

**“OKULDA ÜNİVERSİTE” ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ’NDEKİ
MENTORLUK UYGULAMALARININ
FARKLI PAYDAŞLARIN BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**



Gülşah AY

HAZİRAN 2018

**“OKULDA ÜNİVERSİTE” ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ’NDEKİ
MENTORLUK UYGULAMALARININ
FARKLI PAYDAŞLARIN BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ
BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

GÜLŞAH AY

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECESESİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

HAZİRAN 2018

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşüncemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.



Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA
Tez Danışmanı

Komite Üyeleri

Prof. Dr. Şirin KARADENİZ

(BAU, EBE)



Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA

(BAU, EBE)



Dr. Öğr. Üyesi Betül TARHAN ALKAN

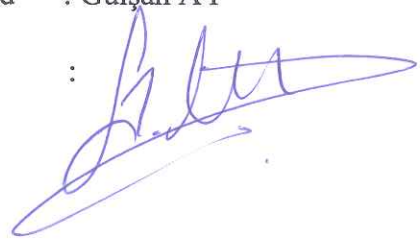
(KSBU, EBF)



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad : Gülşah AY

İmza :



ÖZ

“OKULDA ÜNİVERSİTE” ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ’NDEKİ MENTORLUK UYGULAMALARININ FARKLI PAYDAŞLARIN BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Ay, Gülşah

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi: Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA

Haziran 2018, 427 sayfa

Bu araştırmanın amacı, “Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin Bahçeşehir Üniversitesi’ne evrilmiş versiyonu olan “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarını farklı paydaşların bakış açısından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda mentorluk uygulamalarındaki paydaşları oluşturan mentorların, mentilerin ve akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının onlara sağladığı faydalar ve bu süreçte yaşadıkları sıkıntılar hakkındaki görüşleri ortaya konmuştur. Ayrıca, araştırmanın alt soruları bağlamında da “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin paydaşlara getirdiği sorumluluklar, birey ve kurum açısından katkıları, uygulamada yer alan kişilerin ilişkileri, sıkıntıları ve uygulamaya yönelik önerileri; araştırmanın bulguları arasındadır.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 yılında “BAU Okulda Üniversite” modelinin uygulandığı okullarda bulunan 24 mentor, 15 menti ve bu modelin yürütülmesi sürecine dahil olan 5 akademisyen oluşturmaktadır. Böylece araştırmanın çalışma grubu toplam 44 katılımcıdan (N=44) oluşmuş olur.

Bu araştırma, nitel bir araştırmadır ve üç ayrı özel okulda yürütülen bu araştırmada durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarını farklı paydaşların bakış açısından incelemek için katılımcılarla görüşmeler yapılmış, veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma sonucu elde edilen verilerin düzenlenmesiyle elde edilen bulgular; “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin mentorlara, mentilere, akademisyenlere çeşitli sorumluluklar yüklediğini; bu uygulamaların mentorlara, mentilere, akademisyenlere mesleki ve kişisel katkılarının olduğunu; aralarındaki ilişkileri, “BAU Okulda Üniversite”nin uygulandığı üniversiteye ve uygulama okullarına olmak üzere kurumlara katkılarını; bu süreçte yaşanan mentor, menti, akademisyen sıkıntılarını ve “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin geliştirilmesine yönelik katılımcı önerilerini ortaya çıkarmıştır.

Anahtar Kelimeler: BAU Okulda Üniversite, Mentorluk, Mentor, Menti, Akademisyen

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE MENTORING PRACTICES OF “UNIVERSITY AT SCHOOL” TEACHER TRAINING MODEL FROM THE PERSPECTIVE OF DIFFERENT STAKEHOLDERS

BAHÇEŞEHİR UNIVERSITY EXAMPLES

Ay, Gülşah

Master's, Master's Program in Educational Administration and Planning

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Atakan ATA

June 2018, 427 pages

The purpose of this study was to investigate the mentoring practices the "BAU University at School" teacher training model, which is the evolved version of the "University at School" teacher training model to Bahçeşehir University from the perspective of different stakeholders. To this end, the mentors, mentees and academicians who form the stakeholders in the mentoring practices have expressed their opinions on the benefits provided by the mentoring practices of the "BAU University at School" teacher training model and the opinions about the problems they have experienced in this process.

Moreover, in the context of the sub-questions of the research, the responsibilities of the "BAU University at School" teacher training model to the stakeholders, contributions from the perspective of the individual and the institution, the relations of the persons involved in the practice, among the findings of the research.

The study group of the study; in 2016-2017, there are 24 mentors, 15 mentees and 5 academicians involved in the implementation of this model. Thus, the study group of the study consisted of a total of 44 participants (N = 44).

This research is a qualitative research and in this study conducted in three separate private schools, "holistic multiple case design" was used in the case study designs. Participants were interviewed and a semi-structured interview form was used to collect data in order to examine the mentoring practices of the "BAU University at School" teacher training model from the perspective of different stakeholders.

Findings obtained by regulating the data obtained as a result of the research; the "BAU University at School" teacher training model has assumed various responsibilities to mentors, mentees and academicians; that these applications have professional and personal contributions to mentors, mentees, academicians; their contributions to the institutions, to the university and practice schools to which the "BAU University at School" is applied; mentees, academicians, and participants in the process of developing the teacher training model for "BAU University at School".

Keywords: BAU University at School, Mentoring, Mentor, Mentee, Academician



Her zaman yanımda olan sevgili eşime...

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının yürütülmesinde ve oluşumunda bana her zaman değerli görüş ve önerileriyle ışık tutan değerli danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Atakan ATA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin ortaya çıkmasına katkı sağlayan tez jüri üyelerim Sayın Prof. Dr. Şirin KARADENİZ'e ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Betül TARHAN ALKAN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tezimin ortaya çıkmasında katkısı olan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Enisa MEDE'ye ve araştırma kapsamında özveri gösterip zaman ayıran, çalışmamda katkısı olan tüm akademisyenler, yöneticiler, öğretmenler ve öğretmen adaylarına teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmam sırasında desteğini ve anlayışını hiçbir zaman esirgemeyen değerli okul müdürüm Sayın Aslı CIRAP'a teşekkür ederim.

Bu yüksek lisans programına katılmam konusunda ve tezimi yazdığım süreçte bana en büyük desteği veren, dolayısıyla en büyük teşekkürü hak eden sevgili eşim Gürcan AY'a; daima arkamda olup beni motive eden ve her an yanımda olduklarını bildiğim canım annem Nermin PERÇİMLİ'ye ve canım babam Arif PERÇİMLİ'ye tüm kalbimle teşekkür ederim.

Her zaman şansım olarak adlandırdığım canım ablam Elif TEKİN'e ve canım ağabeyim Fatih PERÇİMLİ'ye ve bu tez sürecimde her birinin desteğinin çok ayrı, çok değerli olduğu tüm aileme sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ	iiiv
ABSTRACT	vi
İTHAF	viii
TEŞEKKÜR	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
Bölüm 1: Giriş	1
1.1. Genel Bakış	1
1.2. Problem Durumu	4
1.3. Çalışmanın Amacı	5
1.4. Araştırma Soruları	6
1.5. Çalışmanın Önemi	8
1.6. Tanımlar	9
Bölüm 2: Alanyazın Taraması	10
2.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılan Reformlar ve Öğretmenlik Uygulamaları	10
2.1.1. Öğretmenlik uygulaması bağlamında “Okul deneyimi dersleri	15
2.2. “BAU Okulda Üniversite” Modelinin Tanımı	18
2.3. “BAU Okulda Üniversite” Modelinin Amacı	20
2.4. Dünyada Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılan Reformlar ve Öğretmenlik Uygulamaları	23
2.4.1. Amerika’da öğretmen eğitimi.	24
2.4.2. Finlandiya’da öğretmen eğitimi.	25
2.4.3. İngiltere’de öğretmen eğitimi.	25
2.4.4. Singapur’da öğretmen eğitimi.	25
2.4.5. Hollanda’da, Almanya’da, Avustralya’da ve Kanada’da öğretmen eğitimi.	26
2.5. Mentorluğun Alanyazındaki Tanımı	27
2.5.1. Mentorluğun tarihçesi.....	33
2.5.2. Mentorluk uygulamaları.....	35
2.5.2.1. Türkiye’de eğitim alanındaki mentorluk uygulamaları.	36
2.5.3. Mentorluğun faydaları.	37
2.5.3.1. Mentorluk uygulamalarının mentor açısından faydaları.	39
2.5.3.1.1. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının mentor açısından faydaları.	40
2.5.3.2. Mentorluk uygulamalarının menti açısından faydaları.....	41
2.5.3.2.1. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının menti açısından faydaları.	42

2.5.3.3. Mentorluk uygulamalarının kurum açısından faydaları.....	43
2.5.3.3.1. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının kurum açısından faydaları.....	44
2.5.4. Mentorların görev ve sorumlulukları.....	45
2.5.5. Mentorluk Modelleri.....	51
2.5.5.1. Formal mentorluk.....	51
2.5.5.2. İnfomal mentorluk.....	52
2.5.5.3. Bire bir mentorluk.....	53
2.5.5.4. Grup mentorluğu.....	54
2.5.5.5. E-mentorluk.....	54
2.5.5.6. “BAU Okulda Üniversite” Modelinin İçerdiği Mentorluk Modeli.....	55
2.5.6. Mentorluk süreci ve işleyişi.....	56
2.5.6.1. “BAU Okulda Üniversite” Modelindeki Mentorluk Süreci ve İşleyişi.....	57
2.5.7. Mentor-menti ilişkisi.....	58
Bölüm 3: Yöntem.....	62
3.1. Araştırma Modeli.....	62
3.1.1. Durum çalışması desenleri.....	64
3.2. Katılımcılar.....	64
3.3. Verilerin Toplanması.....	69
3.3.1. Veri toplama araçları.....	69
3.3.2. Verilerin analiz işlemleri.....	73
3.3.3. Geçerlik ve güvenirlik.....	76
3.4. Sınırlamalar.....	82
Bölüm 4: Bulgular.....	84
4.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar Ana Temasına İlişkin Bulgular.....	86
4.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Mentor Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	88
4.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Menti Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	117
4.1.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Akademisyen Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	132
4.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları Ana Temasına İlişkin Bulgular.....	138
4.2.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	139
4.2.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	141
4.2.1.2 “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	157
4.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	160
4.2.2.1 “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	162

4.2.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.	200
4.2.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.	210
4.2.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.	211
4.2.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular“	214
4.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları Ana Temasına İlişkin Bulgular	216
4.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Uygulama Okullarına Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	218
4.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Üniversiteye Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular.	233
4.4. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler Ana Temasına İlişkin Bulgular	240
4.4.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Bulgular.	243
4.4.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Akademisyen İlişkileri Alt Temasına İlişkin Bulgular.	264
4.4.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Akademisyen-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Bulgular.	266
4.5. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar Ana Temasına İlişkin Bulgular	267
4.5.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Bulgular.	269
4.5.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Bulgular.	278
4.5.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Bulgular.	285
4.6. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler Ana Temasına İlişkin Bulgular	292
4.6.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentorların Önerileri Alt Temasına İlişkin Bulgular.....	294
4.6.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentilerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Bulgular.	308
4.6.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Akademisyenlerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Bulgular.	315
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar	319
5.1. Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması	319
5.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	319
5.1.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Mentor Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	319

5.1.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Menti Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	329
5.1.1.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Akademisyen Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar....	333
5.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkısı Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	335
5.1.2.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	335
5.1.2.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Mesleki Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. ...	336
5.1.2.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Kişisel Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	340
5.1.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	342
5.1.2.2.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Mesleki Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	342
5.1.2.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Kişisel Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	349
5.1.2.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	352
5.1.2.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Mesleki Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	352
5.1.2.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Kişisel Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	353
5.1.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkısı Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	354
5.1.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Uygulama Okullarına Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	354
5.1.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Üniversiteye Katkısı Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	360
5.1.4. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	363
5.1.4.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	363
5.1.4.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Akademisyen İlişkileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	369
5.1.4.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Akademisyen-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. ...	369
5.1.5. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	370
5.1.5.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	370

5.1.5.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar....	373
5.1.5.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	374
5.1.6. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.	376
5.1.6.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentorların Önerileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar	376
5.1.6.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentilerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	378
5.1.6.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Akademisyenlerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	379
5.2. Sonuçlar ve Öneriler.....	381
5.3. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	389
KAYNAKÇA	391
EKLER	405
A. Bilgilendirme Mektubu	405
B. Bilgilendirme Onay Mektupları	407
B.1 Bilgilendirme Onay Mektubu (Mentorlar İçin)	407
B.2 Bilgilendirme Onay Mektubu (Mentiler İçin)	409
B.3 Bilgilendirme Onay Mektubu (Akademisyenler İçin)	411
C. Görüşme Soruları	413
C.1 Görüşme Soruları (Mentorlar İçin).....	413
C.2 Görüşme Soruları (Mentiler İçin)	415
C.3 Görüşme Soruları (Akademisyenler İçin)	418
E. Görüşme Kaydı Değerlendirme Mektubu	421
ÖZGEÇMİŞ	422
BAU OKULDA ÜNİVERSİTE T.C. TÜRK PATENT VE MARKA KURUMU MARKA TESCİL BELGESİ.....	424

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Mentorda Bulunması Gereken Özellikler	46
Tablo 2 Formal ve İnförmal Mentorluğun Karşılaştırılması.....	53
Tablo 3 Katılımcı Tablosu – Mentor.....	66
Tablo 4 Katılımcı Tablosu – Menti.....	67
Tablo 5 Katılımcı Tablosu-Akademisyen	68
Tablo 6 Toplam Katılımcı Tablosu – Mentor + Menti + Akademisyen.....	68



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

<i>Şekil 1.</i> Okulda üniversitenin yedi boyutu ve aralarındaki etkileşim.	20
<i>Şekil 2.</i> Araştırmanın ana ve alt temaları.	85
<i>Şekil 3.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin alt temalar.	86
<i>Şekil 4.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin mentor sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	87
<i>Şekil 5.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin menti sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	116
<i>Şekil 6.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin akademisyen sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	131
<i>Şekil 7.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin mentora katkıları, mentiye katkıları ve akademisyene katkıları alt temaları ve bu alt temaların altında yer alan mesleki katkılar ve kişisel katkılar başlıkları.	138
<i>Şekil 8.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin mentora katkıları alt teması ve bu alt temanın altındaki mentora mesleki katkıları ve mentora kişisel katkıları alt temaları.	139
<i>Şekil 9.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentora katkıları alt temasına ilişkin mentora mesleki katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	140
<i>Şekil 10.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentora katkıları alt temasına ilişkin mentora kişisel katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	157
<i>Şekil 11.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin mentiye katkıları alt teması ve bu alt temanın altındaki mentiye mesleki katkıları ve mentiye kişisel katkıları alt temaları.	160
<i>Şekil 12.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentiye katkıları alt temasına ilişkin mentiye mesleki katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	161
<i>Şekil 13.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentiye katkıları alt temasına ilişkin mentiye kişisel katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	199
<i>Şekil 14.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin akademisyene katkıları alt teması ve bu alt temanın altındaki akademisyene mesleki katkıları ve akademisyene kişisel katkıları alt temaları	210

<i>Şekil 15.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının akademisyene katkıları alt temasına ilişkin akademisyene mesleki katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	211
<i>Şekil 16.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının akademisyene katkıları alt temasına ilişkin akademisyene kişisel katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	214
<i>Şekil 17.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları alt temasına ilişkin uygulama okullarına katkıları ve üniversiteye katkıları alt temaları.	216
<i>Şekil 18.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları ana temasına ilişkin uygulama okullarına katkıları alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	217
<i>Şekil 19.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları ana temasına ilişkin üniversiteye katkıları alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	233
<i>Şekil 20.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin mentor-menti ilişkisi, mentor-akademisyen ilişkisi, akademisyen-menti ilişkisi alt temaları.	240
<i>Şekil 21.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin mentor-menti ilişkileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	242
<i>Şekil 22.</i> BAU Okulda Üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin mentor-akademisyen ilişkileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	264
<i>Şekil 23.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin akademisyen-menti ilişkileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	266
<i>Şekil 24.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin mentorların yaşadığı sıkıntılar, mentilerin yaşadığı sıkıntılar, akademisyenlerin yaşadığı sıkıntılar alt temaları.	267
<i>Şekil 25.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin mentorların yaşadığı sıkıntılar alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	269
<i>Şekil 26.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin mentilerin yaşadığı sıkıntılar alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	277
<i>Şekil 27.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin akademisyenlerin yaşadığı sıkıntılar alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	284
<i>Şekil 28.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin mentorların önerileri, mentilerin önerileri, akademisyenlerin önerileri alt temaları.	292

<i>Şekil 29.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin mentorların önerileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).....	293
<i>Şekil 30.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin mentilerin önerileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).....	307
<i>Şekil 31.</i> BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin akademisyenlerin önerileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).	314



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AKA	Akademisyen
Akt	Aktaran
BAU	Bahçeşehir Üniversitesi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MENTİ	Menti
MTR	Mentor
N	Tüm Örneklem
n	Örneklemin Bir Bölümü
BAU OÜ	Bahçeşehir Üniversitesi Okulda Üniversite
TDK	Türk Dil Kurumu

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde; araştırmaya dair genel bir bakış yapılacaktır; problem durumuna, çalışmanın amacına, araştırma sorularına, çalışmanın önemine ve tanımlara yer verilecektir.

1.1. Genel Bakış

21. yüzyıl; teknolojinin merkezde olduğu ve pek çok alanda değişimi de beraberinde getiren bir çağdır. Bu çağın getirdiği değişimden, teknolojiyle birlikte gelen küreselleşmeden ve bu değişime ayak uydurmanın kaçınılmaz olmasından özellikle de eğitim sisteminin çokça etkilendiğini görmek mümkündür. 21. yüzyılda var olabilecek, bu çağın gereklerini özümseyip yerine getirebilecek ve öğrencilerine de bu yönde bir eğitim verebilecek öğretmenlerin varlığına ve böyle öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır. Nitekim çağın gereklerini karşılayan öğretmenlere sahip olmak, nitelikli öğretmenler yetiştirmek; ülkenin geleceği, ülkenin gelişimi için de önem taşır. Öyle ki, eğitim bir ülkenin gelişmesinde büyük bir paya sahiptir ve bu ülkenin eğitim sistemindeki başarısı, genç kuşakların iyi yetişmesi; iyi yetiştirilmiş öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenler olup öğrencilerinin karşısına donanımlı olarak çıkmasına sıkıca bağlıdır.

Özden (1999)'e göre; “öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireyin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir” (Özden, 1999; akt. Habacı, Karataş, Adıgüzzelli, Ürker, Atıcı; 2013; s. 264). Aynı şekilde, “öğretmenlik milletlerin kaderini tayin eden bir meslektir” (Kavcar, 1999, s. 11; akt. Aydın, 2009, s. 204). Bununla birlikte, Kaur (2008)'a göre; “bir ülkenin gelişmesi; öğretmenlerin kalitesine, eğitimsel materyallerine, güncel kütüphanelere, iyi geliştirilmiş müfredata v.s. bağlıdır. Bunların hepsi gereklidir; ama kalifiye ve iyi motive olmuş öğretmenler

olmadan diğerlerinin hiçbir anlamı yoktur” (Kaur & Kumar, 2008; akt. Gündüz ve Can, 2011, s. 746).

Nitelikli bir öğretmen istihdamı, bulunduğu çağın ihtiyaçları doğrultusunda yetişen ve bu yönde de öğrencilerini yetiştirebilecek öğretmenlerin varlığı; bunu sağlayabilecek bir öğretmen yetiştirme modeli ile gerçekleşebilir (Taşkaya, 2012). Öyle ki, Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model geliştirilmiştir: “Okulda Üniversite”. “Okulda Üniversite”; bilgi çağı ve küreselleşmenin hayatın her alanında değişime yol açtığı 21. yüzyılda görev yapacak; sınıfındaki bütün öğrencileri eğitebilecek; bilgi, beceri ve erdemiyle onlara model olacak eğitimcileri yetiştirmek için (geliştirilen) bir öğretmen eğitimi modelidir’ (Özcan, 2013, s. 9). Çağın gereklerini karşılamak; sadece ulusal değil uluslararası alanda da bilgi sahibi olup geniş bir bakış açısına sahip olmayı gerektirir.

Bununla birlikte, teknolojiyi en iyi şekilde kullanıp bunu öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirdiği derslerde öğrencilerinin bilgiye ulaşması için rehberlik edecek öğretmenlerin yetişmesi de bu noktada çok değerlidir. Öğrencilerine yol gösterici ve 21. yüzyıl becerileri açısından donanımlı öğretmenlerin yetişmesi; onlara da bu süreçte mentorluk edecek kişilerin varlığıyla sağlanabilir. “Okulda Üniversite” modeli hem mentorluk sistemini hem teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürmeyi hem de üniversite ve okul iş birliğini bünyesinde taşıyan bir modeldir. Nitekim “öğretmen eğitimi, bilgi üretiminin merkezi olan üniversiteler ile öğretmenlik mesleğinin icra edildiği “iş yeri” olan okullar; iş birliği yaparak vermelidir” (Özcan, 2013, s. 10-11). Bu iş birliği sayesinde okullarda görev alan öğretmenler; henüz eğitim fakültesinde öğretmen olma yolunda aday olan kişilere yol göstericilik eder, onların mentoru olur. Üniversitelerde, öğretmen olmak üzere eğitim gören adaylar; okullarda bir mentorun menti konumunda olup öğretmenliği bizzat yerinde yaşayarak, uygulayarak öğrenirler.

Mentorluk sisteminin iş yaşamındaki uygulama süreci ise; yeni başlayan çalışanların kuruma kazandırılmaları, kurumu tanıyıp bilgi edinmeleri amaçlı kullanılması; ayrıca çalışanların sahip oldukları bilgi ve beceriyi 'deneyimin' olgunluğuyla birleştirmelerinde, bilgiyi uygulamaya dönüştürmelerinde rol oynaması şeklinde kendisini gösterir (Polater, 2004). Teorik bilginin uygulama yaparak öğrenilmesine yönelik bir ortam sunan “Okulda Üniversite” modeli ile öğretmenler

uygulamadan yoksun bir eğitimin sonunda kendilerini sınıfın ortasında bulmayacak, ustasının yanında yetişip hazır hale gelip mesleğini yapmaya başlayacaktır. “Okulda Üniversite” modeli; öğretmen eğitimi için uygulama yoğun geleneksel çırak-kalfa-usta modeliyle, bilime dayalı modern-örgün eğitimi birleştiren ve teoriyle uygulamayı kaynaştıran bir model olarak tasarlanmıştır’ (Özcan, 2013, s. 11). Böylece “öğretmen yetiştirme sistemine yeni bir soluk getirilerek, öğretmen adayının eğitimi asıl mekânı olan okula taşınır. Bu sistemde amaç öğretmen adayının, öğretmenliği akademisyenler ve uygulayıcı öğretmenler rehberliğinde okul ortamında öğrenmesini sağlamaktır” (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 9).

“Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı farklı düzeydeki okullarda öğretmenlik deneyimi kazanmaya çalışmaktadır” (Korucu, 2016, s. 93). “Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin Bahçeşehir Üniversitesi’ne evrilmiş versiyonu olan “BAU Okulda Üniversite”de; öğretmen adaylarının üniversite 1. sınıftan itibaren uygulama okullarına gidip bu okullarda ders gözlemleri yaparak öğretmenlik uygulamasının içine dahil olmaya başladıkları görülür (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014). Bu da, öğretmen adaylarının üniversite 1. sınıftan üniversitenin sonuna kadar teorik bilgileri uygulamayla birleştirdikleri, sahada öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir öğretmen yetiştirme ortamının varlığına işaret edip bu modeli diğer öğretmen yetiştirme programlarından farklı kılan, uygulama yoğun bir program olarak dikkat çekmektedir.

Kendilerine rehberlik eden uygulama okulları öğretmenlerinin ve akademisyenlerin desteğiyle, onların mentorluğunda; 21. yüzyıl becerilerine sahip, iyi yetişmiş bir öğretmen adayının öğretmen olduğunda bu sistemin içinde pişmiş olmanın sonuçlarını görmesi, öğrencilerinin karşısına uygulama açısından tecrübeli bir şekilde çıkması ve onları bu tecrübeyle yetiştirmesi beklenmektedir.

Öyle ki, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının amacına ulaşmasında; öğretmen adaylarını sahada yetiştirip onların, öğrencilerinin karşısına donanımlı öğretmenler olarak çıkmasına imkân sağlanması, bu uygulamanın öneminin kavranmasının yanında uygulama sürecine dair geri bildirimlerin alınması ve uygulamanın gelişimi açısından bunların

değerlendirilmesi de önem taşır. Böyle bir sistemde yürütülen mentorluk uygulamalarının ışığında yetişecek öğretmen adaylarının ülkedeki eğitim uygulamalarının iyileştirilmesine katkısı ve daha kalifiye öğretmenlerin rehberliğinde yetişecek nesillerin ortaya çıkması bağlamında, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin varlığını başarıyla sürdürmesi ve bu sistemin yaygınlaştırılması; eğitim sistemimizdeki büyük bir eksikliği giderecektir. Bunu sağlamak için de Bahçeşehir Üniversitesi’nde uygulanan “BAU Okulda Üniversite” uygulama modelinin önemini kavramak, bu sistemi ayrıntılarıyla ele almak yerinde olur.

Nitekim bu araştırmada; “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi; mentorluk uygulamalarına yönelik sadece kuramsal değil deneyimlere yönelik de görüşlere kulak verme, bu sistemin içinde yer alan kişilerin bu model hakkındaki görüşlerine odaklanma amacı çıkış noktasıdır.

1.2. Problem Durumu

"BAU Okulda Üniversite" öğretmen yetiştirme modelini üniversitede ve aynı çatı altında bulunan uygulama okullarında sürdüren kurumda, söz konusu modelle uluslararası standartlarda en iyi öğretmenleri yetiştiren bir model olma vizyonunu, üniversite ve okulların iş birliğiyle gerçekleştirme amacı güdülmüştür. “BAU Okulda Üniversite”nin misyonu her bakımdan gelişmiş; bilgili, becerili ve erdemli öğretmenleri yetiştirmek için gerekli olan eğitim, araştırma ve uygulamayı sağlamaktır. Geleceğin öğretmenlerine, bilime ve deneyime dayalı, teoriyle pratiği dengeleyen ve kaynaştıran, gerçek iş yeri ortamlarında deneyim kazandıran bir meslek eğitimi veren “BAU Okulda Üniversite”nin vizyonunu gerçekleştirmek için öğretmen ve öğretim üyelerinin birlikte öğretim ve araştırma yapması ve mesleki gelişimlerinin sağlanması da amaçlar arasındadır (BAU Okulda Üniversite Projesi).

‘2013-2014 öğretim yılı itibariyle söz konusu kurumdaki eğitim bilimleri fakültesinde tüm bölümler öğrenci ve öğretim üyesi düzeyinde “BAU Okulda Üniversite” faaliyetlerine sistematik olarak başlamıştır’ (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 6). Bu modelin uygulanma sürecinde “BAU Okulda

Üniversite Uygulama Modeli Kitabı” hazırlanmış olup “BAU Okulda Üniversite” modeli böylece kuramsal bir çalışmada ele alınmıştır.

Öte yandan, böyle bir öğretmen yetiştirme modelinin paydaşlarına sağladığı faydaların neler olduğu ve ne gibi sıkıntılar yaşandığına dair geri bildirim niteliği taşıyan herhangi bir çalışma yapılmamıştır. “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelini; mentorlar, mentiler ve akademisyenler olmak üzere farklı paydaşların bakış açısından incelemenin gerekliliği ve sürecin geri bildirimle beslenerek ilerlemesinin programın işlevselliğini artıracak düşüncesiyle; “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin paydaşların bakış açısından incelenmesi önemlidir.

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ülkemizde öğretmen eğitimi için reform arayışı içinde olunmasına ilişkin olarak Bahçeşehir Üniversitesi’nin Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde gerçekleştirilen “BAU Okulda Üniversite” çalışmayı ile başlayan “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarını; farklı paydaşların bakış açısından incelemektir.

Bu doğrultuda; mentorluk uygulamalarındaki paydaşları oluşturan mentorların, mentilerin ve akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının onlara sağladığı faydalar ve bu süreçte yaşadıkları sıkıntılar hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Ayrıca, İstanbul ilinde bu modelin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşlerine, değerlendirmelerine ve deneyimlerine yer vermek, bu uygulamadaki sorumluluklarının altını çizmek ve sistemde yer alan bu kişilerin söz konusu uygulamaların bireye ve kuruma katkıları hakkındaki görüşlerini, mentorluk uygulamalarındaki ilişkiler hakkındaki görüşlerini, aynı zamanda uygulama sürecinde yaşadıkları sıkıntıları ve uygulamanın geliştirilmesine yönelik önerilerini ortaya koymak araştırmanın alt soruları bağlamında ulaşılmak istenen amaçlardandır.

Öte yandan, “BAU Okulda Üniversite” modelinin uygulandığı okullarda yürütülen mentorluk uygulamalarına dair herhangi bir durum çalışmasının

yapılmadığı, bununla ilgili yazılmış bir tez çalışmasının bulunmadığı göze çarpar. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına dair mentor, menti ve akademisyenler olmak üzere üç ayrı koldan ortaya konabilecek görüşlerin, deneyimlerin ve bu bağlamda verilen örneklerin ayrıntılı bir şekilde resmedilmesi için nitel bir araştırma yapmak uygun görülmüştür.

Bu nedenle, “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde yer alan mentor, menti ve akademisyenlerin bu modeldeki mentorluk uygulamaları üzerine değerlendirmelerinin, deneyimlerinin, sorumluluklarına dair paylaşımlarının ve modelin bireysel ve kuruma yönelik katkılarının, ilişkilerinin nasıl olduğunun, sıkıntılarının ve önerilerinin ortaya çıkması ve bunlara yönelik ayrıntılı verilere ulaşabilme amacının güdülmesi; bu alanda nitel bir çalışma yapma ihtiyacını beraberinde getirmiştir.

Bu çalışmada “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının paydaşlara sağladığı faydaların ve paydaşların yaşadıkları sıkıntıların neler olduğuna ve buna bağlı olarak mentor, menti ve akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarını değerlendirmelerinin ve modelin gelişimine katkı sağlayacak geri bildirimlerinin neler olduğuna dair yanıt aranmıştır.

1.4. Araştırma Soruları

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelini esas alan bu araştırmanın soruları, alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. İstanbul ilinde bulunan ve “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelini eğitim fakültesinde uygulayan Bahçeşehir Üniversitesi’nde ve bu modelin yürütüldüğü yine aynı kurum çatısında yer alan uygulama okullarında yapılan bu araştırmanın problem cümlesi ““BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının paydaşlara sağladığı faydalar ve bu uygulamalara ilişkin bu paydaşların sıkıntıları nelerdir?” şeklindedir.

Bu modelin paydaşlarınca nasıl değerlendirildiğini ve bu modeldeki uygulamaların işlerliğine yönelik görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve mentorluk yapan öğretmenlerin, onların menti olan öğretmen adaylarının, üniversiteyi okula taşıyan akademisyenlerin gözünden; “BAU Okulda Üniversite”

modelindeki mentorluk uygulamalarının nasıl algılandığı, deneyim sürecinde nelere dikkat edilmesi gerektiği ve modelde yer alan mentor, menti ve akademisyenlerin sorumluluklarını, bu modelin bireysel ve kurumsal katkılarını, katılımcıların birbirleriyle olan ilişkilerini, bu uygulamadaki sıkıntılarını ve önerilerini sorgulamak amaçlanmaktadır. Söz konusu amaçları taşıyan bu araştırmada aşağıdaki ana sorulara yanıt aranmaktadır:

* “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının paydaşlara sağladığı faydalar nelerdir?

* “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin bu paydaşların yaşadıkları sıkıntılar nelerdir?

Araştırmanın alt soruları ise şöyledir:

- “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları; uygulandığı okullardaki mentorlar, mentiler ve bu okullarda görev alan akademisyenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
- “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında mentorluk yapanlara ve onların menti olanlara ne gibi sorumluluklar düşmektedir?
- “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında okullarda görev alan akademisyenlere ne gibi sorumluluklar düşmektedir?
- “BAU Okulda Üniversite” modelinin mentorlara, onların menti olan öğretmen adaylarına, akademisyenlere katkıları nelerdir?
- “BAU Okulda Üniversite” modelini uygulayan üniversiteye ve mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü uygulama okullarına olmak üzere modelin kurumlara katkıları nelerdir?
- “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarındaki mentor-menti, mentor-akademisyen, akademisyen-menti ilişkileri uygulamada yer alan kişilerce nasıl değerlendirilmektedir?

- “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde yer alan kişilerin bu modeldeki mentorluk uygulamalarına dair yaşadıkları ya da gözlemledikleri sıkıntılar nelerdir?
- "BAU Okulda Üniversite"deki mentorluk uygulamalarının geliştirilmesi gereken yönlerine dair katılımcıların önerileri nelerdir?

1.5. Çalışmanın Önemi

Bilginin kolay ulaşılabilir olması, teknoloji çağındaki değişime ayak uydurabilen öğretmenlerin varlığına duyulan ihtiyaç ve bu doğrultuda öğrencilere eğitim verebilecek yetilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekliliğine bağlı olarak öğretmen eğitiminde reform yapmak önemlidir. Ülkemizde de buna yönelik bir çalışma, “Okulda Üniversite” modeli adı altında gerçekleştirilmiştir. Zira Bahçeşehir Üniversitesi’nin Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde; modelin Bahçeşehir Üniversitesi’ne evrilmiş versiyonu olan “BAU Okulda Üniversite”nin varlığı göze çarpmaktadır. Bahçeşehir Üniversitesi’nde uygulanan “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarına dayalı olarak; geliştirilen bu modeli uygulayan, sahada bire bir modelin gereklerini yerine getiren uygulayıcıların “BAU Okulda Üniversite” modelinde yürütülen mentorluk uygulamaları hakkındaki görüşlerine yer veren bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma; “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullardaki mentor, onun menti ve okulda görev alan akademisyen olmak üzere ulaşılabilen okullardaki bu modele dahil olan kişilerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin bakış açılarını, deneyimlerini, sorumluluklarını, söz konusu modelin bireye ve kuruma katkıları ile ilişkiler hakkındaki görüşlerini, sıkıntılarını ve modele dayalı önerilerini ortaya koymayı amaçlayan ilk çalışma olması ve bundan sonra da “BAU Okulda Üniversite” modeli üzerine çalışacaklara ışık tutması açısından önem taşır. Aynı zamanda, ulaşılabilirdiği kadarıyla araştırmanın yürütüldüğü özel okullarda eğitimde mentorluk uygulamalarına yönelik de incelemeyi içermesi ve buna dair değerlendirmeleri ortaya koyacak olması noktalarında, eğitim kurumlarındaki mentorluk uygulamalarına yönelik çalışmaların da kısıtlılığı açısından var olan eksikliğe de yarar sağlayacağı beklenmektedir.

Bununla birlikte, söz konusu ele alınan modeldeki mentorluk uygulamalarına; katılımcıların değerlendirmeleri, deneyimleri, sorumlulukları, bireye ve kuruma katkıları, yürütülen ilişkiler, sıkıntılar ve öneriler açısından dile getirecekleri görüşler doğrultusunda odaklanması, bu yönde bir durum incelemesi yapılması ve daha önce yapılmamış bir çalışma olması bakımından özgün bir çalışma olup literatüre katkı sağlaması beklenmekte, bütün bu açılardan üzerinde durulan hususlar bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.6. Tanımlar

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeli: “Öğretmen eğitimi için geleneksel çırak-kalfa-usta modeliyle, modern örgün eğitim modelini birleştiren, kuramla uygulamayı kaynaştıran, bilimi olduğu kadar deneyimi de esas alan bir modeldir” (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 9).

Mentorluk: “Mentor ve mentorluk desteği alan kişi arasında; eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisidir” (Starcevich, 1997; akt. Tunçay, 2014, s. 3).

Mentor: “Danışman (advisor), destekleyici (sponsor), öğretmen (tutor), avukat (advocate), koç (coach), koruyucu (protector), rol model (role model) ve rehber (guide) görevlerini kapsayan akıl öğreticidir” (Starcevich, 1997; akt. Tunçay, 2014, s. 3).

Akıl hocası; kurumda destekleyici, pozitif düşünebilen, öğreten ve dinleyen gibi rolleri üstlenerek bireyin kuruma kazandırılması ve kariyer gelişimine yardımcı olunması konusunda danışmanlık yapan, ona yol gösteren ve rehberlik eden kişidir (Polater, 2004).

Menti (Mentor desteği alan): “Mentorluk ilişkisinde mentorun bilgi ve tecrübelerinden faydalanan öğrenci veya destek alan kişidir” (Karadağ, 2015, s. 5).

Akademisyen: Öğretim üyesi (TDK Güncel Türkçe Sözlük)

Bölüm 2

Alanyazın Taraması

Bu bölümde; Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında yapılan reformlar ve öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlik uygulaması bağlamında “Okul Deneyimi” dersleri, “BAU Okulda Üniversite” modelinin tanımı, “BAU Okulda Üniversite” modelinin amacı, dünyada öğretmen eğitimi alanında yapılan reformlar ve öğretmenlik uygulamaları, mentorluğun alan yazındaki tanımı ve buna ilişkin olarak mentorluğun tarihçesi, mentorluk uygulamaları, mentorluğun faydaları, “BAU Okulda Üniversite” modelinde uygulanan mentorluk sürecinin mentora-mentiyekuruma katkıları, mentorların görev ve sorumlulukları, mentorluk modelleri, “BAU Okulda Üniversite” modelinin içerdiği mentorluk modeli, mentorluk süreci ve işleyişi, “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk süreci ve işleyişi, mentor-menti ilişkisi başlıkları altında pek çok konuya ışık tutulacaktır.

2.1. Türkiye’de Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılan Reformlar ve Öğretmenlik Uygulamaları

21. yüzyıl becerilerinin eğitim sisteminde kazandığı önem ve değişimin kaçınılmaz olduğu bu çağın nesillerini yetiştirecek öğretmenlerin niteliği, bu meslekte kendilerine yüklenen roller ve eğitim sistemindeki yerleri; bir toplumun eğitim alanındaki gelişimi ve ülkenin geleceğini tayin etmesi açısından çok değerlidir. Öyle ki, gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmenlerin nitelikli olması, bu nesillere katkı sağlaması ve eğitim sistemini güçlendirmesi bekleniyorsa öğretmenlik mesleğine, bu mesleği yapacak öğretmen adaylarının donanımlı bir şekilde yetiştirilmesine de ihtiyaç vardır.

Demir ve Arı’nın (2013) da dile getirdiği gibi hızla gelişen ve değişen günümüz dünyasında insanların yaşam ve düşünme biçimleri, değer yargıları, beklenti ve sorunları da değişmiştir. Küreselleşmenin de etkisiyle insanların birbirini daha fazla etkilediği bir sürece girilmiş olup toplumda ve global dünyada yaşanan dinamizm, eğitim programlarına da yansımıştır. Böylece, çeşitli alanlarda yaşanan dinamizm, eğitim programlarının da dinamik olmasını (Varış, 1996) ve bu

dinamizmi yakalayarak çağın gereklerini ve toplum ihtiyaçlarını karşılamak için revize edilerek gelişime, yeniliklere açık olmayı da beraberinde getirmektedir (Demir ve Arı, 2013; Varış, 1996).

İnsanların modern dünyadaki dinamizmden etkilenmesine ve bunun da eğitime yansımalarına paralel olarak Özcan (2013) da modern toplumda ailenin azalan eğitici gücünün olduğunu; modern bilgi çağı toplumunda teknolojik gelişim, bilgi birikimi ve sosyal değişimin geçmişte hiç olmadığı kadar hızlandığını; dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye’de de anne-babaların bu değişimi anlamasının, yeni teknolojileri ve bilgi birikimini öğrenmesinin ve çocuklarını buna uygun olarak eğitmesinin mümkün olmadığını dile getirir. Buna ek olarak, anne-babanın yeterli bilgisi olsa bile modern çalışma hayatının onlara çocuklarıyla yeterince birlikte olacakları vakit bırakmadığının altını çizer. Dolayısıyla geçmişte anne-babanın evde yaptığı eğitimin artık okulların çatısı altında öğretmenler tarafından yapılmak zorunda olduğunu, bu durumun da okulun ve öğretmenin sorumluluğunu artırdığını vurgular (Özcan, 2013). Nitekim öğretmenlere yüklenen sorumluluğun artması noktasında öğretmenlerin yetiştirilme yolunun, eğitim programlarının da önemi artar. Yalın-Uçar (2013), eğitim programlarının geliştirilmesinde izlenen yolun, eğitim kurumlarının işleyişini ve sistemin geçerliğini doğrudan etkilediğinin; bunun da sürekli bir çaba ve en önemlisi bilimsel bir yaklaşımı gerektirdiğinin altını çizer (Yalın-Uçar, 2013).

Eğitim ve öğretimin merkezinde insanın olduğu düşünüldüğünde yaşanan bu gelişmelerden en çok etkilenen meslek gruplarından birinin de öğretmenlik mesleği olduğu yadsınamaz bir gerçek olarak kendisini göstermektedir. Dolayısıyla nitelikli öğretmenler yetiştirme gerekliliği çağın ihtiyaçlarını karşılamaya paralel olarak çok daha fazla önem kazanır ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecine yönelik ilgili literatürde de buna çokça vurgu yapıldığı görülür. Gökçe ve Demirhan (2005) da ülkenin ihtiyaç duyduğu nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesi sürecinde öğretmenlik uygulamalarının özel bir yeri olduğunun altını çizer. Çünkü öğretmen adayı bu etkinlikler kapsamında gerçek sınıf ortamında öğretici rol ve sorumluluğunu üstlenir ve öğretmenliği deneyimleyerek öğrenir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Gökçe ve Demirhan (2005)’ın üzerinde durduğu nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine duyulan ihtiyaca ilave olarak Görgen, Çokçalışkan ve Korkut (2012) da öğretmen niteliğinin önemine dikkat çeker ve düşüncelerini şu sözlerle paylaşırlar: “Hizmet

öncesi eğitim programları öğretmen adaylarının meslekleri için gerekli bilgi, beceri ve tutum kazanmalarını amaçlamaktadır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi yetiştirmelerinde uygulanan programların niteliği öğretmen niteliğini de etkilemektedir” (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut; 2012, s. 57). Geleneksel anlamda öğretmen, bilginin tek kaynağı iken eğitimde benimsenen yapılandırmacı yaklaşımın da yansıması olarak günümüzde bilgiye ulaşmada öğrencilere yol gösteren, onlara rehberlik eden kişi durumundadır. Bu durumda öğretmenlere eskisinden farklı roller düşmektedir. Nitelikli bireyleri yetiştirmek için öğretmenlerin de yeterliliklerinin üst seviyede olması, öğretmen adaylarının da böyle bir yaklaşım çerçevesinde yetiştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiği, aldıkları eğitim oldukça önemlidir (Ermiş, Uygun ve İnel, 2010; Kavcar, 2002; akt. Göktaş ve Şad; 2014). Bu nedenle, yaşamakta olduğumuz bilim ve teknoloji çağı; öğretmen adaylarının çağın gereklerine göre yetiştirilmesini mümkün kılacak öğretim programlarının geliştirilmesini, bu programlarda kaliteli öğretmenler yetiştirilmesini zorunlu hale getirmektedir (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; Kılınç ve Salman, 2007; akt. Göktaş ve Şad; 2014).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitim sisteminin niteliğini belirleyen en önemli ölçütlerden birisi olarak öğretmenin niteliğinin sağlanması, geliştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme alanında çeşitli atılımlar yapılmış, öğretmenlik mesleğini yapmaya başlamadan önce hizmet öncesi eğitim açısından zenginleştirilmiş bir eğitimle öğretmen adaylarını karşı karşıya bırakmanın önemli olduğu fark edilmiştir. Öğretmen niteliğini yükseltmenin öncelikli unsurlarından birisi öğretmenlerin hizmet öncesinde yetiştirilmeleri sürecine verilecek önemden geçer. Bu süreçte ilgili kurumların etkili bir iş birliği ve eşgüdüm içinde olması, öğretmen yetiştirme etkinliklerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemlidir (YÖK, 1998).

Öğretmen niteliğini artırmak ve hizmet öncesinde öğretmenlerin deneyimle harmanlanan bir eğitimin içinde bulunması amaçlanmıştır; bu sebeple de ülkemizde, öğretmen eğitimi programı 1994 - 1998 yılları arasında yeniden yapılandırılmıştır. 1994 - 1998 yılları arasında YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) çerçevesinde eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gündeme gelmiş ve “Fakülte - Okul İş birliği” çalışmaları başlatılmıştır. Bu süreçte “Okul Deneyimi” gibi derslere önemli roller biçilmiştir. Yiğit ve Alev (2005)’in de

belirttiği gibi bu sayede “öğretmen adaylarının görev yapacakları okulları, hizmet öncesi eğitim sürecinde daha kapsamlı çalışmalarla tanımalarına ve bu ortamlara alışmalarına yönelik uygulamalar getirilmiştir” (Yiğit ve Alev, 2005; akt. Ulusoy, 2009, s. 2). Yapılan bu uygulamalar, öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerini geliştirmelerini, mesleğin gerektirdiği teorik bilgi alt yapısını eğitim ortamlarında uygulayabilme yetkinliğini kazanmalarını ve daha da önemlisi öğretmenlik mesleği hakkında olumlu bir tutum kazanmalarını hedeflemektedir (Azar, 2003; akt. Ulusoy, 2009).

Öyle ki, Milli Eğitim Bakanlığı - Dünya Bankası İş birliği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi çerçevesinde, eğitim fakülteleri tarafından “yeterliğe dayalı” öğretmen eğitimi modeli geliştirilerek uygulamaya konulmuştur. Bu reform süreci sonunda, öğretmen adaylarının ilk ve ortaöğretim düzeyinde yaptıkları okul deneyimi süreleri uzatılmış ve okul deneyimi sürecinin içeriği ayrıntılı olarak belirlenmiştir (Fakülte - Okul İş birliği Kılavuzu, 1998). “Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasıyla birlikte fakülte - okul iş birliği zorunlu hale getirilmiş ve öğretmen adaylarının uygulama okullarında deneyim kazanmaları istenmiştir” (Bilgin Aksu, 2004; akt. Göktaş ve Şad, 2014, s. 116). Çünkü öğretmen adayları, becerilerini geliştirmek ve mesleğin inceliklerini kavrayabilmek için okul ortamında bulunmalıdırlar.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme kapsamında 1998’den sonra, YÖK’ün çabalarıyla öğretmen adaylarının okullarda daha fazla uygulama yapmalarına olanak sağlayan bir program oluşturulmuştur. Bu program sayesinde öğretmenlik uygulamasının olduğu; öğretmen adayının mesleki anlamda sosyalleştiği; öğretmen adayı olarak öğrenci, öğretmen ve diğer personelle etkileşimde bulunduğu eğitsel ve kültürel anlamda beslendiği bir öğrenme-öğretme ortamı yaratılır (YÖK, 1998; Şimşek ve Yıldırım, 2001; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003). Teorik bilginin uygulamaya dökülmesinin önemini göz önünde bulundurarak ifade edildiği üzere Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından da pek çok adım atılmıştır. Nitekim YÖK’ün 1998 - 1999 öğretim yılında, eğitim fakültelerinde gerçekleştirdiği yeniden yapılanma programının en önemli unsurlarından biri olarak fakülte - okul iş birliği çerçevesinde yürütülen program gösterilebilir (YÖK, 1998a). Bu doğrultuda atılan adımlarla Amerika ve İngiltere’de uygulanan öğretmen eğitim programları incelenerek, Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının

okullarda daha fazla pratik yapmaları için gerekli şartlar sağlanmış ve bu süreçte yapılan çalışmalar düzenli ve sistematik bir biçimde gözlemlenerek değerlendirilmiştir (YÖK, 1999). Bu süreçte yer alan “Öğretmenlik Uygulaması”, öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir (YÖK, 1998a). Öyle ki, öğretmenlik uygulaması dersinde amaçlanan; “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını” sağlamaktır (Tebliğler Dergisi, 1998, s. 1).

Söz konusu uygulamaya dayalı öğrenme ortamında, ‘öğretmen adaylarının aldığı deneyim odaklı dersler şunlardır: “Okul Deneyimi-I-II” ve “Öğretmenlik Uygulaması”. “Fakülte - Okul İş birliği” adıyla bilinen bir model geliştirilmiş ve uygulamaya konmuştur’ (Sarıtış, 2007; Sevim ve Ayas, 2002; akt. Göktaş ve Şad, 2014, s. 116). Böylece “Okul Deneyimi-I-II” ve “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin bu program çerçevesinde yarar sağlayacak şekilde yürütülmesine olanak sağlanmıştır.

“2006 - 2007 öğretim yılında eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programları yeniden düzenlenerek “Okul Deneyimi” dersi tek dönemlik, pratik 4 teorik 1 saat olmak üzere 3 kredilik bir ders haline gelmiştir” (Sezer, 2010; akt. Göktaş ve Şad, 2014, s. 116). “Öğretmenlik Uygulaması dersi ise 2 teorik, 6 pratik olmak üzere toplam 5 kredilik bir ders olarak verilmeye devam etmiştir” (Göktaş ve Şad, 2014, s. 116).

Baştürk (2008), Türkiye’de eğitim fakültelerinde özellikle “Okul Deneyimi” dersi ile “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde uygulama ağırlıklı eğitimin varlığından söz edilebileceğini, “Okul Deneyimi” dersinde haftada dört saat gözlem yapıldığını ve öğretmen adaylarının kendilerine verilen etkinlikleri bu gözlemlerde tamamlayıp ders anlatımının uygulama öğretmeninin gözetiminde olmak kaydıyla sadece dersin başında, ortasında veya sonunda kısa bir zaman dilimini kapsayacak şekilde olduğunu belirtir. Öyle ki, “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninin gözetiminde ders anlatması beklenir. “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde amaç; öğretmen adaylarının mesleğe geçmeden önce uygulama öğretmeni ve fakülte öğretim elemanının yardımıyla deneyim

kazanmalarını sağlamak, öğretmenlik uygulaması sürecinde yapılabilecek hataları değerlendirmek ve bu hatalara birlikte çözüm bulmaktır (Baştürk, 2008). Öyle ki, “eğitimin niteliğinin artırılmasında, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimde kazandırılan yeterliklerin etkisi büyüktür” (Rıza ve Hamurcu, 2000, s. 1; akt. Görgen, Çokçalışkan ve Korkut; 2012, s. 57). Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına kazandırılan yeterliklerin öneminin yanında bu eğitim programında merkezde yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin içeriğine ve amaçlarına da değinmek gerekir.

2.1.1. Öğretmenlik uygulaması bağlamında “Okul deneyimi dersleri”. Eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin; alanında gerekli donanımına sahip; teorik bilgilere hâkim; öğretmenlik becerilerini içselleştirmiş; alan, genel kültür ve pedagojik bakımdan kendisini yetiştirmiş bireyler olmaları beklentiler dahilindeki temel niteliklerdendir. Bu temel niteliklerin kazanılması için öğretmen adayları hem teorik, hem de uygulama dersleri almaktadırlar. “Okul Deneyimi” dersi de uygulama derslerinden birisidir. Bu ders, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinde deneyim kazanmaları amacıyla eğitim fakültelerinin programlarına konulmuştur. “Okul Deneyimi” dersi sayesinde öğretmen adaylarının okula gidip okul ortamını, sınıf ortamını ve kendi branşı ile ilgili ders işleyişlerini gözlemlemesi, bu sürece katılması ve bazı tecrübeler edinmesi beklenmektedir. Bu süreçte “Okul Deneyimi” dersinden elde edilecek kazanımda; öğrencilerin, okulda rehberlik edecek öğretmenin ve okul yönetimi ile öğretim elemanının da sergileyeceği tutum ile davranışlar oldukça önemlidir (Ulusoy, 2009).

Öğretmenlik uygulamasının amacı; öğretmen adaylarını okul iklimine alıştırmak; okul yapısını, okuldaki birim ve unsurları tanıtmak ve öğretmenlik için gerekli olan bilgi ve beceriyi öğretmen adaylarına kazandırmaktır (Harmandar, Bayrakçıken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000). Bu uygulamaların başarısında uygulamadan sorumlu olan tarafların ortak bilgi paylaşımı, yakın bir iş birliği ve güçlü bir koordinasyon içinde bulunmalarının rolü vardır. “Okul deneyimi uygulamaları gerek öğrenciler, gerek uygulama öğretmenleri ve gerekse uygulamadan sorumlu öğretim elemanları tarafından iş birliği içinde ve verimli bir şekilde yapılmalıdır” (Cansaran, İdil ve Kalkan, 2006; akt. Göktaş ve Şad, 2014, s. 116).

Bütün bunların yanında, öğretmenlik uygulamasına verilen önem bağlamında ilgili literatürde de öğretmenlik uygulamaları hakkında çokça çalışma göze çarpar. Söz konusu çalışmalarda özellikle okul deneyimi derslerinin yararlı olup olmadığı ve öğretmen adaylarının okul deneyimi dersleriyle ilgili görüşleri, öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunlar ve bunlar hakkındaki düşünceleri vb. konular ele alınır. Örneğin, Anşin (2003) okul deneyiminin amacını belirlemeye yönelik çalışmasında öğretmen adaylarının kendi branşlarında daha fazla gözlem yaparak sürece daha çok dahil olabilmesi ve mentoru yardımıyla okul yaşantısındaki etkinlikler hakkında daha çok bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğuna değinir (Anşin, 2003). Aksu ve Demirtaş (2006) araştırma çalışmalarında, “Okul Deneyimi II” dersini öğretmen adaylarının çeşitli kriterler bağlamında nasıl değerlendirdikleri üzerinde dururlar. Güven (2004) çalışmasında; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul uygulamalarının amaçlarını çok faydalı ve mesleki gelişimlerine çokça katkı sağlayan uygulamalar olarak gördüklerine öte yandan içinde bulundukları okul deneyimi süreçlerine yönelik bazı hayal kırıklıkları yaşadıklarına yer verir. Özmen (2008)’in çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, okul deneyimi derslerinden beklentilerinin, karşılaştıkları sorunların ve uygulamalardan faydalanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırma sonuçlarına göre Özmen (2008), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde yaşadıkları sorunlara da yer vermiştir, bu sorunlardan bazıları: mentorların ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yeterli desteği vermemesi, uygulama sürecinde dönüt alamama ve öğretim elemanları arasında dikkat çeken uygulama farklılıklarıdır. Özdemir ve Çanakçı (2005) çalışmalarında; “Okul Deneyimi I” dersinin matematik bölümü öğretmen adaylarının öğretim ve öğrenme kavramları hakkındaki bakış açılarına etkisine odaklanmışlardır. Bu çalışmalarında rol model olarak gördükleri mentorlarının öğretmen adaylarının öğrenim sürecinde ne denli etkili olduğunu, bu sebeple “Okul Deneyimi I” dersine çok daha fazla önem verilmesi gerektiğini ve uygulama öğretim elemanının mentoru bilinçlendirme açısından büyük sorumluluğa sahip olup daha fazla rol üstlenmesinin önemli olduğunu ortaya koymuşlardır.

Gömlüksiz, Mercin, Bulut ve Atan (2006)’ın çalışmasında; öğretmen adaylarının, üniversitedeki öğretim elemanlarını dersi yürütme ve değerlendirme

konusunda yeterli görmediklerine ve öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarının okul deneyimi dersine yeterli ilgiyi göstermediklerine yer verilmiştir.

Literatürde de çokça yer bulan “Okul Deneyimi” dersleriyle ilgili ortaya koyulan diğer çalışmalarda genel olarak ele alınan konular şöyledir: “Okul Deneyimi” derslerinin ve bu derslerdeki etkinliklerin değerlendirilmesi (Ergüneş, 2005; Gürbüztoğ, 2000; Köroğlu, Başer ve Yavuz, 2000); uygulama öğretmenlerinin (Borko & Mayfield, 1995; McNamara, 1995) ve okul deneyimi grubu derslerinin öğretmen adayları üzerindeki etkilerinin ele alınması (Oğuz, 2004; Özdemir ve Çanakçı, 2005; Yoldaş, Aycan, Arı ve Türkoğuz, 2002). Tabii sadece uygulama öğretmenleri açısından değil bu derslerde yürütülen sürece öğretmen adaylarının da görüşlerini dahil eden çalışmalara da rastlamak mümkündür. Örneğin, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve fakülte öğretim elemanının “Okul Deneyimi” dersleriyle ilgili görüşlerini ele alan çalışmalar ise şöyledir: Azar, 2003; Booth, 1993; Maynard, 2000; Kete, Aydın, Avcu ve Babur, 2007; Kılıç ve Acat, 2007; Sılay ve Gök, 2004; Yapıcı ve Yapıcı, 2004; Yeşil ve Çalışkan, 2006; Zanting, Verloop & Vermunt, 2001. Mentorlar ve mentileri arasındaki iş birliği hakkındaki çalışmalarda da bu iş birliğinin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır (Baştürk, 2007; Çetin ve Bulut, 2002; Gökçe ve Demirhan, 2005; Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Paker, 2005). Bütün bunların yanında mentorların kendi görev ve sorumlulukları üzerine görüşlerine odaklanan çalışmaların da varlığı dikkat çeker: Jones, 2001; McIntyre, Hagger & Wilkin, 1993; Wright & Bottery, 1997.

Farklı konular bağlamında ele alınıp pek çok araştırmaya konu olan “Okul Deneyimi” derslerinin 1998 - 1999 öğretim yılında gerçekleşen eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma programı çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarında edindiği yer oldukça önemlidir. Öyle ki, 1998 yıllarında başlayan eğitim fakültelerini yeniden yapılandırma süreciyle birlikte, öğretmen yetiştirmede çok önemli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin belki de en önemlisi, öğretmen adaylarının okullarda yaptıkları uygulamaların miktarının ve niteliğinin artırılması olduğu söylenebilir (Baştürk, 2008, s. 196). Bu yapılandırma öncesinde öğretmen adayları Flaxman, Ascher & Harrington (1988) tarafından “doğal staj” olarak nitelendirilen, genellikle öğretmen adayı ve uygulama öğretmenin inisiyatifine terk edilmiş bir staj uygulamasının içinde bulunurken 1998’den sonra meydana gelen değişikliklerle yine Flaxman, Ascher & Harrington (1988) tarafından adlandırılan

“planlı staj” yapma sürecine geçmişlerdir (Flaxman, Ascher & Harrington, 1988; akt. Baştürk, 2008, s. 196). Nitekim Baştürk’ün (2008) de dile getirdiği gibi öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri “planlı staj”larda yapılandırılmış programlar çerçevesinde belli bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmektedirler ve birincisine göre fakülte öğretim elemanına ve uygulama öğretmenine daha çok sorumluluk verilmektedir (Baştürk, 2008, s. 196).

2.2. “BAU Okulda Üniversite” Modelinin Tanımı

Gökçe ve Demirhan (2005), “öğretmen yetiştirme programlarındaki okul uygulamalarının en önemli işlevini, öğretmenlik mesleğinin tanıtılması ve bu doğrultuda katılımcı iş birliği ile okullarda görevli olan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkıda bulunabilmesi” olarak tanımlamaktadırlar (Gökçe ve Demirhan, 2005; akt. Baştürk, 2010, s. 870). Dolayısıyla bu uygulamalarla öğretmen adayları; öğretmenlerin gözetiminde, fakültelerde öğrendiklerini uygulamayı öğrenmektedirler.

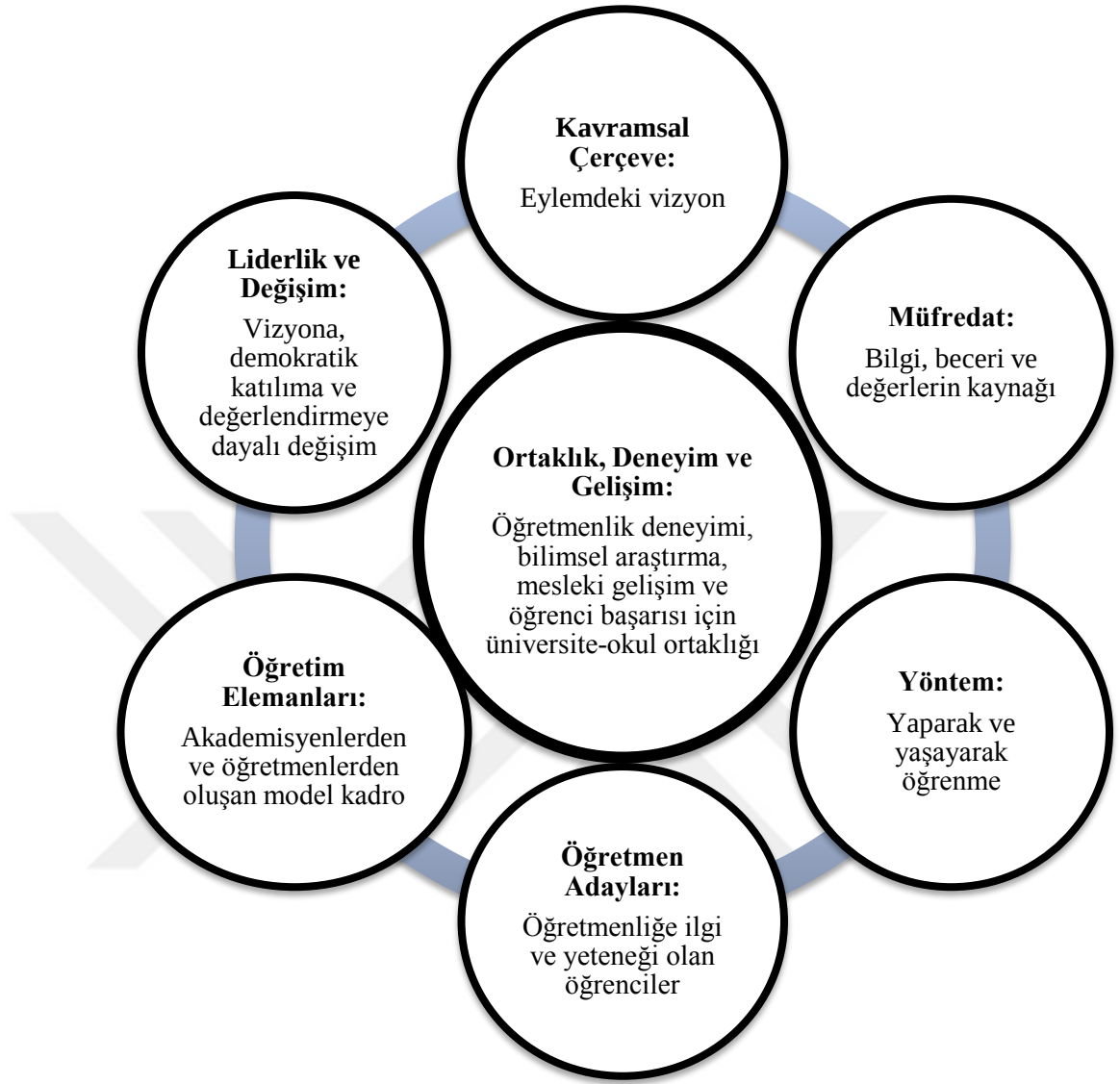
Üniversitede öğrenilen teorik bilginin uygulamayla birleştiği öğretmen yetiştirme modelinin sistemli bir şekilde oluşturulmuş ve mentor-menti-üniversitedeki akademisyenler üçlüsü arasındaki iş birliğine dayalı olan önemli bir öğretmen yetiştirme modeli de; “Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin Bahçeşehir Üniversitesi’ne evrilmiş versiyonu olan “BAU Okulda Üniversite”dir. Bu sistemde öğretmen adaylarının üniversitede teorik olarak öğrendiklerini uygulamaya dökme imkânları vardır.

“Hizmet öncesi eğitimde meslek bilgisi dersleri kapsamında öğretmenlik uygulamalarının önemli bir yeri vardır; çünkü kuramsal bilgiler öğretmen adayları için ancak uygulama etkinlikleri sırasında anlamlı bir hale gelmektedir” (Küçükahmet, 1976; akt. Görgen, Çokçalışkan, Korkut, 2012, s. 57). Nitekim teori ile uygulamanın birleştiği, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yapacakları okullar olan sahada öğrenmeyi gerçekleştirip deneyim kazanmaları; “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeli kapsamında mümkün olur. Deneyimin; yaşayarak, uygulayarak öğrenmenin en az üniversitelerde öğretmen adaylarının aldığı teorik bilgiler kadar önemli olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Özcan (2013)’a göre her türlü meslek eğitiminde olduğu gibi öğretmen adaylarının aldığı

eğitim de bilime olduğu kadar aynı zamanda deneyime, uygulamaya da dayanmalıdır. Bu sebeple de, öğretmen adaylarının aldığı eğitim; bilimsel araştırmanın, bilgi ve teori üretiminin merkezi olan üniversiteler ile iş birliği içinde öğretmenlik mesleğinin icra edildiği “gerçek iş yeri olan” okullarda verilmelidir (Özcan, 2013). Öğretmen adaylarının üniversiteyi bitirdikten sonra öğretmenlik mesleğini yapacakları gerçek iş yerlerinde gözleme, uygulamaya, deneyime yönelik eğitimi alabildikleri; üniversitede öğrendiklerini uygulama okullarına taşıyabildikleri bir sistem olarak adlandırılabilir bu (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014).

“Okulda Üniversite”; öğretmen eğitimi için uygulama yoğun geleneksel çırak-kalfa-usta modeliyle, bilime dayalı modern örgün eğitimi birleştiren ve teoriyle uygulamayı kaynaştıran bir model olarak tasarlanmıştır’ (Özcan, 2013, s. 57). Bu model kapsamında öğretmen adayları kendi branşlarına göre, anlaşmalı olunan uygulama okullarındaki mentor öğretmenlerle eşleştirilir ve bu öğretmenlerin rehberliğinde öğretmenlik mesleğini yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Böylece öğretmen adayının eğitim süreci, akademisyenlerin yanı sıra uygulayıcı (mentor) öğretmenlerin vereceği geri bildirimler ile okul ortamında ve sınıf içinde şekillenir. Öğretmenlik mesleğini öğrenme ortamı sadece üniversite derslikleriyle kısıtlanmaz; bu ortam uygulama okullarını da kapsar. Gerçek okul ortamında gözlem yaparak ve öğretmenlik mesleğine dair deneyim kazanarak bire bir uygulama yapmaya dayalı bir öğrenmenin içinde öğretmen adaylarının bulunması mümkün olur (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014).

Özcan (2013), “Okulda Üniversite: Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi” adlı çalışmasında “Okulda Üniversite” öğretmen eğitimi modelini tüm boyutlarıyla ortaya koymuş ve “Okulda Üniversite” modelini, “iş yerinde üniversite” kavramının öğretmen eğitimine uygulanması olarak tanımlamıştır. Öyle ki, örgün ve yaygın eğitimi birleştiren, teori ve pratiği kaynaştıran bir meslek eğitimi modelidir “Okulda Üniversite”. “Okulda Üniversite”nin birbiriyle etkileşim içinde olan ve birindeki değişikliğin tüm boyutları etkilediği yedi boyutlu bir sistem olduğunu dile getiren Özcan (2013), bu boyutları şu şekilde gösterir:



Şekil 1. Okulda üniversitenin yedi boyutu ve aralarındaki etkileşim.

Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite: Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*, s. 58.

2.3. “BAU Okulda Üniversite” Modelinin Amacı

“Öğretmen olma süreci teori ve pratiğin iç içe geçtiği ve öğretmen adaylarının pek çok açıdan gelişimini gerekli kılan bir süreçtir” (Baştürk, 2009, s. 441). Zira öğretmen adaylarının üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri uygulama okullarında pratiğe dönüştürme imkânı bulmaları ve bunun ne kadar etkili bir şekilde yapıldığı onların öğretmen olma süreçlerinde büyük bir rol oynar. Bu noktada öğretmen

adaylarının üniversitedeki eğitimlerinin bir bakıma öğretmenliğin yapıldığı okullara taşınması ve üniversite eğitiminin öğretmenlik uygulaması kısmının okullarda yoğun bir şekilde yapılması sürecinde üniversiteler ile okullar arasındaki iş birliğinin önemi büyüktür. Üniversiteler ve uygulama okullarının bu iş birliğini sağlaması; öğretmen adaylarının uluslararası standartlarda eğitimi, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin mesleki gelişimi, öğretim üyeleri, öğretmenler ve öğretmen adaylarının karşılaşılan eğitim sorunları üzerinde bilimsel araştırmalar yapması ve en önemlisi de okullardaki öğrenci başarısının artmasında etkilidir (Özcan, 2013).

“Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeli; bilime ve deneyime dayalı, teori ve pratiği dengeleyip kaynaştırarak bunların eş zamanlı olarak öğrenilmesini sağlar. Bu modelde; öğretmen adayları gerçek iş yeri ortamlarında deneyim kazanırlar. Nitekim “Okulda Üniversite”; bireysel yeteneklerini geliştirmiş, Türk kültürünü bilen, dünyayı tanıyan, çağdaş medeniyet ülküsüne bağlı, bilgi çağını ve küreselleşmeyi anlamış, 21. yüzyıl becerilerine sahip, demokrasiye inanan, doğayı koruyan, uluslararası standartlara göre kendi alanında donanımlı hale gelen; bilgili, becerili ve erdem sahibi öğretmenler yetiştiren ve küresel ölçekte model olarak çağdaş medeniyete katkı sağlayan bir modeldir (Özcan, 2013). Bu araştırmanın merkezinde “BAU Okulda Üniversite” modeli bulunmaktadır. Bu bağlamda, “Okulda Üniversite”nin Bahçeşehir Üniversitesi’ne evrilmiş hali olan “BAU Okulda Üniversite”nin amaçlarına odaklanmak önemlidir. Nitekim bu amaçlar şöyle ifade edilmiştir (Özcan, 2013, s. 61-62 ve BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 11):

- Toplumun her türlü kesiminden gelen öğrencileri; 21. yüzyıl becerileriyle donatabilme, eğitebilme becerisine sahip; uluslararası standartlara göre yetişmiş ve bu standartlara göre kendi alanında donanımlı, bilgi ve erdem sahibi öğretmenler yetiştirmek amaçlardandır.
- Öğretmenlik mesleği, sürekli öğrenmeye açık olmayı gerekli kılan bir meslektir. Sürekli öğrenme sürecinde; mevcut öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimini sağlamak; onların yeni bilgiler öğrenmesini, yeni beceriler kazanmasını sağlayarak mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak amaçlar arasındadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin eğitim alanındaki güncel bilimsel çalışma sonuçlarına dayalı “eylem

araştırmaları” gerçekleştirerek edindikleri becerileri eēitim ortamlarına aktarmalarına yardımcı olmak da amaçlar arasındadır.

- Öēretim üyelerinin uygulama okullarında öēretmenler ve okul yöneticileriyle iş birliēi sayesinde, öēretim üyelerinin okullardaki öērencilere ve topluma yabancılaşmamasını, en az bir tam günlerini öēretmen eēitimi için iş birliēi yapılan okullara destek olarak geçirmesini, böylece eēitim - öēretim sorunlarını yakından görüp araştırma ve onların bu sorunlar üzerine uygulanabilir yenileşme projeleri geliştirmesine uygun bir ortamı saēlamak amaçlar arasındadır. Ayrıca, eēitim sorunları hakkında yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak bu sonuçların iş birliēi yapılan okullarda uygulanmasını saēlayarak eēitimde yenileşmeye yol açmak amaçlar arasındadır.
- “Öēretmen Yardımcılığı” ve “Aday Öēretmenlik” uygulamasıyla ilkokul, ortaokul ve liselerdeki öērencilere öērenme sürecinde destek olmak, mevcut öēretmenlere hizmet içi eēitim vererek öērenci başarısını artırmak da amaçlarıdır.
- “BAU Okulda Üniversite” öēretmen yetiştirme modelinin uygulanması sürecinde elde edilen deneyimlerin ve uygulama sonucunda elde edilen çıktıların raporlaştırılması ve yayımlanması ile ulusal ve uluslararası öēretmen eēitimi literatürüne katkı saēlamak amaçlarıdır.
- Uluslararası standartlara göre en iyi öēretmenleri yetiştiren, bilime ve deneyime dayalı bir öēretmen eēitimi sistemi sunarak, eēitim sisteminde büyük önem taşıyan bir konu olan nitelikli öēretmenler yetiştirme noktasında yararlı olabilecek bu sistemle öēretmen eēitiminde bir Türkiye markası yaratmak da amaçlar arasında bulunur.

2.4. Dünyada Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılan Reformlar ve Öğretmenlik Uygulamaları

Bir ülkenin eğitim sisteminin iyi olmasında o sistemin içinde bir mihenk taşı gibi varlığını sürdüren öğretmenlerin varlığı ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin rolü büyüktür. Türkiye’de de öğretmen yetiştirme alanında çeşitli atılımlar yapılmış ve bu noktada dünyadaki eğitim sistemlerinde bu alanda yapılan atılımlardan esinlenilmiştir. Ülkemizdeki öğretmen eğitimi alanında yapılan reformların da esin kaynağı olan dünyadaki öğretmen eğitimine dair reformların neler olduğunu ve öğretmenlik uygulamalarının yapısını anlamak, bunları da ele almak önemlidir.

Dünya genelindeki eğitim sistemlerine odaklanıldığında pek çok ülkede nitelikli öğretmen yetiştirmeye özen gösterildiği, bu noktada da öğretmenlik uygulamalarına değer verildiği görülür. İlgili literatüre bakıldığında, öğretmenlik uygulamalarına verilen değere paralel olarak öğretmen adaylarının teoriyi uygulamayla birleştirerek yetiştirilmesine ve öğretmenlik mesleğine daha donanımlı bir şekilde başlayacak özelliklere sahip olmasına önem verildiğine rastlanır. “Son yıllarda öğretmen eğitimi üzerine yapılan reformlarda en çok vurgulanan noktaların başında, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki deneyimlerinin kalitesinin ve kapsamının geliştirilmesi gelmektedir” (Latham & Vogt, 2007; Parsons & Stephenson, 2005; Smith, 2004; akt. Baştürk, 2008, s. 233).

Nitekim Baştürk (2008); Feiman-Nemser (2001)’in karşıt görüşüne de yer verir ve bazı genel algıların pek çok çaba sarf edilmesine rağmen değişmeden varlıklarını sürdürdüğünü; örneğin öğretmenliğin kişinin kendi çabasıyla öğrenildiğini; öğretmenlerin öğretim stillerini kendilerinin geliştirmek zorunda olduğunu, öğretmenliğin ancak yaparak ve yaşayarak öğrenildiğini ve öğretmenliğin özellikle deneyim işi olduğunu dile getirir (Baştürk, 2008). Kişilerin kişisel çabasının da oldukça önemli olduğuna değinenler ya da uygulama okullarındaki deneyimin kalitesinin öğretmen olma sürecinde ne denli önemli olduğuna vurgu yapanlar da olsa farklı görüşlerin varlığına rağmen ortak noktada buluşulan tespit öğretmenliğin yaşayarak, deneyimleyerek öğrenildiği üzerinedir.

Deneyimin, uygulamanın sağladığı yarar bağlamında öğretmenlik uygulamalarının dünyada giderek önem kazandığı ve bu yönde atılımlarla öğretmenlik uygulama programlarının geliştirildiği, bu alanda da pek çok çalışmanın literatürde yer bulduğu görülür. Yurt dışında yapılan pek çok çalışma; uygulama

okullarında yapılan öğretmenlik uygulamalarının öğretmen eğitimi ve gelişimi üzerinde olumlu katkılarının olduğunu vurgulamıştır (Beck & Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Burton, 1998; akt. Eraslan, 2009, s. 209; akt. Görgen, Çokçalışkan, Korkut, 2012). Gerek literatüre gerek yurt dışındaki öğretmen yetiştirme programlarına odaklanıldığında ortaya çıkan sonuç, öğretmenlik uygulamasının gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarında geniş yer tuttuğudur. İngiltere, Fransa ve Amerika’da öğretmenlik uygulamalarına üniversite son sınıfa gelmeden yer verildiği ve öğretmen adaylarının son sınıfa geldiklerinde tamamen öğretmenlik uygulamalarına yoğunlaştıkları görülür (Arayıcı, 1988; Humphrey & Read, 1996; akt. Bangir Alpan, Koç Erdamar, 2014).

Türkiye’de öğretmen eğitimi alanında yapılan reformları ve öğretmenlik uygulamalarının önemini kavrarken öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen eğitime yönelik yapılan reformların dünyada nasıl olduğunu da göz önünde bulundurmak gerekir. Öyle ki, eğitimin milli olduğu kadar evrensel boyutlarının da olduğu göz ardı edilmemelidir. Diğer milletlerin öğretmenlik eğitime ilişkin deneyimlerini bilmek değerlidir (Özcan, 2013).

2.4.1. Amerika’da öğretmen eğitimi. Öğretmen eğitiminde reform arayışının en yoğun olduğu ülkelerden birisi Amerika’dır. Amerika’da yapılan reformların ele aldığı konular: “eğitimcinin eğitimi”, “yüksek nitelikli öğretmen”, “öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin sertifika koşulları” gibidir. Ayrıca, Amerika’da eğitimdeki sorunları araştırmak ve bu sorunlara çözüm önerileri geliştirmek için birçok vakıf, araştırma kurumu ve meslek kuruluşları yer almakta ve bu kuruluşlara ek olarak Amerika’da 1400’den fazla öğretmen eğitimi programı bulunmaktadır. Bu programların doktora veren üniversitelerde, yüksek lisans veren üniversitelerde, dört yıllık eğitim veren kurumlarda, fen ve edebiyat fakülteleri içinde yer alan bölümlerde, lisans sonrası düzeyde eğitim veren yükseköğretim kurumlarında olmak üzere çeşitlilik halinde olduğu dikkat çekmektedir (Özcan, 2013). Nitekim “Amerika’da mevcut öğretmenlerin yarıya yakını “eğitimde yüksek lisans” yapmıştır. Zira Amerika’daki öğretmen eğitimi programlarının sadece yaklaşık beşte biri dört yıllık eğitim veren kurumlardır. Geri kalanı yüksek lisans ve doktora veren üniversitelerde bulunmaktadır” (Levine, 2006, s. 15; akt. Özcan, 2013, s. 47).

2.4.2. Finlandiya’da öğretmen eğitimi. Finlandiya’da anaokulu öğretmenleri hariç bütün öğretmenlerin 1978-1979 öğretim yılında yürürlüğe giren Finlandiya Öğretmen Eğitimi Kanunu ile kendi alanlarında en az yüksek lisans düzeyinde eğitim görmesi şartı vardır, sadece anaokulu öğretmenlerinin lisans düzeyinde bir öğretmen eğitimi görmesi yeterlidir (Özcan, 2013). İlkokul öğretmeni olacak öğretmen adaylarının lisans derecesini kazanabilmek için eğitim alanında herhangi bir konuda; ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapmak isteyen öğretmen adaylarının ise kendi uzmanlık alanlarında yüksek lisans tezi hazırlaması şartı vardır. Finlandiya Eğitim Bakanlığı’nın verileri; öğretmen adaylarının alanda yüksek lisans ve meslek eğitimini tamamlayarak mezun olmalarının ortalama beş ile yedi buçuk yıl aldığını göstermektedir (Shalberg, 2012, s. 7-9; akt. Özcan, 2013).

2.4.3. İngiltere’de öğretmen eğitimi. İngiltere’de nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için öğretmen adaylarının iyi bir eğitime sahip olması adına çeşitli öğretmen eğitimi modelleri geliştirilmiştir. Bu öğretmen eğitimi modellerinde amaç öğretmenlerin kalitesini yükseltmek, öğretmen açığını nitelikli öğretmenlerle kapatmaktır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen modellerden birisi: “Okul Merkezli Öğretmen Eğitimi Programı’dır (School Centred Initial Teacher Training Programme-SCTT). Bu programda; öğretmen adaylarının öncesinde hiçbir eğitim verilmeden okullara öğretmen olarak yerleştirildiği; bu adayların bu okullarda deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde ve onların desteğiyle yetişmesi sağlanmaktadır. Aynı zamanda, bu öğretmen adaylarının; müfredat, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda konferans ve seminerlerle de beslenmesine önem verilir. “Doğrudan İşte” olarak da adlandırılan bu program, okullar ile eğitim fakültelerinin oluşturduğu bir teşkilat tarafından yürütülmekte ve geleneksel “çırak-kalfa-usta modeli” ni andırmaktadır (Özcan, 2013).

2.4.4. Singapur’da öğretmen eğitimi. Singapur’da öğretmen adaylarının eğitimi için dört farklı model uygulanmaktadır. Bu modellerden birisi en az bir en fazla iki yıl sürmektedir ve söz konusu öğretmen eğitimi programına katılmak için üniversite mezunu olma şartı vardır. Bu modelden mezun olanlar; ilköğretim, ortaöğretim ve iki yıllık yüksekokullarda öğretmenlik yapma hakkına sahip olurlar. İkinci model ise lisans düzeyinde öğretmen eğitimidir, genellikle dört akademik yıl sürmekle beraber üç buçuk yılda da bu programdan mezun olma şansını öğretmen

adaylarına verir. Bu modelden mezun olan öğretmen adayları; ilkokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yaparlar. Üçüncü model ise özel olarak yüksek lisansı olmayan ilkokul öğretmenleri için tasarlanmıştır ve bu program yarı zamanlıdır. Ayrıca, bu programın tamamlanması üç buçuk yıldan altı yıla kadar sürebilmekte ve buradan mezun olanlar ilkokul öğretmenliğine devam etmektedir (Özcan, 2013). Dördüncü model ise iki yıl süren bir programdır ve sadece lise mezunları bu programa dahil olabilir. Bu programın amacı; öğretmenlik mesleğinin ilk kademesinde çalışacak veya yerel ana dil, müzik, beden eğitimi, resim ve benzeri derslerde öğretmenlik yapabilecek kişileri yetiştirmektir (Goodwin, 2012, s. 30-31; akt. Özcan, 2013).

2.4.5. Hollanda’da, Almanya’da, Avustralya’da ve Kanada’da öğretmen eğitimi. Hollanda’da da öğretmen eğitimi alanında farklı modeller uygulanmaktadır. Bunlar; lise mezunlarının girdiği dört yıllık öğretmen eğitimi programları olduğu gibi dört yıllık programların yanı sıra yüksek lisans sonrası (post-master’s) öğretmen eğitimi programları şeklinde de olabilir (Özcan, 2013).

Almanya’da lisans düzeyinde alınan eğitimden sonra başlayan öğretmenlik uygulaması iki yıl sürmekte ve öğretmen olmak için liseden sonra alınan eğitimin süresi devam edilen programın niteliğine göre toplam altı veya yedi yıl olarak değişmektedir (Terhart, 2003; Viebahn, 2003; akt. Özcan, 2013).

Avustralya’da dört yıllık lisans düzeyinde ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen eğitimi programları bulunmaktadır. Yüksek lisans düzeyindeki (Master of Teaching) programlar lisanstan sonra iki yıl sürmektedir (Mayer, Pechone & Merino, 2012, s. 110; akt. Özcan, 2013).

Kanada’da öğretmen eğitimi üç ayrı şekilde yürütülmektedir. Bunlardan birincisi; dört yıllık lisans düzeyindeki öğretmen eğitimidir. İkincisi, lisans sonrası bir yıllık meslek eğitimi şeklindedir. Son olarak da lisans sonrası başlayan iki yıllık yüksek lisans programlarıyla da öğretmen eğitiminin yapıldığı bilinmektedir (Levin, 2012, s. 106; akt. Özcan, 2013).

Görüldüğü üzere öğretmenlik uygulamalarının dünyadaki önemi göz ardı edilemeyecek bir noktada olup Türkiye’deki öğretmenlik uygulamalarının eğitim sistemindeki yerine, bu sürece dair yapılan reformlara ve bu alandaki çalışmalara odaklanırken dünyadaki öğretmenlik eğitimlerinin nasıl uygulandığını da göz önünde bulundurmak gerekir.

2.5. Mentorluğun Alanyazındaki Tanımı

Bu çalışmada, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle, bu başlık altında mentorluğun alanyazındaki tanımına ve buna bağlı olarak mentorlukla ilgili alt başlıklara yer verilecektir.

Genel anlamı ile mentorluk, bir kişinin (mentor) bilgi ve deneyimini bir diğer kişinin (menti) gelişimini destekleyecek şekilde kullanımını içeren bir gelişim ve paylaşım sürecidir. Bu süreçte; bireylere iş ve sosyal hayatlarına ilişkin tavsiyeler vermek ve danışmanlık yapmak; psikolojik destek vermek, onlara rol modelliği yapmak, onların entelektüel kazanımlarını artırmayı hedeflemek önem taşır (Allen, Eby & Lentz, 2006; RGS, 2012a, s. 3–4; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014). “Mentorluk, genel anlamda daha bilgili ve tecrübeli olan kişinin (mentor), gelişme ihtiyacı duyan kişiye (menti), destek olma süreci olarak tanımlanabilir” (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012, s. 175). Mentorluk, mentor desteği alan bireye, onun mesleki ve kişisel amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli bilgi, tavsiye, fırsat ve desteği sağlayan bir süreçtir. Mentorluk, yani akıl hocalığı, iki insan arasındaki deneyimlerin, uzmanlıkların ve düşüncelerin paylaşıldığı, her iki tarafın da kişisel ve profesyonel gelişimine yardımcı olan bir anlaşmadır (Çınar, 2010).

Mentorluk ilişkileri kritik dönüm noktaları boyunca ya da kariyerinin erken dönemlerinde özellikle önemlidir. Mentorlar, istekli oldukları amaçlarını başaran kişiler olarak onların rehberliğine ihtiyaç duyan kişilere destek olup cesaret verirler. Onlar için birer rol model, örnek teşkil eden kişiler olması bakımından da önem taşımaktadırlar (Daloz, 1999; akt. Kocabaş ve Yirci, 2012). “Mentorluk; daha genç ve daha az tecrübeli bir birey ile yaşça daha büyük ve daha tecrübeli bir birey arasındaki gelişime yönelik bir ilişkidir” (Jacobi, 1991; Kram, 1985, Rhodes, 2005; akt. Eby, Hoffman, Sauer & Baldwin, Kinkade, Maher, Curtis, Allen, Morrison, Baranik, Evans; 2013, s. 441). Mentorluk süreci, mentor kelimesinin harfleri ile farklı bir açıdan da ifade edilebilir: Mentor: “Model” (model), “Empathize” (hissetme), “Nurture” (yetiştirme), “Teach” (öğretme), “Organize” (düzenleme), “Respond” (cevap). Üzerinde durulduğu üzere; mentorluk; içinde güven, anlayış, empati gibi duyguları içeren bir kavramdır ve bu kavramın mesleki gelişimde önemli bir yeri vardır (Stephen & Brobeck, 2010; akt. Özcan ve Çağlar, 2013).

“Geçmiş çok eskilere dayanan, içerisinde yer alan paydaşların beraberce gelişmesini sağlayan ve paydaşlar arasındaki etkileşimi iyileştiren bu sistem kendisine sosyal öğrenme teorisini temel alır” (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012, s. 174; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 92). “Mentorluk sisteminin temelini oluşturan sosyal öğrenme teorisi; bireyler arasında bilgi aktarma, birbirlerini model alma, gözlemleme gibi etkileşimlerden öğrenme sürecini anlatmaktadır. Hatta ilgili araştırmalarda bireylerin özellikle doğrudan ve gözlemleyerek öğrendikleri olguların, sözlü anlatımlardan daha güçlü davranışlar sergilenmesine yol açtığı savunulmaktadır” (Noe, 1988, s. 457). “Sosyal öğrenme, organizasyonlarda deneme yanılma yolu ile öğrenmek yerine, çevresindeki kişilerin davranışlarını gözlemledikleri ve sonuçlar çıkararak kendileri için yararlı olacağına inandıkları durumlarda benzer davranışları gösterdikleri ilkesini savunur” (Bayrakçı, 2007; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 92). Gözleme dayalı bir öğrenmenin söz konusu olduğu mentorluk sisteminde sosyal olarak kurulan bir öğrenme açığa çıkar. Nitekim mentorluk; sosyal olarak kurulan öğrenmenin doğasını; deneyime dayanan ve yerleşmiş öğrenim deneyimlerinin önemini içeren genellikle bireylerin nasıl öğrendiğini destekleyen bir yapıya sahiptir (Kerka 1997, akt. Kerka, 1998).

Uluslararası alanyazına bakıldığında mentorluğun ilk işlevsel tanımı Kram (1985) tarafından sunulmuştur ki Kram mentorluk ilişkilerinin bir kimsenin mesleki gelişiminde mentorluk işlevlerinin iki kategorisine yönelik ilerlemesini kolaylaştırdığını öne sürer. Bu iki kategori: mesleki ve psikososyal işlevdir. Mesleki işlevler destek, açıklama, görme olanağı, koçluk, koruma ve zor görevler için önlem almayı barındırır. Psikososyal işlevler ise rol model olma, anlaşma ve destekleme, danışmanlık ve arkadaşlığı içerir (Kram, 1985; akt. Johnson, 2007). Johnson’ın üzerinde durduğu mentor ile menti arasındaki ilişkinin mesleki ve psikososyal işlevler açısından ele alınmasına ışık tutan bir başka yazar da Yalın-Uçar (2017) dır. Yalın-Uçar (2017)’a göre; uygulama öğretmenliği, deneyimli olan öğretmen ile deneyimsiz öğretmen adayı arasında kurulan ilişkiden oluşmaktadır.

Bu ilişki iki ayrı açıdan ele alınmaktadır: Birincisi, geleneksel uygulama öğretmenliğine dayalı olarak oluşur ve bunda ustasından öğrenen çırak modeli söz konusudur. Zira burada usta-çırak ilişkisi mevcuttur. İkincisinde ise çağdaş bir yaklaşım vardır ve süreçte, düzenli hiyerarşik yapı içinde kariyer geliştirmeye odaklı uygulama öğretmenliği ilişkisinden söz edilir. Her iki modelde, sözü edilen ilişkinin

iki temel işlevi vardır. Bu işlevlere bağlı olarak geliştirilen görev, rol ve sorumluluklar göz önünde bulundurulduğunda; bunlardan birincisinin kariyer/enstrümantal, ikincisinin ise psikososyal işlev olduğu görülür. Enstrümantal/kariyer işlevi, ilişkinin dışsal değerini yansıtır ki bu da öğretmen adaylarının, mentorların (uygulama öğretmenlerinin) bilgisinden, ilişkilerinden, desteğinden ve rehberliğinden yararlanma olarak adlandırılır (Yalın-Uçar, 2017).

“Psikososyal işlevde ise, karşılıklı ilişkinin niteliğine bağlı olarak bireyler arası diyalog, iş birliğine dayalı eleştirel düşünme, planlama, yansıtma ve değerlendirmeye dayalı mentorluğun içsel değeri oluşturulmaktadır” (Galbraith & Cohen, 1995; akt. Yalın-Uçar, 2017, s. 47). “Hangi model söz konusu olursa olsun bu süreçte karşılıklılık ve tutarlılık parametreleri sağlanabildiği ölçüde saygı, profesyonellik, meslektaşlık ve başarı elde edilmektedir” (Brom, 1996; akt. Yalın Uçar, 2017, s. 47). Bu nedenle, “uygulama öğretmenine, tek bir rol biçmektense, onu; dinleyen; destek veren; danışman, rehber, model, arkadaş, gelişime yardımcı kaynak kişi” (Bell, 1997; akt. Yalın-Uçar, 2017, s. 47) gibi farklı rolleri üzerinde taşıyan, sadece tek yönlü değil öğretmen adayına çok yönlü roller üstlenerek mentorluk eden biri olarak adlandırmak mümkündür.

“Mentorluk” kavramı; 1980’lerden itibaren Amerika’da ve Avrupa’da işletme, yönetim ve organizasyon, insan kaynakları yönetimi literatüründe görülmektedir (Özdemir, 1997). Organizasyon içerisinde özellikle kariyer geliştirme sürecinde “mentorluk” önemli bir yere sahiptir (Ragins ve Cotton, 1999; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014). Mentor; bir kurum içinde yer alan ve o kurum içinde farklı görevlerde çalışıp tecrübe kazanmış olan, astlarına şirket politikası, kurum gereklilikleri, çalışma stratejileri ve kariyerini yönlendirme konularında tavsiyelerde bulunan yol gösterici kimse olarak tanımlanabilir. Mentorlar, şirket hakkında sahip olduğu bilgileri kendinden sonrakilere aktarırken onlarla uzun süreli, eğitim odaklı ilişkiler kurmayı hedeflerler (Özkan, 2013).

Mentorluk en basit anlatımla “usta - çırak” ilişkisi olarak algılanmakla birlikte, mentorlukta amaç sadece işi öğretmek değildir. Öyle ki, mentorluk sürecinde mentor, sadece işi öğreten değil; öğretmen, danışman, rehber, akıl hocası, koruyucu, destekleyici, usta kavramlarının taşıdığı anlamları da bünyesinde barındırır (Tükeltürk ve Balcı, 2014). Löw (2009) mentorluğu; danışmanlık, denetim,

konsültasyon ve koçluk içeren ortak bir terim olarak tanımlar. Løw (2009) bu tanımın eğitim ya da profesyonel bağlamda daha deneyimli ve yetkin olan kimse (mentor) ile daha az deneyimli ve yetkin olan kimse (danışan) arasındaki tamamlayıcı ilişki için rezerve edilmesini önerir (Low 2009, akt. Mentör Öğretmenlik/Mentörlük nedir?, 2015).

Öte yandan, her ne kadar literatürde mentorluk tanımlarına dair farklı kavramlar bulunsun da; konsültasyon, danışmanlık, koçluk, rehberlik ve benzer başlıklarla pek çok yayın bulunmakla birlikte; mentorluk kavramı, bu terimlerle değil, ikili ilişkilerle daha yakından bağlantılıdır (Mentör Öğretmenlik/Mentörlük nedir?, 2015).

Kimi zaman koçluk olarak da tanımlanır mentorluk. Nitekim mentorluk ilişkileri genelde informal bir yapıya sahiptir. İki kişi arasında kurulan ortak ilgi, hayranlık ve yapılacak işin gerekli kıldığı becerinin diğer insanlarla paylaşılmasına dayanan bu informal ilişki biçimi mentor ve onun himayesindeki çalışan arasında, onun kariyer gelişimindeki konuların ötesinde yer alan, derinlemesine bir ilgi, ihtiyaç ve değerlere ilişkin tartışmaları içerir. Mentorlar, bireylerin örgüt içinde kişisel gelişimine faydalı olmaktadır. Bu faydayı sağlarken mentorların, danışmanlık, rol modeli, becerileri geliştirecek görevler verme gibi fonksiyonları yerine getirmeleri söz konusudur (Burke, 1984; Phillips-Jones, 1982; akt. Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006). Özkan (2013) ise koçlukla mentorluk arasında bir farklılık olduğuna işaret edip bu iki kavram arasında bir ayrıma gider. Koçluk ifadesinin sıklıkla psikoterapistlik, eğitmenlik, mentorluk, liderlik kavramlarıyla karıştırıldığına değinir. Zira, koç; gelişmiş empatik özellikleriyle, kendisine danışanı gizlilik ilkelerine uyarak, karşılıklı saygı ve güven çerçevesinde, yargılamadan, tarafsız ve koşulsuz olarak içtenlikle dinler. Ayrıca, danışanının, olmak istediği kişiliğe, varmak istediği durağa kadar ulaşmasında danışanına eşlik eder, aynı yolculuğu paylaşır. Bu yolculuk esnasında sorular sorarak, danışan kişinin de kendi kendisine sorular sormasını sağlayarak onun kendini tanımasına, farkındalığının artmasına katkıda bulunur. Böylece danışanın yeni hedefler belirlemesine, kendisine yol haritası çizmesine de yardımcı olur (Özkan, 2013). İş yaşamına yönelik koçluk daha çok çalışanların tavır ve tutumlarıyla ilgilenmektedir. Kişinin tavır ve tutumları belirli hedeflere ulaşmak konusunda iyi tanımlanmış adımlar olarak da açıklanabilir. Belirlenen hedeflere ulaşmada doğru adımı, doğru zamanda atmak önemli bir

faktördür. Koçlar çalışanları gözlemleyerek neyi nasıl yapmaları gerektiği hususunda danışmanlık yapmakta ve doğru adımın doğru zamanda atılmasını sağlamaktadırlar.

İş yaşamına yönelik mentorluk ise çalışanların potansiyellerini ortaya çıkarmayı ve geliştirmeyi hedeflemektedir. Çalışan potansiyeli; doğru donanım, eğitim, motivasyon ve danışmanlık verildiği takdirde kişinin ulaşabileceği en üst düzey kapasite olarak tanımlanabilir. Bu noktada kapasitenin iş odaklı kalmayarak daha geniş bir perspektifte ortaya çıkarılması kişinin kendini entelektüel ve sanatsal becerilerde de geliştirmesi hedeflenmektedir. Bu özellikleriyle koçluk ve mentorluk, şirketlerin hedeflerine ulaşma süreçlerine olumlu bir şekilde etki etmekte, çalışanların kapasitelerini maksimum düzeyde kullanmalarını sağlayarak verimliliklerini artırmaktadır (Özkan, 2013).

“Mentor, günümüzde bir kavram olarak yeniden tanımlanmış ve gençlerin, fakülte öğrencilerinin ve iş yaşamındaki çalışanların yetiştirilmesine olanak sağlayan bir sistemin öğreticisi, anlamını kazanmıştır” (Allen & Eby, 2007, s. 3). Mentorluk sisteminde; işletmedeki daha yaşlı ve tecrübeli bir kişinin, işletmede işe yeni başlayan daha genç bir bireye bilgi, birikim, beceri ve yeteneklerini aktarması, karşılıklı etkileşimin ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan bir sistemdir. Bu sistemde, mentor; nasihat eden, tavsiyelerde bulunan, yönlendiren konumundadır ve çalışanın kişiler arası ilişkilerinde ve gelişiminde, kariyer planlamasında geri bildirimde bulunmak; bireyin kişisel, mesleki ve sosyal yönden gelişmesini sağlamak gibi görevlere sahiptir (Baugh & Scandura, 1999; akt. Balcı, 2012).

Mentorluk, geleneksel usta - çırak ilişkisinin bir benzeri olup daha gelişmiş, sistematik, profesyonel, bilinçli ve bilimsel alt yapıya dayanan bir etkinliktir. Dolayısıyla, mentorlar, iş yaşamında daha az tecrübeli olan çalışanlara kendi deneyimlerini aktararak işletmelerdeki verimliliğin artmasını sağlarlar. Bu noktada, mentorluk ilişkisinde bir tür usta - çırak ilişkisi kurarak profesyonel anlamda çalışma etkinliğinin kurallarını mentorların mentilere öğrettiği görülür (Balcı, 2012). “Özellikle yöneticilerin etraflarındaki insanları çalışma açısından motive etmeleri ve yeteneklerini daha iyi kullanarak iş hayatına daha aktif katılmalarının sağlanması açısından mentor kavramı organizasyonlarda önemli bir yere sahiptir” (Marquardt, 2006, s. 3-4; akt. Öztürk, 2017, s. 220-221).

Uluslararası alanyazında mentor kelimesi genel kabul görmekle birlikte menti ile ilgili olarak; öğrenci (student), çırak (apprentice), korunan (protege) vb. kelimeler karşımıza çıkmaktadır. Son dönemde yayınlanan uluslararası akademik makalelerde mentor, mentee, mentorship/mentoring kelimelerinin daha sık kullanıldığı gözlenmektedir. Bu nedenle sürece dahil olan bireylere menti ve mentor, sürecin kendisi de mentorluk olarak ifade edilebilir (Kuzu, Kahraman, Odabaşı; 2012).

Mentorluk sisteminin varlığına pek çok farklı alanda rastlanabildiği gibi mentorluğun özellikle eğitim alanında, öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir rolü olduğu göze çarpar. Mentor kavramı ülkemizde özellikle “uygulama öğretmeni” kavramıyla karşılaşılır. Öyle ki, uygulama öğretmeni ifadesi, MEB mevzuatta şöyle tanımlanmaktadır: Uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmenidir (MEB, 1998). Uygulama öğretmeni, öğretmen adayının okulda yapacağı uygulama çalışmalarında ona rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren (Fakülte - Okul İş birliği, 1998) kişilerdir. Aslan ve Öcal (2012) eğitim alanındaki mentorluk sistemini; bir meslekteki deneyimli kişilerin, deneyimsiz veya daha az deneyime sahip diğer meslektaşlarına, mesleki gelişimlerinde yardımcı olduğu sistematik bir ilişki süreci olarak tanımlarlar. Bu süreç; belirli bir kurumdaki deneyimli çalışanların, yeni başlayan meslektaşlarına kurumun amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yardım ve destek verdiği sürekli bir süreçtir. Mentorluk uygulaması, mesleğe yeni başlayan ve henüz gerçek sınıf ortamları hakkında pek fazla deneyimi olmayan öğretmenler için deneyim kazanmaları ve öğretmenlik mesleğini yaşayarak öğrenmeleri açısından oldukça önemlidir (Aslan ve Öcal, 2012).

Son yıllarda Amerika’da değişik sektörel alanlarda mentorluk sistemi uygulama çabaları görülmektedir. Özellikle 80’li yıllardan günümüze, mentorluk konusunda verilen konferanslarda araştırmacı ve uygulamacıların bir araya gelerek yaklaşımlarını paylaştığı ve bu yaklaşımları işletmelere uyarlamaya çalıştığı bilinmektedir. 1970’li yılların ortalarında ise profesyonel bir kariyer için mentorluk bir araştırma konusu haline gelmiştir. Caffarella (1992), mentorluk olgusunu “daha tecrübeli olanın daha az tecrübeli olanla hem kişisel hem de mesleki gelişim için çalıştığı yoğun bir ilgi - alaka süreci” olarak tanımlamıştır (Caffarella, 1992; akt.

