T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINA YÖNELİK BİR MENTORLUK MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

DOKTORA TEZİ

IŞIL GÜLMEZ

KOCAELİ 2019

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINA YÖNELİK BİR MENTORLUK MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

DOKTORA TEZİ

IŞIL GÜLMEZ

DOÇ. DR. ASİYE TOKER GÖKÇE

KOCAELİ 2019

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
BİLİM DALI

ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMINA YÖNELİK BİR MENTORLUK MODEL ÖNERİSİ VE UYGULANABİLİRLİĞİ

DOKTORA TEZİ

Tezi Hazırlayan: Işıl GÜLMEZ

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 25.12.2019/32

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Aynur KOLBURAN GEÇER

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Tuğba KONAKLI

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Türkan ARGON

KOCAELİ 2019

ÖNSÖZ

Öğretmenler, eğitim örgütlerinde öğrenci başarısını belirleyen önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrenci başarısının desteklenmesi için öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması önemlidir. Öğretmenler, mesleki gelişim anlamında en çok aday öğretmen olarak mesleğe başladıkları ilk yılda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Aday öğretmenlerin desteklenmesinde, mentorluk yaygın olarak kullanılan etkili bir metottur. Bu çalışmada Türkiye'de aday öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik bir "mentorluk modeli" önerilmesi amaçlanmıştır. Böylece aday öğretmenlerin sorunlarına çözüm bulabilecek mentorluk modelinin oluşturulması konusunda araştırmalara ışık tutabilecek bulgular elde edilmeye çalışılmıştır.

Doktora süreci bana akademik anlamda çok şey kattı. Bu süreci Kocaeli Üniversitesi'nde geçirmiş olmaktan mutluluk duyuyorum. Doktora sürecinde derslerinden faydalandığım değerli öğretim üyelerine, bana sabırla destek olan, yol gösteren, yapıcı eleştiri ve önerileriyle çalışmalarımı geliştirmeme katkı sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE'ye, tez izleme komitesinde yer alarak değerli görüşlerini paylaşan Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün'e ve Doç. Dr. Aynur Kolburan Geçer'e; ayrıca değerli görüşlerini sunan jüri üyeleri Doç. Dr. Tuğba Konaklı ve Prof. Dr. Türkan Argon'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca beni yetiştiren, bugünlere gelmeme vesile olan tüm öğretmenlerime ve lisansüstü eğitimde geçirdiğim süreçte bana katkı sunan üniversite öğretim üyelerine şükranlarımı sunuyorum. Doktora tez dönemimde izinler konusunda kolaylık sağlayan, sabır ve anlayış gösteren okul müdürüm Şükrü BAŞ'a ve anlayışları, yardımları ve araştırmama katkıları için değerli öğretim üyeleri ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca hayatımın her alanında en büyük destekçim olan aileme; anneme, babama, kardeşime eğitim hayatım boyunca benim yanımda oldukları için ve destekleri için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ i
İÇİNDEKİLER iii
ÖZET vi
KISALTMALAR viii
ŞEKİLLER LİSTESİ ix
TABLOLAR LİSTESİ x
GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU 2
1.1. AMAÇ 8
1.2. ÖNEM 9
1.3. SINIRLILIKLAR 10
1.4. VARSAYIMLAR 10
1.5. TANIMLAR 11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE 12
2.1. ÖĞRETMEN ADAYLIK DÖNEMİ 12
2.2. MENTORLUK 20
2.2.1. Mentorluk Rolleri 24
2.2.2. Mentorluk Modelleri 26
2.2.2.1. İşletme Modelleri 26
2.2.2.2. Eğitimsel Mentorluk Modelleri 31
2.2.3. Mentorluk Stratejileri 39
2.3. TÜRKİYE'DE ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİ UYGULAMALARI 41
2.4. DÜNYADA ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNDE MENTORLUK UYGULAMALARI 43
2.4.1. Dünyada Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modelleri 45
2.4.1.1. Almanya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 46
2.4.1.2. Avusturya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 48
2.4.1.3. Estonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 50
2.4.1.4. Finlandiya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 54
2.4.1.5. Fransa'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 57
2.4.1.6. Hırvatistan'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 59
2.4.1.7. İrlanda'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 60
2.4.1.8. İskoçya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 62
2.4.1.9. İsveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 64
2.4.1.10. İtalya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 65
2.4.1.11. Polonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 67
2.4.1.12. Portekiz'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 68
2.4.1.13. Romanya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 70

2.4.1.14. Slovakya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 71
2.4.1.15. Slovenya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 73
2.4.1.16. ABD'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 74
2.4.1.17. Norveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 76
2.4.1.18. Avustralya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....78
2.4.1.19. İngiltere'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk 79
2.4.1.20. İsrail'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....81
2.4.1.21. Yeni Zelanda'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....82
2.4.1.22. Kıbrıs'ta Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....83
2.4.1.23. Çin'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....84
2.4.1.24. Japonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....89
2.4.1.25. Singapur'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....92
2.4.1.26. Kanada'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk....95
2.4.2. Mentor Seçimine İlişkin Değerlendirmeler....102
2.4.3. Mentorluk Sürecine İlişkin Değerlendirme....104
2.4.4. Değerlendirmeye İlişkin Değerlendirme....105
2.5. ADAYLIK SÜRECİNDE MENTORLUK KONUSUNDA YAPILAN ÇALIŞMALAR....117
2.5.1. Dünyada Adaylık Sürecinde Mentorluk Konusunda Yapılan Çalışmalar....117
2.5.2. Türkiye'de Adaylık Sürecinde Mentorluk Konusunda Yapılan Çalışmalar 127

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM....133
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ....133
3.2. MODEL GELİŞTİRME SÜRECİNDE İZLENEN YOL....134
3.3. ÇALIŞMA GRUBU....137
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ....138
3.5. VERİ TOPLANMASI....141
3.6. VERİ ANALİZİ....142
3.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK....144
3.7.1. Geçerlik....144
3.7.2. Güvenirlik....145

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR....147
4.1. TÜRKİYE'YE UYGUN ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE YÖNELİK TASLAK MENTORLUK MODELİ....147
4.1.1. Mentor Seçimi....152
4.1.2. Mentorluk Süreci....157
4.1.2.1. Bakanlık -Üniversite Arası İş birliği....158
4.1.2.2. Uyum....161
4.1.2.3. Birlikte Derse Girme....162
4.1.2.4. Durum Değerlendirmesi....163
4.1.2.5. Birlikte Plan Yapma....164
4.1.2.6. Planlı Ders İzlemesi....164

4.1.2.7. Geri bildirim ve Süreç Değerlendirme 165
4.1.2.8. Aday Öğretmen için Diğer Destekler 166
4.1.3. Mentorluğun Değerlendirilmesi 170
4.2. TASLAK MODELE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR 174
4.2.1. Mentor Seçimine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular 174
4.2.1.1.Mentor Özelliklerine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular 174
4.2.1.2. Mentor Seçme Usulüne İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular 179
4.2.2. Mentorluk Sürecine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular 184
4.2.3. Değerlendirmeye İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular 192

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 196
KAYNAKÇA 214
EKLER 238
Ek 1. Görüşme Yapılan Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri 238
Ek 2. Görüşme Yapılan Aday Öğretmenlerin Demografik Bilgileri 239
Ek 3. Görüşme Yapılan Kadrolu Öğretmenlerin Demografik Bilgileri 240
Ek 4. Görüşme Yapılan Akademisyenlerin Demografik Bilgileri 241
Ek 5. Aday Öğretmen Örnek Görüşme Soruları 242
Ek-6. Kadrolu Öğretmen Örnek Görüşme Soruları 244
Ek-7. Okul Müdürü Örnek Görüşme Soruları 246
Ek-8. Akademisyen Örnek Görüşme Soruları 248
Ek-9. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Aday Öğretmenlik İşlemleri 250
Ek-10. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge 253
ÖZGEÇMİŞ 256

ÖZET

Bu araştırmada Türkiye'de aday öğretmenleri yetiştirmeye yönelik bir mentorluk modeli önerilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında model geliştirilmesi için iki aşamalı yöntem izlenmiştir. Birinci aşamada kavramsal çerçevede mentorluk modelleri incelenerek temalar çıkarılmış ve taslak bir model geliştirilmiştir. İkinci aşamada oluşturulan mentorluk modelinin uygunluğuna yönelik okul müdürü, kadrolu öğretmen, aday öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak uzman görüşü doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın veri analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Birinci aşamada mentorluk modelleri temalar halinde tablolaştırılmıştır. İkinci aşamada yapılan görüşme verileri anlamlı bölümlere ayrılarak kodlanmış, kod ve temalar düzenlenmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular neticesinde mentorluk modelinde iyileştirmeler yapılarak modele son hali verilmiştir. Modelde, mentor öğretmen atanması, mentorluk süreci ve mentorluk sürecinin değerlendirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir. Modelde mentor öğretmenliğin resmi görevlendirme şeklinde yapılması ve ücretlendirilmesi önerilmektedir. Bakanlık merkez teşkilatında mentorluk destek birimlerinin kurulması ve her ilde AR-GE bünyesinde mentorluk eğitimlerinin açılması önerilmiştir. Önerilen modelde mentor seçimi ve atanmasının seçim kontrol listesi ve komisyon tarafından yapılan görüşmelere dayanarak yürütülmesi önerilmektedir. Seçilen mentorların uzmanlar tarafından mentorluk eğitimine tabi tutulması önerilmektedir. Mentor ve aday öğretmenler aday öğretmen ihtiyaçlarına göre eşleştirilmesi önerilmektedir. Mentor öğretmenler için ücretlendirme, hizmet puanı ve iş yükünün azaltılması gibi teşvikler sağlanmalıdır. Mentorluk sürecinde mentorlarin iş birliğinin sağlanması ve deneyim paylaşımı için mentorlar arasında düzenli toplantıların resmileştirilmesi önerilmektedir. Mentorluk süresinde aday öğretmenlerin, mentorlarıyla düzenli toplantı yaparak dönüt alması önerilmektedir. Mentorluğun etkililiğinin belirlenmesi için hem süreç hem de sonuç değerlendirmesi yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Adaylık süreci, mentorluk modeli, öğretmen yetiştirme

ABSTRACT

This study aimed to develop mentoring model for teacher induction in Turkey. In the study qualitative research method was used. Within the scope of research two-phase method was used to develop the model. In the first phase, a literature review of mentoring models was conducted, themes were identified and a draft model was developed. During the second phase, in-depth interviews were used to gather opinions of school principals, veteran teachers, new teachers and academician, about usability of the mentoring model. In the research, a semi-structured interview form, which was designed in accordance with expert opinion, was used as data collection tool. Descriptive analysis and content analysis were used in the data analysis of the study. In the first phase, themes that arise in our investigation of mentoring models were illustrated in the tables. In the second phase transcribed interviews were chunked into meaningful segments, codes and themes were arranged. Based on findings from interviews, several improvements were made to the mentoring model and the model was finalized. Suggested mentoring model, provides practical advice for mentor recruitment, mentoring process and evaluation of mentoring process. In the model, it is recommended that mentor teacher assignment should be formalised and mentors should be paid for their work. It was proposed to establish mentoring support department in the central organization of the Ministry and to provide mentoring trainings in department for research, development and projects within each province. According to the suggested mentoring model; mentor selection and recruitment are suggested to be performed through selection checklist and interviews made by the commission. Selected mentors are suggested to be offered mentoring training by experts. Mentors and new teachers should be matched based on needs of new teachers. Mentor teachers should be encouraged by incentives such as stipend, service score and release from workload. It is suggested that mentor meetings between mentors should be formalised regularly for cooperating and sharing of experience. It is also suggested that during mentoring process new teacher should meet with their mentors and receive regular feedback. Both process and outcome evaluation are suggested to be conducted to examine the effectiveness of mentoring.

Keywords: Teacher induction, mentoring model, teacher training

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri
AITSL: Australian Institue for Teaching and School Leadership
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBDA: Mentorluk Becerileri Değerlendirme Aracı
MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü
OECD: Ekonomik ve Kalkınma İşbirliği Örgütü
PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RAM: Rehberlik Araştırma Merkezi
SETA: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
STEM: Science (Fen), Technology (Teknoloji), Engineering (Mühendislik) Mathematics (Matematik) kelimelerinin baş harfinden oluşan kısaltma
TALIS: Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırması
CEDEFOP: Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Aday Öğretmenlerin Mentorluk İhtiyaçları 15
Şekil 2. Mentorluğun Boyutları 23
Şekil 3. Mentorluk İlişkisinde Mentorun Rolü ve Konumu 25
Şekil 4. Kram'ın Mentorluk İlişkisi Aşamaları 27
Şekil 5. Periyodik Mentorluk Modeli 29
Şekil 6. Periyodik Mentorluk Modeli, Aşama 3: Mentorluk Alanı.....29
Şekil 7. Gray'in Mentorluk Modeli 31
Şekil 8. Çoklu Mentorluk Ağı 40
Şekil 9. Almanya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....47
Şekil 10. Avusturya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 49
Şekil 11. Estonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 52
Şekil 12. Finlandiya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....55
Şekil 13. Fransa'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....58
Şekil 14. İrlanda'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....61
Şekil 15. İskoçya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 63
Şekil 16. İsveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....65
Şekil 17. Polonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 67
Şekil 18. Portekiz'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 69
Şekil 19. Slovakya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....72
Şekil 20. Kaliforniya'da Adaylık Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 75
Şekil 21. Norveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 77
Şekil 22. İngiltere'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....79
Şekil 23. Kıbrıs'ta Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....84
Şekil 24. Şanghay'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli.....86
Şekil 25. Japonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 91
Şekil 26. Singapur'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 94
Şekil 27. Kanada'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli 100
Şekil 28. Alanyazında Mentor Seçiminde Kullanılan Ölçütler 104
Şekil 29. Aday Öğretmenlere Verilen Destek Türleri.....116
Şekil 30. Araştırma Yöntemine İlişkin Modelin Aşamaları 136
Şekil 31. Taslak Mentorluk Modeli 148
Şekil 32. Taslak Mentorluk Modelinin Birinci Aşaması.....152
Şekil 33. Taslak Mentorluk Modelinin İkinci Aşaması 157
Şekil 34. Taslak Mentorluk Modelinin Üçüncü Aşaması 171
Şekil 35. Mentorluk Modeli 202
Şekil 36. Mentorluk Modelinin Birinci Aşaması.....206
Şekil 37. Mentorluk Modelinin İkinci Aşaması.....208
Şekil 38. Mentorluk Modelinin Üçüncü Aşaması.....212

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Mentorluk Nedir Ne Değildir (Griffiths ve Inglis, 2010).....22
Tablo 2. Daloz Gelişimsel Modeli (Ehrich, 2013) 30
Tablo 3. Ülkelerin Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları 106
Tablo 4. Dünyada Uygulanan Mentorluk Modelleri Özet 108
Tablo 5. Mentor Öğretmen Özellikleri Teması Kategorileri.....175
Tablo 6. Okul Müdürlerinin Mentor Öğretmen Seçim Usülü İle İlgili Görüşleri 180
Tablo 7. Kadrolu Öğretmenlerin Mentor Öğretmen Seçim Usülü İle İlgili Görüşleri 181
Tablo 8. Akademisyenlerin Mentor Öğretmen Seçim Usülü İle İlgili Görüşleri 183
Tablo 9. Katılımcı Görüşlerine Göre Mentorluk Sürecinde Verilecek Eğitim Konuları.....187
Tablo 10. Mentorluk Sürecinde Yapılacak Etkinlikler.....189
Tablo 11. Mentorluk Sürecinde Görevlendirmenin Planlanması 192
Tablo 12. Değerlendirme Yöntemleri İle İlgili Bulgular.....192

GİRİŞ

Çağımızda bilim ve teknolojide gerçekleşen yenilik ve ilerlemeler, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişmeleri beraberinde getirmektedir. Yaşanan bu değişimler eğitimin amacını değiştirmiş; eğitim alanında bilginin bireylere aktarılmasından ziyade; bilgiyi araştırma, sorgulama, doğru bilgiyi bulma, bilgiyi dönüştürüp yaşamda kullanma becerilerinin kazandırılması önem kazanmıştır. Çağımızın ihtiyacı olan bu becerilerin kazandırılması, çağın ihtiyaçlarına uygun öğretmen yetiştirmeyle mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin göreve başlamalarından itibaren kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yılda edindikleri deneyimlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin göreve başladıkları yılda desteklenmesi, eğitimin başarılı olması açısından önemlidir. Öğretmenlere ilk yıllarında sağlanan desteğin en önemli parçası mentor desteğidir. Öğretmenlere ilk yıllarında yapılan mentorluk desteğinin iyileştirilmeye ihtiyacı vardır.

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de aday öğretmenleri yetiştirmeye yönelik bir "mentorluk modeli" önermektir. Bu amaç doğrultusunda birinci bölümde; araştırmanın problem durumu tanımlanmış, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ortaya konulmuş ve araştırmadaki önemli kavramların tanımları yapılmıştır. İkinci bölümde ise mentorluk modelleri ve dünyada adaylık döneminde uygulanan mentorluk uygulamaları ortaya konularak araştırmanın kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, model geliştirme sürecinde izlenen yol, çalışma grubu, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerinin toplanması ve verilerin analizine dair bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın dördüncü bölümde ise araştırma sonucu ulaşılan bulgular ortaya konulmuştur. Sonuç ve tartışma ve öneriler kısmında ise araştırmanın sonucu ve önerilen mentorluk modeli yer almaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan temel kavramların tanımına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Çağımızda gelişen teknolojiyle yaşanan dönüşüm, eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Eğitim örgütlerinin çağın gereksinimlerine uygun şekilde yenilenmesi önem kazanmıştır. Bu durum eğitim örgütlerinde bireyleri yetiştirme rolü olan öğretmenlerden beklentileri de değiştirmiş; alanında yetkin, kendini sürekli geliştiren öğretmenlere ihtiyacı artırmıştır. Öğretmen profilinin okul başarısı üzerindeki olumlu etkisini gösteren araştırmalar (Sanders ve Rivers, 1996: s. 6; Hanushek, Kain ve Rivkin, 2001: s. 15; Wong, 2004: s. 41; Harrington, 2010: s. 1), bu ihtiyacı doğrulamaktadır. Sanders ve Rivers'ın (1996: s. 6) Tennessee Üniversitesinde yaptığı çalışma sonuçlarına göre etkili öğretmenleri olan öğrencilerin başarıları üç yıl içerisinde %50 artmaktadır.

Hanushek, Kain ve Steven'in (2001: s. 15) Teksas'ta yaptıkları araştırmanın sonuçları, meslekte yeni olan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarının düşük olduğunu göstermekle birlikte öğretmenlerin niteliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Wong (2004: s. 41-53), çalışmasında öğretmen yeterliliğinin öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul başarısı üzerindeki etkisinin artırılması için mesleğin başından itibaren çalışma hayatı boyunca mesleki açıdan desteklenmesi önemlidir. Harrington (2010: s. 1), araştırmasında öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarındaki deneyimlerinin uzun dönemde öğretmenliğe olan tutumlarını belirlemede etkili olduğunu belirtmektedir.

Fransson ve Gustafsson'a (2008: s. 6) göre öğretmenlerin eğitim sürecinden sınıf gerçeğine geçişi kritiktir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu süreçte "gerçeklik şoku" ile karşı karşıya kalmaktadır. Wong'a (2004: s. 53) göre bu dönemde okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Aday öğretmenler, sınıf içi uygulamaları gözlemleyebilecekleri ve çalışma gruplarının bir parçası olabilecekleri mesleki gelişim programlarına katılmaları için teşvik edilmelidir.

Konu ile ilgili araştırmalar, bu süreçte öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sunulabilmesi için adaylık programları adı altında çalışmaların gelişmesine yol açmıştır. 2006 yılı Australian Institue for Teaching and School Leadership (AITSL) raporuna göre adaylık programı kavramı, öğretmenlik statüsünü elde etmiş ve kariyerlerine yeni başlayan öğretmenlerin yeterli kariyer düzeyine doğru ilerlerken; mesleki rollerini öğrenmelerine, uygulamalarına ve iyileştirmelerine yardımcı olacak formal program veya diğer desteği ifade etmektedir (AITSL, 2006: s. 2). Kane'e (2015: s. 1) göre adaylık programları, aday öğretmenlerin geçişini, sosyalleşmesini, meslekte kalmasını sağlamak açısından önem kazanmıştır. 21. yüzyılda adaylık programları, aday öğretmenler için düzenli geri bildirim ve değerlendirme yoluyla sürekli öğrenmenin bir parçası haline gelmiştir

Dünyada tüm ülkeler kapsamlı ve sistemli bir adaylık programı sağlamasa da, çoğu ülke, aday öğretmenlere meslekte karşılaşabilecekleri problemleri aşabilmeleri için bireysel destek sunarak öğretmenlerin mesleği erkenden bırakma ihtimallerini azaltmaya çalışmaktadır (Eurydice, 2013a: s. 41). Adaylık programı; Almanya, Avusturya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İsveç, İtalya, Polonya, Portekiz, Slovakya, Lüksemburg, Malta olmak üzere 12 Avrupa Birliği üye ülkesi, İskoçya (Eurydice, 2013a: s. 41), Türkiye (MEB, 2016), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 11), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs, Çin (CEDEFOP, 2013: s. 8), Japonya (Luchenko, 2016: s. 254), Singapur (Stephens ve Moskowitz, 1997: s. 9) gibi Ekonomik ve Kalkınma İşbirliği Örgütü (OECD) ve Uzakdoğu ülkelerinde zorunludur.

Türkiye'de ise bu durum, Millî Eğitim Bakanlığının aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönergesi doğrultusunda aday öğretmenlerin adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulması şeklinde yürütülmektedir (MEB, 2016: s. 1-2). Alanyazın (Üte, 1990: s. 1; Bizati, 2001: s. 1; Toker Gökçe, 2013a: s. 152-153; İlhan, 2013: s. 5-6; Yılmaz, 2017: s.152; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018: s.934; Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018: s. 107; Sali ve Kecik, 2018: s.128) incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında yapılan aday öğretmen yetiştirme programlarında aday öğretmenlere verilen sorumluluklarının fazlalığından, yeterli desteğin sağlanamadığından ve programın planlanması konusundaki sorunlardan dolayı bazı sıkıntıların yaşanmakta olduğu görülmüştür.

Üte (1990: s. 1), tezinde uygun branşta rehber öğretmen bulma güçlüğü, rehber ve stajyer öğretmenlerin iş yükleri dolayısı ile stajyerlik eğitimine ayıracakları zamanın kısıtlılığı ve araç gereç yetersizliği gibi sorunların olduğuna dikkat çekmiştir. Bizati (2001: s. 1) ağır ders yükü ve çok fazla ders dışı sorumlulukları olması gibi benzer sebeplerle adaylık programlarının etkinliğinin az olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada ayrıca adaylık sürecinde alan dışı öğretmenlerin aday öğretmenlere eğitim-öğretim ile ilgili yeterli destek veremediği öne sürülmüştür. Sali ve Kecik (2018: s. 128), Yılmaz (2017: s.152) ve Kozikoğlu ve Soyalp (2018: s.934), çalışmalarında aday öğretmenlerin benzer sorunlarla karşılaştıklarını ortaya koymuşlardır.

Sali ve Kecik (2018: s. 128), yabancı dil olarak ingilizce aday öğretmenlerinin materyallerinin yetersizliği, sınıf disiplini sağlama, ders zamanını yönetme, müfredata yetişme gibi zorluklarla karşılaştığını ifade edilmiştir. Yılmaz (2017: s. 152), aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda; aday öğretmenin öğrenciyle yeteri kadar etkileşime girememesi, sürekli farklı sınıflarda derse girilmesi gibi sorunlar yaşadıklarına dikkat çekmiştir. Kozikoğlu ve Soyalp (2018: s. 934), ise aday öğretmenlerin; doldurulması gereken rapor/formların fazla olması, aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi, aday öğretmenlerin adaylık eğitiminin ilk altı ayını atandıkları okullarda geçirmemeleri gibi sorunlarını ortaya koymuştur.

Araştırmalar (İlhan, 2013: s. 5-6; Toker Gökçe, 2013a: s. 153; Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018: s. 99) aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nedeniyle desteğe ihtiyaç duyduklarını vurgulamaktadır. İlhan (2013: s. 5-6), tezinde aday öğretmenlerin öğrenciyi tanıma, işlevsel program oluşturma, idareci ve öğretmenlerle etkileşim kurma, teknoloji ve materyal eksikliği konularında daha fazla yardıma, yönlendirmeye ve eğitime ihtiyacı olduğuna değinirken; Toker Gökçe (2013a: s. 153), adaylık döneminde aday öğretmenler için özellikle yöneticilerden mesleki rehberlik ve desteğin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Diğer yandan Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel (2018: s. 99) çalışmasında aday öğretmenlerin okuldaki eğitimsel etkinlikler ve okul çevresi hakkında yeterince destek alamadıklarını vurgulamaktadır.

Alanyazında bu sorunlara yer verilmesine rağmen önerilen çözümler, etkili ve kalıcı olmak konusunda yetersiz kalmıştır. Alanyazında aday öğretmenlerin göreve başlatılması sürecinin etkililiği konusunda tartışmalar (Üte, 1990: s. 1; Bizati, 2001: s. 1; Toker Gökçe, 2013a: s. 153; İlhan, 2013: s. 5-6; Yılmaz, 2017: s.152; Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018: s. 107; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018: s.934; Sali ve Kecik, 2018: s. 117), Türkiye'de var olan aday öğretmen yetiştirme sürecinin yetersizliğini ortaya koymakta ve sistematik bir aday öğretmen yetiştirme programına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle aday öğretmen yetiştirme programı için kullanılabilecek yeni bir modele ihtiyaç görülmektedir. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için aday öğretmenlerin mesleki gelişimi için destek kaynağına ihtiyaç vardır.

İşe yeni girenlerin adaylık sürecine ilişkin alanyazın incelendiğinde, mesleki gelişim ile ilgili koçluk ve mentorluk olmak üzere birbirine çok yakın iki kavramın var olduğu görülmektedir. Koçluk kavramının kökeni iş liderliği ve sporda performans ve psikolojiden gelmektedir (Evered ve Selman, 1989: s. 19; Jones, 2014: s. 1). Koçluk, zaman içinde kişileri bir yerden istenen yere taşımanın sembolik bir adı haline gelmiştir (Berg ve Karlsen, 2007: s. 3). Koçluk ile ilgili yapılan tanımlarda amaçlı eylem, sürekli iyileştirme ve destekleme kavramları öne çıkmaktadır (Whitmore, 2005: s. 14-15; Berg ve Klassen, 2007: s. 3; Mihiotis ve Argirou, 2016: s. 451-452). Rosinski'ye (2003: s. 4) göre koçluk, kişilerin anlamlı ve önemli hedeflere ulaşabilmesi için potansiyellerini açığa çıkarmaktır.

İkinci kavram olan mentorluk kavramının kökeni ise eski Yunan mitolojisine dayanmaktadır (Hastie, Hastie ve Jackson, 2005: s. 33). Mentorluk, belirli bir meslekte yeni olan bireylere, o mesleği daha iyi icra edebilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir (Yirci ve Kocabaş, 2012: s. 1). Mentor, kendisinden daha az tecrübeye sahip meslektaşına mesleki ve kişisel yardım sağlayan, ona rehberlik eden kişi olarak tanımlanmıştır (Yirci, 2009: s. 15).

Koçluk ve mentorluk kavramları birbirine çok benzese de aralarında birçok farklılık bulunmaktadır. Koçlukta tavsiye verilmemekte mentorlukta tavsiye verilmektedir. Koçluğun amacı koçluk alan kişinin potansiyelinin daha fazlasını gerçekleştirmesi ve örgütsel bağlamda kişinin iyi oluşunu artırması için ona yardımcı olmaktır (Nieuwerburgh, 2016: s. 242). Mentorluğun amacı ise mentorluk alan kişinin öğrenmesini, öğrenmeyi öğrenme yoluyla kolaylaştırmaktır (Klasen ve Clutterbuck, 2002: s. 44). Mentorlukta, mesleki geçiş yönetilmekteyken, koçlukta bireyin sürekli gelişimi sağlanmaktadır (Jones, 2014: s. 1). Mentorluk, mentor ve mentorluk alan kişi arasındaki destekleyici, uzun süreli ilişkidir (Crisp ve Cruz, 2009: s. 527). Koçluk ilişkisi ise nispeten daha kısa süreli bir ilişkidir (Fletcher, 2012: s. 139).

Mentorluk ve koçluk arasındaki diğer bir fark ise mentorluğun geniş kapsamlı, koçluğun ise dar kapsamlı yapılmasıdır (Marris, 2012: s. 12-13). Koçluk, çalışanların kendilerini geliştirmeleri için nelerin gerekli olduğunu anlamalarına ve bu gerekliliklerin yerine getirilmesi için plan ve program yapmalarına yardımcı olan bilinçli bir süreci kapsar (Yıldırım, 2011: s. 41). Mentorlukta mesleki beceri ve kariyer ilerlemesi ile ilgili sürekli tavsiye verilirken koçlukta soru ve çözümler koçluk iletişiminden doğmaktadır (Ammentorp, Jensen ve Uhrenfeldt, 2013: s. 42). Mentorlukta daha kıdemli olan mentor, mentorluk alan kişiye yeni rolüne adım atarken bilgi aktarmakta ve rehberlik yapmaktadır (Jones, 2014: s. 2). Koçlukta ise, koçluk alan kişiye kendi seçtikleri alanda güçlü ve zayıf yanları hakkında nesnel bir dönüt sağlanmaktadır.

Fletcher'e (2012: s. 9) göre mentorluk, işe başlatma ile daha çok ilgilidir. Mentorluk, özellikle yeni bir role geçilirken kariyer gelişiminin gerekli bir bileşeni olarak görülmekteyken koçluk, bir bireyin kendi kariyer yolunda ilerlemesi için onu desteklemektedir (Jones, 2014: s. 2). Mentorluğun mesleğe yeni başlamış kişiye, işe özgü beceri ve kültürel bilgileri aktaran fonksiyonu bulunmaktadır (Weafer, 2006: s. 20). Weafer (2006: s. 20), mentorluğun bu fonksiyonu nedeniyle mentorun örgütsel yapı ve kültürü ile ilgili özel bilgilere sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Örneğin bir bankacı, bankacıya mentorluk yapmalıdır. Koçun böyle bir bilgiye sahip olması gerekmemektedir; çünkü koç, koçluk alan kişinin yüzleşeceği zorluklara olan algılarına odaklanmaktadır. Mentorluk uygulaması, alanyazına göre (Zainal Abiddin, 2006: s. 2 ; Jones, 2014: s. 2) uzun süreli ve çok geniş alanda yapılmaktadır. Mentorluğun işe yeni başlayan kişilerin işe başlatma sürecinde etkili olduğuna ilişkin çeşitli çalışmalar (Wright ve Smith, 2000: s. 1; Stoll, 2003: s. 81; Wong 2004: s. 1; Zainal Abiddin, 2006: s. 1; Fransson ve Gustafsson, 2008: s. 6-7; Olivero, 2014: s. 1; Pogodzinski 2015: s. 40; AITSL, 2016: s. 3) bulunmaktadır.

Yukarıdaki tartışmalar ışığında koçluk ve mentorluk arasındaki farklılıklar incelendiğinde; aday öğretmenlerin mesleğe geçişlerinde gerekli metodun mentorluk olduğu ortaya çıkmaktadır. Yeni atanan öğretmenlerin ihtiyacı; acil bir sorununa çözüm için kısa süreli belli konuda destek olarak tanımlanabilecek koçluk değil; mesleki beceri ve kariyerlerini geliştirmek için uzun bir süreç olarak tanımlanabilen mentorluktür. Aday öğretmenler ile ilgili çalışmalarda (Arends ve Rigazio-DiGilio, 2000: s. 4; Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002: s. 8; Ingersoll ve Smith, 2004: s. 38; OECD, 2005: s. 75; Fransson ve Gustafsson, 2008: s. 6; Hussain, 2009: s. 10-11; Aspfors, Fransson ve Heikkinen, 2012: s. 271; Yıldırım ve Yılmaz 2013: s. 100; Langdon, Alexander, Ryde vd 2014: s. 93) aday öğretmenlere yardımcı olabilecek bir mentorluk sisteminin gerekliliği vurgulanmaktadır.

Arends ve Rigazio-DiGilio (2000: s. 4) aday öğretmenlerin iş yükü ve streslerinin azaltılması için mentorluğu önermektedirler. Hiebert vd (2002: s. 8) mentorluğun bilginin daha tecrübeli bir öğretmenden aktarılmasını sağlaması açısından etkin öğretmen yetiştirmek için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ingersoll

ve Smith (2004: s. 38), çalışmalarında aday öğretmenler için bir mentorun varlığını en etkili öğelerden biri olarak göstermişlerdir. Çalışma, ayrıca iyi tasarlanıp uygulanan mentorluk programlarının aday öğretmenlerin iş doyumunu, etkililiğini ve kalıcılığını artırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. OECD (2005: s. 75) tarafından yapılan çalışmada, aday öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla ilgili sorunları çözmek için mentorlara ve mentorluğa dayalı uyum programlarının yaygın olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Fransson ve Gustafsson (2008: s. 6), mentorluğun yeni gelen öğretmenlerin yaşadıkları sorunları analiz edebilmeleri ve üstesinden gelebilmeleri için umut vadedici bir yöntem olduğunu iddia etmektedir. Çalışmalar ayrıca, mentorluğun, yeni gelenlere, gerçeklerle karşılaştıklarında şaşkına dönmeden sistem içerisinde ilerlemelerine yardımcı olduğunu göstermektedir (Hussain, 2009: s. 10-11). Aspfors vd (2012: s. 271), mentorluğun aday öğretmenlerin meslekte kalıcılığını artırmak ve mesleki gelişiminin ilk yıllarında onları teşvik etmek için önemli bir destek aracı olduğunu belirtmektedirler. Yıldırım ve Yılmaz (2013: s. 100), araştırmalarında mentorluğu deneyimli öğretmenlerin mesleğinde yeni olan öğretmenlere tecrübe ve bilgi birikimlerini sistemli olarak aktarması için kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Langdon vd (2014: s. 93), aday öğretmenlerin gelişiminde mentorluğun önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Alanyazında görüldüğü gibi aday öğretmenlerin mesleğe başladıklarında karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerinin ve teoride öğrendikleri ile uygulama arasındaki bağlantıyı kurabilmelerinin sağlanabilmesi için sistematik bir mentorluk sistemine ihtiyacı bulunmaktadır. Ayrıca Türkiye'de aday öğretmenlerin göreve başlatılması sürecinde kullanılabilecek aday öğretmen yetiştirme programı ile ilgili tutarlı bir modelin yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problemini Türkiye'ye uygun bir aday öğretmen yetiştirme modelinin geliştirilmesi oluşturmaktadır.

1.1. AMAÇ

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de aday öğretmenleri yetiştirmeye yönelik bir "mentorluk modeli" önermek ve önerilen modelin uygulanabilirliğine ilişkin okul

yöneticilerinin, aday öğretmenlerin, kadrolu öğretmenlerin ve akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'ye uygun aday öğretmen yetiştirmeye yönelik taslak mentorluk modeli nasıl olmalıdır?

2. Taslak modele yönelik katılımcıların görüşlerine göre;

a. Taslak model kapsamında mentorların seçimine yönelik uygulamalar nasıl olmalıdır?

b. Taslak model kapsamında mentorluğun sürecine yönelik uygulamalar nasıl olmalıdır?

c. Taslak model kapsamında mentorluk sürecinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalar nasıl olmalıdır?

1.2. ÖNEM

Aday öğretmenler, mesleğe geçiş sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır (Üte, 1990: s. 1; Bizati, 2001: s. 1; Toker Gökçe, 2013a: s. 153; İlhan, 2013: s. 5-6; Yılmaz, 2017: s.152; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018: s.934; Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018: s. 107; Sali ve Kecik, 2018: s. 117). Bu sorunlar arasında mentor ve aday öğretmenlerin iş yükleri dolayısı ile aday öğretmenlik eğitimine ayıracakları zamanın kısıtlılığı ve araç-gereç yetersizliği (Üte, 1990: s. 1), aday öğretmen yetiştiren öğreticilerin alanında uzman olmamaları (Düzyol, 2012: s. 113-114), aday öğretmenlerin kalabalık sınıflarda öğretim yapmaları; öğretim materyallerini elde etme, yavaş öğrenen öğrenciler için uygun yöntemler kullanma; öğrencilerle ilgili kayıt tutma; aday öğretmenlerin müfettişlerle iyi ilişkiler kurma ve yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma konusunda güçlük çekmeleri (Toker Gökçe, 2013a: s. 137) sayılabilir. Alanyazında bu sorunlardan en çok öne çıkanlardan biri, aday öğretmenlerin görevleriyle ilgili bilgi alabilecekleri kaynak ve destek bulma güçlüğüdür. Aday öğretmenler, üniversitede gördükleri eğitim ile meslekte yaşadıkları sorunlar arasında bağlantı kurmakta güçlük çekmektedirler. Alanyazında araştırmalar (Arends ve Rigazio-DiGilio, 2000: s. 4; Hiebert vd 2002: s. 8; Ingersoll ve Smith,

2004: s. 38; OECD, 2005: s. 75; Fransson ve Gustafsson, 2008: s. 6; Aspfors vd 2012: s. 271; Yıldırım ve Yılmaz, 2013: s. 100; Langdon vd 2014: s. 93) aday öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları aşmaları için onlara yardımcı olabilecek bir mentorluk sisteminin gerekliliğini vurgulamaktadır. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde aday öğretmenlerin sorunlarını çözebilecek sistemli bir mentorluk uygulamasının eksikliği göze çarpmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme süreci dahilinde çeşitli uygulamalar yapılmış olmasına rağmen kalıcı bir çözüme ulaşılamamıştır. Bu bağlamda Türkiye'de aday öğretmenlerin göreve başlatılması sürecinde kullanılabilecek tutarlı bir mentorluk modelinin yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada aday öğretmenlerin sorunlarını çözebilecek, okulda öğrendikleri ve gerçek hayatta karşılaştığı durumlar arasındaki bağlantıyı kurabilmelerini sağlayacak sistemli bir mentorluk modeli önerilerek bu alanda yapılacak çalışmalara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.3. SINIRLILIKLAR

Çalışma, bu alanda ulaşılabilen kaynaklarla ve incelenen ülkelerde (Almanya, Avusturya, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İskoçya, İsveç, İtalya, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Norveç, Avustralya, İngiltere, İsrail, Yeni Zelanda, Kıbrıs, Çin, Japonya, Singapur ve Kanada) yer alan adaylık süreci uygulamaları ile sınırlıdır. Çalışma, ayrıca, çalışmaya katılmayı gönüllülükle kabul eden okul yöneticisi, aday öğretmen, kadrolu öğretmenler ve akademisyenlerin model önerisinin uygunluğuna ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

Çalışmada yapılan görüşmelerde katılımcıların sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Aday öğretmen: Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atama suretiyle atanan öğretmenleri ifade etmektedir.

Adaylık Süreci: Adaylık süresinin başlangıcından sonuçlanıncaya kadar yapılan performans değerlendirmesi, sınav ve sonrasına ilişkin uygulamalar dizisini ifade etmektedir.

Danışman öğretmen: Aday öğretmene adaylık yetiştirme sürecinde danışmanlık yapacak öğretmeni ifade etmektedir.

Adaylık dönemi eğitimi: Mesleğe yeni başlayan kişilerin yeterli kariyer düzeyine doğru ilerlerken mesleki rollerini öğrenmelerine uygulamalarına ve iyileştirmelerine yardımcı olacak formal program ve diğer desteği ifade etmektedir.

Mentor: Mentor kendisinden daha az tecrübeye sahip meslektaşına mesleki ve kişisel yardım sağlayan, ona rehberlik eden kişiyi ifade etmektedir. Bu çalışmada, danışman öğretmen yerine alanyazında geçen mentor öğretmen kavramı kullanılmıştır.

Yetiştirme süreci koordinatörü: İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin iş ve işlemleri koordine etmek amacıyla görevlendirilen personeli ifade etmektedir.

Yetiştirme Programı: Aday öğretmenin yetiştirme sürecinde alındığı programı ifade etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde; öğretmen adaylık dönemi, mentorluk, Türkiye'de aday öğretmenlik süreci uygulamaları, dünyada aday öğretmenlik süreci mentorluk uygulamaları ve adaylık sürecinde mentorluk konusunda yapılan çalışmalar ile ilgili bilgilere yer verilmekte ve araştırmanın kavramsal çerçevesini sunulmaktadır.

2.1. ÖĞRETMEN ADAYLIK DÖNEMİ

AITSL (2016: s. 2) raporuna göre adaylık dönemi kavramı, öğretmenlik statüsünü elde etmiş ve kariyerlerine yeni başlayan öğretmenlerin yeterli kariyer düzeyine doğru ilerlerken mesleki rollerini öğrenmelerine, uygulamalarına ve iyileştirmelerine yardımcı olacak formal program veya diğer desteği ifade etmektedir. Wong'a (2004: s. 42) göre adaylık dönemi, iki ya da üç yıl süreyle devam eden, yeni gelen öğretmenlerin bölgede tutulması, öğretmenlerin etkinliklerinin geliştirilmesi amaçlı sistemli, tutarlı, kapsamlı eğitim ve destek sürecidir. Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yönergesinde "Adaylık Süreci" olarak geçmekte olan bu kavram, "Adaylık süresinin tamamı veya bir kısmıyla ilgili olarak başlangıcından sonuçlanıncaya kadar yapılan performans değerlendirmesi, sınav ve sonrasına ilişkin uygulamalar dizisi." şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2016).

Öğretmenlerin adaylık dönemine ilişkin alanyazında (McCormack ve Thomas, 2005: s. 26; Toker Gökçe, 2010: s. 9; Slaughter, 2011: s. 3; Schuck, Aubusson, Buchanan vd 2012: s. 134; Ensign ve Woods, 2017: s.80) aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlara dikkat çekilmektedir. Yaşanan sorunlar arasında aday öğretmenlerin, üniversitede öğretilen bilgileri meslek hayatındaki gerçek sorunlara uyarlamak

konusunda zorluk çekmeleri ve bu konuda yeterli destek ve kaynağa ulaşamamaları vurgulanmaktadır.

McCormack ve Thomas'ın (2005: s. 26) çalışmasında aday öğretmenlerin mesleğin ilk birkaç yılında zorlandıklarını, kendilerini izole ve memnuniyetsiz hissettiklerini belirtmektedirler. Araştırma sonucunda, araştırmada yer alan ilk öğretmenlik deneyimi geçici öğretmenlik olan öğretmenlerin; okulun işleyişi, personel ve öğrenci isimleri ve prosedür ile ilgili çok az şey öğrendikleri belirlenmiştir. Toker Gökçe (2010: s. 9) ve Slaughter (2011: s. 3), araştırmalarında aday öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitimde öğrendiklerini okulda yaşanan sorunları çözmeye uyarlama açısından zorluk çektiklerini vurgulamaktadırlar. Schuck vd (2012: s. 134) araştırmalarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklardan en önemlilerinden birinin farklı öğrenci ve sınıf gruplarıyla uygun iletişim kurmak olduğunu belirtmiştir. Aday öğretmenlerin zorlandıkları diğer bir konu ise, diğer öğretmenler, okul idaresi ve velilerle de iletişim kurmak; içinde bulundukları okul kültürünü öğrenmek zorunda olmalarıdır. Ensign ve Woods (2017: s.80) öğretmenlerin başlangıç sürecini geliştiren ya da kısıtlayan faktörleri incelemeyi amaçlayan araştırmalarında; aday öğretmenlerin marjinalleşme, rol çatışması, farklı öğrenci topluluklarına öğretim verme, gerçeklik şoku ve kaynakların sınırlılığı gibi sorunlar yaşamakta olduklarını ortaya koymaktadır.

Aday öğretmenlerin yaşadığı sorunlar, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasına neden olmakta hatta işi bırakmalarına yol açmaktadır. Alanyazında (Slaughter, 2011: s. 3; Jensen vd 2012: s.3; Headden, 2014: s. 5; Hornick-Lockard, 2015: s. 1), öncelikle tükenmişliğin özel sebeplerine ve öğretmenlerin artan oranda iş bırakmalarının nedenine odaklanılmaktadır. Slaughter (2011: s. 3), tezinde aday öğretmenlerin yaşadığı zorluklar nedeniyle öğretmenlerin işlerini bırakmak istediklerine yer vermiştir. OECD ülkelerinde öğretmenlerin yarısına kadar olan kısmı ilk yıllarında okul iklimi ve düşük öz yeterlilik algısı gibi farklı faktörlerden dolayı öğretmenliği bırakmaktadır (Jensen vd 2012: s.3). Voss, Wagner, Klusmann vd (2017: s.170-180), çalışmalarında öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bilgilerindeki değişiklik ile öğretmenlik kariyerlerinin başlangıcındaki duygusal tükenmişlikleri araştırmışlardır. Bu araştırma kapsamında Almanya adaylık sürecinde 746 öğretmene değişim modeli

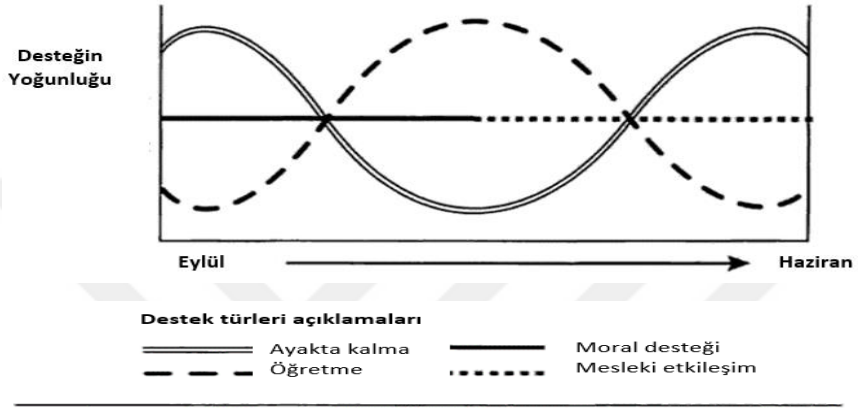
uygulanmıştır. Adaylık sürecinin ilk yılında aday öğretmenlerin duygusal tükenmeleri artmış; ikinci yılında azalmıştır. Araştırma sonucunda adaylık programlarının öğretmen adaylarının gelişimini teşvik etme potansiyeline sahip olduğuna dair kanıtlar bulunmuştur.

Türkiye'de aday öğretmenlerin öğretmenliği bırakma oranını gösteren bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte öğretmenlerin okul veya meslek değiştirme isteğini gösteren çalışmalar bu konuya ışık tutmaktadır. Paniagua ve Sanchez-Marti (2018: s. 21) raporu aralarında Türkiye'nin de yer aldığı 23 Avrupa ülkesinde öğretmen iş gücünün en az %20'sinin başka bir iş aradığını göstermektedir. OECD (2019: s.138) raporu, aday öğretmenlerin % 22'sinin mümkün olsa okul değiştirmek istediğini göstermektedir. Ancak Türkiye için durum farklıdır. Bu durumun Türkiye'deki aday öğretmenlerin okul değiştirmelerinin zorluğundan kaynaklandığı yorumlanmaktadır. Ayrıca Türkiye'de öğretmenler aynı okulda fazla kalmamaktadır. Türk Eğitim Derneği'nin (2009, xv) araştırmasına göre öğretmenlerin %71,2'si görev yaptığı okulda beş yıl ve daha az süre görev yapmıştır (Türk Eğitim Derneği, 2009: s. xv). Bu sonuçlar her ne kadar öğretmenlerin okul ortamından memnuniyetsizliğini yansıtmasa da öğretmenlerin kariyer ilerlemesi konusundaki isteğini ortaya koymaktadır.

OECD'nin (2012: s. 1) Teaching in Focus adlı raporu aday öğretmenlerin mesleği bırakmalarının en temel nedeni olarak düşük öz yeterliliği göstermektedir. Headden (2014: s. 5) mesleği bırakma sebepleri arasında mesleki gelişimin ve desteğin zayıf olmasını göstermiştir. Hornick-Lockard'a (2015: s. 1) göre öğretmenliğin daha çekici mesleklerle rekabeti, düşük maaş, yönetimsel engeller ve okullardaki sosyal problemlerle başa çıkmanın zorluğu öğretmenliğe ilginin azalmasına öğretmenlerin ise görevden ayrılma isteğine neden olmaktadır.

Aday öğretmenlerin mesleğin başında yaşadıkları bu zorlukları azaltmak, öğretmenleri etkin olarak desteklemek için onların ihtiyaçlarını anlamak önemlidir. Öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi ve gerekli desteğin sağlanması için çeşitli araştırmalar (Villani, 2002: s. 5; Hiebert, Gallimore ve Stigler, 2002: s. 13; Doerger, 2003: s. 9; Johnson, 2004: s. 115; Fantilli ve McDougall, 2009: s. 818; Wang,

Odell ve Clift, 2010: s. 20; European Commission, 2012: s. 10-11) yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri aday öğretmenlerin hangi tür desteğe ihtiyacı olduğunu ve nasıl karşılanması gerektiği ile ilgili görüşler ortaya koyan Villani'nin (2002: s. 5) çalışmasıdır. Villani (2002: s. 5), araştırmasında aday öğretmenliğin göreve başladıktan sonra hangi tür desteğe ne zaman ihtiyacı olduğunu Şekil 1'deki gibi belirtmiştir.



Şekil 1. Aday Öğretmenlerin Mentorluk İhtiyaçları (Villani, 2002)

Şekil 1'de görüldüğü gibi öğretim yılının ortalarında aday öğretmenin ayakta kalmak için daha fazla desteğe ihtiyacı olmaktadır. Yılın ortalarında aday öğretmenlerin öğretimsel ihtiyaçları artarken, yılın sonlarında azalmaktadır. Aday öğretmenlere yılın ortalarına doğru moral desteği verilmekteyken, yılın sonuna doğru ise mesleki etkileşim desteği verilmektedir (Villani, 2002: s. 5).

Wang vd (2010: s. 20), aday öğretmenlerin deneyimini ve aday öğretmenlere yapılacak desteğin etkisini şekillendiren üç boyutu öne sürmüşlerdir. Bu boyutlar, öğretme görevi, öğretim programı kaynaklarına erişim ve meslektaşlarla iletişimdir. Buna göre aday öğretmenlerin adaylık sürecinde sözü edilen üç boyutta desteklenmesi önemlidir. Fantilli ve McDougall (2009: s. 818), çalışmalarında aday öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları zorluklar konusunu ele almışlardır. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin öğretme görevine hazırlanmalarının zaman alması nedeniyle en çok bu konuda zorlandıklarına işaret etmektedir. Bu nedenle aday öğretmenlerin bu konuda desteğe ihtiyacı bulunmaktadır.

Diğer yandan, çok farklı konularda ve sınıflarda ders planlama ve öğretme sorumluluğu, farklı yaş gruplarının nasıl öğrendiklerini tam olarak bilmeyen aday öğretmenlerin gözünü korkutmaktadır. Massachusetts'te yapılan bir çalışmada araştırmacılar, aday öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili rehberliğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Johnson, 2004: s. 115).

Doerger (2003: s. 9), aday öğretmenin göreve başladıkları okulun kültürü ve yeni girdikleri mesleğin kültürü öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir. Okullarda mesleki kültürün aday öğretmeni destekleyici olması önemlidir. Johnson (2004: s. 159), aday öğretmenlerin, kendilerini destekleyen okul kültürlerinde mesleki gelişimlere daha fazla katıldıklarını ortaya koymuştur. Aday öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu mesleki kültür; yapısal, sürdürülebilir ve çok yıllık programlarla oluşturulabilmektedir. Avrupa Komisyonunun (European Commission, 2012: s. 10-11), "Eğitimi Yeniden Düşünmek" konulu raporu, adaylık programlarının aday öğretmenlerin zorluklarla baş edebilmesine, öğretme kalitesini iyileştirmesine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Hiebert, Gallimore ve Stigler (2002: s. 13) aday öğretmenlerin desteklenmesi için tutarlı ve sistematik bir adaylık eğitimi programının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları mentorluk desteğini Türkiye açısından değerlendiren çalışmalar (Akçamete, Aslan ve Dinçer, 2010: s. 1190; Dağ ve Sarı (2017: s.115; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017: s. 14; Aydemir ve Gündüz, 2017: s.316; Sarıkaya, Sabancı ve Yılar, 2017: s. 939-979; Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018: s. 99; Kozikoğlu, 2018: s.3) aday öğretmenlerin eğitim-öğretimde kullanılabilecek yöntemler ve değerlendirmeler konusunda mentorluk desteği ihtiyacı ve sorunları ortaya koymaktadır.

Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010: s. 1190-1198), araştırmalarında uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerinin öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında mentor öğretmende bulunması beklenen beceriler, öğrenme-öğretme becerileri, iletişim becerileri ve aday öğretmenin mesleki gelişimi olarak üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Araştırmaya göre öğretmen adaylarının mesleğin gereklerini öğrenebilmeleri için deneyimli

öğretmenler tarafından yönlendirilmeye, sınıf içinde kullanacakları farklı yöntemler konusunda bilgilendirilmeye, öğrenme etkinliklerini planlama, etkili stratejiler ve uygulamalar konusunda desteğe gereksinimleri bulunmaktadır.

Dağ ve Sarı (2017: s.115-128), araştırmalarında hizmet öncesi ve aday öğretmenler için mentorluk ihtiyacı alanlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuna göre 1-5. yıllarındaki 11 yeni öğretmenden 10'unun desteğine ihtiyaç duyduğu alanlar; sınıf yönetimi, zaman yönetimi, eğitim planlaması, ebeveynlerle ilişkiler, öğrencilere rehberlik, öğretmenlerle ilişkiler, birleşik sınıf yönetimi, eğitim ilkeleri, yöntem ve teknikleri, ilk okuma ve matematik öğretimi, belgesel ve idari işlerdir.

İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017: s. 14-70), aday öğretmenliğin izlenme ve değerlendirilme çalışması yapmışlardır. Çalışmanın bulguları, aday öğretmenlerin adaylık uygulamasının yöneticilerin yeterince bilgilendirmede bulunmaması ve formların bir süre sonra tekrara düşüp işlevsiz hale gelmesi gibi sınırlılıklarının olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca uygulamada mentor öğretmen ile aday öğretmenin yaş ve anlayış farkı, okul yönetiminin adaylık eğitimine olumsuz bakışı, formlarda gerçekçi değerlendirmeler yapılmaması, yaz tatil eğitiminin etkin olmaması, aday öğretmenlerin atandıkları yerde eğitim almamaları, yoğun dokümantasyon ve aday öğretmenlik eğitiminin alan bazlı olmaması gibi sorunlar bulunmaktadır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler mentor öğretmen seçimi ve değerlendirmesi noktasında gerek MEB gerekse il Milli Eğitim Müdürlüğü (MEM)'den daha titiz olmalarını talep etmektedir.

Aydemir ve Gündüz, 2017: s. 311-326), araştırmalarında mentorluk programının avantaj ve sorunlarını belirlemiştir. Çalışma sonucunda gözlem öncesi oturumun mentorluk programları için gerekli bir adım olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlem oturumunun öğretmenlerin çoğunun gözlemlenmekten rahatsız ve tedirgin oldukları için ders akışını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Gözlem sonrası oturum aşamasında yapılan geri bildirimin mentorluk alan öğretmenlerin etkinliklerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Adaylık programının daha sık ve daha uzun bir süre

boyunca yapılması halinde değişikliklerin daha gözlemlenebilir ve kalıcı olabileceği belirtilmektedir.

Sarıkaya, Sabancı ve Yılar'ın (2017: s. 939-979), aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmaları sonucunda aday öğretmen yetiştirme sürecinde deneyim temelli etkinliklerin aday öğretmenler tarafından daha fazla ilgi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca danışman öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma konusunda yetersizliğinin sürecin verimliliğini etkilediği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre danışman öğretmen seçiminin gönüllülük ilkesine göre yapılması gerekmektedir.

Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel'in (2018: s. 99-107), Denizli ilinde yapılan araştırmalarında 357 aday öğretmenin öğretmen adaylık programı ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Aday öğretmenler, mentorlarından okuldaki eğitimsel etkinlikler ve okul çevresi hakkında yeterli destek alamadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri, adaylık sürecinin hizmet öncesi eğitimin bir tekrarı olduğu yönündedir. Araştırma sonuçlarına göre mentorlar, adaylık programının istenen sonuçlara ulaşması için önemli role sahiptir; ancak mentor seçiminin uygunsuzluğu ve mentorların tutumu bu süreci negatif etkileyebilmektedir. Bunun dışında16 haftalık sınıf deneyimi, okul içi ve okul dışı etkinlikler ve ekstra sekiz hafta hizmet içi eğitimin verdiği yoğunluk da adaylık sürecini negatif etkilemektedir.

Kozikoğlu (2018: s.3-30), araştırmasında aday öğretmenlerin adaylık süreci, okul yöneticileri ve mentor öğretmenlere yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Van'da çalışan 120 aday öğretmenle yapılan metaforik çalışma sonucunda aday öğretmenlerin neredeyse yarısı okul yöneticileri ile ilgili olarak güç unsuru, baskı, değişkenlik, resmiyet sembolü, insafsızlık ve umursamazlık gibi negatif çağrışımlar kullanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mentor öğretmenler hakkında destekleyici, rehber gibi pozitif görüş belirtmiştir. Aday öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri mentor öğretmenleri baskıcı ve etkisiz olarak tanımlayan metaforlar kullanmıştır. Aday öğretmenler, diğer personellerin onlara karşı üstünlük taslama eğiliminde olduğunu, öğretmen olarak görülmediklerini ve sosyal baskı hissettiklerini belirtmiştir.

Araştırma, aday öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirmeler ile ilgili endişe duyduğunu ve öğretmen olamayacağını hissettiğini göstermektedir.

Yetkiner ve Bıkmaz (2019: s. 73-102), araştırmalarında, aday öğretmenlerin görüşlerine göre adaylık sürecinde yaşanan sorunların ve gereksinim duyulan eğitim alanlarının neler olduğunu belirlemeyi ve öneriler getirmeyi amaçlamaktadırlar. Araştırmada çalışma grubunu 812 aday öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin adaylıklarının Eylül döneminden itibaren altı ay daha devam etmesini, yetiştirme ve çalışma programına göre haftanın belirli günleri ders öncesi hazırlık yapıp, plan ve materyal hazırlanmasını çok uygun bulmamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenler, atandıkları yerde eğitim almamalarını sorun olarak dile getirmişlerdir. Aday öğretmenler, performanslarının değerlendirilmesinde çoklu değerlendirmelerin doğru olacağını düşünmektedirler. Araştırmada, aday öğretmenlerin, yetiştirme sürecinde iş yüklerinin ve doldurmaları gereken belge sayısının azaltılması önerilmektedir. Araştırmada ayrıca eğitimlerinin görev yerinde yapılması, kullanılan belgelerin çevrim içi ortamda hazırlanması, danışman öğretmen ve okul yöneticilerinin de değerlendirilmesi gibi bazı önerilerde bulunulmuştur.

Aday öğretmenlerin desteklenmesi konusundaki araştırmalar (Britton, Paine, Pimm vd 2003: s. 2; Wong, 2004: s. 48), aday öğretmenlik için geliştirilecek programların mentorluk desteğini kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmalar (Van Maanen ve Schein, 1979: s. 40-41; Huling-Austin, 1990: s. 50; Pogodzinski 2015: s. 40), mentorluğun aday öğretmenlik sürecinin etkililiğini artırdığını göstermektedir. Mentorluk, aday öğretmen açısından faydalı bir uygulamadır. Darling-Hammond'a (2003: s. 5) göre mentorluk, aday öğretmenlerin meslekte kalma oranını artırmaktadır. Araştırmalar (Ganser, 1992: s. 5; Odell ve Ferraro, 1992: s. 200, Tellez, 1992: s. 1), aday öğretmenin bir mentorla etkileşim kurduklarında çalıştıkları ortama daha hızlı uyum sağladığını ve pozitif tutum geliştirdiklerini göstermektedir.

Yukarıda sayılan nedenlerden dolayı öğretmenliğin ilk yıllarında mentorluk desteği kritiktir. Hornick-Lockard'a (2015: s. 3) göre mentorlar okulda en iyi ve en

deneyimli öğretmenler arasından seçildiğinde etkili olmaktadır. Araştırmalar (Wright ve Wright, 1987: s. 205; Ackley ve Gall, 1992: s. 16; Ganser, 1992: s. 11; Lopez-Real ve Kwan, 2005: s. 22; Luneta, 2006: s. 1; Pamuk, 2008: s. 159-160; Tynjala, Stenström ve Saarnivaara, 2012: s. 6; Ghosh ve Reio, 2013: s. 107) mentorluğun mentorlara da faydası olduğunu vurgulamaktadır. Wright ve Wright (1987: s. 205), çalışmasında mentorluğun, mesleki olarak daha fazla görünür olma, mesleki ününü artırma ve örgütte diğerleri tarafından lider olarak algılanabilme açısından mentorlara fayda sağladığını belirtmektedirler. Mentorluk, mentorlara öğrenmelerinde daha yansıtıcı olmalarını (Ackley ve Gall, 1992: s. 16) sağlamakta, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Ganser, 1992: s. 11; Lopez-Real ve Kwan, 2005: s. 22). Luneta'ya (2006: s. 1) göre mentorlar, mentorluğu kişisel gelişim kaynağı olarak görmektedirler. Pamuk (2008: s. 159-160), çalışmasında mentorların, eylemlerinin sonucundan öğrenme yoluyla, mentorluk deneyiminden faydalandıklarını göstermektedir. Ghosh ve Reio'ya (2013: s. 107) göre mentorluk, mentorlar için de bilgi ve deneyimlerini paylaşmak açısından kariyer gelişimi aracıdır.

Mentorluk her iki tarafın katıldığı kazan-kazan ilişkisi olarak ortaya çıkmaktadır. Rausxhelbach'a (2013: s. 10) göre mentorluk ilişkisinden mentor ve mentorluk alan kişinin fayda sağladığı bir gerçektir. Ayrıca örgütler bir bütün olarak mentorlukten faydalanmaktadır. Mentorluk, örgütsel iklimi, örgütte kalma oranını, verimliliği, iş tatmini ve üretkenliği artırabilmektedir.

2.2. MENTORLUK

Mentorluğa geleneksel bakış, batı kültüründe eski Yunan mitolojisinden gelmektedir. Homeros, Kral Ulysses'in savaşa gitmeden önce oğlu Telemachus'u bilge adam Mentor'a emanet ettiğini anlatır. Mentor, prensi kralın yokluğunda yetiştirir. Mentor kelimesi, daha sonra bilge ve güvenilir mentor – akıl hocası olarak görülen kişilerle ilişkilendirilmiştir. Geleneksel olarak örgütlerde ve mesleklerde mentor; daha yaşlı, kıdemli olmakla birlikte çoğunlukla kendisinden genç ve erkek olan meslektaşını kanatları altına alabilecek ve mesleğini geliştirme sürecinde ona mentorluk ve destek sağlayacak kişi olarak tanımlanmıştır (Hastie vd 2005: s.33).

Mentor kavramı / ifadesi; akademisyenler, politikacılar, sporcular ve diğerleri tarafından kendi mesleki kariyerleri üzerinde anlamlı etkisi olan rol modellerini veya kişileri anlatmak için kullanılagelmiştir. Mentor kelimesinin modern anlamda kullanımı ilk kez Les Aventures de Telemaque kitabıyla Francois Fenclon tarafından kullanılmıştır Zamanla dünyanın en başarılı insanları mentorluktan faydalanmışlardır. Müzik alanında Johann Christian, Wolfgang Amadeus Mozart'a mentorluk yapmıştır. Eddy Merckx, Lance Armstrong'a mentorluk yapmıştır (Griffiths ve Inglis, 2010: s. 29-30).

Moore ve Amey'e (1988: s. 45) göre mentorluk, daha deneyimli bireyin (mentorun) rehber, bir rol model, öğretmen ve patron olarak, mentorluk alan kişinin (menti) beceri, yetenek ve anlayışını geliştirmek ve düzeltmek üzere ilişki kurduğu bir süreçtir. Mentor ve mentorluk alan kişi ilişkinin taraflarını oluşturmaktadır. Mentor bir yol gösterici, model ya da arkadaş olabilmektedir. Mentor, mentorluk alan kişi ile kariyeri ve kişisel gelişimi ile ilgili seçenekleri tartışıp, seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarının dengeli bir resmini göstererek onun özerkliğini geliştirebilmektedir (Brown ve Krager, 1985: s. 1).

Mentorluk uygulamasında mentorlar, genellikle daha genç olanın adım attığı dünyada bilgilerini aktarabilecek daha yaşlı deneyimli ve kıdemli kişilerden oluşmaktadır (Carter ve Lewis, 2012: s. 2). Mentorluk, çoğunlukla mentorluk alan kimsenin, mentorunden mesleğindeki pozisyonu nedeniyle kendisine kapılar açmasını beklediği himayeye dayalı bir ilişkidir. Ancak, son yıllarda, geleneksel yaklaşımın kalbinde yatan himaye kavramı (topluluk ve işgücünün bölümlerini kapsamadığı için) kamu sektöründe daha değersiz ve daha az kabul edilebilir hale gelmiştir (Hastie, Hastie ve Jackson, 2005, s.33).

Mentorluk ile ilgili birçok yaklaşım vardır ancak hepsinde şu ortak kelimeler geçmektedir; destek, rehberlik ve kolaylaştırmak. Mentorluk, dinleme ve soru sorma ile yapılmalıdır (Brown ve Krager 1985: s. 409; Zainal Abiddin, 2006: s. 2). 1990'lı yıllardan önce yazarlar okulda mentoru ifade etmek için denetmen kelimesini

kullanmışlardır. Bunun anlamı, düzeni sağlamak için birinin mentorluk alan kişiyi yönlendirmesi, izlemesi ve denetlemesidir (Gardiner 1989: s. 48). Ancak gittikçe referansların öğretme mesleğine giren genç insanlara mentorluk olarak değiştiği görülmektedir.

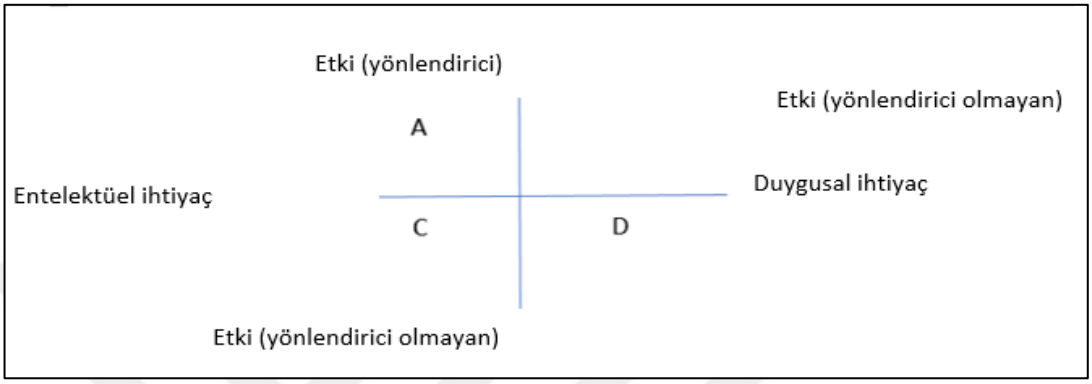
Araştırmacılar yansıtıcı gelenekte mentoru yetenekli bir zanaatkar, eğitmen, yansıtan koç, eleştiren arkadaş, soruşturmacı olarak tanımlamaktadırlar (Zainal Abiddin, 2006: s. 2). Galileo, mentorluğu kişinin kendi içindeki potansiyeli ortaya çıkarmaya yardımcı olan bir teknik olarak tanımlamıştır. Mentor ise, bilgili, tecrübeli ve güvenilir bir akıl hocası olup, amacı örgüt kültürünü geliştirmektir (Karakuş ve Tok, 2015: s. 116). Olivero (2014: s. 1), mentorluğu bir kişinin diğeriyle kişisel ve mesleki gelişimini geliştirmek adına bilgi, beceri, enformasyon ve perspektifini paylaştığı bir ilişkiyi kapsayan sürekli ve dinamik geri bildirim süreci olarak tanımlamıştır.

Bir kavramın ne olmadığını bilmek ne olduğunu bilmekten daha kolaydır (Griffiths ve Inglis, 2010: s. 28). Örneğin mentor bir denetmen değildir; çünkü mentorla özgürce güçlü ve zayıf yanlar konuşulabilmelidir (Olivero, 2014: s. 18). Tablo 1'de mentorluğun ne olduğunu anlamayı kolaylaştıracak ayrımlara yer verilmiştir.

Tablo 1. Mentorluk Nedir Ne Değildir (Griffiths ve Inglis, 2010)

Mentorluk ne değildir?	Mentorluk nedir?
Karşı tarafın yapmayı veya yapmamayı tercih ettiği şeylerin sorumluluğunu alma	Bilgelik ve uygulama becerileri için sorumluluk alma
Dedikodu yeri	Gizliliğe saygı duyulan güven verici bir yer
Bencillik	Özverili ve fedakârlık
Mentora odaklanma	Mentorluk yapılan kişiye odaklanma
Yargılayıcı olma	Destekleyici olma
Her konuda uzman olma	Uygun ve zamanında bilgiyi paylaşma
Hem mentor hem de mentorluk yapılan kişi için ego inşası	Paylaşılan bir hediye
Birini değersizleştirme veya aşağı çekme	Mentorluk yapılan kişiyi geliştirme
Mentorluk yapılan kişi için karar verme	Mentorü güçlendirme
Takıp çıkarabileceğiniz bir şapka	Yaşam tarzı

Clutterbuck (2008: s. 9) mentorluğu iki boyutta incelemiştir. Birinci boyutta yönlendirici ve yönlendirici olmayan etki ekseni, ikinci boyutta entelektüel ve duygusal ihtiyaç ekseni bulunmaktadır (Brockbank ve McGill, 2006: s. 131). Şekil 2'de mentorluğun boyutları görülmektedir.



Şekil 2. Mentorluğun Boyutları (Brockbank ve McGill, 2006)

Şekil 2'de yer alan dört bölüm, mentorun öğrenmeye yardımcı olan dört rolüne tekabül etmektedir. Mentor; A parçasında mentor koçluk rolünü, B parçasında koruma rolünü, C parçasında danışmanlık rolünü ve D parçasında kolaylaştırma rolünü yerine getirmektedir. Etkili mentorluk, ihtiyaca uygun rol almayı gerektirmektedir (Brockbank ve McGill, s. 114).

Mentorluk uygulamalarında mentor ile mentorluk alan kişinin ilişkisi önemlidir. Mentorluk ilişkisi mesleki gelişime yardımcı olmalıdır (Brown ve Krager, 1985: s. 409-416). Bu ilişki aynı zamanda mentorluk alan kişiye potansiyelini en üst düzeye çıkarma, öğrenmesini sağlama, becerilerini geliştirme, performansını artırma ve olmak istedikleri kişi olmak konusunda yardımcı olmaktadır (Parsloe, 1992: s. 5).

Olivero (2014: s. 15), mentorluk ile ilgili olmaması gereken ilişki türlerini ortaya koyarak mentorluğun nasıl yapılması gerektiği konusuna ışık tutmuştur. Bu bağlamda mentorluk ilişkisi, dikey ilişkiler bütünü şeklinde görülmemelidir. Mentorluk hakkında yanlış anlaşılan bir konu; mentorluğun yaşlıdan gence, deneyimliden acemiye gitmesi gerektiği kanaatidir. Geleneksel yaklaşımda, mentorun kendisinden

daha genç çalışana destek olduğu kabul edilirken, Finkelstein, Allen ve Rhoton (2003: s. 275), araştırmaları, gençten yaşlıya tersine mentorluk şeklinde karşılıklı öğrenmenin gerçekleşebileceğini göstermektedir. Kıdemli çalışanlar mentorluk ilişkisinde menti rolüne girebilmektedir. Mentorluk ilişkisi, danışmanlık ilişkisi olarak görülmemelidir. Mentor ve danışmanın rolleri farklıdır. Danışmanlık daha çok başarıya odaklanmaktadır. Mentorluk ilişkisi, eşit olmayan bir ilişki olarak görülmemelidir. Mentorluk ilişkisinde mentor ile mentorluk alan kişi eşit şekilde yararlanmalıdır. Mentorluk ilişkisi dayatılmış bir ilişki olarak görülmemelidir. İlişkinin geleceği, ilişkiye ne getirildiğine ve karşılığında ne alındığına, diğerine ne kadar değer verildiğine, güvenildiğine ve saygı duyulduğuna bağlıdır. Mentorluk ilişkisi, kişisel çıkara dayalı bir ilişki olarak görülmemelidir. Başarı, her iki tarafın kişisel ve mesleki gelişimiyle ölçülmektedir. Son olarak mentorluk ilişkisi, zaman limiti olmayan bir ilişkidir.

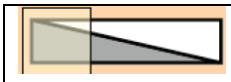
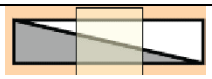
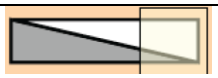
2.2.1. Mentorluk Rolleri

Mentorluk, bir doğruyu söylemek, yönlendirmek veya yapılacak olan şeyleri kısıtlamaktan farklı şekilde işlemektedir (Parsloe, 1992: s. 41). Mentorun rolü, aday öğretmenin ihtiyacına göre değişim göstermektedir (Ontario Ministry of Education, 2016: s. 15). Bu kısımda mentorluk sürecinde mentore yüklenen roller, Feiman-Nemser ve Carver (2009) ve Ontario Ministry of Education (2016: s. 15) araştırmaları çerçevesinde açıklanmıştır.

Feiman-Nemser ve Carver (2009, s.344), araştırmalarında mentorları oynadıkları role göre tanımlamaktadır. Buna göre üç tür mentor rolü bulunmaktadır: Yerel Rehberlik, eğitimsel yol arkadaşlığı ve değişim temsilciliği. Yerel rehberler, mentorluk alan kişiye işlerin nasıl yürüdüğünü göstermektedir. Eğitimsel yol arkadaşı, mentorluk alan kişinin uzun dönemli öğrenme hedeflerine odaklanmaktadır. Değişim temsilcisi, mentorluk alan kişinin okul çapında kendini güvende hissedeceği ve destekleneceği işbirlikçi okul ortamı yaratmayı sağlamaktadır.

Ontario Ministry of Education (2016: s. 15), raporunda ilişkisinde mentorun rolü ve kullanması gereken yöntemler incelenmiştir. Rapora göre etkili mentorlar aday

öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tutum ve rollerinde esneklik sergilerler. Şekil 3'te mentorluk ilişkisinde mentorun, aday öğretmenlerin ihtiyacına göre aldığı roller (danışman, iş arkadaşı ve koç) ve bu rollerde aldığı konuma yer verilmektedir.

		
1. Danışman olarak mentor	**2. İş arkadaşı olarak mentor**	**1. Koç olarak mentor**

Şekil 3. Mentorluk İlişkisinde Mentorun Rolü ve Konumu (Ontario Ministry of Education, 2016)

Şekil 3'te görüldüğü gibi mentorun rolü danışmanlıktan koçluğa doğru gittikçe adaya sunduğu destek azalmaktadır. Danışmanlık rolü, aday öğretmene destek ve kaynak sağlamada kullanılabilmektedir. Ancak danışman rolünün aşırı kullanımı danışmana bağımlılık oluşturabilir. İş arkadaşı olarak mentorluk rolü, aday öğretmenle iş birliğini kolaylaştırmak ve mentorluk ağı oluşturmak için kullanılabilir. Mentor bu rolünde iş birliğini vurgulamaktadır. Koçluk rolü ise aday öğretmenlerin sınıflarının gözlemlenmesi, bilgilendirme ve sürekli geri bildirim alanında kullanılabilmektedir. Mentor, bu rolünde sıklıkla tam katılımı vurgulamaktadır, ancak aday öğretmenin fikir üretememesi hayal kırıklığı yaratabilmektedir.

Brock ve Grady'e (2006, s.81) göre etkili mentorlar, dinlemeli, teşvik etmeli, dönüt sağlamalı, tavsiye vermeli, zamanını ve deneyimini paylaşmalı ve kaliteli öğretme için model olmalıdır. Mentorların sorumlulukları aşağıdaki gibidir:

1. Okul politikaları ve prosedürlerini açıklamak
2. Soruları yanıtlamak
3. Aday öğretmenle düzenli olarak görüşmek
4. Öğretme metotlarını göstermek
5. Akran gözlemleri düzenlemek
6. Aday öğretmenle problem çözmek
7. Öğretme metotları ve materyalleri ile ilgili bilgilerini paylaşmak
8. Uygulamalarla ilgili yansıtmayı teşvik etmek

Disiplinler arası çalışmalarda mentorluğun önemine olan ilginin artmasına rağmen uygulamalarda eksiklikler vardır. Sonuç olarak hem mentorluk yapanlar hem de mentorluk yapılan kişiler, mentorluğun ne anlama geldiği, süreci ve disiplinler arası mentorluğun kendine özgü gereksinimleri bilmelidirler.

2.2.2. Mentorluk Modelleri

Alanyazında mentorluk modelleri incelendiğinde öncelikle işletmeler için geliştirilen modellerin olduğu daha sonra mentorluğun eğitim alanında uygulandığı görülmektedir. Bu mentorluk modelleri, işletme modelleri ve eğitimsel modeller olmak üzere iki grupta yer almaktadır.

2.2.2.1. İşletme Modelleri

İşletme modelleri; Kram Destekleme Modeli, Hay Modeli, Zachary Modeli, Brockbank ve McGill periyodik mentorluk modeli ve Daloz gelişimsel modeli olmak üzere beş tanedir.

2.2.2.1.1. Kram (1983) Destekleme Modeli

Kram (1983: s. 614) mentor ilişkilerinin aşamalarını incelemiştir. Mentor ilişkilerini başlatma, yetiştirme, ayrılma ve yeniden tanımlama olmak üzere dört aşamaya ayırmıştır. Kram, mentorluğun kıdemli bir kişinin meslekte yeni bir meslektaşını iki temel fonksiyonla (mesleki gelişim, psikososyal destek) desteklediğini bulmuştur. Mesleki gelişim; sponsorluk, koçluk, koruma, maruz bırakma, görünürlük ve zorlu görevlere atama gibi işlevleri kapsarken psikososyal destek; arkadaşlık, tavsiye, geri bildirim ve teşviki kapsamaktadır. Kram'ın mentorluk modeli, mentorun mentorluk alan kişinin ilişkisi rehberlik, uzmanlık ve güce odaklanmaktadır (Ehrich, 2013: s. 17).

Kram (1983: s. 614), aynı zamanda mesleki ve psikososyal işlevleri etkileyen mentor ilişkilerinin aşamalarını incelemiştir. Mentor ilişkilerini süreleri değişebilen

başlatma, yetiştirme, ayrılma ve yeniden tanımlama olmak üzere dört aşamaya ayırmıştır. Bu aşamalar Şekil 4'te gösterilmektedir.

Evre	Tanım	Dönüm Noktaları *
Başlatma	6 aydan bir yıla kadar süren evredir. İlişkinin başladığı ve beklentilerin oluştuğu dönemdir.	Hayaller somut beklentilere dönüşür. Beklentiler karşılanır. Üst düzey yönetici, koçluk sağlar; yeni yönetici ise teknik destek sağlar. İşle ilgili görevlerde iletişim fırsatları doğar.
Yetiştirme	İki yıldan beş yıla kadar süren bu dönemde kariyer ve psikososyal görevler sağlandığı dönemdir.	Her iki taraf da bu ilişkiden kazanım elde eder. Sık ve anlamlı etkileşim fırsatları doğar. İlişkinin duygusal boyutu derinleşir, samimiyet artar.
Ayrılma	İlişkinin yapısal rolü ve/veya ilişkinin duygusal yapısında değişmeler olduktan sonra ortaya çıkan altı aydan iki yıla kadar olan dönemdir.	Mentorluk alan kişi rehberlik istemekten ziyade daha fazla otonom çalışabilmek için fırsatlar ister. Mentor, mentorluk işlevini yeteri kadar yerine getiremez. İş rotasyonu veya terfi gibi durumlar sürekli etkileşimi sınırlandırır; kariyer ve psikososyal işlevler sağlanamaz. İletişim fırsatlarının azalması dargınlık yaratır ve pozitif etkileşimi bozar.
Yeniden Tanımlama	Ayrılma evresinden sonra ilişkinin bittiği veya anlamlı biçimde özelliklerinin akran ilişkisine benzer şekilde farklılaştığı süresiz bir periyottur.	Ayrılmanın getirdiği stres azalır, yeni ilişki fırsatları doğar. Bir önceki mentor ilişkisine artık ihtiyaç duyulmaz. Kızgınlık ve kızgınlık azalır; şükran ve takdir artar. Akran statüsü elde edilir.

*İçinde bulunulan evreye geçişe neden olan faktörlerden en fazla gözlenen psikolojik ve örgütsel faktörler.

Şekil 4. Kram'ın Mentorluk İlişkisi Aşamaları (Brockbank ve McGill, 2006)

2.2.2.1.2. Hay (1997) Modeli

Hay (1997: s. 163), dönüşümsel bir model önermektedir. Bu modele göre mentorluk aşamaları; durum analizi, anlamlılık, çözümler, beceriler, stratejiler ve başarıdan oluşmaktadır. Durum analizi aşamasında mentor, mentorluk alan kişinin kendi durumunu gözden geçirmesine ve olan bitenin farkına varmasına yardımcı

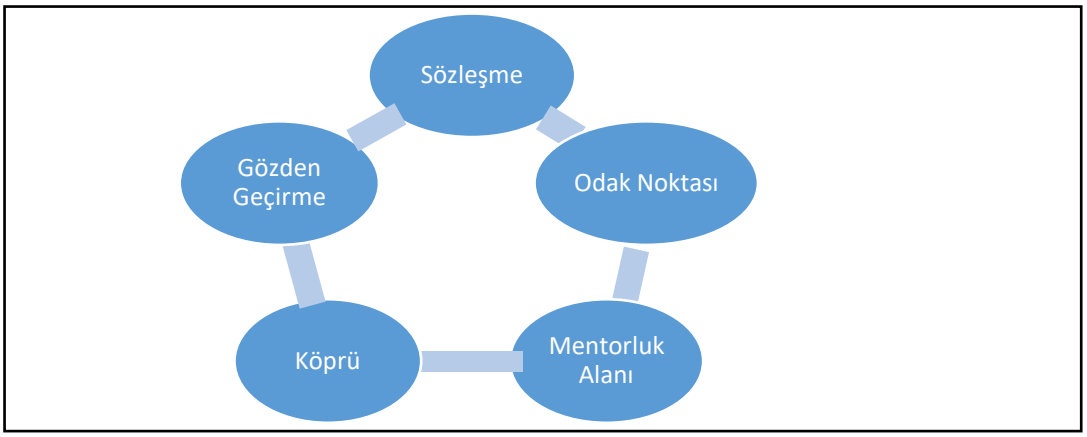
olmaktadır. Anlamlılık aşaması, analiz aşamasıdır. Bu aşamada mentorluk alan kişinin; durum hakkındaki bilgisinin ne kadar anlamlı olduğu, nelere hazırlanması gerektiği ve potansiyel sorunların neler olduğu sorularına yanıt aranmaktadır. Çözüm aşamasında hangi seçeneklerin olduğuna ve farklı seçeneklerin nasıl oluşturulacağına odaklanılmaktadır. Beceriler aşamasında tanımlanan seçeneklerin nasıl uygulanabileceği değerlendirilmektedir. Bu aşamada yapılacak olan eylem planında yeni becerilerin edinilmesi söz konusu olabilmektedir. Stratejiler aşamasında eylem planına geçilmektedir. Fikirlerin nasıl uygulanabileceği, nelerin yapılabileceği, sürecin nasıl izlenebileceği, mentiye nasıl yardım edilebileceği değerlendirilmektedir. Başarı aşamasında hangi faktörlerin başarıyla ilişkilendirildiği, mentorun nasıl destek alabileceği ve kendi motivasyonunu nasıl sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

2.2.2.1.3. Zachary (2000) Modeli

Zachary (2000: s. 51), modelinde hazırlık, görüşme, sağlama ve kapanış gibi aşamalara yer vermektedir. Bu aşamalardan hazırlık aşamasında mentorluk ilişkisi başlatılmaktadır. Görüşme aşamasında beraber çalışma başlamaktadır. Kurallar belirlenmektedir. Bu aşamada görüşmeler, sorumluluklar ve başarı ölçütleri kararlaştırılmaktadır. Sağlama aşaması uygulama aşaması olarak da görülmektedir. Mentor bu aşamada adayın gelişimini, açık ve onaylayan öğrenme iklimiyle desteklemektedir. Kapanış aşaması ise son aşamadır. Bu aşamada değerlendirme, onaylama, öğrenme sonuçlarının ve başarının kutlanması yer almaktadır. Mentor ve aday öğretmen burada kendi öğrenmelerini değerlendirme imkanı bulurlar.