Wong & Premkumar; akt. Esas, 2013, s. 27). Mentorluk kasıtlı ve istendik bir süreçtir. Ayrıca, mentorluk olgusunun bir besleme süreci olduğunun ve bu yardımı alan kişinin tam potansiyeline ulaşmasına yardımcı olduğunun bilinmesinde fayda vardır. Aynı zamanda, mentorluk; içe dönük bir süreçtir ve mentorun bilgeliğinin faydalanan kişi tarafından edinilip uygulanması söz konusudur. “Çağdaş dünyada mentorlar eğitim ve iş ortamlarında bireylerin gelişiminde elzem bir rol oynamışlardır” (Esas, 2013, s. 27). Günümüzde çalışma yaşamındaki moral düşüklüğü, örgütsel bağlılığın azalması, kariyer planlamasına ve daha yetkin liderlere duyulan ihtiyacın artması; mentorluğun bireyin gelişimindeki taşıdığı önemin daha da artmasına sebep olmuştur (Wild, Shambaugh, Isberg & Kaul 1999; akt. Ceylan, 2004).

2.5.1. Mentorluğun tarihçesi. Fransızca bir sözcük olan mentor; dilimizde kendisine yer bulmuş, pek çok alanda “mentor” ifadesiyle kullanılmakla beraber “uygulama öğretmeni, yönder, rehber, yol gösterici” ifadeleriyle de “mentor” ifadesinin sahip olduğu anlamı karşılamaktadır. Mentor ifadesi ilk çağlardan günümüze ulaşmış ve önemini, anlamını koruyan bir ifadedir. “Yol gösterici”, “rehber” ve “yönder” gibi ifadelerin taşıdığı anlamları “mentor” kelimesinin tarihçesine bakarak daha açık ve anlamlı hale getirmek yerinde olur. Mentor kavramının tarihçesine odaklanılırsa “mentor” sözcüğünün mitoloji kökenli bir sözcük olduğu görülür.

Mentorluk kavramının ortaya çıkışı, Yunan Ozan Homeros’un *Odyseia* Destanı’nda anlatılan, Ithaca Kralı Ulysses’in savaşa gitmeden önce oğlu Telemachus’u yakın arkadaşı Mentor’a emanet etmesine dayanır. Mentor, ev halkıyla ilgilenmesi ve özellikle de Telemachus’u eğitmesi için görevlendirilmiştir. Mentor terimi bu nedenle “bilge ve güvenilen bir danışman ve nasihatçi anlamını da taşır” (Esas, 2013, s. 28). Mentorluğun mitolojik kökenli olduğunu ortaya koyan bu mitolojik hikaye literatürde pek çok yazar tarafından dile getirilir: Baltaş (2004)’ın açıklamasına göre “*Odyseia* Destanı’nın kahramanının küçük oğlu Telemachus’u savaş dönemlerinde emanet ettiği kişi Mentor’dur. Mentor, aslında onun kılığına bürünmüş Odysseus’un koruyucu tanrısı bilge Athena; yarı insan, yarı tanrı, yarı kadın yarı erkek, inanılabilir fakat ulaşılamaz olan kişidir” (Baltaş, 2004; akt. Yalın-Uçar, 2017, s. 46). Alanyazında yer alan genel tanımların ışığında; Homeros *Odyseia*’da Ithaca Kralı Ulysses’in (Odysseus’un) savaşa gitmeden önce oğlu

Telemachus'u en yakın arkadaşı Mentor'a emanet ettiği, kralın savaştan dönmesinin yirmi yıl almasına bağlı olarak Mentor'un, prensi kralın yokluğunda en iyi şekilde eğitip yetiştirdiği bilinir. Zira Mentor'un görevi, babasının yokluğunda Telemachus'a sahip çıkmak ve onu eğitmektir. Athena'nın Mentor'un kılığına girmesi ve Telemachus'a artık onun yol göstermeye başlaması; bu süreçte Telemachus'un Athena'nın bilgeliği sayesinde ileride bir lider olmasını sağlayacak özellikleri de kazanmaya başlamasını sağlar. Bununla birlikte, Telemachus'a yol gösteren Athena'nın akıl tanrıçası olması ve Athena'nın bir tanrıça olarak erkek kılığına girmesi, mentor arketipinin erkek ya da kadın olmasının önemli olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Bir başka ifadeyle mentor, cinsiyet ayrımını aşan ve insan olmaya işaret eden bir bilgeliği de temsil etmektedir (Özkan, 2013; Öngören, 2010).

Özel bir isim olan “Mentor” o zamandan günümüze ulaşmış günümüzdeki mentorluk kavramının çıkış noktası olmuştur (Özkan, 2013). Bu mitolojik hikaye, mentor kavramının sözlüklere “akıllı ve güvenilir öğretmen veya kılavuz, akıl hocası” şeklinde girmesine neden olmuştur (Mentor). Sözlüklerde akıl hocası, öğretmen vb. anlamlarda karşılık bularak varlığını gösteren “mentor” ifadesinin eğitim alanında da taşıdığı anlam ve edindiği yer dikkat çekicidir. Baltaş (2004)'ın da belirttiği gibi, “mitolojiden sonra, mentorluk kavramı; özel isim olarak kullanılmaktan çıkmış ve öncelikle eğitim alanına girerek okul yaşantısı yeni olan öğretmen adayına akademik, idari ve sosyal konularda yol gösteren, onun yeni ortama uyumuna yardımcı olan ve oryantasyonunu sağlayan kişi olarak kullanılmıştır” (Baltaş, 2004; akt. Yalın-Uçar, 2017, s. 46).

“Mentor” ifadesinin mitolojik kökeninin yanında “mentor” ifadesinin taşıdığı anlam itibarıyla farklı kültürlerde, farklı eserlerde de görüldüğünün altını çizmek gerekir. Örneğin, “mentor” terimi ‘1699 yılında Fenelon tarafından yazılan “Telemak’ın Maceraları” eserinde geçmiş; Mentor, Telemak’ın duygusal ve entelektüel rol modelinin ismi olarak anılmıştır ve yaygın kullanılmaya başlamıştır’ (Mueller, 2004; akt. Kılınç ve Alparıslan, 2014, s. 93). Ayrıca, mentorluk sistemi; kendi tarihimiz bağlamında uygulanan lalalık sistemiyle de ilişkilendirilebilir. Lalalık sisteminde de mentor - menti ilişkisinin varlığından söz etmek mümkündür. On üçüncü yüzyılda ahilik örgütünde işe yeni başlayan bireylere sanat ve meslek alanlarında iyi yetişmeleri için ahlaki yönden gelişmeleri sağlanırdı (Kahraman, 2012; akt. Kılınç ve Alparıslan, 2014, s. 93). Öyle ki, mentorluğun, Türk kültürüne

dayalı bir uygulama olan on üçüncü yüzyılda uygulanmaya başlayan ahilik ile benzer özellikler gösterdiği dikkat çekmiştir. “Hamilik ilişkisinde de tıpkı mentorlukta olduğu gibi deneyimli bir çalışan diğer bir adıyla hami (ahilikte usta) ve deneyimsiz iş gören (ahilikte çırak) üzerine kurulmuştur” (Özen Kutanis, 2004, s. 3; akt. Cantimer, 2008, s.18; akt. Esas, 2013, s. 29). “Selçuklular’da ve Osmanlı İmparatorluğu’nda da şehzadelerin yetiştirilmesi sırasında mentorluğa benzer lalalardan yararlanılırdı. Şehzadelerin, lalaların himayesinde bilgi ve becerileri artırarak devlet işlerinde daha başarılı olmaları sağlanırdı” (Kahraman, 2012; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 93).

‘Tasavvufta Mürşid, “Mürşid Kehf sûresinde (18/17) “doğru yolu gösteren rehber” mânasındadır. Buna göre şeyh “taliplere doğru yolu gösteren ve onları irsad eden kimse” demektir’ (Öngören, 2010, s. 50). Vogler (2014), farklı kültürlerde mentor ifadesiyle aynı anlamları taşıyan çeşitli sözcüklere değinir: Hinduizm ve Budizm gibi dinlerdeki “guru”, usta-çırak ilişkisine dayalı zanaatlardaki “usta” bu farklı isimlerden bazılarıdır. Bütün bu figürler, daha az bilgi sahibi olan bir öğrenciyi eğiten öğretmen rolünü üstlenmektedir. Mentor, Mentos ve “mental”, Yunanca akıl sözcüğünden türemiştir. Bu sözcük; amaç, güç, niyet, ruh ya da hatırlatma gibi anlamlara da gelmektedir. Öykülerde mentor; öyküdeki kahramanın değişim geçirmesine neden olacak bir etkiye sahiptir (Vogler, 2014). 70 ve 80’li yıllara gelindiğinde ise, mentorluk uygulamaları daha çok iş yerlerindeki performans problemlerinin çözümlenmesine ve iyileştirilmesine odaklı olarak gerçekleştirilmiştir (Ceylan, 2004).

2.5.2. Mentorluk uygulamaları. “Mentorluk geleneksel olarak, gönüllülük esasına ve örgüt tarafından yapılandırılmamış, doğal bir ilişki temeline dayanmaktadır” (Özdaşlı, Kanten ve Kanten, 2009, s. 240; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 92). Başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülkede eğitim kurumları başta olmak üzere birçok özel kurumda ve kamu kurumunda mentorluk sistemi uygulanır. Uygulanan bu sistemin hem doğal hem de biçimsel olarak oluşturulmuş bir sistem olduğu göze çarpmaktadır (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012, s. 175; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014). Bu sistemin eğitim kurumlarında uygulanması bağlamında nitelikli öğretmenler yetiştirmede oynadığı rol ve katkıları açısından da bakıldığında mentorluk sisteminin eğitim alanında da çokça yer bulduğu görülür.

Öyle ki, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için mentorlara düşen pek çok görev ve sorumluluk vardır. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde çok önemli bir yer tutan mentorluk uygulamaları hakkında literatürde de çeşitli çalışmaların varlığı göze çarpar. Örneğin, Gökçe ve Demirhan (2005)'ın "Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarında, ilköğretim kademesine öğretmen yetiştiren fakültelerin dördüncü sınıfının ikinci döneminde "Öğretmenlik Uygulaması" dersini alan öğretmen adaylarının görev ve sorumluluklarına dair görüşlerine odaklanılmıştır. Bu çalışmada, bu ders kapsamında yürüttükleri uygulama etkinlikleri sırasında, ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin üstlenmesi gereken görev ve sorumluluklar ile öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin katılımcıların görüşleri ortaya çıkarılmıştır (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bunun gibi pek çok çalışmada mentorluk uygulamalarının nasıl yürütüldüğüne ve bu uygulamalara dahil olan tarafların çeşitli konulardaki görüşlerine yer verilir. Ülkemizdeki mentorluk uygulamaları üzerine literatürde pek çok çalışmanın bulunmasına ek olarak Türkiye'deki mentorluk uygulamalarının nasıl yürütüldüğüne de odaklanmak gerekir.

2.5.2.1. Türkiye'de eğitim alanındaki mentorluk uygulamaları. Öğretmen mentorluğu; deneyimli bir öğretmenin, deneyimsiz veya daha az deneyimli meslektaşına, mesleki gelişimini sağlamak ve uyum sürecini desteklemek amacı ile yürüttüğü bir süreçtir. Bu süreçte mentor; mentisine bu desteği sağlarken onun mesleki gelişimine yönelik önerilerde bulunur (Aslan ve Öcal, 2012; akt. Karadağ, 2015). Nitekim daha önce çalışmanın "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Alanında Yapılan Reformlar ve Öğretmenlik Uygulamaları" başlıklı bölümünde nitelikli öğretmen yetiştirmek için yapılan reformlar ve öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen yetiştirmedeki önemli rolü bağlamında, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde büyük sorumluluğun mentorlara düştüğü belirtilmiştir. Öyle ki bu süreçte, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sorumluluğu ve görev tanımları, 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Aday personelin yetişmesi için gereken tedbirleri alır" şeklinde ifade edilerek okul müdürlerine verilmiştir (Ekinci, 2010; akt. Karadağ, s. 18). Aday öğretmenin yetiştirilmesinde rehberlik yapması amacıyla mesleki tecrübesine ve görev bilincine güvenilen bir öğretmen görevlendirilir. Rehber eğitici

ve rehber öğretmenler veya başka bir tanımla, mentorlar bu görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili okul veya kurum amirine karşı sorumludur (MEB, 1995).

1994 - 1998 yılları arasında, YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” adı verilen bir proje gerçekleştirilmiştir. MEB ile eğitim fakültelerinin ortaklığındaki bu projeye göre; öğretmen adaylarının işbaşında öğrenme ilkesine bağlı olarak uygulama okullarında staj yapmaları için olanak sağlanmıştır (Akdemir, 2013; akt. Karadağ, 2015). Bu stajlarda öğretmen adaylarına kendilerinden daha tecrübeli olan mentorlar eşlik etmektedir. Öyle ki, son yıllarda mentorluk uygulamalarının daha çok önem kazandığı, nitelikli öğretmen yetiştirmek için bunun yolunun teorik bilgiyi uygulamadan geçirmenin, bu noktada da mentoarlardan destek almanın farkındalığının kazanıldığı ortadadır. Nitekim öğretmen yetiştirmede mentorluk uygulamalarının büyük yer tuttuğu göze çarpar. Böylece mentorluğun eğitimde etkin şekilde kullanılmasıyla yıllarca biriken tecrübe, deneyim ve bilginin sağlıklı bir şekilde geleceğin öğretmenlerine aktarılacağı düşünülmektedir (Mentör Öğretmenlik/Mentörlük Nedir?, 2015).

Türkiye’deki mentorluk uygulamalarına ek olarak mentorluğun dünyada da büyük bir öneme sahip olduğunun altını çizmek gerekir. Dünyadaki eğitim sisteminde öğretmen mentorluğu uygulamaları incelendiğinde en çok yeni öğretmen adayları için yapılan mentorluk ve akran mentorluğu uygulamalarına rastlanır. Yapılan araştırmalarda dünyada çeşitli şekillerde uygulanan öğretmen mentorluğunun ne denli önemli olduğunun anlaşıldığına dikkat etmek gerekir (Karadağ, 2015).

2.5.3. Mentorluğun faydaları. Günümüzde mentorluk; şirketlerden, okullara, spor kulüplerinden siyasi partilere dek çeşitli kurum ve kuruluşlarda uygulanmaktadır. Bu kadar farklı yerlerde mentorluk sisteminin kullanılmasındaki temel amaç; insan potansiyelini geliştirmek, kurum kültürünü aktarmak, akademik yönden veya kariyer yönünden hedef kitleye destek vermek, bunun sonucu olarak da daha etkili bir insan kaynağı yaratmaktır. Çünkü teknolojinin bu kadar hızlı yenilediği, rekabetin bu denli yoğun olduğu ortamlarda kişiler de bu karmaşık ve sürekli değişen iş yaşantısına ayak uydurabilmek için özelliklerini geliştirmek zorundadırlar (Özkan, 2013). Mentorluk, iş ortamında iletişimi geliştirdiği ve güven duygusunu desteklediği için performans ve verimlilik artışı sağlar. Ayrıca, kurum kültürünün yerleşmesini ve gelişmesini kolaylaştırdığı için de önem taşır. Mentorluk

sisteminin içinde bulunup mentor desteği alan çalışanlar; kurumun felsefesi, vizyonu, misyonu, iç politikası, güç dengeleri, insan ilişkileri gibi diğer konularda daha derin bilgi sahibi olurlar (Çınar, 2010).

“Çalışanların mesleki, bireysel ve toplumsal gelişimlerinin sağlanmasında önemli görülen mentorluk, yetişen ile daha deneyimli yetiştirici arasındaki gelişimsel bir ilişkiyi ifade etmektedir” (Lyons, Scroggins & Rule, 1990; akt. Sezgin, Koşar, Er; 2014, s. 1352). Mentorluk süreci, çalışanların mesleki gelişimlerinde etkili olduğunda, örgütün insan potansiyelini değerlendirmesi ve mevcut sosyal sermayenin örgütün amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanılması açısından önemli görülebilir. Mentorluk süreci ile daha çok tecrübeye ve bilgiye sahip olan bir çalışanın diğer bir çalışanın yetişmesinde etkin rol alması sağlanır (Sezgin, 2002; akt. Sezgin, Koşar, Er; 2014). Bu bağlamda “mentorluk; yetiştirici ile yetişen arasındaki çift yönlü etkileşimsel bir gelişim sürecini ifade etmektedir. Aynı zamanda mentorluk, meslektaşlar arası iş birliği ve karşılıklı güveni de gerektiren bir süreçtir” (Rhodes, Stokes & Hampton, 2004; akt. Sezgin, Koşar, Er; 2014, s. 1338).

Mentorun iki çeşit fonksiyonu ve faydası bulunur; bunlardan biri mentinin kariyeri için diğeri ise psiko-sosyal yönden olan fonksiyonlardır. Kariyer amaçlı fonksiyon ve faydalar; kendini ifade etme ve görünür kılma, koçluk, koruma, destek olma ve becerileri geliştirecek görevler vermeyi içerir. Psiko-sosyal amaçlı fonksiyon ve faydalar ise rol modeli oluşturma, kabul ve benimsenmeyi sağlama, danışmanlık ve arkadaşlıktır (Özkalp, Sungur, Kırel, Cengiz; 2006).

“Mentorluk süreci yetişen ve yetiştirici arasında uzun süreli etkileşime dayanan ve gözlem, danışma, geri bildirim ve değerlendirme gibi süreçleri içeren bir bütünlüğe sahiptir. Etkili mentorluk, örgütlerde çalışanlar açısından güçlü bir mesleki öğrenme kaynağı olarak görülebilir” (Yarrow & Millwater, 1997; akt. Sezgin, Koşar, Er; 2014, s. 1352). “Yetiştiriciler ile yetişenler arasındaki karşılıklı etkileşim bireyler arası dayanışmayı ve iş birliğini artırabilir. Mentorluk ilişkilerinin sağlayacağı düşünülen potansiyel yararları arasında, duygusal destek veya arkadaşlık ilişkilerinin yanı sıra işe yönelik mesleki yardım da düşünülebilir” (Barker & Pitts, 1997; akt. Sezgin, Koşar, Er; 2014, s. 1352). Yetiştirici, bir rol modeli gibi davranarak daha deneyimsiz olan yetişenin kişisel gelişimine rehberlik eden deneyimli bir uzman olarak görülebilir. Mentorluk, çift yönlü bir iletişim ve etkileşimi gerektirdiğinden hem yetiştirici hem de örgüte yeni katılan çalışan, mentorluk ilişkisinden bireysel olarak yarar sağlayabilir. Mentor ve öğrencisi

arasındaki karşılıklı etkileşim bireyler arası dayanışmayı ve iş birliğini artırabilir. Mentorluk ilişkileri, bir yandan işe yönelik mesleki gelişim sağlarken, öte yandan iyi arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini de mümkün kılar. Bununla birlikte; mentorluğun çeşitli yararları bulunmaktadır: mentorluk, çalışanların bilgi ve becerisinin artmasını ve örgüt içi iletişimin gelişmesini sağlar. Örgüt üyeleri arasında güven ve moralin sağlanmasını ve çalışanların etkililiklerinin yükselmesini de mümkün kılar. Öyle ki, mentor desteği alarak bilgi ve becerisi artan çalışanların etkililiklerinin yükselmesi, kurum içi iletişimin gelişmesi, güven ortamının oluşması mentorluğun kuruma sağladığı faydalar olarak değerlendirilebilir (Webb & Norton, 1999; akt. Sezgin, Koşar, Er, 2014).

Literatürde de görüldüğü üzere karşılıklı etkileşime dayanan mentorluk sisteminin hem mentora, hem mentiye hem de kuruma katkısı vardır. Tüm bu faydaları aşağıda daha ayrıntılı irdelemek, mentorluğa verilen önemin sebeplerini daha iyi anlamlandırmak adına önemlidir.

2.5.3.1. Mentorluk uygulamalarının mentor açısından faydaları. Gelişimsel bir süreç olan mentorluk ilişkisinin, yetiştirici (mentor) açısından çeşitli yararlar sağladığına değinmek gerekir. Yetiştiriciler, genç meslektaşlarına yardımcı olarak iş doyumunu sağlarlar, kişisel becerilerini geliştirirler. Aynı zamanda, yetiştirdikleri genç meslektaşlarının taze ve yaratıcı fikirleri sayesinde kendileri de akademik güdülenme yaşayıp bir gelişim sürecinin içine dahil olurlar (Luna & Cullen, 1995; akt. Sezgin, Koşar, Er, 2014). Öyle ki, mentor-menti ve menti-mentor şeklinde karşılıklı bir öğrenmenin varlığı söz konusu olup yeni fikirlerle tanışma imkânı bulan mentorların bu süreçte bu genç beyinlerden yararlanma durumu olur. Ayrıca, mentorların mentilere rehberlik etme sürecinde kendilerine de dönüp bakmaları, bilgilerini süzgeçten geçirmeleri ihtiyacı doğar. “Çalışanlara destek verirken iletişim becerilerini geliştiren mentorlar sahip oldukları bilgileri tekrarlama imkânına erişirler” (Karadağ, 2015, s. 9). Bu düşünceye Luna & Kullen (1995) de vurgu yapmaktadır. Mentorluk etkileşimi esnasında mentorların bir yandan iletişim becerilerini geliştirirken bir yandan da sahip oldukları bilgileri tekrarlama imkânı bulmaları söz konusudur. Mentorluğun bir etkileşim ve paylaşım süreci olup kişiler arası iyi iletişimi de sağladığına; bu etkileşimin, mentora bir taraftan iş doyumunu diğer taraftan yeteneklerini geliştirebileceği fırsatlar sunduğuna da değinilir (Luna & Kullen, 1995; akt. Sezgin, Koşar, Er, 2014).

Mentorluk süreci, mentorun kişisel farkındalık düzeyini geliştirmesini, kurumu ile ilgili duyarlılık kazanmasını ve kurumun diğer bölümlerindeki işleyişine ilişkin bilgi sahibi olmasını kolaylaştırır. Ayrıca mentorluk etkileşiminde başka biri ile deneyimin ve uzmanlığın paylaşılması kişisel doyum sağlamada etkili olmaktadır (Doyon, 2000; akt. Tunçay, 2014).

İlgili literatürde mentorluğun mentora faydası bağlamında genel olarak ortaya konan düşünce: öğretmen adayı ile uygulama öğretmeni arasındaki sürecin, sadece aday için değil, öğretmen için de öğretim davranışlarını geliştirme adına faydalı olduğu üzerinedir (Crowther & Cannon, 1998; Healy, Ehrich, Hansford & Stewart, 2001). Bu özellikleri dikkate alınarak söylenecek olursa, öğretmen eğitiminde uygulama öğretmenliği şansa bırakılmayacak kadar önemli (Ganser, 1996) bir sorumluluktur. Bu nedenle uygulama öğretmenliği yapacak öğretmenlerin iyi organize edilmiş bir program dâhilinde, gerekli becerileri kazanacak şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Gaston & Jackson, 1998; Zachary, 2002).

Mentorluk, yetiştiricinin kişisel farkındalık düzeyini geliştirmesinin yanında örgütsel duyarlılık kazanmasını da sağlar. Örgütün diğer bölümlerindeki işleyişine ilişkin bilgi edinmesi de kolaylaşır. Ayrıca, başka bir birey ile deneyimin ve uzmanlığın paylaşılması sonucunda bireysel olarak doyum sağlandığından da bahsedilebilir (Doyon, 2000; akt. Sezgin, Koşar, Er, 2014). İş ortamında mentorluktan kendisine de kazanım sağlayan mentorun, öğrenme ortamı bağlamında düşünüldüğünde öğretim yöntemlerini çağın gereklerine göre geliştirmesi, böylece kendisine de artı değer katması için bir şanstır mentorluk sistemindeki uygulamalar. Nitekim “pek çok araştırmacı için; uygulama dersleri sadece adayın değil, aynı zamanda uygulama öğretmenin de öğretim pratiklerini geliştirmesi adına bir fırsattır” (Crowther & Cannon, 1998; Healy, Ehrich, Hansford & Stewart, 2001; akt. Baştürk, 2008, s. 234).

2.5.3.1.1. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının mentor açısından faydaları. Söz konusu çalışmanın merkezinde “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları olduğundan, bu uygulamaların “BAU Okulda Üniversite” programının içinde yer alan mentorelara ne gibi faydaları olduğuna, onlara sağladığı katkılara da ayrıca odaklanmak gerekir. “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli” (2014) adlı

kitapta da yer aldığı üzere söz konusu faydalar şunlardır: Mentor; iş hayatında çok işine yarayacak, başkasına koçluk verme, dinleme, iletişim, hedef belirleme, ölçme ve değerlendirme gibi performans yönetimi gibi liderlik becerilerini geliştirir. Ayrıca, başkasının hayatında fark yaratma fırsatı yakalayarak bunun getirdiği hazzı mentorun yaşamasını sağlar. Bütün bunların yanında, mentor bilgilerini tazeleme fırsatı yakalayarak, kendisi de yeni şeyler öğrenir, keşfeder ve yeni bakış açıları kazanma fırsatı yakalar ve sürekli gelişimin içinde bulunur (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014).

2.5.3.2. Mentorluk uygulamalarının menti açısından faydaları. Mentorluk hizmeti almak; iş hayatına yeni atılmış, hedeflerini henüz belirleyememiş gençlerin kariyerlerini geliştirmelerinde önemli bir faktör olmakla beraber aynı zamanda; kurum kültürüne alışmakta zorlanan, kuruma uyum sağlayacak bireysel planlarını yapmakta desteğe ihtiyaç duyan çalışanlar için de önerilmektedir (Özkan, 2013).

Mentorluk ilişkisi sayesinde, yetişenin mesleki kimliği şekillenir. “Eğitim ortamlarında mentorluk uygulamasının yararları olarak; akademik başarının artması, yüksek başarı beklentisi, öğrenmede kalıcılığın sağlanması ve eğitimden genel bir doyumun sağlanması sayılabilir. Bu uygulama; bireylerin özgüvenlerini artırır, yeni beceriler geliştirmelerini sağlar, iş ve eğitim ortamlarında yetişenlerin risk alma davranışlarını güçlendirir” (Griffin, 1999; akt. Sezgin, Koşar, Er; 2014, s. 1352).

Yıldırım (2013)’a göre; mentorluk uygulamalarının mentiye faydaları şunlardır (Sperry, 1993; Gilley & Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004:366; akt. Cantimer, 2008; Ezerler, 2004; Ezerler 2005; Bakioğlu, 2013; akt. Yıldırım, 2013, s. 35-36):

- Yardım alan kişinin bilgi düzeyi ve performansı artar ve yetenekleri gelişir,
- Kişi, kendisine tutulan ayna ile güçlü ve gelişmeye açık yönlerini keşfeder,
- Örgüt için önemini daha iyi anlar ve kuruma bağlılıkları artar,
- Kişi potansiyelinin farkına varır ve yeni beceriler geliştirir. Yaşam misyonunu belirler. Üretkenliğini artırır,
- İş ve özel yaşam dengesini kurar, yaşamının lideri olur. Önceliklerine uygun hedefler koyar ve eylem planları yapar,
- Özgüveni ve profesyonel güveni yani işini ustalıkla gerçekleştirmek konusundaki güveni gelişir. İnisiyatif kullanır ve kararlarının sorumluluğunu

taşıır,

- Mentorun deneyimlerinden öğrenerek daha az hata yapar ve daha etkili karar alırlar. Hatalarından ders çıkarır, sürekli öğrenerek performansını artırır,
- Kurum kültürüne çabuk adapte olup kendilerinden bekleneni anlarlar,
- Değişime çabuk uyum sağlar, sonuç odaklı olur ve zamanını iyi yönetmeyi öğrenir,
- Artan bilgisini ve gelişen yeteneklerini, mentorun olgunluğu ve deneyimleri ile birleştiren kişi daha rahat yükselme olanakları elde eder. Yeni iş fırsatları yaratır, kariyerinde ilerler ve yüksek gelir elde eder,
- Meslektaşlarıyla iletişiminin kuvvetlenmesini, profesyonel beceri, güvenilirlik ve kişilik gelişimini güçlendirir.

Çınar (2010) ise mentorluk uygulamalarının menti açısından faydalarını şu şekilde ortaya koyar:

- Mentinin, gereksiz endişelerden, kaygılardan, stres yaratabilecek durumlardan korunmasını sağlar,
- Mentinin ihtiyacı olduğunda, rehberlik ve moral desteği almasını sağlar,
- Mentiyi farklı fikir ve yaklaşımları destekleyerek yenilikçi olmak bakımından cesaretlendirir,
- Mentinin, kariyer fırsatları ve kurumsal değişiklikler konusunda bilgi sahibi olmasını sağlar,
- Mentinin kariyerini tehlikeye düşürebilecek zor durumlara ve politik oyunlara girmemesi için ona yol gösterici olur,
- Mentinin; kurum kültürünü, işleyişi ve kurumdaki liderlik yaklaşımlarını tanımasına yardımcı olur.

2.5.3.2.1. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının menti açısından faydaları. Bu araştırmanın merkezinde “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları olduğundan, bu uygulamaların “BAU Okulda Üniversite” programının içinde yer alan mentilere ne gibi faydaları olduğu, onlara sağladığı katkıları da ayrıca ele almak gerekir. Genel anlamda mentorluk uygulamalarının mentilere sağladığı yararlar buradaki uygulamalarda da geçerli olmakla beraber, “BAU Okulda Üniversite

Uygulama Modeli” (2014) adlı kitapta da yer verildiği üzere; mentilere mentorluk uygulamalarının sağladığı katkılar şöyledir: Kurduğu hayalleri gerçekleştirmiş insanların deneyimlerinden ve öğütlerinden yararlanarak geleceğini tasarlar, olası kariyer fırsatlarını keşfedip yönünü çizer. Mentorların tecrübe ve donanımlarından öğrendikleriyle kendini hayata daha iyi hazırlar. Ona yol gösterecek ve öğretmenlik mesleğine dair motive edecek rol modeller edinir (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014).

2.5.3.3. Mentorluk uygulamalarının kurum açısından faydaları.

“Mentorluğun, örgütsel yapıyı etkilediği, iletişimi artırarak, hiyerarşik yapının daha yatay hale gelmesine yardımcı olduğu görülmektedir. Mentorluğun, kariyer fonksiyonu ile iş tatmini, psiko-sosyal fonksiyonu ile motivasyon arasında olumlu ilişkiler olduğu belirtilmektedir” (Eby, 1997; Allen, 2003; akt. İbrahimoglu, 2013, s. 145). Mentor ve menti arasındaki ilişki karşılıklı dayanışma ve etkileşime dayanmakta ve bu yönüyle her iki tarafa da fayda sağlamaktadır. Mentorlarının deneyimlerinden yararlanırken daha az hata yapmayı öğrenen ve kurum kültürüne çabuk uyum sağlayan çalışanlar, ne yapmak istediklerine kısa sürede karar verme, isteklerine göre kariyer planlama becerilerini artırma şansına sahip olur.

Yıldırım (2013); mentorluğun, çalışan bağlılığını artırarak ve çalışan performansı üzerinde olumlu etkiler yaratarak kurum açısından fayda sağladığını belirtmektedir. Nitekim, Yıldırım (2013), mentorluk uygulamalarının, kuruma sağladığı faydaları aşağıdaki gibi sıralamıştır (Deppeler, 1986:161, Erasmus, 1993;150-151, Smith & West-Burnham, 1993:19; akt. Botha, 2012; Lord vd. 2008; akt. Briggs & Nieuwerburg, 2012; akt. Yıldırım, 2013, s. 47-48):

- İyi yetiştirilmiş ve uyum sağlayan öğretmenler,
- Mentorluk yolu ile yeni gelenlerin kurumsal politikaları anlamaları, hedef ve stratejiye odaklanmalarının sağlanması,
- Okul çevresindeki iyi ağların gelişimi,
- Okul kadrosundaki bireyler arasında gelişmiş ilişkiler,
- Okullardaki problemlerin tanımlanması,
- Öğretmenliğe olan cazibeyi artırma ve mesleğe devam etmeye yönlendirme olasılığı,

- Kurum içi iletişim artışı, yansıtıcı ve iş birlikçi bir ortam,
- Bölümler ve gruplar arası iş birliği, gelişmiş bilgi ve beceri paylaşımı,
- Kurum içinde kariyer planlama ve kariyer rehberliği uygulamaları gelişir,
- Yeni eğitimli mentorlar ve koçlar (en güçlü etki),
- Öğrenmeye ve araştırmaya odaklı örgütsel kültür,
- Değişime uyumda hız ve esneklik artışı,
- Yaratıcılık,
- İşe alma ve uzun süre o işte çalışma,
- Çocuk ve öğrenme (doğrudan etkisi),
- Çalışanların örgüte olan bağlılığı ve güveni artar.

2.5.3.3.1. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının kurum açısından faydaları. Bu araştırmanın merkezindeki “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları bağlamında, bu uygulamaların “BAU Okulda Üniversite” programının içinde yer alan kurumlara faydaları, sağladığı katkılar da ayrıca ele alınmalıdır. Genel anlamda mentorluk uygulamalarının kuruma sağladığı yararlar buradaki uygulamalarda da geçerli olmakla beraber; “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli” (2014) adlı kitapta da belirtildiği üzere, bu uygulama modelindeki kurumlara mentorluk uygulamalarının sağladığı katkılar şöyledir (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 98-99):

- Uygulama okulunda iletişimi geliştirdiği ve güven duygusunu desteklediği için performans ve verimlilik artışını sağlar,
- Destekleyici ve yenilikçi okul kültürünün yerleşmesini ve gelişmesini sağlar,
- Üst düzeyde teknik eğitim ve yönetici becerilerini geliştirme fırsatı yaratır,
- Aday öğretmenler arasındaki yeteneklerin tespitini ve geliştirilmesini sağlayarak, kuruma katma fırsatı yakalanır,
- Üst düzeyde deneyimi ve bilgisi olan insanların işe alınması ve elde tutulması için nedenler ve fırsatlar yaratır,
- Duraklama evresine ulaşmış çalışan ve yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar ve olanaklar yaratır,
- Uzun vadede çalışanların devir hızını yani işten ayrılmalarını azaltır.

“BAU Okulda Üniversite modelindeki mentorluk uygulamalarının kuruma faydaları bağlamında “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli” (2014) kitabında, sadece uygulama okullarına sağlanan katkılara değil üniversiteye de katkısına ve bununla birlikte üniversite bünyesindeki akademisyenlere yönelik katkılara da değinilmiş ve söz konusu katkıları şöyle sıralanmıştır (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 98-99):

- Mezun öğrencilerinin sektörel değerini artırır,
- Akademisyenlere teori ile pratiği birleştirebilecek sahalara sunar,
- Akademisyenlerin uygulama öğretmenleri ve öğrencileri ile projeler tasarlamasına vesile olur ve araştırma sayısını artırır.

2.5.4. Mentorların görev ve sorumlulukları. Manza ve Wiley (2005)’e göre, başarılı bir mentorluk sistemi için mentordan beklenen bir dizi durum söz konusudur. Bunlardan ilki mentorun, mentinin yaşamında düzenli ve ulaşılabilir bir yeri olması gerekliliğidir. Mentinin mentora ulaşabilme kolaylığı mentinin hayal kırıklığı yaşamaması açısından önemlidir. Ayrıca, mentorun istek ve ihtiyaçlarından çok mentinin ihtiyaçlarına yönelmek daha öncelikli olup mentorun değerlerinden çok mentinin değerlerine önem vermek gerekir. Mentorluk sürecinde; mentor otoriter bir yaklaşım benimsememeli, kendini mentisinin yerine koyabilmelidir. Mentor ile menti ilişkisi güven ve saygı üzerine kurulmalıdır (Manza & Wiley, 2005). “İletişim, güven ve saygı düzeyine eriştikten sonra ortak bir gayeye yönelim olacaktır. Öyle ki insan kendisini güvende hissederse, ancak o zaman kalbini açmaya başlayacaktır” (Clayton, 2008; ; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 93). Mentor ve menti arasındaki ilişkide görüldüğü üzere güven ve saygı önemli bir yer tutmaktadır.

“Mentorluk uygulamalarının temel amacı bireylere kişisel gelişim hedefleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerini geliştirme imkânı sunmaktır” (Crispi & Cruz, 2009; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 93). Kılınç ve Alparslan (2014)’ın da altını çizdiği üzere bu gelişimde önemli rollerden birisi mentora düşmektedir (Kılınç ve Alparslan, 2014). Literatüre odaklanıldığında Darwin’in (2004) çalışmasında mentorda bulunması gereken özellikleri geniş kapsamlı ve detaylı bir biçimde sekiz başlık altında ortaya koyduğuna rastlanır. Bu özellikler aşağıdaki Tablo 1’de belirtilmiştir (Darwin, 2004; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 93):

Tablo 1

Mentorda Bulunması Gereken Özellikler

Özgün boyut	Göstergeleri
Samimi, dürüst, destekleyici, anlayışlı, bağlı, yardımsever, prensipli, saygılı ve yetkilendirmeye hevesli	• Kendi hayatından örnekler veren • Doğrudan konuşan • İnsanların yardımına koşan • İnandığı doğruların arkasında duran • Centilmenlik ruhuna sahip • Diğer insanlar ile ilgilenme arzusuna sahip olan
Eğitim boyutu	Göstergeleri
Kibar, duygusal, şefkatli, anlaşması kolay, ruhani, sabırlı, akıllı ve empati yapan	• Tolerans düzeyi yüksek • Korkulmayan • Arkadaşlığa ve kişiler arası ilişkilere önem veren • Dengeli ve sabırlı • Aktif bir dinleyici • Diğer insanlara karşı sorumluluk hissedenden • Otorite paylaşımında sorun yaşamayan
Ulaşılabilirlik boyutu	Göstergeleri
Esprili, arkadaşça, cesaretlendirici, olumlu, açık, iş birliğini destekleyen	• Yetenekli, deneyimli ve bilgili • Kendi yolunda ilerleyen • Aydınlatıcı • Tavsiyeler veren • Zeki ve kariyeri desteklemeye çabalayan

Tablo 1 (devam)

Yetkili boyut	Göstergeleri
	• Düşünceli ve zeki • Kariyeri destekleyen • Sözlü tavsiyelerde bulunan • Bilgilendirici
İlham verici boyut	Göstergeleri
	• Karizmatik • Özenilen ve saygı duyulan • Anlaşılabilir konuşan ve iyi bir iletişime sahip • Risk almayı seven • Birçok insan için rol model • Vizyon sahibi
Vicdan boyutu	Göstergeleri
	• Dürüst ve adil • Güçlü ve disiplinli • İş etiği inancı yüksek • Olayları olduğu gibi anlatan
Çalışkanlık boyutu	Göstergeleri
	• Enerjisi yüksek • Duygusal ve başarılı • Çok sevilir ya da hiç sevilmez • Kendinden ve başkalarından beklentisi yüksek

Tablo 1 (devam)

Değişken boyutu	Göstergeleri
	• Detaylar konusunda sinirlenebilen • İşine tutku ile bağlı • Yetenekli • Mükemmeliyetçi • Değişken bir ruh haline sahip • İnsanlar ile tartışmayı seven • İnatçı ve sabit fikirli olabilen

Mentorun görev ve sorumlulukları bağlamında ele alınan mentor özelliklerine ek olarak Johnson, Rose & Schlosser (2007)'ın mentorluktaki ilişkilerde çeşitli ortak bileşenlerin varlığına da dikkat çektiği görülür. Söz konusu ortak bileşenler şunlardır (Mentör Öğretmenlik/Mentörlük Nedir?, 2015):

- Mentorluk kişisel ilişkileri sürdürür,
- Mentorluk artan biçimde karşılıklıdır,
- Mentorlar danışana kıyasla daha fazla başarı ve deneyime sahiptir,
- Mentorlar doğrudan kariyer desteği sağlar,
- Mentorlar sosyal ve duygusal destek sağlar,
- Mentorlar model teşkil eder,
- Mentorluk danışan ya da mentorda kimlik dönüşümü ile sonuçlanır,
- Mentorluk kendini keşfetmek için güvenli bir ortam sunar,
- Mentorluk genellikle olumlu bir kariyer ve kişisel sonuçlar üretir.

Tüm bu özelliklere sahip olması beklenen mentorun mentorluk sürecindeki görev ve sorumluluklarına dair ilgili literatür incelendiğinde, ülkemizde eğitim alanında daha çok uygulama öğretmeni olarak adlandırılan mentorun görev ve sorumluluklarını konu alan pek çok çalışmanın varlığı göze çarpar. Görev ve sorumluluklar bağlamında Brooks & Sikes (1997), mentorda bulunması gereken

becerilere de ışık tutmuştur. Dolayısıyla bu becerilerde mentorların mentilere rehberlik etmesine, bilgi vermesine ve yardım etmesine odaklanılırken bu beceriler şöyle sıralanmıştır (Brooks & Sikes, 1997; akt. Gökçe ve Demirhan, 2005, s. 48):

- Okul, yerel topluluk ve okuldaki öğrenci sayısı hakkında öğretmen adaylarına bilgi sağlama (okul broşürü, personel el kitabı, zaman çizelgesi, çeşitli olayların takvimi, okul politikasıyla ilgili dokümanlar vb.),
- Okuldaki düzenlemeler ve çeşitli etkinlikler hakkında öğretmen adaylarına bilgi verme,
- Öğretmen adaylarına yönetim yapısını ve anahtar personel üyelerini tanıtma (öğretmen, müdür, müdür baş yardımcısı, bölüm başkanı, konu alanı uygulama öğretmenleri ve diğer destek personel gibi),
- Öğretmen adaylarına okul çevresinde rehberlik etme,
- Öğretmen adaylarının dikkatini okulun sistemine, okul kurallarına, kullanılan ödül ve yaptırımlara çekme,
- Uygun olarak öğretmen adaylarının mesleki katılım hakkında beklentilerinin taslağını, ana hatlarını hazırlama,
- Öğretmen adaylarına okuldan yararlanabilecekleri, ulaşabilecekleri görsel/işitsel araç-gereçler ve bilgi teknolojisi kaynakları ile kayıt düzenlemeleri hakkında bilgi vermedir.

“Mentor (uygulama öğretmeni) bu işlemleri gerçekleştirerek, öğretmen adayını hem ortama alıştırmış hem de çevresiyle etkileşim kurmasına yardım etmiş olur” (Brooks & Sikes 1997; akt. Gökçe ve Demirhan, 2005, s. 48). Literatürde

mentorun (uygulama öğretmeninin) tanımına, görev ve sorumluluklarına dair pek çok çalışma vardır. Göktaş ve Şad (2014)'ın da söylediği gibi uygulama öğretmeni, “uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan sınıf veya ders öğretmeni” olarak tanımlanmıştır (MEB, 1998a; akt. Göktaş ve Şad, 2014, s. 116).

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın mevzuatında da yer verildiği üzere mentor ile menti arasındaki ilişki daha çok uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları arasındaki ilişki olarak literatürdeki varlığıyla dikkat çekerken MEB mevzuatta uygulama öğretmeni ve öğretmen adayına düşen görev ve sorumluluklar dile getirilmiştir. Nitekim öğretmenlik uygulamaları yönergesine göre bir uygulama öğretmeni çeşitli görev ve sorumluluklara sahiptir.

MEB (1998)'e göre uygulama öğretmenin (mentorun) görev ve sorumlulukları:

- Uygulama öğretim elemanı ve uygulama okulu koordinatörü ile iş birliği yaparak öğretmen adaylarının uygulama çalışmaları kapsamındaki etkinliklerini hazırlar.
- Uygulama programının gerektirdiği etkinliklerin yürütülmesini sağlar, uygulama etkinliklerinin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için öğretmen adayına rehberlik eder, bu etkinlikleri izler ve denetler.
- Uygulama sonunda öğretmen adayının uygulama çalışmalarını değerlendirir, uygulama okulu koordinatörüne teslim eder.

Zira “uygulama öğretmenin bilgi ve anlayışının yanında mesleki becerileri ile tutum ve değerleri önem kazanmaktadır” (Fish, 1995; akt. Yalın-Uçar, 2017, s. 47). Literatürde de üzerinde durulduğu üzere uygulama öğretmenlerinin mentorluk yapabilmek için bilgi ve tutumları açısından hazır olmaları gerekmekte aksi halde uygulama öğretmenlerinden kaynaklanan problemler ortaya çıkmakta ve bu da öğretmen adaylarının çeşitli sorunlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Nitekim özellikle bu konuyu ele alan araştırmalardan bazılarının (Baştürk, 2010; Karaca ve Aral, 2011; Sazak, 2003; Yapıcı ve Yapıcı, 2004, Yalın-Uçar, 2008b; Yıldız, 2002)

öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin mentorluk yapmaya hazır olmamasından kaynaklanan sorunları yaşadıklarını ortaya koydukları görülür.

Uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarının yerine getirilmesinin ve öğretmen yetiştirme bağlamında ülkemizde önem taşıyan “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin eğitim alanında yapılan reformlarla önem kazanmasının ışığında, uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinin önemi artmış, teori kadar pratiğin de önemli olduğunun değeri anlaşılmış, teori ile pratiğin sentezlenmesinin öğretmen yetiştirmedeki rolü göz önünde bulundurulmuş ve böylece “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin önemi daha da artmıştır. Tabii bu artış, uygulama öğretmenine verilen sorumlulukların da artışını beraberinde getirmiştir (Power, Clarke & Hine, 2002; Sinclair,1997; akt. Baştürk, 2008). Carter & Francis (2000) & Ganser (1996) gibi araştırmacılar “fakülte öğretim elemanının bu dersin şansa bırakılmadığından emin olması gerektiğini” ifade etmektedirler (Carter & Francis, 2000 & Ganser, 1996; akt. Baştürk; 2008, s. 234). Bütün bunların yanında, Gaston & Jackson (1998) ile Zachary (2002) gibi diğer bazı araştırmacılar ise, “iyi organize edilmiş bir program dahilinde, uygulama öğretmenlerinin bu işi yapan bir öğretmende bulunması gereken beceriler dikkate alınarak yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederler” (Gaston & Jackson, 1998 ve Zachary, 2002; akt. Baştürk, 2008, s. 234).

2.5.5. Mentorluk Modelleri. Mentorluk modelleri, ilgili literatüre göre çeşitli başlıklar altında incelenmektedir. Bu başlıklar şöyledir:

- Biçimsel (formal)
- Biçimsel Olmayan (informal)
- Bire bir Mentorluk
- Grup Mentorluğu
- E-Mentorluk

2.5.1.1. Formal mentorluk. Biçimsel (formal) mentorluk, resmi mentorluk olarak da literatürde yer bulmaktadır. “Resmi mentorluk uygulamalarında, özellikle mentilerin bilgilendirildiği bir hazırlık aşaması, mentor ve mentilerin uygun ve uyumlu şekilde eşleştirilme aşaması, tecrübe paylaşımını içeren etkileşim aşaması ve mentor ile menti ilişkisinin resmi olarak bittiği sonlandırma aşaması bulunmaktadır”

(Parsloe & Leedham, 2009; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 92). Diğer bir deyişle, formal mentorluk için, mentorluk desteği alan kişinin kariyer gelişimine rehberlik etmesi amacıyla örgütsel düzeyde bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekir. Bu mentorluk türünde mentor ve öğrencisi belirli kurallar dâhilinde eşleştirilir. Bu süreç, örgüt içinde ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir. Mentorluk ilişkisi, mentor ve mentilerin eşleştirilmesi, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi ve mentorluk düzeyinin belirlenmesinden sorumlu olan bir program yöneticisi tarafından yürütülür (Sosik & Lee, 2005; akt. Kocabaş, Yirci, 2011).

2.5.5.2. *İnformal mentorluk.* “Resmi olmayan mentorlukta potansiyel mentiler kendilerine iletişim kurabilecekleri, deneyimli, başarılı ve olmak istedikleri gibi bir rol model ararlar” (Parsloe & Leedham, 2009; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 92). “Mentorluğun en sık gerçekleşen çeşidi olan informal mentorluk, çalışanın kariyeri ile ilgili bir konuda danışacak ya da deneyimlerinden yararlanabileceği birini araması sonucu başlatılır. Bu süreç; mentorun yönlendirmesi ile devam eden, gelişmeye açık, etkili ve uzun bir süreçtir” (Kiremitçi, 2011; akt. Karadağ, 2015, s. 11). İnformal mentorluk, resmi bir atama ya da yönlendirme olmaksızın doğal olarak gelişen bir ilişkidir. Bu şekilde yürütülen mentor ve menti ilişkisinin sonucunda iç motivasyon, mentor ve menti arasında yakınlık ve güven duygusu kendisini gösterir.

“İnformal yani biçimsel olmayan mentorluk ilişkisi; karşılıklı, beğenilme, tercih edilme, cazip gelme yoluyla tamamen kendiliğinden gelişen bir süreç olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple de informal mentorluk ilişkisi biçimlendirilememektedir” (İbrahimoglu, 2008, s. 33).

Görüldüğü üzere formal ve informal mentorluk arasında pek çok farklılık vardır. Tablo 2’de formal ve informal mentorluk modelleri arasındaki farklara yer verilmiştir.

Tablo 2

Formal ve İnfomal Mentorluğun Karşılaştırılması

Formal Mentorluk	İnfomal Mentorluk
Yapılandırılmış organizasyon odaklı	Yapılandırılmamış destek alan odaklı
Standartları sağlamak için üçüncü tarafın katılımı (denetleyici) vardır.	Süreçte sadece mentor ve destek alan yer alır.
Mentor eğitime tabi tutulur.	Mentor eğitime tabi tutulmaz.
Görüşme zamanları belirlenir.	Görüşme zamanları belirlenmez.
Mentora erişim kısıtlıdır.	Mentora erişim sınırsızdır.
Resmi sözleşme yapılır.	Resmi sözleşme yapılmaz.
Bilinen gündemler	Bilinmeyen gündemler
Açık beklentiler	Belirsiz beklentiler
Sınırlar belirli	Belirsiz beklentiler
İzlenen	İzlenmeyen
Hedefler belirli	Hedefler belirsiz
Belirlenmiş sonuçlar	Bilinmeyen sonuçlar

Gardner, C. E. (2008). "Mentoring An Improved Proffesional Friendship".

The University Of Birmingham, Department Of Sociology, 55. (Akt.Tunçay, 2014, s. 34).

Tablo 2’de görüldüğü gibi formal mentorlukta, hedeflerin belirli olduğu; bu süreçte de kurum yöneticileri tarafından yönlendirilmenin, izlenmenin ve denetimin söz konusu olduğu bir ilişki göze çarpar.

2.5.5.3. Bire bir mentorluk. Bir konuda veya durumda ortaya çıkan destek ihtiyacına yönelik, kısa süreli ve amaca yönelik mentorluk çeşididir. Daha uzun süreli ve daha kapsamlı hale de gelebilir (Polater, 2007). Bu mentorluk çeşidinde, bireysel bazda eşleşme söz konusudur. Mentor, mentinin ihtiyaçlarına göre danışmanlık, iş birlikçilik, koçluk gibi çeşitli mentorluk yaklaşımları kullanır. Mentor ve menti ilişkileri genellikle iki tarafın da öğrenme ve gelişim anlamında deneyim kazanması ile karşılıklı olarak ilerler. Mentor gönüllü olduğu zamanlarda ve danışanın kendi mentorunu seçebildiği durumlarda ilişkiler daha iyi gelişir (Yıldırım, 2013).

2.5.5.4. Grup mentorluğu. Farklı kişisel bilgi, tecrübe ve uzmanlıklara sahip olan mentorların tek bir mentiye destek verdiği mentorluk türüdür. Mentorluk desteği alana, farklı konumlarda, farklı mentorlardan tecrübe ve bilgi edinme avantajı sağlar. Aynı şekilde birden çok menti de mentorların uzmanlığından yararlanabilir. Bu uygulama bir kurumda ihtiyacı karşılayacak sayıda mentor olmadığı durumlarda uygulamaları kolaylaştırabilir (Yıldırım, 2013).

2.5.5.5. E-mentorluk. “E-mentorluk sanal ortam üzerinden yapılan mentorluk şeklidir” (Manza & Wiley, 2005, s. 9; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 93). E-mentorluk; “sosyal önyargıların olmadığı, kariyer gelişimine katkıda bulunabilecek ilişkilerin kurulmasını kolaylaştıran bir mentorluk türüdür” (Cantimer, 2008; akt. Karadağ, 2015, s. 12). Günümüz şartlarında, internet ve bilgisayar kullanımı artmıştır. Dolayısıyla sanal mentorluk da denilen e-mentorluk uygulamaları öne çıkmaktadır. İnternet üzerinden yürütülen e-mentorluk, geleneksel mentorluğa göre zaman ve mekân açısından esneklik sağlar (Hansen, 2000; akt. Şerefhanoglu, 2014; akt. Karadağ, 2015).

Bütün bunların yanında, literatürde mentorların mentiler ile geliştirdikleri ilişkinin şekline göre de mentorluk modellerinin ikiye ayrıldığına rastlanır. Nitekim bu iki model:

- Gönüllü mentorluk
- Kurumsal mentorluk, şeklindedir.

“Gönüllü mentorluk günlük çalışma sırasında arkadaş ve bilgi paylaşımı konularında kendiliğinden gelişen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Gönüllülük esasına dayandığı için kurumsal mentorluktan daha etkilidir” (Çelik, 2011, s. 302; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 93).

“İkinci mentorluk türü ise kurumsal mentorluktur. Kurumsal mentorluk ise kurumlarda özellikle işe yeni başlayan iş görenleri ilgilendiren bir süreç olarak görülmektedir. Kurumsal mentorluk; personelin eğitimi, gelişimi ve yeteneklerinin kurum istek ve beklentileri doğrultusunda planlanmasını içerir” (Çelik, 2011, s. 302; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014, s. 93). Mentor ve menti arasında karşılıklı bilgi

alışverişinin bulunması her iki mentorluk türünün ortak özelliğidir (Kılınç ve Alparslan, 2014).

Literatürde mentorluk modelleri hakkında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bu bağlamda, tüm modellere yer vermek önemlidir. Bunlar: gençlik mentorluğu, iş yeri mentorluğu ve akademik mentorluk şeklinde sıralanabilir. Gençlik mentorluğu; bir genç ile onun ebeveyni olmayan bir yetişkin arasındaki destekleyici bir ilişkiye dayanır. Bu ilişki; olumlu yönde gençlik gelişimini teşvik eder ve gençliğin getirdiği pek çok olumsuz sonuca (örneğin okul başarısızlığı, uyuşturucu kullanımı, psikolojik sıkıntı) karşı koruyucu bir faktör olurlar (DuBois, Portillo, Rhodes, Silverthorn & Valentine, 2011; akt. Eby, Hoffman, Sauer & Baldwin, Kinkade, Maher, Curtis, Allen, Morrison, Baranik, Evans; 2013). “Akademik mentorluk ise akademik programlarda ve bir fakülte üyesinin sınıf dışındaki hem akademik hem de akademik olmayan konularda destek sağladığı ve rehberlik verdiği; eğitimde çıraklık modeline dayalı üniversite çevrelerinde bulunur” (Jacobi, 1991; akt. Eby, Hoffman, Sauer & Baldwin, Kinkade, Maher, Curtis, Allen, Morrison, Baranik, Evans; 2013, s. 442). “Akademik mentorluk; akademik başarı, bilimsel üretim, mesleki gelişim, kimlik gelişimi, akademik devamlılık ve psikolojik sağlık gelişimlerini sağlar” (W. B. Johnson, 2007; akt. Eby, Hoffman, Sauer & Baldwin, Kinkade, Maher, Curtis, Allen, Morrison, Baranik, Evans; 2013, s. 442). “Mentorluk ilişkisi üniversite öğrencilerine” (Baker, Hocesvar & Johnson, 2003; akt. Eby, Hoffman, Sauer & Baldwin, Kinkade, Maher, Curtis, Allen, Morrison, Baranik, Evans; 2013, s. 442) ve “yüksek lisans öğrencilerine şu faydaları sağlayabilir: mesleki başarı desteği (örneğin; araştırmayla, doğrudan öğrenimle uğraşma fırsatı) ve duygusal destek (örneğin: koşulsuz kabul, cesaretlendirme)” (R. A. Clark, Harden & Johnson, 2000; akt. Eby, Hoffman, Sauer & Baldwin, Kinkade, Maher, Curtis, Allen, Morrison, Baranik, Evans; 2013, s. 442). “Mentorluk çeşitlerinden olan iş yeri mentorluğu ilişkisi daha az deneyimli olan kimsenin kişisel ve kariyerindeki mesleki gelişiminin sağlanmasına yardım edilmesine dayanır” (Kram, 1985; akt. Eby, Hoffman, Sauer & Baldwin, Kinkade, Maher, Curtis, Allen, Morrison, Baranik, Evans; 2013, s. 442).

2.5.5.6. “BAU Okulda Üniversite” Modelinin İçerdiği Mentorluk Modeli. Bu araştırmanın merkezinde akademik mentorluk yer aldığından daha ayrıntılı olarak akademik mentorluğa, bir başka deyişle öğrenci-öğretmen mentorluğuna değinmek gerekir. Öğrenci-öğretmen mentorluğu (danışmanlık, rehberlik, denetim gibi başka

terimlerde kullanılmaktadır) lisans ve yüksek lisans öğrencilerini kapsamaktadır. Bu bağlamda, daha deneyimli olan mentor akademik anlamda (örneğin ders performansı, akademik becerilerin geliştirilmesi) ve akademi dışındaki konularda (kişisel problemler gibi) destek sağlar ve rehberlik verir (Eby, Rhodes, Allen, 2007; akt. Mentör Öğretmenlik/Mentörlük Nedir?, 2015). Öyle ki, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentor-menti ilişkisi, usta-çırak ilişkisi içinde yürütüldüğünden eğitimde çıraklık modeline dayalı üniversite çevrelerinde bulunan akademik mentorluk modeli başlığı altında değerlendirilebilir.

Akademik mentorluk modelinin daha önce üzerinde durulan “biçimsel (formal/resmi) mentorluk tanımıyla da örtüştüğünü göz ardı etmemek gerekir, dolayısıyla “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeli mentor ile mentinin yapılandırılmış bir organizasyonda eşleştirilmesi, aynı zamanda bu süreçte mentor ve mentinin dışında üniversiteden akademisyenlerin de denetleyici konumunda olması, her hafta mentilerin sorumlu oldukları belirli gündemlerinin olması ve hedeflerin, sonuçların da belli olması bağlamında bu öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulaması aynı zamanda formal bir yapıya sahip olarak formal bir mentorluk modelidir.

2.5.6. Mentorluk süreci ve işleyişi. Mentorluk sürecinin üç ayağı bulunmaktadır. Bunlar: mentor öğretmen, menti ve üniversitedeki akademisyendir. Literatürde de bunun üzerinde durulmakta ve bu sürecin başlıca üç faktörü öğretmen adayı, uygulama öğretmeni (mentor) ve danışman öğretim üyesidir; şeklinde ifade edilmektedir (Kılıç ve Altuk, 2010; akt. Göktaş ve Şad, 2014).

“Mentorluk süreci, kendiliğinden gelişen bir ilişki süreci değildir. Çoğunlukla mentorun inisiyatifi ile bazen de mentinin destek istemesi ile başlayabilen bir ilişkidir. Mentor - menti ilişkisinde, süreci kimin başlattığı değil, iki tarafın da istekli olması ve kurumun desteği çok önemlidir” (Greenberg, 2002; akt. Özkalp, Sungur, Kırel, Cengiz, 2006, s. 57). Bu ilişkinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için hem mentora hem de mentiye düşen bazı sorumluluklar vardır. Mentor; mentinin kariyer amacının ne olduğunu, nasıl bir eğitim istediğini, mentinin güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, ne tür projelerde ve araştırmalarda yer almak istediğini, grup halinde mi yoksa bağımsız mı daha rahat çalıştığını ve nasıl bir kariyere sahip olmak istediğini bilmelidir fakat öncesinde bütün bunların cevabını mentinin kendi kendisine vermiş olması ve hedeflerini mentoruna aktarması

gereklidir (Rackham Graduate School, 2012a, s. 5; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014). Mentor, kendi çizdiği yolda mentiyi zorlamaktan çok mentinin çizdiği yolda mentiye yardımcı olma rolünü üstlenmelidir (Kılınç ve Alparslan, 2014). Çizilen bu yolda mentorluk süreci ve ilişkileri bazı aşamalardan geçerek gelişir.

Bu aşamalar;

- 1) Başlangıç (Initiation)
- 2) Yetiştirme (Cultivation)
- 3) Ayrılık (Seperation)
- 4) Yeniden Tanımlama (Redefination) şeklindedir (Kram, 1983; akt. Özkalp vd., 2006).

Kram (1983) ve arkadaşlarına (1985) göre; “mentorluk sürecindeki birinci aşama altı ay ve bir yıl arasında sürmekte olup ilişkinin başlatıldığı ve bu durumun her iki taraf için de önemli olduğu aşamadır” (Akt. Özkalp, Sungur, Kirel, Cengiz, 2006, s. 58).

Zira başlangıç aşaması bağlamında, Broom’a göre, “hem uygulama öğretmeni hem de öğretmen adayının iletişim süreçleri başlamadan önce her iki tarafın da görev ve sorumlulukları hakkında bilgilendirilmeleri oldukça önemlidir” (Broom, 1996; akt. Yalın-Uçar, 2017, s. 55). İkinci aşama; iki yıl ile beş yıl arasında sürmekte ve bu aşamada çalışanlar kariyerlerinde gelişmektedirler. Mentilerin bağımsız olarak yeni kariyer fırsatlarını değerlendirebilecekleri ve mentorluk ilişkisinin sonlanacağı aşama ise üçüncü aşamadır. Mentorluk sürecinin amacını aşp yakın arkadaşlığa veya dostluğa dönüşmeye başlaması ile artık ilişkinin başarılı bir şekilde sonlandırılması gereken dördüncü aşamaya gelinmiştir. Bu son aşamada mentor, öğrencisi ile gurur duyarken, öğrenci de mentoruna karşı minnet duyar (Nelson & Quick, 2000, s. 580-581; akt. Özkalp, Sungur, Kirel, Cengiz, 2006).

2.5.6.1. “BAU Okulda Üniversite” Modelindeki Mentorluk Süreci ve İşleyişi.

Mentorluk sürecinin kendiliğinden gelişen bir süreç olmaması ve bir düzen içinde yürütülmesi kapsamında mentorluk sürecinin başlangıç aşaması büyük önem taşır. “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli” (2014) kitabında da belirtildiği gibi mentor ile menti arasındaki ilişki düzenli bir gelişim izler. Mentorluk sürecinin ilk adımı yapılacak olan mentor-menti eşleştirmesidir. “BAU Okulda Üniversite”

modelinde mentor ve menti eşleştirmeleri “BAU Okulda Üniversite Uygulama Okulu Koordinatörü”, “BAU Okulda Üniversite” Koordinatörü, ilgili öğretim görevlisi ve ilgili zümre başkanının yönlendirmeleri ile yapılır. Bu eşleştirmelerin gönüllük esasına dayanarak gerçekleştirilmesi önemlidir. Bu noktada öğretim görevlisinin hem mentiyi hem de uygulama okulunda zaman geçirdiği için mentoru tanınmasının rolü büyüktür. Öyle ki, haftada en az bir gün uygulama okulunda geçirdiğinden bu uygulama okulundaki ilgili alanın uygulama öğretmenlerini, hem de öğrencilerini yakından tanıma durumu söz konusudur. Aynı zamanda, “BAU Okulda Üniversite Uygulama Okulu Koordinatörü” ve “BAU Okulda Üniversite Koordinatörü” bu sürece tamamen hâkim oldukları için ilgili eşleşmeyi yaparlar. Bu eşleştirmenin akabinde başarılı bir mentorluk süreci, mentor ve menti arasında içten ve yapıcı paylaşımların yapıldığı düzenli görüşmelerden oluşmaktadır. Görüşmelerin düzenliliği ve süreçle ilgili tüm gelişmeler ilgili öğretim görevlisi tarafından titizlikle takip edilir (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014).

Ayrıca, söz konusu eşleştirmelerin, gönüllülük esasına dayanarak gerçekleştirilmesine ek olarak “usta öğretmen” (mentor) olarak seçilen öğretmenler öğretmen eğitimi için iş birliği içinde olunan okullardaki özellikle başarılı öğretmenler olduğu, mentilere rol modellik edebilecek öğretmenler olduğu da unutulmamalıdır. Bu eşleştirmelerden sonra bu sürecin nasıl yürüyeceğine dair tanışma toplantıları yapılır. Bu toplantılarda iş birliği yapılan okulların yönetici ve öğretmenleri modelin felsefesi ve işleyişine dair bir sunum ile bilgilendirilir (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014).

2.5.7. Mentor-menti ilişkisi. Mentorluk çalışması sırasında mentor ve mentilerden beklenen en temel şey: içten, açık, önyargısız ve güvene dayalı bir paylaşım ortamı yaratmaktır. Planlanan görüşmeleri gerçekleştirmek, görüşmelerin öncesinde, sırasında ve sonrasında zihnen orada olup birlikte gelişimi hızlandırmak, aksiyonlar almak verimli bir çalışma için gereklidir (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014).

Nitekim mentor ve menti arasında kurulan ilişkide güvene dayalı bir paylaşım ortamının öneminin “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli”(2014) kitabında altı çizildiği gibi Yalın-Uçar (2017) da aynı noktaya ışık tutar. Tarafların nerede ne yapacakları hakkındaki bilgileri sürece dair güven duygusu oluşumunu sağlayacak, bu güven duygusu da karşılıklı ilişkilere olumlu yansıyacaktır. Uygulama öğretmeni - öğretmen adayı arasında kurulan ilişkinin evrimsel olduğu gerçeği göz önünde

bulundurulduğunda, sözü edilen güven temelinin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü “öğretmen adayının performansı, uygulama öğretmeninin rehberliği ve desteği sayesinde yeni bir kapasiteye ulaşır ve adayın görüş, düşünüş ve bakış açısı sürekli değişim gösterir” (Yalın-Uçar, 2017, s. 55). Güven ortamının yanında, karşılıklı nitelikli ilişki temeli üzerine kurulması durumunda sağlanan güven ortamı sonucunda; “uygulama öğretmeninin akademik alandaki yeterlikleri ile etkileşim söz konusu olması, böylece öğretmen adayının, uygulama öğretmeninin akademik yeterliliğinden yararlanabilmesi için “iletişim”in bir ön koşul niteliği taşıdığına” da vurgu yapılır (Yalın-Uçar, 2017, s. 59).

Mentor - menti ilişkisi üzerine yapılan pek çok araştırma dikkat çeker ilgili literatürde. Örneğin, Yalın Uçar’ın “Uygulama Öğretmenlerinin Görev, Rol ve Eğitim Gereksinimlerine İlişkin Algıları” çalışmasında; uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği sorumluluğunu üstlenme konusunda istekli olmaları gerektiğinin ancak bu şekilde mentor - menti arasındaki iletişimin sağlanabileceğinin altı çizilir (Yalın-Uçar, 2017). “Öğretmen adaylarının okul sistemine, okul kültürüne uyumunun ve öğrenci öğrenmesini desteklemede etkililiğin artırılmasında uygulama öğretmeni-öğretmen adayı ilişkilerinin olumlu etkisini göstermiştir” (Edwards & Collison 1996; Villani 2002; akt. Gökçe ve Demirhan; 2005, s. 47). Mentor ile menti arasındaki iletişimin önemine dair bir başka çalışma ise Gökçe ve Demirhan (2005)’a aittir. Mentor ile menti arasındaki iletişimin önemi için Gökçe ve Demirhan (2005), hem iletişimin önemli olduğunu hem de bu iletişim süreçlerinin neler olduğunu şu sözleriyle sıralar: “Uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları arasındaki iletişime özellikle önem verilmektedir. Hazırlama, tartışma (görüşme), imkân verme ve kapanış öğelerinin her uygulama öğretmeni - öğretmen adayı ilişkisinde yer alması gerekir” (Gökçe, Demirhan; 2005, s. 52). İletişim bağlamında mentor ile menti arasındaki ilişkinin yüzeysellik içermesine değinen Baştürk (2008) ise bu konudaki görüşlerini şöyle ifade eder: Baştürk’ün “Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” adlı araştırmasının sonuçlarında mentor ile menti arasındaki konuşmaların “yüzeysel” konuşmalar olduğuna değinilir (Baştürk, 2008). Bu yüzeysellik bağlamında öğretmen adaylarına verilen dönütlerin de “iyi, fena değil, bir dahaki sefere daha iyi olur” gibi yüzeysel dönütler olduğunu ortaya koyan Parker (2005)’in araştırma sonuçlarının da paralellik gösterdiği görülür (Parker, 2005; akt. Baştürk, 2008). Yüzeyselliğe ek olarak mentorla menti arasındaki ilişkinin yeterli düzeyde olmamasına vurgu yapan Gökçe

ve Demirhan'ın araştırmasında görüldüğü üzere; “öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı arasındaki iş birliğinin yeterli düzeyde olmaması, uygulama öğretmenlerinin ders planları ve materyallerin geliştirilmesi sürecinde yeterince destek olmamaları ve uygulama etkinliklerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olması” söz konusudur (Gökçe ve Demirhan; 2005, s. 46).

Mentor-menti ilişkisi konusunda Baştürk (2008)'ün çalışmasında yer verdiği şu tespitler de dikkat çeker: Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden, öğrencilerden ve uygulama okullarından beklentilerinin başında kendilerine bir öğretmen, bir meslektaş gibi davranılmasının bulunması beklenir; hatta bu tespiti Sağ ve Oğuz'un çalışmaları da destekler (Sağ, 2008; Oğuz, 2004; akt. Baştürk, 2008).

Mentor ve menti arasındaki ilişkide üzerinde durulan “iletişim” unsuru bağlamında iyi bir ilişki kurulabilmesi için şunlar göz önünde bulundurulmalıdır: “İyi bir mentor; sık ve zamanında geri bildirimde bulunmalı, farklı düşündüğü konularda ise yargılayıcı veya savunmacı tutumlar sergilememelidir. İlgisizlik, değişken bir ruh hali, üstten konuşma ve gereksinim duyulan zamanı kısıtlamak, iyi bir mentor için söz konusu değildir” (Yaşargil, 2004; akt. BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 97). Hatta Brooks & Sikes (1997) mentorların sahip olması gereken bazı özelliklerin olduğunu, bu özellikler var olduğu sürece mentor - menti ilişkisinin daha güçlü olacağını söyler.

Brooks & Sikes (1997; akt. Gökçe ve Demirhan, 2005, s. 52-53)'e göre söz konusu özellikler mentorların;

- Öğretim konusunda gayretli olmaları,
- Kendi uygulamalarını yansıtmaya istekli olmaları,
- Öğrencilerle kendi uygulamalarını eleştirel olarak incelemeye hazır olmaları,
- Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına bakış ile açık fikirli olmaları,
- Öğretim ve öğrenmede beceri ve anlayışın gelişmesine istekli olmaları,
- Öğrencilere sempatik ve anlayışlı bir yaklaşımla ulaşmaları,
- Olumlu ve cesaret veren bir tutuma sahip olmaları,
- Destekleyici olmaları,
- Yapılandırmacı bir biçimde eleştirel olmaları,

- Etkili bir iletişim kurma ve dinleme becerisine sahip olmaları şeklinde sıralanmıştır.

Mentor-menti ilişkisinde mentorlara düşen görevler çerçevesinde Edward & Collins (1996)'in şu ifadeleri de oldukça önemlidir: “Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını dinleme, sınıf yönetimi ve öğretimde model olma, öğretmen adayının ders uygulamasını analiz etme, öğretmen adayını gözlemleme, öğretmen adayının kendi öğrenme amaçları üzerinde görüşme, öğretim sürecinde öğretmen adaylarını destekleme, onları cesaretlendirme gibi becerilere sahip olmaları gerekmektedir” (Edward & Collins, 1996; akt. Alpan, G. B. ve Erdamar, G. K., 2014, s. 244).

Öte yandan, bir mentorluk ilişkisinin doğru ve beklenen şekilde yürütülebilmesi, mentora olduğu kadar mentinin yaklaşım ve kişisel özelliklerine de bağlıdır. Buna göre, olumlu sonuçlar vermesi beklenen bir mentorluk ilişkisinde "mentinin de iyi iletişim becerilerine sahip olması, yeni deneyimler kazanmaya, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye ilgi duyması, dikkatli bir gözlemci ve iyi bir dinleyici olması, kendini keşfetme isteğinde olması, düşünsel ve bilişsel kapasitesini iyi kullanmaya açık olması gerekir” (Barutçugil, 2004; akt. BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 97). Konuyla ilgili Clutterbuck ve Megginson (1999); mentor tarafından beklenen menti özelliklerini, soru sormaya hevesli bir yapıya sahip olmak ve eleştirileri olumlu karşılamak şeklinde sıralamışlardır. Menti; mentoru ile birlikte bireysel öğrenme isteklerini tanımlayabilmeli, amaçlarını ve stratejilerini geliştirebilmelidir. Mentor ile iyi ilişkiler geliştirebilmek için zaman gerektiğinden; menti sabırlı olmalı ve açık yüreklilikle mentoruna kendisini tanıtmalıdır. Menti, mentoru ile karşılıklı güvene dayalı bir ilişki kurmalıdır (Clutterbuck & Megginson, 1999, s. 27; akt. Kılınç ve Alparslan, 2014).

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli başlığı altında araştırma deseni, evren ve katılımcılar, katılımcılarla ilgili olarak mentorlar bağlamında cinsiyet, öğretmenlikteki çalışma yılı, mentorluktaki çalışma yılı, branşı; mentiler bağlamında cinsiyet, üniversitede kaçınıcı sınıfta olduğu, branşı; akademisyenler bağlamında cinsiyet, “BAU Okulda Üniversite” modelindeki çalışma yılı, branşı hakkındaki bilgileri gösteren demografik üç tabloya ve toplam katılımcı sayısını gösteren bir tabloya olmak üzere toplamda dört tabloya yer verilmiştir. Ayrıca, bu bölümde verilerin toplanması başlığı altında da veri toplama araçları, verilerin analiz işlemleri, geçerlik güvenirlik ve son olarak sınırlamalar başlıkları da bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları üzerine odaklanan bu çalışmada; bu modele dahil olan mentor, menti ve akademisyenlerin söz konusu modeldeki mentorluk uygulamalarına dair görüş ve deneyimlerini ortaya koymak için; nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, bir sahanın ya da sosyal hayatın bir kesitiyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim süreci ile birlikte gerçekleştirilir. Sözü edilen süreçler bireylerin, grupların, toplumların ve örgütlerin gündelik hayatlarını yansıtmaktadır” (Miles & Huberman, 2015, s. 6)

Yıldırım ve Şimşek (2013)’e göre “nitel araştırma”; “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45). “Nitel yöntemle tasarlanmış araştırmalarda ele alınan konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası vardır” (Neuman, 2012, s. 224; akt. Karataş, 2015, s. 64).

Nitekim bu araştırmada, “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü uygulama okullarında bu uygulamaların işlerliğine dair

mentor, menti ve akademisyen görüşlerini ayrıntılı olarak açığa çıkarmak ve uygulamaları derinlemesine incelemek için nitel araştırma desenlerinden durum/vaka analizi kullanılmıştır.

“Nitel araştırmada durum çalışması, bir olayın yoğun bir şekilde çalışılmasıyla ilgilidir” (Glesne, 2014, s. 30). “Durum çalışması araştırması; gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılmasını gerektirmektedir” (Yin, 2009; akt. Creswell, 2015, s. 96). “Durum çalışması araştırmasında veri toplama genellikle kapsamlı olabilmekte bir başka ifade ile gözlem, mülakat, dokümanlar ve görsel - işitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılabilir” (Creswell, 2015, s. 100). Durum analizi deseninde oluşturulan bu nitel araştırmada, veri toplama yöntemlerinden yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır.

“Nitel yöntemlerden en sık kullanılan görüşme; insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir” (Bogdan & Biklen, 1992; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 47). Bu araştırmada da görüşme yönteminin kullanılmasında; katılımcıların “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarıyla ilgili görüşlerini, deneyimlerini, onlara düşen sorumlulukları ve bu modelin bireye ve kuruma yönelik katkılarına, yaşadıkları sıkıntılara, taraflar arasındaki ilişkilere dair duygu ve düşüncelerini paylaşımlarının; modele dair önerilerini ifade etmenin açık bir şekilde ortaya konmasının sağlanacağı bir iletişim ortamı yaratmak amaçlanmaktadır. Zira “görüşmenin” nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden biri olmasının sebeplerinden biri de bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyimlerini ve duygularını ortaya çıkarma yönünden güçlü olmasının yanında iletişimin en yaygın biçimi olan konuşmayı temel almasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 155). Ayrıca, görüşmelerde katılımcılara yöneltilen soruların açık uçlu olmasına dikkat edilmiş, böylece katılımcıların deneyim ve hislerini daha açıklayıcı bir şekilde ifade etmelerine ortam hazırlanmıştır.

Nitekim bu çalışmada “BAU Okulda Üniversite” modeli hakkında veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. “Araştırmada görüşme formunun hazırlanmasının ilk aşamasında araştırmacının cevaplamaya çalıştığı sorular açık ve kesin bir şekilde belirlenmiştir” (Anderson, 1990, akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008 , akt: Dalgıç, Doyran, Vatanartıran, 2012, s. 42). Ayrıca görüşme formundaki soruların yanında katılımcıların bu sorulara verdikleri

yanıtlara dair gerektiğinde ek sorular da katılımcılara yöneltilmiştir. Sonraki aşamalarda da soruların alanyazınla da uyumlu ve düzenli bir akış halinde oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

3.1.1. Durum çalışması desenleri. Bu araştırmada durum çalışması desenlerinden “bütüncül çoklu durum deseni” kullanılmıştır. “Durum çalışmasındaki analiz birimi birden fazla durum (çok mekânlı çalışma) veya tek bir durum (tek mekânlı çalışma) olabilir” (Creswell, 2015, s. 97). Bu araştırmada, “Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü üç farklı uygulama okulunda yer alan katılımcılarla görüşülerek çok mekânlı bir çalışma yürütülmüştür. Aynı zamanda, “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına dair hem mentorların hem mentilerin hem de akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. “Bütüncül çoklu durum deseninde, birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum söz konusudur. Her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 327). Söz konusu bu araştırma; mentorların, mentilerin ve akademisyenlerin olmak üzere üç ayrı kolda çoklu olarak yürütülen bir çalışma olup bu nedenle bu çalışmada “bütüncül çoklu durum deseni” tercih edilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcıları; İstanbul ilinde faaliyet gösteren Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı üç özel okuldaki mentor öğretmenler, bu okullarda menti olarak bulunan öğretmen adayları ve bu uygulamada görev alan akademisyenler oluşturmaktadır. “Nitel araştırmada örneklem seçimi genellikle tesadüfi değildir, belli bir amaca yöneliktir” (Merriam, 2013, s. 16). Bu çalışmanın da örneklemini, İstanbul ilinde ve “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı MEB’e bağlı üç uygulama okulundaki mentorlar, mentiler ve akademisyenler oluşturmaktadır. Örneklem oluşturulurken katılımcıların en üst düzeyde çeşitlilik göstermesine önem verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu; 2016-2017 yılında “BAU Okulda Üniversite” modelinin uygulandığı üç özel okulda (görüşmelerin yapıldığı birinci özel okuldan 7, ikinci özel okuldan 8 ve üçüncü özel okuldan 9 olmak üzere) toplam 24 mentor, 15 menti ve bu modelin yürütülmesi sürecine dahil olan 5 akademisyen oluşturmaktadır. Böylece araştırmanın çalışma grubu toplam 44 katılımcıdan (N=44) oluşmuş olur.

Araştırma; mentorlar, mentiler ve akademisyenlerle yapılan bire bir görüşmeler şeklinde üç ayrı kolda yürütüldüğünden görüşme formlarında yer verilen demografik sorular da katılımcıların “BAU Okulda Üniversite” modelindeki konumuna göre değişkenlik göstermiştir. Nitekim mentorlarla yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formlarında katılımcıların öğretmenlik tecrübesi, cinsiyeti, branşı, “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk tecrübesi; mentilerle yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formlarında üniversite kaçınıcı sınıfta olduğu, cinsiyeti ve menti olarak bulunduğu branş; akademisyenlerle yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formlarında cinsiyeti, “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde görev aldığı yıl sayısı ve bu modelde görev aldığı branş şeklinde kısa demografik sorulara yer verilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı özel okullardaki branş öğretmenlerinden örneklem oluştururken “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde en az 1 sene yer almış olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir. 44 katılımcıdan 38’i kadın, 6’sı erkektir. Katılımcıların cinsiyet, branş ve “BAU Okulda Üniversite” modelindeki rolleri ve bunlara yönelik tecrübe sürelerine ilişkin demografik özellikleri; Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 3

Katılımcı Tablosu -Mentor

Kod Adı	Cinsiyeti	Öğretmenlikteki Çalışma Yılı	Mentorluktaki Çalışma Yılı	Branşı
MTR 1	E	6	2	İngilizce
MTR 2	K	3	2	İngilizce
MTR 3	K	5	1	İngilizce
MTR 4	K	2	1	İngilizce
MTR 5	K	7	2	İngilizce
MTR 6	K	18	3	İngilizce
MTR 7	K	12	1	PDR
MTR 8	K	2	1	İngilizce
MTR 9	K	5	1	İngilizce
MTR 10	K	3	3	Bilişim Teknolojileri
MTR 11	K	8	2	İngilizce
MTR 12	K	2	2	İngilizce
MTR 13	K	17	3	İngilizce
MTR 14	K	5	2	İngilizce
MTR 15	K	1	1	İngilizce
MTR 16	K	16	4	PDR
MTR 17	K	2	1	PDR
MTR 18	E	8	2	İngilizce
MTR 19	K	7	2	İngilizce
MTR 20	E	12	1	İngilizce
MTR 21	K	13	3	İngilizce
MTR 22	K	6	1	İngilizce
MTR 23	K	12	1	Okul Öncesi
MTR 24	K	20	2	Okul Öncesi

Toplam kişi (mentor) sayısı: 24

Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcılar arasında 24 mentor bulunmaktadır ve

her bir mentorun cinsiyetini , öğretmenlikteki çalışma yılını, mentorluktaki çalışma yılını ve branşını kapsayan demografik bilgileri görmek mümkündür.

Tablo 4

Katılımcı Tablosu -Menti

Kod Adı	Cinsiyeti	Üniversitede Kaçınıcı Sınıfta Olduğu	Branşı
MENTİ 1	K	3	Okul Öncesi
MENTİ 2	K	3	İngilizce
MENTİ 3	E	3	İngilizce
MENTİ 4	K	3	Okul Öncesi
MENTİ 5	K	2	PDR
MENTİ 6	K	2	PDR
MENTİ 7	K	3	BÖTE
MENTİ 8	K	3	Okul Öncesi
MENTİ 9	K	3	Okul Öncesi
MENTİ 10	K	3	Okul Öncesi
MENTİ 11	K	Mezun	BÖTE
MENTİ 12	K	4	BÖTE
MENTİ 13	K	3	BÖTE
MENTİ 14	K	4	BÖTE
MENTİ 15	E	4	BÖTE

Toplam kişi (menti) sayısı: 15

Tablo 4'te görüldüğü üzere, katılımcılar arasında 15 menti bulunmaktadır ve her bir mentinin cinsiyetini, üniversitede kaçınıcı sınıfta olduğunu ve branşını kapsayan demografik bilgileri görmek mümkündür.

Tablo 5

Katılımcı Tablosu -Akademisyen

Kod Adı	Cinsiyeti	“BAU Okulda Üniversite” Öğretmen Yetiştirme Modelinde Çalıştığı Yıl Sayısı	Branşı
AKA 1	K	3	Okul Öncesi
AKA 2	E	1	BÖTE
AKA 3	K	4	Okul Öncesi
AKA 4	K	5	İngilizce
AKA 5	K	4	BÖTE
Toplam kişi (akademisyen) sayısı: 5			

Tablo 5’te görüldüğü üzere, katılımcılar arasında 5 akademisyen bulunmaktadır ve her bir akademisyenin cinsiyetini, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinde çalıştığı yıl sayısını ve branşını kapsayan demografik bilgileri görmek mümkündür.

Tablo 6

Toplam Katılımcı Tablosu – Mentor + Menti + Akademisyen

Tablo 3	Toplam mentor sayısı: 24
Tablo 4	Toplam menti sayısı: 15
Tablo 5	Toplam akademisyen sayısı: 5
Toplam katılımcı sayısı: 44 (N=44)	

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcılar arasında 24 mentor, 15 menti ve 5 akademisyen 15 menti bulunmaktadır, dolayısıyla toplam katılımcı sayısı 44’tür.

3.3. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde dikkat edilmesi gereken pek çok husus vardır, öyle ki bunlar Creswell (2015)'in de belirttiği gibi şöyle sıralanabilir: “izinlerin alınması, iyi bir nitel örnekleme stratejisi yürütülmesi, kâğıt üzerinde ve dijital ortamda bilgilerin kaydedilmesi için araçlar geliştirilmesi, verilerin saklanması ve ortaya çıkması muhtemel etik durumların önceden tahmin edilmesidir” (Creswell, 2015, s. 145). Öğretmen yetiştirme modeli olan “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi bu araştırmanın amacı olduğundan; bu uygulamaya dahil olan mentorlar, mentiler ve akademisyenlerin bakışından “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının nasıl algılandığının, buna dair görüşlerinin ve deneyimlerinin neler olduğunun ele alınması bağlamında örneklem seçimi bu yönde olmuştur.

Örneklem olarak “BAU Okulda Üniversite”nin uygulandığı İstanbul ilindeki MEB’e bağlı üç özel okulda çalışan mentorlar, bu okullarda bulunan mentiler ve sistemin yürütülmesinde rolü olan akademisyenler belirlendiğinden; bu kişilerle söz konusu nitel araştırmanın yürütülüp verilerin toplanması için görüşme yapılması amaçlanmıştır.

3.3.1. Veri toplama araçları. Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, “bir araştırma mekân(lar)ı çalışmasını ve çalışma yerinde verinin kolay toplanabilmesi için gerekli iznin sağlanmasını kapsamaktadır” (Creswell, 2015, s. 151). Katılımcıların araştırmaya katılabilmeleri ve verilerin toplanabilmesi için gerekli izinlerin alınması yoluna gidilmiştir.

Üzerinde durulan izin süreci; araştırmanın yürütüldüğü kurumların buna yönelik izinlerinin yanında katılımcıların da araştırmaya katılma durumlarına dair onaylarının alınmasını da kapsar; öyle ki Creswell (2015)’e göre (bu izin) “araştırma mekânındaki bireylerin onayının alınması anlamına gelmektedir” (Creswell, 2015, s. 151). Öncelikle, araştırmanın yürütüleceği özel okulların müdürleriyle telefon aracılığıyla görüşülmüş, araştırma konusu paylaşılmış, ayrıca kendilerine daha ayrıntılı bilgi sunmak ve yazılı ifade şeklinde de izinlerine başvurmak adına e-posta yoluyla “A. Bilgilendirme Mektubu” (Bkz. Ek A) ve müdürü olduğu okuldaki öğretmenlere sorulacak görüşme sorularının da yer aldığı “B.1 Bilgilendirme Onay

Mektubu” (Mentorlar İçin) (Bkz. Ek B.1) gönderilmiştir. “A. Bilgilendirme Mektubu”nda (Bkz. Ek A) öncelikle araştırma konusu ve amacı, araştırma yöntemi belirtilmiş olup bu araştırmayı yapan kişi olarak da tanıtıcı kısa bir bilgiye yer verilmiş ve bu araştırmanın yürütülmesi için gerekli olan yazılı izin rica edilmiştir. Araştırma yöntemi bağlamında yapılacak görüşmelerin yaklaşık süresinin ne kadar olduğunun ve izinleri olduğu sürece bu görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceğinin altı çizilmiştir.

Bu şekilde alınan izinden sonra, görüşmelerin yapılacağı okullara gidilmiş ve mentorluk yapan öğretmenlere de çıktı halindeki “A. Bilgilendirme Mektubu” (Bkz. Ek A) verilmiş ve bunu okuduktan sonra araştırmaya katılım için gönüllü olup olmayacaklarına karar vermeleri rica edilmiştir. Bu şekilde yürütülen süreçte, katılımcılar araştırmaya katılmayı kabul etmiş ve ses kaydı da çekerek kendileriyle görüşme yapabilmem için katılımcılar tarafından izin verilmiştir. Sadece görüşmelerin yapıldığı birinci özel okuldaki bir katılımcıyla kendisinin araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmasına karşın okulda buna vakit ayırmasının güç olacağını belirtmesi, yüz yüze görüşmek yerine e-posta yoluyla görüşme sorularına cevap verip tarafıma göndermeyi tercih etmesi söz konusu olmuştur. Bu katılımcının dışında bu süreç; gerek mentor, gerek menti gerek akademisyen olarak araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 44 kişinin 43’üyle yüz yüze görüşme ve bu görüşmedeki verilerin ses kayıt cihazına kaydedilip daha sonra araştırmacının kilitli bilgisayarına aktarılması şeklinde ilerlemiştir.

Mentorlarla yürütülen görüşme izin süreci aynı şekilde mentilerle ve akademisyenlerle de yürütülmüş, onların da onayları kendilerine çıktı halinde verilen “A. Bilgilendirme Mektubu” (Bkz. Ek A) ile alınmıştır. Mentorlarla, mentilerle ve akademisyenlerle onların izinleri doğrultusunda ayarlanan görüşmelere ve ses kaydına başlamadan önce katılımcıların “B.1 Bilgilendirme Onay Mektubu” (Mentorlar İçin) (Bkz. Ek B.1), “B.2 Bilgilendirme Onay Mektubu” (Mentiler İçin) (Bkz. Ek B.2) ve “B.3 Bilgilendirme Onay Mektubu” (Akademisyenler İçin) (Bkz. Ek B.3) formlarındaki bilgileri ve bunların içinde yer alan görüşme sorularını (Bkz. Ek C.1, C.2, C.3) okumaları, sorulara verebilecekleri yanıtlar üzerine düşünmeleri ve onlar istedikleri zaman görüşmenin başlatılacağı ve istedikleri zaman ses kaydının durdurulup onların arzusuna göre görüşmenin sürdürüleceği de paylaşılmıştır. Hatta sorular üzerine düşünürken kendilerine küçük notlar alabilmeleri, dilerlerse hazırlık

yapabilmeleri için; katılımcılara tercihlerine göre boş kâğıtlar verilmiş, onlar görüşmeye başlamak istediklerinde görüşmeler başlatılmıştır.

Araştırma için yapılan görüşmeler 14 Mart 2017 tarihinde başlamış ve 11 Nisan 2017 tarihine kadar sürdürülmüştür. Araştırmanın yapıldığı kurumdan başka bir özel kurumda araştırmacı öğretmen olarak çalışmaktadır. Bu sebeple, katılımcılarla yüz yüze görüşmelerin yapıldığı süre zarfında, araştırmacı çalıştığı okuldan toplu izin kullanmış, aynı zamanda çalıştığı kurumun ara tatilde olduğu süreyi de bu görüşmelere ayırmıştır. Araştırmanın yapıldığı kurumlardaki görüşmelere hız verme, daha yoğun bir şekilde görüşmeleri yürütebilme ihtiyacı ve sonrasında bunun için çalıştığı kurumdan izinli olma durumunun mümkün olmaması nedeniyle çalışma grubunu oluşturan 44 katılımcıdan (1 katılımcı e-posta yoluyla yanıtlarını araştırmacıya gönderdiğinden) 43'üyle belirtilen zaman aralığında görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Yüz yüze görüşmelerin yapıldığı katılımcıların her biriyle kendilerinin de uygun gördüğü ve mekân seçimi noktasında Creswell (2015)'in de altını çizdiği üzere “rahatsız edici durumlardan yalıtılmış sessiz yerler” bulunarak yaklaşık 30 dakikalık bireysel görüşmeler yapılmıştır (Creswell, 2015, s. 165).

Bu görüşmeler yüz yüze görüşmelerin devam ettiği süreçte titizlikle yazıya geçirilmeye başlanmış olup, katılımcı grubu olan 44 kişiden 43'üyle yüz yüze görüşüp verilerin ses kaydı şeklinde elde edilmesi sebebiyle 43 görüşmenin yazıya titizlikle geçirilmesi yaklaşık dört ay sürmüştür. Görüşmelerin titizlikle ve ses kayıtlarının dikkatle dinlenmesi sonucu yazıya geçirilmesi sağlanarak böylelikle veri kaybının önüne geçilmiş, bu şekilde araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. “A. Bilgilendirme Mektubu” (Bkz. Ek A) ve “B.1 Bilgilendirme Onay Mektubu” (Mentorlar İçin) (Bkz. Ek B.1), “B.2 Bilgilendirme Onay Mektubu” (Mentiler İçin) (Bkz. Ek B.2) ve “B.3 Bilgilendirme Onay Mektubu” (Akademisyenler İçin) (Bkz. Ek B.3) formlarında da görüşmelerin başında katılımcılara da belirtildiği gibi; yazıya geçirilen kayıtlar, görüşmecilerin teyidine sunularak eklemek ya da çıkarmak istedikleri yerlerin olup olmadığı sorularak varsa gerekli ekleme, çıkarma, düzeltme işlemleri yapılmıştır. Görüşmelerde öne çıkan başlıkları ve ana temaları oluşturabilecek kavramları kayıt altına alabilmek için Miles & Huberman (2014)'ın görüşme özet formu (Bkz. Ek D) kullanılmıştır.

Sözü edilen veri toplama araçlarının kullanılması ve gerekli izinlerin alınması ile katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeyi; Merriam (2013) “nitel araştırmalarda bir bilgi toplama aracı” olarak görmekte olduğunu ifade ederken; DeMarrais (2004) görüşmeyi, “görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci” olarak tanımlamaktadır (Merriam, 2013, s. 85; DeMarrais, 2004, s. 55). “Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme, insanların bakış açılarını, deneyimlerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan, oldukça güçlü bir yöntemdir” (Bogdan & Biklen, 1992; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 46-47). Aynı şekilde, Briggs (1986) de görüşmeyi; “bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem” olarak tanımlar (Briggs, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 147). “Görüşme yoluyla; deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamak mümkün olur” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 148). Patton’a göre görüşmenin amacı, “bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır” (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 148).

Öyle ki, bu araştırmada “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarına yönelik mentorların, mentilerin ve akademisyenlerin olmak üzere üç farklı bakış açısını açığa çıkarmak amaçlandığından bu bağlamda görüşme yoluyla veri toplamanın tercih edilmesi söz konusu olmuştur. Seidman (2006)’a göre “derinlemesine görüşmenin temel amacı ne sorulan sorulara yanıt aramak ne de bir hipotezi test etmektir” (Seidman, 2006, s. 9). Görüşme, başkalarının yaşam deneyimlerini ve bu deneyimler sonucu kazandıklarını anlamaya çalışmaktır. Nitekim bu araştırmada da katılımcıların araştırma konusuna ilişkin deneyimlerini paylaşımları büyük önem taşımaktadır. Cohen & Manion (1994)’a göre; “nitel çalışmaların veri toplama araçlarından biri olan görüşme, araştırmacı ile soruların muhatabı birey arasında geçen, kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir” (Cohen & Manion, 1994; akt. Türnüklü, 2000, s. 544).

Mentorlar, mentiler ve akademisyenlerle yürütülen görüşmelere dayanan bu araştırmada; veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak elde edilmiştir (Bkz. Ek C1, C2, C3). Üç ayrı formda bulunan görüşme sorularından C1. Görüşme

Soruları (Bkz. Ek C1) mentorlara yöneltilmek üzere; C2. Görüşme Soruları (Bkz. Ek C2) mentiler ve C3. Görüşme Soruları (Bkz. Ek C3) ise akademisyenler için hazırlanmıştır. Görüşmede kullanılan sorular, alanında uzman akademisyenlerden görüş alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme sorularının bulunduğu üç ayrı görüşme formu konuyla ilgili mentorların, mentilerin ve akademisyenlerin görüşlerini ortaya çıkarmak üzere oluşturulmuştur. Nitekim “görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987, s. 111; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150). “Yarı yapılandırılmış görüşme formunda görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150).

3.3.2. Verilerin analiz işlemleri. “İnsan deneyimlerine” dayanan nitel veri, insanların “algılarını, varsayımlarını, önyargılarını” (Van Maanen, 1977; akt. Miles & Huberman, 2015, s. 10) ve “bunların sosyal yaşamla olan ilişkisini açıklamak ve insanların hayatlarındaki olaylara, süreçlere ve yapılara yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak” için oldukça uygun olup (Miles & Huberman, 2015, s. 10) bu araştırmada da “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına yönelik katılımcıların düşüncelerine ayna tutmak için nitel araştırma yöntemiyle nitel verilere ulaşılmıştır.

Söz konusu nitel araştırmada, Bahçeşehir Üniversitesi’nde uygulanan “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeli üzerine farklı paydaşların bakış açılarını incelemek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin; “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarma yoluna gidilmiştir. Bu bağlamda, durum çalışması gerçekleştirilmiş; katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, görüşme esnasında alınan ses kayıtlarından katılımcıların ifadelerinin bire bir yazılması şeklinde ortaya konmuştur. 44 katılımcının 1’i ses kaydı şeklinde değil; sorulara yanıt verip e-posta yoluyla yanıtları gönderme yoluna gitmiş; 43 katılımcı ile yüz yüze görüşme ve bu sırada ses kaydına verilerin kaydedilmesi şeklinde bir yol izlenmiştir.

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları hakkında mentor, menti ve akademisyen görüşlerine yer veren bu araştırmada katılımcıların görüşleri, elde edilen veriler; nitel veri analizi yöntemlerinden biri olan “Betimsel Analiz Yöntemi” ile analiz edilmiştir.

Betimsel analiz yönteminde; önce temalar belirlenmekte, daha sonra elde edilen veriler, bu temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilmekte olup görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorulara ya da boyutlara da odaklanarak sunulabilir. Betimsel analiz yönteminde; doğrudan alıntılar, görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtabilmek için önemi büyüktür. Bu sebeple, betimsel analiz yönteminde katılımcıların görüşlerini yansıtan doğrudan alıntılara araştırmada sıkça yer verilmektedir.

Betimsel analiz;

- 1- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- 2- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- 3- Bulguların tanımlanması,
- 4- Bulguların yorumlanması aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256).

Nitekim betimsel analiz aşamaları takip edilerek araştırma soruları ve görüşmelerde elde edilen veriler, yapılan betimsel analiz için bir çerçeve oluşturmada kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 44 katılımcıdan 43’üyle yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazından dikkatle ve kelimesi kelimesine durdurularak dinlenmiş, katılımcıların görüşleri büyük bir özenle çözümlenmiştir. Yüz yüze görüşme ile değil e-posta yoluyla görüşme sorularını yanıtlayan 1 katılımcının ifadeleri de ses kayıt cihazından elde edilen verilerle bir araya getirilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerdeki ses kayıtlarının toplam süresi 12 saat 47 dakikadır. Bu görüşmelerin dökümü ise toplamda 534 sayfadır.

Görüşmelerin dökümü araştırmacı tarafından yapılmış ve başka bir uzman tarafından kontrol edilmiş; gerekli düzeltmeler ve yazım-noktalama yanlışları giderilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde titizlikle oluşturulan görüşme metinleri tekrar tekrar okunarak araştırmanın ana ve alt temalarına uygun olan kavramlar belirlenmiştir. “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar’, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları’, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları’, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarında ilişkiler’, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar’ ve “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarına dair öneriler’ ana temalar olarak ifade edilmiş, bu ana temaların altında da çeşitli alt temalar yer almıştır.

Bununla birlikte, alt temalar başlığına ilişkin olan kavramlar belirlenerek kategorilendirilmiştir. Gerek mentorlarla gerek mentilerle gerekse akademisyenlerle yapılan görüşmeler için ayrı görüşme soruları hazırlanmış olup bu görüşme sorularının ilk sorusu tüm katılımcılara yöneltilmiş ortak sorulardandır. “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına dair görüşlerine başvuru katılımcılara “BAU Okulda Üniversite” modeli dediğimde aklınıza gelen ilk 5 sözcük nedir? Bu sözcüklerin “BAU Okulda Üniversite” bağlamında sizin için ne anlam ifade ettiğini açıklar mısınız?” sorusu yöneltilen ilk sorudur ve kendilerinin ele alınan bu modele dair akıllarına ilk gelen kavramları ve sonrasında bunların kendileri için taşıdığı anlamları ifade etmeleri istenmektedir. Bu soru, katılımcılara görüşmeye başlangıç adımı olarak yöneltilmiştir ve bu sorudan elde edilen bulgular çalışmada ana temaları veya alt temaları açıklayan kavramları teyit etmek adına kullanılmıştır.

Bu tez çalışmasında kullanılacak veriler seçildikten sonra, bunlar anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilmiştir. Bu aşamada, araştırmada kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilmiş ve hangi temanın altında hangi alt tema bağlamında ve hangi kavramla ilişkili olarak hangi alıntıların bulunduğu belirlenmiştir. Bulguların tanımlanması esnasında doğrudan alıntılar yapılarak oluşturulan temaların temellendirilmesi ve objektifliğin sağlanması amaçlanmıştır. Verilerin işlenmesi ve bulguların yorumlanmasında neden - sonuç ilişkisinden yararlanılmış; mentor, menti ve akademisyen olmak üzere farklı bakış açıları tarafından dile getirilen ortak bulgulara ışık tutulmuş, aynı zamanda karşılaştırmalara da yer verilerek nitelikli bir

yorum yapmak hedeflenmiştir. Böylelikle bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yoluna gidilmiş ve son olarak betimsel analiz basamakları izlenerek analiz edilen veriler tartışılmış ve yorumlanmıştır.

3.3.3. Geçerlik ve güvenilirlik. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin temin edilmesi, incelemenin etik bir biçimde uygulanmasını gerektirir” (Merriam, 2013, s. 199). Öyle ki, bir araştırmanın etik kurallar çerçevesinde yürütülmesi, böylece geçerlik ve güvenilirliğinin olması çok önemlidir. Lincoln & Guba (2000) bir çalışmanın sonuçları “yeterince gerçekçi mi ki sonuçlarına dayanarak hareket etmek için kendimde bir güven hissedeyim ve sosyal politika ve yasaları söz konusu bulgulara dayanarak inşa edebilecek kadar kendimi güvende hissedebilecek miyim?” sorularını sorarak bu düşünceye vurgu yaparlar (Lincoln & Guba, 2000, s. 178; akt. Merriam, 2013, s. 200). Belirli bir konuda yapılan araştırmaların sonuçlarının gerçekçi ve güvenilir olması aynı konuya dair ortaya konacak yeni çalışmalara adımlar atılması için de gereklidir.

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için, bilimsel araştırmalarda yaygın olarak “geçerlik” ve “güvenilirlik” ölçütleri kullanılmaktadır. Genel anlamda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. “Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine” ilişkindir (LeCompte & Goetz, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289).

“Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir” (Kirk & Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289). “Araştırılan olgu ve olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanması gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 289-290). Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 24 mentordan 23’üyle (bir kişi yazılı olarak görüşme sorularına yanıt verdiğinden), 15 mentiyle ve 5 akademisyenle olmak üzere toplam 43 katılımcıyla yüz yüze görüşülmüş ve görüşmeler esnasında katılımcıların iznine bağlı olarak ses kayıt cihazı kullanılmış, katılımcıların yanıtları bu şekilde kaydedilmiş ve daha sonra görüşmelerden elde edilen veriler büyük bir

titizlikle ve yaklaşık dört ay gibi bir zaman zarfında, görüşmelerde katılımcıların ifade ettikleri görüşlere kelimesi kelimesine sadık kalınarak bu veriler araştırmacının kilitli bilgisayarında bulundurulacak şekilde çözümlenmiştir. Bu çözümlemelerin ardından araştırmaya katılan görüşmecilere varsa hata, yanlış anlama ve eksiklerin belirlenmesi için görüşme kaydı değerlendirme mektubu (Bkz. Ek E) gönderilerek katılımcı teyidi alınmış, böylelikle araştırmanın geçerliğine hizmet etmek amaçlanmıştır.

Söz konusu süreçte katılımcılarla yapılan görüşmelerde ve sonrasında araştırmacının rolü de önem taşımaktadır. Durum çalışmasında nitel araştırmacının üstlendiği rol, nitel araştırmada farkı yaratan; araştırmacının kimliği, algısı ve yorumlama sürecidir. Araştırmacının; katılımcıları “öteki” olarak görmeyip onları nesneleştirmemesi; katılımcılara kendilerini ifade etme olanağı tanıması; baskı yapmadan ama olabildiğince katılımcıların düşüncelerini açacak bir role sahip olması gerekir. Bu araştırmada da araştırmacı; katılımcıların düşüncelerini rahat ifade edebilecekleri ortamlarda, onlara yarı yapılandırılmış görüşme sorularını yönelterek katılımcılara ait sadece bilgilere, kavramlara değil; bunların ardında yatan gerekçeleri sorgulama, gerçek bilgiye ulaşma yolundaki gayreti de gösterme yoluna gitmiştir.

Zira araştırmacı olarak; sadece alıcı, kaydedici, biriktirici pozisyonunda olmamak; sürecin etkin katılımcısı olmak önemlidir. Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen ve gerektiğinde katılımcıların deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve deneyimleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişidir. Bilgi kaynaklarına yakın olma, ilgili kişilerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları analiz etme ve araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada oldukça önemli bir yer tutar. Bu yönüyle nitel araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman bir bilgi toplama aracı işlevi görür (Yıldırım, 1999). Araştırmada topladığı verilerin analizinde nitel araştırmacının yorumlama becerisinin öneminin de olduğunu ve bunu geliştirecek okumalar yapmanın da gerekli olduğunu göz önünde bulundurup bu araştırmada da verilerin analizine dair yorumlama yapabilmek için ek okumalar yapılmıştır.

Araştırmanın geçerliğine hizmet etmek için katılımcılarla yapılan görüşmelerin “BAU Okulda Üniversite” uygulamasının yürütüldüğü bir özel okuldan değil farklı branşlardan da olacak şekilde üç ayrı özel okuldan katılımcı grubuyla

yapılmasına özen gösterilmiştir. Aynı şekilde mentilerle yapılan görüşmelerde de katılımcı konumundaki mentilerin farklı okullarda deneyim yaşamış olmalarına, çeşitli mentorlarla çalışmış olma durumlarına da dikkat edilmiştir. Nitel araştırmanın temel özellikleri geçerlik açısından önemli artılar ortaya koymakta ve araştırmacıya önemli stratejiler belirleme fırsatı sunmaktadır. Örneğin, nitel araştırmada “araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir kazanımdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 290). Yapılan bu nitel araştırmada da, çalışmanın geçerliğini artırmak için esnek davranılarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları tercih edilmiştir. Gerek mentorlarla ve mentilerle gerek akademisyenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde, gerektiğinde görüşmeler sırasında görüşmeciye ek sorular yöneltilmiş ve sorulara dair açıklamalar yapılmıştır. Böylelikle katılımcıların ortaya koydukları değerlendirmelerin araştırmacının kafasında da netlik kazanıp anlaşılması; muğlaklıktan uzak bir verinin elde edilmesinin sağlanması amaçlanmıştır. Bunun yanında, görüşme sorularının sonunda eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı da kendilerine sorulmuştur.

Mentorlarla yapılacak görüşmeler bağlamında mentorlarla görüşmelerin yapılacağı günler, çalıştıkları özel okulun müdürüyle öncesinde iletişim kurup görüşmeler için onay alma sürecinde belirlenmiştir. Görüşmelerin yapılacağı kurumların akademik programına en uygun olan günlerde yapılacak şekilde belirlenen tarihler sorumlu okul müdürlerinin onayına bağlı alınarak belirlenmiş, araştırmacı da yapılması kurumlarca daha uygun görülen tarihlere uymak için kendisinin çalıştığı kurumdan o tarihler için izin almıştır. Öyle ki, öncelikle okul müdürlerinin en uygun gördükleri zamanlarda görüşmelerin yapılacağı üç özel okulda bulunan araştırmacı, katılımcı olan mentorlarla ise mentorların ders saatlerine göre var olan boşluklara uyacak şekilde belirlenen görüşme saatlerine uymuştur. Görüşmecilerin kendilerine uyan zaman dilimlerinde gönüllülük esasıyla katılım gösterdikleri görüşmeler; katılımcıların tercihlerine göre kendilerini rahat hissedecekleri mekânlarda gerçekleştirilmiştir. Zaman ve mekân olarak katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri sağlanarak kendilerine yöneltilen görüşme sorularına rahatça ve içtenlikle cevap vermeleri mümkün kılınmıştır. Aynı şekilde, mentilerle ve akademisyenlerle planlanan görüşmelerde de katılımcılara uyan gün ve saatlere uyulmuş, onların istedikleri ve sessizliğin sağlanabildiği mekânlarda görüşmeler yapılmıştır.

Güvenirlik, nitel araştırmalarda pek çok şekilde ele alınabilir” (Silverman, 2005; akt. Creswell, 2015, s. 253). “Güvenirlik, yapılan bir araştırmada elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilmemesi ile ilgilidir. Diğer bir söyleyişle, eğer çalışma yeniden yapılırsa aynı sonuçlar ortaya çıkarılabilir mi? Sosyal bilimlerde güvenilirlik sorunlu bir alandır. Bunun en basit nedeni insan davranışlarının asla durağan olmamasıdır” (Merriam, 2013, s. 211). “Dış güvenilirlik ve iç güvenilirlik, nitel araştırmanın bilimselliği ağıısından farklı ele alınması gereken bir kavramdır” (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 293).

“Nitel araştırma nicel araştırmada kullanıldığı biçimiyle güvenilirlik peşinde değildir. Bunun yerine güvenilirliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlığa önem verir” (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 305). Burada nitel araştırmalar için daha önemli olan asıl soru ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğudur. Bu, başkalarının da aynı sonuçlara ulaşması anlamına gelmez. Araştırmacının topladığı verileri gören ve ulaştığı sonuçları inceleyen başkalarının da onlardan bir anlam çıkarmasını, tutarlı ve güvenilir bulmasını dilemesi şeklinde izah edilebilir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda asıl sorun bulguların tekrar elde edilip edilmeyeceği değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıdır (Merriam, 2013).

Bu araştırmada da tutarlılığın sağlanabilmesi adına, araştırmada izlenen yol adım adım ve ağııklayıcı bir şekilde anlatılmıştır. Problem durumu, çalışmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın soruları ağıık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiği gibi araştırmanın yöntemine ilişkin de araştırma modeli, yüz yüze görüşmenin kullanılmasına dair süreç ve katılımcıların demografik özellikleri, verilerin toplanması ve veri toplama araçları, bu doğrultudaki veri analiz süreçleri ayrıntılı ve ağııklayıcı olarak ortaya konmuştur. Ulaşılan sonuçlarla verilerin tutarlı olması noktasında ise bu araştırmadaki bulgular, ayrıntılı veri analizleri sonucunda verilere ilişkin olarak elde edilmiştir.

Nitekim elde edilen sonuçlar, araştırmada katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmeler sonucu ulaşılan verilerle ilişkilendirilmiştir. Araştırmacı, araştırmada izlediği aşamaları ayrıntılı ve ağıık bir biçimde rapor ettiği takdirde, araştırmanın dış güvenilirliği konusunda önemli bir adım atmış olacaktır. Böylece “araştırmacı, elde ettiği sonuçların topladığı verilere bağlı olduğunu ve kendi varsayımlarının ya da önyargılarının sonuçları etkilemediğini göstermiş olacaktır” (Yıldırım ve şimşek,

2013, s. 296). Bu araştırmada da bulgular, bunlara dair alıntılar doğrudan verilmiş, herhangi bir yoruma yer verilmemiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların; veri kaynakları (katılımcılar) ile teyit edilmesinde yarar vardır. Nitel araştırma güçlü veri toplama yöntemlerine sahiptir ve zengin sonuçlara ulaşmada araştırmacıya önemli araçlar sağlar. Ancak bu süreçte araştırmacının toplanan verilerden farklı sonuçlara ulaşması olasılığı vardır. Bu durum araştırmacının sahip olabileceği bazı öznel varsayımlardan kaynaklanabileceği gibi verileri yanlış anlamasından da kaynaklanabilir. Her iki durumda da “veri kaynakları ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir” (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 302).

Guba ve Lincoln nitel araştırmacılara “nesnellik” kavramı yerine “teyit edilebilirlik” kavramını önermektedirler. Bu kavram çerçevesinde “nitel araştırmacıdan beklenen ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesidir” (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 306). “Teyit edilebilirlik” kavramına ilişkin olarak; bu araştırmada; mentorlarla (görüşme sorularına verdiği yanıtlar yazılı halde olup ses kaydı şeklinde olmadığı için 1 mentor hariç), mentilerle ve akademisyenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt edildikten sonra dikkatli bir şekilde verilerin dökümü yapılmış ve katılımcıların teyidine sunulmuştur. Katılımcılara gönderilen görüşme kaydı değerlendirme mektubu (Bkz. Ek E) aracılığıyla katılımcı teyidi alınmış, araştırmada görüşmelerin sonucunda ortaya çıkan verilerden herhangi bir ekleme, çıkarma yapmadan, herhangi bir yoruma yer vermeden; doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Ayrıca, dış güvenilirlik konusunda araştırmacının alabileceği en önemli önlem; gerek araştırmanın temel aşamaları, gerekse araştırma sürecindeki kendi konumu ve yaklaşımı konusunda ayrıntılı ve açık bilgi vermektir. Bununla birlikte, “araştırmacının; araştırma sürecinde yansız olduğu ve sonuçları kendi tercihlerine ya da yönelimlerine göre biçimlendirmediği konusunda okuyucuyu ikna etmesi gerekir” (Yıldırım ve şimşek, 2013, s. 296). Bu araştırmada da “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları üzerine mentorların,

mentilerin ve akademisyenlerin olmak üzere üç farklı koldan yürütölüp bu katılımcıların araştırma konusuna dair görüşlerini ortaya çıkarma noktasında süreçte yürütölün tüm aşamalar; ayrıntılı, düzenli ve açıklayıcı bir şekilde ve yorum katılmaksızın doğrudan ortaya konmuştur.

Bütün bunların yanında; araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine hizmet etmek için veri çeşitlemesine de önem verilmiştir. Herhangi bir eğitimbilim çalışmasında tek bir yöntemle bağılı sonuç elde edilmesi durumunda, araştırma sonuçlarının sosyal gerçekliği ne kadar yansıttığı tartışmalı duruma gelmektedir. Denzin (1989) aynı sosyal olguyu sorgulamak için farklı araştırma yöntem ve tekniklerinin bileşimini önermektedir. Aynı araştırma sorusu olabildiğince farklı yöntemsel açılardan sorgulandığı takdirde tek bir yöntemle, tekniğe, ölçüme ve ölçme aracına bağılı olarak elde edilen bilginin sınırlılıklarının, yanlılığının ve dezavantajlarının ortadan kaldırılacağını belirtmektedir. Bu süreci ifade etmek için "triangulation" kavramını kullanmaktadır (Denzin, 1989; akt. Türnökkü, 2001). Bu kavramın Türkçe karşılığı Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından "çeşitleme" olarak çevrilmiştir. Çeşitleme; aynı olgunun incelenmesinde çeşitli araştırma yöntemlerinin uygulanması ve kaynaşmasıdır (Denzin, 1970; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). "Çeşitleme (triangulation) farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bütünüdür. Nitel araştırmada geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanmasında kullanılan önemli stratejilerden biri çeşitlemedir" (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 102). Çeşitleme bağlamında, bu çalışmada da katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan verilerin araştırmacının yaptığı gözlem yoluyla teyit edilmesi söz konusudur. "Denzin (1970), çeşitlemede temel ilkenin; farklı bireyler ve ortamlardan farklı yöntemlerle veri toplamak ve bu şekilde sonuçlarda ortaya çıkabilecek önyargıların ya da yanlış anlamaların önüne geçmek olduğunu belirtmektedir" (Denzin, 1970; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 102). "BAU Okulda Üniversite" öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının paydaşlara katkıları ve paydaşların bu uygulamalarda yaşadığı sıkıntıları üzerine yoğunlaşan bu çalışmada, hem katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak yüz yüze görüşmeler yapılmış, hem araştırmacının katılımcı rolü bağlamında görüşmelerin yapıldığı okullarda gözlem yapılmış hem de bu konudaki dokümanlara da odaklanıp verilerin analizi sırasında böyle bir çeşitlemenin etkisiyle araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayrıca, örneklem çeşitlemesi bağlamında da “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü tek bir okulda değil, üç uygulama okulundaki mentorlarla, mentilerle ve bu okullarda görev alan akademisyenlerle görüşülmüştür. “Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi, farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil edilmesi ve böylece farklı algıların ve yaşantıların ortaya konarak çoklu gerçekliklere ulaşılması bakımından önemlidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 301). Mentorluk uygulamalarına yönelik bulguların sadece mentorların, sadece mentilerin ya da sadece akademisyenlerin görüşleriyle sınırlayarak değil; hepsinin görüşlerini ortaya koyup aynı zamanda ortak noktalara ve farklılıklara da değinilerek yer verilmesi; araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini kuvvetlendiren noktalardandır.

Nitekim yapılan bu çeşitlemenin; araştırmanın kapsamını genişletmesi ve daha fazla zaman ve çaba gerektirmesine rağmen araştırma sonuçlarının inandırıcılığı ve genellenebilirliği konusunda önemli derecede katkı sağladığını göz önünde bulundurmak yerinde olur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, bu araştırmada da bu çeşitlemenin sağlanması için araştırmaya daha fazla zaman ayrılmış ve çokça çaba gösterilmiştir.

3.4. Sınırlamalar

Bu çalışma, Bahçeşehir Üniversitesi’nin aynı çatı altında bulunan üç ayrı özel okulunda çalışan, mentorluk yapan öğretmenlerin görüşleri, bu üniversitede “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin içinde bulunan öğretmen adayları (biri bu modelde yetişmiş bir mezun) ve son olarak da aynı üniversitede olup bu modelde görev alan akademisyenlerin paylaşımları ile sınırlandırılmıştır.

Katılımcılardan öncelikle mentor öğretmenlerin; ders programlarının veya sorumlulukları dahilinde olan etkinliklerin çok yoğun olması nedeniyle, böyle bir çalışmaya katılım konusunda zaman ayırmada sıkıntı yaşayacaklarına ilişkin tereddütlü yaklaşımları olmuştur. Okul idaresi - mentorların zümre başkanları iş birliğinde mentorların programlarını aksatmayacak görüşme saatlerinin ayarlanmasına ek olarak herhangi bir aksama durumu olur diye araştırmacının bu görüşme günlerinde belirlenen görüşme saatlerinin de dışında orada bulunması programdaki aksamaların giderilmesini kolaylaştırmıştır. Tabii bu süreçte

mentorlarla ayarlanan görüşme saatlerinde, mentorların programlarına aniden dahil olan toplantılar veya veli görüşmeleri gibi sorumluluklar; aksamalara neden olmuş, bu da yeniden görüşme saatleri düzenleme ihtiyacını doğurmuş; ertelenen görüşme saatlerini ayarlama konusunda örneğin görüşme saatlerinin çakışması gibi sıkıntılar yaşanmıştır.

Katılımcılardan mentilerle yapılan görüşmelerde, görüşme gününden önce görüşme randevusu alınmış olmasına rağmen görüşme vaktine birkaç saat kala görüşmenin yapılacağı üniversitede dersinin iptal olması ya da kendisinin rahatsızlanması vb. sebeplerle okula gelmeyeceğinden görüşmeye de katılamayacağını belirten mentiler olmuştur. Görüşme saati ve yeri belirlenip yüz yüze görüşme için gönüllü olan mentilerden bazılarının ise onların da ders programlarındaki yoğunluk itibarıyla görüşmelere gecikmesi gibi durumlarda, yeniden görüşme ayarlama ihtiyacı olmuş, bu da katılımcıların yoğun programında zaman bulmak adına pek kolay olmamıştır.

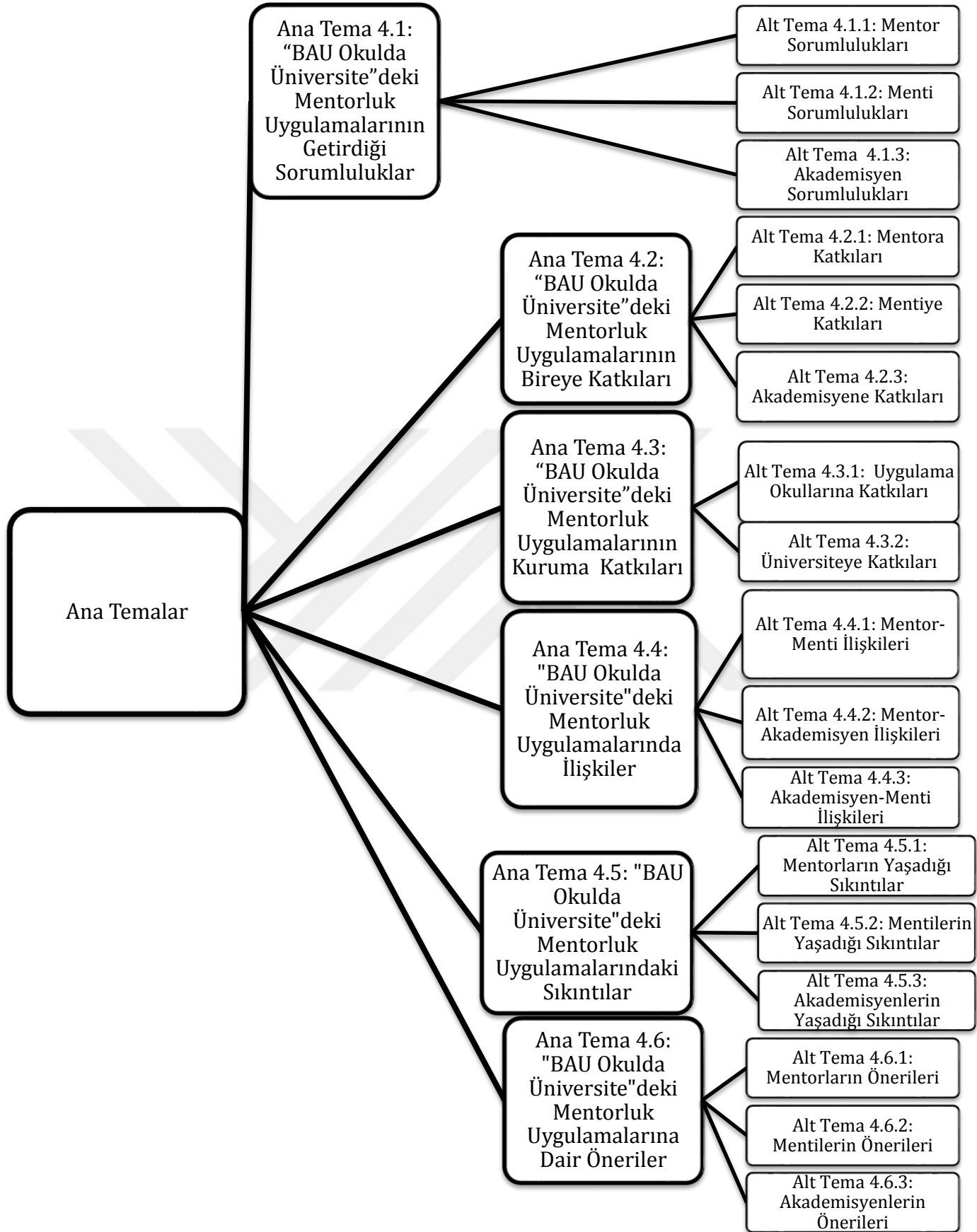
Akademisyenlerle görüşmelerde de akademisyenlerin ofis saatlerine en uygun olan zaman dilimleri belirlenirken onların da derslerinin başlayacak olması sebebiyle zamanın kısıtlı kalması gibi durumlar olunca daha rahat bir görüşme gerçekleştirebilmek için bazı görüşmelerin başka günlere ertelenmesi gerekmiştir.

Bu araştırmada; 24 mentor, 15 menti ve 5 akademisyen olmak üzere toplam 44 katılımcı şeklinde katılımcı sayısının fazla olması sebebiyle her ne kadar kişileri nesneleştirmek gibi bir amaç güdülmese de, katılımcılara rumuz olarak isimler verilememiş; mentorlar “MTR”, mentiler “MENTİ” ve akademisyenler “AKA” olarak adlandırılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular

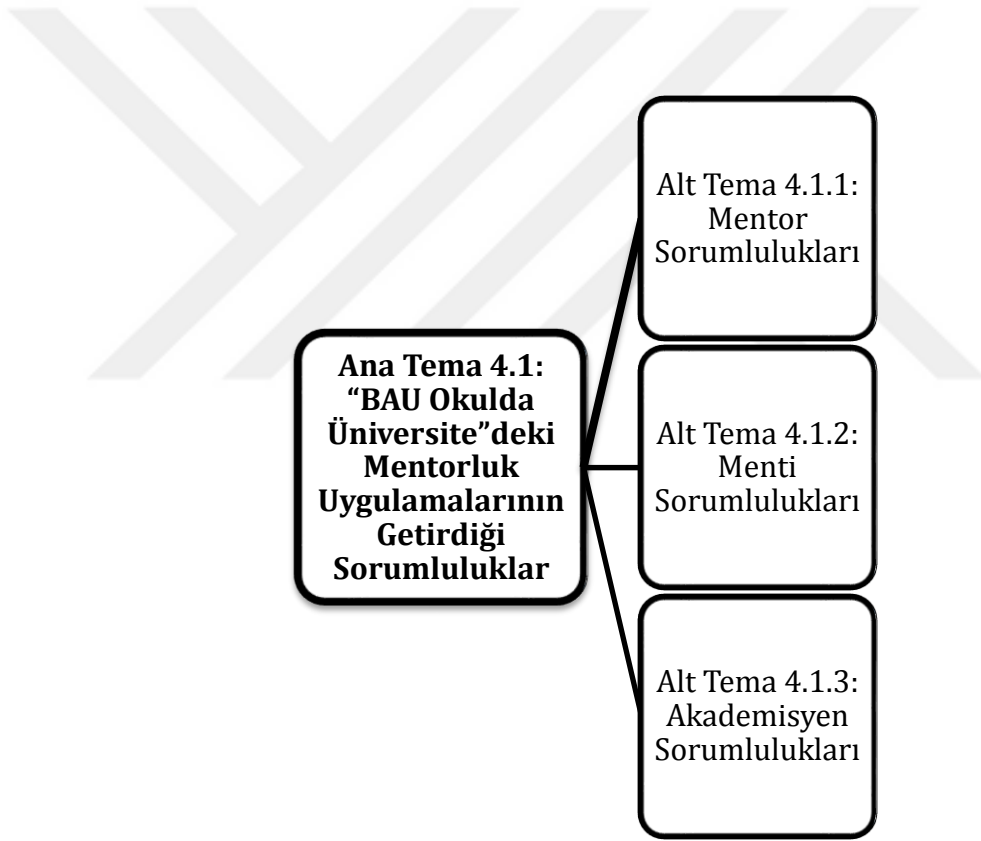
Bu araştırmanın amaçları arasında “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan mentorların, mentilerin ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşlerine, değerlendirmelerine ve deneyimlerine yer vermek; söz konusu mentorluk uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi olduğundan, çalışmaya dair görüşmeler üç ayrı koldan üç ayrı şekilde hazırlanmış görüşme sorularıyla yürütülmüştür. Dolayısıyla araştırmanın bulguları mentorlarla yapılan görüşmeler, mentilerle yapılan görüşmeler ve akademisyenlerle yapılan görüşmelere dayanır. Bu bölümde katılımcıların “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarına dair görüşlerine, araştırma sorularına uygun olarak ve görüşme sorularının sonucunda ortaya çıkan ana temalara, bu ana temalara bağlı alt temalara Şekil 2’de yer verilmiştir. Bulguların bütün halinde sunulduğu Şekil 2’nin ardından ayrı ayrı bölümlerde ana temalara bağlı alt temaları açıklamaya yönelik kavramlara ve katılımcıların bu kavramlara atıfta bulunma sıklığına ayrıntılı olarak yer verilerek mentorlarla, mentilerle ve akademisyenlerle yapılan görüşmelerin bulguları da ayrı şekiller halinde sunulmuştur. Bu şekillerde de görüleceği üzere mentor, menti ve akademisyen görüşlerine göre ana temalar ortak olup aynı ana temalar ışığında mentor, menti ve akademisyenlerin bulgularında ortak noktalar veya farklılıklar olup olmadığına da ışık tutulacaktır.



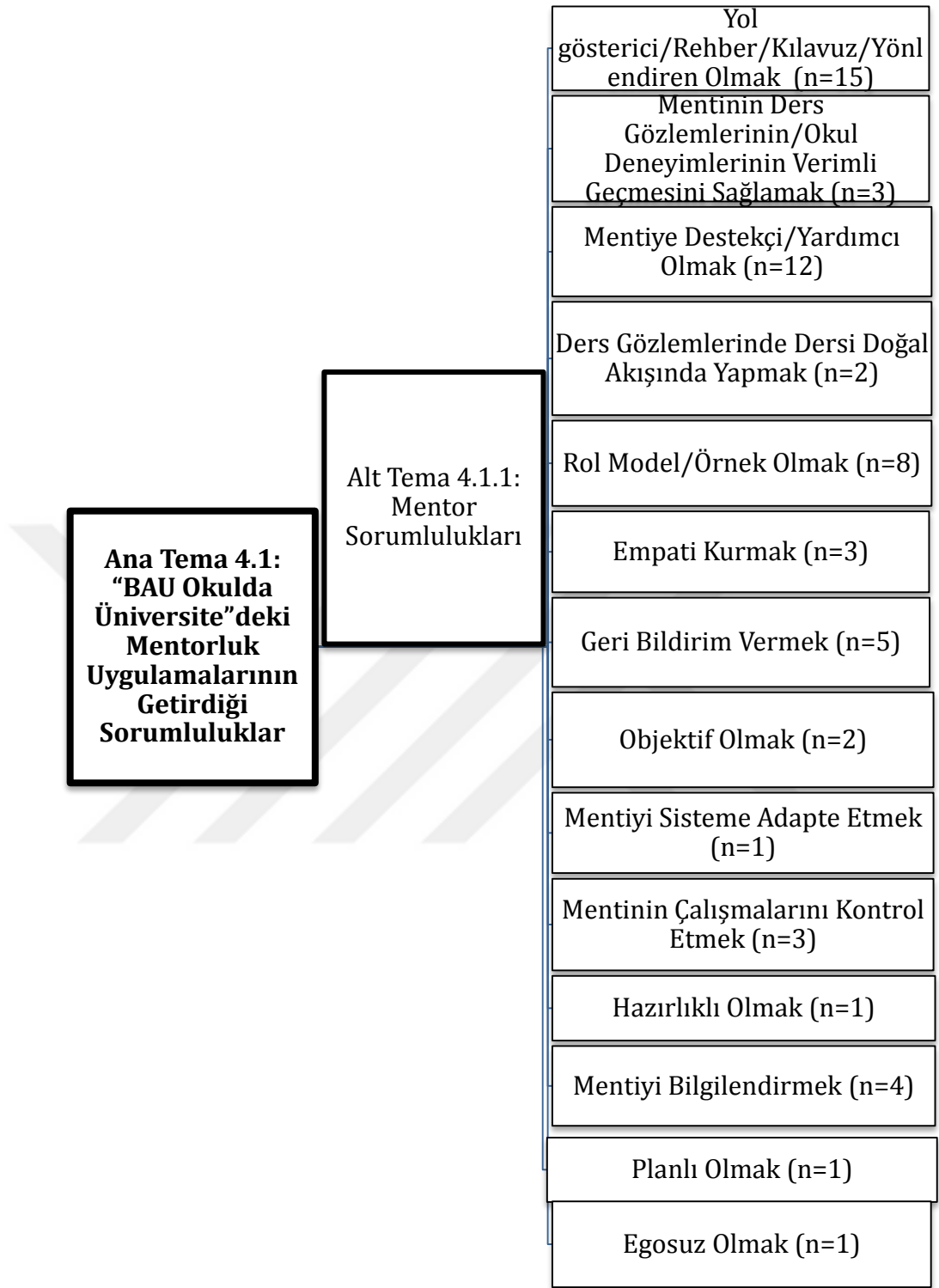
Şekil 2. Araştırmanın ana ve alt temaları.

4.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma alt sorusu 2, araştırma alt sorusu 3 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında mentorluk yapanlara ve onların menti olanlara ne gibi sorumluluklar düşmektedir?’ ve “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında okullarda görev alan akademisyenlere ne gibi sorumluluklar düşmektedir?’ sorularına ilişkin olarak üzerinde durulan ‘Ana Tema 4.1: “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar’ altında gruplanan üç alt tema, alt temaları açıklamaya yönelik kavramlar ve katılımcıların bu kavramlara atıfta bulunma sıklığı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin alt temalar.



Şekil 4. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin mentor sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Mentor Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin mentor sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı Şekil 4’te sunulmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar’ ana teması altında gruplanan mentor sorumlulukları, menti sorumlulukları ve akademisyen sorumlulukları alt temalarından öncelikle “Alt Tema 4.1.1: Mentor Sorumlulukları” alt temasına ilişkin bulgulara göre Şekil 4’te görüldüğü üzere; yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak (n=15), mentilerin ders gözlemlerinin/okul deneyimlerinin verimli geçmesini sağlamak (n=3), mentiyeye destekçi/yardımcı olmak (n=13), ders gözlemlerinde dersi doğal akışında yapmak (n=2), rol model/örnek olmak (n=8), empati kurmak (n=2), geri bildirim vermek (n=6), objektif olmak (n=2), mentiyi sisteme adapte etmek (n=1), mentilerin çalışmalarını kontrol etmek (n=3), hazırlıklı olmak (n=1), mentileri bilgilendirmek (n=3), planlı olmak (n=1), paylaşımcı olmak (n=1), egosuz olmak (n=1) kavramları ortaya çıkmıştır. Nitekim Şekil 4’e göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak kavramına 15, mentilerin ders gözlemlerinin/okul deneyimlerinin verimli geçmesini sağlamak kavramına 3, mentiyeye destekçi/yardımcı olmaya 12, ders gözlemlerinde dersi doğal akışında yapmaya 2, rol model/örnek olmaya 8, empati kurmaya 3, geri bildirim vermek kavramına 5, objektif olmaya 2, aynı şekilde mentiyi sisteme adapte etmeye de 1, mentilerin çalışmalarını kontrol etmeye 3, hazırlıklı olmaya 1, mentileri bilgilendirmeye 4, planlı olmaya 1, egosuz olmak kavramına da 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“Mentor Sorumlulukları” alt temasına ait kavramlardan “yol gösterici/rehber/kılavuz/ yönlendiren olmak” kavramına dair kendisinde gördüğü sorumluluğu bir bakıma zorunluluk olarak görüp mentilere kendilerine yabancı olan uygulama okullarında mentorların rehberlik, yol göstericilik yapmasının gerekliliğinin altını çizen MTR 2 ve bu yöndeki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Mentörlük sürecinde de siz yol göstermek zorundasınız. Bir kere onlar yabancı bir okuldalar. Evet, çok iyi karşılanıyorlar, kurallar anlatılıyor yine de onlara her türlü konuda biz guide olmak zorundayız yani bir rehber olmak zorundayız (MTR 2, Mart 2017).

Tıpkı MTR 2 gibi MTR 3 de mentor olarak sorumluluğunun ne olduğu sorulduğunda bunu “rehberlik” olarak tanımlamıştır ve şöyle demiştir:

Rehberliktir, onlara rehber olmamız açısından (MTR 3, Mart 2017).

Aynı şekilde MTR 24 de mentorlar olarak mentilere yol gösterici olduklarını söylemiştir:

Biz de onlara şey olarak yol gösterici olacağız öyle söyleyeyim yol gösterici olduğumuzu (MTR 24, Nisan 2017).

Bu tanımlara ilişkin olarak mentor sorumlulukları deyince bunu kılavuzluk etmek olarak gören mentilerden MENTİ 11’in de düşüncelerinin MTR 3 ve MTR 24’ün ifadeleriyle örtüşmesi de söz konusudur, öyle ki MENTİ 11 de mentora kılavuz rolünü yükleyip mentilere kılavuzluk yapmaktan mentoru sorumlu tutmuş ve düşüncelerini şöyle paylaşmıştır:

Mentor bir kılavuz, menti de bunu uygulayıcı karakter olarak olması gerekiyor (MENTİ 11, Nisan 2017).

Katılımcılardan MTR 4, mentor sorumluluğu dendiğinde aklına ilk olarak “rehber” kavramının geldiğini ve mentilerin öğretmenlik uygulaması süreçlerinde kendisinin iyi bir rehber olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Rehber kelimesi benim aklıma geliyor. Çünkü buradaki adaylara biz iyi bir rehberlik ediyoruz aslına bakıldığında. Derslerin işleniş şekline onların işte nasıl süreçlerden geçeceklerine dair sürekli bilgi veriyoruz (MTR 4, Mart 2017).

MTR 4'ün bahsettiği mentilerin içinde bulundukları süreçte rehberlik yapmayı sorumluluk edinmekten MTR 7 de söz etmiş ve düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

“BAU Okulda Üniversite” modelinde mentor öğrencimizi yönlendirmek ve süreçte ona destek olmak en büyük görevlerimizden biri. Şimdiye dek teorik olarak öğrendikleri bilgileri saha içinde kullanmalarına yardımcı olmak ve bunu yaparken de yol gösterici olmak, destek olmak sorumluluklarımız arasında (MTR 7, Mart 2017).

Mentor sorumlulukları alt teması altında bulunan yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak kavramına atıfta bulunan mentorlar gibi; mentilerden MENTİ 3'e göre de mentor bir yol gösterici, bir rehberdir. MENTİ 3 de uygulama okullarına menti olarak gittiklerinde mentorların onlara yol haritası çizip sonrasında mentorların gösterdiği yolda ilerlediklerine vurgu yapmıştır. MENTİ 3, bu düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Bize gittiğimizde daha doğrusu hocalarımız tarafından bir yol haritası çiziliyor; bu yol haritasında işte ilk hafta tanışma, hocalarınızla kendiniz mentorunuzla yakınlaşma, kendinizi daha iyi tanımanız gerektiğini ve onda orada size onların gösterdiği yolda ilerlemeniz gerektiğini, o yön üzerinde hareket etmeniz gerektiğini anlatıyorlar (MENTİ 3, Mart 2017).

Katılımcılardan MTR 13 de öğretmenlik uygulamaları sürecinde mentilerin ders gözlemleri yapıp aynı zamanda ders anlatımlarının olduğundan bahsedip bu

süreçte mentilere yol gösterme sorumluluklarının olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır:

Mentorluk sürecinde önemli olan; öğrenciler geliyor, derslerimizi gözlemliyorlar. Bazen demo dersler yapmaları gerekiyor. Bizim tabii ki bu süreçte onlara yol göstermemiz gerekiyor (MTR 13, Mart 2017).

Mentorluklarının başından sonuna kadar sorumlulukları dahilinde gördüğü yönlendirmelerin altını çizen MTR 18 de düşüncelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Mentorluğun sonuna kadar başlangıç sürecinden itibaren gelen üniversite öğrencilerinin derste gözlemlerini ilk etapta, ilk dönem gözlem yapmaya geliyorlar, ilk dönem gözlemlerini yapıp yapmadıklarını, düzenli gelip gelmediklerini kontrol ediyoruz. Daha sonraki dönemde, ikinci dönem genellikle ders anlatmaya geliyorlar. Ders anlatmaya geldiklerinde de uygulayacakları konularla alakalı hangi derste anlatacaklarıyla alakalı konuları biz derleyip nasıl anlatmaları gerektiğiyle ilgili giriş-gelişme-sonuç olarak bir dersi nasıl anlatmaları gerektiğini öğrencilere anlatıp onları yönlendirmeye geçiyoruz (MTR 18, Nisan 2017).

Özellikle mentilerin ders anlatımlarına yönelik yönlendirmelerinin altını çizen MTR 13 ve MTR 18 gibi, katılımcılardan MTR 1 de mentilerin belli bir amaç için orada bulunduklarının bilincinde olup onlara bu süreçte gerek bilgi verme gerek neler yapmaları, belli durumlar karşısında nasıl davranmaları konusunda üstlendiği sorumluluğu şöyle açıklamıştır:

Ders çıkışında aldıkları notlara göz atabiliyoruz. Yani ne için buradalar, her öğretmen adayı buraya belli bir amaçla geliyor kimisi öğretmen gözlemlemeye kimisi derste belli bir teoriye yönelik neler yapılmış onu

gözlemlemek için gelir, bunlar hakkında bilgiler veriyoruz. Aynı zamanda bunun sürekliliği de önemli. Yani sadece bir derse değil de bir sonraki derse de gelmesini sağlıyoruz. Neler yapmaları gerektiğini sağlıyoruz. Derslerinizde böyle bir sınıfla karşılaşırsanız ileriki zamanlarda neler yaşayabilirsiniz bunu gösteriyoruz (MTR 1, Mart 2017).

Derslerdeki aktivitelerin nasıl yapılması gerektiğine, nasıl bir yol takip edilerek ilerlenmesi gerektiğine dair mentilere yol gösterici ve yardımcı olma sorumluluğunu taşıyan MTR 8 de şunları söylemiştir:

Ona nasıl bir yol takip edebileceğini göstermek benim sorumluluğum diye düşünüyorum. Yine aynı şekilde sınıfın dinamiğinde hangi aktivite nasıl yapılır, hangisi hangisinden önce sonra gelse nasıl daha faydalı olur gibi konularda biraz daha yardımcı olmak diye düşünüyorum (MTR 8, Mart 2017).

Sınıftaki aktivitelerde mentilere yol göstericilik, rehberlik yapmaya çalıştığını, mentilerin daha çok kazanıma sahip olabilmesi adına etkinlik çeşitleri yaratmaya çalıştığını dile getiren MTR 21 ve kendilerinden ne görürlerse mentilerin onu yapacağını düşünüp etkinliklerde yol göstericilik sorumluluğunu üstlenen MTR 24 de bu konudaki görüşlerini şu sözleriyle ortaya koymuşlardır:

Benimle beraber sınıfa her girdiğinde etkinlik çeşitlilikleri yaratmaya çalışıyorum. Ne kadar çok çeşitlilik görürse sanki onu çok daha iyi hazırlayacakmışım gibi hissediyorum. Bu tip sorumlulukları hissediyorum, bir nevi ona ders içerisinde yol gösterici, rehberlik yapmaya çalışıyorum (MTR 21, Nisan 2017).

Yapılan etkinlikler hakkında onlara yol gösterici olmak, olumlu ya da olumsuz yol gösterici olmak benim görevim, tabii ki onlar da geldiklerinde etkinlikleri olsun çocuklara ilgileri olsun, bizden gördüklerini yapacaklar çünkü (MTR 24, Nisan 2017).

Sınıf aktivitelerindeki yol göstericilikten söz eden MTR 8, MTR 21 ve MTR 24'ün paylaşımlarına ek olarak MTR 13'ün de özellikle sınıf yönetimi, kullandıkları yöntem ve teknikler çerçevesinde yol gösterici olmak gibi sorumluluğu olduğuna değindiği dikkat çeker ve kendisi bu düşüncelerini şöyle ortaya koymuştur:

Özellikle sınıf yönetimi konusunda derslerimizi gözlemledikleri zaman kullandığımız yöntem ve teknikler; bunları görebiliyorlar, ardından biz bunların üzerine konuşabiliyoruz, değerlendirebiliyoruz. Siz olsaydınız ne yapardınız, nasıl geliştirebiliriz, bu konuda onları destekliyoruz, yol göstermeye çalışıyoruz. Ders planlarını hazırlarken biz onlara kendi materyallerimizi tanıtıyoruz, biz ne işleyeceğiz, onlar da kendilerine paralel olarak yani bizim ders programımıza paralel olarak kendileri hazırlıyorlar (MTR 13, Mart 2017).

Öyle ki mentilere yol gösterici/rehber/kılavuz/ yönlendiren olmak ifadesine atıfta bulunan katılımcılardan MTR 2 de, mentilere okul kuralları ve öğrencilerle mentilerin kuracakları iletişimin boyutu ve sınıfta neler yapıldığı üzerine de bilgilendirmeye dayalı bir rehberliğin varlığından söz etmiştir. Nitekim MTR 2 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

Okul kuralları çocuklarla ne kadar nereye kadar iletişim kurabilecekleri, nerede durmaları gerektiği söylenir. Daha sonra okulun daha doğrusu İngilizce olduğu için curriculum dediğimiz programımız kitaplarımız tanıtılır. Her sınıfta neler yapıyoruz, bunlar anlatılır (MTR 2, Mart 2017).

Gerek ders hazırlıkları ve planları gerek öğrenci profili gerekse mentilerin içinde bulundukları süreçteki soruları üzerine yönlendirici olmak sorumluluğunu taşıdığını belirten MTR 9 da bu konuda özellikle tecrübelerini mentisiyle paylaşmaya odaklandığına işaret edip düşüncelerini şu sözleriyle ifade etmiştir:

Benim görev ve sorumluluklarım; gelen mentime mümkün olduğunca tecrübelerimi paylaşmam ve onun yapmış olduğu ders hazırlıkları veya planları önceden inceleyip onun uygunluğu veya uygunsuzluğu hakkında yorum yapmam ve yaş grubu hakkında gelen öğretmene bilgi verme ve onların davranışlarını ve ne tür önlemler alması gerektiğini sınıfta, bu konularda aydınlatmam gerek bence. Sürecin sonuna kadar ona yardımcı olmam ve destek olmam, sorularını sabırla cevaplamam ve onu takip etmem, yönlendirmem, gerektiğinde tavsiye vermem gerekiyor bence (MTR 9, Mart 2017).

“Mentor Sorumlulukları” alt teması altında yer alan yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak kavramına ilişkin bulgularda MTR 7, mentilerin tüm sınıf seviyelerini görmüş olarak öğretmenlik mesleğine başlamalarını önemsedini ifade edip görüşlerini şöyle özetlemiştir:

Gelen öğrencilerimizi öğretmenlik yaşantısına adım attıklarında tüm kademeleri görebilmeleri adına geldikleri süre boyunca tüm gruplarla ve farklı rehberlerle iş birliği yapmaları konusunda yönlendirdik (MTR 7, Mart 2017).

Katılımcılardan MTR 11 mentorluk uygulamalarına dair deneyimlerinden söz edip herhangi bir zor durumda kalıp ders anlatımına gelemeyen ya da ders anlatımından önce kendisini bu anlatımı yapamayacak durumda hisseden mentilerinin olduğunu, tüm bu örnek olaylarda daima bir mentor olarak yol göstericilik rolünü üstlendiğini, mentilere bu noktalarda yardım edip yol göstermenin de mentor sorumlulukları içinde yer aldığını ifade etmiş ve düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır:

Mesela sunum günü gelemeyen mentilerim oldu, zor durumda bırakmamak adına kendi programımı değiştirip onu başka bir şekilde adapte etmeye çalıştım. Ya da hani ben kötüyüm, yapamayacağım dediği anda ben yardımcı olmaya çalıştım, sınıf içinde hakimiyeti kaybedip ben yapamıyorum dedikleri anlar da oldular. Hani biz de bu yollardan geçtik, benim görevim orada en büyük görevim zaten rehberlik etmek diye düşünüyorum. Sorduklarında yol göstermek, yardım istedikleri her an yardımcı olmak, bunun dışında bazen kişisel sorunları bile paylaştık mentilerimizle. Hani elimizden geldiğince yönlendirmek diyelim (MTR 11, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulaması sürecinde mentor sorumlulukları alt teması bağlamında atıfta bulunulan yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak kavramı üzerine MTR 4 de mentilerin içinde bulundukları süreçte mentor yönlendirmelerinin varlığından söz etmiş ve bunu şöyle dile getirmiştir:

Yönlendirmeler yapabiliyoruz yine işte burada şunu yapsan iyi olurdu ya da burada böyle bir şey yapmak çok mantıklı oldu gibi böyle bir süreç oluyor (MTR 4, Mart 2017).

Bu sözlerine ek olarak, yine yönlendirmeler bağlamında MTR 4, sadece mentorluk uygulaması sürecine yönelik değil üniversiteyi bitirdikten sonra kendilerine çizecekleri yol, mesleki anlamdaki soruları açısından da mentileri yönlendirdiklerinden söz etmiştir. Bu konudaki düşüncelerini ve deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

Yönlendirme yaptığımız durumlar da oluyor. Çünkü bazı adaylar birtakım sorular sorup ya da bittikten sonra ne yapabilirim ya da mesleki anlamda da bir şeyler sorabiliyorlar ya da herhangi bir dersimiz bir etkinlik bağlamında da soruları olabiliyor (MTR 4, Mart 2017).

MTR 3 ise mentilere yönelik yol gösterici olma sorumluluğunu taşıyan mentorların, bunu öğrencilerine de yaptığından ve tıpkı öğrencilerine olduğu gibi mentilere yönelik varlığını gösteren yol göstericiliğin çok daha fazla olması gerektiği düşüncesindedir. Öyle ki, MTR 3 bu düşüncesini şöyle özetlemiştir:

Aynı öğrencilere davrandığımız gibi onlara da daha daha yol gösterici olmak etkili olur diye düşünüyorum (MTR 3, Mart 2017).

MENTİ 1, mentorların yol gösterip onları yönlendirirken aynı zamanda mentilere sıcak bir yaklaşım gösterip karşılıklı anlayışa dayalı olarak hareket etmelerinin önemini de altını çizmiştir. Dolayısıyla mentor sorumlulukları dahilinde gördüğü yol gösterici olma kavramında bunun nasıl bir yaklaşımla yapıldığının da önemli olduğuna ışık tutmuş ve sözlerini şöyle dile getirmiştir:

O beni yönlendirecek, yol gösterecek ama hani bunu şey ben dünyanın işte yöneticisiyim tarzında olmayacak. Hani nasıl diyeyim daha sıcak bir yaklaşımla ve hani güzel nasıl diyeyim evet ben senin mentorunum ama aynı zamanda da arkadaşı gibi de hani sıcak bir ilişki kurarak bazı şeyleri ilerletebilirsin ve iki tarafın birbirini anlamasıyla çünkü sonuçta yani herkesin bir şeyi yönetmesi veya bir şeyle uğraşması ve çalışma stili çok farklı yani sen bir şeyi farklı yaparsın ben bir şeyi farklı yaparım. İşte o yüzden o da, sen de anlayış göstereceksin o da anlayış gösterecek; çünkü iki kişi çok farklı insanlar ve farklı düşüncelere sahipler. O yüzden hani menti de hani alttan alacak bazı durumları çünkü diyecek bu benim mentor hocam, herkesin yoğurt yiyişi farklıdır. O, o şekilde yapıyor ben bu şekilde yapıyorum (MENTİ 1, Mart 2017).

Son olarak, yol gösterici/ rehber/ kılavuz/ yönlendiren olmak kavramına atıfta bulunan katılımcılardan MENTİ 11'in düşünceleri, mentora düşen sorumluluğun mentiye yapacağı yönlendirmelerin isteksiz olan bir menti üzerinde bile etki bırakması ve ona öğretmenlik mesleğini yaptırmasını amaçlayan bir tutum içinde olması üzerinedir. Bu düşüncelerini şöyle anlatmıştır MENTİ 11:

Mentor öyle bir mentor olmalı ki kişi isteyerek gelmeyen biri bile olsa o yönlendirmeleriyle gerçekten bu mesleği yaptırmalıyım dedirttirmeli ve bu iki güne gidecek diye düşünüp olaylardan dışarıda tutmamalı, her şeyin içinde geldiği süreç içerisinde birtakım olayların içine sokmalı ki her şeyi görebilsin, bu bakımdan bence mentora düşen kısım bu (MENTİ 11, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar’ ana teması altında gruplanan mentor sorumlulukları bağlamında atıfta bulunulan bir diğer kavram da “mentinin ders gözlemlerinin/okul deneyimlerinin verimli geçmesini sağlamak”tır ve bu kavrama 44 katılımcıdan 3 katılımcı atıfta bulunmuştur.

MTR 16, mentilerin okul deneyimi süreçlerini verimli geçirmeleri için onların dolu dolu tecrübe kazanabilecekleri şekilde bir yol izlemeyi sorumluluğu olarak gördüğünü ifade etmiş ve görüşlerini şöyle dile getirmiştir:

Onlar burada mümkün olduğu kadar tecrübe kazanmak için geldikleri için bütün plan ve programlarını onları daha ne kadar tecrübe kazanabileceği etkinliklere katabilirim. Hani o olduğunu düşünüyorum. Bu sorumluluğu da hissediyorum kendimde, boş bir gün geçirmelerini istemiyorum. Sıradan böyle naylon bir staj yapıyormuş hissi vermeden gerçekten görüp eğer okulda kalmayı planlıyorlarsa bu zorlukları, bu çalışmaları, yoğun çalışmaları, tempoyu görmelerini istiyorum. Mümkün olduğu kadar bunlarla ilgili dolu dolu tecrübe kazanmalarını sağlamayla ilgili görevim olduğunu düşünüyorum (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 17 de mentinin gelişimine, okul deneyimi sürecinden daha fazla verim sağlama noktasına odaklanarak mentilere her zaman aynı işi yaptırarak onların gelişiminin sağlanamayacağına işaret etmiş ve bunu şöyle ifade etmiştir:

Mentor olarak bakıldığında da burada biraz yapıcı olmak daha önemli yani her zaman aynı işi vermek kişiyi geliştirmeyeceğinin de farkına varması gerekiyor mentor kişinin (MTR 17, Nisan 2017).

MTR 1, mentinin ders gözlemlerinden daha çok verim almasına yönelik sınıfta ders yaparken konuların üzerinde durarak ilerlediğine değinip bunu da aslında gizil bir sorumluluk olarak taşıdığını da şu sözleriyle dile getirmiştir:

Sınıfta o kişinin olduğunu bilmek ve sınıfta biraz da hani yaptığınız şeylerin üzerinde biraz daha durarak ilerlemek daha önemli. Bu bizim sorumluluğumuz ama nasıl sorumluluk yani gizil sorumluluk diyelim (MTR 1, Mart 2017).

Alt tema olan mentor sorumlulukları kavramına ilişkin olarak atıfta bulunulan kavramlardan biri de “mentiye destekçi/yardımcı olmak” kavramıdır ve 44 katılımcıdan 13’ü bu kavrama atıfta bulunmuştur. MTR 1, MTR 6, MTR 9 ve MTR 18; özellikle mentilerin ders planı hazırlama vb. ders hazırlıklarında onlara destekçi/yardımcı olduklarının altını çizmişlerdir. Öyle ki, MTR 1 bu konudaki deneyimini ve düşüncelerini şöyle paylaşmıştır:

Üçüncü sınıflarda İngilizce öğretirken iki öğretmen adayı gelmişti. Kendisi ders anlatacaktı. Yani benden hani akşamları, derslerden sonra bilgiler aldı, birlikte ders planı hazırladık mesela, çok hoşuna gitti ve bundan sonra hani ders planlarını o şekilde hazırlamaya başladı. Yani sürerlilik önemli, destek önemli (MTR 1, Mart 2017).

Tıpkı MTR 1 gibi ders planı hazırlarken mentiye bilgi verme, ona bu konuda yardımcı olma sorumluluğuna dikkat çeken MTR 6, aynı zamanda mentinin

öğrencilerle iletişim kurması konusunda da mentiye yardım ettiğinden söz etmiş ve bunu şöyle ifade etmiştir:

Ders planlarını derse girmeden önce ders planıyla ilgili bilgi verme, sınıftan biraz bahsetme, çocukların özel bir durumu varsa bunlardan işte bahsetme anlamında iletişim kurmayı ve sınıfla daha çok bağışıklık bağışık bir iletişim kurması anlamında yardımcı olmaya çalışıyorum (MTR 6, Mart 2017).

“Mentor Sorumlulukları” alt teması altında yer alan yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak kavramına da atıfta bulunmuş olan MTR 9, bu kavrama atıfta bulunduğu cümlelerinde aynı zamanda mentiye destekçi/yardımcı olmak kavramına da atıfta bulunup görüşlerini şöyle özetlemiştir:

Onun yapmış olduğu ders hazırlıkları veya planları önceden inceleyip onun uygunluğu veya uygunsuzluğu hakkında yorum yapmam, sürecin sonuna kadar ona yardımcı olmam ve destek olmam, sorularını sabırla cevaplamam ve onu takip etmem, yönlendirmem, gerektiğinde tavsiye vermem gerekiyor bence (MTR 9, Mart 2017).

Mentilerin ders plan hazırlıkları ve bunları nasıl işleyeceklerine dair yardım bağlamında da MTR 18, şu ifadeleri kullanmıştır:

Öğretmen adaylarına nasıl ders işleyecekleriyle ilgili yardımcı oluyoruz. Ders planlarını hazırlarken, ders konularını seçerken içeriğinin hazırlanmasıyla ilgili yardımcı oluyoruz (MTR 18, Mart 2017).

Mentilerin ders planı hazırlamanın yanında ders gözlemleri ve ders anlatımları da yapmaları gerektiği ve bunlara ilişkin de mentorların

desteğinin/yardıminın olduğu ifade edilmiş ve buna da katılımcılardan MTR 13, MTR 15, MTR 19, MTR 22 atıfta bulunmuştur.

Mentinin ders gözlemlerinde mentinin en iyi ders örneğini görmesinin önemli olduğunun altını çizip hem bu aşamada hem de mentinin ders anlatımlarında mentor desteğinin mentorların sorumlulukları arasında olduğunu ortaya koyan MTR 19, düşüncelerini şu sözleriyle açıklamıştır:

Benim sorumluluğum en iyi dersi tabii ki mentime anlatmak, onun tanışmasını sağlamak en iyi dersle. Bir sürü farklı model görüyor, benim bir sürü şubem var. Bir sürü farklı modelde çok iyi sınıf da var çok kötü sınıf da var. Ama hangi durumda hangi aşamada ne yapması gerektiğini yeterince ona anlatabilir olmam gerektiğini düşünüyorum. Sonuna kadar da yani mentimin anlattığı dersler de oluyor. Sonuna kadar ona destek olmak görevim (MTR 19, Nisan 2017).

Mentilerin mentorların derslerindeki gözlemleri sonrasında kendi derslerini şekillendireceklerini söyleyip derslerle birlikte materyal hazırlama, ödev kontrol etme vb. MTR 13'ün deyişiyle bir öğretmenin yapması gereken tüm işlerde mentilerin yetişmesi için destek verdiklerini aşağıdaki ifadelerinde MTR 13, ayrıntılı olarak açıklamıştır:

Yapacakları dersleri bizim derslerimize paralel bir şekilde yapabilmeleri için önemli olan derslerimizi düzenli bir şekilde gelip gözlemlemeleri, biz de o noktalarda onlara destek veriyoruz. Materyallerimizi onlara tanıtıyoruz, ders programlarımızı, müfredatımızı tanıtıyoruz. Bizim aslında değişiyor, 2.sınıftan gelen öğrencilerimiz de var, 3. sınıftan gelen öğrenciler de var. Bu dönem 4. sınıf öğrencimiz yok. 2. sınıf öğrencileri bir gün, yine 3. sınıf öğrencileri de bir gün geliyor, 3. sınıf öğrencilerinin farkı onların ders vermesi de gerekiyor. Arkadaşları onları gözlemleyip bir değerlendirme yapıyorlar bunun sonucunda. Biz onlara dediğim gibi materyal konusunda destek veriyoruz, çünkü materyal konusunda hani okulumuz da çok zengin. Onlara tanıtmak açısından biz de materyal

hazırlarken, ödev kontrol ederken bu tarz hani bir öğretmenin yapması gereken bütün aslında işleri okul bünyesinde gözlemliyorlar (MTR 13, Mart 2017).

MTR 22 de mentilerin mentorluk süreci içinde nasıl aşamalardan geçtiklerinden, onlara herhangi bir yardıma ihtiyaç duyduklarında yardım etmenin yanında mentinin ders anlatımı olduğunda gerek konu seçimi gerek materyal desteği şeklinde yardımlarının olduğundan bahsetmiş ve bunu sorumlulukları arasında gördüğünü ortaya koyarken şunları söylemiştir:

Üniversiteden bir hoca gelecek, onu gözlemleyecek ve ona o şekilde bir rapor verecek. Benim sorumluluklarımın onu gözlemlemek olduğunu hani herhangi bir yardıma ihtiyacı olduğunda ona yardım etmem gerektiği ve hani her türlü sorusuna cevap verebileceğim ve ders anlatmak istediğinde ona materyaller göndererek bu konulardan ders anlatabilirsiniz, şu konuları işledik biz daha önce sizin için daha kolay olabilir gibi bildirimlerde bulunmak (MTR 22, Nisan 2017).

Mentor sorumlulukları dendiğinde bu sorumluluklar arasında mentorların mentilere yardımcı olması gerektiğini düşünüp buna atıfta bulunan katılımcılardan biri de MTR 15'tir. MTR 15, bu sorumluluklarını şöyle açıklamıştır:

İlk öğretmenlik deneyimleri olacağı için onlara bizlerin de yardımcı olması gerektiği, iş birliği içinde olmamız gerektiğini ifade ediyor bana. Düzgün bir şekilde gözlem yapıp deneyim kazanmalarına bizler de yardımcı oluyoruz (MTR 15, Mart 2017).

Mentilere yardımcı olmak konusundaki görüşlerine ek olarak MTR 15, bununla ilgili deneyimlerini de şu sözleriyle paylaşmıştır:

İlk tanıştığımız andan itibaren olabildiğince yardımcı olmaya çalıştık kendilerine. Ve kendilerini rahat hissetmeleri açısından. Öğrencilerle

olan iletişimlerini kurmalarında, dersle alakalı herhangi bir sorunları olduğunda her zaman yardıma açık davrandık (MTR 15, Mart 2017).

Mentileri, ders anlatımında yapacağı aktivitelerin sıralanması, hangi sınıfa göre hangi aktivite uygulanabilir gibi konularda bilgilendirmek, bu konuda onlara yardımcı olmak da MTR 8'e göre mentor sorumlulukları dahilindedir. Zira kendisi de bu düşüncelerini açıklamak için şu sözleri kullanmıştır:

Ona nasıl bir yol takip edebileceğini göstermek benim sorumluluğum diye düşünüyorum. Yine aynı şekilde sınıfın dinamiğinde hangi aktivite nasıl yapılır, hangisi hangisinden önce sonra gelse nasıl daha faydalı olur gibi konularda biraz daha yardımcı olmak diye düşünüyorum (MTR 8, Mart 2017).

MTR 5 de mentilere özellikle program hazırlama konusunda yardımcı olduğunu şöyle ifade edip “mentiye destekçi/yardımcı olmak” kavramına atıfta bulunmuştur:

Arkadaşlarla beraber dersle ilgili konuşuyoruz, program ile ilgili konuşuyoruz. Onlar geçen dönem ders anlattılar, bu dönem ders anlattılar. Onların program hazırlamasında yardımcı oluyorum (MTR 5, Mart 2017).

Derslerde farklı öğrenci tipleriyle karşı karşıya kalındığına ve bu ortamda nelere dikkat edilmesi gerektiğini mentilerin görmesi adına mentilere yardımcı olduğuna dikkat çeken MTR 5, şunları dile getirmiştir:

Aynı anda yirmi dört tane farklı yapıda öğrenciye kırk beş dakika içinde bir şey birçok şey vermeye çalışıyorsunuz eğitim ve öğretim, bu konuda karşılıklı bir şekilde karşılıklı olarak aslında paylaşımlarda bulunup bunları görmelerini sağlıyoruz ve bu konuda neler yapmaları gerektiği konusunda yardımcı oluyoruz (MTR 5, Mart 2017).

Mentilerin üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri uygulama okullarında deneyime dönüştürmesi bağlamında; MTR 7, mentilerin bilgilerini sahada kullanabilmelerine yardımcı olmak gibi sorumluluklarının olduğunu ifade edip düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

BAU Okulda Üniversite modelinde mentor öğrencimizi yönlendirmek ve süreçte ona destek olmak en büyük görevlerimizden biri. Şimdiye dek teorik olarak öğrendikleri bilgileri saha içinde kullanmalarına yardımcı olmak ve bunu yaparken de yol gösterici olmak, destek olmak sorumluluklarımız arasında (MTR 7, Mart 2017).

MTR 1 ise “mentiyeye destekçi/yardımcı olmak” kavramına atıfta bulunurken bu yardımın mentinin öğretmenlik mesleğini yapabileceğini görmesini sağlamak noktasındaki desteğin önemine işaret edip bunu da öneriler şeklinde ifade etmiştir. MTR 1’in bu konudaki önerileri şöyledir:

Mentor karşısındakini hem öğrencisi olarak görebilmeli ilk başta bahsettiğim gibi hem de bir meslektaş olarak görebilmeli. Yani bunun üzerinde bir otorite kurmak biraz yanlış olur. Çünkü öğretmenlik mesleğine karşı herkes duyarlıdır. Bunu biz de formasyon eğitimimizde gördük. Yani ne kadar o kişiye bunu yapabileceğini gösterirseniz ve destek olursanız o kadar iyi (MTR 1, Mart 2017).

Mentorluk sorumlulukları alt teması altında yer alan “mentiyeye destekçi/yardımcı olmak” kavramına atıfta bulunan bir diğer katılımcı da “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki akademisyenlerden AKA 5’tir. AKA 5, uygulama okullarında yer alan mentorların mentilere yardımı bağlamında genel olarak mentorların bulunduğu kurum üzerinden konuşmuş ve kurumda mentilere kucaklayıcı bir yaklaşım gösterilip onlara köstek değil destek olunmasının önemine değinmiş ve görüşlerini şu sözleriyle açıklamıştır:

Öğrencileri ağırlayan ondan sonra kucak açan, tatlı-sert bir tarzı daha çok benimseyen, onları kontrol eden ve onları ezmeyen ve onlara destek olan bir yapının içerisinde çocuklar resmen çiçek gibi açıyorlar. Kurumun en önemli görevi bu olmalı, bu çocukların açmasını, bu çocukların potansiyelini keşfetmesini sağlamak, destek olmak köstek değil ve bu işi kendilerinin de faydasına olan uzun vadeli bir yatırım olarak görebilirler, kısa vadeli de bir yatırımdır bu aynı zamanda, dediğim gibi taze bir iş gücünden bahsediyoruz burada (AKA 5, Nisan 2017).

Mentor sorumlulukları alt teması altında gruplanan kavramlardan biri de “ders gözlemlerinde dersi doğal akışında yapmak”tır. Bu kavramı mentor sorumlulukları içinde görüp buna atıfta bulunan katılımcı sayısı 2’dir. Öncelikle, öğretmen olmayı mentor olmak olarak tanımlayan MTR 1, mentilerin gözlem yaptığı derslerde dersin doğal akışında yapılması ve bu konuda nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair önerilerini şöyle paylaşmıştır:

Öğretmen olmak aynı zamanda mentor olmaktır. Sınıfta bir kişinin olduğunu hem hissetmeniz gerekli, hem de kendi öğrencilerinize sınıf içindeki öğrencilerinize bunu hissetmemeniz yani hissettirmemeniz gerekli. Ders olduğu gibi gitmeli yani sınıfta biri var diye hani doğal halimizden çıkmamalıyız, bu önemli (MTR 1, Mart 2017).

MTR 19 ise, mentilerin kendisinin dersini gözleme geldikleri zaman hem izlediği için derste daha dikkatli olmaya çalışırken aynı zamanda doğal da olmaya çalıştığını söylemiştir. Bu konudaki deneyimlerini de şu sözleriyle dile getirmiştir:

Beni izlediği için normalden daha dikkatli olmaya çalışıyorum dersimde ve doğal olmaya çalışıyorum. Elimden geldiğince de her dersimde çünkü her sınıfta farklı bir atmosfer vardır, o atmosferi tattırıp yani herhangi

bir olayda ne olacağını hissettirip o an gözlemliyor beni ok ama daha sonrasında tekrar ona anlatmaya çalışıyorum. Buna çok önem veriyorum çünkü ben de bu şekilde yetiştim. Hani okulda işlediklerimizi değil de ben menti olduğum zamanlarda gelip öğrendiğim şeyler bana çok fazla şey katmıştı (MTR 19, Nisan 2017).

Mentor sorumlulukları alt teması altında yer alan “rol model/örnek olmak” kavramı da 44 katılımcıdan 8 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuş bir kavramdır. Bu kavrama atıfta bulunan katılımcılara göre mentor öğretmen, mentisine rol model olmak, ona örnek teşkil etmek sorumluluğuna sahiptir. Hatta katılımcılardan MTR 11, mentilere rol model olmayı kendisinin en büyük görevi olduğunu belirtip bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Benim buradaki en büyük bence görevim rol model olmak, bazen mentilerimizin sıkıntıları, problemleri olabiliyor. Hani orta yolu bulup kendisinin de etkilenmeyeceği, dersin de etkilenmeyeceği şekilde çözümler üretmek (MTR 11, Mart 2017).

Katılımcılardan MTR 3 ve MTR 17; mentiler için mentorların her sözlerinin, her hareketlerinin önemini vurgulayarak şu sözleri kullanmışlardır:

Ağızdan çıkan her söz, öğretmenin her hareketi onlar için bir rol model (MTR 3, Mart 2017).

Mentor öğretmen olarak ilk başladığınızda ilk başta birisine, yeni gelen birisine bir iş öğretiyor oluyorsunuz aslında, bu da size büyük bir sorumluluk kazandırıyor. Yani öğrendiklerinizi karşı tarafa aktarmanız gerektiği anlamına geliyor. O yüzden yaptığınız her hareket, her tavır çok büyük önem kazanıyor bir mentor öğretmen olduğunuzda. Çünkü yapış şekliniz, söyleminiz, ses tonunuz, tavırlarınız hepsi örnek alınıyor nasıl olacağına dair çünkü işi bilmiyorsunuz, bilmiyor karşı taraf ve ona öğretmeye çalışıyorsunuz, böyle bir süreç gerektiriyor mentorluk (MTR 17, Nisan 2017).

Tıpkı MTR 3 ve MTR 17 gibi, MTR 20 de mentorun mentilere örnek oluşturan hareketlerine dikkat etmesi gerektiğini ve aynı zamanda mentilere örnek olurken mentilere öğreticiliği boyutuna özen göstermesi gerektiğini vurgulamış ve bunu şöyle özetlemiştir:

Mentorun kelime anlamı literary bir şeyi var onun bir anlamı var, onun görev ve sorumlulukları hani bu görev ve sorumluluklarımız dediğimiz kısımda bence ilk başta bir öğretici kısmı geliyor yani eğitsel kısmı geliyor. Mentorun bir model teşkil ettiğini unutmaması gerekir bence, özellikle sınıf içerisinde. Bu modelle yani teşkil ettiği modele uygun hareket etmeli ve özellikle mentinin girdiği derslerde öğretici boyutunu göze alarak ona göre ders planını ve programını yapması gerekir bence (MTR 20, Nisan 2017).

Mentorun mentiye örnek olacak hareketlerine değinmiş olan MTR 17, aynı zamanda öğretmenlik mesleğini mentilere sevdirecek şekilde ilerlenmesi gerektiğini, bu noktada sorumluluğunun fazla olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir:

Benden ne kadar olumlu alınırsa o kadar olumlu bir şekilde sentezlenecek, o kadar olumlu bir şekilde gidecek diye düşünüyorsun doğal olarak. Hani o yüzden sorumluluklarım fazlaca var. En doğru şekliyle, en olumlu şekliyle, en sevdirmesi gereken şekliyle ilerlenmesi gerekiyor. Böyle bir mentor olunması gerekiyor (MTR 1, Nisan 2017).

Öğretmenlik mesleğini sevdirmek bağlamında mentilere rol model olma sorumluluğunu taşıdığını dile getiren diğer katılımcı MTR 14, bunu öncelikli bir sorumluluk olarak görmüş ve bu düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

Güzel bir rol model olmak, kendi mentime öğretmenliği sevdirmek, ben ilk önce bunu yapmam gerektiğini düşünüyorum. Hani işin zorluklarını da göstereceğim, ama nasıl başa çıkabileceğimizi de göstermem gerekiyor derste (MTR 14, Mart 2017).

MTR 4, mentilere rol model olma sorumluluğu çerçevesinde mentilerin onlardan beslendiğine hatta kimi zaman onlara eleştiri de getirdiklerine şu sözleriyle değinmiştir:

Kendi aldıkları ortaokul ve lise eğitimlerinin dışında ilk defa bir öğretmen olarak kurumda bulundukları için derslerini gözlemledikleri kişiler hocalar yani bizler birer rol model oluyor ve hani bizden zaman zaman beslenip zaman zaman bize eleştiriler de getirebiliyorlar (MTR 4, Mart 2017).

MTR 1 de mentorların mentilere rol model olma sorumluluğundan dolayı bunun mentorlar üzerinde de çeşitli etkiler yarattığını, mentorların işlerine sarılmaları açısından da faydalı olduğunu dile getirip bu konudaki tespitini şöyle paylaşır:

Okulumuza geldikleri zamanlarda hani biraz daha insanlar açıkçası öğretmen olarak kendilerini de gösterdikleri için işlerine daha fazla hani sarıldılar diyebilirim. “Daha fazla sarıldılar” hani güzel bir tabir değil de yani sınıfta biraz daha ciddi olmak gerekiyor açıkçası. Hani onlara örnek oluyorsunuz çünkü. Mentörsünüz, rol model oluyorsunuz. Bu konuda hani adapte olurken biraz daha hani çekidüzen, kılık kıyafetinize bile çekidüzen vermek gerekebiliyor (MTR 1, Mart 2017).

Mentor sorumlulukları alt teması altında yer alan “empati kurmak” kavramına, 44 katılımcıdan 3’ü atıfta bulunmuştur. Bu kavramda iki mentor bir menti olmak üzere farklı açılardan mentorun mentiyle “empati kurması”nın bir sorumluluk olduğuna işaret edilmiştir. Bu konudaki deneyimini MTR 1, şöyle ifade etmiştir:

Kendim gibi yaklaşmaya çalışıyorum, kendimi onların yerine koyuyorum, bu çok önemli (MTR 1, Mart 2017).

Mentorların empati kurma sorumluluğuna ilişkin MENTİ 1 de empatinin önemini şu sözleriyle vurgular:

En başta gelecek olan şey empatidir yani iki taraf yani hani şöyle söyleyeyim eğer o senin mentorunsa hani kendisine tabii ki bir kıdem daha yüksektir, çünkü sonuçta o beni yönlendirecek, yol gösterecek ama hani bunu şey ben dünyanın işte yöneticisiyim tarzında olmayacak (MENTİ 1, Mart 2017).

MTR 9 ise “empati kurmak” kavramını birbirinin yerine kendini koyabilme ifadesiyle ele almış ve bu noktada bunun karşılıklı olarak hem mentor hem de menti sorumluluğu olduğuna işaret etmiştir. MTR 9’un bu yöndeki düşünceleri şunlardır:

Saygı ve hassasiyet çok önemli. Birbirlerinin, birbirinin yerine kendini koyabilme, herhangi bir sorun olduğunda sağlıklı bir ilişki yürütebilme, birbirini incitmeden derdini anlatabilme; mesela mentinin gelemeyeceği zaman bunu mentor öğretmene bence haber vermesi gerekiyor. Aynı şekilde programda aksama olduğunda da bizim de mentimize onu bir şekilde iletmemiz gerekiyor ki başka bir program yapılsın ve başka bir derse girsin (MTR 9, Mart 2017).

Mentor sorumlulukları altında “geri bildirim vermek”, araştırmaya katılan 44 katılımcıdan 5’i tarafından atıfta bulunulmuş bir kavramdır. Mentorların mentilere geri bildirim verdiği konulardan biri derslerdir ve ders sonrasında aralarındaki fikir alişverişine dayanan bir paylaşımın varlığından söz ederler. Özellikle MTR 2, ders sonrasında birbirlerinin gözlemlerine dayalı karşılıklı bir geri bildirimin varlığına aşağıdaki ifadelerinde yer verir:

Ders bitiminde karşılıklı bir reflection yapıyoruz, siz ne gözlemlediniz ben ne gözlemledim (MTR 2, Mart 2017).

MTR 3 ise derslerden sonra kendisinin ders içinde öğrencilerine verdiği yanıtlar veya olası durumlar üzerine hem mentiden geri bildirim aldığına hem de kendisinin onunla bu konulardaki paylaşımlarına değinir. Bu durumu da MTR 3 şöyle açıklamıştır:

Bilgi öğretmenin yanında bir de davranışsal etkimiz oluyor çocuklar üzerinde, dediğim gibi olumlu veya olumsuz şekilde. Bir de tabii ki stajyer öğrenci geldiği zaman bu bu şekilde bir de onu öğretmek mesela ben bunu çok yapıyorum, işte hani “Öğrenci bak şu soruyu sorduğunda mesela sen nasıl yapardın?” ya da hani “Benim cevabımı yeterli buldun mu?” ya da “Ekstra olarak şunu söyleseydi sen ne yapardın ya da ne yapmamız gerekirdi?” tarzında (MTR 3, Mart 2017).

MTR 4’ün mentor sorumluluğu altında atıfta bulunduğu “geri bildirim vermek” kavramı bağlamında ders içerikleri, etkinlikler vb. pek çok konu hakkında mentilere geri bildirim vererek mentileri bilgi yönünden beslediğine değinen ifadeler de aşağıdadır:

Benim sorumlu olduğum seviyeleri benimle paylaştıkları, paylaştıkları için nasıl bir ders içeriğine sahip olduğumuz, kullandığımız kaynaklar, bunlar hakkında önceden bir bilgi verdim. Ders saatleri, hatta bazen okul kuralları, öğrencilerin ders esnasındaki davranışlarıyla alakalı işte çünkü sınıflar farklı dinamikte olduğu için bu sınıfta böyle bir dinamik var, işte bu sınıfta şu etkinlik iyi gidiyor şeklinde hani onları feedbacklerle besledim sürekli (MTR 4, Mart 2017).

Sadece ders sonrası değil mentilerin “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinde sorumlu oldukları çalışmalarını tamamladıkları dönemde,

sene sonunda, mentorların mentiler hakkında kapsamlı bir geri bildirim yazıp onlara not vermeleri de söz konusudur. MTR 2, bu süreci şöyle anlatmıştır:

Sene sonunda da tabii kendi hocalarının da takdiriyle reflectionlar yazılır; menti hakkındaki başarısı, derse ne kadar adapte olduğu, öğretmeni ne kadar bu konuda desteklediği konusunda sonuç olarak reflectionlar yazılır, notlar verilir ve o seneyi tamamlamış oluruz (MTR 2, Mart 2017).

MTR 2'nin değindiği üzere, “BAU Okulda Üniversite” modelinde görevli olan akademisyenlere mentiler hakkında mentorların geri bildirim verdiği ve seneyi değerlendirdiği de bulgulara değinilen noktalardandır. Öyle ki, MTR 2, gerek gün sonunda mentilere verdiği geri bildirimlere gerek sene sonunda akademisyenlere verdiği geri bildirimlere ilişkin sorumluluğunu şu sözleriyle açıklamıştır:

Aynı zamanda bunların hepsi bittiğinde geri bildirim, nelerin iyi olduğu hatta günü gününe, gün sonunda biz daha çok görüşüyoruz ve onun sonunda geri dönütleri de özellikle unutmadan notlar alarak bildiriyorum. Toplamında da bütün hani mentorluk görevim bittiğinde de sisteme karşı yani “BAU Okulda Üniversite”deki hocalara dönüt görevim var. Onlara da bu sene gelen bir uygulama, çok takdir ettiğim bir şey, öğrencilerin de puanına dahil olacak bu uygulamanın sonucu, staj bu anlamda çok ciddiye alındı. Ve alındığı için de geri bildirim de önemi arttı. Dolayısıyla bizim de sorumluluğumuz arttı. Bu anlamda da sorumluluklarımızın olduğunu düşünüyorum (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 2, aynı zamanda mentor sorumlulukları kapsamında geri bildirim vermenin önemine değinirken bu geri bildirim karşılıklı olmasına gönderme yapıp mentorun ve mentinin buna açık olmasının da önem taşıdığını dile getirmiştir:

Yapıcı eleştiri olduğu sürece bence hem menti hem mentor buna açık olmak zorunda (MTR 2, Mart 2017).

Geri bildirim vermenin çok önemli olduğunun altını çizen MTR 8 de, düşüncelerini ifade etmek için şu sözleri kullanmıştır:

Yine feedback vermek çok önemli; çünkü bir şey yapıldıktan sonra yapan kişi ben de staj yaptığım dönemde çok farkına varamayabiliyor neyin iyi neyin kötü gittiği yönünde (MTR 8, Mart 2017).

Mentor sorumlulukları alt teması altında yer alan “objektif olmak” kavramına, 44 katılımcıdan 2’si atıfta bulunmuştur. MTR 2, objektif olmaya çok dikkat ettiğinin altını çizerken MTR 4 de bu sorumluluğunu mentilerin staj dosyalarını objektif bir şekilde değerlendirmek olarak görmüştür. Nitekim katılımcıların bu yöndeki görüşleri şöyledir:

Mentörlük yaparken en güzel şey en dikkat ettiğim şey daha doğrusu objektif olmak (MTR 2, Mart 2017).

Yönlendirmeler yapabiliyoruz yine işte burada şunu yapsan iyi olurdu ya da burada böyle bir şey yapmak çok mantıklı oldu gibi böyle bir süreç oluyor. Sürecin en sonunda yine bizim görevlerimizden bir tanesi onların bize vermiş oldukları dosyaları objektif olarak herhangi bir şeye bağlı kalmadan dürüst bir şekilde değerlendirmek oluyor (MTR 4, Mart 2017).

Mentilerin uygulama okullarına adaptasyonundaki mentor rolüne işaret ederek mentor sorumlulukları altında “mentiyi sisteme adapte etmek” kavramına da 44 katılımcıdan 1 katılımcı atıfta bulunmuştur. MTR 3, bu düşüncesini kısaca şu sözleriyle ortaya koymuştur:

Öncelikle öğrenciyi adapte etmek, daha sonra sistemi aktarmak zaten geri kalanlar hani ders süreciyle beraber kendiliğinden ilerlemiş oluyor (MTR 3, Mart 2017).

Katılımcılardan 3'ü “mentilerin çalışmalarını kontrol etme”nin mentor sorumlulukları arasında yer aldığını dile getirmiştir. Bu katılımcılardan MTR 19 bir mentisi olduğunda ondan genel anlamda sorumlu olup mentisini kontrol ettiğinden söz edip şunları söylemiştir:

Bizim bölümde bizim şubede kesinlikle şey var sorumluluk hani, tamam bu benim mentim artık tamamdır bu bende, onu sürekli kontrol etme var (MTR 19, Nisan 2017).

MTR 4 ve MTR 10 ise bu kontrolü mentilerin öğretmenlik uygulamasındaki ders anlatım süreçlerindeki kontrol olarak değerlendirmiş, özellikle mentilerin hazırladığı ders planlarını kontrol ettiklerini şöyle açıklamışlardır:

Mentilerin, adayların belli birtakım haftalarda ve günlerde belli bir saat ders anlatmaları gerekiyor. Bu, ders anlatma süreçlerinden önce biz ders programlarını inceliyoruz. Ders etkinliklerinde kullanacakları farklı bir materyal, video vs. varsa bunları bölüm başkanı ve önceden bana gösterip benimle paylaşıp hani format açısından sıkıntılı veya işte müstehcen bir şey olmaması adına bunların kontrollerini yaptıktan sonra ders anlatım süreçlerini başarıyla gerçekleştiriyorlar (MTR 4, Mart 2017).

Bir dersi nasıl anlatacağımızı, planımıza varana kadar onlara böyle anlatmaya çalışıyoruz. Ders içerisinde hani yardımcı olmaları gereken özellikle bilgisayar dersinin oluyor çünkü robotik yapıyoruz ve parçaları,

içeriği paylaşıyoruz onlarla. Hani bu noktada bana şurada yardımcı olabilirsin ya da işte kendisi ders anlatacaksa ders planına varana kadar onlar yaptıktan sonra üzerinden geçiyoruz. Hani bir kere anlatmalarını dinlemek istiyorum, görmek istiyorum ki hani derse girdiğinde sıkıntı yaşamasın çünkü bunlardan yine not alıyorlar. Böyle noktalarda biz onlara ders anlatabiliyoruz (MTR 10, Mart 2017).

Mentor sorumlulukları alt teması altında yer alan “hazırlıklı olmak” kavramına 44 katılımcı arasından 1 katılımcı atıfta bulunmuş, bu kişi mentorluk sürecinde mentisinin uygulama okuluna geleceği günlerde yapılacak programa dair saat planlamasına dikkat etmenin önemini altını çizmiştir. MTR 4’ün bu konudaki düşünceleri kısaca şöyledir:

Hazırlıklı gelmek hani hem öğretmenin dersine hazırlıklı olması, mentisinin hangi saatte geleceği hangi ders saatinde geleceği şeklinde bunlara dikkat etmek gerekiyor (MTR 4, Mart 2017).

“Mentileri bilgilendirmek” kavramı da Şekil 4’te görüldüğü üzere “mentor sorumlulukları” alt temasının altında yer alan bir kavramdır. Katılımcılardan 4’ü mentileri bilgilendirdiklerini; programla ilgili bilgilendirme toplantısı yapıp okul kurallarına, mentorların mentilerden beklentilerine yönelik ve mentorların tecrübelerini, olumlu olumsuz her şeyi mentilerle paylaşmaya dayalı bilgilendirmeler gibi farklı açılardan çeşitli örneklerle bu durumu açıklamışlardır. Örneğin, MTR 10 mentilere yapılan bilgilendirme toplantısındaki sorumluluklarından şöyle bahsetmiştir:

Bu arkadaşlar okula ilk geldiklerinde toplantı yapılıyor, bilgilendirme toplantısı. Okulu geziyoruz, okulu tanıtıyoruz ve kurallardan bahsediyoruz. Sürecin daha aktif olabilmesi için kurallara karşılıklı uymamız gerektiği hakkında bilgiler veriliyor, özellikle kılık kıyafet konusunda çok dikkat ediyoruz. Üslup konusunda çok dikkat ediyoruz ve okul içerisinde telefonla görüşmemeleri ya da telefonla gezmemeleri

bizim için çok önemli, bunları belirtiyoruz. Okula geldikleri sürece bir öğretmen olarak görüldüğü için ona göre davranmaları gerekiyor öğrencilere de işte yaklaşımları, tutumları hepsi o şekilde olması gerekiyor (MTR 10, Mart 2017).

MTR 16 ise mentorların mentilerden, mentilerin de mentorlardan beklentileri hakkında yapılan bilgilendirme sürecini şu sözleriyle kısaca açıklamıştır:

Onlarla burada ne beklediğimizi ve onların da ne beklediklerini konuşup tanışmak ilk başta, daha sonra okulu tanıtmak, müdür beyle tanıştırmak, müdür yardımcıları, diğer okulun birimleri, oryantasyon çalışması aslında kısaca. Onları tanıtip okul olarak onlardan ne beklediğimizi anlatıyorum, görevlerimden biri bu (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 23 ve MTR 24 mentileri bilgilendirme, paylaşımda bulunma sorumluluğunu kendilerinde hissettiklerini belirtmek için şu ifadeleri kullanmışlardır:

Burada en başta yapmam gereken şey ona bildiğim her şeyi olumlu olumsuz yaşadığım her şeyi doğru bir şekilde aktarmak. Çünkü onların alış biçimi de çok önemli. Daha önceki yıllarda yaşadığım tecrübeler, şu ana kadar geçirdiğim tecrübelerle edinmiş olduğum birkaç bilgi, fikir; bunları ona aktarmak benim şu an için yapmam gereken en önemli şeyler diye düşünüyorum (MTR 23, Nisan 2017).

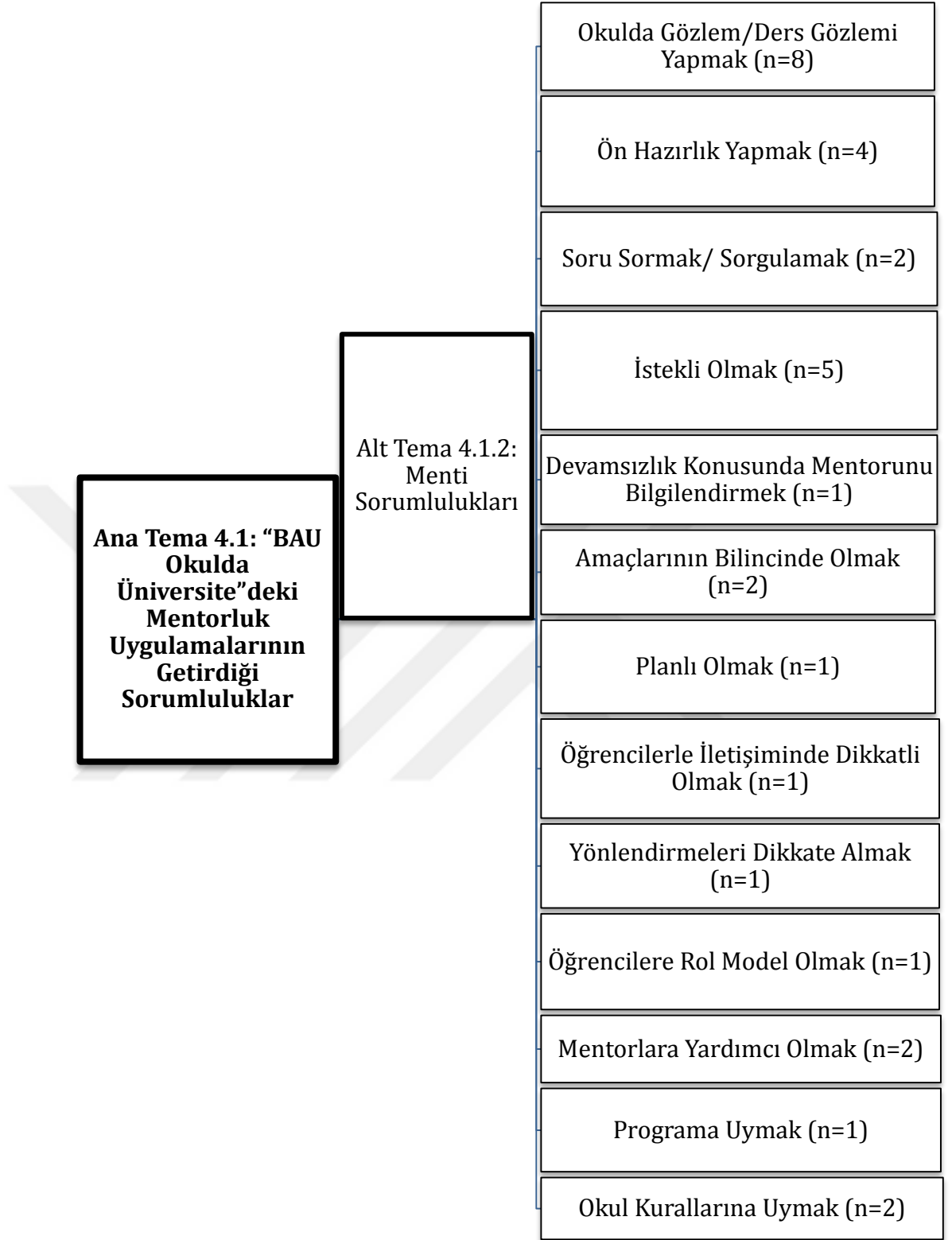
Gelen arkadaşımıza fırsat vermek ne kadar çok zamanımız olmasa da fırsat vermeliyiz. Olumlu olumsuz her şeyi onunla paylaşmalıyız ki o da olumlu olumsuz karşılığı yani gördüğü zaman aynı şekilde o da öyle davranabilsin diye düşünüyorum (MTR 24, Nisan 2017).

Şekil 4’te de görüldüğü üzere mentor sorumlulukları içinde görülen bir diğer sorumluluk da “planlı olmak”tır. Buna 44 katılımcıdan 1’i atıfta bulunmuş olup hatta planlı olmanın hem mentora hem de mentiye ait bir sorumluluk olduğunun altını MTR 11 şu sözleriyle çizmiştir:

En önemlisi saygı, benim için diğer önemli şey planlı olmak. Çünkü ders programlarımız, o kadar yoğunluğun arasında sıkıştırmaya çalıştığımız zamanlar oluyor. Ve biz bu zamanın arasında bir boşluk yaratıp onlara ders sunumu yaptırmaya ya da interview yapmaya çalışıyoruz. O yüzden hani planlı olmaları, karşılıklı daha doğrusu hani benim de son saniye bir görev vermem doğru olmaz. Onların da son saniye gelip hadi ben sunum yapacağım işte ama ben hemen interview yapmalıyım teslim yarın demelerini, çok doğru bulmuyorum (MTR 11, Mart 2017).

Mentor sorumlulukları altında mentorun egosuz olmasının da bir sorumluluk olarak görüldüğü, Şekil 4’te de belirtildiği üzere bulgular arasındadır. Bu sorumluluk katılımcılardan olan bir mentinin bakış açısını yansıtmakta olup bir bakıma mentorlara bu konuda verilen bir tavsiye niteliğindedir: MENTİ 4, mentorun egosuz olmasını beklediğini söylerken şu ifadeleri kullanmıştır:

Bir mentor gerçekten mentor olduğunun bilincinde olmalı ve kendisinin altında çalışan kişiyle hiçbir şekilde güç savaşına ve ego savaşına girmemeli kesinlikle. Çünkü zaten benim mentorum olduysa zaten benden üsttedir ve benim ondan öğrenecek birçok şeyim vardır. Fakat işin içine egosal savaş girdiği zaman benim öğrenebileceklerim de öğretmenimin bana katacakları da ciddi anlamda kısıtlanıyor (MENTİ 4, Mart 2017).



Şekil 5. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin menti sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Menti Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin menti sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı Şekil 5’te sunulmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar’ ana teması altında gruplanan mentor sorumlulukları, menti sorumlulukları ve akademisyen sorumlulukları alt temalarından “Alt Tema 4.1.2: Menti Sorumlulukları” alt temasına ilişkin bulgulara göre Şekil 5’te de görüldüğü üzere; okulda gözlem/ders gözlemi yapmak (n=8), ön hazırlık yapmak (n=4), ders planı hazırlamak (n=1), soru sormak/sorgulamak (n=2), istekli olmak (n=5), devamsızlık konusunda mentorunu bilgilendirmek (n=1), amaçlarının bilincinde olmak (n=2), planlı olmak (n=1), öğrencilerle iletişimde dikkatli olmak (n=1), yönlendirmeleri dikkate almak (n=1), öğrencilere rol model olmak (n=1), mentorlara yardımcı olmak (n=2), programa uymak (n=1), okul kurallarına uymak (n=2) kavramları ortaya çıkmıştır. Öyle ki, Şekil 5’e göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44), okulda gözlem/ders gözlemi yapmaya 8, ön hazırlık yapmaya 4, ders planı hazırlamaya 1, soru sormak/sorgulamak kavramına 2, istekli olmaya 5, devamsızlık konusunda mentorunu bilgilendirmeye 1, amaçlarının bilincinde olmaya 2, planlı olmak kavramına 1, öğrencilerle iletişimde dikkatli olmaya 1, yönlendirmeleri dikkate almaya 1, öğrencilere rol model olmaya 1, mentorlara yardımcı olmaya 2, programa uymaya 1 ve okul kurallarına uymak kavramına 2 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“Menti Sorumlulukları” alt temasına ait kavramlardan “okulda gözlem/ ders gözlemi yapmaya” gerek mentor gerek menti olmak üzere 8 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuştur. Öncelikle, söz konusu gözlemleri yapan mentilerin paylaştığı üzere gözlemler okul deneyimi süreçlerinin bir parçasıdır. Mentilerin bulundukları okullarda okul bünyesinde bulunan pek çok yapıyı, kişileri gözlemlemeleri söz konusudur. Bu konuya ilişkin menti görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Orada asıl sorumluluğumuz ilk başlarda bir okulu gözlemlemektir. Sonra idari işleri gözlemlemektir. Öğretmeni ve öğrencileri gözlemektir, gözlemlemektir (MENTİ 10, Nisan 2017).

İlk olarak daha alt sınıfta başladığımızda sadece gözlem yapma amaçlı oradaydık. Tabii ki öğretmen tanıstırıyordu öğrencileriyle, ancak biz orada bulunduğumuz sürece gözlem yaptık ve pasif durumda bekler konumdaydık. Ve gözlemlerimizi rapor etme durumundaydık üçüncü sınıftayken. Dördüncü sınıfta ise artık aktif konuma geçip yardımcı öğretmen statüsünde ders anlatma sürecine geçtik, çocuklarla bire bir diyaloglarımız daha fazla olmuş oldu. Bu tür bir süreç ve sorumluluklardan geçtik (MENTİ 11, Nisan 2017).

Bu bir süreç olduğundan ilk başta sadece gözlem için gidiyoruz oraya. Sadece gözlem yapıyoruz, hiçbir etkileşim olmuyor. Fakat gözlemin ardından derste bazen hocalarımız işte bu aktiviteyi birlikte yapalım mı şeklinde teklifte bulunuyorlar, o zaman o aktiviteyi birlikte yapıyoruz (MENTİ 3, Mart 2017).

MENTİ 9 da uygulama okullarında yaptıkları gözlemin içine öğrenci, öğretmen, kurum gözlemlerinin dahil olduğunu söylemiş ve buna dair deneyimlerini şöyle ifade etmiştir:

Bizden gözlem hani yapmamızı bekliyorlar. Ama bizim belli haftalarda dediğim gibi hani ders planı uygulama gibi çünkü uygulama dersinin içeriği olarak notlandırmamız ve dosyamızda bulunan üzerinden değerlendirileceği için bunlar bizden bekleniyor. Bunlar tabii ki ilgili yaşa uygun ve tabii ki hani mentordan onay alarak uygulamaya sokuyoruz. Sorumluluklarımız bunlar. Gözlem yapıyoruz onun dışında ders planı uyguluyoruz. Gözlem yapıyoruz derken hani tek bir öğrenciyi

tek bir sınıftı değil hani kurumsal yapıyı da gözlemliyoruz, öğretmeni de gözlemliyoruz (MENTİ 9, Nisan 2017).

Menti sorumlulukları arasında yer alan “okulda gözlem/ders gözlemi yapmak” sorumluluğuna yönelik mentorların bakış açısından bakıldığında, mentorların bu gözlemleri çok önemseddiği ve bu gözlemlerde mentilerin özellikle nelere dikkat etmelerini beklediklerini mentorların ifadelerinde görmek mümkün. Nitekim, MTR 1’e göre mentilerin ders gözlemlerinin çok önemli olduğu MTR 1’in aşağıdaki cümlelerinden anlaşılmaktadır:

Bütün günü bizle geçiriyorlar. Kimi zaman ek işlerimizde bize yardımcı oluyorlar. Böyle gidebiliyor. Dersleri gözlemliyorlar ama en önemlisi bizim için ders gözlemi tabii ki (MTR 1, Mart 2017).

Ders gözlemlerinde mentilerin özellikle dikkat etmeleri gereken hususların, katılımcı olan mentorlar tarafından altının çizildiği görülmektedir. Örneğin, MTR 3, mentilerin dersi dikkatlice dinlemelerinin öneminden bahsederken MTR 1 mentilerin sadece dersi değil öğrencileri de gözlemlemesi gerektiğine vurgu yapmıştır. MTR 2 ise mentilerin ders gözlemlerinde mutlaka not tutmasının önemine işaret etmiştir. Mentilerin bu görüşlerini kendilerine ait olup aşağıda belirtilmiş olan ifadelerde görmek mümkündür:

Mutlaka onların dersi dikkatlice dinlemeleri gerekiyor. Sadece fiziksel olarak derste bulunmaları yetmiyor, hani mutlaka her bir şey onlar için bir öğreti oluyor (MTR 3, Mart 2017).

Mentilerin ders içindeki öğretmen gözlemlerinde biraz daha dikkatli olmaları, öğrencileri bile gözlemlemeleri önemli (MTR 1, Mart 2017).

Mesela Şeye çok dikkat ediyorum. Ben ders yaparken menti not alıyor mu (MTR 2, Mart 2017)?

Yine ders gözlemleri sırasında mentilerin dikkatli bir Şekilde gözlem yapmamaları ya da sınıftaki öğrencilerin dikkatini dağıtacak davranışlarda bulunmaları durumunda mentor tarafından mentilerin uyarıldığı da bulgular arasındadır. Öyle ki, MTR 15, bu konudaki düşüncelerini Şöyle anlatmıştır:

Stajyerlerin derste eğer gözlem yapıyorlarsa ders dışında herhangi bir Şeyle ilgilenmemeleri gerekiyor telefon vs. ya da öğrencilerin dikkatini dağıtacak herhangi bir davranışta bulunmamaları gerekiyor, böyle bir durum olduğunda da ben uygun bir dille uyarıyorum (MTR 15, Mart 2017).

“ n hazırlık yapmak” da menti sorumlulukları altında 4 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuş bir kavram olup mentorların ifadelerine göre bu ön hazırlık kimi zaman uygulama okuluyla ilgili özellikle de stajın yapıldığı bölümlerle ilgili ön bilgiye sahip olacak bir hazırlığı yapmak ya da derslere hazırlanmak, ders planı yapmak Şeklinde ele alınmıştır. Örneğin, İngilizce  ğretmeni olan MTR 1, bir mentinin gelmeden önce o bölümde okutulan kitapları incelemesi gerektiğini bir ön hazırlık olarak görüp bu hazırlığın aynı zamanda mentinin uygulamaya başladığı zamanki heyecanını da azaltacağını söylerken, yine MTR 1 gibi İngilizce  ğretmeni olan MTR 2 de mentinin ön hazırlık olarak uygulama okulunun dil politikasını bilerek gelmesinin menti sorumlulukları dahilinde olduğunu öne sürmüştür. MTR 1 ve MTR 2’nin menti sorumlulukları olarak gördükleri ön hazırlık yapmaya yönelik açıklamaları aşağıdadır:

Okuma dersine katılmadan önce de bizim bir kitaplarımızı alıp incelemesi, onların elinde bulunması hani tabii ön hazırlık yapması hem onun heyecanını kırar çünkü görüyoruz çoğu heyecanlı geliyor. Yani hocam derken bile çekinebiliyorlar. Böyle bir durum olabilir. Ama bu otoriteyi indirmek açısından da önemli, ön hazırlıklı gelmek önemli (MTR 1, Mart 2017).

İngilizce öğretmeni olduğum için bizim için ilk önceliğimiz dil politikası, okulun dil politikasını çok iyi bilmesi gerekiyor mentimin. Öğrencilere hangi dilde iletişim kurması gerektiğini çok iyi bilmesi gerekiyor (MTR 2, Mart 2017).

Yine MTR 2, bu konudaki görüşlerine mentilerin ön hazırlık olarak uygulama okulları hakkında araştırma yapıp bilgi sahibi olarak uygulamaya gelmelerinin de altını çizmiştir ve bu konudaki düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

Geldikleri okulla ilgili olabilir ya da öğretmenle ilgili bile olabilir mutlaka hani geldiklerinde nasıl bir okul ki bu hadi bir araştır, tabii ki biz yardımcı oluruz ama emin olun karşılıklı, geldikleri üniversiteden de bu okul hakkında ya da gittikleri okul hakkında önceden bilgi verilmesi gerektiğini düşünüyorum (MTR 2, Mart 2017).

Mentilerin aynı zamanda ders anlatımları bağlamındaki ön hazırlığı da mentorlar tarafından değinilen sorumluluklar içinde olup MTR 4, mentinin derse hazırlıklı gitmesi gerektiğini aşağıdaki sözleriyle vurgulamıştır:

Benim için zamanlama ve hani mentinin hazırlığı çok önemli. Zamanlamadan sonra gelen ilk şey kesinlikle hazırlık, derse hazırlıklı gitme durumu (MTR 4, Mart 2017).