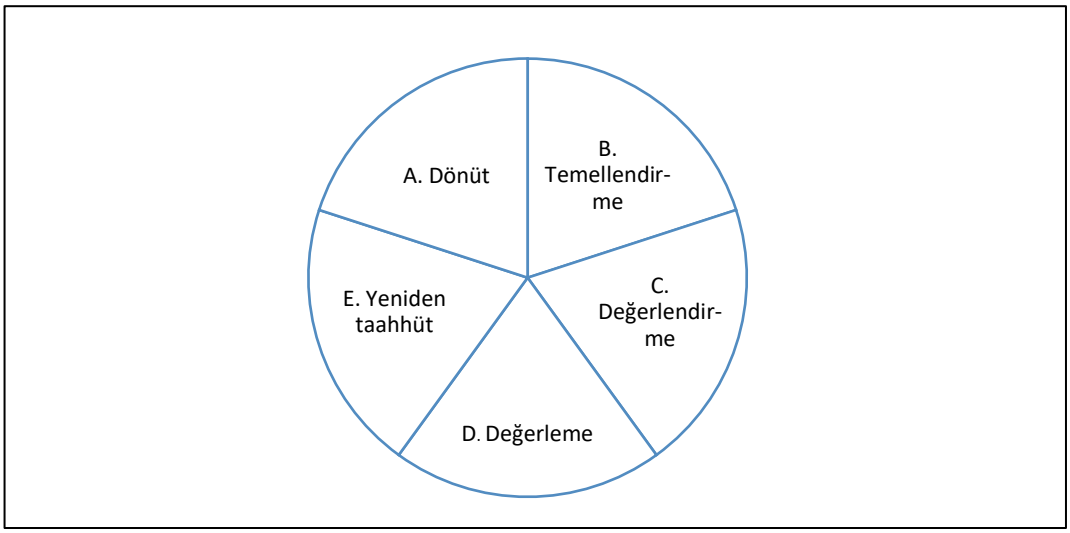
2.2.2.1.4. Brockbank ve McGill (2006) Periyodik Mentorluk Modeli

Brockbank ve McGill (2016: s. 117-124), çalışmalarında geleneksel gelişimsel mentorluk modellerinin bireysel oturumların detayları havada bıraktığını, bireysel ihtiyaçlara çok az değindiğini ifade etmektedirler. Brockbank ve McGill çalışmalarında Page ve Wosket, 1994'den uyarlanarak mentorluk modeli geliştirmişlerdir. Bu modelde mentorluk döngüsü bir bütün olarak sunulmakta ve her oturum için model önerilmektedirler. Önerilen model, Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Periyodik Mentorluk Modeli (Brockbank ve McGill, 2006)

Önerilen modelde; sözleşme, odak noktası, mentorluk alanı, köprü ve gözden geçirme olmak üzere beş aşama yer almaktadır. Birinci aşama olan sözleşme aşamasında kurallar, sınırlamalar, sorumluluklar, beklentiler ve ilişkinin özellikleri belirlenmektedir. İkinci aşama olan odaklanma aşamasında konular, amaçlar, yaklaşım ve öncelikler ele alınmaktadır. Bu aşamada menti kendi durumunu ortaya koyan sunum yapmaktadır. Mentor ise sunuma bakarak yaklaşımda bulunmaktadır. Üçüncü aşama olan mentorluk alanında dönüt, temellendirme, değerlendirme, değerleme, yeniden taahhüt alt aşamaları sunulmaktadır. Bu aşamalar Şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6. Periyodik Mentorluk Modeli, Aşama 3: Mentorluk Alanı (Brockbank ve McGill, 2006)

Dönüt aşamasının odak noktası ilişkidir. Bu aşama, fikir değişimleri yapılmasını ve gelişmeyi amaçlamaktadır. Temellendirme aşamasında

değerlendirmeden önce, oturum ile ilgili yorumlar yapılmaktadır. Değerlendirme aşamasında oturumun değeri hakkında düşünülmesini ve yapılması gereken değişikliklerin not edilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte mentor ve menti arasındaki görüşmeler kayda alınmakta daha sonra analiz edilmektedir (Brockbank ve McGill, 2006: s. 132).

Dördüncü aşama olan köprü aşamasında mentor ve menti bilgi alış verişi yapmakta, hedefleri yeniden gözden geçirmekte, eylem planı oluşturmakta ve planın potansiyel sonuçlarını gözden geçirmektedir. Beşinci aşama olan gözden geçirme aşamasında her iki taraf dönüt vermekte, yeniden temellendirme yapmakta, amaçlara ulaşmak için değerlendirme yapmakta ve her iki taraf da birbiriyle yaptıkları sözleşmeyi gözden geçirmekte, hala uygun olup olmadığını kontrol etmekte ve ilk anlaşmayı yenilemektedir (Brockbank ve McGill, 2006:, s. 132).

2.2.2.1.5. Daloz (2012) Gelişimsel Modeli

Daloz, mentorluğu mentinin öğrenmek için hem destek aldığı hem de zorlu görevlerle karşılaştığı ilişkisel etkinlik olarak görmektedir (Ehrich, 2013: s. 17). Bu yüzden modeli, gelişimsel yaklaşıma uymaktadır. Daloz (2012: s. 208), modelinde öğrenme çıktılarını anlamanın dört yolunun olduğunu belirtmektedir. Bunlar da zorlu görev ve destek işlevleriyle gösterilmektedir. Zorlu görev kavramı ile; mentiyi soru sormaya, kendi değer, inanç ve davranışlarını sorgulamaya teşvik eden sorularla zorlama eylemi ifade edilmektedir. Destek kavramı ile ise dinleme, teşvik etme, yansıtma ve orada bulunma gibi psikososyal destek ifade edilmiştir. Tablo 2'de Daloz'un gelişimsel modeli yer almaktadır.

Tablo 2. Daloz Gelişimsel Modeli (Ehrich, 2013)

	Düşük Destek	Yüksek destek
Yüksek zorluk	Yüksek zorluk + düşük destek = geri çekilme	Yüksek zorluk + yüksek destek = gelişme
Düşük zorluk	Düşük zorluk + düşük destek = durağanlık	Düşük zorluk + yüksek destek = onaylama

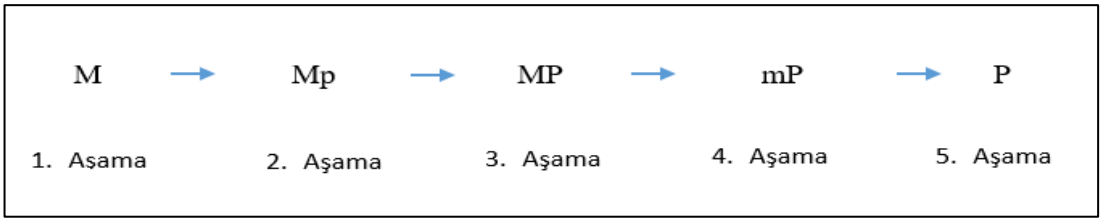
Tablo 2'de ifade edildiği gibi mentor eğer düşük destek ve düşük zorluk sağlarsa bu ilişkiden çok az öğrenme gerçekleşmektedir. Yazar bu durumu "durağanlık" olarak adlandırmaktadır; zira fazla değişiklik olmamaktadır. Destek düşük, ama zorluk fazla ise, öğrenen gelişimden geri çekilmektedir. Destek yüksek fakat zorluk düşükse, gelişme potansiyeli yükselmekte fakat öğrenen ortama üretken biçimde dahil olamamaktadır. Böylece mevcut durumunun ötesine geçememektedir. Daloz bunu "onaylama" olarak adlandırmaktadır. Daloz'a göre gelişimin en fazla olduğu kombinasyon, yüksek zorluk ve yüksek destektir. Bu durum gelişim olarak adlandırılmaktadır. Mentorluk ilişkisinde optimal öğrenme, yüksek zorlu görev ve destek bir arada olduğunda görülmektedir.

2.2.2.2. Eğitimsel Mentorluk Modelleri

Bu modeller okullarda ve yüksek öğretim kurumlarında kullanılmaktadır. Bu mentorluk modelleri Gray ve Gray (1985) gelişim modeli, Maynard ve Furlong (1995) Modeli, Anderson ve Shanon (1988) Modeli, Klinik Danışmanlık Modeli (1980) ve Kiggins, Cambourne ve Ferry (2003) Bilgi Yapılandırma Topluluğu Modeli ve E-mentorluk modelidir.

2.2.2.2.1. Gray ve Gray (1985) Modeli

Gray ve Gray'in (1985: s. 41), önerdikleri mentorluk modeli çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu modele göre mentorluk alan kişinin kendine güvenini oluşturması için bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Araştırmacı bu konuyu Şekil 7'deki gibi izah etmiştir. Şekil 7'de M harfi mentoru, P harfi ise mentorluk alan kişiyi temsil etmektedir. Büyük harfler mentorluk ilişkisinde etkin olan kişinin ayırt edilebilmesi için eklenmiştir.



Şekil 7. Gray'in Mentorluk Modeli (Gray ve Gray, 1985).

Şekil 7'de beş aşama görülmektedir. Birinci aşamada mentorlar mentorluk ilişkisindeki tipik sorunları öğrenmekte, aday öğretmenler ve diğer destek personeliyle nasıl çalışacağı ile ilgili eğitim almaktadır. İkinci aşamada mentor, aday öğretmenle etkileşim kurmakta, rol model olmaktadır. Sınıf yönetimi, ders planı hazırlama gibi konularda yöntem ve materyal sunmaktadır. Birinci ve ikinci aşamada mentor, tüm kaynakları sağladığı için aday öğretmen üzerinde daha fazla etkiye sahiptir. Üçüncü aşamada mentorlar adayların yeterliliklerini onaylamakta ve böylece aday öğretmenin de etkileşime eşit katılımını sağlamaktadır. Dördüncü aşamada mentor, aday öğretmene rehber olarak daha büyük sorumluluklar vermeye başlamaktadır. Aday öğretmenin kendi öğretme yöntemi, sınıf yönetimi biçimi gibi önerilerinde onu cesaretlendirmektedir. Son aşamada aday öğretmen, mentor yardımı olmadan görev yapma yeterliliğine sahip olmaktadır. Bu yardımlaşma ilişkisi modeli aday öğretmenin belirli ihtiyaçlarını karşılanabilmesine yardımcı olabileceği değerlendirilmektedir (Gray ve Gray 1985: s. 42).

2.2.2.2.2. Maynard ve Furlong (1995) Modeli

Maynard ve Furlong (1995: s. 17), öğretmen eğitiminde kullanılabilecek üç mentorluk modeli sunmuşlardır. Bunlar; çıraklık modeli, yeterliliğe dayanan model ve yansıtıcı öğrenme modelidir. Maynard ve Furlong'a (1995: s. 18-20) göre, aday öğretmenler; gerçek öğrenciler, öğretme durumları ve sınıf stratejileriyle birinci elden deneyime ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretmeye hazırlığın ilk aşamasında kullanılan çıraklık modeli, öğretmeyle ilgili kavramların şekillenmesini sağlamaktadır. Bu aşamada mentorun rol model olması, açıklamalar yapması gerekmektedir. Yeterliliğe dayanan model ise öğretmeyi öğrenmeyi ve önceden belirlenmiş yeterlilikler üzerinden pratik öğretimi kapsamaktadır. Mentor, sistematik öğretici rolünde, aday öğretmeni gözlemlemekte ve dönüt vermektedir. Öğretmeye hazırlığın bu ikinci aşamasında aday öğretmenler öğretme işini yaparak öğrenmektedirler. Yansıtıcı model, öğretmeye hazırlığın son aşamasıdır. Yansıtıcı düşünce ilk olarak Dewey (1993: s. 9) tarafından; herhangi bir düşünce veya varsayılan bilgi formunun kendisini destekleyen gerekçe ve eğilimler ışığında aktif, sürekli ve dikkatlice ele alınması şeklinde ele alınmıştır. Maynard ve Furlong'a (1995: s. 21) göre yansıtıcı modelde

aday öğretmenin temel sınıf yeterliliklerini başarması gerekmektedir. Bu aşamada öğretmen, kendi öğretme performansına odaklanmaktan çok öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmaya başlamakta ve nasıl daha etkili hale getirebileceği üzerinde planlar yapmaktadır. Burada aday öğretmen kendi rutinini geliştirmektedir. Bunun için öğrenme sürecini derinlemesine anlaması gerekmektedir. Mentor artık model ve öğretici olmaktan çıkıp, araştırıcı ortak haline gelmektedir.

2.2.2.2.3. Anderson ve Shanon (1988) Modeli

Anderson ve Shannon (1988: s. 40-41) mentorluğu, daha yetenekli ve daha deneyimli olan mentorun rol model olarak, daha az yetenekli ve deneyimli bir kişinin, mesleki ve kişisel gelişimi için onu desteklediği, teşvik ettiği, ona danışmanlık ettiği ve arkadaşça davrandığı yetiştirme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu modele göre mentorluğun öğretme, destekleme, teşvik etme, danışmanlık etme ve dostluk kurma olmak üzere beş fonksiyonu bulunmaktadır. Öğretme fonksiyonu, modelleme, bilgilendirme, onaylama/onaylamama, tavsiye etme ve sorgulamayı kapsamaktadır. Destekleme: koruma, destekleme ve teşvik etmeyi kapsamaktadır. Mentorlar mentilerini birlikte ders planı hazırlayarak destekleyebilmektedirler. Destekleyici olarak mentorlar, mentilerin okul programının hem öğretimsel hem de sosyal olarak desteklemektedir. Teşvik etme aşaması; onaylama, ilham vermek ve zorlu görev vermeyi kapsamaktadır. Danışmanlık; dinleme, derinlemesine inceleme, açıklama ve tavsiye verme davranışlarını kapsayan problem çözme sürecidir. Son olarak mentorluğun dostluk kurma fonksiyonu bulunmaktadır. Bu durumda kabul etme ve ilişki kurma davranışları önemlidir. Anderson ve Shannon (1988: s. 40-41) modelinde eğitim alanında mentorluk etkinlikleri; aday öğretmene öğretme tekniklerini gösterme, aday öğretmenin sınıftaki öğretmesini gözlemleme, dönüt verme ve aday öğretmenlerle destek toplantıları yapma şeklinde örneklendirilmektedir.

2.2.2.2.4. Klinik Danışmanlık Modeli (Goldhammer 1969)

Goldhammer (1969: s. 54), klinik danışmanlık modelinde danışman ve öğretmen arasındaki yüz yüze ilişkileri ifade etmektedir. Klinik ilişkilerde öğretmenler, yakın

gözlem, detaylı gözlem verisi ve yüz yüze etkileşim kullanarak mesleki ilişki yürütmektedir. Goldhammer vd (1969: s. xi) araştırmalarında gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz ve strateji, danışmanlık görüşmesi ve gözlem sonrası analiz olmak üzere beş aşamaya yer vermişlerdir.

Cogan'a (1973: s. xi) göre aday öğretmen, klinik danışmanla etkileşimde danışmanın bütün rol ve sorumluluklarını üstlenmektedir. Öğretmen; eylemi başlatmak, hipotez kurmak, kendi performansını analiz etme ve sorumluluklarını danışmanlık stratejisi planlamak için paylaşmak gibi roller üstlenmektedir.

Acheson ve Gall'a (2003, s. 9) göre klinik danışmanlık, üç temel bileşeni olan döngüsel bir süreçtir. İlk olarak danışman, öğretmenle bir araya gelmekte ve sınıf gözlemi için plan yapmaktadır. İkinci olarak danışman bir dersi sistematik biçimde izlemekte ve gözlemin amacına ilişkin bilgileri kaydetmektedir. Son olarak danışman,.öğretmenle kaydedilen verileri analiz etmek, anlamlandırmak ve sonraki adımlar için karara varmak amacıyla bir araya gelmektedir.

Ligadu (2008, s.41-42), klinik danışmanlık modelinin öğretmeyi yansıtıcı değerlendirme ve özdeğerlendirme yoluyla anlamlı hale getiren klinik süreci vurgulamaktadır. Klinik danışmanlık modeli sayesinde öğrenci merkezli öğrenme ortamı oluşturularak mentinin planlama, kaynakları kullanarak öğretme ve sınıf yönetimi gibi konularda stratejileri üzerinde kararlarını vermelerine izin verilmektedir.

Göktalay (2017: s. 134-135) klinik danışmanlık modelini, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi konusunda stajyer öğretmenlerin aktif katılımını sağlayan ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi kalitesini yansıtıcı ve yapıcı geri bildirimle destekleyen işbirlikçi bir danışmanlık modeli olarak tanımlamaktadır. Çalışmasında kullanılan klinik danışmanlık modeli Georgia State Üniversitesinden adapte edilmiştir. Bu model beş döngüsel aşamadan oluşmaktadır: Konferans öncesi aşama, gözlem ve veri toplama aşaması, veri analizi aşaması, konferans sonrası aşaması, yansıtma aşaması. Konferans öncesi aşamasında mentor ve öğretmen adayı bir araya gelerek amaçlar, etkinlikler ve ders değerlendirmesi hakkında konuşmakta ve mentorun adayın gözlemi

sırasında neye odaklanacağına karar vermektedir. Gözlem ve veri toplama aşamasında mentor, daha önceden belirlenmiş noktalara göre dersi gözlemekte, verileri not veya diyagram kullanarak toplamaktadır. Veri analizi aşamasında mentor, verileri analiz etmekte ve öğretmen adayını bilgilendirmek için uygun dönüt planlamaktadır. Konferans sonrası aşamasında toplanan veriler öğretmen adayıyla paylaşılmakta fakat mentor öğretmen adayına bir yönlendirme yapmamaktadır. Mentor ve öğretmen adayı gelişim için alanları belirlemekte ve sonraki dersin hedefleri için hazırlık yapmaktadır. Yansıtma aşamasında mentor kendi gözlem performansı hakkında yansıtma yapmakta ve bir sonraki gözlem için gelişim planı hazırlamaktadır.

2.2.2.2.5. Kiggins, Cambourne ve Ferry (2003) Bilgi Yapılandırma Topluluğu Modeli

Kiggins, Cambourne ve Ferry (2003, s.34-47) makalelerinde 1997 yılında Wollongong Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden küçük bir grubun Bilgi Yapılandırma Topluluğu projesi adıyla bilinen öğretmen eğitiminde alternatif model denemesini bildirmektedir. Bu alternatif öğretmen eğitimi modeli; topluluk öğrenmesi, okul temelli öğrenme ve probleme dayalı öğrenme olmak üzere üç öğrenme ilkesine dayanmaktadır. Araştırma, yansıtmanın öğretme ve öğrenmeyi artırdığını vurgulamaktadır. Bilgiyi yapılandırma topluluğu, hizmet öncesi ilkokul öğretmen eğitimi için yapılandırmacı, problem temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşım, geleneksel derslerin, ders notlarının ve sınavların yerine bir bilgi oluşturma topluluğu kurmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli olup; arkadaşlık temelli okul grupları, okul mentorları, birlikte öğrenenler, teoriyi pratikle ilişkilendirme, işbirlikçi uygulama, problem çözme, yaşam boyu öğrenme olarak öğretme gibi kavramları vurgulamaktadır. Okul ekipleri, iş birliği içinde çalıştıklarında, öğrenmeleri için sorumluluk paylaşmaya başlamakta ve topluca bilgi toplayan ve paylaşan etkili bir öğrenenlerden oluşan bir ekip haline gelebilmektedir. Araştırma sonucunda bilgiyi yapılandırma topluluklarının uygulanmasının önemli faydaları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faydalardan biri öğrencilerin, öğrenmeleri açısından topluluk oluşturulmasının ve birbirlerinden öğrenmenin güçlü bir araç olduğunu fark etmiş olmasıdır. Ayrıca sınıf öğretmeninin çoklu rolleri ve etkili verimlilik için işlevsel gruplara sahip olma gereksinimi hakkında derin bir anlayış geliştirilmiştir.

Uygulamanın diğer bir önemli faydası dahil olan okullar için uygulamalı deneyim kültürünü kapsamaktadır. Bu yaklaşımla bir öğretmenden bir öğrenciye Klinik Danışmanlık Modelinden tüm okul katılımcılarına mentorluk modeline geçiş olmuştur.

2.2.2.2.6. E-mentorluk Modeli

Aday öğretmene yüz yüze desteğin yanı sıra e-mentorluk desteği de verilebilmektedir. Bierema ve Merriam (2002: s. 214), e-mentorluğu, yüz yüze mentorluktan farklı olarak mentor ve menti arasında öğrenme, danışmanlık, cesaretlendirme, teşvik ve modellemeyi sağlayan, sınırları ortadan kaldıran, eşitlikçi ve her iki taraf için faydalı bilgisayar destekli mentorluk ilişkisi olarak tanımlamaktadır. E-mentorluk, okul alanının ötesinde çok çeşitli kaynak ve bakış açılarına erişim sağlamaktadır (Fletcher, 2012: s. 80; Strachan, 2012: s. 168). E-mentorlukta aday öğretmenler, çevrim içi konferanslar aracılığıyla hem deneyimli öğretmenlerle hem de diğer aday öğretmenlerle tartışma ve paylaşımlara katılabilmektedir. Ancak her aday öğretmenin görüşlerini herkese açık forumlarda ifade etmekten hoşlanmayabileceği dikkate alınmalıdır (Strachan, 2012: s. 168). E-mentorluğun, yüz yüze iletişim yerine geçmemekte ancak iki ya da dört haftada bir kullanılabilmektedir (Zainal Abiddin, 2006: s. 8).

Özdemir (2012: s. ii), tezinde il eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini sürdürmede e-mentorluk modelinin etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçları e-mentorluğun hem bilgisayara karşı hem de e-mentorluğa karşı tutumların değişmesine olumlu katkı sunduğunu ve uygulanan e-mentorluğun, katılımcıların ciddi kazanımlar elde etmelerini sağladığını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışma Çetin (2013: s. 57) tarafından İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerinde e-mentorluğun etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Dezavantajlara sahip İngilizce öğretmenlerine e-mentorluk uygulaması yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun e-mentorlukla mesleki gelişimin önemine inandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte e-mentorlukta sosyal medyanın da kullanılabileceği ifade edilmiştir. Daha sonra Alemdağ (2015: s.117), bilişim

teknolojisi öğretmenlerine çevrim içi destek sağlayacak e-mentorluk uygulaması tasarlamayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Yapılan uygulama sonucunda hem mentor hem de mentilerin memnun kaldığı, uygulamanın mentor ve menti öğretmenlerin mesleki gelişim bağlamında bilişsel ve duyuşsal katkılar sağladığı ortaya çıkmıştır.

Legler'in (2017: s. 103-116) tezinde aday fen öğretmenlerinin üniversite destekli kapsamlı çevrim içi adaylık platformu kullanılmış; e-mentorluk sürecinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dört öğretmen dört ay boyunca e-mentorlukten faydalanmıştır. Mentorluk alan öğretmenler, öğretmenliğinin birinci ya da ikinci yılında çalışan, yoğun araştırma ağırlıklı bir üniversitedeki STEM (İngilizce Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik kelimelerinin baş harfinden oluşan kısaltma) öğretmen eğitimi programının mezunlarıdır. Veri toplamada görüşme, çevrim içi metinler ve araştırmacının kişisel yansıtıcı günlükleri gibi araçlardan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yüz yüze iletişimin yokluğu ilişkinin gelişimini tehdit etse de e-mentorluğun birebir destek için geleneksel mentorluktan daha fazla fırsat sunabileceğini ortaya konmuştur. Kısa süreli çevrim içi adaylık programı etkisiz bulunmuştur. Ayrıca video konferansın en kullanışlı ve anlamlı yayma aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. E-mentorluğun yüzyüze mentorluğun yerini alacağı düşünülmemektedir.

E-mentorluk ile ilgili olarak yapılan kapsamlı çalışmalardan biri 2017-2018 eğitim – öğretim yılında aday öğretmenlere destek sağlamak amacıyla e-mentorluğun kullanıldığı Inducas projesidir. Inducas, aday öğretmenler için ekstra destek sağlanması amacıyla Avrupa Birliği tarafından bütçelendirilen Mayıs 2017 tarihinde başlatılan projedir. Proje kapsamında aday öğretmenler için bir ağ kurulmasının yanı sıra mentorlar için de bir mentor ağı kurularak öğretmenlere yardım için uygulamaların geliştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Proje, İtalya, Fransa, İsveç ve Romanya'dan aday öğretmen ve mentorlarla pilot olarak uygulanmaya başlatılmıştır. Katılımcıların akranlarıyla çevrim içi uygulama toplulukları oluşturmaları, konuları ve sorunları etkileşimli biçimde çözmeleri beklenmiştir (inducas.eu, 2017). Uygulanan pilot projenin sonuçları çevrim içi topluluklara katılmanın iş doyumu üzerinde olumlu etkisi

olduğunu göstermektedir. Sonuçlara göre çevrim içi öğrenme topluluklarının kurulması ile ilgili düzenlemelerin ülkelere özgü olması gerekmektedir. Ayrıca e-mentorluğun yaygınlaşabilmesi için ülkeye özgü destekleyici ve çoğaltıcı kişilerin bulunması, son kullanıcılara ulaşmak açısından önemlidir. Informal yardım, yerleşik öğretmen ağları ve uygulayıcılarının olduğu ülkelerde daha iyi işlemektedir. Formal yapının önemli olduğu ülkelerde, e-mentorluğun verilmli şekilde uygulanabilmesi için informal öğrenmeyi kapsayan bir mesleki gelişim planının, ulusal veya yerel düzeyde yetkililerle iş birliği içinde geliştirilmesi gerekmektedir (European Commission, 2018: s. 9-10).

Mentorluk modelleri genel olarak değerlendirildiğinde çıraklık modelinde öğretmeyi öğrenme süreci model alma şeklinde yürütülürken; yeterliliğe dayanan modelde bu süreçte dönüt ve düzeltmeye vurgu yapılmaktadır. Yansıtıcı modelde ise aday öğretmen kendi öğrenmesinin farkındalığını kazanmaktadır. Mentor, burada model olmaktan çıkmaktadır. Anderson modelinde mentorluk süreci ve süreçte mentorun rolleri açıklanmaktadır. Klinik danışmanlık modeli; ön görüşme, gözlem ve son görüşmeyi kapsamakta, aday öğretmen odaklı yaklaşım sunmaktadır. Bilgi topluluğu modelinde topluluk öğrenmesine dayalı bir yaklaşım sunulmaktadır. Yeni bilgi oluşturma, problem çözme, işbirlikçi uygulama gibi kavramlar vurgulanmaktadır. Bu yolla okul kültürü geliştirilebilmektedir. E-mentorluk modelinde ise bilişim teknolojilerinin getirdiği olanaklarla aday öğretmenlere sağlanan destek vurgulanmaktadır.

Ligadu'ya (2008, s. 42) göre tüm mentorluk modelleri, etkili öğretmen mentorluk programı ile ilgili önemli unsurları sunmaktadır. Ancak, bu modellerden hiçbiri etkili mentorluk için en iyi ve tek model olarak değerlendirilememektedir. Araştırmada mentorluk programının etkililiğinin artırılması için en doğru yaklaşımın tüm modellerden en değerli özelllikleri seçilip, düzenlenerek entegre edilmesi olduğu belirtilmiştir.

Bu bölümde sunulan mentorluk modelleri, mentorluk ile ilgili farklı yaklaşımları ortaya koymakta olup her duruma uygun bir mentorluk modeli bulunmamaktadır.

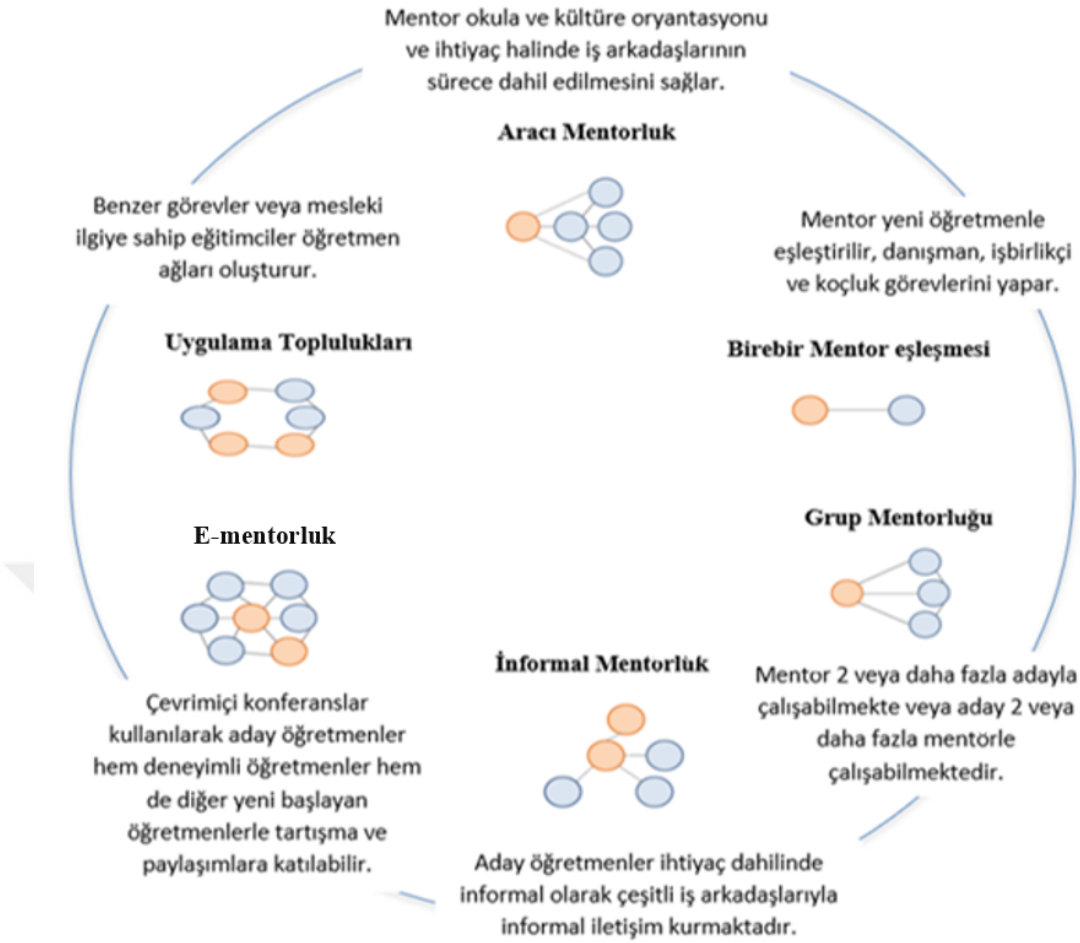
Aday öğretmen yetiştirmede Türkiye'nin eğitim politikasına, ekonomisi, kültürel yapısı, eğitim sistemi ve aday öğretmenlerin ihtiyacına en uygun olduğu düşünülen çözüm önerilmiştir.

2.2.3. Mentorluk Stratejileri

Clutterbuck (2005: s. 1), çalışmasında mentorluk uygulamalarını formal ve informal olmak üzere iki gruba ayırmaktadır. Formal mentorluk kasıtlıdır. Belirli zaman ve amaçlarla yapılmaktadır (Griffiths ve Inglis, 2010: s. 44). Mentorluk ilişkisi çoğunlukla kısa dönemli (bir yıllık) ve formal olmaktadır. Daha sonra informal olarak uzun dönemli olarak devam edebilmektedir (Crawford, 2005: s. 33). Informal mentorluk, bir kişinin bir başkasının hayatında gördüklerinden etkilendiğinde ortaya çıkmaktadır. İnformal mentorlukte mentor ve mentorluk alan kişi bir problem hakkında konuşmakta, olasılıkları, seçenekleri araştırmakta ve mentorluk alan kişi çözümü keşfetmektedir (Griffiths ve Inglis, 2010: s. 24).

Conjar (2014: s. 1-38), tezinde gelişimsel ilişkilerin nasıl oluştuğunu incelemiştir. Ağların bireysel kaynak ve destek sağlamadaki önemi vurgulanmıştır. Gelişimsel ağlarda mentorluk kavramına değinmiştir. İnsan kaynakları sürecinde, çalışanlarla örgütsel engel, fiziksel ve hiyerarşik düzey farklarını aşan ilişkiler kurulabilmektedir. Bu da yıllık gelişim programları, personel uygulamaları ve/veya mentorluk programlarıyla yapılabilmektedir.

Johnson ve Kardos'a (2002: s. 2) göre okul yöneticilerinin de mesleki kültürün desteklenmesi konusunda büyük rolleri vardır. Yöneticiler adaylık sürecini takım odaklı mesleki öğrenme ve iş birliği kültürünü desteklemelidir (Johnson ve Kardos, 2002: s. 6). Garet vd (2001: s. 936), öğretmenlerin bir öğretmen ağı ve çalışma grubunun kurulması halinde daha fazla öğrendiklerini vurgulamaktadır. Kanada Aday öğretmen Adaylık Programı (New Teacher Induction Program – NTIP) ile eğitim sağlık, göç ve sosyal destekle ilgili programlar yapan Christine Frank & Associates ortaklığında yaptıkları boylamsal çalışmada Şekil 8'de yer alan mentorluk ağı geliştirmişlerdir (Ontario Ministry Of Education, 2018: s. 10).



Şekil 8. Çoklu Mentorluk Ağı (Ontario Ministry of Education, 2018)

Şekil 8'de yer alan her ağ, aday öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Mentorların; aday öğretmenlere kendi ağlarını oluşturması için yardımcı olmasının faydalı olabileceği değerlendirilmiştir (Ontario Ministry Of Education, 2018: s. 10).

Aday öğretmene verilen destek; mentor öğretmenle birebir destek şeklinde yapılabildiği gibi okulda yer alan diğer öğretmenlerin de aday öğretmene destek vermesi şeklinde de uygulanabilmektedir. Crisp ve Cruz (2009: s. 529), bire bir mentorluğu deneyimli bir yetişkin ile kendinden daha genç birinin çıraklığa benzer bire bir ilişkisi olarak tanımlamıştır. Bir arkadaş grubu ile ortak sorunların araştırılması için bir araya gelindiği mentorluk türü ise akran grup mentorluğu olarak ifade edilmiştir. Ambrosetti vd (2017, s.42), mentorlukla ilgili yaptıkları araştırmada iki hizmet öncesi öğretmenle sınıf öğretmenini bir araya getirerek onları birlikte

çalıştırmışlar ve hizmet öncesi öğretmenlerin aralarındaki etkileşimleri incelemişlerdir (Ambrosetti vd 2017: s.42). Araştırma bulguları, üç kişilik modelde üyelerin takım halinde çalışmasının öğretmen adayları ve mentor öğretmenler için başarılı bir deneyim sağladığını ortaya koymuştur (Ambrosetti vd 2017: s.56).

Jaworski ve Watson'a (1994: s. 129-137) göre mentor öğretmenler, kritik arkadaş olarak; öğretmenlerin karşılaştığı pek çok sorunun farkında olmakta ve destekleyici meslektaşlar olarak hareket etmektedir. Mentorlar aynı zamanda bir departman içinde bir teşvik edici olarak hareket edebilmekte, sorunlar üzerindeki farkındalığı artırabilmekte ve etkili bir ekip oluşturmaya yardımcı olabilmektedir. Bazı okullarda bir öğretmen, yeni personelin mesleki gelişimi için sorumluluk sahibi olabilmekte veya tüm personel için mesleki öğretici ve lider rolü üstlenerek hizmet içi eğitim günlerinde etkinlik organize edebilmektedir. Öğretmenler arası mesleki ilişkilere, birbirlerine mentorluk etmek, kendinin ve diğerinin gelişiminden sorumlu olmak bakımından yaklaşılabilmektedir. Ortak mentorluk, öğretmenlerin çiftler halinde veya daha büyük gruplarla birlikte yaptıkları çalışmaları desteklemektedir. Ortak mentorluk, bir okuldaki üç yeni öğretmenin her birine okul çapında küçük ölçekli eylem araştırmalarına katılmak için teşvik verilmesi şeklinde örneklendirilebilmektedir.

2.3. TÜRKİYE'DE ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİ UYGULAMALARI

Türkiye'de aday öğretmenlik uygulamaları, 02/03/2016 tarihli ve 2456947 sayılı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönergeye (MEB, 2016) dayanmaktadır. Yönergede aday öğretmen yetiştirme programında sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetler, hizmet içi eğitim faaliyetlerine odaklanılmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programına katılım, öğretmenliğin ilk yılında bir yıl olarak planlanmıştır ve zorunludur. Aday öğretmen, yetiştirme sürecini tercih ettiği bir okulda geçirebilmektedir. Aday öğretmene bu süreçte ders ve nöbet görevi verilememektedir (MEB, 2016).

Aday öğretmeni destekleyici olarak bir mentor uygulaması bulunmaktadır. Aday öğretmen için en az 10 yıl hizmette bulunmuş, projelerde koordinatör, danışman ya da katılımcı olarak katılım sağlamış, sosyal kültürel faaliyetlere katılan, iletişim ve temsil yeteneği güçlü, mesleğinde üstün başarı sağlayan ve aday ile aynı branşta olan bir mentor görevlendirilmektedir. Kurum müdürü aday öğretmen yetiştirilmesinde mentor olarak görev yapacak öğretmen belirlenmesinde şartları sağlayan adaylar arasından bir öğretmeni görevlendirmektedir. Aday öğretmen, derslere danışman öğretmen nezaretinde girmektedir. Aday öğretmen ve danışman öğretmen arasında programda planlanmış bir toplantı planı bulunmamaktadır. Mentor öğretmene, kendisine verilen görev karşılığında ücretlendirme veya ders yükünün azaltılması gibi kolaylıklar sağlanmamaktadır (MEB, 2016).

Aday öğretmenler, adaylık sürecinin ilk altı ayını tercih ettikleri bir okulda, ikinci altı ayını ise atandıkları okulda geçirmektedir. Aday öğretmen ilk altı ayında 16 hafta boyunca tercih ettiği bir okulda sınıf içi uygulamalar yapmaktadır. Sınıf içi uygulamalarda ilk altı hafta haftada üç gün, (Günde üç saat sınıf içi izleme + üç saat ders planlaması, ön hazırlık ve değerlendirme çalışması), sonraki 10 hafta haftada üç gün, (Günde üç saat sınıf içi uygulama + üç saat ders planlaması, ön hazırlık ve değerlendirme çalışması) yapılmaktadır. Bu sürede her hafta bir gün okul içi gözlem/uygulama, üç gün ise sınıf içi ders izleme ve uygulama faaliyetlerinde bulunulmaktadır. Aday öğretmen İlk altı hafta boyunca haftada üç gün, günde altı saat ders hazırlık, planlama, materyal hazırlama ve izleme çalışmalarına katılmaktadır. Sonraki 10 hafta boyunca haftada üç gün, günde altı saat ders hazırlık, planlama, materyal hazırlama ve ders anlatma faaliyetlerinde bulunmaktadır. Haftada bir gün günde altı saat okul içindeki idari, mali, sosyal, kültürel vb. faaliyetleri izlemekte ve bunlarda görev almaktadır. 15 hafta boyunca da haftada bir gün altı saat okul dışı uygulamalar yapılmaktadır. Aday öğretmen en az 60 gün fiilen öğretmenlik yaptıktan sonra performans değerlendirmesi, yazılı ve sözlü değerlendirmeyle değerlendirilmektedir (MEB, 2016).

Yetiştirme sürecinde üç performans değerlendirmesi yapılmaktadır. Aday öğretmen değerlendirmesinde; mentor öğretmen, okul müdürü ve aday öğretmen için

görevlendirilen bir müfettiş, performans değerlendirme formlarını doldurmaktadır. Müfettiş sadece üçüncü değerlendirme formunu doldurmaktadır. Aday öğretmenin başarılı sayılması için ilk dönemde bir ikinci dönemde iki kez %50 üzeri başarılı olması beklenmektedir. Aday öğretmen performansta başarılı bulunmazsa memuriyetle ilişiği kesilmektedir. Aday öğretmenler en az bir yıl fiilen çalışma ve performans değerlendirmesine göre başarılı olma şartlarını sağladıklarında Bakanlıkça yapılan yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanmaktadırlar. Aday öğretmen, yazılı ve sözlü sınavda başarılı bulunmazsa il içinde aynı hizmet alanında başka bir kurumda yeniden performans ve sınav yapılmakta, yine olmazsa memuriyetle ilişiği kesilmektedir (MEB, 2016).

2.4. DÜNYADA ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNDE MENTORLUK UYGULAMALARI

Dünyada birçok ülkede aday öğretmenler için zorunlu ve zorunlu olmayan çeşitli adaylık dönemi programları bulunmaktadır. Örneğin Hollanda ve İzlanda'da, ulusal adaylık programları yoktur, fakat okullar, yeni personelleri için adaylık sürecini yapılandırırlar (Britton vd 2003: s. 309). Programların süresi ülkelere göre değişiklik göstermekte, altı ay ile iki yıl arasında sürebilmektedir. İtalya'da adaylık programı sadece kalıcı sözleşmesi olan öğretmenlere sağlanmaktadır. Avusturya'da ise adaylık programı sadece genel ortaokulda (Allgemeinbildende Höhere Schule) çalışmak isteyen öğretmenler için söz konusudur. Başlangıç öğretmen eğitimi için planlanan reform ile tüm aday öğretmenler için sağlanmaktadır (Eurydice 2018: s. 52).

Malta ve Avusturya'da adaylık eğitimin her seviyesinde aday öğretmenler için sağlanmamaktadır. Fransa, İtalya, Lüksemburg, Malta, Portekiz ve Birleşik Krallık'ta, adaylık deneme süreci olarak görülmekte ve bazı durumlarda kalıcı sözleşmeye geçişe olanak sağlamaktadır. Lüksemburg'da ortaöğretim öğretmenleri için adaylık süreci mesleki eğitimle eş zamanlı uygulanmaktadır. Bu Lüksemburg'daki koşullardan dolayıdır; aday öğretmenler öncelikle genel başlangıç eğitimlerini yurtdışında tamamlamaktadır. Bunun nedeni bu programların yurt içinde verilmemesidir.

Litvanya'da aday öğretmenler için formal bir aday eğitimi programı düzenlenmemiştir (Eurydice 2018: s. 52).

Hollanda'da aday öğretmen yetiştirme programı yoktur. Aday öğretmen yetiştirme programı okullara bırakılmıştır. Devlet tarafından uygulanan program sınırlıdır (Eurydice-Netherlands, 2011; Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Hollanda'da mentorluk gereği ek sorumluluklar için ödeme yapılmaktadır (Slater, 2013: s. 27). Belçika (Flemen Topluluğu), Bulgaristan ve Hollanda'da yerel yetkililer veya okullar, yeni nitelikli elemanlarının adaylık sürelerini ayarlamaktadır (Eurydice, 2015: s. 17). Belçika'da aday öğretmenin yetiştirilmesi için düzenli bir program yoktur. Adaylık süreci bir yıl uzunluğundadır (Reeder, 2013: s. 25).

Çek Cumhuriyeti'nde kapsamlı bir adaylık programı yoktur (Eurydice, 2013a: s. 41). Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı himayesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında başlayan öğretmenlere mentorluk desteği, deneyimli öğretmenlerin kapsamlı rehberlik becerilerini geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Eurydice, 2015: s. 52). İsviçre'de aday öğretmenlere öğretmenlik mesleğinin temel boyutlarını kazandırmak amacıyla, mesleğin ilk yılında yapılmakta, adaylık dönemi konusunda sorumluluğu okul almaktadır (Britton vd 2003: s. 309).

Aday öğretmenlere adaylık sürecinde sağlanan destekler ülkelere göre farklılık göstermektedir. Aday öğretmenlere kurs, seminer gibi programlar düzenlenmektedir. Aday öğretmene sağlanan destekler arasında mentor ile aday arasında yapılan bire bir mentorluğun yanı sıra akran mentorluğu de öne çıkmaktadır (Eurydice, 2015: s. 47-48).. Akran mentorluğu bir grubun belli sorunu araştırmak için bir araya geldiği mentorluk türüdür (Crisp ve Cruz, 2009: s. 529). Bunun dışında okul ve enstitülerle iş birliği ve öğrenme günlükleri uygulanabilmektedir (Eurydice, 2015: s. 47-48). Aday öğretmenlere verilen destekler; problemlerin düzenli olarak tartışılması, derslerin planlanması ve değerlendirilmesi için yardım, mentorluk, öğretmenlerin sınıf faaliyetlerine katılımı ve/ya ders gözlemi, özel zorunlu eğitim ve diğer okul/kütüphane ziyaretini kapsamaktadır. En yaygın destek, okul yöneticisi tarafından aday öğretmenlere destek için mentor belirlenmesidir. Mentor genelde belli bir eğitim almış

deneyimli öğretmendir. Aday öğretmenlerin değerlendirilmesi konusunda farklı uygulamalar bulunmaktadır. Anthony ve Kritsonis'e (2006: s. 4) göre aday öğretmenlere destek verilirken hesap verilebilirliğin olması ve resmi değerlendirmenin yapılması gerekmektedir.

2.4.1. Dünyada Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modelleri

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sınavlarında başarılı ülkeler incelendiğinde çoğunda mentorluk sisteminin olduğu görülmüştür. Ayrıca OECD ülkeleri arasında da mentorluk sistemine sahip ülkeler bulunmaktadır. Söz konusu ülkeler arasında Almanya, Avusturya, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İskoçya, İsveç, İtalya, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, ABD, Norveç, Avustralya, İngiltere, İsrail, Yeni Zelanda, Kıbrıs, Çin, Japonya, Singapur ve Kanada bulunmaktadır. Kanada, son on yıl içerisinde PISA'daki en iyi performans arasında yer almıştır. En kalabalık eyalet olan Ontario, bazı önemli reformlar üzerine bir pencere açmaktadır (OECD 2011: s.16). Finlandiya, 2000 yılında yapılan ilk PISA değerlendirmesinde en yüksek performans gösteren ülke olmuştur ve sonraki değerlendirmelerde tutarlı bir şekilde iyi performans göstermiştir (OECD 2011: s.16). Finlandiya, Ontario ve Singapur uluslararası testlerde öğrenci başarıları konusunda en yüksek performansı göstermektedir (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s. 1). Finlandiya'da öğretmenler araştırma yapmakta ve pedagojik bir sorunla ilgili master tezi tamamlamaktadır (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s. 4).

Çin, PISA'da yeni kapsanan bir ülkedir. Bu ülkede bazı OECD ülkelerinden daha büyük bir nüfusa sahip iki şehir olan Hong Kong ve Şangay'ın performansına odaklanılmaktadır. Hong Kong, uzun süredir PISA sınavında iyi sonuçlar vermiştir. Şangay, PISA 2009'da ilk kez değerlendirilmiştir; ancak ilk değerlendirmede en iyiler arasında yer almıştır. Bu iki kent, aynı ülkede olmasına rağmen, çok farklı yönetişim düzenlemelerine ve okul sistemlerine sahiptir. Her iki kent eğitim alanında dikkat çekici başarılı çalışmalar yapmaktadır (OECD 2011: s. 16). Finlandiya gibi Japonya

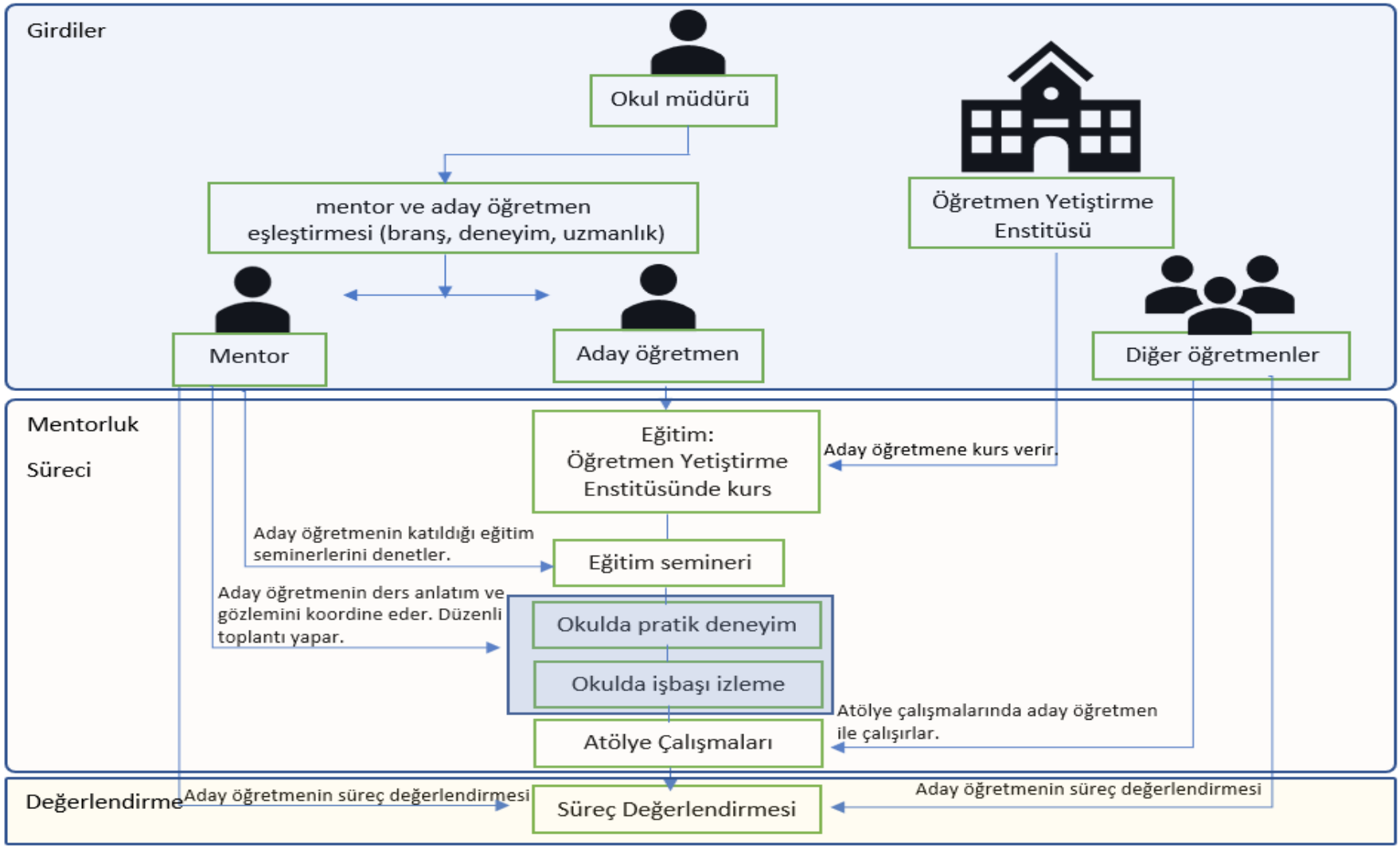
da, ilk PISA değerlendirmesinde en üst sıralarda yer alan ve sonraki değerlendirmelerdeki tutumunu sürdüren başka bir ülkedir (OECD 2011: s. 16).

2.4.1.1. Almanya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Almanya'da üniversite eğitiminden sonra aday öğretmenler, iki yıllık "Referendariat" programına tabi tutulmaktadırlar. Burada yarı zamanlı öğretim görmekte aynı zamanda mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi için mentor öğretmenler tarafından eğitim semineri almaktadırlar. Aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenliğin ilk yılında zorunlu olarak uygulanmaktadır (Decker, Kunter ve Voss, 2015: s. 45; Richter, Kunterac, Lüdtke vd 2013: s. 170). Program uzunluğu ise bir buçuk yıl ile iki yıl arasında değişmektedir (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 195; Fritsch, Berger, Seifried vd 2015: s. 5).

Aday öğretmen yetiştirmede üniversiteler paydaş olarak yer almaktadır (Avram ve Larrivée, 2016: s. 2-3). Aday öğretmene; öğretmen eğitimi enstitüsünde kurs, seminerler (Decker vd 2015: s. 45-46), atölye çalışmaları (Avram ve Larrivée, 2016: s. 3), uygun bir okulda pratik deneyim, bağımsız öğretme ve mentorluk gibi destekler sağlamaktadır (Richter vd 2013: s. 170).

Aday öğretmene destek olacak mentor öğretmen, müdürler tarafından deneyim ve uzmanlığına göre seçilmekte, aday öğretmenle aynı branştan olmasına dikkat edilmektedir (Richter vd 2013: s. 170). Aday öğretmen, okulda mentor denetiminde ders anlatmakta ve gözlem yapmaktadır (Kleickmann, Richter, Kunter vd 2013: s. 93). Mentor öğretmen ile aday öğretmen arasında düzenli toplantılar yapılmaktadır (Fritsch vd 2015: s. 5). Aday öğretmenin ders programı azaltılmıştır (Howe, 2006: s. 287). Almanya'da mentor öğretmenin ders yükünde herhangi bir değişiklik olmamakta, ek ücretlendirme yapılmamaktadır (Fritsch vd 2015: s. 5). Şekil 9'da Almanya'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görülmektedir.



Şekil 9. Almanya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

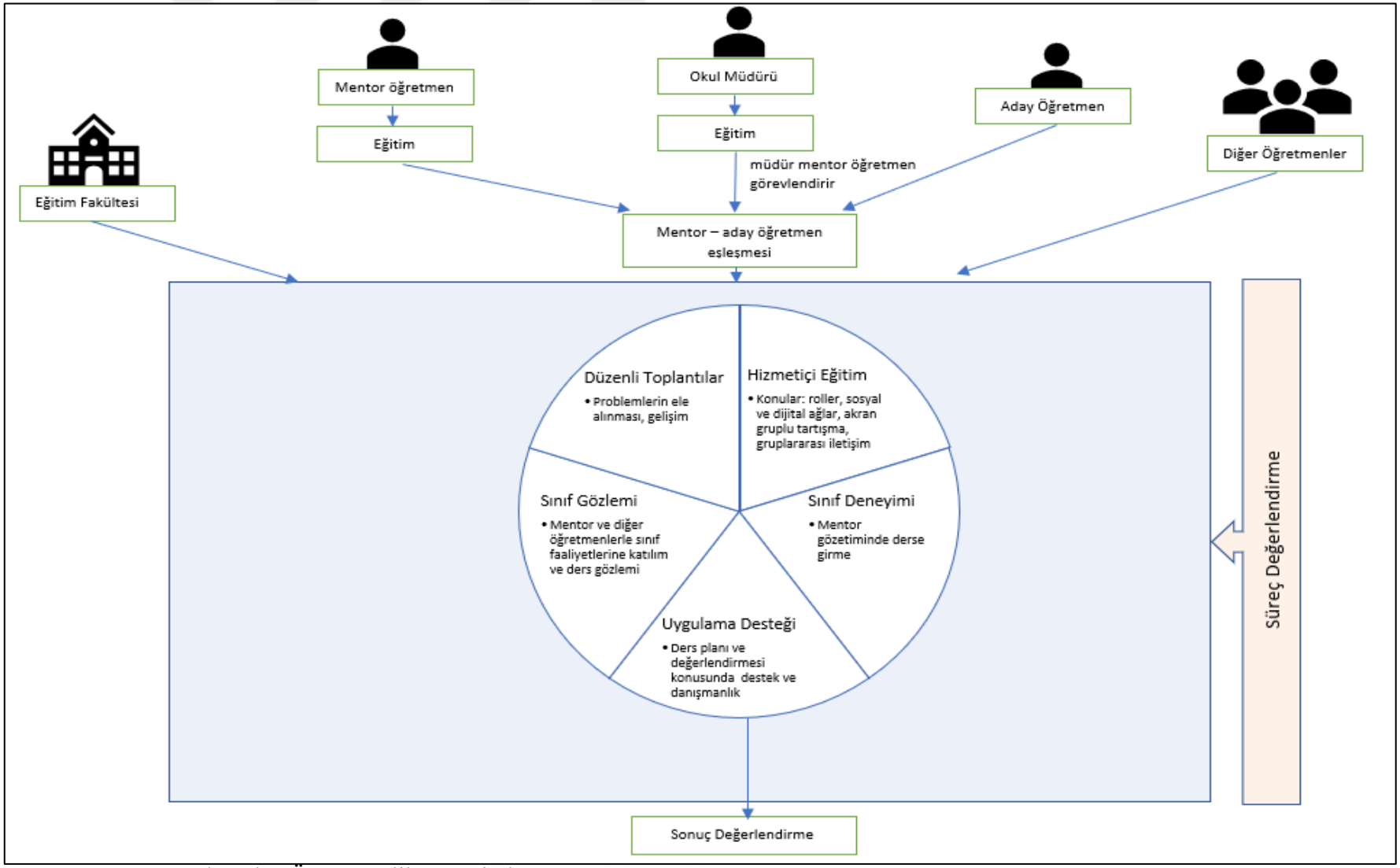
Şekil 9'da görüldüğü gibi Almanya'da aday öğretmenler için hem teorik hem de uygulamalı destek sağlanmaktadır. Aday öğretmenin 12 ay deneyimden sonra bir sonraki aşamaya geçmesi sağlanmaktadır (Fritsch vd 2015: s. 5). Aday öğretmenin süreç değerlendirmesi mentor ve diğer öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Aday öğretmenin değerlendirilmesinde final sınavı yapılmasından okul sorumludur (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 195).

2.4.1.2. Avusturya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Avusturya'da ilkokul ve mesleki eğitim öğretmenlerine adaylık eğitimi uygulanmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programı, yeni gelenlerin problemlerini azaltmak ve onları meslekte tutmak amacıyla hazırlanmaktadır (Rocha, 2014: s. 99-105). Aday yetiştirme programı zorunludur, öğretmenliğin ilk yılında başlamakta, bir yıl sürmektedir (Eurydice, 2013b: s. 40).

Aday öğretmen, adaylık sürecini kendi okulunda geçirmektedir (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196). Aday öğretmen yetiştirme programı teori ve pratiğe odaklanmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196). Aday öğretmen için müdür tarafından öğretim programı, pedagojik, örgütsel bilgi, sosyal ve kişisel beceriler dikkate alınarak bir mentor görevlendirilmektedir (Rocha 2014: s. 105- 106). Aday öğretmen, her öğretmen gibi derse girmektedir ancak mentor gözetimindedir. Aday öğretmenin ders yükü, düzenlemelere sıkı sıkıya bağlı değildir (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196). Mentor öğretmenin ders yükünde değişiklik yapılmamaktadır (Rocha, 2014: s. 99- 113). Mentorluk için bir kereye mahsus olmak üzere ödeme uygulanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: s.32).

Adaylık sürecinde mentorlar (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 195), aday öğretmenler, ve müdürler için hizmet içi eğitim verilmektedir. Eğitim konuları arasında; roller, sosyal ve dijital ağları kuvvetlendirme, akran gruplu tartışma ve gruplar arası iletişimi güçlendirme yer almaktadır (Rocha, 2014: s. 99- 113). Şekil 10'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görüntülenmektedir.



Şekil 10. Avusturya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 10'da görüldüğü üzere aday öğretmene gelişim ya da problemlerin ele alınması için düzenli toplantılar, ders planı ve değerlendirmesinde yardım, danışmanlık diğer öğretmenlerle sınıf faaliyetlerine katılım/ya da sınıf gözlemini kapsayan destekler sunulmaktadır (Eurydice, 2013b: s. 41).

Aday öğretmenin değerlendirilmesi süreç ve sonuç değerlendirmesini kapsamaktadır. Aday öğretmen değerlendirilmesi ders gözleminde geri bildirim şeklinde yapılmaktadır. Öğretmenler her aşama sonunda değerlendirilmektedir ve final sınavı yoktur. Final sınavı yerine portfolyo sunumu bulunmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196).

2.4.1.3. Estonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Estonya'da aday öğretmen yetiştirme programı, Tartu Üniversitesi ve Tallin Üniversitesince hazırlanmaktadır (Sarv, 2014: s. 129). Program hedefleri öğretmen yeterliliğinin geliştirilmesi ve uygulama problemlerinin çözülmesi için adaylık eğitimi verilmesi (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198) ve mezunların öğretmen öğretiminde edindikleri bilgi ve becerileri uygulamalarının sağlanmasıdır. Yetiştirme programı, mentor ile aday öğretmen arasında bilgi paylaşımına odaklanmaktadır (Sarv, 2014: s. 128). Programa katılım, öğretmenliğin ilk yılında zorunlu olmayıp tavsiye edilmektedir. (Eurydice, 2018: s. 52). Aday öğretmenler adaylık sürecini kendi okullarında geçirmektedirler (Sarv, 2014: s. 121).

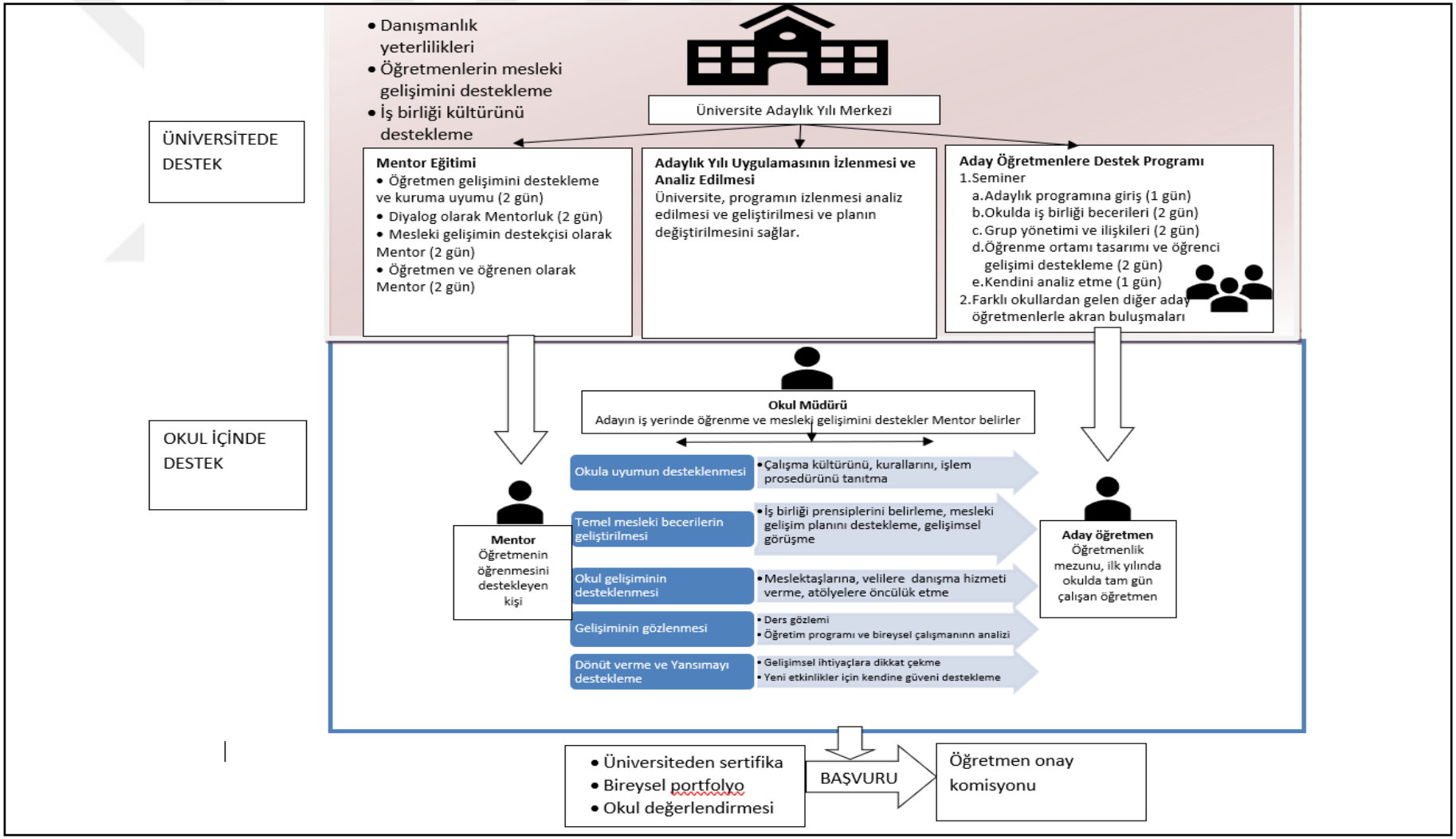
Aday öğretmenler, ilk yılında aynı okulda çalışan mentor tarafından izlenmektedir (CEDEFOP, 2013: s. 43). Mentor öğretmenler, okul müdürü tarafından görevlendirilmektedir (Stingu vd 2016: s.71). Aday öğretmene mentorluk yapacak öğretmenlerin eğitimde üç yıllık deneyiminin olması, bir üniversitede 160 saatlik mentor eğitimi almış olması veya aday denetimi yapmış olmasının (Eurydice, 2015: s. 52) yanı sıra, mesleğe bağlılığı, uzmanlık alanı, profesyonelliği, denetim yetkinliği, başkalarına yardım konusunda isteği gibi kişisel özellikleri dikkate alınmaktadır (CEDEFOP, 2013: s. 43). Mentorların aday öğretmenle aynı branştan olması önerilmektedir (Stingu vd 2016: s. 65). Mentor öğretmenlerin görevlerinden dolayı ders yükü azaltılmakta; mentorluk faaliyetleri, sosyal aktiviteden sayılmaktadır.

Estonya'da mentorluk desteği için ek tazminat verilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: s.32).

Estonya adaylık sisteminde mentorun görevleri; okula uyumun desteklenmesi, temel mesleki becerilerin geliştirilmesi, gelişimin gözlenmesi, dönüt verilmesi, yansımanın izlenmesi ve okul gelişiminin desteklenmesidir (Sarv 2014: s. 130; Stingu vd 2016: s. 65). Mentor, aday öğretmene okula uyumun desteklenmesi kapsamında çalışma kültürünü, kurallarını, işlem prosedürünü tanıtmaktadır. Temel mesleki becerilerin geliştirilmesi için iş birliği prensiplerini belirlemekte, mesleki gelişim planını desteklemekte, gelişimsel görüşme yapmaktadır. Aday öğretmenin gelişiminin gözlenmesi için ders gözlemi, öğretim programı ve bireysel çalışma analizi yapmaktadır. Mentor öğretmen, aday öğretmeni izleme sırasında dönüt verirken gelişimsel ihtiyaçlara dikkat çekmeye, yeni etkinlikler için kendine güveni desteklemeye dikkat etmektedir. Mentor öğretmen ayrıca okul gelişiminin desteklenmesi için de görev yapmaktadır. Bu kapsamda mentor öğretmen meslektaşlarına, velilere danışma hizmeti vermekte, atölyelere öncülük etmektedir (CEDEFOP, 2013: s. 44).

Aday öğretmen derslere kendilerine destek olmakla görevlendirilen mentor öğretmenle girmekte ve tam zamanlı çalışmaktadır (Sarv, 2014: s. 121). Aday öğretmenler için üniversitede öğretim oturumları, seminerler gibi destek programları sağlanmaktadır. Üniversite, ayrıca mentor ve aday öğretmenler için bilgi değişimini desteklemektedir. Bilgi paylaşımı için üniversiteler, aday öğretmen ve mentorların elektronik listelerini paylaşmaktadırlar (Estonia Ministry of Education and Research, 2014).

Adaylık programı içerisinde; aday öğretmenin mentor öğretmenle gelişiminin yanı sıra aday öğretmenler için akran buluşmaları düzenlenmektedir. Akran buluşmalarında aday öğretmenler, üniversitedeki adaylık programı çerçevesinde farklı okullardan gelen meslektaşlarıyla bir araya gelmektedir. Bu model, aday öğretmenlerin sosyalleşmeleri ve kendilerini öğretmen olarak algılamalarında önemli bir rol oynamaktadır (Meristo ve Eisenscmidt, 2012: s. 1498). Şekil 11'de Estonya'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görülmektedir.



Şekil 11. Estonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 11'de görüldüğü gibi aday öğretmenlere üniversite düzeyinde seminer ve farklı okullardan gelen öğretmenlerle akran buluşmaları desteği sağlanmaktadır. Seminer kapsamında ele alınan konular; adaylık programına giriş (1 gün), okulda iş birliği becerileri (2 gün), grup yönetimi ve ilişkileri (2 gün), öğrenme ortamı tasarımı ve öğrenci gelişimi destekleme (2 gün), ve kendini analiz etmedir (1 gün). Ayrıca farklı okullardan gelen diğer aday öğretmenlerle akran buluşmaları düzenlenmektedir (Remmik, Lepp ve Koni, 2015: s. 180).

Üniversite, programın izlenmesi analiz edilmesi ve geliştirilmesi ve planın değiştirilmesini sağlamaktadır (Stingu, 2013: s. 153). Aday öğretmenlere ve aday öğretmenlere yardımcı olacak mentor öğretmenlere eğitim desteği verilmektedir. Mentor eğitimi üniversite tarafından sağlanmaktadır. Üniversiteler, bir yıllık mentor eğitimi kursları sağlamaktadır. Bu kurslar Eğitim ve Araştırma Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir (Stingu vd 2016: s. 66). Mentorlara verilen eğitim, mentorlara pedagojik uygulamanın analiz ve gelişimi, öğretmenin mesleki gelişimini destekleme ve iş birliği kültürü için gerekli becerileri öğretmeyi amaçlamaktadır. Kurs, altı 160 saatlik hizmet içi eğitim şeklinde düzenlenmiştir (CEDEFOP 2013: s. 43). Üniversitede mentor eğitimi modülleri ve başlıkları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmen gelişimini destekleme ve kuruma uyumu (2 gün)
2. Diyalog olarak mentorluk (2 gün)
3. Mesleki gelişimin destekçisi olarak mentor (2 gün)
4. Öğretmen ve öğrenen olarak mentor (2 gün) (CEDEFOP 2013: s. 45).

Mentorların seminer almaları ve gelecek yıl planlarıyla ilgili tartışmaları sağlanmaktadır (Sarv 2014: s. 129). Mentor öğretmenlerle aday öğretmenler düzenli toplantı yapmaktadırlar (Stingu vd 2016: s. 72). Bu toplantılarda mentor öğretmen aday öğretmen arası bilgi paylaşımı yapılmaktadır (Sarv 2014: s.70-129).

Aday öğretmenlerin değerlendirilmesi için yapılandırmacı öğretim yaklaşımı uygulanmaktadır. Aday öğretmen değerlendirmesinde, mentorun geri bildirimi, adayın yansıtması ve mesleki gelişimin analizine vurgu yapılmaktadır. Aday öğretmen değerlendirmesinde formal değerlendirme veya sınav bulunmamaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Adaylık döneminin sonunda aday öğretmen, öğretmen

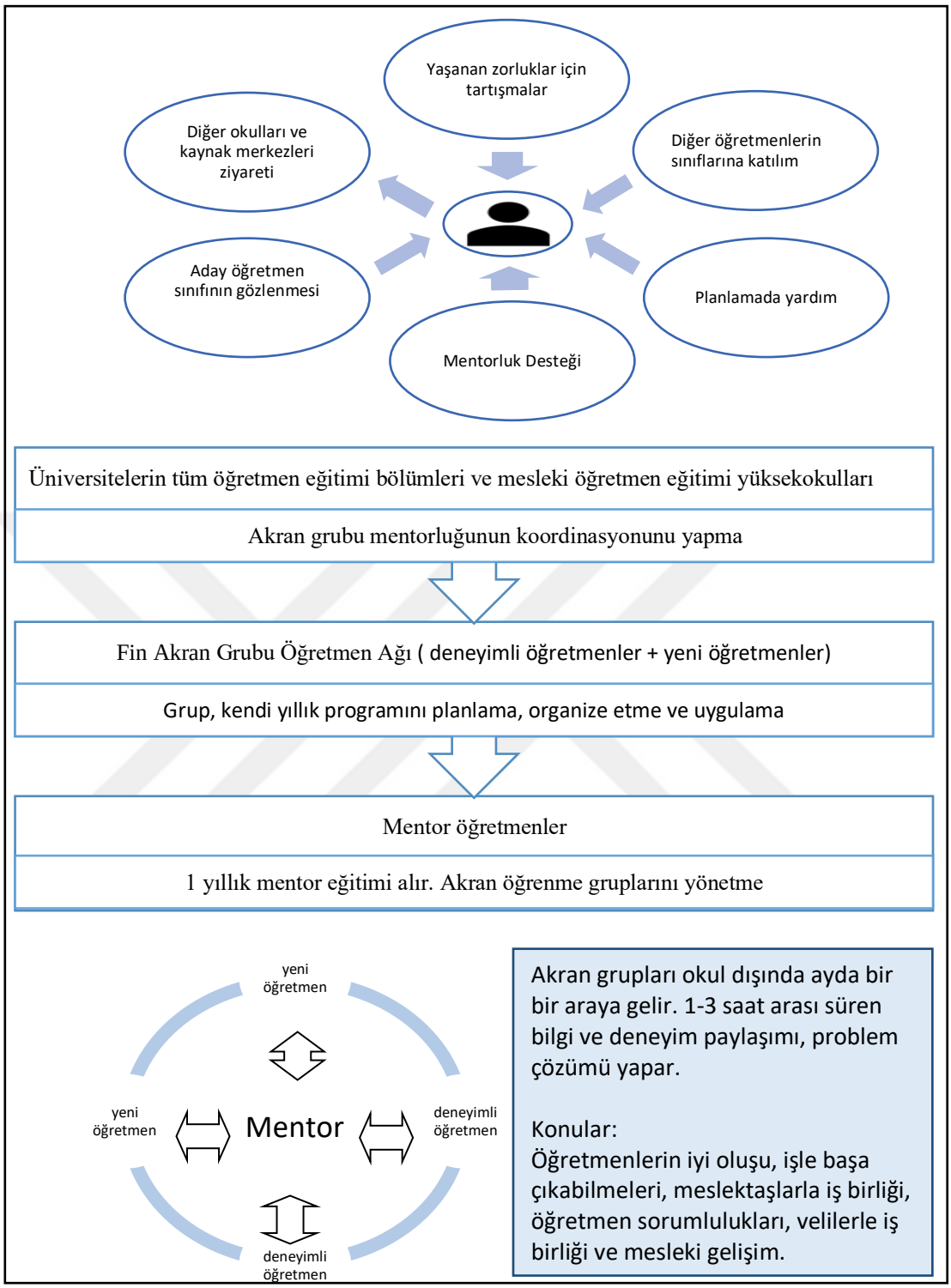
yeterliliği almak için öğretmen onay komisyonuna (teachers' attestation commission) bir başvuru göndermektedir. Destek programının tamamlandığına dair üniversite tarafından sağlanan sertifika, bireysel portfolyo ve aday öğretmenin mesleki standartlara uyumunu yansıtan okul değerlendirmesi başvuruya eklenmelidir (Sarv 2014: s. 129).

2.4.1.4. Finlandiya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Finlandiya'da resmi olarak adaylık sistemi yoktur. Eğitim sağlayıcıları ve okullar aday öğretmenlere destek sağlamaktadır. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde gelişim ve desteği yerel okulların ve belediyelerin sorumluluğundadır (Pennanen, Bristol, Wilkinson vd 2016: s. 12). Finlandiya'da aday öğretmenlik programının hedefleri, aday öğretmenlerin öğretmeleri konusunda tartışmalarını ve akranlarının mentor ve adayların mesleki gelişim ortağı şeklinde hareket ettiği güvenli ortamda çalışmalarını sağlamaktır (Kemmis vd 2014: s. 161).

Okullarda aday öğretmenleri desteklemek için farklı düzenlemeler ve ilişkiler bulunabilmektedir (Kemmis, Heikkinen, Fransson vd 2014: s. 161). Bazı okullar, yeni personelleri için gelişmiş prosedür ve destek sistemlerini uyarlarken bazı okullar daha azını yapmaktadır (Pennanen vd 2016: s. 12; Darling-Hammond, 2017: s. 301).

Mentorluk, adaylık desteğinin en yaygın formudur. Diğer ortak destek türleri ise öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar için tartışmalar, işleri planlama için yardım, diğer öğretmenlerin sınıflarına katılım, sınıf gözlemi ve diğer okul ve merkezleri ziyarettir (European Commission, 2010: s. 13–19). Aday öğretmenleri desteklemek için ayrıca akran grubu mentorluğuna dayanan farklı bir uygulama bulunmaktadır. Akran grubu mentorluğu, hem mentorlar hem de aday öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirlerinden öğrenebilecekleri, düşünce ve deneyimleri paylaşabilecekleri, problemleri çözebilecekleri ve yeni bilgi yaratabilecekleri mesleki destek modelidir (Martin ve Pennanen, 2015: s. 32). Finlandiya'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli Şekil 12'de yer almaktadır.



Şekil 12. Finlandiya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Finlandiya akran grubu modelinde üniversite uygulamalarının aksine, diyalog ve 'aşağıdan yukarıya' mesleki öğrenmeyi desteklemektedir (Pennanen vd 2016: s. 33). Akran mentorluk modeli, Finlandiya'da ülke çapında konsorsiyumda (nation-wide consortium) yaygınlaşmıştır. Akran grubu mentorluğunun Finlandiya modeli, ulusal

Osaava programının bir parçası olarak Fin Akran Grubu Öğretmen Ağı tarafından koordine edilmektedir (Pennanen vd 2016: s. 32). Bu program 2010 yılında başlamış ve Finlandiya Eğitim Bakanlığı tarafından bütçelendirilmektedir (Martin ve Pennanen, 2015: s. 32). Akran-grup mentorluk modeli yüksek düzeyde öğretmen otonomisi olan Fin eğitim reformunu yansıtmaktadır (Sahlberg, 2011).

Finlandiya'da belediyeler öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinden ve aday öğretmenlere akran grup mentorluğu sağlamaktan sorumludurlar (Kemmis vd s. 161). Akran öğrenme grupları mentor öğretmenlerce yönetilmektedir. Akran grubu mentorluğunda aday öğretmenler ve deneyimli meslektaşlardan oluşan gruplarda fikir alışverişi olmaktadır. Öğretmenler gönüllü olarak bu gruplara katılmaktadır. Grupların ideal büyüklüğü dört ile sekiz üye arasında değişmektedir. Grup, düzenli olarak ayda bir öğleden sonra tercihen okulları dışında bir araya gelmektedir. Grup, akademik yıl boyunca kendi programını planlama, organize etme ve uygulamaktan sorumludur (Aspfors vd 2012). Akran grubu mentorluğu toplantıları genellikle ayda bir kez yapılmakta ve her oturum bir ile üç saat arasında sürmektedir. Gruplar, katılım için kendi kurallarını belirlemekte, tartışma konularına karar vermekte ve toplantıların zamanlamasını belirlemektedir (Martin ve Pennanen, 2015: s. 32). Akran gruplarında tartışılan konular genellikle, öğretmenlerin iyi oluşu, işle başa çıkabilmeleri, meslektaşlarla iş birliği, öğretmen sorumlulukları, velilerle iş birliği ve mesleki gelişimdir. (Korhonen, 2015: s. 14).

Mentorların eğitimi, üniversite düzeyinde sağlanmaktadır. Fin Akran Grubu Öğretmen Ağının kapsamında olan öğretmen eğitimi yüksekokulları, mentorlar için bir akademik yıl süren eğitim modülü sağlamaktadır Finlandiya'da mentorluk gereği ek sorumluluklar ve akran grubu mentorluğu için mentor öğretmene ödeme yapılmaktadır (Kemmis vd 2014: s. 161).

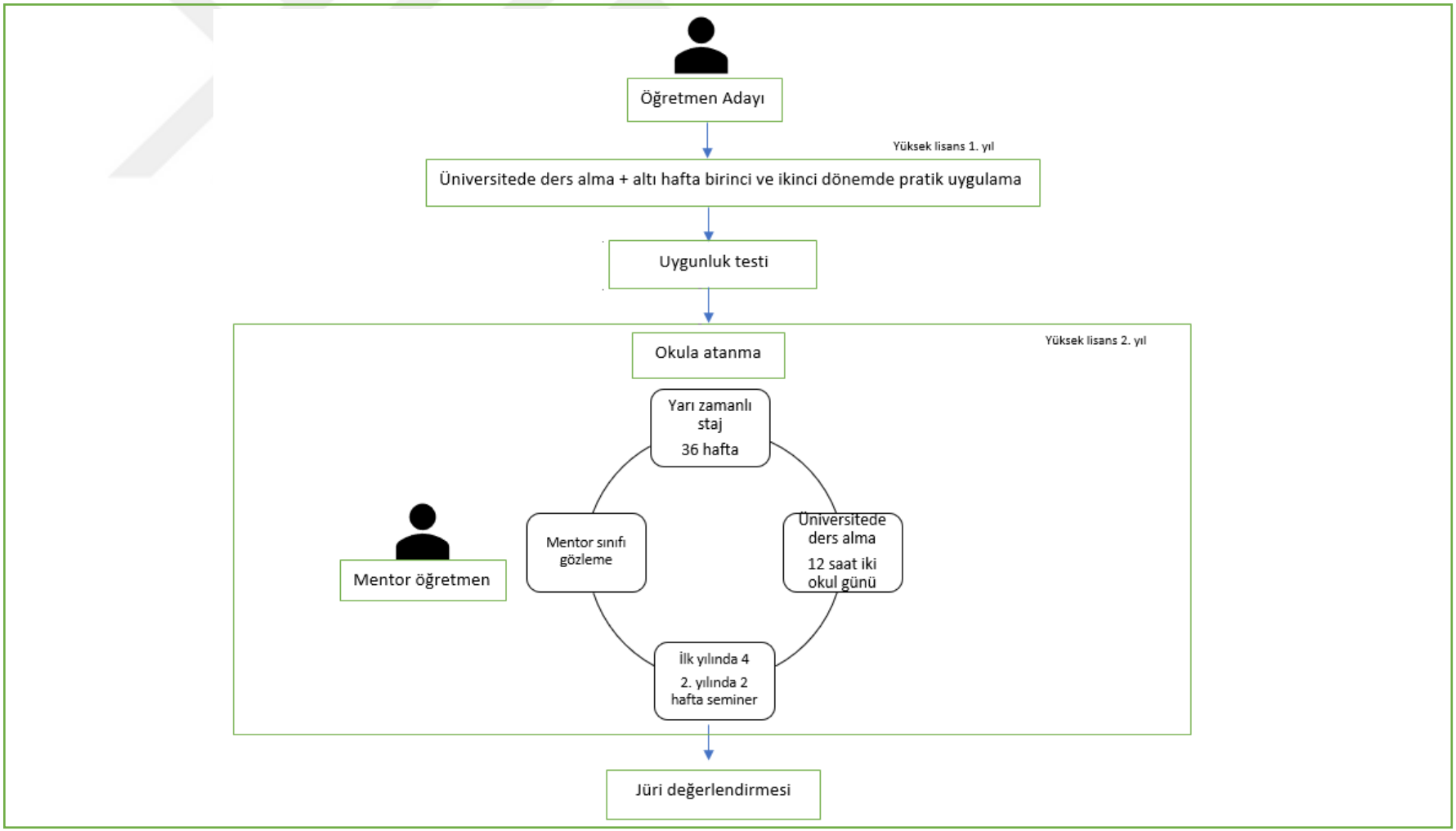
Finlandiya'da öğretmen niteliği için değerlendirme bulunmamaktadır (Ingvarson, Reid, Buckley vd 2014: s. 31). Finlandiya akran grubu mentorluk modelin için geri bildirim ve deneyimler sürekli olarak olumludur ve model ağırlıklı olarak planlandığı gibi işlemektedir. Bu model öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemekte ve meslekteki refahını arttırmaktadır (Martin ve Pennanen, 2015: s. 33).

2.4.1.5. Fransa'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Fransa'da aday öğretmen yetiştirme programı planlaması ulusal düzeyde yapılmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programının paydaşları, okullar üniversite ve bakanlıktır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 197). Yetiştirme program hedefleri aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin şeklini almasını sağlamaktır (ICLON-Leiden University Graduate School of Teaching, 2010 s. 26). Aday öğretmen yetiştirme programı öğretmenlerin meslektaşlarıyla bir araya gelmelerini ve fikir alışverişini desteklemektedir (Britton vd 2003: s. 312).

Fransa'da öğretmenliğe seçilme şartları arasında yüksek lisans bitirmiş olmak yer aldığı için aday öğretmenlerin bir kısmı yüksek lisans programına kayıtlıdır (France Ministry of Education, ty). Yüksek lisans programının ilk yılını bitiren öğrenciler ilkokul öğretmeni olabilmek için bölgesel yarışma sınavlarına (uygunluk testi) girmektedirler. Sınavı geçen öğrenciler yüksek lisans programının ikinci yılında uygulamaları esnasında tam maaş almaktadırlar. Başarılı adaylar aynı zamanda haftada bir gün üniversite tarafından sağlanan akademik eğitim almaktadırlar. Bu özel durumda üniversite tarafından verilen destek, erken kariyer desteğinin bir parçası olarak düşünülebilmektedir (Bokdam, Ende ve Broek, 2015: s. 51). Aday öğretmenler mentor öğretmenlerin sınıflarını gözlemlemektedir (ICLON 2010: s. 26).

Ayrıca aday öğretmenler için kurslar (ICLON 2010: s. 26) ve seminerler bulunmaktadır. Aday öğretmenlik programına katılım zorunlu olup program uzunluğu bir yıldır (Eurydice, 2018: s.52). Aday öğretmenlere daha az ders yükü verilerek adaylık eğitimine ağırlık verilmektedir. Aday öğretmenlik, konu tabanlıdır (Britton vd 2003: s. 312-328). Şekil 13'te aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görülmektedir.



Şekil 13. Fransa'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Aday öğretmenler için aynı zamanda mentor tarafından gözetim ve tavsiye sağlanmaktadır. Mentorlar, deneyimli öğretmenlerden oluşmakta ve atanarak tüm yıl boyunca öğretmene destek sağlamaktadır. Yüksek lisans bitiren ve aday öğretmenler için kariyer desteği, pedagojik danışmanlar ve yerel eğitim otoritelerinin çalıştırdığı eğitim müfettişlerince eğitim formunda sağlanmaktadır. Bu destek, okul müdürünün isteğiyle her öğretmene sağlanabilmektedir (Bokdam, Ende ve Broek, 2015: s. 52). Aday öğretmenin değerlendirmesi yazılı sınav, mentor ve müfettiş gözlemi ile yapılmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198).

2.4.1.6. Hırvatistan'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Hırvatistan'da aday öğretmen yetiştirmesi için çalışma programını okul hazırlamaktadır. Aday öğretmenlik yetiştirme programı sağlayıcısı Eğitim ve Öğretmen Eğitimi Ajansıdır (Scopich ve Weber, 2016: s. 9-12). Aday öğretmen yetiştirme programının hedefleri çalışma deneyimi olmayan öğretmenlerin, başarılı, profesyonel ve bağımsız çalışmaları için eğitilmesidir (Marusic, Ivanec ve Doolan, 2011: s. 1). Yetiştirme programı; ders gözlemi, mevzuat, pedagojik belgeler, ebeveyn ve diğer meslektaşlarla iş birliğine odaklanmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199; Scopich ve Weber, 2016: s. 11).

Aday öğretmen yetiştirme programına katılım zorunludur. Aday öğretmenlerin adaylık sürecini geçirecekleri yer, Education and Teacher Training Agency (ETTA) tarafından belirlenmektedir (Golubeva, 2014: s. 16). Aday öğretmen mesleğe başladığı ilk yıl başlamakta ve bir yıl sürmektedir. Aday öğretmeni destekleyici olarak bir mentor (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199), okul müdürü ve uzman danışman (Scopich ve Weber, 2016: s. 11) belirlenmektedir. Mentor görevlendirmesi ve aday öğretmen için diğer destekler okullara bırakılmıştır (Scopich ve Weber, 2016: s. 9). Paydaşların hizmet içi eğitimi yoktur (Marusic vd 2011: s. 4). Aday öğretmenle mentor arasında planlanmış düzenli toplantı yoktur (Eurydice, 2013a: s. 41). Mentor öğretmen görevleri karşılığında ücret almaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199).

Aday öğretmen, adaylık sürecinin sonunda değerlendirilmektedir. Denetleyen mentor öğretmen, aynı okul veya farklı okuldan olabilmektedir. (Zuljan ve Pozarnik,

2014: s. 199). Aday öğretmenin değerlendirilmesi; yazılı, yazılı ders planı, ders performansı, sözlü şeklinde yapılmaktadır (Scopich ve Weber, 2016: s. 14). Süreç değerlendirmesi için aday öğretmen her gün için günlük tutmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199). Mentor, aday öğretmen için adaylık süreci sonunda bir rapor yazmaktadır. Rapor olumlu olursa aday öğretmen sınava girebilmektedir. Sınav komitesi; üniversite hocası, bakanlıktan temsilci, müdür ve Hırvatça öğretmeninden oluşmaktadır. Sınav yazılı, uygulamalı ve sözlü bölümleri vardır. Mentor ve sınav komitesi bakanlıktan ücretlerini almaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199). Yazılı çalışma ve ders performansı olmayan adaylar sözlü sınava girememektedir. Aday öğretmenler sözlü sınavda başarılı olamazsa aday öğretmene sınavı tekrar alma şansı verilmektedir (Scopich ve Weber, 2016: s. 16). Aday öğretmenin başarılı sayılmasının koşulları ise rapordan ve sınavdan geçmektir (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199). Hırvatistan modelinde farklı olarak mentora ücret verilmesi, aday öğretmenin çok yönlü değerlendirilmesi (yazılı, ders performansı, sözlü, günlük tutma) yer almaktadır. Ayrıca Hırvatistan'da mentor değerlendirme sonucu bir rapor yazmaktadır. Sınav komitesi değerlendirme yapmaktadır.

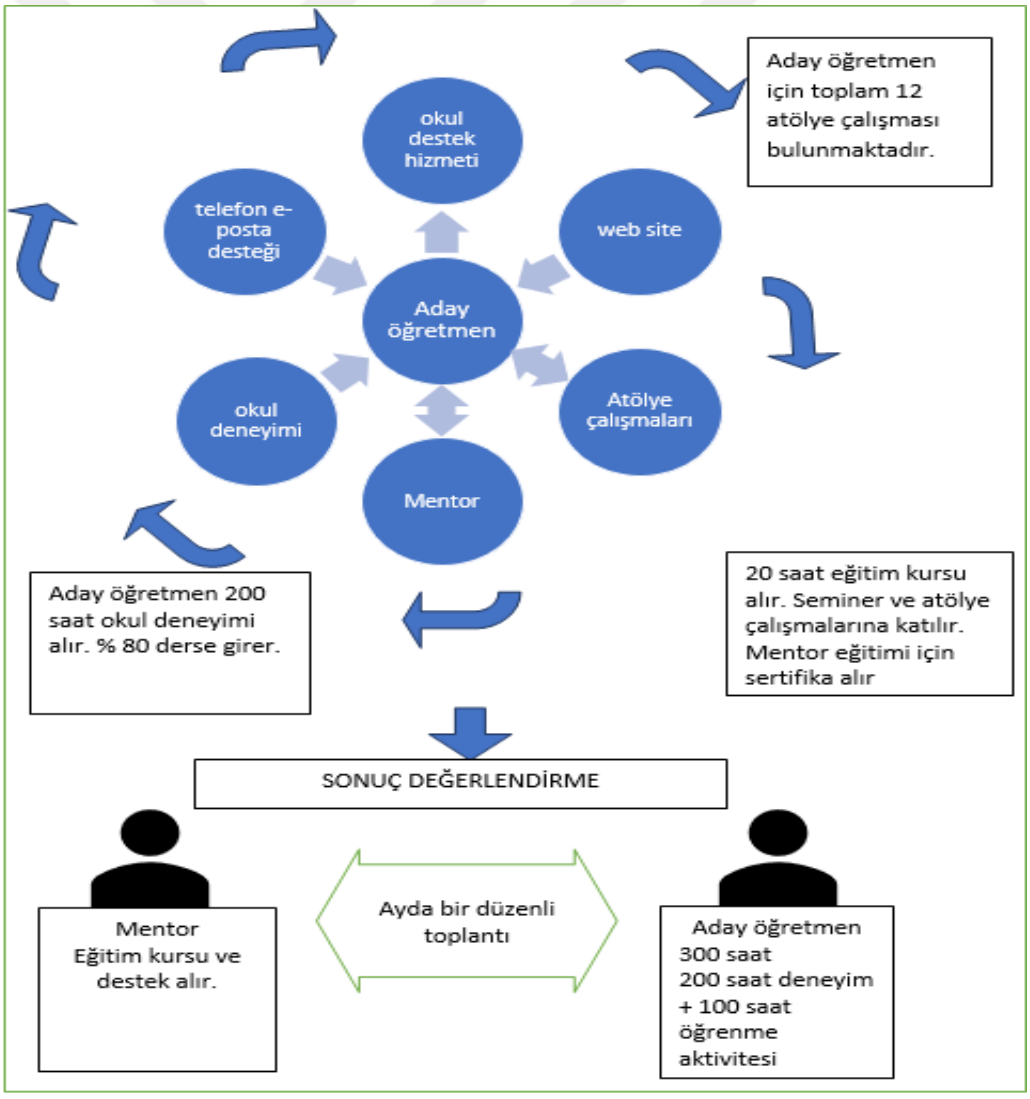
2.4.1.7. İrlanda'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

İrlanda'da aday öğretmen yetiştirme programını İrlanda Eğitim Merkezleri Birliği (Association of Education Centres of Ireland), Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (Department of Education and Skills) ve Öğretmen konseyi hazırlamaktadır (National Induction Programme for Teachers-NIPT, 2016). Aday öğretmen yetiştirme programı, Ulusal Öğretmenlik Adaylık Programı (NIPT National Induction Programme For Teachers) tarafından koordine edilmekte (teacherinduction.ie) ve Eğitim ve Beceriler Bakanlığı tarafından finanse edilmektedir (NIPT, 2016: s. 1). Aday öğretmen yetiştirme program hedefleri aday öğretmenlerin diğer aday öğretmenlerle mesleki diyalog kurmalarını sağlamak, ilk öğretmen eğitimini öğrenmelerini, mesleki bilgi beceri ve tutumlarını geliştirmeleri, öğrenme deneyimlerini paylaşmaları ve yansıtıcı uygulamalar yapmalarıdır (NIPT, 2016: s. 2).

Aday öğretmenlik programı öğretmenliğin ilk yılında başlamakta ve zorunlu tutulmaktadır (Teaching Council, 2013: s. 8). Program 300 saat sürmektedir

(Eurydice-Ireland, 2017). Aday öğretmenlik süreci tanımlı bir okulda, eğitim merkezinde (Teaching Council, 2013: s. 10) veya okullarda geçirilebilmektedir (NIPT, 2016, s 1). Aday öğretmenin adaylık döneminin en az 200 saati öğretim programı konularının öğretiminde 100 saati ise zamanlanmış öğretme aktivitelerinde geçirilmelidir (Teaching Council, 2013: s. 10).

Aday öğretmenin %80 ders yükü bulunmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programı, aday öğretmenlere mentorluk, atölye çalışması, okul deneyimi, okul destek hizmeti, telefon ve e-posta desteği gibi hizmetler sunmaktadır (Banks, Conway Darmody vd 2015 s. 5-17). Şekil 14'te İrlanda'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli yer almaktadır.



Şekil 14. İrlanda'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 14'te görüldüğü gibi aday öğretmen, bir mentor tarafından desteklenmektedir (Eurydice-Ireland, 2017). Mentorları okul müdürleri istek, kişiler arası iletişim becerileri, öğretmen adayları ile çalışma deneyimleri, önceki mesleki gelişim faaliyetleri, öğretme deneyimi, yönetim deneyimi, sınıf, branşa göre belirlemektedir (Banks vd 2015: s. 62). Mentorlar, hizmetlerinin karşılığında ücret almaktadırlar. Ancak ders yüklerinde değişiklik yapılmamaktadır (Eurydice-Ireland, 2017).

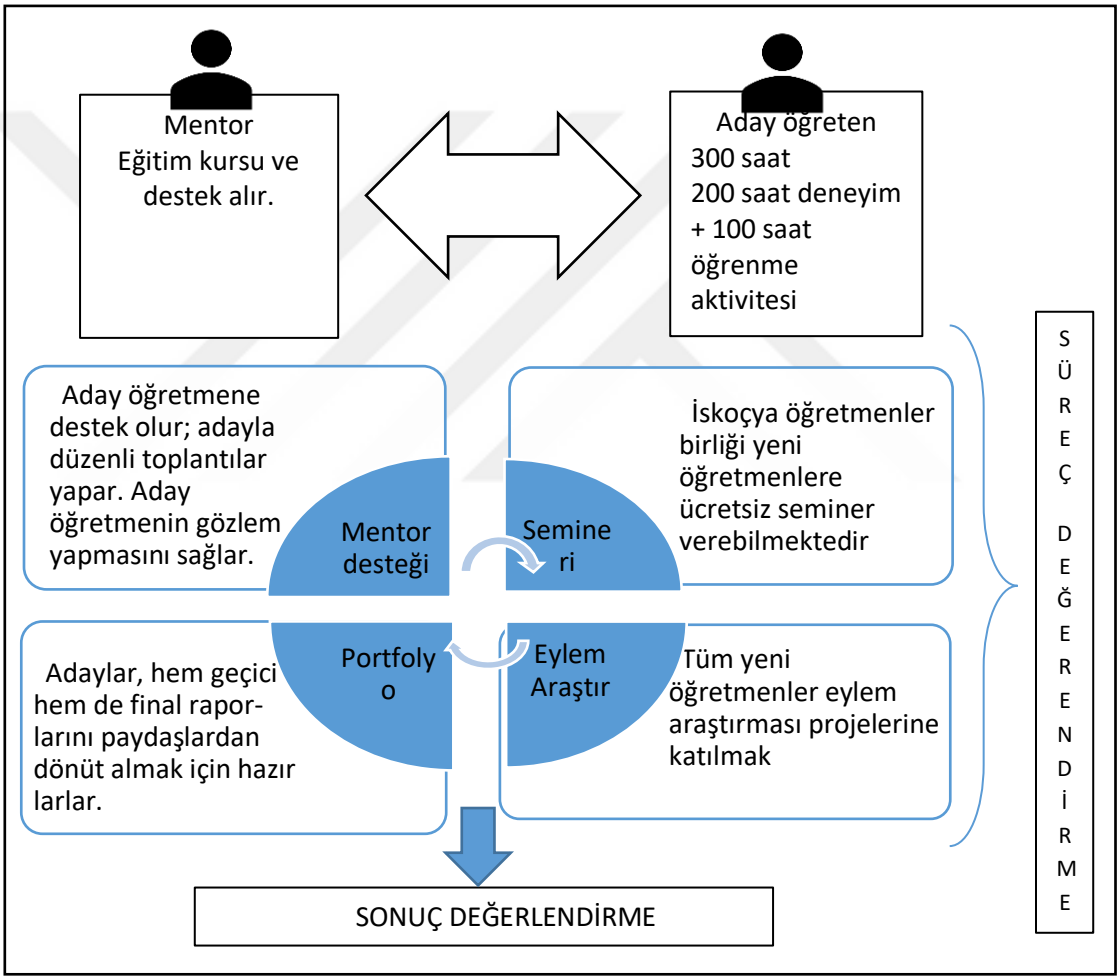
Mentorlar telefonla e-posta ve Internet aracılığıyla destek alabilmektedirler (Eurydice, 2015: s. 52). Mentorlar ayrıca seminer ve atölye çalışmalarıyla proje ekibinden destek almakta, bu şekilde diğer mentorlarla ortak ihtiyaç ve deneyimlerini paylaşabilmek için görüşebilmektedirler (European Commission, 2010: s. 28-29). İrlanda'da birçok okulda mentorların Öğretmenler için Ulusal Adaylık Programı (NIPT) vasıtasıyla düzenlenen 20 saatlik bir eğitim kursuna başlamaları gerekmektedir (Eurydice, 2015: s. 52).

Aday öğretmenler, mentorlarıyla düzenli toplantılar yapmaktadırlar (Banks vd 2015: s. 18). Aday öğretmenlere eğitim merkezlerinde 12 atölye çalışmasından oluşan destek verilmektedir. Atölye çalışmasından sonra deneme süresi başlamaktadır (Teaching Council, 2013: s. 13). Aday öğretmenlerin 300 saat öğretme deneyiminden sonra okul müdürü form doldurmaktadır. Eğitim ve Beceriler Bakanlığı müfettişleri süreçte ve sonunda değerlendirme yapmaktadır. Değerlendirmeyi müdür görüşlerine göre yapmaktadır (Teaching Council, 2013: s. 11-16). Okul tabanlı altı saatlik uygulama değerlendirme formunu mentor doldurmaktadır (NIPT, 2016: s. 2). Aday öğretmen performansta başarılı bulunmazsa müfettiş tarafından bir kez öğretmenin biraz daha geliştirilmesi gerektiğine karar verebilmektedir (Teaching Council, 2013: s. 16). Aday öğretmenin başarılı olma koşulu, atölye çalışması sonrasında okul deneyimini tamamlamak ve müdür ve okul müfettişinden not almaktır.

2.4.1.8. İskoçya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

İskoçya'da aday öğretmen yetiştirme programını yerel otoriteler yürütmektedir (European Commission, 2010: s. 33-34). Çalışma programını ise okul hazırlamaktadır

(NASUWT, 2016: s. 10). Aday öğretmen yetiştirme programı planlamasını Yüksek öğretim Kurumları yapmaktadır (in2teaching nd). Aday öğretmen yetiştirme programı paydaşları; okul müdürlüğü, mentorlar, yerel otorite, öğretme konseyi (NASUWT, 2016: s. 10), bakanlık, mentor eğitmenleridir (Hedrink, Luyten, Scheerens vd 2010: s. 34-36). Aday öğretmen yetiştirme program hedefleri, aday öğretmenlerin Standard for Full Registration (SFR) adlı standartlarına uymalarıdır. İskoçya'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli Şekil 15'te verilmiştir.



Şekil 15. İskoçya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Aday öğretmen yetiştirme programı mentorla toplantı, ders planlaması, diğer öğretmenleri gözleme odaklanmıştır. Aday öğretmenlik programına katılım öğretmenliğin ilk yılında zorunlu tutulmakta ve bir yıl sürmektedir. Aday öğretmenin derse girme hakkı bulunmaktadır ve aday öğretmene ödeme yapılmaktadır (NASUWT, 2016: s.5-16). Aday öğretmenin ders yükü %20 azaltılmıştır (European

Commission 2010: s. 33-34). İskoçya öğretmenler birliği aday öğretmenlere ücretsiz seminer verebilmektedir (NASUWT, 2016: s. 4-16).

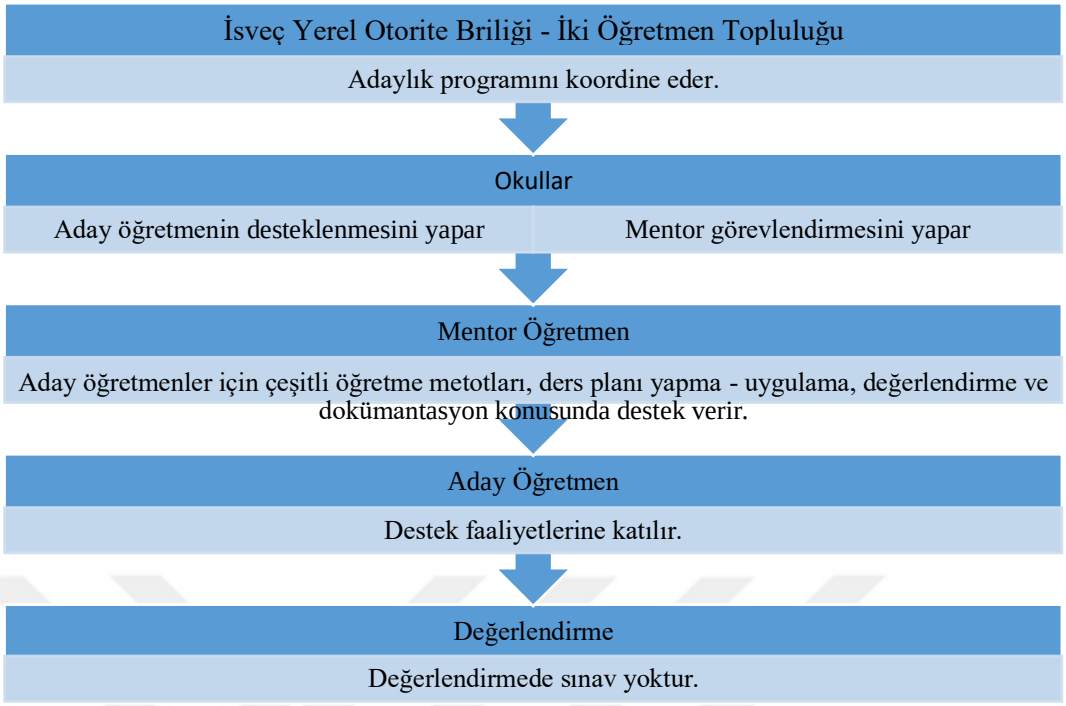
Aday öğretmen için bir mentor belirlenerek aday öğretmen desteklenmektedir. (NASUWT, 2016: s. 8). Mentor öğretmenler; yeterliliği olan, saygın, kendini yenileyen, yasaları bilen, sabırlı, ulaşılabilir ve öğretme konusunda hevesli kişiler arasından seçilmektedir (in2teaching nd). Mentor ile aday arasında düzenli toplantılar yapılmaktadır (NASUWT, 2016: s. 8). Mentor öğretmenin görevlerinden dolayı ders yükü azaltılmıştır (European Commission, 2010: s. 33-34). Aday öğretmenlere kişisel, profesyonel ve duygusal destek sağlanmaktadır (Hedriks vd 2010: s. 34). Aday öğretmenler seminer ve haftalık toplantılara katılmaktadırlar (European Commission, 2010: s. 33-34).

Tüm aday öğretmenler kendi kişisel gelişimlerinde bir yıl boyunca yaptıklarını portfolyo şeklinde sunmak ve eylem araştırmaları projelerine katılmak durumundadır. Adaylar adaylık programı sonunda tüm paydaşlarına rapor sunarak geri bildirim almaktadır (European Commission, 2010: s. 33-34).

2.4.1.9. İsveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

İsveç'te yetiştirme programını İsveç Yerel Otorite Birliği (Swedish Association of Local Authorities) ve iki öğretmen topluluğu (the two teachers' unions - the National Union of Teachers in Sweden ve the Swedish Teachers'Union) aday öğretmen yetiştirme programını hazırlamaktadır (Kemmis vd 2014: s. 160). Aday öğretmen yetiştirme programının hedefleri; öğretmenlerin devrinin çoğalmasını ve aday öğretmenlerin rotasyonunu önlemektir (Tiplic, Lejonberg ve Elstad, 2016: s.105).

İsveç'te yetiştirme programı, aday öğretmenler için çeşitli öğretme metotları, ders planı yapma ve uygulama, değerlendirme ve dokümantasyon konusunda destek vermektedir (Eurydice-Sweden, 2011). Aday öğretmenlik programına öğretmenliğin ilk yılında katılım zorunlu olup süresi bir yıldır (Eurydice, 2018: s. 52). Aday öğretmenler, adaylık sürecini kendi okullarında geçirmektedirler (Kemmis vd, 2014: s. 160). Şekil 16'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 16. İsveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Aday öğretmen, deneyimli öğretmenle aynı şekilde dersine girmektedir (Kemmis vd 2014: s. 163; Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Aday öğretmene destekleyici olarak mentor öğretmen görevlendirilmektedir. Mentorlar kayıtlı öğretmenler arasından yeterli deneyimi olan ve en az aday öğretmen kadar eğitimi olan öğretmenler arasından seçilmektedir (Eurydice-Sweden, 2011). Mentorlar için hizmet içi eğitimler bulunmaktadır (Eurydice, 2013a: s. 41). Mentor öğretmenle aday öğretmen arasında planlanmış düzenli toplantılar bulunmamaktadır. Aday öğretmenin değerlendirilmesinde sınav yapılmamaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198).

2.4.1.10. İtalya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

İtalya'da adaylık programı sadece kalıcı sözleşmesi olan öğretmenlere sağlanmaktadır (Britton vd 2003, s. 39). İtalya'da öğretmenler atandıktan sonra adaylık sürecini geçmek zorundadır. Adaylık sürecinin uzunluğu değişkenlik göstermektedir (European Commission, 2010: s. 10) ve eyalet çapında adaylık sistemi bulunmamaktadır (European Commission, 2010: s. 11). Adaylık sürecindeki destek, derslerin planlanmasında yardım ve özel zorunlu eğitimden oluşmaktadır (European Commission, 2010: s. 12). Eğitim faaliyetleri belirlenmiş projeler aracılığıyla

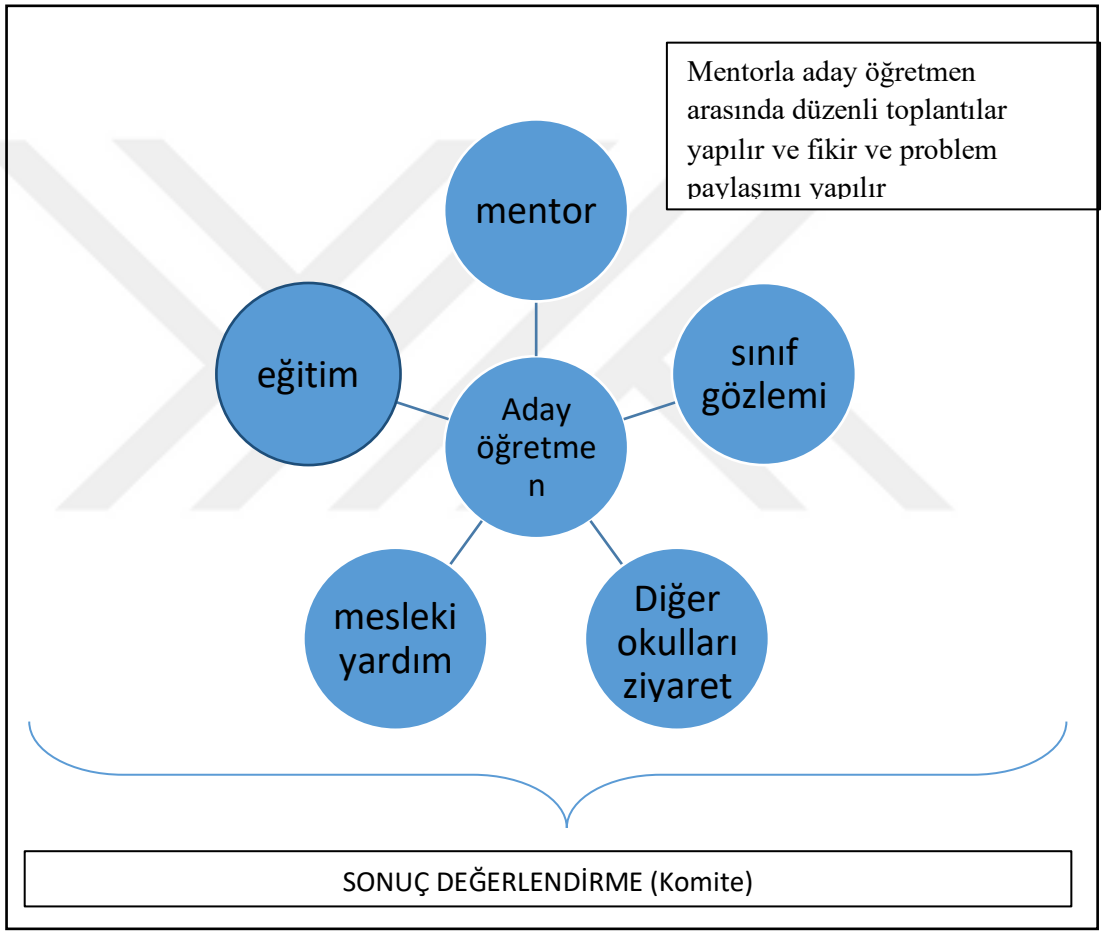
gerçekleştirilmektedir. Eğitim süresi en az 180 gün sınavlar ve değerlendirmeler dahil olmak üzere fiili çalışmadan oluşmaktadır. 180 günün 120 gününün öğretim faaliyetlerine ve en az 50 saatinin eğitim etkinliklerine harcanması gerekmektedir. Adaylık süreci öğretmenin yeterliliklerini, öğretmenlik mesleği için gerekli yetkinlikleri ve mesleki standartları güçlendirmeyi amaçlamaktadır. 50 saatlik eğitim faaliyetleri dört aşamada düzenlenmektedir: 1) Yerel okul yönetiminin düzenlediği hazırlık ve final toplantıları (altı saate kadar) 2) Yerel okul yönetiminin aday öğretmenlerin ihtiyacına göre belirlemiş olduğu dört atölye (12 saat) 3) Öğretmenlik pratiğinin geliştirmesi için akranlar arası etkinlikler (en az 12 saat); 4) Ulusal eğitimde dökümantasyon, yenilik ve araştırma enstitüsünün (National institute of documentation innovation and research in education) oluşturduğu çevrim içi etkinlikler (20 saat) (Eurydice-Italy, 2018).

Adaylık sürecinde öğretmenler, adaylık sürecini okul müdürü tarafından özel öğretmenlik ve özel ders verme ve danışmanlık becerilerine sahip öğretmenler arasından belirlenen bir öğretmenin rehberlik ve danışmanlığında geçirmektedir (Eurydice-Italy, 2018). İtalya'da mentorluk için bir kereliğine mahsus olarak ücretlendirme yapılmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: s.32).

Öğretim sürecinde her öğretmen başlangıçtaki yeterlilikler, öğretme sürecinin dokümantasyonu ve mesleki gelişimin yeterlilik ve beklenti dengesinden oluşan kendi dijital portfolyosunu oluşturmaktadır (Eurydice-Italy, 2018). Her okulda okul öğretmenlerinden oluşan öğretmen değerlendirme komitesi bulunmaktadır. Adaylık süreci değerlendirmesinde de komitelerin görüşlerinden faydalanılmaktadır. Adaylık süreci sonunda okul müdürü öğretmeni mesleki hedef ve yeterliliklere ulaşma konusunda değerlendirmektedir. Okul müdürü değerlendirmeyi yaparken öğretmenle önceden görüşme yapan öğretmen değerlendirme komitesinin görüşlerini dikkate almaktadır. Komite görüşünü aday öğretmenle görüşerek ve mentor öğretmenin kararı ve okul müdürünün raporunu da dikkate alarak görüşünü açıklamaktadır. Değerlendirmenin pozitif olması halinde okul müdürü öğretmeni onaylamaktadır. Değerlendirmenin negatif olması halinde öğretmenin ikinci bir şansı olmaktadır (Eurydice-Italy, 2018).

2.4.1.11. Polonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Polonya'da adaylık programı zorunludur (Eurydice, 2018: s. 52). Aday öğretmen için yapılan programın uzunluğu dokuz aydır. Aday öğretmen diğer öğretmenlerle aynı şekilde derse girmektedir. Aday öğretmene azaltılmış ders programı uygulanmaktadır. Aday öğretmene mentor desteği sağlanmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Şekil 17'de aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 17. Polonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Adaylık programında aday öğretmenlerin okul kural ve dokümantasyonu hakkında bilgi edinmesine ve sınıf gözlemi yapmalarına odaklanılmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Aday öğretmenlere; fikir paylaşımı yapma, ders planlamada ve ders değerlendirmede yardım alma, sınıf etkinlik veya gözlemine katılma, istenilen eğitime katılma, başka okulları izleme gibi imkanlar verilmektedir (European Commission, 2010: s. 12).

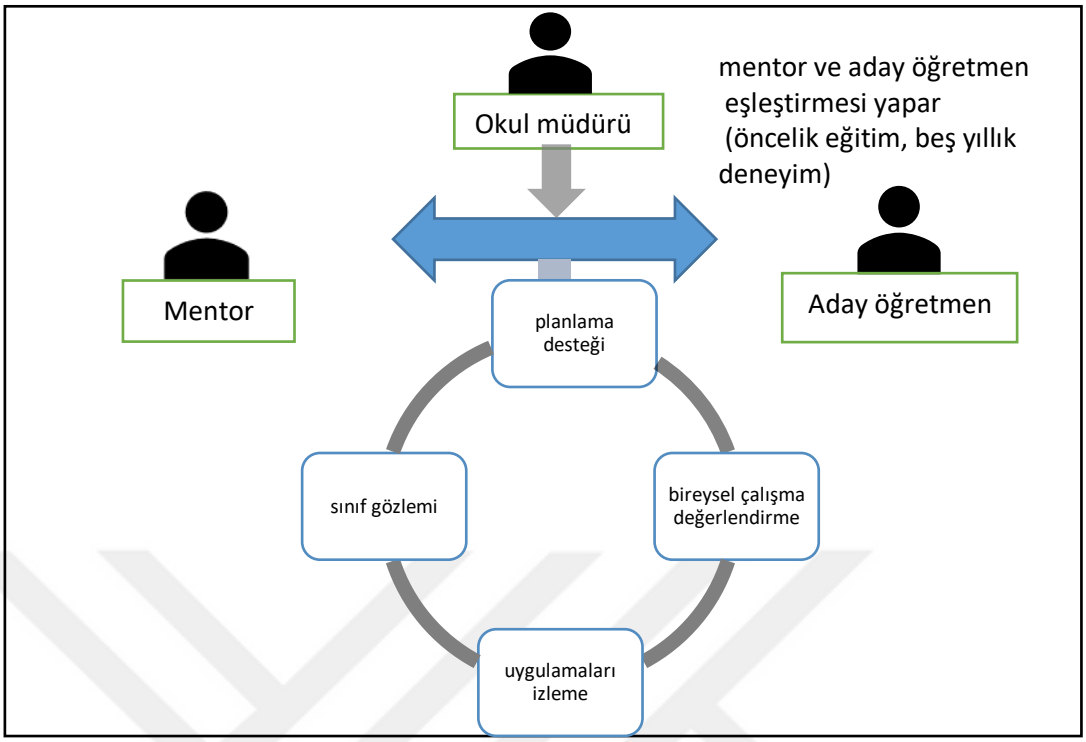
Mentorluk için yasal kurallarla birlikte okul müdürleri bir deneyimli öğretmeni mentor olarak ayarlamaktadır. Mentorla aday öğretmen arasında düzenli toplantılar yapılmakta ve fikir ve problem paylaşımı yapılmaktadır (European Commission, 2010: s. 12).

Aday öğretmen değerlendirmesinde okul müdürü, mentor ve öğretmen birliğinden oluşan komite görev almaktadır. Aday öğretmenin son değerlendirmesi yazılı bir doküman halinde müdür, mentor ve aile birliği temsilcisi denetiminde yapılmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 198). Polonya'da eğitim bakanlığı, hizmet içi eğitim ulusal merkezi etkinlik raporunu denetlemekte ve onaylamaktadır. Her yıl bölgesel eğitim otoriteleri bakanlığın hizmet içi eğitim enstitülerinin performansı hakkındaki sonuçları sunmaktadır (Eurydice, 2006: s.61).

2.4.1.12. Portekiz'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Portekiz'de adaylık eğitimi zorunlu tutulmakta ve bir yıl sürmektedir. Portekiz'de aday öğretmenler için gelişim ya da problemlerin ele alınması için düzenli toplantılar, ders planı ve değerlendirilmesinde yardım, danışmanlık, diğer öğretmenlerin sınıf faaliyetlerine katılım ve / veya sınıf gözlemi yapılmaktadır. Adı geçen desteklerin yanı sıra kurs ve seminerlere ulaşım ve mentorluk gibi destekler verilmektedir (Eurydice, 2013a: s. 27-48). Ayrıca aday öğretmen, öğretim etkinliklerine katılmakta deneyimli öğretmenin kendisine tavsiye ettiği takım çalışmalarına katılmaktadır (Flores ve Ferreira, 2009: s. 64).

Portekiz'de, adaylık döneminde mentor öğretmenleri seçerken öncelik öğretmenlik-uygulama alanında eğitim almış ve ilgili alanda en az beş yıllık deneyimi olan öğretmenlere verilmektedir (Eurydice, 2013a: s. 36). Eğitim örgütleri ve öğretim programı gelişimi, pedagojik denetim ve öğretmen eğitimi konusunda özelleşmiş bir eğitimi olan deneyimli öğretmenler mentorluk yapabilmektedir. Portekiz'de aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli Şekil 18'de verilmiştir.



Şekil 18. Portekiz'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 18'de görüldüğü gibi aday öğretmen ve mentor öğretmen birlikte planlama, bireysel çalışmaların değerlendirilmesi, uygulamaların izlenmesi, sınıf gözlemi ve gözlem raporu gibi çalışmalar yapmaktadır. Portekiz'de mentor öğretmenlerin adaylık programındaki rolleri ise:

1. Bireysel çalışma planın tasarımını destekleme ve bilimsel, pedagojik ve didaktik alanlarda uygulamasını izleme
2. Öğretmenin adaylık döneminde onun pedagojik uygulamalarını yansıtan öğretimi hazırlama planlama konusunda destek olma ve geliştirilmesi için kendisine yardım etme
3. Aday öğretmenin bireysel çalışmasını değerlendirme
4. Gözlemlerden oluşan verileri kapsayan rapor yazma
5. Aday öğretmenin değerlendirilmesine katılma olarak sıralanabilmektedir (Flores ve Ferreira, 2009: s. 64). Aday öğretmenin değerlendirilmesinde performans izlemeden iyi bir not almaş gerekmektedir (Eurydice-Portugal, 2019)

2.4.1.13. Romanya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Romanya'da aday öğretmen yetiştirme programı; Ulusal Nitelikler Kurumu, Eğitim Bakanlığının yönetiminde koordine edilmektedir (Stingu vd 2016: s. 67). Aday öğretmen yetiştirme çalışma programını okullar hazırlamaktadır (Eurydice, 2015: s. 47). Paydaşlar, Ulusal Nitelikler Kurumu, Okul Müfettişliğidir (Stingu vd 2016: s. 67) dur. Aday öğretmen yetiştirme program hedefleri, öğretmenleri etkili ve kaliteli öğretime hazırlamaktır (Perse, Grmek, Bratina vd 2015: s. 159).

Yetiştirme programı kapsamında aday öğretmenlerin takım çalışması, diğer okullarla iş birliği ve öğrenme günlüğü gibi çalışmalara katılmaları sağlanmaktadır (Eurydice, 2015: s. 47-48). Aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenliğin ilk yılında başlamakta ve zorunlu tutulmaktadır (Stingu vd 2016: s.59). Ulusal Eğitim Kanunu'na göre, her öğretmen, öğretmenlik yüksek lisansını aldıktan sonra, bir mentorun denetimi altında bir yıl adaylık sürecine tabi tutulmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014 s. 198). Aday öğretmen, adaylık sürecini kendi okulunda geçirmektedir. Aday öğretmen derse girmektedir (Stingu vd 2016: s. 67) ve ders yükü diğer öğretmenlerle aynıdır (Zuljan ve Vogrinc, 2011: s. 277).

Aday öğretmen, bir mentorla desteklenmektedir. Mentorluk için sekiz yıllık öğretmenlik yapmış eğitim ve mentorluk kursuna katılmış olmak gerekmektedir (Stingu vd 2016: s.67). Adaylık sürecinde mentor olmak isteyen öğretmenlerin sekiz yıllık öğretmen olması, son beş yılda Eğitim Bakanlığınca onaylanan en az bir eğitim kursuna katılmış olması gerekmektedir (Iucu ve Stingu, 2013: s. 932). Mentorlar teorik ve pratik test içeren yarışma yapılarak seçilmektedir (Eurydice, 2015: s. 52). Mentor görevlendirmesi okul müfettişliği tarafından kriterlere göre yapılmaktadır (Eurydice, 2015: s. 52).

Mentorla aday öğretmen arasında düzenli toplantı planlanmamıştır. Aday öğretmen, mentordan gerekli desteği kendi talep etmektedir. Mentor öğretmen çalışmasının karşılığında ücret almamakta, ders yükünde değişiklik yapılmamaktadır (Zuljan ve Vogrinc, 2011: s. 277). Aday öğretmenler iç değerlendirme ve dış

değerlendirme, yazılı ve sözlü şeklinde değerlendirilmektedir. İç değerlendirme, adayın mesleki gelişimini, dış değerlendirme ise yazılı ve sözlüyle adayı değerlendirmektedir. Aday öğretmenin süreç içerisinde mesleki gelişimi değerlendirilmektedir. Okul müfettişi aday öğretmenin sınıfında değerlendirme yapmaktadır**.** Aday öğretmenler için yazılı, sözlü sınav ve süreç değerlendirme vardır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 198). Aday öğretmen sınavda başarılı bulunmazsa sınav için beş yıl içerisinde üç hakkı bulunmaktadır (Zuljan ve Vogrinc, 2011: s. 277).

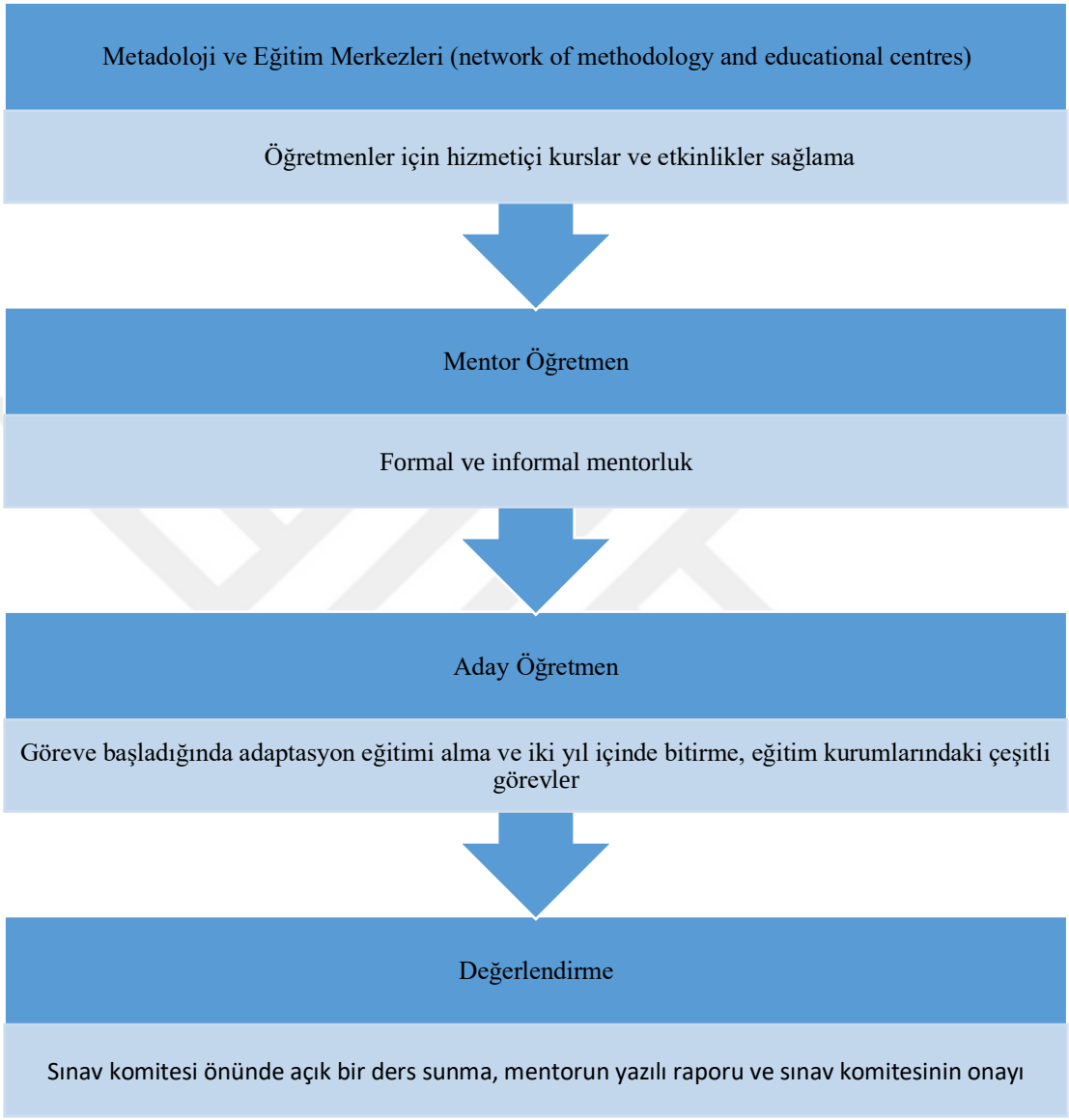
2.4.1.14. Slovakya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Slovakya'da aday öğretmenlik programının hedefleri; aday öğretmenin üniversitede almış olduğu teorik tabanlı eğitimden öğretme uygulamasına geçişini kolaylaştırmak, aday öğretmeni bir eğitim / öğretim kurumundaki çeşitli görevler ve çalışma atmosferi hakkında bilgilendirmek ve aday öğretmenlerin yeterliliklerinin gelişimini desteklemektir (CEDEFOP, 2013: s. 51).

Aday öğretmenler, işe öğretmen olarak başladıktan sonra adaptasyon eğitimine almaktadır. Bu eğitim, onlar için sürekli öğrenmenin ilk aşamasıdır (Wiegerova ve Lampertova, 2012: s. 1). Adaylık eğitimi zorunludur ve bir yıldır (Eurydice 2018: s.52).

Slovakya'da mentorluk ulusal düzeyde yasalar ve değerlendirme prosedürlerine dayanmaktadır. Yasal dayanağın yanı sıra her bölgede Metodoloji ve Eğitim Merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler öğretmenler için çeşitli hizmet içi kurslar ve etkinlik ve eğitimsel materyal desteği sağlamaktadır (Viteckova ve Gadusova, 2014: s. 1132). Aday öğretmenlere mentorluk desteği sağlanmaktadır. Mentorluk desteği için özel etkinlik ve sorumluluklar tanımlanmaktadır. Ancak mentorluk için eğitim öngörülmemiştir (Hockickova ve Zilova, 2015: s. 60). Mentor öğretmen, aynı okulda birincilik veya ikincilik ödülü alan deneyimli öğretmenler arasından okul müdürü tarafından atanmakta ve mentor öğretmen yaptığı çalışmaların karşılığında bütçe almaktadır. Mentor ve aday öğretmen arasında hem formal hem de informal ilişkiler olmakta ve bu ilişkiler yüksek düzeyde değerlendirilmektedir. Formal mentorluk;

danışmanlık, tartışma ve mentor sınıfını gözleminden oluşmaktadır (CEDEFOP, 2013: s. 51). Şekil 19'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 19. Slovakya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Adaylık eğitimi programının tamamlanması için aday öğretmenin önceden seçilmiş bir konuda sınav komitesi önünde açık bir ders sunması gerekmektedir. Sınav komitesi, müdür ve birincilik ya da ikincilik ödülü alan iki öğretmenden oluşmaktadır. Adaylığın tamamlanabilmesi için adayın belirlenen gereklilikleri yerine getirdiğinin sınav komitesi tarafından kabul edilmesi ve mentorun yazılı raporunda onaylanması gerekmektedir. Öğretmenlik pozisyonuna atandıktan sonra adaylık eğitiminin iki yıl

içinde bitirilmesi gerekmektedir; eğer bu olmazsa aday öğretmenin işine son verilebilmektedir (CEDEFOP, 2013: s. 51).

2.4.1.15. Slovenya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Slovenya'da aday öğretmen yetiştirme programı planlaması ve çalışma programı hazırlanmasını okullar yapmaktadır (Koutidou ve Spink, 2014: s. 12). Yetiştirme programının hedefleri aday öğretmenin kendi kendine öğretebilmesi için ona rehberlik sağlanmasıdır (Rozman, Fošnarič ve Planinšec, 2009: s. 2). Okullar tarafından doğrudan istihdam edilen aday öğretmenler, profesyonel sınava hazırlanmak için sadece iki ay boyunca mentorluk hizmeti almaktadırlar (Eurydice, 2015: s. 43). Slovenya'da aday öğretmenler bazen ücret almadan bazen de tam zamanlı sözleşmeli çalışabilmektedir. Maaşlarının %70'ini alabilmektedirler (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199).

Yetiştirme program odağı ders planı ve değerlendirmesinde yardım, mentorluk, diğer öğretmenlerin sınıflarına gözlem ve düzenli toplantılardır (Eurydice, 2013a: s. 40). Slovenya'da sadece bakanlık stajyerleri adaylık programına katılabilmektedir (Eurydice, 2015: s. 43). Adaylık programı öğretmenliğin ilk yılında (CEDEFOP, 2016: s. 2) 10 aylık olarak düzenlenmektedir. Aday öğretmen, adaylık sürecini geçireceği okulu kendi tercih etmektedir (OECD, 2016: s. 11). Aday öğretmen çoğunlukla derse girmemektedir (Koutidou ve Spink, 2014: s. 12).

Mentor öğretmeni okul müdürü belirlemektedir (Koutidou ve Spink, 2014: s. 12). Mentorlara eğitim verilmemektedir (CEDEFOP, 2013: s. 8). Slovenya'da mentorluk gereği ek sorumluluklar için ödeme yapılmaktadır (Slater, 2013: s. 27). Aday öğretmenle mentor öğretmen arasında düzenli toplantı yapılmaktadır (Eurydice, 2013a: s. 40-41).

Aday öğretmen değerlendirilmesi için mesleki bir sınav yapılmakta ve bu sınavı aday öğretmen geçmek zorundadır (Tastanoska, 2017: s. 65). Yazılı ve sözlü sınav yapılmaktadır (Escamilla, 2013: s. 20; Margarit, 2013: s. 18; Sever, 2013: s. 17).

2.4.1.16. ABD'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

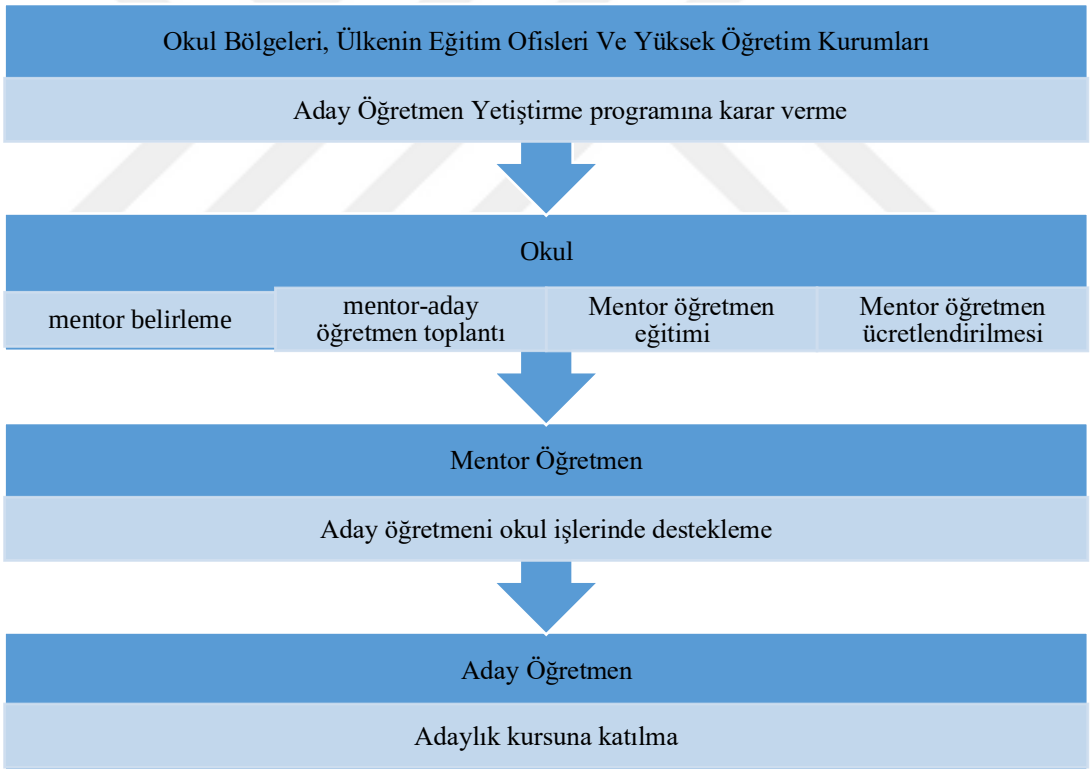
Amerika'da aday öğretmenlik programları öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Bullough, 2012: s. 57). Amerika'da aday öğretmenlerin desteklenmesi için mesleki hayatlarının ilk iki-üç yılında iyi planlanmış, kapsamlı adaylık programları uygulanmaktadır. Bu programlar okul bölgelerinin ve üniversitelerin ortaklıklarıyla gerçekleşmektedir. Adaylık programları, aday öğretmenlere formal oryantasyon, mentorluk, yönetimsel destek, gözlem, danışmanlık, biçimlendirici değerlendirme, standart değerlendirmesi, öğretmen iş birliği (akran destek grupları, akran koçluğu, dış öğretmen ağlarına erişim), seminerler, çevrim içi sunumlar, konferanslar, mesleki portfolyo geliştirme gibi pek çok destek sağlamaktadır (Zembytska, 2015: s. 108-110).

Amerikan eğitim sisteminde öğretmen mentorluğu çoğunlukla hizmet içi yardım ve mesleğin ilk üç yılında destek olarak yapılmaktadır. Bunun dışında Amerika'da öğretmenlere a) öğretmen adayları için (öğretmenlik öğrencisi) uygulamalı hizmet içi eğitimi; b) farklı bir eyaletten veya okul bölgesinden gelen öğretmenlerin (tecrübeli olsalar bile) sosyalleşmesi için danışmanlık ve rehberlik c) üç yıldan daha uzun bir aradan sonra işe geri dönen öğretmenlere destek gibi hizmetler sağlanmaktadır (Zembytska, 2015: s. 108-110).

Amerika'da mentorluk için birçok okul bölgesi mentorlar için a) azaltılmış iş yükü, b) maaş takviyeleri (her mentorluk alan kişi için yıllık 1000 ve 1500 $ arası), c) gelişmiş kariyer fırsatları, d) hediyeler, sertifikalar, ödüller ve mentorun katkıları için yıl sonu ve mezuniyet seremonileri gibi teşvikler sağlanabilmektedir. Mentorların seçimi ise müdürler, koordinatörler, program yöneticileri tarafından yapılmaktadır (Zembytska, 2015: s. 108-110). Amerika'da adaylık program uygulanması eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Bu bölümde Kaliforniya, New York ve Texas eyaletleri ele alınmaktadır.

2.4.1.16.1 Kaliforniya Eyaletinde Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Kaliforniya eyaletinde yasaya göre aday öğretmenlerin aldıkları destekler onların öğretmeye yumuşak geçiş yapabilmelerini ve sürekli mesleki gelişimini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yolla öğretmenlerin elde tutulacağı düşünülmektedir. Kaliforniya'daki adaylık programları okul bölgeleri, ülkenin eğitim ofisleri ve yüksek öğretim kurumları tarafından sağlanmaktadır. Fon ise eyalet bütçesinden sağlanmaktadır. Programın kalbi mentorluktür. Mentorlar müdür tarafından isteğe göre seçilmektedirler. Programlı değildir. Mentor aday öğretmen toplanması, mentor öğretmen eğitimi ve ücretlendirilmesi gibi konular okul bölgelerine bırakılmıştır (Bullough, 2012: s. 59-61). Şekil 20'de aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 20. Kaliforniya'da Adaylık Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

2.4.1.16.2. New York Eyaletinde Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Mentor seçimi, New York'ta bölge seçim komisyonu oluşturularak yapılabilmektedir. Mentor, pedagojik ve alan becerilerinde uzman, üstün öğretme

yeteneği ve kişiler arası iletişim niteliğine sahip olanlar ve programa katılmaya istekli kişiler arasından seçilmektedir. Program, aday öğretmenlere bir yıllık destekte bulunmakta ve onları en az %10 sınıf öğretimine katmaktadır. Eyalet, mentorun maaşının %10'una kadar fon sağlamakta ve zamanının aday öğretmenlere ayrılabilmesi için öğretme zamanının azaltılmasını sağlamaktadır. Aday öğretmenin ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağına dair personel gelişim programı hazırlanmaktadır (Bullough, 2012: s. 62).

2.4.1.16.3. Texas Eyaletinde Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

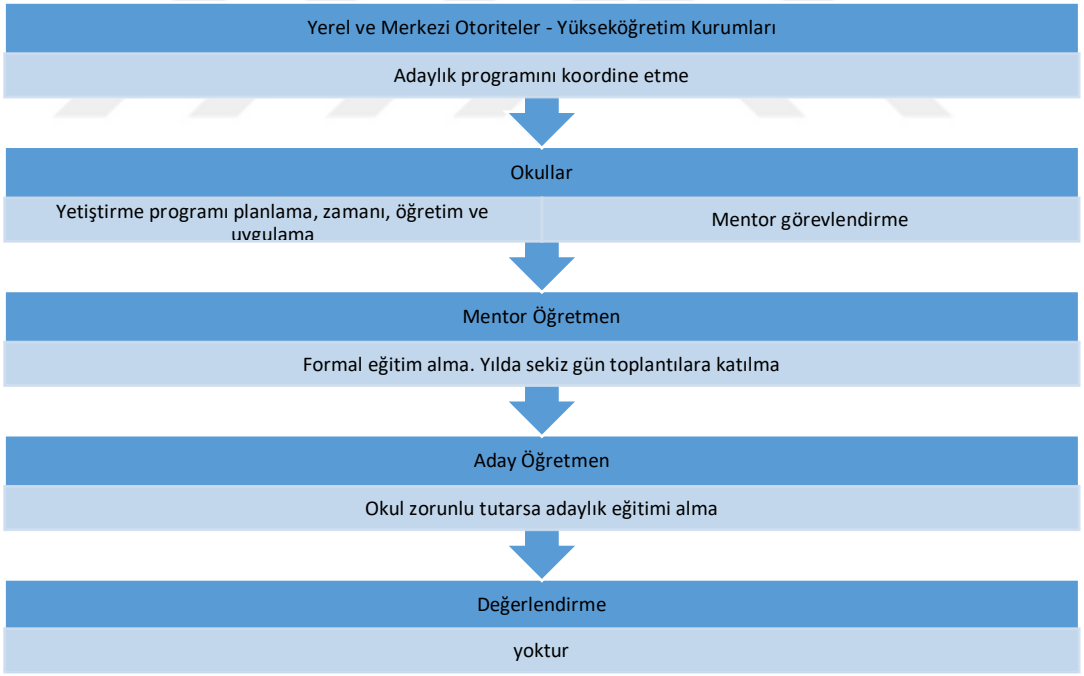
Texas eyaletinde federal bütçe tarafından desteklenen Aday Öğretmen Destek Sistemi (Beginning Educator Support System - TxBESS) bulunmaktadır. Tüm öğretmenlerin başvurabileceği ve programı tamamlamaları halinde bütçe alabilecekleri ve mentor olarak hizmet verebilecekleri program oluşturulmuştur. Adaylık eğitimini ve mentorluk programını desteklemek için bütçe oluşturulmuştur. Bazı bölgeler, kendi adaylık ve mentorluk programlarını desteklemektedir. Yasalara göre ayrılan bütçe, mentor ihtiyaçları öğretim ve mentorun maaşlı iş yükünün azaltılması için kullanılabilmektedir. Mentorlar, aday öğretmenle aynı okulda aynı düzeyde veya aynı branşta çalışmaktadır. Son olarak mentorların en az üç yıllık öğretme deneyimi ve öğrenci başarısı konusunda üstün deneyime sahip olması ve mentor öğretim programını tamamlaması gerekmektedir (Bullough, 2012: s. 62).

2.4.1.17. Norveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Norveç'te düzenli bir program yoktur. Aday öğretmen yetiştirme programını yerel ve merkezi otoriteler hazırlamaktadır (Hatlevik, 2017: s. 18). Aday öğretmen yetiştirme programı sağlayıcıları yükseköğretim kurumlarıdır. Yetiştirme programının planlanması, zamanı, öğretim ve uygulama okullara bırakılmıştır. Aday öğretmen yetiştirme programının paydaşları yerel ve merkezi otoriteler, yüksek öğretim kurumları ve okullardır. Aday öğretmen yetiştirme için belli kurallar çerçevesinde okullara bırakılmıştır (Melonakos, 2015: s. 14-18).

Aday öğretmenlik programına katılım, öğretmenliğin ilk yılında başlamakta, süresi okul tarafından belirlemektedir. Aday öğretmen, adaylığı kendi okulunda geçirmektedir (Melonakos, 2015: s. 14). Aday öğretmenin girdiği dersler, bazı bölgelerde ilk ilki yılda azaltılmıştır (Aspfors, 2014: s. 9).

Aday öğretmeni desteklemek için mentor görevlendirilebilmektedir (Hatlevik, 2017: s. 7- 11). Mentorluk zorunlu değildir ama sağlanabilmektedir (Melonakos, 2015: s. 14). Mentorlar, okul müdürü tarafından nitelikli ve deneyimli öğretmenler arasından görevlendirmektedir (Darling-Hammond, Wei ve Andree, 2010: s.2). Mentorlar formal mentor eğitimleri alabilmektedir (Helleve, 2017: s. 31). Mentorluk için bir kereye mahsus olmak üzere ödeme uygulanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: s.32). Mentorlar için iş birliğinin sağlanması için yılda sekiz gün toplantı yapılmaktadır (Aspfors, 2014: s. 8). Şekil 21'de aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 21. Norveç'te Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 21'de görüldüğü gibi adaylık eğitimi zorunlu tutulmamış olup adaylık programları okullara bırakılmıştır. Aday öğretmen değerlendirilmesi için bir sistem yoktur (Melonakos, 2015: s. 14-18).

2.4.1.18. Avustralya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Avustralya'da adaylık programı genellikle okul merkezli mentorluk, atölye çalışmaları ve diğer mesleki öğrenme fırsatlarını içeren bir programı kapsamaktadır. Adaylık programları genellikle devlet veya işveren tarafından yürütülmektedir (Darling-Hammond, 2017: s. 301). Avustralya'da her eyalet adaylık süreci için kendi özel gerekliliklerini oluşturmaktadır (Panizzon, 2018: s. 31). Bu nedenle her eyalette değişen uygulamalar bulunmaktadır.

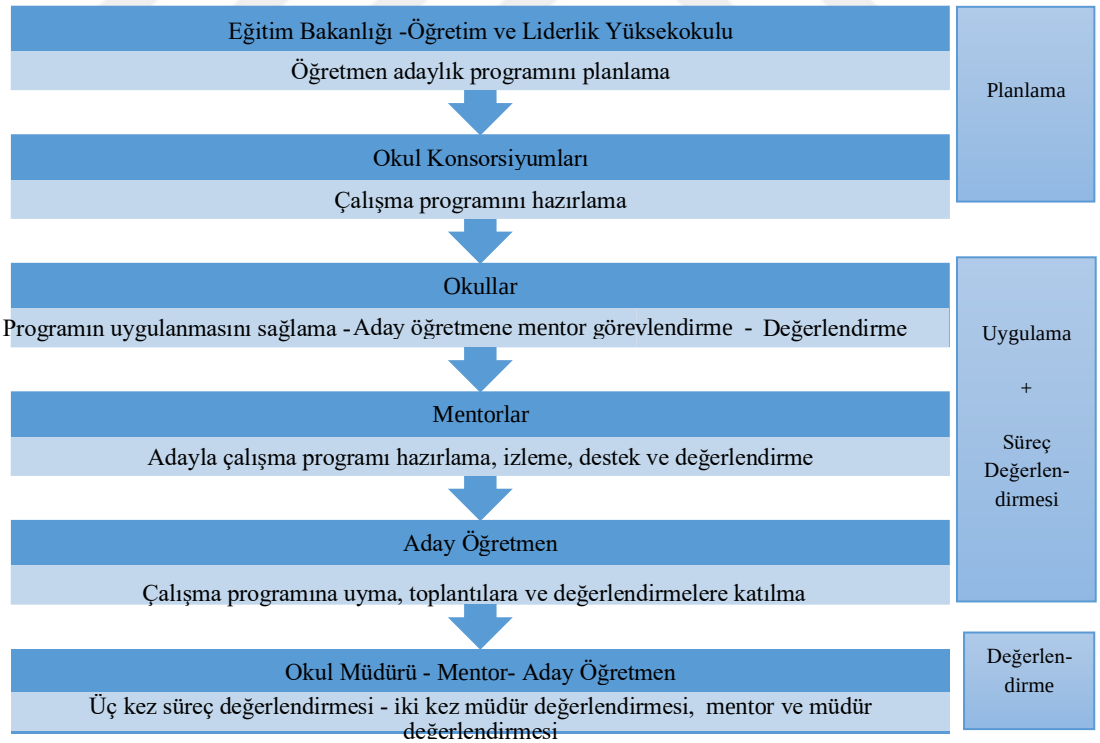
Aday öğretmenler için mentorluk, atölye, mesleki öğrenme, cep telefonu uygulaması ve web sitesi desteği sağlanmaktadır. 2017 yılından itibaren My Induction adlı adaylık uygulaması aday öğretmenlerin cep telefonuna yüklenmektedir. Bu uygulama, öğretmenlerin kaynak ve etkinliklerden yararlanmasını ve mesleki iyi oluşlarını gözden geçirebilmelerini sağlamaktadır (Department of Education, 2017: s. 3- 32). Avustralya genelinde adaylık ve mentorluk ile ilgili olarak bilgi ve kaynaklar Australian Institute for Teaching and School Leadership web sitesinde yer almaktadır (Panizzon, 2018: s. 47).

Mentorların mentorluk rollerini yerine getirmeleri için ders yükü azaltılabilmektedir. Mentor öğretmenler, Mentorluk Destek Programı aracılığıyla kendi kendilerine eğitim ve destek alabilmektedir. Victoria eyaletinde aday öğretmenlere azaltılmış öğretim yükü verilir. Yeni Güney Galler eyaletinde öğretmenler, mentorlar ve okul liderleri için yüz yüze ve çevrim içi olarak mesleki öğrenme fırsatı sunulmaktadır. Bu durum kırsal ve uzak ortamlarda yaşayan aday öğretmenler için önemlidir (Darling-Hammond, 2017: s. 301).

Aday öğretmenlerin değerlendirilmesi için 100 gün eğitim almış olması, okuldan bir yetkin öğretmen tarafından tavsiye edilmesi ve enstitüye rapor gönderilmesi gerekmektedir (Department of Education, 2017: s. 13). Avustralya'da bir yıllık tam zamanlı öğretimi aşmayan bir zaman aralığında standartları tamamlayan öğretmenler asil öğretmen olmaktadır (Panizzon, 2018: s. 31).

2.4.1.19. İngiltere'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

İngiltere'de aday öğretmen yetiştirme programı hedefleri; öğretmen ihtiyacının karşılanmasını sağlamak, öğretmenlik mesleğinin kalitesini yükseltmek ve istihdam ve eğitim için öğretmenlere ve okul müdürlerine daha fazla mesleki özerklik ve sorumluluk vermektir. İngiltere'de aday öğretmen yetiştirme programı, kişisel mesleki gelişim ve öğretmen standartlarının değerlendirmesine odaklanmaktadır (NAO - National Audit Office, 2016: s. 5). Aday öğretmen yetiştirme programını Bakanlık ve Yürütücü Organı Öğretim ve Liderlik Yüksekokulu planlamaktadır (Rocha, 2014: s. 103-104; NAO -National Audit Office, 2016: s. 5). Çalışma programlarını ise okul konsorsiyumları (Eurydice-UK, 2016) hazırlamaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programına katılım, öğretmenliğin ilk yılında (Department For Education, 2016: s. 5) bir yıl (ACME – Advisory Committee on Mathematics Education, 2015: s. 6), en fazla beş yıl (Department For Education, 2016: s. 11) olarak planlanmıştır ve zorunludur. Şekil 22'de aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görselleştirilmiştir.



Şekil 22. İngiltere'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 22’de görüldüğü gibi aday öğretmenlere mentorluk desteği sağlanmaktadır. Mentrluk desteğinin yanı sıra aday öğretmenlere kurs ve okul deneyimi gibi destekler de sağlanmaktadır (Pye, Stobart, Lindley vd 2016: s. 16). Aday öğretmenler, adaylık sürecini İngiltere’de uygun bir okulda geçirebilmektedirleri Aday öğretmene okuldaki diğer öğretmenlerin zaman çizelgesinin %90'ından fazlası verilmemektedir. Bu çalışmalara planlama, hazırlık ve değerlendirme dahildir (Department For Education, 2016: s. 8-12).

Mentor öğretmenler adaylığı kalkmış, rolü yapabilecek zamanı ve deneyimi olan kişiler arasından müdür tarafından belirlenmektedir (Department For Education, 2016: s. 16). Mentorların eğitimi söz konusudur, düzenli program yoktur (ACME, 2015: s. 19). Mentorlar düzenli olarak değerlendirme toplantılarına katılmaktadır (Department For Education, 2016: s.31).

Mentorla aday öğretmen arasında düzenli toplantı yapılmaktadır. Mentor öğretmenin bu faaliyetleri için mentor öğretmenin iş yükünde bir azalma olmamaktadır; ancak mentor öğretmene okul tarafından maaş verilebilmektedir (ACME, 2015: s. 6). Mentor öğretmen, aday öğretmenle bir çalışma programı hazırlamaktadır. Aday öğretmene günbegün izleme, destek, değerlendirme koordinasyonu konularında destek sağlanmaktadır. Aday öğretmenle sürekli toplantı yapılarak durum değerlendirmesi ve dönütte bulunulmaktadır (Department For Education, 2016: s. 16-20).

Aday öğretmenin değerlendirme türleri ara değerlendirme, son değerlendirme, aday izlenmesidir. Aday öğretmenin değerlendirilmesi; süreç değerlendirmesi, aday öğretmenin öğretmesinin izlenmesi ve tartışılması, sürecin düzenli profesyonel izlenmesi ve kurum içi veya kurum dışından deneyimli bir öğretmenin yanında işbaşı izlemeyi kapsamaktadır. Yılda üç kez dönemsel değerlendirme, müdür ve mentorla son değerlendirme yapılmaktadır. Final değerlendirmesinden önce müdür ara değerlendirme yapmaktadır. Aday öğretmen performans değerlendirmesinde başarılı bulunmazsa stajyerliği olan bir kurumda öğretmenlik yapamamaktadır. İngiltere’de aday öğretmen için yazılı ve sözlü sınav bulunmamaktadır. Sorumlu organ müdür ve

mentorun görüşlerini dikkate alarak karar vermektedir (Department For Education, 2016: s. 16-20).

2.4.1.20. İsrail'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

İsrail'de mentorluk programı on yıldan uzun süredir devam etmektedir. İsrail'deki aday öğretmenler, ilk öğretim yılında öğretmenlik lisanslarını almanın bir koşulu olarak, desteklenmektedir (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 279). Öğretmenlerin, bir mentorun gözetimi altında, tam bir öğretim pozisyonunun üçte birini, en az altı aylık bir süre boyunca tamamlaması gerekmektedir (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s.60).

İsrail'de aday öğretmenlere mesleki gelişim için çeşitli fırsatlar sunulmaktadır. İsrail'de tüm ilk ve ortaokul öğretmenleri yıllık 60 saatlik hizmet içi eğitim almak zorundadır (Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016) Hizmet içi eğitim kursları çoğunlukla yeniliklerin uygulanmasını ve öğretmenleri idari roller için hazırlamayı amaçlamaktadır. Ayrıca okulun amaçlarını desteklemeyi amaçlayan okul temelli girişimler de bulunmaktadır (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s.14). Mesleki hizmet içi eğitimler de yaygındır (Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016)

Formal mentorluk okulda düzenli haftalık oturumlarla devam etmektedir (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 279). Mentorlar okul müdürü tarafından okul personelinden seçilmektedir. Mentorluk için gereklilikler ise öğretmenlik lisansı, beş yıllık deneyim ve mentorluk eğitimi kursunu tamamlamaktır. Mentorluk kursu 168 saatten oluşmaktadır. 168 saatin 112 saati sınıf çalışması ve 56 saati mentorluk deneyiminden oluşmaktadır. Mentor eğitimleri ve rehberliği eğitim alanında kolej ve üniversite bölümlerinden akademisyenler tarafından yürütülmektedir. Mentorluk aday öğretmenlere kişisel ve mesleki destek ve yardımı kapsamaktadır. Kişisel duygusal destek aday öğretmene güvenli ve gelişimsel kişisel imaj oluşturmayı kapsarken, mesleki destek; öğretim desteği, sınıf yönetimi, okul çevresine aşinalık, mesleki düşüncenin gelişimi, düzenlemeler, haklar ve yükümlülükler ile okul kültürüne ve öğretim personeline entegrasyonu gibi destekleri kapsamaktadır (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280).

Mentor aynı zamanda aday öğretmenin öğretme mesleğine uyumlu olup olmadığını değerlendirmede aktif bir role sahiptir (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280).

Aday öğretmenler sürekli olarak değerlendirilmektedir. Yılın sonunda öğretmenler ikinci bir değerlendirme sürecinin gerçekleştiği ikinci bir deneme yılı için yeniden işe alınmaktadır. Olumsuz görüş bildirilmezse, öğretmen adayları üçüncü yıllarında daimi olarak istihdam edilmektedir (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s.60).

2.4.1.21. Yeni Zelanda'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Yeni Zelanda'da adaylık eğitimi adayların kendi okullarında iki yıl boyunca zorunlu olarak yapılmaktadır. Aday öğretmene sağlanan destekler; seminer ve toplantılar, takım çalışması, deneyimli öğretmenler ve diğer aday öğretmenlerle iş birliği ve yapılandırılmış gözlemdir (Kearney, 2014: s. 9). Adaylık eğitimi kapsamında rehberlik ve okul dışı seminerler yapılmaktadır. Aday öğretmenler bir mentor tarafından gözlenmektedir. Bunun yanı sıra okul tabanlı mentorluk buluşmaları ve akran forumları düzenlenmektedir. Ayrıca bölgesel olarak daha büyük aday grupları tek bir okulda bir araya gelmektedir. Aday öğretmenin adaylık eğitimlerine katılmasını desteklemek için ona öğretim programında boş zaman verilmektedir (Britton vd 2003: s.319-328). Aday öğretmenin ders yükü %20 azaltılmıştır (Kearney, 2014: s. 9).

Her okul tavsiye ve rehberlik planlarını oluşturmaktadır (Britton vd 2003: s. 300). Mentor ile aday arasında düzenli toplantılar yapılmaktadır (Kearney, 2014: s. 9). Mentorun görevinden dolayı ders yükü azaltılmamakta ve ona ücret verilmemektedir. Mentorluğu tüm öğretmenler yapabilmektedir (Kearney, 2014: s. 9). Aday öğretmenlerin mesleğe uyumları 'öneri ve rehberlik' ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu 'öneri ve rehberlik' düzenlemesi sayesinde, aday öğretmen, çeşitli bölgelerden ve kaynaklardan mesleki destek alabilmektedir (Britton vd 2003: s. 312).

Adaylık sürecinin değerlendirilmesinde süreç değerlendirmesi ve değerlendirme formları kullanılmaktadır (Kearney, 2014: s. 10). Adaylık sürecinin

sonunda öğrenme hedeflerine ulaşılıp ulaşılamadığının değerlendirilmesi için portfolyolar ve dergiler gibi dokümantasyonlar kullanılmaktadır (Langdon, Flint, Kromer vd 2011: s. 23).

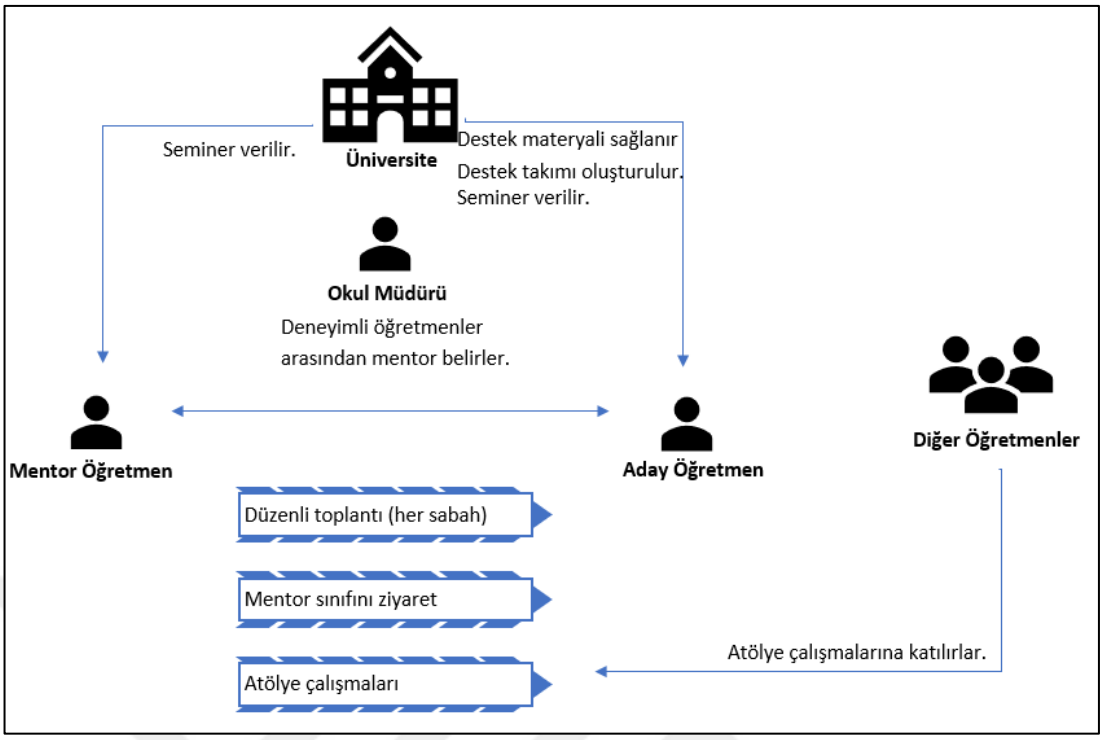
2.4.1.22. Kıbrıs'ta Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Kıbrıs'ta aday öğretmen yetiştirme programını Kıbrıs Pedagoji Enstitüsü hazırlamaktadır (Mascil, 2017: s. 24-2). Aday öğretmen yetiştirme programını Eğitim ve Kültür Bakanlığı planlamaktadır (Cyprus Pedagogical Institue, 2017). Yetiştirme program hedefleri "Yaratıcı öğrenme uygulamaları ile eğitimde yenilik ve düşünmeyi teşvik etmektir (Cyprus Pedagogical Institue, 2017). Aday öğretmen yetiştirme programında aday öğretmenlerin iyi pedagojik uygulama yapmaları hedeflenmektedir (World Bank, 2014: s. 11).

Aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlerin ilk yılında zorunlu olarak başlamakta (CEDEFOP, 2013: s. 8), iki yıl sürmektedir (Eurydice-Cyprus, 2015). Aday öğretmen adaylık sürecini kendi okulunda geçirmektedir. Okulda derse girmekte ve ders dışında eğitim almaktadır (World Bank, 2014: s. 19). Aday öğretmenin ders yükü azaltılmıştır (Eurydice-Cyprus, 2015).

Aday öğretmen, mentor öğretmen (CEDEFOP, 2013: s. 8) ve ders gördüğü enstitüdeki öğretmen tarafından desteklenmektedir. Mentorlar okul yönetimi tarafından deneyimli öğretmenler arasından seçilmektedir. Mentor öğretmenlerin ders yükü azaltılmıştır. Mentor öğretmenler yaptıkları iş için ek ücret almamaktadırlar (World Bank, 2014: s. 19). Mentorlar, Kıbrıs Pedagoji Enstitüsü tarafından seminerlere katılmaktadır (CEDEFOP, 2013: s. 38; World Bank, 2014: s. 19).

Aday öğretmene Başlangıç Öğretmen Eğitimi Enstitüsü'nden kendini değerlendirme ve destek materyalleri verilmektedir. Aday öğretmen ve mentor için destek takımı oluşturulmaktadır (European Commission, 2010: s. 28-29). Kıbrıs'ta aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli Şekil 23'te görüntülenmiştir.



Şekil 23. Kıbrıs'ta Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 23'te görüldüğü gibi hem mentor hem de aday öğretmenlere seminerler verilmektedir. Mentorla aday öğretmen düzenli olarak toplantı yapmaktadır. Mentor ve aday öğretmen her sabah bir araya gelmektedir. Mentor sınıfı ziyaret edilmektedir (Mascil, 2017: s. 24). Ayrıca seminer, atölye çalışması, konferans çalışmaları düzenlenmektedir (Hadjikakou, 2009). Öğretmen ücretleri ve kurumsal harcamalar bakanlıkça karşılanmaktadır (European Commission, 2010: s. 28-29). Aday öğretmenin değerlendirmesi yapılmamaktadır (Hadjikakou, 2009).

2.4.1.23. Çin'de Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

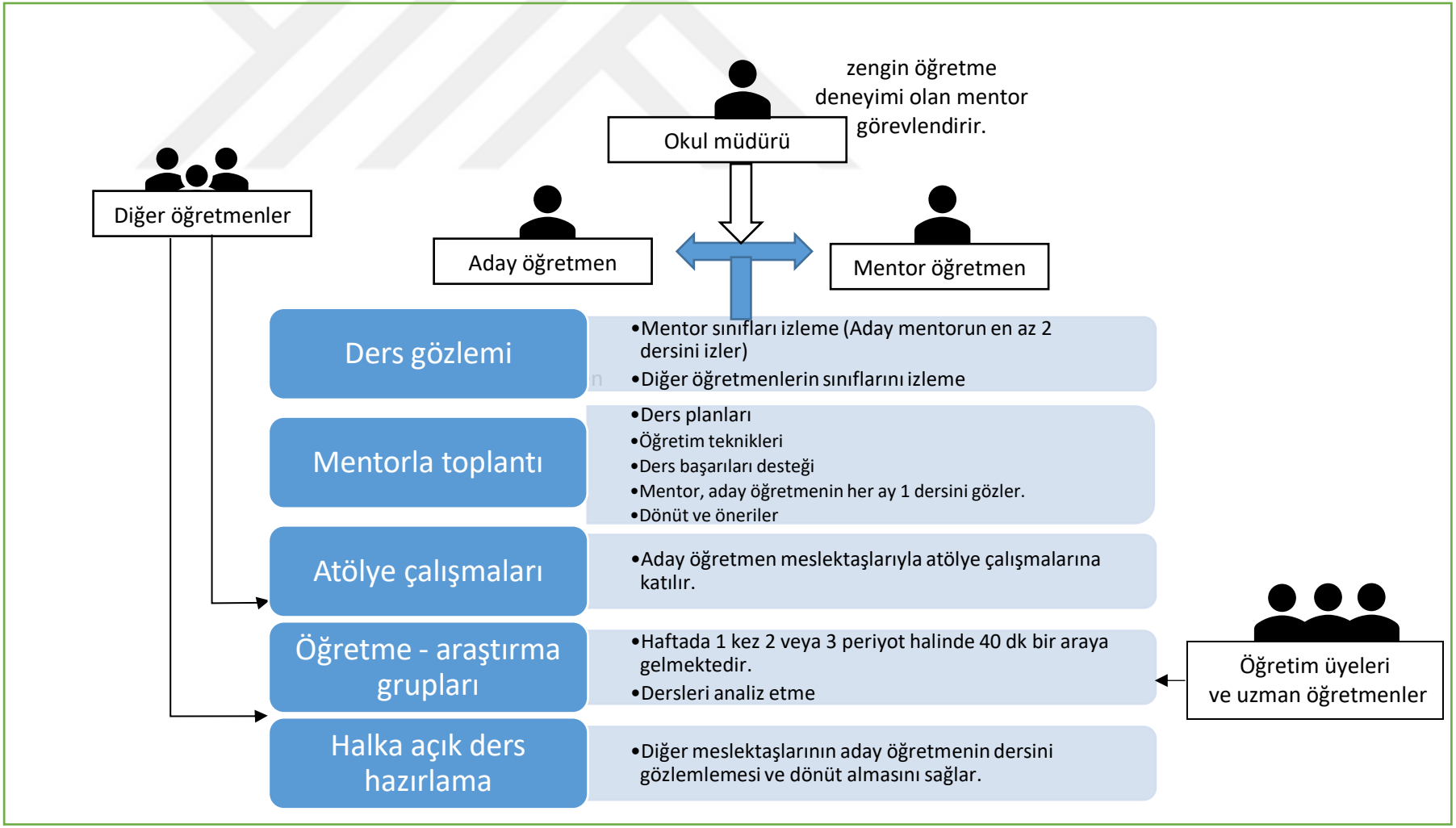
Çin'de okul oryantasyonu, aday öğretmene yerel okul kültürünü tanıtmak ve çevresiyle (veliler ve bölge ile) iletişim kurmasını sağlaması açısından önemli etkinliklerden biridir (Britton vd 2003: s. 309). Çin'de aday öğretmenler için bire bir ve grup mentorluğu yapılmaktadır (Salleh ve Tan, 2013: s. 154). Farklı okullardan gelen aday öğretmenler, facilitators (kolaylaştırıcılar) ve deneyimli öğretmenler; okul, bölge ve il tabanlı toplantılar için bir araya gelmektedir (Huang, 2017: s. 179). Aday öğretmenlerin akran, mentor ve diğer öğretmenleri izlemelerine fırsat verilmektedir. Aday öğretmenler, ders planları, öğretim teknikleri ve ders başarılarının tartışılması

için deneyimli öğretmenlerle bir araya gelmektedirler (Britton vd 2003: s. 312). Çin'de adaylık süreci uygulamaları farklı yerel otoritelere göre değişmektedir. Bu bölümde Şanghay modeli örnek verilmektedir.