Söz konusu dile getirilen menti sorumluluğuna ilişkin olarak katılımcı mentilerden MENTİ 8 de bu konudaki sorumluluklarını anlatıp ne gibi ön hazırlıklar yaptığını aşağıdaki ifadelerinde örneklendirmiştir:

Günlük plan hazırlamam gerekiyor. Bunları öncelikle yapmam gerekiyor. Çocukların yaşına uygun etkinlik bulmam gerekiyor, onları hazırlayıp gerekli materyalleri hazırlamam, nasıl sunacağım onun için öncesinde bir prova yapıyorum. Bunları daha çok yapıyorum. Mesela mesela şeyler oluyor problemler falan, iletişim kurmam, mesela onlarda kendimi hazırlıyorum öncesinde çocuklarla konuşurken iletişimde nelere dikkat etmem gerekiyor (MENTİ 8, Nisan 2017).

Şekil 5'te de görüldüğü üzere araştırmanın alt teması olan menti sorumlulukları altında “soru sormak/sorgulamak” kavramına atıfta bulunan 2 katılımcı vardır. Bu iki katılımcı da mentor olup mentilerinin onlara soru sorması üzerinde durmuşlardır. MTR 3, mentiden beklentisinin kendisine soru sorması olduğunu kısaca şöyle ifade etmiştir:

Soru sormalarını beklerim (MTR 3, Mart 2017).

MTR 2 de, mentinin dersten sonra derste yapılanlarla ilgili soru sorup sorgulayıcı bir yaklaşım sergilemesini beklediğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Hocam görüşürüz.” demek yerine bir on dakika dahi olsa yani teneffüs bile olabilir bu, on dakika soru sorması özellikle benim gerçekten “Hocam, bunu nasıl yaptınız? ya da bunu neden böyle uyguladınız?” soruları benim için açıkçası önemli (MTR 2, Mart 2017).

Sorgulaması gerekiyor, “Neden?” “Neden kullanıyorsunuz bunu? Neden burada bunu yapmadınız?” (MTR 2, Mart 2017).

Katılımcılardan 5’i mentilerin istekli olmasını da menti sorumlulukları kapsamında paylaşmış olup bu bulgularda hem mentor, hem menti hem de akademisyen görüşlerine rastlandığı da göze çarpmaktadır. Katılımcı mentorların, uygulama okullarındaki sorumluluklarını yerine getirirken mentilerin bunları zorunluluk olarak görmeyip istekli bir şekilde yaklaşımlarının önemli olduğunu ve aksi halde bu deneyimden verim almak yerine negatif sonuçlara ulaşacaklarını dile getirdikleri görülmüştür. MTR 2 ve MTR 20, bu konudaki hissiyatlarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Bizim profesyonelce yaklaştığımız kadar onların da profesyonelce yaklaşması lazım. Yani bunun zaten hocam biz buraya zorunlu geliyoruz yani geliyoruz çünkü zorunlu aksi takdirde hani bu dersten kalırız bağlamında baktıklarında verimsiz olabileceğini düşünüyorum (MTR 2, Mart 2017).

Menti açısından baktığımız zaman da mentorluğuna gittiği öğretmenin sonuçta bir hocası olduğunun aynı zamanda onun bir öğreticisi olduğunun farkında olmalı, olaya biraz daha zülh, yük, ekstra şey olarak bakmamalı, çünkü öyle bakarsa ilişkilerde de negatif etki ediyor (MTR 20, Nisan 2017).

MTR 23 ve MENTİ 5’in ifadelerinde de biri mentor diğeri menti bakış açısından olmak üzere ortak bir şekilde mentinin bilgiye açık, faydalanmaya yönelik yaklaşması yönündedir. Bu iki katılımcı da şunları söylemiştir:

Gelen arkadaşımın gözü kulağı çok açık olmalı. Buraya geldiğinde her duyduğundan her gördüğünden bir şey öğrenmeye çalışmalı. Buraya gelmenin işte sadece dersin bir parçası, okulun bir parçası değil de onun mesleki hayatını olumlu yönde ne kadar etkileyecek nasıl bir faydası olacak bunun için geliyor olmalı (MTR 23, Nisan 2017).

Menti de bilgiye daha açık olmalı, alıcı olmalı. Önyargıyı gördüğü an pes etmemeli, üstüne gitmeli. Karşısındaki mentordan alabileceklerini almalı (MENTİ 5, Nisan 2017).

Menti sorumlulukları alt teması altında atıfta bulunulmuş “istekli olmak” kavramı üzerine “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinde görevli olan bir akademisyenin de düşünceleri mentinin istekli olması ve sorumluluklarını gönülsüzlükle yerine getirmemesi üzerinedir. AKA 5, bu konudaki düşünceleri şöyle özetlemiştir:

Mentinin de hiçbir şekilde bunu bir, işte ayak bağı, bir ondan sonra lüzumsuz bir iş, gönülsüzlük şeyi olarak görmemesi öğrendiği şeyleri uygulama fırsatı bulacağı laboratuvar deneyimi gibi görmesi lazım, ciddiye alması lazım okulda yaptığı işi. Nasıl kaytarırım diye değil de nasıl katkıda bulunurum diye düşünmesi lazım. Bunları sağlayabildiğimiz zaman bu dinamiği oluşturabildiğimiz zaman bu sorumluluk bilincini verebildiğimiz zaman çocuklara, o zaman gene işler çok iyi yürüyor, çok olumlu geri bildirimler alıyoruz (AKA 5, Nisan 2017).

Katılımcılardan biri de menti sorumlulukları içinde mentinin “devamsızlık konusunda mentorunu bilgilendirmesi”nin de bir sorumluluk olduğunu ortaya koymuş ve bunları mentilere öneri şeklinde dile getirmiştir. MTR 10’un bu konudaki ifadeleri aşağıda sıralanmıştır:

Takip açısından çok önemsediğim bir durum var. O menti arkadaşım eğer gününde gelemeyecekse bir whatsapp grubu ya da mail üzerinden bilgi vermek zorunda; çünkü devamlılığı önemli. Okulumuzda da çok fazla öğretmen işte böyle dışarıdan gelen mentiler olduğu için kontrolünü sağlamak durumundayız (MTR 10, Mart 2017).

Başka bir menti arkadaş diğer arkadaşının gelip gelmeyeceği bilgisini kendisi veremez (MTR 10, Mart 2017).

Devam konusunda bize sıkıntı yaşatmamaları, kılık kıyafetlerine dikkat etmeleri ve gelecekleri ya da gelmeyeceklerinin bilgilerini önceden vermeleri (MTR 10, Mart 2017)...

Menti sorumlulukları bağlamında 44 katılımcıdan 2'sinin üzerinde durduğu üzere mentinin “amaçlarının bilincinde olması” da gerekmektedir. Bu noktaya değinen bu iki katılımcının biri mentor diğeri de mentidir. MTR 10'un, mentinin ne amaçla geldiğini bilmek gibi bir sorumluluğu olduğunun altını çizdiği şu tespitleri dikkat çekicidir:

Öğrenciler 3. sınıf oluyorlar, 4. sınıf oluyorlar, 2. sınıfta da geliyorlar. Ama ne amaçla geldiklerini bilmiyorlar tam olarak. Şimdi ben onlara sorduğumda staj için mi geliyorsun, gözlem için mi geliyorsun ya da hani bir projen için mi geliyorsun? Okul beni gönderdi, gelmem gerekiyormuş, hani bu karşısındaki öğretmen için de geçerli bir cevap değil. Sen buraya gitmek zorundasın, böyle bir şey olmaz. Sen burada ne yapacaksın, ben sana nasıl yardımcı olacağım? Bana bunların net karşılıklarıyla gelmeleri gerekiyor (MTR 10, Mart 2017).

Mentilerin amaçlarının bilincinde olmasına ilişkin MENTİ 7'nin de düşünceleri ve önerileri şöyledir:

Menti anlamında sorumluluk sahibi olması lazım. Sonuçta orada bir sorumluluk yükleniyor, tamam orada maaşlı bağlanan bir eleman gibi çalışmasak da sonuçta biz oraya gittiğimizde bir iş gücünü, iş yükünü hafifletmek amacıyla da orada olabiliyoruz. Bize verilen hani görevleri sorumluluk ederek yapabildiğimizin en iyisini sonuçta ortaya koymalıyız (MENTİ 7, Nisan 2017).

Şekil 5'te de görüldüğü gibi menti sorumlulukları alt teması altında bulunan sorumluluklardan biri de “planlı olmak”tır. “Planlı olma”ya 44 katılımcı arasından 1 katılımcı atıfta bulunmuştur ve kendisi mentordur. Daha önce “mentor sorumlulukları” alt teması altında mentorun da planlı olma sorumluluğuna atıfta bulunan MTR 11, bu konudaki ifadelerinde mentor ve menti sorumluluğu olarak ele alıp planlılığın karşılıklı olmasının altını çizmiştir. MTR 11'in bu konudaki ifadeleri ayrıntılı olarak mentor sorumlulukları alt temasına bağlı planlı olmak kavramına ilişkin olarak verilmiş olup burada katılımcının sadece menti sorumluluğuna işaret eden cümlesine yer verilmiştir:

Biz bu zamanın arasında bir boşluk yaratıp onlara ders sunumu yaptırmaya ya da interview yapmaya çalışıyoruz. O yüzden hani planlı olmaları (MTR 11, Mart 2017)...

Menti sorumlulukları olarak görülüp 44 katılımcıdan 1'inin atıfta bulunduğu kavram da mentilerin “öğrencilerle iletişimde dikkatli olması” yönündedir. Öyle ki, mentilerin varlığından öğrencilerin etkilenmesi ve onlarla iletişim kurmak istemesi noktasında buradaki mentilere asıl sorumluluğun düştüğü ve bu iletişimi mentilerin dengeli bir şekilde sağlaması gerektiği öne sürülmüştür. MTR 15'in mentilerin öğrencilerle iletişimde dikkatli olması hakkındaki deneyimleri şunlardır:

Öğrenciler sınıfta yeni birini görünce çok heyecanlanıyorlar, onunla iletişim kurmaya çalışıyorlar, konuşmaya çalışıyorlar. Yani bir yandan onlarla iletişimlerinin iyi olması gerekiyor. Ve bir yandan da dengeyi tutmaları gerekiyor. Çünkü çocuklar çok muhabbet etmek istiyorlar sevdikleri için o yüzden ders kaynayabiliyor, o anlamda o dengeyi sağlaması gerekiyor (MTR 15, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar’ ana teması altında gruplanan alt temalardan mentor sorumlulukları altında mentorun “yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak” sorumluluğuna paralel olarak yine aynı ana tema altında bulunan menti sorumluluklarında da mentinin “yönlendirmeleri dikkate almak” gibi sorumluluğu olduğuna gönderme yapılmıştır. Bu sorumluluğu yerine getirmesi gereken kişi olarak mentiyi tanımlayan MTR 17, kısaca şu cümleleri kullanmıştır:

Menti de birazcık daha sizin orada söylenenleri yönlendirildiğiniz şekilde yapılması, yapması gereken kişi oluyor (MTR 17, Nisan 2017).

Araştırmanın bulgularında Şekil 4’te de görüldüğü üzere mentor sorumlulukları altında mentorun mentilere “rol model/örnek olmak” gibi bir sorumluluğundan söz edilmiş ve buna 8 katılımcı atıfta bulunmuştur. Tıpkı mentor sorumluluğu gibi rol model olmanın bu defa mentilerin öğrencilere rol model olması şeklinde Şekil 5’te menti sorumlulukları arasında da yer alması dikkat çekicidir. Bu duruma da 44 katılımcıdan 1’i atıfta bulunmuştur ve bu kişi bir mentidir. MENTİ 1, mentinin öğrencilerin kişiliğinde etkili olması bağlamındaki hissiyatını şöyle paylaşmıştır:

Rol model olacaksın hani onların kişiliğini bile değiştirebilirsin yani sen bir aydınlatma diyeyim bir aydınlık yolu olabilirsin bu öğrencilere. O yüzden hani bunu başarabilir misin başaramaz mısın (MENTİ 1, Mart 2017)?

Menti sorumlulukları arasında görülen bir diğer sorumluluk da mentilerin mentorlarına yardım etmesi gerekliliğidir. Bu sorumluluğun altını çizen katılımcılar arasında yer alan 2 mentidir. “Mentorlara yardımcı olmak” sorumluluğuna atıfta bulunan bu mentilerin açıklamalarına göre bu yardım kimi zaman sınıf içinde sınıf yönetimi konusunda mentora yardım şeklinde olabildiği gibi kimi zaman da mentorun ihtiyaçlarına göre çeşitlilik gösteren yardımlardır. Nitekim MENTİ 1, özellikle sınıf içinde yaşadıklarına dair deneyimlerini ve mentora yardım etme durumunu şu sözleriyle anlatmıştır:

Hoca işte sınıfta hani çok yaramaz bir sınıfsa bana yardımcı olabilir misin hani bunları susturmak için ben arkadan işte hem yardım ediyorum hocaya eğer derste mesela çocukların anlayamadığı yerler olursa veya işte sakinleştirmek için hoca dersini rahat anlatması için. Bu tarz sorumluluklar hani dediğim gibi yani birisi ödev okul tarafından diğeri de işte hani hocanın ekstra istekleri (MENTİ 1, Mart 2017).

MENTİ 3 de mentoruna yaptığı yardımların mentorunun ihtiyaçlarına göre şekillendiğini, bunların kimi zaman materyal desteği, kimi zaman ders anlatımında yardımcı olmak kimi zaman da aktivite hazırlamak şeklinde olduğunu söyleyerek bu durumu örneklendirmiştir. MENTİ 3’ün bu konudaki deneyimleri aşağıda paylaşılmıştır:

Benim bir menti olarak görevim mentor hocamla birlikte kusursuz bir ilişki kurmak öncelikle. Kurduğum kusursuz ilişki doğrultusunda da onun benden istediklerini ya da onun bana yapmam gerektiğini söylediklerini yerine getirmek, bu bazen ona materyal desteği sağlamak olabiliyor, bazen ders anlatımında yardımcı olmak olabiliyor, aktivite hazırlamak oluyor. Aslında hemen hemen ne isterse (MENTİ 3, Mart 2017).

“Mentorlara yardımcı olmak” şeklindeki menti sorumluluğuna atıfta bulunan MENTİ 3’ün atıfta bulunduğu bir diğer menti sorumluluğu da “programa uymak”tır. “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeli kapsamında uygulama okullarında mentilerin uyması beklenen bir program mevcuttur. MENTİ 3’ün de dile getirdiği gibi mentinin bu programa uyması bir sorumluluktur ve bu programa sadık kalmanın büyük önemi vardır. MENTİ 3’ün bununla ilgili yaşadıkları ve onun bu konuda nasıl bir yol izlediği aşağıda belirtilmiştir:

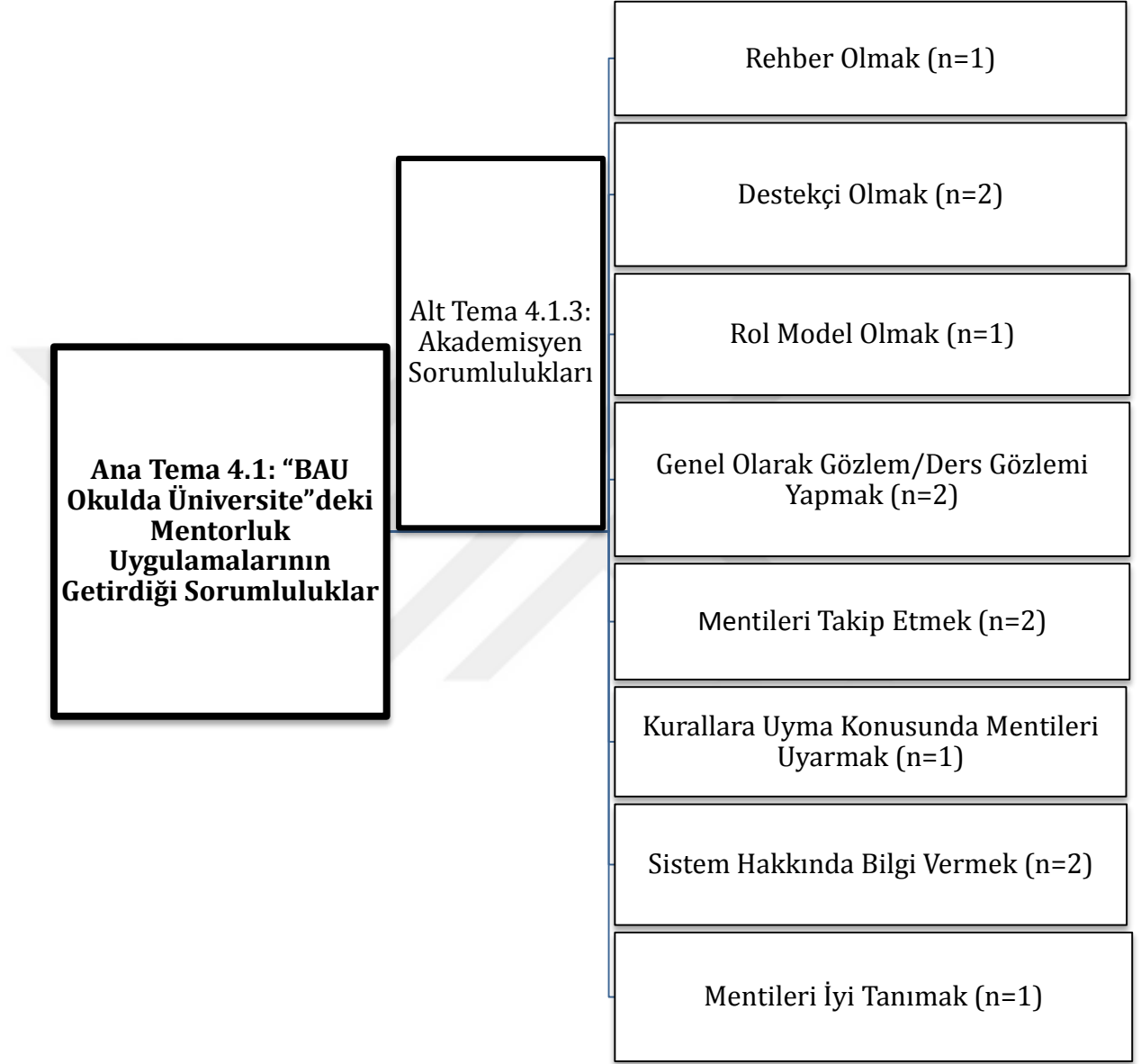
Programınıza uymanız gerekiyor çünkü oradaki kişiler hani dediğim gibi çoğu zaman hiçbir kazanç olmadan size yardımcı oluyorlar. Ve sizden eğer özveriyi görmedikleri zaman sinirlenebilirler ya da kırılabilirler. O yüzden sizin mentor hocanızla belirlediğiniz programa sadık kalmanız, o programı yerine harfiyen getirmeniz gerekiyor. Bence en önemlisi bu. Ben bunları yapıyorum. Sürekli her zaman programıma çok sadık kalıyorum. Hiç aksatmıyorum (MENTİ 3, Mart 2017).

Son olarak, Şekil 5’te de görüldüğü üzere menti sorumlulukları arasında yer bulan bir sorumluluk da “okul kurallarına uymak”tır. Bu sorumluluğa da katılımcılardan 2’si atıfta bulunmuş olup bu katılımcıların ikisi de mentidir. Mentilerin bakış açısına göre, ortamın gerekliliklerine uymak önemlidir. MENTİ 12 konuşmalarına, MENTİ 15 de okula giriş-çıkış saatlerine uymasını okul kurallarına uymak çerçevesinde örneklendirirken her iki mentinin de özellikle üzerinde durduğu sorumluluk kılık-kıyafetlerine dikkat edip ortama uygun davranmaktır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şöyledir:

Öğrenci olarak şunlara kesinlikle dikkat etmemiz gerekiyor, bu bir ders değil aslında deneyim süreci ve oraya giderken ortamın gerekliliklerine uymamız gerekiyor, yani mesela ben her gittiğimde bir öğrenci gibi değil de hatta gayet öğretmenlerden daha çok dikkat ediyordum giyimime, konuşmama, çünkü ben orada kendimi ve okulumu temsil ediyorum. Giyinmeye, konuşmaya bunlara çok dikkat etmemiz gerekiyor (MENTİ 12, Nisan 2017).

Kılık-kıyafet bir öğretmen olarak, saç-sakal bunlar yerine getirmem gereken sorumluluklar. İşe geliş, okula giriş saatim okuldan çıkış saatim ya da okul içinde yaptığım herhangi bir şeyde mentorumun bir haberinin olması gerekiyor (MENTİ 15, Nisan 2017).





Şekil 6. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin akademisyen sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.1.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Akademisyen Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının getirdiği sorumluluklar ana temasına ilişkin akademisyen sorumlulukları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı Şekil 6’da sunulmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar’ ana teması altında gruplanan mentor sorumlulukları, menti sorumlulukları ve akademisyen sorumlulukları alt temalarından “Alt Tema 4.1.3: Akademisyen Sorumlulukları” alt temasına ilişkin bulgulara göre Şekil 6’da görüldüğü üzere; rehber olmak (n=1), destekçi olmak (n=2), rol model olmak (n=1), genel olarak gözlem/ders gözlemi yapmak (n=2), mentileri takip etmek (n=2), kurallara uyma konusunda mentileri uyarmak (n=1), sistem hakkında bilgi vermek (n=2) ve mentileri iyi tanımak (n=1) kavramları ortaya çıkmıştır. Nitekim, Şekil 6’ya göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); rehber olmaya 1, destekçi olmaya 2, rol model olmaya 1, genel olarak gözlem/ders gözlemi yapmaya 2, mentileri takip etmeye n=2, kurallara uyma konusunda mentileri uyarmaya 1, sistem hakkında bilgi vermeye 2 ve mentileri iyi tanımaya 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

Akademisyen sorumlulukları arasında “rehber olmak” kavramına 44 katılımcıdan biri atıfta bulunmuştur ve bu kişi de araştırmaya katılan 5 akademisyenden biridir. AKA 2’ye göre mentilere süreçlerinde rehberlik etmek sorumlulukları arasındadır. Bunu da kendisinin kısaca ifade ettiği şu cümlelerinde görmek mümkün:

Görev ve sorumluluklarım neler, aslında öğretmen adaylarına eşlik etmek

bu süreçte rehberlik etmek (AKA 2, Mart 2017).

Katılımcıların ifadelerine göre akademisyenlerin mentilere ve mentorlara destekçi olmak gibi sorumlulukları vardır. “Destekçi olmak” ifadesine atıfta bulunan 2 katılımcı da akademisyendir ve bu kişilerin biri mentilere yönelik desteğin diğeri de mentorlara yönelik desteğin üzerinde durmuştur. AKA 2’nin aşağıdaki ifadelerine

göre mentilerin öğretmen ya da öğrencilerle koordinasyonuna destek olmak akademisyen sorumluluğundadır:

Ders planı yapmalarında, dersleri işlemelerinde ya da onların okuldaki diğer öğretmenlerle ya da öğrencilerle koordinasyonlarına destek olmak gibi sorumluluklarım var, görev ve sorumluluklarım var (AKA 2, Mart 2017).

AKA 3 ise kendisini “BAU Okulda Üniversite”de destekçi biri konumunda gördüğünü belirtip özellikle mentor öğretmenlere yaşadıkları problemlere çözüm bulmak konusunda destekçi olduğunu vurgulamıştır:

Ben kendimi şey olarak “BAU Okulda Üniversite” hani bir destek birisi olarak yani benden çekinsinler filan diye değil mesela yabancı hocaların çok problemleri vardı. Benimle paylaşıyorlardı, beraber yani şey bulmaya çalışıyorduk çözüm (AKA 3, Mart 2017).

Yine AKA 3, kendisinin mentilere rol modellik yaptığını ifade edip böyle bir sorumluluğunun da akademisyen sorumlulukları altında bulunduğuna atıfta bulunan katılımcıdır. Öyle ki, “rol model olmak” sorumluluğuna akademisyenler bağlamında, 44 katılımcıdan 1 kişi atıfta bulunmuştur:

Rol modellik yaptım (AKA 3, Mart 2017).

Akademisyen sorumlulukları arasında akademisyenlerin genel olarak gözlem/ders gözlemi yapmasına 2 katılımcı atıfta bulunmuştur. “BAU Okulda Üniversite” programı dahilinde akademisyenler uygulama okullarına gidip mentileri gözlemlemektedir. Uygulama okullarındaki bir mentor görüşüne göre

akademisyenlerin gözleme gelme sıklığı bölümlere göre değişmektedir. Bu tespiti MTR 10 şu sözleriyle ortaya koymuştur:

Bilgisayar bölümü hocaları ayda bir gelmeye çalışıyorlar ki zaman zaman değişiyor mesela. Öğrencilerin ders gözlemi oluyor, dönem içerisinde bir kere geliyor bütün bölüm hocaları. Ders gözlemlerinde öğrencileri dinlemek için, dönem içerisinde iki kere ya da üç kere gelenler de var, değişiyor her bölüme göre (MTR 10, Mart 2017).

Gözleme ilişkin bulgulara akademisyenlerin mentileri derste gözlemlerken mentinin hatası olsa bile ders esnasında akademisyenin müdahale etmemesi gerektiğinin altı çizilip aynı zamanda akademisyen sınıfta ders gözleminde olduğu için mentinin heyecanlanma durumunun olduğu, bu konuda da akademisyene düşen görevler olduğu da ortaya koyulmuştur. AKA 1, bu sorumluluktaki rollerini aşağıdaki gibi değerlendirmiştir:

Mesela oraya gözleme gittiğimizde kendimize biraz hakim olmamız lazım. Çocuk orada anlatırken bir hata gördüğümüzde müdahale etme isteği doğuyor ama çoğu zaman kendimiz sabrediyoruz ama sabredemediğimiz zamanlar da oluyor ama bunu yapmamamız lazım. Biraz da öğretmen olarak dayanamıyorsun ama kendimize hakim olmamız lazım (AKA 1, Mart 2017).

Mutlaka öğrenciyi biz gözlem yapmaya gittiğimizde biraz heyecanlanıyor tabii, onun heyecanını dindirecek, sakinleştirecek şeyler yapmaya özen gösteriyorum (AKA 1, Mart 2017).

Şekil 6’da da görüldüğü üzere akademisyen sorumluluklarından biri de mentileri takip etmektir. “Mentileri takip etmek” sorumluluğuna 2 katılımcı atıfta bulunmuştur. Bu iki katılımcı da akademisyendir. Mentilerin sorunları, okuldaki uyumları, uygulama okullarına devam durumları gibi konularda onları takip etmek gibi sorumluluklarının olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin, AKA 1, mentilerin

okuldaki uyumları açısından onların bu süreçlerinde takipçi bir rol oynadığını şu sözleriyle dile getirmiştir:

Buradaki görev ve sorumluluklarımız birincisi idari en önemli görev ve sorumluluğumuz idari, öğrencilerimizi orada takip etmek. Sorunları olursa gerek okulla ya da gerekse şeyle ilgili dersle ilgili onları gidermek, ikincisi ikincisi de derslere ne kadar uyum sağlıyorlar, onları görebilmek (AKA 1, Mart 2017).

AKA 5 ise, “mentileri takip etmek” bağlamındaki sorumluluğunu ayrıntılı olarak ve örneklerle zenginleştirerek aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Oradaki öğrencilerin devamlarının takibi, okul da yapıyor ama onlarla sürekli bağlantı içinde olmam, düzenli olarak okullara ziyaret ederek öğretmen hakkında feedback alma, öğrencileri iş başında gözlemleme ve aynı zamanda gene kurumu gözlemleme yani hani kendimiz için de böyle bir pratik ifadesi oluyor çünkü. Öğrencilerin kıyafet, tutum, davranışları vs. ilgili takibi yapma gerekirse uyarı yapma ya da kurumdan kaynaklanan bir sıkıntı varsa buna müdahale etme ve dönem sonunda geri bildirimleri alma ondan sonra öğrencilerin gerekirse izlenmesi, eğer izlenecek bir performansları varsa, bütün bunların hepsi sorumluluğumun çerçevesindeydi, bunlar benim elime çok yazılı olarak verilmiş şeyler değildi aslında yani ben şunu şunu yapacaksınız gibi bir tanım üzerinden gitmedim, bunları assume ettim ben, bunları benim görevimmiş gibi hissettim, o öğrencilerden ben sorumluyum, onlar beni ve bizi temsilen o okulda bulunuyorlar (AKA 5, Nisan 2017).

“Mentileri takip etmek” sorumluluğuyla da ilişkili olarak akademisyenlerin mentilerin bulundukları uygulama okullarında gözlemledikleri herhangi bir sorun ya da okulun kurallarıyla ilgili bir durum hakkında mentileri uyardıklarına da araştırmanın bulgularında rastlanır. AKA 1, “kurallara uyma konusunda mentileri” uyarmaya atıfta bulunan tek katılımcıdır. AKA 1, bu konudaki tespitlerini ve tecrübelerini şöyle anlatmıştır:

Onları bazı şeyler konusunda uyarmak. Örneğin oradaki çocuklara davranış şekilleri, çünkü onların yaşları genç olduğu için bazen çok samimi olabiliyorlar. Bazı şeylere dikkat etmiyorlar, bizim de en büyük görevimiz özellikle bu tür şeylere dikkat etmelerini sağlamak. Mesela çocukla birlikte resim çektirmiş diyelim yüzünü göstermemek gibi ya da videoya çekerken yüzlerini göstermemek gibi başlamadan önce bu eğitimlere biz onları uyarıyoruz bu konularda şunları şunları şunları yapmamanız lazım. İşte çocuğa dokunmamanız lazım, resim çektirmemeniz lazım. İşte şuna dikkat etmeniz lazım, şöyle yapmanız lazım vs. diye bu şekilde onları ilk aşamada uyarıyoruz yani zaten ilk gün birkaç defa biz götürüyoruz onları okullara, öğretmenleriyle tanıştırıyoruz, okula alışmalarını sağlıyoruz (AKA 1, Mart 2017)

Katılımcıların ifadelerine göre akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite”nin sistemi hakkında bilgilendirmeleri yapmak gibi de bir sorumlulukları göze çarpar. Bu sorumluluğun içeriğinde kimi zaman “BAU Okulda Üniversite” modelini tanıtip bu sistemin içinde uygulama okullarındaki mentorlardan beklentilerin neler olduğunun açıklanması kimi zaman da mentilerin “BAU Okulda Üniversite” programında nasıl bir yol izleyeceği bulunmaktadır. AKA 4, bu süreçteki bilgilendirme aşamalarını şöyle anlatmaktadır:

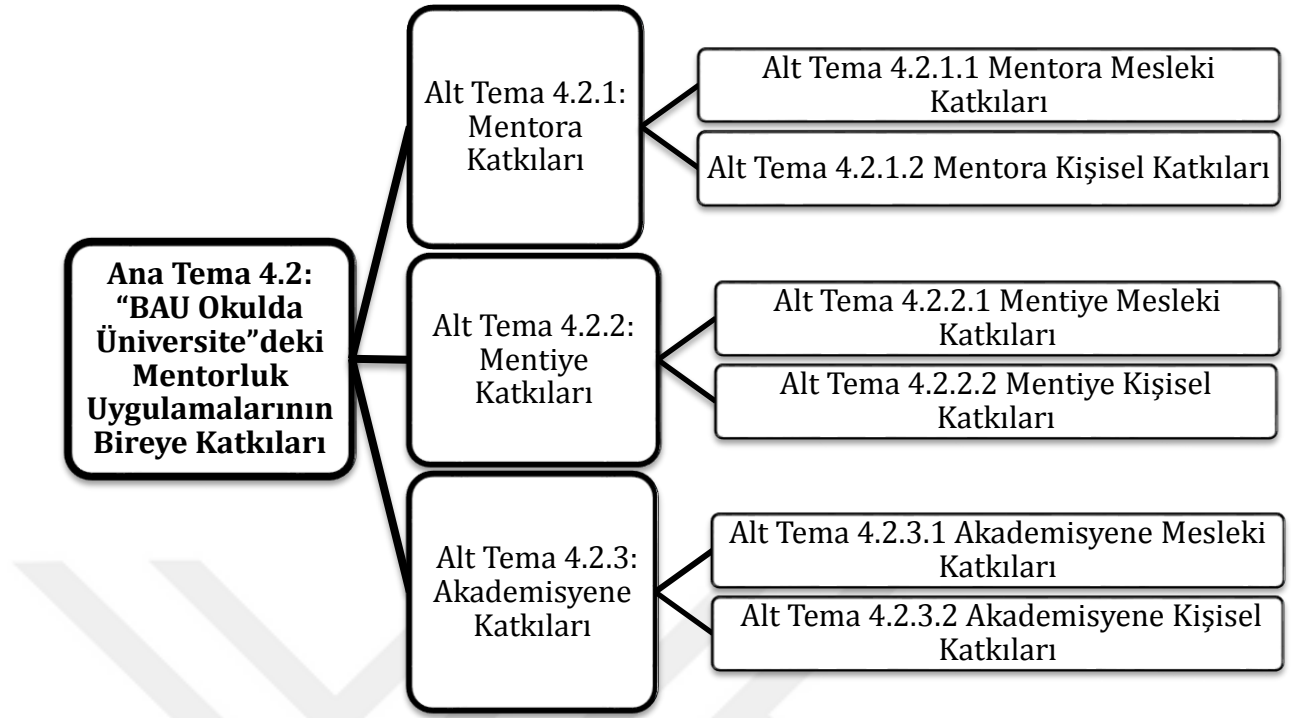
Öğrenci yerleştirmeleriyle ilgili gerekli planlamayı yapıyoruz. Tüm İngilizce zümre başkanlarıyla bir araya gelip “BAU Okulda Üniversite” modelini tanıtip mentor öğretmen kim olmalı, bizim mentor öğretmenden beklentilerimiz ne, neler yapacak, haftalık görevi nelerdir gibi bilgilendirme yapıp ondan sonra zümre başkanlarına, mentor öğretmenlere ve bulmalarını, assign etmelerini istiyoruz. Talepte bulunuyoruz ve burada ayda bir ya da iki kere zümre başkanlarıyla geri dönüt alıyoruz (AKA 4, Mart 2017).

AKA 5 de söz konusu sorumluluğunu şu cümlelerle paylaşmıştır:

Dönem başında işte okulda yetkililere, merkeze ondan sonra hem dekanlık üstünden hem kendi üstümden hangi öğrencilerin nereye gideceğinin bildirilmesi, hangi derslere, hangi etkinlikleri yapacakları, hangi ders için hangi şeyleri tamamlayacaklarının bildirilmesi, mesela bir sene burada bizim bir “BAU Okulda Üniversite” sorumlumuz vardı, o zaman kurumlara biz iletmedik de ona ilettik sadece bunları, tek elden oradan gitti bütün bölümlerin bilgileri (AKA 5, Nisan 2017).

Yine AKA 5’in atıfta bulunduğu bir diğer akademisyen sorumluluğu da “mentileri iyi tanımak”tır. Katılımcının ifadelerine göre uygulama okulundan herhangi bir menti hakkında bir geri bildirim geldiğinde bu olaya yaklaşımını belirlerken mentiyi gerçekten iyi tanımının önemi vardır. Zira bu önemi AKA 5, şöyle açıklamıştır:

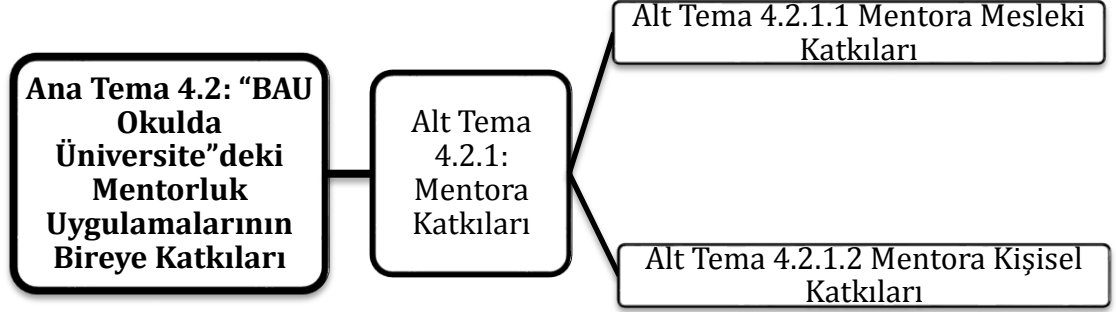
Okul tarafından bir şikayet geldiğinde buna, bunu göğüsleyebilecek durumda olmak açısından öğrenci tanımak önemli yani şunu yap dediği zaman yalnız benim çocuğum öyle bir şey yapmaz aslında acaba bir yanlış anlaşılma mı oldu ya da ben bir onunla da konuşayım, tekrar size geri döneyim diyebilmek açısından çocuklarımızı iyi tanıyor olmamız lazım (AKA 5, Nisan 2017).



Şekil 7. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin mentora katkıları, mentiye katkıları ve akademisyene katkıları alt temaları ve bu alt temaların altında yer alan mesleki katkılar ve kişisel katkılar başlıkları.

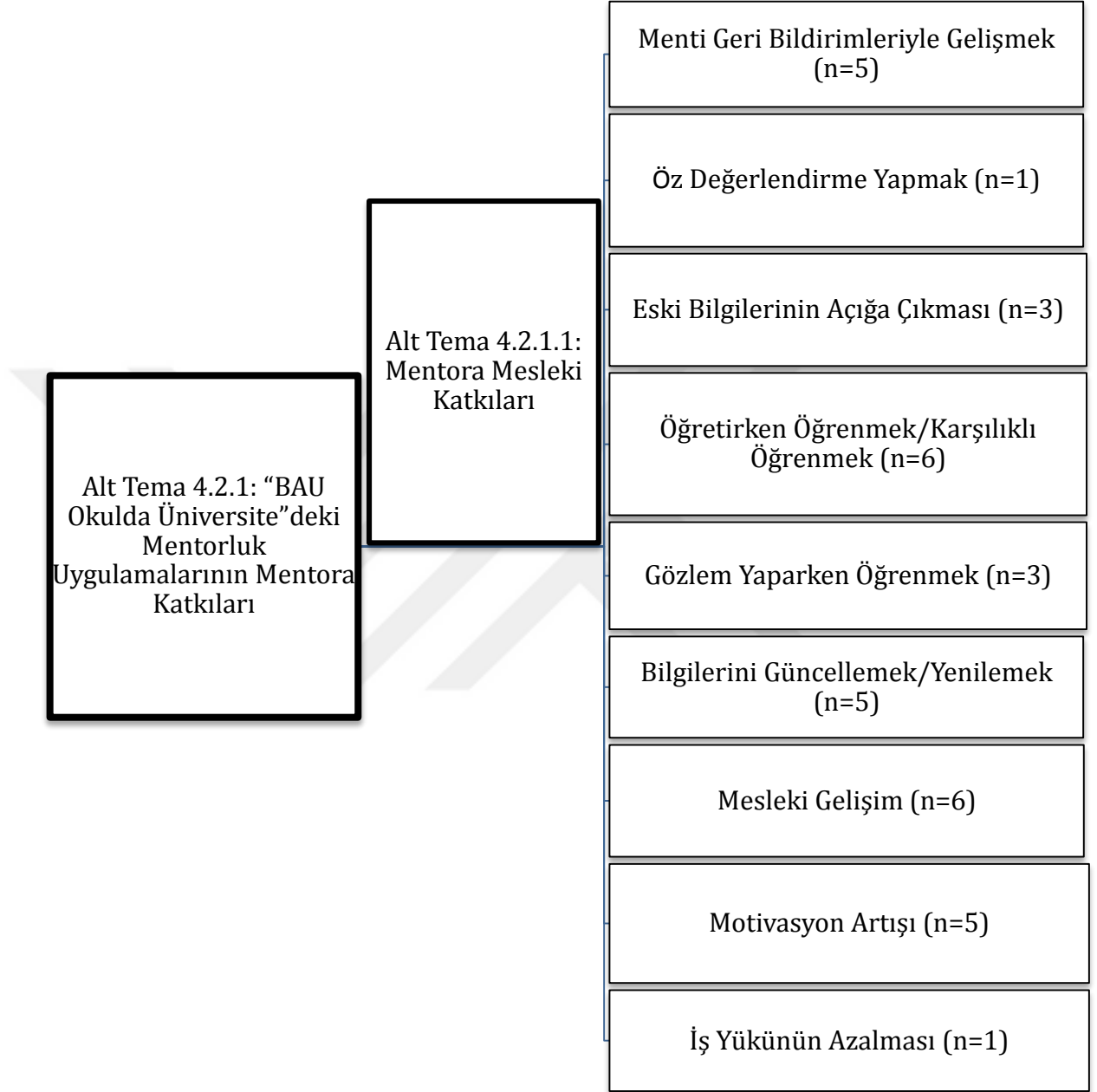
4.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları Ana Temasına İlişkin Bulgular.

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ana sorusu 1 ve alt sorusu 4 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının paydaşlara sağladığı faydalar nelerdir?” ana sorusu ve ““BAU Okulda Üniversite” modelinin mentorlara, onların menti olan öğretmen adaylarına, akademisyenlere katkıları nelerdir?” alt sorusuna ilişkin olarak ‘Ana Tema 4.2: “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları” ana temasına ulaşılmıştır. Bu ana tema altında mentora katkıları yer almış, bu da kendi içinde mentora mesleki katkıları ve mentora kişisel katkıları şeklinde ikiye ayrılmış; mentiye katkıları ve onun altında mentiye mesleki katkıları ve mentiye kişisel katkıları; akademisyene katkıları, bu başlık altında akademisyene mesleki katkıları ve akademisyene kişisel katkıları Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 8. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin mentora katkıları alt teması ve bu alt temanın altındaki mentora mesleki katkıları ve mentora kişisel katkıları alt temaları.

4.2.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.2.1: Mentora Katkıları”, “Alt Tema 4.2.2: Mentiye Katkıları”, “Alt Tema 4.2.3: Akademisyene Katkıları” şeklindedir. Şekil 7’de de görüldüğü gibi, tüm bu alt temalar kendi içinde mesleki katkılar ve kişisel katkılar olarak da ikiye ayrılmıştır. Şekil 8’de ayrı bir şekilde gösterildiği üzere “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları altındaki “Alt Tema 4.2.1: Mentora Katkıları” altında gruplanan “Mentora Mesleki Katkıları” ve “Mentora Kişisel Katkıları” başlıkları bulunur.



Şekil 9. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentora katkıları alt temasına ilişkin mentora mesleki katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.2.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. Şekil 9’da da görüldüğü üzere, “Mentora Mesleki Katkıları” başlığı altında yer alan kavramlar şunlardır: menti geri bildirimleriyle gelişmek (n=5), öz değerlendirme yapmak (n=1), eski bilgilerinin açığa çıkması (n=3), öğretirken öğrenmek/karşılıklı öğrenmek (n=6), gözlem yaparken öğrenmek (n=3), bilgilerini güncellemek/yenilemek (n=5), mesleki gelişim (n=6), motivasyon artışı (n=5), iş yükünün azalmasıdır (n=1). Nitekim Şekil 9’a göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); menti geri bildirimleriyle gelişmeye 5, öz değerlendirme yapmaya 1, eski bilgilerinin açığa çıkmasına 3, öğretirken öğrenmek/karşılıklı öğrenmeye 6, gözlem yaparken öğrenmeye 3, bilgilerini güncellemek/yenilemek kavramına 5, mesleki gelişime 6, motivasyon artışına 5, iş yükünün azalmasına 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentora Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentora Mesleki Katkıları” başlığı altında katılımcıların menti geri bildirimleriyle geliştiği yönünde bulgular vardır. Şekil 9’da da gösterildiği gibi 44 katılımcıdan 5’i bu kavrama atıfta bulunmuştur. “Menti geri bildirimleriyle gelişmek” kavramı bağlamında mentorların derslerine mentilerin gözlem yapmak için girmesiyle birlikte bir dış gözün onların dersine, öğretmenliğine bakabildiğinin ve bu dış gözün mentorlara verdiği geri bildirimlerle mentorların kendilerine gelişim alanı yarattığının altı çizilmiştir. Bu yönde görüş bildiren mentor ifadeleri aşağıda sıralanmıştır:

Mesleki anlamda daha önce de dediğim gibi biri dersimizi gelip gözlemlediğinde ikinci bir göz olmuş oluyor ve ben derste ne yapmışım onu konuşabiliyorum, bu açıdan olumlu, kendimi değerlendirebiliyorum. Onlardan öğrendiğim yeni yöntem ve teknikler olabiliyor, onları derslerimde kullanabiliyorum (MTR 13, Mart 2017).

Bize de faydaları oluyor açıkçası yani bir dış gözle biz nasıl işimizi yürütüyoruz, bu konuda kendilerinden fikir de alabiliyoruz. Neler

öğrendiniz dediğimizde gerçekten öğretebilir, öğretebilmiş miyiz bunu algılayabiliyoruz (MTR 1, Mart 2017).

Farklı yıllarda deneyimi olan öğretmenleri gözlemleyen arkadaşlar var, sınıfta bir şeyin nasıl gittiğini, neyin işe yarayıp neyin işe yaramadığını görme imkânları oluyor. Bu yine çift taraflı bir şey dediğim gibi, sınıftaki öğretmen de gelen arkadaşların gözlemlerinden faydalanabilir, bu feedback de çift taraflı. Gözlem olarak da bir dış gözün çok daha farklı baktığını düşünüyorum, yine hem sınıftaki öğretmenin üniversitedeki arkadaşlara hem üniversitedeki arkadaşların sınıftaki öğretmene paylaşım ile katkıları sağlayacağını düşünüyorum (MTR 8, Mart 2017).

Kendi öğrenme tarzımla ilgili geri bildirim alabilirim gelen öğretmen adayından ve kendimi geliştirebilirim. Hepimizin birbirimizden öğreneceği bir sürü şey var. Yani kaç yıllık öğretmen olmamıza rağmen mutlaka başka bir gözden bakıldığında bizim de eksiklerimiz vardır (MTR 9, Mart 2017).

MTR 9 ve MTR 13 de ders sonrasında mentilerle görüşüp onların tavsiyelerini almanın öğretmenliklerini değerlendirme fırsatı sunduğunu belirtmişlerdir. MTR 9, öğretmenin kendisini geliştirmesinde menti geri bildirimlerinin önemine şu sözleriyle vurgu yapmıştır:

Gençlerle bir arada olmak, yeni eğitim yöntemlerini onlardan öğrenmek, belki onların tavsiyelerini duymak, şöyle yapsanız daha iyi olurdu hocam şeklinde fikirlerini duymak; daha aktifleştiriyor bizi. Öğretmenin kendini geliştirmesine daha faydalı oluyor bence (MTR 9, Mart 2017).

MTR 13 de bu konuda, mentilerin onların derslerinde gözlem yapıp daha sonra derste yaşananlar üzerine aralarında bir değerlendirme konuşmasının geçmesinin mentor gelişiminde önemli bir rolü olduğunu şöyle ifade etmiştir:

Öğrencilerin gelip derslerimizi gözlemlemesi aslında bir açıdan bizim için de avantaj oluyor. Çünkü daha sonra derste yaşadıklarımızla ilgili onlarla bir değerlendirme süreci yapıp kendi öğretmenliğimizi de değerlendirme fırsatımız oluyor (MTR 13, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentora mesleki katkıları arasında mentorun “öz değerlendirme yapması” da bulgular arasında yer alır. “Öz değerlendirme yapmak” kavramına 44 katılımcı arasından 1 katılımcı atıfta bulunmuştur. MTR 17, kendisine menti tarafından bir soru geldiğinde kendi bilgilerine dair bir sorgulama yaptığını, bir öz değerlendirme sürecinden geçtiğini dile getirmiştir. Bu süreci ayrıntılı olarak MTR 17 şöyle açıklamıştır:

Bir mentor olarak da mesela bir soru geldiğinde ona karşı tepkiniz, cevap verdiğinizde ne kadar bildiğinizi siz de sorgulamış oluyorsunuz, ben aslında bunu ne kadar biliyorum. Evet, biliyorsunuz bir süreye kadar, bir yere kadar biliyorsunuz ama ben aslında bunu ne kadar biliyorum diye sorgulama oluyor kendinizde ki bu sorgulamalar insanları geliştirir diye düşünüyorum. Kendinize soracaksınız her zaman ben bu işi ne kadar yapıyorum, nasıl biliyorum şeklinde ama birisi gelip size bir soru sorduğunda da evet aslında bu nasıldı gibi tekrar kendinizi sorgulatmanıza ve tekrar bir hatırlamanıza yardımcı olur biraz bazı şeyleri. O yüzden, güçlü şey nasıl katkıları var bana, kendimi sorgulatmama sebep oluyor ve aslında benim bu işi nasıl yapmam gerektiğiyle ilgili bana daha iyi fikirler vermiş oluyor (MTR 17, Nisan 2017).

Şekil 9’da da görüldüğü gibi, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentora mesleki katkıları arasında mentorun mentisiyle geçirdiği süreçte üniversite yıllarında öğrendiği teorik bilgileri ya da yöntemleri unutma durumunda mentiler sayesinde bu eski bilgilerin açığa çıkması söz konusudur. Nitekim mentora mesleki katkıları başlığı altında yer alan “eski bilgilerin açığa çıkması” kavramına 3 katılımcı atıfta bulunmuştur. MTR 7, söz konusu mentorluk sürecinin; unuttuğu yöntemleri hatırlama fırsatı sunduğuna, böylelikle eski bilgilerinin açığa çıkma durumuna aşağıdaki ifadelerinde değinmiştir:

Yıllar önce teorik olarak bilgileri aldıktan sonra işin uygulama kısmında bazı unuttuğumuz yöntemleri bana hatırlatan durumlar oldu. Bazen alıştığımız yöntemlerin dışına çıkmayı unutuyoruz ama daha mesleğin başında olan gözlerden farklı bakış açıları görebiliyoruz (MTR 7, Mart 2017).

MTR 2 ve MTR 22 de, mentorluk sürecinin kendilerine olan mesleki katkısında eski bilgilerini açığa çıkarmanın, eski bilgilerini hatırlamanın önemini şöyle dile getirmişlerdir:

Mentörlerime ne kadar yardım edersem aslında belki de eskiden çalıştığım o hani akademik bilgilerin bir anda yüzeye çıktığını da görüyorum (MTR 2, Mart 2017).

Üniversitede gördüğüm metodoloji derslerini yani hani o terimleri hatırlama fırsatım oluyor. Daha çok hani onları derslerimde uygulamaya çalışıyorum (MTR 22, Nisan 2017).

Bununla birlikte, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentora mesleki katkıları bağlamında katılımcıların ifadelerine göre mentorlar da

mentilere öğretirken öğrenmekte, bu durumda karşılıklı öğrenme gerçekleşmektedir. şekil 9’da da görüldüğü üzere “ ğretirken öğrenmek/karşılıklı öğrenme” kavramına 6 katılımcı atıfta bulunmuştur. MTR 2,  ğrencilerine yaptığı öğretmenlikle mentilere yaptığı  ğretmenliği ilişkilendirmiş ve onlara öğretmenlik yaptıkça kendisinin daha iyi bir  ğretmen olduğu görüşünü ortaya koymuştur. Katılımcının bu görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Ben ocuklara  ğrettike aslında iyi bir  ğretmen olmaya başladım. Aynı şekilde mentilere de yardımcı olarak çok daha iyi bir  ğretmen olacağımı ya da çok daha iyi bir mentör olacağımı düşünüyorum (MTR 2, Mart 2017).

Mentorluk sürecinde gerçekleşen mentor ve menti arasındaki karşılıklı öğrenmeye değinen mentorların görüşleri aynı noktada birleşmekte olup bu görüşte olan mentor ifadelerinden bazılarına odaklanmak mümkündür:

İşte karşılıklı bilgilerini paylaşmamız gerekiyor. O açıdan bize olumlu katkıları var (MTR 10, Mart 2017).

Belki yaş olarak bizden daha küçükler, belki daha yolun başındalar ama şu an aldıkları eğitimden belki bize katabilecekleri vardır, belki benim görmediğim bir noktadan bakmamı sağlayabileceklerdir. O yüzden ben bu sürece karşılıklı öğrenme olarak bakıyorum daha çok (MTR 11, Mart 2017).

Beş yıllık  ğretmen de olunsa her zaman her şeyi bilemeyebiliriz. Birbirimizden farklı şeyler öğrenebiliriz, bu anlamda işbirliği yapma açısından birbirimize faydalarımız olabilir (MTR 15, Mart 2017).

Yeni yöntemler katmada, işte farklı bakış açıları sunmada bize taze kan oluyor birimimize, bölümümüze. Onlar öğrenirken biz de öğreniyoruz (MTR 16, Nisan 2017).

“Öğretirken öğrenmek/karşılıklı öğrenme” ifadesine atıfta bulunan bir katılımcı da mentidir ve MENTİ 1’in aşağıda yer verilen açıklaması kendisinin bu konuyla ilgili yaşadığı, başından geçen bir örnek olaya dayanır. MENTİ 1, karşılıklı öğrenmenin mentorluk süreci sayesinde gerçekleştiğini aşağıdaki gibi örneklendirmiştir:

Mentorun da aynı zamanda belki alabileceği mentiden hatta bunun için bir örnek bile verebilirim. Çamlıca Okulu’nda mesela ikinci sınıflara giren yabancı bir hoca var. Ve çok problematik bir sınıfa giriyor. Ve bana hani diyor gerçekten ama çok zorlanıyorum onlarla şey yaparken, gerçekten laf dinlemiyorlar. Ve hani şey dedi, belki birbirimizden bir şey öğreniriz dedi, belki bana yardımcı olabilirsin. Ve beni çok şaşırtmıştı açıkçası. Benden öğreneceksin, ben daha neyim, daha deneyimi olmayan bir aday öğretmeniyim. Ve hani gerçekten dedim ki hani öyle insanlar var yani, çünkü illa her zaman büyüklerden bir şey öğrenmiyorsun. Bazen alt kademelerden insanlardan da çok şey öğrenebilirsin, o yüzden hani evet böyle bir şeyim (MENTİ 1, Mart 2017).

Şekil 9’da görüldüğü gibi mentora mesleki katkılar başlığı altında “gözlem yaparken öğrenme” kavramında da 44 katılımcıdan 3’ü atıfta bulunmuştur. Katılımcılardan bu kavrama atıfta bulunan üç kişi de mentordur ve onların bakış açısına göre mentilerin ders anlatımları sayesinde mentorlar farklı öğretmen modelleri görme, yeni jenerasyon olarak adlandırdıkları mentilerden teknolojiyle ilgili ya da farklı yöntem ve teknikler, aktiviteler öğrendiklerine de vurgu yapmışlardır. Öyle ki, MTR 4, farklı öğretmen modellerini mentiler sayesinde görmenin kendisine olan katkısını şu sözleriyle açıklamıştır:

Öğretmen olduğumuz için biz çok fazla ders anlatan bir model görmüyoruz aslında. Bizim de vakt-i zamanında başkalarını dinleyerek ya da gözlemleyerek oluşturduğumuz modeller var. Ama şu an tabii öyle bir ortam olmadığı için bir eğitime ya da bir sürece katılmadığımız sürece birilerini gözlemleme, değerlendirme şansımız yok. O yüzden o anlamda hani farklı kişileri gözlemlemek onlardan bir şeyler almak bana da bir şey katıyor. Kullandığı uygulamalar yaptığı etkinlikler benim de faydalandığım beslendiğim ya da işte bilmediğim teknolojik şeyler çıkabiliyor işte birtakım web siteleri ya da birtakım uygulamalar bu bağlamda benim için çok iyi geliyor onlar yani birileriyle bu anlamda alışveriş yapmak (MTR 4, Mart 2017).

Yine MTR 4, bir mentinin ders anlatımında kullandığı farklı video içeriklerini daha sonra kendi derslerinde kullandığını anlatıp bu örneğiyle gözlem yaparken öğrendiğini somutlaştırmıştır. MTR 4, bu deneyimini şöyle anlatmıştır:

Bir menti bir ders anlatmıştı geçen dönem yine orada farklı video içerikleri kullanmıştı, o hani o konuyla alakalı ben mesela öyle bir platformda o tarz video içeriklerinin olduğunu bilmiyordum. Kendim de daha sonradan aynı platformdan çünkü tek bir sınıfa onu sunmuştu, tabii dört sınıfa giriyorum ben 6. sınıflarda, dolayısıyla sunduğu içeriği ders içeriğiyle güzel sentezlediği için ben mesela onu diğer sınıflarımda da kullandım (MTR 4, Mart 2017).

MTR 5, gözlem yaparken mentisinin ders içinde kullandığı yeni oyunları; MTR 12 de mentisinin kullandığı farklı bir öğretim taktiğini bu süreçte öğrendiğini ortaya koymuştur. Bu bulguya dair katılımcı ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Bizler de onlardan öğrendiğimiz yeni oyunlar var, oluyor yeni bizim takip edemediğimiz. Biz de onlar da yenileri takip edip paylaşım etkileşim içinde amacımız gelişmek, gelişimin parçası oluyoruz (MTR 5, Mart 2017).

Ben sadece mentor öğretmenın öğrenciye değil aynı zamanda öğrencinin de öğretmene bir şey katabileceğini düşünüyorum, karşılıklı bir ilişki oluyor. Yani bu dönem bana mentorluğa gelen bir öğrenci derste sunum yapıyordu ve çok güzel bir ders planı yaptı orada, farklı bir taktik uyguladı, benim de çok hoşuma gitti, sınıf da oldukça çok hareketli bir sınıftı yedinci sınıf olmalarına rağmen. Baya hoşuma gitti yani bana da güzel şeyler kattığını düşünüyorum artı olarak. Yani ders öğretebilme tekniklerinden birini yani ben mesela on yıl olmuş mezun olalı, onlar birazcık daha yeni jenerasyon kalıyorlar, o açıdan daha faydalı olduğunu düşünüyorum (MTR 12, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentora mesleki katkıları arasında Şekil 9’da da gruplandığı üzere, “bilgilerini güncellemek/yenilemek” ifadesi de vardır ve araştırmaya katılan 44 katılımcıdan 5’i bu kavrama atıfta bulunmuştur. Mentorluk uygulamaları sayesinde mentorların bilgilerinin güncellendiği/yenilendiği düşüncesini ortaya koyan bu katılımcıların hepsi mentordur ve bu durumu kendi deneyimleri üzerinden açıklamışlardır. MTR 6, MTR 13, MTR 16 ve MTR 23; eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikler, mentilerin bildiği yeni teoriler, teknolojik gelişmeler gibi pek çok konuda mentilerden öğrendikleri noktaların olduğunu, böylece kendi bilgilerini güncelleyip yenilediklerini öne sürmüşlerdir. Örneğin, MTR 6, eğitim sisteminde meydana gelen değişikliklerle ilgili bilgilerini mentiler aracılığıyla güncellediğini kısaca şöyle belirtmiştir:

Sistem değiştiyse eğer sistem hakkında bilgi sahibi oluyorum. O sistem bilgisi en azından canlı kalmış oluyor (MTR 6, Mart 2017).

MTR 13, “BAU Okulda Üniversite” programının mentilerden yeni teori bilgilerini mentorların öğrenmesi açısından da faydalı olduğunun altını şu cümleleriyle çizmiştir:

“BAU Okulda Üniversite” programının öğretmenler için de faydalı olduğunu düşünüyorum çünkü üniversiteden yeni mezun olmuş öğretmenler, yeni bütün teori bilgileri öğrenip geliyorlar, onlardan da öğrenebileceğimiz bir sürü şey olabiliyor (MTR 13, Mart 2017).

MTR 23, eğitimin güncellenmesi gerektiğine inandığını ve üniversiteden mezun olduğundan beri değişen, güncellenen bir nokta varsa bunlarla ilgili kendisini yenileme şansını mentiler sayesinde bulduğunu dile getirmiştir:

Mesleki anlamda da tabii katkısı oldu çünkü eğitim biliyorsunuz her an güncellenmesi gereken bir durum dört yıllık bir üniversite mezunuyum ve çok uzun zaman yıllar geçmedi eğitimimin üzerinden sadece 12 yıl geçti ama çok şey değişti bu 12 yıl içerisinde. Dolayısıyla biz ben de mesleki olarak arkadaşlarımdan birçok şeyi öğreniyorum güncellenen yeni şeyleri (MTR 23, Nisan 2017).

MTR 16, mentilerin mentorların derslerine gözleme gelecekleri zaman kendilerine çekidüzen verip mentiler için hazırlık yaptıklarını belirtip bunu da kendisini yenilemek olarak adlandırmıştır. Bir yandan da mentilerden öğrendikleri teknolojik gelişmeler, sosyal medya hakkındaki bilgiler vb. pek çok noktada bilgilerinin güncellendiğini paylaşmıştır:

Ben de onlardan çok faydalaniyorum, yeni yöntem bulmada hatırlamada diri tutuyor, ben de onlara kendimi hazırlarken bunu vermeliyim derken daha çekidüzen veriyorsun, otomatik şeylerden sıyrılıp tekrardan en iyi yapmaya, olanın verimini artırmaya çabalıyorsunuz bu anlamda hem mesleki kazancım hem de kişisel kazancım oluyor, karşı tarafta da kısa yol mesela teknolojik onlar daha fazla yaş grubu olarak öğrencilere yakın olduğu için teknolojik gelişmelerden, sosyal medyadan, kısa yol kullanmalardan haberdar oluyor ve donanımları, bakış açıları o anlamda bir şeyi değerlendirirken empati kurmaları da farklı olabilir, o anlamda da destek alıyoruz, yeni bir yöntem varsa da çözüm ararken kısa yol bulmada da yardımcı oluyorlar (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 23 ve MTR 24'ün ifadeleri mentorların mentilere faydalı olmaya çalışırken kendilerini güncelleyip yeniledikleri noktasında birleşmektedir. Bu noktada MTR 23'ün kendisini yenilemesine dair ortaya koyduğu ayrıntılı ifadelere ve MTR 24'ün bu ifadelere paralel olan görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Biz elimizden geleni yapmaya çalışacağız, tekrar söylüyorum sadece onlara örnek olmaya çalışmıyoruz, Biz de bu arada tekrar kendimizi güncellemiş ve yenilemiş oluyoruz (MTR 23, Nisan 2017).

Mentor arkadaşımın, öğrenci arkadaşımın geleceği her gün için kendimi tekrar bir yeniliyorum. Şunu düşünüyorum, bugün mesela Esin'e ne verebilirim? Bugün Esin'e neyi söyleyebilirim (MTR 23, Nisan 2017)?

Kişisel olarak da şöyle birisiyle partner olmak, birlikte çalışmak, bir işi yürütmek çok zordur. Birisine örnek olmak çok zordur bence. Sizin hep olumlu yanlarınızı alsın istersiniz çünkü olumsuz yanlarını almasını istemezsiniz. Bu biraz zorlayıcı. Bunun için şunu da kattı bana. Birisi var küçük bir çocuk gibi öğrencilerimiz gibi bizden bir şey almaya çalışıyor

doğru bir şeyler alması gerekir, bunun için sürekli ben de kendimi yeniliyorum. Kontrol etme ihtiyacı hissediyorum. Tekrarlıyorum, öğretmen adayı arkadaşımın geleceği günler hep check ediyorum neler yapabilirim, neler verebilirim diye. Bu anlamda bir faydası var hem öğretmenliğim açısından hem de kişisel iletişimim açısından (MTR 23, Nisan 2017).

Mesleki anlamda katkısı; sürekli yenileniyorum. Öyle söyleyebilirim. Onlardan gelen şeyleri ve onlar ne katkı olabilecek diye düşünüyorum yani acaba ne katabilirim, her şeyi onunla paylaşıyorum. Çocuklarla olsun her şeyi onunla paylaşarak katkıda olduğumu ona katkısı olduğunu ve kendime katkısı olduğunu düşünüyorum (MTR 24, Nisan 2017).

Şekil 9’da görüldüğü gibi mentora mesleki katkılar başlığı altında, “mesleki gelişim” kavramında da 44 katılımcıdan 6 katılımcı atıfta bulunmuştur. Bu katılımcılar mentordur ve mentorların 3’ü mentorluk uygulamalarının kendilerine mesleki gelişim açısından faydasının olduğunu dile getirirken diğer 3’ünün düşünceleri tam tersi yönündedir ve mesleki gelişim anlamında bir yararlanma durumunun olmadığı düşüncesindedirler. Öncelikle, mentorluk uygulamalarının mentora mesleki katkıları olduğunu düşünen katılımcıların ifadelerine odaklanmak gerekir. Katılımcılardan MTR 16, daha önce bilgilerini güncellemesi/yenilemesi noktasında da atıfta bulunmuş olup bu ifadelerinde hem tekrar aynı kavrama atıfta bulunmuş hem de mentorluk uygulamalarının özellikle kendisini mesleki anlamda geliştirdiğinin altını çizmiştir:

Biz mentorleri de geliştirdiğini düşünüyorum. Çünkü her ne kadar bunlar, o arkadaşlar geldikçe biz de kendimizi tekrar tekrar yeniliyoruz, tekrar tekrar o idealist dönemdeki gibi şeylere geri dönüp yenileme fırsatı buluyoruz. Başka bakış açılarıyla tanışıyoruz. Kendimizi yine geliştiriyoruz. Eğitim bitmiyor çünkü özellikle bizim gibi alanda hani eğitim alanında bu böyle olmalı, o anlamda mentorleri de sadece

stajyerleri geliřtirmiyor mentorluk yapan kurumu, birimi, okulu, onu da geliřtirdiđini dűřűnűyorum ačíkçası (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 3, mentiye ۆđrettiđi ۆđretim metotlarını kendisinin daha etkili bir řekilde uygulaması yűnűnde ičínde bulunduđu mesleki geliřimi řu sűzleriyle ۆzetlemiřtir:

Bireysel anlamda katkısı tabii ki çok fazla oluyor. Hani ona da ۆđrettiđiniz için ۆđretim metotlarını daha da etkili bir şekilde uygulayabiliyoruz (MTR 3, Mart 2017).

MTR 16, mentorluk uygulamaları sayesinde mesleki anlamda geliştiğini fark ettikçe her geçen yıl bu uygulamayı daha çok ۆnemsediđine ışık tutmuştur:

Yaparken de geliştiğimi fark ettiğim için her geçen yıl daha çok ۆnemsedim. ۆnemsedike de bana da katkıları, artıları oldu (MTR 16, Nisan 2017).

Mentorluk uygulamalarının mesleki geliřim açısından kendilerine bir katkısının olmadıđını dűřűnen katılımcı dűřűnceleri aynı noktada birleřmekte olup ařađıda verilmiřtir:

Mesleki açıdan ačíkçası ben katkı olarak çok fazla bir katkı gűrműyorum kendi adıma. Mesleki açıdan ben iřimi yapıyorum her zaman yaptıđım gibi, onlara daha çok katkısı olduđunu dűřűnűyorum (MTR 18, Nisan 2017).

Mesleki anlamda ise yani çok fazla bir şey, normal hayatımıza devam ediyoruz, fazla bir şey kattığını söyleyemeyeceğim (MTR 19, Nisan 2017).

Bence mesleki anlamda katkısı yok. Bana yok. Benim fikrimce yok (MTR 20, Nisan 2017).

Mesleki açıdan veya kişisel açıdan bana getirdiği ekstra kattığı bir şey olmadığını düşünüyorum. Ama öğrenci açısından yani devasa hani hiç azımsanmayacak kadar çok. Dolayısıyla ben bunun menti boyutuyla çok olumlu olduğunu düşünüyorum ben (MTR 20, Nisan 2017).

Katılımcılar, “motivasyon artışı”nı da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentora mesleki katkıları arasında görüp 44 katılımcıdan 5’i bu kavrama atıfta bulunmuştur. Bu 5 kişiden 4’ü mentor 1’i akademisyendir. Mentor olan katılımcıların bu konudaki görüşlerine göre, mentorların bu süreçte kendi mesleki merakları artmakta, bu da motivasyonunun artmasını beraberinde getirmektedir. Öyle ki, MTR 16, kendisine dair bu tespiti şöyle anlatmıştır:

Onlar taze kan, taze, yeni öğrenmişken onlardan alırken evet benim de merakım depresiıyor, kendi mesleki merakım depreştiğinde motivasyonum artıyor, ben de bunu öğrenmeliyim işte bunu ben de geliştirmeliyim hissine kapılıyorum, bu hem benim kişisel kazancım hem mesleki kazancım (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 17, MTR 19 ve MTR 23’ün görüşlerine göre mentorluk sürecinin mentorlara motivasyon artışı sağlamak gibi bir mesleki katkısı bulunmakta, bu durumun gerçekleşmesinde mentilerin mentorlara yaklaşımın etkili olduğu görülmektedir. Mentiler tarafından mentorların yaptıkları işin ciddiye alındığını

görmek mentoru daha çok çalışmak için heveslendirmekte, mentiler tarafından gözlemleniyor olmak mentorları daha iyisini yapmak için motive etmekte ve mentilerin hevesli yaklaşımı ve öğrenme isteği de mentorun motivasyon artışında büyük bir rol almaktadır. MTR 17, mentiler tarafından ciddiye alındıkça daha çok heveslendiğini söyleyip bunu şöyle açıklamıştır:

Ciddiye alındığınızı gördüğünüzde daha bir hevesleniyorsunuz, o zaman yani bir şeyler katılıyorsa ben de bir şey katabilirim diye düşünmeye başlıyorsunuz, o yüzden karşı tarafa da aynısını iletmek için benim için açıkçası çok olumluydu, çok olumlu bir şekilde adaptasyon sürecimiz başladı. Her hareketinize mutlaka dikkat ediyorsunuz, oturuşunuza, kalkışınıza, çünkü normal zamanda birazcık daha free daha bir alanınız vardır ama birisi geldiğinde içeriye bile örnek veriyorum, daha bir tavrınız, izlendiğinizi biliyorsunuz çünkü, hani bakıldığınızı, örnek alındığınızı biliyorsunuz ona göre tavırlarınız da birazcık değişmeye başlıyor (MTR 17, Nisan 2017).

MTR 19, mentilerin gözlemlerinin onda bıraktığı etkinin altını çizip mentilerin ondan bir şey öğrenmeye çalışmasının, onu izlemesinin mentoru da daha iyisini yapmak için motive ettiğini belirtmektedir. MTR 19, bu konuyla ilgili hissiyatını şu sözleriyle açıklamıştır:

Onlar dersimizde olduğu zaman şey hissediyoruz, birazcık daha kendime çekidüzen vermiş oluyorum hani bu dersimi normalde o yokken kötü anlattığım anlamında değil tabii ki ama hani o varken biraz daha dikkat ettiğim zaman hem ona bir şey öğretirken ben de küçük ipuçları yakalamış oluyorum. Bence benim açımdan da güzel bir şey. Birinin beni izlemesi, işte benden bir şey öğrenmeye çalışması bu şey hissettiriyor. Daha iyisini yapmalıyım hissi, o zaman bana güzel bir şey kattığını düşünüyorum (MTR 19, Nisan 2017).

MTR 23, “BAU Okulda Üniversite” başlığı altında kendisine mentorluk sorumluluğu verildiğinde önceleri çekinme durumunu yaşamasına rağmen mentilerin öğrenme isteği ve hevesli yaklaşımları sayesinde motive olduğunu belirtmiştir:

“BAU Okulda Üniversite” adı altında olunca başta biraz korktum ve çekindim, çünkü gelen kişi sizden bir şeyler öğrenmek için geliyor. Ona en doğru nasıl bir aktarımda bulunurum bunu düşündüm. Tabii bir de sürekli gözlem altında olmak da beni biraz huzursuz etti başlangıçta ama gelen arkadaşım çok ilgili ve hep bir şeyler almanın bir şeyler öğrenmenin telaşındaydı. Gördüğü şeylere şaşıyor ve hemen onları almaya çalışıyordu. O beni biraz motive etti açıkçası (MTR 23, Nisan 2017).

Mentorluk sürecinin mentora mesleki katkısı bağlamında mentorların motivasyon artışına dair değinilen mentor düşüncelerinin yanında bu uygulamalara farklı bir bakış açısından bakıp aynı noktada birleşen bir düşünceyi de ortaya koymak konuya çok yönlü bakabilmek adına önem taşımaktadır. “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme programında görev alan akademisyenlerden AKA 2’nin görüşü, mentorların deneyimlerinin ve mentorluk yapmalarının çok değerli olup bunu mentorlara hissettirmenin mentorların motive olmasını sağladığı yönündedir. Nitekim AKA 2, bu konudaki tespitlerini ayrıntılı olarak şu sözleriyle paylaşmıştır:

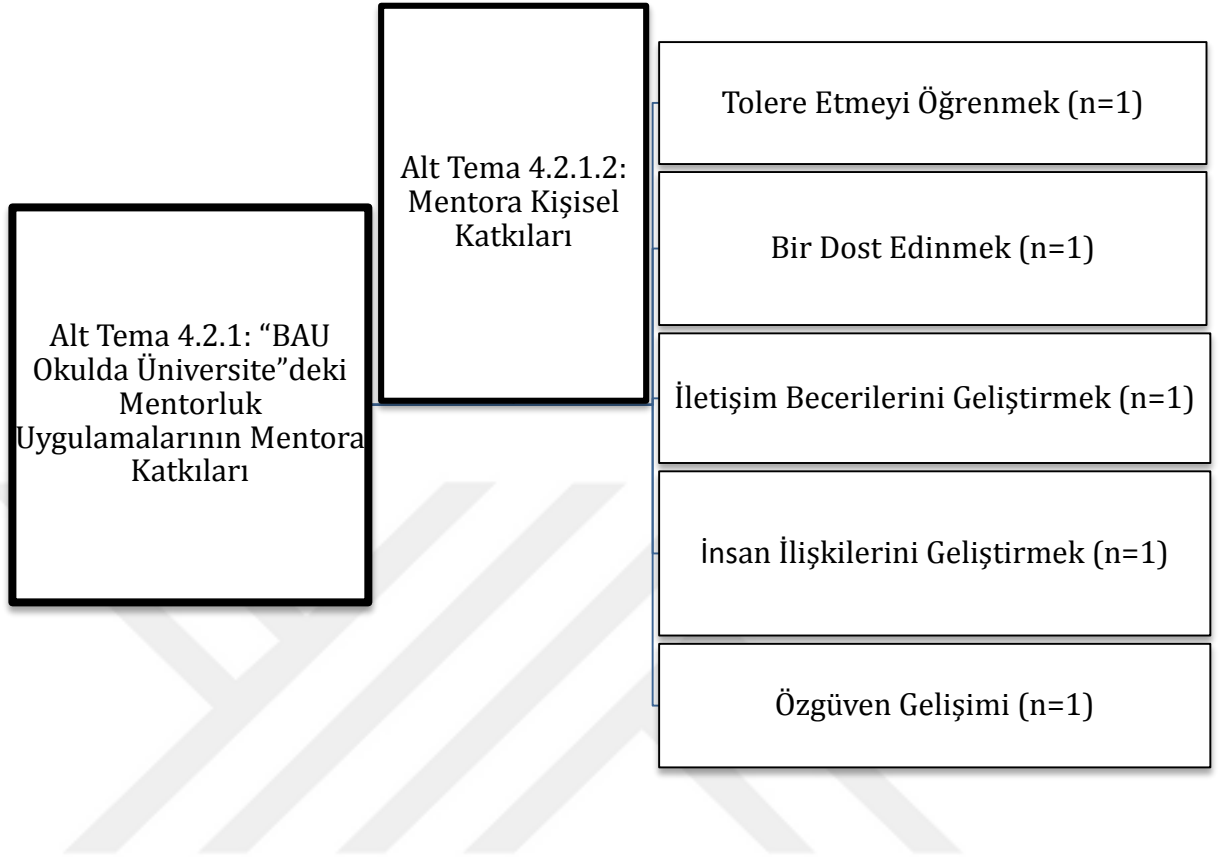
Öğretmen adaylarına da aslında şeylere de uygulama öğretmenlerine de elimden geldiğince benim en çok dikkat ettiğim şey hani onları birazcık cesaretlendirici ve yaptıkları işin önemli olduğuna ikna edici şekilde davranmak. Çünkü biz genelde öğretmenler olarak işimizin çok önemli olduğuna kendimiz inanmadığımız için yeterince karşıya da o enerjiyi vermiyoruz. İnsanlar çok sıkılarak, bıkarak ilgileniyorlar. Onun önemli olduğunu yani düşünüyorum. Motivasyon birçok şeyi beraberinde getiriyor ve sağlıyor çünkü. Yardımcı öğretmenlere de daha doğrusu uygulama öğretmenlerine de çok iş düşüyor. O yüzden hani onlara da birazcık onların deneyimlerinin bizim için önemli olduğuna ikna etmek

ya da onlardan faydalanacağımız çok şey olduğunu gerçekten hissettirmek buna, ilgilerine ve birikimlerine değer vermenin onları daha canla başla çalışmaya ikna edeceğini düşünüyorum (AKA 2, Mart 2017).

Şekil 9’da da görüldüğü gibi mentora mesleki katkılar başlığı altında, “iş yükünün azalması” kavramına da 44 katılımcıdan 1 katılımcı atıfta bulunmuştur. MTR 16, özellikle kazan-kazan ilişkisi üzerine kurulu bir mentor-menti ilişkisinin olduğuna işaret edip mentilerin varlığının onların iş yükünü azalttığını söylemiştir. MTR 16’nın bu düşüncelerini yansıtan ifadeler aşağıda verilmiştir:

Biz toplantılarımızda zümre toplantıları gündemimizde de stajyer arkadaşlarımıza ne verebiliriz diye özellikle planladığımız ekstra etkinlikleri onların geldiği güne topluyoruz ki hem sayımız artsın daha fazla ekip çalışmasıyla faydalı olalım, hem onlar öğrensın hem biz faydalanalım. Aslında kazan- kazan tekniğı burada çok işe yarıyor (MTR 16, Nisan 2017).

İş yükümüzün biraz daha hafıflemesi adına kazandığımızı düşünüyörüz, yani kazan-kazan burada önemli (MTR 16, Nisan 2017).



Şekil 10. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentora katkıları alt temasına ilişkin mentora kişisel katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.2.1.2 “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. Şekil 10’da belirtildiği gibi “Mentora Kişisel Katkıları” başlığı altında ise tolere etmeyi öğrenmek (n=1), bir dost edinmek (n=1), iletişim becerilerini geliştirmek (n=1), insan ilişkilerini geliştirmek (n=1), özgüven gelişimi (n=1) kavramları yer almaktadır. Şekil 10’a göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); tolere etmeyi öğrenmeye 1, bir dost edinmek kavramına 1, iletişim becerilerini geliştirmeye 1, insan ilişkilerini geliştirmeye 1, özgüven gelişimine 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentora Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentora Kişisel Katkıları” başlığı altında yer alan kavramlar Şekil 10’da gösterilmiştir. Öncelikle araştırmanın bulgularına göre mentorluk uygulamalarının mentora kişisel katkılarından biri mentorun “tolere etmeyi öğrenmesi” yönündedir. 44 katılımcıdan 1’i bu kavrama atıfta bulunmuştur. MTR 11, mentisiyle yaşadığı bir örnek olayı anlatıp kendisinin bu durumda nasıl tolere ettiğini, dolayısıyla bu süreçle beraber tolere etmeyi öğrendiğini şöyle anlatmıştır:

Biraz tolereyi öğretiyor galiba; çünkü bahsettiğim örnekler o örnek anında evet çok stres olmuştum sabah derse geçeceğim saat beş buçukta mail gelmiş hocam baktınız mı diyor, hani tatlım evet bakamadım ama keşke sen bana bunları daha önce atabilseydin, normal şartlar altında direkt reddetmem gereken bir olayı daha tolere edebilmeye çalışıyorum (MTR 11, Mart 2017).

Katılımcılardan MTR 12’nin atıfta bulunduğu mentorluk uygulamalarının mentora kişisel katkıları arasında “bir dost edinmek” ifadesi de göze çarpar. Bu kavrama Şekil 8’de de görüldüğü üzere 1 kişi atıfta bulunmuştur. MTR 12, öğretmen camiasında birbirini tanımanın, birbirine referans olmanın önemine de işaret ederek mentorluk süreci sayesinde kişisel katkı anlamında bir dost edinme durumunu dile getirmiş ve bunu şu sözleriyle ortaya koymuştur:

Akademik olarak çok faydalı oluyor. Kişisel olarak da yani güzel birer dost edinebiliyoruz, bizim camiamız çok büyük bir camia değil yani. Bu kampüste olmazsın başka kampüste olursun, birbirini tanımak, olumlu referanslar vermek her zaman güzel bir şeydir diye düşünüyorum (MTR 12, Mart 2017).

Bu çalışmada yer alan 44 katılımcıdan 1'i, "iletişim becerilerini geliştirmek" kavramına mentorluk sürecinin mentorlara kişisel katkıları bağlamında atıfta bulunmuştur. MTR 13, içinde bulunduğu bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Kişisel anlamda da sürekli onlarla iletişim halinde olmak bence iletişim becerilerini geliştiriyor (MTR 13, Mart 2017).

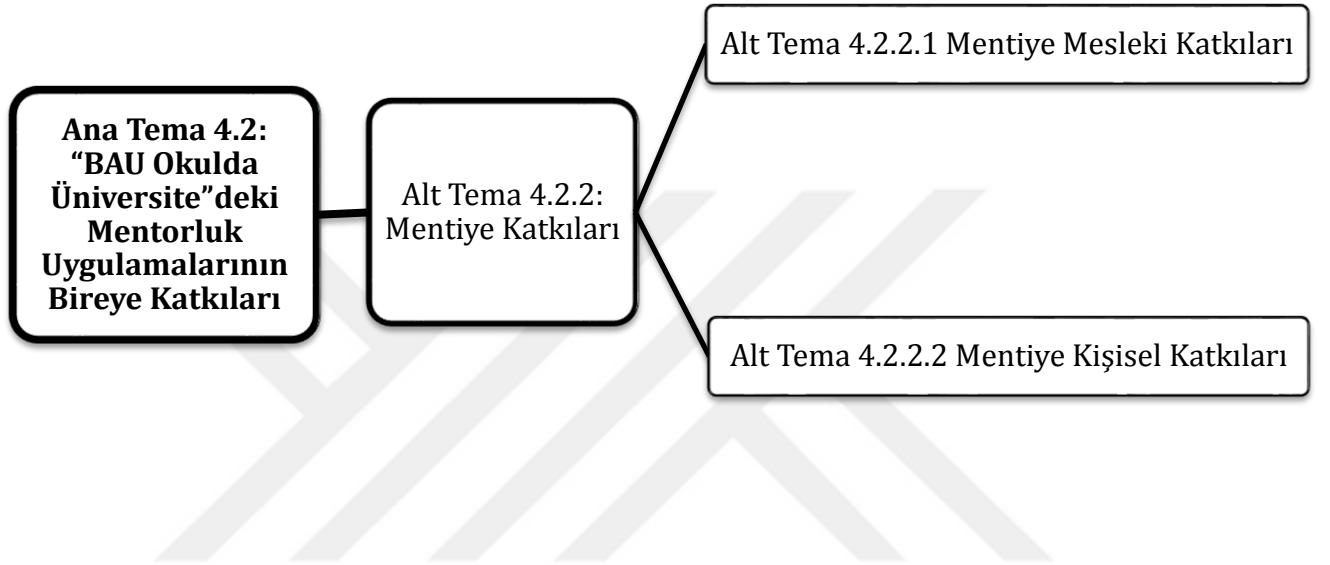
Aynı zamanda, mentorluk uygulamalarının mentora "insan ilişkilerini geliştirmek" gibi de bir katkısı olduğu görülür. Bu duruma da atıfta bulunan tek kişi olan MTR 18; mentisiyle sohbet etmesi, dersler üzerine yaptıkları paylaşımlar ve bir dersi paylaşmak anlamında insan ilişkilerini de geliştiren bir kişisel katkının varlığını dikkat çeker. MTR 18, kendi deneyimlerinden yola çıkarak bu durumu şöyle özetlemiştir:

Kişisel olarak katkısı insan ilişkileri, sonuçta dediğim gibi hani derse giriyoruz ve öğretmen adayıyla beraber gidiyoruz. İnsan ilişkileri, onda nasıl ilişki kurduğum işte sohbet etmem vs. teneffüslerde veya benim dersimi anlatış şeklimle alakalı yapmış olduğu yorumlar veya işte benim ona burada bunu bu şekilde anlattım, bu yüzden bu şekilde anlattım gibi anlatımlarımın faydalı olduğunu düşünüyorum (MTR 18, Nisan 2017).

Katılımcılardan 1'i mentorluk uygulamalarının mentora kişisel katkıları başlığı altında "özgüven gelişimi"nin de olduğunu öne sürmüştür. Mentilerin mentorların derslerine gözleme girdiklerinde mentorun dersini rahatlıkla anlatma durumunun, böyle bir ortamın içinde bulunmanın mentorun özgüvenini geliştirip bunun bir özgüven örneği olarak nitelendirilebileceğini MTR 2 şu sözleriyle dile getirmiştir:

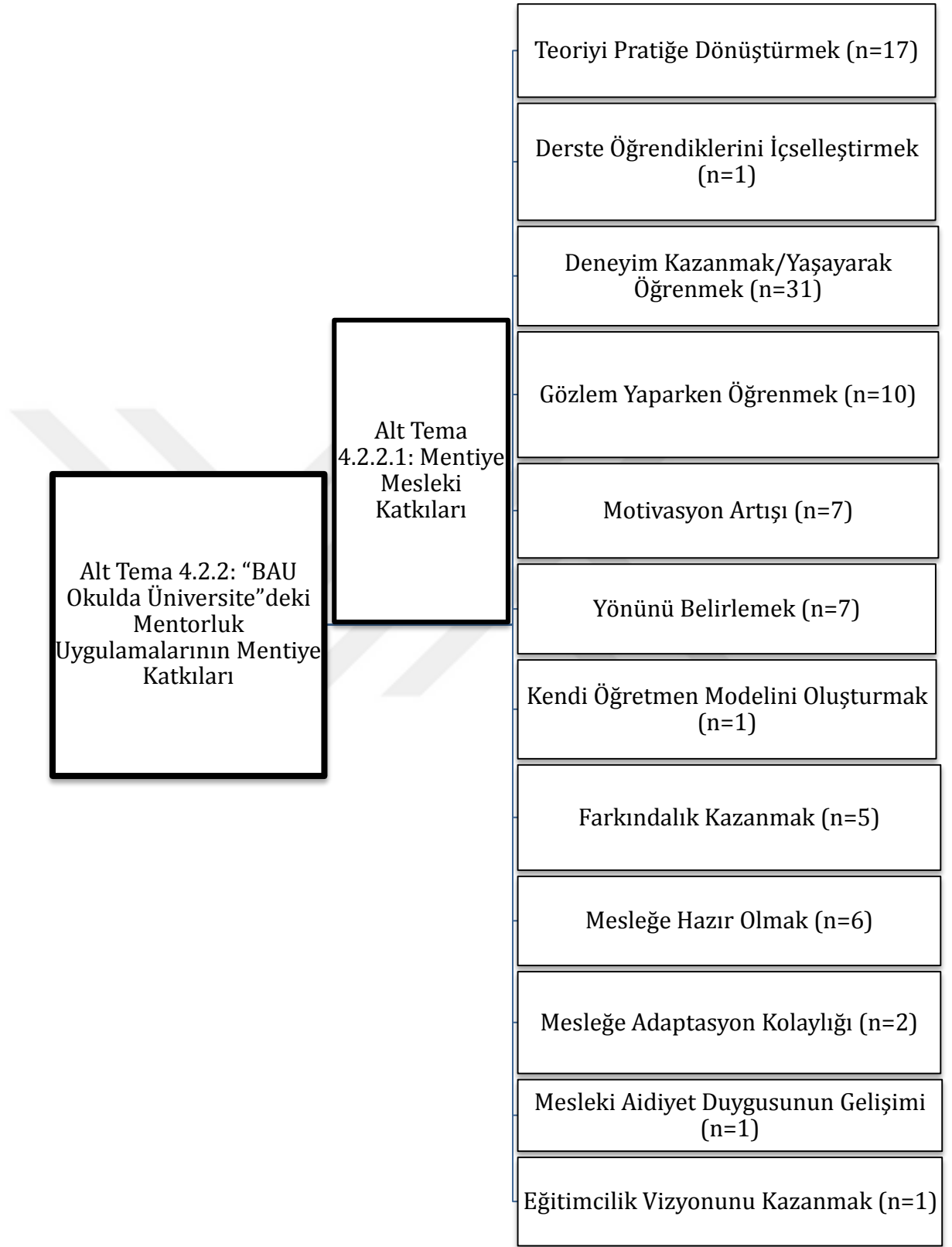
Bir öğretmen iki tane stajyeri, mentiyi ya da üç tanesini aynı anda kabul edip onları her daim rahat bir şekilde dersini anlatıyorsa zaten bu her iki

taraf için bence çok güzel bir özgüven göstergesi ya da örneğidir diye düşünüyorum (MTR 2, Mart 2017).



Şekil 11. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin mentiye katkıları alt teması ve bu alt temanın altındaki mentiye mesleki katkıları ve mentiye kişisel katkıları alt temaları.

4.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.2.1: Mentora Katkıları”, “Alt Tema 4.2.2: Mentiye Katkıları”, “Alt Tema 4.2.3: Akademisyene Katkıları” şeklinde olup Şekil 11’de de görüldüğü gibi, “Alt Tema 4.2.2: Mentiye Katkıları” altında “Mentiye Mesleki Katkıları” ve “Mentiye Kişisel Katkıları” başlıkları yer alır.



Şekil 12. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentiye katkıları alt temasına ilişkin mentiye mesleki katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.2.2.1 “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. Şekil 12’de görüldüğü üzere “Mentiye Mesleki Katkıları” başlığı altında yer alan kavramlar şunlardır: teoriyi pratiğe dönüştürmek (n=17), derste öğrendiklerini içselleştirmek (n=1), deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek (n=31), gözlem yaparken öğrenmek (n=10), motivasyon artışı (n=7), yönünü belirlemek (n=7), kendi öğretmen modelini oluşturmak (n=1), farkındalık kazanmak (n=5), mesleğe hazır olmak (n=6), mesleğe adaptasyon kolaylığı (n=2), mesleki aidiyet duygusunun gelişimi (n=1), eğitimcilik vizyonunu kazanmaktır (n=1). Zira Şekil 12’ye göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); teoriyi pratiğe dönüştürmeye 17, derste öğrendiklerini içselleştirmeye 1, deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmeye 31, gözlem yaparken öğrenmeye 10, motivasyon artışına 7, yönünü belirlemeye 7, kendi öğretmen modelini oluşturmaya 1, farkındalık kazanmaya 5, mesleğe hazır olmaya 6, mesleğe adaptasyon kolaylığına 2, mesleki aidiyet duygusunun gelişimine 1, eğitimcilik vizyonunu kazanmaya 1 kişi atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentiye Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentiye Mesleki Katkıları” başlığı altında 44 katılımcının 17’sinin “teoriyi pratiğe dönüştürmek” kavramına atıfta bulunduğu göze çarpar. Bu 17 kişinin 7’si mentor, 7’si menti ve 3’ü akademisyendir. Katılımcı ifadelerinin çoğunda mentilerin üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri “saha” olarak adlandırılan uygulama okullarında “sahada öğrenme”ye dönüştürdüğüne, böylece teoriyi pratiğe dönüştürmenin üzerinde durulduğuna rastlanır. Sahada öğrenme; akademik bilgileri pratiğe dönüştürmek, teorik bilgileri uygulamaya dökmek şeklinde “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme programında önemli bir rol alıp katılımcıların görüşlerine dayanan bulgulara göre mentorluk uygulamalarının mentilere üniversitede öğrendiklerini uygulama okullarında pratiğe dönüştürme anlamında mesleki katkısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamdaki katılımcı görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir. MTR 1’in, mentilerin mentorluk uygulamaları sayesinde akademik bilgilerini sahada pratiğe dönüştürdüklerini ortaya koyan ifadeleri aşağıdadır:

Sahada öğreniyorlar. Etkin kişileri izleyerek, uzman kişileri izleyerek belirli noktaları, belirli akademik noktaları nasıl pratiğe bazı bilgilerin nasıl pratiğe dönüştürüldüğünü görüyorlar, bu çok önemli bir şey. Ya sadece okulda durmak derslere katılmak yani bilgisayar başında işte ödev yapmak, essay yazmak; bunlar çok önemli değil bunları aynı zamanda pratiğe dönüştürüyor olabilmek lazım (MTR 1, Mart 2017).

MTR 1, mentilere mesleki katkı olarak gördüğü teoriyi pratiğe dönüştürme konusunda bir de benzetme yapmıştır. Öğretmenliğin tiyatroculuğa benzediğini ve mentilerin teorik bilgilerini sahneye çıkmış gibi okulda, sahada kendine göre uyarlayıp ortaya koyduğunu ve bu yolla geliştiğini de şu cümlelerinde anlatmıştır:

Alanda gelişim açısından da önemli bu. Ve yani pasif bir öğretmen değil de yani sadece izleyici değil de ders esnasında arkada oturup sadece gözlemleme değil de aynı zamanda öğretmenle de iş birliği içinde olduğu için yani ileriki hayatında, mesleki hayatında öğretmenlerle nasıl iş birliği içinde olacağını özellikle kendinden daha deneyimli insanlarla nasıl iş birliği içinde olacağını, bu iş ahlakını da öğrenmiş oluyor. İlk başta da bahsettiğim gibi deneyim, sahada öğrenme çok önemli yani ben biraz da tiyatroculuğa benzetirim öğretmenliği çünkü teorileri alırsınız, bilgileri alırsınız ama her text bookta her kitapta yazan şey her sahneye uymaz. Biraz da kendinizden bir şeyler katmanız gerekir. Yani oraya çıktığınızda her şey belli oluyor. Ve bunu yaparken karşınızda bir öğretmen olması, deneyimli biri olması ve size bilgi vermesi çok önemli (MTR 1, Mart 2017).

MTR 3, mentilerin teknik-teorik bilgilerini uygulama okullarında uygulamaya dökmelerinin mentilere katkısının büyük önem taşıdığına değinip bu durumun mentiler için çok faydalı olduğunu altını şu sözleriyle çizmiştir:

Burası da onlar için bir saha. Onun dışında fakültenin kesinlikle devamı yani onlar için teknik-teorik bilginin yanında sahada öğrenmelerinin çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü önemli olan teorik bilgileri uygulamaya dökmektir. Bizleri de görerek, izleyerek tüm branş, tüm sınıflardaki öğretmenlere kendilerinin bu işi nasıl yapacakları hakkında bir bilgileri olabilir (MTR 3, Mart 2017).

“Teoriyi pratiğe dönüştürmek” şeklinde olan mentiyi mesleki katkı sağlayan mentorluk sürecinin sahada öğrenme imkânını mentilere sunduğu için çok önemli olduğunu belirten bir katılımcı da MTR 13’tür. MTR 13, bu durumu şöyle özetlemiştir:

Teori ve pratiğin birleştiği bir ortamı olduğunu söyleyebilirim. Çünkü üniversitede okuduğumuz zamanlarda teori ile ilgili birçok şey öğreniyoruz, staja gittiğimizde de yine bunları uygulama imkânımız oluyor ama gerçekten bir sınıf ortamına girdiğimizde çok farklı bir ortam var, o yüzden kesinlikle deneyim çok önemli. Bu yüzden öğrenciler için çok önemli olduğunu düşünüyorum “BAU Okulda Üniversite”nin. Onun dışında sahaya gelip öğrenmek, çünkü öğrencilerin karşısında durmak bile o bile çok farklı bir durum (MTR 13, Mart 2017).

MTR 6, “BAU Okulda Üniversite”nin okulda sadece teori öğrenilirken mentilere pratik kazanma yolunu açtığı için çok faydalı olduğunu düşünen katılımcılar arasında yer alır. Tıpkı MTR 6 gibi, MTR 16, MTR 17 gibi katılımcılar da aynı yönde düşünen katılımcılardan sadece bazılarıdır. Bu katılımcıların görüşleri aynı noktada birleşen, aynı şekilde düşünen katılımcı görüşlerini temsilen aşağıda verilmiştir. MTR 6, MTR 16 ve MTR 17’nin ifadeleri şöyledir:

Okulda sadece teori anlamında bilgi ediniyoruz. Ve bunları pratiğe dökmek ve o anlamda hem iletişim kurmak hem gözlemlemek hem de deneyimleyerek öğrenmek açısından “BAU Okulda Üniversite” burada

hani staj yaparak, deneyimleyerek öğrenmek anlamlı geliyor. Pratik kazanmak açısından çok faydalı (MTR 6, Mart 2017).

Sahada hani öğrenci görüyor, mezun olacak olan öğrenci, öğrenmesini kolaylaştırıyor. Teorinin pratiğe dökülmesi anlamında çok faydalı (MTR 16, Nisan 2017).

Teoriden daha çok pratiğe geçmiş oluyorsunuz bu süreçte. Daha da faydalı oluyor sizin için (MTR 17, Nisan 2017).

Teoriyi biliyorsunuz ama pratikte uygulamanız gerekecek ve bunu en güzel şekilde görebilmeniz için hani ortama girmeniz gerekiyor, bu alanda gerçekten en büyük artısı bu, yani ortama girmenizi sağlıyor. Nasıl olduğunu görmenizi sağlıyor ve farkındalığınızı artırıyor bu süreç gerçekten (MTR 17, Nisan 2017).

Katılımcılar arasından mentor olanların bu konudaki görüşlerine ek olarak onlarla görüşü aynı noktada birleşen bir katılımcı da bir mentidir. MENTİ 5, "BAU Okulda Üniversite"deki mentorluk uygulamalarının kendisine mesleki katkılarının olduğunu belirtip içinde bulunduğu durumu şöyle paylaşmıştır:

Okulda öğrendiğimi sahada destekleyebiliyorum (MENTİ 5, Nisan 2017).

MENTİ 2 de mesleki anlamdaki gelişimini, sadece teorik bilgileri öğrenip o şekilde mesleğe başlamak zorunda kalmayacaklarını, mesleğe başlamadan önce öğrendiklerini pratiğe dökmenin kendisine kazandırdıklarını şu sözleriyle vurgulamıştır:

Tecrübe çok önemli gerçekten, şimdi ben dört sene boyunca sadece teorik bilgi alsam ve bir anda mezun olup hani belki stajyer öğretmenlik olarak başlasam nasıl geldim ben buraya gibi bir soruyla karşılaşabilirim. Okurken çok sevebilirim ama uygularken her şey çok farklı oluyor. O yüzden bunları daha önceden görmüş olmak mezun olmadan görmüş olmak eğer kişinin de kendi bir hatası varsa düzeltmesine olanak sağlıyor. Bu anlamda, mesleki anlamda bu şekilde geliştiriyor (MENTİ 2, Mart 2017).

MENTİ 6 da, teoride öğrendiklerini pratiğe geçirdiğinde bazı şeylerin teorideki gibi olmadığını, bu sayede anladığının altını çizip kendisini “BAU Okulda Üniversite” sayesinde daha önde gördüğünü de belirtmiştir:

Mesleki olarak teoride kalmıyor ve hani gerçekten teorideki gibi değil aslında pratikte. Bunu anlamış oluyorum. Ve hani mesleki anlamda bir derece daha önde olduğumu düşünüyorum iş hayatımda, işte “BAU Okulda Üniversite” projesiyle ben okullara gittim, diyebileceğim diye düşünüyorum (MENTİ 6, Nisan 2017).

MENTİ 6 gibi teoride öğrenilenlerin pratikte farklılaştığına değinen bir başka katılımcı da MENTİ 10’dur. MENTİ 10, bu konudaki düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

Teorik olarak burada bir şeyler öğreniyorsunuz ama pratiğe gittiğinizde o teorinin ya da öğrendiğiniz bilginin aslında öğretmen tarafından daha farklı bir şekilde uygulandığını da öğrenip bu da size tamamen yeni bir bilgi ve yeni bir metot olarak da geri döndüğünü düşünüyorum (MENTİ 10, Nisan 2017).

MENTİ 3 ise mentorluk uygulamaları sayesinde üniversitede öğrendiklerini pratiğe dönüştürdüğünde ve öğrendiklerinin uygulamada işe yaradığını görünce üniversitedeki eğitimine de daha çok önem vermeye başladığını, bu durumun kendisine böyle de bir katkısının olduğunu bir örnekle açıklamıştır:

Burada birçok teori dersi alıyoruz, alan bilgisi öğreniyoruz. Mesela sınıf yönetimi konusunda yaklaşımları görüyoruz. Ya da işte sınıfta şöyle bir durum yaşadığınızda şunu şunu yapmalısınız diyorlar ama şey oluyoruz yani bunlar çok havada kalıyorlar, çok soyut konular olarak kalıyorlar. Bir şeyliği yok, gerçekliği yok. Ama siz oraya gittiğiniz zaman, staja gittiğiniz zaman ve bunu deneyimlediğiniz zaman görüyorsunuz ki aslında bazı şeyler boş değil. Ve buradaki eğitiminize de daha fazla önem vermeye başlıyorsunuz (MENTİ 3, Mart 2017).

“Teoriyi pratiğe dönüştürmek” kavramı bağlamında katılımcıların etkili öğrenmenin de bu yolla gerçekleştiğine değindikleri görülmektedir. Bu şekilde görüş ortaya koyan mentilerden birisi de MENTİ 15’tir ve bu konudaki görüşleri bu duruma örnek teşkil etmiştir:

“BAU Okulda Üniversite” bana tecrübe tabii ki tecrübe ve deneyim katıyor. İş hayatına atılmadan önce o aldığım teorik derslerin bir nevi de uygulama bölümü gibi oluyor “BAU Okulda Üniversite” ve bu gerçekten teori ve uygulamayla birlikte öğrenciye de, bir kişi daha çabuk öğreniyor, hatta düşünce yapıma göre pratik yapmak, uygulamak öğrenmenin daha etkili yollarından biri. “BAU Okulda Üniversite” aldığımız teorik dersleri dediğim gibi hani okulda sonuçta üniversitede pratik yapabileceğimiz bir ortam bulunmuyor. Buna çok büyük birbirini çeken iki parça gibi olmuş yapboz parçası gibi. Teori, uygulama o çok anlamda gerçekten tecrübeyle birlikte bize çok katkıda bulunuyor “BAU Okulda Üniversite” (MENTİ 15, Nisan 2017).