Şanghay'da aday öğretmenlik sadece bir yıllık bir süreç olarak görülmemekte, öğretmenler kariyerlerinin ilk beş yılında öğretmen mentorluğuyla desteklenmektedir (OECD, 2012). Tüm okulların yapılandırılmış öğretmen mentorluk sistemi bulunmaktadır. Adaylık eğitimi programı, işveren okullar ve temel okullar (base school) tarafından sağlanmaktadır. Aday öğretmen her tür okulda altışar ay çalışmak durumundadır. Aday öğretmenin ders programı azaltılmıştır (Huang, 2017: s. 183). tüm aday öğretmenler atölye çalışmalarına, mentorluk ve akran gözlemlerine katılmaktadır (OECD, 2012).

Aday öğretmene yardımcı olacak mentorları müdür görevlendirmektedir (Jiang, Shu ve Chan, 2016: s. 22). Mentorların zengin öğretim deneyimine sahip olması tercih edilmektedir (Ng, 2012: s. 118; Qiu, 2015: s. 26-27). Mentorların aynı branştan olması gerekmemektedir (Education Bureau, 2011: s. 5). Bu mentorlar için formal bir eğitim bulunmamaktadır (Qiu, 2015: s. 26-27).

Her yılın başında mentor ve aday öğretmen, müdür yardımcısı tarafından toplantıya çağrılmaktadır. Aday öğretmenler tanıştırılmakta ve mentorluk planı yapılmaktadır. Bu plana göre mentor öğretmen, aday öğretmenin her ay bir dersini gözlemlemekte ve okul elektronik yönetim sistemi üzerinden dönüt ve öneriler vermektedir. Aday öğretmen de mentor öğretmenin en az iki dersini izlemektedir. Aday öğretmenlik sürecinin takip edilebilmesi için dijital bir sistem kurulmuştur. Aday öğretmenler süreci yansıtan bir özeti adaylık sistemine girmektedir (Wang ve Zhou, 2013: s. 20). Şanghay'da uygulanan aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli Şekil 24'te görselleştirilmiştir.



Şekil 24. Şanghay'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 24'te görüldüğü gibi süreçte ders gözlemi, mentorla toplantı, atölye çalışmaları, öğretme-araştıma grupları ve halka açık ders hazırlama yer almaktadır. Mentorluk, öğretme materyallerinin tartışılması, ders gözlemi, eleştirisi, öğretme metotları ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Okul müdürü bir okul mentorunun aday öğretmenin gelişimine yardımcı olmasından sorumludur (OECD, 2012).

Mentor öğretmenliğin yanında öğretmenlerden dersleri analiz eden bir grup oluşturulmakta ve aday öğretmenler, öğretme araştırma gruplarına deneyimli öğretmenlerle birlikte katılmaktadırlar Böylece bölge yarışmalarında iyi olan aday öğretmenler kendilerini tanıtma fırsatı yakalayabilmektedirler (OECD, 2012). Her çalışma grubunun aday öğretmenlere yönlendirme yapmak için görevlendirilmiş bir grup lideri bulunmaktadır. Birçok grup haftada bir kez iki veya üç periyot halinde 40 dk. bir araya gelmektedirler. Bu toplantılar öğretmenin iş yükünden sayılmaktadır. Bu grup aktiviteleri sadece yüz yüze değil çevrim içi de olabilmektedir. Bu gruplar ayrıca araştırma görevlilerini, üniversite öğretim üyelerini ve diğer okullardan uzman öğretmenleri aday öğretmenlere destek ve mentorluk için davet edebilmektedirler (Salleh ve Tan, 2013: s. 154-155). Öğretmenler aşama aşama farklı gruplara katılmaktadır.

1. İlk yılında öğretim- araştırma grubundan deneyimli bir öğretmen, aday öğretmenlere mentorluk yapmaktadır.
2. İkinci yılında, ders hazırlama grubuna katılım sağlanmaktadır.
3. Üçüncü yılında öğretme- araştırma grubuna katılım sağlanmaktadır.
4. Dördüncü yılında farklı okulların öncülük yaptığı öğretme- araştırma grubuna katılım sağlanmaktadır.
5. Beşinci yılında, bölgenin mentoru veya eğitim geliştirme araştırma merkezinden bir uzman, öğretmene mentorluk yapmaktadır.

Öğretmen izlemesinin diğer bir bileşeni aynı türdeki meslektaşların ders gözlemidir. Şanghay'da okullarda aday öğretmenler herkese açık ders hazırlamaktadır. Aday öğretmen, bu dersi hazırlayıp yürütürken mentorun incelemesini istemekte ve gerekli revizyonları yapmaktadır. Her öğretmenin, adaylığın bir parçası olarak dönemde en az bir herkese açık ders vermesi gerekmektedir. Bu ders, diğer

meslektaşlar için gösterim dersidir. Derse katılan kişiler gözlem ve yorum yapabilmektedir. Birçok okul, aday öğretmenlerin düzenli biçimde dersleri gözleyebileceği ve ders verebileceği şekilde okul tabanlı öğretmen gelişim planları tasarlamaktadır. Şanghay'daki öğretmenlerin ders gözlemi ve ders verebilmek için zamanı bulunmaktadır, çünkü haftada ortalama 8-12 saat ders vermektedirler. Herkese açık ders veren öğretmenler, ilgili materyallerini ders planı şeklinde okul portalına göndermektedirler (Salleh ve Tan, 2013: s. 155-156). Adaylığın tamamlanması için aday öğretmenin bir yıllık adaylık eğitimini bitirmesi ve sınavı geçmesi gereklidir (Zhang Ding ve Xu, 2016: s. 12).

Hong Kong'ta aday öğretmenlik süreci bir yıl sürmektedir. Adaylık sürecinde aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yetkinlik seviyesine ulaştırılması için okul tabanlı bazı göstergelerin tamamlaması hedeflenmektedir (Ng, 2012: s. 115). Adaylık Tamamlama Referansı (Induction Completion Reference-ICR), aday öğretmenlerin ilk yılında belirli konularda temel düzeyde yeterliliklerinin oluşturulması için okul tabanlı göstergelerden oluşmaktadır. Dört mesleki gösterge bulunmaktadır: öğretme ve öğrenme, öğrenci gelişimi, okul gelişimi ve kişisel ilişkiler ve hizmetler (Ng, 2012: s. 118). Adaylık sürecinde aday öğretmenlere sağlanan destekler arasında; okul tabanlı adaylık sistemi, mentorlardan destek ve rehberlik, okulda mentor ile etkileşim ve bilgi paylaşımı için serbest zaman ve düzenlemeler, aday öğretmenlerin (sınıf yönetimi, veliler ve öğrencilerle iletişim ve öğrenen farklılığıyla başa çıkabilmek için öğretme stratejileri) ihtiyaçlarının karşılanması için formal ve informal öğretim programları, güçlü iş birliği kültürünün olduğu bir öğrenme ortamı yer almaktadır (Education Bureau, 2011: s. 3).

Adaylık sürecinde aday öğretmenler minimum 210 saat öğretme, 140 saat belirli konularda öğretme, akran veya mentorlarla ortak ders gözlemi, gözlem öncesi ve sonrası paylaşımlar, öğretimlerinin etkililiği hakkında yansıtmalar, öğretimde teknoloji kullanımı gerekliliklerinin sağlanması ve bu konuda bir derslerinin gözlemlenmesi, mesleki gelişimlerinin izlenmesi ve öğretim programı dışındaki etkinliklere katılım gibi etkinliklere katılmaktadır (Education Bureau, 2011: s. 4).

Mentorlar aday öğretmenler ile ilgili yansıtma ve gözlem yapmaktadırlar (Ng, 2012: s. 118). Mentorların aday öğretmenin güçlü yanlarını, geliştirilmesi gereken alanları tanımlayıp uygun rehberlik ve desteği sağlaması ve aday öğretmenin performansı ile ilgili düzenli geri bildirim sağlaması gerekmektedir (Ng, 2012: s. 115). Mentor bir ya da birden fazla aday öğretmene destek olabilmektedir. Mentorların aday öğretmenlerin yönetimsel rehberi olması gerekmemektedir (Education Bureau, 2011: s. 5). Okullar aday öğretmenin öğrenme deneyimlerini portfolyoları, analitik yaklaşım, adaylığın tamamlanması için bir çerçeve, aday öğretmenin ve mentor öğretmenlerin kayıtları ve yansıtmaları yoluyla kayıt altına almaktadır (Education Bureau, 2011: s. 6).

2.4.1.24. Japonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Japonya'da açık sistem altında birçok enstitünün öğretmenlik programı açması ve eğitim kurslarının üniversitelere göre değişmesi nedeniyle öğretmenlik mesleğinin başında atanmadan önce zorunlu adaylık programı uygulanmaktadır. Kısa periyotlarda öğretme uygulaması, teori tabanlı öğretmen eğitimi programları, sosyal ortam, ebeveynlerin değişen gereklilikleri ve öğretmenlerin sorumluluklarının artışı öğretme misyonunun geliştirilmesi gereğini oluşturmaktadır (Luchenko, 2016: s.254-255). Japonya'da valilikler, hizmet içi eğitim etkinlikleri ve kursları sağlamak zorundadır (Britton vd 2003: s. 328). Öğretmen adaylık eğitimi, eğitim enstitüleri ve okullar arasında iş birliğiyle sağlanmaktadır (Hedriks vd 2010: s. 52).

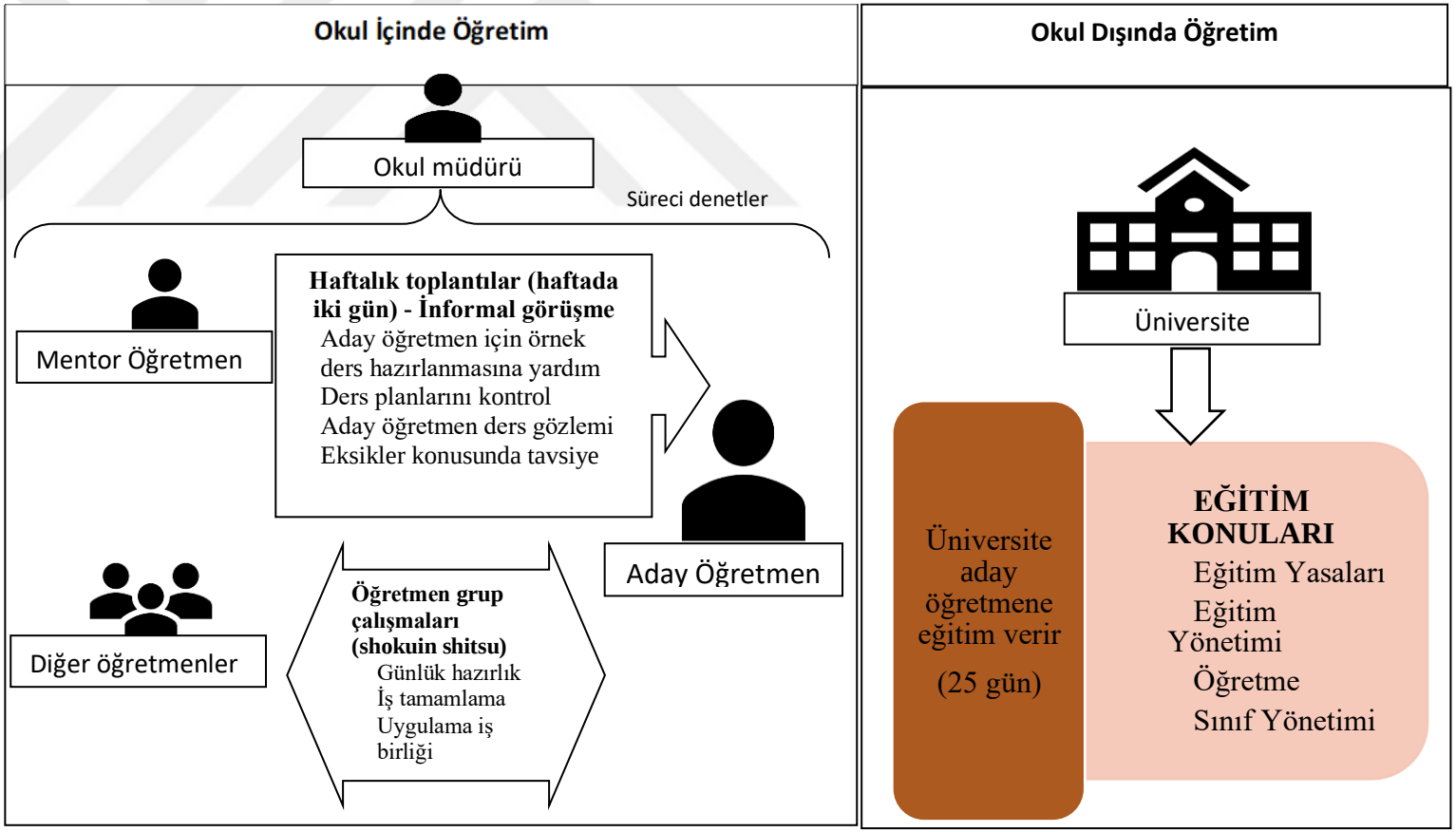
Adaylık eğitiminin sorumluluğu eğitim bölgelerine aittir (Kearney, 2014: s. 9). Tüm aday öğretmenler, bir yıllık hizmet içi öğretmen eğitimi programını tamamlamak durumundadır. Bu program iki eğitimden oluşmaktadır: okul içinde öğretim ve okul dışında öğretim. Okul içinde öğretimde deneyimli bir öğretmen aday öğretmenler için mentorluk yapmaktadır. Okul dışındaki eğitimde ise üniversite tabanlı yöneticiler eğitim yasaları, eğitim yönetimi, öğretme, sınıf yönetimi gibi konularda ders vermektedirler (Tadashi, 2012: s.54-55).

Öğretmenliğin ilk yılında aday öğretmenler, düzenli olarak mesleki gelişime katılmak ve mentor öğretmenleri yardımıyla haftada 10 saat yerinde eğitim veya yılda

300 saat eğitim almak durumundadırlar. Bunun dışında aday öğretmenler saha dışında 25 gün eğitim almaktadırlar (Ahn, 2016: s. 421). Aday öğretmenin ders yükü, etkinliklere katılabilmesi için azaltılmıştır. Aday öğretmen derslerin %75'ine girmektedir (Kearney, 2014: s. 9). Formal eğitime ek olarak aday öğretmenler yerinde öğretmen grup çalışmalarına (shokuin shitsu) katılmaktadırlar. Shokuin shitsu, Japonya'da tüm öğretmenlerin bireysel masalarını bulunduğu ve günlük hazırlık, iş tamamlama ve uygulamalar konusunda iş birliği yaptıkları ve yöneticiler tarafından gözetilen bir paylaşım alanıdır. Aday öğretmen için öğretmen grup çalışmalarının üç kritik alanı bulunmaktadır: 1) Bilgi değiş tokuşu 2) meslektaş ilişkileri 3) güvenli ortam. Shokin shitsuda aday öğretmen için informal görüşmeler ve gözlemler gün boyu okulda ve okul sonrasında yapılmaktadır. Shokuin shitsu, aday öğretmenlerin uzun dönemli gelişimini sağlamaktadır (Ahn, 2016: s. 424-428).

Aday öğretmene yardımcı olmak üzere okuldaki deneyimli öğretmenler arasından bir mentor öğretmen seçilmektedir (Tadashi, 2012: s. 55). Mentor öğretmenlerin görevleri dolayısıyla ücretlendirme ve mentor öğretmenlerin ders yükü azaltılması yapılabilmektedir (Kearney, 2014: s. 9). Japon adaylık programında (Shoninsha.kenshu), bir mentor adaya sınıf öğretimi ve yönetim tekniklerini kendi öğretim yöntemleriyle öğretmektedir (Tadashi, 2012: s. 59).

Mentorla aday öğretmen haftalık toplantılar yapmaktadır (Ahn, 2016: s. 425). Bu toplantılar haftada iki gün olarak düzenlenmektedir (Kearney, 2014: s. 9); aday öğretmenlerin derslerinin gözlemlenmesini, aday öğretmen için örnek ders yapmayı ve okul işleriyle ilgili pek çok konuda mesleki rehberlik yapmayı kapsamaktadır. Birkaç yıl bu şekilde mentorluk desteği alan öğretmen eğer öğretmede ve öğrencilerle çalışmada zorlanıyorsa, okul müdürü öğretmeyi yeniden düşünmesini veya başka bir okulda gönüllü olarak çalışmasını tavsiye edebilmektedir. Böyle bir durum yaşandığında müdür eğitim yönetim kuruluna bir istek gönderilmekte ve son karar bu kurulda verilmektedir (Ahn, 2016: s. 426). Şekil 25'te Japon eğitim sisteminde aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli görülmektedir.



Şekil 25. Japonya'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

2.4.1.25. Singapur'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Singapur'da aday öğretmenler, atama töreninden sonra eğitim bakanlığı tarafından finanse edilip yönetilen iki yıllık adaylık programına dahil olmaktadırlar. Bu program üç günlük aday öğretmen oryantasyon programı; sınıf yönetimi, veli ile ilişkiler, öğretmen-öğrenci ilişkileri, yansıtmacı uygulamalar, pedagoji ve değerlendirmeler konularında hizmet içi eğitim kursu; Bakanlık Mirası Merkezi'ne ziyaret ve mentorlar için eğitimi de kapsayan yapıdadır. Okul tabanlı mentorluk programı bu iki yıllık süreç yeni başlayan öğretmen sempozyumu ile sona ermektedir (NCEE, 2016: s. 6).

Oryantasyon Programı, öğretmenlerin öğrencileri yetiştirmedeki rolünün önemini vurgulamakta ve öğrenmelerini öğretmen enstitüsünde pekiştirmelerini sağlamaktadır (Schleicher, 2016: s. 50). Aday öğretmenler sınıf yönetimi, danışma, yansıtıcı uygulamalar ve değerlendirme üzerine kurslara devam etmektedir. Kurslar ulusal eğitim enstitüsü ve bakanlık tarafından sağlanmaktadır (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5). Aday öğretmenler hizmet içi eğitim kurslarının yanı sıra arkadaş sisteminden yararlanabilmektedir. Deneyimli öğretmenin yanı sıra aday öğretmen için arkadaş atanmakta bu arkadaş, aynı konuyu anlatan bir öğretmenler arasından belirlenmektedir (Darling-Hammond 2017: s.301).

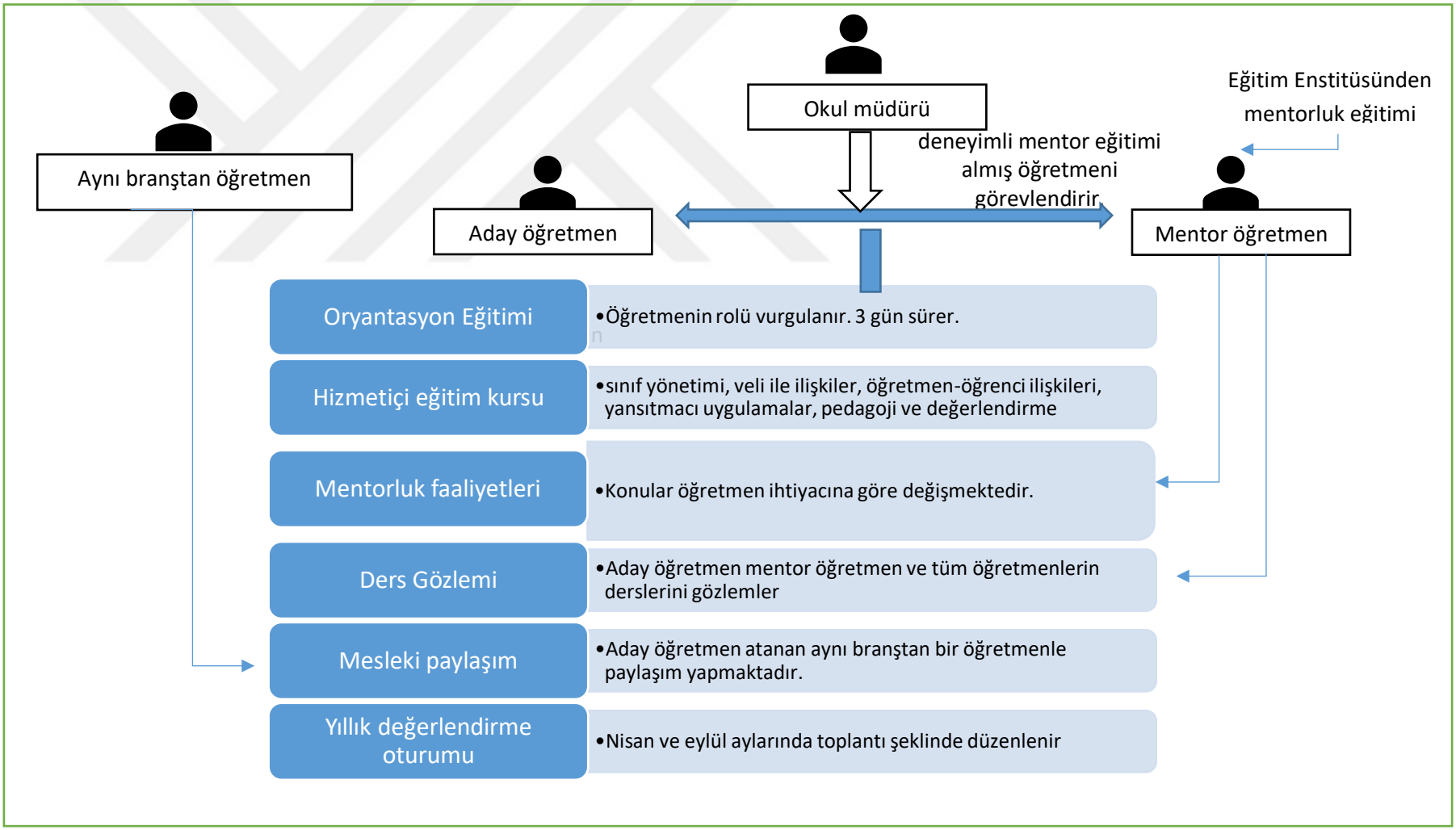
Singapur'da öğretmenler adaylık sürecinde öğretimsel olmayan ama mentorla çalışma zamanı olarak planlanan bir dönem geçirmektedir (NCEE, 2016: s. 7). Mentorluk programı ile aday öğretmenlerin mentorlardan pratik bilgi ve becerileri öğrenmeleri desteklenmektedir. Okullar, mentorluk programını aday öğretmenlerin öğrenme ihtiyaçlarına göre kişiselleştirme özerkliğine sahiptir. Program, pratik becerilerin yanı sıra, aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin değerleri ve değerleri hakkındaki anlayışlarını derinleştirmeye yardımcı olmaktadır. (Schleicher, 2016: s.50).

Aday öğretmenler uzman öğretmenlerden mentorluk almaktadır (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5). Uzman öğretmenler, ulusal eğitim enstitüsünde mentor öğretim gören ve yeni başlayanlar için destek olan öğretmenlerdir (Darling-

Hammond ve Rothman, 2011: s .5). 2015'te başlayan Skilful Teaching and Enhanced Mentoring adlı programıyla mentor hazırlık programı geliştirilmiştir. Bu hazırlık programında mentor dili, araçları ve süreçleri yer almaktadır (NCEE, 2016: s. 7). Mentor eğitimi öğretmen enstitüsünde verilmektedir (Ling, 2017: s. 3).

Adaylık sürecinde hem mentor öğretmenlerin hem de aday öğretmenlerin ders yükü azaltılmaktadır (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5: NCEE, 2016: s. 6). Aday öğretmenler ders yükünün %80'ini almaktadır. Bu, aday öğretmenlerin ders planlaması, adaylık süreci etkinlikleri ve diğer öğretmenleri gözlemleme ve mentorluk için gerekli olan zamanı sağlamaktadır (NCEE, 2016: s. 6).

Aday öğretmenler değerlendirilirken birinci yıl deneme niteliğindedir. Öğretmenlerin statüsü onaylandıktan sonra tekrar bir lisansa gerek kalmamaktadır (NCEE, 2016: s. 6). Adaylık sürecinde aday öğretmene aynı zamanda okul kültürünü de tanıtmaktadır. Aday öğretmenler düzeylerinden yetkili, bölüm başkanı ve departman başlanı tarafından gözlenmektedir. Ayrıca aday öğretmenler nisan ve eylül aylarında yıllık değerlendirme oturumuna katılmaktadır. Mentorlar için eğitim bakanlığınca destek öğrenme ağı oluşturulması amacıyla mesleki paylaşım ve öğrenme oturumları düzenlenmektedir (Tee 2012: s. 28). Şekil 26'da Singapur'da adaylık sürecinde mentorluk modeli görülmektedir.



Şekil 26. Singapur'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

2.4.1.26. Kanada'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Kanada'da uygulanan adaylık programları bölgelere göre değişmektedir. Adaylık programları; devlet bütçeli programlar, bölgesel öğretmen dernekleri, federasyon veya birlikleri tarafından sağlanan programlar, il ve bölgesel yönetimlerin iş birliğine dayalı hibrit programlar, öğretmen dernekleri, üniversiteler, yerel topluluklar ve yerel okul yönetim kurulları tarafından idare edilen ademi merkeziyetçi modeller şeklinde yürütülmektedir. Aday öğretmenlere verilen destek türleri, bölgelere göre mentorluk ve adaylık programı desteği, sadece adaylık programı desteği, sadece mentorluk desteği olarak değişebilmektedir (Kutsyuruba ve Godden, 2014: s. 25).

Kanada'daki adaylık programları aday öğretmenlerin ihtiyacı olan desteğin çoğunu sağlamaktadır. Adaylık programlarının noktaları aday öğretmenlerin alanlarına geçişlerinde etkili bir yol olarak mentorluğa ve mesleki ağ desteğine değer vermeleridir. Kutsyuruba ve Godden'e (2014: s. 29) göre Kanada'da yöneticilerin çoğunlukla mentor seçimi, mentor aday eşleştirme ve yeterli mesleki gelişim fırsatı sağlama, aday öğretmenlere serbest zaman verme, mentorluk sürecini denetleme ve en önemlisi gündelik faaliyetlerde mentorluk rol modeli olma gibi rolleri bulunmaktadır.

Bu bölümde Kanada'nın çeşitli bölgelerinde (Britanya Kolumbiyası, Ontario, Manitoba ve Nortwest Territories) aday öğretmenler için sağlanan destekler ele alınmaktadır.

2.4.1.26.1. Britanya Kolumbiyası'nda Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Britanya Kolombiya'sında Eğitim Bakanlığı, Britanya Kolombiya Öğretmenler Federasyonu (British Columbia Teachers Federation [BCTF]), yerel öğretmen birlikleri, okul bölgeleri aday öğretmenlere destek programları oluşturmak için iş birliği yapmaktadırlar. Bunlardan en büyüğü web tabanlı kaynaklar sağlayan, aday öğretmenlerle mentorları bir araya getiren ve öğrenci öğretmenler ve aday öğretmenler

için iki günlük konferanslar düzenleyen BCTF programıdır (Kutsyuruba ve Godden, 2014).

2.4.1.26.2. Ontario'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Kanada Ontario'da dört yıllık bir öğretimin ardından eğitim fakültesinde bir yıl hazırlık yapılmaktadır (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s. 4) Ayrıca Ontario'da Öğretmen Adaylık Programı (NTIP), öğretmenlerin etkili öğretme, öğrenme ve değerlendirme uygulamalarını desteklemesi için mesleki sürekli öğrenme adımı olarak görülmektedir. Aday öğretmenlerin çalışmalarında etkili olmak için gereken bilgi ve becerileri geliştirmeye devam edebilmeleri için profesyonel destek sağlanmaktadır (Schleicher, 2016: s. 52).

Aday öğretmen Adaylık Programı **(**The New Teacher Induction Program - NTIP), Ontario'nun devlet okullarında öğretmenleri kariyerlerinin ilk iki yılında desteklemektedir. 2006'dan beri faaliyet gösteren program kapsamında mesleki ilerleme ve gelişim için destek sağlanmaktadır (Ontario College of Teachers, 2015: s. 40). Bir öğretmen, adaylık programını başarıyla tamamlayamadığı ve iki yıl geçmediği sürece aday olarak nitelendirilmektedir. Öğretmenler ilk yıllarında okul yönetim kurullarına yönlendirilmekte, burada aday öğretmen deneyimli bir öğretmen tarafından mentorluk almaktadır. Adaylık programında vurgulanan alanlar ise planlama, değerleme, değerlendirme, okuryazarlık ve aritmetik stratejileri, sınıf yönetimi ve teknoloji kullanımı alanlarıdır (Ontario College of Teachers, 2015: s. 40). Aday öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla plan yapabileceği ve seminerlerde bir araya gelebileceği ek boş zamanları bulunmaktadır (Darling-Hammond, 2017: s. 302).

Aday öğretmenlere bu program tarafından verilen destek, tüm aday öğretmenlerin okula ve okul kuruluna yönlendirilmesi, deneyimli öğretmenler tarafından aday öğretmenlere danışmanlık, mesleki gelişim ve eğitim unsurlarından oluşmaktadır. Aday öğretmenler, Ontario'da ilk defa öğretmenlik yapmaya başlamak için bir okul kurulu, okul yetkilisi veya il okulu tarafından (tam zamanlı veya yarı zamanlı) daimi pozisyonlarda tutulan Ontario College of Teachers tarafından sertifikalandırılmış olanlar olarak tanımlanmaktadır (Schleicher, 2016: s. 52). Aday

öğretmenler, okul müdürleri tarafından formal olarak değerlendirilmektedir (Ontario College of Teachers, 2015: s. 40). NTIP'i başarılı bir şekilde tamamlamak için, aday öğretmenler için öğretmen performans değerlendirmelerinde iki tatmin edici değerlendirme almalıdır. İhtiyaç duyulan sürede iki performans değerlendirmesini başarıyla tamamlayan aday öğretmenler, NTIP'lerin Yeterlilik ve Kayıt Sertifikaları'nda ve OCT kamu sicilinde başarılı bir şekilde tamamlandığına dair bir not almaktadır (Schleicher, 2016: s. 52).

2.4.1.26.1.3. Manitoba'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Manitoba'da WSD Öğretmen Adaylık ve Mentorluk Programı bulunmaktadır. Bu programın tasarımı, öğrenci öğrenmesini etkileyen ulusal ve uluslararası öğretmen mesleki gelişim araştırmalarına dayanmaktadır. Programa aday öğretmenler ve iki yıldan daha az deneyimi olan öğretmenler katılabilmektedir. Bu programın amacı hem hem de mentorlara hem de mentorluk alan kişilere iki yıl boyunca etkili öğretmenlik ve kariyer gelişimi imkanı sağlamaktır. Öğretmenler kendi mesleki gelişimlerini öğrenci ihtiyaçları, öğretmenlerin araştırma ilgileri, okul hedefleri doğrultusunda yönlendirmektedir. Mentorluk alan kişinin ihtiyaçlarına göre öğrenme ortaklıkları düzenlenmektedir. Bu ortaklıkların kurulmasında katılımcıların mesleki deneyimleri ve okullarının coğrafi yakınlıkları göz ününde bulundurulmaktadır (WSD, 2016: s. 1).

Hem mentor hem de mentorluk alan kişinin iş yükü; birlikte planlama, modelleme, sınıf gözlemleri, mesleki dönüt ve uygulamanın araştırılması gibi iş ile ilgili öğrenme yapılabilmesi beş güne kadar azaltılabilmektedir. Adaylık programının hem mentora hem de mentorluk alan kişiye faydası bulunmaktadır. Mentorlar için faydaları; meslekte hizmet ederken mesleki bağlılığın artması, transfer edilebilen liderlik becerileri geliştirme, mesleki araştırma egzersizi yapabilme ve araştırmalarını iyileştirme fırsatı elde etmektir. Mentorluk alan kişiye faydaları ise mentorla bağlantı kurma, birlikte planlama ve mesleki ağ fırsatlarını yakalamayı kapsamaktadır. Tüm mentorlar; kaynaklara ulaşabilmenin yanında koçluk ve yetişkin öğrenmesi üzerine derinlemesine eğitim alabilmektedir. Tüm katılımcılar, program planlama konusunda yıllık gözden geçirmeye katılmaktadır. Bu gözden geçirme eğitim fakülteleriyle iş

birliği halinde olmaktadır (Manitoba Üniversitesi). Başarılı ortaklık sağlamak için bireysel ve güvene dayalı destek sağlanmaktadır (WSD, 2016: s. 1).

2.4.1.26.1.4. Northwest Territories Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk

Kanada'da uygulanan adaylık programları hakkında yapılan alanyazın incelemesinde en kapsamlı mentorluk programının Northwest Territories bölgesinde olduğu görülmüştür. Uygulanan öğretmen adaylık programı, Nortwest Territories Eğitim, Kültür ve İstihdam Biriminin 2011 yılında çıkardığı bir raporda açıklanmaktadır. Bu rapora göre programın hedefleri; öğretmen performansını artırmak, yetkin öğretmenleri meslekte tutmak, aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki iyi oluşunu desteklemek, mentorlarla yapılandırılmış iletişim yoluyla sürekli mesleki gelişim sağlamak ve okul ve öğretme kültürünün transferini sağlamaktır (Northwest Territories Education, Culture and Employment-NWT, 2011: s. 7).

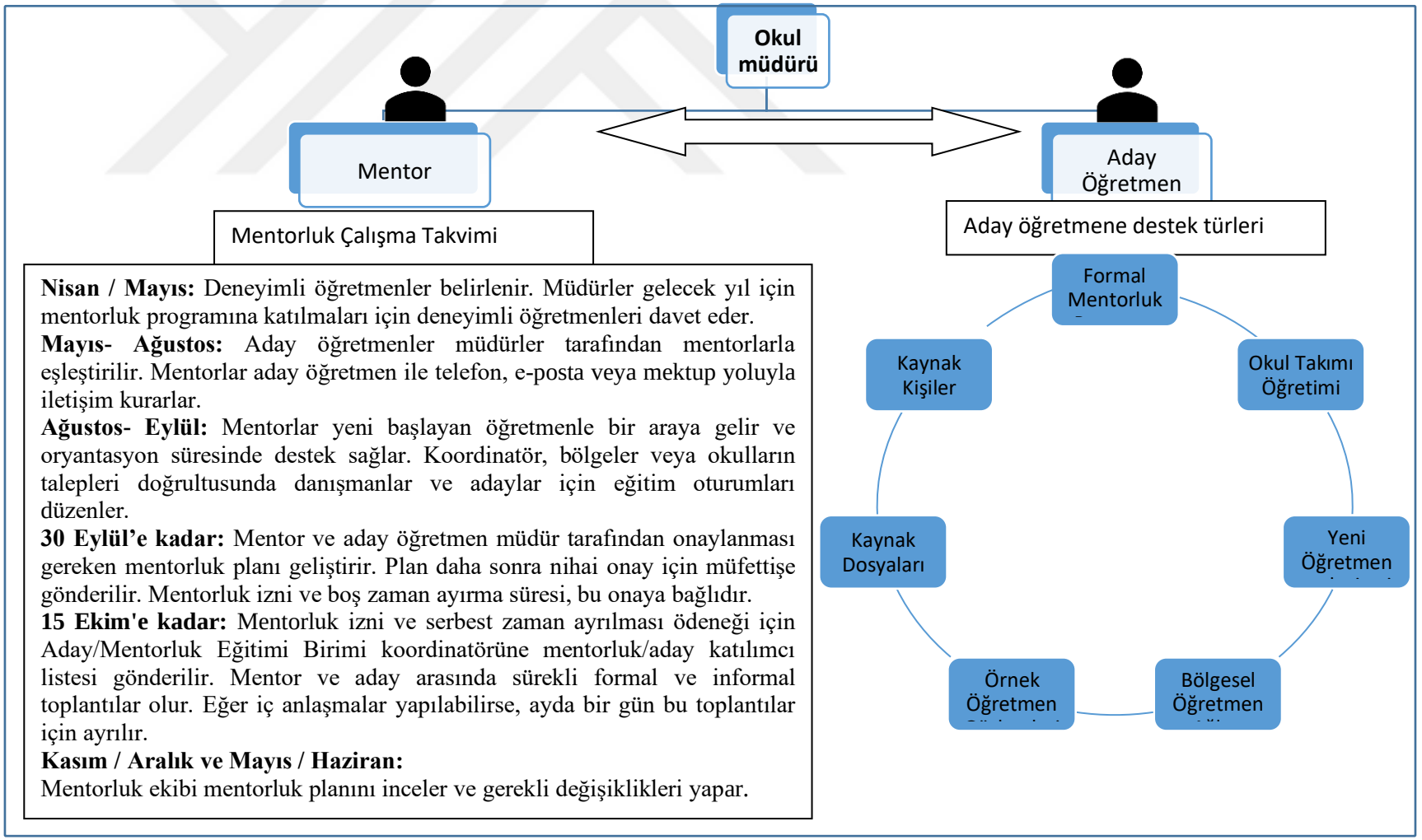
Aday öğretmenlerin yerel kişisel gelişime katılmaları beklenmektedir. Adaylık ve mentorluk programlarıyla, komiteler; aday öğretmenlerin teori ile deneyim arasındaki bağlantıları kurmalarını sağlamak için atölyeler ve kurslar sağlamaktadır. Deneyimli öğretmenler de bu sayede bilgilerini tazelemekte ve yeni stratejiler öğrenmektedirler. Eğitim, Kültür ve İstihdam Birimi, okul ve bölgelerden gelen istek üzerine hizmet içi mesleki gelişim ve atölyeler sunmaktadır. Atölyeler; öğretimsel alanlar, kültür tabanlı eğitim ve öğrenci destek atölyeleri olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Öğrenci destek atölyeleri kapsamında, etkili davranış desteği, kapsamlı eğitim, iyileştirme ve kurtarma ve öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılama stratejileri yer almaktadır (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 29).

Adaylık programı kapsamında okul müdürü tarafından her aday öğretmene en az bir mentor öğretmen görevlendirilmektedir. Bu görevlendirme, mentor olmak isteyen gönüllü adayların bazı özellikleri dikkate alınarak yapılmaktadır. Mentorluk programında aday öğretmenlere destek olacak mentorların görevlendirilmesinde mentorların; istekli ve erişilebilir olma, yardımsever olması, etkili öğretmen

yeterliliğine sahip olması, okulun öğretim programının topluluk kültürünün ve öğrenme teorilerini anlamış olması, kültür temelli eğitim konusunda deneyimli olması, öğretim kaynakları hakkında bilgi sahibi olması, diğer öğretmenlerin ve velilerin saygı duyduğu biri olması, mesleki olarak kendini geliştirmeye devam eden biri olması ve eleştirici olmama gibi özelliklerinin bulunması gerekmektedir. Mentor öğretmenlerin 3-5 yıllık öğretim tecrübesi olması, aday öğretmenle benzer görevde olması, öğretim programı ve okul değişikliğinin entegre edebilme becerisinin olması ve etkili takım planlaması yapabilmesi de istenmektedir (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 15).

Mentor öğretmen görevlendirildikten sonra aday öğretmenle iletişim kurarak birlikte mentorluk planını hazırlamaktadırlar. Mentor ve öğretmenlerin ayda yarım gününün mentorluk planında belirtilen hedeflere ulaşmak için faaliyetlere ayrılması gerekmektedir. Ayrılan zaman; işbirlikçi planlama, sınıf gözlemi, araştırmalar, toplantılar ve/veya mesleki gelişim için kullanılmalıdır (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 16-25).

Aday öğretmenler için www.newteachersnwt.ca web sitesi, öğretim programı belgeleri, aday öğretmen web siteleri ve ders planı fikirleri gibi yararlı kaynaklara bağlantılar sağlamaktadır. Başlangıçta öğretmenler oryantasyon ve bölgesel atölye çalışmaları ile başlayan informal ağlar geliştirmektedir. Bu ağlar hem kişisel hem de mesleki olarak çok destekleyici olabilmektedir. Özellikle aday öğretmenler, meslektaşları ile düzenli iletişimden faydalanabilmektedir. Küçük okullarda, yalnızca bir aday öğretmen ya da belirli bir seviyede öğretim yapan bir öğretmenin bulunabileceği yerlerde, e-posta, video konferans veya telefon yoluyla ağ oluşturulması sağlanabilmektedir. Bu iletişim, aday öğretmenin izole olmuş hissini azaltabilmekte ve öğretmen, kişisel ve mesleki gelişimine destek için önemli bağlantılar sağlayabilmektedir. (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 13). Şekil 27'de Kanada'da aday öğretmenlik sürecinde mentorluk modeli sunulmuştur.



Şekil 27. Kanada'da Aday Öğretmenlik Sürecinde Mentorluk Modeli

Şekil 27'de görüldüğü gibi Northwest Territories'te adaylık sürecinde yapılacak faaliyetlere yıllık takvimde yer verilmiştir. Faaliyetler, aday öğretmenin göreve başladığı tarihten başlatılmaktadır. Aday öğretmene yüz yüze ve çevrim içi destek sağlanmaktadır. Aday öğretmene aynı zamanda ekip halinde çalışması için de destek sağlanmaktadır. Aday öğretmenlik süreci dört aşamada gerçekleşmektedir: ön oryantasyon, oryantasyon, sistematik sürdürülebilir destek ve mesleki gelişim. 1) Ön oryantasyon aşaması göreve başladıktan hemen sonra başlamaktadır. Bu aşamada aday öğretmene oryantasyon bilgileri gönderilmektedir. Öğretim programı, okul ve bölge hakkında bilgiler verilmektedir. Kaynak web sitesi (http://www.newteachersnwt.ca/) tanıtılmaktadır. Mentor, aday öğretmenle telefon, posta ya da e-posta yoluyla iletişim kurmaktadır. 2) Oryantasyon aşamasında okul fiziksel düzeni, kaynakları, beklentiler, politikalar, topluluk, kültür/diller ve bölge hakkında bilgi verilmektedir. Bu aşamada bölgesel atölyeler, topluluk ve okul etkinlikleri düzenlenmektedir. Bölgedeki hem mentor hem de aday öğretmenler için mentorluk eğitimleri verilmektedir. 3) Sistematik, sürdürülebilir destekler aşamasında resmi mentorluk programı oluşturmakta, aday öğretmen iletişim ağı kurulmakta, takım planlaması / öğretimi yapılmakta, kaynak dosyaları oluşturulmakta, uzman öğretmen gözlemleri yapılmakta ve çalışma grupları oluşturulmaktadır. 4) Mesleki gelişim aşamasında atölyeler, dersler ve çevrim içi öğrenme kursları düzenlenmektedir. Komite çalışması, personel toplantılar, araştırma yapılmakta ve öğretim programı geliştirilmektedir (NWT-Northwest Territories Education, Culture and Employment, 2011).

Mentorlar, kendilerini geliştirmek için okul müdürünün düzenleyeceği okul düzeyinde veya bölgesel mentorluk eğitimlerine ve atölyelerine katılmaktadır (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 18-19). Evertson ve Smithey (2000: s. 295), mentorluk atölyeleri için bir içerik modeli geliştirmiştir. Modelde mentorluk ve mentorluk rolü, aday öğretmene yardım etme, aday öğretmenlere sınıf yönetimi öğretiminin kritik görevlerinde yardım etme, mentorluk süreci ve eylem planı geliştirme boyutları yer almaktadır. Mentor ve mentorluk rolü boyutu altında; mentorluğun ne olduğu kim olduğu, mentorların, adayların, yönetim ve diğerlerinin rol ve sorumlulukları, etkili mentorluk özellikleri, mentor görevleri ve mentorluğun sonuçları ve tuzaklarına ilişkin konulara yer verilmiştir. Aday öğretmene yardım etme boyutu altında; aday öğretmenlerin özellikleri, öğretmen gelişim

aşamaları, aday öğretmenlerin ihtiyaçları ve aday öğretmenlerin endişelerine ilişkin konulara yer verilmiştir. Aday öğretmenlere sınıf yönetimi öğretiminin kritik görevlerinde yardım etme boyutu altında; sınıf düzenini ayarlama, kural ve prosedürleri planlama ve öğretme, öğrenci çalışmalarını yönetme, pozitif sınıf iklimi oluşturma, iyi öğrenci davranışını destekleme, öğretimi yürütme, yeni bir yıla iyi bir başlangıç yapma ve öğretim için plan yapmaya ilişkin konulara yer verilmiştir. Mentorluk süreci boyutu altında; mentorluk ve değerlendirme, yetişkin öğrenenin özelliklerini bilme, empatik iletişim uygulaması yapma, formal gözlemleri yürütme ve adayların öğretme bilgisini yansıtıcı keşif kullanarak yapılandırmalarını sağlamaya ilişkin konulara yer verilmiştir. Eylem planı geliştirme boyutu altında hedef ve planları ayarlama ve uygulamaya ilişkin konulara yer verilmiştir.

Dünyada adaylık sürecindeki mentorluk uygulamaları incelendiğinde adaylık sürecinde ülkeler arasında farklı uygulamalar olduğu görülmektedir. Dünyada adaylık sürecinde eğitim bakanlıkları ile üniversiteler arasında gerek aday öğretmenlerin eğitimi, gerekse mentor öğretmenlerin eğitimi alanlarında üniversitelerle iş birliği yapıldığı görülmektedir. Almanya, Estonya, Kıbrıs, Japonya ve Singapur'da adaylık sürecinde üniversiteler arasında iş birliği olduğu görülmektedir. Süreç açısından farklı uygulamalar olmakla birlikte dünyada uluslararası sınavlarda başarılı olarak gösterilen Estonya, Finlandiya, Singapur ve Japonya gibi ülkelerde aday öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle destek takımlarının bulunması dikkat çekmektedir. Değerlendirme açısından performans değerlendirme (Almanya, Avusturya, Hırvatistan, İrlanda, İskoçya, Portekiz, İngiltere, İsrail) ve sınav (Almanya, Fransa, Hırvatistan, Romanya, Slovakya) öne çıkmaktadır.

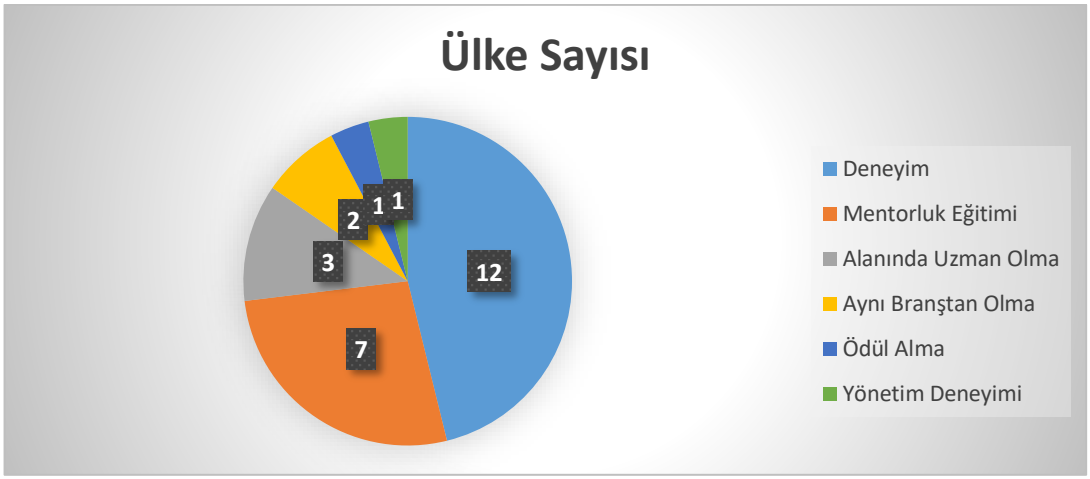
Alanyazında aday öğretmenlerin mentorluk uygulamaları incelendiğinde mentorluğun seçim, süreç ve değerlendirme olmak üzere üç ana başlık altında ele alındığı görülmüştür.

2.4.2. Mentor Seçimine İlişkin Değerlendirmeler

Mentor öğretmen seçimi için belirlenen ölçütler, ülkelere göre farklılık göstermektedir. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Almanya (Richter vd

2013: s. 170), Avusturya (Rocha 2014: s. 105), Estonya (Stingu vd 2016 s.71), Hırvatistan (Scopich ve Weber, 2016: s. 11), İrlanda (Banks vd 2015: s. 62), İsveç (Eurydice-Sweden, 2011), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Slovenya (Koutidou ve Spink, 2014: s. 12), Norveç (Darling-Hammond vd 2010 s. 2), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 16) ve Kıbrıs (CEDEFOP, 2013: s. 38) olmak üzere 10 ülkede mentor öğretmenlerin okul müdürleri tarafından belirlendiği görülmektedir.

Mentor öğretmen seçiminde en çok vurgulanan ölçütler arasında deneyim bulunmaktadır. Almanya (Richter vd 2013: s. 170), Estonya (Eurydice, 2015: s. 52), İrlanda (Banks vd 2015: s. 62), İsveç (Eurydice-Sweden, 2011), Polonya (European Commission, 2010: s. 12), Portekiz (Eurydice, 2013a: s. 36), Romanya (Stingu vd 2016 s. 67), Slovakya (CEDEFOP, 2013: s. 51), Norveç (Darling-Hammond vd 2010 s. 2), Kıbrıs (World Bank, 2014: s. 19), Japonya (Tadashi, 2012: s. 54) olmak üzere 11 ülkede mentor öğretmenin deneyimli olmasına önem verilmiştir. Estonya (Eurydice, 2015: s. 52), Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280), Singapur, (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5), Portekiz (Flores ve Ferreira, 2009: s. 64), Romanya (Stingu vd 2016 s. 67) olmak üzere yedi ülkede mentor öğretmenin mentorluk eğitimi alması beklenmektedir. Almanya (Richter vd 2013: s. 170), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), New York'ta (Bullough, 2012: s. 62) mentorların belirli bir konu alanında uzman olması beklenmektedir. Almanya (Richter vd 2013: s. 170) ve İrlanda'da (Banks vd 2015: s. 62) mentor öğretmenle aday öğretmenin aynı branştan olması gerektiği belirtilmiştir. Slovakya'da (CEDEFOP, 2013: s. 51) mentor öğretmenlerin ödül almış olmasını seçim kriterlerine eklemektedir. İrlanda'da (Banks vd 2015: s. 62) yönetim deneyimi mentor öğretmenlik için seçim kriterleri arasındadır. İncelenen ülkelerde mentor seçim kriterleri Şekil 28'de görülmektedir.



Şekil 28. Alanyazında Mentor Seçiminde Kullanılan Ölçütler

Şekil 28'de incelenen ülkelerin mentor seçim ölçütleri incelendiğinde deneyimin ve mentorluk eğitiminin vurgulandığı görülmektedir. Aday öğretmenle aynı branştan olma ve konu alanı uzmanlığı bunu izlemektedir.

Mentor öğretmenlik birçok ülkede teşvik edilmekte, ücretlendirilmektedir. İncelenen ülkeler arasında sekiz ülkede Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), Hırvatistan (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199), İrlanda (Eurydice-Ireland, 2017), İtalya (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: s.32). Slovakya (CEDEFOP, 2013: s. 51), ABD (Zembytska, 2015: s. 107), İngiltere (ACME, 2015: s. 6), Japonya (Kearney, 2014: s. 9) mentor öğretmenler ücretle teşvik edilmektedir. İncelenen ülkeler arasında Estonya (Stingu vd 2016: s. 70), İskoçya (European Commission, 2010: s. 33-34), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), Amerika (Zembytska, 2015: s.107), Singapur (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5: NCEE, 2016: s. 6). Kıbrıs (World Bank, 2014: s. 19) ve Japonya (Kearney, 2014: s. 9) olmak üzere yedi ülkede mentor öğretmenlerin ders yükü azaltılmakta, mentorluk için yapılan çalışmalar iş yükünden sayılmaktadır. mentorluk için yapılan etkinlikler ders etkinliklerinden sayılmaktadır.

2.4.3. Mentorluk Sürecine İlişkin Değerlendirme

Söz konusu üşlkelerde mentorluk sürecinde farklılıklar olmakla birlikte Almanya (Decker vd 2015: s. 45), Estonya (Remmik vd 2015: s. 180), Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), Fransa (Britton vd 2003: s. 319), İrlanda (Banks vd 2015

s. 13), İskoçya (European Commission, 2010: s. 33-34), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016), Singapur (NCEE, 2016: s. 6) gibi dokuz ülkede kurs ve seminer desteği yaygındır. Ayrıca Estonya (Remmik vd 2015: s. 180), Finlandiya (Pennanen vd 2016: s. 32), Singapur (Darling-Hammond (2017: s.301), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Japonya (Ahn, 2016: s. 424) ve Kıbrıs'ta (European Commission, 2010: s. 28-29) aday öğretmen ve deneyimli öğretmenler arasında kurulan destek takımlarının olması da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Kanada'da (Nortwest Territories Education, Culture and Employment-NWT, 2011: s. 13) ve İrlanda'da (Banks vd 2015 s. 5) telefon desteği ile Kanada (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 13), Şangay (Salleh ve Tan, 2013: s. 155), Amerika'da (Zembytska, 2015: s. 110) İtalya (Eurydice-Italy, 2018) ve Avustralya'da (Department of Education, 2017: s. 3). görülen çevrim içi destek, mentorluk desteği için alternatif seçenekler arasında gösterilmektedir.

2.4.4. Değerlendirmeye İlişkin Değerlendirme

Söz konusu ülkelerde aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde farklı yöntemler uygulanmaktadır. Aday öğretmen değerlendirilmesinde uygulanan yöntemler Aday öğretmen değerlendirilmesinde en fazla tercih edilen değerlendirme türleri Almanya, Avusturya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196), Hırvatistan (Scopich ve Weber, 2016: s. 14), İrlanda (Teaching Council, 2013: s. 16), İskoçya (European Commission, 2010: s. 33-34), Portekiz (Eurydice-Portugal, 2019), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 17), İsrail (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s.60). olmak üzere sekiz ülkede uygulanan performans değerlendirmesi, Almanya, Fransa, Hırvatistan, Romanya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-199), Slovakya (CEDEFOP, 2013: s. 51) ve Slovenya (Escamilla, 2013: s. 20) olmak üzere altı ülkede uygulanan sınavdır. Ülkelerin değerlendirme yöntem ve yaklaşımları Tablo 3'te görüntülenmektedir.

Tablo 3. Ülkelerin Değerlendirme Yöntem ve Yaklaşımları

Ülke Adı	Değerlendirme (Var / Yok)	Değerlendirme Ölçütü						Değerlendirme Yaklaşımı
		Performans	Sınav	Portfolyo	Sertifika	Halka açık ders	Komite Kararı	
Almanya	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme, sonuç değerlendirme
Avusturya	Var	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme, sonuç değerlendirme
Estonya	Var	Yok	Yok	Var	Var	Yok	Var	Biçimlendirici değerlendirme, sonuç değerlendirme
Finlandiya	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Değerlendirme yoktur
Fransa	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Sonuç değerlendirme
Hırvatistan	Var	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Çoklu değerlendirme
İrlanda	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme, Sonuç değerlendirme
İskoçya	Var	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Var	Biçimlendirici değerlendirme, Sonuç değerlendirme
İsveç	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Değerlendirme yoktur
İtalya	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Sonuç değerlendirme
Polonya	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Sonuç değerlendirme
Portekiz	Var	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme
Romanya	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme, sonuç değerlendirme
Slovakya	Var	Var	Var	Yok	Yok	Var	Var	Sonuç değerlendirme
Slovenya	Var	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Sonuç değerlendirme
ABD	-	-	-	-	-	-	-	Eyaletlere göre değişmektedir.
Norveç	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Değerlendirme yoktur
Avustralya	Var	Yok	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Sonuç değerlendirme
İngiltere	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme, sonuç değerlendirme
İsrail	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme
Yeni Zelanda	Var	Yok	Yok	Var	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme
Kıbrıs	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Değerlendirme yoktur
Çin	Var	Var	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Biçimlendirici değerlendirme, sonuç değerlendirme
Japonya	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Değerlendirme yoktur
Singapur	Var	Yok	Yok	Yok	Yok	Yok	Var	Sonuç değerlendirme
Kanada	-	-	-	-	-	-	-	Eyaletlere göre değişmektedir.

Aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde Estonya, Hırvatistan, İskoçya, Slovakya, İngiltere ve Şanghay modelleri farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Estonya'da aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde mentorun geri bildirimi, adayın yansıtması ve mesleki gelişimin analizine vurgu yapılmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Aday öğretmenin değerlendirmesine sertifika, bireysel portfolyo ve aday öğretmenin mesleki standartlara uyumunu yansıtan okul değerlendirmesi kullanılmaktadır (Sarv 2014: s. 129). Hırvatistan modelinde farklı olarak aday öğretmenin çok yönlü değerlendirilmesi (yazılı, ders performansı, sözlü, günlük tutma) yer almaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199). İskoçya'da ise aday öğretmenler kendi kişisel gelişimlerinde bir yıl boyunca yaptıklarını portfolyo şeklinde sunmak ve eylem araştırmaları projelerine katılmak durumundadır (European Commission, 2010: s. 33-34). Slovakya'da adaylık eğitimi programının tamamlanması için aday öğretmenin önceden seçilmiş bir konuda sınav komitesi önünde açık bir ders sunması gerekmektedir (CEDEFOP, 2013: s. 51). İngiltere'de aday öğretmenin değerlendirilmesi; süreç değerlendirmesi, aday öğretmenin öğretmesinin izlenmesi ve tartışılması, sürecin düzenli profesyonel izlenmesi ve kurum içi veya kurum dışından deneyimli bir öğretmenin yanında işbaşı izlemeyi kapsamaktadır (Department For Education, s. 16). Sanghay'daki öğretmenlerin herkese açık ders vermesi ve ilgili materyallerini ders planı şeklinde okul portalına göndermektedirler (Salleh ve Tan, 2013: s. 156).

Aday öğretmen değerlendirme sonucunda başarılı olamaması halinde incelenen ülkeler arasından Hırvatistan (Scopich ve Weber, 2016: s. 16), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Romanya (Zulcan ve Vogrinc, 2011: s. 277) ve Japonya'da (Ahn, 2016: s. 426) aday değerlendirme için ikinci bir şans verilebilmektedir. Hırvatistan ve (Scopich ve Weber, 2016: s. 16). İtalya'da ikinci kez değerlendirme yapılabilmektedir (Eurydice-Italy, 2018). Romanya'da değerlendirmeyi geçemeyenler için beş yılda üç hak verilmektedir (Zulcan ve Vogrinc, 2011: s. 277). Slovakya'da adaylık eğitiminin iki yıl içinde bitirememesi halinde aday öğretmenin işine son verilebilmektedir (CEDEFOP, 2013: s. 51).Japonya'da aday öğretmen çalışmada zorlanıyorsa, okul müdürü müdür eğitim yönetim kuruluna bir istek gönderilmekte ve son karar bu kurulda verilmektedir (Ahn, 2016: s. 426). Araştırmacı tarafından alanyazında edinilen bilgiler ışığında ülkeler bazında verilerin analizi yapılarak Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Dünyada Uygulanan Mentorluk Modelleri Özet

Ülke	Mentor Seçimi	Mentorluk Süreci				Değerlendirme
		Katılım	Program Uzunluğu	Sürecin Geçirildiği Yer	Mentorluk Uygulamaları	
Almanya	Aynı branştan deneyimli öğretmen	Zorunlu	1,5 iki yıl	Tanımlanmış bir okul	Mentorluk, haftalık kurslar, seminerler atölye	Süreç değerlendirme, sınav
Avusturya	Öğretim programı, pedagojik ve örgütsel bilgi, sosyal ve kişisel beceriler	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk, düzenli toplantı, ders gözlemi, uygulama desteği	Geri bildirim, ders gözlemi, portfolyo
Estonya	Üç yıllık deneyim ve özel mentorluk eğitimi	Tavsiye edilmektedir	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk, seminer, akran destekli öğrenme, atölye	Sertifika, portfolyo, okul değerlendirmesi
Finlandiya	Mentorluk eğitimi	Tavsiye edilmektedir	Düzenlen-memiştir.	Düzenlenmemiştir.	Mentorluk, akran destekli öğrenme, sınıf gözlemi, diğer okulları ziyaret	Yoktur.
Fransa	Deneyimli öğretmen	Zorunlu	Bir yıl	Adayın tercihi	Mentorluk, kurs, seminer, ikinci bir okulda destekleme, sınıf gözlemi	Yazılı sınav, mentor ve müfettiş gözlemi
Hırvatistan	Okul müdürü ve uzman danışman belirlemektedir.	Zorunlu	Bir yıl	Tanımlanmış bir okul	Mentorluk, ders gözlemi, meslektaşlarla iş birliği	Yazılı, sözlü, ders performansı, günlük tutma

Tablo 4. Devamı -1

Ülke	Mentor Seçimi	Mentorluk Süreci				Değerlendirme
		Katılım	Program Uzunluğu	Sürecin Geçirildiği Yer	Mentorluk Uygulamaları	
Irlanda	İstek, kişiler arası iletişim becerileri, öğretmen adayları ile deneyim, önceki mesleki gelişim, öğretme deneyimi, yönetim deneyimi	Zorunlu	300 saat	Tanımlı bir okul veya eğitim merkezi	Atölye çalışması, gözlem, mentorluk, e-mentorluk, telefonla mentorluk	Müdür ve müfettiş performans değerlendirmesi
İskoçya (birleşik krallık)	Yeterliliği olan, saygın, kendini yenileyen, yasaları bilen, sabırlı, ulaşılabilir ve öğretme konusunda hevesli	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk, seminer, toplantı, kişisel, profesyonel ve duygusal destek	Portfolyo, eylem araştırması ve rapor sunma
İsveç	deneyimli öğretmen	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk	Yoktur.
İtalya	Özel öğretmenlik ve özel ders verme ve danışmanlık becerisine sahip öğretmenler	Zorunlu	Değişken	Adayın kendi okulu	Mentorluk, eğitim etkinlikleri, hazırlık ve final toplantıları, atölye, çevrim içi etkinlik	Komite değerlendirmesi, mentor ve okul müdürü raporu
Polonya	Deneyimli öğretmen	Zorunlu	9 ay	Adayın kendi okulu	Mentorluk, sınıf gözlemi, eğitim, diğer okulları ziyaret	Komite değerlendirmesi

Tablo 4. Devamı -2

Ülke	Mentor Seçimi	Mentorluk Süreci				Değerlendirme
		Katılım	Program Uzunluğu	Sürecin Geçirildiği Yer	Mentorluk Uygulamaları	
Portekiz	Eğitim almış, beş yıllık deneyimli öğretmen	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Kurs ve seminerler, mentorluk, düzenli toplantı, sınıf gözlemi, takım çalışması, sınıf gözlemi	Bireysel çalışma değerlendirilmesi, performans değerlendirmesi
Romanya	En az sekiz yıllık öğretmen, bir kurs ve sınav	Düzenlen-memiştir.	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk, takım çalışması, iş birliği	İç değerlendirme, dış değerlendirme, yazılı ve sözlü
Slovakya	Aynı okulda birincilik veya ikincilik ödülü alan deneyimli öğretmen	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk, tartışma ve sınıf gözlemi, takım çalışması, diğer okullarla iş birliği	Açık ders sunma, bir konu tartışma, komite değerlendirmesi
Slovenya	Okul müdürü kararı	Tavsiye edilmektedir	10 ay	Adayın tercihi	Mentorluk	Yazılı ve sözlü sınav

Tablo 4. Devamı -3

Ülke	Mentor Seçimi	Mentorluk Süreci				Değerlendirme
		Katılım	Program Uzunluğu	Sürecin Geçirildiği Yer	Mentorluk Uygulamaları	
ABD	Eyaletlere göre değişmektedir	Eyaletlere göre değişmektedir.	2-üç yıl	Eyaletlere göre değişmektedir	Formal oryantasyon, mentorluk, yönetimsel destek, gözlem,, öğretmen iş birliği (akran destek grupları, akran koçluğu, dış öğretmen ağlarına erişim), seminerler, çevrim içi konferanslar, mesleki portfolyo geliştirme	Eyaletlere göre değişmektedir
Norveç	Nitelikli ve deneyimli öğretmen	Düzenlenmemiştir.	Düzenlen-memiştir.	Düzenlenmemiştir.	Mentorluk	Düzenlenmemiştir.
Avustralya	Mentor eğitimi	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk, atölye, mesleki öğrenme, web site ve uygulama	Eğitimi tamamlama, tavsiye edilme, enstitüye rapor düzenlenmesi
İngiltere	Adaylığı kalkmış, zamanı olan deneyimli kişiler	Zorunlu	Bir yıl	İngiltere'deki uygun bir okul, yüksek okul, yurtdışı okul	Mentorluk, kurs, iş deneyimi	Performans değerlendirme

Tablo 4. Devamı -4

Ülke	Mentor Seçimi		Mentorluk Süreci			Değerlendirme
		Katılım	Program Uzunluğu	Sürecin Geçirildiği Yer	Mentorluk Uygulamaları	
İsrail	Mentor eğitimi	Zorunlu	Altı ay	Adayın kendi okulu	Hizmetiçi eğitim, mentorluk, okul temelli girişimler	Mentor değerlendirmesi görüş
Yeni Zelanda	Tüm öğretmenler	Zorunlu	İki yıl	Adayın kendi okulu	Seminerler, toplantılar, takım çalışması, iş birliği, yapılandırılmış gözlem	Süreç değerlendirme, portfolyo
Kıbrıs	Deneyimli öğretmenler	Zorunlu	İki yıl	Adayın kendi okulu	Mentorluk, atölye çalışması, seminer	Düzenlenmemiştir.
Çin	Deneyimli öğretmenler	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu ve temel okullar	Seminer, atölye çalışması, halka açık ders hazırlama	Adaylık kursu ve sınav
Japonya	Deneyimli öğretmenler	Zorunlu	Bir yıl	Adayın kendi okulu ve saha dışında eğitim	Mentorluk, toplantılar, ders gözlemi, eğitim alma, akran destekli öğrenme	Süreç değerlendirme
Singapur	Mentor eğitimleri	Zorunlu	İki yıl	Adayın kendi okulu	Oryantasyon, yansıtma, hizmetiçi eğitim, mentorluk, ziyaret, arkadaş desteği	Gözlem, yıllık değerlendirme oturumları
Kanada	Eyaletlere göre değişmektedir	Eyaletlere göre değişmektedir	İki yıl	Eyaletlere göre değişmektedir	Akran öğrenme, e-mentorluk, öğretmen ağları, gözlem, mentor kaynak dosyalar	Eyaletlere göre değişmektedir

Tablo 4'e göre incelenen ülkeler arasında Almanya (Decker vd 2015: s. 45), Avusturya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İsveç, İtalya (European Commission, 2010: s. 10), Polonya, Portekiz, Slovakya, İskoçya (Eurydice 2013a: s. 41), Avustralya (Panizzon, 2018: s. 31), İngiltere (Department For Education 2016: s. 11), İsrail Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s. 60), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs, Çin (CEDEFOP, 2013: s. 8), Japonya (Luchenko, 2016: s.254) ve Singapur (NCEE, 2016: s. 6) zorunlu olduğu görülmektedir. Estonya, Finlandiya ve Slovenya'da ise adaylık programları zorunlu olmasa da tavsiye edilmektedir (Eurydice, 2018: s. 52). Romanya'da ve Norveç'te yasal olarak düzenlenmemiştir (Eurydice, 2018: s. 52). Amerika'da ve Kanada'da (Kutsyuruba ve Godden, 2014: s. 25) adaylık sistemi eyaletlere göre değişmektedir.

İncelenen ülkelerde aday öğretmenleri desteklemek için oluşturulan adaylık programlarının süreleri farklılık göstermektedir. Avusturya, Estonya, Fransa, Hırvatistan, İskoçya, İsveç, Portekiz, Romanya, Slovakya, İngiltere (Eurydice 2018, s. 52), Avustralya (Panizzon, 2018: s. 31), Çin (Huang 2017: s. 183) ve Japonya (Tadashi, 2012: s. 54) olmak üzere 13 ülkede adaylık programının bir yıl olduğu, İsrail'de (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s. 60) altı ay olduğu, Yeni Zelanda (Kearney, 2014, s. 9), Singapur (NCEE, 2016: s. 6). ve Kıbrıs (Eurydice-Cyprus, 2015) olmak üzere üç ülkede ise iki yıl olduğu saptanmıştır. Veriler incelendiğinde aday öğretmenlik programının ortalama bir yıl sürdüğü belirlenmiştir. Finlandiya (Martin ve Pennanen 2015: s. 33), ABD (Zembytska, 2015: s. 108-110), Yeni Zelanda (Britton vd 2003: s. 319), Çin (OECD, 2012), Japonya (Ahn, 2016: s. 424), Kanada'da (Nortwest Territories Education, Culture and Employment-NWT, 2011: s. 7) adaylık süreci, asil öğretmenliğe geçişten sonra biten geçici bir süreç olarak görülmemektedir. Bu ülkelerde sürekli gelişim anlayışı içinde, okullarda deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlerle birlikte ekipler kurarak birbirlerini informal olarak desteklemelerine yönelik okul kültürü bulunmaktadır.

Türkiye'deki adaylık sisteminde altı ay kendi seçtiği okulda sonrasında altı ay atandığı okulda altı ay geçirilmesi adaylık programının iki bölümü arasındaki bağlantıyı koparmakta, Villani (2002: s. 5), çizelgesine göre öğretmenin mesleki

desteğe en fazla ihtiyacı olduğu dönemde mentor desteğinin azaltılmasına neden olunmaktadır. Türkiye'de aday öğretmen, kendi atandığı okulun özel koşullarıyla altı ay sonra karşılaşmaktadır. Oysa çalışma kapsamında incelenen ülkelerin büyük bir çoğunluğu aday öğretmenlerin kendi okulunda görev yapmasını uygun görmektedir. Ayrıca sistemin süresi aday öğretmenlerin ihtiyacını karşılayabilmek için çok kısadır. Woods (2016: s. 3), başarılı eğitim-öğretim uygulamaları için üç yıla kadar eğitim öngörmektedir. Bu eğitimler öğretmenlerin kendini geliştirmesi, güncellemesi, sınıf içinde karşılaşabilecekleri farklı durumlarla mücadele etmesi açısından önemlidir.

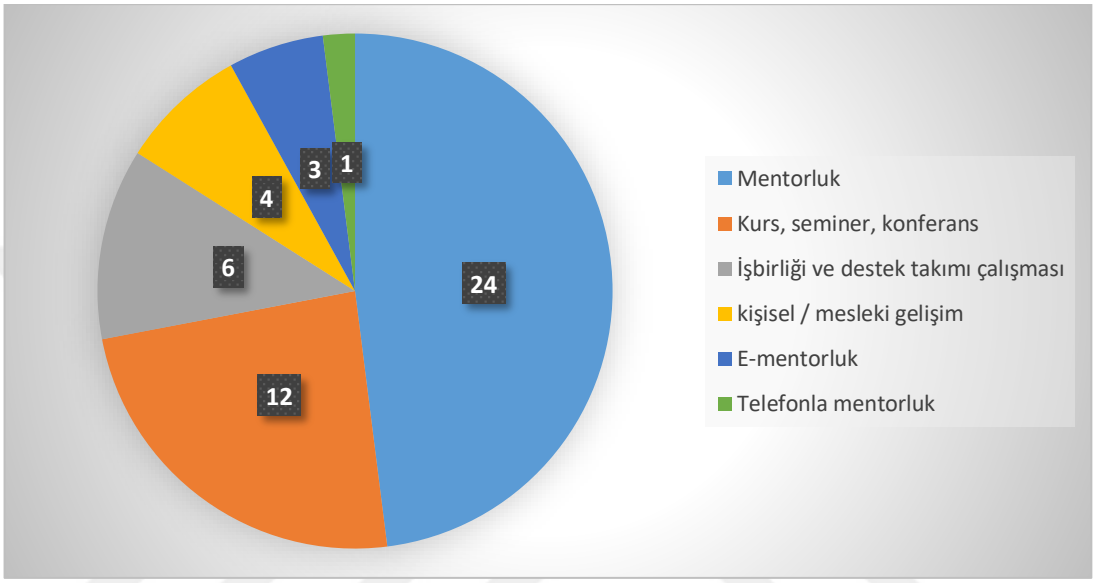
İncelenen ülkelerden Avusturya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196), Estonya, (Sarv, 2014: s. 121), İskoçya (NASUWT, 2016: s. 10), İsveç (Kemmis vd 2014: s. 160), Polonya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198), Portekiz (Eurydice, 2013a: s. 41), Romanya (Stingu vd 2016: s. 67), Slovakya (Eurydice 2018: s. 52), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs (World Bank, 2014: s. 19), Çin (Huang, 2017: s. 183) , Japonya (Tadashi, 2012: s. 54), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s. 14) ve Singapur (NCEE, 2016: s. 6) olmak üzere 16 ülkede aday öğretmenlerin adaylık sürecini kendi okulunda geçirmelerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Almanya (Nortwest Territories Education, Culture and Employment-NWT, 2011: s. 7), Hırvatistan (Golubeva, 2014: s. 16), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 8) ve İrlanda (Teaching Council, 2013: s. 10) olmak üzere dört ülkede aday öğretmenlerin belirlenmiş bir okulda adaylığını geçirmeleri sağlanmaktadır. Slovenya (OECD, 2016: s. 11) ve Fransa'da (Britton vd 2003: s. 319) adaylığın geçirileceği okul adayın tercihine bırakılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerde adaylık eğitiminin adayın kendi okulunda geçirilmesi düzenlemesinin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Bunun dışında uygun başka bir okul, enstitü ve eğitim merkezi gibi seçeneklerin olduğu görülmüştür.

İncelenen ülkeler arasında Almanya (Howe 2006: s. 287), Avusturya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196), Fransa (Britton vd 2003: s. 328), İrlanda (Banks vd 2015 s. 13), İskoçya (European Commission 2010: s. 33-34), Polonya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 12), Avustralya Darling-Hammond, 2017: s. 301), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs

(Eurydice-Cyprus, 2015), Japonya (Kearney, 2014: s. 9) ve Singapur (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5: NCEE, 2016: s. 6) olmak üzere 12 ülkede aday öğretmenlerin ders yükü azaltılmıştır. Estonya (Sarv, 2014: s. 121), İsveç (Kemmis vd 2014: s. 163), Romanya (Zuljan ve Vogrinc, 2011: s. 277) olmak üzere üç ülkede aday öğretmenler tam zamanlı çalışmaktadır. İtalya'da Mentorluk ücretlendirilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: s. 32).

Aday öğretmenler, her ülkede farklı şekilde desteklenmektedir. Ülkelerin adaylık programları incelendiğinde çok farklı uygulamalarla karşılaşılmaktadır. İncelenen ülkeler arasında Almanya (Richter vd 2013: s. 170), Avusturya (Rocha 2014: s. 106), Estonya (Sarv, 2014: s. 121), Finlandiya (European Commission, 2010: s. 13–19), Fransa (Bokdam, Ende ve Broek, 2015: s. 52), İrlanda (Eurydice-Ireland, 2017), İskoçya (Hedriks vd 2010: s. 36), İsveç (Eurydice-Sweden, 2011), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Polonya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198), Portekiz (Eurydice, 2013a:, s. 48), Romanya (Stingu vd 2016 s. 67), Slovakya (Hockickova ve Zilova, 2015: s. 60), Slovenya (Eurydice, 2015: s. 43), ABD (Zembytska, 2015: s. 110), Norveç (Hatlevik, 2017: s. 11), İngiltere (Pye vd s. 16), İsrail (Schatz-Oppenheimer, 2017), Avustralya (Panizzon, 2018: s. 47), Yeni Zelanda (Britton vd 2003: s. 321), Kıbrıs (CEDEFOP, 2013: s. 8), Çin (Salleh ve Tan, 2013: s. 154), Japonya (Tadashi, 2012: s. 55) ve Singapur NCEE, 2016: s. 6) olmak üzere 24 ülkede mentorluk uygulanmaktadır. Almanya (Decker vd 2015: s. 45-46), Fransa (ICLON 2010: s. 26), İskoçya (European Commission, 2010: s. 33-34), İtalya (Eurydice-Italy, 2018) Portekiz (Eurydice, 2013a: s. 27), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Mullis, Martin, Goh ve Cotter, 2016), ABD (Zembytska, 2015: s. 106), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Singapur (NCEE, 2016: s. 6), Kıbrıs (CEDEFOP, 2013: s. 38), ve Japonya (Ahn, 2016: s. 421) olmak üzere 12 ülkede aday öğretmenlere kurs seminer / konferans desteği sunulmaktadır. Estonya (Meristo ve Eisenscmidt, 2012: s. 1498), Finlandiya (Pennanen vd 2016: s. 33), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Kıbrıs (European Commission, 2010: s. 28-29), Japonya (Ahn, 2016: s. 424) ve Singapur (Darling-Hammond, 2017: s.301) olmak üzere altı ülkede aday öğretmenler için iş birliği ve destek takımı çalışması yaygındır. Estonya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198), İskoçya (Hedriks vd 2010: s. 34), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Japonya (Ahn, 2016: s. 424) olmak üzere dört ülkede aday öğretmenler için kişisel / mesleki

gelişim, İrlanda (Eurydice, 2015: s. 52), Kanada (Kutsyuruba ve Godden, 2014) ve Avustralya (Department of Education, 2017: s. 3) olmak üzere üç ülkede e-mentorluk ve İrlanda'da (Eurydice, 2015: s. 52) telefonla mentorluk hizmetleri yaygındır. İncelenen ülkelerde aday öğretmenlere verilen destek türleri incelenen ülke sayısına göre Şekil 29'da görülmektedir.



Şekil 29. Aday Öğretmenlere Verilen Destek Türleri

Aday öğretmenlere en yaygın destek; mentorluk ve kurs ve seminer desteği olarak görülmektedir. İncelenen ülkelerden Almanya (Fritsch vd 2015: s. 5), Estonya (CEDEFOP 2013: s. 44), Finlandiya (Martin ve Pennanen 2015: s. 32), Fransa (Britton vd 2003: s. 312), İrlanda (Banks vd 2015: s. 18), İskoçya (NASUWT, 2016), Norveç (Aspfors, 2014: s. 8), Polonya (European Commission, 2010: s. 12), Slovenya (Eurydice, 2013a: s. 40), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 17), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs (Mascil, 2017: s. 24), Çin (Huang, 2017: s. 179), Japonya (Ahn, 2016: s. 424) olmak üzere 14 ülkede aday öğretmen ile mentor öğretmenin düzenli toplantılarına programda yer verilmiştir. Destek takımlarının (deneyimli öğretmen aday öğretmenlerin oluşturdukları takım) Estonya (Meristo ve Eisenscmidt, 2012: s. 1498), Finlandiya (Martin ve Pennanen, 2015: s. 32) gibi eğitim kalitesinin yüksek olduğu ülkelerde yaygınlıkla tercih edilmesi dikkat çekmektedir.

Yaygın olmasa da İrlanda (Eurydice, 2015: s. 52), Kanada (Kutsyuruba ve Godden, 2014) ve Avustralya (Department of Education, 2017: s. 3) olmak üzere üç ülkede e-mentorluk ve İrlanda'da (Eurydice, 2015: s. 52) telefonla mentorluk desteği mentor ve aday öğretmenin aynı ortamda bir arada bulunmasının zor olduğu bölgelerde sorunların çözümü için seçenek olmuştur.

İncelenen ülkeler arasından Avusturya (Rocha, 2014: s. 99), Estonya (Eurydice, 2015: s. 52), Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), İrlanda (Eurydice, 2015: s. 52), İsveç (Eurydice, 2013a: s. 41), Romanya (Stingu vd 2016: s. 67), ABD (Bullough, 2012: s. 62), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280), İngiltere (ACME, 2015: s. 19), Singapur (Ling, 2017: s. 3) ve Kanada'da (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 19) olmak üzere 12 ülkede mentor eğitimi sağlamaktadır.

Bu bölümde alanyazında dünyada aday öğretmenlik sürecinde uygulanan mentorluk uygulamalarına yönelik çalışmalar mentor seçimi, mentorluk süreci ve mentorluğun değerlendirilmesi başlıkları altında değerlendirilmektedir.

2.5. ADAYLIK SÜRECİNDE MENTORLUK KONUSUNDA YAPILAN ÇALIŞMALAR

2.5.1. Dünyada Adaylık Sürecinde Mentorluk Konusunda Yapılan Çalışmalar

Conley vd'nin (1995: s. 16) öğretmen mentorluğu olgusunu incelediği araştırmada, 58 mentor öğretmenden gelen veriler, arkadaşlık ilişkisi ve iş birliği ile ilgili alternatif görüşlerini ve mentor ilişkisinin özelliklerini keşfetmek için kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, iş birliğinin mentorlukta tamamlayıcı özellik olduğunu göstermektedir. Schleicher (2016: s.49), başarılı adaylık programlarında; kaynakların, mentor eğitim kalitesinin ve eğitim kurumları ile okullar arasındaki etkili ortaklıkların önemli olduğunu vurgulamaktadır (Schleicher, 2016: s.49).

Certo'ya (2005: s.404-419) göre iyi bir mentorluk programında ders planlaması için makul bir prosedürün oluşturulması ve sınıf yönetimi stratejisiyle ilgili bir yapının sağlanması gerekmektedir. Aday öğretmenlerin okul birimleri tarafından teşvik edilmesi ve danışmanların derslerini resmi olarak gözlemlemeleri için zaman tanınmalıdır. Araştırmada okul ve merkezi yöneticilerin uygun mentor atama ve yüksek kaliteli mentorluk programı geliştirmede yardımcı olması önerilmektedir.

Fletcher, Strong ve Villar (2005: s. 1-9), mentor temelli adaylık süreci programlarına sahip üç bölgede mentorluk sürecinin etkililiği üzerine çalışma yapmışlardır. Çalışmada mentor öğretmenler tam zamanlı biçimde aday öğretmenlere destek olmuştur. Her mentora 15 aday öğretmen iki yıl süreyle atanmıştır. Adaylık sürecinde yapılan etkinlikler arasında; mentor eğitimi, mesleki forumlar, haftalık toplantılar, koçluk ve gözlem, ders planlama ve gösteri, aday öğretmenle deney yapma, farklılaştırma, problem çözme, sınıfına ve uygulamalarına yansıtma gibi faaliyetler yer almıştır. Araştırma sonuçları, mentor temelli adaylık programının; mentor ile aday öğretmenler arasında haftalık görüşmelerin yapılması ve mentorların iyi seçilmesi halinde öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Sürecin sonunda aday öğretmenlerin elde tutulması ve meslekteki başarıları artmıştır. Sonuçlar, mentor tabanlı desteğin, öğrenci başarısına doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Çalışmada adaylık programı bileşenleri 1) programın bir mentor içerip içermediği, 2) programın mentorları işe alma şekli 3) mentorlara profesyonel destek imkanı ve 4) Mentor ile aday öğretmenlerin iletişim süresi olarak belirlenmiştir.

Flesch (2005: s. 70-82), araştırmasında farklı mentorluk yaklaşımlarını ortaya koymuştur. Klinik danışmanlık/ gözlem yaklaşımında öğretmenlere öğrencilerin kendi eylemleri için sorumluluk verilmektedir. Mentorlar, aday öğretmeni gözlem öncesi konferansı, sınıf gözlemi, veri analizi ve strateji ve gözlem sonrası konferansı olmak üzere dört aşamada gözlemektedir. Bu yaklaşımı uygulayan mentorların kendi yansıtıcı becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Araştırmada bu yöntemin bir dersin mentor ve stajyer veya aday öğretmen tarafından ortaklaşa planlandığı ve öğretildiği durumlarda etkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bu yöntemin sınırlılıklarının mentorların eğitim eksikliği ve mentorların zamanının yeterli olmayışı olduğu belirtilmiştir. Flesch alternatif olarak yoğunlaştırılmış mentorluk yaklaşımı

geliştirmiştir. Bu yaklaşım aday öğretmen mentor öğretmenle iki haftalık bir süre boyunca sınıfta birlikte ders vermesini öngörmektedir. Araştırma, yoğunlaştırılmış mentorluğun, öğretmenleri entelektüel, pratik ve duygusal olarak desteklediğini ortaya koymaktadır.

Certo (2005: s.395-402) mentorluk sürecindeki destek ve zorluklar konulu araştırmasında aday öğretmen ve mentorlarla görüşmüştür. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin mentorlardan sınıf yönetiminden yeni öğretim yaklaşımlarının benimsenmesine kadar çeşitli şekillerde etkilendikleri belirtilmiştir. Araştırmada mentorlukta dinleme etkinliğinin mentorun aday öğretmenlerin problemlerini anlayabilmesi ve müdahale etmesi için faydalı olduğunu ortaya konmaktadır. Araştırmada mentorun güven verici olması olması gerektiği vurgulamaktadır. Aday öğretmenlerin soru sorma eğiliminde olmasının faydalı olduğu belirtilmektedir.

Forsbach-Rothman (2007: s.246), mentor rolleri ile ilgili çalışmasında kaliteli öğretimin gelişmesi için, üniversite ve okullar arasında hem iş birliği yapılmasının ve öğretmen adaylarının, öğretmen hazırlık programlarının geliştirilmesinde söz sahibi olmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada beş okul bölgesindeki 99 mentor öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında mentor öğretmenlerin rolleri konusunda iki günlük bir eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonuçları mentor eğitiminin katılımcıların mentorluk anlayışlarını etkilediğini göstermektedir. Mentorların, "uzman" oldukları görüşü yerini mentorluğun her iki tarafın da karşılıklı bir öğrenme deneyimine katıldığı, açık, güven veren bir süreç olduğu görüşüne bırakmıştır. Araştırma sonucunda mentorluk uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için yeterli süre ayrılması önerilmektedir. Araştırma, mentorluk programında tüm paydaşların eğitim ve işbirlikli katılım ihtiyacını ortaya koymaktadır. Buna göre aday öğretmenler, mentorlar ve üniversite personelinin fikirlerin ve bilgilerin karşılıklı paylaşılması ve teori ve uygulama arasında bağlantının sağlanması için iş birliği yapması gerekmektedir.

Roehrig, Bohn, Turner ve Pressley (2008: s. 684-701), çalışmalarında aday öğretmenlerin etkili öğretim uygulamalarını kullanmalarını desteklemek için mentorluğun potansiyelini araştrmış ve teori analizi yapılmıştır. ABD'deki altı

ilköğretim öğretmeninin ve mentorlarının anket, görüşme ve gözlem verilerinin analizinden öğretmenlerin sınıf uygulamalarını geliştirmedeki başarısında mentorluk programı türü dışındaki faktörler ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları, daha fazla deneyime sahip olan mentorların daha etkili olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, mentor-aday öğretmen iletişiminin içeriğinin ve miktarının önemli olduğunu göstermektedir.

Fletcher ve Strong (2009: s. 329) çalışmasında iki farklı mentorluk seçeneğini ve etkililiğini incelemektedir. Araştırma kapsamında dördüncü ve beşinci sınıf aday öğretmenlerinden bazıları tam zamanlı mentorlar tarafından, bazıları da öğretmen olan mentorlardan destek almıştır. Aday öğretmenlere yapılan mentorluğun etkisi öğrenci başarısı açısından karşılaştırıldığında, tam zamanlı mentorluk grubunun daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır (Fletcher ve Strong, 2009: s. 329).

Löfström ve Eisenschmidt (2009: s. 681-688), Estonyalı aday öğretmenlerin mentorlarla ilişkilerine bakış açısı ve deneyimlerini araştırmışlardır. Çalışmada 16 aday öğretmenle mentor özellikleri, mentorluk ilişki ve etkileşimi ile ilgili görüşme yapılmıştır. Araştırmada aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için destek, dönüt gibi destekler aldıklarını belirtilmiştir. Mentorluk sürecinde 1) yansıma 2) mentor eğitimi 3) okul topluluğun bir bütün olarak entegrasyonu konusunda eksiklikler olduğu ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda mentorluk sürecinde aday öğretmenin kişisel ve mesleki gelişiminin desteklenmesi, mentorluk hazırlığı, yansıtma becerisinin geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, mentor yetiştirmede öğretmen eğitim fakültelerinin sorumluluk alması önerilmektedir. Mentorluğun öğretmeni sosyalleştiren işbirlikli okul kültüründe yer alması gerektiği belirtilmektedir.

Kardos ve Johnson (2010: s.23-32), aday öğretmenlerin ilk yıllarında mentorluk süreci ile ilgili yaptıkları araştırma sonuçları aday öğretmenlerin sıklıkla uygun olmayan mentorlarla eşleştiğini ve az sayıda aday öğretmenin mentorlar tarafından gözlem desteğine erişebildiğini ortaya koymaktadır. Araştırmada düşük gelirli okullardaki aday öğretmenlerin, mentorla ideal eşleşme ve mentor desteğine sahip olma oranının düşüklüğü vurgulanmaktadır. Araştırmada ayrıca düşük gelirli

okullardaki aday öğretmenlerin, yüksek gelirli okullardaki meslektaşlarına göre daha düşük oranda mentorlarla görüş alışverişi yapabildiklerini ortaya koymaktadır.

Hallam, Chou ve Hite'nin (2012: s. 243-267) araştırmalarında aday öğretmenler için mentorluk modellerinin incelenmesi için karşılaştırmalı durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın bulguları; koçların yakınlık ve kişisel ilişkilerin eksikliği nedeniyle okul içindeki mentorlar veya işbirlikçi takımlar kadar etkili olmadığını ortaya koymuştur. Bulgular, müdürlerden, okuldaki mentorlardan ve işbirlikçi ekiplerden gelen desteğin açıkça önemli olduğunu göstermektedir. Bu çalışma, okul toplumundaki herkesin adaylık sürecinde yeni üyelerle ilgili sorumluluğunu üstlendiğinde mentorluğun en iyi şekilde yapıldığına dikkat çekmektedir. Özellikle öğretmenlere ortak mesleki öğrenime katılma fırsatı sunan işbirlikçi ekibin kritik rolü bulunmaktadır. Çalışma, müdürlerin aday öğretmenlere ve mentorluk programına doğrudan ve kasıtlı destek sağlamaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Müdürler aynı zamanda aday öğretmenlerin okul ve bölge politika ve prosedürlerinin yanı sıra kilit personel (örneğin, sekreter, takım lideri, kütüphaneci) ile tanışmalarını sağlayabilmektedir. Çalışmada mentorların aday öğretmenlerle eşleştirilmesi için, aynı sınıf seviyesindeki öğretim deneyimi, iş birliğine yatkınlık, kolay erişim imkanı, yakınlık, güven, önemseme, kişisel ilişki kurma potansiyeli gibi özellikleri göz önünde bulundurulmasını önerilmiştir. Spooner-Lane (2017: s. 263) de benzer şekilde etkili mentorluk için mentor ile aday öğretmenin aynı sınıf düzeyinde öğretim yapmasının kritik unsur olduğu vurgulamaktadır. Inzer ve Crawford (2005: s. 42), mentorların esnek olması ve iyi kişiler arası ilişki kurabilme ve danışma becerileri bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Spooner-Lane (2017: s.253-271), 2000 yılından bu yana, ilköğretimde aday öğretmenler için mentorluk programlarının özellikleri ve etkinliği üzerine yapılan ampirik çalışmaları incelemiştir. Araştırmaya 2000-2015 yılları arasında yayınlanan makaleler dahil edilmiştir. Yapılan araştırmada çalışmalar; programın süresi, mentor için eğitim veya mesleki gelişim hakkında bilgi olup olmadığı, araştırma çalışmasında mentor eşleşmesi için işlem tespit edilip edilmediği, mentorluk programı için mentor / aday öğretmen ders yükü azaltılması, mentorluk faaliyetleri olmak üzere beş bölümde incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda mentor ile aday öğretmen arasında düzenli

etkileşimler kurmanın, güven verici ve iş birliğine dayalı bir ilişkinin geliştirilmesinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra adaylık programında mentorun derslerinin azaltılmasının ve aday öğretmen ile düzenli olarak yansıtıcı toplantıların programlanmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Mentorluk programında mentorluğun amaçlarına dair ortak bir anlayışın geliştirilmesi, mentorların sorumluluklarının açıkça belirtilmesi önerilmektedir. Ayrıca ilköğretim okullarında mentorluk programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi ve ölçmek için ortak kriterler tanımlanmasının etkili bir mentorluk programı neyin oluşturduğuna dair daha güçlü bilgi tabanları oluşturulması için katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır.

Hallam, Chou ve Hite (2012: s.267), aday öğretmenler için mentorluk modellerinin incelenmesi için yaptıkları araştırmada mentorluk programlarına iletişimin ve desteğin türünün, yoğunluğunun ve süresinin önemli olduğunu ve sürekli izlemesi ve desteklemesi gerektiğini ortaya koymaktadırlar. Bunun dışında biçimlendirici ve son değerlendirmenin portfolyo ve rapor gibi alternatiflerin geliştirilmesi önerilmiştir (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 202).

McCarthy (2017: s. 123), araştırmasında odak grup görüşmesi yoluyla yedi mentorun deneyimlerini araştırmıştır. Mentorlar, aday öğretmen ve mentorlar için özellik ve yeterlilikleri tanımlamış ve mentor olarak deneyimledikleri başarı ve zorlukları paylaşmışlardır McCarthy (2017: s. 127) çalışmasında adaylık programı uygulanmış, programda mentorlar tam zamanlı olarak istihdam edilmiştir. Her mentora çeşitli düzeyde bir aday öğretmen atanmıştır. Mentor programında mentor / aday öğretmen toplantıları için belirlenmiş bir müfredat oluşturulmakla birlikte, mentorlar programa kendi içeriklerini de katma fırsatı bulmuşlardır. Araştırmada mentor özellikleri ile ilgili olarak; sezgisel ve açık sözlü, iç motivasyonu yüksek, öğrenmeye istekli olma gibi nitelikler öne çıkmıştır (McCarthy, 2017: s. 129). Mentorların aynı zamanda yetenekli iletişimciler, yaşam boyu öğrenciler ve analitik olmaları gerektiği belirtilmiştir (McCarthy, 2017: s. 131).

Schatz-Oppenheimer (2017: s. 280-286), İsrail'de mentorların mesleki mentorluğa ilişkin algılarını belirlemeyi amaçladığı araştırmasında ilköğretim okullarından ve liselerden beş ila 25 yıllık öğretim deneyimine sahip 170 öğretmen

mentorluk eğitimine katılmıştır. Araştırmada açık uçlu görüşme yapılmıştır. Araştırmada mentorun sorumluluk alanları, mentor oturumunda ele alınacak içerikler, mentorun sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler ve başarılı mentorluğu belirleyen kriterlerin neler olduğu sorulmuştur. Bulgulardan elde edilen veriler doğrultusunda mentorların ihtiyacı olan nitelikler arasında sabır, mizah anlayışı ve alıcılık ve empati bulunmaktadır. Mentorların aynı zamanda bilgi eksikliğinin farkında olma, her zaman erişilebilir olma, öğretmenlerin şüpheleri çözmelerine yardımcı olma, girişim ve sorumluluk gibi yeterliliklerinin bulunması gerektiği ortaya konmuştur.

Richmond, Dershimer, Ferreira vd (2017: s.9-19) araştırmalarında STEM mentorlarına yönelik mesleki gelişim programı oluşturmak için iş birliği yapılmıştır. Mentorlara destek olunabilmesi için mesleki gelişim toplantıları tasarlanmış ve yönetmek için danışmanlar atanmıştır. Her mesleki gelişim toplantısının ortak aktiviteleri; uygulama problemleri hakkında konuşma, etkili mentorlar ve adaylar için katılımcı etkinlikler, mentorların adaylara destek olurken karşılaştığı sorunlar ile ilgili konuların belirlenmesidir. Son etkinlikte adaylar ve mentorlar ayrı ayrı toplanmıştır. Mentorların seçimi için kriterler: etkili uygulamalar geliştirmek için daha önce temsilci olan veya başkaları üzerinde etki oluşturan; mevcut bir mesleki öğrenme topluluğuna üye olan öğretmenler; veya öğretimi geliştirmek için uygulamalara ilişkin araştırmalar üzerinde düşünmek veya bunları yürütmekle ilgili deneyim sergileyen öğretmenler olarak belirlenmiştir. Çalışma sonrasında mentor öğretmenler çalıştayların faydalı olduğunu ve çalıştayların kendilerini daha güvende hissetmelerine yardımcı olduklarını belirtmişlerdir.

Cross ve Thomas'ın (2017: s.1-6) adaylık sürecinin farklı ortam gruplarda nasıl farklılaştırılabileceğine ilişkin yaptıkları çalışmada ilköğretim kurumu eğitimcilerine yönelik kurumsal, işbirlikçi, üç yıllık bir ortak çalışma programı tasarlamak için atılan adımlar açıklanmaktadır. Araştırmacılar iki aday öğretmeni bir sınıfta bir araya getiren bir model oluşturmuştur. İlgili modelde farklı okullardan liderler ve fakültelerden öğretim üyeleri üniversite okul programı için ortak olmuştur. Tasarlanan üç yıllık CREATE (Collaboration and Reflection to Enhance Atlanta Teacher Effectiveness) modelinde yüksek kaliteli öğretmenlerin kentte tutulması amaçlanmıştır. Program,

öğretmenin üniversitedeki son yılından başlamakta; öğretmenlerin ikinci yılına dek sürmektedir. İlk yılında öğretmen adayı, ayda bir okul bazlı bir direktörle bir araya gelmektedir. İkinci yılında öğretmen artık belgesini almaktadır. Model, öğretmenleri kendi sınıfına yerleştirmek yerine, iki yeni öğretmeni aynı sınıfta öğretme ortağı olarak yerleştirmektedir. Üçüncü yılında öğretmenler, programda yüksek düzeyde ihtiyacı olan farklı okullara yerleştirilmekte ve sınıfının sorumluluğunu yalnız başına almaktadır. Öğretmenler ayda bir direktörle üç saatlik toplantılar yapmaktadır. Uygulamanın sonuçları mentorun dışında yardımcı olan eş öğretmenin iş yapma ilişkilerinin geliştirdiğini ve ek destek sağladığını göstermektedir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birlikte öğretme ile ilgili daha fazla kaynak ve zamana ihtiyaç duyduğunu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda ayrıca okul yöneticileri ve üniversiteler arasında daha fazla iletişime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Ensign ve Woods (2017: s. 80) aday öğretmenlerin ilerlemelerinde, anlamlı mentorluk ilişkilerinin oluşturulmasının amaçlı mesleki gelişim için fırsatlar ve zamanında geri bildirim sağlanmasının faydalı olduğunu belirtmektedir. Destekleyici bir okul kültürünün bulunması ve etkili bir eğitim sağlamak için becerilerin kazanılması, tüm eğitim paydaşlarına fayda sağlamaktadır.

Vikaraman, Manson ve Hamzah (2017: s.157) araştırmalarında mentorluk modeli oluşturulabilmesine yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur. Öneriler arasında a. Aday öğretmenler için mentorluk ve koçluk özelliklerini sunulması, b. Aday öğretmen mentorları için koçluk becerileri konusunda eğitim gereksinimlerini tanımlanması. c. Mentorluk ve koçluk uygulamalarını geliştirmek için aday öğretmen mentorlarının ihtiyaç duyduğu eğitim alanlarının tanımlanması d. Okul yöneticilerinin ve öğretmen liderlerinin, mentorluk ve koçluk uygulamalarını geliştirmek için ihtiyaç duyulan başlangıç seviyesindeki öğretmen mentorlarının nasıl desteklenebileceğinin tanımlanması bulunmaktadır.

Voss, Wagner, Klusmann vd (2017: s.180) aday öğretmenler için mentorluk uygulamaları ile ilgili araştırmalarında adaylık sürecinde yapılandırmacı mentorluk yaklaşımları önerilmektedir. Araştırmada adaylık sürecinde öğretmen adaylarının pratik deneyimlerini yansıtabilecek fırsat oluşturulmasının ve aday öğretmenlerin ders

yüklerinin azaltılmasının önemi vurgulanmaktadır. Araştırmada ayrıca aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında duygusal tükenme oranının arttığına ilişkin bulgular, kısa bir adaylık sürecinin öğretmen adaylarının duygusal iyileşmeleri açısından tehlikeli olabileceğine işaret etmektedir.

Wright (2017: s. 1-64) tezinde aday öğretmenlerin ve müdürlerinin öğretmen hazırlığını nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada uygulanan anket sonucunda aday öğretmenlerin öğretmenlik eğitim programlarıyla ilgili hazırlık konusunda kendilerini yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları üniversite öğretmen hazırlık programlarının öğretmenlerin öğrenci davranışını etkili bir şekilde yönetmesine yardımcı olmak için sınıf yönetimi stratejilerine odaklanması gerektiğini göstermektedir. Öğretmen hazırlık programlarının, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin taleplerini karşılamak için etkili sınıf öğretim ve yönetim stratejileri sağlaması için saha deneyimleri sağlaması zorunludur.

Bressman vd (2018: s.162-169), 20 deneyimli öğretmenin mesleki ihtiyaçlarını ve rehberlik konusundaki algılarını inceledikleri araştırmada mentorlukla ilgili aşağıdaki önerilere yer vermişlerdir:

1. Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkan sorunlar veya talepleri ele almak için yeterince esnek, kısa vadeli ve yargılayıcı olmayan mentorluk fırsatları sunulmalıdır.

2. Okul veya okul bölgelerinde sunulan yeni öğretmen yetiştirme programlarını genişletilmelidir. Mevcut mentorların halihazırda sahip olduğu eğitimden yararlanılmalı ve deneyimli öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini desteklemek için mentorluk modeli genişletilmelidir.

3.Deneyimli öğretmenler için kritik arkadaş rehberliği fırsatları oluşturulmalı; öğretmenlerin ilgi alanları, sorular ve çeşitli öğretim programı, teknoloji ve okul ortamlarında öğretimsel uygulamalar konuları ile ilgili yeterli zaman ayrılmalıdır.

4. Mesleki gelişimde informal mentorluk deneyimlerini teşvik etmek için mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır. Mesleki öğrenme toplulukları, ortak ilgi ve araştırma kapsamında öğretmenler arası gözlem, akran mentorluğu ve birlikte ders anlatımını kapsayacak şekilde genişletilmelidir.

5. Yüz yüze zaman uygun değilse, mentor aday eşleşmelerini kolaylaştırmak için video ve diğer yeni teknolojileri kullanılmalıdır. Ayrıca, sınıf içi gözlemleri desteklemek için teknoloji kullanılabilmelidir.

Honkimaki ve Tynjala (2018: s.148) araştırmalarında grup mentorluğunun başarısının arkasındaki faktörleri ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın sonucunda öğretmenler, grup mentorluğunun öğretmenlerin çalışmaları üzerindeki çeşitli olumlu etkilerini bildirmişlerdir. Bulgular, grup mentorluğunun dört ana temaya odaklandığını göstermiştir: (a) sosyal ilişkileri teşvik etmek, (b) kişisel destek sağlamak, (c) çalışma rehberliği sağlamak ve (d) öğrencilerinin etkinlikler yoluyla öğrenmelerini güçlendirmektir.

Kwok'un (2018: s. 22-32) aday öğretmenler için dönütün önemini araştıran çalışmasında aday öğretmenlerin programlı öğretim, okul personeli ve sınıf deneyiminden öğrendiğini vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda aday öğretmenler için kendilerini sık sık gözleyen, dönüt veren ve sınıf yönetiminin alternatif metodlarını sunan personelin olmasını faydalı olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, aday öğretmenlerin uygulayabilecekleri eylemlerle ilgili dönütlerin faydalı olduğunu göstermektedir. Sonuçlar ayrıca, aday öğretmenler için sınıf yönetiminde ne yapmaları gerektiğinin söylenmesinin, sınıflara sık ziyaretin yapılmasının ve ziyaretin hemen sonrasında anında bilgi verilmesinin sınıf yönetiminin gelişiminde önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Kupila ve Karila (2019: s. 205), çalışmalarında akran mentorluğunun Finlandiya'da yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kimlik inşasını nasıl kolaylaştırdığını incelemektedirler. Çalışmada akran mentorluk, benzer eğitim geçmişleri ve mesleki statüdeki öğretmenler arasında eşit ve karşılıklı bir ilişki ile karakterize edilen, ortak öğretim olarak tanımlanmaktadır. Bulgular, kariyerlerinin başlangıcındaki öğretmenlerin akran rehberliğinden faydalandığını göstermektedir. Akran mentorluğu, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki rollerini ve pedagojik uygulamalarını oluşturabilecekleri bir alan sağlamaktadır (Kupila ve Karila, 2019: s. 205). Akran rehberliği ayrıca duygusal ve kişiler arası bir destek boyutu içermektedir. Çalışma, akran mentorlarla sosyal etkileşimin, aday öğretmenlerin kimlik inşasında

katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk eğitimi bağlamında başlamasının akran rehberliğinden faydalanabileceğini göstermektedir. Akran mentorluğu önemli bir mentorluk modeli olarak belirtilmesine rağmen bunun diğer mentorluk modelleri veya yaklaşımlarının yerine geçeceğini öngörülmemektedir (Kupila ve Karila, 2019: s. 215).

Guha, Hyler ve Darling-Hammond (2019: s.33-37), 2010 yılında Stanford Üniversitesi ve San Francisco United Eğitimciler Birliği iş birliğiyle adaylık programı oluşturmuşlardır. Programda aday öğretmenler, bir uzman öğretmenin yanında bir yıl boyunca yüksek ihtiyaçları olan bir okulda çıraklık yapmış, aynı zamanda haftada bir kez ek kurs çalışmalarına katılmışlardır. Araştırmanın sonucunda adaylık programının aday öğretmenlerin ihtiyacı olan okulda devam etmesini sağlaması açısından iyi bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin daha fazla hazırlık yapmalarını sağlamıştır.

Hong ve Matskko (2019: s. 1) öğretmen mentorluğunun aday öğretmenler üzerindeki etkisi hakkındaki araştırma sonuçları iki haftada bir veya daha sık uygulanan mentorluk faaliyetlerinin, kapsamlı rehberlik ve uygulamalarla birlikte öğretmenlerin örgütsel katılımı üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermektedir (Hong ve Matskko, 2019: s. 28).

2.5.2. Türkiye'de Adaylık Sürecinde Mentorluk Konusunda Yapılan Çalışmalar

Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010: s. 1199), araştırmalarında öğretmen adayları için mentorluk programı hakkında önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer basamakları (MEB, 1995b) mentorluk uygulamasına da yer verilecek şekilde yeniden düzenlenmeli ve işlevsel hale getirilmelidir. Stajyer öğretmenlerin mentor olarak yetiştirilmiş öğretmenler rehberliğinde stajlarını yapmaları sağlanmalıdır. Mentorluk becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmalıdır. YÖK, MEB ve üniversiteler iş birliği ile Türkiye'deki uygulama öğretmenleri ve

rehber öğretmenler için bir "Mentor Geliştirme/Yetiştirme Programı" oluşturulmalıdır.

Aslan ve Dayıoğlu Özal (2012: s. 31), aday öğretmenler için mentorluk programı konusunda yaptığı çalışmasında, aday öğretmenlik sürecinde mentor öğretmenlerin, aday öğretmenleri gözlemleme fırsatının olmadığını, başka sorumluluklarının yanında mentorluğu gönüllü yaptığını vurgulamaktadır (Aslan ve Dayıoğlu Özal, 2012: s. 41-44). Araştırmada ayrıca mentorların iş yükünün esnetilmesi önerisine yer vermiştir. Bununla birlikte mentorluğun verimli olabilmesi için ideal öğrenme ortamı oluşturulması, rekabet yerine paylaşımın olması, gözlemin genişletilmesi, iş yükünün esnetilmesi, öğretim kurumlarının dahil edilmesi, informal iletişim olması ve mentorluk için etik kodlar belirlenmesi önerilmektedir.

Balkar ve Şahin (2014: s. 83) de adaylık programının işlevselliği için çalışma koşullarında düzenlemeler yapılması önermektedir. Araştırmalarında aday öğretmenlerin adaylık eğitimleri süresince kişisel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermede kullanılabilecek bir mentorluk uygulamasının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre mentor öğretmenlerin başarılı ve güven verici olması gerekmektedir. Çalışmada mentor öğretmen seçiminin aday öğretmen ihtiyacına göre yapılması önerilmektedir. Balkar ve Şahin (2015: s. 15-19) yaptıkları çalışmada mentor öğretmenn iletişim becerilerinin yeterli olması ve aday öğretmene yardımcı olmaya gönüllü olması gerektiği ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenin değerlendirilmesi konusunda ise aday öğretmen ve okul yöneticilerinin değerlendirmeye katılması, çoklu değerlendirmenin olması gerektiği vurgulanmıştır.

Göktalay (2017: s. 134-136) araştırmasında klinik danışmanlık modeli kullanılmıştır. Sekiz yüksek lisans öğrencisine araştırmacı tarafından klinik danışmanlık modeli aşamaları, gözlem teknikleri, uygun geri bildirimde bulunma ve konferans becerisi konularında eğitim verilmiştir. Çalışmada dört öğrenci mentor öğretmen olmayı kabul etmiş ve öğretmenlik stajı sırasında aday öğretmenleri 10 hafta boyunca gözlemiştir. Yansıtma belgeleri, ders notları, ses kayıtları ve görüşme sonuçları analiz edilmiştir. Dört öğrenciden üçü süreç hakkında pozitif yorumlarda bulunmuştur. Mentorlar, klinik danışmanlık modelini kullanmak için eğitim

görmekten mutlu olmuştur. Sadece bir mentor öğrenci çifti arasında iletişim hakkında olumsuz yansımalar bildirilmiştir. Genel olarak klinik danışmanlık modelinin öğretmenlik uygulama deneyimi için yardımcı ve destekleyici olduğu belirtilmiştir Araştırma sonucunda, kullanılan model ile mentorların kursiyerlere yapıcı geri bildirim vermede iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları, sürecin mesleki gelişimleri açısından çok yararlı olduğunu aktarmışlardır.

İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017: s. 71-72) çalışmalarında adaylık süreci ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmada, adaylık sürecinde öğretmenler için ön değerlendirme sınavı yapılması, kişiye özel yetiştirme modelinin dört yıl için tasarlanması, her yıl güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca il özelinde programın hazırlanması önerilmektedir. Bununla birlikte film, kitap önerilerinin güncellemesinin sinema ve edebiyatçılarla bir araya gelebileceği toplantılarının oluşmasının, aday değerlendirmesinde STK, üniversite ve diğer kurumlardan dış değerlendirmeci olmasının, form sayısının azaltılıp çevrim içi doldurulmasının, çevre illerden deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenle buluşmalarının, eğitim sürecine dahil edilmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmiştir. Ayrıca OECD dünya bankası gibi kuruluşların faaliyetleri ve araştırma ve projelerle ilgili eğitim verilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Adaylık programı ile ilgili olarak mesleki duruşu güçlü, takım çalışması ve yöneticiliği ile öne çıkan öğretmenlere özel eğitim programı geliştirilmesinin ve okul yöneticiliğinde pozitif ayrımcılık yapılmasının faydalı olabileceği belirtilmiştir. Mentor öğretmenlik için deneyim şartının 10 yıl yerine 5 yıla indirilmesinin ayrıca mentor eğitmen eğitiminin, mentor öğretmenlerin ücret almasının, ve etkinliğinin ölçülmesi için değerlendirilmesi önerilmiştir. Ayrıca kurum ziyareti kapsamında yerel ihtiyaca uygun etkinliklerin yapılması için il MEM AR-GE birimlerinin harekete geçmesi önerilmektedir. Aday öğretmenlikte görev yapan ilçe koordinatörlerinin aylık tecrübe paylaşımı yapmasının ve sorunlar için dış kaynaklarla temas etmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmiştir. Adaylık süreci için Bakanlık bütçesinde aday öğretmenlik ile ilgili bütçe ayrılması önerilmiştir.

Dağ ve Sarı (2017: s.115-128), araştırmalarında hizmet öncesi ve aday öğretmenler için mentorluk ihtiyacı alanlarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucuda elde edilen bulgulara göre aday öğretmenler, lisansta yeterli pratik

eğitim almadıklarını belirtmektedir. Bulgulara göre 1-5. yıllarındaki 11 yeni öğretmenden 10'unun desteğine ihtiyaç duyduğu alanlar; sınıf yönetimi, zaman yönetimi, eğitim planlaması, ebeveynlerle ilişkiler, öğrencilere rehberlik, öğretmenlerle ilişkiler, birleşik sınıf yönetimi, eğitim ilkeleri, yöntem ve teknikleri, ilk okuma ve matematik öğretimi, belgesel ve idari işlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre aday öğretmenler, uzman mentor öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır.

Aydemir ve Gündüz, 2017: s. 311-326), araştırmalarında mentorluk programının avantaj ve sorunlarının neler olduğunun ve mentorluk programının katkılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada hem mentorluk alan öğretmen hem de mentordan toplanan verilere göre gözlem öncesi oturumun mentorluk alan öğretmenlerin kaygılarını azalttığı ve her iki taraf için gerekli bir adım olduğu ortaya çıkmıştır. Gözlem oturumunun öğretmenlerin çoğunun gözlemlenmekten rahatsız oldukları için ders akışını olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Gözlem sonrası oturum aşamasında yapılan geri bildirimin mentorluk alan öğretmenlerin etkinliklerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Adaylık programının daha sık ve daha uzun bir süre boyunca yapılması halinde değişikliklerin daha gözlemlenebilir ve kalıcı olabileceği belirtilmektedir.

Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017: s. 939-979), araştırmalarında mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecini aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlik eğitim sürecinin atama yapılan okulda yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca aday öğretmen yetiştirme sürecinde deneyim temelli etkinliklerin aday öğretmenler tarafından daha fazla ilgi gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, danışman öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanma konusunda yetersizliği sürecin verimliliğini etkilemektedir. Ayrıca, sürecin herhangi bir maddi gelir sağlamaması durumu, bazı danışmanların görevi üstlenmemesine ve süreci yük olarak görmesine neden olmaktadır. Danışman seçim sürecinde gönüllülük ve severek yapma ilkelerine önem verilmesi gerekmektedir.

Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel'in (2018: s. 99-107), Denizli ilinde yapılan araştırmalarında 357 aday öğretmenin öğretmen adaylık programı ile ilgili görüşlerine

yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre aday öğretmenler, adaylık sürecinin paydaşları tanıma, süreçteki işlemleri öğrenme ve eğitimsel süreçte izleme ve değerlendirme raporu hazırlama konusunda gerekli katkıyı sağladığını belirtmiştir. Araştırma bulguları ayrıca aday öğretmenlerin mentorlarından okuldaki eğitimsel etkinlikler ve okul çevresi hakkında yeterli destek alamadıklarını ortaya koymaktadır. Aday öğretmenlerin görüşleri, adaylık sürecinin hizmet öncesi eğitimin bir tekrarı olduğu yönündedir. Araştırma bulguları, mentorlar, adaylık programının istenen sonuçlara ulaşması için önemli role sahip olduğunu ancak mentor seçiminin uygunsuzluğu ve mentorların tutumu bu süreci negatif etkileyebildiğini göstermektedir. Bunun dışında16 haftalık sınıf deneyimi, okul içi ve okul dışı etkinlikler ve ekstra sekiz hafta hizmet içi eğitimin verdiği yoğunluk da adaylık sürecini negatif etkilemektedir.

Sali ve Kecik (2018: s. 129), çalışmasında aday öğretmenler için hazırlanan programlara bir alternatif olarak, okul yöneticilerinin, meslektaşlarının mentor öğretmenlerin aday öğretmenlerin zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için iş birliği içinde çalıştıkları okul temelli öğretmen geliştirme programları tasarlanması önermektedir. Bu programlar çevrim içi tartışma panoları, bloglar ve sosyal medya platformları tarafından desteklenmesi, aday öğretmenlere, sistematik onaylama ve yapıcı geri bildirim şeklinde kendi öz yeterliklerinin, motivasyonlarının ve mesleki kimliklerini geliştirmelerinde yardımcı olacak planlamalar yapılmasının faydalı olabileceği belirtilmektedir.

Kozikoğlu (2018: s.3-30), araştırmasında aday öğretmenlerin adaylık süreci, okul yöneticileri ve mentor öğretmenlere yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Van'da çalışan 120 aday öğretmenle yapılan metaforik çalışma sonucunda aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretmenlikteki ilk yılı hakkında deneyimsizlik, zor süre, hayal kırıklığı gibi metaforlar kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenlerin neredeyse yarısı okul yöneticileri ile ilgili olarak güç unsuru, baskı, değişkenlik, resmiyet sembolü, insafsızlık ve umursamazlık gibi negatif çağrışımlar kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mentor öğretmenler hakkında destekleyici, rehber gibi pozitif görüş belirttiği belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin mentor öğretmenleri baskıcı ve etkisiz olarak

tanımlayan metaforlar kullandığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçları aday öğretmenlerin sosyal baskı hissettiklerini göstermektedir. Sonuçlar ayrıca aday öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirmeler ile ilgili endişe duyduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda adaylık programlarında aday öğretmenlere gerekli psikolojik ve mesleki desteğinin yer alması önerilmiştir. Ayrıca mentor öğretmen ve okul yöneticilerinin adaylık sürecinde daha aktif rol alması önerilmiştir.

Yetkiner ve Bıkmaz (2019: s. 73-102), araştırmalarında, aday öğretmenlerin görüşlerine göre adaylık sürecinde yaşanan sorunların ve gereksinim duyulan eğitim alanlarının neler olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadırlar. Araştırma sonucunda, aday öğretmenlerin adaylıklarının Eylül döneminden itibaren altı ay daha devam etmesini, yetiştirme ve çalışma programına göre haftanın belirli günleri ders öncesi hazırlık yapıp, plan ve materyal hazırlanmasını uygun bulunmamaktadır. Aday öğretmenler, atandıkları yerde eğitim almamalarını sorun olarak dile getirmişlerdir. Aday öğretmenler, performanslarının değerlendirilmesinde çoklu değerlendirmelerin doğru olacağını düşünmektedirler.

Alanyazında yer alan çalışmalar genel olarak incelendiğinde aday öğretmenlerin ilk yıllarında sıkıntı çektikleri vurgulanmaktadır. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde verilen desteklerden en kritiğinin mentorluk olduğu ortaya çıkmaktadır. Alanyazında aday öğretmenlere yönelik mentorluk modeli ile ilgili çok az çalışmaya rastlanmaktadır. Türkiye'de aday öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılayabilecek tutarlı bir mentorluk modeline rastlanmamaktadır.

Bu bölümde alanyazında yer alan, aday öğretmenlik sürecinde kuramsal mentorluk modelleri incelenerek analiz edilmiştir. Alanyazında ayrıca dünyada adaylık sürecinde uygulanan mentorluk modelleri incelenmiştir. Alanyazında yapılan bu inceleme ile başarılı ve başarısız mentorluk modelleri ortaya konarak var olan uygulamalar açısından notlar alınması ve Türkiye'nin politik ekonomik durumuna, kültürel yapısı ve eğitim sistemine uygun ve adaylık sürecinde yer alan sorunların çözümü olabilecek şekilde sistemi iyileştirecek model geliştirilmesi için temel olması amaçlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin nasıl toplandığına ve analiz edildiğine, geçerlik ve güvenirliğine ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, nitel desende düzenlenmiştir. Araştırma deseni, sistematik, sınırları ve aşamaları açık-seçik bir biçimde belirlenmiş bir süreci çağrıştırmaktadır. Nitel araştırma desenleri araştırma etkinliklerinin birbirleriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 69).

Araştırmada birinci alt probleme yönelik çalışmalar için doküman analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: s. 187) göre doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman analizi sonucunda Türkiye'de aday öğretmen yetiştirmeye yönelik taslak bir mentorluk modeli oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik çalışmalar, olgu bilim deseninde yürütülmüştür. Van Manen'e göre (2007: s.12) olgu bilim, insanların yaşanmış deneyimlerinin teorik, önyargıdan uzak biçimde yansıtılmasını kapsar. Creswell (1998: s.277) olgu bilimi, araştırmacının araştırılan olgu hakkında varsayımlarını belirtmesi ve konu ile ilgili deneyimleri tam olarak anlamak ve hipotezini empoze etmeden derinden incelemesini kapsayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşımın seçilme nedeni, katılımcıların aday öğretmenlik sürecini nasıl

deneyimlediklerini anlamanın ve oluşturulan taslak modele ilişkin görüşlerinin belirlenerek modelin geliştirilmesinin amaçlanmasıdır.

3.2. MODEL GELİŞTİRME SÜRECİNDE İZLENEN YOL

Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik mentorluk modeli önermenin amaçlandığı bu araştırma nitel yöntemlerle yürütülmüştür. Araştırma kapsamında model geliştirilmesi için iki aşamalı yöntem izlenmiştir. Birinci aşamada doküman incelemesi ile oluşturulan kavramsal çerçevede mentorluk modelleri ve dünyada başarılı mentorluk uygulamaları incelenmiş ve bu modeller ortaya konulmuştur.

Doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılabilmektedir: dokümanlara ulaşma, orjinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 191).

1) Dokümanlara ulaşma aşamasında öncelikle araştırmacı tarafından konu ile ilgili ne tür kaynaklara ulaşılması gerektiğine karar verilmiştir. Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik mentorluk modeli konusunda dünyada ve Türkiye'de var olan mentorluk uygulamalarının doküman incelenmesi ile betimlenmesi uygun görülmüştür. Konu ile ilgili olarak dünyada başarılı eğitim sistemlerine sahip ülkelerle ilgili bilgi edinilmesi için PISA, Öğretme ve Öğrenme Uluslararası Araştırması (TALIS) raporları, OECD raporları; ülkelerde adaylık sürecinde mentorluk uygulamalarının araştırılması için 38 Erasmus Plus ülkesinin eğitim raporlarını barındıran Eurydice veritabanı, Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) raporları, ülkelerin eğitim bakanlıkları raporları, eğitim enstitüsü raporları, öğretmen yetiştirme raporları, öğretmen politika raporları, adaylık süreci ile ilgili yönerge ve yönetmelikler, bilimsel dergi, kitap ve tezler doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. İlgili kaynaklara ERIC, EBSCO, Springer, Web of Science veri tabanları ve ilgili kurum ve kuruluşların web sitelerinden ulaşılmıştır.

2) Orjinalliği kontrol etme aşamasında verilerin asıl kaynaklarından edinilmesine dikkat edilmiştir. Kurum ve kuruluşların resmi raporları kullanılmıştır. Kurumların resmi verilerin güncelliği kontrol edilmiştir.

3) Dokümanları anlama aşamasında araştırmacı, doğrudan kaynaklardan elde ettiği verilerden, kurum ve kuruluşların resmi raporlarını diğer kaynaklarla karşılaştırmalı olarak çözümlemiş, dokümanlarda yer alan ifadelerin bir başka dokümandaki ifade edilenler yoluyla teyit edilebilir olup olmadığını incelemiştir.

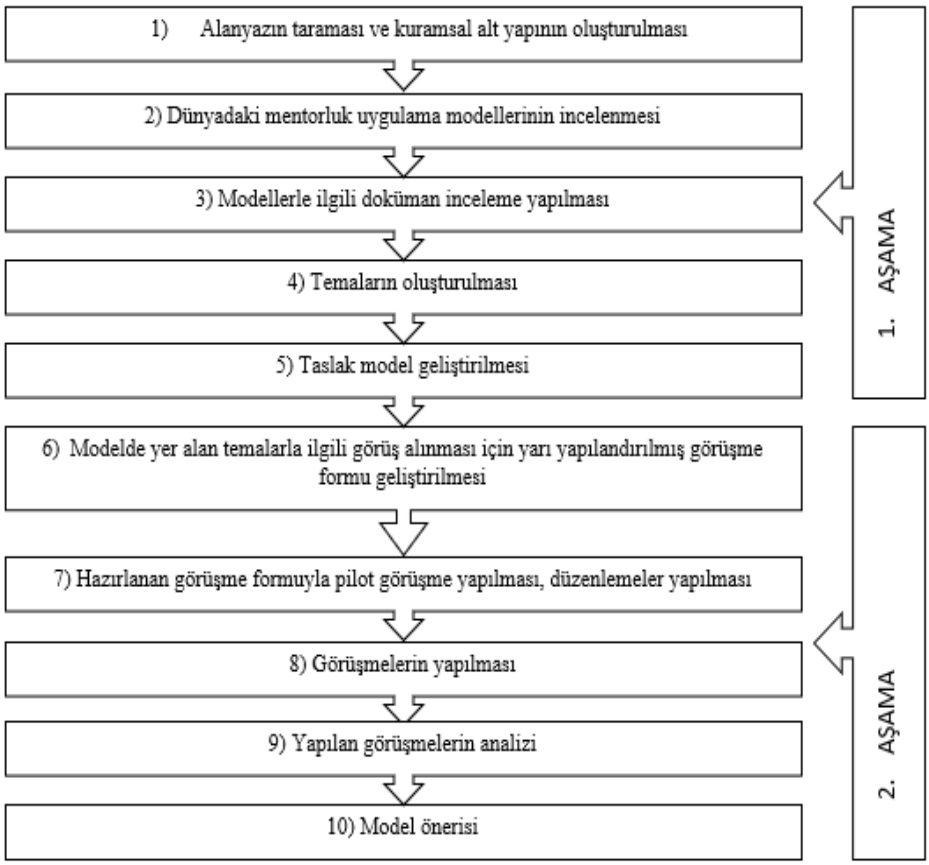
4) Veriyi analiz etme aşamasında dokümanlar araştırma amacına yönelik olarak bir içerik analizine tabi tutulmuştur. Analize konu olan veriden örneklem seçilebilmesi için eldeki veriler, PISA ve TALIS raporlarında üst sıralarda yer alan ülkeler araştırma kapsamına alınmıştır. Elde edilen veriler arasından ülkelerde adaylık sürecinde mentorluk uygulamaları konusu araştırmaya dahil edilmiştir. Temaların geliştirilmesi için alanyazındaki kuramlardan yola çıkılmıştır. Spooner-Lane, R. (2017: s.263), araştırmasında adaylık sürecinde mentorluk uygulamalarını programın süresi, mentor için eğitim veya mesleki gelişim hakkında bilgi olup olmadığı, mentor eşleşmesi için işlem tespit edilip edilmediği mentor / aday öğretmen ders yükü azaltılması ve mentorluk faaliyetleri olmak üzere beş bölümde incelemiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: s. 200) göre araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları rahatlıkla düzyazı şeklinde rapor edebileceği gibi elde ettiği veriyi; var veya yok, yüzde dağılımı veya kapsanan alan yoluyla nicelleştirerek veya sayısallaştırarak sunabilmektedir. Araştırmada incelenen doküman analizinden elde edilen veriler raporlaştırılmıştır. Veriler, mentor seçimi, mentorlük süreci (katılım, program uzunluğu, sürecin geçirildiği yer, mentorluk uygulamaları), değerlendirme (yöntemi ve yaklaşımı) olmak üzere temalar halinde tablolaştırılarak "Dünyada Mentorluk Seçimi Süreci ve Değerlendirme" bölümünde Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

5) Veriyi kullanma aşamasında araştırma verilerinin kullanılabilir olup olmadığı kontrol edilerek kaynak gösterilmiştir. Verilerin önemli kısmı kurum ve kuruluşların resmi ve açık veritabanlarından elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında alanyazında incelenen modeller ile ilgili karşılaştırmalı analizler yapılmıştır. Yapılan analizler, Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir. Yapılan

doküman analizi sonucuna dayanılarak Türkiye'de aday öğretmenlik sürecinde kullanılabilecek taslak bir model geliştirilmiştir.

İkinci aşamada birinci aşamada çıkarılan temalardan yola çıkılarak oluşturulan taslak mentorluk modeli mentor özellikleri, mentorluk süreci ve değerlendirme aşamalarının değerlendirmeleri amacıyla okul müdürü, kadrolu öğretmen, aday öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri alınmıştır. Taslak model ile ilgili temalarla ilgili aday öğretmen, kadrolu öğretmen, okul müdürleri ve akademisyen görüşlerinin alınması için aday öğretmenler (Ek 5), kadrolu öğretmenler (Ek 6) ve okul müdürleri (Ek 7) ve akademisyenler (Ek 8) için ayrı ayrı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu aşama "Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi" başlığı altında ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu aşama "Verilerin Toplanması" başlığı altında açıklanmıştır. Görüşmelerin analizi yapılmıştır. Bu aşama, "Verilerin Analizi" bölümünde detaylı bir şekilde verilmiştir. Araştırmada yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları "Geçerlik ve Güvenirlik" başlığı altında sunulmuştur. Bulgular ışığında model önerisi sunulmuştur. Araştırma yöntemine ilişkin modelin aşamaları Şekil 30'da sıralanmıştır.



Şekil 30. Araştırma Yöntemine İlişkin Modelin Aşamaları

3.3. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda önceden belirlenmiş ölçütlerle örneklem seçimidir (Marshall ve Rossman, 2014). Bu araştırmanın çalışma grubu belirlenirken, aday öğretmen, kadrolu öğretmen ve okul müdürleri için adaylık sürecinde etkin rolü olma ölçütü, akademisyenler için eğitim fakültelerinde görev yapmaları ve öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmalarının olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda Bursa ilinin Yıldırım, Osmangazi ve Gürsu ilçelerinde aday öğretmeni olan okullar belirlenmiştir. Araştırma kapsamında aday öğretmeni olan okullarda gönüllü biçimde görüşmeyi kabul eden 14 müdür, 14 aday öğretmen ve 14 kadrolu öğretmen ve eğitim fakültelerinde görev yapan sekiz akademisyenin görüşü alınmıştır.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 11'i erkek üçü kadındır. Okul müdürlerinin branşları; sınıf öğretmenliği (n = 5), okul öncesi öğretmenliği (n = 1), tarih öğretmenliği (n = 2), Türk dili ve edebiyatı (n = 1), Türkçe (n = 1), matematik (n = 1), İngilizce (n = 1), din kültürü (n = 1) ve meslek grubu (n = 1). Okul müdürlerinin dördü 35-40 yaş aralığında, üçü 41-45 yaş aralığında, beşi 46-50 yaş aralığında ve ikisi 50 yaş üzerindedir. Okul müdürlerinin sekizi 0-5 yıl arasında, dördü 6-10 yıl arasında, ikisi 20 yıl ve üzerinde müdür olarak çalışmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlikte geçirdiği sürelere bakıldığında birinin 5-10 yıl arasında, ikisinin 11-15 yıl arasında, beşinin 16-20 yıl arasında ve altısının 21 yıl ve üzerinde çalıştığı görülmektedir. Okul müdürlerinin önemli bir kısmı 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcı okul müdürleri ile ilgili ayrıntılı bilgi Ek 1'de sunulmuştur.

Görüşme yapılan aday öğretmenlerden dokuzu kadın, beşi erkektir. Aday öğretmenlerden branşları, İngilizce (n = 2), Türkçe (n = 2), sosyal bilgiler (n = 2), matematik (n = 2), fen bilgisi (n = 1), Türk dili ve edebiyatı (n = 1), din kültürü (n = 1), rehberliktir (n = 1), beden eğitimi (n = 1) ve sınıf öğretmenidir (n = 1). Aday öğretmenlerin dördü 20-25 yaş aralığında, yedisi 26-30 yaş aralığında, ikisi 31-35 yaş aralığında ve biri 41 yaş üzerindedir. Araştırma kapsamında aday öğretmenlerin farklı

branşlardan olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcı aday öğretmenler ile ilgili ayrıntılı bilgi Ek 2'de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında farklı okul ve branşlardan kadrolu öğretmenlerle görüşülmüştür. Görüşme yapılan kadrolu öğretmenlerden 10'u erkek, dördü kadındır. Kadrolu öğretmenlerin branşları sınıf öğretmeni (n = 6), fen bilgisi (n = 2), sosyal bilgiler (n = 1), coğrafya (n = 1), İngilizce (n = 1), Türkçe (n = 1), görsel sanatlar (n = 1) ve meslek dersleridir (n = 1). Görüşülen kadrolu öğretmenlerin yaşları ise dördü 30-35 yaş aralığında, üçü 36-40 yaş aralığında, biri 41-45 yaş aralığında, dördü 46-50 yaş aralığında ve ikisi 51 ve üstüdür. Görüşülen öğretmenlerin meslekte geçirdiği yıllara bakıldığında altısı 10-15 aralığında, ikisi 16-20 aralığında, ikisi 21-25 aralığında, ikisi 26-30 aralığında ve ikisi 31 üstüdür. Katılımcı kadrolu öğretmenlerle ilgili ayrıntılı bilgi Ek 3'de sunulmuştur.

Araştırma kapsamında üniversitelerde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde görev yapan eğitim fakültelerinden akademisyenlerle görüşülmüştür. Eğitim yönetimi alanında akademisyenlerle görüşülmesi planlanmasına rağmen, görüşme için teklif götürülen akademisyenlerden gönüllü olanlarla görüşülmüştür. Görüşülen akademisyenlerden biri ilköğretim matematik, üçü bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, biri eğitim yönetimi, biri özel eğitim ve ikisi İngilizce bölümlerinde görev yapmaktadır. Katılımcı akademisyenlerle ilgili ayrıntılı bilgi Ek 4'te sunulmuştur.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırmada taslak mentorluk modelinin geliştirilmesi amacıyla okul müdürü, aday öğretmen ve kadrolu öğretmenler ve akademisyenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırma verileri, doküman incelene yöntemi ve ekte (Ek 5, Ek 6, Ek 7, Ek 8) yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirme aşamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1) Alanyazın taranarak temaların oluşturulmuştur.
2) Temalar doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur.

3) Oluşturulan soruların uzman görüşüne sunulmuştur.

4) Uzman görüşü doğrultusunda düzenlemelerin yapılmıştır.

5) Oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot uygulamanın yapılmıştır.

6) Pilot uygulama sonrasında görüşme formu uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Görüşme formlarının oluşturulmasının ilk aşamasında modelin aşamalarından yararlanılarak temalar oluşturulmuştur. Bu temaların uygulanabilirliğinin değerlendirlmesi için katılımcı görüşleri alınmıştır.

Görüşme formunun oluşturulmasının ikinci aşamasında önceden belirlenen temalar doğrultusunda katılımcıların görüşlerinin alınabilmesi için görüşme soru havuzu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcıların mentor seçimi, mentorluk süreci ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ortaya koyan sorulara yer verilmiştir. Katılımcılara görüşme formunda sorulan sorular, aday öğretmen yetiştirme sürecindeki rolü ve rolü gereği deneyimine uygun biçimde geliştirildiği için farklıdır.

Görüşme formunun oluşturulmasının üçüncü aşamasında oluşturulan sorular kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için uzman görüşüne sunulmuştur. Yapılandırılmış görüşme formu için oluşturulan sorulardan aday öğretmen için 4, kadrolu öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyenler için 10 soru, uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formlarının kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde uzman görüşü kullanılmıştır. Karasar'a göre (2005: s. 151) kapsam geçerliliği, bir ölçme aracında bulunan soruların ölçme amacına uygun olup olmadığı ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup uzman görüşüne göre saptanır. Kapsam geçerlik indeksi, bir ölçme aracındaki maddelerin ölçme aracında temsil edilen içerik alanına uygunluğunun iki ya da daha fazla puanlayıcı tarafından incelendiği ve değerlendirildiği bir oranlı uzlaşı prosedürüdür (Wynd, Schmidt ve Shaefer, 2003: s. 510). Konu alanında bilgiye sahip üç uzmana[1] başvurulmuştur. Uzman

[1] Uzman isimleri: Doç. Dr. A. T. G., Prof. Dr. Ş. S. N., Prof. Dr. S.P.

akademisyenler eğitim fakültesinde Eğitim Bilimleri alanında Prof. Dr (n = 2), Doç. Dr. (n = 1) ünvanlarında görev yapmaktadır.

İçerik kapsam geçerlik indeksi görüşme formu maddelerin uygunluğunun 4 puanlı oylama skalasında belirlenmektdir. Uzmanlar tarafından 3 ya da 4 ile oylanan maddeler geçerlidir. Bu indeks her madde için puanlama oranı ve görüşme formunun toplam oranı ile hesaplanmaktadır. Araştırmada üç uzmanun görüşünden yararlanıldığından maddeler için kapsam geçerlik indeksinin 1 olması gerekmektedir (Lynn, 1986: s. 384).

Görüşme formunun oluşturulmasının dördüncü aşamasında uzman görüşü doğrultusunda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Aday öğretmen için hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek 5) 4 soru olarak hazırlanmıştır. 1. soru olan "Adaylık süreciniz nasıl gidiyor? Neler yapıyorsunuz? "sorusuna ait kapsam geçerlik oranı 0,66 olarak bulunduğu için 1. soru çıkarılmıştır. Soru çıkarıldıktan sonra görüşme formunun tümü için kapsam geçerlik indeksi 1 olarak bulunmuştur. Kadrolu öğretmenler için hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek 6) 10 soru olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun tümü için kapsam geçerlik indeksi 1 olarak bulunmuştur.

Araştırma kapsamında okul müdürleri için hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek 7) 10 soru olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun tümü için kapsam geçerlik indeksi 1 olarak bulunmuştur. Akademisyenler için hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu (Ek 8) 10 soru olarak hazırlanmıştır. Görüşme formunun tümü için kapsam geçerlik indeksi 1 olarak bulunmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda aday öğretmen görüşme formundan bir soru çıkartılarak görüşme soru sayıları aday öğretmenler için 3 soru, kadrolu öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyenler için 10 soruya dönüştürülmüştür.

Görüşme formunun oluşturulmasının beşinci aşamasında oluşturulan yarı-yapılandırılmış görüşme formlarının anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi için kadrolu öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyenler için beşer kişiye pilot uygulama yapılmıştır.

Görüşme formunun oluşturulmasının son aşamasında pilot uygulama sonrasında görüşme formunun anlaşılırlığı yeterli görüldüğünden, görüşme formu, asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir. Aday öğretmen görüşme formunda (Ek 5) üç soru,kadrolu öğretmen görüşme formunda (Ek 6) on soru, okul müdürleri için hazırlanan görüşme formunda (Ek 7) on soru, akademisyenlerin görüşme formunda da (Ek 6) on soru yer almaktadır.

3.5. VERİ TOPLANMASI

Araştırmanın birinci aşamasında ülkelerde adaylık sürecinde mentorluk uygulamalarının araştırılması için 38 Erasmus Plus ülkesinin eğitim raporlarını barındıran Eurydice veritabanı, Avrupa Mesleki Eğitimi Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) raporları, ülkelerin eğitim bakanlıkları raporları, eğitim enstitüsü raporları, öğretmen yetiştirme raporları, öğretmen politika raporları, adaylık süreci ile ilgili yönerge ve yönetmelikler, bilimsel dergi, kitap ve tezlerden veriler toplanmıştır. İlgili kaynaklara ERIC, EBSCO, Springer veri tabanları ve ilgili kurum ve kuruluşların web sitelerinden ulaşılmıştır.

Araştırmacı, görüşmelere hazırlık aşamasında aday öğretmeni olan 18 okul ile telefon görüşmeleri yapmış, kendisini tanıttıktan sonra araştırmanın amacı hakkında genel bilgi vermiş, görüşme için izin istemiştir. Görüşme isteğine 14 okul olumlu yanıt vermiştir. Görüşme için olumlu yanıt alınan okullara gidilerek ilgili öğretmenlere uygun saatleri sorulmuştur. Akademisyen görüşlerinin alınabilmesi için eğitim fakültelerinden 21 akademisyene araştırmanın amacını ve görüşme isteğini bildiren e-postalar atılmıştır. Görüşme isteğine olumlu yanıt veren sekiz akademisyenle görüşme yapılmıştır.

Görüşmeler, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bursa ilinin Yıldırım, Osmangazi ve Gürsu ilçelerinde aday öğretmenin bulunduğu okullarda araştırmaya katılmaya gönüllü olan 14 okul müdürü, 14 kadrolu öğretmen ve 14 aday öğretmen ve sekiz akademisyenle uygun zamanlarında dersleri aksatmadan yapılmıştır. Yapılan görüşmeler için 32 kez okullara gidilmiştir. Ayrıca farklı üniversitelerden görüşmeyi

kabul eden sekiz akademisyenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler için beş kez üniversite ziyareti gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme gününde araştırmacı, araştırmaya katılmaya gönüllü olan aday öğretmen, kadrolu öğretmen ve okul müdürleriyle; ayrıca eğitim fakültesinde görev yapan ve öğretmen yetiştirme konularında çalışmalar yapan akademisyenlerle bire bir görüşme yapmıştır. Görüşmeler ortalama kırkbeş dakika sürmüştür. Tüm katılımcılara sorular aynı anlama gelecek şekilde sorulmuş, cevaplar araştırmacı tarafından görüşme anında yazılmıştır. Yazılı olarak kayıt altına alınnan görüşme teyit edildikten sonra sonlandırılmıştır.

3.6. VERİ ANALİZİ

Araştırmanın birinci aşamasında dünyada mentorluk modellerinin incelenmesinde veri toplamak için doküman analizi kullanılmıştır. Bu araştırma kapsamında dünyada adaylık sürecinde mentorluk desteği sağlayan ülkeler belirlenmiştir. Belirlenen 26 ülkenin (Almanya, Avusturya, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İskoçya, İsveç, İtalya, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, ABD, Norveç, Avustralya, İngiltere, İsrail, Yeni Zelanda, Kıbrıs, Çin, Japonya, Singapur ve Kanada) aday öğretmenlik sürecinde uygulamaları incelenmiş, mentorluk modelleri ortaya konmuştur. Mentorluk modellerinin sunulmasında kategoriler belirlenirken alanyazında yer alan kuramlar göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında aday öğretmenleri kadrolu öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyenlerle yapılan görüşmeler not tutularak kayıt altına alınmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: s. 228) göre nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Elde edilen veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1) verilerin kodlanması, 2) temaların bulunması, 3) kodların ve temaların düzenlenmesi 4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı öncelikle görüşme notlarını gözden geçirmiş ve görüşme sorularına verilen yanıtları ayıklayarak elektronik tablolama programında

tablolaştırılmıştır. Görüşme verileri, tablolara katılımcı numaraları ve sorulara verilen yanıtlar işlenmiştir. Veriler işlenirken isimler gizli tutulmuştur. Katılımcılar kodlamalarla tanımlanmıştır. Yapılan kodlamalarda AÖ kodu, aday öğretmeni ifade etmekte, bulgularda katılımcı numarası ile birlikte sunulmaktadır. KÖ kodu, kadrolu öğretmenleri ifade edilmekte, bulgularda katılımcı numarasıyla birlikte sunulmaktadır. M kodu, okul müdürlerini ifade edilmekte, A kodu akademisyenleri ifade etmektedir. Bulgularda kodlar, katılımcı numarasıyla birlikte sunulmaktadır.

Veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı, görüşme verilerinin analizi için bir çerçeve oluşturmuş, araştırma verilerini ilgili kavram ve kategoriler altında toplamıştır. İçerik analizinde yapılan görüşmeler ayrıntılı bir şekilde incelenerek kodlamalar oluşturulmuştur. Araştırmacı, elde edilen bilgileri anlamlı bölümlere ayırarak kodlamıştır. Daha sonra oluşturulan kod listesine göre veriler düzenlenerek ilişkilendirilmiştir. Patton'a göre (1980: s. 331), araştırmada aynı nitel veri setlerini bağımsız olarak analiz eden analistlerin bulunması ve bulguların karşılaştırılması gerekmektedir. Kodlama tamamlandıktan sonra araştırma verileri ikinci bir analizciye verilerek kodlama yapması istenmiştir. İkinci analizci, eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisidir.

Verilerin sunumunda doğruluk derecesinin kurulabilmesi için üçgenleştirme tekniklerinden biri olan ek kodlayıcılar, nitel araştırmadaki objektifliği sağlayabilmektedir (Armstrong, Gosling, Weinman vd 1997: s. 5). Aynı verileri kodlayan analizci ile kodlamanın güvenirliğine ilişkin çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, "Geçerlik ve Güvenirlik" bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir. Temaların bulunması aşamasında ortaya çıkan kodlardan yola çıkılarak birbiriyle ilişkili olan kodları belirli kategori altına alabilen temalar bulunmuştur. Bu aşamada temalar, analizciye gösterilmiş ve ondan fikir alınmıştır. Analizcinin görüşleriyle temaların farklı bir bakış açısıyla yorumlanması ve aradaki uyumun belirlenmesine çalışılmıştır. Kodların ve temaların düzenlenmesi aşamasında, kodlama ve tema oluşturma aşamalarında oluşan sisteme göre veriler düzenlenerek okuyucunun anlayabileceği şekilde tanımlanmış ve açıklanmıştır. Okuyucu tarafından yorumlamayı

kolaylaştırmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bulguların yorumlanması aşamasında sunulan araştırmacı tarafından bulgular arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş, bulgular yorumlanmıştır.

3.7. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmış olup çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için çeşitli önlemler alınmıştır. Bu kısımda araştırmada ele alınan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.7.1. Geçerlik

Araştırma alanına yakınlık, yüz yüze görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, gözlemler doğrudan ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliliği oluşturmayı sağlayan önemli özelliklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 256). Araştırmacı, bir lisede müdür yardımcısı olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla araştırma konusunu deneyimleme imkânı bulmaktadır. Araştırma kapsamında aday öğretmenlerin bulunduğu okullarda yerinde görüşmeler yapılmış; ortamda bulunulmuştur.

Nitel araştırmada iç geçerlik araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlıdır. Nicel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmalarda da olgunlaşma geçmiş, seçim işlemlerii veri toplama araçları, deneklerin yıpranması, deneyi yöneten kişimim etkisi, denek etkisi gibi sınırlamalar iç geçerliliği etkiler (Büyüköztürk, Şener, Çakmak ve Akgün vd 2009: s. 259).

Karasar'a (2015: s. 151) göre araştırmada ölçme aracında bulunan soruların (maddelerin) ölçme amacına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediği sorunu ile ilgili olup uzman görüşüne göre saptanır. Bu araştırmada veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kapsam geçerliliğinin artırılabilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Cresswell'e (2009: s.191-192) göre katılımcı teyidi, tema ve içerik analizi katılımcılara gösterilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Bulgular hakkında zengin açıklamalar sunmak suretiyle paylaşılan deneyimlerin tartışılması sağlanmaktadır. Bu durum, bulguların geçerliliği artırabilmektedir.

Bu araştırmada araştırmacı, yaptığı görüşmelerde not tutmuştur. Görüşme bittikten sonra işlemi sonunda topladığı verileri özetleyerek her bir katılımcıdan teyit almıştır. Bu yolla geçerliliği artırmayı amaçlamıştır.

Bireylerden doğrudan alıntılara yer vermek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir. İç güvenirliğin sağlanması için araştırmacı elde ettiği verileri herhangi bir yorum katmadan okuyucuya sunmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: s. 257-262). Araştırmada bulgularda katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanarak geçerlik ve güvenirliğin artırılması amaçlanmıştır.

3.7.2. Güvenirlik

Nitel araştırmalarda detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırma ekibi tarafından doğru ve kapsamlı bilgi alınması, doğruluk için alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses ve görüntü kayıtlarının tutulması, resimlerin çekilmesi, katılımcılardan alıntıların yapılması ve alıntıların ekleme yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenirliği artırmaktadır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011: s. 261) göre araştırmanın güvenirliğinin sağlanması için tekrar edilebilmesi için araştırmacı rolünün verilmesi, veri kaynağı bireylerin açık biçimde tanımlanması, kavramsal çerçeve ve varsayımların tanımlanması önemlidir. Bu araştırmada hem araştırmacının durumu ve araştırmadaki konumuna hem de katılımcıların konumu ve durumlarına ilişkin bilgiler verilerek güvenirliğin artırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple hem araştırmacının araştırmadaki konumu ve durumu açıkça belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara ilişkin yaş, konum, çalışma yılı gibi

kişisel bilgiler verilmiştir. Bu şekilde diğer araştırmacıların örneklem oluştururken bu tanımlamaları dikkate alacağı düşünülmektedir.

Cresswell'e (2009: s.191) göre kodlayıcı güvenirliğinde uzmanlar, ham veriler ve kodlamalar arasındaki tutarlığa bakarak tutarlık incelemesini ve ham veriler ile ulaşılan sonuçları karşılaştırarak yargı ve yorumlara yönelik teyit incelemesini yapabilmektedir. Kodlayıcılar arası fikir birliğinin en az % 80 düzeyinde olması gerekmektedir. Miles ve Huberman (1994: s. 64), araştırmalarında birden fazla analizcinin aynı araştırmayı ayrı ayrı kodlaması halinde güvenirlik formülünün hesaplama yöntemini aktarmıştır. Buna göre güvenirlik formülü, Güvenirlik = [Na (Görüş birliği) /Na (Görüş birliği + görüş ayrılığı)]x 100 hesabından oluşmaktadır. Araştırmada kodlayıcı güvenirliğinin sağlanabilmesi için ikinci bir analizcidem faydalanılmıştır. Araştırmada görüşme verileri ikinci bir analizci ile birlikte incelenmiştir. Araştırmada iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak oluşturdukları kodlamaların tutarlılığı birbiriyle karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı şeklinde belirlenmesiyle oluşturulmaya çalışılmıştır. İki araştırmacının aynı kodları kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodları kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Miles ve Huberman (1994: s. 64) formülüne göre sonuçta oluşturulan kodlamaların birbirleriyle % 91 düzeyinde tutarlı olduğu görülmüştür. Kodlamalarda mutabık kalınmadığı durumlarda uzlaşıya gidilmiştir. Kodlar buna göre belirlenmiştir. Belirlenne kodlar üzerinde tez izleme komitesinin görüşleri üzerine yapılan tartışmalar sonucunda kodlara son hali verilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek'e (2011: s. 267) göre veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem gibi) elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliliğini ve güvenirliğini artırır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliğinin değerlendirilmesi için kavramsal çerçeve ile uyumlu olup olmadığının karşılaştırılması yapılmış, içerik analizlerinin yanı sıra görüşmeler yapılmıştır. Bu yöntem veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi olarak adlandırılmaktadır.

Araştırmada geçerliliğin artırılması için araştırma sonucunda ayrıca toplanan veriler "Bulgular" bölümünde ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiş, araştırmacının sonuçlara ulaşma yolları açıklanmıştır.

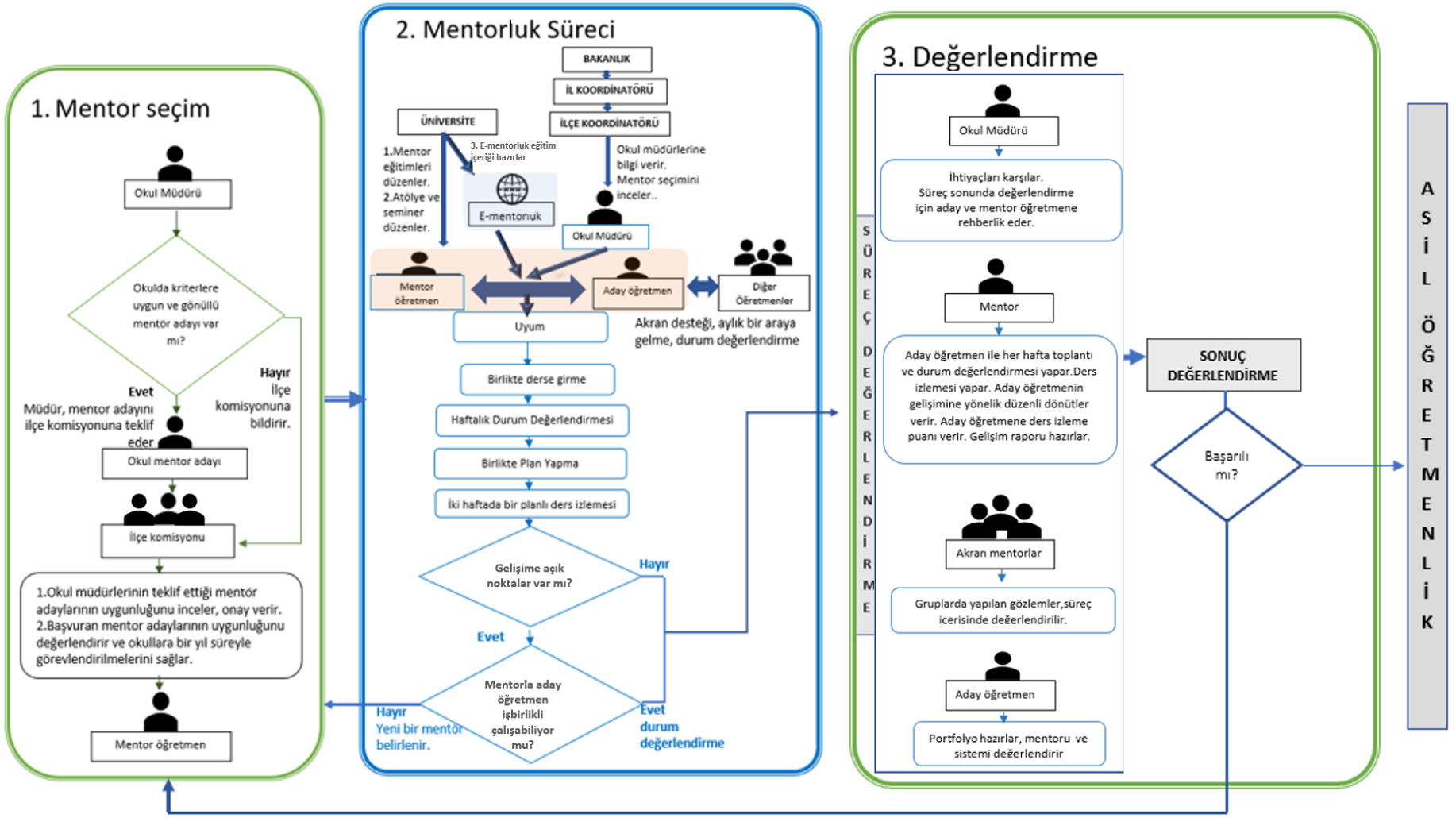
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bulgular; araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular kapsamında "Türkiye'ye Uygun Aday Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Taslak Mentorluk Modeli" ve araştırmanın ikinci alt problemine yönelik bulgular kapsamında "Taslak Modele İlişkin Katılımcı Görüşleri" olmak üzere iki ana başlık halinde sıralanmaktadır. "Türkiye'ye Uygun Aday Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Taslak Mentorluk Modeli" başlığı altında dünyada mentorluk uygulamalarına yönelik bulgular ışığında oluşturulan taslak model yer almaktadır. Geliştirilen bu taslak model, dayandığı teori ve uygulama temelleri açısından değerlendirilmektedir. "Taslak Modele İlişkin Katılımcı Görüşlerine Yönelik Bulgular" başlığı altında taslak model ile ilgili okul müdürü, aday öğretmen, kadrolu öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. TÜRKİYE'YE UYGUN ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEYE YÖNELİK TASLAK MENTORLUK MODELİ

Önerilen taslak modele ilişkin "Mentor Seçimi" "Mentorluk Süreci" ve "Değerlendirme" başlıkları altında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Modelde mentorluk sürecinde aday öğretmen için sürekli gözlem ve dönüt desteği, akran grubu desteği, çevrim içi destek ile seminer ve atölye desteği yer almaktadır. Önerilen taslak model, alanyazında yer alan mentorluk modelleri ile dünyada başarıyla uygulanan mentorluk modelleri incelenip analiz edilerek geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak mentorluk modeli Şekil 31'de yer almaktadır.



Şekil 31. Taslak Mentorluk Modeli

Şekil 31'de görülen taslak model, alanyazında yer alan mentorluk modellerinden sadece birinin kullanılması yerine farklı modellerden aday öğretmenlerin sorunlarına çözüm olabilecek özelliklerin seçilerek modele entegre edilmesiyle oluşturulmuştur. Nitekim Ligadu (2008, s. 42) mentorluk programı oluşturulurken tek bir modelin kullanılması yerine birden fazla modelin gerekli özelliklerinin seçilmesini önermektedir. Taslak model geliştirilirken klinik danışmanlık modeli, bilgiyi yapılandırma topluluğu modeli ve e-mentorluk modeli ilkelerinden faydalanılmıştır.

Taslak modelde mentor – aday öğretmen oturumlarında klinik danışmanlık modelinin ilkeleri kullanılmıştır. Bu modelin seçilmesi kuramsal bazı temellere dayanmaktadır. Araştırmalar (Flesch, 2005: s. 70; Ligadu, 2008: s. 41; Göktalay, 2017: s. 134) klinik danışmanlık modelinin yansıtıcı değerlendirme ve geri bildirim desteği sağlayarak öğrenmeyi anlamlandırmayı sağladığını göstermektedir. Flesch (2005: s. 70), araştırmasında klinik danışmanlığın yansıtma ilkesinde öğretmenlerin kendilerini analiz ederek kendi uygulamalarından sonuç almaya teşvik ettiğini belirtmektedir. Ligadu (2008: s. 41), klinik danışmanlık modelinin öğrenmeyi yansıtma ve öz değerlendirme yoluyla anlamlı hale getirdiğini belirtmektedir. Göktalay (2017: s. 134), klinik danışmanlık modelinin yansıtıcı ve yapıcı geri bildirim desteği sağladığını ortaya koymuştur. Araştırmada klinik danışmanlık modelinin mentorların daha etkili geri bildirim vermesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye'de adaylık döneminde öğretmenlerin mentor öğretmenlerden yeterli desteği alamadığını gösteren çalışmalar (Bizati, 2001: s. 1; Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018: s. 99) ile aday öğretmenlerin sistematik onay ve geri bildirim almasının önemini gösteren çalışmalar (Göktalay, 2017: s. 134-136; Sali ve Keçik, 2018: s. 129; Aydemir ve Gündüz, 2017: s. 326) birlikte değerlendirildiğinde aday öğretmenlerin çalışmalarını yansıtan destek alması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Önerilen taslak modelde sürekli izleme ve yansıtıcı geri bildirim desteği yer almaktadır. Benzer şekilde dünyada başarılı eğitim – öğretim sistemine sahip Estonya (Zulcan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198) ve Hong Kong'da (Ng, 2012: s. 18) yansıtıcı geri bildirim ve özdeğerlendirme ile ilgili çalışmalar yapılmaktadır.

Taslak modelde, tüm okul paydaşlarının çalışmalara katılması öngörülmekte, mentorluğun bire bir çalışma olarak sınırlandırılması yerine ekip çalışmaları vurgulanmaktadır. Bu kapsamda taslak modele bilgiyi yapılandırma topluluğu modeli ilkeleri dahil edilmiştir. Bilgiyi yapılandırma topluluğu modeli, öğrenci merkezli olup; arkadaşlık temelli okul grupları, okul mentorları, birlikte öğrenenler, teoriyi pratikle ilişkilendirme, işbirlikçi uygulama, problem çözme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramları vurgulamaktadır. Bilgiyi yapılandırma topluluğu modelinde okul ekipleri, iş birliği içinde çalıştıklarında, etkili öğrenen bir ekip haline gelebilmektedir (Kiggins, Cambourne ve Ferry, 2003: s. 40-45). Taslak modelde mentor öğretmenlerin yanı sıra okul müdürleri ve akran mentorları birlikte öğrenme sürecine dahil edilmektedir. Garet vd (2001: s. 936) ve Johnson ve Kardos (2002: s. 6), takım odaklı öğrenme ve iş birliğinin adaylık sürecindeki önemine dikkat çekmektedirler. Türkiye'de aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar arasında gösterilen; okulda okul personelinin yeterince bilgilendirilmemesi (Kozikoğlu ve Soyalp, 2018: s. 934) ve aday öğretmenlerin okul personeliyle etkileşim kuramaması (İlhan, 2013: s. 5-6) gibi sorunlar, mentorluk sürecinde okul personelinin iş birliği ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu ihtiyacın okuldaki diğer öğretmenlerin de sürece katılmasıyla karşılanabileceği düşünülmektedir.

Taslak modele aday öğretmenler için yüz yüze eğitimin yanı sıra çevrim içi destek sunulabilmesi için e-mentorluk modeli entegre edilmiştir. E-mentorluk, aday öğretmenlerin hem çevrim içi konferanslara hem de tartışma, blog gibi platformlara erişebilmelerini sağlamaktadır (Strachan, 2012: s. 168; Sali ve Kecik, 2018: s. 129). E-mentorluk aday öğretmenlerin okulun dışında kaynaklara erişebilmesini sağlayarak sürece katkı sunmaktadır (Fletcher ve Muller, 2012: s. 80; Scratchan, 2012: s. 168; Özdemir, 2012: s. II; Alemdağ, 2015: s.117). Çetin (2013: s. 57), ve Sali ve Kecik, (2018: s. 129), çalışmalarında e-mentorluk kapsamında sosyal medyadan da faydalanılabileceğini belirtmektedirler.

Önerilen taslak modelde, Türkiye'de adaylık sürecine katılımın zorunlu tutulması uygulamasında bir değişiklik yapılmamıştır. Nitekim alanyazında adaylık programı; Almanya, Avusturya, Fransa, Hırvatistan, İrlanda, İsveç, İtalya, Polonya, Portekiz, Slovakya, Lüksemburg, Malta olmak üzere 12 Avrupa Birliği üye ülkesi,

İskoçya (Eurydice, 2013a: s. 41), Türkiye (MEB, 2016), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 11), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs, Çin (CEDEFOP, 2013: s. 8), Japonya (Luchenko, 2016: s. 254), Singapur (Stephens ve Moskowitz, 1997: s. 9) gibi OECD ve Uzakdoğu ülkelerinde zorunludur.

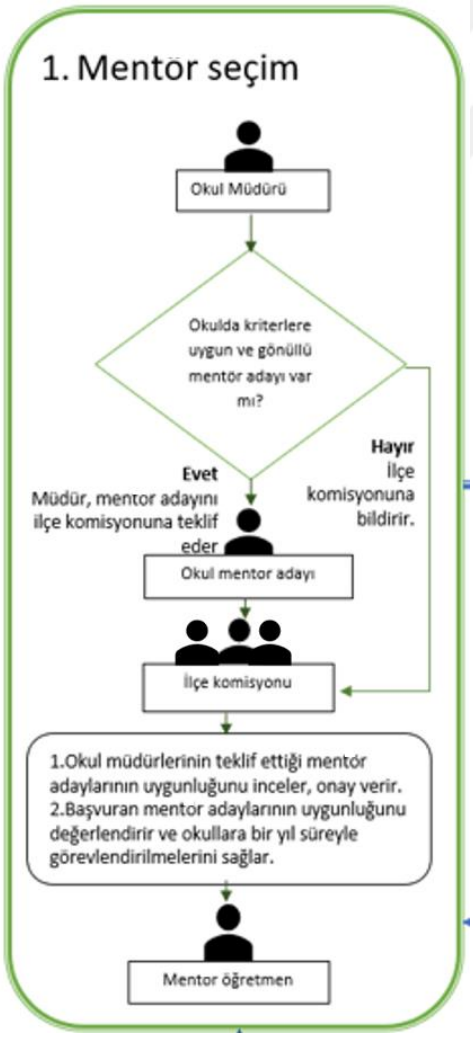
Woods'a (2016, s. 3) göre, öğretmenler genellikle adaylık ve mentorluk programlarına en az bir yıl katılmaktadır; ancak adaylık programlarının aday öğretmenin başarısı üzerindeki etkisinin artması için birkaç yıl destek sağlamalıdır. Türkiye açısından durum değerlendirildiğinde öğretmen yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı gibi koşullar göz önünde bulundurularak, var olan sistemde bir yıl olan adaylık programı uzunluğu üzerinde herhangi bir düzenlemeye gidilmemiştir. Benzer şekilde alanyazında incelenen Avusturya, Estonya, Fransa, Hırvatistan, İskoçya, İsveç, Portekiz, Romanya, Slovakya, İngiltere (Eurydice 2018, s. 52), Avustralya (Panizzon, 2018: s. 31), Çin (Huang 2017: s. 183) ve Japonya (Tadashi, 2012: s. 54) olmak üzere 13 ülkede adaylık programının bir yıl olduğu görülmektedir.

Taslak modelde adaylık sürecinin tamamının kendi okulunda geçirilmesi önerilmektedir. Adaylık sürecinin geçirileceği yer ile ilgili verilen öneriler alanyazında var olan uygulamalarla temellendirilmektedir. Avusturya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196), Estonya, (Sarv, 2014: s. 121), İskoçya (NASUWT, 2016: s. 10), İsveç (Kemmis vd 2014: s. 160), Polonya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198), Portekiz (Eurydice, 2013a: s. 41), Romanya (Stingu vd 2016: s. 67), Slovakya (Eurydice 2018: s. 52), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs (World Bank, 2014: s. 19), Çin (Huang, 2017: s. 183), Japonya (Tadashi, 2012: s. 54), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s. 14) ve Singapur (NCEE, 2016: s. 6) olmak üzere 16 ülkede aday öğretmenlerin adaylık sürecini kendi okulunda geçirmelerine yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Ancak Türkiye'de adaylık sürecinde var olan uygulamada aday öğretmenler, adaylık dönemini altı ay bir okulda, altı ay başka bir okulda geçirmektedir. Bu konu ile ilgili olarak İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017: s. 14) ve Yetkiner ve Bıkmaz (2019: s. 102) araştırmalarında elde ettikleri bulgulara göre aday öğretmenlerin atandıkları yerde eğitim almamalarını adaylık sürecinde sorunlara neden olmaktadır. Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017: s. 939-979), araştırmaları sonucunda adaylık sürecinin atama yapılan

okulda yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Önerilen taslak modelin süreçleri olan "Mentor Seçimi", "Mentorluk Süreci" ve "Değerlendirme" boyutları aşağıda yer almaktadır.