Katılımcılar arasında bulunan akademisyenlerin de mentorluk uygulamalarının mentilere teoriyi pratiğe dönüştürmek gibi bir mesleki katkı sağladığı görüşünü savundukları görülmektedir. Öyle ki, AKA 2, genel olarak eğitim sisteminde öğretmenlerin teoride iyi uygulamada eksik olduklarını eleştirmiştir. AKA 5'in de aynı konudaki eleştirisi göze çarpmaktadır ve o da ülkenin bütün sistematğinde kuramın daha çok öğrenilip pratiğin son anda göstermelik yapıldığı bir öğretmenlik eğitimi anlayışının var olduğunu öne sürmüştür. Nitekim AKA 2 ve AKA 5'in görüşleri aşağıda verilmiştir:

Güçlü yönleri zaten teorinin bir şekilde pratiğe dönüştürülmesi lazım. Bizde en çok eksik olan o, teorikte çok iyiyiz gerçekten kağıt üzerinde ama uygulamada nasıl yapıldığını gösterme noktasında çok eksikiz (AKA 2, Mart 2017).

Öğretmenliği pratiğe yönelik bir meslek olarak bir alan olarak tanımlamak pratik üzerinden yürümesi gereken bir meslek olarak tanımlamak çok önemli bir fark. Sadece işte kuramın öğrenildiği ondan sonra pratiğinin çok geç bir noktada sona yakın yapılmış olmak için yapılacak şekilde kurgulandığı bir öğretmenlik eğitimi anlayışı var ülkenin bütün sistematğinin içerisinde (AKA 5, Nisan 2017).

AKA 5, mentilerin teoriyi pratiğe dönüştürmesine dair görüşlerinde pratiği çok önemseydiğini, bu şekilde “BAU Okulda Üniversite” sayesinde gerçek öğretmenliğin gerçekleştiğini söylerken tıp alanında da uygulamaya, teoriyi pratiğe dönüştürmeye yönelik verilen eğitimlerle öğretmenlik eğitimi arasında bir ilişkilendirme yapıp bu işte işin pratik kısmının çok önemli olduğunun altını şu sözleriyle çizmiş olur:

Çok ciddiye aldığım bir iş bu işin pratik olan kısmı, o yüzden “BAU Okulda Üniversite” benim kafamdaki öğretmenlik anlayışıyla da ondan sonra belki şey diyebiliriz beşinci kavram olarak “gerçek öğretmenlik”.

Çok örtüşen bir boyutu var. Teori çok güzel. Ama pratiğe bir şey bağlaştırmadan ondan sonra pratiğe yönelik bir şey yapmadan teori tek başına çok yetersiz. Ne kadar bilerseniz bilin üstelik teorinin pratikle örtüşme düzeyi de her alanda olduğu gibi yani tıpta da bu böyledir, bakın kadavra üzerinde çalıştıktan sonra gerçek ondan sonra şey üzerinde çalışmadan kimseye doktor unvanını vermezler. Kimsenin eline bir hasta vermezler. Aynı şekilde tamam belki bu tıp kadar ölüm kalım meselesi değil diyeceksiniz belki ama aslında bir yandan da öyle, çünkü bir nesil yetiştirmekten bahsediyoruz, insan yetiştirmekten bahsediyoruz. Doktorlar da bu sıralardan çıkıp geliyorlar, hiç saha deneyimi olmayan hiç öğrencinin karşısına çıkmamış, çıktıysa da uyduruktan laf ola beri gele diye çıkmış olan bir öğrencinin iyi bir öğretmen olabilmesi için en az 2-3 sene ekstradan çaba sarf etmesi lazım, çok büyük bir kayıp zaman (AKA 5, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentiye Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentiye Mesleki Katkıları” başlığı altında 44 katılımcıdan 1 katılımcının mentinin “derste öğrendiklerini içselleştirmesi” kavramına atıfta bulunduğu dikkat çeker. Bu katılımcı akademisyendir ve AKA 5 mentilerle yakından çalıştığı, onları gözlemlediği için bu süreçte mentilerde gözlemlediği değişimleri, bu yöndeki katkıları şöyle paylaşmıştır:

Çocukların duruşu, oturuşu değişti. Derse katılım biçimleri değişti, şunu şöyle yapıyoruz hocam bunu böyle yapıyoruz hocam ama şu şunu böyle yapınca böyle daha mı iyi olurdu, böyle yapmasa mıydık, baya sanki workshop yapıyormuşuz gibi case konuşmaya başladık sınıfın içerisinde. Bir öğrenciyi, edilgen bilgi alan öğrenciden etkin bir biçimde bilgiyi işleyen, kullanan öğretmen adayına dönüştürüyor bu model. Bunun her part için faydası var. Öğrenciye de faydası var, kuruma da faydası var. Bize de faydası var yani. Biz anlattığımız şeyleri appreciate eden, bunu

takdir eden, bunu içselleştiren öğrenci görmeye başlıyoruz artık bunlarla beraber (AKA 5, Nisan 2017).

Şekil 12’de de görüldüğü üzere “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek” kavramı da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiyeye mesleki katkıları başlığı altında çokça atıfta bulunulmuş bir kavramdır. Nitekim, bu kavrama 44 katılımcıdan 31’i atıfta bulunmuştur. Bu kavrama atıfta bulunan 31 katılımcının 17’si mentor, 13’ü menti, 1’i akademisyendir. Katılımcılardan 17 mentorun çoğu, mentilerin “BAU Okulda Üniversite” sayesinde deneyim kazanmalarının, yaşayarak öğrenmelerinin ileriki dönemde gerçekten öğretmenlik yapmaya başladıklarında onlar için büyük kazanım olup çok önemli bir mesleki katkı olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin, mentorluk sürecinin mentilere mesleki katkısı sorulduğunda MTR 4, bu katkının deneyim olup mentilerin işe başlayacakları zaman acemiliklerinin ve heyecanlarının bu uygulamada kazandıkları deneyimler sayesinde azalacağını şu sözlerle ifade etmiştir:

Deneyim diyebilirim. Yani burada iyi bir yani süreci baştan aşağı gözlemliyorlar ve hani benim zamanımda mesela bu kadar yaygın değildi bu olay yani bu kadar ilgilenilmemişti benimle ya da bu kadar fazla deneyim yapma ders anlatma şansım olmamıştı. Ama onlar için yani bu bence güzel bir durum. Çünkü dediğim gibi eş zamanlı olarak orada ilk kez ders anlatmaları ya da başka anlarda farklı teknikler veya yöntemler kullanarak öğrencilerle bir araya gelmeleri deneyim açısından da hani o işe başlayacakları ilk zamandaki acemiliği ve o heyecanı belki biraz olumsuz heyecanı güzel anlamda dindiriyor olabilir, bu şekilde (MTR 4, Mart 2017).

MTR 7 de “BAU Okulda Üniversite” modelinin son derece yararlı ve kullanılabilir bir program olduğunun altını çizip mentorluk uygulamalarının mentiler işe başlamadan önce tecrübe kazanıp mentorlarının rehberliğinde hazırlanmalarının

iş hayatına emin adımlarla başlamasında etkili olduğunu öne sürmüştür. MTR 7 adlı katılımcı bu durumu şu şekilde yorumlamıştır:

Aday öğretmenlerimizin üniversitede öğrendikleri bilgileri okul ortamında uygulayarak aslında işe başlamadan tecrübe kazanmaları, iş hayatına çok hızlı ve emin adımlarla kendilerine rehberlik eden öğretmenler eşliğinde hazırlanmaları, bu süreçte profesyonel bir ekiple çalışarak yaşadıkları deneyimleri profesyonellikle birleştirmeleri adına “BAU Okulda Üniversite” modeli son derece yararlı ve kullanılabilir bir program. Aynı zamanda kendilerine ve bulundukları okula da destek olmaları adına her iki tarafın da işini kolaylaştırabilen bir uygulama (MTR 7, Mart 2017).

Yine MTR 7, mentorluk uygulamalarındaki deneyimler sayesinde mentilerin öğretmenliğe hazır hale geldiklerini şu sözleriyle vurgulamıştır:

Yaşayarak deneyimleme ile öğrenmeleriyle işe hazır hale gelerek, öğretmenlikte karşılaşacakları her türlü şeye hazır olarak mesleğe atılmalarını sağlayacaktır (MTR 7, Mart 2017).

Mentorluk sürecinin mentilere mesleki katkı olarak sağladığı “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek” bağlamında mentilerin ileriki meslek hayatlarına dair sağladığı yararları ve onlara gelecekte çok yardımcı olacak bir uygulama olduğunu dile getiren katılımcılardan bazıları da MTR 11 ve MTR 14’tür ve şunları söylemişlerdir:

Model alma, kolay geri bildirim, deneyimleme ve yaşayarak öğrenme. Ben bunun “BAU Okulda Üniversite” eğitimine katılan öğrenciler için çok etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü classroom, sınıf ortamını sınıfta yaşıyorlar, bire bir bizimle deneyimliyorlar. Kimi zaman ders sunumlarında hemen ders arkası feedback almak isteyen öğrencilere çok

hızlı geri dönüt yapabiliyoruz. Ve bunlar onların ileriki meslek hayatında çok büyük katkıda bulunacağını düşünüyorum (MTR 11, Mart 2017).

İleride mentilerin hayatlarına çok büyük faydaları olacağını düşünüyorum, iş hayatlarına. Deneyim, çok güzel deneyimler elde ettiklerini düşünüyorum (MTR 11, Mart 2017).

Deneyim ve tecrübe açısından bu programın çok iyi olduğunu düşünüyorum gelecekte onlara çok yardım edeceğini düşünüyorum (MTR 14, Mart 2017).

Söz konusu mesleki katkı sayesinde, mentinin öğretmenlik yapmaya başladığında “BAU Okulda Üniversite” ile kazandığı deneyimlere dayanarak “ben bunu yapmıştım” düşüncesinde olabileceğini MTR 19, şu sözleriyle dile getirmiştir:

Mentime tabii ki tecrübe en büyük katkısı. Tecrübe. Yani o yaşayarak öğrendiği için o sırada dediğim gibi diğer öğretmenlik hayatına geçtiğinde kesinlikle kesinlikle hani bunu yapmıştık ama ben bunu yapmamalıyım diye ilerleyeceği için ona çok büyük katkısının olduğunu düşünüyorum (MTR 19, Nisan 2017).

Katılımcılardan MTR 23 de “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiler için çok iyi bir deneyim olduğunu, tecrübeli öğretmenlerle çalışmanın, “deneyim kazanma”nın mentilere mesleki açıdan çok faydalı olduğunu düşünmektedir. MTR 23’ün bu konudaki düşünceleri şunlardır:

Çok iyi bir deneyim onlar için diye düşünüyorum. Köklü bir kurumda, oturmuş bir eğitim-öğretim programının içinde yer alıyorlar. Tecrübeli kişilerle çalışıyorlar. Sadece benim için değil burada bir sürü öğretmenle

birlikte olabiliyorlar, zaman geçirebiliyorlar. Onlara mesleki açıdan çok faydası var diye düşünüyorum (MTR 23, Nisan 2017).

MTR 9'a göre mentiler rol modelleri olarak adlandırılan mentorlarının davranışlarını deneyimleyip böyle de bir yetiştirme ortamını yakalamış, olumlu bir tecrübe yaşamış olmaktadır. MTR 9'un bu düşüncesi şöyle ifade edilmiştir:

Sınıfta bire bir deneyim yaşamadan önce öğrencilerin tepkilerini ve öğrenmenin, öğretmenin davranması gereken rol modeli deneyimleme açısından olumlu bir tecrübe yaşamış oluyor (MTR 9, Mart 2017).

Öyle ki, mentiler, mentorları sayesinde de deneyim kazanıp onlardan öğrendiklerini uygulayarak mesleki açıdan gelişim sağlamış olurlar. Nitekim MTR 5'in de ifade ettiği üzere usta-çırak ilişkisi üzerine kurulu olan mentorluk sürecinde mentilerin mentorlarından öğrendiklerinden ve bu süreçte kazandıkları deneyimlerden yola çıkarak bulgulara göre, mentilere mentorluk sürecinin mesleki katkısı vardır. MTR 5'in bu konudaki ifadesi kısaca şöyledir:

Öğretmenlik daha çok dediğim gibi usta-çırak ilişkisi gibi yaşayarak yaparak öğreniliyor (MTR 5, Mart 2017).

Usta-çırak ilişkisine ek olarak, mentilerin her öğretmenden farklı bir deneyim elde ettiğine dair de bulgulara rastlanır. MTR 15'in ifadeleri buna örnek teşkil etmektedir:

Farklı farklı derslere giriyorlar. Her hocanın dersinden farklı bir deneyim elde ettikleri için sınıf sınıf geziyorlar (MTR 15, Mart 2017).

MTR 18 de mentorluk sürecinin mentilere mesleki katkısında onların deneyimli öğretmenlerle geçirdikleri sürecin büyük önem taşıdığını şu sözlerle dile getirmiştir:

Burada gelen üniversite öğrencileri deneyimli öğretmenlerle birlikte derse girmelerinden dolayı edinecekleri birçok bilgi olduğunu düşünüyorum. Deneyimli öğretmenlerin derslerinde dinlemeleri, onlardan aldıkları deneyimleri başarılı bir şekilde uygulayabilmeleri açısından yaparak, yaşayarak öğrenme açısından önemli olduğunu düşünüyorum (MTR 18, Nisan 2017).

Nitekim mentorların bakış açısına göre mentilerin mentorluk sürecinde uygulama okullarında geçirdikleri bir günün bile çok önemli olduğunu MTR 2'nin şu ifadesiyle örneklendirmek mümkündür:

Yaşadıkları, geldikleri haftada bir gün bile çok büyük bir deneyim (MTR 2, Mart 2017).

Bulgularda da ortaya koyulduğu üzere “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek” şeklinde adlandırılan mentilere mesleki katkıya, katılımcılar tarafından 31 defa atıfta bulunulmuştur. Bu katılımcılardan kendisi mentor olan MTR 14, mentilerin deneyim kazandığını ve bu süreçte mentilerin bu deneyimin içinde neler öğrendiklerini de örneklerle açıklamıştır. MTR 14'e göre mentiler şunları öğrenmektedir:

Dersler çünkü teorik o kadar çok bilgi var ki mesela young learners dediğimizde şunları yapmalıyız, bunları yapmalıyız ama o gerçeğe geldiğinde sınıfa geldiğinde öğrencilerle bire bir çalışmaya geldiğinde her çocuk farklı. Her çocuk farklı, hiçbiri aynı değil ve orada aslında

sınıf bazlı çalışması gerektiklerini öğreniyorlar. Öğrenci bazlı çalışması gerektiklerini öğreniyorlar çünkü genel bir teoriyle hiçbir şekilde her sınıfta bu geçerlidir diye olmuyor maalesef o yüzden ilk önce öğrencileri tanımanın ne kadar önemli olduğunu öğreniyorlar. Her öğrencinin özellikle her çocuğun farklı olduğunu öğreniyorlar. Her soruya farklı tepkiler alabileceklerini öğreniyorlar, her aktiviteyle farklı zaman harcayabileceklerini anlıyorlar. Çok güzel bir deneyim oluyor onlar için (MTR 14, Mart 2017).

MTR 19 ise şu anda kendisi mentor olup daha önce “BAU Okulda Üniversite”deki mentilik sürecinden geçmiş bir kişidir ve bunu bizzat yaşamış biri olarak bu programdaki mentorluk sürecinde “deneyim kazanmanın” mentiye olan mesleki katkısının çok değerli olduğunu vurgulayıp okulda yaşananların üniversitede öğrenilenlerle aynı olmadığını, tecrübenin bu noktada önemli olduğunu dile getirmiştir:

“BAU Okulda Üniversite” modeli kesinlikle okulda öğrendiğimiz gibi üniversitede yaptıklarımızla aynı şey değil ben de bunu yaşadığım için. Burada, geldiğinde tam bir güncel olayları görüyorsun, sınıf içinde hangi durumda nasıl davranmalıyım. O yüzden hepsi zaten tecrübeyle sabit oluyor (MTR 19, Nisan 2017).

Bütün bunların yanında, mentilere mesleki katkı olarak atıfta bulunulan “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek” kavramına dair katılımcılar arasında yer alan mentilerin görüşlerinde “BAU Okulda Üniversite” deyince bunu deneyim olarak tanımladıklarına, bunu çok güzel bir uygulama olarak görüp kendilerine büyük katkısı olduğuna değindiklerine rastlanır. Örneğin, MENTİ 5, “BAU Okulda Üniversite”yi şöyle tanımlamaktadır:

Benim için “BAU Okulda Üniversite” kavramı deneyim ve kazanım diyebilirim (MENTİ 5, Nisan 2017).

MENTİ 1, üniversite 1.sınıftan beri bu deneyimin içinde olduklarını, öğretmenleri görmenin, onların uyguladıkları teknikleri gözlemlemenin vb. hepsinin mentiye mesleki bir katkı sağlayan deneyimleri oluşturduğunu dile getirmiştir ve MENTİ 1'in bu görüşünün MTR 5, MTR 9, MTR 15, MTR 18 ve MTR 23'ün ifadelerine paralel olduğu da göze çarpmaktadır. MENTİ 1'in bu konudaki düşünceleri şöyledir:

Başlı başına deneyim geliyor sonuçta hani biz böyle bir projede sonuçta 1. sınıftan beri okullara stajyer, gözlemci olarak gidiyoruz. Ve hani okul ortamını görmek hani ve öğrencileri görmek, hocaları görmek, onların uyguladığı teknikler metotları görmek; bunlar bize deneyim oluyor (MENTİ 1, Mart 2017).

MENTİ 2 de bu deneyim sürecinde tanıdığı yeni insanlar sayesinde farklı görüşleri de deneyimleme imkânını bulduğunu ve böylece bu uygulama okullarında kendisine mesleki açıdan katkı sağlayan bir ortamın içinde bulunduğunu şu sözleriyle paylaşmıştır:

En fazla deneyimlediğimiz ortam, tecrübe gördüğümüz ortam burası oluyor. Onun haricinde yeni insanlar, yeni insanlarla tanışıyoruz hani yeni farklı veliler hepsinin tabii ki de farklı ihtiyaçları, farklı düşünceleri, farklı istekleri var. Bunun doğrultusunda farklı görüşleri deneyimleme diyebilirim (MENTİ 2, Mart 2017).

Aynı zamanda, katılımcı olan ve “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek” kavramına atıfta bulunan mentiler arasında çoğunluğun “BAU Okulda Üniversite” uygulamasının çok fazla deneyim kattığını ve bunun onlara farklı öğretmen modellerini görmek, veli ilişkilerine tanıklık etmek, okulun sistemiyle ilgili bilgi sahibi olmak gibi türlü kazanımlarının olduğunu paylaşmışlardır. Bu düşüncelere en kapsamlı açıklama olarak örnek teşkil edecek şekilde MENTİ 12'nin ifadelerine odaklanmak gerekir:

Çok fazla deneyim katıyor, çok güçlü bir yönü. Gerçek öğretmenliği orada öğrenmiş oluyoruz, derste anlatılanlarla orada gördüklerin çok fazla oluyor, bir de güçlü yönlerinden biri çok farklı öğretmen modellerini görebiliyorsun. 5 yıllık hani daha yeni deneyimli, deneyimsiz öğretmeni de görebiliyorsun. Deneyimli öğretmeni de görebiliyorsun. Birçok şeye tanık olabiliyorsun. Mesela veli ilişkisini öğrenemezsin ama okulda veli ilişkisini öğrenebiliyorsun. Sorunlu öğrenciler olabiliyor. Problem çıkaran öğrencilere karşı yaklaşımları öğrenebiliyorsun. Sınav nasıl yapılır, sınavlarda nelere dikkat edilmeli, bunları belki derste görebiliyorsun ama asıl gördüğün yerler onlar, notlandırma ben mesela çok iyi notlandırma yöntemleri öğrenmiştim hocamdan. Bunların hepsini öğrenebiliyorsun (MENTİ 12, Nisan 2017).

MENTİ 7 ve MENTİ 8 ise, mesleki anlamda katkı sağlayan deneyim kazanmayla aynı zamanda kendilerine sonrasına dair farklı kapılar açmanın ya da referans şansı yakalamanın da mümkün olduğunu, bu sebeple de deneyim kazanmanın mesleki katkısının çok büyük önem taşıdığını dile getirmişlerdir. Bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir:

Mesleki anlamda da dediğim gibi başta da tecrübe benim için her şey olduğu için hayat görüşüm gereği, hani tecrübe edinerek farklı şekiller, caseler yaşadığımda nasıl baş edebilmem yani nasıl başa çıkabileceğimi öğrenebiliyorum. Bu yüzden benim için güzel bir şey oluyor. Yani bunun dışında da katkıları dediğim gibi ilerisi için farklı tecrübe edinmek. Bunun dışında farklı kapılara anahtar olabilecek tecrübeler yaşamak benim için zaten en büyük katkıdır, bu kadar (MENTİ 7, Nisan 2017).

Deneyim aslında çünkü bu benim için büyük bir deneyim oluyor. Bir şeyler elde ediyorum orada, bir şeyler öğreniyorum. Bu anlamda önemli ve referans olması direkt onu aslında çağrıştırıyor çünkü orada çalıştığımız yerler belki beni beğenip oraya alabilirler, benim için bir

referans olabilir. O açıdan direkt daha geleceği asıl biraz düşünüyorum. Aynı şekilde gelecekte başarıyı da benim için temsil ediyor (MENTİ 8, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite” kapsamında deneyim kazanmanın kendilerine çok büyük bir katkısı olduğunu ve bu durumdan çok memnun olduklarını, hatta bazı mentilerin bu deneyimler sayesinde öğretmen gibi davranmaya başladığını belirttiği de mentilere ait bulgular arasında göze çarpar. Örneğin, MENTİ 15 şunları söylemiştir:

Aklıma gelen ilk kelime tecrübe, deneyim oluyor “BAU Okulda Üniversite” kapsamında. Deneyim, iş hayatı, çalışma hayatı hani bir öğretmenin iş hayatı, çalışma süreci nasıl olur, tarzında şeyler öğreniyoruz (MENTİ 15, Nisan 2017).

MENT 1 de mentorluk uygulamalarının kendisine deneyim kattığına ve bunun çok büyük bir katkı olduğuna şu sözleriyle vurgu yapmıştır:

Gerçekten bir deneyim katıyor, hani çünkü tabii farklı okullarda yaparsan daha farklı deneyimler kazanırsın bir de büyük ihtimal sınıflara göre de çok değişiyordur yani hani sınıfta yaş grupları çok farklı. Hani o yüzden deneyim evet çok büyük bir katkısı var (MENTİ 1, Mart 2017).

MENTİ 13 de kendisini öğretmen gibi hissettiğine ve yaşadığı deneyimin kendisine sağladığı mesleki katkıya şöyle değinmiştir:

Bunlar bizim için büyük tecrübe ve büyük deneyim olduğu için ben çok memnunum. Zaten direkt kendini bir de öğretmen gibi hissetmeye başlıyorsun artık. Öğretmen gibi davranmaya başlıyorsun (MENTİ 13, Nisan 2017).

Aynı şekilde, MENTİ 9 da öğretmenliği tecrübe etmenin, deneyimlemenin çok güzel olduğuna dair hislerini şöyle dile getirmiştir:

Öğreniyoruz, tecrübe ediyoruz, yaşamadan hiçbir şeyi bilmiyoruz. Hani gerçekten bunu deneyimlemek çok güzel (MENTİ 9, Nisan 2017).

Şekil 12’de de görüldüğü üzere “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek” ifadesine atıfta bulunan 31 kişi vardır ve bu katılımcılardan biri akademisyendir. AKA 1’e göre, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk sürecinin mentiler için eşsiz bir tecrübe olması, öğrencilerin gerçekte yaşayacakları tecrübeleri kapsamaması bakımından mentiye mesleki katkı sağlaması büyük önem taşır. Bu konuda, AKA 1’in görüşleri şunlardır:

Deneyim, deneyim işte öğrencilerimizin gerçekte, alanda yaşayacakları tecrübeleri kapsıyor (AKA 1, Mart 2017).

Bu eşsiz bir tecrübe yani kolay kolay bulunabilecek bir tecrübe değil. Bu tecrübeyi de sonuna kadar her şeyi bütün kazançları amiyane tabiriyle sömürmesi lazım, alması lazım (AKA 1, Mart 2017).

Öğrencilere eşsiz bir tecrübe sağlıyor, yani bizim öğrencilerimize eşsiz bir tecrübe sağlıyor. Onların gelişmesi yönünde güzel bir örnek oluyor. Bilgi edinmesi yönünde güzel bir örnek oluyor. Başka bir meslek dalında şey yapmayan, olmayan bir fırsat aslında. Çünkü burada kazanacağı deneyimleri üç ay sonra ya da beş ay sonra mezun olduktan sonra başladığı zaman kendisi uygulamaya başlayacak. Başka hiçbir meslek dalında böyle bir tecrübe yok (AKA 1, Mart 2017).

Şekil 12’de yer aldığı gibi “gözlem yaparken öğrenmek” kavramı da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiyeye mesleki katkıları başlığı altında atıfta bulunulmuş bir kavramdır ve bu kavrama 44 katılımcıdan 10’u atıfta bulunmuştur. Bu kavrama atıfta bulunan 10 katılımcının 7’si mentor, 2’si menti ve 1’i akademisyendir. Mentorların bu konuya dair ifadelerinde genel olarak mentilerin mentorlarını gözlemleyerek öğrendiklerine, bu durumun gelecekte öğretmenlik yaparken onlara katkı sağlayacağına değinilmiştir. Nitekim MTR 10, mentilerin gelecekte öğretmenlik yaparken ne yapacaklarını bilmesi adına bu uygulama sürecindeki gözlemlerinin büyük yarar sağladığını dile getirmiştir. Bu konudaki düşüncelerini de MTR 10, şu sözleriyle aktarmıştır:

Buraya gelen arkadaşların hani ne yapacakları, gelecekte hani öğretmenlik yapacaksa hangi yöntemleri kullanacağı ve nasıl işte metotlar uygulayacağına dair birçok bilgi edinebiliyorlar, farklı öğrenci çeşitlerini görebiliyorlar ki bunu okurken görmeleri onların da yararına (MTR 10, Mart 2017).

Tıpkı MTR 10 gibi MTR 4 de mentilerin gözlem yaparken öğrendiklerini ve bu öğrenimin geleceğe yönelik onlara fayda sağladığını öne sürmüştür:

Bu nasıl sunulur, nasıl çocuk idare edilir, nasıl sınıf yönetimi yapılır? Bu noktada bence onlar da bizden baya bir şey alıyorlar. Gerek dil kullanımı olabilir öğrencinin davranışlarına karşı tutumumuz olabilir ders esnasında çünkü sınıflar çok dinamik dediğim gibi çok farklı modellerde öğrenciler var. Bence onlar da baya bizden faydalaniyordur diye düşünüyorum ben geleceğe yönelik (MTR 4, Mart 2017).

MTR 23 de mentilerin gözlem yaparak, mentorları görerek başarıya ulaşacaklarını düşünüp “gözlem yaparken öğrenmek” kavramının altını çizmiştir:

Gözlem, onların burada başlangıç olarak yapmaları gereken şey evet uygulamada da varlar ama gözlem çok önemli onlar için, alışma dedim çünkü içinde bulundukları öğrencilikle gelecek yıllarına alışacaklar, alışmaya başlayacaklar bu sayede bizi görerek. Ve sonunda da başarıya ulaşacaklar diye düşünüyorum bu uygulamayla (MTR 23, Nisan 2017).

MTR 1 ise mentiler için gözlem yaparken öğrenmenin gerçekleştiğini ve bunun önemli olduğunu bir mentisinin geri bildirimine dayanan bir örnek olayı paylaşarak dile getirmiştir:

Bir öğrencim vardı daha doğrusu bir öğretmen adayı vardı, beni izlerken her şeyi öğrenebildiğini açıkladı. Yani izlemek çok önemli (MTR 1, Mart 2017).

“Gözlem yaparken öğrenmek” kavramına atıfta bulunup tıpkı MTR 1 gibi mentiye olan mesleki katkısına dair örnek olay paylaşan bir diğer katılımcı da MENTİ 1’dir ve mentorunu gözlemleyerek çok fazla şey öğrendiğine şu sözlerle vurgu yapmıştır:

Mentor hocam çok iyi bir kadındı, gerçekten hani çok nasıl diyeyim hem yani dediğim gibi ilkokulda yapmayı tercih ettiğim için stajımı, o hocanın çocuklarla olan ilişkisine hayrandım. Yani o sınıfa enerjik giriyor, çocukları etkiliyor, ondan sonra nasıl diyeyim şeylerini ilgilerini çekiyor, dikkatlerini çekiyor, sınıfın dağılmasına müsaade etmeden hani bir şekilde o sınıfı yönetiyordu yani. O dersi eğlenceli hale getiriyordu. Tabii ki aynı zamanda yani yaramazlıklar olduğu zaman çocuklarda güzel bir şekilde hani çok bağırmadan çocukları korkutmayacak şekilde hani güzel bir ses tonuyla hani çocukları uyarma ve onlarla konuşma şekli benim hoşuma çok gitmişti yani. O dönem o hocadan çok şey öğrenmiştim (MENTİ 1, Mart 2017).

Mentorluk sürecindeki gözlem yönünün çok değerli olduğunu dile getiren bir katılımcı da MENTİ 9'dur ve gözlemler sayesinde kendisinde gördüğü değişimi şöyle anlatmıştır:

Tecrübe gerçekten çok önemli. İşte evet teoride bir şeyler alıyoruz ama uygulamada çok farklı nasıl, nelerle karşılaşabileceğimizi bilmiyormuşuz gerçekten hani o kadar görmüş olmamıza rağmen. Kazanım derken büyük bir kazanım, ilk gözleme gittiğim gibi değilim. İlk staja gittiğim gibi değilim. Daha rahatım. Tabii ki çok yolun başındasınız ama daha çok ne yapacağınızı biliyorsunuz, gözlem yönü çok değerli (MENTİ 9, Nisan 2017).

“Gözlem yaparken öğrenmek” kavramına atıfta bulunan akademisyen AKA 2 de bu konuda gözlem yapmanın mentilere her şekilde katkı sağladığını hatta örnek olmayan örneklerin bile onlara bir katkısının olduğunu dile getirmiştir:

Her türlü öğretmen adayı için en kötü şartlar bile, örnek olmayan örnekler de çok önemli ve değerli; çünkü iyi örnek kötü örnek bunların hepsi onların ileriki yaşantılarında bir anlam kazanacak, öğretmenlik yapmaya başladıktan sonra anlamlandırmaya başlayacak; o yüzden çok katkısı olduğunu düşünüyorum (AKA 2, Mart 2017).

Şekil 12’de de görüldüğü gibi “motivasyon artışı” kavramına da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkıları başlığı altında 44 katılımcıdan 7’si tarafından atıfta bulunulmuştur. Bu kavrama atıfta bulunan 7 katılımcının 3’ü mentor, 3’ü menti ve 1’i akademisyendir. Aynı zamanda, bu kavrama mentorluk uygulamalarının mentora mesleki katkısı altında da atıfta bulunulduğundan, “BAU Okulda Üniversite” uygulamasının hem mentora hem mentiye motivasyon artışı sağladığına yönelik bir genellemeye de yer vermek gerekir. Mentorluk sürecinin mentilere motivasyon artışı gibi bir mesleki katkısının olduğuna dair katılımcı görüşlerine odaklanıldığında mentilerin mentorlarla iletişimi

iyi olduğuunda ve onlardan yapıcı eleştiriler aldıklarında, mentiler iyi örnekler gördüğünde, mentilerin de mentorlara öğrettiği şeyler olduğuunda, öğrencilerin mentilere sıcak yaklaşımlarında mentilerin motivasyonunun arttığı görülmektedir. Öncelikle katılımcılardan mentorların ifadelerine göre mentor-menti arasındaki iyi ilişkilerin ve mentorların mentilere yapıcı ilişkilerinin; mentilerin motivasyonunu artırmak gibi bir mesleki katkı sağladığı görülmektedir. Örneğin, katılımcılardan mentor olarak bu konuda görüş bildiren MTR 1, mentilerle iyi ilişkiler kurmanın mentileri motive ederek mesleğe hazırlamak açısından büyük önem taşıdığını şu sözleriyle paylaşmıştır:

Kendi departman odamızda, öğretmenler odamızda biz mesela bu mentilerimizle dediğim gibi iyi ilişkiler içinde olmaya çalışıyoruz ki motive olarak, motivasyon açısından, mesleğe hazırlık açısından hani bunların iyi bir şekilde tohumlarını ekelim (MTR 1, Mart 2017).

MTR 1'in üzerinde durduğu gibi katılımcılar arasından mentilerin de bu yönde kesişen görüşlerinin olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Bu duruma örnek olarak MENTİ 8'in mentorların mentilere yaptığı eleştirinin yapıcı olmasına göre mentinin motivasyonunun arttığı düşüncesi verilebilir. MENTİ 8'in görüşü şöyledir:

Öğretmenin yapıcı olması çok önemli, eğer daha böyle şey eleştirilerde bulunuyorsa size karşı, motivasyonu düşürüyor gerçekten. Bu açıdan bence öğretmenin yaptığı eleştiri çok önemli (MENTİ 8, Nisan 2017).

Aynı zamanda, mentiler iyi örnekler gördüğünde de motivasyonları artmakta olup bu da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkıları arasındadır. Mentorların mentilere iyi örnek olması, mentilerin mentorlarını gözlemleme süreçlerinde onları öğretmenlik mesleğine yönelik motive eden bir durum. Bu duruma örnek olarak, katılımcılar arasında bulunan mentilerden MENTİ 1'in ifadelerine yer vermek gerekir:

Gördüğüm örnekler ve hocaların davranışları gerçekten beni hani motive etmişti açıkçası. Hani normalde zaten öğretmenliği düşünmeyen bir insanım, hala daha düşünmüyorum ama bu saygıyı gördüğüm zaman diyorum ki gerçekten belki belli bir yaş grubuna verebilirim (MENTİ 1, Mart 2017).

Mentilere örnek olmakla ilgili mentorlardan bazılarının da mentilerine olumsuz örnek olmak istemediklerini, onların gelişimlerine katkı sağlarken onları meslekten soğutacak modeller olmamaya özen gösterdiklerini dile getirdikleri görülür. Buna MTR 16'nın şu görüşü örnek verilebilir:

İş sahasında ilk iş yaşamında olumsuz örnek olmak istemiyorum onların yaşadığı, onları soğutan ve ekip olarak da buna özen gösteriyoruz. Ekip arkadaşlarım da böyle. Onlardan gelen olumlu istek ve gönüllü durum olduğu sürece onlara mümkün mertebe gelişimleri adına katkıda bulunmak istiyoruz (MTR 16, Nisan 2017).

Araştırmanın bulgularına göre mentilerin de mentorlara öğrettiği bir şeyler olduğunda ve mentorlar mentilerin kendilerine katkısını onlara belli ettiğinde mentilerin bu uygulamanın içinde kendisini yararlı hissedip motive olduğu da ortaya konmuştur. Bu duruma ilişkin olarak MTR 16 şunları söylemiştir:

Yaş grubu olarak öğrencilere yakın olduğu için teknolojik gelişmelerden, sosyal medyadan, kısa yol kullanmalardan haberdar oluyor ve donanımları, bakış açıları o anlamda bir şeyi değerlendirirken empati kurmaları da farklı olabilir, o anlamda da destek alıyoruz, yeni bir yöntem varsa da çözüm ararken kısa yol bulmada da yardımcı oluyorlar, onlar da bu sırada karşı taraf da yani stajyerler de ne oluyor yani tek yani değerli olduğunu hissediyor, görüşlerinin önemli olduğunu

hissediyor, daha çok sahipleniyor okulu, sisteme dahil oluyorlar, önerilerini zevkle getiriyor hatta bir sonraki haftaya hocam bunu yapıp getirebilirim, size de bunu da sunum hazırlayabilirim diye hiç görevi değilken hiç dahil değilken bunlarla gelebiliyor, bu da daha çok motivasyonu artırıyor (MTR 16, Nisan 2017).

Mentilerin motivasyonunu artıran bir diğer etken de öğrencilerin mentilere sıcak yaklaşımı, onları sevmesi, mentorların mentilere “öğretmenim” diye seslenmesidir. Böyle bir ortamda mentiler kendisini öğretmen olarak hissedip motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Öyle ki katılımcılardan bir akademisyen olan AKA 4, öğrencilerin mentilere sevgi dolu yaklaşımlarının mentileri motive etmesine dair şunları söylemiştir:

Özellikle işte 1. - 2. sınıf öğrencilerinin derste geri bildirimde “Merhaba Öğretmenim, siz yeni öğretmenimiz misiniz? Biz sizi çok seviyoruz.” gibi geri dönüt alıyorlar özellikle küçük yaş gruplarının sınıflarında. Bu da onları bir an önce öğretmen kimliği kazanmaları için hani onlara bir şey oluyor, motive eden bir etken oluyor. O yüzden öğrencilerin daha bu kadar 1. ve 2. sınıfta beni öğretmen olarak görüyorlar, bana öğretmenim, hoş geldin gene gel demelerinin onlara pozitif bir şeyi oluyor (AKA 4, Mart 2017).

Bu durumla ilgili MTR 1 de, mentilere mentorların “hocam” diye seslenmesinin, onları sahiplenmesinin ve onlardan biriymiş gibi yaklaşmasının mentilerin motivasyonunu artırdığını belirtmiştir ve şunları söylemiştir:

“Hocam” kelimesi bile onlara hani bizden olduklarını göstermek onları motive edebiliyor bu meslekte. Sınıf içinde de kimi zaman mesela ben eğer gerçekten etkin birini gördüğüm zaman dersi ona anlattırabiliyorum bir sonraki derslerde. Hani bu da onları dediğim gibi motive ediyor. En azından heyecanlarını yenmelerini istiyoruz (MTR 1, Mart 2017).

Mentilerin bakış açısına göre mentorluk uygulamasının başında öyle olmayıp sorumluluk aldıkça motivasyon artışı olduğu, aynı zamanda üniversitedeki teori derslerinin uygulamada işe yarar olduğunu gördükçe de motive oldukları vurgulanmıştır. Nitekim bu durumu örnekleyen menti görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

Bireysel olarak gerçekten yapabilirim hissini veriyor. Mesela ben böyle hissetmiyordum aslında ilk başta, emin değildim çok kaygılıydım ama gittikçe yani staja gittikçe sorumluluk aldıkça, inisiyatif aldıkça yapabileceğimi fark ettim ve bu benim motivasyonumu çok artırdı. Bunun çok farkındayım. Bu da beni mutlu ediyor demek ki ben bu mesleği yapabilecekmişim gibi gösteriyorum, görüyorum (MENTİ 8, Nisan 2017).

Sınıf yönetimi dersini Ayşe Hocamız vermişti. 1. sınıflarda hatta Ayşe Hocamız şey demişti, baktınız sınıf susmuyor, baktınız başa çıkamıyorsunuz küçük yaş grubuyla, ışığı kapatın. 1 saniye böyle bir baksınlar, gerçekten böyle bir şey başıma geldi. Bu benim ilk deneyimimdi hatta; mentorumun, öğretmenimin işi çıktı müdürün yanına kadar gitti. Işığı kapattım böyle 5 saniye baktılar ne oluyor, geri açtıktan sonra sınıf bendeydi. Hani gerçekten bunlar teori dersleriyle birlikte çok çabuk adapte olmamı sağladı. İşin çalışılabilir olduğunu görmek çok insanı motive eden bir şey oluyor (MENTİ 15, Nisan 2017).

Hatta üniversitedeki teori derslerinin uygulama okullarında işe yararlığını gören ve bunun kendisini motive ettiğini dile getiren MENTİ 15'in ifadesine yakın olarak MTR 1 ise mentinin uygulama okulunda motivasyonunun artması sonucunda sadece orada değil üniversitedeki teori derslerinde de daha ilgili olmaya başladığının altını çizmiştir. Bu durumu MTR 1 şöyle bir örnek olayla açıklamıştır:

ELT İngilizce Öğretmenliği departmanından öğretmenlerinden duyduğuma göre derslere katılmayan, dersleri hiç takip etmeyen

öğretmenliği sevmeyen daha çok turizm alanına yönelmek isteyen bir öğrencimizmiş. Benim derslerimi dinledi, biraz da ben ona moral verdim, yapabilirsin hani burada yapman gereken sadece kendine güvenmen; bu tarz kelimeler cümleler kurarak hani biraz daha kendini motive ettim. Sonra dediğim gibi dersten sonra hep işte sosyal medya üzerinden mesajlaştık, benden bilgiler aldı. Hani şu dersi nasıl sunabilirim şeklinde bilgiler verdim. Teşekkür etti. Daha sonra buna ek olarak da üniversiteden birkaç teşekkür aldık, öğrenci artık derslere daha fazla sarılmaya başlamış, öğretmenliği daha fazla sevmeye başlamış. Hani üniversitede de daha çok derslere katılmaya başlamış o öğrenci (MTR 1, Mart 2017).

Şekil 12’de de belirtildiği üzere “yönünü belirlemek” kavramı da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiyeye mesleki katkıları başlığı altında atıfta bulunulmuş bir kavramdır ve bu kavrama 44 katılımcıdan 7’si atıfta bulunmuştur. Bu kavrama atıfta bulunan 7 katılımcının 3’ü mentor, 4’ü mentidir. Katılımcıların bu konuya dair ifadelerine göre, mentilerin kariyer planı yaparken bu uygulama sayesinde yönlerini belirlemelerinde, öğretmenlik yapıp yapmayacaklarına karar vermelerinde, öğretmenlik yapacakları sınıf seviyesinin ne olduğuna karar verme konusunda yön belirlemelerinde “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının çok etkili olduğu; bulgular arasındadır. Örneğin, MTR 20, bu süreçte mentilerin bu uygulama sayesinde yönlerini belirlediklerine, kariyer planı yaptıklarına şöyle değinmiştir:

İş hayatı geliyor benim aklıma kelime olarak çünkü öğrenciler üçüncü sınıfta, dördüncü sınıfta bence üçüncü sınıftan itibaren artık kariyer planı yapmaya başlıyorlar. Bu kariyer planında işte kolejlerde çalışmak isteyen öğrencilerin nelerle karşılaşabileceğini görecekleri bir şey oluyor (MTR 20, Nisan 2017).

Mentorluk uygulamaları sayesinde mentilerin öğretmenlik mesleğine hazır olup olmadıkları, bu mesleği yapmayı gerçekten isteyip istemedikleri konusunda da yön belirlediklerine dair bulgular araştırmada dikkat çeken noktalardandır. Öyle ki, MENTİ 2, bu uygulamaların mentilerin öğretmenlik mesleğine hazır olup

olmadıklarını belirlemek konusunda yön belirlemelerini mümkün kıldığını açığa çıkarmıştır. Katılımcının bu konudaki ifadeleri şunlardır:

Bireysel olarak da siz gerçekten bu mesleğe hazır mısınız, bu mesleği istiyor musunuz istemiyor musunuz; bunu size daha çok göstermiş oluyor. Farklı öğretmenlerden gözlemlediğiniz birtakım şeyler size çok fazla kişisel seviyenizi yükseltiyor (MENTİ 2, Mart 2017).

MENTİ 2 gibi o da bir menti olan MENTİ 10 da öğretmenlik mesleğini yapip yapmayacağına dair karar verip yönünü belirlemek gibi bir mesleki katkının “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamaları sayesinde gerçekleştiğini öne sürmüştür. Bu görüşünü MENTİ 10 aşağıdaki gibi açıklamıştır:

İşin tam olarak fırınına girmek, fırını diye düşünelim orayı hani anaokulu, sen bir stajyersin sınıfa giriyorsun. Orada artık bir şeyler elde edeceksin; çünkü çoğu insan uygulamaya gittiğinde yok bu meslek benim için değilmiş diyebiliyor, ben bunu yapamıyormuşum diyebiliyor, ama ben oraya gittikçe daha da bu mesleği böyle diyorum ki yani keşke bir yaş sınırlaması falan gelmese de daha uzun bir şekilde yapabilsek, gerçekten çok seviyorum bu işi (MENTİ 10, Nisan 2017).

Hatta mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkısı bağlamında atıfta bulunulan “yönünü belirlemek” ifadesine ilişkin bu uygulama öncesinde öğretmenlik yapmayı düşünmeyip uygulama sürecinde öğretmenliği deneyimleyince öğretmenlik yapmaya karar veren kişilerin olduğuna, bu şekilde yönlerini belirlediklerine dair bulguların da varlığı göze çarpmaktadır. Nitekim bu mesleki katkının sağlandığı mentilerden bahseden bir katılımcı da MTR 7’dir ve şunları söylemiştir:

Üniversitedeyken öğretmenlik yapmak nedense sonraki sıralarda gelen bir tercih oluyor. İlk geldiklerinde bu görüşte olan öğretmen adaylarımız birkaç hafta içinde sürece dahil olarak aslında neden bunu düşündüklerini sorgulamaya başladılar. Hem değerlendirmek hem de tecrübe kazanmak adına son derece olumlu duygularla meslek hayatlarına devam edeceklerine dair görüşleri oluşmaya başladı (MTR 7, Mart 2017).

Bu konuda bu süreci bizzat yaşayan MENTİ 1 de mentorluk uygulamaları sayesinde gördüğü öğretmen modellerinin etkisiyle iyi bir öğretmen olma yolunda yönünü belirlediğini şu sözleriyle paylaşır:

Benim mesleki anlamdaki katkısı dediğim gibi yani hani daha iyi bir öğretmen olmam için bana yardımcı oluyor, hem de mesela hocalarda gördüğüm şeyleri beğenmeme ben daha farklı nasıl yapabilirim, nasıl düzeltebilirim ya da işte kendimle kıyaslıyorum, ben böyle böyle yapıyorum oradaki hocanın mesela o güzel örneğini diyorum ki ben böyle böyle yapıyorum, hoca böyle böyle yapıyor ve daha çok işe yarıyor. O zaman kendime uygulayabiliyorum mesela, hani nasıl diyeyim kariyer geliştirme anlamında bana katkısı oluyor (MENTİ 1, Mart 2017).

Aynı zamanda, “yönünü belirlemek” kavramına ilişkin olarak mentilerin uygulama sürecinde düşüncelerini şekillendirip çalışmak istediği sınıf seviyelerine karar vermek gibi de yönünü belirlediklerine dair bulgular görülmektedir. MTR 4 ve MENTİ 3’ün görüşleri bu durumu örneklendirmektedir:

Öğretmen adaylarının mesleği icra etmeden önce böyle bir süreçte ki bu yaklaşık bazı adaylar için sanıyorum iki dönem sürüyor, bazıları için bir dönem oluyor. Bence böyle bir şeyin olması çok iyi. Çünkü hani nasıl bir işin içine gireceklerini, nelerin onları beklediğini önden görebiliyorlar. Şu da çok iyi bir olay, mesela bu dönem gelen öğrencim ikinci sınıf

öğrencisi mentim ikinci sınıf öğrencisi ve hani çok yolun başındayken okul deneyiminin içine girmesi hani nelerin onu beklediği adına hani önceden öğrenmesi güzel hani ileride yüksek lisans veya doktora gibi programlarda da hani şimdiden düşüncelerini şekillendirebilirler. Çalışmak istediği seviyeleri ilkokul, ortaokul, lise gibi bunları en azından o ders deneyiminden sonra belirleyebilirler (MTR 4, Mart 2017).

Kendinizi tanımaya başlıyorsunuz. Yani şöyle söyleyeyim örnek kendimden örnek vermek gerekirse anaokulunda mı öğretmenlik yapmalıyım, ilkokulda mı, ortaokulda mı, lisede mi şeklinde bir kendimi tanıma sürecinden geçiyorum, öğrencileri görüyorum hangi yaş grubuna daha iyi performans gösterebiliyorum; bunu tanımış oluyorum. Ve gelişim sürecimizi gözlemleyebiliyoruz. Çünkü biz orada küçük ders anlatımları da yapmaya başlıyoruz belli bir süre sonra ve orada nerede hata yaptığımızı, nasıl başladığımızı, ne noktaya geldiğimizi görüyoruz. O açıdan bence “BAU Okulda Üniversite” deneyimi bize çok yardımcı oluyor (MENTİ 3, Mart 2017).

Şekil 12’de de görüldüğü üzere “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkıları başlığı altında 44 katılımcıdan 1’i “kendi öğretmen modelini oluşturmak” ifadesine atıfta bulunmuştur. Bu katılımcı MTR 4’tür ve kendisinin bu konuyla ilgili açıklaması şudur:

Bizi rol model olarak yani kimisi alıyor kimisi dediğim gibi eleştiriler getirebiliyor. Onlar adına bence dediğim gibi üniversitedeki öğretmenlerinin ya hocalarının ders anlatımı dışında girecekleri seviyelerde bir hoca görmedikleri için ben mesela kendi açımdan da öyleydi, gerçekten gördüğü farklı öğretmen modellerinden alıp onları böyle işte bir karışım yapıp kendileri bir yöntemle devam edebiliyorlar aslında bu çok iyi bir şey bence (MTR 4, Mart 2017).

“Farkındalık kazanmak” ifadesi de “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkıları başlığı altında atıfta bulunulmuş bir kavramdır ve bu kavrama 44 katılımcıdan 5’i atıfta bulunmuştur. Bu kavrama atıfta bulunan 5 katılımcının 1’ü mentor, 3’ü menti ve 1’i akademisyendir. Katılımcıların görüşlerine göre mentiler bu uygulama sürecinde farklı açılardan farkındalık kazanmaktadır. Örneğin, bir zamanlar kendisi de aynı uygulamada menti olup şimdi mentorluk yapan MTR 17, öğretmenlik uygulaması süresince farklı konularla başa çıkmaya çabalarken kendi özelliklerinin farkına varmak gibi bir farkındalık yaşadığının altını çizmiştir. Bunu şöyle ifade etmiştir:

Menti olarak konuşursam eğer hani bu işten gelen bir kişi olarak konuşursam, sizin okumuştum, bu böyleydi, diyorsunuz. Ama öğrenciler, çocuklar yani çalıştığınız kişiler aslında öyle olmayabiliyor ve bunu görüyorsunuz. Ve bunun nasıl olacağını, başa çıkamayabiliyorsunuz ve burada size mentorünüz destek oluyor, o yüzden yani bireysel olarak olayın daha farkındalığını kazanmanızı sağlıyor mentorünüzün olması dışarıdan bakmanıza en azından yardımcı oluyor (MTR 17, Nisan 2017).

Katılımcıların ifadelerine dayanan bulgulara göre mentilerin üniversitede öğrendiklerini uygulama okullarında gözlemleyip daha iyi kavrama imkânı bulup böylece farkındalıklarının gelişmesi şeklinde de mentilere bir mesleki katkının sağlanması söz konusudur. Bu durumu MENTİ 3 şöyle açıklamıştır:

Sonra farkındalık çünkü gittiğiniz zaman derste öğrendiklerinizi orada daha iyi gözlemleme, daha iyi anlama ve kavrama şansı buluyorsunuz, bu yüzden farkındalık geliştiriyor (MENTİ 3, Mart 2017).

Yine MENTİ 3’ün görüşüne göre uygulama okulları mentilere pratik yapma, kendini tanıma böylece farkındalık kazanma şansı tanımaktadır. Nitekim bunu MENTİ 3’ün şu ifadesi ortaya koymuştur:

Bu okul bana daha fazla pratik yapma şansı tanıyor, kendimi tanıma şansı tanıyor, farkındalık oluşturma şansı tanıyor, bu benim için çok önemliydi (MENTİ 3, Mart 2017).

Kendini tanımakla da ilişkili olarak mentinin farkındalık kazanmasına bir örnek de teşkil edecek şekilde MENTİ 14 ise kendisiyle ilgili yaptığı paylaşımda öğretmenliğe isteyerek gelmediğini ve öğrencileri sevmediğini düşündüğünü; ama bu uygulama sayesinde aslında öğrencileri sevdiğini fark ettiğini öne sürmüştür:

Bu bölüme yanlılıkla geldim. Öğrencileri hiç sevmiyordum. Yani çocukları sevmiyordum öğrenciler diye şey yapmayayım. Ama sonra “BAU Okulda Üniversite”ye ilk başladığımda yani okula koleje gittiğimde aslında onlara karşı bir şey değilmiş ben çocukları sevmiyor biri değilmişim, onu anladım (MENTİ 14, Nisan 2017).

“Farkındalık kazanmak” ifadesine farklı bir açıdan yaklaşan MENTİ 4 ise öğretmenlerin böyle bir uygulamada deneyim kazanmadan mesleğe atılma durumlarında her şeyi bildiklerini zannedebildiklerini oysa bunun bir hata olduğunu, bu uygulama sayesinde neyi ne derece bildiğine dair bir farkındalık kazanmanın mentiye mesleki bir katkısının olduğunu belirtmiştir.

Çok eksik olduğunuzu görüyorsunuz. Şöyle ki insan yapısal gereği benlik ve ego sahibi bir yapı. Hiç tecrübe etmeden mesleğe atıldığı zaman her şeyi çok bildiğini zanneder. İnsanoğlu böyledir yani. Fakat tecrübe ettikçe hiçbir şey bilmediğini anlar. BAU Okulda Üniversite modeli ve yardımcı öğretmen olmanın aday öğretmen olmanın tabii ki bence kişiye en büyük katkısı (MENTİ 4, Mart 2017).

“Farkındalık kazanmak” kavramı bağlamında katılımcılardan akademisyen olan AKA 2 ise mentiler için öğretmenlik uygulamasının büyük önem taşıdığını gözlemlediğini ve öğretmenlik yaparken gerçekten önemli bir iş yaptıklarının farkına vardıklarını hissettiğini dile getirmiştir. Bu konuya dair gözlemlerini şöyle özetlemiştir:

Bize çok sıradan gelen o öğretmenliğin hani artık sürekli gide gele okullara ya da sürekli öğrencilerle olduğumuz için çok sıradan gelen öğretmenliğin, öğretmen adaylarına öyle gelmediğini fark etmek her seferinde beni şaşırtıyor. Çok telaşlanıp inanılmaz büyük bir şey yaptıklarını o an anlıyorlar ya da görüyorlar. Bunun farkına varıyorlar o yüzden öğretmenlik uygulaması önemli bir şey yani ya da “BAU Okulda Üniversite” önemli gerçekten çünkü o an ben kendimi öğretmen gibi hissettim ya da tamamen inisiyatifi elimde hissettim diyerek hani çok etkileniyorlar, bu daha önce çalıştığım devlet üniversitelerinde de böyle oldu burada da böyle oldu yani eğitim fakültelerinde hep böyle oluyor genelde benim gözlemlediğim. O yüzden onların hayatında zannettiğimizden daha önemli bir yeri var sanırım (AKA 2, Mart 2017).

Şekil 12’de belirtildiği üzere “mesleğe hazır olmak” kavramı da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkıları başlığı altında atıfta bulunulmuş bir kavramdır ve bu kavrama 44 katılımcıdan 6’sı atıfta bulunmuştur. Bu kavrama atıfta bulunan 6 katılımcının 2’si mentor, 3’ü menti ve 1’i akademisyendir. Katılımcıların ifadelerine göre mentiler ders anlatımı yaparken mesleğe hazır hale gelmekte, deneyimli olup mesleğe 1-0 önde başlamaktadırlar. Bu konuyla ilgili katılımcıların görüşlerine odaklanmak yerinde olur. Örneğin, MTR 19, mentilerin ders anlatımı yaparak mesleğe hazır hale geldiklerine şu sözleriyle gönderme yapmıştır:

Derse girmeleri güzel bir şey. Hani profesörleri ya da okuldaki öğretmenleri, üniversitedeki öğretmenleri gelip onları burada gözlemeleri, bunu beğeniyorum. Sonuç olarak, tam olarak kendini heyecanlansa da mentimiz işte kendini kötü hissetse de bunu yaşaması

önemli bir şey. Çünkü o şekilde mezun olduğunda kendini hazır hissediyor olacak, güçlü olacak (MTR 19, Nisan 2017).

Tıpkı MTR 19 gibi MENTİ 3 de aynı şekilde düşünmüş ve mentilerin mesleğe hazır öğretmenler olmasına şu sözleriyle vurgu yapmıştır:

Sizin mesleğinize hazırlıyor ve sizi mesleğinizde iyi bir öğretmen yapan aslında bu bence. İyi öğretmen olmanıza yardımcı olan diyelim (MENTİ 3, Mart 2017).

MENTİ 8 de mesleğe hazır olup olmama açısından “BAU Okulda Üniversite”nin önemli bir proje olduğunun altını şu ifadeleriyle çizmiştir ve şunları söylemiştir:

Hem deneyim açısından hem de ileride size referans açısından kendinizi gerçekten bu mesleğe hazır olup olmama açısından da önemli bir proje (MENTİ 8, Nisan 2017).

MENTİ 8 gibi MENTİ 3 de “BAU Okulda Üniversite” sayesinde işe alımlarda da mesleğe hazır olarak algılanma durumunun da söz konusu olduğunu bir örnek olayla şöyle açıklamıştır:

Geçenlerde bir iş başvurusunda bulunan arkadaşımız on yıllık öğretmenlerle birlikte değerlendirildi. Yani bu bence “BAU Okulda Üniversite” sisteminin kattığı bir şey olarak düşünüyorum ben (MENTİ 3, Mart 2017).

MENTİ 3’ün ifadesinde de görüldüğü üzere mentilerin sektöre mesleğe hazır olarak başlamalarını MENTİ 9 ise mentilerin içinde bulunduğu bu durumu 1-0 önde başlamak olarak adlandırarak mentilerin bu uygulama sayesinde “mesleğe hazır olmaları”na işaret etmiştir ve kendisinin bu konudaki ifadeleri şunlardır:

Sektöre sıfır başlamak gibi olmuyor, 1-0 önde başlıyorsunuz. Tecrübe çok önemli burada (MENTİ 9, Nisan 2017).

Mentilerin öğretmenliğe başladıkları ilk yıllarda geçirecekleri, öğrenmeye dayalı bir adaylık sürecini “BAU Okulda Üniversite”de kazandığı deneyimler sayesinde önceden tamamlamış olduğu, bu bağlamda da mentilerin mesleğe hazır oldukları da bulgular arasındadır. Buna da MTR 23’ün şu düşünceleri örnek verilebilir:

Öğrenciye çok büyük bir artısı var. Çünkü bu tecrübeyi, bu deneyimi üniversitesini, okulunu bitirdiği anda uygulamaya koyabilecek. Burası onun için bir altyapı olacak. Okulunu bitirdiğinde tekrar bir stajyerlik aşaması yaşamayacak. Tabii ki stajyer olacak ama çalıştığı ortamlarda da kendisinin verimi açısından da stajyer değil artık bir öğretmen olacak, adaylık bölümünü kaldırmış olacak (MTR 23, Nisan 2017).

Mentilerin mesleğe hazır olmalarına değinen bir başka katılımcı bakış açısı da bu sistemde görev almış bir akademisyene aittir. AKA 5, mentilerin mesleğe hazır olduklarını “anahtar teslim sınıf verilecek” öğretmenler olarak yetiştiklerine dair bir ifadeyle belirtmiştir. Hatta mentilerin yaşadığı süreci aşama aşama anlatıp onların kazandıkları deneyim sonucunda bu mentilerin mesleğe hazır hale geldiğini de şu sözleriyle açıklamıştır:

Çocuk çok küçük yaştan itibaren daha minimal sorumluluklarla okul ortamına girmeye, o dinamiğe alışmaya başlıyor. Bütün yazılı ve yazılı olmayan kurallar ile bütün usulleriyle sistemin bir parçası olmaya başlıyor. Birinci sınıfta, ikinci sınıfta partial ödevler için gidip geliyor, üçüncü dördüncü sınıfa geçtiğimiz zaman artık baya öğretmen yardımcısı gibi gitmeye başlıyor. Zaten üçüncü sınıfa kadar geldiği noktada okulu,

öğretmenleri, öğrencileri tanımaya başlamış oluyor. Sonra bu öğrencilere sınıf okul ortamı emanet edilebilir hale geliyor ve bu dört yıllık processı bitirip çıkmış olan bir öğrenci, bir öğretmen adayı artık birçok okulun böyle anahtar teslim sınıf verip gözüünün arkanda kalmayacağı bir hale geliyor (AKA 5, Nisan 2017).

Yine AKA 5, mentilerin acemiliklerinin bu uygulamada kazandıkları deneyimler sayesinde yok olduğunu, mesleğe ısınıp hatta mesleğe hazır hale geldiklerini belirtip söz konusu mentorluk uygulamasının mesleğe hazır, yetişmiş öğretmen adayı yetiştirmek açısından çok ciddi faydası olduğunu şu sözleriyle dile getirmiştir:

Öğrenciyi mesleğe ısındıran olması, mesleğin içine sokuyor olması hatta hazır hale getirmesi. Acemilik korkusunu ortadan kaldırıyor olması. Küçük en erken noktadan itibaren ondan sonra bununla ilgili mindset bir kafa yapısı, zihin yapısı oluşturuyor olması. Bunlar çok önemli, çok güçlü yönleri (AKA 5, Nisan 2017).

Nereye bakarsanız bakın çok ciddi faydası olan bir yaklaşım. Mesleğe hazır, yetişmiş, bütün qualifikasyonları tamam öğretmen adayı oluşturmak açısından (AKA 5, Nisan 2017).

Şekil 12’de de görüldüğü üzere “mesleğe adaptasyon kolaylığı” kavramına, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiyeye mesleki katkıları başlığı altında 2 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuştur. Bu katılımcılardan biri mentor diğeri mentidir. Bu kişilerden mentor olan katılımcı mentilerin gelişimi ve mesleğe adaptasyonu için “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının verimli bir uygulama olduğunu şu sözleriyle özetlemiştir:

Onların gelişimi için onların mesleğe adaptasyonu için verimli olacağını düşünüyorum (MTR 23, Nisan 2017).

Aynı konuya ilişkin olarak, MENTİ 4 de teoride gördüğünü mesleğe adapte etme bağlamında mesleğe yatkınlık anlamında mentiyeye mesleki katkı sağladığının altını şu sözleriyle çizmiştir:

Aklıma mesleğe yatkınlık geliyor. Her zaman teoride gördüğümüzle mesleğin içine girdiğimizde o teoriyi zaman zaman mesleğe adapte edemeyebiliyoruz. Bu noktada bize ciddi anlamda mesleğe yatkınlık da katkı sağlıyor (MENTİ 4, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiyeye mesleki katkıları başlığı altında 1 katılımcı tarafından atıfta bulunulan bir kavram da “mesleki aidiyet duygusunun gelişimi”dir. Akademisyen AKA 5, mentilerin uygulama okullarında aidiyet duygularının geliştiğini hatta bunu da mentilerin öğretmenler gibi önlük giymesi gibi bir örnekle de destekleyerek şöyle ifade etmiştir:

Mesela gene okul pratikleri açısından mesela önlük giyiyorlar, bilmem ne yapıyorlar, aidiyet duygusu, mesleki aidiyet duygusu yükselmeye başlıyor (AKA 5, Nisan 2017).

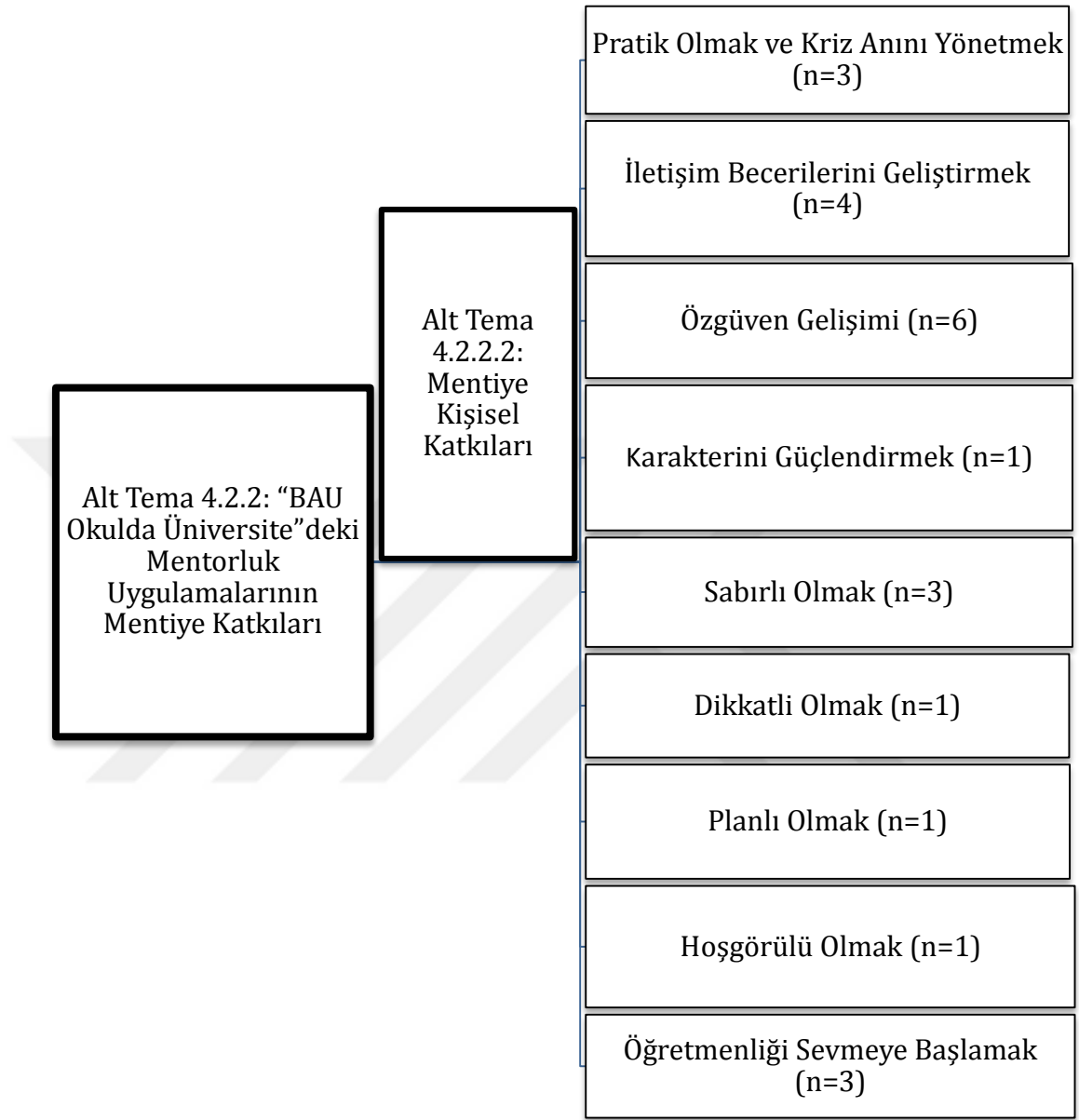
AKA 5, mesleki aidiyetten tekrar bahsedip “BAU Okulda Üniversite”nin çok ufuk açıcı bir uygulama olduğuna dair düşüncelerini ayrıntılı olarak paylaşmıştır ve şunları söylemiştir:

Türkiye pratiklerine, dinamiklerine çok uymayan bir yapısı vardı yani işte eğitimin okulda yapılması, öğretmen adaylarının okul içerisinde eğitim görmeleri, eğitim fakültesinin neredeyse kurumun içinde kurgulanması gibi bunlar çok olacak şeyler değil fakülteyle şey arasında laboratory school gibi bir şey tek bir okul olmadığı sürece, ama bizim uyarladığımız şekli her okulun, her eğitim fakültesinin uygulayabileceği,

verim alacağı, iş birliği yapan okulun desteği olduğu müddetçe çok olumlu sonuçların, geri dönüşlerin olacağı bir yapıya sahip. O yüzden, işte usta-çırak ilişkisi dedim, mesleki aidiyet dedim, pratiğin öneminden bahsettim, bütün bunlar açısından “BAU Okulda Üniversite” gerçekten ufuk açıcı bir metot aslında (AKA 5, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkıları başlığı altında atıfta bulunulan son kavram ise “eğitimcilik vizyonunu kazanmak”tır. Nitekim AKA 5, bu uygulamanın içinde olup mentilerin pek çok özelliği kazandığını; bir yere zamanında gitmek, başladığı işi bitirmek, süreç idare etmek gibi aslında çalışma disiplini kazanmış olmanın da sonucunda her ne işi yaparlarsa yapsınlar eğitimcilik vizyonuna sahip olacaklarını belirtmiştir. Buna dair düşüncelerini de şöyle açıklamıştır:

Mühendislik gibi bir şey eğitimci olmak. Mühendislik unvanını alır, mühendislik kıyafetini giyersin sonra o kıyafetle isterseniz kafe işletirsiniz, isterseniz kek pişirirsiniz, isterseniz satışçı olursunuz. Ama hep o mühendislik vizyonu kafanızda vardır, dünyaya o gözle bakıyorsunuzdur. Eğitimcilik de böyle bir şey. Bir kere bu kadar çok dinledikten sonra bir şeyi, bu elbiseyi giymeyeceğim deme lüksünüz yok, o otomatikman üzerinize olmaya başlıyor. Bu stajlar da bunun bir parçası. Hiçbir şey öğrenmesen, bir yere zamanında gitmeyi öğreniyorsun, bir sorumluluğu sonuna kadar takip etmeyi öğreniyorsun. Başladığın bir işi bitirmeyi öğreniyorsun, insanı idare etmeyi, ilişkiyi idare etmeyi, süreç idare etmeyi, çalışma grubu idare etmeyi öğreniyorsun. Ve bunlar profesyonel hayatın her anlamında lazım olacak olan beceriler. Hani sınıfa girip ders anlatıp sınıfa hakim olmayı, öğretmeyi bir kenara koydum, bunları zaten öğreniyorsun, ama bunun dışında işte amirini idare etmeyi öğreniyorsun, iş arkadaşını idare etmeyi öğreniyorsun, işte çalışan çalışmayan görevini yerine getiren getirmeyenin dinamiklerini çözmeyi öğreniyorsun. Ve bunu öğrenerek iş hayatına başlamanın ne yapacaksan yap çok büyük bir katkısı var (AKA 5, Nisan 2017).



Şekil 13. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının mentiye katkıları alt temasına ilişkin mentiye kişisel katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.2.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “Mentiye Kişisel Katkıları” başlığı altında ise Şekil 13’te görüldüğü gibi, pratik olmak ve kriz anını yönetmek (n=3), iletişim becerilerini geliştirmek (n=4), özgüven gelişimi (n=8), karakterini güçlendirmek (n=1), sabırlı olmak (n=3), dikkatli olmak (n=1), planlı olmak (n=1), hoşgörülü olmak (n=1) ve öğretmenliği sevmeye başlamak (n=3) kavramları yer almaktadır.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentiye Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentiye Kişisel Katkıları” başlığı altında Şekil 13’te de gösterildiği üzere toplam 44 katılımcıdan (N=44); pratik olmak ve kriz anını yönetmeye 3, iletişim becerilerini geliştirmeye 4, özgüven gelişimine 6, karakterini güçlendirmeye 1, sabırlı olmaya 3, dikkatli olmaya 1, planlı olmaya 1, hoşgörülü olmaya 1 ve öğretmenliği sevmeye başlamak kavramına 3 katılımcı atıfta bulunmuştur. Nitekim söz konusu kişisel katkılardan öncelikle “pratik olmak ve kriz anını yönetmek” kavramı üzerinde durulacaktır. 44 katılımcıdan 3’ü bu kavrama atıfta bulunmuş ve bu kişilerin üçü de mentidir. MENTİ 13’ün pratik zekasının arttığını, alternatif düşünme becerisinin geliştiğini söyleyerek “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk sürecinin kendisine “pratik olmak ve kriz anını yönetmek” bağlamındaki kişisel katkısını ortaya koyan ifadeleri aşağıdadır:

En önemlisi pratik zeka arttı. Alternatif düşünme o anki olumsuzluklara karşı hemen nasıl bir şeye dönüştü, olumlu bir şeye dönüştürebilirim. Bu yönlerimin arttığını düşünüyorum (MENTİ 13, Nisan 2017).

MTR 11 de sınıfta yaşanan bir soruna çözüm üretirken pratik olma ve kriz anını yönetebilme becerisini geliştirdiğine dair deneyimlerini şu sözleriyle açıklamıştır:

Bir, sınıf hakimiyeti çok değişiyor. Hani ilk sunum yaptığımız zamanlardaki hakimiyetimizle bizim de şimdiki bir değil onların da ileride bir olmayacak. Pratik olma yani kriz anını yönetebilme bir sınıfta yani 24 kişi gözünüüzün içine bakıyor ve o anda bir kriz var, en basiti işte smartboard çalışmıyor. Sizin onu hemen adapte etmeniz lazım ya da dersin ortasında elektrik kesiliyor pandomim yapmanız gerekiyor belki de. Pratik olmayı da öğretiyor, bir de problem çözme becerilerinden hani bireysel öğrenciyle bire bir problemler olabilir, öğretim tekniklerinde mesela denediğiniz ve işe yaramayan bir şeyi farklı bir şekilde adapte edip sunabilmeyi çok güzel öğrettiğine inanıyorum (MTR 11, Mart 2017).

MENTİ 7 de aynı duruma bu defa öğrenciler ve öğretmenlerle yaşanabilecek bir olayla ilişkilendirerek gönderme yapmış ve o da şunları söylemiştir:

Kriz ortamı dediğim öğrencilerle ya da öğretmenlerle hani bir şeyler olabiliyor, bunlarla başa çıkmayı öğreniyoruz (MENTİ 7, Nisan 2017).

Şekil 13'te de görüldüğü üzere “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentiye Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentiye Kişisel Katkıları”nda “iletişim becerilerini geliştirmek” ifadesinin yer aldığı ve bu ifadeye 44 katılımcıdan 4’ünün atıfta bulunduğu görülür. Aynı zamanda mentorluk uygulamalarının bireysel katkıları bağlamında mentora kişisel katkıları adı altında da görülen “iletişim becerilerini geliştirmek” ifadesinin mentilere katkı olarak da ortaya çıkması, söz konusu mentorluk sürecinin hem mentorun hem mentinin iletişim becerilerini geliştirdiğini de gösteren bir bulgudur. Mentorluk sürecinin mentilere iletişim becerilerini geliştirmek gibi bir kişisel katkısının olduğuna dair katılımcı görüşlerine odaklanıldığında öğretmenlerle, öğrencilerle, öğrencilerin aileleriyle, okul yönetimiyle vb. kurulan iletişim noktasında mentilerin iletişim becerilerini geliştirmek gibi bir kişisel katkının varlığı dikkat çekmektedir. Öncelikle, bu konudaki mentor görüşlerine odaklanıldığında mentilerin öğretmen olduklarında

müdürleriyle, öğretmenlerle, öğrencilerle nasıl konuşulur konusunda iletişim becerisini kazanmış olarak işe başlayacaklarına değinildiği göze çarpar. Bu konudaki tespitlerini MTR 16 ve MTR 23 şöyle paylaşmıştır:

İletişim, ilk, birden bire sudan çıkmış balık gibi olmuyor, ilk iletişim noktasını burada öğreniyor, müdürle nasıl konuşulur, diğer öğretmenlerle iletişime nasıl geçilir, o sistemde dahil olurken öğrenciyle iletişime nasıl geçilecek ve bunu kontrollü bir ortamda, düştüğünde onu kaldıracak bir ortamda öğrendiği için de iletişimi de sağlıklı başlatıyor (MTR 16, Nisan 2017).

İnsan ilişkileri açısından da çünkü sadece öğretmen olduğunuzda öğrencilerimizle değil onların aileleriyle de, diğer öğretmen arkadaşlarınızla da, zümrenizle de iletişim içinde olmanız gerekiyor. Bütün bunlara onları hazırlıyor diye düşünüyorum (MTR 23, Nisan 2017).

“İletişim becerilerini geliştirmek” kavramına ilişkin olarak mentilerin görüşlerine bakıldığında mentilerin “BAU Okulda Üniversite” sayesinde öğrencilerle iletişimlerinin ne durumda olduğunu ve geliştirmesi gereken yönlerinin neler olduğunu fark etmek ve iletişim becerisi güçlü biri olmamasına rağmen bu süreçte bu becerinin gelişmesine dair pek çok bulgu vardır. Bunlara örnek teşkil edecek bazı menti yorumlarına aşağıda yer verilmiştir:

Hiç tanımayan bir çocukla bile kolayca diyalog kurabileceğimi aslında bu sayede görmüş oldum. Onlarla ne kadar rahat iletişim kurabildiğimi veya neleri geliştirmem gerektiğini bu sayede öğrenmiş oldum. O yüzden “BAU Okulda Üniversite”nin bu anlamda önemi büyüktür (MENTİ 11, Nisan 2017).

Ben çok çekingen bir insandım, yani büyük kendimden yaşça büyük insanların yanında konuşmaya çekinirdim. Ama işte “BAU Okulda

Üniversite”de ilk öğrencilerle, tabii ilk öğretmenlerle başladık oraya gittiğimiz zaman kendimizi hem mentor öğretmenimize tanıtıyoruz hem de okul yönetimine tanıtmanız gerekiyor. Bu beni biraz olsun kendimi ifade etmeme bu bile benim için çok büyük bir yardımcı oldu. Öğrencilerle de konuşmak da çok önemli çünkü onlara nasıl hitap büyük bir insanla konuşuyormuş gibi kesinlikle konuşmamamız gerekiyor. Bazen mimik yapmamız lazım, bazen beden dilimi kullanmam gerekiyor. Bu tarz şeyleri öğrenmiş oldum (MENTİ 14, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentiye Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentiye Kişisel Katkıları”nda araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan 6’sının “özgüven gelişimi” kavramına atıfta bulunduğu görülür. Bu kavrama daha önce de üzerinde durulduğu ve Şekil 8’de de görüldüğü gibi söz konusu mentorluk sürecinin mentora kişisel katkıları başlığı altında da atıfta bulunulmuştur. Görülmektedir ki “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları hem mentorun hem mentinin özgüven gelişimine katkıda bulunmuştur.

Mentilere kişisel katkı başlığı altında ele alınan özgüven gelişimine atıfta bulunan 6 kişinin ifadelerine dayanan bulgulara göre öğretmenlik mesleğine başlamadan önce “BAU Okulda Üniversite” sayesinde mentilerin 1. sınıftan itibaren uygulama okullarında deneyim kazanmasının, sınıf yönetmesinin, ders anlatmasının, mentorları tarafından cesaretlendirilip onlarla olumlu ilişkiler geliştirmesinin mentilerin özgüvenlerinin gelişmesinde rolü büyüktür. Örneğin, bu durumun bizzat içinde olan MENTİ 3, mentorluk sürecinde deneyim kazandıkça utangaçlığının kırıldığını, korkularının ve stresinin azaldığını ve böylece özgüveninin geliştiğini şöyle dile getirmiştir:

Kişilik olarak mesela şunu geliştirdi, çoğu kişi aslında utangaçlık, o korkuyu yaşıyor. Alıştıyorsunuz artık bir yerden sonra, onu kırmış oluyorsunuz, en önemlisi o. Mesela çok iyi hatırlıyorum, ilk ders anlatımında sesim çok az çıkıyordu. Yani o şeyden dolayı çok yabancı bir ortamdasınız. Korkunuz var, stresiniz var. Daha önce yapmadığınız

bir şey. Çünkü sınıfta işte hep böyle kendi yaşutlarınızın önüne çıkıp bir şeyden bahsetmeye benzemiyor. Giderek o sesin mesela giderek daha iyi çıkmaya başladığını fark ettim. Daha iyi sesimi kontrol edebiliyordum (MENTİ 3, Mart 2017).

“Özgüven gelişimi” bağlamında MENTİ 3, aynı zamanda sınıf ortamında çok fazla zaman geçirmenin mentinin özgüvenini geliştiren bir etken olduğunun da üzerinde durmuştur. Bu durumu gösteren ifadeler şunlardır:

Çok etki yapıyor bu; ama siz birazcık daha kendinize güveniniz oluyor, en azından bir sınıf ortamında daha fazla zaman geçiriyorsunuz ve bu zaman kısa bir zaman dilimi değil nereden baksanız üç yıl diğer kişiler bir yıl bile değil altı ay belki, belki beş ay, belki dört ay bu staj sürecinden geçiyorlar ve tabii farkı oluyor (MENTİ 3, Mart 2017).

MENTİ 7 de mentinin özgüven gelişiminde mentorun mentiye güvenip ona sorumluluk verip ona bir sınıfı emanet etmesinin de etkili olduğuna dair bir örnek olayı şöyle paylaşmıştır:

Yanında staj yaptığım öğretmen, sınıfı bana bırakıp acil bir toplantıya çıktığında ilk bir, birinci dönemdi bu, hani ilk bir telaş yaptım, ondan sonra baktım yapabiliyorum bu işi, kendime güvenim geldi. Ve ondan sonra da tabiri caizse yürüdüm ve gittim hani (MENTİ 7, Nisan 2017).

Tıpkı MENTİ 7 gibi MENTİ 15 de mentorun mentiye olumlu ve güven verici yaklaşımının mentinin özgüveninin gelişmesinde etkili olduğunu şu sözleriyle paylaşmıştır:

Mentorumuzun bize davranması gereken hani az önce dediğim gibi gülüyoruz, işe biraz daha hani sen buranın öğretmenisin hani biraz daha işe ısınma hani mentor-menti ilişkisinde mentorumuz bize olumlu yaklaştığı zaman bizim de özgüvenimiz biraz yükselmiş oluyor. Hani ben bunu yapabilirim. Olabilir, ben bir sınıfı devralabilirim ya da gerçekten

işimi düzgün yapıyorum tarzı şeyler çok önemli mentor-menti ilişkisinde (MENTİ 15, Nisan 2017).

“Özgüven gelişimi”ne atıfta bulunan mentor bakış açısına göre de “BAU Okulda Üniversite” mentilerde özgüven gelişimini sağlamakta, öğretmenliğe başlamadan önce deneyim kazanmak mentilerin iş bulabilme kaygısını azalttığı için mentide özgüven gelişimi mümkün olmaktadır. Öyle ki, MTR 16, kısaca “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye katkısını şöyle belirtmiştir:

Özgüveni de, tüm bunlar da özgüveni sağlıyor aslında. Mesleki özgüven özellikle (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 16, mentinin iş bulabilme kaygısının azalıp özgüveninin artmasına yönelik de düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Hiçbir kurum yeni mezun birine başvuru yaparken güvenmezken kendi kurumumuz buna fırsat yaratıyor. İlk düşecekse de aile içinde düşünüyor. Onu da söyleyeyim hani yapılacak olan yanlışları, telafi edilecek düzeyde hani burada ilk fırsatı buluyor. İlk dizini kanattığı alan burada oluyor yani söylediklerine güven verildiğinde, kabul görüyor, güvenildiğini hissediyor bence. O anlamda bir stajyerin beklediği şey nedir zaten iş öncesi sahaya gitmeden önce nelerle karşılaşacağım, ne yaşayacağım, yeterli olacak mıyım, iş bulabilecek miyim, bunun öncesinde bu kaygıları azaltıyor. Güven veriyor, onlara destek oluyor, aynı zamanda kabul gördüğünü hissediyor bir kurumda. Bu ilk başlamak adına mesleğe önemli (MTR 16, Nisan 2017).

“Özgüven gelişimi” konusunda görüş bildiren iki akademisyen vardır. Bu kişiler ise mentilerin üniversitenin ilk yıllarından itibaren yetişmeleri sebebiyle ders

anlatacak düzeye gelmelerinin verdiği bir özgüvenin olduğuna değinmiş ve ders anlatmayı tecrübe ettikçe ve sorumluluk aldıkça da mentilerin özgüvenlerinin geliştiğinin altını çizmiştir. AKA 4'ün bu konuya gönderme yapan görüşleri şunlardır:

En güçlü yönü öğrencinin birinci sınıftan itibaren yani işin mutfağında, okulda olması. Bu öğrenci son sınıfa geldiği zaman artık 40 dakikalık hatta iki ders üç ders hatta yedek öğretmen gibi kendini anlatabilecek gücü ve potansiyeli görüyor. Bu rahatlığa da sahip (AKA 4, Mart 2017).

MENTİ 5 de mentinin sınıf yönetip kendisine sınıf teslim edilince bunun üstesinden başarıyla gelmesi sonucunda özgüveninin geliştiğini de bir örnek olayla anlatmıştır:

Böyle olunca bir kere bir öğrenci özgüvenle başlıyor işe yani ben daha evvel sınıf yönettim daha evvel ders anlattım ben bu işi yapıyorum. Haftada iki gün gittim haftada üç gün gittim, yabancısı değilim buraların, o yeni başlayan öğretmenin o doğal kaygısı doğal çekincesi vs.si olmuyor (AKA 5, Nisan 2017).

Hoca dedi ki benim iki gün bir cuma ve bir pazartesi izinli olacağım, çocuğum evleniyor, sınıfı sana emanet edebilir miyim? Aslı geldi bana sordu ben bunu yapabilir miyim diye, dedim sen bir tam dönem gittin, çocukları tek tek isim isim biliyorsun, ne yaptığını biliyorsun, bence yapabilirsin, senin bütün kimliğin buna müsait. Adayımız, baştan sona en ufak bir sarkma olmaksızın, müfredattan kopma olmaksızın full sınıfını yöneterek, yemekhaneye inerek, yemekhaneden çıkarak bütün etkinlikleri takip etmeyi başardı. Hayatımda bu kadar gurur duyduğum çok az enstantaneden bir tanesi vardır. “BAU Okulda Üniversite” olmasa bu mümkün olmayacaktı, bu kurum bu uygulama sayesinde bu çocuk bu sınıfı tanıdığı için böyle bir şey yaşamış oldu. Onun kendine duyduğu

güven de inanılmaz mutluluk verici bir şey onun açısından (AKA 5, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentiye Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentiye Kişisel Katkıları”nda araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan 1 kişi “karakterini güçlendirmek” kavramına atıfta bulunmuştur.

Mentilere kişisel katkı başlığı altında ele alınan “karakterini güçlendirmek” ifadesine atıfta bulunan bir kişi mentidir ve MENTİ 1, bununla ilgili dile getirdiği kişisel katkıyı şu sözleriyle açıklamıştır:

Kişisel, kişilik anlamında tabii daha güçlü bir karaktere sahip oluyorsun (MENTİ 1, Mart 2017).

Çocuklarla uğraşmak, öğrencilerle uğraşmak çok daha farklı bir şey. Hani insanlarla zaten hani büyüklerle ya da yetişkinlerle uğraşıyorsun ama çocuklar çok ayrı bir dünya. Yani onlar nasıl diyeyim hani bakış açıları, daha aktif, enerjistik ve daha heyecanlı ve farklı düşündükleri için hani dediğim gibi o anlamda biraz şey oluyor, nasıl diyeyim diyemedim, o anlamda hani kendini güçlendiriyorsun, kendi kişiliğini güçlendiriyorsun (MENTİ 1, Mart 2017).

Araştırmaya katılan 44 katılımcıdan 3’ü tarafından atıfta bulunulan bir diğer kavram da “sabırlı olmak”tır. Bulgulara göre “BAU Okulda Üniversite”deki deneyim sürecinde mentinin daha sabırlı olduğu hatta bu durumun çevresiyle olan ilişkilerine de yansıyor onlara karşı da daha sabırlı olabildiği sonucuna varılmıştır. MENTİ 1, sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken daha sabırlı olmayı öğrendiğini başından geçen bir örnek olay üzerinden anlatmıştır:

O kadar sesimi yükseltiyorum, onların dikkatini çekmeye çalışıyorum, dinlemiyorlar. En sonunda çocuk hatta döndü dedi ki “Hop, hocanın sesi zaten çıkmıyor. Biraz sessiz olun.” Ben böyle kaldım, şimdi yani ben bu şey, bu vücut yapısıyla, bu karakterle, bu kişilikle lise öğrencisi öğretmenini olamam yani. Bu imkânsız bir kere, bunu unut dedim, yani hayatta olmaz. Ama yani oradan çıktım, dedim herhalde sesim gitmişti zaten, demek istediğim cidden hani, hani bazen kişilikle de kalmıyor. Kendini evet güçlendiriyorsun, ayrı mesele, o çok farklı bir şey hani. Bazen öyle olunca daha sert biri bile olabiliyorsun. Daha sabırlı oluyorsun, yani bu bile sana katkısı oluyor. Sabrına sabır katıyorsun, genel olarak sabır ve güçlü bir kişilik olarak sana geri dönüyor yani (MENTİ 1, Mart 2017).

MENTİ 13 de bu uygulama sayesinde artık daha sabırlı olduğuna değinirken MENTİ 15 de uygulama okullarında kazandığı sabrı çevresine karşı da göstermeye başladığını vurgulamıştır. Mentilerin bu görüşleri aşağıda verilmiştir:

Artık daha sabırlıyım mesela, daha önce kendi yeğenime, kuzenime, kardeşime bu kadar sabırlı değilken o kadar sabırlı hale geliyorsunuz ki çünkü hiç tanımadığınız çocuklarla o kadar iç içeyseniz kendi ailenizle daha da fazla iç içe oluyorsunuz (MENTİ 13, Nisan 2017).

Stajdan sonra biraz daha sabırlı bir birey olduğumu düşünüyorum gerek evde gerek okulda ya da arkadaşlarıma karşı sabırlı (MENTİ 15, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Mentiye Katkıları” alt teması altında gruplanan “Mentiye Kişisel Katkıları”nda araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan 1 kişi “dikkatli olmak” kavramına atıfta bulunmuştur. Uygulama sürecinde daha dikkatli olduğunu kısaca şöyle paylaşmıştır MENTİ 13:

Daha dikkatli oluyorum yani her çocuğun yaptığı hareket, mimik ve jestlere daha dikkatli yaklaşıyorum (MENTİ 13, Nisan 2017).

MENTİ 13 aynı zamanda Şekil 13'te de görüldüğü üzere 1 kişi tarafından atıfta bulunulmuş “planlı olmak” ve “hoşgörülü olmak” ifadelerine de atıfta bulunan kişidir. MENTİ 13, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye kişisel katkıları arasında “planlı olmak” ve “hoşgörülü olmak” durumlarının da bulunduğuna işaret etmiştir. Buna dair kendisinde gördüğü değişimleri MENTİ 13, şöyle açıklamıştır:

Daha planlı ve programlı çalışıyorum (MENTİ 13, Nisan 2017).

Hep bir sonraki adımı düşünerek adım atmaya başladım (MENTİ 13, Nisan 2017).

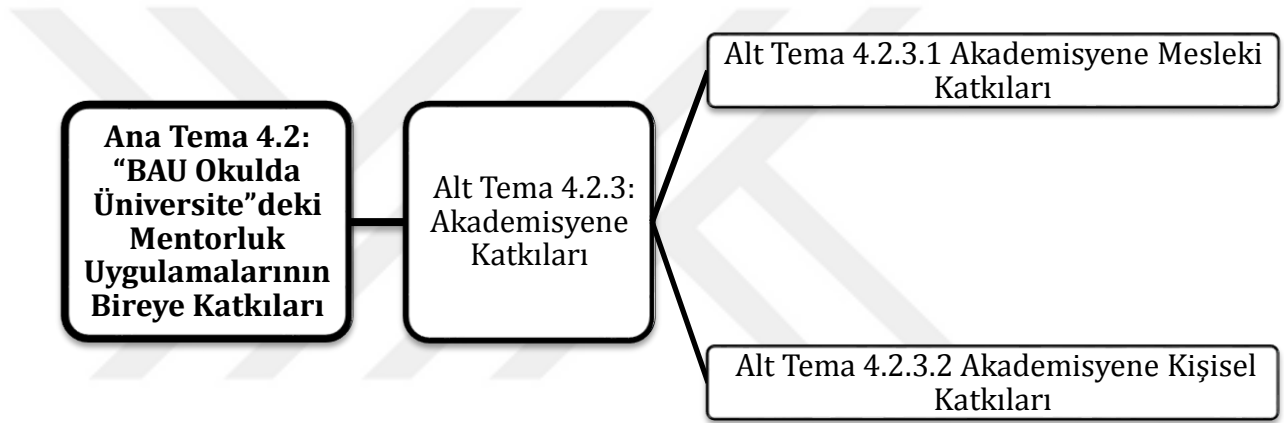
Daha hoşgörülü olmaya başladım. Herkesi olduğu gibi kabul etmeyi öğrenmeye başladım (MENTİ 13, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye kişisel katkılarının içinde son olarak “öğretmenliği sevmeye başlamak” da vardır ve buna araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan 3’ü atıfta bulunmuştur. Bu 3 katılımcıdan 2’si menti, 1’i akademisyendir. Üçünün de üzerinde durduğu öğretmen olmayı istemeyen mentilerin uygulama okullarındaki deneyimlerinin sonucunda öğretmenliği sevmesi, öğretmenliği yapabileceklerini düşünüp bu mesleği yapmaya karar vermesi yönündedir. Nitekim katılımcıların bu doğrultudaki görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

Kişisel olarak değerlendirirsem tabularımı yendim gibi bir şey yani. Ben öğretmen olmak istemiyordum diyen bir insandım dediğim gibi, bunu yenmemi sağladı (MENTİ 7, Nisan 2017).

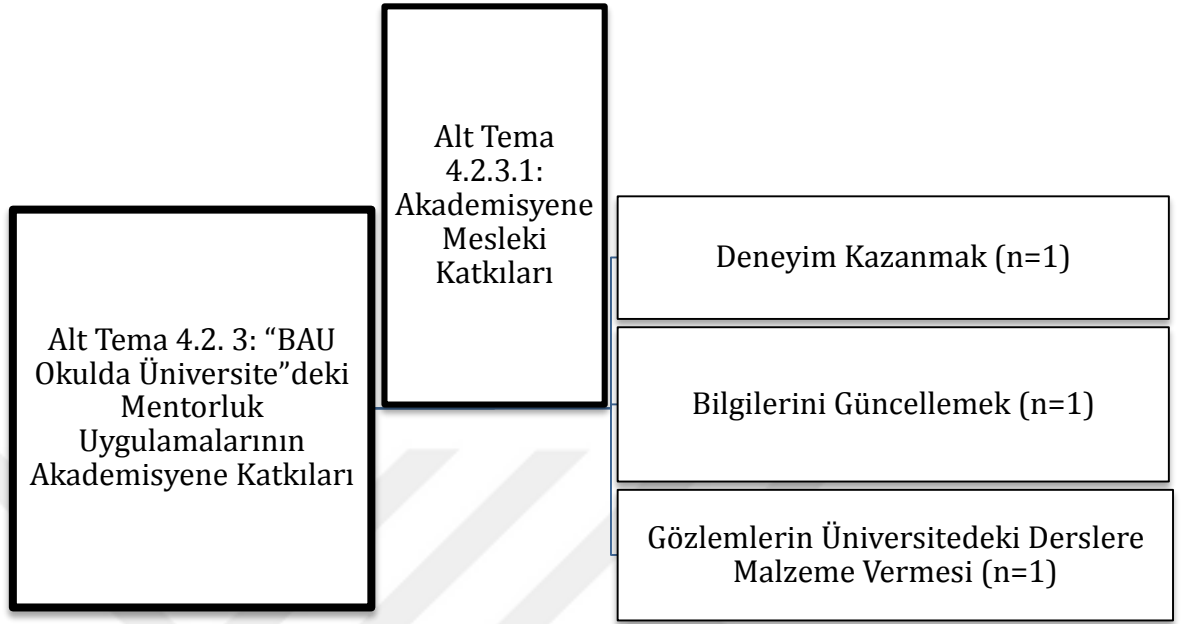
Öğretmenlik istemeyen biri bile bu tecrübeyi yaşarken öğretmen olma hissine ciddi anlamda kapılıyor (MENTİ 11, Nisan 2017).

Bir öğrencimiz, iki dönem güzel stajını yaptı, yapması gereken her şeyi yaptı ama öğretmenlikle hiçbir ilgisi yok gibiydi, şimdi ondan sonra 1-2 başka işe de baktı bakmadı değil, ama sonra dedi ki bu işi bence yapabilirim. Hatta biz dedik ki emin misin? Çünkü en son öğretmen olacak adam sen gibiydin bu sınıfın içerisinde. Hocam ben seviyorum çocukları, sevdiğimi fark etti dedi, değiş o değiş (AKA 5, Nisan 2017).



Şekil 14. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana temasına ilişkin akademisyene katkıları alt teması ve bu alt temanın altındaki akademisyene mesleki katkıları ve akademisyene kişisel katkıları alt temaları

4.2.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.2.1: Mentora Katkıları”, “Alt Tema 4.2.2: Mentiye Katkıları”, “Alt Tema 4.2.3: Akademisyene Katkıları” şeklinde olup Şekil 14’te görüldüğü gibi, “Alt Tema 4.2.3: Akademisyene Katkıları” altında gruplanan “Akademisyene Mesleki Katkıları” ve “Akademisyene Kişisel Katkıları” başlıkları yer almıştır.



Şekil 15. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının akademisyene katkıları alt temasına ilişkin akademisyene mesleki katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.2.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. Şekil 15’te de görüldüğü gibi, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının “Akademisyene Mesleki Katkıları” başlığı altında yer alan kavramlar şunlardır: deneyim kazanmak (n=1), bilgilerini güncellemek (n=1), gözlemlerin üniversitedeki derslere malzeme vermesidir (n=1). Zira Şekil 11’e göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); deneyim kazanmaya 1, bilgilerini güncellemeye 1, gözlemlerin üniversitedeki derslere malzeme vermesine de 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Akademisyene Katkıları” alt teması altında gruplanan “Akademisyene Mesleki Katkıları” başlığı altında 44 katılımcının 1’inin değerlendirme yapmak ifadesine gönderme yaptığı görülür ve bu katılımcı akademisyendir. AKA 2, “BAU Okulda Üniversite” uygulamasında kendisinin

deneyim kazandığını, bunun mesleki bir katkı olduğunu; aynı zamanda kendisinin deneyim kazanmasının mentilerin akademisyenden daha iyi geri bildirim alabilmesi açısından mentilere de fayda sağladığını şöyle dile getirmiştir:

Öğrencilerime katkısı oluyor olabilir öğretmen adaylarına çünkü sonuçta benim deneyim kazanmam onlara daha şey olarak dönüyor daha iyi geri bildirim olarak dönüyor. O yüzden iyi, ben deneyim kazanıyorum yani bana katkısı o oluyor alanla ilgili (AKA 2, Mart 2017).

Katılımcılardan bir başka akademisyen de “akademisyene mesleki katkılar” bağlamında “bilgilerini güncellemek” ifadesine atıfta bulunmuştur. Bu ifadeye 1 kişi atıfta bulunmuştur. Üniversitede teori kısmıyla ilgilendikleri konuların uygulama okullarındaki uygulama tarafına dair pek çok konuda bilgilerini güncelleme imkânına sahip olduklarını AKA 4 şu sözlerle ifade etmiştir:

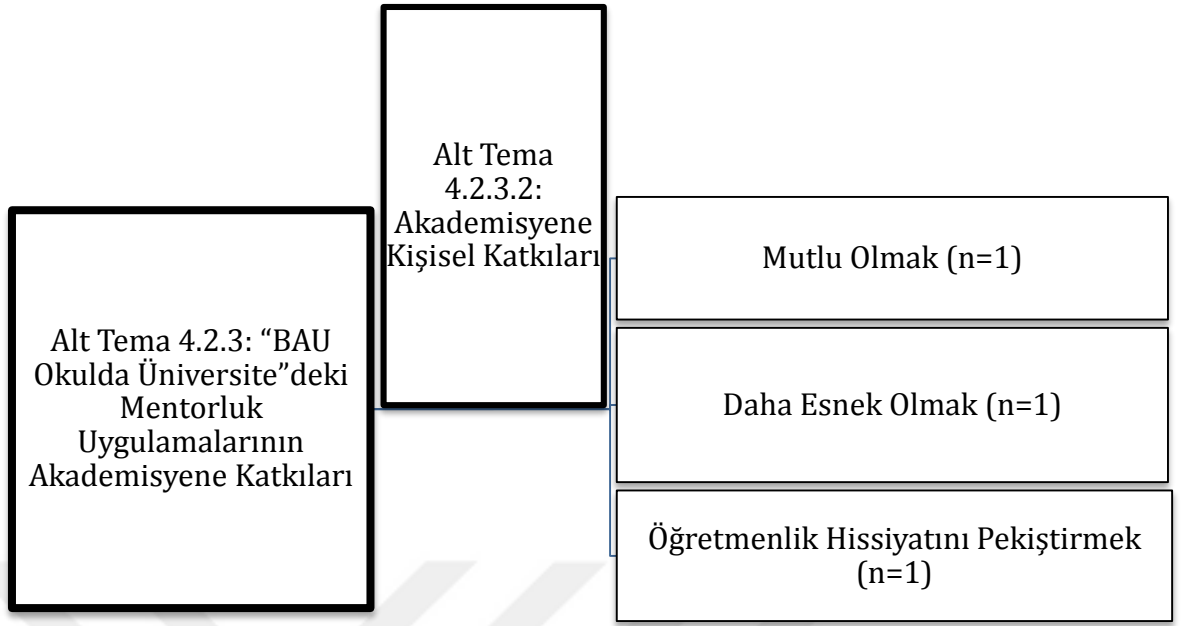
Mesleki olarak hani bize uygulama tarafını hani biz sonuçta hepimiz belli bir süre okullarda bulunduk akademisyen olarak, öğretmenlik yaptık ama şu anda okullarda ne oluyor, özellikle dil eğitiminde hangi yollar izleniyor, hangi süreç, hangi kitaplar, hangi materyaller, öğretmenlerin anlattıkları, kullandıkları yöntemler, teknoloji kullanımı bu tarz mesleki olarak güncel yöntemleri görme fırsatı sunuyor (AKA 4, Mart 2017).