4.1.1. Mentor Seçimi

Mentor seçimi, aday öğretmenlik sürecinin verimini etkileyen önemli bir aşamadır (Fletcher, Strong ve Villar, 2005: s. 1-9; Sarıkaya, Sabancı ve Yılar, 2017: s. 976; Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018: s. 99-107). Bu aşamada aday öğretmenlere yeterli desteği sağlayabilecek mentorların görevlendirilebilmesi için formal desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Şekil 32'de taslak mentorluk modelinin birinci aşaması olan mentor seçimi görülmektedir.



Şekil 32. Taslak Mentorluk Modelinin Birinci Aşaması

Şekil 32'de mentor öğretmenlerin okul müdürleri tarafından belirlendiği ve ilçe komisyonu tarafından onaylanmasının önerildiği görülmektedir. Alanyazında mentor öğretmenlerin okul müdürleri tarafından seçildiği görülmektedir. İncelenen ülkelerden Almanya (Richter vd 2013: s. 170), Avusturya (Rocha 2014: s. 105), Estonya (Stingu vd 2016: s. 71), Hırvatistan (Scopich ve Weber, 2016: s. 11), İrlanda (Banks vd 2015: s. 62), İsveç (Eurydice-Sweden, 2011), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Slovenya (Koutidou ve Spink, 2014: s. 12), Norveç (Darling-Hammond vd 2010: s. 2), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 16) ve Kıbrıs (CEDEFOP, 2013: s. 38) olmak üzere 11 ülkede mentor öğretmenlerin okul müdürleri tarafından belirlendiği görülmektedir. Yapılan uygulamalara dayanılarak taslak modelde aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun mentorun okul müdürü tarafından belirlenmesi önerilmiştir.

Modelde belirlenen mentorluk ölçütlerinin kuramsal temellerini oluşturan alanyazın incelemesinde mentor öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler arasında; aday öğretmenle aynı sınıf düzeyinde eğitim verme (Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 267; Spooner-Lane, 2017: s. 263), deneyimli olma (Roehrig, Bohn, Turner ve Pressley, 2008: s. 684-701; İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017: s. 71), öncü olma (Richmond, Dershimer, Ferreira vd 2017: s. 9), yeterli mesleki bilgiye sahip olma (Düzyol, 2012: s. 94; Akçamete, Aslan ve Dinçer, 2010: s. 1190), eğitime yatırım yapma (Akçamete, Aslan ve Dinçer, 2010: s. 1190; McCarthy, 2017: s. 131), başarılı olma (Balkar ve Şahin, 2014: s. 83), danışmanlık becerilerine sahip olma (Inzer ve Crawford, 2005: s. 42), iyi iletişim kurma (Inzer ve Crawford, 2005: s. 42; Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 267; Balkar ve Şahin, 2015: s. 14-15; McCarthy, 2017: s. 131), iş birliğine yatkın olma (Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 243-267), kolay erişilebilme (Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 267; Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280-286), yakınlık kurma (Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 267), güven verme (Certo, 2005: s. 395-402; Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 267; Balkar ve Şahin, 2014: s. 83), önemseme (Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 267), esnek olma (Inzer ve Crawford, 2005: s. 42), sezgisel ve açık sözlü olma, iç motivasyonu yüksek olma, öğrenmeye istekli olma (McCarthy, 2017: s. 123), sabırlı olma, empati kurabilme ve sorumluluk sahibi olma (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280) gibi özellikler bulunmaktadır.

Ülkelerin mentorluk modelleri incelendiğinde mentor öğretmen seçiminde en çok vurgulanan ölçütler arasında deneyim bulunmaktadır. Almanya (Richter vd 2013: s. 170), Estonya (Eurydice, 2015: s. 52), İrlanda (Banks vd 2015: s. 62), İsveç (Eurydice-Sweden, 2011), Polonya (European Commission, 2010: s. 12), Portekiz (Eurydice, 2013a: s. 36), Romanya (Stingu vd 2016 s. 67), Slovakya (CEDEFOP, 2013: s. 51), Norveç (Darling-Hammond vd 2010 s. 2), Kıbrıs (World Bank, 2014: s. 19), Japonya (Tadashi, 2012: s. 54) olmak üzere 11 ülkede mentor öğretmenin deneyimli olmasına önem verilmiştir. Estonya (Eurydice, 2015: s. 52), Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280), Singapur (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5), Portekiz (Flores ve Ferreira, 2009: s. 64), Romanya (Stingu vd 2016 s. 67) olmak üzere yedi ülkede mentor öğretmenin mentorluk eğitimi almış olmasına öncelik verilmiştir. Almanya (Richter vd 2013: s. 170), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), New York'ta (Bullough, 2012: s. 62) mentorların belirli bir konu alanında uzman olması mentor seçim ölçütleri arasındadır. Almanya (Richter vd 2013: s. 170) ve İrlanda (Banks vd 2015: s. 62), mentor öğretmenle aday öğretmenin aynı branştan olmasını seçim ölçütleri arasında yer vermektedir. Slovakya (CEDEFOP, 2013: s. 51), mentor öğretmenlerin ödül almış olmasını seçim ölçütlerine eklemektedir. İrlanda (Banks vd 2015: s. 62), yönetim deneyimini mentor öğretmenlik için seçim ölçütleri arasında yer vermektedir.

Mentorların seçimi konusunda alanyazında edinilen araştırma sonuçları ve incelenen ülkelerde uygulanan başarılı modellerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde taslak modelde mentorların sahip olması gereken özellikler; deneyimli olma, mentorluk eğitimi almış olma, bilgi sahibi / uzman olma, aday öğretmenle aynı branştan olma, çalışmalarda öncü olma, iletişim konusunda başarılı olma, iş birliğine yatkın olma ve kendini yenileme olarak belirlenmiştir.

Okullarda aday öğretmenler için uygun mentor özelliklerine sahip mentorlar bulunması konusunda sorunlar yaşanabilmektedir. Kardos ve Johnson'a (2010: s.23-32) göre aday öğretmenler, ilk yıllarında sıklıkla uygun olmayan mentorlarla eşleştirilmektedir. Türkiye'de de benzer sorun yaşanmakta, okulda ölçütlere uygun ve gönüllü olarak aday öğretmene destek olabilecek mentor öğretmen bulunamamaktadır

Alanyazında aday öğretmenlik sürecinde mentor öğretmenlerin alanında uzman olmamasının (Bizati, 2001: s. 1; Düzyol, 2012: s. 113-114) ve yöntem ve teknik kullanmadaki yeterli olmamasının (Sarıkaya, Sabancı ve Yılar, 2017: s. 976) sorunlara neden olduğu belirtilmiştir.

Türkiye şartlarında aday öğretmenlerin okulda ihtiyaçlarına uygun mentor desteğine erişebilmesi için mentor seçimi konusunda okulların dış paydaş desteğine ihtiyacı bulunmaktadır. Araştırmalar aday öğretmenlik sürecinde mentor öğretmen seçiminde paydaşların iş birliğine ihtiyaç bulunduğunu vurgulamaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017: s. 14; Forsbach-Rothman, 2007: s. 246). Alanyazından elde edilen bu veriler değerlendirildiğinde mentorluk seçiminde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde koordinasyona ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Taslak modelde okul müdürlerine mentor öğretmen görevlendirilmesinde destek olunabilmesi için her ilçede yetiştirme süreci koordinatörü başkanlığında komisyon kurulması önerilmektedir. Komisyonun şube müdürü başkanlığında görevlendirilecek deneyimli en az üç mentor öğretmenden oluşması önerilmektedir. Komisyonun, okul müdürlükleriyle koordineli biçimde mentor - aday öğretmen eşleştirmesi yapması önerilmektedir. Nitekim Certo (2005: s.404-419), araştırmasında mentorluk sürecinde okul ve merkezi yöneticilerin mentor atama ve mentorluk programı geliştirme konusunda katkı sağlamalarını önermektedir.

Taslak modelde okul müdürünün, mentorluğa uygun öğretmenler var ise mentor öğretmenlik için başvurmalarını sağlaması, ilgili öğretmenleri ilçede kurulacak komisyona bildirmesi önerilmektedir. Komisyonun mentor adayıyla görüşme ve mentor özelliklerinin yer aldığı değerlendirme formu aracılığıyla mentor-aday öğretmen eşleştirmelerini yapması önerilmektedir. Okul müdürü tarafından önerilen aday komisyonun uygun görmesi halinde mentor öğretmenin kendi okulunda bir yıl süreyle görevlendirilmesinin sağlanması önerilmektedir. Okulda ölçütlere uygun mentor öğretmen adayı yok ise okul müdürünün durumu komisyona bildirmesi, komisyonun çevre okullardan uygun bir mentor öğretmeni bir yıl boyunca görevlendirmesi önerilmektedir. Komisyonun ayrıca okullardaki süreçleri koordine etmesi, süreç sonunda değerlendirme için destek olması önerilmektedir.

Taslak modelde mentor öğretmenliğin resmi görevlendirme şeklinde yapılması ve ücretlendirilerek teşvik edilmesi öngörülmektedir. Bu yolla aday öğretmenlerin sorunları arasında yer alan, zaman azlığı, mentor öğretmenle yeterince bir araya gelememe gibi sorunların (Üte, 1990: s. 1; Bizati, 2001: s. 1; Flesch, 2005: s. 70-82; Aslan ve Dayıoğlu Özal, 2012: s. 41; Sarıkaya, Sabancı ve Yılar, 2017: s. 976; Yetkiner ve Bıkmaz, 2019: s.102) üstesinden gelinebilmesi amaçlanmaktadır. Mentor öğretmenlerin teşvik edilmesinin ve ders yükünde kolaylıklar sağlanmasının motivasyonu artıracağını, çalışmalara zaman ayrılarak verimliliği artıracağı öngörülmektedir. Alanyazından toplanan veriler, model için uygun görülen bu düzenlemeye temel oluşturmaktadır. Zimpher ve Rieger'e (1988: s. 179) göre mentorluğun başarılı olabilmesi için başka bir işin yanında ek iş olarak verilmemesi gerekmektedir. Wright ve Smith'e (2000: s. 204-205) göre mentorluk, finansal olarak karşılanmalı; sorumluluğun karşılığı ödenmelidir. Fletcher ve Strong (2009: s. 329) çalışmasında, tam zamanlı mentorluğun daha başarılı olduğu ortaya koymuştur (Fletcher ve Strong, 2009: s. 329).

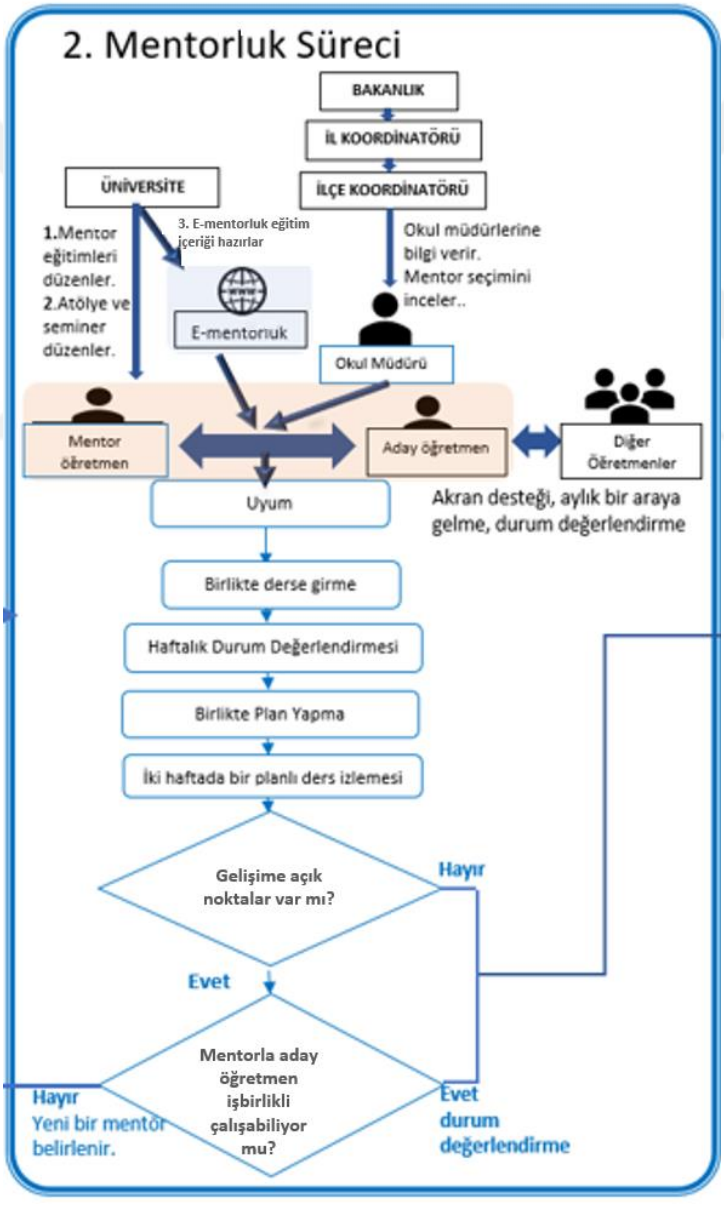
Mentor öğretmenlik birçok ülkede teşvik edilmekte, ücretlendirilmektedir. İncelenen ülkeler arasında sekiz ülkede Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), Hırvatistan (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199), İrlanda (Eurydice-Ireland, 2017), İtalya (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018: s.32), Slovakya (CEDEFOP, 2013: s. 51), ABD (Zembytska, 2015: s. 107), İngiltere (ACME, 2015: s. 6) ve Japonya'da (Kearney, 2014: s. 9) mentor öğretmenler ücretle teşvik edilmektedir. İncelenen ülkeler arasında Estonya (Stingu vd 2016: s. 70), İskoçya (European Commission, 2010: s. 33-34), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), Amerika (Zembytska, 2015: s.107), Singapur (Darling-Hammond ve Rothman, 2011: s .5: NCEE, 2016: s. 6), Kıbrıs (World Bank, 2014: s. 19) ve Japonya (Kearney, 2014: s. 9) olmak üzere altı ülkede mentor öğretmenlerin ders yükü azaltılmakta, mentorluk için yapılan çalışmalar iş yükünden sayılmaktadır. mentorluk için yapılan etkinlikler ders etkinliklerinden sayılmaktadır.

Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017: s. 976-977), araştırmalarında sürecin herhangi bir maddi gelir sağlamaması durumunun bazı danışmanların görevi üstlenmemesine ve danışmanların ise süreci yük olarak görmesine neden olduğunu ortaya

koymuşlardır. Benzer şekilde İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017: s. 71-72) araştırmalarında mentor öğretmenlerin ücretlendirilmesini önermişlerdir.

4.1.2. Mentorluk Süreci

Mentorluk modelinde mentor seçimi kadar süreçte yapılan uygulamaların da titizlikle planlanması önemlidir. Şekil 33'te taslak mentorluk modelinin ikinci aşaması olan mentorluk süreci görülmektedir.



Şekil 33. Taslak Mentorluk Modelinin İkinci Aşaması

Şekil 33'te görüldüğü gibi taslak modelde mentorluk süreci öncesinde bakanlık ve üniversite arasındaki iş birliği yer almaktadır. Mentorluk süreci; uyum, birlikte derse girme, durum değerlendirmesi, birlikte plan yapma, planlı ders izlemesi, geri bildirim ve süreç değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Süreçte ayrıca aday öğretmenler için diğer destekler (akran mentorluğu, e-mentorluk ile seminer ve atölye desteği) de önerilmektedir.

4.1.2.1. Bakanlık -Üniversite Arası İş birliği

Taslak modelde bakanlık ve üniversite arasında iş birliği önerilmektedir. Schleicher (2016: s.49), eğitim kurumları ile okullar arasındaki etkili ortaklıkların önemli olduğunu vurgulamaktadır. Modelde Millî Eğitim Bakanlığında il ilçe düzeyinde planlama ve değerlendirmelerin yapılması için il ilçe ve okul düzeyinde teşkilatlanma önerilmektedir. Modelde önerilen teşkilatlanma yapısında alanyazından elde edilen verilerle temellendirilmiştir. İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017: s. 71) aday öğretmenlikte görev yapan ilçe koordinatörlerinin aylık tecrübe paylaşımı yapmasının ve dış kaynaklarla temas etmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmiştir.

Modelde ayrıca eğitim, toplantı ve çevrim içi eğitim desteği için Milli Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerin iş birliği yapması öngörülmüştür. Mentor olmak isteyen öğretmenlerin üniversite eğitim fakültelerinde yüz yüze veya e-mentorluk eğitimi alması planlanmıştır. Nitekim Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010: s. 1199), öğretmen adayları için yapmış oldukları araştırma sonucunda MEB ve üniversitelerin iş birliği yapılmasını önermektedir.

Dünyada incelenen mentorluk modelleri, eğitim bakanlığı üniversite iş birliğini kapsamaktadır. İncelenen modellerde (Almanya, Estonya, Finlandiya ve Kanada) üniversiteler mentorluk sürecinde eğitim, kurs seminer desteği vermektedir. Almanya'da üniversite iş birliğiyle öğretmen eğitimi enstitüsünde kurs, seminerler (Decker vd 2015: s. 45-46), atölye çalışmaları (Avram ve Larrivée 2016: s. 3) sağlanmaktadır. Estonya'da üniversitelerde akran buluşmaları ile meslektaşlarla etkinlikler düzenlenmektedir (Meristo ve Eisenscmidt, 2012: s. 1498). Finlandiya'da mentorların eğitimi için yüksekokullar bir akademik yıl süren eğitim modülü

sağlamaktadır (Kemmis vd 2014: s. 161). Kanada'da üniversite ile işbirlikli mentorluk programı bulunmaktadır (WSD, 2016: s. 1).

Geliştirilen modelde mentorların ders yılı başlamadan eğitim alması, eğitiminin üniversitelerde eğitim fakültelerinde kurslar halinde verilmesi uygun görülmüştür. Bu kısmın kuramsal temelini oluşturan alanyazında mentorların uzmanlığının dışında eğitilmeye ihtiyacı olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Feiman-Nemser (2003: s. 5), mentor öğretmenlerin, vizyon konusunda aydınlanmaya, mentorluğun etkili modellerini görerek analiz etmeye, öğretme ile ilgili gözlem yapmaya, konuşma yeteneklerini geliştirmeye ve aday öğretmenlerin ilerlemelerini değerlendirmeyi öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. Vikaraman, Manson ve Hamzah (2017: s.157) araştırmalarında mentor öğretmenlerin aday öğretmen mentorları için koçluk becerileri konusunda eğitim ihtiyacını vurgulamıştır. Benzer şekilde Löfström ve Eisenschmidt (2009: s. 681) ve Fletcher, Strong ve Villar (2005: s. 1) çalışmalarında adaylık programında mentor eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Löfström ve Eisenschmidt (2009: s. 681-688), mentor yetiştirmede öğretmen eğitim fakültelerinin sorumluluk alması önerilmektedir. Benzer şekilde Forsbach-Rothman (2007: s.246), eğitim konusunda öğretmenler, mentorlar ve üniversite personelinin fikirlerin ve bilgilerin karşılıklı paylaşılması ve teori ve uygulama arasında bağlantının sağlanması için iş birliği yapması gerekmektedir.

Mentorların eğitimi konusunda alanyazında yapılan incelemelerde dünyada 9 Avusturya (Rocha, 2014: s. 99), Estonya (Eurydice, 2015: s. 52), Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), İrlanda (Eurydice, 2015: s. 52), İsveç (Eurydice, 2013a: s. 41), Romanya (Stingu vd 2016 s.67), ABD (Bullough, 2012: s. 62), İngiltere (ACME, 2015: s. 19). ve Kanada'da (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 19) mentor eğitimi sağlanmakta olduğu görülmüştür.

Modelde mentorların eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliğiyle gerçekleştirilmesi öngörülmüştür. Nitekim Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010: s. 1199), araştırmalarında YÖK, MEB ve üniversiteler iş birliğiyle Türkiye'de uygulama öğretmenleri ve rehber öğretmenler için bir "Mentor Geliştirme / Yetiştirme Programı" oluşturulmasını önermişlerdir. Taslak modelde üniversitelerin, mentor

öğretmenler için yüz yüze ve çevrim içi sertifikalı mentor eğitimi programlarının düzenlemesi; bu programlar için başvuru açması önerilmektedir.

Mentorluk eğitimi içeriğinin belirlenmesinde Evertson ve Smithey (2000), mentorluk eğitimi için içerik modülleri kullanılmıştır. İlgili modüller Kanada'da Northwest Territories'te mentorların eğitiminde aktif biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca mentorluk ile ilgili detaylı bir program oluşturduğu, özellikle mentor öğretmenlerin rolleri ile ilgili detaylı içerik sağladığı için tercih edilmiştir. Modelde mentorluk ve mentorluk rolü, aday öğretmene yardım etme, aday öğretmenlere sınıf yönetimi öğretiminin kritik görevlerinde yardım etme, mentorluk süreci ve eylem planı geliştirme boyutları yer almaktadır.

Mentor ve mentorluk rolü boyutu altında; mentorluğun ne olduğu kim olduğu, mentorların, adayların, yönetim ve diğerlerinin rol ve sorumlulukları, etkili mentorluk özellikleri, mentor görevleri ve mentorluğun sonuçları ve tuzaklarına ilişkin konulara yer verilmiştir. Aday öğretmene yardım etme boyutu altında; aday öğretmenlerin özellikleri, öğretmen gelişim aşamaları, aday öğretmenlerin ihtiyaçları ve aday öğretmenlerin endişelerine ilişkin konulara yer verilmiştir.

Aday öğretmenlere sınıf yönetimi öğretiminin kritik görevlerinde yardım etme boyutu altında; sınıf düzenini ayarlama, kural ve prosedürleri planlama ve öğretme, öğrenci çalışmalarını yönetme, pozitif sınıf iklimi oluşturma, iyi öğrenci davranışını destekleme, öğretimi yürütme, yeni bir yıla iyi bir başlangıç yapma ve öğretim için plan yapmaya ilişkin konulara yer verilmiştir.

Mentorluk süreci boyutu altında; mentorluk ve değerlendirme, yetişkin öğrenenin özelliklerini bilme, empatik iletişim uygulaması yapma, formal gözlemleri yürütme ve adayların öğretme bilgisini yansıtıcı keşif kullanarak yapılandırmalarını sağlamaya ilişkin konulara yer verilmiştir. Eylem planı geliştirme boyutu altında hedef ve planları ayarlama ve uygulamaya ilişkin konulara yer verilmiştir.

Kanada'da uygulanan modelde mentor öğretmenlerin hazırlanması için bir aylık bir süre verilmektedir. Türkiye'de önerilen modelde aynı şekilde bir ay süreyle eğitim verilmesi öngörülmektedir.

4.1.2.2. Uyum

Taslak modelde uyum aşamasında mentor öğretmenin, aday öğretmenin okula uyumunu sağlamak için okul çevresi, kültürü, öğrenciler, okul paydaşları ve okuldaki işleyiş hakkında bilgi vermesi önerilmektedir.

Okula yeni gelen öğretmenin okul kültürünü tanıması kapsamında uyum çalışmaları yapılması gerekmektedir. Doerger (2003: s. 9), aday öğretmenin göreve başladıkları okulun kültürü ve yeni girdikleri mesleğin kültürü öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir. Estonya'da aday öğretmene okula uyumun desteklenmesi kapsamında çalışma kültürünü, kurallarını, işlem prosedürünü tanıtılmaktadır (CEDEFOP, 2013: s. 44). Slovakya'da aday öğretmenler için uyum eğitimi yapılmaktaadır (Wiegerova ve Lampertova, 2012: s. 1). Çin'de okul oryantasyonu, aday öğretmene yerel okul kültürünü tanıtmak ve çevresiyle (veliler ve bölge ile) iletişim kurmasını sağlaması açısından önemli etkinliklerden biridir (Britton vd 2003: s. 309). Kanada Northwest Territories'te adaylık sürecinde yapılacak faaliyetlere yıllık takvimde yer verilmiştir. Oryantasyon aşamasında okul fiziksel düzeni, kaynakları, beklentiler, politikalar, topluluk, kültür/diller ve bölge hakkında bilgi verilmektedir (NWT-Northwest Territories Education, Culture and Employment, 2011).

Bu aşamada mentor öğretmen ile aday öğretmenin beklentiler, yapılacaklar ve çalışma kuralları konusunda anlaşma yapmaları ve birlikte yapılacaklar konusunda etkinlik takvimi oluşturmaları önerilmektedir. Etkinlik takviminde aday öğretmenlik sürecinde düzenli toplantı ve mentor desteğine yer verilmelidir. Taslak model kapsamında mentor öğretmenle aday öğretmenin haftalık ve aylık düzenli toplantılara katılması önerilmektedir. Hong ve Matskko (2019: s. 1) iki haftada bir veya daha sık uygulanan mentorluk faaliyetlerinin öğretmenlerin örgütsel katılımı üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermektedir. Strong ve Villar (2005: s. 1-9), araştırma sonucu mentor ile aday öğretmenler arasında haftalık görüşmelerin yapılmasının öğrenci

başarısını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Spooner-Lane, R. (2017: s.253-271), adaylık programında mentorun derslerinin azaltılmasının ve aday öğretmen ile düzenli olarak yansıtıcı toplantıların programlanmasının önemli olduğu belirtilmektedir.

Düzenli toplantılar, alanyazında incelenen ülkelerde de yer almaktadır. Alanyazında incelenen ülkeler arasında Almanya (Fritsch vd 2015: s. 5), Estonya (CEDEFOP 2013: s. 44), Finlandiya (Martin ve Pennanen, 2015: s. 32), Fransa (Britton vd 2003: s. 312), İrlanda (Banks vd 2015: s. 18), İskoçya (NASUWT, 2016: s. 8), Norveç (Aspfors, 2014: s. 8), Polonya (European Commission, 2010: s. 12), Slovenya (Eurydice, 2013a: s. 40), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 17), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs (Mascil, 2017: s. 24), Çin (Huang, 2017: s. 179), Japonya (Ahn, 2016: s. 424) olmak üzere 14 ülkede aday öğretmen ile mentor öğretmenin düzenli toplantılarına programda yer verilmiştir. Kanada'nın Northwest Territories eyaletinde uygulanan modelde aday öğretmenler için dört aşamalı ve her aşamada aday öğretmen ve mentor öğretmenin bir araya geldiğinde yapılacak etkinlikleri düzenleyen ayrıntılı bir program bulunmaktadır.

4.1.2.3. Birlikte Derse Girme

Bu aşamada aday öğretmenin mentor öğretmenin dersine girerek gözlem yapmasının sağlanması önerilmiştir. Taslak modelde bu aşama öncesinde mentor öğretmen ile aday öğretmenin ders konusu, derste yapılacak gözlem ve etkinlikler ile ilgili toplantı yapması önerilmektedir. Aday öğretmenin bu aşamada mentor öğretmen ile yapılan toplantıda belirlenen ölçütlere göre gözlem yapması, etkinlikleri gözlemlemesi ve portfolyosuna eklemesi beklenmektedir.

Wong'a (2004: s. 53) göre adaylık sürecinde aday öğretmenlerin süreçte sınıf içi uygulamaları gözlemlemelerinin sağlanması önemlidir. Certo (2005: s.404-419), benzer şekilde iyi bir mentorluk programında ders planlaması için makul bir prosedürün oluşturulması ve aday öğretmenlerin danışmanların derslerini gözlemlemeleri için zaman tanınması gerektiğini belirtmiştir. Flesch (2005: s. 70-82),

yoğunlaştırılmış mentorluk yaklaşımında mentor öğretmenle iki haftalık bir süre boyunca sınıfta birlikte ders vermesini öngörmektedir.

Alanyazında incelenen ülkelerden Almanya (Kleickmann, Richter ve Kunter vd 2013: s. 93), Avusturya (Eurydice, 2013b: s. 41), Estonya (Sarv, 2014: s. 130; Stingu vd 2016: s. 65), Finlandiya (European Commission 2010: s. 13-19), Kıbrıs (Mascil, 2017: s. 24), Şanghay (Wang ve Zhou, 2013: s. 20) ve Fransa'da (ICLON 2010: s. 26) mentor ve aday öğretmen etkinliklerinde mentor dersinin gözlemlenmesi planlanmıştır. Kıbrıs'ta (Mascil, 2017: s. 24) mentor ve aday öğretmen her gün sınıf ziyaretleri yapmaktadır. Şanghay'da aday öğretmen mentor öğretmenin en az iki dersini izlemektedir (Wang ve Zhou, 2013: s. 20).

4.1.2.4. Durum Değerlendirmesi

Taslak modelde mentor öğretmen ve aday öğretmen arasındaki düzenli toplantılarda aday öğretmenin çalışmaları ile ilgili durum değerlendirilmesinin yapılması önerilmektedir. Durum değerlendirmenin bir amacı da aday öğretmenin gelişiminin gözlemlenmesi ve aday öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek birlikte gelişim planının yapılmasıdır. Spooner-Lane (2017: s. 253-271) araştırmasında yansıtıcı toplantıların önemine değinmiştir. Klinik danışmanlık modelinde aday öğretmenin saptanan eksikliklerine uygun gelişim planı yapılması vurgulanmaktadır (Goldhammer vd 1969; Cogan, 1973: s. xi; Göktalay, 2017: s. 134-135). Bu aşamada aday öğretmene çalışmaları ile ilgili dönüt verilmekte ve sonraki çalışmalar için gelişim planı yapılmaktadır. Ensign ve Woods (2017: s. 80) aday öğretmenlerin ilerlemelerinde, zamanında geri bildirim sağlanmasının faydalı olduğunu belirtmektedir. Kwok'un (2018: s. 22-32) araştırma sonuçları, aday öğretmenlerin uygulayabilecekleri eylemlerle ilgili dönütlerin faydalı olduğunu göstermektedir.

Aday öğretmen ve mentor öğretmen arasında düzenli toplantılarda durum değerlendirme çalışmaları Estonya (Sarv, 2014: s . 130; Stingu vd 2016: s. 65)., Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), Kıbrıs (Mascil, 2017: s. 24), Şanghay (Salleh ve Tan, 2013: s. 155-156) ve İngiltere'de (Department For Education, 2016: s. 16-20)

yapılmaktadır. Estonya'da mentor öğretmenle aday öğretmenin becerilerin geliştirilmesi, gelişimin gözlenmesi çalışmaları yapılmakta (Sarv, 2014: s . 130; Stingu vd 2016: s. 65). Finlandiya'da aday öğretmenin gelişiminin gözlemlenmesi akran gruplarıyla çalışmalar vasıtasıyla yapılmaktadır (Kemmis vd 2014: s. 161). Kıbrıs (Mascil, 2017: s. 24) mentor ve aday öğretmen her sabah bir araya gelmektedir. Şanghay'da, aday öğretmenler için gelişim planları tasarlanmaktadır (Salleh ve Tan, 2013: s. 155-156). İngiltere'de (Department For Education, 2016: s. 16-20) mentor öğretmenle sürekli toplantı ve durum değerlendirmesi yapılmaktadır.

Taslak modelde mentor öğretmen ve aday öğretmen arasında yapılan toplantılarda bu işlemlerin kayıt altına alınarak mentorun aday öğretmen hakkında değerlendirme raporuna eklenmesi önerilmektedir.

4.1.2.5. Birlikte Plan Yapma

Bu aşamada klinik danışmanlık modeli ilkeleri göz önüne alınarak önerilerde bulunulmuştur. Modelde ders lzleme öncesinde ders izlemenin amaçları ve yapılacak etkinliklerle ilgili hazırlık toplantısı yapılması, sonrasında ders izleme ve ders izlemeden sonra yapılacak analiz için veri oluşturulması önerilmektedir. Bu aşamada mentor öğretmen ve aday öğretmen ders izleme için birlikte plan yapmaktadır. Aydemir ve Gündüz (2017: s. 311-326), çalışmaları sonucunda gözlem öncesi oturumun mentorluk programları için gerekli bir adım olduğu ortaya çıkmıştır. Flesch (2005: s. 70-82), gözlem öncesinde bir dersin birlikte planlanmasının aday öğretmenin gelişimi üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir.

4.1.2.6. Planlı Ders İzlemesi

Yapılacak olan düzenli toplantıların yanı sıra ders gözlemleri ve mentor öğretmen tarafından planlı ders gözlemi yapılması önerilmektedir. Nitekim alanyazında Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017: s. 973), aday öğretmenin yetiştirilmesinde deneyim temelli uygulamaların önemli olduğu vurgulamaktadırlar. Dünya'da Almanya (Kleickmann, Richter ve Kunter vd 2013: s. 93), Avusturya

(Eurydice, 2013b: s. 41), Estonya (Sarv, 2014: s. 121) ve Şanghay (Wang ve Zhou, 2013: s. 20) gibi ülkelerde aday öğretmenin mentor denetiminde derse girme uygulaması bulunmaktadır. Şanghay'da mentor öğretmen, aday öğretmenin her ay bir dersini gözlemlemekte ve okul elektronik yönetim sistemi üzerinden dönüt ve öneriler vermektedir. Aday öğretmenlik sürecinin takip edilebilmesi için dijital bir sistem kurulmuştur (Wang ve Zhou, 2013: s. 20).

Bu süreçte hem mentor öğretmenin hem de aday öğretmenin derslerinin azaltılması önerilmektedir. Voss, Wagner, Klusmann vd (2017: s.180), aday öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılmasının önemi vurgulanmaktadır.

Planlı ders izleme aşamasında mentor öğretmen, aday öğretmenin sınıfını izlemektedir. Bu aşamada klinik danışmanlık modeli ilkeleri göz önüne alınarak önerilerde bulunulmuştur. Bu aşamada mentor öğretmen aday öğretmenin dersini incelenmesi ve birlikte yapılan plana göre aday öğretmene güçlü ve zayıf yanları hakkında dönüt verilmesi önerilmektedir. Bu süreçte mentor ve menti arasındaki görüşmeler kayda alınmakta daha sonra analiz edilmektedir.

4.1.2.7. Geri bildirim ve Süreç Değerlendirme

Taslak modelde haftalık toplantılarda mentor ve aday öğretmen birlikte aday öğretmenin etkinliklerin analiz edilmesi, geri bildirim verilmesi ve gelişime açık noktalarla ilgili değerlendirmelerin ve gelecek hafta için gelişim planının yapılması gerekmektedir. Estonya'da aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde mentorun geri bildirimi, adayın yansıtması ve mesleki gelişimin analizine vurgu yapılmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Yansıtma aday öğretmenin gelişimi açısından önemlidir (Löfström ve Eisenschmidt, 2009: s. 681-688). Toplantılardan sonra aday öğretmenin gelişim planına uygun çalışmalar yapılması önerilmektedir. Aday öğretmenin iki haftada bir planlı ders anlatması önerilmektedir. Mentor öğretmenin bu derse misafir olarak girip aday öğretmene dönüt vermesi planlanmıştır.

4.1.2.8. Aday Öğretmen için Diğer Destekler

Önerilen taslak modelde mentor öğretmenin dışında akran öğretmenlerin de katıldığı akran mentorluğu önerilmektedir.

4.1.2.8.1. Akran Mentorluğu

Modelde akran mentorluğunun okullarda kıdemli ve aday öğretmenlerin yer aldığı gruplarda yapılması önerilmektedir. İncelenen ülkelerden Finlandiya (Martin ve Pennanen 2015: s. 33), ABD (Zembytska, 2015: s. 108-110), Yeni Zelanda (Britton vd 2003: s. 319), Çin (OECD, 2012), Japonya (Ahn, 2016: s. 424), Kanada'da (Nortwest Territories Education, Culture and Employment-NWT, 2011: s. 7) deneyimli öğretmenlerin aday öğretmenlerle birlikte ekipler kurarak birbirlerini desteklemelerine yönelik okul kültürü oluşturma çalışmaları oluşturmaktadır. Böyle bir okul kültürünün aday öğretmenleri çok yönlü destekleyebileceği düşünülmektedir.

Nitekim alanyazında yer alan araştırmalarda (Doerger, 2003: s. 9; Johnson, 2004: s. 159; Löfstöm ve Eisenschmidt, 2009: s. 681; Hallam, Chou ve Hite, 2012: s. 243-267; Schuck vd 2012: s. 134; Ensign ve Woods, 2017: s. 80;) aday öğretmenin yetiştirilmesinde destekleyici okul kültürünün önemine dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Johnson (2004: s. 159), Löfstöm ve Eisenschmidt (2009: s. 681) ve Ensign ve Woods'un (2017: s. 80) çalışmaları, aday öğretmenlerin kendilerini destekleyen okul kültürüne ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadırlar. Doerger (2003: s. 9) ve Schuck vd (2012: s. 134) araştırmalarında aday öğretmenin içinde bulunduğu okul kültürünü öğrenme gerekliliğine işaret etmişlerdir. Bressman vd (2018: s.162-169), informal mentorluk deneyimlerini teşvik etmek için mesleki öğrenme toplulukları oluşturulmasını önermektedir.

Kiggins, Cambourne ve Ferry (2003, s.34-47) makalelerinde okul ekipleri ve iş birliğinin önemli faydalarını vurgulamıştır. Garet vd (2001: s.936) aday öğretmenlerin öğretmen ağı ve çalışma gruplarında daha fazla öğrendiklerini vurgulamışlardır. Feiman-Nemser (2003: s.5), ise akran mentorluğunun aday öğretmenlerin

problemlerinin çözülmesinde katkı sağladığını ortaya koymuştur. Kupila ve Karila (2019: s. 205) ve Honkimaki ve Tynjala (2018: s. 158) çalışmalarında aday öğretmenlerin akran rehberliğinden faydalandığını göstermektedir. Modelde yer alan akran mentorluğu bu temel üzerine kullanılmıştır.

Önerilen modelde aday öğretmene destek sağlanması, öğretmenler arası iş birliğinin geliştirilmesi ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri için kullanılan akran öğrenme yöntemi sunulmuştur. Akran öğrenme yöntemi, hem aday öğretmenlerin öğretmenliğin ilk yıllarında izole olmasını önlemek hem de öğretmenlerin öğrenme grupları içerisinde tecrübelerinden faydalanılması için kullanılmıştır. Akran mentorluğu ve öğretmen ağı öğretmenlerin birbirleriyle deneyim ve sorunlarını paylaştıkları, planlar yaptıkları ve birlikte öğrendikleri bir araç olarak kullanılması önerilmektedir. Aday öğretmen ve mentor öğretmenin okuldaki akran gruplarıyla düzenli bir araya gelerek durum değerlendirmelerine katılması önerilmektedir.

Alanyazında incelenen ülkeler arasında PISA sonuçlarına göre dünyanın en başarılı ülkeleri gösterilen Estonya (Remmik vd 2015: s. 180), Finlandiya (Pennanen vd 2016: s. 32), Singapur'da (Darling-Hammond (2017: s.301) akran mentorluğu başarılı biçimde uygulanmaktadır. Bununla birlikte İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Japonya (Ahn, 2016: s. 426) ve Kanada'da (Northest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 13) da akran grup çalışmalarına önem verilmektedir.

Taslak modelde kullanılan akran gruplarında Estonya'da Finlandiya'da, Japonya'da uygulandığı gibi aday öğretmenin olduğu her okulda aday öğretmen ve en az üç öğretmenden oluşan heterojen grupların oluşturulması planlanmaktadır. Heterojen destek grubunun gönüllü olarak oluşturulması sağlanması öngörülmektedir. Görüşmelerin ayda bir saat yapılmasının sağlanması planlanmaktadır. Görüşmeler için destek gruplarındaki öğretmenlerin ders programında boşluklar ve toplantılara katılan deneyimli öğretmenler için hizmet puanı gibi teşviklerin yapılandırılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu gruplar, bu saatlerin de dışında informal görüşmeler ve gözlemler yapmaları ve aday öğretmen değerlendirilmesinde gruplarda yapılan

tartışmaların sonuçlarının da yer alması önerilmektedir. Bu sonuçların aylık olarak mentor öğretmen ile aday öğretmenin toplantılarında görüşülmesi gerekmektedir.

Toplantıların gündeminde okuldaki sorumluluklar, işleyiş ve mesleki sorunlar olması önerilmektedir. Toplantıda görüş alış-verişleri yapılması ve sorunlara ortak çözüm yolu bulunarak aday öğretmenin gelişimine katkı sağlanması beklenmektedir. Aylık değerlendirmelerden sonra akran gruplarının yapılan etkinliklerle ilgili rapor yazmaları beklenmektedir. Akran grupların bir araya gelme imkanı yok ise İnternet üzerinden kurulması planlanan bir çevrim içi ağ aracılığıyla bir araya gelerek birbirleriyle fikir alışverişinde bulunması önerilmektedir.

Aday öğretmenin mesleki gelişimine önem verilmesi ve aday öğretmenin gerek mentor öğretmenlerle toplantılarda gerekse okulda akran öğretmenlerle yapılması önerilen toplantılarda alacağı dönütler sayesinde aday öğretmenin ilerleme düzeyini görebilmesi beklenmektedir.

4.1.2.8.2. E-mentorluk Desteği

Modelde aday öğretmenlik sürecinde e-mentorluk desteği önerilmiştir. Mentorluk ilişkisinin coğrafi ve zaman sınırlaması nedeniyle zorlaşmasından dolayı teknolojinin de ilerlemesiyle çeşitli alternatifler oluşmuştur. Mentorun görev yerinin mentorluk yapacağı kişiye uzaklığı söz konusu olduğunda e-mentorluk kullanılabilmektedir. Gerçek bir iletişimin yerini tutmasa da ilişkileri geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır. Mentorluk ilişkisinde düzenli mentor- mentorluk alan çifti çevrim içi uzaktan buluşmalar, sürekli e-posta iletişimi veya web günlüğü kullanılabilmektedir (CEDEFOP, 2013: s. 16).

Modelde e-mentorluğun kullanılması öngörülmüştür. Modelde e-mentorluğun hem mentor öğretmenlerin hem de aday öğretmenlerin çevrim içi mesleki destek almasını sağlayacak şekilde yapılandırılması önerilmektedir. Bu şekilde zaman ve mekandan bağımsız şekilde aday öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanabileceği düşünülmektedir. Alanyazında e-mentorluğun aday öğretmenlik sürecinde okul alanının ötesinde çok çeşitli kaynak ve bakış açıları sağlayarak adaylık sürecine katkı

sağladığı belirtilmiştir (Fletcher ve Muller, 2012: s. 80; Scratchan, 2012: s. 168; Özdemir, 2012: s. II; Alemdağ, 2015: s.117). Zainal Abiddin (2006: s. 8), e-mentorluğun iki haftada bir kullanılabileceğini ifade etmektedir. Çetin (2013: s. 57), e-mentorlukta sosyal medyanın da kullanılabileceği ifade edilmiştir. Sali ve Kecik (2018: s. 129), çalışmasında, aday öğretmenlerin çevrim içi tartışma panoları, bloglar ve sosyal medya platformları aracılığıyla desteklenmesinin faydalı olabileceği belirtilmektedir.

E-mentorluk ülkemizde yaygın olmasa da Avrupa'da aday öğretmenler için bir pilot proje kapsamında uygulanmıştır. İtalya, Fransa, İsveç ve Romanya'da uygulanan Inducas (European Commission, 2018: s. 9-10) projesi sonuçları e-mentorluğun iş doyumu üzerinde etkisi olduğunu ve ülkeye özgü olarak geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazında mentorluk modelleri incelenen ülkeler arasında İrlanda (Eurydice, 2015: s. 52), Kanada (Kutsyuruba ve Godden, 2014; Northwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 13) ve Avustralya'da (Department of Education, 2017: s. 3) e-mentorluğun başarılı uygulamaları bulunmaktadır.

Taslak modelde e-mentorluk desteğinin üniversiteler tarafından oluşturulması öngörülmüştür. Her aday öğretmenin, adaylık süresince çevrim içi kurs ve forum desteğinden yararlanması planlanmıştır. Aday öğretmen yararlanabileceği kursların içeriğinin üniversiteler tarafından oluşturulması, koordinatörler tarafından öğretmenlere duyurulması önerilmektedir. Oluşturulan çevrim içi kurs sonunda aday öğretmenlerden mesleki gelişiminin sağlanması, başarıyı artırması beklenen bir proje başlatmaları beklenmektedir. E-mentorluğun aday öğretmenlerin zaman ve mekandan bağımsız olarak sürekli öğrenmelerine destek olacağı düşünülmektedir.

4.1.2.8.3. Seminer ve Atölye Desteği

Taslak modelde aday öğretmenlere seminer ve atölye desteği önerilmiştir. hem mesleki gelişimlerinin sürdürülmesi hem de iş birliğinin kolaylaştırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin iş birliğinde seminer, konferans ve atölye şeklinde destek sağlanması öngörülmüştür. Modelde aday öğretmenin ilçe koordinatörü tarafından önerilen seminer, konferans ve atölyelere katılması

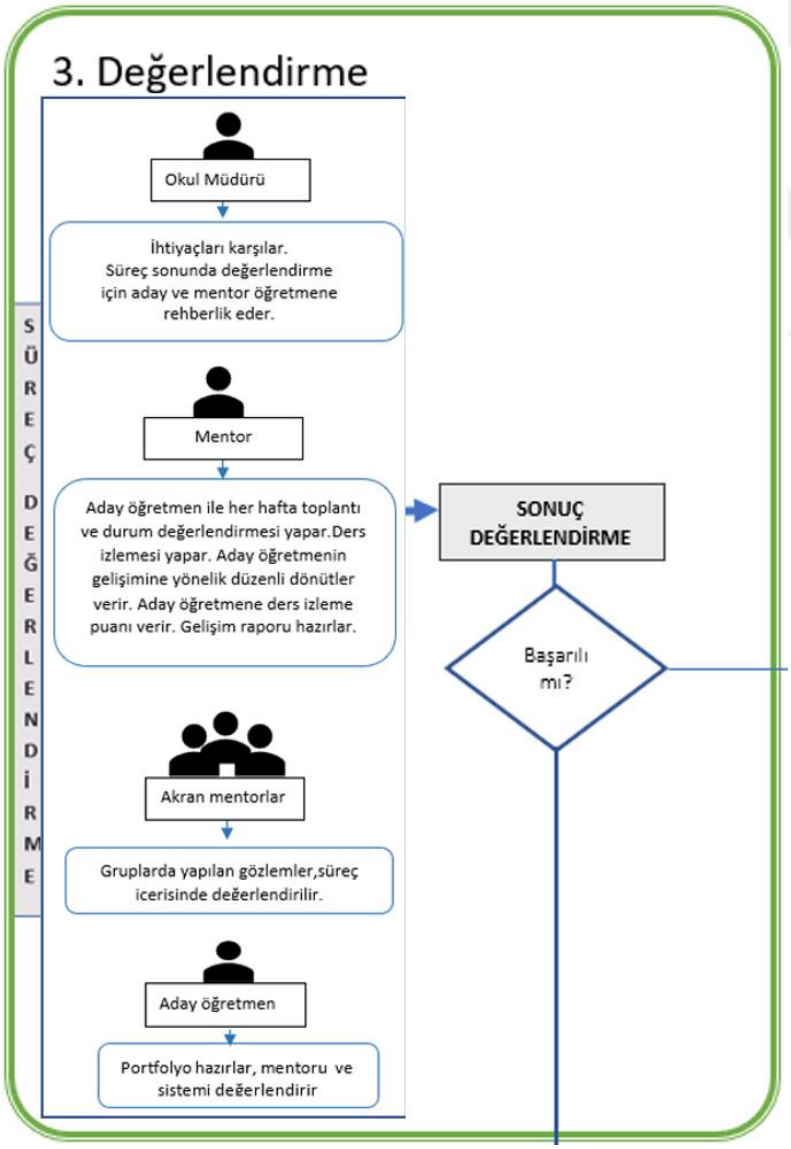
önerilmektedir. Alanyazın, mentorluk sürecinde aday öğretmenlerin mentor desteğinin yanı sıra atölye, akran mentorluğu ve e-mentorluk desteğinin aday öğretmenlerin gelişiminde önemli yer tuttuğunu göstermektedir. Estonya (Sarv, 2014: s. 129), Kıbrıs (European Commission, 2010: s. 28-29). ve İrlanda'da (European Commission, 2010: s. 28-29) mentor öğretmenlerin seminer desteği alması sağlanmaktadır. Atölyeler, deneyimli ve deneyimsiz öğretmenler bir koordinatör yönetiminde bir araya gelerek eğitim-öğretimin kalitesini artırmak, birlikte öğrenmek amaçlı uygulamalı çalışmalardır. Aday öğretmenlerin gelişimi için atölyeler, karşılaşılan sorunlarda sürekli destek alabilmeleri açısından önemlidir. Alanyazında atölye uygulamalarına Almanya (Avram ve Larrivée, 2016: s. 3), Estonya (CEDEFOP, 2013: s. 44), Kanada (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 18-19) ve İrlanda'da (Teaching Council, 2013) rastlanmaktadır. Bu ülkelerde aday öğretmen ve deneyimli öğretmenlerin birlikte atölye çalışmalarına katılmaları sağlanmaktadır.

Mentorların iş birliği yapması ve çalışmalarının paylaşımı için düzenli toplantı yapılması, yapılan toplantıların resmileştirilmesi ve amacına uygun yapılması amacıyla mentor öğretmenlerin, diğer mentor öğretmenlerle bir araya gelerek her ay, aday öğretmen yetiştirme komisyonuna rapor sunmaları planlanmaktadır. Bu rapor çerçevesinde mentorluk programında ve planlamalarda revizyonlar yapılması öngörülmektedir.

4.1.3. Mentorluğun Değerlendirilmesi

Önerilen modelde aday öğretmenlik programının etkililiğinin değerlendirilmesi dikkate alınmış ve süreç değerlendirme modelinin işlerliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Değerlendirmede adayın gelişimine verilen öneminin artırılması önerilmektedir. CEDEFOP (2013: s. 34), raporunda değerlendirmenin aday öğretmen ve öğrencilere katkılarını değerlendirmek, öğretimi ve öğrenmeyi geliştirmek için kullanılması gerektiği ifade edilmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalarda aday öğretmenlerin çoklu değerlendirmelerinin olması gerektiği vurgulanmıştır (Balkar ve Şahin, 2015: s. 14-15; Yetkiner ve Bıkmaz, 2019: s. 73-102).

Dünya'daki değerlendirmeler incelendiğinde Hırvatistan modelinde farklı olarak aday öğretmenin çok yönlü değerlendirilmesi (yazılı, ders performansı, sözlü, günlük tutma) yer almaktadır. İskoçya'da ise aday öğretmenler kendi kişisel gelişimlerinde bir yıl boyunca yaptıklarını portfolyo şeklinde sunmak ve eylem araştırmaları projelerine katılmak durumundadır (European Commission, 2010: s. 33-34;Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 199). Dünyada aday öğretmenlerin yetiştirilme programının değerlendirilmesi yerine geliştirilmesi odaklı yenilikler yapılmaktadır. Mentorluk modelinde mentor seçimi kadar süreçte yapılan uygulamaların da titizlikle planlanması önemlidir. Şekil 34'te taslak mentorluk modelinin üçüncü aşaması olan değerlendirme görülmektedir.



Şekil 34. Taslak Mentorluk Modelinin Üçüncü Aşaması

Modelde aday öğretmenler için sınav önerilmemiştir. Alanyazında Kozikoğlu'nun (2018: s.3-30) çalışması sınavın aday öğretmenler üzerinde olumsuz etki oluşturduğunu göstermektedir. Gelişmiş birçok ülkede aday öğretmenler için sınav bulunmamaktadır. Sınavdan ziyade performans, portfolyo ve mentor ve akran değerlendirme raporu gibi değerlendirmeler ve geri bildirimler yapılarak aday öğretmenin süreçteki gelişimine odaklanılmaktadır. İncelenen ülkelerde aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde farklı yöntemler uygulanmaktadır. Aday öğretmen değerlendirilmesinde en fazla tercih edilen değerlendirme yöntemleri Almanya, Avusturya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196), Hırvatistan (Scopich ve Weber, 2016: s. 14), İrlanda (Teaching Council, 2013: s. 16), İskoçya (European Commission, 2010: s. 33-34), Portekiz (Eurydice-Portugal, 2019), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 17), İsrail (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s.60) olmak üzere sekiz ülkede uygulanan performans değerlendirmesidir. Estonya modelinde mentorun geri bildirimi, adayın yansıtması ve mesleki gelişimin analizine vurgu yapılmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). İskoçya'da aday öğretmenlerin portfolyo hazırlamaları, eylem araştırması ve projelere katılmaları teşvik edilmektedir (European Commission, 2010: s. 33-34). Sanghay'daki öğretmenlerin herkese açık ders vermesi ve ilgili materyallerini ders planı şeklinde okul portalına göndermektedirler (Salleh ve Tan, 2013: s. 156).

Modelde aday öğretmenin hazırladıkları etkinliklerle ilgili bir portfolyo oluşturması, oluşturulan dosya değerlendirmede kullanılması önerilmektedir. Süreç değerlendirmede aday öğretmenin gelişiminin kaydının tutulduğu portfolyo çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalar analiz edilerek araştırmacı tarafından hazırlanan Tablo 3'teki verilere göre Avusturya, Estonya, Hırvatistan, İskoçya, Portekiz ve Yeni Zelanda'da portfolyo uygulaması yapılmaktadır.

Mentorluk süreci sonunda mentor koordinatörüne her hafta yapılan toplantılarda mentor öğretmen değerlendirmesi, mentorun ders izleme notları, akran gruplarıyla yapılan toplantı notları, aday öğretmenin portfolyosu ve aday öğretmenin aldığı çevrim içi eğitim bilgisi teslim edilecektir. Aday öğretmenin adaylığının kaldırılması için bu

raporların kullanılması önerilmektedir. Önerilen modelde değerlendirme çalışmaları alanyazındaki mentorluk değerlendirme ölçütleri ve dünyadaki mentorluk modellerine dayandırılmıştır. CEDEFOP (2013: s. 28) raporunda aday öğretmenin değerlendirilmesi için okullarda tutulabilecek bazı kayıtların olduğunu belirtmiştir. Tutulan kayıtlar arasında; mentor-aday arası sözleşmeler, mentor-aday toplantı tutanakları, gelişim planları, gözlem formları, aday öğretmenin gözlem formundaki yorumlara cevabı, aday öğretmenin katıldığı seminer, konferans bilgileri, mentorun katıldığı mentor toplantı tutanakları, akran grubu değerlendirme raporları, mentor değerlendirme raporları ve portfolyo bulunmaktadır (CEDEFOP 2013: s. 28).

Yetkiner ve Bıkmaz (2019: s. 73-102), araştırmalarında performanslarının değerlendirilmesinde çoklu değerlendirmelerin uygun olduğu belirtilmiştir. Araştırmada danışman öğretmen ve okul yöneticilerinin de değerlendirilmesi gibi bazı önerilerde bulunulmuştur.

Taslak modelde değerlendirme sonucunda aday öğretmenin başarılı olamaması halinde aday öğretmenin adaylığının kaldırılması, başarılı olamazsa aday öğretmenin mentor değiştirilerek bir kez daha aynı süreçten geçmesi önerilmektedir. İncelenen ülkeler arasında Hırvatistan Scopich ve Weber, 2016: s. 16), İtalya (Eurydice-Italy, 2018), Romanya (Zulcan ve Vogrinc, 2011: s. 277) ve Japonya'da (Ahn, 2016: s. 426) aday öğretmen başarılı olamazsa ikinci bir şans verilebilmektedir.

Araştırmanın birinci aşamasında hazırlanan taslak modelin, Türkiye'de var olan mentorluk uygulamalarını, mentorluğun bir görev olarak kabul edilmesiyle birlikte, hem mentorun teşvik edilmesini hem de aday öğretmene daha fazla zaman ayırmasını sağlayacak düzenlemeler getirilmektedir. Modelde mentor öğretmenin profesyonel bir eğitim alarak mentorluğu öğrenmesiyle aday öğretmene verdiği geri bildirimlerin daha etkili olmasının sağlanacağı düşünülmektedir. Modelde okulda görev yapan diğer öğretmenlerin de aday öğretmenle oturumlara katılmasının aday öğretmenin okul kültüründe desteklenmesini ve iş birliğini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Aday öğretmenin düzenli toplantılara katılmasının ve her toplantıdan sonra hazırlanan gelişim planlarının aday öğretmenin ilerleme düzeyinin izlenmesine ve aday öğretmenin kendi öz değerlendirmesine ve gelişimine katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Aday öğretmene verilen seminer, atölye ve çevrim içi eğitim desteğinin aday öğretmenin profesyonel öğrenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.2. TASLAK MODELE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu kısımda 14 aday öğretmen, 14 okul müdürü, 14 kadrolu öğretmen ve sekiz akademisyenin taslak model önerisinin uygunluğuna ilişkin görüşmelerden edinilen bulgular yer almaktadır. Bulgularda parantez içinde görüş sıklıkları belirtilmiştir. Bu kısımda, çalışma kapsamında geliştirilen taslak modelle ilgili aday öğretmen, kadrolu öğretmen, okul müdürleri ve akademisyenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir. Bulgular; "Mentor Seçimine Yönelik Bulgular", "Mentorluk Sürecine Yönelik Bulgular" ve "Değerlendirmeye Yönelik Bulgular" başlıkları altında sunulmaktadır.

4.2.1. Mentor Seçimine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Mentorluk seçimine yönelik bulgular, "Mentor Özellikleri" ve "Mentor Seçme Usulü" başlıkları altında ele alınmıştır.

4.2.1.1.Mentor Özelliklerine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Çalışmaya katılan aday öğretmen, kadrolu öğretmen okul müdürleri ve akademisyenlerin mentor öğretmenin sahip olması gereken kişisel özelliklere ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Mentor Öğretmen Özellikleri Teması Kategorileri

Aday Öğretmenler (N = 14)				Okul Müdürleri (N = 14)				Kadrolu Öğretmenler (N = 14)				Akademisyenler (N = 8)			
Kişisel Özellikler	n	Mesleki Özellikler	n	Kişisel Özellikler	n	Mesleki Özellikler	n	Kişisel Özellikler	n	Mesleki Özellikler	n	Kişisel Özellikler	n	Mesleki Özellikler	n
Yenilikçi, gelişime açık olma	4	Aynı branşta olma	6	Çalışkan olma	3	Alanda uzman olma	4	Hoşgörülü olma	5	Mesleğinde başarılı olma	5	İletişimi iyi olma	3	Proje yürütme	3
Yol gösterici olma	3	Alanında uzman olma	4	Yenilikçi, gelişime açık olma	3	Mesleğe adanmış olma	4	İletişimi iyi olma	4	Yüksek lisans yapmış olma	3	Sevilen kişiliğe sahip olma	1	Geri bildirim verebilme	3
Üretken olma	1	Mevzuat bilgisi yeterliliği	4	Özverili olma	2	Yıldan bağımsız deneyim	3	Sosyal olma	2	Mesleğini sevme	3	Paylaşımcı olma	1	Mentorluk eğitimi alma	3
Samimi olma	1	Sınıf yönetiminde başarılı olma	3	Çocukları sevme	2	Mentorluk eğitimi alma	2	Sabırlı olma	2	Rol model olma	2	Gönüllü olma	1	Yansıtma becerisi	3
Saygılı olma	1	Farklı uygulamalar yapma	2	İnsancıl olma	2	Öğrenci seviyesine inme	2	Gönüllü olma	2	Farklı uygulamalar yapma	2	Motivasyonu yüksek olma	1	Yakın branşta olma	2
Yardımsever olma	1	Mentorluk eğitimi alma	2	Sorumluluk sahibi olma	2	Yüksek lisans yapmış olma	2	Yardımsever olma	2	Hemcinsi olma	1			Mesleki gelişime yatırım yapma	2
Sabırlı olma	1	Yıldan bağımsız deneyim	2	Hoşgörülü olma	1	Teknolojiyi kullanabilm	2	Sevecen olma	2	Alanda uzman olma	1			Yıldan bağımsız deneyim	2
Hoşgörülü olma	1	Geri bildirim verebilme	2	İleri görüşlü olma	1	Geri bildirim verebilme	1	Tarafsız olma	1	Proje yürütme	1			Mesleğinde başarılı olma	1
Dürüst olma	1	Yüksek lisans yapmış olma	1	Öz değerlendirme yapabilme	1	Deneyimli olma	1	Akıllı olma	1	Teknolojiyi kullanabilme	1			Danışmanlığı bilme	1
Çalışkan olma	1	Proje yürütme	1	Liyakatli olma	1	Pedagojik bilgisinin yeterliliği	1	Güleryüzlü olma	1	Aynı branşta olma	1			Mevzuat bilgisi yeterliliği	1
		Rol model olma	1	Güleryüzlü olma	1	Meslek etiğini bilme	1	Çalışkan olma	1	Mentorluk eğitimi alma	1			Farklı gruplarda çalışma deneyimi	1
		Yapılandırmacı olma	1	Yardımsever olma	1	Danışmanlığı bilme	1	İleri görüşlü olma	1	Sınıf yönetiminde başarılı olma	1			Sınıf yönetiminde başarılı olma	1
		Teknolojiyi kullanabilme	1	Lider olma	1	Öğrenci veli takdirini kazanma	1	Empati kurabilme	1					Öğrenciyi aktif tutabilme	1
		Yurt dışına çıkma	1	Dürüst olma	1	Proje yürütme	1	İyi giyimli olma	1						
		Öğrenci seviyesine inebilme	1	İnisifiyatif alma	1	Danışmanlığı bilme	1	Özverili olma	1						
		Gönüllü olma	1	Uyarıları dikkate alma	1	Mesleki gelişime yatırım yapma	1								
		Değerlendirmede adil olma	1	Üretken olma	1										
		Mesleğini sevme	1	Gönüllü olma	1										
		Alanında yükselme	1	Sabırlı olma	1										
				Paylaşımcı olma	1										

Tüm katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda mentor olabilecek kişilerin sahip olması gereken kişisel özellikler; iletişimi iyi olma (n = 21), yenilikçi, gelişime açık olma (n = 19), hoşgörülü olma (n = 7), çalışkan olma (n = 5), sabırlı olma (n = 4), yardımsever olma (n = 4), gönüllü olma (n = 4), yol gösterici olma (n = 3), özverili olma (n = 3), güler yüzlü olma (n = 2), sosyal olma (n = 2), dürüst olma (n = 2), üretken olma (n = 2), paylaşımcı olma (n = 2), özverili olma (n = 2), sevecen olma (n = 2), çocukları sevme (n = 2), insancıl olma (n = 2), sorumluluk sahibi olma (n = 2) ve ileri görüşlü olma (n = 2) şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca samimi olma, saygılı olma, özverili olma, öz değerlendirme yapabilme, liyakatli olma, lider olma, inisifiyatif alma, uyarıları dikkate alma, tarafsız olma, akıllı olma, iyi giyimli olma, empati kurabilme, sevilen bir kişiliğe sahip olma ve motivasyonu yüksek olma gibi özellikler birer kez ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre mentor öğretmenlerin iletişime açık olması, insanlarla iyi ilişkiler kurması önemlidir. Konu ile ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

M13: Çoğu öğretmenimiz öğrenciye çok şey verebilir ama idarecilere gelip bir konuyu paylaşamazsa eksik kalır. Halkla ilişkiler de önemli. Çünkü mentor öğretmen, öğretmene idareci- öğretmen – veli ilişkileri ile de ilgili birçok alanda bilgi katacağı için önemlidir.

KÖ13: Mentor öğretmenin okul içerisinde okul müdürü, diğer meslektaşlarıyla ve sınıf içinde ve çevresiyle nitelikli ilişkiler kurabilen öğretmenlerden seçilmesi gerekmektedir.

AÖ2: Mentor öğretmenler, aday öğretmenlere destek sağlayacağı için işi gereği iletişime açık olmalı, ayrıca insan ilişkilerinin iyi olmasını beklerim.

A2: Yani fizik öğretmenidir, fiziğinde eksik olabilir. Onu tamamlayabilir ama doğru bir iletişim kurmak öğrenciyle yaş grubunun özelliklerine göre doğru bir iletişim kurmak ve sınıf yönetimi en önemli şey.

Elde edilen bulgulara göre mentor öğretmenin yenilikçi ve gelişime açık olması gerekmektedir. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

KÖ5: Mentor öğretmenler; yenilikçi, derslerinde farklı uygulama ve çalışmaları olan öğretmenler arasından seçilebilir.

AÖ5: Mentor öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi gerekiyor bence mesela benim danışman öğretmenim her şeyi onun yaptığı gibi yapmamı istiyor. Eski yöntemleri kullanıyor. Kendi yöntemini savunabilir ancak benim de güncel kendime göre yöntemlerim olabilir fakat bu şekilde ben sürekli tekrara düşüyorum. O da kendini geliştirebilmeli bana göre.

M6: Mentor öğretmenin öğretmeyi aktarabilmesi önemli, gelişim psikolojisini iyi bilmesi ve hümanist yaklaşımı olması gerekir. Bunun yanı sıra mentor öğretmen sürekli araştıran olmalıdır. Öğretmenin karşılaşacağı problemler farklıdır. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için ise sürekli kendini geliştirmesi gerekir.

A7: Checklist yapılmalı, mesleki gelişim faaliyetleri, konferanslara, webinarlara, seminerlere katılmak, alanıyla ilgili araştırma yapmak, sınıf araştırması yapmak gibi özellikler listelenebilir. Bunun içerisinde katıldığı projeler, hazırladığı projeler olabilir.

Elde edilen bulgularına göre mentor öğretmenin yardımsever olması gerekmektedir. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

AÖ4: Mentor öğretmenin yardımsever olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü aday öğretmen olarak bizler, mentor öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak istiyoruz. Özellikle sıkıntılı durumları nasıl aşılacağı konusunda sınıf içi tecrübeler konusunda yardım edilmeli.

M2: Mentor öğretmenlerin yardımcı olması, aday öğretmenlere tecrübelerini aktarabilecek olmasının yanı sıra okul içi ve okul dışı sorunların çözümüne yardımcı olabilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Elde edilen bulgular, mentor öğretmenden iletişime açık, yenilikçi, hoşgörülü, çalışkan, sabırlı ve yardımsever olmasının beklendiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılardan elde edilen bulgular doğrultusunda mentor olabilecek kişilerden aranan mesleki özellikler: deneyimli olma (n = 22), mesleğinde başarılı olma (n = 11), alanında uzman olma (n = 9), mentorluk eğitimi alma (n = 8), aynı branştan olma (n = 7), yıldan bağımsız deneyim (n = 7), proje yürütme (n = 6), yüksek lisans yapmış olma (n = 6), geri bildirim verebilme (n = 6), sınıf yönetiminde başarılı olma (n = 5), mevzuat bilgisi yeterliliği (n = 5), mesleğine adanmış olma (n = 4), mesleğini sevme (n = 4), farklı uygulamalar yapma (n = 4), teknolojiyi kullanma (n = 4), yansıtma

becerisi (n = 3), rol model olma (n = 3), mesleki gelişimine yatırım yapma(n = 3), öğrenci seviyesine inme (n = 3), danışmanlığı bilme (n = 3), yakın branşta olma (n = 2) şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılandırmacı olma, yurt dışına çıkmış olma, değerlendirmede adil olma, alanında yükselme, yeterli pedagojik bilgiye sahip olma, meslek etiğini bilme, öğrenci ve velilerin takdirini kazanma, hem cinsi olma, farklı gruplarda çalışma deneyimi ve öğrenciyi aktif tutabilme gibi özellikler birer kez ifade edilmiştir.

Elde edilen bulgular, mentor öğretmenlerin mesleki açıdan deneyimli olması, alanında uzman olması, meslekte başarılı olması, alanında uzman olması, mentorluk eğitimi alması, aday öğretmenle aynı branştan olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak katılımcılardan bazıları, deneyimi meslekte geçirilen yıllar olarak görmemektedir. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

M7: Bir öğretmen okulda ne görürse ona göre devam ediyor. Mesela okula yeni gelen bir arkadaşımız ilk gelmesinin gerginliğiyle işe çok sarılıyor, kurallara uyuyor, ortamı gözlemliyor, mentor öğretmenden ne görürse ona uyuyor. Bu yüzden mentor öğretmenin bakış açısının 8:00-17:00 memurluk anlayışından farklı olması gerekiyor. Okullarda genellikle en deneyimli öğretmenin en yaşlı öğretmen olduğunu düşünüyorlar. Yaşlılık bir deneyim değildir diye düşünüyorum.

M12: Deneyim çok da gerekli değil diye düşünüyorum, çünkü tam ortası olmalı. Gerekli olan nitelikleri bir öğretmen bir yılda da kazanabilir 10 yılda da kazanabilir veya öğretmenliği bitirir, emekli olur ama bu safhaya gelemeyebilir. Mesleğe adanmış, mesleği sahiplenen bir öğretmen olmalıdır. Öğretmenlik tecrübesinin azlığına rağmen birçok okulda çalışmış, birçok idareciyle karşılaşmıştır. Bir öğretmen yetişecekse birçok okullardan süzme bilgilerden gelmiş olmalıdır.

AÖ11: Benim ilk danışmanım 25 yıllıktı o okuldan ayrılınca aynı branştan olsun diye bana sistemde bir yıllık öğretmen danışman öğretmen olarak yazıldı. Bana yeterince yardımcı olamıyordu. Bence kıdemli olmalı ama bir yıllık öğretmen de kendini geliştirirse 10 yıllık öğretmen kadar bilgi ve beceriye sahip olabiliyor.

KÖ5: Mentor öğretmenin meslekte geçirdiği yıllardan ziyade yenilikçi, derslerinde farklı uygulamaları olması önemlidir. Bu çalışmaları dikkate alınmalıdır.

M4. Mentor öğretmen, alan bilgisine sahip, kendini geliştiren ve öz değerlendirmeye sahip bir öğretmen olmalıdır.

A8. 20 yıl boyunca 20 sınıflara girip aynı öğretim yapan bir öğretmen ile dört beş yıllık ama farklı farklı gruplarla çalışmış projelere katılmış kendini geliştirmiş. Bir öğretmen arasında fark vardır.

Elde edilen bulgular, katılımcıların mentor öğretmenlerden farklı uygulamalar yapması ve projeler yürütmesinin beklendiğini ortaya koymaktadır. Konuyla ilgili dikkat çeken görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

KÖ10: Mentor öğretmenlerin günceli takip eden, alanıyla özgün çalışmalar yapmış olması, ulusal ve uluslararası yarışmalara katılması değerlendirilebilir.

M9: Mentor öğretmen, alanına hâkim olmanın yanı sıra proje üretebilen, yürütebilen kapasiteye sahip olmalıdır. Bu konularda aday öğretmenlere yardımcı olabilmelidir.

A3. Proje hazırlama deneyimi, hem öğrencilere bir proje hazırlama hem de okulunun bir Avrupa Birliği projesinde yer almasını sağlamak açısından önemlidir. Öğretmenin kendisi öğretmen olarak bir projede çalışabileceği gibi öğrenciyi çalıştırabilir.

Katılımcıların modelde yer alan mentorların özellikleri konusundaki görüşleri, modelde belirlenen mentor olması gereken öğretmenlerde olması gereken özellikleri desteklemektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda mentor seçiminde dikkate alınması gereken mesleki özelliklerinden mentor öğretmenin deneyimli bir öğretmen olması, alanında bilgi sahibi / uzman olması, mentorluk eğitimi alması, aday öğretmenle aynı branştan olması ve çalışmalarda öncü olması ile kişisel özelliklerinden iletişim becerilerinin iyi olması, kendini yenileyen kişiliğe sahip olması katılımcılar tarafından kabul görmektedir.

4.2.1.2. Mentor Seçme Usulüne İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Katılımcı görüşlerinden edinilen bulgulara göre, mentor seçimini yapacak merci olarak okul müdürü (n = 16), ilçede oluşturulacak komisyonu (n = 14), ilde oluşturulacak komisyon (n = 4) ve okulda oluşturulacak komisyon (n = 2) öne çıkmaktadır.. Buna göre mentor seçiminde kullanılacak değerlendirme ölçütleri arasında değerlendirme formu (n = 21), gözlem verileri (n = 9), mülakat sonuçları (n = 6), mentor eğitimi almış olma (n = 8) öne çıkmaktadır. Mentorluk deneyim puanı bir

kez dile getirilen ölçüt olmuştur. Görüşmelerde mentor öğretmenlerin dosyaları, müdür ve çalışma arkadaşları onayı, yürüttüğü projeler, hizmet süresi gibi ölçütlerin kullanılması birer kez önerilmiştir.

Katılımcılardan okul müdürlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre mentor öğretmen seçilirken sınav yerine gözlem verileri, mülakat sonuçları, mentor öğretmen niteliklerinin yer aldığı değerlendirme formu ve mentor eğitimi belgesi gibi ölçütlerin yer alması gerekmektedir. Tablo 6'da okul müdürlerinin mentor öğretmen seçim usulü ile ilgili görüşleri sunulmuştur.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Mentor Öğretmen Seçim Usülü İle İlgili Görüşleri

K.*	Seçim Mercii	Değerlendirme Ölçütleri			
		Mülakat Sonucu	Gözlem Verileri	Değerlendirme Formu	Mentor Eğitimi Belgesi
M1	İlçede kurulacak komisyon			X	
M2	Okul müdürü		X		
M3	Okul müdürü		X		
M4	İlçede kurulacak komisyon	X			
M5	Okul müdürü		X	X	
M6	Okul müdürü	X			
M7	İlçede kurulacak komisyon		X	X	
M8	İlçede kurulacak komisyon	X			
M9	Okulda kurulacak komisyon			X	
M10	Okul müdürü			X	
M11	Okul müdürü			X	
M12	Okul müdürü			X	
M13	İlde kurulacak komisyon			X	X
M14	İlde kurulacak komisyon			X	

K.* Katılımcılar

Tablo 6'da görüldüğü gibi okul müdürleri mentor seçimini yapacak merci için okul müdürleri, ilçede kurulacak komisyon ve ilde kurulacak komisyon gibi farklı öneriler getirmişlerdir. Okul müdürlerinden ikisi (M9, M10), mentor öğretmen seçimi için zümre başkanlarından öneri alınmasını uygun bulmuştur. Mentor öğretmen seçilirken kullanılması gereken değerlendirme ölçütleri arasında değerlendirme formu (n = 9), en sık tekrar edilen ölçüt olmuştur. Okul müdürlerinden üçü (M1, M7, M13), her seferinde değerlendirme yapılması yerine mentor öğretmen havuzunun oluşturulması ve mentor öğretmenlerin bu havuzdan seçilmesini uygun bulmuşlardır. Konu ile ilgili okul müdürü görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

M9: Mentor öğretmenin okul müdürü ve yönetimi ve zümre başkanlarının katılımıyla önerilecek öğretmenlerin kriterleri toplantıda tartışılarak oy çokluğuyla seçilmesi gerekir. Aday öğretmen mentor öğretmenlerin bulunduğu bir okula yerleştirilir.

M7: Mentor öğretmenin seçilmesi hususunda öncelikle istekli öğretmenlerin istekleri alınır. Çok fazla başvuru olur ise okul müdürü görüşü alınarak bir havuz oluşturulur. Seçim içimn ilçede komisyon kurulur...Mentor öğretmenin okulunda aday öğretmen gelirse okuldaki mentor öğretmenin sorumluluğuna verilir. Ancak aday öğretmenin okulunda mentor öğretmen yoksa aday öğretmen, mentor öğretmenin okuluna görevlendirilerek orada devam ettirilebilir.

M13: Mentor öğretmenler illerde öğretmen havuzundan seçilmelidiir.. Aday öğretmen altı aylık bir dönem boyunca bu okullarda görevlendirilerek bu okullarda yetiştirilmelidir.

Katılımcılardan kadrolu öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre değerlendirme ölçütlerinin arasından değerlendirme formu ve gözlem verileri öne çıkmaktadır. Tablo 7'de kadrolu öğretmenlerin mentor öğretmen seçim usulü ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7. Kadrolu Öğretmenlerin Mentor Öğretmen Seçim Usülü İle İlgili Görüşleri

K.*	Seçim Mercii	Değerlendirme Ölçütleri			
		Mülakat Sonucu	Gözlem Verileri	Değerlendirme Formu	Mentor Eğitimi Belgesi
KÖ1	İlçede kurulacak komisyon	X			
KÖ2	Okul müdürü			X	
KÖ3	Okul müdürü	X			
KÖ4	Okul müdürü		X		
KÖ5	İlçede kurulacak komisyon			X	
KÖ6	İlçede kurulacak komisyon			X	
KÖ7	İlçede kurulacak komisyon			X	
KÖ8	İlçede kurulacak komisyon			X	
KÖ9	İlçede kurulacak komisyon				X
KÖ10	İlde kurulacak komisyon			X	X
KÖ11	Okulda kurulacak komisyon			X	
KÖ12	Okul müdürü		X		
KÖ13	Okul müdürü		X	X	
KÖ14	Okul müdürü		X		

K.* Katılımcılar

Tablo 7'de görüldüğü gibi mentor seçimini yapacak merci için okul müdürleri ve ilçede kurulacak komisyon önerileri öne çıkmaktadır. Kadrolu öğretmenler, mentor adaylarını seçerken kullanılması gereken yöntemler arasında değerlendirme formu (n = 8) en sık tekrarlanan ölçüt olmuştur. Kadrolu öğretmenlerden ikisi (K7, K9) her seferinde değerlendirme yapılması yerine mentor öğretmen havuzunun oluşturulması ve mentor öğretmenlerin bu havuzdan seçilmesini uygun bulmuşlardır. Konu ile ilgili kadrolu öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır

> *KÖ7: Mentorluk konusunda eğitim almış eğitim uzmanlarından bir havuz oluşturulup bu görevi yürütmeleri sağlanabilir. Uzman öğretmenler, aday öğretmenlerin bulunduğu okulda görevlendirilmelidir.*

> *KÖ10: Mentorluk ayrı bir görevlendirme olarak yapılmalı. İlde oluşturulacak bir komisyonla seçilmeli İl – komisyon oluşturulmalı müdür, müfettiş, öğretmenden oluşmalı. Paydaşlarda az da olsa bir eğitimden geçmiş olmalıdır.*

> *KÖ9: Tam zamanlı bir görevlendirme olmalıdır. Dolayısıyla bu konuda eğitim almış eğitim uzmanlarından bir havuz oluşturulup bu görevi yürütmeleri sağlanabilir. Uzman öğretmenler, bir öğretim yılı boyunca aday öğretmenlerin bulunduğu okulda görevlendirilmelidir.*

Kadrolu öğretmenlerin ikisi mentor havuzu sisteminin oluşturularak yeni mentorların o sistemden seçilmesi görüşünü ortaya koymaktadırlar. Elde edilen bulgular incelendiğinde mentorların komisyonlar tarafından mümkün olduğunca okul içinden seçilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır.

Uygulanan eleme yöntemlerinden değerlendirme formu (n = 8), gözlem (n = 4) öne çıkmaktadır. Tablo 8'de akademisyenlerin mentor öğretmen seçim usulü ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. Akademisyenlerin Mentor Öğretmen Seçim Usülü İle İlgili Görüşleri

K.*	Seçim Mercii	Değerlendirme Ölçütleri				
		Mülakat Sonucu	Gözlem Verileri	Değerlen-dirme Formu	Mentorluk Deneyimi Puanı	Mentor Eğitimi Belgesi
A1	Okul müdürü		X			
A2	İlçede kurulacak komisyon			X	X	X
A3	İlde kurulacak komisyon			X		
A4	İlçede kurulacak komisyon					X
A5	Okul müdürü	X				
A6	Okul müdürü			X		X
A7	İlçede kurulacak komisyon			X		X
A8	İlçede kurulacak komisyon					X

K.* Katılımcılar

Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde mentor öğretmenlerin ilçe komisyonu (n = 4), okul müdürü (n = 3), il komisyonunun (n = 1) tarafından seçilmesi uygun bulunmuştur. İki akademisyen ise mentor seçimi için bir mentor havuzu kurulmasını mentorların oradan seçilmesini uygun bulmaktadır. Mentor öğretmen seçiminde kullanılması gereken için yöntemler arasında mentorluk eğitimi almış olma (n = 5), değerlendirme formu (n = 4), mülakat (n = 1), gözlem (n = 1) sık tekrarlananlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bir akademisyen, mentor değerlendirmelerinde aday öğretmenlik sürecinin sonunda mentor öğretmene aday öğretmen tarafından puan verilmesini ve bir sonraki mentor seçiminde bu puanın da mentorluk deneyimi puanı olarak yansıtılması uygun bulunmuştur.

.

A2. Mentor öğretmen seçilirken yine mentor öğretmeni seçerken objektif olabilmek için mecburen bir puanlama sisteminin olması gerekir bence. Öğretmenin katıldığı kendi alanıyla ilgili kongreler, sempozyumlar, Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı o ETZ benzeri şeyler bunlar puanlandırılmalı bence. Eğer işte Avrupa Birliği ile ilgili projeler bu onu yenilikçi bir öğretmen olduğunu gösterir. Daha önce mentorluk yaptığı öğretmenlerin yaptığı değerlendirmeleri de söz konusu olmalıdır. Gerçekten fiili olarak bir şeyler yapıp tecrübe sahibi olmuş ve tecrübesini paylaşmayı açık kişiler mentorluk eğitimine alınmalı ve dolayısıyla çağrı usulüne göre ama gönüllülük esasına göre olmalı.

A6. İlk yıl ilk atanan kişi mentorun yanına gidebilir. Okul müdürü de mentorluk sertifikası alabilir. Eğer aday öğretmeni destekleyecek bir mentor öğretmen yoksa aday öğretmenin o okula gitmesi boşluk oluşturabilmektedir. Yakın çevreden okula mentor görevlendirmesi yapılabilir. Mentorluk kursuna

Müdürün katılması zorunlu olmalıdır. Uygun mentor yoksa okul müdürü mentorluk yapabilmelidir.

A3. Şartları uygun olan öğretmenlerden bir havuz oluşturulması gerekir. Okulda uygun öğretmenler yoksa yakın çevreden yüksek lisans ve sertifikalarına bağlı olarak ilde oluşturulacak birimlerce seçilmeli.

Sonuç olarak önerilen modelde mentorluk seçimine ilişkin her ilçede yetiştirme süreci koordinatörü başkanlığında komisyon kurulması öngörülmektedir. İlçedeki komisyonun mentor-aday öğretmen eşleştirmelerini yapması belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde mentor öğretmenin ilçe veya il komisyonları tarafından eşleştirilmesi önerisi kısmen onaylanmaktadır Komisyonların seçim konusunda karar verebilmesi için okul müdürlerinin görüş ve değerlendirmelerine ihtiyaç bulunmaktadır.

Modelde mentorların seçilmesi konusunda görüşmelerden edinilen taslak modelde belirtilen nitelikler onaylanmıştır. Buna göre mentor seçimi ile ilgili ölçütler; deneyimli bir öğretmen olması, bilgi sahibi / uzman olması, aday öğretmenle aynı branştan olması ve çalışmalarda öncü olması, iletişim becerilerinin iyi olması, kendini yenileyen kişiliğe sahip olmasıdır. Seçilmesinde izlenmesi önerilen yol ise okul müdürü teklifi ve ilçe milli eğitim müdürlüğünde komisyonun değerlendirme formu ve gözlem raporlarına göre değerlendirilmesi ve mentor öğretmenin bir yıl boyunca görevlendirilmesidir.

4.2.2. Mentorluk Sürecine İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Burada aday öğretmen, kadrolu öğretmen ve okul müdürlerinin ve akademisyenlerin mentorluk sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

Aday öğretmenin yetiştirilmesi için hangi paydaşların görev alması gerektiği ile ilgili soruya görüşülen 14 okul müdürünün görüşleri analiz edildiğinde altı okul müdürü; ilde şube müdürü, ilçede şube müdürü okulda okul müdürü ve mentor öğretmen şeklinde bir yapılanmanın uygun olduğu görüşündeyken; iki okul müdürü fakülte il ilçe milli eğitim müdürlüğü ile birlikte okul - veli iş birliği yapılması gerektiğini; iki okul müdürü il, ilçe ve okul müdürlüklerin bir komisyon oluşturarak

belli zamanlarda bir araya gelmesi gerektiğini; bir okul müdürü milli eğitim müdürlüğünde aday öğretmenlik eğitim merkezi ile birlikte il ilçe ve okul müdürlüklerinin iş birliği yapması gerektiğini, bir okul müdürü ise il ilçe okul müdürlerinin yanında merkezi bir danışmanlık biriminin olması gerektiğini, bir okul müdürü il ilçe müdürlükleri ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ve okulların iş birliği içinde olmasını, bir okul müdürü ise belediye il ilçe okul müdürlüklerinin iş birliği içinde olması gerektiğini bildirmişlerdir. Okul müdürlerinin konu ile ilgili bazı görüşleri aşağıdadır.

> *M5: İlde eğitim fakülteleri ile milli eğitim müdürlükleri işbirlikçi biçimde aday öğretmen yetiştirme programı hazırlanması, planlama, uygulamasında sorumlu olmalı, ilçede ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okullar uygulama, mentorluk için uygun zaman ve mekân sağlanması konusunda yardımcı olmalı. Okulda öğretmen, zümre öğretmenleri veli ve öğrenciler sürece dahil olmalı. Veli ve öğrenciler anketle değerlendirmeye katılmayacak.*
>
> *M4: Üniversiteler ilde il MEM (Milli Eğitim Müdürlüğü), RAM, okul zümre kurulları ve okul idaresi sürece dahil olup aday öğretmen yetiştirme sürecine katkıda bulunabilir.*
>
> *M14: Bakanlık merkezde bir danışmanlık birimi açmalı, aday öğretmenlerin sorunlarının çözülmesi için bir telefon hattı ve rehber hazırlanmalı. İlde aday öğretmen birimi belli zamanlarda mentor öğretmenler toplantısı yapmalı. Okulda okul müdürü adaylık iş ve işlemlerini koordine etmeli. Mentor öğretmen aday öğretmene her konuda destek olmalıdır.*
>
> *M8: İlde eğitim merkezleri kurularak mentor öğretmenler için eğitici eğitim verilebilir aday öğretmenler de eğitimlere katılabilir. İlçe MEM ilçedeki aday öğretmenlik işlemlerini organize eder. İl ve ilçelerdeki merkezlerde her branştan bir alan öğretmeni bulunur. Okulda sürece idareciler, İdareciler, öğretmeni mentor öğretmen, diğer öğretmen, öğrenci, veli (öğretmenin tecrübe kazanmasına yardımcı olur) katılır.*

Görüldüğü üzere bulgular, mentor öğretmenlik sürecinde il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden destek alınması gerektiğini ortata koymaktadır. Ayrıca telefon ve web sitesi gibi desteklerin de yer alması uygun bulunmuştur. Benzer şekilde Avustralya'da aday öğretmenler için mentorluk, atölye, mesleki öğrenme, cep telefonu uygulaması ve web sitesi desteği sağlanmaktadır. 2017 yılından itibaren My Induction adlı adaylık uygulaması aday öğretmenlerin cep telefonuna yüklenmektedir. Bu uygulama, öğretmenlerin kaynak ve etkinliklerden yararlanmasını ve mesleki iyi

oluşlarını gözden geçirebilmelerini sağlamaktadır (Department of Education, 2017: s. 3- 32). Katılımcıların dile getirdikleri ihtiyaçlar doğrulturusunda modelde çevrim içi destek ve telefon desteği ile ilgili düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Aday öğretmenin yetiştirilmesi için hangi paydaşların görev alması gerektiği ile ilgili soruya görüşülen 14 kadrolu öğretmen görüşleri analiz edildiğinde; görüşülen 14 kadrolu öğretmenden dokuzu mentor görevlendirilmesi ile ilgili mentorluğun il, ilçe ve okul düzeyinde teşkilatlanılması gerektiğini düşünmektedir. Üç kadrolu öğretmen mentorluk için teşkilatlanmanın okul düzeyinde yapılması ve işlemlerin de okul düzeyinde yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bir kadrolu öğretmen il-ilçe okul düzeyinde teşkilatlanmanın yapılması, belediye ve üniversitelerin de paydaş olarak yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bir kadrolu öğretmen ise il ilçe okul düzeyinde MEM teşkilatlanmasının dışında RAM'dan da destek alınması gerektiği görüşündedir. Konu ile ilgili kadrolu öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

> *KÖ1: Mentorluk ayrı bir görevlendirme şeklinde yapılmalı. Hem il hem ilçe hem de okul düzeyinde teşkilatlanılmalı, tüm düzeyler aday öğretmenlik sürecinde araç gereç materyal ve maddi desteği sağlamalı.*
>
> *KÖ4: Okul düzeyinde teşkilatlanma olmalı; mentor öğretmen ve müdür olmalıdır. Mentor öğretmenin ders programı azaltıp mentorluk yapacağı zamanlar ek ücretle ücretlendirilmeli.*
>
> *KÖ6: Mentorluk ayrı görevlendirme şeklinde olmalıdır. Profesyonellik gerektirir. İl – ilçe -okul düzeyinde teşkilatlanma olmalıdır. Öncelikle ihtiyaçların belirlenmesi ve buna yönelik planlamanın yapılması ve sonuçların raporlanıp değerlendirilmesi gerekir. İl ilçe düzeyinde koordinatör okul düzeyinde mentor öğretmen ve müdür olmalıdır.*
>
> *KÖ9: Tam zamanlı bir görevlendirme olmalı. Eğitim uzmanlarından bir havuz oluşturulup aday öğretmen olan okullara görevlendirilmelidir. İl düzeyinde sivil toplum kuruluşları, kültür ve turizm, belediyeler, milli eğitim müdürlüğü; ilçe düzeyinde sivil toplum kuruluşları, millî eğitim müdürlüğü, belediye ve okulda bir komisyon oluşturularak okul ve öğretmenlerinin özelliklerine göre bir plan oluşturulmalıdır. Sivil toplum kuruluşları gönüllü olarak öğretmenlere yardımcı olabilir. Kültür ve Turizm müdürlüğü yaşadığı yeri tanıtır. Belediyeler etkinlikler için ekonomik desteği sağlar. milli eğitim müdürlükleri mahalli eğitimler düzenlemelidir.*

Aday öğretmenin yetiştirilmesi için hangi paydaşların görev alması gerektiği ile ilgili soruya görüşülen sekiz akademisyen görüşleri analiz edildiğinde; görüşülen sekiz

akademisyenden üçü mentorluğun il, ilçe ve okul düzeyinde teşkilatlanılması gerektiğini düşünmekte, il, ilçe ve okul müdürlükleriyle sürecin yürütülmesi uygun bulmuştur. Akademisyenlerden ikisi bakanlıkta teşkilatlanma olması gerektiği ve bakanlığın havuzunnda mentor öğretmenler listesi bulunmasını ve ona göre mentor öğretmenler seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Üç akademisyen paydaş olarak üniversitelerin de yer alması gerektiğini belirtmiştir. Konu ile ilgili akademisyen görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

> *A3. İl ve ilçede mentorlukla ilgili koordinatörlerin olmasını ve mentor öğretmenlerin bir havuz oluşturularak eğitim almasını uygun buluyorum. Okul müdürü de mentorluktan sorumlu olmalı. Onun dışında okullarda zümreler yer almalı. Üniversitelerde okullarda öğretmenlik yapmış olan öğretim üyeleri mentorluk dersleri vermelidir.*
>
> *A6. Okullarda mentor bulunmalı il ve ilçelerde koordinatörler olmalıdır. İlk atamada planlama yapılmalı, aday öğretmenin mentor öğretmenin olduğu okula atanması sağlanmalıdır.*
>
> *A8. Aday öğretmen için üniversite işbirlikli etkinlikler seçmeli olmalı. İsteği eğitime katılabilmeli. İl ve ilçelerde koordianatörler bulunmalı. Mentor öğretmen yanında İnternet ortamında da paylaşım platformu ile destek sağlanmalı. Değerlendirmeler anında yapılmalı. Mentor eğitimlerii üniversiteden alanla ilgili hocanın vermesi gerekir.*

Okul müdürleri ve kadrolu öğretmenlere süreçte yer alması planlanan mentor öğretmenlere verilecek eğitim konuları ile ilgili bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9. Katılımcı Görüşlerine Göre Mentorluk Sürecinde Verilecek Eğitim Konuları

Okul Müdürleri (n = 14)		Kadrolu Öğretmenler (N=14)		Akademisyenler (n = 8)	
Eğitim Konuları	n	Eğitim Konuları	n	Eğitim Konuları	n
İletişim	7	İletişim	7	Aday öğretmenlik süreci	3
Aday öğretmenlik süreci	4	Aday öğretmenlik süreci	4	Mentorluk eğitimi	2
Mevzuat	3	Aday değerlendirme	2	İletişim	1
Sınıf yönetimi	2	Sınıf yönetimi	2	Aday değerlendirme	1
Mentorluk	2	Mevzuat	1	Klinik danışmanlık modeli	1
Gelişim psikolojisi	2	Hızlı okuma	1	Mevzuat	1
Meslek etiği	1	Kişisel gelişim	1	Sorunlu öğrenci davranışları	1
Liyakat	1	Eğitim koçluğu	1	Sosyal beceriler	1
Okul kültürü	1	Stresle başa çıkma	1	Yansıtma	1
Güncel öğretim yöntemleri	1	Görgü kuralları	1	Dönüt verme	1
Eğitim bilimleri	1	Öğretmenlik ve meslek	1	Öğretmen yeterlilikleri	1
Güzel sanatlar	1	Mentorluk kuramsal	1	Mentorluk kuramsal	1
Eğitim yönetimi	1	Alan bilgisi	1		
Pedagoji	1	İletişim	7		
Alan bilgisi	1	Aday öğretmenlik süreci	4		
Öğrenci sorunları	1				
Rehberlik yapma	1				

Mentor öğretmenlerin alması gereken eğitimler konusunda bazı okul müdürlerinin görüşleri aşağıdaki gibidir:

> *M14: Mentor öğretmenler ve tüm paydaşlar süreç hakkında bilgilendirmeli; çünkü okul müdürü ve mentor öğretmenler süreci bilmiyor. Özellikle bu bilgilendirmeler, mentorluğun hangi konuda, nasıl yapılması gerektiği, devletin mentor öğretmenden neler beklediği, okulların mentor öğretmenlerden neler beklediği konularında olmalı. İl milli eğitim müdürlükleri ve ilçe milli eğitim müdürlükleri mentor öğretmenleri bir araya toplayabilir ve süreci anlatabilir veya pdf formatında bir yönerge verebilirse çok iyi olur. Bu rehberde bir ajanda yer almalı, hafta hafta ne yapılması gerektiği ile ilgili bir zaman çizelgesi hazırlanmalı ve sunulmalıdır.*

> *M7: Bence sosyal medya kullanımı da çok etkili artık günümüzde öğretmenlerin sosyal medya grupları çok fazla. Kendi adıma müdürler grubu var. Oradan çok şey öğreniyorum. Çok soru sorabiliyoruz oradan. Dersler için de aynı grupla var, ortaokul matematik grupları gibi. Bir öğretmenin sosyal medyayı da aktif kullanabilmesi gerekli. Sürecin çok iyi takip edilmesi gerekiyor. Bu süreçte küçük gruplar oluşturularak ilde süreç hakkında eğitim verilir. Bu gruplar da diğer gruplara bilgilendirme yapılmalı.*

> *KÖ1: Mentor belirleme sürecinden sonra mentorlara bazı eğitimler aldırılmalıdır. Bu eğitimler; sınıf yönetimi, iletişim (okul çevresi, veliler ile resmi yazışmalar, sağlık sorunları olan öğrencilerle ilgilenilmesi, davranış problemi olan öğrencilerle ilgilenilmesi, okulun özelliklerine göre kullanılması gereken sınıf yönetimi yaklaşımını belirlenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi olarak değerlendirilebilir.*

Yapılan görüşmelerde katılımcılar, mentor öğretmenlerin eğitim alması konusunda birleşmişlerdir. Verilmesi önerilen eğitim konuları arasından iletişim (n = 15), aday öğretmenlik süreci (n = 11), mevzuat bilgisi (n = 5), mentorluk eğitimi (n = 5), sınıf yönetimi (n = 4), aday değerlendirme (n = 3), gelişim psikolojisi (n = 2) konuları vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında görüşülen 14 aday, 14 kıdemli öğretmen, 14 okul müdürü ve sekiz akademisyene mentor öğretmen ile aday öğretmenin hangi etkinlikleri yapması gerektiğini düşündükleri sorulmuştur. Verilen cevaplardan temalar oluşturulmuştur. Elde edilen temalar; iş başı ders gözlemi (n = 22), sosyal etkinlik planlama (n = 14), ders anlatımı (n = 13), ders planlama (n = 21), ders içi etkinlik (n = 9), geri bildirim (n = 8), doküman hazırlama (n = 6), oryantasyon (n = 6), deneyim

paylaşımı (n = 6), sınıf yönetimi (n = 5), idari çalışmalara katılım (n = 5), farklı kurumları ziyaret (n = 4), değerlendirme yapma (n = 4), farklı mentorlar (n = 3), okul aile iş birliği (n = 3), sorunların görüşülmesi (n = 3), mevzuat bilgilendirmesi (n = 2), proje hazırlama (n = 2), örnek olay (n = 1) şeklindedir. Katılımcılarla görüşmeler sonucu elde edilen mentorluk sürecinde yapılacak etkinlikler ile ilgili bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Mentorluk Sürecinde Yapılacak Etkinlikler

Aday Öğretmenler (N = 14)		Okul Müdürleri (N = 14)		Kadrolu Öğretmenler (N = 14)		Akademisyenler (N = 8)	
Yapılacak Etkinlikler	n	Yapılacak Etkinlikler	n	Yapılacak Etkinlikler	n	Yapılacak Etkinlikler	n
Ders içi etkinlik	7	ders planı yapılması	9	İş başı ders gözlemi	5	İş başı ders gözlemi	6
Sosyal etkinlik planlama	6	Oryantasyon	5	Ders anlatımı	3	Ders anlatımı	5
İdari görev	4	Ders anlatımı	4	Değerlendirme yapma	3	ders planı yapılması	4
Geri bildirim	3	Sosyal etkinlik planlama	4	ders planı yapılması	3	Geri bildirim	3
Deneyim paylaşımı	3	Ders içi etkinlik	3	Sosyal etkinlik planlama	3	Sosyal etkinlik planlama	2
İş başı ders gözlemi	2	İş başı ders gözlemi	2	doküman hazırlama	3	mevzuat bilgisi	2
Farklı mentorlar	2	okul aile iş birliği	2	Deneyim paylaşımı	2	Farklı kurumları ziyaret	1
ders planı yapılması	2	Sınıf yönetimi	2	Farklı kurum ziyaretleri	1	İdari görev	1
Sınıf yönetimi	2	Deneyim paylaşımı	1	Değerlendirme yapma	1	Ders içi etkinlik	1
doküman hazırlama	2	Farklı kurumları ziyaret	1	Sorunların görüşülmesi	1	Proje hazırlama	1
Proje hazırlama	1	Doküman hazırlama	1	Geri bildirim	1	Oryantasyon	1
		Geri bildirim	1	Sınıf yönetimi	1	Örnek olay	1
		Sorunların görüşülmesi	1	Oryantasyon	1	Sorunların görüşülmesi	1
						Farklı mentorlar	1

Katılımcılar tarafından ayrıca öğrenciyi tanıma, toplantı ve komisyonlara katılım, topluma hizmet çalışmaları, grup mentorluğu, mesleki bilgi aktarımı, okul işleyişinin tanıtımı, iyi uygulamaların sunumu, öğrenci gelişimi izlenmesi, oyunla öğrenme etkinlikleri, sınıf fiziksel düzenini oluşturma, öğrenci güvenliğinin sağlanması, ulusal bir etkinlikte sunum gibi etkinlikler de birer kez önerilmiştir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri aşağıda yer almaktadır:

M1: Bireysel görüşmeler yapılmalı. Bu görüşmelerde tecrübe paylaşımı olmalı, okul kültürü, mesleki gelişmeler aktarılmalıdır. İhtiyaç duyulan hizmet içi eğitim de alınabilir. Ayrıca aylık görüşmeler de planlanmalı. Bu görüşmelerde yine aylık deneyim paylaşımı ve iyi uygulamaların sunumu yer almalıdır. Aday öğretmene farklı okullarda bulunma fırsatı verilmesi önemlidir. Gruplar halinde mentorluk çalışmaları yapılmalı. Yani mentor öğretmenler toplanmalı ve tecrübeli çalışanların pozitif aktarımlar yapmalıdırlar.

KÖ8: Adaylık süresi uzatılmalı, dört yıldan az olmamalıdır. Bu sürenin ilk yılı daha çok gözlem ve araştırmaya dayanmalıdır. İlk yıl aday öğretmen zaman zaman sınıf yönetimini de eline almalıdır. Sonraki üç yıl mentor öğretmen ile birlikte sınıflara girmelidir. Aday öğretmenlik süreci il ve ilçe merkezindeki okullarda olmalıdır. Adaylığını tamamlayan öğretmen köyde çalışmalıdır.

A7: Öğrencilerin dikkatini nasıl çekebileceğimi anlatabilir, planlama konusunda yardımcı olabilir. Öğrencilerle gezi ve sosyal faaliyetler hazırlama konusunda yardımcı olabilir. Egzersiz ve Tubitak proje faaliyetleri hakkımda bilgi verebilir.

Görüşülen 14 okul müdürünün dokuzu mentor öğretmenin ders yükünün azaltılıp mentorluk yapacağı ders saatlerin ek ders olarak yazılması görüşündedirler. İki okul müdürü ders programının hazırlanmasında kolaylık sağlanmasının yeterli olacağı görüşündeyken, iki okul müdürü mentor öğretmenlerin sürekli görevlendirilmesinin uygun olacağı görüşündedirler. Bir okul müdürü ise bu yönde bir çaba harcamaya gerek olmadığını isterlerse boş zaman oluşturabileceklerini ifade etmiştir. Konu ile ilgili bazı okul müdürlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

M13: Derse girmemekte. İlde bir havuz oluşturulmalı ve. Ayrı bir görevlendirme yapılmalıdır.

M6: Azaltılmasına gerek yok isterlerse bir araya gelmek için şartları zorlayabilirler.

M3: Aday öğretmenle ilgilenilecek, dersi takip edecek zamanı olmalıdır. Mentorluk sadece kâğıt üzerinde kalmamalıdır. Adayla paylaşım yapacak, değerlendirme, program yapma, analiz, okul işleyişi vb. uygulamalı eğitim için de zaman olmalı.

M12: Aday öğretmen değil de mentor öğretmen için ayrı bir ücret ödenmeli ve aday öğretmenle ilgilenebileceği zaman dilimi oluşturulmalıdır.

M14: Mentorluk yapan öğretmenlerin bir yıl erken emekli olması, emeklilik ve özlük haklarında iyileştirmeler düşünülebilir.

Yapılan görüşmelerden hareketle okul müdürleri tarafından mentorluk uygulamaları için sistemde mentor öğretmenlere kolaylık sağlayacak şekilde ders yükünün azaltılmasının önerildiği söylenebilir. Kadrolu öğretmenlerin görevlendirme ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

KÖ6: Tam zamanlı bir görevlendirme olmalıdır. Gözlemlerin düzenli takibi ve uygulama aşamalarını yerinde inceleyip dönütlerin alınması ve kısa zamanda sonuca ulaşmak için gereklidir. Mentorluk ayrı bir görevlendirme şeklinde olmalıdır; çünkü bu iş profesyonellik gerektiren bir çalışmadır. Mentor öğretmen derse girmemelidir. İş yükü artarsa ondan fayda bekleyemeyiz.

KÖ9: Mentorluk ülkemizde ayrı bir görevlendirme olarak değerlendirilmediği için genelde kâğıt üzerinde bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Tam zamanlı bir görevlendirme olmalıdır. Dolayısıyla bu konuda eğitim almış eğitim uzmanlarından bir havuz oluşturulup bu görevi yürütmeleri sağlanabilir. Uzman öğretmenler, aday öğretmenlerin bulunduğu okulda görevlendirilmelidir.

KÖ10: Mentorluk ayrı bir görevlendirme olarak yapılmalı. İlde oluşturulacak bir komisyonla seçilmeli İl – komisyon oluşturulmalı müdür, müfettiş, öğretmenden oluşmalı. Paydaşlarda az da olsa bir eğitimden geçmiş olmalı ve ölçülecek özellikler yazılı formlarda tutulmalıdır. Mentor öğretmenler eğitime alınmalıdır.

Görüşleri alınan akademisyenlerin tamamı mentor öğretmenlerin ders yükünün azaltılması gerektiğini belirtmektedir. Konuyla ilgili akademisyen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

A4. Bana göre bir öğretmen birden fazla aday öğretmenle çalışmalı, tek bir mentor tek bir insanla çalışırsa efektif olmayabilir. çünkü farklı öğretmen adaylarını da görmüş olacak hem. Onların arasında da şey yapabilecek yani deneyim paylaşımı yaptırabilecek. Ücretlendirme yapılmalı.

A.7. Okulda aday öğretmeni geliştirmeye uygun öğretmen yoksa uygun öğretmenin bulunduğu okula aday öğretmenin yönlendirilmesi mantıklı olabilir. Mentor öğretmenin ders saati azaltılıp en az dört kez ders izlemesi yapmalı.

Katılımcılarla görüşmeler sonucu elde edilen mentorluk sürecinde görevlendirmenin planlanması ile ilgili bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. Mentorluk Sürecinde Görevlendirmenin Planlanması

	Görevlendirme Şekli		
Katılımcılar	Değişikliğe gerek yoktur (n)	Yarı zamanlı görevlendirme (n)	Tam zamanlı görevlendirme (n)
Okul müdürleri (N=14)	3	9	2
Kadrolu öğretmenler (N=14)	0	8	6
Akademisyenler (N= 8)	0	8	0

Tablo 11'de görüldüğü gibi yarı zamanlı görevlendirme vurgulanmaktadır. Görevlendirilmede farklı öneriler getirilmesine rağmen elde edilen bulgulardan hareketle, mentorluğun sistematik olarak uygulanması gerektiği görevlerin yerine getirilmesinde çeşitli kurumlarla iş birliği yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca yapılan uygulamaların takip edilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

4.2.3. Değerlendirmeye İlişkin Görüşlere Yönelik Bulgular

Bu kısımda aday öğretmen, kadrolu öğretmen, okul müdürleri ve akademisyenlerin mentorluğun değerlendirilmesinin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 12'de değerlendirmeye ilişkin bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 12. Değerlendirme Yöntemleri İle İlgili Bulgular

	Okul Müdürleri (N = 14)		Kadrolu Öğretmenler (N= 14)		Akademisyenler (N = 8)	
Katılımcılar	Yapılacak Değerlendirme	n	Yapılacak Değerlendirme	n	Yapılacak Değerlendirme	n
	Gelişim raporu	5	Gözlem	7	Gözlem	2
	Gözlem	3	Gelişim raporu	5	Gelişim raporu	1
	Öğretmen dosyası	3	360 derece değer.	3	360 derece değer.	1
	Görüşme / Mülakat	2			Öğretmen dosyası	1
	Komisyon kararı	1			Yazılı değerlendirme	1
	Yazılı değerlendirme	1			Görüşme / Mülakat	1
	Öğrenci görüşü	1			Komisyon kararı	1
	360 derece değer.	1			Öğrenci görüşü	1

Tablo 12'de görüldüğü gibi aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde kullanılacak yöntem ve teknikler ile ilgili öne çıkan temalar; gözlem (n = 12), gelişme raporu (n = 11), 360 derece değerlendirme (n = 5), öğretmen dosyası (n = 4), görüşme / mülakat (n = 3), yazılı değerlendirme (n = 2), komisyon kararı (n = 2) ve öğrenci görüşü (n = 2) olmuştur. Bunların dışında katılımcılar tarafından ders izleme, müdür görüşü, dış denetim, rubrik ve ön test son test değerlendirme ölçütleri olarak dile getirilmiştir. Okul müdürlerinin konuyla ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

> *M5: Değerlendirme tüm paydaşları kapsamalıdır. Uygulamalı olarak yapılabilir. Gözlem raporları kullanılabilir. Değerlendirme yalnızca bir not verme olayı değildir. Adayların öğretimine katkıda bulunma olayıdır. Sınav psikolojisi değil, mesleğinde yeterli bilgi, birikim ve tecrübe kazanma etkiliği olarak görülmelidir. Eksiklikler empati kurularak giderilmelidir.*
>
> *M9: Aday öğretmen yetiştirme sürecine katılan aday öğretmen, okulda kurulacak olan komisyona rapor sunmalı, aday öğretmen de değerlendirme yapabilmelidir. Aday öğretmenden alınan bilgi sonucunda mentor öğretmenin eksik bıraktığı yönler tespit edilmelidir. Buna göre dönütler verilmelidir. Aday öğretmen; veli, okul arkadaşları değerlendirmesi, yönetmelik ve kanunlara uyma, görev ve sorumluluk bilinci gibi başlıklarla izlenecek, raporlaştırılacak eğitimin başarılı olup olmaması konusunda fikir verilecektir. Mentor öğretmen, adayı gözlemlemeli gözlem neticesinde adaylığın bir iki hafta uzatılmasını teklif edebilmelidir.*
>
> *M7: Yazılı değerlendirme hiçbir zaman bir ölçüt değildir. İlde bir plan oluşturulması gerekiyor. İl, ilçelere bölünür, küçük gruplar oluşturulur. Bu gruplarda her ilçeden birer kişi alınarak her ilçe için adaylık etkinlik planı oluşturulmalı. O plan çerçevesinde şube müdürünün koordinesinde müfettiş okul müdürlerinden aylık değerlendirme istenmeli. En azından çalışmaların toparlanarak merkezden değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmen portfolyo oluşturmalı. Bununla birlikte öğrencilerin görüşü de önemli. Değerlendirme açısından olmasa da. Biz okul olarak öğrenci anketi yapmış, idareyi değerlendirmelerini istemiştik. Orada çok farklı bakış açılarını da görmüştük. Böyle dönütler alınabilir ancak bunun için aday öğretmenin derse girmesini beklemek gerekmekte.*

Yapılan görüşmelerden hareketle, mentorluğun değerlendirilmesinde sonuç değerlendirme yerine sürecin değerlendirilmesini vurgulayan öneriler getirilmiştir. Aday öğretmenin deneyimlerinin uygulamalı olarak değerlendirildiği yöntemlere ağırlık verilmesi önerilmiştir. Kadrolu öğretmenlerin aday öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

KÖ5: Mentor öğretmen değerlendirir. Aday öğretmenler de değerlendirme yapabilirler. Rubrik şeklinde değerlendirme yapılabilir. Akran öğretmenler de gözlem yaparak değerlendirmeye katılabilirler.

KÖ9: Okul idaresi, öğretmen, mentor yöntem olarak mülakatı anket, gözlem, müdür dış etkenlere, protokol kurallarına göre ve gözlemlere dayalı değerlendirmelerde bulunur. Mentor değerlendirmede güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarmalıdır. Gözlemler dikkate alınmalıdır.

KÖ13: Süreç içinde bence önemli olan aday öğretmenin işleyiş içinde yer almasıdır. Olabildiğince mentor öğretmen ile derse girmeli, gözlem yapmalı ve kesinlikle mentor öğretmenin gözetiminde ders anlatım uygulaması yapmalı. Ayrıca aday öğretmen tek bir mentor ile sürece devam etmemeli.

Kadrolu öğretmenlerin uygulamalara ve sürece ilişkin değerlendirmelere önem verdiği görülmüştür. Akademisyenlerin aday öğretmenlerin değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

A6: Süreç sonunda aday öğretmenin de mentoru değerlendirmesi gerekir. Düzenli haftalık görüşmeler yapıldı mı? Dersi izlendi mi? Takıldığı konularda danışmanlık, vaka çalışması, veli toplantıları için kendisine dönüt verildi mi? İnformal olarak akran öğretmen değerlendirebilmeli, toplantısı aylık toplantı yapılması gerekir. Sınav olmaması gerekir. Süreç önemlidir. Haftalık gözlem ve değerlendirme yapılmalı. Mentor her hafta değerlendirme toplantı haftalık gözlem rapor ve puan ortalamasını kullanmalıdır.

A8: Süreçte planlar, planlardan sonra planların incelenmesi ve yeniden İnternet üzerinden değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirmelerin aynı gün içinde yapılması gerekir. Aday öğretmen değerlendirmesini dört hafta sonra gördüpünde onun kendini geliştirme şansı olmuyor.

Yapılan görüşmelerden alınan bulgulara göre değerlendirme konusunda vurguladıkları kriterler: aday öğretmenin dersinin gözlemi (n = 14), tüm paydaşların birbirini değerlendirmesini sağlayan 360 derece değerlendirme (n = 5), mentor öğretmen tarafından hazırlanan gelişme raporu (n = 10), adayın dosyası (n = 5), mülakat (n = 4), yazılı (n = 3), ankette öğrenci fikirleri (n = 2), okulda deneyimli öğretmenlerden oluşan komisyon kararı (n = 2), müdür görüşü (n = 1), rubrik (n = 1), ön test son test (n = 1), öğretmen dosyası (n = 1), dış denetim (n = 1), veli değerlendirmesi (n = 1), akran değerlendirmesi (n = 1) olmuştur. Değerlendirmede en

fazla vurgulanan ders gözlemi, 360 derece değerlendirme, gelişme raporu, adayın dosyası, yazılı ve mülakat olmuştur.

Yapılan görüşmelerden hareketle değerlendirmenin biçimsel değerlendirme şeklinde yapılması, aday öğretmenin gelişim sürecinde geldiği noktanın dikkate alındığı bir sistemin yapılandırılmasına ihtiyaç olduğu belirtilmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Türkiye'de aday öğretmenleri yetiştirmeye yönelik bir mentorluk modeli önerilmesi ve önerilen modelin uygulanabilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin, aday öğretmen, kadrolu öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla doküman analizi yapılmış, taslak bir model oluşturulmuş, taslak modelin geliştirilmesi için kadrolu öğretmen, aday öğretmen ve okul müdürü görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; "Sonuç ve Tartışma" bölümünde tartışılmış, "Öneriler" başlığı altında ise Türkiye için önerilen model sunulmuştur.

1. Sonuç ve Tartışma

Eğitimde uygulanan mentorluk yöntemleri farklılıklar göstermekle birlikte ortak nokta olarak aday öğretmenlerin adaylık dönemlerinde "mentorluk" kavramının ağır bastığı görülmektedir. Mentorluk konusunda öğretmenlere daha uygulamaya dönük, mentorla birlikte yapılan çalışmaları kapsayan modellerin olduğu görülmektedir. Bu durum ülkelerde uygulanan öğretmen istihdam politikasına göre de farklılık göstermektedir. Avrupa ülkelerinin büyük çoğunluğunda öğretmenler birkaç yıl için sözleşmeli olarak alınmakta olup devam edip etmeyeceğine yapılan değerlendirme sonucu karar verilmektedir. Bu nedenle işe başlayan öğretmenlerin niteliği de önem kazanmaktadır.

Dünyada uygulanan mentorluk modelleri yöntem açısından incelendiğinde Japonya, Estonya, Finlandiya, Kanada gibi ülkelerde mentorluğun önemsendiği başarılı örneklerin yanı sıra mentorluğun uygulamaya dönük olmaktan ziyade kâğıt üzerinde yapıldığı uygulamalar da görülmektedir. Bu durum, aday öğretmenlerin üniversitede öğrendiklerini gerçek hayata yansıtmalarında sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Önerilen modele ilişkin okul müdürü, deneyimli öğretmenler ve aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde mentorluğun daha çok kâğıt üzerinde gittiği, formalite olduğu yönünde yorumlar ön plana çıkmıştır. Bu nedenle önerilen modelde mentorluk desteğinin kâğıt üzerinde kalmaması için akran iş birliklerine odaklanılmıştır.

Türkiye'de aday öğretmen yetiştirilmesi konusunda yapılan planlar ilk uygulamalardan bu yana farklılık göstermektedir. Dönemsel olarak planlar değişmekte, tutarlılık bulunmamaktadır. Ayrıca aday öğretmenler, konu ile ilgili sıkıntılar yaşamaktadırlar. Türkiye'de geleneksel mentorluk modeli uygulanmakta, gelişimsel modelin uygulanmasına dönük çalışmalar olsa da aday öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması konusunda eksiklikler olduğu gözlemlenmektedir. Özellikle sistemin altı ay kendi seçtiği okulda + altı ay atandığı okulda geçirilmesi adaylık programının iki bölümü arasındaki bağlantıyı koparmakta, Villani (2002), çizelgesine göre öğretmenin mesleki desteğe en fazla ihtiyacı olduğu dönemde mentor desteğinin azaltılmasına neden olunmaktadır. Oysa çalışma kapsamında incelenen ülkelerin büyük bir çoğunluğu adayın kendi okulunda görev yapmasını uygun görmektedir. Ayrıca sistemin süresi aday öğretmenlerin ihtiyacını karşılayabilmek için çok kısadır. Woods (2016: s. 3), başarılı eğitim-öğretim uygulamaları için üç yıla kadar eğitim öngörmektedir. Bu eğitimler öğretmenlerin kendini geliştirmesi, güncellemesi, sınıf içinde karşılaşabilecekleri farklı durumlarla mücadele etmesi açısından önemlidir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılar, süreç ile ilgili genel anlamda bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler, genel olarak süreç ile ilgili sıkıntılar çekmektedir. Bu sıkıntılar; evrak üzerinde formalite olması, çok fazla iş yükünün olması ve dönüt verilmemesi, programla ilgili paydaşların bilgi sahibi olmaması şeklinde özetlenebilir. Çalışma, aday öğretmenlik sürecinde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlanması açısından önemlidir.

Aday öğretmenlerin kendilerine çok fazla görev verilmesiyle ilgili sorunları alanyazında da yer almaktadır. Kozikoğlu ve Soyalp (2018: s.934) araştırmasında aday öğretmenlerin form doldurma ve iş yüküyle ilgili sorunları dile getirilmiştir. Alanyazında adaylık eğitiminde yaşanan diğer sorunlar arasında; aday öğretmenlerin zamanın kısıtlılığı ve araç-gereç yetersizliği, amacın belirsizliği (Üte, 1990: s. 1), ders yükü ve ders dışı sorumluluklar (Bizati, 2001: s. 1), değerlendirmenin somut ölçütlere dayandırılmamış olması (Üte, 1990: s. 1), alanında uzman olmaması ve üniversitelerle iş birliği yapılmaması (Düzyol, 2012: s. 94) yer almaktadır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde mentorluk modelinde mentor seçimine yönelik olarak dünyada uygulanan kriterler arasında deneyim, konu alanı uzmanlığı, mentorluk eğitimi vurgulanmakta, mentor öğretmen ile aday öğretmenin aynı branştan olması gerektiği belirtilmektedir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler değerlendirildiğinde kişisel açıdan gelişime açık, yardımsever, iletişime açık; mesleki açıdan deneyimli, uzman, mesleğe adanmış, özgün çalışmalara sahip olma, mentor öğretmen özellikleri olarak ortaya çıkmıştır.

Alanyazın araştırmalarında Estonya, Finlandiya, Hırvatistan, İrlanda, Amerika, İngiltere gibi ülkelerde mentor öğretmenlerin ders yükü azaltılmakta ve ücret verilmektedir. Mentorluk, ayrı bir görevlendirme olarak kabul edildiği şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuçlara dayanılarak taslak modelde mentor seçimine yönelik, deneyimi olan ve konu alanında uzman öğretmenlerin önerilerek komisyon aracılığıyla değerlendirilmesi önerilmiştir. Alanyazında ayrıca mentorların eğitilmesi gerekmektedir. İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017: s. 71-72) mentor eğitmen eğitiminin, mentor öğretmenlerin ücret almasının, Ayrıca kurum ziyareti kapsamında yerel ihtiyaca uygun etkinliklerin yapılması için il MEM AR-GE birimlerinin harekete geçmesi önerilmektedir. Aday öğretmenlikte görev yapan ilçe koordinatörlerinin aylık tecrübe paylaşımı yapmasının ve sorunlar için dış kaynaklarla temas etmesinin faydalı olabileceği değerlendirilmiştir. Adaylık süreci için Bakanlık bütçesinde aday öğretmenlik ile ilgili bütçe ayrılması önerilmiştir.

Araştırma sonuçları, mentorluk süreci açısından değerlendirildiğinde, Avusturya, Estonya, Fransa, Hırvatistan, İskoçya, İsveç, Portekiz, Romanya, Slovakya, İngiltere (Eurydice 2018, s:52), Çin (Huang 2017: s.183) ve Japonya (Tadashi, 2012: s.54) olmak üzere 12 ülkede adaylık programının bir yıl olduğu tespit edilmiştir. Villani (2002: s. 5), araştırmasında adaylık programının bir yıl olarak düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Woods (2016: s. 3), bir yıl ile üç yıl arasında bir süreç önermektedir. Ancak Türkiye'de öğretmen açığının fazla olması, sınıfların kalabalık olması nedeniyle bu sürenin bir yıl olması uygun bulunmuştur. Alanyazında aday öğretmenlerin adaylık döneminde yöneticilerden yeterine mesleki rehberlik ve destek almamaları konusunda sorunların olduğu belirtilmektedir (Toker

Gökçe, 2013a: s. 153; Yılmaz, 2017: s.152). Bu nedenle önerilen taslak modelde yöneticilerin ve tüm paydaşların sürece katıldığı, eğitildiği bir yapı geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde mentorluk sürecinde aday öğretmenlere yeterli destek verilmediği ortaya çıkmıştır. Mentorluk sürecinde mentor öğretmenlerin aday öğretmenlere destek olması ve zaman ayırması gerekmektedir. Bu konuda zaman sorununun çözülebilmesi için mentor öğretmenlerin ders yükünde düzenlemeler yapılmıştır. İncelenen ülkeler arasında Almanya (Howe 2006: s. 287), Avusturya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196), Fransa (Britton vd 2003: s. 328), İrlanda (Banks vd 2015 s. 13), İskoçya (European Commission 2010: s. 33-34), Polonya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 12), Yeni Zelanda (Kearney, 2014: s. 9), Kıbrıs (Eurydice-Cyprus, 2015) ve Japonya (Kearney, 2014: s. 9) olmak üzere 10 ülkede aday öğretmenlerin ders yükü azaltılmıştır. Türkiye'nin koşulları göz önüne alınarak taslak modelde mentorluğun karşılığında ücret ödenmesi uygun bulunmuştur.

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde mentor öğretmenliğin ayrı bir görevlendirme şeklinde yapılması uygun bulunmuştur. Araştırma sonuçları mentor olarak görevlendirilecek olan öğretmenlerin eğitim alması gerektiğini ortaya koymaktadır. İncelenen ülkeler arasından Avusturya (Rocha, 2014: s. 99), Estonya (Eurydice, 2015: s. 52), Finlandiya (Kemmis vd 2014: s. 161), İrlanda (Eurydice, 2015: s. 52), İsveç (Eurydice, 2013a: s. 41), Romanya (Stingu vd 2016: s. 67), ABD (Bullough, 2012: s. 62), Avustralya (Darling-Hammond, 2017: s. 301), İsrail (Schatz-Oppenheimer, 2017: s. 280), İngiltere (ACME, 2015: s. 19), Singapur (Ling, 2017: s. 3) ve Kanada'da (Nortwest Territories Education, Culture and Employment, 2011: s. 19) olmak üzere 12 ülkede mentor eğitimi sağlamaktadır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılar mentorların eğitim alması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Alanyazında incelenen ülkelerde mentorluk sürecinde çok farklı uygulamalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar arasında Estonya (Meristo ve Eisenscmidt, 2012: s. 1498), Finlandiya (Pennanen vd 2016: s. 33), Kıbrıs (European Commission, 2010: s. 28-29) ve Japonya (Ahn, 2016: s. 424) olmak üzere dört ülkede yapılan iş birliği ve

destek takımı çalışması dikkat çekmektedir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcılar mentor öğretmenlerin aday öğretmenlerle ders planı, sosyal faaliyet, ders izleme, ders anlatma, doküman hazırlama, ders için etkinlik planlama ve dönüt verilmesi gibi etkinlikler yapmalarını önermiştir. Türkiye için geliştirilen taslak modelde aday öğretmenlerin mentor desteği yanında okuldaki diğer öğretmenlerle de destek takımları oluşturulması önerilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların, mentor öğretmen dışında kendilerini destekleyecek bir sistem kurulması konusunda görüş bildirilmiştir. Önerilen taslak modelde hem aday öğretmen hem de mentor öğretmen için e-mentorluk desteği bulunmaktadır. Alanyazında da İrlanda (Eurydice, 2015: s. 52) ve Kanada (Kutsyuruba ve Godden, 2014) olmak üzere iki ülkede e-mentorluk yer almaktadır.

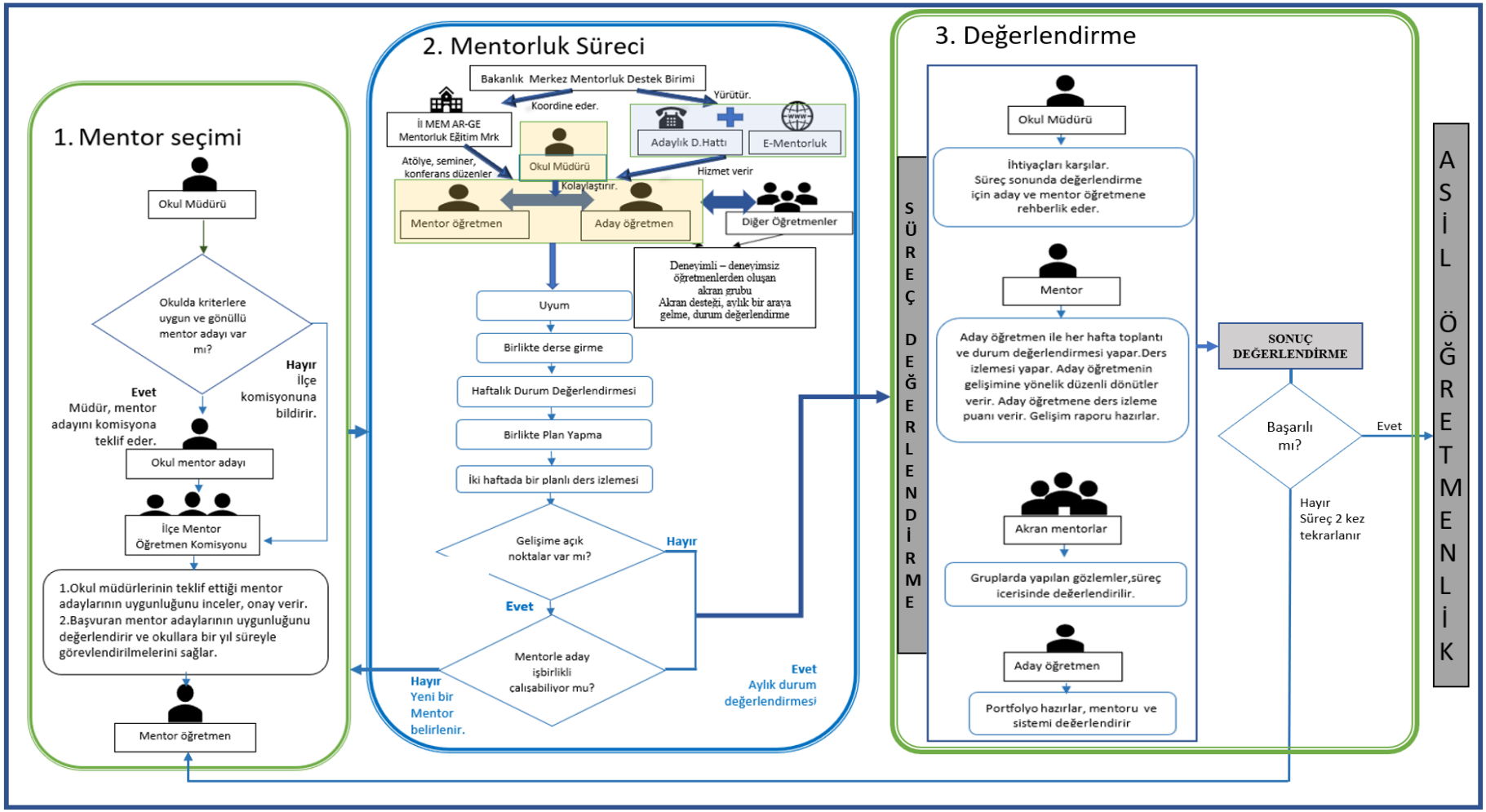
Araştırmanın sonuçları, mentorluğun değerlendirilmesi açısından ele alındığında sonuç değerlendirilmesi yerine süreç değerlendirilmesinin daha uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında incelenen ülkelerde aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde farklı yöntemler uygulanmaktadır. Aday öğretmen değerlendirilmesinde en fazla tercih edilen değerlendirme türleri Almanya, Avusturya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196), Hırvatistan (Scopich ve Weber, 2016: s. 14), İrlanda (Teaching Council, 2013: s. 16), İskoçya (European Commission, 2010: s. 33-34), İngiltere (Department For Education, 2016: s. 17), Portekiz (Eurydice-Portugal, 2019), İsrail (Zuzowsky ve Donitsa-Schmidt, 2004: s.60) olmak üzere sekiz ülkede uygulanan performans değerlendirmesi, Almanya, Fransa, Hırvatistan, Romanya (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-199), Slovakya (CEDEFOP, 2013: s. 51) ve Slovenya (Escamilla, 2013: s. 20) olmak üzere altı ülkede uygulanan sınavdır.

Estonya'da aday öğretmenlerin değerlendirilmesinde yapılandırmacı öğretim yaklaşımı uygulanmakta olup mentorun geri bildirimi, adayın yansıtması ve mesleki gelişimin analizine vurgu yapılmaktadır (Zuljan ve Pozarnik, 2014: s. 196-198). Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde aday öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin öne çıkan temalar, gözlem, 360 derece değerlendirme, adayın dosyası olmuştur. Bu nedenle taslak modelde hem mentor öğretmenler hem akan öğretmenlerin katıldığı, aday öğretmenlerin kendi çalışmalarını sunabildiği ve geri bildirim alabildiği bir sistem geliştirilmiştir.

2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında yapılan doküman analizi ve görüşme sonuçlarından elde edilen bulgulara dayanılarak Türkiye için geliştirilen modele yer verilmektedir.

Türkiye için uygulanabilecek mentorluk modelinin geliştirilmesinde dünyada başarılı ülkelerde uygulanan mentorluk modellerinden faydalanılarak taslak model geliştirilmiş. Taslak modelin geliştirilmesi amacıyla Bursa ilinde görev yapan 14 aday öğretmen, 14 deneyimli öğretmen ve 14 müdür ve üniversitelerden 8 akademisyenle görüşme yapılmış, görüşmelerden elde edilen sonuçlar neticesinde modelle ilgili bazı iyileştirmeler yapılmıştır. Yapılan iyileştirmeler mentorluk sürecindeki formal yapılanmayla ilgili olmuştur. Yapılan değişikliklerden biri taslak modelde yer alan mentor eğitimi ve aday eğitimi konusunda eğitim desteğinin bakanlık tarafından sağlanmasıdır. Taslak modelde mentorlukta eğitim, atölye desteğinin üniversitelerden alınması öngörülmüştür; fakat yapılan görüşmeler sonucunda katılımcılardan gerek okul müdürleri, kadrolu öğretmen ve akademisyenler, mentorluk eğitimi konusunda verilen eğitimin teorik kalabilme ihtimali nedeniyle eğitimin üniversitede yapılmasını uygun bulmamaktadır. Bu nedenle modelde araştırmacı tarafından desteğin üniversitelerden alınması yerine okullarda Bakanlığın kendi içinde alınması şeklinde değişiklik yapılmıştır. Modelde eğitim desteğinin bakanlık merkez teşkilatına bağlı hizmet içi eğitim birimi tarafından verilmesi istenmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerde mentorluğun okul müdürlüğü dışında merkezden yönetilmesi görüşü ortaya çıkmıştır. Bu sebeple modelde mentorluk programında bakanlık merkez teşkilatında görevlendirmeler yapılması şeklinde değişiklik yapılmıştır. Önerilen modelde ayrıca mentorluk için çevrimiçi ve telefon hattı desteği eklenmiştir. Geliştirilen mentorluk modeli Şekil 35'te yer almaktadır.



Şekil 35. Mentorluk Modeli

Şekil 35'te model mentor seçim, mentorluk süreci ve değerlendirme olmak üzere üç aşamada gösterilmiştir. Modelde Millî Eğitim Bakanlığında merkez, il ilçe ve okul düzeyinde teşkilatlanma öngörülmektedir. Önerilen modelde aday öğretmenlerin adaylık dönemi kendi atandıkları okulda en az bir yıl olarak yapılandırılmıştır. Bu durumun aday öğretmenlerin kendi okullarına ve çevrelerine uyumlarını kolaylaştıracağı ve bölgede destek alabileceği kişi, kurum ve kuruluşlar hakkında bilgi edinmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Mentor öğretmenlerin seçimi için ilçede şube müdürü başkanlığında görevlendirilecek deneyimli en az üç mentor öğretmenden oluşan bir komisyon kurulması ve komisyonun okul müdürleri ile işbirliği yaparak çalışması önerilmektedir. Modelde paydaşların katılımı sağlandığında öğretmenlerin mesleki gelişimi, okul başarısının artması, eğitim- öğretimin kalitesinin artması gibi durumları olumlu yönde etkileyerek faydalı olması beklenmektedir. Model kapsamında aday öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları önemsenmekte, yapılması önerilen etkinlik ve uygulamalar hakkında detaylı bilgiler verilmektedir.

Türkiye'de mentor öğretmenlere herhangi bir eğitim verilmemektedir. Alanyazına göre aday öğretmen yetiştiren öğreticilerin alanında uzman olmaması sorun oluşturmaktadır (Düzyol, 2012: s. 113-114; Toker Gökçe, 2013b: s. 23). Önerilen modelde mentor öğretmenlerin profesyonel eğitim alması, mentor öğretmenlerin alanlarında uzmanlaştırılması planlanmaktadır. Mentor öğretmenlerin konuyla ilgili profesyonel eğitim almaları, uygulamalarını daha bilinçli şekilde sürdürmelerini sağlar. Bunun dışında e-mentorluk programı oluşturulması önerilmekte; böylece ve uzak bölgelerde çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarına uygun yer ve zamanda destek alınabilmesini sağlanması beklenmektedir.

Önerilen modelde ilçede veya ilde bu özellikleri taşıyan mentor öğretmenliğin bir resmi görevlendirme şeklinde değerlendirilmesi öngörülmektedir. Mentor öğretmenlerin ayrı bir görevlendirme olarak değerlendirilmesi planlanmaktadır. Mentor öğretmenlere görevlendirme yapılmasının ve görevleri karşılığında ücret verilmesinin Türkiye'de mentorluğun meslek kategorisinde algılanmasına, uygulamaların daha düzenli yapılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca mentor öğretmenlere çalışmalara katılımlarını kolaylaştırmak ve mentorluk

programına katkı sağlamayı teşvik edecek hizmet puanı ve ücretlendirme düzenlemeleri yapılması önerilmektedir. Bu durum mentor öğretmenlerin motivasyonunun ve katılım isteğinin artmasını sağlayabilir. Araştırma kapsamında yapılan görüşmede katılımcılar mentor öğretmenlerin eğitim almasını uygun bulmuşlardır.

Modelde ayrıca mentorluğun okul müdürlüğü dışında yürütülmesi gerektiği değerlendirildiğinde mentorluk birimi oluşturulması önerilmiştir. Bu amaçla Bakanlık Merkez teşkilatında yer alması önerilen mentorluk destek birimi her ilde ARGE biriminde bir mentorluk eğitim merkezi kurulması ve o merkezde mentor öğretmenler için eğitici eğitimlerinin verilmesini koordine etmesi önerilmektedir. Merkez teşkilatın ayrıca bir adaylık destek telefon hattı kurarak, okullarda aday, mentor ve müdürlerin sorularını yanıtlama ve destek olma hizmeti vermesi önerilmektedir. Ayrıca Bakanlık merkez teşkilatı tarafından bir e-mentorluk web sayfası oluşturularak mentorluk eğitici eğitimlerinin çevrim içi olarak da tamamlanabilmesinin sağlanması önerilmektedir. Bununla birlikte mentorluk sistemi ile ilgili kurumlara destek kılavuzu oluşturulması önerilmektedir.

Mentorluk sürecinde bire bir mentorlukte daha planlı ve görevlerin belirli olduğu düzenleme yapılması, yapılması planlanan etkinliklerin daha fazla önemsenmesini sağlaması beklenmektedir. Dünyada yaygın olarak kullanılan akran ve atölye desteğinin aday öğretmenlere farklı kaynaklar sunarak mesleki gelişimlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca mentorluk sürecinde düzenli toplantı, dönüt ve düzeltmelerin sağlanması, öğretmenlerin uygulamaların değerlendirilmesi aday öğretmenin hatalarını görmesi ve düzeltme yönünde teşvik edilebilmesini sağlaması beklenmektedir.

Aday öğretmenlerin yetiştirilme programının değerlendirilmesi yerine geliştirilmesi odaklı yeniliklerin, aday öğretmenin süreçteki gelişimine odaklanılmasını sağlaması beklenmektedir. Yine aday öğretmen yetiştirme programının başarısının okuldaki eğitim-öğretim kalitesi ve öğrenci başarısını etkilemesi beklenmektedir. Bu nedenle aday öğretmenlik programının etkililiğinin değerlendirilmesinde bu faktörlerdeki değişimler de katılmalıdır.

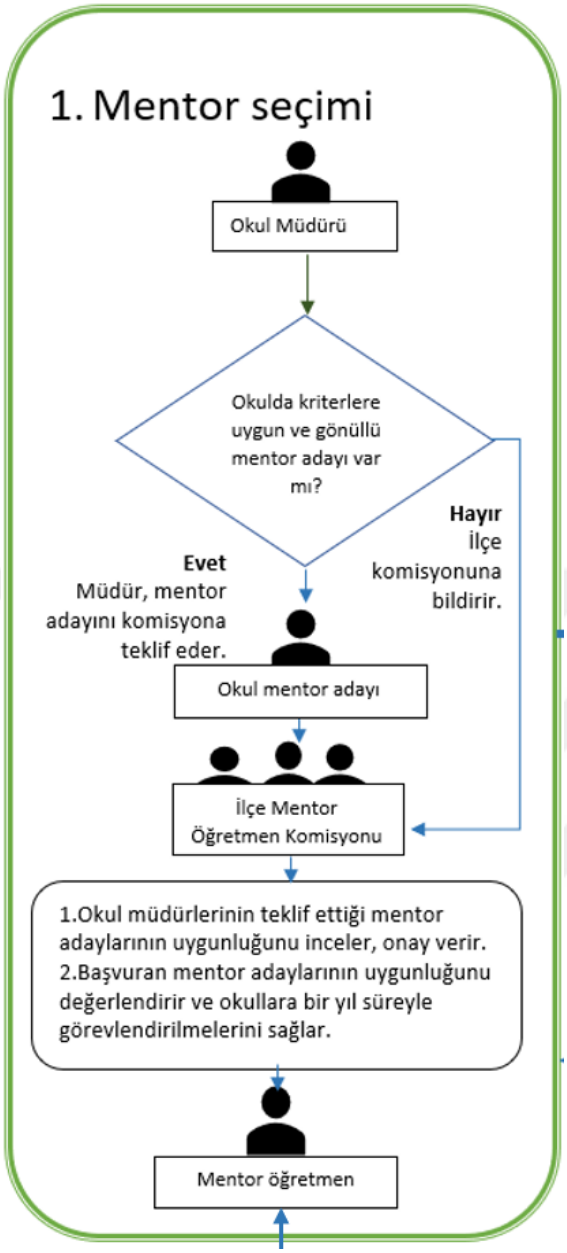
Türkiye için önerilen mentorluk modeli, il ilçe MEM – okul iş birliğine dayalı bir modeldir. Modelde uygulanan mentorluk türleri; bire bir mentorluk, akran mentorluğu ve e-mentorluktür. Bire bir mentorluk, mentor ile aday öğretmen arasında yapılan mentorluktur.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde mentorluğun ayrı bir görevlendirme şeklinde yapılması görüşü öne çıkmıştır. Mentor öğretmenliğin bir resmi görevlendirme şeklinde değerlendirilmesi öngörülmektedir. Bu kısımda Türkiye'de uygulanabilecek mentorluk model ile ilgili açıklamalar "Mentor Seçimi", Mentorluk Süreci" ve "Mentorluğun Değerlendirilmesi" başlıkları altında sunulmuştur.

2.1. Mentor Seçimi

Alanyazın taramasında incelenen adaylık programları arasında deneyimli öğretmen olması, alanında bilgi sahibi /uzman olması, mentorluk eğitimi almış olması ve branş gibi etkenler öne çıkmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde de okul müdürü, aday öğretmen ve kadrolu öğretmen ve akademisyenlerin cevaplarına göre; mentor öğretmen belirlenmesinde yıl deneyiminin yanı sıra başarı, mesleki adanmışlık ve konu alanı uzmanlığı ve yapılan çalışmaların değerlendirilmesi vurgulamaktadır. Bu nedenle bu özelliklere sahip mentorların özellikle seçilmesi planlanmaktadır. Katılımcı görüşlerinden hareketle kişisel özelliklerin değerlendirilmesi zor olduğundan mesleki özelliklere odaklanılmasına karar verilmiştir. Modelde başarılı çalışmaları olan, mesleğine bağlı, alanında uzman olma özelliklerine sahip öğretmenler mentor olarak görevlendirilebilmek için ilçe milli eğitim müdürlüklerine başvurmaları öngörülmektedir.

Yapılan görüşmelerde mentorluğun geçici bir görev değil; sürekli görevlendirme şeklinde yapılması konusunda değerlendirmeler yapılmıştır. Bu temelle mentorluk modelinde mentorun görevlendirmesi konusunda değişikliğe gidilmiş, mentorluğun tam zamanlı görevlendirme şeklinde yapılmasına yönelik düzenlemeler getirilmiştir. Şekil 36'da mentorluk modelinin birinci aşaması olan mentor seçimi görülmektedir.



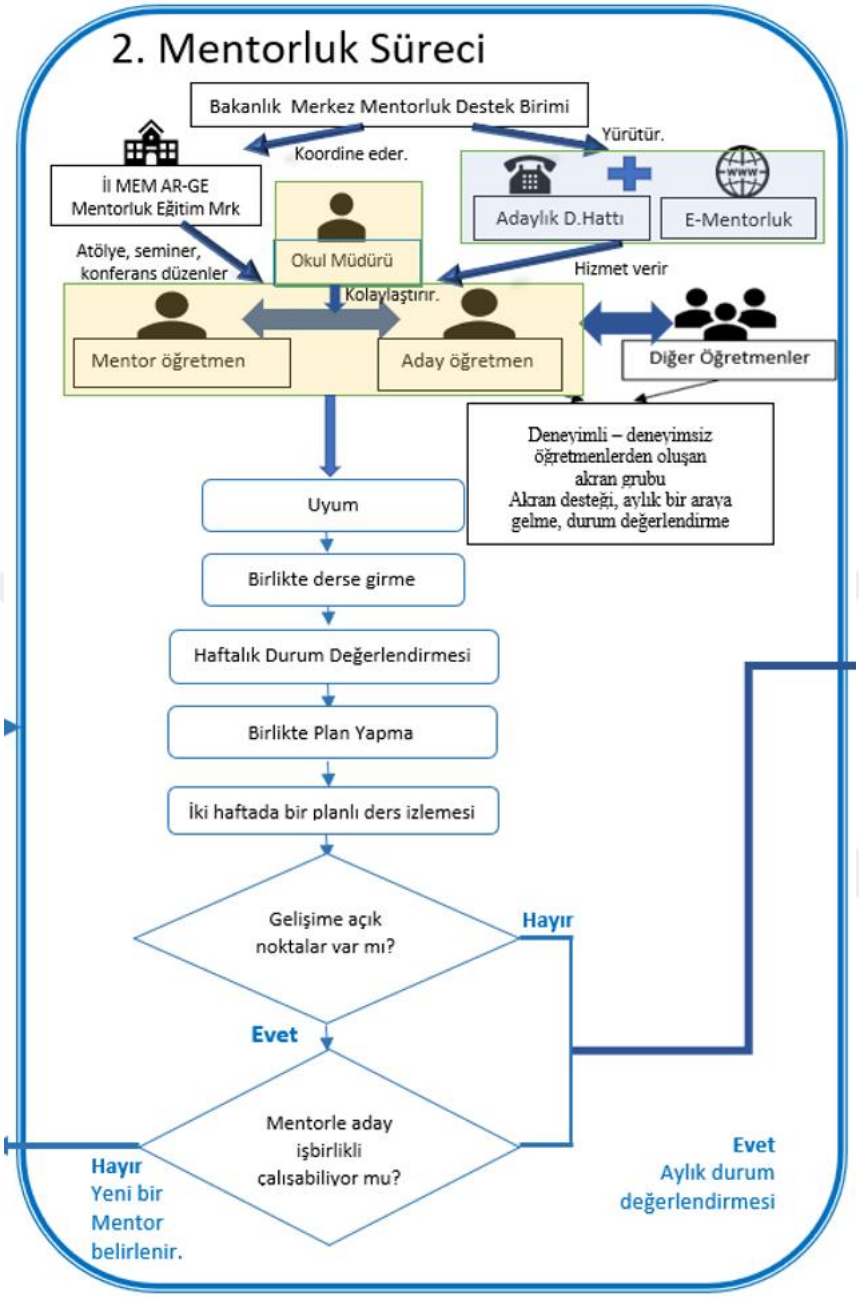
Şekil 36. Mentorluk Modelinin Birinci Aşaması

Şekil 36'da görüldüğü gibi ilçede kurulacak komisyonun, inceleme yaparak mentor öğretmenleri kendi okullarında tam zamanlı olarak görevlendirilmesi ve çevrede bulunan aday öğretmenlerin eşit bir şekilde mentor öğretmen bulunan okullarda yetiştirilmesini sağlaması planlanmaktadır. Bu görevlendirmenin yüz yüze olmanın yanı sıra Bakanlık merkez teşkilatının koordine edeceği e-mentorluk sistemiyle video dersler, e-posta gibi İnternet desteğiyle ve danışmanlık hattıyla daha etkili hale getirilmesi planlanmaktadır.

2.2. Mentorluk Süreci

Mentorluk uygulamalarında mentorun dışında kişilerin de sorumluluk alınması gerekmektedir. Nitel çalışma kapsamında yapılan görüşmelerde mentorluğun müdürden ayrı merkezden yönetilmesi hususunda görüşler elde edilmiştir. Bu sorunların çözümüne katkı sağlaması beklenen modelde sistemin daha kontrollü gidebilmesi için koordinatörlük sistemi entegre edilmiştir. Süreci anlama ve uygulanmasına destek olmaları açısından tüm paydaşlar eğitim görmekte ve süreci planlama yönetme konusunda sorumluluk almaktadırlar.

Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatında ilgili daire başkanlığında mentorluk destek biriminin oluşturulması öngörülmektedir. Bakanlığın her ilde İl Milli Eğitim ARGE bünyesinde Mentorluk eğitim merkezi kurması önerilmektedir. Her ilde kurulması önerilen İl Milli Eğitim ARGE Mentorluk eğitim merkezlerinde koordinatör olarak görev yapacak mentor öğretmenler için merkezi sertifikalı mentor eğitici eğitim programlarının düzenlenmesi planlanmaktadır. Mentorluk modelinin mentor öğretmenlerin iş birliğini artıracak yönde geliştirilebilmesi için Bakanlık tarafından açılacak çevrim içi eğitici mentor eğitimi programları ile desteklenmesi önerilmektedir. Merkez teşkilatında çalışacak olan mentor öğretmenlerin tam zamanlı görevlendirilmesi ve onlara çeşitli teşvikler (ücret ve hizmet puanı gibi) sağlanması önerilmektedir. Şekil 37'de mentorluk modelinin ikinci aşaması olan mentorluk süreci görülmektedir.



Şekil 37. Mentorluk Modelinin İkinci Aşaması

Mentor ve aday öğretmenler için seminer, atölye ve çevrim içi kurslar için Millî Eğitim Bakanlığı planlama, içerik – doküman desteğinin sağlanması öngörülmüştür. Bununla birlikte okul müdürü, deneyimli öğretmen ve aday öğretmenlerin mentorlukle ilgili sorularını cevaplayacak ve destek sağlayacak bir telefon hattının kurulması planlanmaktadır.

İl milli eğitim müdürlükleri AR-GE kapsamında mentorluk eğitim merkezleri oluşturulması önerilmektedir. Bu merkezlerde il koordinatörünün ve her ilçeden koordinatör öğretmenlerin katılımıyla komisyon oluşturulması önerilmektedir. Bu komisyonun, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin iş ve işlemleri koordine etme, ilçede mentor öğretmen başvurularını inceleme ve alanında uzman, farklı uygulama ve çalışmaları olan öğretmenleri seçerek mentorluk eğitimini almalarını sağlama gibi çalışmalar yapmaları planlanmaktadır. İldeki mentorluk eğitim merkezinin; mentor öğretmenler ve aday öğretmenler için gelişimsel eğitimler, konferanslar, seminerler ve atölye çalışmaları planlaması ve işbirlikçi çalışma ve projelerin desteklemesi önerilmektedir.

İlçelerde şube müdürü başkanlığında koordinatör ve dört mentor öğretmenden oluşan yetiştirme süreci komisyonu oluşturulması ve bu komisyonun, aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin iş ve işlemleri koordine etmekle görevlendirilmesi önerilmektedir. Bu komisyonun ayrıca yetiştirme süreci öncesinde aday öğretmen ve mentor öğretmenlerin eşleştirilmesinin yapılması, aylık toplanılarak mentorluk süreciyle ilgili değerlendirme yapılması ve sorunların çözümlenmesinin sağlanması gibi işlemleri yapması öngörülmektedir.

Etkili bir mentorluk uygulaması için mentor öğretmenlerin de desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Modelde mentorların eğitimi Millî Eğitim Bakanlığında Mentorluk destek birimi tarafından verilmesi önerilmektedir. Finansmanı ise Bakanlık bütçesi aracılığıyla karşılanması önerilmektedir. Konu ile ilgili yapılan görüşmelerde okul müdürlerinin tamamı mentorların görevlendirilmeden önce eğitim alması konusunda hemfikir olmuşlardır. Okul müdürlerinin, kadrolu öğretmenlerin ve akademisyenlerin mentor öğretmenlere verilecek eğitimlerin konuları arasında eğitim konuları arasından iletişim (n = 15), aday öğretmenlik süreci (n = 11), mevzuat bilgisi (n = 5), mentorluk eğitimi (n = 5), sınıf yönetimi (n = 4), aday değerlendirme (n = 3), gelişim psikolojisi (n = 2) konuları vurgulanmıştır.

Mentorluk eğitiminde adı geçen konuların işlenmesi öngörülmektedir. Mentor öğretmenlerin ayrıca il MEM AR-GE'de düzenlenen atölye ve seminerlere katılarak kendilerini geliştirebilecekleri öngörülmüştür.

İlçedeki mentor öğretmenlerin mentorluk sürecinde iş birliğinin sağlanması, deneyimlerin paylaşımı için mentor koordinatörü başkanlığında düzenli toplantılar yapılması önerilmektedir. Mentor öğretmenlerin, diğer mentor öğretmenlerle bir araya gelerek her ay, aday öğretmen yetiştirme komisyonuna rapor sunmaları önerilmektedir. Bu rapor çerçevesinde mentorluk programında ve planlamalarda revizyonlar yapılması öngörülmektedir.

Okullardaki mentorluk uygulamalarının başarıyla yürütülmesi için okul yöneticilerinin de aday öğretmene destek olması gerekmektedir. Modelde okul yöneticilerinin sürece daha çok katılması ön plana alınmıştır. Sürece destek olmaları açısından mentorluk uygulamaları hakkında ilçe koordinatörü aracılığıyla süreçten önce bilgilendirmeleri öngörülmüştür. Verilen eğitim doğrultusunda okul müdürleri, okulda aday öğretmenlerin ihtiyacına göre zaman çizelgesini planlamaları önerilmektedir. Önerilen modele göre okul müdürleri aday öğretmenlerin çalışma programını mentor öğretmenle birlikte hazırlarlar. Geri bildirim ve süreç değerlendirme sürecinde aktif rol alırlar. Okul müdürü uygulamadaki sorunları giderme, ihtiyaçları karşılama, süreç sonunda mentor koordinatörüne değerlendirme için belgelerin hazırlanmasında aday ve mentor öğretmenlere destek olur.

Mentor öğretmenler ve aday öğretmenlerin yapacağı etkinliklerin önerilmesinde yapılan görüşmelerde öne çıkan etkinlikler; oryantasyon, ders planı hazırlanması, ders izlenmesi, sosyal ve ders etkinliği planlama, dönüt verilmes, değerlendirme çalışmaları, farklı bir okul ziyaretleri şeklindedir. Aday öğretmenle mentor öğretmenlerin adı geçen etkinliklerde bulunması planlanmaktadır. Önerilen modele göre mentor öğretmenler, aday öğretmenlerle birlikte her gün düzenli olarak ders izlemesine katılırlar. Ayrıca birlikte haftalık toplantılar yaparlar. Her hafta toplantıdan önce mentor öğretmen aday öğretmenle bir araya gelerek durum değerlendirmesi yapar. Bir sonraki hafta için birlikte plan yapılır. İki haftada bir aday öğretmenin dersi mentor öğretmen tarafından izlenir. Aday öğretmene çalışmaları hakkında dönüt verilir. Mentor ve aday öğretmen okulda akran öğretmenlerle birlikte aylık izleme toplantılarına katılır ve her toplantıda adaya dönüt ve çalışmalarının ilerleyişi konusunda bilgi verilir. Mentor öğretmen ayrıca, aylık bir araya gelen akran grubu

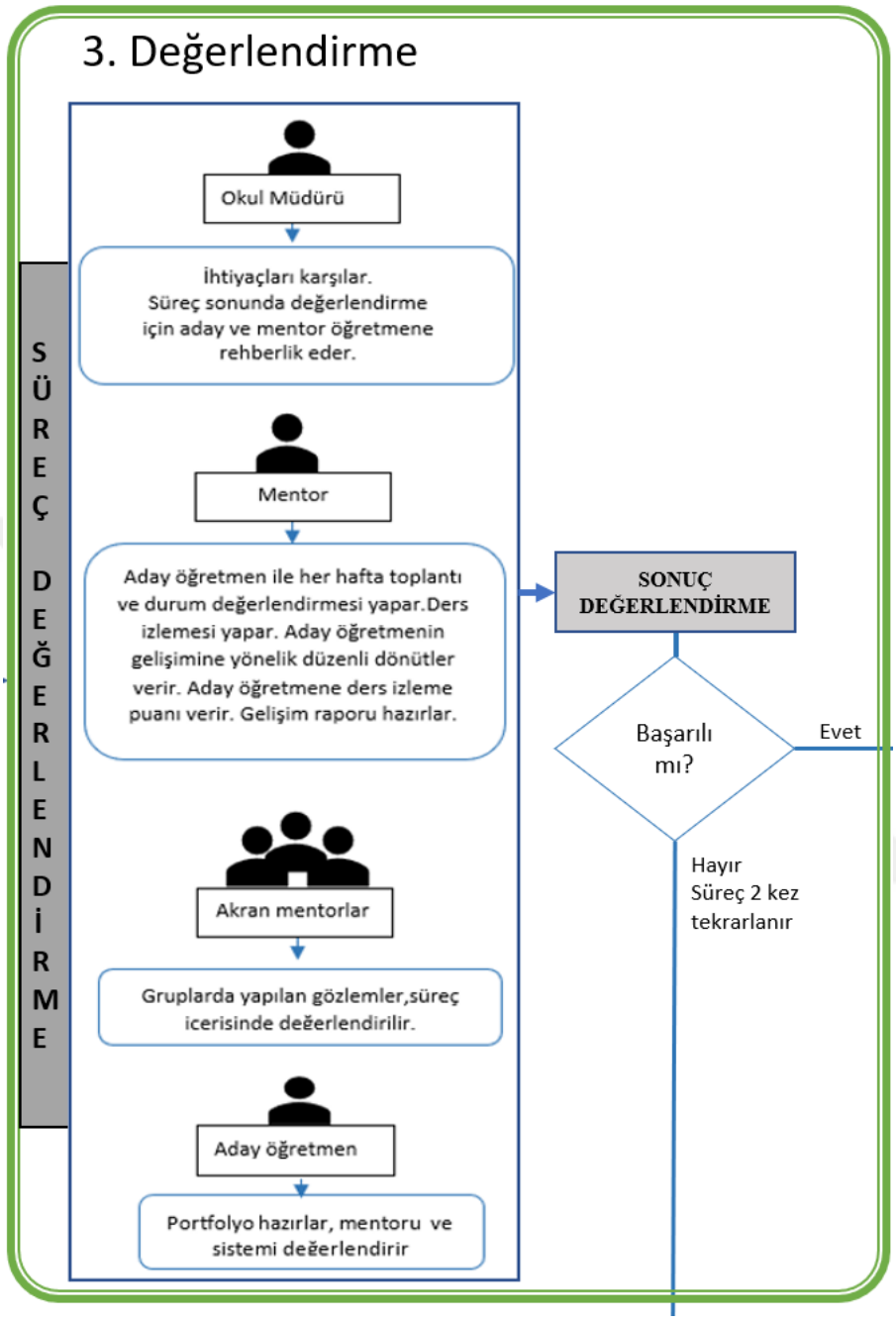
toplantılarına başkanlık eder. Her hafta durum değerlendirmesi yapılarak geri bildirimde bulunulur. Gelişime açık yerler belirlenerek yeni bir gelişim planı hazırlanır.

Modelde akran mentorluğu modeli kullanılmış, heterojen grupların gönüllü olarak oluşturulması ve öğretmenlerin günde bir saat toplantı için bir araya gelmeleri planlanmıştır. Yapılacak toplantılar için ders programında boşluklar ve hizmet puanı gibi teşviklerin yapılandırılmasının uygun olduğu düşünülmektedir. Bu grupların, bu saatlerin de dışında aday öğretmene destek olmak için informal görüşmeler ve gözlemler yapmaları ve yapılan çalışmaları aday öğretmen değerlendirmesinde kullanmaları önerilmektedir.

Mentorluk ilişkisinin coğrafi ve zaman sınırlaması nedeniyle zorlaşmasından dolayı teknoloji konuyla ilgili çeşitli çözümler getirmiştir. Doküman incelemede yapılan değerlendirmelerde mentorluk ilişkisinde düzenli mentor- mentorluk alan çifti çevrim içi uzaktan buluşmalar, sürekli e-posta iletişimi veya web günlüğü kullanılması önerilmektedir. Ayrıca görüşmelerde de çevrim içi eğitimden bahsedilmektedir. Her aday öğretmenin, adaylık süresince en az bir çevrim içi kurs bitirmesi sağlanması önerilmektedir. Aday öğretmen yararlanabileceği kursların, koordinatör tarafından belirlenerek öğretmenlere duyurulması planlanmaktadır. Modelde çevrim içi kurs sonunda aday öğretmenlerin diğer öğretmenlerle öğrenci gelişimini sağlayacak, başarıyı artıracak bir proje başlatmaları beklenmektedir.

2.3. Mentorluğun Değerlendirilmesi

Taslak modelde mentorluk sürecinin değerlendirilmesinde; her hafta yapılan toplantılarda mentor öğretmen gözlemi, mentor öğretmen değerlendirme raporu, mentorun ders izleme notları, akran gruplarıyla yapılan toplantı notları, aday öğretmenin portfolyosu ve aday öğretmenin aldığı çevrim içi eğitimlerin kullanılması önerilmektedir. Şekil 38'de mentorluk modelinin üçüncü aşaması olan değerlendirme görülmektedir.



Şekil 38. Mentorluk Modelinin Üçüncü Aşaması

Sullivan (2004), aday öğretmenler için geliştirdiği modelde gerekli değerlendirmeler yapıldıktan sonra performans ve etkiyi artırabilecek düzenlemeler yapılmasını önermektedir. Programın uygulamaları esnasında süreç paydaşlarından alınan dönütler doğrultusunda performans ve etkiyi azaltan nedenler belirlenerek değerlendirir.

Modelde mentor öğretmenlerin aday öğretmeni akran öğretmenlerle birlikte değerlendirmesi öngörülmektedir. Mentor öğretmenlerin değerlendirme sürecinde süreçte alınan notları, dönütleri ve yapılan çalışmaları ve aday öğretmenin hazırlamış olduğu dosyayı değerlendirerek okul müdürüne sunması önerilmektedir. Aday öğretmenin de sürece yönelik değerlendirme yapması önerilmektedir. Mentorluk sürecinin, okul yöneticileri ve yetiştirme süreci komisyonunca izlenmesi ve değerlendirme raporları hazırlanarak sürecin iyileştirilmesi için gerekli işlemler yapılması planlanmaktadır. Aday öğretmenin başarılı olması halinde adaylığı kaldırılmasıolmaması halinde bir kez daha adaylık sürecine farklı bir mentorla devam etmesi önerilmektedir.

Modelde aday öğretmenlerin değerlendirilmesi yerine geliştirilmesi odaklı yenilikler yapılmıştır. Önerilen modelde aday öğretmenlik programının etkililiğinin değerlendirilmesi ile ilgili unsurlar da dikkate alınmış ve süreç değerlendirme modelinin işlerliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda aday öğretmenlik sürecimde mentorluğa yönelik Türkiye'de uygulanabilecek çevrim içi bir modelin kültürel ve politik yapıya uygunluğunun araştırılarak geliştirilmesi, pilot olarak uygulanması önerilmektedir..

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Acheson, Keith A. ve Meredith Damien Gall (2003). Clinical supervision and teacher development: preservice and inservice applications. New York : Wiley.

Aspfors, Jessica, Göran Fransson ve Hannu L.T. Heikkinen (2012). "Mentoring as dialogue, collaboration and/or assessment?." Şu kitapta: Ed Tynjala, P, Marja-Leena Stenström ve Marjatta Saarnivaara. Transitions and transformations in learning and education. Netherlands: Springer, 271-290.

Avram, Carmen ve Pierre Larrivée, (2016). Training foreign and second language teachers: european challenges, successes and perspectives. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Bakioğlu, Ayşen (2015). Eğitimde mentorluk. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Brockbank, Anne ve Ian McGill (2006). Facilitating reflective learning through mentoring & coaching. UK: Kogan Page.

Britton, Edward, Lynn Paine, David Pimm vd (Eds.). (2003). Comprehensive teacher induction: systems for early career learning. UK: Kluwer Academic Publishers.

Brock, Barbara L. ve Marilyn L. Grady (2006). Developing a teacher induction plan. A guide for school leaders. California: Corwin Press.

Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün vd (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem.

Carter, Stephen ve Gareth Lewis (2012). Successful mentoring in a week: teach yourself. London: Hodder Education.

Cogan, M. (1973). Clinical supervision. Boston: Holt, Reinhart and Winston.

Creswell, John W. (1998). Qualitative inquiry and research design choosing among five traditions. United Kingdom: Sage Publications.

Creswell, John W. (2009). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). USA: Sage Publications.

Creswell, John W. (2014). Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches. United Kingdom: Sage Publications.

Daloz, Laurent A. (2012). Mentor: guiding the journey of adult learners. USA: Wiley.

Dewey, John (1993). How we think: A re-statement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: DC. Heath & Co.

Ehrich, Lisa C. (2013). Developing performance mentoring handbook. Australia: Queensland Department of Education, Training and Employment.

European Commission (2010). Developing coherent and system-wide ınduction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education and Culture.

Fletcher, Sarah J. (2012). "An overview of coaching in education". Şu kitapta: Ed Fletcher, Sarah ve Mullen, Carol A. Sage handbook of mentoring and coaching in education. London: Sage Publications, s. 24-40.

Fransson, Göran ve Christina Gustafsson (2008). Newly qualified teachers in Northern Europe – comparative perspectives on promoting professional development. Sweden: University of Gävle. ISBN 978-91-974893-3-1.

Gardiner, Derek (1989). The anatomy of supervision- developing learning and professional competence for socialwork students. England: Open University Press.

Goldhammer, Robert (1969). Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gordon, Stephen P. ve Susan Maxey (2000). How to help beginning teachers succeed 2nd Edition. USA: ASCD.

Griffiths, Ann ve Donna Inglis (2010). A Mentor's Fingerprint: Leave a mark. make a difference. Washington: Pleasant Word.

Hastie, Anne, Ian Hastie ve Neil Jackson (2005). Postgraduate medical education and training: a guide for primary and secondary care. United Kingdom: Radcliffe Publishing Oxford Seattle.

Huling-Austin, Leslie (1990). "Teacher induction programs and internships." Şu kitapta: Ed W.Robert Houston. Handbook on research on teacher education. New York: Macmillan Publishing Co., s. 535-548.

Jaworski, Barbara ve Anne Watson (1994). "Mentoring, co-mentoring, and the inner mentor." Şu kitapta: Ed Barbara Jaworski ve Anne Watson. Mentoring in mathematics teaching. London, UK: The Falmer, 124-138.

Johnson, Susan Moore (2004). Finders and keepers: helping new teachers survive and thrive in our schools 1st Edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Karasar, Niyazi (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Klasen, Nadine ve David Clutterbuck (2002). Implementing mentoring schemes: A practical guide to successful programs. London: Butterworth-Heinemann.

Marshall, Catherine ve Gretchen B. Rossman (2014). Designing qualitative research. New York: Sage

Marusic, I., Tea Pavin Ivanec ve Karin Doolan (2011) Mentoriranje U Hrvatskoj – Višestruke Perspective (Mentoring In Croatia – Multiple Perspectives) Şu kitapta: Vizek, Vidović,V. (Ed.) Učitelji I Njihovi Mentori (Teachers And Their Mentors. Croatia. Institute For Social Research In Zagreb.

Maynard, Trisha, ve John Furlong (1995). "Learning to teach and models of mentoring." Şu kitapta: Trevor Kerry ve Ann Shelton Mayes. Issues in Mentoring (s.10-25). London, England: Routledge.

Miles, Matthew B. ve A. Michael Huberman (1994). Qualitative data analysis. London: Sage Publication.

Moore, Kathryn M., ve Marilyn J. Amey (1988). "Some faculty leaders are born women." Şu kitapta: Ed Mary Ann Danowitz Segria. Empowering women: Leadership development strategies on campus. A directions for student services. San Francisco: Jossey-Bass, 39-50.

Olivero, Ofelia (2014). Interdisciplinary mentoring in science strategies for success. USA: Elsevier

Parsloe, Eric (1992). Coaching, mentoring and assessing- a practical guide to developing competence. London: Kogan Page.

Patton, Michael Quinn (1980). Qualitative evaluation methods. England: Sage Publications.

Rosinski, Pasi (2003). Coaching across cultures: New Tools for Leveraging National, Corporate and Professional Differences. London: Nicholas Braley Publishing.

Sahlberg, Pasi (2011). Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press.

Strachan, Jim (2012). Job-embedded learning for beginning teachers in the Toronto district school board. Şu kitapta: Rosemary Clark, D.W. Livingstone and Harry Smaller. Teacher learning and power in the knowledge society. Netherlands: Springer Science ve Business Media, 161-177.

Sullivan, Cheryl Granade (2004). How to mentor in the midst of change. USA: Association For Supervision and Curriculum Development.

Türk Eğitim Derneği (2009). Öğretmen yeterlikleri. Ankara: Adım Okan Matbaacılık. ISBN 978-9944-5128-6-2.

Tynjala, Päivi, Marja-Leena Stenström ve Marjatta Saarnivaara (2012). Transitions and transformations in learning and education. New York: Springer Science + Business Media.

Villani, Susan (2002). Mentoring programs for new teachers models of induction and susort. California: Corwin Press.

Wang, J., Sandra J. Odell ve Renee T. Clift (2010). Past, present and future research on teacher induction. An Anthology for Researchers, Policy Makers, and Practitioners. USA: Rowman ve Littlefield Publishers.

Whitmore, John (2005). Coaching for Performance, Third Edition. London: Nicholas Brealey Publishing.