Katılımcılar tarafından atıfta bulunulan “gözlemlerin üniversitedeki derslere malzeme vermesi” kavramına da 44 katılımcıdan 1 kişi atıfta bulunmuştur ve o kişi de AKA 5’tir. AKA 5, uygulama okullarına fırsat oldukça gittiğini, o okullarda gözlemlediklerinden beslenip bu durumun üniversitedeki teori derslerine örnek olay oluşturma şeklinde onu zenginleştirdiğini söylemiştir. Bu durum da mentorluk uygulamalarının akademisyenlerin üniversitedeki derslerine malzeme vermesine bir örnek oluşturmaktadır ve bunu AKA 5, ayrıntılı bir şekilde şöyle ifade etmiştir:

Her hafta yaptım ziyaretimi, bir hafta bir okula gittim, bir hafta başka bir okula gittim, bir hafta öbür okula gittim. Ama geç gittim ama erken çıktım önemli değil; her hafta okulda bulunmaya, ilgili kişileri görmeye, görünmeye, sınıf gözlemlemeye, o havayı solumaya çalıştım ve inanılmaz anekdotlar, hikayeler, caseler edindim bu sürecin içerisinde. Bunlar benim anlattığım dersi de besliyor. İşte o okulda bir şey görüyorum, o konu başka bir derse gelince bakın şöyle bir şey yaşanmıştı diyorum. Çocuklara ben teorik konumu anlatırken gerçek hayatta bizzat deneyimlediğimi, yakın bir zamanda deneyimlediğimi, fictional olmayan farazi olmayan bir bilgi üzerinden aktarım yaptığımda, o konunun kalıcılığı ve çocuğun o konuya ilgisi belirgin bir biçimde artıyor. Bana malzeme veriyor “BAU Okulda Üniversite” (AKA 5, Nisan 2017).

AKA 5, mesleki açıdan bu süreçte çok şey öğrendiğini, bunu da üniversitedeki derslerine yansıttığını özellikle belirtmiştir:

Mesleki açıdan dediğim gibi ben de çok şey öğrendiğimi düşünüyorum bu sürecin içerisinde ve bu bilgileri bire bir derslerime de yansıtabildiğimi düşünüyorum. Çünkü avantajım var, ben genel öğretmenlik bilgisi dersleri veriyorum. O yüzden benim için çok tamamlayıcı bir etkisi var (AKA 5, Nisan 2017).



Şekil 16. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının akademisyene katkıları alt temasına ilişkin akademisyene kişisel katkıları alt teması, bu alt tema altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.2.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular“. Akademisyene Kişisel Katkıları” başlığı altında ise Şekil 16’da da gösterildiği gibi mutlu olmak (n=1), daha esnek olmak (n=1) ve öğretmenlik hissiyatını pekiştirmek (n=1) kavramları yer almaktadır. Nitekim araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); mutlu olmaya 1, daha esnek olmaya 1 ve öğretmenlik hissiyatını pekiştirmeye de 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları’ ana teması altında yer alan “Akademisyene Katkıları” alt teması altında gruplanan “Akademisyene Kişisel Katkıları” başlığı altında 44 katılımcının 1’inin “mutlu olmak” ifadesine atıfta bulunduğu görülmektedir. Bu katılımcı AKA 3’tür ve kendisi mentorlarla görüşmekten ve mentilere bir şeyler öğretmekten mutluluk duyduğunu şöyle anlatmıştır:

Kişilik olarak zaten çok şey var yani hem beni öğretmenlerle görüşmek bana mutluluk veriyor. Bizim öğrencilere yeni bir şeyler öğretmek bana mutluluk veriyor (AKA 3, Mart 2017).

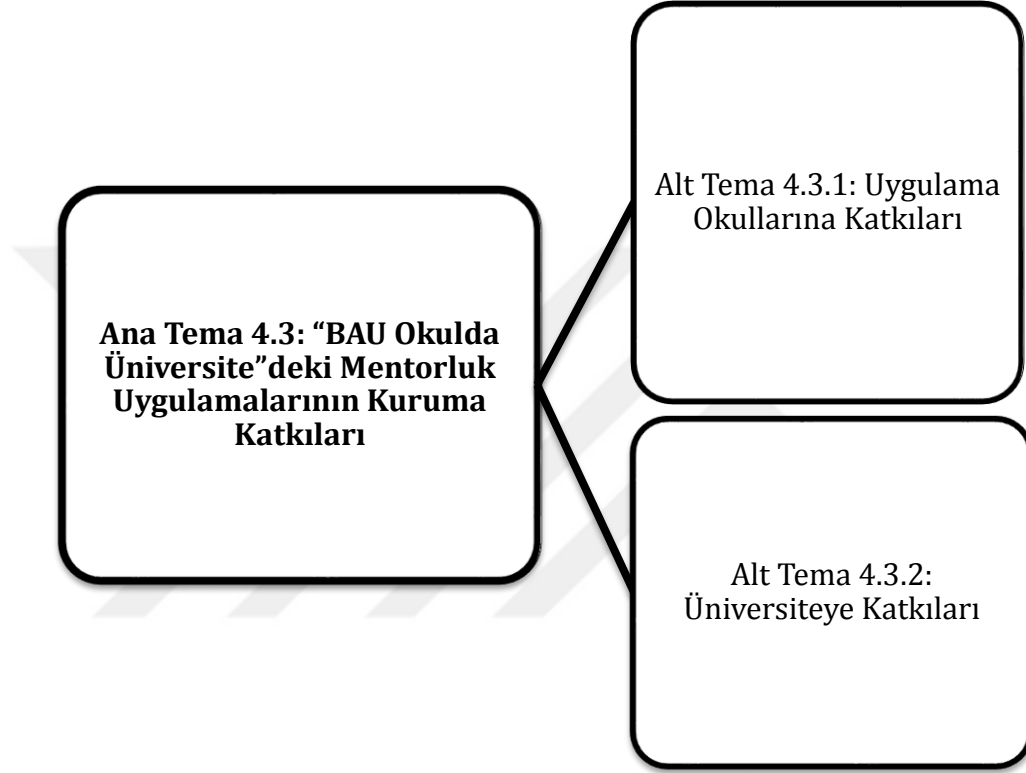
AKA 4 ise söz konusu mentorluk sürecinin kendisine kişisel katkıları arasında “daha esnek olma”ya gönderme yapmış ve şunları söylemiştir:

Kişisel olarak, kişisel olarak bilmiyorum ne katıyor, kişisel olarak bize dediğim gibi daha esnek bakmayı, çok akademik teori olarak değil de uygulama tarafı yani tam bir orta noktayı bulmayı sağlıyor. Kişisel olarak bize daha esnek bir akademisyen olmamızı gösteriyor bence (AKA 4, Mart 2017).

Son olarak, Şekil 16’da da görüldüğü üzere “öğretmenlik hissiyatını pekiştirmek” de mentorluk sürecinin akademisyenlere kişisel katkıları arasındadır. Buna, 44 katılımcıdan 1’i atıfta bulunmuştur. “BAU Okulda Üniversite”nin öğretmenliğin uygulama boyutuna ağırlık vermesi sebebiyle bu programın içinde bulunmanın akademisyene öğretmenlik hissiyatını pekiştirmeye yönelik bir kişisel katkısı mevcuttur. AKA 5, bu duruma dair deneyimini, düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

Kendini öğretmen olarak tanımlayan bir akademisyenim aslında, öğretmenlik kimliği benim için akademik kimliğimin çok daha önünde yer alan bir şeydir; ben öğretim görevlisi olarak ders veririm, tercihen yaptığım bir şey mecbur olduğum bir şey değil. Yani ben işte doktorayı bitirip ondan sonra daha akademik bir kariyere de yönlendirebilirdim kendimi ama ben sınıfta olmayı seviyorum. Ve benim için bu önemli ve ben bu kimlikle çıkıyorum öğrencilerin karşısına. Bana öğretmenim diyorlar mesela çocuklar ve ben bunu yalnız burası lise mi canım falan demiyorum, aksine bunu böyle bir apolet gibi taşıyorum üstümde benim için değerli bir kimlik bu önemli bir kimlik bu. Ve bu hissiyatı pekiştiren

bir şey oluyor benim için “BAU Okulda Üniversite” kısmı. Çünkü öğretmenliğin uygulama boyutuna ağırlık veren bir kısım (AKA 5, Nisan 2017).

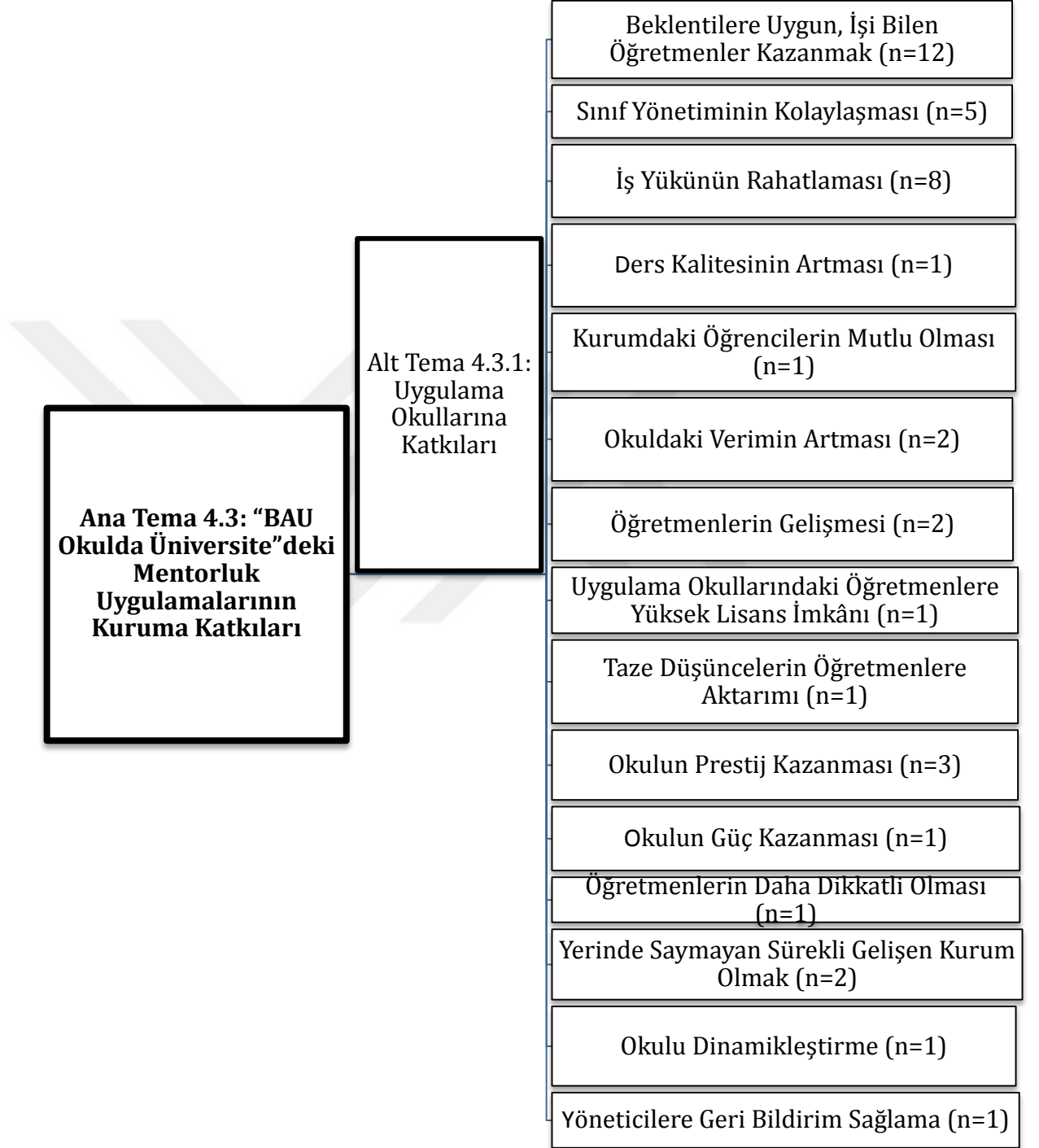


Şekil 17. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları alt temasına ilişkin uygulama okullarına katkıları ve üniversiteye katkıları alt temaları.

4.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma alt sorusu 5 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. “BAU Okulda Üniversite” modelini uygulayan üniversiteye ve mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü uygulama okullarına olmak üzere modelin kurumlara katkıları nelerdir?’ alt sorusuna ilişkin olarak “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları” ana temasına ulaşılmıştır. Bu ana tema altında Şekil 17’de de görüldüğü

üzere “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkıları ve üniversiteye katkıları vardır.



Şekil 18. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları ana temasına ilişkin uygulama okullarına katkıları alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Uygulama Okullarına Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları’ ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.3.1: Uygulama Okullarına Katkıları”, “Alt Tema 4.3.2: Üniversiteye Katkıları” şeklindedir. Öncelikle, “Uygulama Okullarına Katkıları” başlığı altında Şekil 18’de görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından atıfta bulunulan kavramlar göze çarpar. Bu kavramlar şunlardır: beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler kazanmak (n=12), sınıf yönetiminin kolaylaşması (n=5), iş yükünün rahatlaması (n=8), ders kalitesinin artması (n=1), kurumdaki öğrencilerin mutlu olması (n=1), okuldaki verimin artması (n=2), öğretmenlerin gelişmesi (n=2), uygulama okullarındaki öğretmenlere yüksek lisans imkânı (n=1), taze düşüncelerin öğretmenlere aktarımı (n=1), okulun prestij kazanması (n=3), okulun güç kazanması (n=1), öğretmenlerin daha dikkatli olması (n=1), yerinde saymayan sürekli gelişen kurum olmak (n=2), okulu dinamikleştirme (n=1), yöneticilere geri bildirim sağlamadır (n=1). Nitekim Şekil 18’e göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler kazanmaya 12, sınıf yönetiminin kolaylaşmasına 5, iş yükünün rahatlamasına 8, ders kalitesinin artmasına 1, kurumdaki öğrencilerin mutlu olmasına 1, okuldaki verimin artmasına 2, öğretmenlerin gelişmesine 2, uygulama okullarındaki öğretmenlere yüksek lisans imkânına 1, taze düşüncelerin öğretmenlere aktarımına 1, okulun prestij kazanmasına 3, okulun güç kazanmasına 1, öğretmenlerin daha dikkatli olmasına 1, yerinde saymayan sürekli gelişen kurum olmaya 2, okulu dinamikleştirmeye 1, yöneticilere geri bildirim sağlamaya da 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları” ana teması altında gruplanan alt temalardan “Uygulama Okullarına Katkıları” altında yer alan kavramlardan biri “beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler kazanmak”tır ve buna 44 katılımcıdan 12’si atıfta bulunmuştur. Uygulama okullarında “BAU Okulda Üniversite” sistemi içinde mentiler uygulama yapmakta ve böylece mentiler kurumu, kurumdakiler de mentileri tanımaktadır. Sonraki süreçte uygulama okulları tanıdıkları, bildikleri mentiler arasından kendilerinde çalışabilecek öğretmen adaylarını seçebilecekleri gibi mentiler de kuruma alışıp bu okullarda çalışmak isteyebilir. Böylece aynı sistemin içinde yoğunlaşmış öğretmen adayları bu kurumlar

için hazır öğretmen adayı olabilmektedir. Bu da bulgulara göre “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı arasında yer almıştır. Örneğin, mentorların bakış açısına göre gözlemledikleri mentiler arasından ileride kurumlarında çalışabilecek öğretmenleri seçmek istedikleri, okulun iklimini bilen öğretmenlerin tercih edilmesi veya mentilerin de bu okullarla bağ kurup çalışmak istemeleri de değinilen noktalardandır. Örneğin, MTR 1, mentiler arasından öğretmen seçtiklerini şöyle ifade etmiştir:

İleriki dönemlerde okulumuza gelecek olan öğretmenlerde beklentilerimizi, sınırlarımızı belirlemiş olabiliyoruz ve bu kişilerden seçebiliyoruz öğretmenlerimizi (MTR 1, Mart 2017).

MTR 17 kendisi de aynı uygulamada bir zamanlar menti olup daha önce menti olduğu okulda şimdi mentor konumundadır. Nitekim MTR 17’nin o okulda bulunması katılımcıların üzerinde durduğu kuruma öğretmen olarak yetişmek durumuna canlı bir örnektir. MTR 17’ye göre işi bilen, kurumu bilen öğretmenleri uygulama okulları kurumlarına kazanmakta böylece ortamı, işleyişi bilen öğretmenlere sahip olmaktadır:

Kuruma katkıları, işi bilen insanlar geliyor öncelikle. Kendi açımdan da söylersem eğer. Şöyle bir durum var, bir zümre var, bu zümrenin siz içine girmeniz gerekiyor, bu süreçte hiç bilmediğiniz bir ortama girdiğinizde mutlaka sıkıntılar yaşayacaksınız ama en azından sistemi bildiğinizde adaptasyonunuz daha bir kısa sürebiliyor. Yani ben buraya direkt girdiğimde adaptasyon sürecinde çok fazla sıkıntı yaşamadım, çünkü zaten sistemi yavaş yavaş öğrenmeye başlamıştım, biliyordum neler olduğunu ve adaptasyonum daha kolay oldu, daha bir işe hakim olmaya başladım. O yüzden benim açımdan bakıldığında böyle bir katkısı oldu kuruma diye düşünüyorum (MTR 17, Nisan 2017).

MTR 19, mentileri gözlemleyip sonrasında onları işe almaya, okullarına katmaya yönelik atılımlar yaptıklarına ve MTR 20 de oryantasyona bile gerek kalmadan mentilerin o okullara alınmasının mümkün olduğuna işaret etmişlerdir:

Kuruma katkıları, biz bu şekilde genç beyinleri daha rahat görebiliyoruz bu kurumda onları biz de gözlemliyoruz çünkü. Mesela şu an benim mentim, isim vermeyeyim ama kendisini çok beğeniyorum, mesela şu an üçüncü sınıftaymış, ben dördüncü sınıfta eğer seneye de bir mentim olur ya da herhangi birinin fark etmez, iş alımında ben mutlaka önereceğim isimlerden biri. Dolayısıyla bu benim kurumuma da katkı. Öyle çalışkan, genç beyin gördüğüm zaman diyorum ki o zaman bizimle olsun, benim grubumda olsun. Benim işte çalışma alanımda olsun ki güzel işler çıkaralım. Dolayısıyla bu kuruma da katkısı oluyor (MTR 19, Nisan 2017).

Hakikaten çok olumlu yani kurumun dedim ya kendi öğretmenleri, kurumsal kimliği, kurumsal aidiyeti bu konularda çok olumlu etkisinin olduğunu düşünüyorum ben özellikle hani bu imkânı değerlendirmesi açısından öğretmen yetiştirme programı gibi de düşünülebilir bu. Eğer bu okul üzerinden konuşuyorsak eğer biz mesela şu anda menti olarak gelen öğretmen adaylarımızdan eğer burada, buraya başvurup burada çalışmak isteyen olursa sonuçta hiçbir oryantasyona gerek kalmadan direkt derse sokabilecek elemanlarımız olacak bizim için (MTR 20, Nisan 2017).

Diğer yandan bulgulara göre, mentiler de staj yaptıkları okulları sevip oralarda çalışmak isteyebilirler. Böylece tanıdıkları, bildikleri, bağ kurdukları kurumların üyesi olurlar. Bu duruma değinen MTR 6 ve MTR 13'ün bu konudaki görüşleri şöyledir:

Buraya gelen menti öğrenciler okulu sevebilirler, burada kalmak isteyebilirler sonraki senelerde. Burayla bağ kurup burada bulunup buranın parçası olmak isteyebilirler (MTR 6, Mart 2017).

Kurum için tabii ki çok güzel bir şey. Geri dönüş olarak ileriki öğretmen alımlarında bunun faydalı olacağını düşünüyorum çünkü öğretmenler burayı gözlemlediklerinde mutlaka burada çalışmak isteyeceklerdir (MTR 13, Mart 2017).

Buna paralel olarak MENTİ 8 de iyiye okulların onu işe alabileceğini, böylece bu okullara katkı sağlayacağını dile getirmiştir:

Uygulama okullarına katkısı şöyle olabilir eğer ben iyiysem belki onlar beni işe alır biraz da öyle düşünüyorum. Ve ben orada kendimi gösterebilirim çünkü onlara katkı sağlamış oluyorum böylece de (MENTİ 8, Nisan 2017).

“Beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler kazanmak” şeklinde atıfta bulunulan mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısına yönelik akademisyenlerin de görüşleri kurumların kendi sistemlerini bilen öğretmen adaylarını alma şansına sahip olmalarına dayanmaktadır. AKA 1’e göre, uygulama okulları kendi programlarını ve sistemlerini tanıyan öğretmenleri bünyelerine katarak böyle bir yarar sağlamış olurlar:

Kendi müfredatlarına uygun eğitimci geliyor. Bu üniversitede biz uygulama okullarındaki müfredata uygun öğrenci yetiştiriyoruz. Bizim okulumuzda da Bahçeşehir Kolejlere olduğu için buradan çıkacak öğrencilerimiz orada görev yapacağı için bu müfredata uygun eğitimci yetiştiriyoruz, aynı zamanda tabii müfredatımız da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmış bir müfredattır. Ve eşi benzeri olmayan şeyler

yapılıyor mesela stendi şuydu buydu öğrencilere robotik kodlama öğretiliyor, bizim öğrencilerimiz de bu yönde eğitim görüyorlar mesela BÖTE öğrencilerini ele alırsak. O yüzden uygulama okullarına çok büyük katkısı var. Çünkü dışarıdan bir eleman aldığı zaman bu elemanın bunları bilme yüzdeleri çok düşük olabilir, hiç bilmeyebilir (AKA 1, Mart 2017).

AKA 5 ise, kurumun kendi öğretmen adayını yetiştirmek ve kurumun kültürünü bilen, kurumu tanıyan kişileri içine dahil etmek gibi imkânlarla “BAU Okulda Üniversite” sayesinde sahip olduğuna vurgu yapmış ve şunları dile getirmiştir:

Kurum açısından da stajyerini, kendi öğretmen adayını yetiştirebilmek, müstakbel öğretmeni yetiştirebilme fırsatı sağlaması açısından çok önemli (AKA 5, Nisan 2017).

Kolejler için bu bize yaptıkları bir ondan sonra lütuf olmamalı. Biz onlara haftanın belli günleri her konuda onlara yardımcı olacak, iş öğrenmeye gelmiş aday öğretmen gönderiyoruz. Ve üstelik kendilerine müstakbel öğretmenlerini yetiştirme fırsatı veriyoruz, hani 3 sene aynı okula staja giden bir çocuk 4.sene zaten oraya o sene gelecek olan tecrübeli bir öğretmenden bile daha efektif girer derse, bu çok net. Biz bunu bu sene mezun olan öğrencilerimizde de görüyoruz yakın zamanda mezun olan çocuklarımızda yani, hakikaten etkisi, impacti çok farklı oluyor, kurumun kültürünü bilen ve ondan sonra genç dinamik birini mi işe almak isterim yoksa hiç tanımayan, bilmeyen birini mi işe almak isterim yani. Bunu böyle gören kurumlarda hep bir fayda yaşıyoruz (AKA 5, Nisan 2017).

“Sınıf yönetiminin kolaylaşması” da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı arasında yer alır. Bu kavrama da Şekil 18’de görüldüğü gibi 5 katılımcı atıfta bulunmuştur. Bu kişilerden 3’ü mentor, 1’i menti, bir diğeri de akademisyendir. Bu ifadeye atıfta bulunan tüm katılımcıların görüşlerinin ortak noktası bir sınıfta birden çok öğretmenin olmasının sınıf yönetimini kolaylaştırdığı, bunun da kuruma bir katkı olması yönündedir. Örneğin, MTR 1, MTR 8 ve MTR 10’un bu konudaki görüşleri sınıfta iki öğretmenin olmasının sınıf yönetimini kolaylaştırmasında mentilerin katkısı üzerinedir ve bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

İki öğretmenle hani ders yönetimi kimi zaman daha iyi sağlanabiliyor bazı sınıflarda. Hani öğretmenler de öğrenmiş olabiliyor. Yani öğretmen yetiştiren bir kurum olmak aslında çok önemli bir şey (MTR 1, Mart 2017).

Bu zor sınıflarda desteğe ihtiyacımız olan çocuklar da oluyor, farklılaştırılmış eğitim gereği farklı hızlarda giden çocuklarla karşılaşıyoruz. Ben bu noktada da mesleki anlamda da sınıfiçindeki sınıf yönetiminde ya da çocukların akademik başarılarında da çok faydası olduğunu düşünüyorum bize staja gelen arkadaşların (MTR 8, Mart 2017).

Bizim işte bilişim bölümü bilgisayar bölümünde çok ciddi katkıları oluyor. Çünkü bizim burada öğretmen sayımız zaten iki, gelen stajyer arkadaşlar da işte daha fazla sayıda olduğu zaman iki kişinin yaptığı işi 5-6-7 kişi yaptığımızda daha kaliteli, daha güzel ürünler ortaya çıkabiliyor. Ders açısından da öyle. Bizim lego modelleri olduğu için derste hakimiyetimiz biraz zorlaşıyor. Hem bize yardımcı olabiliyorlar (MTR 10, Mart 2017).

MENTİ 14 de sınıfta iki öğretmen olunca daha fazla öğrenciye ulaşıldığını, sınıf yönetiminin kolaylaştığını kendi deneyimlerinden yola çıkarak açıklamıştır:

Bulunduğum okullarda, hem öğretmene yardımcı oluyoruz çünkü kalabalık yani bir de benim bölümüm için başka alanları bilmiyorum ama bilgisayar dersi çok hareketli geçen bir ders sürekli legolarla uğraşıyoruz, öğrenciyi bir öğretmenin takip etmesi çok zor. Sınıfta iki öğretmen olduğu zaman rahat ediyor öğretmen de rahat ediyor öğrenciler de rahat ediyor çünkü daha fazla öğrenciye yardım edebiliyoruz aynı zamanda (MENTİ 14, Nisan 2017).

Son olarak, AKA 5 de her sınıfta ekstra bir öğretmene ihtiyaç duyulabileceğinden mentilerin uygulama okullarına faydasının olduğunu şu sözleriyle vurgulamıştır.

Her sınıfta ekstra bir hocaya ondan sonra bence ihtiyaç oluyor küçük yaşlarda özellikle, o çocuğun orada olmasının kuruma katkısı var (AKA 5, Nisan 2017).

Katılımcılardan 8 kişi “iş yükünün rahatlaması” gibi uygulama okullarına bir katkının olduğuna işaret etmiştir. Bu katılımcıların 6’sı mentor, 1’i menti ve 1’i de akademisyendir. Mentorların ifadelerine göre mentiler gerek ödev kontrol etmek gerek onlara yardım amaçlı sunum hazırlamak gerek okulun işleyişine destek olmak gibi pek çok konuda mentorların iş yükünü rahatlatmaktadır. Öyle ki; MTR 6, MTR 7, MTR 8 ve MTR 16’nın bu konudaki ifadeleri; mentor görüşlerini en kapsamlı şekilde yansıtan örnekler olduğu için aşağıda verilmiştir:

Bize de çok yardımcı oluyorlar, yani işleyişle alakalı hani her şey ofis saatlerinde bizim o yoğun tempo çok yoğun oluyor, orada bir sürü şeye yardımcı oluyorlar. O anlamda hani bizim işlerimizi evet rahatlatıyorlar (MTR 6, Mart 2017).

Sadece tek taraflı olarak biz mentorluk yapmadık. Gelen arkadaşlarımız da bizlere destek olarak, yeri geldiğinde iş yükümüzü hafifleterek yardımcı oldular. Dolayısıyla hem öğrenciler açısından farklı kişilerle de iletişim kurmayı öğrenmeleri güvenmeleri adına hem de bizim dolayısıyla kurumun işlerini paylaşabilmek adına mutlu olduk (MTR 7, Mart 2017).

Ödevleri kontrol etmeye destek oluyorlar. “Hocam nasıl feedback verelim? Bir yanlış yaptığında üstü kırmızı tükenmez kalemle direkt çizilmeyip nasıl aslında o yanlış çocuğun highlight edilmiş bir şekilde altı üstü çizilmiş bir şekilde nasıl tekrar gözden geçirmeleri sağlanır. O konuda hani kurum içindeki işleyişe de destek veren arkadaşlarımız var (MTR 8, Mart 2017).

Okul aile birliği projemiz vardı, onda gelen arkadaşın ismini şu an hatırlayamıyorum ama çok sağ olsun yardımcı olmuştu. Bütün videoları hazırlamasında, yine bizim o şey sunumumuzda mesai sınırı tanımaksızın kendisi evde projeleri olmasına rağmen o kadar hani fazlasıyla benimsemişti ki en az bizim rehber arkadaşlar kadar işin içindeydi. Ve bu bizi çok mutlu etti, işimizi çok kolaylaştırdı. Ciddi iş yükümüzü aldı. Görselimiz çok iyi ortaya çıktı. Bizden biri oldu (MTR 16, Nisan 2017).

Uygulama okullarına katkı bağlamında bu konuya atıfta bulunan bir menti ise mentilerin mentorlara yardımcı olduğunu ama bunun çok da büyük bir önem taşıyacak kadar bir katkı olmadığını dile getirmiştir. MENTİ 1’in bu konudaki düşünceleri şöyledir:

Staj yaptığımız daha doğrusu yardımcı ve aday olduğumuz kurumlarda hani okullara gittiğimiz yerlerde çok bir katkısı olmuyor. Sadece hocalara yardımcı olmuş oluyorsun eğer oluyorsan hani başka bir açıdan hani işte bizi kurtardın gibilerinden de olmuyor, yani onlara bir katkısı yok (MENTİ 1, Mart 2017).

Katılımcılardan AKA 5 ise mentilerin kurumlar için taze iş gücünü temsil ettiğini ve kurumlardaki iş yükünü rahatlatma bakımından çok önemli olduğunu şu sözleriyle ortaya koymuştur:

Müdürler şunu görebildikleri zaman okul ortamında, buraya gelen bir taze iş gücü bu çocuklar. Bir şey öğrenmeye geliyorlar. Usta-çıraklık ilişkisi içinde her şeye de dahil oluyorlar, yardımcı oluyorlar, destek oluyorlar, erinmiyorlar, ben bu taze iş gücünü ya iyi bir şeye kullanırım, işime yarattırım ya da bu benim omuzlarımda bir yükmüş gibi davranırım; ikincisini yaptıkları zaman hem öğrenci amacına uygun olmayan bir noktada oluyor, öteki türlü yapıldığı zaman da herkes çok mutlu oluyor ve çok şey kazanıyor (AKA 5, Nisan 2017).

“Ders kalitesinin artması” da bulgularda dikkat çeken bir başka uygulama okullarına katkıya dair söylenen kavramdır. Buna da 44 katılımcıdan 1’i atıfta bulunmuş olup bu kişi mentordur. Menti tarafından gözlemlendiğini bilen bir mentorun çok daha kaliteli bir ders anlatmaya çalıştığını, bunun da doğrudan kurumdaki ders kalitesinin artmasına etki ettiğini dile getiren MTR 21, düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

Menti öğrenci içerde olduğu zaman iki kat daha çok terliyorsa o dersi benim daha özenli yaptığım anlamına geliyor. E demek ki her öğretmen eğer bu kadar özenli ders yapacaksa iki kat effor harcayacaksa o dersi iki kat daha kaliteli yaptığı anlamına geliyor. Bence en büyük katkı bu. Bireysel anlamda bir katkı ama direkt kurumu etkiliyor çünkü öğrenciyi etkiliyor (MTR 21, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı arasında Şekil 18’de de görüldüğü üzere “kurumdaki öğrencilerin mutlu olması” da vardır ve buna 1 katılımcı atıfta bulunmuştur. Bu durumu MTR 24, şöyle örneklendirmiştir:

Çocuklar ... Çocukların çok hoşuna gidiyor ve heyecanla o günü bekliyorlar diyebilirim. Pazartesi günlerini çünkü farklı bir şeyler geliyor, çünkü bizim yaptığımız sistemin artısında farklı şeyler uyguluyorlar (MTR 24, Nisan 2017).

Bizim kuruma katkısı kurumumuzun içinden geldikleri için kuruma yabancı değiller. Esasında bu “BAU Okulda Üniversite” olmadan önce de geliyorlardı. 3 senedir görüyorlar, gözlemliyorlar, en azından buraya yabancı değiller. Bu bizim için ve onlar için iyi, bildikleri bir yere geliyorlar. İki tarafa da katkısı olduğunu düşünüyorum bunların, çünkü içimizden geliyorlar öyle söyleyeyim. Farklılık oluyor, çocuklar için farklılık oluyor. Biz öğretmenler için farklılık oluyor. Çocuklar dediğim gibi onlar geldiği zaman etkinlik olsun, farklı bir yüzle karşılaşıyorlar. Farklı bir tavırla karşılaşıyorlar. Çünkü onlara da fırsat veriyoruz. Ve bu katkı (MTR 24, Nisan 2017).

Katılımcılar arasından 2 kişi tarafından atıfta bulunulan bir kavram da “okuldaki verimin artması” üzerinedir. Biri mentor diğeri akademisyen olan katılımcılardan MTR 10’un bu konudaki ifadeleri durumu özetlemektedir:

Okul için de daha iyi oluyor hani daha fazla verim alabiliyor, daha çok öğrenci memnuniyeti, bu da veli memnuniyetine kadar gidiyor (MTR 10, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı arasında “öğretmenlerin gelişmesi” de yer alır. Bu kavrama da Şekil 18’de görüldüğü gibi 2 katılımcı atıfta bulunmuştur. Bu kişilerden biri mentor diğeri mentidir. Bu noktada mentilerle mentorlar arasındaki etkileşim, mentorların da mentilerden öğrendiklerinin olması mentorları geliştirmektedir. Bunu ayrıntılı olarak açıklayan görüş MTR 22’ye aittir. MTR 22’ye göre yoğunluğun içinde belki

farklı şekilde gelişme olanağı bulamayan mentorların mentilerle kurdukları ilişkiler, mentilerden öğrendikleri sayesinde; bir gelişimin içinde bulunmaktadır. Bu durumu MTR 22 şöyle açıklamıştır:

Çalıştığım kuruma katkıları beni geliştirmesi, bence çalıştığım kurumun hani en büyük şansı diyeyim çalıştırdığı öğretmenlerin kendini geliştirmek için fırsat bulmaları. Yani bu kadar yoğun ortam içerisinde maalesef her zaman bir seminere gidelim, orada öğrenelim, eğitilelim maalesef olmuyor bu çünkü cumartesileri de çalışmak durumunda kalabiliyoruz biz. Ama dediğim gibi böyle şeyler olduğu zaman mentilerimiz geliyor, onlar bizimle deneyimlerini paylaşıyorlar, okuldaki derslerini paylaşıyorlar. Bu şekilde bir etkileşim olduğu zaman ben de gelişmiş oluyorum ve geliştirmiş o yüzden okula da bu şekilde katkısı olduğunu düşünüyorum (MTR 22, Nisan 2017).

Bulgulara göre “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı arasında “uygulama okullarındaki öğretmenlere yüksek lisans imkânı” da göze çarpmaktadır. Bu noktaya atıfta bulunan 1 kişidir ve kendisi mentidir. Üniversiteyle uygulama okulları arasındaki özel anlaşmaya dayanarak mentorların üniversitede yüksek lisans yapabilme durumunun da uygulama okullarına bir katkı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bunu MENTİ 3, şöyle açıklamıştır:

Bazen özel anlaşmaları olabiliyor Bahçeşehir Üniversitesi’nin mesela Beşiktaş Anadolu Lisesi’yle bir anlaşması olduğundan dolayı oradaki öğretmenler bize verdikleri bu hizmet karşılığında burada yüksek lisanslarını yapabiliyorlardı, bu bence önemli bir imkân, bir de aklıma bu geliyor (MENTİ 3, Mart 2017).

“Taze düşüncelerin öğretmenlere aktarımı” da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı arasında atıfta bulunulan bir

ifadedir ve Şekil 18’de görüldüğü üzere 1 kişi tarafından atıfta bulunulmuştur. MENTİ 2’ye göre, mentiler yeni bilgilerle, taze düşüncelerle doludur ve bu durumda kuruma faydaları olmakta, kurum onların bu yönlerinden yararlanmaktadır. Bu durumu kısaca MENTİ 2 şöyle özetlemiştir:

Kurum açısından da onların da bizden öğreneceği şeyler oluyor, yine kötü bir olayla karşılaşılırsa sonuçta biz daha taze bilgilerle gelmiş oluyoruz, biz de bazen yol gösterebiliyoruz bazı durumlarda. Onlar için de bu farklı düşünceler gayet önemli sanıyorum (MENTİ 2, Mart 2017).

Katılımcıların görüşlerine dayanan bulgulara göre “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı arasında uygulama okullarının “prestij kazanması” da bulunmaktadır. Buna 3 katılımcı atıfta bulunmuştur ve bu kişilerin üçü de mentordur. Bu ifade bağlamındaki genel bakış; bir kurumda eğer mentiler varsa, bu kuruma staj için mentiler gönderildiyse o kurum diğer kurumlar arasından seçilmiş bir kurumdur. Demek ki verimli bir ortamın olduğu bir kurum olarak görülüp mentilere örnek teşkil edecek bir yapıya sahiptir, şeklindedir. Örneğin, MTR 2, bu düşüncesini ayrıntılı bir şekilde şöyle açıklamıştır:

Mentilerin olduğu bir kurum bence prestij açısından güzel bir şey. Yani bir üniversite, bir kuruma stajyer yani mentilerin gidebileceği bir kurum olarak karar veriyorsa bence bu, okul açısından çok güzel ve prestijli bir durum diye düşünüyorum yani demek ki bu üniversite bizim okulumuzun kendi öğrencileri için atmosfer olarak ortam olacak, verimli olduğunu düşündüğü için bizi seçtiler diye düşünürse hani ben bir okul yöneticisi olsam böyle düşünürdüm. Yani neden bir sürü okul dururken neden biz, diye düşündüğümde ne kadar güzel derim, demek ki bizim öğretmenlerimizle, öğrencilerimizle, eğitim programlarımızla ya da eğitim stratejilerimizle ki biz bu mentilere örnek olabilecek, mentilere verimli olabilecek ortamı yaratıyoruz diye düşünürdüm. O açıdan çok büyük bir prestij sahibi, prestij sağladığını düşünüyorum o açıdan (MTR 2, Mart 2017).

MTR 14 de mentilerin gönderildiği uygulama okullarının orada mentor olabilecek öğretmenlerin olduğu düşünülüp seçilmiş olduğu üzerine görüş bildirip bu şekilde kurumun prestij kazandığına atıfta bulunmuştur:

Demek ki burada rol model olabilecek, mentor olabilecek kapasitede öğretmenler var, o yüzden bu okul seçilmiş bir okul böyle bir uygulama için, bu bizim için güzel bir reklam tabii ki güzel bir imaj (MTR 14, Mart 2017).

Yine MTR 14, prestij kazanma bağlamında şunu söylemiştir:

Dışarıdan bakılınca bence güzel bir imaj çiziyor bizim için (MTR 14, Mart 2017).

Okulun prestij kazanması açısından “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısının olduğunu, bu durumun velilerin okula bakışını da etkileyeceğini şu sözleriyle dile getiren bir katılımcı da MTR 15’tir:

Okulun prestij kazanması açısından faydalı olabileceğini düşünüyorum çünkü velilerin de olumlu şeyler düşünmesi önemli okul için. Gelişim halinde olan bir okul olduğu yönünde pozitif düşünceleri olmasına yardımcı olabilir (MTR 15, Mart 2017).

Şekil 18’de de görüldüğü gibi uygulama okulunun “güç kazanması” da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkıları arasındadır. Buna atıfta bulunan MENTİ 4’ün düşüncesine göre aynı mentaliteye sahip bir kurumdan mentilerin uygulama okullarına gelmesinin onlara fayda sağlayıp güç kazandırdığı da bulgular arasındadır. MENTİ 4, bu konuda şunları söylemiştir:

Üniversitenin kolejlere katkısı çok büyük. Çünkü bizim tabii ki oralarda olmamız kolej için aslında bir güç. Çünkü aynı mentaliteye sahip iki kurum, üniversitede yetişiyoruz onların kurumlarında çalışmaya başlıyoruz. Aslında tabiri caizse çıraklıktan ustalığa giden bir yol olarak düşünebiliriz bunu. Ve bunu aynı çatının altında yapmamız çift taraflı çok büyük bir katkı zaten. Fakat bu anlamda kurumların üniversiteye değil ama üniversitenin kuruma çok daha büyük bir katkısı olduğunu düşünüyorum (MENTİ 4, Mart 2017).

“Öğretmenlerin daha dikkatli olması” da 1 katılımcı tarafından atıfta bulunulan bir ifadedir ve mentilerin okuldaki varlığı ve mentorların onlara örnek olma durumu mentorları daha dikkatli olmaya yöneltmektedir. Bu durumu kısaca MTR 3 şöyle anlatmıştır:

Her zaman daha da dikkatli, zaten çocuklarla çok dikkatliyiz hani onun dışında birisi daha oluyor ve bu bir üniversite öğrencisi (MTR 3, Mart 2017).

“Yerinde saymayan sürekli gelişen kurum olmak” da katılımcılardan iki kişinin üzerinde durduğu üzere “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkıları arasındadır. Bu katılımcıların ikisi de mentordur ve sürekli gelişimin içinde bulunmanın, kurumun ve öğretmenlerin gelişiminin önemini şöyle anlatmaktadırlar:

“BAU Okulda Üniversite” modeli diye tabir ettiğimiz uygulama varsa zaten o kurum hani gelişmiş ve belli seviyeleri kullanan kurumdur. Çünkü aslında dediğim gibi burası da fakültenin devamı. Her şekilde bu da bizim bir geliştiğimizi kastediyor, yani yerimizde saymıyoruz; çünkü fakültelerde yeni metotlar da öğretiliyor. Dolayısıyla bu metotlar bizde de yani sadece yerimizde saymıyoruz hani ilerleyerek devam ediyor anlamına geliyor. Okulun ve hocaların kendilerini geliştirdiğini (MTR 3, Mart 2017).

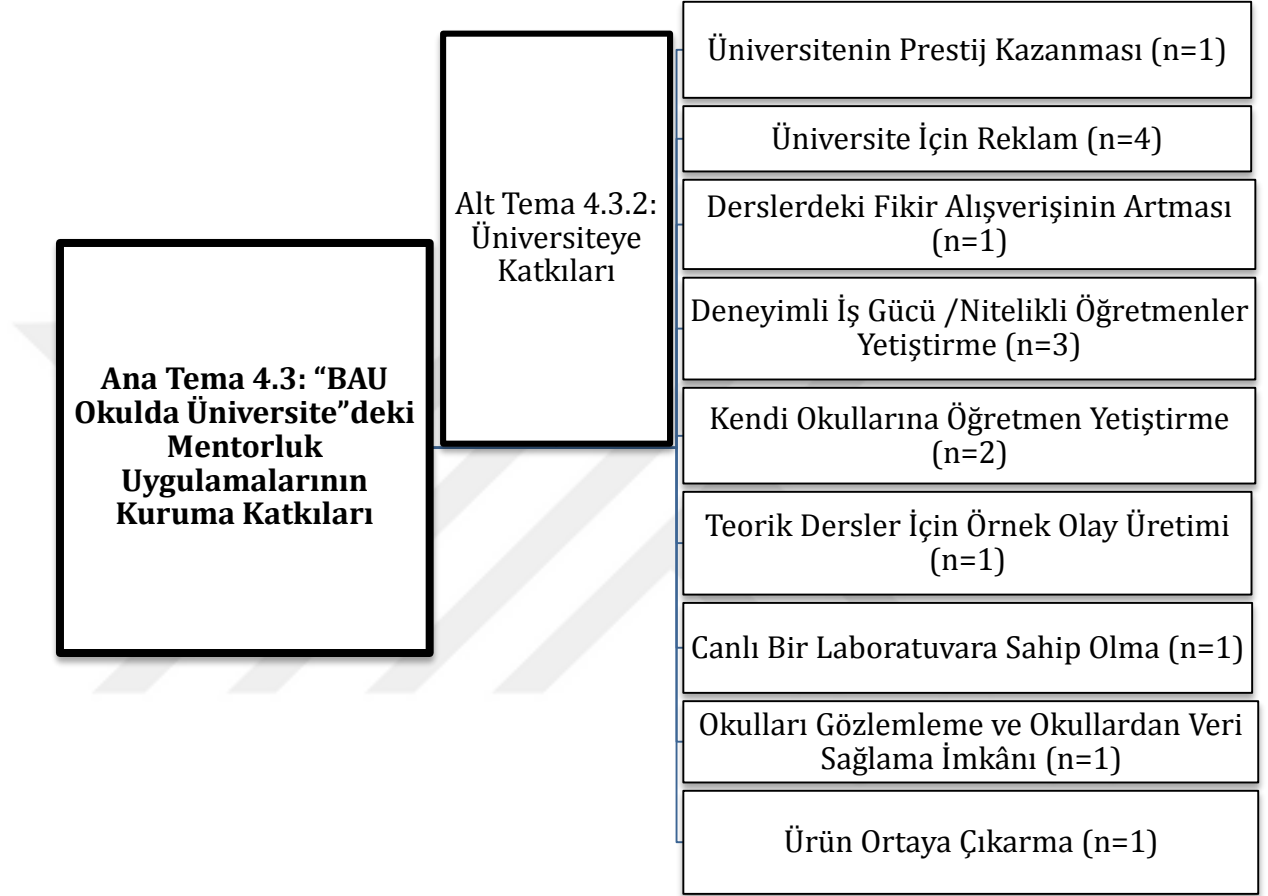
Gelişimin bir parçası oluyoruz, gelişim de güzel bir şeydir. Bir kurumun kendisini geliştirmesi, enerji ve sinerji veriyor kuruma, yenilik veriyor (MTR 5, Mart 2017).

Bulgularda yer alan “okulu dinamikleştirme” ifadesine atıfta bulunan tek kişi MTR 9’dur ve bunun için kendisinin şu cümlesine yer vermek yeterlidir:

Kurumumuz zaten dinamik bir kurum. Ve bizi daha da dinamikleştiriyor bu (MTR 9, Mart 2017).

Son olarak, “yöneticilere geri bildirim sağlama” ya da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı adı altında değinildiği göze çarpar. Buna da 1 katılımcı atıfta bulunmuştur ve düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Mentilerin biz mentor öğretmenlerin derslerine girmesi okuldaki yani ders anlatım modeline ve o okulun işte nasıl bir öğretmen profilinin olduğuna ya da İngilizce derslerinin nasıl gittiğine dair bence okul idarecisine ya da işte Bahçeşehir Kurumları’na işte koordinatör olabilir, yabancı diller koordinatörü olabilir, bu bağlamda olumlu veya olumsuz feedback verebilirler (MTR 4, Mart 2017).



Şekil 19. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları ana temasına ilişkin üniversiteye katkıları alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Üniversiteye Katkıları Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları” ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.3.1: Uygulama Okullarına Katkıları”, “Alt Tema 4.3.2: Üniversiteye Katkıları” şeklindedir. Şekil 19’da da belirtildiği üzere, “Alt

Tema 4.3.2: Üniversiteye Katkıları” başlığı altında yer alan kavramlar şunlardır: üniversitenin prestij kazanması (n=1), üniversite için reklam (n=4), derslerdeki fikir alışverişinin artması (n=1), deneyimli iş gücü/nitelikli öğretmenler yetiştirme (n=3), kendi okullarına öğretmen yetiştirme (n=2), teorik dersler için örnek olay üretimi (n=1), canlı bir laboratuvara sahip olma (n=1), okulları gözlemlleme ve okullardan veri sağlama imkânı (n=1), ürün ortaya çıkarmadır (n=1). Nitekim Şekil 19’a göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); üniversitenin prestij kazanmasına 1, üniversite için reklama 4, derslerdeki fikir alışverişinin artmasına 1, deneyimli iş gücü /nitelikli öğretmenler yetiştirmeye 3, kendi okullarına öğretmen yetiştirmeye 2, teorik dersler için örnek olay üretimine 1, canlı bir laboratuvara sahip olmaya 1, okulları gözlemlleme ve okullardan veri sağlama imkânına 1, ürün ortaya çıkarmaya da 1 kişi atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları” ana teması altında gruplanan alt temalardan “Üniversiteye Katkıları” alt teması altında yer alan kavramlardan biri üniversitenin “prestij kazanması”dır. Bu noktada aynı kavramın Şekil 18’de de görüldüğü üzere, mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısı bağlamında da geçmesi dikkat çekicidir. Öyle ki, bulgulara göre “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamaları hem uygulama okullarına hem üniversiteye prestij kazandırır. Üniversiteye katkı olarak üzerinde durulan “prestij kazanma”ya 44 katılımcıdan 1 kişi atıfta bulunmuş ve bu kişi MENTİ 1’dir. MENTİ 1, söz konusu mentorluk uygulamalarının üniversitenin kalitesini artırdığı gibi üniversiteye prestij de kazandırdığının altını çizmiştir:

Üniversiteye katkısı şu anlamda oluyor en başta prestij, yani bizim üniversitemizde bu okul oluyor; çünkü birçok üniversitede bu yok. Bu böyle bir şey oluyor, ama aynı zamanda kaliteyi artırıyor üniversitenin kalitesini. Ondan sonra hatta nasıl diyeyim yani okulun sistemini güçlendiriyorlar. Bu fakültenin eğitim seviyesini yükseltmiş oluyorsun. Bu da tabii üniversiteye birçok açıdan katkıda bulunuyor (MENTİ 1, Mart 2017).

Katılımcılardan 4 kişi “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının üniversiteye katkıları bağlamında, bu uygulamaların “üniversiteye reklam” olduğunu öne sürmüşlerdir. Örneğin, mentilerin “BAU Okulda Üniversite” uygulamasına sahip olduğu için uygulamanın bulunduğu üniversitede öğretmenlik okumayı tercih etmelerine, bu uygulamanın üniversiteyi diğerlerinden farklı kıldığına ve uygulamalarda yapılan etkinliklerin sosyal medyada paylaşılmasıyla da üniversitenin bir reklamının olduğuna değinilmiştir. Bu noktalardan özellikle üniversiteyi bu uygulama sayesinde farklı kılan bir durum olduğunu ve bunun da üniversite için reklam oluşturduğunu kendisi de aynı durumu yaşayan MENTİ 3, şöyle açıklamıştır:

Eğitim kurumu da olsa bizim okulumuz aynı zamanda vakıf üniversitesi olduğu için reklamını da çok iyi yapması gerekiyor. Yani öğrenciler okul seçerken şu soruyu soruyorlar, tamam eğitim bilimleri fakültesinde okumak istiyorum, ben buna karar verdim. Ama Türkiye’de binler, yüzlerce eğitim fakültesi var. Sizin farkınız ne? Siz bize ayrıca ne sunuyorsunuz, ne veriyorsunuz diye sordukları zaman Bahçeşehir Üniversitesi’nin bu soruya verecek bir cevabı var diğer okullara göre. Biz bunu gördük, ben buraya eğitim günlerine katıldım tanıtım günlerine katıldım ve orada bize anlattılar işte bizim okulda “BAU Okulda Üniversite” gibi bir projemiz var. Biz proje kapsamında bunları, bunları yapıyoruz. Bize bunu sağlıyor gibisinden. Ve ben şunu fark ettim ki eğer ben bu okula gelirsem daha iyi bir öğretmen adayı olarak mesleğime hazır olabileceğimi düşündüm (MENTİ 3, Mart 2017).

“Üniversite için reklam” ifadesine ilişkin olarak MENTİ 12 de kısaca şunları söylemiştir:

“BAU Okulda Üniversite” bizim okulun çıkardığı bir şey. O yüzden büyük bir reklam oluyor bu okul için (MENTİ 12, Nisan 2017).

MENTİ 10 ve MENTİ 14 de üniversitenin mentorluk uygulamalarına dair fotoğraf gibi paylaşımlarda bulunmasının ya da bu uygulamalarla sektörde adını duyurmasının üniversite için reklam boyutunda büyük bir katkı olduğunu ifade etmişlerdir:

Üniversite için tabii ki de şöyle bir katkısı vardır. Hani bizim okulumuzdaki işte öğretmenlik mesleği işte eğitim bilimlerinde okuyan öğrencilerimiz şöyle yerlerde staj yapıyor. Şöyle etkinlikler planlıyor, mesela orada bir yaptığımız etkinlikleri resimliyor, fotoğraflıyoruz ve bunları portfolyomuza da koyuyoruz. Hani bu okul için aslında çok güzel bir şey (MENTİ 10, Nisan 2017).

İsmi sektörde öyle duyuruyor, ya Bahçeşehir Üniversitesi'nden mezun musunuz diyorlar bana mesela. Evet, sizin okulunuzu biliyoruz böyle böyle etkinlikler yapıyorlar, çok faydalı deyip hatta bir iş görüşmesine gideceğim kendi kurumuma da gidebilirdim iş görüşmesine ama onlar beni davet ettiler, önceliğimiz Bahçeşehir Üniversitesi'nin öğrencileri dediler, mezunu. Okulun da kalitesini ölçmüş oluyor öğretmen anlamında sektöründe, herhalde bu diye düşünüyorum (MENTİ 14, Nisan 2017).

Katılımcılardan 1 kişi “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının üniversiteye katkıları arasında “derslerdeki fikir alışverişinin artması” ifadesine atıfta bulunmuştur. Bu kişi bir mentidir. Uygulama okullarında gözlemlediklerini üniversitede paylaşımları sonucunda üniversitede fikir alışverişinin arttığına şu sözlerle değinmiştir:

Üniversiteye katkısı yani okullara gittiğimiz zaman kurumlara orada gözlemlediğimiz şeyleri getirip buraya sunduğumuz zaman birlikte bir fikir alışverişi oluyor. Kötü örnekse onu nasıl düzeltebiliriz, bu çalışma gerçekten çok etkili oluyor (MENTİ 2, Mart 2017).

Şekil 19’da da görüldüğü gibi “deneyimli iş gücü/nitelikli öğretmenler yetiştirme” ifadesine 44 katılımcıdan 3’ü atıfta bulunmuştur. Bu kişiler mentidir. Bu noktadaki ortak düşünce üniversitenin hem teoriyi hem deneyimi birleştiren nitelikli öğretmenler yetiştirmesi, deneyimli iş gücü ortaya çıkarması yönündedir. Bu konudaki menti görüşleri şunlardır:

Üniversiteye katkısı işte onlar hani sadece teori bilen çocuklar çıkarmıyorlar, öğrenciler çıkarmıyorlar, aynı zamanda çalışabilecek düzeyde bir iş gücü çıkarıyorlar (MENTİ 9, Nisan 2017).

Ne katıyor üniversiteye, daha nitelikli öğretmenler yetiştiriyorlar (MENTİ 14, Nisan 2017).

Üniversiteye katkısı böyle bir sisteme sahip olması ona nasıl bir kazanım sağlar, ilk olarak şunu söyleyebilirim, “BAU Okulda Üniversite”yle birlikte daha çok nitelikli öğretmen hani sonuçta biz direkt mezun olup öğretmenlik hayatının içine atılmıyoruz. Tecrübe kazanarak aldığımız teorik derslerle birlikte bir tecrübe kazanıyoruz. Bu nitelikli öğretmen yetişmesinde çok katkıda olduğunu düşünmekteyim “BAU Okulda Üniversite”nin (MENTİ 15, Nisan 2017).

Katılımcılardan 2 kişi tarafından atıfta bulunulan bir diğer katkı da üniversitenin “kendi okullarına öğretmen yetiştirme” durumudur. Nitekim bu duruma değinen katılımcılardan biri menti, diğeri akademisyendir. Bu katkıya ilişkin olarak ortaya koyulan ortak düşünce; üniversitenin kendi yetiştirdiği öğretmen adaylarını kendi kurumlarında öğretmen olarak dahil etmenin faydalarına dayanır. Bu durumu MENTİ 11 şöyle açıklamıştır:

Üniversite açısından da büyük bir gurur çünkü okulun içerisine kendi yetiştirmiş olduğun birini katıyorsun ve kolejler, okullarımız açısından

da çok önemli bir şey. Yabancı birini değil, sen ne kadar işte suyunu verip besinini verip yetiştirdiysen o ürünü onu orada kullanıyorsun (MENTİ 11, Nisan 2017).

Aynı şekilde, AKA 4 de üniversitenin kendi öğretmen adaylarını okullarına öğretmen olarak yetiştirmesinin büyük önem taşıdığına işaret edip aynı zamanda okullardaki öğrencileri üniversitenin kendisinin yetiştirdiği güvenilir öğretmen modellerine teslim etmesinin de bir katkı olduğuna gönderme yapmıştır. Bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır AKA 4:

En büyük katkısı kendi okullarımıza kendi üniversitemizden öğrenci, öğretmen yetiştiriyoruz. Öğrenci olarak geliyorlar, öğretmen adayı olarak geliyorlar, kendi sisteminin içerisinde birinci sınıftan itibaren uygulamaya gidiyorlar, bunun sonunda en büyük katkısı kendi okullarımıza istediğimiz, hedeflediğimiz, istediğimiz misyona ve vizyona sahip olan öğretmenler yetiştirmiş oluyoruz. En büyük hedefimiz de bu. Kendi öğretmen profilimizi, kendi öğretmen modelimizi yetiştirip kendi kolejlerimizde, okullarımızda onları öğretmen olarak kazandırmak, kendi çocuklarımızı da bildiğimiz, güvendiğimiz modelde öğretmenlere teslim etmek, en büyük katkısı o (AKA 4, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları ana teması altında gruplanan alt temalardan “Üniversiteye Katkıları” altında yer alan kavramlardan biri de “teorik dersler için örnek olay üretimi”dir. Şekil 19’da görüldüğü gibi buna 44 katılımcıdan 1’i atıfta bulunmuştur ve bu kişi mentidir. MENTİ 14, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

Üniversiteye ne gibi faydası oldu; teoriyi, teoride anlatılan şeyi gerçek hayatta yaşıyoruz ve daha sonra hocamıza feedback veriyoruz. Bazen dedim ki hocam öğrenci bana abla diyor, ne yapmam gerekiyor gibi, işte üniversitede onun bilincinde oluyor ders anlatan ve derste artık örneklerinde mesela öğrenci size abla diyorsa şu yaklaşımda bulunun

diyor. Daha gerçek bir caseler vererek anlattığı için bazen şey yapıyorsun böyle demişti, o zaman böyle yapayım okulda diyorsun aldığımız üniversitede aldığımız derse göre (MENTİ 14, Nisan 2017).

Mentorluk uygulamalarının üniversiteye katkıları açısından “canlı bir laboratuvara sahip olma” ifadesine 1 katılımcı atıfta bulunmuştur. Öyle ki, uygulama okulları üniversitenin teori yönünün uygulamaya döküldüğü bir çalışma alanı olarak görülür. Bu durumun üniversiteye katkısını da AKA 1, şöyle açıklamıştır:

Üniversitemize en büyük katkısı da gene öğrencilerimiz içerisinde üniversitemiz içinde canlı bir laboratuvar. Orada bazı şeyleri uygulayabiliyoruz. Yanlış bir şey gördüğümüzde geri çevirebiliyoruz, doğru bir şey gördüğümüzde onun üzerine ekleme yapabiliyoruz, vs. bence çok güzel bir şey (AKA 1, Mart 2017).

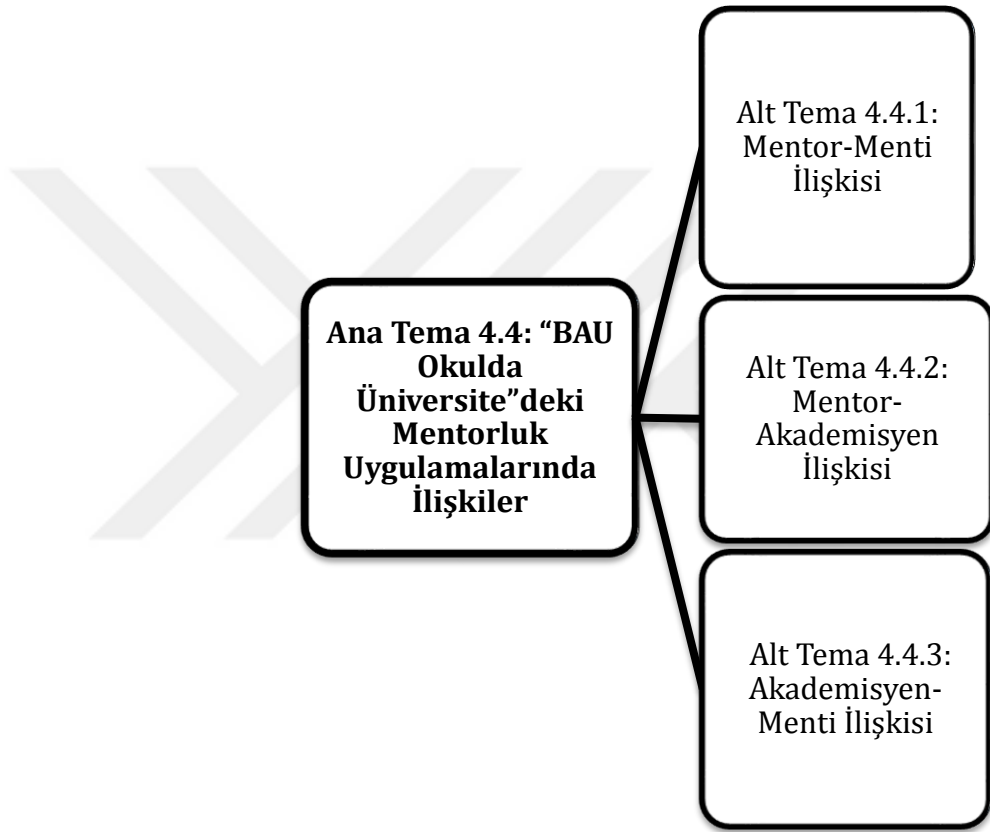
Araştırmaya katılan bir diğer akademisyen de “okulları gözlemleme ve okullardan veri sağlama imkânı”na atıfta bulunmuştur. Katılımcının görüşüne göre, mentorluk uygulamaları sayesinde uygulama okullarındaki gidişatı gözlemlemek ve bu konuda bilgi sahibi olmak mümkün olur. Bu durumu AKA 2, şöyle açıklamıştır:

Okullar hakkında da bilgi edinmemizi sağlıyor. Yani okullar ve öğretmenleri de gözlemlemiş oluyoruz aynı zamanda sadece öğretmen adaylarını değil. Bana veri sağlıyor yani sınıftaki öğretmenin etkinliği hakkında da bana veri sağlıyor. Yaptığı yorumlar ve eleştiriler ya da değerlendirmesinden dolayı okul ortamının nasıl öğretmen adayına daha uygun şekilde planlanabileceğiyle ilgili de veri sağlıyor (AKA 2, Mart 2017).

“Ürün ortaya çıkarma” kavramına 44 katılımcıdan 1’i atıfta bulunmuş olup bu kavram Şekil 19’da da belirtildiği üzere, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının üniversiteye katkıları bağlamında araştırmanın bulguları içinde yer

almaktadır. Bulgulara göre, bu süreç üzerine çeşitli araştırma çalışmaları ortaya çıkmaktadır. Buna ilişkin AKA 3'ün görüşü şöyledir:

Üniversitede bizim yaptığımız şeyler şeye dönebiliyor ya bir rapora ya bir araştırmaya ya kendimiz baktığımız zaman düşündüğümüz şeyler, yani kaç defa müfredatta yardımcı oldum, bence hem okullara çok faydası var hem de üniversiteye, iki tarafa da çok faydası var (AKA 3, Mart 2017).



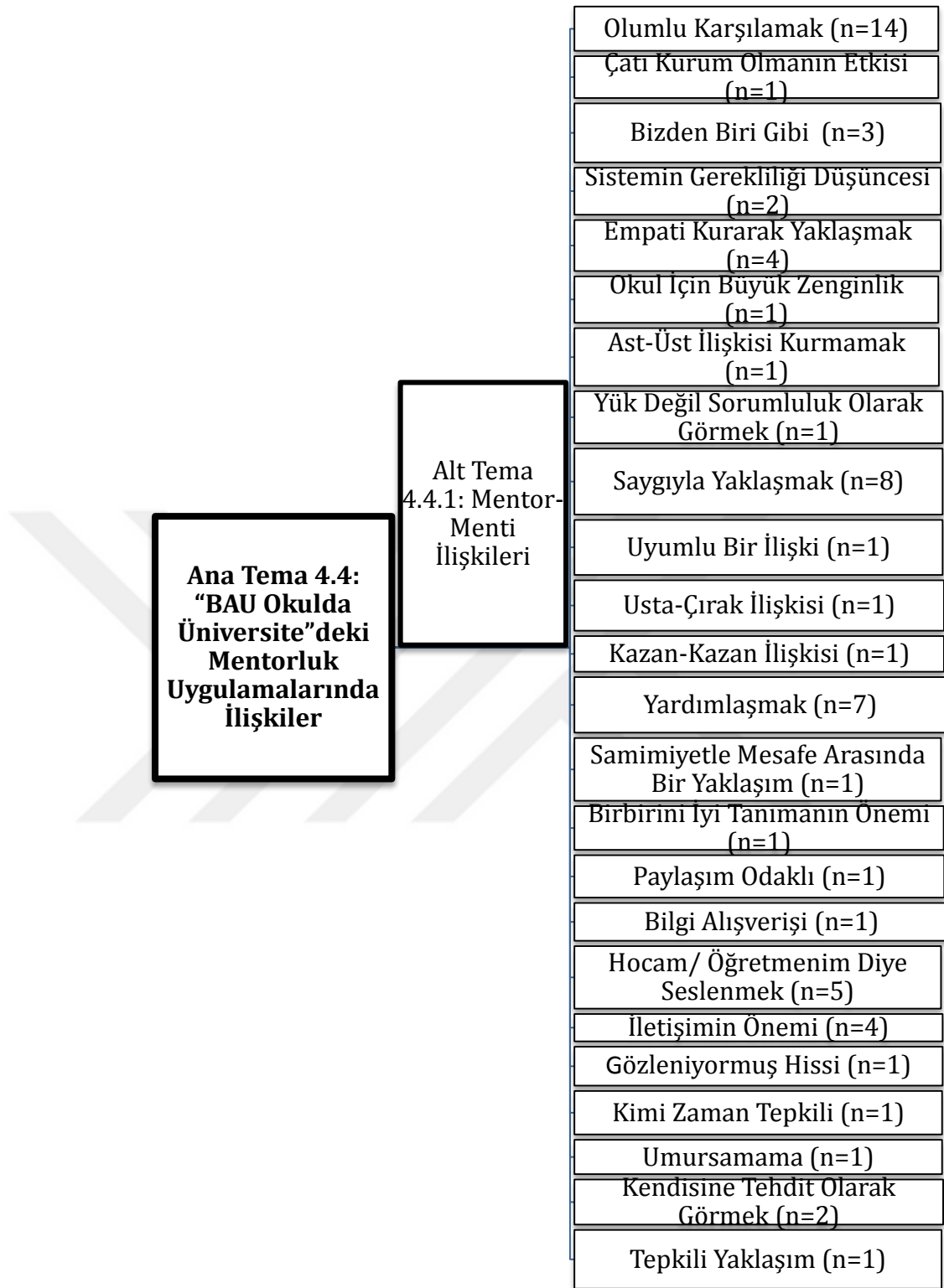
Şekil 20. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin mentor-menti ilişkisi, mentor-akademisyen ilişkisi, akademisyen-menti ilişkisi alt temaları.

4.4. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma alt sorusu 6 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. "BAU Okulda Üniversite"deki mentorluk uygulamalarındaki mentor-menti, mentor-akademisyen, akademisyen-menti ilişkileri uygulamada yer alan kişilerce nasıl

değerlendirilmektedir?” alt sorusuna ilişkin olarak “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler” ana temasına ulaşılmıştır ve bu tema altında gruplanan alt temalar: “Mentor-Menti İlişkileri”, “Mentor-Akademisyen İlişkileri”, “Akademisyen-Menti İlişkileri” şeklindedir ve Şekil 20’de bu alt temalar gösterilmiştir.





Şekil 21. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin mentor-menti ilişkileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.4.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Bulgular. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler’ ana teması altındaki alt temalardan biri “Mentor-Menti İlişkileri”dir. Şekil 21’de görüldüğü gibi, “Mentor-Menti İlişkisi” alt teması altında yer alan kavramlar şunlardır: olumlu karşılamak (n=14), çatı kurum olmanın etkisi (n=1), bizden biri gibi (n=3), sistemin gerekliliği düşüncesi (n=2), empati kurarak yaklaşmak (n=4), okul için büyük zenginlik (n=1), ast-üst ilişkisi kurmamak (n=1), yük değil sorumluluk olarak görmek (n=1), saygıyla yaklaşmak (n=8), uyumlu bir ilişki (n=1), usta-çırak ilişkisi (n=1), kazan-kazan ilişkisi (n=1), yardımlaşmak (n=7), samimiyetle mesafe arasında bir yaklaşım (n=1), birbirini iyi tanımanın önemi (n=1), paylaşım odaklı (n=1), bilgi alışverişi (n=1), hocam/öğretmenim diye seslenmek (n=5), iletişimin önemi (n=4), gözleniyormuş hissi (n=1), kimi zaman tepkili (n=1), umursamama (n=1), kendisine tehdit olarak görmek (n=2), tepkili yaklaşımdır (n=1). Şekil 21’de de belirtildiği üzere araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); olumlu karşılamaya 14, çatı kurum olmanın etkisine 1, bizden biri gibi ifadesine 3, sistemin gerekliliği düşüncesine 2, empati kurarak yaklaşıma 4, okul için büyük zenginlik ifadesine 1, ast-üst ilişkisi kurmamaya 1, yük değil sorumluluk olarak görmeye 1, saygıyla yaklaşıma 8, uyumlu bir ilişkiye 1, usta-çırak ilişkisine 1, kazan-kazan ilişkisine 1, yardımlaşmaya 7, samimiyetle mesafe arasında bir yaklaşıma 1, birbirini iyi tanımanın önemine 1, paylaşım odaklı olmaya 1, bilgi alışverişine 1, hocam/öğretmenim diye seslenmeye 5, iletişimin önemine 4, gözleniyormuş hissine 1, kimi zaman tepkili olmaya 1, umursamamaya 1, kendisine tehdit olarak görmeye 2, tepkili yaklaşıma 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“Alt Tema 4.4.1: Mentor-Menti İlişkileri” alt teması altında yer alan bulgulara genel olarak mentorların ve mentorluk yapmayan öğretmenlerin uygulama okullarına gelen mentileri olumlu karşıladıkları görülmektedir. 8 mentor, 5 menti, 1 akademisyen olmak üzere 14 katılımcı mentilere yönelik olumlu yaklaşımın varlığından söz etmiştir. Katılımcıların ifadelerine göre mentor-menti ilişkilerinde mentilere gittikleri uygulama okullarında olumlu bir yaklaşım mevcut. Bu olumlu yaklaşım sadece mentorluk görevi olan öğretmenler tarafından değil aynı zamanda mentorluk yapmayan öğretmenler tarafından da mentilere karşı sergilenmekte. Öğretmenlerin mentilere yardımcı olmaya yönelik, güleryüzlü, olumlu yaklaştığı hem mentorlar hem de mentiler tarafından ifade edilmiş, iki farklı bakış açısından da

aynı bulguya ulaşılmıştır. Öncelikle, mentorların ve mentor olmayan öğretmenlerin mentilere olumlu yaklaşımlarına örnek olarak bazı mentorların ifadelerine değinmek gerekir. Örneğin, MTR 6, tüm öğretmenlerin mentilere kapılarını açıp olumlu yaklaştığına değinmiştir. Bu durumu MTR 6 şöyle ifade etmiştir:

Bu okulda mesela dört sanırım dört farklı üniversiteden gelen öğrenciler var. Hani mümkün olduğunca herkese kapı açılmaya çalışılıyor. O anlamda da ben de diğer öğretmen arkadaşlarım da birisi gelecekte bizim dersimize çok olumlu pozitif karşılıyor genelinde çünkü bizim açımızdan sıkıntı yaratan herhangi bir durum yok öğrencilerin açısından da (MTR 6, Mart 2017).

Tıpkı MTR 6 gibi MTR 7 de mentilere yönelik olumlu bir yaklaşımın olduğundan ve öğretmenlerin mentilere sahiplenici bir tavırla yaklaştıklarından şu sözleriyle bahsetmiştir:

Hem yöneticilerimiz hem de öğretmen arkadaşlarımızla aday öğrencilerimizin aramızda bulunmasından olumsuz hiçbir durum yaşamadık. Tepkiler gayet olumlu ve sahipleniciydi (MTR 7, Mart 2017).

Hatta mentilere yönelik söz konusu sahiplenici ve kucaklayıcı tavırla ilgili olarak MTR 11 de bir örnek olay anlatıp bazı öğretmenlerin mentilere “kızım” diye seslenecek derecede benimseyen bir yaklaşım içinde olduğuna da işaret eder. MTR 11’in bu konudaki örnek olayı ve düşünceleri şöyledir:

Bu konuda sınıf öğretmenlerimizi örnek verebilirim, aslında çok tatlı yaklaşıyorlar, sınıf öğretmenlerimiz yani sene olarak bizden çok daha deneyimliler. Geçen sene yaşanmış bir olay, sınıf öğretmenimiz kızlarımız diye seviyordu mentileri ve bizim sınıfta birkaç tane zor öğrencimiz de

vardı. O konuda beni de geçip hani benimle konuşurken de ileride bakın siz de böyle şeyler yaşayabilirsiniz, bunu yapın bunu yapın diye onlara yol göstermeye çalıştılar. Okul olarak ben çok sıcak karşıladığımı düşünüyorum, çok güzel kucakladığımı düşünüyorum. En azından elimizden gelenin en iyisini yapıyoruz diyelim (MTR 11, Mart 2017).

Öğretmenler ile mentiler arasındaki olumlu ilişkide öğretmenlerin deneyimli olup mentilere nasıl yaklaşacaklarını bildiklerinin de önemine işaret edip mentor-menti ilişkisinde herhangi bir olumsuzluk görmediğine de değinmiştir MTR 18:

Burada bulunan öğretmenler, öğretmen arkadaşlar deneyimli öğretmen arkadaşlar zaten birçoğu. Öğretmen adaylarına nasıl davranacaklarını veya işte geldiklerinde yönlendirmelerini düzgün bir şekilde yaptılar. Aralarındaki ilişkiler açısından olumsuz bir ilişki yaşandığını gözlemlemedim, gayet iyiydi (MTR 18, Nisan 2017).

MTR 19 da mentor-menti arasındaki ilişkinin mentilerin olumlu karşılanmasına dayandığını, sadece bir dönem mentilerin çok kalabalık bir şekilde bölümlerine gelmesi sonucunda yer sıkıntısı yaşandığı için olumsuz bir tepkinin doğduğunu; sonrasında bu durum düzene girince tüm öğretmenlerin mentilere güler yüzlü ve olumlu yaklaştığını belirtmiştir. Bu durumu açıklayan mentor görüşü aşağıdadır:

Bir ara çok kalabalık gelmişti menti dediğimiz arkadaşlarımız, çok kalabalıktı, bizim odada zaten çok az yer var, oturacak yer yoktu. Yemeğe indiğinde çok kalabalıktı falan, kızlar da gelen kızlar da yani o zaman biraz bir tepki doğmuştu yok artık aynı gün mü gelecekler zaten biz de odada çok kalabalığız gibi sonra ama üniversiteye aranıp sanırım hocalarla bu konu anlaşıldı ve hani farklı günlerde üç-dört kişi gelmeye başlayınca bir problem olmadı odanın arkasına onlara bir yer ayırdık. Hani her geldiğinde onlarla selamlaşıp günlerin nasıl geçtiğini falan

soruyoruz. Herkes öyle mentor olmayan arkadaşım var, nativelere genelde mentorluk verilmiyor. Onlar bile hani genelde arkadaşlarımızla sohbet edip hani güler yüzlü davranıyorlar. Bir problem olmuyor şu anda (MTR 19, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkilerinde “olumlu yaklaşım”ın varlığına mentilerin de işaret ettiği, ister mentor olsun ister olmasın tüm öğretmenlerin kendilerine olumlu ve sıcakkanlı bir şekilde yaklaştığı ortaya çıkmıştır. Bu durumu destekleyen menti ifadeleri aşağıda sıralanmıştır:

Çok sıcakkanlılar hani bir şey sorarsak hemen yardımcı olmaya çalışıyorlar. Yani benim kendi mentorum olmayıp da diğer öğretmenlerle hiçbir sıkıntı yaşadığım olmadı açıkçası, gayet olumlu yaklaşıtlar (MENTİ 2, Mart 2018).

Mentorum olmadığı halde tanıdığım öğretmenler de tabii ki duruma hakimler duydukları için, onlar da onların da bize tepkileri gayet olumlu, onlar da yardımcı oluyorlar gerektiğinde. Bu şekilde, bir sıkıntı yaşamıyoruz o anlamda (MENTİ 4, Mart 2017).

Mentor olmayan öğretmenlerimizin ya da mentor öğretmenlerimizin yaklaşımları aynı. Hepsi biliyor stajyer olduğumuzu ve bir aile gibi aslında hani böyle oraya gittiğimiz zaman stajyer gözüyle bakmıyorlar ya da ben hiç öyle hissetmedim. Hep onların iş arkadaşımıyız gibi davranıyorlar. Bir şey isterken hocam işte stajyer de diyebilirler, hani bunu yapar mısın; hocam bunu yapabilir misiniz diye hitap ediyorlar. Ben hiç öyle bir şeyle karşılaşmadım. Yaklaşımları da yani hiçbir hocamızın da böyle kötü yaklaşımını da görmedim. Hepsi anlayışlılar, çok anlayışlılar gerçekten hocalarımız (MENTİ 14, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkilerinde olumlu yaklaşımın varlığının söz konusu mentorluk sürecinin amacına ulaşır bir vaziyette yürütülmesi için büyük önem taşıdığını,

mentilerin birer ayak bağı olarak görülmesi durumunda sistemin yürümediğini katılımcılardan AKA 5 de şöyle dile getirmiştir:

Okul tarafının ne yaptığını iyi anlaması ve bunu önemsiyor olması lazım bence en önemli mesele bu, ciddiye alması lazım, bunu bir mecburiyet, bir zorunluluk, bir işte nasıl söyleyeyim işte sırf isteniyor diye yapılan bir şey olarak görüldüğü zaman bu mentaliteyle hareket ettiği zaman çocukları bir ayak bağı gibi gördüğü zaman daha evvel de söyledim bu iş yürümüyor (AKA 5, Nisan 2017).

Şekil 21’de de görüldüğü gibi mentor-menti ilişkisi bağlamında mentilerin olumlu karşılanmasında “BAU Okulda Üniversite” mentorluk sisteminin yürütüldüğü okulların üniversite ile aynı çatı altında bulunan kurumlar olmalarının etkisi olduğuna da atıfta bulunulmuş ve “çatı kurum olmanın etkisi”ne 1 kişi atıfta bulunmuştur ve MTR 1 bu konuda şunları söylemiştir:

Hiçbirimiz zaten çatı kurum olduğumuz için (pardon) hiçbirimiz bunu olumsuz karşılamadık. Çünkü buradaki öğretmenlerin bizim departman için konuşuyorum hepsinin hani öğretmen yetiştirici bir şekilde ya formasyonu var ya yüksek lisansı var o yüzden bu hoşlarına bile gitti diyebilirim. Hani olumsuz karşılayan bir öğretmenimiz olmadı bu konuda. Hatta sevindik (MTR 1, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkilerinde mentileri kendilerinden biri gibi gören mentorların varlığı genel anlamda bulgular arasında dikkat çekmektedir. Nitekim araştırmaya katılan 3 mentor mentileriyle ilişkisini anlatırken onlar için “bizden biri” ifadesini kullanmışlardır. MTR 1, MTR 3 ve MTR 24’ün şu ifadeleri mentilere yönelik yaklaşımı somutlaştıran örneklerdir:

Onlar da bizden biri. Onlara sıcak yaklaşıyoruz, biraz da hani bizdenmiş gibi davranıyoruz (MTR 1, Mart 2017).

Uygulama çok güzel karşılanıyor; çünkü hepimiz Türkiye’deki eğitim fakültesi sistemi gereği herkes stajyer olmak zorundadır. Hepimiz bu seviyeyi atlattığımızdan dolayı herkes aslında çok olumlu bir şekilde karşılıyor. Sanki evet aramıza yeni katılıyorlar ama sanki bizden biriymiş gibi davranıyorlar, hiçbir stajyer öğrencimizi yabancılamiyoruz (MTR 3, Mart 2017).

Kendi içimizden geldiği için üniversitemizden geliyor, ilişkimiz de gayet iyi, olumlu olduğunu düşünüyorum (MTR 24, Nisan 2017).

Uygulama okullarındaki mentorların mentilerle ilişkisinde söz konusu mentorluk sürecinde böyle bir mentor-menti ilişkisinin öğretmen yetiştirmedeki öneminin bilincinde olup mentorların bu durumu sistemin gerekliliği olarak görmesinin de bu ilişkinin daha olumlu yürütülmesinde rolü olduğu bulgular arasındadır. Zira mentor-menti ilişkileri bağlamında “sistemin gerekliliği düşüncesi”ne 2 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuştur. Bu kişilerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleği deneyim kazanmayı gerektiren bir meslek ve bu sistemin öğretmen yetiştirme açısından gerekliliği söz konusu, bu durumda da bu amaçla uygulama okullarına gelen mentilerle de iyi ilişkiler kurmak önemlidir. MTR 4 ve MTR 9, bu durumu şöyle açıklamıştır:

Normal karşıladılar. Gerekli gördüler. Birçok okul zaten şu an birçok okulda zaten bu sistem yapıldığı için yani iyi olumlu bir şey olarak görüldü (MTR 4, Mart 2017).

Hepimiz bunu iyi karşıladık; çünkü neticede öğretmenliğin kolay bir meslek olmadığını biliyoruz. Ve iş sahasında bunu deneyimlemek, önceden gözlemlemek ve nasıl olduğunu bizzat yaşamak, içine girmeden görmek ve çocukların verdiği tepkileri anlamak için bence bu tecrübe mutlaka yaşanmalı. O yüzden hepimiz iyi tepki gösterdik (MTR 9, Mart 2017).

“Mentor-menti ilişkileri” alt teması altında yer alan ifadelerden biri de “empati kurarak yaklaşmak”tır ve buna 44 katılımcıdan 4’ü atıfta bulunmuştur. Mentorların “biz de o aşamadan geçtik, hepimiz o yollardan geçtik” diyerek mentileriyle empati kurduklarına tanık olunur ve empati kurarak mentilerle iyi ilişkiler kurarlarken mentilerin de bakış açısına göre mentorları da aynı süreçlerden geçmiş bu sistemden gelen kişiler olduğundan, onları anlayarak onlarla iyi bir ilişki yürütürler. Mentorların bu konudaki düşüncelerini MTR 3 ve MTR 18’in ifadeleriyle örneklendirmek gerekir:

Çoğu öğretmenimiz de mentor olsun ya da olmasın stajyer öğrenciler tarafından gözlemleniyor seviye ne olursa olsun ilkokul ya da ortaokul. Bu yüzden onları çok iyi karşılıyoruz. Tekrar belirtmek istediğim gibi biz de sonuçta o aşamadan geçtik. Bu şekilde tepkilerimiz çok olumlu oldu (MTR 3, Mart 2017).

Genel yaklaşım gayet iyiydi, geldiklerinde hoş karşılandılar. Ve daha sonra zaten hepimiz o yollardan geçtiğimiz için biz de bir zamanlar staj yaptığımız için o zamanlardan da hatırlıyoruz. O yüzden bizde olumsuz bir şekilde kimse davranmadı burada. Bu şekilde iyi bir şekilde ilişkiler sağlanıp sonuçlandı (MTR 18, Nisan 2017).

Mentilerin bakış açısına örnek olarak da MENTİ 8 ve MENTİ 9’un şu ifadelerine odaklanmak gerekir:

Destek verdiklerine eminim. Çünkü onlar da bu sistemden geliyor aslında, onlar da biliyorlar stajyerlik nedir ve bu ders uygulamalı ders olduğunu. O yüzden bu anlamda ben destek verdiklerini düşünüyorum onların da (MENTİ 8, Nisan 2017).

Normal hani nasıl geçiyor tarzı, çünkü onlar da hani aynı süreçlerden geçtikleri için yardımcı olmaya çalışıyorlar (MENTİ 9, Nisan 2017).

Bulgulara odaklanıldığında mentilerin varlığının uygulama okulları açısından büyük bir zenginlik olarak algılanması mentor ve menti ilişkilerinin iyi yönde ilerlemesinde etkilidir. Bu bağlamda, mentilerin varlığının “okul için büyük zenginlik” olarak ifade edilmesi ve 1 katılımcı tarafından buna atıfta bulunulması söz konusudur. MTR 2, bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Mentilerin ya da stajyer öğretmenlerin dediğimiz arkadaşlarımızın okula gelmesi bence çok güzel ve büyük bir zenginlik olduğunu düşünüyorum (MTR 2, Mart 2017).

Şekil 21’de de yer aldığı gibi “ast-üst ilişkisi kurmamaya” dayalı bir mentor-menti ilişkisinin varlığından da söz edilir. Mentor-menti ilişkisinde hiyerarşiye dayalı bir ast-üst ilişkisinin olmamasının da önemli olduğuna vurgu yapılır. Söz konusu ifadeye 1 katılımcı atıfta bulunmuştur ve bu katılımcı, MTR 2, bu durumu şu sözleriyle açıklamıştır:

Bir birey olarak davranmak hani o ast-üst ilişkisini ya da hiyerarşi dediğimiz şeyi aşmak zaten bizim yapmamız gereken en büyük şeylerden biri (MTR 2, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkileri alt teması altında değinilen mentilere olumlu yaklaşmak ifadesi bağlamında AKA 5'in mentorların mentileri ayak bağı ve zorunluluk olarak görmemesinin mentor-menti ilişkisinin iyi yürütülmesinde önemli olduğuna daha önce değinilmiştir. AKA 5'in düşüncesine paralel olarak MTR 3 de, mentilerin bir yük olarak değil sorumluluk olarak görülmesinin mentor-menti ilişkisinde önemli olduğunun altını çizmiş ve bunu şöyle açıklamıştır:

Stajyer öğrenciler hani bize açıkçası çok fazla yük getirmiyor. Ama aksine tabii ki bir sorumluluk, sorumluluk olabiliyor. Bazı öğretim metotlarını özellikle yabancı dil öğretiminde daha çok kullanmaya çalışarak (MTR 3, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler” ana teması altında gruplanan “Mentor-Menti İlişkileri” başlığı altında “saygıyla yaklaşmak” ifadesine de 44 katılımcıdan 3'ü mentor 5'i menti olmak üzere toplam 8 katılımcı tarafından atıfta bulunulduğu göze çarpar. Bulgulara göre mentor-menti ilişkisinde “saygı”nın çok önemli bir yeri vardır. Hatta MTR 3'e göre bu ilişkide en önemli şey karşılıklı saygıdır. Bu konudaki görüşünü kısaca şu cümlesinde ortaya koymuştur MTR 3:

Mentör-menti ilişkisindeki en önemli şey: saygı, karşılıklı saygı alışverişi (MTR 3, Mart 2017).

Tıpkı MTR 3 gibi MTR 11 de mentor-menti ilişkisinin saygı çerçevesinde yürütülmesi gerekliliğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

Benim için en önemli çerçeve az önce bahsettiğim gibi saygı çerçevesi. Bu büyüklük küçüklük değil asla; ama mentor-menti ilişkisinde bunun çok önemli olduğunu düşünüyorum (MTR 11, Mart 2017).

Saygı çerçevesi dahilinde yürütülmesi beklenen mentor-menti ilişkilerine dair MTR 18 de bu sürecin saygı çerçevesinde nasıl yürütüldüğünü kısaca şöyle anlatmıştır:

Geldiklerinde saygı çerçevesi içerisinde herkes görevini yapıyor sonuçta. Gidip öğretmen arkadaşlara işte stajyer öğretmen olduklarını belirtiyorlar zaten. Ve sonrasında öğretmen arkadaşlar da aynı şekilde saygı çerçevesi içerisinde davrandığı müddetçe güzel bir şekilde öğrenciler de öğretmen adaylarımız da burada bulunan öğretmenler de yapması gerekeni yapıyor diye düşünüyorum (MTR 18, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkisinde saygının önemli olduğunu düşünen sadece mentorlar değil, aynı zamanda mentilerdir de. MENTİ 15, mentoruna saygı ve sevgi göstermesi gerektiğini şöyle anlatmıştır:

Saygı ve sevginin olduğu yerde gerçekten düzenli bir çalışma alanı oluşuyor, düzenli bir çalışma, iyi bir çalışma alanı oluşmakta. İlk olarak saygı ve sevgi göstermem gerekiyor mentoruma (MENTİ 15, Mart 2017).

MENTİ 13 de mentor-menti ilişkisinde karşılıklı saygı ve sevginin önemini şu sözleriyle vurgulamıştır:

Mentorumu bir mentor olarak değil; bir öğretmen olarak, bir birey olarak gördüğüm için kesinlikle en başta saygı, sevgi diyorum karşılıklı (MENTİ 13, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkisinde “saygıyla yaklaşmak” bağlamında MTR 12 ise başından geçen bir örnek olayı paylaşarak bu ilişkide saygının taşıdığı öneme işaret etmiştir. Kendisinin paylaşımı şöyledir:

Öğretmenler günüydü, ben çağırılmamıştım. Mentorum benim için izin isteyip sen de geleceksin kesinlikle ona diye çok uzun bir kutlama vardı, kişi sayıları her şey belliydi. Benim için yer ayırtmıştı. Çok hoşuma gitmişti bu gerçekten bir öğretmen meslektaşısı olarak sayıp beni de öğretmenler gününe çağırması çok hoşuma gitmişti (MENTİ 12, Nisan 2017).

MENTİ 1’in aşağıdaki ifadelerinde ise hem “saygıyla yaklaşmak” hem de daha önce üzerinde durulan “empati kurarak yaklaşmak” ifadelerine atıfta bulunulduğu ve mentor-menti ilişkisinde saygının menti üzerinde bıraktığı etkiler ve bunun aralarındaki ilişkideki rolü şöyle açıklanmıştır:

Hocaların bize karşı olan şeyleri gayet ılımlı, ondan sonra cana yakın hani sanki biz de artık bir öğretmenmişiz gibi saygı duymamız hani bize hatta öğretmenim diye seslenmeleri hani bu gerçekten insana şey veriyor, hani gerçekten ben artık öğretmen gibiyim, adayını geçtim öğretmen gibi hissediyorsun kendini. Hani onlardan o saygıyı aldığında, o ılımlı yaklaşımı aldığında, anlayışı aldığında hani çünkü büyük ihtimalle tabii içlerini ben bilemem ama hani sergiledikleri davranışlardan baktığın zaman ben de bu yoldan geçtim, ben de bir öğrenciydim zamanında hatta bazen oturup konuştuğunda bile anlatıyorlar anılarını, biz de böyle yaptık şöyle yaptık hatta öyleydi böyleydi, böyle yapıyorlar öyle yapıyorlar gibilerinden hani empati kurabildiklerini görebiliyorsun demek istediğim. Ve hani bu senin hoşuna gidiyor yani ben tek değilim, onlar da aynı zorluklar, iyilikler, güzellikler, olumlu olumsuz her şey yaşamışlar ve hani tek olmadığını hissediyorsun (MENTİ 1, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkisinde uyumlu bir ilişki yürütmenin önemli olduğu fakat tüm mentor ve mentiler arasında da böyle bir ilişkinin mevcut olmadığı da bulgular arasındadır. “Uyumlu bir ilişki” kavramına atıfta bulunan MENTİ 8, içinde bulunduğu durumu ve çevresinde gözlemlediklerini şöyle açıklamıştır:

Onlar gerçekten benim gelişmeye yönelik notlar yani o şekilde bana yansıtıyorlar, o yüzden mesela o açıdan gayet güzel bir uyum içerisindeyiz ama bazı arkadaşlarımda öyle olmuyor. Daha mesela öğretmen direkt not kaygılı yaklaşıyor hani notuyla değerlendiriyor, onlarda arkadaşlarım kaygılı oluyorlar onu hissedebiliyorum o sınıfa girdiklerinde, hatta istemiyorlar yani gitmek (MENTİ 8, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkisi alt teması altında atıfta bulunulan bir kavram da “usta-çırak” ilişkisidir. Buna 1 katılımcı atıfta bulunmuş olup kendisi akademisyendir. Katılımcı AKA 5’in görüşüne göre mentor ve menti arasındaki ilişki usta-çırak ilişkisine dayanır. Nitekim usta-çırak ilişkisini bünyesinde taşıyan “BAU Okulda Üniversite”nin ufuk açıcı olduğuna da değinip şunları söylemiştir AKA 5:

"Türkiye pratiklerine, dinamiklerine çok uymayan bir yapısı vardı yani işte eğitimin okulda yapılması, öğretmen adaylarının okul içerisinde eğitim görmeleri, eğitim fakültesinin neredeyse kurumun içinde kurgulanması gibi bunlar çok olacak şeyler değil fakülteyle şey arasında laboratory school gibi bir şey tek bir okul olmadığı sürece, ama bizim uyarladığımız şekli her okulun, her eğitim fakültesinin uygulayabileceği, verim alacağı, işbirliği yapan okulun desteği olduğu müddetçe çok olumlu sonuçların, geri dönüşlerin olacağı bir yapıya sahip. O yüzden, işte usta-çırak ilişkisi dedim, mesleki aidiyet dedim, pratiğin öneminden bahsettim, bütün bunlar açısından “BAU Okulda Üniversite” gerçekten ufuk açıcı bir metot aslında (AKA 5, Nisan 2017).

Yine AKA 5; mentor ve menti arasındaki ilişkiyi, karşılıklı olarak hem mentiye hem de mentora söz konusu mentorluk sürecinin yararlı bir süreç olduğuna vurgu yaparak “kazan-kazan ilişkisi” olarak tanımlar. AKA 5, bu durumu şu sözleriyle örneklendirmiştir:

Sınıflara gitmek dolayısıyla kazan-kazan durumu oluyor öğrenciler için. Farklı ortamlar görme, farklı öğretmenlerle çalışma, iş birliği yapma, mesela sırf bu dersler de değil materyal geliştirme (AKA 5, Nisan 2017).

Şekil 21’de de görüldüğü gibi, mentor-menti ilişkisi alt teması altında yer alan ifadelerden biri de “yardımlaşmak”tır ve buna 44 katılımcıdan 7’si atıfta bulunmuştur. Bu katılımcıların 5’i mentor, 2’si mentidir. Bu ilişkide üzerinde durulan “yardımlaşma”nın karşılıklı olduğu, mentilerin mentorlara mentorların da mentilere yardım ettiği ortaya çıkmıştır. Nitekim bu durumu örnekleyen katılımcılarından bazılarının görüşleri şunlardır:

Karşılıklı koordineli bir şekilde, çok güzel devam ediyoruz onlar bize yardımcı olmak istiyorlar, yardımcı oluyorlar. Biz onlara merak ettikleri, sordukları, öğrenmek istedikleri konularda yardımcı oluyoruz. Onlar zaten çok öğrenmeye açıklar çok farklı bir durumla karşılaştıkları zaman soruyorlar, bilgi almak istiyorlar. Bence güzel, ahenkli bir şekilde devam ediyoruz (MTR 5, Mart 2017).

Daha önceki senelerden çok güzel anılarımız var. Mesela burada hiç unutmuyorum odacak bir projeye hazırlanıyoruz. Öyle güzel geldiler ki o an hocam hadi biz de yardım edelim dedikleri an hakikaten bizim için bir ışık noktasıydı. Hani belki tamamını bitiremedik ya da işte saatleri gelene kadar yardım edebildiler ama onu söylemiş olmaları bile bize kendimizi iyi hissettiriyor. Günlük koşturmacanın içerisinde dışarıdan bir el gelmesi çok hoşumuza gitmişti, hani okul da dediğim gibi okul zaten gelen mentilere elinden geldiğince hani bir şeyler katmaya çalışıyor (MTR 11, Mart 2017).

“Yardımlaşmak” bağlamında MENTİ 3 de mentoruyla iyi ilişki içinde olduğunu, birbirlerine yardım ettiklerini ifade etmiştir. Öyle ki, mentor-menti arasındaki ilişkinin iyi olmasının önemine vurgu yapıp mentoruyla iyi bir ilişkisi olmayan bir mentinin öğretmen olmayı istemeyecek noktaya gelebileceğini bir örnek olayla anlatmıştır, MENTİ 3’ün bu konudaki paylaşımı şöyledir:

Benim yaşadığım iletişim deneyimi oldukça pozitifti. Öğretmenimizle güzel hep öğretmenlerimle güzel ilişkiler kurmayı başardım pozitif ilişkiler, birbirimize çok yardımseverdik, birbirimize hep yardım ettik, birbirimizi tamamladık o yüzden ben genel olarak deneyimlerime baktığımda bunu güzel tanımlıyorum. Etrafıma baktığımda pozitif olanları da gördüm negatif olanları da gördüm. Sadece şunu söyleyebilirim yani şundan emin olduğumu söyleyebilirim, mentinin mentor ile yaşadığı ilişki onun mesleğe bakış açısını çok önemli bir şekilde değiştiriyor. Bir arkadaşımız çok negatif bir deneyim yaşadığı hocasıyla arasında ve en sonunda kendisi ben artık öğretmen olmak istemiyorum tarzında yorumlar yapmaya başlamıştı hani bunu söyleyebilirim kısaca (MENTİ 3, Mart 2017).

Bulgulara göre mentor-menti ilişkilerinde kimi zaman samimiyetle mesafe arasında bir yaklaşımın benimsendiği de görülür. Mentor-menti ilişkisine ilişkin olarak “samimiyetle mesafe arasında bir yaklaşım” ifadesine kendisi mentor olan bir katılımcı değinmiştir. Samimiyetle mesafe arasındaki ince çizginin yakalanması gerektiğinin üzerinde duran MTR 17, bu konudaki düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

Gelen kişiye de biraz alan sağlamamız lazım ki hareket edebilsin. Neler yapabildiğini bilsin, öğrenebileceğinin farkına varsın, heveslensin, o yüzden birazcık daha imkan vermeniz gerekiyor. Ama bunları yaparken de tabii ki biraz mesafenizi de otoritenizi de kurmanız gerekiyor mentor

olarak, nasıl olması gerektiğini ama samimiyetinizi de koymanız gerekiyor yani bu çok ince bir çizgi oluşturacak orada (MTR 17, Nisan 2017).

Şekil 21’de de yer aldığı gibi mentor-menti ilişkisi alt teması bağlamında bu ilişkide “birbirini iyi tanımanın önemi”ne 44 katılımcıdan 1’i atıfta bulunmuştur. MTR 12, mentorluk sürecinin daha verimli olabilmesi için mentor ile mentinin birbirini tanımasının çok önemli olduğuna işaret etmiş, bu durumu şöyle değerlendirmiştir:

"Öğrencimi kesinlikle takip etmek durumundayım, öncelikle çok iyi tanımam gerekiyor, neye ne reaksiyon verir, geç kalır mı erken mi gelir? Onun fiziksel özelliklerinden kişilik özelliklerine kadar bilmem gerekiyor. O yüzden, mentorluk dersinde yani mentorluk tanışmadan önce ilk saatimizi hep bireysel konuşma şeklinde ayırmak istiyorum. Birbirimizi iyi tanıyalım, beklentilerimizi söyleyelim ki ona göre karşılıklı hayal kırıklığına uğramayalım. Hem ona karşı verimli olsun hem de bana bir şey katmış olsun (MTR 12, Mart 2017).

44 katılımcıdan 1’i de mentor-menti ilişkisinde “paylaşım odaklı” olunması gerektiğine değinmiştir. Mentilerin mentorlardan mentorların da mentilerden öğreneceği çok şey olduğu düşüncesine sahip olup bu ilişkide paylaşımcı olmanın önemli olduğuna MTR 8, şu sözlerle ışık tutmuştur:

Dışarıdan biri geliyor da bizi denetlemeye bizi böyle işte ne yapıyoruz ne ediyoruz gibi bir gözlem olmadığını düşünüyorum ve hani odadaki arkadaşlarımın da bu noktadan bakmadığını görüyorum, olumlu bir şey bu. Herkes çok güzel bir paylaşım ortamı olduğu için geldiklerini ve hani bizim onlardan onların bizden öğreneceği şeyler olduğunun farkında (MTR 8, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkisinde mentor ile menti arasındaki bilgi alışverişinin de varlığı bulgularda görüldüğü üzere önemli bir yere sahiptir. MTR 4, bu ilişki bağlamında “bilgi alışverişi”ne gönderme yapmış ve şunları söylemiştir:

Zamanım olduğu sürece benim için hiçbir sıkıntı olmuyor mentorlerle bilgi alışverişi aday öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmak, işte onların birtakım durumlarını dinlemek ya da tavsiyelerde bulunmak benim açımdan bir sıkıntı olmuyor (MTR 4, Mart 2017).

Mentorların mentilere hitap şeklinin de mentor-menti ilişkilerinde önemli bir role sahip olduğunu, mentorların mentilere “hocam/öğretmenim diye seslenmesi”nin mentilerde bıraktığı olumlu etkileri görmek mümkün. Şekil 21’de de yer aldığı üzere mentor-menti ilişkisi bağlamında “hocam/öğretmenim diye seslenme” ifadesine 44 katılımcıdan 1’i mentor 4’ü menti olmak üzere 5 katılımcı atıfta bulunmuştur. Katılımcıların ifadelerine dayanarak mentor ile menti arasındaki ilişkide hitap şeklinin önemli olduğu, mentorların mentilere “öğretmenim/hocam diye seslenme” durumunun varlığı göze çarpar. Bu durumu destekleyen görüşlerden biri MTR 1’e aittir ve kendisi mentileri hem öğretmen hem öğrenci olarak gördüğünü ifade edip şunu söylemiştir:

Hem öğretmenler hem öğrenciler. Zaten yaklaşıırken hocam diye yaklaşıyoruz her zaman (MTR 1, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkilerinde mentorların mentilere bu şekilde hitap etmesi sonucunda, mentinin kendisini öğretmen gibi hissetmesini sağladığı da dikkat çeken noktalardandır. MENTİ 1, bu durumun kendisinde bıraktığı etkiyi şöyle özetlemiştir:

Artık bir öğretmenmişiz gibi saygı duymamız hani bize hatta öğretmenim diye seslenmeleri hani bu gerçekten insana şey veriyor, hani gerçekten

ben artık öğretmen gibiyim, adayını geçtim öğretmen gibi hissediyorsun kendini (MENTİ 1, Mart 2017).