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zachary, Lois J. (2000). The Mentor's Guide. San Francisco, CA: Jossey Bass. P

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Ackley, Blaine ve Meredith Damien Gall (1992). "Skills, Strategies, And Outcomes Of Successful Mentor Teachers". Annual Meeting of American Educational Research Association. San Francisco, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED346046)

Advisory Committee on Mathematics Educaton (2015). Beginning Teaching: Best In Class? High-Quality Initial Teacher Education For All Teachers Of Mathematics In England. London, UK: The Royal Society.

Ahn, Ruth (2016). "Japan's communal approach to teacher induction: Shokuin shitsu as an indispensable nurturing ground for Japanese beginning teachers." Teaching and Teacher Education, 59, 420-430.

AITSL -Australian Institue for Teaching and School Leadership (2016). The Graduate To Proficient: Australian Guidelines For Teacher Induction Into The Profession. Australia: Australian Institue for Teaching and School Leadership. ISBN: 978-1-925192-40-7.

Akçamete, Gönül, Berna Aslan ve Çağlayan Dinçer (2010). "Uygulama Öğretmenlerinin Mentorluk Becerilerinin Değerlendirilmesi". Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. Ankara: Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bakü-Azerbaycan ve Azerbaycan Devlet Pedaqoji Üniversitesi, 1190-1200.

Alemdağ, Ecenaz (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri için bir e-mentorluk Uygulamasının Tasarımı ve Etkileri. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ambrosetti, Angelina, John Dekkers ve Bruce Allen Knight (2017). "Mentoring Triad: An Alternative Mentoring Model for Preservice Teacher Education?". Mentoring & tutoring: partnership in learning, 25(1): 42-60.

Ammentorp Jette, Hanne Irene Jensen ve Lisbeth Uhrenfeldt (2013). “Danish Health Professionals' Experiences Of Being Coached: A Pilot Study.” Journal of continuing education in the health professions, 33(1): 41–47.

Anderson, Eugene M. ve Anne Lucasse Shannon (1988). ”Toward a Conceptualization of Mentoring”. Journal of Teacher Education, 39: 38-42.

Anthony, Taiwanna D. ve William Allan Kritsonis (2006). “National Implications: An Analysis Of E-Mentoring İnduction Year Programs For Novice Alternatively Certified Teachers.” National journal for publishing and mentoring doctoral student research, 3(1): 1-6.

Arends, Richard I. ve Anthony J. Rigazio-DiGilio (July 2000). “Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice” [Bildiri]. Annual Meeting of the Japan-United States Teacher Education Consortium (JUSTEC), Tokyo, Japan

Armstrong, David, Ann Gosling, John Weinman vd (1997). “The Place Of Inter-Rated Reliability In Qualitaive Research: An Empirical Study”. Sociology, 31(3): 597-606.

Aslan, Berna ve Seçil Dayıoğlu Özal (2012). “A Case Study in a Teacher Development Program”. Journal Of Education And Future, 2: 31 – 48.

Aspfors, Jessica (June 2014). “Mentoring for Newly Qualified Teachers in Norway” [Bildiri]. Paedeia-Symposium, Helsinki.

Aydemir, Muhammet Nuri ve Mine Gündüz (2017). “Professional Development Through Mentoring; Both Sides of the Coin”. Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017). Florida: GLOCER Conference Proceedings: 311-329.

Balkar, Betül ve Sevilay Şahin (2014). “Aday Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Programının Uygulanmasına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri”. International Journal Of Social Science, 29: 83-100.

Balkar, Betül ve Sevilay Şahin (2015). “Yeni Bir Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımı Olarak Göreve Başlatma Programı”. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi, 11(1): 1-19.

Banks, Joanne, Paul F Conway, Merike Darmody vd (2015). Review of the Droiched Teacher Induction Pilot Programme, Ireland: ESRI- The Economic and Social Research Institute. 514.

Berg, Morten Emil ve Jan Terje Karlsen (2007). “Mental Models In Project Management Coaching”. Engineering management journal, 19(3): 3-13.

Bierema, Laura L. ve Sharan B. Merriam (2002). “E-mentoring: Using Computer Mediated Communication to Enhance the Mentoring Process”. Innovative higher education, 26(3): 211-227.

Bizati, Özcan (2001). Stajyer Beden Eğitimi Öğretmenlerine İlişkin Bir Çalışma: Stajyerlik Programı, Rehber Öğretmen ve Karşılaşılan Problemler. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bokdam, Johan, Inge van den Ende ve Simon Broek (2015). Teaching Teachers: Primary Teacher Training in Europe. Belgium: European Parliament. ISBN: 978-92-823-5921-1.

Bressman, S., Jeffrey S. Winter ve Sara Efrat Efron (2018). “Next Generation Mentoring: Supporting Teachers Beyond Induction”. Teaching and Teacher Education, 73: 162-170.

Brown, Robert D. Ve Luann Krager (1985). “Ethical Issues In Graduate Education: Faculty And Student Responsibilities”. Journal of higher education, 56(4): 403-418.

Bullough, Robert V. (2012). “Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices.” Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20(1), 57-74.

Carver, Cynthia L. ve Sharon Feiman- Nemser (2009). “Policy Lessons For New Teacher İnduction: Critical Elements And Missing Pieces.” Educational policy, 23(2): 295-328.

CEDEFOP (2013). The Mentor Handbook. A Practical Guide for VET Teacher Training. UK: CEDEFOP.

CEDEFOP (2016). Professional Development For VET Teachers And Trainers. GR: European Centre for the Development of Vocational Training. ISSN 1831-2411.

Certo, Janine (2005). “Support and challenge in mentoring: a case study of beginning elementary teachers and their mentors”. Journal Of Early Childhood Teacher Education, 26(4), 395-421.

Clutterbuck, David (2008) "What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them?" Development and Learning in Organizations: An International Journal, 22(4), 8-10.

Conjar, Elizabeth A. (2014). The İnfluence Of Social Network Relationships On Development An Empirical Examination Of Leadership Development. Doctoral dissertation, George Mason University Department of Psychology, USA.

Conley, Sharon, Bass-Isaac Eugenia ve Reed Scull (1995). “Teacher Mentoring and Peer Coaching: A Micropolitical Interpretation”. Journal Of Personnel Evaluation In Education, 9: 7- 19.

Crawford, Chris (2005). “A review of formal and informal mentoring.” The Journal of Leadership Education, 1(1), 30-50.

Crisp, Gloria ve Irene Cruz (2009). “Mentoring College Students: A Critical Review Of The Literature Between 1990 And 2007”. Research in higher education, 50(6): 525-622.

Cross, Stephanie Behm ve Clarice Thomas (2017). “Mitigating First Year Burnout: How Reimagined Partnerships Could Support Urban Middle Level Teachers”. Middle grades review, 3(1): 1-9.

Çetin, Muzaffer (2013). Milli Eğitimde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonel Mesleki Gelişimleri İçin Yardımcı Araç Olarak E-Mentorluk Üzerine Eylem Araştırması. Yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi İngiliz Dil Eğitimi Ana Bilim Dalı, Mersin.

Çobanoğlu, Fatma ve Zeynep Ayvaz-Tuncel (2018). “Teacher Induction Program: First Experience in Turkey”. International education studies, 11(6): 99-108.

Dağ, Nilgün ve Mehmet Hayri Sarı (2017). “Areas Of Mentoring Needs Of Novice And Preservice Teacher”. International Electronic journal of elementary education,10(1): 115-129.

Darling-Hammond, Linda (2003). “Keeping good teachers: why it matters, what leaders can do.” Educational Leadership, 60(8), 1-13.

Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei ve Alethea Andree (2010). How High-Achieving Countries Develop Great Teachers. Dallas, TX. National Staff Development Council.

Darling-Hammond, Linda (2017). “Teacher education around the world: What can we learn from international practice?” European Journal of Teacher Education, 40(3), 291-309, DOI:10.1080/02619768.2017.1315399

Decker, Anna-Theresia, Mareike Kunter ve Thamar Voss (2015). “The Relationship Between Quality Of Discourse During Teacher Induction Classes And Beginning Teachers’ Beliefs”. European journal of psychology of education, 30(1): 41–61.

Department For Education (2016). Induction For Newly Qualified Teachers (England). Induction Guidance. UK: Department For Education.

Department of Education (2017). Graduate Teacher Information and Support. Australia: Department Of Education.

Doerger, Daniel W. (2003). “The importance of beginning teacher induction in your school” International Electronic Journal for Leadership in Learning, 7(2), 1-13.

Düzyol, Müberra Ayvaz (2012). The Effectiveness Of İnduction Program For Candidate Teachers / Aday Öğretmenlere Uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ensign, Julene ve Amelia Mays Woods (2017) "Navigating The Realities Of The Induction Years: Exploring Approaches For Supporting Beginning Physical Education Teachers". Quest, 69(1): 80-94, DOI: 10.1080/00336297.2016.1152983.

Escamilla, Mar (November 2013). "Teacher Training In Catalonia. Enhancing Sustainable Democratic Culture At Schools"[Bildiri]. Empowering Teachers Through Mentoring And Action Research Processess, Cyprus.

European Commission (2018). Inducas: A Pilot Project On The Development Of Online Tools For Beginning Teachers And Their Mentors Executive Summary. Brussels: European Commission Directorate General For Education, Youth, Sport and Culture. ISBN 978-92-79-92845-1.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2018). Inducas: A Pilot Project On The Development Of Online Tools For Beginning Teachers And Their Mentors Executive Summary. Brussels: European Commission Directorate General For Education, Youth, Sport and Culture. ISBN 978-92-79-92845-1.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2006). Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Brussels: European Commission Directorate General For Education, Youth, Sport and Culture. ISBN 92-894-8627-9.

Eurydice (2013a). Avrupa'da Öğretmenler ve Okul Liderlerine İlişkin Temel Veriler. Eurydice Raporu. Eurydice Highlights Luxembourg: Publications Office of The European Union. ISBN 978-92-9201-525-1.

Eurydice (2013b). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2015). The Teaching Profession in Europe Practices, Perceptions, and Policies. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-886-3.

Eurydice (2018) Teaching careers in Europe Access progression and support European Commission. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9492-692-0

Evered, Roger D. ve James C. Selman. (1989). "Coaching And The Art Of Management." Ogranizational Dynamics, 18: 16-32.

Evertson, Carolyn M. ve Margaret W. Smithey (2000). "Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study." The journal of educational research, 93(5): 294-304.

Fantilli, Robert D. Ve Douglas E. McDougall (2009). "A Study Of Novice Teachers: Challenges And Supports In The First Years." Teaching and teacher education, 25(6): 814-825.

Feiman-Nemser, Sharon (2003). "What new teachers need to learn." Educational Leadership, 60(8), 25–29.

Feiman-Nemser, Sharon ve Cynthia L. Carver (2009). "Using Policy To Improve Teacher İnduction Ctirical Elements And Missing Pieces." Educational policy, 23 (2): 295-328.

Finkelstein, Lisa M., Tammy D Allen ve Laura Rhoton (2003). "An Examination Of The Role Of Age In Mentoring Relationships". Group & Organization Management, 28: 249–281.

Flesch, Gail (2005). "Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study." Journal of Education for Teaching, 11(2), 69-86.

Fletcher, Stephen, Michael Strong ve Anthony Villar (2005). "An Investigation Of The Effects Of Variations In Mentor-Based Induction On The Performance Of Students In California". Teachers college record, 110 (10): 2271–2289.

Fletcher, S. H. ve Michael A. Strong (2009). "Full-Release And Site-Based Mentoring Of New Elementary Grade Teachers: An Analysis Of Changes In Student Achievement." The New Educator, 5: 329–341. DOI:10.1080/1547688X.2009.10399583.

Flores, Maria Assunção ve Fernando Ilídio Ferreira (2009). "The Induction And Mentoring Of New Teachers In Portugal: Contradictions, Needs And Opportunities." Research in comparative and international education, 4(1): 63-73.

Forsbach-Rothman, Terri (2007). "The Mentor Role: Is Training Necessary?" Journal of In-Service Education, 33(2), 245-247, DOI: 10.1080/13674580701293135.

Fritsch, S., Stefanie Berger, Jürgen Seifried vd (2015). "The Impact Of University Teacher Training On Prospective Teachers' CK And PCK – A Comparison

Between Austria and Germany." Empirical research in vocational education and training 7(4): 1-20.

Ganser, Tom (February 1992). "The Benefits of Mentoring as Viewed by Beginning Teachers and Mentors in a State-Mandated Mentoring Program" [Bildiri]. Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Orlando, FL.

Garet, M.S., Andrew C. Porter, Laura Desimone vd (2001). "What Makes Professional Development Effective?". American educational research journal, 38(4): 915–946.

Ghosh, Rajashi ve Thomas G. Reio (2013). "Career Benefits Associated With Mentoring For Mentors: A Meta-Analysis." Journal of vocational behavior, 83(1): 106–116.

Golubeva, Maria (2014). Teacher Policies in the NEPC region A comparative study of teacher policies in 10 countries. Croatia: Network of Education Policy Centers.

Göktalay, Ş.B. (2017). "Clinical Supervision Model: Mentors' and Teacher Trainees' Journey in Teaching Practicum". Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017). Florida: GLOCER Conference Proceedings: 134-136. ISSN: 2572-6374.

Gray, William A. & Marilynne M. Gray (1985). "Synthesis Of Research On Mentoring Beginning Teachers", Educational leadership, 43(3): 37-43.

Guha, Roneeta, Maria E. Hyler ve Linda Darling-Hammond L. (2019). "The Power And Potential Of Teacher Residencies". Phi delta kappan, 98(8): 31-37.

Hallam, P. R., Po Nien (Felipe) Chou, Julie M. Hite (2012). "Two Contrasting Models For Mentoring As They Affect Retention Of Beginning Teachers". NASSP Bulletin, 96 (3): 243–278. doi:10.1177/0192636512447132.

Hanushek, E. A., John F. Kain ve Steven, G. Rivkin (2001). Why Public Schools Lose Teachers. Cambridge MA: National Bureau of Economic Research. 8599.

Harrington, Ingrid (2010). "IT support for the learning of beginning teachers in NSW, Australia." Educational Research and Reviews, 5(6), 273–281.

Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen (2017). "The İmpact Of Prospective Teachers' Perceived Competence On Subsequent Perceptions As Schoolteachers". Teachers and Teaching, 23(7), DOI: 10.1080/13540602.2017.1322056.

Hay, Julie (1997). "Transformational mentoring: Using transactional analysis to make a difference." Transasctional Analysis Journal, 27(3), 158-167.

Helleve, Ingrid (2017). "Formally educated mentors in Norway possibilities and challenges in mentors' susort of colleagues' professional development." Nordwei, 2(1), 30-44.

Hendriks, Maria A., Hans Luyten, Jaap Scheerens vd (2010). Teachers' Professional Development: Europe in International Comparison. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.

Hiebert, H., Ronald Gallimore ve James W. Stigler (2002). "A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one?" Educational researcher, 31(5): 3–15.

Hockickova, Beata ve Ruzena Zilova (2015). "Secondary School Mentor Training In Slovakia." Journal of efficiency & responsibility education & science, 8(3): 60-66.

Hong, Y.ve Kavita Kapadia Matskko (2019). "Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers' Organizational Commitment". American Educational Research journal, 20(10): 1-40. DOI: 10.3102/0002831219843657.

Honkimaki, S. ve Paivi Tynjala, (2018). "Prerequisites For The Successful Group Mentoring Of First Year University Students: A Case Study". Mentoring & tutoring: partnership in learning, 26(2): 148 –164.

Hornick-Lockard, Barbara (2015). Recruiting, hiring and retaining highly qualified teachers. Research Starters: Academic Topic Reviews.

Howe, Edward R. (2006). "Exemplary teacher induction: an international review." Educational Philosophy and Theory, 38(3), 287-297.

Huang, Ju (2017). Narrative Inquiry Into Chinese Pre-Service Teacher Education and Induction in Southwest China Through Cross-Cultural Teacher Development. PHD dissertation, University of Windsor Faculty of Education, Canada.

Hussain, Ahmed (2009). A Qualitative And Quantitative Case Study Of The Perceptions Of Health Care Students And Health Care Faculty Toward Mentoring And Mentoring Relationships At The New York Chiropractic College, Seneca Falls, New York. PHD dissertation. University of Rochester Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development, New York.

ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching (2010). The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development. NL: ICLON, Leiden University Graduate School of Teaching.

İlhan, Sena (2013). Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Mentorluk Hizmeti (Bir Eylem Araştırması. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

İlyas, İ. E., İpek Coşkun ve Dilruba Toklucu (2017). Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli: İzleme ve Değerlendirme. İstanbul: SETA Yayınları. 78. ISBN: 978-975-2459-01-4

Ingersoll, R., ve Thomas M. Smith (2004). "Do Teacher Induction and Mentoring Matter?" NASSP bulletin, 88(638): 28-40.

Ingvarson, L., Kate Reid, Sarah Buckley vd (2014). Best Practice Teacher Education Programs and Australia's Own Programs. Canberra: Department of Education.

Inzer, L.D. ve C.B. Crawford (2005). "A Review Of Formal And Informal Mentoring: Processes, Problems, And Design." Journal of leadership education, 4(1): 31-50.

Jensen, Ben, Andrés Sandoval-Hernández, Steffen Knoll vd (2012), The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-12095-2.

Jiang, B., Zhiding Shu ve Tak Cheung Chan (2016). "Planning To Help New Teachers In China: Perspectives Of School Principals". Educational planning, 23(2): 19-30.

Johnson, S. M. ve Susan M. Kardos. (2002). "Keeping New Teachers In Mind. Educational leadership, 59(6): 13–16

Karakuş, Kadir ve Türkay Nuri Tok (Kasım 2015). "Okul Yöneticilerinin Uyguladıkları Mentorluk Fonksiyonları İle Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu Arasındaki İlişki" [Bildiri]. EYFOR-VI Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi KKTC-Lefkoşa.

Kardos, S. M. ve Susan Moore Johnson (2010). "New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad, and the inequity". J Educ change (2010) 11(1): 23–44, DOI 10.1007/s10833-008-9096-4.

Kearney, Sean (2014). "Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice." Cogent Education 1(1), 1-15.

Kemmis, S., Hannu L.T. Heikkinen, Göran Fransson vd (2014). "Mentoring Of New Teachers As A Contested Practice: supervision, support and collaborative self-development". teaching and teacher education, 43 (2014): 154-164.

Kiggins, J., Brian Cambourne ve Brian Ferry (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 December, 2(3), 34-48.

Kleickmann, T., Dirk Richter, Mareike Kunter vd (2013). "Teachers ' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge : The Role of Structural Differences in Teacher Education". Journal of teacher education, 64(1): 90–106.

Korhonen, Hanna-Maija (2015). Mingling In Paedeia Café – Student Teachers' Experiences Of Participating İn Peer-Mentoring Groups Of Pre-Service And In-

Service Teachers. Master's thesis. University of Jyväskylä Faculty of Education, Finland.

Koutidou, Evangelia ve Russell Spink (2014). Mentoring In Educational Practice. Study Visit Group Report. Netherlands: CEDEFOP.

Kozikoğlu İshak (2018). "A metaphorical analysis of novice teachers' perceptions concerning first year in teaching, induction process, school administrators and mentor teacher", Educational Research Quarterly (ERIC) 42(1), 1-24.

Kozikoğlu, İ. ve Hayriye Soyalp (2018). "Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin Ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi". Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derdisi, 33(4): 934-952.

Kram, Kathy E. (1983). "Phases of the mentor relationship." Academy of Management Journal, 26(4), 608-625.

Kupila, P. ve Kirsti Karila (2019). "Peer Mentoring As A Support For Beginning Preschool Teachers.". Professional Development in Education, 45(2), 205-216, DOI:10.1080/19415257.2018.1427130.

Kutsyuruba, B. ve Lorraine Godden (2014). "Curbing Early-Career Teacher Attrition: A Pan-Canadian Document Analysis Of Teacher Inductıon And Mentorship Programs." Canadian Journal of Educational Administration and Policy 161: 1-42.

Kwok, Andrew (2018). "Promoting 'quality' feedback: first-year teachers' self-reports on their development as classroom managers". Journal of Classroom Interaction, 53(1), 22-36.

Langdon, F.L. Patricia Alexander, Alexis Ryde ve Peter Baggetta (2014). "A National Survey Of Induction And Mentoring: How It Is Perceived Within Communities Of Practice." Teaching and Teacher Education, 44: 92-105.

Langdon F., Annalina Flint, Gabi Kromer vd (2011). Induction and Mentoring Pilot Programme: Primary Leading Learning in Induction and Mentoring. New Zealand: New Zealand Teacher Council.

Legler, Christian E. (2017). E-Mentoring Novice Science Teachers Through University Sponsored Online Induction: A Self-Study. PHD dissertation. The Graduate School Of The University Of Florida, ABD.

Ligadu, C.P. (2008). Developing An Alternative Program For Teacher Trainee Mentoring A Case Study At A Malaysian University. PHD dissertation. University of Wollongong Faculty of Education, Australia.

Ling, Low E. (2017). "Teachers as Mentors". Research In Education At The National Institute Of Education, Singapore (2017).

Löfström, E., ve Eve Eisenschmidt (2009). "Novice Teachers' Perspectives on Mentoring: The Case of the Estonian Induction Year". Teaching and teacher education, 25: 681–689.

Luchenko, O. O. (2016). Prerequisites of the introduction of teacher induction program in Japan. Pedagogy and Psychology Kharki. 55. http://orcid.org/0000-0002-2844-0441/04.06.2017.

Luneta, Kokoma (2006). "Mentoring as professional development in mathematics education: a teaching practicum perspective." Education as change, 10(1), 17-25.

Lynn, Marry, R. (1986). "Determination And Quantification Of Content Validity". Nursing Research, 35, 382-385.

Margarit, Florentina (November 2013). "Teacher Training in Romania. Enhancing sustainable democratic culture at schools" [Bildiri]. Empowering teachers through mentoring and action research processess, Nicosia – Cyprus.

Marris, Ben (2012). "Leaders - when are you coaching, mentoring or consulting?." Human Resources Magazine, 17(4), 12-13.

Martin, Anne ve Matti Pennanen (2015). Mobility And Transition Of Pedagogical Expertise in Finland. University of Jyvaskyla: Finnish Institute for Educational Research. ISBN 978-951-39-6098-8.

McCarthy, Kelly E. (2017). "The Impact of New Teacher Mentoring Programs: A Mentor's Perspective". Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017). Florida: GLOCER Conference Proceedings: 123-133. ISSN: 2572-6374.

McCormack, Ann ve Thomas, Kaye (2005). "The Reality Of Uncertainty: The Plight Of Casual Beginning Teachers." Change transformations in education, 8(1): 17-31.

MEB (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge (2016/2702). Tebliğler Dergisi, 184-187.

Melonakos, Timothy Lee-Michael (2015). A Case Study of Norwegian Teacher Mentoring Programs. Master Thesis, University Of Oslo Institute for Educational Research Faculty of Education, Norway.

Meristo, M. ve Eve Eisenscmidt (2012). "Does Induction Programme Support Novice Teachers' Intrinsic Motivation To Work?" Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69 (2012), 1497 – 1504.

Mihiotis, A. ve Niki Argirou (2016). "Coaching: From Challenge To Opportunity." Journal of Management Development 35(4), 448 – 463.

National Induction Programme for Teachers – NIPT (2016). NIPT Induction Programme 2016-2017 Information Booklet for Newly Qualified Teachers. Ireland: Association of Teachers' Educations Centres.

NASUWT (2016). Induction Planner. Scotland: NASUWT Scotland National Centre.

NAO (National Audit Office) (2016). Training New Teachers. United Kingdom: Comptroller and Auditor General.

NCEE (2016). Empowered Educators How High – Performing Systems Shape Teaching, Quality Around The World Country Brief Singapore: A Teaching Model For The 21st Century. The National Center on Education and The Economy. Study by Stanford University Center for Opportunity Policy in Education (SCOPE). San Francisco: Jossey-Bass.

Ng, Shun Wing (2012). "A framework for mentoring beginning teachers in Hong Kong". International Proceedings Of Economics Development And Research, 47, 115-119.

NIPT (2016). What is the Induction Programme? Ireland: National Induction Programme for Teachers Office.

Nieuwerburgh, Christian Van (2016). Coaching in professional contexts. UK: SAGE Publications Ltd.

NWT-Nortwest Territories Education, Culture and Employment (2011). NWT Teacher Induction: A Program For Beginning Teachers. Yellowknife, NT: Northwest Territories. Education, Culture and Employment.

Odell, S. J. ve Douglas, P. Ferraro (1992). "Teacher Mentoring and Teacher Retention." Journal of teacher education, 43(3): 200-204.

OECD (2005). Teachers' Professional Development Europe In International Comparison. Luxembourg: European Commission.

OECD (2012). Teaching In Focus. Paris: OECD Publishing.

OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS. Paris: OECD Publishing.

Özdemir, Tuncay Yavuz (2012). İl Eğitim Denetmen Ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli. Doktora Tez. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Pamuk, Sönmez (2008). Faculty Technology Mentoring: How Graduate Student Mentors Benefit From Technology Mentoring Relationship. PHD Iowa State University, Curriculum and Instruction, USA.

Paniagua, Alejandro ve Angelina Sanchez-Marti (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering. Innovation or Compliant Professionals? OECD Education Working Paper. Paris: OECD. No: 190.

Panizzon, Debra (2018). Fostering Our Next Generation of Teachers Induction and Mentoring. Australia: Teachers Registration Board Of South Australia, 2018.

Pennanen, M., Laurette Bristol, Jane Wilkinson vd (2016) "What Is 'Good' Mentoring? Understanding Mentoring Practices of Teacher Induction Through Case Studies of Finland And Australia". Pedagogy, culture ve society, 24(1): 27-53.

Perse, T.V., Milena Ivauš Grmek, Tomaž Bratina vd (2015). "Students' Satisfaction With Teaching Practice During Pre-Service Teacher Education". Croatian journal of education, 17(2): 159-174.

Pogodzinski, Ben (2015) "Administrative context and novice teacher-mentor interactions." Journal of Educational Administration, 53(1), 40–65.

Pye, J., Rowena Stobart, Lucy Lindley vd (2016). Newly Qualified Teachers : Annual Survey 2016 (August). UK: Social Science in Government. ISBN: 978-1-78105-682-0.

Qiu, Chao (2015) The Professional Development Of Teacher Educators in Shanghai. PhD thesis. University of Glasgow, College of Social Science, UK.

Rausxhelbach, Douglass (2013). Assessing the Marine Corps Mentorship Program: Planned vs. Actual Use and Perceived Effectiveness. Master thesis. Naval Postgraduate School Busıness Administration, California.

Reeder, Hannah S. (2013). Teacher Induction Programs in North Carolina: Factors Relating to Job Satisfaction and the Intent to Remain in the Profession. PHD dissertation, East Tennessee State University Educational Leadership ve Policy Analysis, USA.

Remmik, M., Liina Lepp, ve Ingrid Koni (2015). "Novice Teachers' Workplace Experiences of Collegiate Support." Estonian Journal of education-eesti haridusteaduste ajakiri, 3(1): 173–201.

Richmond, G., R. Charles Dershimer, Maria Ferreira vd (2017). "Developing And Sustaining An Educative Mentoring Model of STEM Teacher Professional Development Through Collaborative Partnership", Mentoring ve tutoring: partnership in learning, 25(1): 5-26, DOI: 10.1080/13611267.2017.1308097

Richter, D., Mareike Kunterac,Oliver Lüdtke vd (2013). "How Different Mentoring Asroaches Affect Beginning Teachers' Development In The First Years Of Practice." Teaching and Teacher Education, 36: 166–177.

Rocha, Karin (2014). “Europe's got talent: setting the stage for new teachers by educative mentoring.” CEPS Journal, 4 (4), 99-120.

Roehrig, A., Catherine M Bohn-Gettler, Jeannine E. Turner vd (2008). “Mentoring Beginning Primary Teachers For Exemplary Teaching Practices. Teaching and Teacher Education, 24: 684–702. doi:10.1016/j.tate.2007.02.008.

Rozman, J. Č., Samo Fošnarič ve Jurij Planinšec (2009). “Methodology Of Evaluatıon And Monitoring Teacher Mentor And Teacher-Trainee.” Informatol, 43(1): 1-8.

Sali, P. ve İlknur Keçik. (2018). “Challenges of First Years of Teaching in Turkey: Voices of Novice EFL Teachers”. English language teaching, 11(4): 117-131.

Salleh, C. ve Tan, C. (2013). “Novice Teachers Learning From Others: Mentoring İn Shanghai Schools.” Australian Journal of teacher education, 38(3): 151-165.

Sanders, William L. ve Rivers, June C. (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement. Knoxville TN: University of Tennessee ValueAdded Research ve Assessment Center.

Sarıkaya, İ., Osman Sabancı ve Ömer Yılar. (2017). “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37 (3) , 939-989

Sarv, Ene-Silvia (2014). “A status paper on school teacher training in Estonia.” Journal of International Forum of Educational Research, 1(2), 106-158.

Schuck, Sandy, Peter Aubusson, John Buchanan vd (2012). Beginning teaching stories from the classroom. New York: Springer.

Scopich, Dorotea ve Izabela Weber (2016). EFL teacher training in Croatia: policies and practices. Effective Use of the EPOSTL by Student Teachers of English - EFUESTE. Croatia: Faculty of Humanities and Social Sciences University of Rijeka

Schatz-Oppenheimer, Orna (2017). “Being a mentor: novice teachers’ mentors’ conceptions of mentoring prior to training.” Professional development in education, 43(2), 274-292, DOI: 10.1080/19415257.2016.1152591

Sever, Nataša (November, 2013). “Teacher Education in Slovenia. Enhancing sustainable democratic culture at schools” [Bildiri]. Empowering teachers through mentoring and action research processess, Nicosia – Cyprus.

Slater, Liz (2013). Building High-Performing and Improving Education Systems:Teachers Review. UK: CFBT Education Trust.

Slaughter, Jo Ann (2011). A Phenomenological Examination of Early Attrition Among Early Career Teachers. PHD dissertation. Walden University, Education K-12 Leadership, USA.

Spooner-Lane, Rebecca (2017) "Mentoring beginning teachers ın primary schools: research review". Professional development in education, 43(2): 253-273. DOI: 10.1080/19415257.2016.1148624.

Stingu, Mihaela (2013). "Induction of newly qualified teachers: limits, needs and opportunities." Journal of Education Culture and Society, 1, 148-157.

Stingu, M., Eve Eisenschmidt ve Romița Iucu (2016). "Scenarios of Mentor Education In Romania – Towards Improving Teacher Induction." CEPS Journal, 6(3), 59-76.

Stoll, Copper C. (2003). A Quantitative Study of Principals' Motivation to Continue in Colorado Public Schools. PHD dissertation. University of Denver College of Education, USA.

Tan, Oon Seng (2019). Teacher Policy Global Best Practices for Developing The Teaching Professions. Singapore: NIE (National Institue of Education).

Tastanoska, Tanja (2017). The Education System in The Republic of Slovenia 2016/2017. Slovenia: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia. ISSN 2536-3352.

Tadashi, Asada (2012). "Mentoring novice teachers in Japanese schools." International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 1(1), 54-65.

Teaching Council (2013). Procedures for Induction and Procedures and Criteria for Probation 2013/2014. Ireland: An Chomhairle Mhúinteoireachta - Teaching Council.

Tee, Ng Pak (2012). "Mentoring and coaching educators in the Singapore education system". International Journal of Mentoring and Coaching in Education 1(1), 24-35.

Tellez, Kip (1992). "Mentors by choice, not design: help-seeking by beginning teachers." Journal of Teacher Education, 43(3), 214-221.

Tiplic, D., Eli Lejonberg, Eyvind Elstad (2016). "Antecedents of Newly Qualified Teachers ' Turnover Intentions : Evidence from Sweden". International Journal Of Learning, Teaching and educational research, 15(5): 103–127.

Toker Gökçe, Asiye (2010). "Alternatively certified elementary school teachers in Turkey." Procedia- Social And Behavioral Sciences, 2(2), 1064-1074.

Toker Gökçe, Asiye (2013a). “Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Döneminde Yaşadıkları Sorunlar.” Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 137-156.

Toker Gökçe, Asiye (2013b). “Aday Öğretmenlerin Öğretme Ve Öğrenmeye Yönelik Yeterliklerine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar.” Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 12 (23), 23-42.

Üte, İ. Hakkı (1990). Öğretmenlikte Stajyerlik Uygulaması Ve Yöneticinin Rolü. Doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Van Manen, Max (2007). “Phenomenology of practice”. Phenomenology ve Practice, 1(1), 11 – 30.

Van Maanen, John ve Edgar H. Schein (1979). "Toward of Theory of Organizational Socialization." Research in Organizational Behavior, 1, 209-264.

Vikaraman, Sharmi Siva, Azlin Norhani Mansor ve Mohd Izham Mohd (2017). “Mentoring and Coaching Practices for Beginner Teachers—A Need for Mentor Coaching Skills Training and Principal’s Support”. Creative education, 8: 156-169. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2017.81013

Viteckova, Miluse ve Zdenka Gadusova (2014). “Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia.” American journal of educational research 2(12), 1131-1137.

Voss, T., Wolfgang Wagner, Uta Klusmann vd (2017). “Changes In Beginning Teachers’ Classroom Management Knowledge And Emotional Exhaustion During The Induction Phase”. Contemporary Educational Psychology, 51(2017), 170-184.

Wang, D. ve Zhou, Yisu (2013). Building a teacher professional learning community in a struggling school: a case study in Shanghai, China. University of Macau Institutional Repository.

Weafer, Sean (2006). “Coaching And Mentoring -- What's The Real Difference?” Training ve Coaching Today 2006, 20-30.

Wiegerova, A., ve Alena Lampertova (June 2012). “A Teacher’s Diary As A Research Instrument To Determine The Integration Process Of A Beginner Teacher Into Daily Life At A Primary School.” [Bildiri] 2nd International Conference The Future of Education, Florence. Italy.

Wong, Harry K. (2004). “Induction programs that keep new teachers teaching and improving.” NASSP Bulletin, 88(638), 41-58.

Woods, Julie Rowland. (2016). Mitigating Teacher Shortages: Induction and Mentorship. USA: ECS -EdCommission.

Wright, S.C. ve Daniel E. Smith (2000) "A case for formalized mentoring". Quest 52(2), 200-213.

Wright, C. A., ve Scott D. Wright (1987). "The role of mentors in the career development of young professionals." Family Relations, 36(2), 204-208.

Wright, Cristi Dee (2017). The Effect Of A Teacher Preparation Program On Teacher Preparedness From The Perspective Of First-Year Teachers And Their Principals. PHD dissertation, Eastern Kentucky University, Educational Leadership and Policy Studies, USA.

Yetkiner, A. ve Fatma Bıkmaz (2019). "Novice Teachers' Views on Induction Practices in Turkey". Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi, 9(1): 73 – 104.

Yıldırım, Evren (2011). Çalışan Performansının Geliştirilmesinde Koçluk Uygulaması Üzerine Bir Araştırma. Yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yıldırım, R., ve Ercan Yılmaz (2013). "Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi." Sosyal Bilimler Ensitüsü Dergisi, 30: 98-119.

Yılmaz, Mehmet (2017). "Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri". 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6(16).

Yirci, R. (2009). Mentorluğun Eğitimde Kullanılması Ve Okul Yöneticisi Yetistirmede Yeni Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yirci, Ramazan ve İbrahim Kocabaş (2012). Dünyada Mentorluk Uygulamaları. İstanbul: Pegem Akademi.

Youngs, Peter (2003). State and district policies related to mentoring and new teacher induction in Connecticut. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

Zainal Abiddin, Norhashi (2006). "Mentoring and coaching: the roles and practices." SSRN Electronic Journal 2006, 1-10.

Zembytska, Maryna (2015). "Supporting novice teachers through mentoring and induction in the United States." Comparative Professional Pedagogy, 5(1), 105-111.

Zhang, M., Xiaojing Ding ve Jinjie Xu (2016). Developing Shanghai's Teachers. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

Zimpher, N.L., ve Rieger, Susan R. (1988). "Mentoring teachers: What are the issues?" Theory into Practice, 27, 175-182.

Zuljan, M.V. ve Barica Marentic˘ Pozarnik (2014). “Induction and early-career support of teachers in Europe.” European Journal of Education, 49(2).

Zuljan, V. M. and Vogrinc, J. (Eds.) (2011). “European dimensions of teacher education - similarities and differences. Ljubljana: The National Education Institute and Faculty of Education, University of Ljubljana. [Book review]”. CEPS Journal, 1(2), 105-113.

Zuzowsky, Ruth ve Smadar Donitsa-Schmidt (2004). “Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers in Israel”. OECD Country Background Report, School of Education, Science and Technology Education Center, Tel-Aviv University.

3. Elektronik Kaynaklar

Clutterbuck, David (2005). Formal v Informal Mentoring: Time To Shift The Debate?. http://scottishmentoringnetwork.co.uk/16.11.2017.

Cyprus Pedagogical Institue (2017). Department of Teachers’ In-service training. http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=72&lang=en /03.05.2017.

Education Bureau (2011). Pamphlet on ACTEQ's Teacher Induction Scheme. Hong Kong: Committee on Professional Development of Teachers and Principals, http://www.acteq.hk/userfiles/file/Pamphlet/Pamphlet-Eng-final.pdf/01.09.2019.

Estonia Ministry of Education and Research (2014). Training and Development Activities. https://www.hm.ee/en/activities/teacher-policy/training-and-development-activities/05.11.2017.

European Commission (November 2012). Rethinking Education: Investing in Skills For Better Socio-Economic Outcomes (669). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=FR/11.11.2019.

Eurydice-Cyprus (2015). Cyprus Conditions Of Service For Teachers Working In Early Childhood And School Education Induction. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Cyprus:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education#Induction/08.05.2017.

Eurydice-Ireland (2017). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Ireland:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education&oldid=153255/08.05.2017.

Eurydice-Italy (2018). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-38_en/31.08.2018.

Eurydice-Netherlands (2011). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/Eurydice/index.php/Netherlands:Conditions_of_Service_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education/03.05.2017.

Eurydice-Portugal (2019). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-59_en/07.04.2019.

Eurydice-Sweden (2011). Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-78_en/03.05.2017.

Eurydice-UK (2016). United-Kingdom-England: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Initial_Education_for_Teachers_Working_in_Early_Childhood_and_School_Education/03.05.2017.

France Ministry of Education (t.y.). Erişim: 12.05.2017, http://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33983/enseigner-maternelle-elementaire-crpe.html

Hadjikakou, Elena (2009). In-service training of teachers in Cyprus. http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/sinedria_seminaria/2009-2010/agglika/presentations/presentation_training_paidagogical_institute.ppt/3.04.2019.

Headden, Susan (2014). "Beginners In The Classroom: What The Changing Demographics Of Teaching Mean For Schools, Students, And Society." http://www.carnegiefoundation.org/resources/publications/beginners-classroomchanging-demographics-teaching-mean-schools-students-society/10.10.2017.

Inducas.eu. (2017). Inducas. http://www.inducas.eu/03.05.2017.

in2teaching (t.y.). Teacher Induction Scheme FAQs. Erişim: 13.05.2017, http://www.in2teaching.org.uk/Students/student-teacher-induction-scheme-faqs.aspx.

Jones, Andrew (2014). “Coaching V Mentoring: What Works Best For Teachers?”. The Guardian, https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2014/aug/05/coaching-mentoring-teachers-professional-development/30.10.2016.

Kane, Ruth (2015). “Beginning-Teacher Induction- Education” - Oxford Bibliographies” http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0077.xml/10.01.2017.

Mascil (2017). Analysis of the Cypriot policy context. Mascil Mathematics And Science For Life Project Report. Germany: European Union Seventh Framework Programme. Erişim: 17.11.2017, https://mascil-project.ph-freiburg.de/images/pdf/NationalContextAnalysis/mascil_AnalysisOfTheCypriotPolicyContext_D2.1.pdf

Mullis, I. V. S., Michael O. Martin, Shirley Goh, ve Kerry Cotter (2016). TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS ve PIRLS International Study Center.http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/israel/teachers-teacher-education-and-professional-development/31.08.2019

OECD (2016). PISA 2015 Country Note For Germany. https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Germany.pdf/01.09.2019

OECD (April 2016). Education Policy Outlook: Slovenia. www.oecd.org/education/policyoutlook.htm/11.10.2017.

Ontario College of Teachers (2015). Transition to Teaching 2015. Ontario College of Teachers. http://www.oct.ca/03.05.2017.

Ontario Ministry of Education (2016). Mentoring for all Version2 (2016-17). TeachOntario. Erişim: 03.05.2017, https://www.teachontario.ca/community/explore/mentoring-for-all.

Ontario Ministry of Education (2018). New teacher induction program induction elements manual. Erişim: 30.10.2018, http://www.teachontario.ca/docs/DOC-9754.

Pädagogische Akademie Innsbruck (2017). Pädagogische Akademie – Austria 2017. http://www.pa-tirol.tsn.at/03.05.2017.

Schleicher, Andreas (2016). Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform OECD. http://www.istp2016.org/fileadmin/Redaktion/Dokumente/documentation/ISTP_ Teaching_Excellence_eBook_20160222.pdf/22.12.2016.

Stephens, Maria ve Jay Moskowitz (1997). Teacher Induction Policy And Practice Among APEC Members Results Of The Exploratory Survey. Erişim: 11.11.2017, http://www.ed.gov/pubs/APEC/cj2.html.

World Bank (2014). Teacher Policies in the Republic of Cyprus. World Bank Document. Poverty Reduction and Economic Management Unit Southern Europe Program Europe ve Central Asian Region. https://www.paideia-news.com/content/files/58097732.pdf/24.11.2016.

WSD (2016). WSD Teacher Induction and Mentorship Program. Winnipag School Division Professional Learning And Leadership Centre. Erişim: 03.05.2017 http://portal.wsd1.org/programs/pllc

Wynd, Christine A., Bruce Schmidt ve Michaelle Atkins Schaefer (2003). "Two Quantitative Approaches For Estimating Content Validity". Western Journal of Nursing Research, 25 (5), 508– 518.

EKLER

Ek 1. Görüşme Yapılan Okul Müdürlerinin Demografik Bilgileri

	Kod	Yaş	Branş	Okul müdürlüğünde geçen süre (yıl)	Öğretmenlikte geçen süre (yıl)	Cinsiyet	Okul Türü
1	M1	38	Sınıf	4	7	E	İlkokul
2	M2	48	Tarih	20	25	E	Meslek lisesi
3	M3	49	Tarih	4	20	K	Anadolu Lisesi
4	M4	38	sınıf	4	16	E	İlkokul
5	M5	49	Türk Dili ve Edebiyatı	8	27	E	Anadolu Lisesi
6	M6	49	Okul Öncesi	7	22	K	ilkokul
7	M7	39	Matematik	2	16	E	Ortaokul
8	M8	42	sınıf	3	16	K	ilkokul
9	M9	42	İngilizci	7	12	E	Ortaokul
10	M10	52	sınıf	5	24	E	ilkokul
11	M11	49	Meslek	6	22	E	Meslek lisesi
12	M12	44	Sınıf	4	19	E	İlkokul
13	M13	39	Türkçe	3	14	E	Ortaokul
14	M14	53	Din kültürü	22	25	E	İhl meslek

Ek 2. Görüşme Yapılan Aday Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

No	Kod	Yaş	Branş	Cinsiyet	Okul Türü
1	AÖ1	24	Matematik	K	Ortaokul
2	AÖ2	24	Rehberlik	K	Ortaokul
3	AÖ3	24	Türkçe	K	Ortaokul
4	AÖ4	30	İngilizce	K	Meslek Lisesi
5	AÖ5	29	İngilizce	E	Ortaokul
6	AÖ6	42	Beden E.	E	Ortaokul
7	AÖ7	25	Türk Dili Ve Edebiyatı	E	Meslek lisesi
8	AÖ8	28	Sosyal Bilgiler	E	Ortaokul
9	AÖ9	31	Sınıf Öğretmeni	E	İlkokul
10	AÖ10	27	Matematik	K	Anadolu Lisesi
11	AÖ11	27	Fen Bilgisi	K	Ortaokul
12	AÖ12	26	Din Kültürü	K	Ortaokul
13	AÖ13	35	Sosyal Bilgiler	K	Ortaokul
14	AÖ14	26	Türkçe	K	Ortaokul

Ek 3. Görüşme Yapılan Kadrolu Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

No	Kod	Yaş	Branş	Öğretmenlikte geçen süre (yıl)	Cinsiyet	Okul Türü
1	KÖ1	50	Sınıf Öğretmeni	29	E	Sınıf öğretmeni
2	KÖ2	45	Türkçe	23	E	Türkçe
3	KÖ3	53	Görsel Sanatlar	31	K	Görsel Sanatlar
4	KÖ4	32	Fen Bilgisi	10	E	Fen Bilgisi
5	KÖ5	35	Fen Bilgisi	11	K	Fen Bilgisi
6	KÖ6	34	İngilizce	11	E	İngilizce
7	KÖ7	47	Sınıf Öğretmeni	20	E	Sınıf
8	KÖ8	55	Sınıf Öğretmeni	31	E	Sınıf
9	KÖ9	35	Sosyal bilgiler	13	E	Sosyal bilgiler
10	KÖ10	40	Coğrafya	15	E	Coğrafya
11	KÖ11	38	Meslek Dersleri	14	E	Meslek Dersleri
12	KÖ12	40	Sınıf Öğretmeni	18	K	Sınıf öğretmeni
13	KÖ13	48	Sınıf Öğretmeni	26	K	Sınıf öğretmeni
14	KÖ14	48	Sınıf Öğretmeni	22	E	Sınıf öğretmeni

Ek 4. Görüşme Yapılan Akademisyenlerin Demografik Bilgileri

Kodlama	Öğretim Üyesi	Fakülte	Bölüm	Unvan
U1	M.T.S.	Eğitim Fakültesi	İlköğretim Matematik öğretmenliği	Dr. Öğretim Üyesi
U2	F.O.	Eğitim Fakültesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Prof. Dr
U3	B.Y.	Eğitim Fakültesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Doç.Dr.
U4	Ş.B.G.	Eğitim Fakültesi	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	Dr. Öğretim Üyesi
U5	Ş.A.	Eğitim Fakültesi	EYTPE	Doç.Dr.
U6	C.T.	Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim	Dr. Öğretim Üyesi
U7	E.G.	Eğitim Fakültesi	ELT	Dr. Öğretim Üyesi
U8	U.S.	Eğitim Fakültesi	ELT	Araştırma gör.

Ek 5. Aday Öğretmen Örnek Görüşme Soruları

Tez Konusu: Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bir mentorluk model önerisi ve uygulanabilirliği

Yer: **Tarih ve Saat (Başlangıç – bitiş) .....Görüşmeci .....**

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Işıl GÜLMEZ, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora yapıyorum. Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde mentorluk modeli uygulanabilirliği konusunda araştırma yapıyorum. *Mentor, kendisinden daha az tecrübeye sahip meslektaşına mesleki ve kişisel yardım sağlayan, ona rehberlik eden kişi olarak tanımlanmıştır.*

Sizinle, aday öğretmen olarak, mesleğe yeni adım attığınız ilk yılda, mesleğinizde gelişmeniz için size destek olan ve size sorunlarınızda yardımcı olan mentor öğretmenler ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, aday öğretmenlerin kendilerine mesleğin ilk yıllarında destek olabilecek mentorlar ile yapacakları çalışmalar konusunda nasıl bir yol izlenmesinin uygun olabileceği konusundaki düşüncelerini ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda mentorluk modelinin geliştirilmesi konusunda katkıda bulunacağınızı umuyorum.

Bu görüşme sırasında sizden isteyeceğim bilgiler araştırma amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmada görüşleriniz ile ilgili olarak kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Görüşmeyi izin verirseniz kayıt altına almak istiyorum. Sizce bunun bir sakıncası var mıdır?

GÖRÜŞME FORMU

Demografik Bilgiler

a. Öğretmenliğe başlama yılı:
b.Yaş:
c. Okul Türü:
d. Branş:

Görüşme Soruları

1. Size mesleğinizde ilerlemenize yardımcı olabilecek, size sorunlarınızın çözümü konusunda destek olabilecek öğretmen olarak hangi niteliklere sahip kişilerin görevlendirilmesini isterdiniz?

Mentorluk Yapısı

2. Aday öğretmen olarak geliştirilebilecek mentorluk modelde hangi paydaşların yer almasının uygun olduğunu düşünüyorsunuz?

1. İl düzeyinde
1. İlçe düzeyinde

1. Okul düzeyinde

Sizce belirttiğiniz paydaşların rolleri neler olmalı?

3. Mentor öğretmen ile birlikte süreç içerisinde hangi etkinlikleri yapmak isterdiniz? Bunlardan hangileri size yapıldı?

Ek-6. Kadrolu Öğretmen Örnek Görüşme Soruları

Tez Konusu: Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bir mentorluk model önerisi ve uygulanabilirliği

Okul: **Tarih ve Saat (Başlangıç – bitiş) .....Görüşmeci .....**

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Işıl GÜLMEZ, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora yapıyorum. Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde mentorluk modeli uygulanabilirliği konusunda araştırma yapıyorum. *Mentor, kendisinden daha az tecrübeye sahip meslektaşına mesleki ve kişisel yardım sağlayan, ona rehberlik eden kişi olarak tanımlanmıştır.*

Sizinle aday öğretmenlere uygulanmakta olan mentorluk programı ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, deneyimli öğretmenlerin -mentor öğretmen seçilebilecek kişilerin- aday öğretmen yetiştirilmesi kapsamında mentorluk ile ilgili nasıl bir model uygulanmasının uygun olduğunu düşündüklerini ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma kapsamında aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda mentorluk modelinin geliştirilmesi konusunda katkıda bulunacağınızı umuyorum.

Bu görüşme sırasında sizden isteyeceğim bilgiler araştırma amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmada görüşleriniz ile ilgili olarak kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Görüşmeyi izin verirseniz kayıt altına almak istiyorum. Sizce bunun bir sakıncası var mıdır?

GÖRÜŞME FORMU

Demografik Bilgiler

a. Öğretmenlikte geçen süre:
b.Yaş:
c. Okul Türü:
d. Branş:

Görüşme Soruları

Seçim (Yerleştirme) – Yetiştirme

1. Aday öğretmenlerin adaylık sürecindeki uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?

2. Aday öğretmenlere mentorluk uygulamasını siz geliştirecek olsaydınız aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu nasıl planlardınız?

3. Adaylık süresince destek olacak öğretmende olması gereken özellikler sizce nelerdir?

4. Aday öğretmenlere mentorluk yapacak öğretmenlerin görevlendirmelerinde nasıl bir prosedür uygulanmalı?

5. Aday öğretmenlere mentorluk yapacak öğretmen ek olarak bir eğitim almalı mıdır?
   -hangi eğitimleri almalıdır?

6. Aday öğretmen yetiştirmede mentor öğretmenin aday öğretmeni yetiştirmek için bir yıl boyunca nasıl çalışmalı?

-aday öğretmene yeterli zaman ayırmasını sağlayacak hangi önlemler alınmalı?

Mentorluk Yapısı

7. Aday öğretmenin yetiştirilmesi konusunda geliştirilecek modelde hangi paydaşlar görev almalı?

1. İl düzeyinde
2. İlçe düzeyinde
3. Okul düzeyinde

Paydaşların rolleri neler olmalı?

8. Aday öğretmen ve mentor öğretmenin süreç içerisinde birlikte hangi etkinlikleri yapmalı?

Mentorluğun Değerlendirilmesi

9. Aday öğretmenlik sürecinde mentorluğun değerlendirilmesi süreç içerisinde nasıl yapılmalı?

10. Aday öğretmenlik sürecinde mentorluğun değerlendirmesi sürecinde adayın değerlendirmesi ne zaman nasıl yapılmalı?

1. Hangi yöntemler kullanılmalı?

2. Değerlendirmede müdür, mentor, akran ve öğretmenin rolü nedir?

Ek-7. Okul Müdürü Örnek Görüşme Soruları

Tez Konusu: Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bir mentorluk model önerisi ve uygulanabilirliği

Okul: Tarih ve Saat (Başlangıç – bitiş) .....Görüşmeci .....

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Işıl GÜLMEZ, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora yapıyorum. Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde mentorluk modeli uygulanabilirliği konusunda araştırma yapıyorum. *Mentor, kendisinden daha az tecrübeye sahip meslektaşına mesleki ve kişisel yardım sağlayan, ona rehberlik eden kişi olarak tanımlanmıştır.*

Sizinle aday öğretmenlere uygulanmakta olan mentorluk programı ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, okul müdürlerinin aday öğretmen yetiştirilmesi kapsamında mentorluk ile ilgili nasıl bir model uygulanmasının uygun olduğunu düşündüklerini ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin mentorluk ile ilgili önemli görevleri olduğunu düşündüğüm için sizin de görüşünüzü almak istiyorum. Bu araştırma kapsamında aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda mentorluk modelinin geliştirilmesi konusunda katkıda bulunacağınızı umuyorum.

Bu görüşme sırasında sizden isteyeceğim bilgiler araştırma amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmada görüşleriniz ile ilgili olarak kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Görüşmeyi izin verirseniz kayıt altına almak istiyorum. Sizce bunun bir sakıncası var mıdır?

GÖRÜŞME FORMU

Demografik Bilgiler

1. Öğretmenlikte geçen süre:
2. Okul Müdürlüğünde geçen süre:
3. Yaş:
4. Okul Türü:
5. Branş:

Görüşme Soruları

Seçim (Yerleştirme) – Yetiştirme

1. Aday öğretmenlerin adaylık sürecindeki uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz? Neler yapıyorsunuz?

2. Aday öğretmenlere mentorluk uygulamasını siz geliştirecek olsaydınız aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu nasıl planlardınız?

3. Adaylık süresince destek olacak öğretmende olması gereken özellikler sizce nelerdir?

4. Aday öğretmenlere mentorluk yapacak öğretmenlerin görevlendirmelerinde nasıl bir prosedür uygulanmalı?

5. Aday öğretmenlere mentorluk yapacak öğretmen ek olarak bir eğitim almalı mıdır?

-hangi eğitimleri almalıdır?

6. Aday öğretmen yetiştirmede mentor öğretmenin aday öğretmeni yetiştirmek için bir yıl boyunca nasıl çalışmalı?

-aday öğretmene yeterli zaman ayırmasını sağlayacak hangi önlemler alınmalı?

Mentorluk Yapısı

7. Aday öğretmenin yetiştirilmesi konusunda geliştirilecek modelde hangi paydaşlar görev almalı?

1. İl düzeyinde
2. İlçe düzeyinde
3. Okul düzeyinde

Paydaşların rolleri neler olmalı?

8. Aday öğretmen ve mentor öğretmenin süreç içerisinde birlikte hangi etkinlikleri yapmalı?

Mentorluğun Değerlendirilmesi

9. Aday öğretmenlik sürecinde mentorluğun değerlendirilmesi süreç içerisinde nasıl yapılmalı?

10. Aday öğretmenlik sürecinde mentorluğun değerlendirmesi sürecinde adayın değerlendirmesi ne zaman nasıl yapılmalı?

1. Hangi yöntemler kullanılmalı?
2. Değerlendirmede müdür, mentor, akran ve öğretmenin rolü nedir?

Ek-8. Akademisyen Örnek Görüşme Soruları

Tez Konusu: Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bir mentorluk model önerisi ve uygulanabilirliği

Okul: Tarih ve Saat (Başlangıç – bitiş) .....Görüşmeci .....

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Işıl GÜLMEZ, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora yapıyorum. Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde mentorluk modeli uygulanabilirliği konusunda araştırma yapıyorum. *Mentor, kendisinden daha az tecrübeye sahip meslektaşına mesleki ve kişisel yardım sağlayan, ona rehberlik eden kişi olarak tanımlanmıştır.*

Sizinle aday öğretmenlere uygulanmakta olan mentorluk programı ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, akademisyenlerin aday öğretmen yetiştirilmesi kapsamında mentorluk ile ilgili nasıl bir model uygulanmasının uygun olduğunu düşündüklerini ortaya çıkmaktadır. Akademisyenlerin mentorluk ile ilgili önemli görevleri olduğunu düşündüğüm için sizin de görüşünüzü almak istiyorum. Bu araştırma kapsamında aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda mentorluk modelinin geliştirilmesi konusunda katkıda bulunacağınızı umuyorum.

Bu görüşme sırasında sizden isteyeceğim bilgiler araştırma amacının dışında kullanılmayacaktır. Araştırmada görüşleriniz ile ilgili olarak kimlik bilgileriniz gizli tutulacaktır.

Görüşmeyi izin verirseniz kayıt altına almak istiyorum. Sizce bunun bir sakıncası var mıdır?

GÖRÜŞME FORMU

Demografik Bilgiler

1. Görevi:
2. Fakülte:
3. Bölüm:
4. Ünvan:

Görüşme Soruları

Seçim (Yerleştirme) – Yetiştirme

1. Aday öğretmenlerin adaylık sürecindeki uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz?

2. Aday öğretmenlere mentorluk uygulamasını siz geliştirecek olsaydınız aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu nasıl planlardınız?

3. Adaylık süresince destek olacak öğretmende olması gereken özellikler sizce nelerdir?

4. Aday öğretmenlere mentorluk yapacak öğretmenlerin görevlendirmelerinde nasıl bir prosedür uygulanmalı?

5. Aday öğretmenlere mentorluk yapacak öğretmen ek olarak bir eğitim almalı mıdır?

-hangi eğitimleri almalıdır?

6. Aday öğretmen yetiştirmede mentor öğretmenin aday öğretmeni yetiştirmek için bir yıl boyunca nasıl çalışmalı?

-aday öğretmene yeterli zaman ayırmasını sağlayacak hangi önlemler alınmalı?

Mentorluk Yapısı

7. Aday öğretmenin yetiştirilmesi konusunda geliştirilecek modelde hangi paydaşlar görev almalı?

1. İl düzeyinde
2. İlçe düzeyinde
3. Okul düzeyinde

Paydaşların rolleri neler olmalı?

8. Aday öğretmen ve mentor öğretmenin süreç içerisinde birlikte hangi etkinlikleri yapmalı?

Mentorluğun Değerlendirilmesi

9. Aday öğretmenlik sürecinde mentorluğun değerlendirilmesi süreç içerisinde nasıl yapılmalı?

10. Aday öğretmenlik sürecinde mentorluğun değerlendirmesi sürecinde adayın değerlendirmesi ne zaman nasıl yapılmalı?

1. Hangi yöntemler kullanılmalı?
2. Değerlendirmede müdür, mentor, akran ve öğretmenin rolü nedir?

Ek-9. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Aday Öğretmenlik İşlemleri

Adaylık işlemleri

MADDE 15 – (1) Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı veya yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanır.

(2) Aday öğretmenlerin; atama ve intibak işlemleri İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, performans değerlendirmeleri, adaylık dönemindeki eğitimleri ile yazılı ve sözlü sınavlarına ilişkin iş ve işlemler Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde yürütülür.

Performans değerlendirmesi

MADDE 16 – (1) Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-3 Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenden oluşur. Değerlendiriciler birden fazla aday öğretmenin performansını değerlendirebilir; ancak, aynı değerlendirici birden fazla sıfatla aynı aday öğretmenin performansını değerlendiremez.

(2) İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılır. İkinci değerlendirme aynı şekilde, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılır.

(3) Performans değerlendirmesi, bir dönemde en az iki ay fiilen öğretmenlik görevi yapan aday öğretmenler hakkında uygulanır. 657 sayılı Kanun ve diğer kanunlar uyarınca aylıksız izin almak suretiyle geçirilen süreler, her türlü kanuni izin ve sağlık raporları ile fiilen öğretmenlik görevi dışındaki geçici görevlendirmelerde geçen süreler bir dönemde iki ay fiilen öğretmenlik görevi yapma süresinden sayılmaz.

(4) Üçüncü fıkrada belirtilen nedenlerle performans değerlendirmesi için öngörülen asgari çalışma süresinden daha az süre görevde bulunanların değerlendirmeleri takip eden dönemde/dönemlerde yapılır.

(5) Değerlendiricilerden biri ya da birden fazlasının bulunmadığı hallerde;

a) Maarif müfettişi yerine il millî eğitim müdürü tarafından, il millî eğitim müdür yardımcıları, ilçe millî eğitim müdürleri, il ve ilçe millî eğitim şube müdürleri ve şahsa bağlı eğitim uzmanları,

b) Eğitim kurumu müdürü yerine ilçe millî eğitim müdürü tarafından, ilçe millî eğitim müdürlüğüne bağlı diğer eğitim kurumları yöneticileri,

c) Danışman öğretmenin yerine eğitim kurumu müdürü tarafından eğitim kurumundaki diğer öğretmenler, eğitim kurumunda danışman öğretmen olarak görevlendirilecek öğretmen bulunmaması halinde ise ilçe millî eğitim müdürü tarafından aynı ilçede görev yapan diğer öğretmenler,

arasından resen görevlendirme yapılır.

(6) Bir dönemde kesintisiz iki ayı geçen rapor veya izin kullanma gibi hâllerden dolayı değerlendirme yapamayacaklar ile ölüm, devlet memurluğundan çıkarılma, istifa, görevden uzaklaştırılma, yer değiştirme ve benzeri nedenlerle değerlendirme yapamayacakların yerine beşinci fıkradaki usulle görevlendirme yapılır.

(7) Tamamlanmış değerlendirmeler hariç olmak üzere, ölüm, devlet memurluğundan çıkarılma ve istifa dışındaki sebeplerle görevlerinden ayrılan değerlendiriciler, varsa performans değerlendirmeye ilişkin bilgi ve belgeleri, süreçte değerlendirilmek üzere yerlerine görevlendirilenlere ulaştırması için eğitim kurumu müdürüne tutanakla teslim eder.

(8) Aday öğretmenlerin; boşanmış olsalar dahi eşleri, ikinci dereceye kadar (bu derece dâhil) kan ve kayın hısımları ve evlatlıkları değerlendirici olarak görevlendirilemez.

(9) Birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirme puanları; her bir değerlendirme için değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalaması alınarak ayrı ayrı belirlenir. Nihai performans değerlendirme puanının belirlenmesinde; birinci değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmışı dikkate alınır. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır. Nihai performans değerlendirme puanı yüz üzerinden en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılır ve sınava girmeye hak kazanır.

(10) Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişikleri kesilir. Ancak bunlardan aday öğretmenliğe başlamadan önce ilgili mevzuatına göre devlet memurluğunda adaylıkları kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanır. Başarısız olan aday öğretmenlerin başarısızlığa neden olan durumları değerlendiriciler tarafından belgelendirilir.

Performans değerlendirme sonuçlarına itiraz

MADDE 17 – (1) Birinci, ikinci ve üçüncü performans değerlendirme sonucuna, sonucun aday öğretmene tebliğinden itibaren beş iş günü içerisinde il millî eğitim müdürlüğüne itiraz edilebilir.

(2) İtirazları değerlendirmek amacıyla il millî eğitim müdürlüğünde il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği il millî eğitim müdür yardımcısının başkanlığında, il millî eğitim müdürü tarafından resen

görevlendirilecek bir ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü ve bir okul müdüründen oluşan Performans Değerlendirme İtiraz Komisyonu kurulur. Komisyona aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. İtirazlar komisyon tarafından on iş günü içerisinde değerlendirilir ve ilgiliye tebliğ edilir.

Performans değerlendirme sürecinde görev ve sorumluluklar

MADDE 18 – (1) Eğitim kurumu müdürü, birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirmeler ile nihai performans değerlendirme sonucunu beş iş günü içerisinde aday öğretmene tebliğ eder ve il millî eğitim müdürlüğüne bildirir. İl millî eğitim müdürlüğü, performans değerlendirmesi sonucunda başarılı ve başarısız olanların listelerini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne bildirir.

(2) İl ve ilçe millî eğitim müdürleri, görev alanlarındaki eğitim kurumlarında performans değerlendirme sürecinin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için gerekli tedbirleri alır.

(3) Maarif müfettişi, aday öğretmenin eğitim kurumundaki çalışmalarını mesleki ölçütler bağlamında gözlemler ve kendisine rehberlik eder. Maarif müfettişi, rehberlik, gözlem ve incelemeleri doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene diğer bir örneğini ise aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumu müdürlüğüne teslim eder.

(4) Eğitim kurumu müdürü;

a) Aday öğretmenin göreve başlamasından sonraki beş iş günü içerisinde öncelikle kendi alanından olmak üzere danışman öğretmen görevlendirir. Görevlendirilecek danışman öğretmen bulunamaması halinde, başka bir eğitim kurumundan danışman öğretmen görevlendirilebilmesi için durumu eğitim kurumunun bağlı olduğu millî eğitim müdürlüğüne bildirir. Eğitim kurumu müdürü, değerlendirme sürecine ilişkin görev ve sorumlulukları çerçevesinde eğitim kurumunda gerekli tedbirleri alır, değerlendirmeye esas olan bilgi ve belgeleri ilgili değerlendiricilere iletir, söz konusu bilgi ve belgelerin iki yıl süreyle, yargı yoluna başvurulması halinde ise yargılamanın sonuna kadar saklanmasını sağlar.

b) Değerlendirici olarak; aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm adaylık sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene verir, diğer bir örneğinin aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumunda muhafaza edilmesini sağlar.

(5) Danışman öğretmen, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm performans değerlendirme sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur. Formun bir örneğini muhafaza eder, bir örneğini aday öğretmene verir, diğer bir örneğini aday öğretmenin görev yapmış olduğu eğitim kurumu müdürlüğüne teslim eder. Danışman öğretmen bu görevlerin yerine getirilmesinde aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürüne karşı sorumludur.

Sınava ilişkin usul ve esaslar

MADDE 19 – (1) Sınav, göreve başlama tarihine göre en az bir yıl fiilen çalışan ve performans değerlendirmesinde başarılı olan aday öğretmenlere, Bakanlıkça belirlenecek merkezlerde ve tarihlerde yapılır. 657 sayılı Kanun ve diğer kanunlar uyarınca aylıksız izin almak suretiyle geçirilen süreler, en az bir yıllık fiili çalışma süresinden sayılmaz.

(2) Sınavın, yazılı ve sözlü olarak yapılması halinde önce yazılı sınav, bu sınav sonuçlarının açıklanmasını beklemeden de sözlü sınav yapılır.

(3) Sınava girmeye hak kazandığı halde kabul edilebilir belge ile ispatı mümkün mazeretleri nedeniyle sınava katılamayanlar, göreve başlamalarından sonraki ilk sınava alınır.

Yazılı sınav

MADDE 20 – (1) Performans değerlendirmesinde başarılı bulunan aday öğretmenler Bakanlıkça yazılı sınava tabi tutulur. Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemler Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yürütülür.

(2) Sınav çoktan seçmeli test veya açık uçlu sorular ile yapılır, uygun görülen soru çeşitlerinden biri veya birkaçı birden kullanılabilir. Yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları şunlardır;

a) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun (%20),

b) Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı (%30),

1) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,

2) 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,

3) 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu,

4) Görevin gerektirdiği diğer mevzuat.

c) Öğretmenlik uygulamaları (%50).

1) Eğitim öğretimin planlanması,

2) Öğrenme ortamları,

3) Sınıf yönetimi,

4) Öğretim yöntem ve teknikleri,

5) Ölçme ve değerlendirme.

(3) Sınavın yapılacağı yer, gün ve zaman ile ikinci fıkrada belirtilen sınav konuları Sınav Koordinasyon Komisyonu tarafından önceden açıklanır.

(4) Yazılı sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç 15 iş günü içinde Bakanlığın İnternet sitesinde duyurulur.

Sözlü sınav

MADDE 21 – (1) Yazılı sınavın ardından aday öğretmenler Bakanlıkça sözlü sınava tabi tutulabilir. Aday öğretmenlerin sözlü sınava tabi tutulup tutulmayacağı ve tutulacaksa sözlü sınavın yer ve zamanı Bakanlıkça önceden ilan edilir. Sözlü sınav illerde veya Bakanlık merkezinde oluşturulacak sözlü sınav komisyonu/komisyonları tarafından yapılır.

(2) Sözlü sınavda adaylar, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-4 Aday Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu üzerinden;

a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü,

b) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti,

c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı,

ç) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri,

yönlerinden sözlü sınav komisyonu üyelerince her bent ayrı ayrı 25 puan üzerinden değerlendirilir.

(3) Sözlü sınav nihai başarı puanı, sözlü sınav komisyonu üyelerinin puanlarının aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır.

(4) Sözlü sınav sonuçları, sınavın yapıldığı tarihten itibaren en geç 10 iş günü içinde il millî eğitim müdürlüğü tarafından ilgililere tebliğ edilir. Sözlü sınav sonuçlarına, sonuçların açıklandığı tarihten itibaren en geç beş iş günü içinde sözlü sınavı yapan sınav komisyonuna itiraz edilebilir. Bu itirazlar en geç beş iş günü içinde sözlü sınav komisyonunca incelenerek karara bağlanır ve ilgiliye tebliğ edilir.

Yazılı ve sözlü sınav değerlendirmesi

MADDE 22 – (1) Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday öğretmenin başarı puanını oluşturur. Başarı puanı altmış ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır.

(2) Yalnızca yazılı sınav yapılması halinde sınavdan altmış ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır.

Komisyonlar

MADDE 23 – (1) Sınav koordinasyon komisyonu; müsteşar ya da görevlendireceği müsteşar yardımcısının başkanlığında, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürü ve İnsan Kaynakları Genel Müdürü ya da görevlendirecekleri birer daire başkanı ile bir hukuk müşavirinden oluşur. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Sınav komisyonu, komisyon başkanının belirlediği tarih ve gündemle toplanır. Kararlar oy çokluğu ile alınır. Komisyonun sekretarya hizmetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür.

(2) Sınav koordinasyon komisyonunun görevleri şunlardır;

a) Sınavın yazılı veya yazılı ve sözlü olarak yapılmasını ve sınav tarihlerini belirleyerek Bakan Onayına sunmak,

b) Yazılı sınav sorularının hazırlanmasını veya hazırlatılmasını, yazılı sınavların yapılmasını ve değerlendirilmesini sağlamak,

c) Yazılı sınav sonuçlarının ilgililere duyurulmasını sağlamak,

ç) Yazılı sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek.

(3) Sözlü sınav komisyonu;

a) Sözlü sınavın Bakanlık merkezinde yapılması halinde; Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünden bir daire başkanının başkanlığında, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğünden, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünden, Rehberlik ve Denetim Başkanlığından ve Hukuk Müşavirliğinden katılacak birer daire başkanından oluşturulur. Sözlü sınav komisyonu üyeleri ilgili birim amirlerinin teklifi üzerine makam onayı ile görevlendirilir. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Komisyon, başkanının belirlediği tarih ve gündemle toplanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Komisyonun sekretarya hizmetleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yürütülür.

b) Sözlü sınavın illerde yapılması halinde; il millî eğitim müdürünün veya görevlendireceği müdür yardımcısının başkanlığında, bir ilçe millî eğitim müdürü, il millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, ilçe millî eğitim müdürlüğünden bir şube müdürü, bir eğitim kurumu müdürü ve ihtiyaç duyulması halinde bir öğretim üyesinden oluşur. Aynı usulle birer yedek üye belirlenir. Asıl üyenin bulunmadığı toplantıya komisyon başkanının çağrısı üzerine yedek üye katılır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. Komisyonun sekretarya hizmetleri il millî eğitim müdürlüğünce yürütülür.

c) Gerek görülmesi halinde Bakanlık merkezinde ve illerde aynı usulle birden fazla sözlü sınav komisyonu kurulabilir.

(4) Sözlü sınav komisyonunun görevleri şunlardır;

a) Aday öğretmenlerin sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, sözlü sınavlarını yapmak ve değerlendirmek,

b) Sözlü sınav sonuçlarının il millî eğitim müdürlüğü aracılığıyla ilgili aday öğretmene duyurulmasını sağlamak,

c) Sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmak,

ç) Sözlü sınava ilişkin diğer iş ve işlemleri yürütmek.

(5) Sözlü sınav komisyonu üyeleri; boşanmış olsalar dahi eşleri, ikinci dereceye kadar (bu derece dâhil) kan ve kayın hısımları ile evlatlıklarının katıldığı sözlü sınavda görev alamaz.

Sınav sonuçlarına itiraz

MADDE 24 – (1) Yazılı sınav sonuçlarına itiraz, sonuçların ilanından itibaren beş iş günü içerisinde yapılır. İtirazla ilgili işlemler itiraz süresinin bitiminden itibaren en geç on iş günü içerisinde, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce sonuçlandırılarak sonuç ilgiliye yazılı olarak bildirilir.

(2) Sözlü sınav sonuçlarına, sınav sonuçlarının ilgililere tebliğ tarihinden itibaren en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu nezdinde itiraz edilebilir. Bu itirazlar, en geç beş iş günü içinde ilgili sınav komisyonu tarafından incelenerek karara bağlanır. Kararlar oy çokluğuyla alınır. Oyların eşit olması halinde başkanın tarafı çoğunluk sayılır. İtiraz sonuçları, il millî eğitim müdürlüklerince itiraz sahiplerine tebliğ edilir.

Sınav sonrası işlemler

MADDE 25 – (1) Sınavda başarılı olan aday öğretmenler, valiliklerce öğretmen olarak atanır.

(2) Sınavda başarılı olamayan aday öğretmenler, il içinde aynı hizmet alanında başka bir eğitim kurumunda görevlendirilerek bu Yönetmelik hükümlerine göre yeniden performans değerlendirmesi ve sınava tabi tutulur. Bu kapsamdaki aday öğretmenlerden performans değerlendirmesinde veya sınavda başarısız olanlar öğretmenlik unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişikleri kesilir. Ancak bunlardan aday öğretmenliğe başlamadan önce ilgili mevzuatına göre devlet memurluğunda adaylıkları kaldırılarak asıl memurluğa atanmış olanlar, Bakanlıkta kazanılmış hak aylık derecelerine uygun memur kadrolarına atanır.

(3) Aday öğretmenlerin, alanında norm fazlası olması ile sınavda başarısız olmaları nedeniyle yapılacak yer değiştirmeler ile 19/4/1983 tarihli ve 83/6525 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe giren Devlet Memurlarının Yer Değiştirme Suretiyle Atanmalarına İlişkin Yönetmelik kapsamında ifade edilen sağlık ve can güvenliği mazeretlerine bağlı yer değiştirmeler dışında görev yerleri değiştirilemez. Yerleri değiştirilen aday öğretmenlerin varsa Ek-3'te yer alan Form ile diğer bilgi ve belgeler, değerlendirmede kullanılmak üzere beş iş günü içinde atandıkları eğitim kurumu müdürlüğüne gönderilir.

Hizmet içi eğitim

MADDE 26 – (1) Bakanlıkça aday öğretmenler ile değerlendiricilere Ek-3'te yer alan Formda yer alan mesleki ölçütler ve yazılı sınav konuları ile ilgili olarak çerçeve eğitim verilebilir. Bu eğitimler merkezî, mahallî ve uzaktan eğitim yöntemlerinden biri ya da birden fazlası ile gerçekleştirilebilir.

Ek-10. Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

MADDE 1- (1) Bu Yönergenin amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarına aday öğretmen olarak atananların yetiştirme sürecine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2- (1) Bu Yönerge, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarına aday öğretmen olarak atananların yetiştirme sürecini kapsar.

Dayanak

MADDE 3- (1) Bu Yönerge, 17/04/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4- (1) Bu Yönergede geçen;

a) Aday öğretmen: Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk atama kapsamında atananları,

b) Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığını,

c) Danışman öğretmen: Aday öğretmene adaylık yetiştirme sürecinde danışmanlık yapacak öğretmeni,

ç) Eğitim kurumu: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar ile bu kurumlarda yürütülen eğitim-öğretim etkinlikleri için program hazırlama, eğitim araç-gereci üretme, inceleme, değerlendirme, öğrenci ve öğrenci adaylarına uygulanacak seçme ve/veya yarışma sınavları için gerekli iş ve işlemleri yürütme, rehberlik ve sosyal hizmetler verme yoluyla yardımcı ve destek olan kurumları,

d) Eğitim kurumu yöneticisi: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürütenleri,

e) Yetiştirme süreci koordinatörü: İl/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin iş ve işlemleri koordine etmek amacıyla görevlendirilen personeli,

f) Yetiştirme Programı: Aday öğretmenin yetiştirme sürecinde alındığı programı,
Ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Yetiştirme Süreci ile Görevliler ve Görevler

Yetiştirme süreci

MADDE 5- (l) Aday öğretmenler, **adaylıklarının ilk altı ayında** yetiştirme sürecine tabi tutulurlar. Yetiştirme süreci, Bakanlıkça belirlenen Yetiştirme Programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilir.

(2) Aday öğretmenler, Yetiştirme Programı kapsamında **sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirir** ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılırlar.

(3) Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde **bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilemez**. Aday öğretmenler, bu süreçte **derslere danışman öğretmen nezaretinde girer** ve danışman öğretmenin nöbetçi olduğu zamanlarda nöbet görevini izlemek üzere danışman öğretmenin yanında yer alır.

(4) Aday öğretmenlerin **birinci performans değerlendirmesi**, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri çerçevesinde yetiştirme sürecinde yapılır.

(5) Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı kapsamındaki faaliyetlerin tümüne katılımı zorunludur. Ancak bu faaliyetlerin bir kısmına veya tamamına yasal mazereti nedeniyle katılamayan aday öğretmenler, Bakanlıkça belirlenecek tarih ve yerde yapılacak telafi programına katılmak zorundadırlar.

Yetiştirme Programı

MADDE 6- (1) Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde uygulanacak Yetiştirme Programı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanır.

(2) Yetiştirme Programında;

a) Sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetlerine,
b) Öğretmenlik uygulamalarına,
c) Okul dışı faaliyetlere,
ç) Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 20 ve 21 inci maddelerinde yer alan sınav konularını da içeren hizmetiçi eğitim faaliyetlerine,
yer verilir.

Çalışma programı

MADDE 7- (1) Çalışma programı, eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmen tarafından Yetiştirme Programı esas alınarak eğitim kurumunun özelliği ve danışman öğretmenin haftalık programı göz önünde bulundurularak hazırlanır.

(2) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılacak **formlar** Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce hazırlanır. Eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmenler bu formları kendi sınıf, okul ve çevre şartlarına göre uyarlayarak kullanırlar.

İl/ilçe milli eğitim müdürlerinin görevleri

MADDE 8- (1) İl/ilçe milli eğitim müdürleri, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 18 inci maddesindeki görevlerin yanında aşağıdaki görevleri de yürütür:

a) Aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde **görev yapacakları eğitim kurumunu belirlemek.**
b) Aday öğretmenlerin, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yönetim ve işleyişi ile ilgili izleme çalışması yapmalarını sağlamak.
c) Eğitim kurumu müdürlüğü ve danışman öğretmen tarafından hazırlanan çalışma programının sağlıklı uygulanabilmesi için gerekli desteği sağlamak.
ç) Yetiştirme süreci koordinatörünü görevlendirmek.

Yetiştirme süreci koordinatörünün görevleri

MADDE 9- (1) Yetiştirme süreci koordinatörünün görevleri şunlardır:

a) Aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetleri kapsamındaki çalışmalarını çalışma programına uygun olarak koordine etmek.
b) Yetiştirme Programı çerçevesinde yapılacak hizmetiçi eğitim faaliyetlerini, il/ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki hizmetiçi eğitimden sorumlu il milli eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü ile birlikte koordine etmek.
c) İl/ilçe milli eğitim müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.

Eğitim kurumu yöneticilerinin görevleri

MADDE 10- (1) Eğitim kurumu yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 18 inci maddesindeki görevlerin yanında aşağıdaki görevleri de yürütür:

a) Aday öğretmenlerin çalışma programını danışman öğretmenle birlikte hazırlamak.
b) Çalışma programındaki faaliyetlerin sağlıklı yürütülmesi için gerekli tedbirleri almak.
c) İl/ilçe milli eğitim müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.

Danışman öğretmenin belirlenmesi

MADDE 11- (1) Danışman öğretmenin, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürünce, adaylık dahil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya

uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi esastır**.**

(2) İl milli eğitim müdürlüklerince, aday öğretmenin yetiştirilmek üzere atandığı ilde on yıllık hizmet süresine sahip öğretmen bulunamaması durumunda hizmet süresi on yıldan az olanlar arasından, aynı alandan öğretmen bulunamaması durumunda ise farklı alandan danışman öğretmen görevlendirilebilir.

Danışman öğretmenlerin görevleri

MADDE 12- (1) Danışman öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 18 inci maddesindeki görevlerin yanında aşağıdaki görevleri de yürütür:

a) Aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlamak.

b) Çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olmak ve gerekli tedbirleri almak.

c) Aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunmak.

ç) Aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak.

d) Eğitim kurumu müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.

(2) Danışman öğretmenler, bu görevlerin yerine getirilmesinden eğitim kurumu müdürüne karşı sorumludur.

Aday öğretmenlerin görevleri

MADDE 13- (1) Aday öğretmenlerin görevleri şunlardır:

a) Çalışma programındaki faaliyetlere eksiksiz olarak katılmak,

b) Danışman öğretmeni ve eğitim kurumu yöneticisinin süreçle ilgili talimatlarına uymak,

c) Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili tüm faaliyetlerinde Milli Eğitim mevzuatına uygun hareket etmek.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Hüküm bulunmayan haller

MADDE 14- (1) Bu Yönergede hüküm bulunmayan hallerde; Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri uygulanır.

Ataması daha önce yapılan aday öğretmenler

GEÇİCİ MADDE 1- (1) 2016 Yılı Şubat atama döneminde ataması yapılan aday öğretmenlerin adaylık işlemleri, bu Yönerge hükümlerine göre gerçekleştirilir. Atamaları 2016 Yılı Şubat atama döneminden önce yapılan aday öğretmenlerin adaylık işlemleri, atandıkları tarihte yürürlükte olan mevzuat hükümlerine göre sonuçlandırılır.

Yürürlük

MADDE 15- (1) Bu Yönerge onayı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 16- (1) Bu Yönerge hükümlerini Milli Eğitim Bakanı yürütür

ÖZGEÇMİŞ

1984 yılında Bursa'da dünyaya gelen araştırmacı ilk ve ortaöğrenimini Bursa'da tamamlamıştır. Bursa, Ulubatlı Hasan Anadolu Lisesi mezunudur. 2006 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünü fakülte ikincisi olarak tamamlamıştır. 2009 yılında Marmara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Araştırmacı 2011 yılında Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında doktora eğitimine başlamıştır. Araştırmacı 2006 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen, 2016 yılından itibaren müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığındaki görevi süresince Avrupa Birliği okul ortaklığı projeleri ve etkinliklerde görev almıştır. Araştırmacı, 2016 yılında hazırlamış olduğu "Sosyal Medyanın Eğitime Entegrasyonu" isimli Okul Eğitimi Personel Hareketliliği projesi ile okul öğretmenleriyle birlikte İspanya'da yedi gün süreli Digital Course isimli yapılandırılmış kursa ve üç okul gözlemine katılım sağlamıştır. Etwinning okul ortaklığı çalışmalarında da aktif olan araştırmacı 10 ülkeden 14 okul ortaklığıyla yürüttüğü "Creating Games Using Scratch" isimli Etwinning projesiyle 2016 yılında Avrupa Kalite Etiketi ödülü almıştır. Çalışmalarından ötürü 2017 yılında 81 İl 81 Öğretmen programında Bursa il ikincisi olarak seçilmiştir. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün yönetim komitesinde yer aldığı Avrupa Okul Ağının (European Schoolnet) koordine ettiği Scientix projesinde Bursa öğretmen elçisi, Europeana projesinde ise Türkiye öğretmen elçisi olarak görev yapmıştır. Araştırmacı, projelerin yurt dışında yapılan toplantılarına katılmakta ve projelerin yurt çapında yaygınlaştırılmasına katkıda bulunmaktadır. Araştırmacının programlama öğretiminde görselleştirme araçlarının kullanımı, Avrupa Birliği ülkelerinde mesleki yönlendirmeler ve proje tabanlı öğrenmenin uygulanması ile ilgili yayınlanmış ulusal ve uluslararası bildiri ve makaleleri bulunmaktadır.