MENTİ 2, MENTİ 15 ve MENTİ 10'un da belirttiği üzere mentilere mentorlar tarafından genel yaklaşım çok iyi ve onlara hitap şekilleri de “öğretmenim” şeklinde. Nitekim mentilerin bu ifadeleri bu tespiti destekleyen yönde:

Genel yaklaşım çok sıcak açıkçası onu belirteyim. Hani sizi tanınasalar hani bire bir tanınasalar bile herkesin dilindeki kelime öğretmenim diye hitap ediyorlar. Başka bir kelime asla kullanmıyorlar (MENTİ 2, Mart 2017).

Benim staj yaptığım kolejde bize genel yaklaşımları gayet iyi. Hani stajyerden daha çok öğretmenim, hocam diye sesleniliyor bize (MENTİ 15, Nisan 2017).

Bize orada öğretmenim diye hitap ediyorlar zaten. Hani ismimiz bir şekilde Özlem Öğretmen geldi işte Ayşe Öğretmen gel, ya da işte bir şekilde şöyle böyle diye ekstra bizim derslerimiz için de yardımcı oluyorlar o konuda gerçekten iyiler bize karşı ilişkileri (MENTİ 10, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkisi alt teması altında bu ilişkide “iletişimin önemi”nin de altı çizilmiştir. Genel olarak mentorlar ve mentiler arasında açık bir iletişim olduğu, bu iletişimin mail yoluyla, telefonla ve yüz yüze yürütüldüğü; öte yandan bazı mentilerle mentorları arasında iletişimin kurulamadığı da bulgular arasındadır. Mentorlar mentileriyle iletişime hazır oldukları, mentilerin de buna açık olması gerektiği üzerinde dururlar. Buna MTR 22'nin şu ifadesi örnek olabilir:

Biz her türlü iletişime hazırız, ama onların da iletişime açık olması gerekiyor (MTR 22, Nisan 2017).

Mentilere göre de tarafların birbirini anladığı ve saygıya dayalı bir iletişimin önemli olduğu görülürken kimi mentor-menti ilişkilerinde bunun görülemediğine de değinilir. MENTİ 3'ün görüşü de bu yöndedir:

İletişim çok önemli, karşılıklı iki tarafın da birbirini çok iyi anlaması gerekiyor ve bu anlayıştan sonra saygı göstermeniz gerekiyor. Ve o kişiyi çok iyi tanımanız gerekiyor. İletişimi bu yüzden söyledim. Yani mentor hocanızın neyi sevip neyi sevmediğini, hangi yaklaşımı saygısız bulabileceğini, bunları düşünerek hareket ettiğiniz zaman aranızda güzel bir iletişim oluyor. Güzel bir iletişim olduğu zaman da birlikte çalışma sürecinizde problemler çıkmıyor. Daha kolay adapte oluyorsunuz. Süreç daha zevkli hale geliyor (MENTİ 3, Mart 2017).

Yine MENTİ 3, kendisinin içinde bulunduğu durumu, mentoruyla ilişkisini anlatıp mail ya da telefonla kurulan iletişimin yanında yüz yüze görüşerek iletişim kurmayı tercih ettiğini, bunun da büyük yarar sağladığını şöyle ifade eder:

Aslında genelde insanlar mail ya da telefon kullanıyorlar. Fakat ben yüz yüze olanla aynı etkiyi vermediğini düşünüyorum. Pek çünkü zor oluyor internet üzerinden her ne kadar kolay gibi görünse de. İnsanların tabii böyle skype yaparak görüşme imkanı da çok az olduğundan ben genelde her zaman erken hareket ediyorum, mesela bir hafta sonraysa iki hafta önceden hazırlıyorum. Gidiyorum, hani görüşmeyi yapıyorum hani iki hafta sonraya bunu planlıyorum falan bir konuşuyoruz boş zamanlarında, teneffüs arası olur okuldan sonra eğer ders erken bitiyorsa bir süre olabilir, karşılıklı konuşarak planlıyoruz her şeyi daha iyi oluyor o açıdan (MENTİ 3, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkisinde iletişimin önemini vurgulayan katılımcılardan mentor-menti arasındaki iletişimi kuramayanların da olduğuna MENTİ 3 ve MENTİ 10; değinmiştir ve şu düşünceleri ortaya koymuşlardır:

Bazı mentor hocaları görüyordum, öğrencilerine hani hiçbir şey demiyorlar. İşte geliyor öğrencisi, tamam şurada dersim var gel, ama benim mentor hocam her zaman işte günaydın, nasılsın, işte kahvaltını yaptın mı, istersen bak bir şey verebilirim tarzı; ben buna önem veriyorum çünkü daha önce de ilişkiden bahsettik, değer verildiğinizi hissediyorsunuz (MENTİ 3, Mart 2017).

Şu an staja giden arkadaşlarımdan da duyuyorum, bir mesafe hani bir şeyimiz var çok fazla açıkçası iletişim kuramıyoruz öğretmenlerimizle (MENTİ 10, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkisinde iletişimin önemli olduğuna ve bu iletişimin sadece okulda değil okul dışında da sürdürülmesinin bu ilişkide büyük önem taşıdığına değinen bir katılımcı da AKA 4'tür ve katılımcı farklı şekillerde desteklenen aktif bir iletişimin önemine şöyle vurgu yapar:

Sürekli bir iletişim halinde olmaları lazım, sadece okulda değil okul dışında da mail yoluyla işte telefon, whatsappla sürekli aralarında bir aktif bir iletişim olması gerekiyor (AKA 4, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkisinde genel anlamda olumlu bir ilişki, iletişimin olduğu, saygı ve sevgiye dayanan, yardımlaşmanın da bulunduğu bir ilişkinin varlığı göze çarparken araştırmanın bulgularında kimi zaman olumsuz olan ve tepkili bir

yaklaşımı bünyesinde taşıyan bir mentor-menti ilişkisine de rastlanmıştır. Örneğin, bu ilişkide kimi zaman mentorların kendilerinin mentiler tarafından gözleniyormuş hissine kapılmaları ve bunun da ilişkilerini olumsuz etkilemesi söz konusudur. “Gözleniyormuş hissi”ne 44 katılımcıdan kendisi mentor olan 1 katılımcı atıfta bulunmuştur. MTR 10, bu konudaki gözlemlerini şu sözlerle paylaşmıştır:

Bütün öğretmenlerin bu sistemden haberi var. Dersine girmesi gerekiyorsa arkadaşların öncesinde o öğretmenden mentor öğretmen izin alarak derse girmesini sağlıyor. O yüzden hani karşı çıkan öğretmenler olmuyor, ilk başlarda olmuştu; ama bu sistemi bilmiyorlardı. Mesela öğretmenler zaman zaman ders içerisinde yükseldiği zaman arkadaşlar not tuttuğu zaman kendisiyle ilgili not tutuyormuş gibi hissediyorlar. Öğrenci gözleminde böyle sıkıntılar olabiliyor (MTR 10, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkisinde mentorların “kimi zaman tepkili” olma durumları söz konusudur. Bu duruma dair düşüncelerini katılımcılardan mentor olan MTR 20, mentorluk yapan öğretmenlerin iş yükünün fazla olmasının yanında kendilerine mentilerin sorumluluğunun da verilmesinin tepkili olmayı doğurduğuna dayandırarak açıklamıştır:

Mentorluk yapanlar açısından bakarsak da bu genelde zaten kolej ortamı çok yoğun bir ortam olduğu için 30 saat derse girildiği için verilen her işte negatif tepki oluyordur bu da mı diye. Dolayısıyla öyle tepkiler oluyor. Bunu ben çok haklı görüyorum. Böyle olmasını da çok doğal buluyorum, doğal karşılıyorum ama süreç başladıktan sonra bu oturuyor (MTR 20, Nisan 2017).

Mentor-menti ilişkisinin iyi olmadığı durumlara katılımcılar tarafından atıfta bulunan bir kavram da mentorun mentileri “kendisine tehdit olarak görmesi”dir. Mentorlara tehdit olarak mentilerin görülmesinin altında mentorların işlerini

ellerinden alabilecek kişiler olarak mentileri algılamaları yatar. Böyle bir algının olduğu ortamda da mentor ile menti ilişkisinin negatif yönde ilerlemesi söz konusu olur. Öyle ki, bu duruma dair gözlemlerini katılımcılardan MENTİ 3, şu sözleriyle dile getirmiştir:

Aslında genel olarak yaklaşım negatif yönde. Yani tabii ben bundan önce size dedim, kendi hocam yönünden şanslıydım, genelde onunla muhatap olduğum için de o negatifikten uzak durdum, uzak kaldım ama genel olarak negatif bir yaklaşım olduğunu her şeyden anlıyorsunuz; bakıştan, davranışlardan ve sözlerden. Bunu da ben şeye bağlıyorum, herhalde karşı taraf yeterince bilgilendirilmiyor ya da o konuda biraz cahil kalıyor olsa gerek ki bizi şey gibi görüyorlar, kendilerine bir tehdit olarak algılıyorlar, sanki biz orada onları yargılayan müfettişler, onların iş hayatlarını ellerinden alabilecek kişiler olarak gördükleri için sanki biraz böyle bir düşmanca bir tavır, bir duvar örüyorlar en başında. Onlara da ulaşmakta zorlanıyorsunuz ya da şu açıdan negatif yaklaşıyorlar, zaten bizim ders yükümüz belli hani çok yoruyorlar bizi. Bir de sizinle mi uğraşacağız, hani bundan bizim bir kazancımız da yok çoğu zaman tarzında olumsuz şeyler olabiliyor (MENTİ 3, Mart 2017).

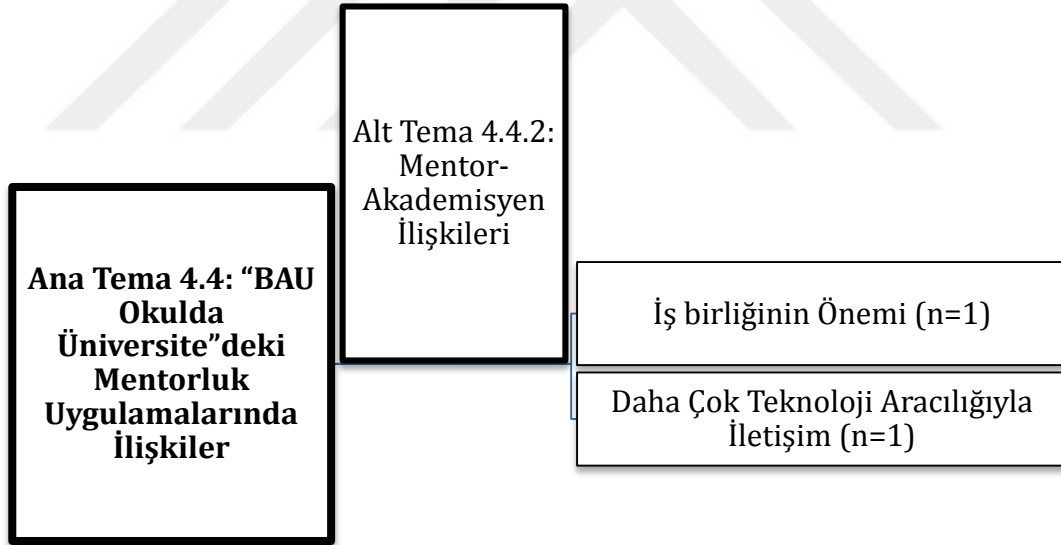
Bulgularda yer aldığı üzere mentilerin bakış açısına göre mentor-menti ilişkisinde mentorların mentileri umursamama durumunun da olabildiğine de değinilmiş, “umursamama” ifadesine MENTİ 2 atıfta bulunmuştur ve kısaca şunları söylemiştir:

Hiç umursamadığı, mentilerin umursanmadığı durumlarla da karşılaştım açıkçası (MENTİ 2, Mart 2017).

Mentor-menti ilişkisi içinde mentilerin de mentorlara kimi zaman tepkili yaklaşımlarının olduğu da değinilmiştir. Bu yaklaşımı tüm mentilerin

sergilemediğinin, birkaçının böyle yaklaştığının da üzerinde durulur. Bu görüşe örnek olarak MTR 14'ün şu sözlerine odaklanmak mümkündür:

Çok büyük tepkiler yaşamadık açıkçası ama birkaç tane olayımız oldu aslında. Şimdi tam detayıyla anlatmak istemiyorum, birkaç tane sorun yaşadık ama öyle tepkili bir yaklaşımımız yok tabii ki. Bazı stajyer arkadaşlarımız hani bazı cümleleri yanlış anladılar, bazı onlara hani rica ettiğimiz şeyleri farklı şekilde anladılar, bize farklı tepkiler verdiler. Hani bir stajyerin öğretmene vermemesi gereken tepkiler verdiler. Çünkü biz çok hani hoşgörülü her şeyi karşıladık burada hani odamızı paylaştık, her şeyi paylaştık hani düşüncelerimizi paylaştık, hani hepsi demiyorum tabii ki hepsi demiyorum birkaç taneydi, farklı tepkiler yaşadık (MTR 14, Mart 2017).



Şekil 22. BAU Okulda Üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin mentor-akademisyen ilişkileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.4.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Akademisyen İlişkileri Alt Temasına İlişkin Bulgular. Şekil 20’de görüldüğü üzere “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında

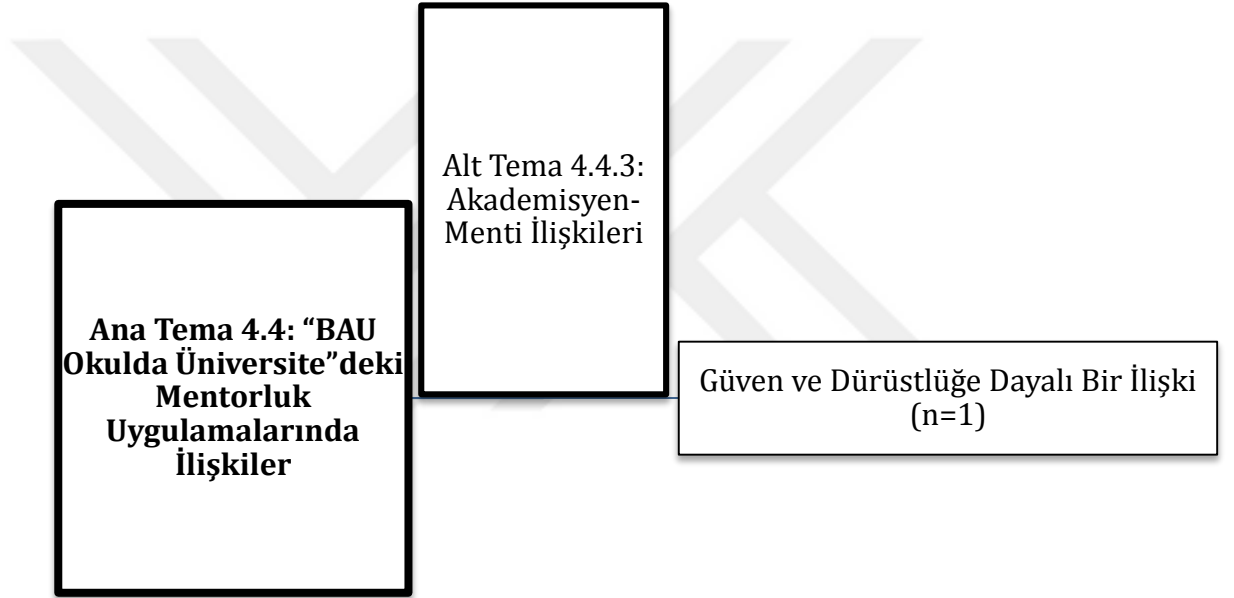
İlişkiler” ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.4.1: Mentor-Menti İlişkileri”, “Alt Tema 4.4.2: Mentor-Akademisyen İlişkileri”, “Alt Tema 4.4.3: Akademisyen-Menti İlişkileri” şeklindedir. Bu alt temalardan Şekil 22’de gösterildiği üzere, “Alt Tema 4.4.2: Mentor-Akademisyen İlişkileri” başlığı altında yer alan kavramlar şunlardır: İş birliğinin önemi (n=1), daha çok teknoloji aracılığıyla iletişimdir (n=1). Şekil 22’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); iş birliğinin önemine 1, daha çok teknoloji aracılığıyla iletişime de 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“Alt Tema 4.4.2: Mentor-Akademisyen İlişkileri” alt teması altında yer alan bulgularda genel olarak “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarında mentorlar ile bu programda sorumluluğu olan akademisyenlerin iş birliği içinde olmasının önemli olduğuna değinilmiştir. Mentorlarla akademisyenler arasında iş birliğinin daha fazla olmasına yönelik görüşlerini MTR 1 şöyle paylaşmıştır:

Biraz daha etkileşim olursa akademisyenlerle öğretmenler arasında yani teknik konuda pratik konuda çok daha iyi olabilir çünkü burada hangi kitapların gelenler hangi kitapların hani ilk geldiklerinde öğretildiğini bilmiyorlar, hangi kitapların işlendiğini bilmiyorlar, hangi konuların işlendiğini bilmiyorlar. En azından yıllık planlar falan haftalık planlar giderse çok önemli midir bu belki değil; şu da önemli çünkü belki bir sınıfa girip neler olduğunu kendi gözlemlese bu da önemli bir artı (MTR 1, Mart 2017).

“Mentor-Akademisyen İlişkileri”ne ilişkin olarak bulgulara göre bu ilişkinin daha çok teknoloji aracılığıyla kurulan bir iletişim şeklinde yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Nitekim 1 katılımcı “daha çok teknoloji aracılığıyla iletişim” kavramına atıfta bulunmuştur. Bu ilişkinin bizzat içinde olan taraflardan biri olarak AKA 1, mümkün olduğunca uygulama okullarına gitmek isteseler de okul sayısı fazla iken bu işi yürüten akademisyen sayısının o oranda olmaması sebebiyle mentorlarla iletişimi daha çok teknoloji aracılığıyla yürüttüklerine dair şunları söylemiştir:

Okul sayısı fazlaysa o kadar pek fazla gidemiyoruz aslında. Bizde de okul sayısı çok fazla, bu işi de yürüten iki kişiyiz, sonuçta o kadar fazla gidemiyoruz ama mümkün olduğunca bütün okulları gezmeye çalışıyoruz. Tabii bu online şeyler de teknolojiler de geliştiği için oradaki öğretmenlerle devamlı iletişim halindeyiz. Bir şey olduğu zaman bize maille ulaşıyorlar biz gidemesek de. Tabii buradaki derslerimiz de yoğun. Programımız da yoğun. Onun için çok fazla gidemiyoruz ama bütün okulları mutlaka geziyoruz (AKA 1, Mart 2017).

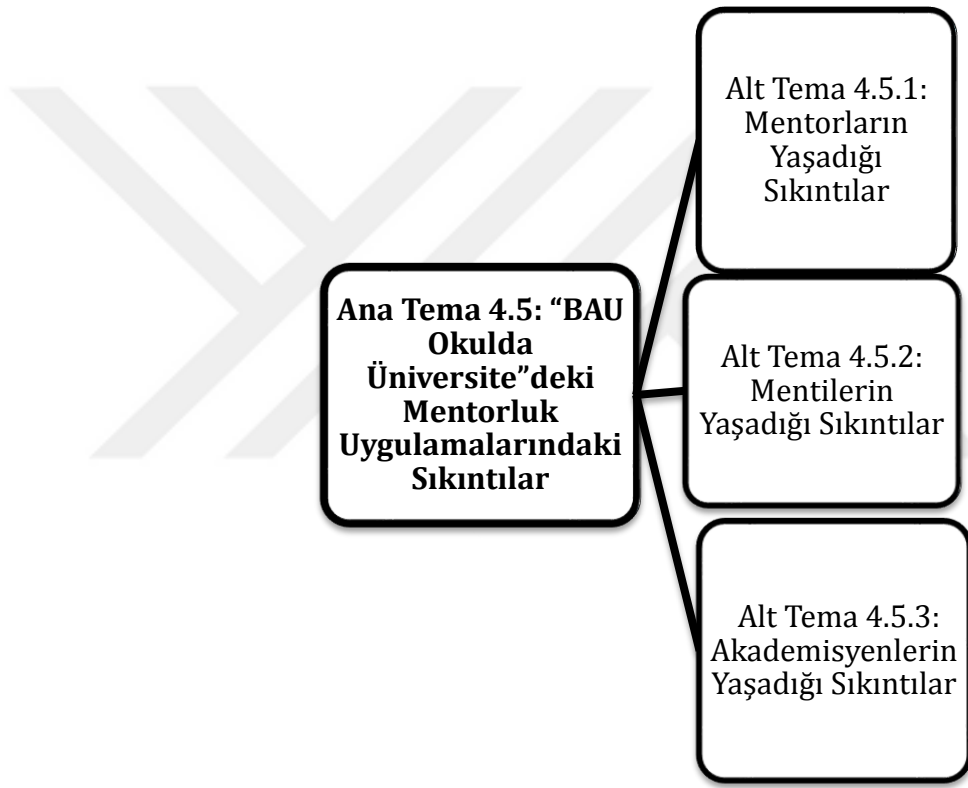


Şekil 23. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarında ilişkiler ana temasına ilişkin akademisyen-menti ilişkileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.4.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Akademisyen-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Bulgular. Şekil 23’te görüldüğü gibi “Alt Tema 4.4.3: Akademisyen-Menti İlişkileri” alt teması altında bir kavram bulunmaktadır, o da “güven ve dürüstlüğe dayalı bir ilişki”dir. Şekil 23’te de görüldüğü üzere araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44), “dürüstlüğe dayalı bir ilişki” ifadesine 1 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“Alt Tema 4.4.3: Akademisyen-Menti İlişkileri” alt teması altında yer alan bulgulara genel olarak “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinde yer alan mentilerin akademisyenleriyle ilişkisinin güven ve dürüstlüğe dayalı bir ilişki olduğuna ışık tutulmuştur. Buna yönelik bir görüş AKA 3’e aittir ve şunları söylemiştir:

Menti de hakikaten bana güvenebilmesi lazım ki benimle honest olsun. Yani doğrucu olsun, dürüst olsun (AKA 3, Mart 2017).

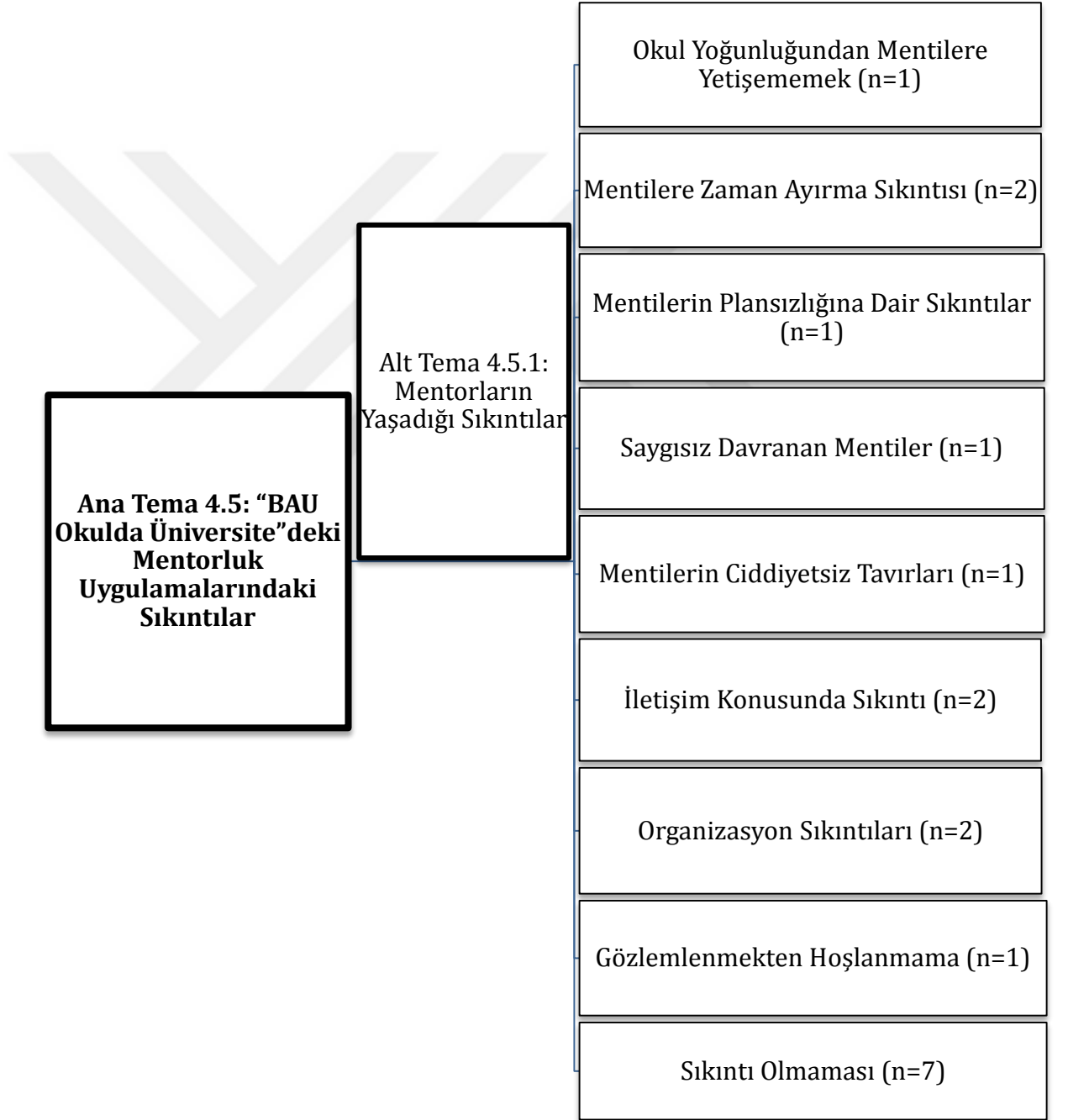


Şekil 24. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin mentorların yaşadığı sıkıntılar, mentilerin yaşadığı sıkıntılar, akademisyenlerin yaşadığı sıkıntılar alt temaları.

4.5. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma ana sorusu 2 ve alt sorusu 7 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin bu paydaşların yaşadıkları sıkıntılar nelerdir?” ana sorusu ve “BAU Okulda

Üniversite” modelinin içinde yer alan kişilerin bu modeldeki mentorluk uygulamalarına dair yaşadıkları ya da gözlemledikleri sıkıntılar nelerdir?” alt sorusuna ilişkin olarak “4.5. BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar” ana temasına ulaşılmıştır, bu ana temanın altında gruplanan alt temalar: “4.5.1. Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar”, “4.5.2. Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar”, “4.5.3.Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” şeklindedir ve Şekil 24’te bu alt temalar gösterilmiştir.



Şekil 25. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin mentorların yaşadığı sıkıntılar alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.5.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Bulgular. ‘Ana Tema 4.5: “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar’ ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.5.1: Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar”, “Alt Tema 4.5.2: Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar”, “Alt Tema 4.5.3: Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” şeklindedir. Şekil 25’te görüldüğü üzere, “Alt Tema 4.5.1: Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar” altında yer alan kavramlar şunlardır: okul yoğunluğundan mentilere yetişememek (n=1), mentilere zaman ayırma sıkıntısı (n=2), mentilerin plansızlığına dair sıkıntılar (n=1), saygısız davranan mentiler (n=1), mentilerin ciddiye almayan tavırları (n=1), iletişim konusunda sıkıntı (n=2), organizasyon sıkıntıları (n=2), gözlemlenmekten hoşlanmama (n=1), sıkıntı olmaması (n=7) şeklindedir. Nitekim Şekil 25’e göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); okul yoğunluğundan mentilere yetişememeye 1, mentilere zaman ayırma sıkıntısına 2, mentilerin plansızlığına dair sıkıntılara 1, saygısız davranan mentiler ifadesine 1, mentilerin ciddiye almayan tavırlarına 1, iletişim konusunda sıkıntıya 2, organizasyon sıkıntılarına 2, gözlemlenmekten hoşlanmamaya 1, sıkıntı olmamasına 7 kişi atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar’ ana teması altında yer alan “Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar” başlığı altında mentorların okul yoğunluğundan mentilere yetişememek gibi bir sıkıntıları olduğu ortaya çıkmıştır. Mentorların gün içerisinde yoğunluğunun fazla olmasına bağlı olarak kimi zaman mentilere yetişememe durumlarının olduğuna değinilir. Bu yönde görüş bildiren 1 katılımcı vardır ve bu katılımcı MTR 6 olup düşüncesini kısaca şöyle ifade etmiştir:

Gün içerisindeki okulun yoğunluğundan dolayı onlara bazen yetişemiyoruz. Öyle bir zorluk yaşıyoruz (MTR 6, Mart 2017).

Katılımcılardan 2 kişi mentorların yaşadığı sıkıntılar arasında mentilere zaman ayırma sıkıntısının varlığına işaret etmiştir. Bulgulara göre mentorların mentilerle

çok zaman geçirememeleri, mentilere vakit ayırma noktasında iş yoğunluğu sebebiyle sıkıntı yaşandığı göze çarpmıştır. MTR 6 ve MTR 12'nin bu konudaki paylaşımları şöyledir:

Çok zaman geçiremiyoruz stajyer öğrencilerle, belki onun sıkıntısını yaşıyor olabiliriz. Çünkü onlar geliyorlar ve işte derse girmeden diyelim yarım saat önce geliyorsa o arada işte sınıfı, ders planını çok hızlı bir şekilde konuşup hemen derse girmemiz gerekiyor. Ders bittiğinde de dönmeleri gerekiyor. O anlamda çok güzel bir ilişki kurabildiğimizi düşünmüyorum (MTR 6, Mart 2017).

Biraz yoğun geliyor tabii ki bu bana yani. Zorlukları şu oluyor, bizim zaten öğrencileri çok sıkı takip etmemiz gerekiyor, ben özellikle hem ikinci kademe sorumlusu hem ikinci kademe TEOG öğrenci grubuyla çalışıyorum. Aynı zamanda da bir menti hani bana gelince, baştan savma da yapamadığım için onların da her hafta dosyaları var, ders planları gönderiyorlar, bir şeyler danışıyorlar, projeleri oluyor. Biraz vakit açısından zorlanıyorum açıkçası (MTR 12, Mart 2017).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarında mentorların yaşadığı sıkıntılar arasında 1 katılımcı tarafından atıfta bulunulan bir kavram da “mentilerin plansızlığına dair sıkıntılar”dır. Mentilerin mentorlarına göndermeleri gereken çalışmalarda plansız ve son dakikada olmak üzere davranışlarının olması, son andaki emr-i vakileri mentorlar tarafından yakınılan bir durumdur. MTR 11, kendi başından geçen örnek olayı ve mentilerin plansızlığına dair sıkıntıları şu sözlerle açıklamıştır:

Planın içinde materyaller yoktu, sabah beş buçukta ben maille uyandım gibi sıkıntılar yaşadım. Hani biz elimizden geldiğini yapmaya çalıştıkça bazen sıkıntılar çıkabiliyor. Bu sebep de ikimiz için de bir süreç ya da mentiler ve bizim için de bir süreç. Çünkü her gelen menti mesela ben üç

yıl önce de menti aldım ve mükemmeldi hani hala görüşürüm elimden geldiğince ama insanların kişiliğiyle alakalı olduğunu düşünüyorum biraz (MTR 11, Mart 2017).

Son saniye emr-i vakiler, bazı mentiler hepsi için konuşmuyorum bu arada ama gerçekten kişilikleriyle alakalı olduğunu düşünüyorum. Hani ben mentilik yaptığım dönemde öğretmenimin daha neler öğretebileceğini düşünürken burada çok fazla görmüyorum bunu. Hani derse gireyim çıkayım gözlemleyeyim ve bitsin şeklinde bakıyorlar. Tabii ki karışmam onların hayatı ama ileride keşke demelerini istemem (MTR 11, Mart 2017).

Mentorların yaşadığı sıkıntılar alt teması altında yine katılımcı MTR 11'in değindiği üzere "saygısız davranan mentiler" in varlığı söz konusudur. Kendisine bu mentorluk süreci ile katkı sağlamak isteyen ve mentoruna bu yönde yaklaşan mentilerin arasında kimi zaman mentoruyla konuşmasına dikkat etmeyen, saygısız davranan mentilerin de olabildiği görülür. Bu durumu MTR 11, şöyle açıklamıştır:

Açıkçası paylaştığımız zaman benzer sorunlar ortaya çıkıyor hani jenerasyon farkıdır belki bilmiyorum odanın içinde normalde çok göremiyoruz, geliyorlar ve gidiyorlar. Hani dersleri gözlemleyip gidiyorlar ya da sunum yapıp gidiyorlar, aralarında gerçekten çok tatlı olanlar var, "Nasıl yardımcı olabilirim, daha ne yapabilirim?" Kendine bir şey katmak isteyen çok tatlı kızlarımız da var diyelim ama diğer arkadaşlarımdan duyduklarım da benzer. Emr-i vaki, neden bana haber verilmedi diye arkadaşıma bağırarak bir mentor öğrenci olmuştu, menti olmuştu özür dilerim, hani bunlar bana garip geliyor (MTR 11, Mart 2017).

‘Ana Tema 4.5: "BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar’ ana teması altında gruplanan alt temalardan “Mentorların Yaşadığı

Sıkıntılar” başlığı altında mentilerin ciddiyetsiz tavırlarına da 1 katılımcı atıfta bulunmuştur. Mentilerin uygulama okuluna gelip kısa bir süre durup gitmeleri gerektiğini söylemeleri, bu süreci ciddiye almayan yaklaşımları mentorların rahatsız olduğu ve sıkıntılar arasında gördükleri bir tutumdur. Bunu da MTR 16, şöyle anlatmıştır:

Zor yanları oldu, onları da oradan gelen hocalarımızla, üniversitedeki hocalarımızla paylaştık. Özellikle buraya gelen, ciddiye almayan arkadaşlarla daha önceki örneklerden yaşadığım oldu. Mesela örnek vermem gerekirse bir saatliğine gelip bir gün kalması gereken staj gününde saat ikide gelip üçte gitmek isteyip işte bir saat içinde form doldurmam, bunu yapmam lazım hocam sanki sadece burada almak istediğini alıp gitme amaçlı geldiğinde bundan çok rahatsız oldum çünkü ben de ona bir mesai harcıyorum. Burada okul da ona bir yer açıyor; onu önemsiz, değersiz görmüyoruz, bu zincirin bir halkası. Onu iş hayatına hazırlayan kişi olarak da sorumluluk sahibi gördüğüm için bu tavırlar, ciddiyetsiz olunca bizi de yaralıyor (MTR 16, Nisan 2017).

MTR 16, ayrıca bu sıkıntının mentilerden kaynaklandığına işaret edip üniversite tarafından getirilen mesai kavramının ve menti devamsızlıklarının ciddiyetle takip edilmesinin sonucunda bu sıkıntının giderildiğini de şöyle dile getirmiştir:

Sonra çok da güzel oldu, mesai saati kavramı geldi, devamsızlıklar ciddi takip edildi. Ve arkadaşlardaki o ciddiyet de hem bizim işimizi kolaylaştırdı hem de onların gerçekten bu anlamda naylon değil de dolu dolu geçirmesini, hocalarımızın da aslında istediği şey, bu anlamda gerçekleşti. Böyle hani bu süreçte yaşadığımız zorluklar bunlardı, onlar da giderildi (MTR 16, Nisan 2017).

Araştırmaya katılan 44 katılımcıdan 2’si tarafından atıfta bulunulan bir sıkıntı da “iletişim konusunda sıkıntı”dır. Bu sıkıntı kimi zaman mentinin kişilik yapısına

bağlı olarak kendisini göstermektedir kimi zaman da mentorun süreçteki sorumluluklarıyla ilgili bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Söz konusu bulguları MTR 16 ve MTR 22'nin görüşleri desteklemektedir:

Bir öğrencimizin kendi kişisel yapısı olduğunu da düşünüyorum bir anlamda kişisel özelliği olduğunu düşünüyorum ama ne olursa olsun buraya staja geliyor, hiç iletişim kurmadığını, konuşmadığını, ne kadar baştan konuşmaları yapsak bile gönüllü ve o anlamda eksiği olduğu için iletişim konusunda sıkıntısı olduğu için zorluk yaşadık (MTR 16, Nisan 2017).

Mentimle iletişim kurmakta zorlandım çünkü tam olarak emin olamıyordum acaba ben mi gözlemleyeceğim, onun raporlamalarını ben mi yapacağım yoksa bir hoca mı gelecek o mu raporlama yapacak, bunlardan tam bilgi sahibi değildim öğrencimin daha doğrusu mentimin tam olarak ne yapması gerektiğine dair bir fikrim de yoktu, yaşadığım zorluk varsa budur. Bu zaten konuşarak çözülebilecek problemler (MTR 22, Nisan 2017).

Mentorların yaşadığı sıkıntılar arasında “organizasyon sıkıntıları” da yer alır ve ikisi de mentor olan 2 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuş bir kavramdır. Örneğin, mentorlarla mentilerin son anda bir araya getirilip birlikte derse gireceklerinin söylenmesi, öncesinde birbirlerini daha çok tanıyabilecekleri bir organizasyonun bulunmaması mentorların rahatsız olduğu noktalar arasındadır. Öyle ki, MTR 21, mentor sıkıntıları arasında organizasyon sıkıntısının varlığına işaret edip bu sıkıntının varlığına derse girdikleri mentilerle son anda tanıştırılıp derse girmeleri açısından yaklaşmıştır:

Benim menti öğrencim geliyor öğretmenim siz beraber derse giriyorsunuz diye benim bir gün önce haberim oluyor. Bu birkaç yıldır

böyle oluyor, mesela en rahatsız olduğum nokta bu. Ben geldiğimde o kişinin geçmişini öğrenmek isterim, neden öğretmenliği seçtiğini bilmek isterim. Ya da o arkadaş bir gün geliyor hemen hocam hemen kaçmam gerekiyor diyor mesela. Tamam kaç, o anda çok sorgulayamıyorsunuz ama kafanızda soru işaretleri dolaşıyor tabii ki. Dolayısıyla hani bence bu yönlerinin biraz daha sorgulanması gerekiyor (MTR 21, Nisan 2017).

44 katılımcıdan 1'i tarafından üzerinde durulan bir mentor sıkıntısı da “gözlemlenmekten hoşlanmama”dır. Bu kavrama atıfta bulunan mentordur ve kendisi ders yaptığı sınıfta başka birisinin olmasından hoşlanmadığını, bu sebeple bunu bir sıkıntı olarak gördüğünü kısaca şöyle ifade etmiştir:

Zorluk olarak ha sadece şu olabilir, sınıfta birinin olmasından ben çok öyle hoşlanan bir hoca değilimdir yani. Benim sınıfımda biri, gerçi çoğu hoca da öyledir ama. Ha tabii bu stajyer bir öğrenci olduğu için çok da rahatsız edici olmuyor aslında. Sonuçta yine hiç olmayan bir şey olduğu için diğer sınıflarımda, o biraz sıkıntı oluyor sadece. Başka bir sıkıntı yaşamadım ben (MTR 20, Nisan 2017).

Mentorların yaşadığı sıkıntılar bağlamında farklı farklı mentor sıkıntıları olduğuna katılımcıların ifadelerine dayanan bulgularda rastlanırken genel anlamda bu süreçte “sıkıntı olmaması”na da 44 kişiden 7'si atıfta bulunmuştur. Bu yedi kişi de mentordur ve mentorların bakış açısına göre mentiler öğrenmeye açık, istekli olduğu sürece; sisteme hem mentiler hem mentorlar adapte olduğunda ve aralarındaki ilişki iyi olduğunda herhangi bir sıkıntının bulunmamaktadır. Söz konusu bu bulguyu örneklendiren bazı mentor görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. Örneğin, MTR 13, “BAU Okulda Üniversite”nin iyi bir şekilde yürüdüğünü ve sıkıntı olmadığını şu sözleriyle ayrıntılı olarak açıklamıştır:

Bizim okulumuzda “BAU Okulda Üniversite”nin gerçekten iyi bir şekilde yürüdüğünü düşünüyorum. Güçlü yönleri zaten kurumsal zaten Bahçeşehir Okulları’ndan Bahçeşehir Üniversitesi’nden gelen öğrenciler oldukları için genelde aynı kurum çatısı altında güzel bir şekilde sürüyor staj. O anlamda ben kurumsal olduğunu düşünüyorum. Geliştirilmesi gereken yönleri bizim okulda bence her şey güzel bir şekilde sistematik bir şekilde yürüyor; planlar, programlar mutlaka yapılıyor, öğrenciler ders gözlemlerini yapabiliyorlar. Zaten okulumuzda birçok hani yabancı dil zümremiz çok kalabalık mutlaka gözlem yapabilecekleri sınıflar olabiliyor. Yalnızca bölümde bile olsalar o sırada bizim materyallerimizi inceleme fırsatları çok fazla, çok fazla kaynağımız var. O anlamda bence sıkıntı yok (MTR 13, Mart 2017).

Yine MTR 13 ve aynı zamanda MTR 17, mentilerin öğrenmeye açık ve istekli olmasına bağlı olarak bir sıkıntı olmadığını şöyle dile getirmişlerdir:

Ashnda bu süreç kolay geçti; çünkü gelen stajyerlerimiz de istekli bir şekilde geldiler, öğrenmeye açık bir şekilde geldiler, ilk başlarda programın oturması bir süre onun hani vakit alıyor ama onun dışında stajyerler de öğrenmeye açık oldukları için bir süre sonra alıştılar ve bir zorluk yaşamadığımızı düşünüyorum (MTR 13, Mart 2017).

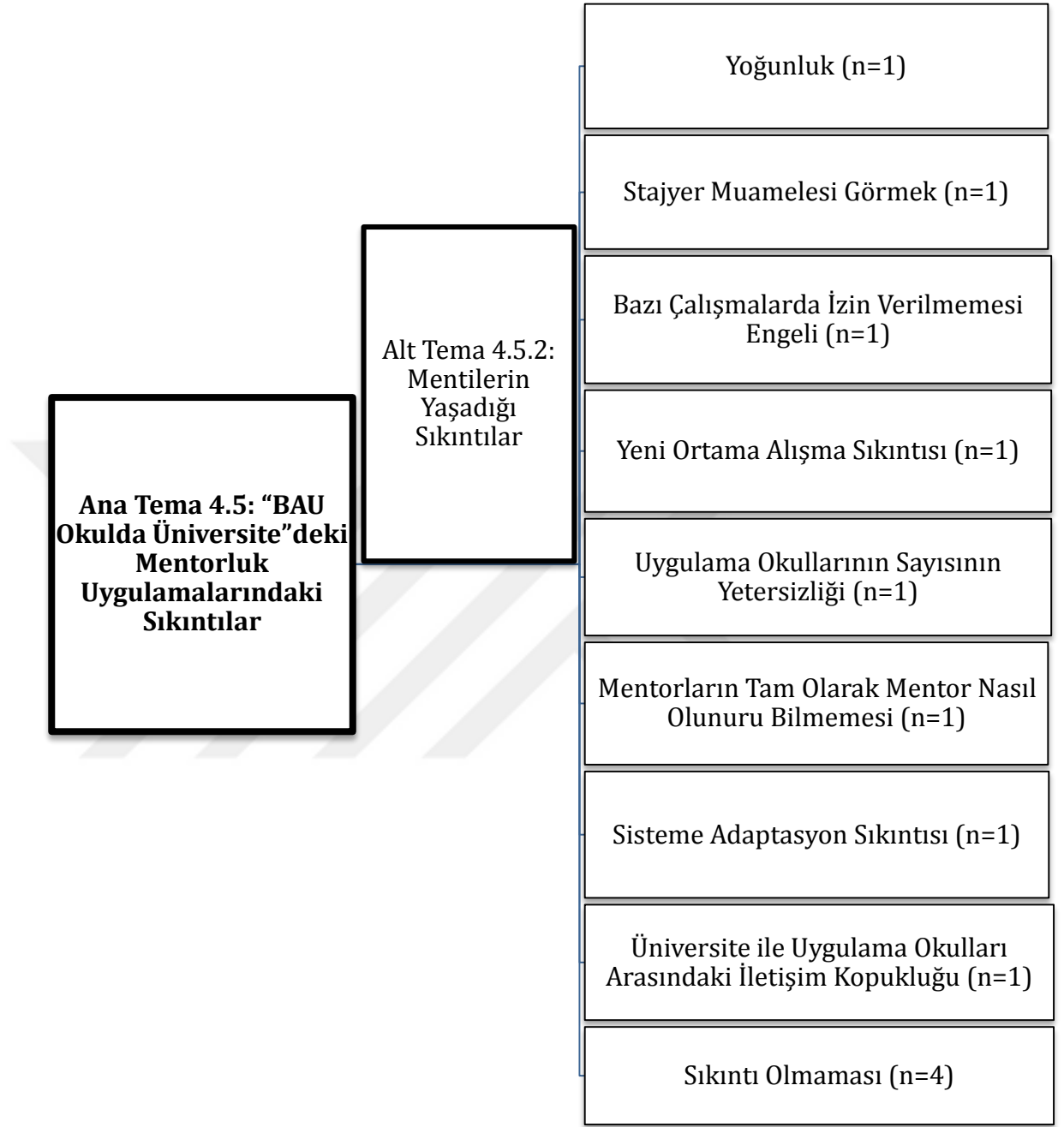
Aklınızda bir soru oluyor acaba doğru yönlendiriyor muyum, acaba olumsuz bir şekilde gidiyor mu, farkında olmadan yaptığım bir hareket var mı gibi kafanızda böyle düşünceler olabiliyor ama çok fazla bir zorluk yaşamadım o konuda hani çalıştığım kişiler de bana bu konuda destek oldular yani onlar da gerçekten istekli kişilerdi. O yüzden o süreç daha da bir kolay oldu, eğer olmasalardı ben de daha zorlanacaktım onlar da daha bir zor süreç geçirecekti (MTR 17, Nisan 2017).

Sisteme kolayca adapte olunduğu sürece de herhangi bir sıkıntının olmadığı da bulgular arasında yer alır. Bu duruma örnek olarak MTR 17, MTR 19 ve MTR 24’ün görüşleri aşağıda sıralanmıştır:

Hem öğretmenlik yapıp hem de mentor olmak, kolay bir adaptasyon süreci geçirdim ben bu konuda. Herhangi bir sıkıntı yaşamadım (MTR 17, Nisan 2017).

Yaşadığım bir zorluk yok. Hani mentorluk yaptığım arkadaşım ya da arkadaşlarım gayet iyi adapte oluyorlar çünkü zaten dersler çok yoğun geçiyor, ders içinde beni izleyip daha sonrasında teneffüslerde mutlaka kritiğini yapıyoruz onlarla, zaten hani onlardan benden biri olacağı için yani onlarla adapte olup onlarla sıcak bir ilişki kurmak bana bir zorluk yaratmıyor (MTR 19, Nisan 2017).

Bir zorluk yaşamadım. Sistemde yani sisteme alıştık, adapte olabildik (MTR 24, Nisan 2017).



Şekil 26. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin mentilerin yaşadığı sıkıntılar alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.5.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Bulgular. ‘Ana Tema 4.5: “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar’ ana teması altında gruplanan alt temalardan “Alt Tema 4.5.2: Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar” altında yer alan kavramlar şunlardır: yoğunluk (n=1), stajyer muamelesi görmek (n=1), bazı çalışmalarda izin verilmemesi engeli (n=1), yeni ortama alışma sıkıntısı (n=1), uygulama okullarının sayısının yetersizliği (n=1), mentorların tam olarak mentor nasıl olunuru bilmemesi (n=1), sisteme adaptasyon sıkıntısı (n=1), üniversite ile uygulama okulları arasındaki iletişim kopukluğu (n=1), sıkıntı olmaması (n=4) şeklindedir. Nitekim Şekil 26’ya göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); yoğunluğa 1, stajyer muamelesi görmeye 1, bazı çalışmalarda izin verilmemesi engeline 1, yeni ortama alışma sıkıntısına 1, uygulama okullarının sayısının yetersizliğine 1, mentorların tam olarak mentor nasıl olunuru bilmemesine 1, sisteme adaptasyon sıkıntısına 1, üniversite ile uygulama okulları arasındaki iletişim kopukluğuna 1, sıkıntı olmamasına 4 katılımcı atıfta bulunmuştur.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar’ ana teması altında yer alan “Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar” başlığı altında “yoğunluk” kavramının bulunup 1 kişi tarafından buna atıfta bulunulduğu görülmektedir. Mentinin hem üniversitede teori derslerini alıp hem de uygulama okullarındaki sorumluluklarını yerine getirirken yaşadığı yoğunluk ve zorlanma; menti tarafından ifade edilen bir sıkıntıdır:

Hem bu teori derslerini alıyorsun hem de okulda staja gidiyorsun, stajdaki koşturmaları yapıyorsun onun ekstrasında dediğim gibi ödevler oluyor, hani bir dönem baya yoğundu. Bu dönem baya rahatız ama ikinci sınıfın bahar dönemi mi üçüncü sınıfın güz dönemi mi aşırı derecede yoğun bir dönemdi ve hani artık bir ara firar edeceğimi düşünmüştüm açıkçası yani hem okula geliyorsun ders alıyorsun, öğreniyorsun hocalar ödev yüklüyor staja gidiyorsun stajda ayrı yoruluyorsun. Oraya koştur buraya koştur derken hani bir ara gerçekten hani zorlandığımı hissetmiştim (MENTİ 1, Mart 2017).

Mentilerin yaşadığı sıkıntılar arasında yine MENTİ 1'in ifade ettiği üzere mentilerin “stajyer muamelesi görme” durumu vardır. Katılımcı bu durumu kendisi yaşamasa da yaşandığını duyduğunu kısaca şöyle belirtmiştir:

Arkadaşların mesela gittikleri eğer yönetim ve hocaların sıkıntılı olduğu bir okulsa genellikle sorunlar yaşıyorlardı hani. Karşındaki seni aşağılıyor gibi siz stajyer öğretmensiniz işte bilmem ne gibilerinden imalarda bulunup bunlar biraz alttan almaya çalışıyor ama bir yerden sonra her iki taraf kızıyor, böyle durumların olduğunu duydum (MENTİ 1, Mart 2017).

Mentilerin “BAU Okulda Üniversite” programı bağlamında uygulama okullarında yerine getirmeleri gereken çeşitli görevleri, tamamlamaları gereken çalışmaları bulunmakta. Her ne kadar bu uygulama okulları üniversite ile aynı çatının altında bulunan kurumlardan olsa da kimi zaman bazı okullardaki müdürlerin çeşitli prosedürler sebebiyle mentilerin çalışmalarına izin vermeme durumunun olduğu da üzerinde durulan menti sıkıntılarındandır. Nitekim MENTİ 2, yaşadığı sıkıntıyı şu sözleriyle anlatmıştır:

Okulumuz biz kendi okulumuzun kendi okullarına gitmemize rağmen yine de kurumun müdürleriyle bazen sıkıntı yaşıyabiliyoruz hani siz şimdi bu evrağı getirdiniz bunu çocuklara yaptıracaksınız ama ben velilerimi düşünmek zorundayım. Bunu şöyle değil de böyle yapsak gibisinden sorunlarla karşılaşıyoruz açıkçası. Ve bu da bizi rahatsız ediyor; çünkü bir araştırma yapacaksa tam amacına ulaşamıyor maalesef (MENTİ 2, Mart 2017).

Mentilerin uygulama okullarına gitme durumlarına ilişkin olarak “yeni ortama alışma sıkıntısı” da yaşadıkları görülmüştür. MENTİ 3, bu sıkıntıyı şöyle açıklamıştır:

Bu süreçte yaşanan zorluklar bence kişinin yeni bir ortama girdiğinde yaşadığı zorluklarla çok farklı zorluklar değil. Genelde çekingenlik tarzında problemler oluyor hani çünkü yeni bir ortama giriyorsunuz. Üniversite gibi alıştığınız bir ortamda olmadığı için nasıl üniversitenin ilk günü o heyecanı yaşıyorsanız orada da yaşıyorsunuz. Hani oradaki kişilerin tavrı nasıl olacak, bir yanlış yapar mıyım şeklinde, ama bunun dışında çok kolay adapte olunuyor diyebilirim (MENTİ 3, Mart 2017).

Araştırmanın bulgularında dikkat çeken bir diğer menti sıkıntısı da “uygulama okullarının sayısının yetersizliği”dir. Uygulama okullarında öğretmenlik uygulaması yapacak öğrenci sayısına göre uygulama okullarının yetersiz olması, üzerinde durulan bir sıkıntıdır. Bu durumda mentilerin daha çok verim alabilecekken daha fazla sayıda menti olarak okullara gitme durumlarının onları olumsuz etkilediği ileri sürülmüştür. “Uygulama okullarının sayısının yetersizliği” ifadesine atıfta bulunan 1 katılımcı olan MENTİ 3, bu konudaki hissiyatını şöyle paylaşmıştır:

Üniversitelerde öğrenci sayıları çok arttı. Yani hele KYK’lar, daha sonra daha da arttı. Bu yüzden, bizim de belli bir okul sayımız var. Her devlet okuluyla anlaşma sağlanamıyor. Milli Eğitim Bakanlığı’nın bence bunu kolaylaştırması gerekir. Bir, daha kolay olması gerekiyor. Çünkü şey sorunu çıkıyor, çok fazla kişi gönderiyorsunuz, bu sefer hem okul bunların altından kalkamıyor hem öğretmenler kalkamıyor, hem ben okulda mesela beş saat yararlanabileceksem üç saat yararlanabiliyorum, iki saat yararlanabiliyorum. Her açıdan programın aslında hedeflediği verimi düşürüyor (MENTİ 3, Mart 2017).

“Mentorların tam olarak mentor nasıl olunuru bilmemesi” de menti sıkıntıları arasında üzerinde durulmuş bir ifadedir. Bu sıkıntıya ışık tutan MENTİ 3, yabancı ülkelerde mentorluk eğitiminin varlığına da değinip “BAU Okulda Üniversite” bağlamında gittikleri okullarda “mentorların tam olarak mentor nasıl olunuru bilmemesi”ni de sıkıntı olarak adlandırır. Katılımcının bu yöndeki görüşü şöyledir:

En önemli gördüğüm mentorların durumu, yani biz oraya gittiğimizde ve gitmeden önce hem üniversite hem öğrenciler olarak hocaların bize mentorluk yapmasını bekliyoruz, ben biraz alanda araştırma yaptığımda şunu gördüm ki yabancı ülkelerde yani daha doğrusu Avrupa ülkelerinde bir mentor eğitimi var. Yani bir mentor nasıl olunur, aslında bu bizim gittiğimiz okullardaki hocalar bu eğitimi almamış değiller, yani mentor nasıl olunur bilmiyorlar yardımcı olmaya çalışıyorlar bize sadece, aslında onlara ne kadar mentor denilebilir (MENTİ 3, Mart 2017).

44 katılımcıdan 1'i tarafından ele alınan menti sıkıntısı “sisteme adaptasyon sıkıntısı” olarak kendisini gösterir. “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk anlayışının farklı bir yapısının olduğu ve eski stajyerlik anlayışıyla karıştırılmaması gerektiğine vurgu yapan MENTİ 4, bu noktada gördüğü sıkıntıya dair gözlemlerini ve yaşadığı bir örnek olayı şöyle aktarmıştır:

Bu tarz bir sistem çünkü ben Türkiye’de ilk defa görüyorum. Ve nadir, varsa da nadir uygulandığı için çok fazla alışlagelmiş bir durum değil. O yüzden eski stajyer ve stajyerin üstündeki öğretmen anlayışından kaynaklı birtakım adapte sorunları olabiliyor karşı tarafla (MENTİ 4, Mart 2017).

Eski stajyerlik anlayışından süregelen stajyer oturmaz, stajyer hep çalışır, işi yoksa da ayakta durur mantığıyla birlikte bir gün öğretmenimiz, sınıf öğretmenim bilgisayarda bir şeyler yapıyordu sınıf içerisinde İngilizce öğretmeni de ders anlatıyordu. Ben de o sırada kendi ajandamı düzenliyordum. Sınıf öğretmenim ne yapıyorsun, dedi. Hiç, öğretmenim ajandamı toparlıyorum, dedim. Bana böyle baya uzun süre ters ters baktı ve bir şey demedi. Bir ders sonra beni çağırdı yanına, bir problemin mi var, dedi. Hayır, hocam; neden, dedim. Neden dedi oturuyorsun? Anlamadım dedim. Neden oturuyorsun, dedi. Yani cevap veremedim haliyle. Eğer yanlış anlama dedi, seni biliyorum dedi. Fakat

dedi eğer kapının önünden müdürümüz geçtiğinde, idareci geçtiğinde seni otururken görürse bana sorar, senin stajyerin neden oturuyor, der, dedi bana. Hiçbir cevap veremedim. Sustum, pardon hocam o an dedim ders anlatıldığı için ve bütün işlerimi bitirdiğim için oturdum dedim. Eğer dedim yapacağım bir şey olsaydı mutlaka zaten yapardım dedim. O da rica etti hani çok fazla böyle uzun uzun oturmalar olmaması gerektiğini. Ben de tamam dedim, bir şey demedim. Gerçekten hem kişilik olarak iyi bir insan hem de mesleki olarak başarılı bir insan olmasına rağmen eski stajyerlik anlayışından süregelen mantıktan dolayı hala adapte olamıyorlar hani bu BAU okulda üniversite başka bir sistem stajyerlikten farklı bir sistem. Hani “BAU Okulda Üniversite” öğrencilerini iş yapılması için yollamıyor okullara, teorik bilgilerini pratikleştirebilmesi için yolluyor (MENTİ 4, Mart 2017).

Yine MENTİ 4 tarafından üzerinde durulan bir diğer menti sıkıntısı da “üniversite ile uygulama okulları arasındaki iletişim kopukluğu”dur. Bu kopukluğa bağlı olarak mentilerin kendilerine verilen görev ve sorumlulukları yerine getirme noktasında üniversite ile uygulama okulları arasında kaldıkları görülür. Öte yandan, kendisi bu sıkıntının daha çok uygulamanın ilk zamanlarında bulunduğunu, zamanla sistemin biraz daha oturduğunu da ekler. Bu durumu gösteren menti görüşü aşağıdadır:

Üniversitenin üniversitedeki öğretmenlerimizle, anaokulundaki mentor öğretmenlerimiz arasında birtakım iletişim kopuklukları oluyor. Okulda bize birtakım görevler veriliyor anaokulunda yapmamız üzere. Fakat anaokulunda bunu belirttiğimizde bizim böyle bir şeyden haberimiz yok, gibi bir tepkiyle karşılaşıyoruz. Bu sefer uygulamayı anaokulunda uygulayamıyoruz. Üniversiteye geldiğimizde hocalarımız neden uygulamadınız, diyorlar. Bunlar ciddi anlamda problem olmuştu ilk zamanlarda. Fakat bu sene biraz daha oturdu her şey. Mentor öğretmenimize yapılması gerekenler bir belge halinde yollanılıyor. Bize

zaten okulda veriliyor. Bunu konuşarak ufak bir toplantıyla hiçbir sorun çıkmadan halledebiliyoruz (MENTİ 4, Mart 2017).

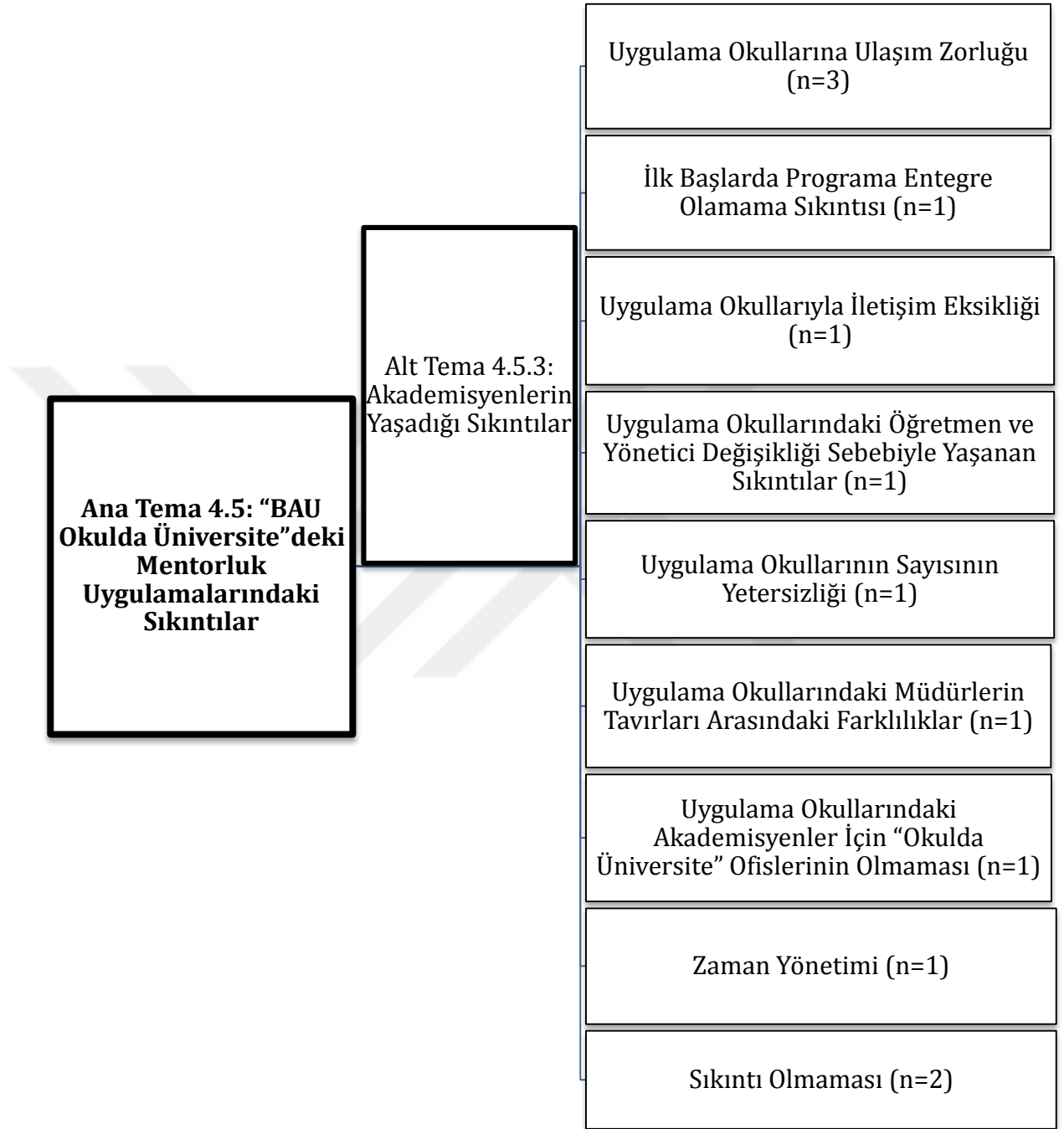
Hepsi menti olan 4 katılımcının ifadelerine göre “sıkıntı olmama” durumu da göze çarpar. Kimi zaman mentorların anlayışlı olması ve mentilerle empati kurması sebebiyle sıkıntı yaşanmadığı kimi zaman da mentilerin kişilik özelliklerine bağlı olarak sosyal biri olduğu zaman sıkıntı yaşanmadığı da değinilen noktalar arasındadır. MENTİ 1 ve MENTİ 7’nin “sıkıntı olmaması”na ilişkin görüşleri aşağıdadır:

Açıkçası hiç zorluk yaşamadım yani mentorumla bir yani nasıl diyeyim, şöyle söyleyeyim yani zorluk yaşamadım çünkü öyle zorluk yaşanması gereken bir durum yoktu, hani hocalar da sağ olsun çok anlayışlılardı ya da benim yaptığım okullar daha nasıl diyeyim bu tarz öğrencilere ve bizim sistemimize saygıları ve hani kendileri de bu süreçten geçtiği için zamanında hani empati kurabildikleri için öyle zorluk yaşamadım adapte olma açısından (MENTİ 1, Mart 2017).

Biraz da sosyal bir insan olduğum için yani yeni insanları ve çalışma ortamları, ortamı, hızlı adapte olabiliyorum. Bu yüzden herhangi bir zorluk çekmedim (MENTİ 7, Nisan 2017).

Bu konuya farklı bir açıdan yaklaşan bir menti ise mentor ve menti arasında saygı ve sevginin bulunmasına bağlı olarak herhangi bir sıkıntının ortaya çıkmayacağını altını çizmiştir. Bu durumu MENTİ 15, şöyle özetlemiştir:

Bu süreçte hiç zorluk yaşamadım, hani bir mentorun menti olarak hiç sorun yaşamadım. Buraya bir konuyla değinmek istiyorum hani bu biraz da yapı meselesi olarak görüyorum, sonuçta saygı ve sevgi bilmiyorum benim hayatımda çok büyük bir yer taşıyor hani, bundan iki kelime, iki kelime de anahtar kelime oluyor bir iş ortamında. Bunları yaptığım zaman hani hiçbir sorun yaşamıyorum (MENTİ 15, Nisan 2017).



Şekil 27. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarındaki sıkıntılar ana temasına ilişkin akademisyenlerin yaşadığı sıkıntılar alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.5.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Bulgular. ‘Ana Tema 4.5: "BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar’ ana teması altında gruplanan alt temalar: “Alt Tema 4.5.1: Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar”, “Alt Tema 4.5.2: Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar”, “Alt Tema 4.5.3: Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” şeklindedir. “Alt Tema 4.5.3: Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” altında yer alan kavramlar şunlardır: uygulama okullarına ulaşım zorluğu (n=3), ilk başlarda programa entegre olamama sıkıntısı (n=1), uygulama okullarıyla iletişim eksikliği (n=1), uygulama okullarındaki öğretmen ve yönetici değişikliği sebebiyle yaşanan sıkıntılar (n=1), uygulama okullarının sayısının yetersizliği (n=1), uygulama okullarındaki müdürlerin tavırları arasındaki farklılıklar (n=1), uygulama okullarındaki akademisyenler için “BAU Okulda Üniversite” ofislerinin olmaması (n=1), zaman yönetimi (n=1), sıkıntı olmaması (n=2) şeklindedir. 44 katılımcıdan (N=44); uygulama okullarına ulaşım zorluğuna 3, ilk başlarda programa entegre olamama sıkıntısına 1, uygulama okullarıyla iletişim eksikliğine 1, uygulama okullarındaki öğretmen ve yönetici değişikliği sebebiyle yaşanan sıkıntılara 1, uygulama okullarının sayısının yetersizliğine 1, uygulama okullarındaki müdürlerin tavırları arasındaki farklılıklara 1, uygulama okullarındaki akademisyenler için “BAU Okulda Üniversite” ofislerinin olmamasına 1, zaman yönetimine 1 ve sıkıntı olmamasına 2 kişi atıfta bulunmuştur.

"BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar’ ana teması altında bulunan “Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” bağlamında “uygulama okullarına ulaşım zorluğu”na 44 katılımcı arasında görüşülen 5 akademisyenden 3’ü atıfta bulunmuştur. Bu katılımcılar, özellikle İstanbul’un büyük bir şehir olması sebebiyle uygulama okullarına ulaşımın pek kolay olmamasına hatta İstanbul’un bir yakasında oturup diğer yakadaki uygulama okullarına gitme durumunda yaşanan sıkıntılara değinmişlerdir. Bu sıkıntı bağlamında; AKA 2, AKA 3 ve AKA 5’in aynı görüşte olduğu da şu ifadelerden anlaşılır:

Adapte olabildiğimi düşünüyorum çünkü işim bu zaten yani özellikle çalışma alanım öğretmenlik uygulaması olduğu için bu konuda zorluk yaşamıyorum ama zorluk yaşadığımız şeyler yani benim kendi adıma en çok ulaşım, yani hani zaman da demiyorum onu planlayabiliyoruz çünkü. Ama ulaşım hani her öğrenciye gitmek gelmek İstanbul koşullarında çok zor, yani keşke bir uygulama okulumuz olsa kendi okulumuzda yapabilesek ama o da çok zor yani organizasyon ve sistemi oturtması çok zor (AKA 2, Mart 2017).

Zorluklar şöyle bir şey oluyor bazen, İstanbul çok büyük bir şehir. Onun için bazen mesela diyelim ki Bahçeşehir Bahçeşehir, ben Pendik'te oturuyorum. Ok so, hani o şey zor oluyor gidiş-geliş (AKA 3, Mart 2017).

Sıkıntılar elbette vardır, hala var. İlk problem lojistik açılarından yaşandı, temel problemlerimizden bir tanesi buydu, okullara nasıl gidilecek, erişim nasıl yapılacak çünkü çok farklı şeyler, rotasyon sistemi uyguladık ve mesela karşıda oturan, Kartal'da oturan bir hocanın Bahçeşehir'e gitmesinin gerektiği dönemler oldu, bununla ilgili işte transferle ilgili ekonomik katkıda, ondan sonra kurumun desteğinin çok kısıtlı olduğu bir dönem oldu, sonra daha ondan sonra daha esnek oldu bu konudaki destekler. Benim için bu önemliydi, çünkü işte oradan oraya atla oradan oraya okula gidene kadar yorulmuş oluyor insan zaten ve hani ben niye bunu çekiyorum diyorsun, kurum taksi para ücretlerini ödemeye başladıktan sonra katılım ve devam etmek çok daha kolay oldu, birinci sıkıntı buydu (AKA 5, Nisan 2017).

“Alt Tema 4.5.3: Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” bağlamında üzerinde durulan bir diğer sıkıntı da “ilk başlarda programa entegre olamama sıkıntısı”dır ve 1 katılımcı buna değinmiştir. Çeşitli sorumluluklar yükleyen bu sisteme adapte olma

konusunda her ne kadar ilk başlarda sıkıntı olsa da zamanla sistemin oturduğunu da şöyle dile getirmiştir AKA 5,

İlk başta tabii ki bir direnç oldu bütün hepimizde bazı şeylere entegre olabilmek için çünkü dediğim gibi iki ay çok direndim farklı talepleri olan bir şeydi ama sonra pratiğini yaptıkça bize uydurduk bunu hani, bir elbise gibi düşünün ondan sonra meslek de böyle bir şeydir zaten 1. sınıflarda öğrencilere söylüyorum öğretmenlik mesleği bir elbise herkes kendisi üzerine 1. sınıftan sonra uyduracak bunu biz de modeli kendi ihtiyaçlarımıza göre uydurduk bizim yani uydurmak derken yani aklımızdan uydurma değil de üstümüze uydurduk, customize ettik yani modeli ve bizim ihtiyaçlarımıza, kurumun ihtiyaçlarına, kolejlerin dinamiklerine, her şeye uyacak bir yapıya mümkün mertebe getirmeyi başardık (AKA 5, Nisan 2017).

“Uygulama okullarıyla iletişim eksikliği” de akademisyen bakış açısına göre var olan sıkıntılardan biridir. Burada aynı sıkıntının daha önce mentilerin yaşadığı sıkıntılar altında da bulunduğu, böylece aynı sıkıntının farklı bakış açılarından ifade edilip varlığına dikkat çekildiği de önemli bir noktadır. AKA 5, bu duruma dair yaşanan sıkıntıyı şöyle örneklendirmiştir:

Kurumların buna adaptasyonu bu öğrencilerin ne yaptığı ve ne yapacağına dair adaptasyon, mesela bir şey planlıyorsunuz, bir etkinlik yapacaksınız, çat okulun dinamiğinde başka bir şey çıkıyor, işte ama bizim haberimiz yok buna önceden, kimse bize haber vermemiş, ona göre organize olmuşuz falan böyle şeyler yaşadık (AKA 5, Nisan 2017).

“Uygulama okullarındaki öğretmen ve yönetici değişikliği sebebiyle yaşanan sıkıntılar” da araştırmanın bulguları arasında yer alır. “BAU Okulda Üniversite” sisteminin anlatıldığı öğretmen ve yöneticilerin sonraki sene olmaması, onların

yerine başkalarının geçmesi durumunda; sistemi bilen kişilerin gidip sistemi bilmeyenlerin gelmesi durumu ve bu sebeple her sene bu sistem hakkında bilgilendirmeyi tekrarlama gerekliliği de söz konusudur. Bu durum AKA 5 tarafından ayrıntılı olarak şöyle açıklanmıştır:

Bir sene bunun tam oturmaya başlamadan önceki hemen önceki sene büyük bir yemek yapıldı burada bir pazar kahvaltısı, bütün kolejlerimizin müdürleri, müdür yardımcıları, zümre başkanları filan geldiler. Bunu her sene tekrar edebilsek bence yerleşiklik açısından daha iyi olacak çünkü kurumlarda bir turn-over hoca değişiminin olması özellikle yönetici düzeyinde bunun olması, her sene dönüp dönüp bunu tekrar anlatmak da yaşadığımız bir sıkıntıya tekabül ediyor (AKA 5, Nisan 2017).

“Uygulama okullarının sayısının yetersizliği” de değinilen bir diğer sıkıntıdır ve buna katılımcılardan yine AKA 5 değinmiştir. Aynı sıkıntının mentilerin yaşadığı sıkıntılar altında da yer aldığına ve buna dair menti görüşünün varlığına odaklanmak doğru olur, nitekim bu sıkıntıya dair farklı bakış açılarının bulunması, bu sıkıntının varlığını güçlendirmiştir. AKA 5, bu duruma dair şunları söylemiştir:

Öğrenci sayısı azken her şey daha kolaydı, öğrenci sayımız arttıkça iş çok daha komplike bir hale gelmeye başladı tabii iki kurum açısından da bence bizim gidecek başvuracak yeni kurumlara da ihtiyacımız var, yani bizim kolejlerimiz yetmeyebiliyor. Bir de özellikle de mesela bazı okullarda yığılmalar oluyor, biz sadece kendi kolejlerimizin hepsine eşit olarak dağıtabilsek hiçbir problemimiz olmaz (AKA 5, Nisan 2017).

Lojistikle ilgili sıkıntılar var, özellikle biz sadece kendi kurumumuza gönderdiğimiz için belli okullarda yığılmalar, lojistik sorunundan kaynaklanıyor. Çocuklar her yerde oturuyorlar. Okullarımızın yerleri sınırlı. Bazıları çok uzakta, gidemiyorlar. Mesela bunları, bu

transportationı mümkün kılacak başka birtakım meanlerimiz olsaydı, araçlarımız olsaydı daha güzel olurdu. Veya okulun daha yakınlarında birkaç okulumuz daha olsaydı belki, hep ilköğretim düzeyi çalıştırıyoruz, lise düzeyi göremiyorlar. Bence bu da bir eksiklik ve tabii artı biz kendi kurumlarımızla çalıştığımız için hoş bunu şimdilik biraz daha şey yapmaya başladık, devlet tecrübesi edinmek çok başka bir şey. Özel okul tamam. Ama burada da şöyle bir eksiklikle çıkıyor çocuklar, özelde her şey ellerinde var, özelin artısıyla eksisiyle iyisiyle kötüsüyle özel okul dinamiğini görüyor. Fakat bir devlet okulunda memur olarak, o hiyerarşik yapı içinde ve oradaki kaynaklar çerçevesinde etkinlik göstermenin ne olduğunu öğrenemiyorlar. Biz birinci sınıfta filan gönderiyoruz çocukları devlet okullarına ama, o deneyim çok basit bir deneyimi gözlem deneyimi sadece. Keşke öğrencileri bir dönemde fiili olarak, dört dönem öğretmen yardımcılığı yapıyorsa en az bir tanesini bir devlet okulunda geçirebilecekleri düzenek kurabilsek. O zaman tam dört dörtlük bir öğretmen yetiştirmiş oluruz (AKA 5, Nisan 2017).

“Uygulama okullarındaki müdürlerin tavırları arasındaki farklılıklar” da akademisyen sıkıntıları arasında yerini alır. Bir uygulama okulunda bir müdür oradaki mentilere yönelik bir uygulama yaparken örneğin onlara toplu kahvaltı verirken başka bir okuldaki müdürün bunu yapmaması gibi müdürlerin tavırları arasındaki farklılıkların varlığı da göze çarpmaktadır ve AKA 5, bu durumu bir sıkıntı olarak görüp şunları söylemiştir:

Muhatap olacak birini bulmakta zorlandığımız kurumlar oldu, kurumlar arasındaki şey de denk değil mesela bir kurumumuzda müdür bütün stajyerlere topluca kahvaltı veriyor dönemin başında ki kurumun beklediklerini, istediklerini anlatsın, her birine önlük sağlıyor, kart sağlıyor. Hani sırf şey hissetsinler diye başka bir kurumda ondan sonra müdürle randevu alıp görüşmek için üç tur uğraşıyorsunuz, ondan sonra öğrenciler tanışsın, bir ciddiyet olsun diye sonra gene gelmiyor mesela üçüncüsünde müdür o toplantıya. Çünkü başka bir önceliği oluyor o

esnada, bu ayrışmalar da, discrepancyler de aslında sıkıntı yaratıyor. O zaman da vardı, bu halen de olan bir şey aslına bakacak olursanız, ama bunu iyi anlayan müdürlerle biz çok iyi yürüttük bu işi (AKA 5, Nisan 2017).

‘Uygulama okullarındaki akademisyenler için “BAU Okulda Üniversite” ofislerinin olmaması’ da bulgular arasında göze çarpan akademisyen sıkıntıları arasındadır. Programın başında her okulda bir “BAU Okulda Üniversite” ofisi olmasının planlandığını fakat sonrasında yer sıkıntısı sebebiyle bundan vazgeçildiğini dile getiren AKA 5, uygulama okullarına gidince çalışacak bir yer bulma konusunda sıkıntı yaşadığının altını şu sözlerle çizmiştir:

Zaman ayarlaması da ondan sonra burada önemli bir mesele, bir de onu belirtiyim. Orada ayırdığınız zaman, yaptığınız şeyler, bir ofisin olmaması orada bir sıkıntı oluyor, genelde laboratuvar da veya öğretmenler odasında olmaya çalışıyoruz. Ama her zaman o kadar welcoming, çok davetkar olmayabiliyor da o ortamlar, ilk başta her okulda bir “BAU Okulda Üniversite” ofisi olması planlanmıştı, sonra bundan vazgeçildi yerle ilgili meselelerden dolayı. Öyle olunca mesela aradaki boşluklarda bir şey yapmak, yapacak bir şey bulmak bir sıkıntı, hadi bir sınıfa gireyim desen hoca tedirgin oluyor, şimdi bayram değil seyran değil akademisyen benim sınıfımda dersi izliyor, bir şey mi var da gönderildi diyerekten. Yani bir lokasyon yani birtakım başka teknik sorunlar da tabii yaşadığımız oldu bu sürecin içerisinde (AKA 5, Nisan 2017).

“Zaman yönetimi” konusunda da akademisyen sıkıntısının olduğu, akademisyenlerin bir günleri boş bırakılmazsa uygulama okullarına gitme konusunda sıkıntı yaşandığı da değinilen konulardandır. Aşağıdaki akademisyen görüşü buna örnektir:

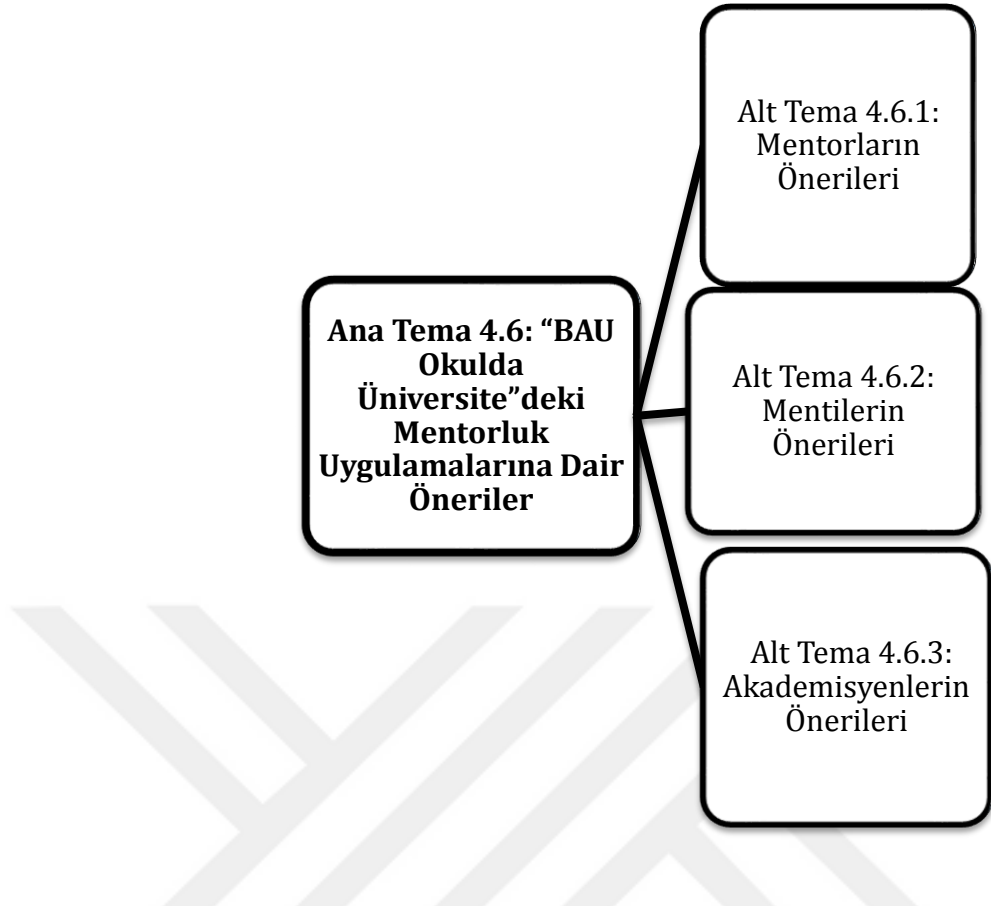
Zaman mefhumu yani, haftada bir gününüz boş bırakılmazsa benimki bırakıldığı için bu kadar yapabildim, yarım gün işte buradan dersten çık oradan okula git, oradan sonra tekrar buraya gel filan bunlar çok mümkün olan şeyler değil, genelde zaman yönetimiyle ilgili erişimin haricinde, kurumun desteğinin haricinde bir sıkıntımız da zaman yönetimiyle ilgili oldu (AKA 5, Nisan 2017).

Akademisyen sıkıntıları bağlamında “sıkıntı olmaması”na ilişkin de katılımcılardan 2 akademisyen sıkıntı yaşamadıklarını şöyle dile getirmişlerdir:

O kadar da zor bir şey değil. Bu biraz da sizin tecrübenize bağlı yani öğretmenlik tecrübeniz ne kadar fazlaysa öğrencileri sizin yaşadığınız geçmiş tecrübelerinize dayanarak onlara bilgi veriyorsunuz (AKA 1, Mart 2017).

Öyle bir zorluk yaşamadık, aslına bakarsanız (AKA 1, Mart 2017).

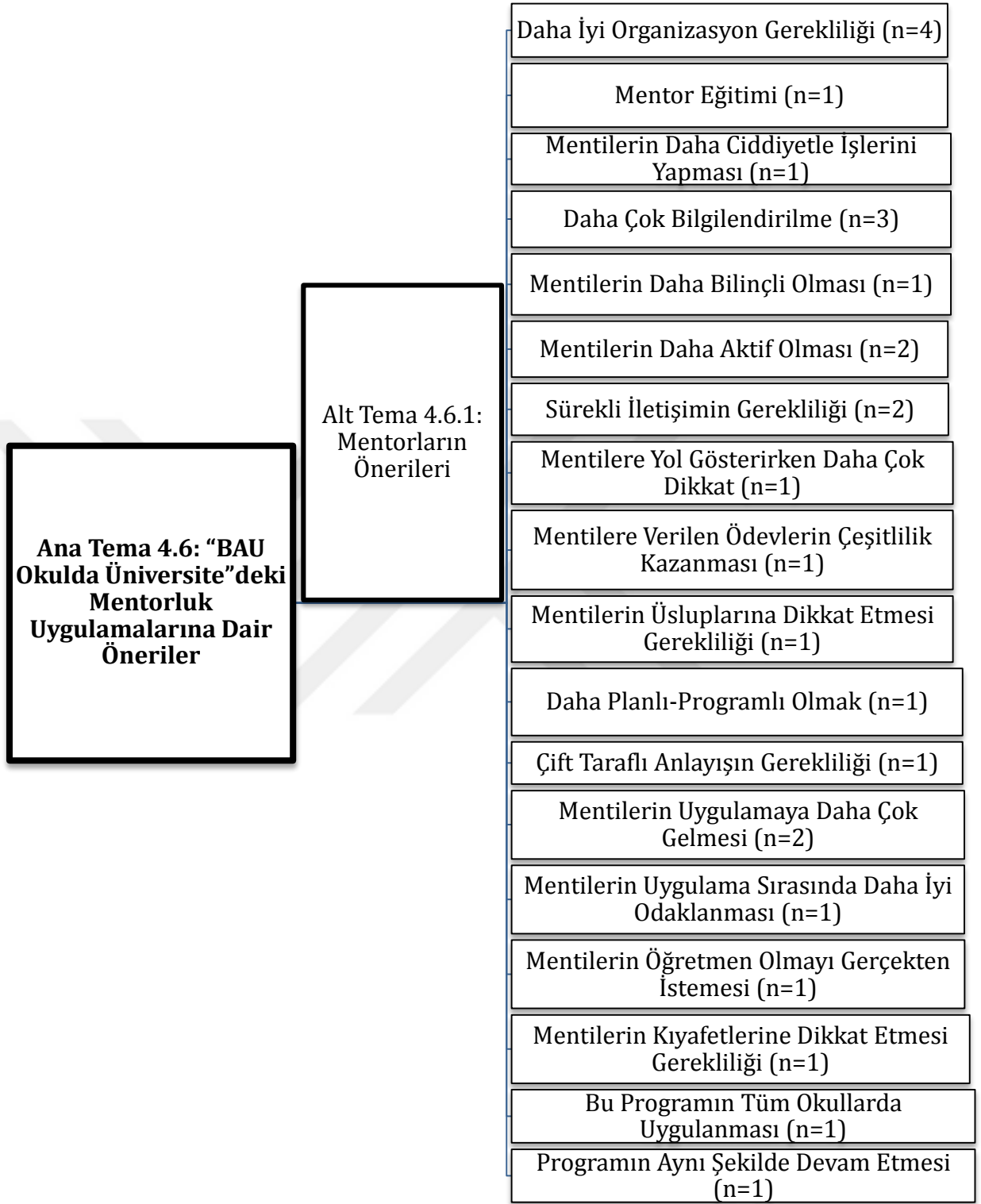
Yaşadığımız herhangi bir zorluk olmadı (AKA 4, Mart 2017).



Şekil 28. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin mentorların önerileri, mentilerin önerileri, akademisyenlerin önerileri alt temaları.

4.6. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırma alt sorusu 8 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının geliştirilmesi gereken yönlerine dair katılımcıların önerileri nelerdir?” alt sorusuna ilişkin olarak “4.6. BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana temasına ulaşılmıştır, bu ana temanın altında gruplanan alt temalar: “4.6.1. Mentorların Önerileri”, “4.6.2. Mentilerin Önerileri”, “4.6.3. Akademisyenlerin Önerileri” şeklindedir ve Şekil 28’de bu alt temalar gösterilmiştir.



Şekil 29. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin mentorların önerileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.6.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentorların Önerileri Alt Temasına İlişkin Bulgular. “Ana Tema 4.6: "BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında gruplanan alt temalardan “Alt Tema 4.6.1: Mentorların Önerileri” alt teması altında, Şekil 29’da da görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından atıfta bulunulan kavramlar bulunmaktadır. “Alt Tema 4.6.1: Mentorların Önerileri” altında yer alan kavramlar şunlardır: daha iyi organizasyon gerekliliği (n=4), mentor eğitimi (n=1), mentilerin daha ciddiyetle işlerini yapması (n=1), daha çok bilgilendirilme (n=3), mentilerin daha bilinçli olması (n=1), mentilerin daha aktif olması (n=2), sürekli iletişimin gerekliliği (n=2), mentilere yol gösterirken daha çok dikkat (n=1), mentilere verilen ödevlerin çeşitlilik kazanması (n=1), mentilerin üsluplarına dikkat etmesi gerekliliği (n=1), daha planlı-programlı olmak (n=1), çift taraflı anlayışın gerekliliği (n=1), mentilerin uygulamaya daha çok gelmesi (n=2), mentilerin uygulama sırasında daha iyi odaklanması (n=1), mentilerin öğretmen olmayı gerçekten istemesi (n=1), mentilerin kıyafetlerine dikkat etmesi gerekliliği (n=1), bu programın tüm okullarda uygulanması (n=1), programın aynı şekilde devam etmesi (n=1) şeklindedir. Nitekim Şekil 29’a göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcıdan (N=44); daha iyi organizasyon gerekliliğine 4, mentor eğitimine 1, mentilerin daha ciddiyetle işlerini yapmasına 1, daha çok bilgilendirilmeye 3, mentilerin daha bilinçli olmasına 1, mentilerin daha aktif olmasına 2, sürekli iletişimin gerekliliğine 2, mentilere yol gösterirken daha çok dikkate 1, mentilere verilen ödevlerin çeşitlilik kazanmasına 1, mentilerin üsluplarına dikkat etmesi gerekliliğine 1, daha planlı-programlı olmaya 1, çift taraflı anlayışın gerekliliğine 1, mentilerin uygulamaya daha çok gelmesine 2, mentilerin uygulama sırasında daha iyi odaklanmasına 1, mentilerin öğretmen olmayı gerçekten istemesine 1, mentilerin kıyafetlerine dikkat etmesi gerekliliğine 1, bu programın tüm okullarda uygulanmasına 1, programın aynı şekilde devam etmesine 1 kişi atıfta bulunmuştur.

“Ana Tema 4.6:"BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında bulunan “Alt Tema 4.6.1: Mentorların Önerileri”ne ilişkin olarak “daha iyi organizasyon gerekliliği”ne 44 katılımcı arasında yer alan 24 mentordan 4’ü değinmiştir. Bu önerilerde menti ve mentor beklentilerinin daha açık olarak sene başında anlatıldığı organizasyon ihtiyacı, mentilerin uygulama

okullarında tüm seviyelerde tecrübe kazanması için organizasyon gerekliliği, mentorların programlarının esnek olduğu günlere göre mentilerin geldiği günlerin ayarlanması gibi konular bulunmaktadır. Öyle ki, MTR 11 ve MTR 8, mentorluk uygulamasının başında tarafların daha çok bilgilendirilmesine yönelik organizasyon ihtiyacına aşağıdaki önerilerinde dikkat çekerler:

Geliştirilmesi gereken bir yön varsa ki bu benim fikrim sene başında mentilere ayrı mentörlere ayrı workshop ya da çalışmalar yapılmalı. Hani bir mentinin mentörden beklentisi nedir, bir mentörün mentiden beklentisi nedir? Bunlar gerçekten ayrı ayrı gruplar şeklinde anlatılmalı ki her şey clear olsun. Hani o belki de o karmaşalar o kargaşalar arada kaldırılmış da olur, kaldırılabilirler. Bir workshop eğitim ya da bir rehber diyorum ya az önce de söyledim, ben elimden geldiğince iyi olduğumu düşünüyorum, belki benim de eksik yönlerim vardır bilemem. Yaşayarak öğreniyoruz hepimiz zaten. Bu deneyimlerle ilgili bir rehber el kitapçığı, bir kılavuz, bir workshop yapılabilir diye düşünüyorum (MTR 11, Mart 2017).

Açık olmak yani hani sene başından belki taskları bizimle de hani paylaşılsa daha iyi yönlendirebiliriz belki diye düşünüyorum. Neler yapılacak, hangi derse neyi entegre edebiliriz gibi (MTR 8, Mart 2017).

Mentorların programlarının esnek olduğu ve mentilere daha faydalı olabilecekleri zamanlara göre mentilerin programlarının belirlenmesine dair öneri de MTR 4'e aittir ve kendisi şunları söylemiştir:

Mentorluk yapmak için aday öğretmenlere, bence ders programında öğretmenin de müsait olduğu saatlerde bu mentor mentilerin verilmesi hem bizim açımızdan hem de onların verim alması açısından bence dikkat edilmesi gereken bir nokta (MTR 4, Mart 2017).

Esnek günlere, esnek programlarımızın olduğu derslerimizin sıklığının az olduğu günlere tabii bu öğrencilerin de programlarına uyması gerekiyor. Bizim isteğimizle de olmuyor tabii ki de. Onlara verilirse ya da uygun öğretmenlere verilirse tabii burada seviye grupları yine devreye giriyor. Hani bu bence geliştirilmesi gereken bir yön, tam gereken bir yön (MTR 4, Mart 2017).

MTR 3 ise mentilerin uygulama okullarında tüm seviyelerde tecrübe kazanması için sağlam bir organizasyon gerekliliğine ışık tutup buna dair önerisini paylaşmıştır:

Sistematik bir şekilde ilerliyor. Her stajyer öğrenci okula geldiği zaman hangi hocaların dersine hangi seviyede hangi hocaların dersini gözlemleyeceği belli oluyor. Ama genel olarak diğer okulları baz alacak olursak öncelikle çok sağlam bir plan gerekiyor. Bunun için bir organizasyon gerekiyor açıkçası ve öğrencilerin tüm seviyeleri görmesi gerekiyor (MTR 3, Mart 2017).

“Alt Tema 4.6.1: Mentorların Önerileri” bağlamında “mentor eğitimi” de öneriler arasındadır. “BAU Okulda Üniversite” mentorluk uygulamalarında daha başarılı bir yol izlenmesi için mentor eğitimlerinin yapılması önerilmektedir. Bu öneri 24 mentor arasından 1 mentor tarafından ifade edilmiştir ve kendisi yani MTR 11, bu konudaki düşüncelerini şöyle paylaşmıştır:

Mentorluk ve mentilik beklentileri az önce söylediğim gibi biri tarafından anlatılabilir ya da yönlendirilebiliriz. Dediğim gibi bizim de eksik yanlarımız vardır belki bizim eksik gördüğümüz yanlar doğrudur yanlıştır ya da öğrencilerimizin bizden bir şey talep ederken aslında nerede durmaları ya da ne zaman yapmaları gerektiği konusunda

bilmeleri hani bunu bilmediklerini düşünüyorum bazılarının, bu konuda bir eğitim verilmesi bence çok daha başarılı bir yol almamızı sağlayabilir (MTR 11, Mart 2017).

“Mentilerin daha ciddiyetle işlerini yapması” da mentor önerilerindendir. Mentilerin uygulama okullarındaki sorumluluklarını kendilerini öğrenci olarak değil öğretmen adayı olarak görerek yerine getirmeleri, işlerini daha ciddiyetle yapmaları gerektiği mentor MTR 12 tarafından önerilmiştir:

Üniversiteden buraya gelen arkadaşlar, sanki burası gerçek hayat değil hala üniversitedelermiş gibi geliyor bana. Ama oysaki 6 ay sonra bilemediniz 1 yıl sonra bazıları üçüncü sınıf oluyor çünkü bunların, burada ya da bu tip okullarda olacaklar, ki bunlar bizim okullarımız, birazcık daha her işlerini ciddiyetle, yani gerçekten sanki öğrenci değiller de artık birer öğretmen adayları gibi yaparlarsa onlar için de daha iyi olacağını düşünüyorum (MTR 12, Mart 2017).

“Daha çok bilgilendirilme” başlığına da 24 mentordan 3’ü atıfta bulunmuştur. Söz konusu bilgilendirme önerisine ilişkin olarak katılımcıların ifadelerinde ortaya çıkan görüşler şunlardır: Mentorlar, mentilerin daha çok yararlanabileceği şekilde derslerini adapte edebilmek için daha çok bilgilendirmeye sahip olmalıdır. Bu durumu MTR 8, şöyle ifade etmiştir:

Bu çalışma sebebiyle bizim aslında bu isimden bile haberimiz oldu yani, isim değil içeriği önemli belki ama neyin farklı yapılmaya çalışıldığının biz de baştan farkında olsak belki ona göre yaklaşırız. Ya da işte bu taskların, syllabusın, o programın içinde neler olduğunun, ben hep kendi deneyimimden yola çıkarak herhalde bu hafta classroom observationları, bu hafta işte writing tasktir reading tasktir gibi şey plan var kafamda ama dediğim gibi belki okuldan bir hocamız staj danışmanı hocamız belki sene başında gelip (MTR 8, Mart 2017)...

Bir kez geldi sanıyorum ama hani o zaman şey gibi bir çalışma yapmadık, arkadaşların ne gibi bir program izleyecekleri, burada neleri çalışacakları, belki zümre başkanımız yapmıştır ama hani bizim elimizde öyle bir şey yok şu anda, çalıştıkların şeyin detayları ya da tasklara dair bir şey yok. O olsa daha faydalı oluruz diye düşünüyorum ya da dersimizi belki ona göre adapte ederiz (MTR 8, Mart 2017).

MTR 16 ise “BAU Okulda Üniversite” sisteminin taraflara çok iyi anlatılmasının bu uygulamadaki verimi artırmak açısından önem taşıdığına değinmiş ve mentorların daha çok bilgilendirilmesi gerektiğinin altını şu sözleriyle çizmiştir:

Eğer sistem iyi anlatılmazsa bütün birimlere, başka bölümlerde gözlemlediğim stajyeri bir iş yükü olarak da görülebilir, o anlamda bu sistemin ve diğer bölümlere de ya da gidecek olan kişiye de çok iyi anlatılması, gönüllü ve hazırlıklı öğrencinin de gelmesi yapacak kişinin de hani buna hazırlıklı olması verimliliği artırır. Bunun da göz ardı edilmemesini özellikle tavsiye ederim (MTR 16, Nisan 2017).

“Daha çok bilgilendirilme” bağlamında bilgilendirilme toplantılarının daha fazla yapılması gerektiği de öneriler arasındadır ve MTR 24, bu konudaki önerisini şöyle dile getirmiştir:

İlk önce şöyle söyleyeyim bir gün toplantıyla başladı, bir toplantı oldu geçen sene, ondan sonra belki bir daha toplantı olabilir. Bilgilerimizi birbirimizle paylaşabilirdik biz öğretmenler olarak. Bir daha böyle bir şey olmadı. Belki öyle bir şey olabilirdi ki biz diğer arkadaşlarımıza faydalı olabilelim diye düşünüyorum (MTR 24, Nisan 2017).

“Mentilerin daha bilinçli olması” konusunda da 24 mentordan 1’inin öneride bulunduğu ve mentilerin içinde bulundukları uygulamanın kendileri için bir fırsat olduğunu bilip daha bilinçli olmaları gerektiğini belirttiği de bulgular arasındadır. MTR 16, bu önerisini şöyle açıklamıştır:

Öğrencilerin bunu bilerek gelmesinde fayda var, bunun bir fırsat olduğunu, çok değerli olduğunu, herkesin bunu vermediğini ve geldiğinde de dolu dolu geçirmeleri gerektiğini bilmelerinde fayda var (MTR 16, Nisan 2017).

“Mentilerin daha aktif olması” da mentorların önerilerindendir. Bu kavrama 24 mentordan 2’si atıfta bulunmuş ve mentilerin daha çok tecrübe kazanmak için daha aktif olmalarına vurgu yapmışlardır. Bu öneri MTR 14 ve MTR 16’ya aittir ve bu konuda şunları söylemişlerdir:

Karşımdaki insanla bir saygı diyalogu olması lazım ilk başta hani öğretmen, stajyer alt üst ilişkisinden bahsetmiyorum sadece hani dilin ilk önce saygılı olması gerekiyor, o aramızda hani daha doğrusu karşımdakinin sonuçta ben bu mesleği 5 yıldan beri yapıyorum, benden yararlanmasını isterim her şeyi sorabilir, ben onu bekliyorum hani herhangi bir şeyi hocam niye burada, neden neden neden, ben bu soruyu bekledim her zaman mentilerden, başka da bir şey beklemedim. Biraz daha hani sorgulayıcı olsunlar, neden burada böyle oldu, biraz daha dahil olsunlar derse biraz daha aktif olsunlar derste sadece hani gözlem yapmak değil, biraz daha aktif olabilirlerdi bunu bekledim. Olanlar da var hepsi için konuşmuyorum tabii ki, hani bu şekilde. Ben de açığım çünkü sorulara açığım tamam benim de burada vaktim kısıtlı, benim de bir sürü dersim var ama teneffüste de beni yakalasalar, öğretmenler odasında boş kaldığımda da yakalasalar herhangi bir soruya detaylı bir şekilde cevap vermeye hazırım, yeter ki olsun. Çünkü yardım etmek isterim ben de çünkü aynı dönemlerden geçtim, üniversitede oldum o

şekilde oradaki öğretmenlerim oradaki mentorlarım bana çok yardımcı oldu ve çok şey öğrendim (MTR 14, Mart 2017).

Öğrencinin açık olması, hazırlıklı gönüllü olması, buranın bu anlamda tecrübe kazanmak için iyi bir fırsat olduğunu bilmesi gerektiğini düşünüyorum (MTR 16, Nisan 2017).

“Sürekli iletişimin gerekliliği” üzerine de 2 mentorun öneride bulunduğu göze çarpar. Mentilerin sadece gözlem yaparak değil mentorlarıyla sürekli iletişim halinde olmaları önerilir. MTR 6 ve MTR 14’ün bu önerileri aşağıdadır:

Sürekli iletişim halinde olunması gerektiği kanaatindeyim. Özellikle çocuklarla ilgili yani öğrencilerle alakalı kısmıyla alakalı (MTR 6, Mart 2017).

Hepsinin ihtiyaçları farklı olabiliyor zaman zaman, birisinin öğretmeni bir şey beklerken diğerininki farklı bir şey bekleyebiliyor. Bunları bilirsek eğer ona göre daha geniş bir alan yaratabiliriz belki onlar için. Ders anlatmaları gerekebilir, ders çıkışında öğrencilerle iletişim kurabilir herhangi bir şey. O anlamda iletişim kurmak gerektiğini düşünüyorum hani belki burada daha fazla zaman geçirebilirler. Ya da ne bileyim sadece derse gir, gözlemle çık değil, belki iki ders gözlemler ama iki derste biz iletişim halinde oluruz (MTR 6, Mart 2017).

Bazı sınıflarda gözlem yaparken çok fazla dahil olunmadığını duydum açıkçası hani sınıfın arkasına geçip oturup sadece dersi izleyip hani çok bir şey öğrenileceğini zannetmiyorum ben. Hani her dakika bizimle iletişim içinde olmalılar diye düşünüyorum. Hocam lesson planınızı

görebilir miyim, en azından bir lesson plan isteseler bizden dersten önce biz onu göstersek öğretmen buna göre nasıl gidiyor, ne yapıyor, öyle çok bir şey görmedik biz öğrencilerden. Hani bunu yapabilirlerdi. Ben diğer arkadaşlarımdan da aynı şeyi duyuyorum, biraz daha ilgili olabilirler. Biraz daha mesela derste sonuçta bu öğrenmekle alakalıdır. Bilmiyorum mesela ben bir worksheet yaptırırken handout dağıtırken öğrencilerle birebir ilgilenilebilir derste. Mesela ben anlatırken çünkü 20 tane öğrenci var sınıfta, herkesle tek tek ilgilenemiyorum hani biraz zaman alıyor. O durumda bence sınıfta bir stajyer varken bence gelip sormadan bile çünkü biz buna hayır diyecek halimiz yok, gelip hani bir öğrenciye zorlanan çünkü onun da gezip bence gözlemlemesi gerekiyor öğrencilerin ne yaptığını. Sadece hani oturup beni gözlemlemekle öğrenileceğini düşünmüyorum hani sadece yardımcı olmak da değil. Onlar için de daha iyi olacak (MTR 14, Mart 2017).

1 katılımcı ise “mentilere yol gösterirken daha çok dikkat” edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Mentilerin geleceğin öğretmenleri olacağı, bu nedenle onlara yol gösterirken mentorların daha dikkatli olması gerektiği önerilir. MTR 7, bu önerisini kısaca şöyle belirtmiştir:

Aday öğretmenlerimiz ilerde meslektaşlarımız olacağı için bu süreç onların hem kendilerini hem de mesleği değerlendirebilmek adına çok olumlu bir süreç. Yol gösterirken çok daha dikkatli davranmalıyız (MTR 7, Mart 2017).

“Mentilere verilen ödevlerin çeşitlilik kazanması” da mentor önerileri arasında yer alır. Üniversitede mentilere uygulama okullarında tamamlamaları gereken sorumluluklar verilirken bunların sadece ders gözlemlerine ya da ders anlatımlarına dayalı olarak sınırlandırılmaması, öğretmenliğin daha bütüncül bir meslek olması itibarıyla materyal ve ödev hazırlama gibi çeşitliliklerin de olması önerilmektedir. MTR 8, bu konudaki görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Üniversitede bazı tasklar planlanırken aslında öğretmenliğin sadece derse girip anlatmak değil de tamamıyla ödev okumasından sınav hazırlamasına ders planından bir bütün olduğunu belki biraz daha tasklara entegre edilmesi faydalı olabilir çünkü hani biz burada çok bütüncül bir şey yapıyoruz. Sadece derse girip gözlemleyince biten bir şey değil. Bunun belki tasklarda bir hafta da işte ödev hazırlama ya da materyale destek olma gibi bir aşaması olsa daha faydalı olabilir çünkü o noktada bu bizim görevimiz mi, bunu yapmalı mıyız yapmamalı mıyız karmaşası yaşamıştık (MTR 8, Mart 2017).

“Ana Tema 4.6: "BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında bulunan “Alt Tema 4.6.1: Mentorların Önerileri” bağlamındaki bir öneri de “mentilerin üsluplarına dikkat etmesi gerekliliği” üzerinedir. Mecburiyet mesajlı ifadeler yerine izin alma amaçlı ifadelerin bulunduğu bir üslubu mentilerin kullanmasının da önemli olduğunun altını MTR 8 şu sözleriyle çizmiştir:

Dil konusunda biraz daha hassasiyet belki önemli olabilir. Ya da hani “Yapabilir miyim, edebilir miyim, bunu yapmam nasıl mümkündür?” gibi biraz daha “Bunu yapmak zorundayım, bunu yapmam gerekiyor.” gibi değil de bu şekilde bir tatlı dille iletişim kurmanın daha faydalı olacağını düşünüyorum (MTR 8, Mart 2017).

“Daha planlı-programlı olmak” da MTR 9 tarafından ortaya koyulmuş bir öneridir. Mentilerin uygulama okullarına gelemediklerinde mutlaka bunun haberini mentorlarına verip sonrasında bunu telafi etmeleri gerektiğine şu sözleriyle işaret etmiştir:

Daha düzenli ve mutlaka gelecekleri gün gelmeleri, mesela o hafta o günde gelmedikleri zaman bence başka gün bunu telafi etmeleri gerekiyor ki hem öğrenciler açısından hem işten, okuldan soğumamak açısından gelmediğiniz zaman araya zaman girdiğinde bu işin yürütmesi daha zor. O yüzden planlı programlı olunmalı bence. Bir aksama olduğunda iki taraf birbirine haber vermeli (MTR 9, Mart 2017).

Mentor önerileri altında “çift taraflı anlayışın gerekliliği” de bulunmaktadır ve hem mentilerin hem mentorların birbirine daha anlayışlı olması önerilir. MTR 13’ün bu önerisi şöyledir:

İki tarafın da anlayışlı olması gerekiyor tabii ki ve de hani çok herkesin yoğun bir programı var. Stajyerlerimiz de aynı şekilde onların da çok yoğun bir programı var. İki tarafın da bunu anlayarak iletişimi koparmadan anlayışlı davranmaları gerekiyor (MTR 13, Mart 2017).

24 mentordan 2’si “mentilerin uygulamaya daha çok gelmesi”ni önermiş olup böylece daha çok tecrübe kazanacaklarını belirtmişlerdir. MTR 18 ve MTR 19’un mentilerin uygulamaya daha çok gelmesine yönelik önerileri şunlardır:

Haftada bir saat yerine daha fazla olabilir aslında bana kalırsa daha çok olmalı dediğim gibi haftada belki üç saat dört saat, dört gün mesela gelmeliler son anda. Haftada bir gün geliyorlar ve üç dört saate giriyorlar. Beş saat. Beş ders dilimine girebiliyorlar, beş-altı ders dilimine. Bu yüzden belki eksik geliyor olabilir. İşte tam anlamıyla bütün konuları nasıl öğretim model ve tekniği ne kullanarak öğretmenlerin öğrettiğini göremeyebilirler bu kadar kısıtlı bir zamanda. Özellikle ikinci dönemde ders anlatmadan önce gözlem için uzun bir süre gelip gözlem yapmaları onların açısından daha iyi olacaktır (MTR 18, Nisan 2017).

Birinci dönem gelip sırf gözlem yaptıysan ikinci dönem sadece finalde final notu veya vize notu alarak ders anlatıyorsa bu biraz az bence. Birazcık daha ders anlatıp biraz daha tecrübe katabilir kendine ben öyle düşünüyorum. Orası biraz geliştirilebilir (MTR 19, Nisan 2017).

“Mentilerin uygulama sırasında daha iyi odaklanması” da öneriler arasındadır ve 1 mentor tarafından ortaya koyulmuştur. MTR 23’ün bu konudaki önerisi şöyledir:

Buraya gelen arkadaşımın, öğretmen adayı arkadaşımın aklının bir başka etkinlikte kalmaması gerekiyor. Ders sürecinde işte okuldaki ortamında yani o buraya geldiğinde kendini tamamen iş ortamının içinde ben bugün buradayım, öğretmenlik yapacağım bundan sonraki yıllarda da olacağı gibi buna adapte olması gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü biliyorum ki çok yoğun bir programın içinden geliyorlar. Bazen bu uygulamayı alternatif oluyor onlara birçok dersleri için vs. onlar için sakıncalı buluyorum açıkçası bunu, mutlaka katıyetle katılması gereken bir etkinlik olmalı burası (MTR 23, Nisan 2017).

“Mentilerin öğretmen olmayı gerçekten istemesi” de 1 mentor tarafından önerilmiştir. MTR 21’in bu konudaki tespiti şöyledir:

Eğer öğretmen olması gerekiyorsa ya ben hiçbir iş yapamadım bari öğretmenlik yapayım dememesi gerekiyor, bu işler böyle yürümüyor. Yani biz Türkiye’deki eğitim şeklini görüyoruz. Öğretmenlerin şeklini görüyoruz. Dolayısıyla gerçekten bu işe gönül vermesi gerekiyor. Yani öğretmenlik cepte dursun, ya bir gün de yaparım öğretmenliği diye bu işe girmemesi gerekiyor, bu işe gönül vermesi gerekiyor (MTR 21, Nisan 2017).

“Mentilerin kıyafetlerine dikkat etmesi gerekliliği” de mentor önerilerindendir ve uygulama okullarının ortamına uygun giyinilmesi gerektiğini mentilerin bilmesinin önemli olduğunu MTR 22, kendisinin yaşadığı bir örnek olay üzerinden ortaya koymuştur:

Bir mentimiz plaj kıyafeti gibi bir şeyle gelmişti. Ben şoka uğradım. Yani burada söylemem doğru olur mu bilmiyorum ama bir file pantolon altında baksır gibi bir şey vardı. Yani bu şimdi şöyle ki bilmiyorum artık dejenere olan neslin getirdiği bir şey mi ya da ne bileyim kişilik karakterle alakalı bir şey mi ne olursa olsun, bu böyle olmaması gerekiyor bence çünkü burası bir okul özellikle ortaokul hani ilkokul belki biraz kaldırabilir ben bunu uygun bulmamıştım (MTR 22, Nisan 2017).

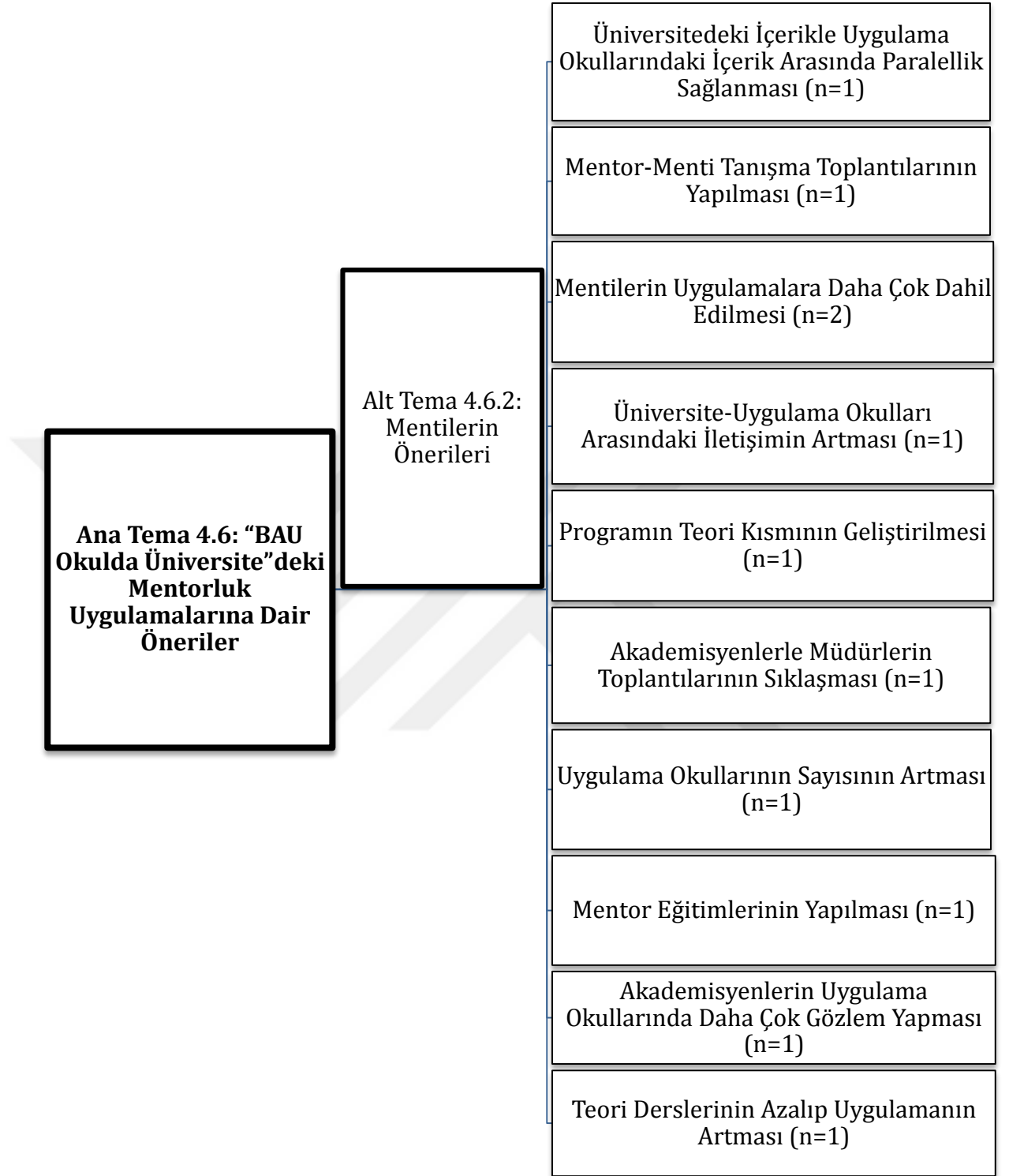
“BAU Okulda Üniversite” programının tüm okullarda uygulanmasını da 1 mentor önerir. Eğitim dışındaki sektörlerde staj uygulamasının olduğunu, öğrencilerin eğitim aldıkları yerde böyle bir uygulamanın içinde bulunmasının önem taşıdığını MTR 16, şu sözleriyle ifade etmiştir:

Keşke diğer okullarda da bunlar olsa çünkü gerçekten stajla okula başlayan yani iş hayatına başlayan her stajyer için diğer birimlerde bunlar zaten yapılıyor, diğer kurum, eğitim dışındaki sektörlerde bunlar zaten yapılıyor, önemseniyor. Hani bunun kendi sistemi içerisinde olması, eğitim aldığı yerde olması ayrıca da güzel (MTR 16, Nisan 2017).

Son olarak, 24 mentor arasından 1’i ise “BAU Okulda Üniversite”ye dair yeni bir öneri getirmemiş, bu uygulamanın aynı şekilde devam etmesinin altını çizmiştir. MTR 5’in bu konudaki düşünceleri şöyledir:

Şu anda olduğu gibi devam edebilir yani, geliştirilmesi gereken aklıma gelmiyor, güçlü yönleri şu andaki uygulama dediğim gibi çok güzel bir uygulama, insanlar yaşayarak öğrenilen bir meslek, aslında usta-çırak ilişkisi içinde öğrenilen bir meslek öğretmenlik. Bu yüzden, bir sene boyunca gelip görüp yaşayıp içinde bulunmaları, bence onlar için çok güzel bir adım (MTR 5, Mart 2017).





Şekil 30. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin mentilerin önerileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.6.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentilerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Bulgular. “Ana Tema 4.6: "BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında gruplanan alt temalardan “Alt Tema 4.6.2: Mentilerin Önerileri” alt teması altında, Şekil 30’da da görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından atıfta bulunulan kavramlar bulunmaktadır.

“Ana Tema 4.6:"BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında gruplanan alt temalardan “Mentilerin Önerileri” alt temasının altında, katılımcılar tarafından atıfta bulunulan kavramlar bulunmaktadır. “Alt Tema 4.6.2: Mentilerin Önerileri” altında yer alan kavramlar şunlardır: üniversitedeki içerikle uygulama okullarındaki içerik arasında paralellik sağlanması (n=1), mentor-menti tanışma toplantılarının yapılması (n=1), mentilerin uygulamalara daha çok dahil edilmesi (n=2), üniversite-uygulama okulları arasındaki iletişimin artması (n=1), programın teori kısmının geliştirilmesi (n=1), akademisyenlerle müdürlerin toplantılarının sıklaşması (n=1), uygulama okullarının sayısının artması (n=1), mentor eğitimlerinin yapılması (n=1), akademisyenlerin uygulama okullarında daha çok gözlem yapması (n=1), teori derslerinin azalıp uygulamanın artması (n=1) şeklindedir. Nitekim Şekil 30’a göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcı arasında yer alan 15 mentiden üniversitedeki içerikle uygulama okullarındaki içerik arasında paralellik sağlanmasına 1, mentor-menti tanışma toplantılarının yapılmasına 1, mentilerin uygulamalara daha çok dahil edilmesine 2, üniversite-uygulama okulları arasındaki iletişimin artmasına 1, programın teori kısmının geliştirilmesine 1, akademisyenlerle müdürlerin toplantılarının sıklaşmasına 1, uygulama okullarının sayısının artmasına 1, mentor eğitimlerinin yapılmasına 1, akademisyenlerin uygulama okullarında daha çok gözlem yapmasına 1, teori derslerinin azalıp uygulamanın artmasına 1 kişi atıfta bulunmuştur.

“Ana Tema 4.6:"BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında bulunan “Alt Tema 4.6.2: Mentilerin Önerileri”ne ilişkin olarak “üniversitedeki içerikle uygulama okullarındaki içerik arasında paralellik sağlanmasına” 44 katılımcı arasında yer alan 15 mentiden 1’i değinmiştir. Öyle ki MENTİ 1, bu paralelliğin olmaması durumunda yaşadığı sorunları ayrıntılı olarak anlatmış ve bunun sağlanmasını da öneri olarak şu sözleriyle ortaya koymuştur:

Üniversiteden okullara giderken belli bir sorumluluklarla gittiğin için dediğim gibi gözlem raporlarıyla gittiğimiz için çok hani sınıfta gördüğümüz pratik şeylerin hani pardon teorik şeyleri pratiğe dökeceğimiz için hani bazen öyle oluyor ki görmüyorsun, çünkü hani okulda okuduğun, kitapta okuduğun teoride gördüğün şeyleri pratikte hani birçoğunu uygulayamıyorsun ve birçoğunu görmüyorsun, hatta bunu mentor hocam bile dedi, hani okullarda öğreniyorsun öğreniyorsun ama pratiğe geldiği zaman hani yüzde 95’ini, 98’ini uygulamıyorsun dedi. Yani çok farklı. Hani o yüzden hani bunları göz önünde bulundurarak hani bazı şeyleri hani projeyi ona göre yürütseler hani gerçekte aslında pratikte bunlar oluyor ama hani teoride bunları biz söylüyoruz. Ama hani çocuklar bunların birçoğunu gözlemleyemiyor. O yüzden hani boş gidiyorsun bazen öyle oluyor ki boş geri dönüyorsun yani tamam gittim ama ben çok farklı şeyler gözlemledim. Yani o zaman ben senin buradaki sorularını nasıl şey yapacağım, karşılaştıramazsın da hani bunları göz önünde bulundurarak ona göre bu programı, projeyi ilerletseler bence çok daha faydalı olur. Hani en azından biz de ona göre bazı şeyleri gözlemleriz çünkü dediğim gibi çok farklı şeyler var. Bazen hani bire bir bile tutmuyor yani hoca çok farklı bir şey gösteriyor, senin kağıdında senin sınıfta öğrendiklerin çok farklı (MENTİ 1, Mart 2017).

“Mentor-menti tanışma toplantılarının yapılması” ve böylece mentorlarla mentilerin birbirini daha çok tanıyıp uygulamanın içine dahil olmaları da menti önerilerinden biridir. MENTİ 2, bu önerisini ve buna ihtiyaç duymasına sebep olan örnek olayı şöyle anlatmıştır:

Daha öncesinde bir toplantı yapılsa, bir tanışma olayı olsa daha rahat olabilir. Çünkü biraz şey oluyor, evet bugün siz mi geliyorsunuz sınıfıma, tamam geçin bakalım gibi bir durum oluyor. Ama ondan önce hani bir en az 10 dakika sınıf dışında bir tanışma ortamı olsa daha etkili

olabileceğini düşünüyorum. Geçen dönem şu tarz bir şey yaşamıştım, sınıfa girdiğimde öğretmen hiç çocuklara beni tanıştırmadan sınıfa geçmemi söyledi. Tabii ki de gün içerisinde herkes adımı sormak istedi, sen kimsin hani yani yardımcı bir anne mi, bir öğretmen mi olayı, durumu oldu. Bunu eksiklik olarak gördüm açıkçası (MENTİ 2, Mart 2017).

“Mentilerin uygulamalara daha çok dahil edilmesi”ne de 44 katılımcı arasında yer alan 15 mentiden 2’si atıfta bulunmuştur. Veli görüşmeleri, zümre başkanlarının toplantıları gibi pek çok alanda da uygulamaya dahil olmalarının onlara bu alanlarda da deneyim kazandıracağına vurgu yapıp bu konudaki önerilerini MENTİ 10 ve MENTİ 15, şöyle paylaşmıştır:

Bize okulun bir sistemini anlatıp işte bizim şu şu okulumuz aslında şu şu şunu kullanıyor. Böyle bir yöntemimiz böyle bir metodumuz şeklinde konuşsa ya da günlük planlarda neyi kullandıklarını ya da etkinliklerinin amaçlarının ne olduğunu ya da gün boyunca yapılan etkinliklere aslında bizi dahil etse ya da böyle bir şey söylese hani biz bence çok aslında oradaki öğretmenlerin bize mentorlük yapmasına bile belki gerek kalmadan hani biz kendimiz bir şeyler yapmaya çalışacağız (MENTİ 10, Nisan 2017).

“BAU Okulda Üniversite” modelinde mesela şunlara da katılabiliriz biz: öğrenci toplantıları. Bu bizim için bir tecrübe olabilir. “BAU Okulda Üniversite” kapsamında sonuçta staj yapıyoruz ya da zümre toplantı başkanlarının toplantıları oluyor. Bunlara girebilmemiz gerekir hani tecrübe kazanma açısından. Ben mesela veli toplantısında bulunmayı çok isterdim bir aday öğretmen olarak nasıl bir ortam, velilerin öğretmene yaklaşımı nasıl öğretmenin velilere yaklaşımı nasıl, ne gibi bir diyaloglar dönüyor? Sonuçta işe ilk başladığımızda veli toplantısı biz de yapacağız

ama hani bir nasıl sınıfa adapte oluyorsak işin o yönüne de adapte olmamız gerekiyor (MENTİ 15, Nisan 2017).

“Üniversite-uygulama okulları arasındaki iletişimin artması” da 1 menti tarafından ortaya atılmış bir öneridir. Öyle ki, bu iki kurumun birbiriyle iletişimlerinin az olmasının, mentiler için bir sıkıntı yarattığını ifade edip bu iletişimin artmasını önermiştir. MENTİ 4’ün bu önerisi aşağıdadır:

Üniversiteyle kurumların daha fazla iletişim halinde olmaları ve birbirlerine diledikleri anda kısa yollu olarak ulaşabilmeleri. Mail ve bunun gibi uzun yolları seçmemeli. Çünkü öğrenciye ciddi anlamda sıkıntı oluşturabiliyor (MENTİ 4, Mart 2017).

“Programın teori kısmının geliştirilmesine” yönelik de 1 menti tarafından önerilmiş bir öneri dikkat çeker. Bu önerinin içinde öğretmenlik uygulaması sırasında ihtiyaç duyulan ders planı yapmak gibi temel bilgilerin teoride de öğretilmesinin yararlı olacağına vurgu yapılır. MENTİ 8, bu deneyimini ve önerisini şöyle dile getirmiştir:

Teori kısmının geliştirilmesi lazım. Mesela ben başladım staja ama günlük plan yapmayı bilmiyorum. Ders planı yapmayı bilmiyordum, teoride hani bunlar öğretilmedi ilk başta böyle şeyleri görmedik biz, direkt başladık. Ve ilk uygulama bana geldiği için de ben kendim araştırıp yapmak zorunda kaldım. Doğru-yanlış onu bilemedim (MENTİ 8, Nisan 2017).

“Akademisyenlerle müdürlerin toplantılarının sıklaşması” da bulgularda görülen öneriler arasındadır. Mentilerin uygulama okullarındaki çalışmalarının aksamaması için bunun gerekli olduğuna MENTİ 2, şöyle değinmiştir:

Buradaki akademisyenlerimizin oradaki müdürlerle yaptıkları toplantılar sıklaşmalı ki bizim oradaki yaptığımız çalışmalar aksamamalı (MENTİ 2, Mart 2017).

“Uygulama okullarının sayısının artması” da 1 menti tarafından önerilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın sağlayacağı kolaylıklarla uygulama okullarının sayısının artabileceğini belirtip bu konudaki deneyim ve görüşlerini MENTİ 3, şöyle özetlemiştir:

Ben bir tane devlet okulu, iki tane de özel okulda staj yaptım. İkisinde de aslında çok büyük bir fark yok şey konusunda, gerçi yaptığımız devlet okulu da bizim okulun özel anlaşmalı olduğuydu. Yine aslında Milli Eğitim Bakanlığı’nın sağladığı bir kolaylık değil. O açıdan Milli Eğitim’in aslında bir kolaylık sağlaması gerektiğini düşünüyorum. Devlet okullarına sağlıyorlar ama yine dediğim gibi sağladıkları o dört-beş aylık süreç. O da yeterli değil; ama onun dışında özel okullarda da olsun özellikle özel okullarda bir de öğretmenlerin ders yükü çok fazla. Bazen sınıflar küçük oluyor, her sınıfa mesela aslında bir kişinin girmesi gerekirken bazı okullarda bazen iki kişi giriyorsunuz (MENTİ 3, Mart 2017).

“Mentor eğitimlerinin yapılması” da menti önerileri arasında bulunur. Mentorların tam olarak mentor olmayı bilmediklerini, sadece mentilere yardımcı olmaya çalışan kişiler konumunda kaldıklarını ve bu nedenle mentor eğitimlerinin yapılması gerektiği araştırmaya katılan 1 menti tarafından önerilmiştir. MENTİ 3, bu önerisini şöyle açıklamıştır:

Mentor nedir, neler yapması gerekir, bunların düşünülmesi gerekiyor. Bunların sorgulanması gerekiyor. Bir mentor eğitimi almış olmaları gerekiyor kişilerin, mentor eğitimi almadıktan sonra size nasıl yardımda

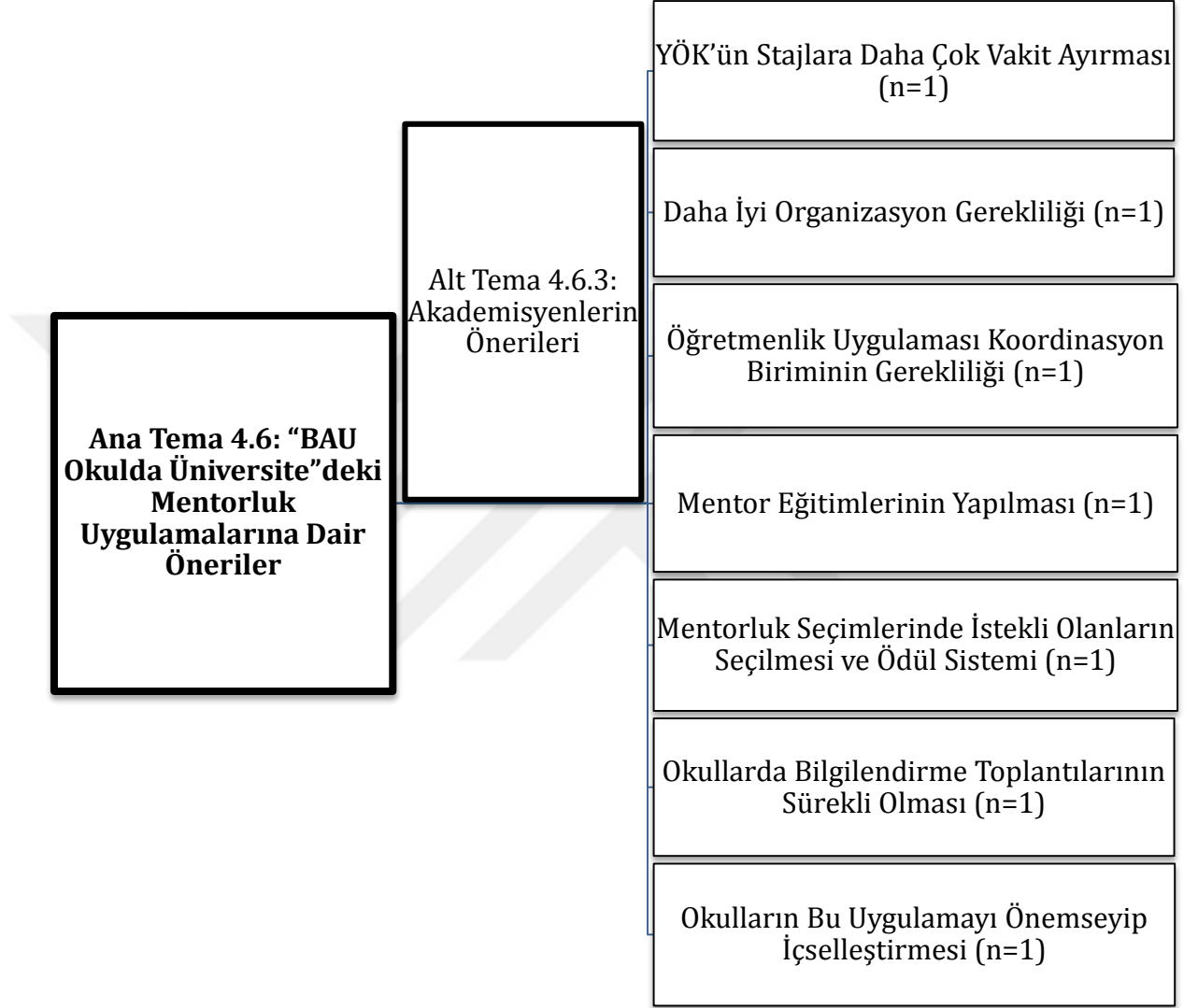
bulunabilirler. Ben Bahçeşehir Okulları'nda da gittiğim diğer devlet okullarında da bu sorunu gözlemliyorum. Mentor olmayı bilmiyorlar sadece iyi niyetle yardım etmeye çalışıyorlar. Ama bilinçli bir yardım alınması gerekiyor, bu yüzden de bence öncelik mentor eğitime odaklanması gerekiyor, iyi mentorlar yetiştirilmesi gerekiyor ki bu mentorlar yardımcı olabilsinler (MENTİ 3, Mart 2017).

“Akademisyenlerin uygulama okullarında daha çok gözlem yapması”na 44 katılımcı arasında yer alan 15 mentiden 1'i atıfta bulunmuş, bu kişi kendilerinden sorumlu olan akademisyenin onları uygulama okullarında daha çok gözlemlemek için gelmesini isteyip bunu önerileri arasında ortaya koymuştur. MENTİ 10, bu hissiyatını şu sözlerle paylaşmıştır:

Burada danışman öğretmenlerimiz var, belki staja gittiğimiz yerde daha çok bizi onlar da gözlemlemeye gelebilir. Çünkü biz hem onlardan dersini alıyoruz, oradan dersini aldığımız şekilde de biz orada uygulamaya gidiyoruz. Aslında danışman öğretmenlerimizin de bizi çok fazla gözlemlemeye gelmesini isterim açıkçası (MENTİ 10, Nisan 2017).

Son olarak, menti önerileri arasında “teori derslerinin azalıp uygulamanın artması” da görülmektedir. Uygulama derslerinde bilginin daha kalıcı olduğunu öne sürüp bu derslerin teori derslerinden daha fazla olması gerektiğini de MENTİ 13 şu sözleriyle önermiştir:

Uygulamalı derslerimiz daha çok ama teori derslerimiz de çok. Bu teori derslerimizin daha da aza indirilip ezber bilgiden çıkıp daha çok bize uygulamalı gösterdiklerinde daha kalıcı hale getirdiğimizi biliyoruz ve farkındayız. Bu yüzden ben teori derslerimizin azalıp uygulamalı derslerimizin artması yönündeyim (MENTİ 13, Nisan 2017).



Şekil 31. BAU Okulda üniversitedeki mentorluk uygulamalarına dair öneriler ana temasına ilişkin akademisyenlerin önerileri alt teması altındaki kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=44).

4.6.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Akademisyenlerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Bulgular. “Ana Tema 4.6: "BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında gruplanan alt temalardan “Alt Tema 4.6.3: Akademisyenlerin Önerileri” alt teması altında, Şekil 31’de de görüldüğü gibi, katılımcılar tarafından atıfta bulunulan kavramlar bulunmaktadır. Şekil 30’da da görüldüğü gibi, “Alt Tema 4.6.3: Akademisyenlerin Önerileri” altında yer alan kavramlar şunlardır: YÖK’ün stajlara daha çok vakit ayırması (n=1), daha iyi organizasyon gerekliliği (n=1), öğretmenlik uygulaması koordinasyon biriminin gerekliliği (n=1), mentor eğitimlerinin yapılması (n=1), mentorluk seçimlerinde istekli olanların seçilmesi ve ödül sistemi (n=1), okullarda bilgilendirme toplantılarının sürekli olması (n=1) ve okulların bu uygulamayı önemseyip içselleştirmesi (n=1) şeklindedir. Nitekim Şekil 30’a göre araştırmaya katılan toplam 44 katılımcı arasında yer alan 5 akademisyenden YÖK’ün stajlara daha çok vakit ayırmasına 1, daha iyi organizasyon gerekliliğine 1, öğretmenlik uygulaması koordinasyon biriminin gerekliliğine 1, mentor eğitimlerinin yapılmasına 1, mentorluk seçimlerinde istekli olanların seçilmesi ve ödül sistemine 1, okullarda bilgilendirme toplantılarının sürekli olmasına 1 ve okulların bu uygulamayı önemseyip içselleştirmesine 1 kişi atıfta bulunmuştur.

“Ana Tema 4.6:"BAU Okulda Üniversite"deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması altında bulunan “Alt Tema 4.6.3: Akademisyenlerin Önerileri”ne ilişkin YÖK’ün stajlara daha çok vakit ayırmasına 44 katılımcı arasında yer alan 5 akademisyenden 1’i değinmiştir. AKA 1, bu konuda şunları söylemiştir:

Bizden ziyade biraz da idari oluyor bu. Mesela YÖK buna daha fazla bir gün ayırabilir stajlar için vs. uygulama günü ayırabilir. Bu geliştirilirse daha iyi olur diyorum (AKA 1, Mart 2017).

Akademisyen önerileri arasında “daha iyi organizasyon gerekliliği” de bulunmakta ve bunu AKA 2, kısaca şöyle dile getirmektedir:

İyi organize edilmesi ve yönetilmesi gerekiyor (AKA 2, Mart 2017).

“Öğretmenlik uygulaması koordinasyon biriminin gerekliliği” de akademisyen önerileri arasında yer almakta olup uygulama okullarındaki bu uygulamaları koordine eden bir birim olsa akademisyenlerin mentilere rehberlik etmeye daha çok vakitlerinin olacağı belirtilmiştir. Söz konusu öneriye atıfta bulunan tek kişi olan AKA 2, bu görüşünü şöyle açıklamıştır:

Koordinasyonun... Yani o ciddi bir problem. Bunun için gerçekten hani sadece bu işi yapacak bir birimin olması gerektiğini düşünüyorum (AKA 2, Mart 2017).

Bunun için ayrı bir birim olması gerektiğini düşünüyorum. En önemlisi bu bence. Yani sadece bunu koordine etmek için ayrı bir birim olmalı. Burada yok onun için söylüyorum, normalde eğitim fakültelerinde var. Diğer eğitim fakültelerinde bildiğim kadarıyla devletteki ya da diğer özelleri bilmiyorum, öğretmenlik uygulaması koordinasyon birimi gibi bir birim olmalı ve bütün okulları organize etmeli, öğrencilerin gidiş gelişlerini, saatlerini, günlerini yani bizden bağımsız çünkü bu gerçekten çok zaman alan ve zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Burada hem öğretim üyeliği yapıp hem de okullara gitme açısından yani hani her şey düzenlenip sadece mentorluk ya da guidance için öğretim üyesine ihtiyaç duyulursa daha çok yararlanılabilir. Çünkü biz diğer şeylerle uğraşmaktan rehberliğe çok az zaman ayırmak zorunda kalıyoruz. Yani sadece bunun organizasyonu iyi yapılmalı (AKA 2, Mart 2017).

Daha önce hem mentorların hem de mentilerin önerileri arasında da yer almış olan “mentor eğitimlerinin yapılması” önerisi akademisyen önerileri arasında da yer bulmuştur. Nitekim araştırmaya katılan 5 akademisyenden 1’i buna atıfta bulunmuş

ve AKA 4, sene içinde belirli aralıklarla mentorların bu eğitimleri alması gerektiğinin altını çizmiş ve düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Mentorların bunu başarabilmeleri için mentorların eğitimi, trainingi çok önemli. İşte bizim sürekli vurguladığımız şey de o, hani mentor okul assign edebilir, bulabilir ama bu mentorla bizim beklentilerimiz mentiyle birlikte nasıl bir süreç işlemeliyle ilgili çok ciddi bir training geliştirilmesi gerekiyor. Her senenin başında, senenin ortasında hatta senenin sonunda bu tarz bir training verilmesi gerekiyor ki bu sorumluluklar sürekli değişiyor, ona göre yeniden yapılandırmış oluruz bu görevleri (AKA 4, Mart 2017).

“Mentorluk seçimlerinde istekli olanların seçilmesi ve ödül sistemi” de akademisyen önerilerindendir ve bu öneri ise AKA 5’e aittir:

Kurumun buna içtenlikle inanıyor olması lazım inanıyormuş gibi yaptıkları zaman bir yerde tavsiyor iş. Bütün katılan katılımcı partilerin gönüllülük esasına kısa çöpü çeken mentorluk yapacak olan değil de kim kendisine menti istiyor, üzerinden olması lazım. Bunun için bir ödül verilmesi gerekiyorsa aslında belki de verilmesi lazım. Bunun bir insentivi olması lazım sistemin içerisinde. Bu olmayınca meşakkatli bir şeye dönüşüyor hocalar için bu (AKA 5, Nisan 2017).

Akademisyen önerileri arasında “okullarda bilgilendirme toplantılarının sürekli olması” da bulunmaktadır. Nitekim uygulama okullarında sirkülasyonların çok fazla olması sebebiyle sene içinde belli aralıklarla söz konusu bilgilendirme toplantılarının olması gerektiğine değinilmiştir. AKA 4, bu konudaki düşüncelerini şöyle özetlemiştir:

Geliştirilmesi gereken en büyük yönü okuldaki sirkülasyonlar çok fazla kolejlerde, bir gördüğümüz mentor öğretmeni bir sene sonra göremiyoruz. O yüzden her senenin başında sene ortasında ve sonunda belli aralıklarla bu modelle ilgili hem bilgilendirme verilip hem de mentore karşı beklediğimiz sorumluluklar nelerdirler ilgili sürekli bilgilendirmelerin yapılması gerekir (AKA 4, Mart 2017).

Son olarak, “okulların bu uygulamayı önemseyip içselleştirmesi”ni de 44 katılımcı arasında bulunan 5 akademisyenden 1’inin dile getirdiği göze çarpmış ve bu önerinin sahibi olan AKA 5’in “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının önemsenip içselleştirilmesi gerektiğine dair düşünceleri de şöyledir:

Angarya, lüzumsuz ondan sonra surf yaptırılmış olmak için iş yaptırmayacağız öğrenciye, boş da bırakmayacağız. Biz bunu okulda takip edemeyiz her birini, çünkü haftada beş gün gidiyor öğrenci okula, ben haftada bir gün gidebiliyorum okula. Ve benim öğrencimi ben takip ediyorum, başka bir hocadan istesem bile o takip edemez benim öğrencimi aynı düzeyde. O zaman bunun kontrolü okuldaki kişilere bağlı. Bunu yapabilenler, bunun düzgün takibini yapanlar da hem olumlu geri dönüşler aldık. Hep işler düzgün yürüdü. Bunu yapamayan kurumlarda sıkıntı yaşadık. Bütün mesele özünde o zaman şeye girip bağlanıyor, bunu anlamak, önemsemek ve içselleştirmek (AKA 5, Nisan 2017).

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

5.1. Araştırma Sorunlarının Bulgularının Tartışılması

Araştırmanın bu bölümünde, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan mentorların, mentilerin ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşlerine ve deneyimlerine dayanan söz konusu araştırma sorunlarının bulgularına yönelik tartışma ve yorumlara yer verilecektir.

5.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Sorumluluklar” ana teması; araştırma alt sorusu 2 olan “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında mentorluk yapanlara ve onların menti olanlara ne gibi sorumluluklar düşmektedir?” ve araştırma alt sorusu 3 olan “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında okullarda görev alan akademisyenlere ne gibi sorumluluklar düşmektedir?” soruları temel alınarak belirlenmiştir. Bu ana tema; mentor sorumlulukları, menti sorumlulukları ve akademisyen sorumlulukları alt temalarına ayrılmıştır.

5.1.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Mentor Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Mentor Sorumlulukları” alt teması; araştırma alt sorusu 2 olan “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında mentorluk yapanlara ve onların menti olanlara ne gibi sorumluluklar düşmektedir?” sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara, mentor sorumlulukları olarak katılımcıların görüşlerine göre yol gösterici/rehber/kılavuz/ yönlendiren olmak, mentilerin ders gözlemlerinin/okul deneyimlerinin verimli geçmesini sağlamak, mentiye destekçi/yardımcı olmak, ders gözlemlerinde dersi doğal akışında yapmak, rol model/örnek olmak, empati kurmak, geri bildirim vermek, objektif

olmak, mentiyi sisteme adapte etmek, mentilerin çalışmalarını kontrol etmek, hazırlıklı olmak, mentileri bilgilendirmek, planlı olmak, paylaşımcı olmak, egosuz olmak kavramları ortaya çıkmıştır.

Öncelikle, mentor sorumlulukları dahilinde katılımcıların bakış açısına göre mentorların yol gösterici/rehber/kılavuz/ yönlendiren olmak gibi bir rolünün olduğu dikkat çekmektedir. Öyle ki, mentor sorumlulukları başlığı altında en çok atıfta bulunulan “yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak” ifadesi literatürde de “mentor” kavramının tanımında geçen “rehber” olma ifadesiyle örtüşmektedir. Mentor; mentiye “danışmanlık yapan, ona rehber olan kişi” (Polater, 2004); “rehber (guide) görevlerini kapsayan akıl öğretici” (Starcevich, 1997; akt. Tunçay, 2014, s. 3) olarak da tanımlanmıştır. Aynı şekilde; Ahonen (1999), mentorluk tanımı içerisine “tavsiye”, “destek” ve “profesyonel rehberlik” kavramlarını dahil etmektedir. Bu açıdan “mentorluk uzman olan kişinin tecrübesiz kişiyi her yönden yetiştirmesi” olarak görülmektedir (Ahonen, 1999, s. 172). “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentor sorumluluklarının başında mentilere yol göstermek, ona rehberlik etmek sorumluluğunun büyük önem taşıdığı sonucuna varılabilir. Araştırmadaki katılımcıların görüşlerine göre mentilerin bulundukları uygulama okullarında, kendilerine yabancı bir ortamda bulunmaları sebebiyle burada onlara yol göstermek, rehberlik etmek sorumluluğu mentora düşmektedir. Sadece yabancı bir ortamda bulundukları için değil, aynı zamanda mentilerin içinde bulundukları mentorluk sürecinde nasıl bir süreçten geçecekleri noktasında uygulamanın başında ve sürecin içinde; mentorların mentilere yol haritası çizerek yönlendirici olmasının da mentor sorumlulukları olarak görüldüğü göze çarpmaktadır. Mentilere yol gösterici olup onların yoluna ışık tutmak sorumluluğuna sahip olan mentorların, mentilerin kendilerini yabancı hissettikleri uygulama okullarında ve mentiler için bilinmezliklerle dolu mentorluk sürecindeki rehberlikleri bu araştırmadaki katılımcıların bulguları arasındadır. Bununla birlikte, bu sorumluluk sadece mentorların görüşlerine dayalı olarak değil mentilerin ifadelerine göre de ortaya çıkmış olup, dolayısıyla mentor-menti şeklindeki bu mentorluk sürecinde tarafların görüşleri bu bağlamda örtüşmektedir. Çelik (2011)’e göre, mentorluk; mentor desteği alacak kişilerin, sahip olduğu yeteneklerini istenilen yönde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik yol gösterici bir uygulama olup, destek alan kişinin sistematik olarak gelişmesini amaçlamaktadır. Mesleki deneyimi az ya da çok olan tüm

öğretmenler için mentorluk desteğinin meslekte gelişim açısından önemli olduğu söylenebilir (Çelik, 2011; akt. Karadağ, 2015). Mentorluk yapacak kişinin; “bilgi, beceri ve tecrübelerini paylaşmaya açık, gerektiğinde motive edici, mentorluk desteği alan kişiyi yetenekleri doğrultusunda yönlendiren ve en önemlisi, her zaman rahat ulaşılabilir konumda olması gerektiği” vurgulanmaktadır (Eby & Lockwood, 2005; akt. Kuzu, 2012, 176). Zira, bu araştırmada da katılımcıların görüşlerine göre mentilerin gelişimi için gerek ders işleniş şekli gerek bilgilerini sahada kullanmalarını sağlamak konusunda, sınıf yönetimi ile yöntem ve tekniklerin kullanımı gibi alanlarda; mentilerin kolayca ulaşmasının da mümkün olduğu bir ortamda daima bir rehber, yol gösterici olma sorumluluğunun mentorlara yüklenildiği çıkarımında bulunulabilir. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi mentilerin bu süreçteki öğrenmelerinde onlara bu yolda ortak olmak, onlara yol gösterici olmak anlamını taşır. Nitekim mentorluk uygulamaları üzerine yapılan bazı araştırmalarda da mentorluk, mesleğe yeni başlayan kişilere; mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bir çalışan tarafından yol gösterilmesi olarak kabul edilen bir süreç şeklinde açıklanmaktadır. Bunlara göre, “mentorluk, bir meslekteki daha tecrübeli bir kişi ile daha az tecrübeli bir meslektaşın kişisel öğrenme ortaklığı olarak tanımlanmaktadır” (Portner, 2002; Zachary, 2000; Gümüş, 2015; akt. Pala, 2017, s. 8). Bu kişisel öğrenme ortaklığında daha az tecrübeli olan mentiye daha çok tecrübeli olan mentorun yol gösterici, rehber olma sorumluluğunun iki taraf arasındaki tecrübe farklılığına da dayandığı yorumuna varılabilir. Sinetar (1998) ve Daloz (1999)’a göre de, “mentorluk daha az tecrübeli meslektaşın yoluna ışık tutma, onun için belirsizlikleri yorumlama, yaklaşan tehlikelere karşı onu uyarma ve beklenmedik durumlara karşı önlem almasını sağlama” olarak ifade edilmiş (Sinetar, 1998 & Daloz, 1999; akt. Pala, 2017, s. 8) ve burada da tecrübeli olmanın mentorların mentilere yol gösterici olmasındaki önemine işaret edilmiştir. Literatüre bakıldığında kimi zaman mentor ile menti arasındaki tecrübe farklılığı yerine kişilerin konumları arasında bir ast-üst ilişkisi yaratıldığı ve mentilerin mentorlara göre daha alt düzeyde bir çalışan konumunda görüldüğü dikkat çekmiştir. Zira Thomas (2001)’ın, ‘bir akıl hocasının yani “mentor”un genel tanımı’ni “daha alt düzeydeki bir çalışanın kariyerine rehberlik yapma pozisyonunda olan birisi’ olarak ifade ettiği görülür (Thomas, 2001; akt. Palmer ve Bailey, 2008, s. 45). Özalp (2016)’in de “Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdür Yardımcılarının İş

Doyumuna Etkisi” çalışmasında da geçtiği gibi, "menteye kıyasla mentor, genellikle daha fazla kaynağa, bilgiye ve güce sahip olan kişidir" (Kalbfleisch, 2007; akt. Özalp, 2016, s. 16). “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarını ele alan bu araştırmada; mentor ve menti arasındaki ilişkide herhangi bir düzey farklılığının algılanmaması gerektiğine, mentorların mentilere göre daha tecrübeli olmasına dayalı bir öğrenme ortaklığının varlığına ve bunun da iki tarafın da öğrenmesine imkân verdiğine yönelik çıkarımlara ulaşılmıştır. İlhan (2013)’ın da özel eğitim öğretmenlerine sunulan mentorluk hizmetini konu alan araştırmasında da mentor ile menti arasındaki tecrübe farklılığına bağlı olarak mentorların mentilere yol gösterici olduğuna değinilmiştir. Danışman, kendinden daha genç ve deneyimsiz birine yol gösterir, onun yolunu çizmesine yardımcı olur (Lane & Canosa, 1995; akt. İlhan, 2013). Aslan ve Öcal (2012) da, mentorluk sistemini kullanarak öğretmen gelişim programı hazırlama üzerine bir çalışma yapmışlar; bu çalışmada mentorluğun; deneyimli öğretmenin daha az deneyimli öğretmene rehberlik ettiğini, kişiye kişisel destek ve rehberlik sağlamada önemli bir süreç olduğunu vurgulamışlardır (Aslan ve Öcal, 2012; akt. İlhan, 2013). Elbay (2015)’ın “okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri” üzerine olan tez çalışmasında da mentorların mentilere göre daha tecrübeli olan konumunda olup mentilere yol gösterici olma sorumluluğunu taşımasına da yer verilmiştir. Elbay (2015)’ın çalışmasında da belirtildiği üzere; “mentorluk, belirli bir meslekte yeni olan bireylerin, o mesleği daha iyi uygulayabilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından, onlara yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir” (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2006; Searby & Tripses, 2012; akt. Elbay, 2015, s. 1). Bu araştırmanın bulgularına göre mentorların; mentilerin hem içinde bulundukları sürece dair hem de mentilerin kendilerine çizecekleri yol, mesleki anlamdaki soruları açısından da onlara yol gösterici olma sorumluluğunu hissettiklerine de rastlanmıştır. Bu sorumluluğu kendisinde gören mentorların görüşlerine ek olarak mentilerin görüşleri de mentorların “yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak” sorumluluğunu taşıdıkları ve bu sorumluluğu yerine getirirken mentilere karşı sıcak bir yaklaşımla ve isteksiz olan bir mentiyi bile etkileyecek şekilde olmasının önemine işaret etmektedir.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Mentor Sorumlulukları” altında “mentilerin ders gözlemlerinin/okul deneyimlerinin verimli geçmesini sağlamak” da bulgulara göre sorumluluklar arasındadır. Bu bulgu bağlamında mentorların mentilerin bu süreçte edinecekleri kazanımların daha fazla olması için mentorların mentilere sürekli aynı işleri yaptırmak yerine çeşitlilik gösteren ve öğretmenlik yapmaya başladıklarında karşılaşılabilecekleri ve işlerine yarayacak işleri yaptırıp onların gelişimine, söz konusu deneyimlerinin verimli geçmesine olanak sağlamaları beklenmektedir. Bu sorumluluğun yanında mentorların mentilere “destekçi/yardımcı olmak” sorumluluğunu taşıdığı da katılımcıların görüşlerine dayanan bulgular arasındadır. Öyle ki, mentor-menti ilişkisinde beklenen mentorların mentilere içinde bulundukları süreçte destekçi/yardımcı olmasıdır. Bu araştırmada da mentilerin ders planı ve ders materyali hazırlamasında, ders işleyişlerinde, teorideki bilgilerini uygulamada kullanma noktasında, öğrencilerle iletişim kurma konusunda, herhangi bir sorun yaşadıklarında, farklı öğrenci tiplerine yönelik nasıl davranılacağı konusunda hem mentorların hem mentilerin hem de akademisyenlerin görüş birliği içinde olduğu da görülmüştür. Özkalp vd. (2006)’nin de ortaya koyduğu gibi “mentorluk, örgüt içindeki deneyimli çalışanların, yani mentorların yeni gelenlere danışmanlık yaparak; bu bireylerin kişisel ve örgütsel gelişimlerini tamamlamalarına yardımcı olmalarını içeren süreçtir” (Özkalp vd., 2006, s. 57). Portner (2003)’e göre ise mentor, “yeni göreve başlamış meslektaşının daha iyi bir öğretmen olması için destekleyen, cesaretlendiren, mesleki ya da kişisel açıdan yardımda bulunan deneyim sahibi yönetici ya da öğretmendir” (Özdemir, 2012, s. 36; Portner, 2003, s. 1; Yılmaz ve Yıldırım, 2013, s. 100). Hatta literatüre bakıldığında ‘mentorun mentilere destekleyici olma sorumluluğu bağlamında "destekleyici" ve “mentor” kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülür’ (Speizer, 1981; Starcevich, 2007; Güven, 2014, s. 5). Bu araştırmada ortaya çıkan “mentiye destekçi/yardımcı olmak” şeklindeki mentor sorumluluğunun literatürle de örtüştüğü sonucuna varılabilir. Mentorların gerek mentorluk sürecinde gerek mentorluk sürecinin sonunda mentileri değerlendirdikleri noktada onlara yardımcı, destekçi olmaya yönelik bir tavır sergilemeleri gerektiği de araştırmanın bulgularına göre katılımcılardan mentilerin beklentileri arasındadır. Zira “mentor değerlendirmesinin amacı meslektaşını bir yargıç gibi yargılamak değil ona dürüst bir şekilde yardımcı olmaktır” (Anderson, Eugene & Shanno, 2003,15; akt. Güven, 2014, s. 27). Mentorların mentilere

destekleyici/yardımcı olmasıyla mentilerin mentorlara güvenmelerini sağlamak arasında bir ilişki kurulduğu görülmekte ve bu durum şöyle ifade edilmektedir: “Danışmanın özellikle destekleyici olmasının sebebi stajyer öğretmenlerin kendilerine güvenmelerini sağlamaktır” (Rivenbark, V., Dunbar, J., Gaskins, M., Harrington, B., Lovacchini, L., Mingo, A., Myers, B., Hagevik, R., Parker, E., White, T., 2007; akt. İlhan, 2013, s. 24). Bu araştırmada da mentor-menti ilişkisinde “güven” duygusunun önemine dair bulgulara rastlanmakla beraber mentorların mentilere destekleyici/yardımcı olmalarının sebebinin onlara güven duyulması bağlamında bir bulguya rastlanmamıştır. Bütün bunların yanında, katılımcılardan özellikle akademisyen görüşlerine göre mentilere mentorların destekçi/yardımcı olmak sorumluluğunu yerine getirirken mentorların bulunduğu kurumun da mentilere kucaklayıcı, destekçi bir tavır sergilemesinin de çok önemli olduğu vurgulanmıştır.

“Ders gözlemlerinde dersi doğal akışında yapmak” sorumluluğunun da mentor sorumlulukları arasında görüldüğü, katılımcılar arasında yer alan mentorların görüşlerine dayalı olarak bu çıkarımda bulunulabileceğinin altını çizmek gerekir. Bu noktada mentorların hem mentilere örnek olmaya çalışırken dikkatli bir şekilde ders işleme amacında oldukları hem de dersi doğal akışından çıkarmamaya da özen gösterdikleri görülür.

Mentor sorumlulukları altında katılımcıların yoğun bir şekilde atıfta bulunduğu ve mentorlukla ilgili literatürde de çokça rastlanan bir sorumluluk da mentorların mentilere “rol model/örnek olması” yönündedir. Mentor sorumlulukları bağlamında, Johnson (2008) ve Kappel (2008)’e göre “mentorlar, mentilere rol modeldir” (Johnson, 2008; Kappel, 2008; akt. Güven, 2014, s. 31). "International Franchise Association kuruluşu olan Franchise Şirketi (2011)’ne göre iyi bir mentorda bulunması gereken ilk on özellik arasında yer alan özellik mentorun olumlu davranışlar gösterip olumlu rol model olması yönündedir (Franchise Growth Partners, 2011). Nitekim literatürde de ifade edildiği üzere mentor sorumlulukları arasında yer alan rol model olma sorumluluğu bu araştırmanın da bulgularında dikkat çeken, katılımcılardan mentor ve mentilerin görüşlerinde sıkça rastlanılan bir sorumluluktur. Mentorların ders planı hazırlarken, dersi işlerken, davranışlarında mentilere örnek olma, öğretmenliği sevdirecek şekilde bir rol model olma sorumluluğunu taşıdığına dair çıkarıma varmak mümkündür. Nitekim, kişilerin önünde iyi örnekler varsa hangi yolda ilerleyeceklerini, kimi model alacaklarını

bilmeleri nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Kimi zaman eğitim fakültelerine öğretmenlik mesleğini yapmayı istemeyen mentiler dahil olurken onlara bu mesleği sevdirmenin, nitelikli öğretmenler olma amacını kazandırmanın ve mentorluk uygulamalarının gerçekten işe yarar bir noktaya varmasının yolu mentileri nitelikli öğretmenlerden oluşan rol modellerle karşılaştırmaktan geçer. Öyle ki, mentor mentinin rol modelidir. “Menti, ileride onun gibi olmayı hayal eder ve ona saygı duyar” (Güven, 2014, s. 40). Bu noktada da mentora büyük sorumluluk düşmektedir. Mentorluk ilişkisi süresince, mentor bir rol model görevi üstlenerek, bu ilişkiyi zenginleştirmek için çalışır. Burada amaç, “mentinin bazı riskleri almasını, kesin sonuç alacağı belli olmasa bile bazı kararlar vermesini ve eğitsel yolculuğu boyunca karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmeye motive olmasını sağlamaktır” (Galbraith, 2003b, 15; akt. Yurtseven, 2010, s. 142-143). İlhan (2013)’ın araştırmasının bulgularına göre de mentorlar sorumlu oldukları çalışanların gelişimini teşvik eden başarılı rol modelleridir (İlhan, 2013). Tıpkı İlhan (2013)’ın çalışmasında görüldüğü gibi Elbay (2015)’ın tezinde de mentorun rol model olarak tanımladığı, genç çalışanların gelişim sürecine destek veren, danışman, uzman, rol model olarak mentorun adlandırıldığı görülür (Elbay, 2015). Lacey (2004) de; mentorun, “duygusal ve psikolojik destek sunan, kariyer ve mesleki gelişime doğrudan yardım sağlayan bir rol model” olduğunu belirtmektedir (Lacey, 2004; akt. Özalp, 2016, s. 15). American Psychological Association (2006) da, mentorların görevlerini sıralamış ve en başa “Tecrübeli bir rol modeldir.” ifadesini koymuştur (American Psychological Association (2006). İlgili literatüre odaklanıldığında, mentor sorumlulukları arasında “rol model” olma sorumluluğunun olduğu, böylece “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarındaki mentor sorumlulukları altında yer alan “rol model/örnek olmak” sorumluluğunun literatüre de paralel olarak bu çalışmada büyük önem taşıdığını söylemek gerekir. Nitekim bu sorumluluk, “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli” (2014) adlı kitapta da şöyle ifade edilmiş olup bu çalışmadan elde edilen bulguları destekleyen niteliktedir: ““BAU Okulda Üniversite” Öğretmen Yetiştirme Modeli kapsamında uygulama okullarına alan deneyimi kazanmaları için gönderilen lisans öğrencilerine (mentilere); mentor öğretmenler, deneyimleri ile yol gösterir, danışmanlık yapar ve öğretmenlik uygulamaları, liderlik becerileri ve öğretmenliğin getirdiği görev ve sorumluluklar hakkında rol model olurlar” (“BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli”, 2014, s. 96).

Mentor sorumlulukları altında ifade edilen bir başka sorumluluk da “empati kurmak”tır. Bu bulguya mentor ve mentilerin ifadelerinden yola çıkarak ulaşılmış, söz konusu katılımcıların ifadelerine göre mentorların kendilerini mentilerin yerine koymasının, hatta bunun karşılıklı olarak hem mentor hem menti sorumluluğu olarak görülmesinin; tarafların birbirlerinin yerine kendilerini koyarak yani empati kurarak hareket etmesinin mentorluk sürecindeki ilişkilerin iyi bir şekilde yürütülmesi açısından değerli olduğu çıkarımına varılabilir. Zira, “mentorluk; güven, anlayış, empati içermekte ve mesleki gelişimin önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir” (Stephen & Brobeck, 2010; akt. Elbay, 2015, s. 1). Bu araştırmanın da bulgularında mentorların mentilerin bu süreçten daha çok verim sağlayabilmesi ve iyi ilişkiler kurulması bakımından mentilerle empati kurmasının önemli olduğu görüşüne ulaşılır. Bu noktada bu sorumluluğu yerine getirirken mentorların pek çok noktaya dikkat etmesinde fayda vardır. “Mentorlar, etkin gözlem yapabilen ve danışanın anlamadığı durumlarda tekrar edebilen, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun gözünden bakabilen, etkin bilgi verebilen, karşısındakini düşündürecek sorular sorabilen, hedefe ulaşma yolunda karşısındakini güç görevlerle zorlayabilen, durumları iyi özetleyebilen bir yapıya sahip olmalıdır” (Brockbank & McGill, 2007; akt. Elbay, 2015, s. 2). Yine literatüre bakıldığında, Güven (2014)’in “araştırma görevlilerinin danışmaları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi”ne dayanan tezinde de bir danışmanın cana yakın, danışanına yardımcı olan, mütevazı, empati kurabilen, meraklı, bildiklerini aktarabilen, danışanına zaman ayıran ve onu sahiplenen, meraklı ve paylaşımcı bir kişilik olması da araştırma görevlilerinin bir danışmanda olmasını istediği özellikler olarak ortaya çıkmıştır (Güven, 2014). “Mentor otoriter bir yaklaşım benimsememeli, kendini mentisinin yerine koyabilmelidir” (Manza & Wiley, 2005, s. 11). Aynı şekilde, bu araştırmanın bulgularında da mentorların mentileriyle empati kurma sorumluluğuna dair bulguların varlığı, bunun literatürle uyumlu olduğu da dikkat çekmiştir.

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinde yürütülen mentorluk sürecinde mentorların mentileri gözlemlmeleri ve gerek sözlü gerek yazılı olarak geri bildirim vermeleri söz konusudur. Nitekim “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli” (2014) adlı kitapta da belirtildiği gibi “iyi bir mentor mentisine sık ve zamanında ger bildirimde bulunmalıdır” (Yaşargil, 2004; akt. “BAU Okulda

Üniversite Uygulama Modeli”, 2014, s. 97). “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Mentor Sorumlulukları” bağlamında da katılımcıların görüşlerine dayanan bulgulara göre mentilere geri bildirim vermek gibi mentor sorumluluğuna değinildiği göze çarpmaktadır. Bu geri bildirim, kimi zaman derslerden sonra fikir alışverişine dayanan geri bildirimler olarak, kimi zaman sürecin sonunda mentiler hakkında akademisyenlere geri bildirimde bulunmak şeklinde ifade edilmiş, aynı zamanda karşılıklı bir süreçle temellendirilmiş mentorluk uygulamasında sadece mentorun mentilere değil mentilerin de mentorlara geri bildirim vermesinin mentorlara bu sürecin katkısı açısından beslenmesine sebep olduğu da göz ardı edilmemelidir. Nitekim “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk süreci bir öğrenme sürecidir. Bir öğrenme sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi için geri bildirimler çok önemlidir. Bu bakımdan mentorluk programları katılımcıların mevcut sorumluluklarını aksatmadan sürdürebilmelerine izin verecek bir esnekliğe sahip olmalıdır. Katılımcıların birbirine ulaşımı ve geri bildirimler çok önemlidir; çünkü beklentilerin ne oranda gerçekleştiğini değerlendirebilmek için geri bildirim ihtiyacı vardır. Geri bildirimler yoluyla danışanın sistematik olarak öğrenmesi ve gelişmesi sağlanır (Elbay, 2015). Gümüş (2015)’ün “eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” üzerine olan tezinde de mentorların geri bildirim vermek sorumluluğuna dair bu çalışmayla aynı noktada birleşen bulgulara rastlanmıştır. Gümüş (2015)’e göre; mentorlar işe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranabilen, etkili öğretme stratejilerini karşı tarafa aktarabilen, aktif dinleyebilen, güçlü iletişim becerilerine sahip, farklı öğretme stillerinden anlayan, çabuk yargılamayan, kişisel ihtiyaçlara duyarlı, öğrenmeye ve öğretmeye hevesli olmalıdırlar. Ayrıca, soru tekniklerini etkin kullanabilen, yetkinlik geliştirmeye yönelik hedefler belirleyebilen, güvenilirliği ve performansı artırıcı geri bildirim sağlayabilen kişiler olma özelliğine de sahip olmaları beklentiler arasındadır (Gümüş, 2015).

“Geri bildirim vermek” sorumluluğuyla da ilişkili olarak araştırmanın bulgularına göre “objektif olmak” da mentor sorumluluğu arasındadır. Bu bulguya özellikle mentorların mentileri değerlendirmesi, onlar hakkında geri bildirim vermesi bağlamında ulaşılmıştır. Bununla birlikte, mentiyi sisteme adapte etme sorumluluğuna da değinildiği görülür. Bu, sorumluluk mentorların mentilere rehberlik etmesiyle de ilişkili olarak ele alınabileceği gibi içinde bulunulan sistem

hakkında mentilerin bilgi sahibi olmasının önemine de işaret eden bir sorumluluktur. Aynı zamanda, mentilerin çalışmalarını kontrol etmek, mentorların mentileri bilgilendirmek gibi sorumlulukları da araştırmanın bulgularında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkmış sorumluluklar arasındadır. Mentilerin özellikle ders planlarını, materyallerini kontrol etme sorumluluğu dikkat edilmesi gereken bir sorumluluktur. Mentiler içinde bulundukları süreçte üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri mentorlarının rehberliğinde pratiğe dökmekte, bunu da doğru bir şekilde yapıp yapmadıklarının, bu konuda gelişmelerinin sağlanması için dikkatli bir kontrol mekanizmasının varlığı önemlidir. Kontrolün yanında gerek okul kuralları gerek mentorların mentilerden beklentileri gerekse mentorların tecrübelerine yönelik dersler içeren bilgilendirmeleri mentilere yapmasının da önem taşıdığı, bunun da katılımcılar tarafından ifade edilen mentor sorumlulukları arasında bulunduğu görülmüştür. Öyle ki Daresh (2001)'in belirttiği üzere, “mentorun yerine getirmesi gereken fonksiyonları arasında mentorun, sistemin resmi ve gayri resmî normları hakkında meslektaşını bilgilendirmesi” söz konusudur (Daresh, 2001; akt. Özalp, 2016, s. 25).

Mentor sorumlulukları arasında mentorun planlı olması ve hazırlıklı olması da bulgular arasındadır. Mentorun hazırlıklı olması, mentisine rol model olacağı ders anlatımında mentinin verim sağlaması açısından önemli görülmüş, aynı zamanda mentor-menti ilişkisi yürütülürken mentilere son dakikada görevler vermemenin, bu noktada mentorların planlı olmasının altı çizilmiş, hatta pek çok sorumlulukta olduğu gibi bu sorumluluğun karşılıklı olarak hem mentor hem menti sorumluluğu olduğuna da vurgu yapılmıştır.

Son olarak, araştırmanın bulguları ışığında, mentorların egosuz olması da mentor sorumlulukları olarak görülmekte, bu bulgu katılımcılardan bir mentiye ait olmakla beraber menti bakış açısından mentorlara yönelik bir tavsiye niteliği taşıması açısından üzerinde durulabilecek bir sorumluluktur. Mentilerin mentorlardan öğretmenlik mesleğini öğrenmek için söz konusu mentorluk sürecinde bulundukları düşünüldüğünde, zaten mentorların onlara göre daha tecrübeli olduğu ve öğretici konumundaki mentorların yanında öğrenen konumundaki mentilerin varlığı baştan kabullenilmiş ve sistem buna yönelik kurulmuştur. Bununla birlikte, araştırmanın bulgularında da görüldüğü üzere bu süreç karşılıklı öğrenmeye dayalı, hem mentora hem mentiye katkıları olan bir sistem olmakla beraber mentorun

buradaki tecrübe sahibi olma özelliği mentiler tarafından ifade edilmiş bir durumdur. Öte yandan, mentorların mentilerle güç savaşına girmesi, egolu yaklaşımları söz konusu olduğunda hem mentinin bu süreçten verim sağlaması kısıtlanmakta hem de mentor mentinin kendisine sunabileceği katkılara kapısını kapamakta. Karşılıklı olarak hem mentorun hem mentinin mentorluk sürecinden kazanım sağlayabilmesi için mentorun egosuz yaklaşıma da özen göstermesinde fayda olabilir.

5.1.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Menti Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Menti Sorumlulukları” alt teması; araştırma alt sorusu 2 olan ““BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında mentorluk yapanlara ve onların menti olanlara ne gibi sorumluluklar düşmektedir?” sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara, menti sorumlulukları olarak katılımcıların ifadelerinden elde edilen veriler ışığında; okulda gözlem/ders gözlemi yapmak, ön hazırlık yapmak, ders planı hazırlamak, soru sormak/sorgulamak, istekli olmak, devamsızlık konusunda mentorunu bilgilendirmek, amaçlarının bilincinde olmak, planlı olmak, öğrencilerle iletişimde dikkatli olmak, yönlendirmeleri dikkate almak, öğrencilere rol model olmak, mentorlara yardımcı olmak, programa uymak, okul kurallarına uymak kavramları ortaya çıkmıştır.

İlk olarak, okulda gözlem/ders gözlemi yapmak menti sorumlulukları arasındadır. Öyle ki, katılımcıların ifadelerinde de görüldüğü üzere gözlemler gerek okulun genel yapısını gerek dersleri gözlemlemek gibi çeşitlilik içinde olurken; mentilerin öğretmenlik mesleğini yerinde öğrenebilmesinde önemli bir role sahiptir. Barutçugil (2004)’in de belirttiği üzere; “mentinin dikkatli bir gözlemci ve iyi bir dinleyici olması, kendini keşfetme isteğinde olması, düşünsel ve bilişsel kapasitesini iyi kullanmaya açık olması gerekir” (Barutçugil, 2004; akt. BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 97). “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamaları üzerine yapılan bu çalışmada da katılımcıların ifadelerine göre mentilerin dikkatli bir gözlemci olması önem taşımaktadır.

Mentilerin “ön hazırlık yapmak” gibi bir sorumluluğunun da varlığı araştırma bulgularından elde edilen çıkarımlardan biridir. Bu ön hazırlık; kimi zaman

uygulama okulu hakkında ön bilgiye sahip olmak kimi zaman mentinin uygulama okulundaki branşına bağlı olarak bulunduğu bölümle, bu bölümde yapılan çalışmalarla ilgili ön bilgiye sahip olmak kimi zaman da mentinin anlatım yapacağı dersle ilgili hazırlık yapması şeklinde olabilir. Öyle ki, mentilerin dahil olacakları bir ortama girmeden önce o ortam hakkında bilgi sahibi olup hazırlıklı olması ya da ders anlatımından önce gerekli hazırlıkları yapması mentinin söz konusu öğrenme sürecinde hem daha çok kazanım elde etmesini hem de hazırlıklı olma durumunun verdiği güven duygusunu hissetmesi mümkün olacaktır. Menti sorumluluklarından biri de mentinin “soru sorması/ sorgulaması”dır. Literatürde, ‘menti, "yardım alan kişi, sıklıkla ""öğrenici"" veya ""akıl hocalığı alan kişi"" olarak adlandırılır’ (McKimm, Jollie & Hatter, 2003, s.1; akt. Esas, 2013, s. 27). Dolayısıyla tanımda da görüldüğü üzere “öğrenici” konumunda olan mentinin soru sorması, soru sorarak öğrenmesi de pek doğaldır. Katılımcılardan mentorların ifadelerine dikkat edildiğinde mentilerin kendilerine soru sormaları, onların yaptıklarını sorgulamaları gibi mentor beklentilerinin olduğu dikkat çekmiştir. Mentilerin belki de mentorlarına soru sormaktan çekinme durumlarının olabildiğini düşününce söz konusu mentor beklentisinin varlığına ışık tutmak mentilerin mentorlarına daha çok soru sormasına, sorgulamaktan çekinmemesine hatta bunu sorumluluğu dahilinde görmesine imkân tanıyacaktır.

“BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarında, mentilerin sürece istekli bir şekilde dahil olması önemlidir. Öyle ki, “istekli olmak” ifadesi menti sorumlulukları olarak pek çok katılımcı tarafından işaret edilmiş bir bulgudur. Mentilerin mentorluk sürecindeki sorumluluklarını yerine getirirken bunları zorunluluk olarak görmeyip istekli olmaları öğretmenlik mesleğini öğrenirken süreçten daha fazla verim almasına sebep olacaktır. Cohen (1999) de, mentorluk hizmeti alan öğrencinin iyi bir dinleyici, öğrenen, iletişimci, yeniliğe açık ve öğrendiklerini uygulayıcı olması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrencinin mentorluk sürecine etkin ve istekli bir şekilde katılmasının sürecin kalitesini ve verimini artıracığına da değinmiştir (Cohen, 1999, s. 69; akt. Gümüş, 2015). Katılımcılar arasında yer alan akademisyen görüşüne göre de mentilerin istekli olmasının, gönülsüzce yaklaşmamasının ve uygulama okullarında bulunduğu süreçte faydalanma niyetiyle bulunmasının sürecin kalitesini artırmasında, sürecin çok güzel ilerlemesinde rolü vardır. Öte yandan, her ne kadar araştırmada katılımcıların

görüşlerine bağlı olarak “istekli olmak” ifadesi mentor sorumlulukları altında ifade edilmemiş sadece menti sorumlulukları arasında yer almış olsa da mentorluk sürecinin mentor-menti arasında yürütülen karşılıklı ve birbirini etkileyen bir ilişki olması bağlamında, bu alanda başka bir araştırmada çıkan sonuca göre mentorların da istekli olmasının önemli olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Mentorların “başkaları için enerji ve zaman harcama konusunda istekli olmaları gerektiği gibi” (Daresh, 2001; akt. Özalp, 2016, s. 17) “öğretme ve öğrenme konusunda da istekli olmaları gerekmektedir” (Young, Sheets & Knight, 2005; akt. Özalp, 2016, s. 17).

Menti sorumlulukları arasında yer alan “istekli olmak” ifadesinin yanında mentinin “amaçlarının bilincinde olmak”, “yönlendirmeleri dikkate almak” gibi sorumluluklarının da olduğu katılımcıların ifadelerine dayanarak göze çarpan çıkarımlardandır. Literatürde de görüldüğü üzere, “deneyimli uygulamacılar (mentor) tarafından yönlendirilen, mesleki gelişimine katkı sağlamak için rehberlik edilen kişilerdir mentiler” (Zanting, Verloop, Vermunt & Driel, 1998; akt. İlhan, 2013, s. 16). Yönlendirilen konumundaki mentinin; yönlendirmeleri dikkate almasının ve menti olarak elde etmek istediği kazanımlara yönelik uygulama okulundaki amaçlarının bilincinde olmasının bu süreçte daha etkili, sağlıklı ve yararlı bir ilişkinin kurulmasında etkisi olacaktır. Cranwell-Ward vd. (2004), mentinin sahip olması gereken nitelikler arasında mentinin güdülenmiş olmasının, beklentilerini ve hedeflerini dile getirmesinin, sorumluluk üstlenmesinin ve aldığı geri bildirimlere göre hareket etmesinin önemine ışık tutmuştur (Cranwell-Ward vd., 2004; akt. Özalp, 2016). Mentilerin beklentilerinin, amaçlarının farkında olup bunları dile getirmesi, mentoru tarafından yapılan yönlendirmeleri, geri bildirimleri dikkate alması mentilerin söz konusu mentorluk sürecinde yerine getirmesi gereken sorumluluklardandır.

“Planlı olmak” ifadesi de menti sorumluluğu altında yer alıp aynı zamanda mentor sorumlulukları altında da yer almasıyla mentorluk sürecinin mentor ile menti ilişkisine dayalı iki ayağına da yüklenmiş ortak sorumluluk olması yönünden de ayrı bir önem arz eder. Öyle ki, tıpkı mentorlar gibi mentilerin de bu süreçte planlı olması gerekmektedir, nitekim taraflardan birinin plansız olması mutlaka karşı tarafı ve kendilerini olumsuz yönde etkileyecektir. Katılımcılar da planlılığın karşılıklı olması gerektiğinin altını çizmiş, gerek mentorların yoğun programları gerek mentilerin uygulama okullarında geçirdikleri başlangıcı ve sonu belli zamanları sebebiyle bu

zamanın en verimli şekilde kullanılmasında planlı olmanın sağlayacağı avantajlar göz ardı edilmemelidir.

Mentilerin öğrencileriyle iletişimde olmak gibi de bir sorumluluklarının olduğu, öğrencilerin onlarla iletişim kurması durumunda dengeyi mentinin sağlamasının önemli olduğu da çıkarımlar arasındadır. Bunun yanında, mentilerin “BAU Okulda Üniversite” modelinde adım adım belirlenmiş olan programa uymaları, bulundukları uygulama okullarının kurallarına uymaları da mentilerin sorumlulukları olarak ifade edilen kavramlardandır. Mentorların yoğun programının içinde mentilerle mentorluk sürecini yürüttükleri ve sene başında kendilerine bilgisi verilen ve uymaları beklenen programa, mentilerin uymaması durumunda programda aksamaların olması, mentor-menti arasındaki ilişkinin bundan olumsuz etkilenmesi ve doğal olarak mentinin bundan zarar göreceği de düşünülmelidir. Programa uymanın yanında uygulama okullarının belli kuralları, belli prosedürleri bulunmaktadır ve mentilerin bu okullarda bulunmaları durumunda bu kurumların çatısı altında olan her birey gibi kurallara uymak da bir sorumluluktur. Katılımcılardan bu duruma özellikle mentilerin bu konuda görüş bildirdiği ve hepsinin kılık-kıyafete dikkat etmek ve ortama uygun davranmak, okula giriş-çıkış saatlerine dikkat etmek olarak bu kuralları algıladıklarına da aynı zamanda bu okullarda bulundukları üniversiteyi de temsil ettiklerini düşünüp bu yönde hareket etmeleri gerektiğini ifade ettikleri de göze çarpmıştır. Nitekim mentilerin kendilerinde böyle bir sorumluluğu hissetmeleri ve bu doğrultuda davranmaları hem üniversite hem uygulama okulları hem de bu sürecin üç ayağını oluşturan mentor-menti ve akademisyenler için büyük bir kazanım olacaktır. Okul kurallarına uymak sorumluluğuna paralel olarak mentilerin devamsızlık konusunda mentorlarını bilgilendirme sorumluluklarının olduğu katılımcıların değindikleri sorumluluklardandır. Söz konusu mentorluk sürecinde aslında sözü edilen tüm bu menti sorumlulukları birbirini tamamlamakta ve bir bütünü oluşturmaktadır. Planlı programlı hareket etmek, okul kurallarına uygun davranmak, süreçte mentorunu bilgilendirmek vb. pek çok sorumluluk bu süreçten mentilerin artılarla çıkmasını sağlayacaktır.

Diğer menti sorumlulukları ise yine mentor sorumluluklarıyla ortak olan sorumluluklardandır, bunlar: “mentorlara yardımcı olmak” ve “öğrencilere rol model olmak”tır. Mentorluk mentor ve menti arasındaki ilişkiye dayalı olup Akay (2016)’ın

da dile getirdiği gibi “mentorluk bilginin yeniden inşa edildiği bir öğrenme-öğretme süreci” ile ifade edilmektedir (Akay, 2016; akt. Pala, 2017, s. 9). Bu süreçte mentor mentiyeye yardımcı olurken mentilerin de mentorlara çeşitli katkıları, yardımları olmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre mentilerin mentorlarına daha çok sınıf yönetimini kolaylaştırmak, materyal desteği ve aktivite hazırlamaya yönelik destek şeklinde yardımlarının olduğu görülmektedir. Üzerinde durulan bir diğer sorumluluk da “öğrencilere rol model olmak”tır. Mentor sorumlulukları başlığı altında görülen “rol model/örnek olmak” sorumluluğuna paralel olarak mentilerin de öğrencilere rol model olmak gibi sorumluluklarının olması; bu sorumluluğun birbirini takip eden bir zincir gibi olduğunu düşündürmekte; mentorlar mentilere rol model olurken mentilerin de öğrencilere rol model olması bağlamında; ilk örneği teşkil eden konumda olan mentorun bu yöndeki sorumluluğunun ne denli önemli olduğu, onun iyi bir rol model olmasının herkesi etkileyeceği yorumuna da varılabilir.

5.1.1.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Akademisyen Sorumlulukları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Getirdiği Akademisyen Sorumlulukları” alt teması; araştırma alt sorusu 3 olan ““BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında okullarda görev alan akademisyenlere ne gibi sorumluluklar düşmektedir?”” sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, akademisyen sorumlulukları altında; rehber olmak, destekçi olmak, rol model olmak, genel olarak gözlem/ders gözlemi yapmak, mentileri takip etmek, kurallara uyma konusunda mentileri uyarmak, sistem hakkında bilgi vermek ve mentileri iyi tanımak kavramları ortaya çıkmıştır. Daha önce mentor sorumlulukları altında yer alan “yol gösterici/rehber/kılavuz/yönlendiren olmak” sorumluluğunun akademisyen sorumlulukları altında da “rehber olmak” şeklinde bulunduğu göze çarpmıştır. Tıpkı mentorların mentilere yaptığı gibi bu bağlamdaki çıkarımlarda da akademisyenlerin rehberlik etme sorumluluğunun mentilere yönelik olduğuna işaret edilmiştir. Mentilerin süreçlerine akademisyenlerin eşlik ederken onlara rehberlik ettikleri dile getirilmiştir.

Akademisyen sorumluluklarından “destekçi olmak” ifadesi ise akademisyenlerin hem mentorlara hem de mentilere destekçi olması açısından

kullanılmıştır. Bu noktada, bizzat bu sorumluluğu kendisinde taşıyan akademisyen görüşlerine göre akademisyenler mentilerin mentorlarıyla ya da uygulama okullarındaki öğrencilerle koordinasyonuna destek olmakla sorumludur. Bulgulara göre, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk sürecinde akademisyenlerin hem mentorlar tarafından hem de mentiler tarafından destekçi biri olarak görüldüğüne de değinilmiştir. “BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli” (2014) kitabında da yer verildiği üzere; mentor ile menti arasındaki ilişki tesadüfen ve kendiliğinden gelişen bir süreç değildir. Aksine bu ilişki düzenli bir gelişim izler. Mentorluk sürecinin ilk adımı yapılacak olan mentor-menti eşleştirmesidir. “BAU Okulda Üniversite” modelinde mentor ve menti eşleştirmeleri OÜ Uygulama Okulu Koordinatörü, OÜ Üniversite Koordinatörü, ilgili öğretim görevlisi ve ilgili zümre başkanının yönlendirmeleri ile gönüllük esası temel alınarak yapılır. Öğrenciyi en iyi şekilde tanıyan ilgili öğretim görevlisi, aynı zamanda uygulama okulunda da haftada en az bir gün geçirir (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014). Bu süreçte ilgili öğretim görevlisinin (akademisyenin) uygulama okullarında mentileri hem genel olarak gözlemledikleri hem de onların derslerini gözlemledikleri de araştırmanın bulguları arasındadır.

“Rol model olmak” sorumluluğunu da taşıyan akademisyenlerin de genel anlamda rol modellik yaptıklarına, böylece araştırmanın bulgularında “BAU Okulda Üniversite”nin üç ayağını oluşturan mentor-menti-akademisyen şeklindeki paydaşların bu sorumluluğu taşıdığı sonucuna varılır.

“BAU Okulda Üniversite” modelinde, akademisyenler uygulama okullarını bire bir ziyaret ederek, uygulama okullarında alan deneyimi kazanan aday öğretmenleri yönlendirir ve onlara mentorluk yapan uygulama okulu öğretmenleri ile iş birliği içinde çalışırlar’ (BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli, 2014, s. 13-14). Bu noktada, akademisyenlerin uygulama okullarına gidip mentileri, süreci gözlemlemesi söz konusudur. Nitekim katılımcı ifadelerine göre akademisyenlerin uygulama okullarına gitme sıklığının bölümlere göre değişmekte olduğuna değinilmiş ama genel anlamda akademisyenlerin mentileri ders anlatımlarında gözlemlemek için geldiklerinin de altı çizilmiştir. “Genel olarak gözlem/ders gözlemi yapmak” sorumluluğunun yanında “mentileri takip etmek” gibi bir sorumluluklarının da olduğu ortaya çıkmıştır. Mentilerin takibinin içine mentilerin sorunlarının, uygulama okullarındaki uyumlarının, okullara devam durumlarının takibi gibi

başlıklar girmekte olup bunun mentorluk sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesinde önemli bir yer tuttuğunu göz ardı etmemek gerekir. Mentilerin okuldaki ortama, kurallara uyumları konusundaki takipleri bağlamında, herhangi bir sorun yaşamamak için “mentileri okul kurallarına uyma konusunda uyarmak” gibi bir sorumluluğu da taşıdıklarına rastlanır. Bunun yanında, akademisyenlerin sistem hakkında mentilere bilgi vermek gibi bir sorumluluklarının da olması söz konusudur. Akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelinin önemli bir paydaşı olarak bu sistem bağlamında uygulama okullarının ve üniversitenin mentilerden beklentilerinin neler olduğuna, sistemin gereklerine dair mentileri bilgilendirmesi bu süreçte oldukça etkili olacaktır. Son olarak, akademisyenlerin mentileri uyarmak, takip etmek vb. pek çok sorumluluğu yerine getirirken mentileri iyi tanımanın büyük bir öneme sahip olduğuna gönderme yapılır ve bu da akademisyen sorumlulukları olarak ortaya çıkan bulgulardandır.

5.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Bireye Katkıları” ana teması; araştırma alt sorusu 4 olan “Okulda Üniversite” modelinin mentorlara, onların menti olan öğretmen adaylarına, akademisyenlere katkıları nelerdir?’ sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Bu ana tema; mentora katkıları, mentiye katkıları ve akademisyene katkıları alt temalarına ayrılmıştır.

5.1.2.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Katkıları’ alt teması altında gruplanan alt temalar: “Mentora Mesleki Katkıları” ve “Mentora Kişisel Katkıları” başlıkları şeklinde de alt başlıklara ayrılmıştır. Dolayısıyla “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Mesleki Katkıları” ve “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Kişisel Katkıları” başlıkları altında yer alan bulgulara yönelik tartışma ve yorumlara ayrı ayrı yer vermek gerekir.

5.1.2.1.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Mesleki Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; menti geri bildirimleriyle gelişmek, öz değerlendirme yapmak, eski bilgilerinin açığa çıkması, öğretirken öğrenmek/karşılıklı öğrenmek, gözlem yaparken öğrenmek, bilgilerini güncellemek/yenilemek, mesleki gelişim, motivasyon artışı, iş yükünün azalması kavramları ortaya çıkmıştır.

Mentorluk ilişkisinde gelişen ve öğrenen sadece menti değildir. Bu öğrenme, gelişme ve yaşantıların aktarılması karşılıklı olan bir ilişkidir. Menti, mentordan bir şeyler öğrenirken aynı zamanda da mentor mentiden bir şeyler öğrenmektedir. “Yaşantılar, değerler ve bilgiler karşılıklı olarak birbirine aktarılmaktadır. Mentorluk çift yönlü bir süreçtir. Bu ilişki süresince her iki taraf da hem alıcı hem de verici konumunda bulunmaktadır” (Balcı, 2012, s. 6-7). Her iki tarafın da birbirine katkı sağladığı bu ilişkide araştırma bulgularında ortaya çıkan, söz konusu mentorluk uygulamalarının mentorlara mesleki katkılarından biri mentorların “menti geri bildirimleriyle gelişme”si yönündedir. Katılımcılardan özellikle mentorların görüşlerine göre mentilerin mentorların derslerinde gözlem yapması ve bu gözlem sonucunda mentilerin dersle ilgili görüşlerini mentorlarla paylaşmasının “dış göz, ikinci bir göz” tarafından işlerini nasıl yaptıklarına dair geri bildirim almanın onların gelişmesini sağladığını öne sürmüşlerdir. Nitekim kimi zaman kişinin içinde bulunduğu durumu, koşulları kendi kendine değerlendirmesi mümkün değildir; öyle ki aynı bakış açısıyla söz konusu duruma, koşullara yaklaşımdan öte geçilemez. Aynı duruma bir başka gözün bakması, bambaşka bir bakış açısıyla yaklaşılmasını, görünmeyenin görülmesini, fark edilmeyenin fark edilmesini sağlayabilir. Zira bu araştırmanın bulguları ışığında da mentilerin ders gözlemleri sonundaki paylaşımları, bu konuda mentorlarına fikir vermeleri, mentorlarına derslerde kullanılabilecek yeni yöntem ve teknikleri öğrettikleri görülmektedir. Bütün bunlar da mentorların mesleki anlamda gelişmesinde önemli rol oynayan etkenlerdendir. Zira, mentorluk sürecinin karşılıklı öğrenmeye dayalı bir süreç olduğu göz önünde bulundurulursa ve mentilerin üniversitede 21. yüzyıl becerileriyle donatılmış bir eğitim sürecinde bu yönde aldıkları teorik bilgilere sahip olmaları ve teknolojik anlamda gelişmiş bir

nesil olma özelliğine sahip olmaları; onları meslekte belki uzun yıllar tecrübesi olan mentorlara göre farklı kılan bir durumdur. Mentileri mentorlar için taze güç, taze fikirler konumuna getiren bir sistemde, mentorların menti geri bildirimleriyle gelişmeye önem vermesi; mentorların mesleki anlamda gelişmeleri açısından bir şans niteliğini taşır. Artık okullarda da teknolojik donanımın giderek daha yaygın kullanılması, öğretmenlerin de bu konudaki yeterliliklerini zorunlu kılmaktadır (Sert, Kurtoğlu, Seferoğlu, 2012; akt. Karadağ, 2015). Tabii bu zorunluluğun da yanından, bu noktada şu çok önemlidir; “mentor, gelişime açık olmalı ve öğrenme kaynağının bazı durumlarda menti olabileceğini kabul etmelidir” (Harris, Crocker & Hopson, 2002; akt. Özalp, 2016, s. 17).

Mentilerin geri bildirimleriyle gelişmeye bağlı olarak mentorların doğal olarak öz değerlendirme yapması da söz konusudur. Zira öz değerlendirme yapmadığı sürece mentorun bu geri bildirimlerden kendisine bir gelişim yolu açması zordur. Katılımcıların bulgularında “öz değerlendirme yapmak” şeklindeki mesleki katkının mentorlara mentiler tarafından yöneltilen sorular ışığında, mentorların neyi ne kadar bildiklerine dair öz değerlendirme yapma durumları, bu şekilde sorgulama sürecine girmeleri onların mesleki anlamdaki gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Bu durum da McKimm, Jollie & Hatter (2003)’in de belirttiği mentorluğun mentorlara faydaları bağlamındaki mentorların bilgi ve tecrübelerini mentilere aktarmaları sırasında kendi öğrenme açıklarının farkına varmaları, öz değerlendirme yapmaları durumuyla da aynı noktada kesişmektedir (McKimm, Jollie & Hatter, 2003, 3-4; akt. Esas, 2013). Aynı şekilde, Karadağ (2015)’in “Eğitim Kurumlarında Mentorluk Uygulamaları” adlı tez çalışmasında da öğretmenlerin kişisel anlamda kendilerini sorgulayabilmeleri, artı yönlerinin farkındalığında olup eksi yönlerini kabullenebilmeleri yani öz değerlendirme yapabilmeleri de kişisel gelişimlerine katkı olarak ortaya çıkan bulgulardandır (Karadağ, 2015). Görüldüğü üzere, “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk sürecindeki mentorların da bu gelişime sahip olduğu literatürle de uyumlu bir şekilde ortadadır.

Teorik bilgilerin uygulamaya döküldüğü uygulama okullarında mentorların daha çok işin uygulama kısmıyla haşır neşir olmasına karşın mentilerin ise üniversitede öğrendikleri taze teorik bilgilerle dolu olması söz konusudur. Mentorların da mentilerle iletişim halinde olarak, onlara yardım ederken bir yandan

eski bilgilerinin, özellikle metodolojiye dayalı bilgilerin açığa çıkması da katılımcıların ifadelerine dayanan bulgulardan bazılarıdır.

“Eski bilgilerinin açığa çıkması” gibi bir mesleki katkının yanında mentorların “bilgilerini güncellemek/yenilemek” gibi de bir katkıya sahip oldukları ifade edilmiştir. Daha önce “menti geri bildirimleriyle gelişmek” bağlamında da değinilen bu gelişim sürecinde mentorların mentiler sayesinde bilgilerini güncel/yeni tuttukları da göze çarpmaktadır. Mentilerin bildiği yeni teoriler, teknolojik gelişmeler, sosyal medya hakkındaki gelişmeler hakkında güncel bilgiler öğrendikleri; ayrıca mentilerin mentorların derslerine gözleme geleceği zaman mentorların yaptığı hazırlık süreçlerinde de kendilerini yenilemeye, tekrara düşmemeye böylece mentilere daha faydalı olmaya yönelik bir amaç güderken de mentorların bu gelişimin içinde kendilerini bulması söz konusudur. Literatürde geçtiği üzere; “mentor işe yeni başlayan mentinin enerjisinden ve deneyimlerinden yararlanabilir, mentileri yetiştirirken kendi performansını da artırabilir” (Ragins & Scandura, 1999, s. 493; akt. Güven, 2014, s. 18).

“Öğretirken öğrenmek/karşılıklı öğrenmek” de katılımcıların ifadelerine göre ulaşılan, mentorluk sürecinin mentora mesleki katkıları arasındadır. Bu katkıda mentor ve menti arasındaki bilgi paylaşımına dayalı bir katkı mevcuttur. Katılımcıların bulgularına göre mentilerin mentorlara göre yaşça küçük, tecrübesiz olması mentorların da mentilerden bir şeyler öğrenmesine engel değildir. Mentiler uygulama okullarına gelen genç beyinler, farklı bakış açılarının temsilidirler. Mentorlarından öğretmenlik mesleğini öğrenirken mentorlarına öğrettikleri de olur. Güven (2014), “Araştırma Görevlilerinin Danışmanları İle İlişkilerinin Mentorluk Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, mentorun tecrübelerini aktarma fırsatı bulup öğretmekten dolayı haz duyduğu ve mentisinden yeni bakış açıları edindiği sonucuna ulaşmıştır (Güven, 2014). Tıpkı Güven (2014)’in çalışmasında olduğu gibi “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarını konu alan bu çalışmada da mentilerin; bazı olaylara, durumlara mentorların farklı bir noktadan bakmalarını sağladıkları da görülmüştür.

“Gözlem yaparken öğrenmek” de mentorlara söz konusu mentorluk uygulamalarının faydaları arasındadır. Özellikle mentilerin derslerini gözlemleyerek mentorların farklı öğretmen modellerini görmek, mentilerin kullandığı farklı yöntem

ve teknikleri, aktiviteleri öğrenmek gibi kazanımlara sahip olduğu görülür. Öyle ki, okullarda öğretmenlerin birbirlerinin derslerine girip birbirlerinin derslerini gözlemlemek, farklı öğretmen modellerinden kendilerine çıkarımlarda bulunmak gibi bir ortamın olmadığı; öğretmenlerin genelde birbirlerinin derslerine girmekten çekinmesi veya yoğun ders programları sebebiyle yan sınıfta yapılan bir dersin bile nasıl olduğunu görmeye fırsat bulunamaması söz konusuyken; “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamaları çerçevesinde mentorlar hem mentilerin ders anlatımlarını gözlemlemekte hem de farklı öğretmen modellerine tanık olmaktadır. Bu durumdan kendisine fayda sağlamayı amaçlayan mentorların mutlaka mesleki bir katkı sağlayacağı yorumuna varılabilir. Hatta söz konusu bu araştırmadaki bulgularda mentisinin ders anlatımında kullandığı videoları, aktiviteleri daha sonra diğer sınıflarındaki derslerinde kullanıp uygulayan mentorların varlığı bir bakıma bu katkının somutlaşmış halidir.

Mentorlara da pek çok katkı sağlayan mentorluk uygulamalarının mentorlarda “motivasyon artışı” sağladığına da ulaşılmıştır. Pala (2017)’nın, “MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarına Atanan Aday Öğretmenlere Uygulanan Mentorluk Süreci” adlı çalışmasında ortaya çıkan sonuçlara göre mentorlar, mevcut uygulamanın özellikle mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, kendilerine yeni bilgi, beceri ve tecrübe kazandırdığını ve mesleki ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını düşünmektedirler (Pala, 2017). Bu çalışmada da mentorların yaptığı öğretmenlik mesleğini mentilerin ciddiye alarak yaklaşmaları, bu meslekte hevesli olmaları, öğrenmeye istekli olmaları gibi sebepler de mentorların motive olmasını sağladığı gibi, mentiler tarafından gözlemleniyor olmanın da mentorlara bir sorumluluk yüklediği ve daha iyisini yapıp mentilere göstermek için mentorların da bu yönde motivasyon artışı yaşadıklarına ulaşılmıştır. Zira bir kişiye örnek olmak demek, o kişi tarafından rol model olarak görüldüğünü bilmek kişinin davranışlarına, mesleğinin gereklerine daha fazla özen göstermesini ve bu da daha fazla gayret demektir. Bu gayreti gösterme durumu, daha iyisini yapma isteği doğal olarak mentorların motivasyonlarında artış sağlayacak, bu da mentilere, mentorlara, öğrencilere ve uygulama okullarına olmak üzere tüm paydaşlara avantaj olarak dönecektir.

Mentilerin varlığıyla kimi zaman daha fazla gayret etmenin, daha çok çalışmanın gerekmesinin yanında kimi zaman da mentorların iş yükünün mentiler

sayesinde azaldığı da ortaya çıkmıştır. Burada okul bünyesinde öğrencilere ulaşmaya çalışan öğretmen sayısının artması sebebiyle sınıf yönetiminin kolaylaşması ya da okulda düzenlenecek bir törende, etkinlikte mentilerin görev alması; mentorların iş yükünü azaltacak şekilde katkı sağlamaktadır.

Son olarak; aslında motivasyon artışı, bilgilerini güncelleme, karşılıklı öğrenme vb. pek çok katkıyı daha genel anlamda bünyesinde taşıyan bir katkı da mentorluk uygulamaları sayesinde mentorların mesleki gelişiminin sağlanmasıdır. Eğitimde yaşanan gelişmelerin öğretmenlere duyurulması ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi eğitimler ve zümre çalışmaları gibi çeşitli çalışmalar düzenli olarak gerçekleştirilmektedir. Ancak, bunlardan da yeterince fayda sağlanamadığı bilinmektedir. Dolayısıyla, “mentorluk ilişkisinin sağladığı faydalardan yararlanabilmek için mentorluk uygulamalarına ihtiyaç duyulmaktadır” (Pala, 2017, s. 35-36). Bu çalışmada da mentorların mentorluk yaparken geliştiklerini hissettikleri, mesleki bir gelişimin içinde kendilerini buldukları, mentorluk uygulamalarının çift yönlü bir öğrenme ortamını mümkün kıldığı bu ortamda mentorların kariyerlerinde gelişme, mesleki anlamda daha iyisine ulaşma gibi bir zihniyeti kazandıkları da görülmüştür. Öyle ki, “mentorluk sayesinde hem mentor hem de mentorluk hizmetinden faydalanan birey kariyer ve psikososyal bakımdan ilerleme kaydeder” (Kram, 1983; Shea, 2002; akt. Özalp, 2016, s. 2). Öte yandan, araştırma bulgularında kendilerine söz konusu mentorluk uygulamalarının herhangi bir mesleki katkısının olmadığını düşünen mentorların da varlığı, bu katkının kişilerin yaklaşımına, bu uygulamaya dair istekli olup olmadıklarına ve bunu bir yük değil gelişim fırsatı görüp görmemelerine göre şekillendiğine dair çıkarımda bulunmak mümkündür. Nitekim mentorluk ilişkisinin mentora sağladığı faydalar şöyle sıralanabilir: “Mentor, örgüt içindeki başarısını ve verimliliğini arttırarak, örgüt içindeki rolünü yenilemektedir. Yeni fikirler üretip, kendini geliştirmektedir. Öğrencisi ile konular hakkında tartışarak, yeni bakış açıları geliştirmektedir. Öğrencinin gelişimine katkıda bulunarak manevi doyuma ulaşmaktadır” (Baydar, 2016, s. 9).

5.1.2.1.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentora Kişisel Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; tolere etmeyi öğrenmek, bir dost edinmek,

iletişim becerilerini geliştirmek, insan ilişkilerini geliştirmek, özgüven gelişimi kavramları ortaya çıkmıştır.

“Mentorluk, belirli bir meslekte yeni olan bireylerin o mesleği daha iyi icra edebilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından onlara yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir” (Searby & Tripses, 2012; akt. Gökkaya, 2013, s. 19). Bu süreçte mentorluk sürecinin mentorlara mesleki olduğu kadar kişisel katkıları da vardır. “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentorlara kişisel katkılarından biri “mentorların tolere etmeyi öğrenmesi”dir. Kimi zaman mentorların mentileriyle zaman yönetimi gibi durumlarda mentilerden kaynaklı yaşadıkları sıkıntılarda mentiye karşı sabırla ve tolere ederek yaklaşma hallerinin kendilerinde genel anlamda bu beceriyi geliştirdiğini görmek mümkün.

Bunun yanında “bir dost edinmek” gibi bir kişisel katkının varlığından söz edilebilir. “Mentorluk ilişkileri, kişiler arası dayanışma ve iş birliğini artırdığı gibi, beraberinde duygusal destek ve arkadaşlık ilişkilerini de getirebilir” (Barker & Pitts, 1997; akt. Sezgin vd., 2014; akt. Karadağ, 2015, s. 66). Bu çalışmada çıkan bulgulara göre de mentorların öğretmen camiasında birbirini tanımanın, birbirine referans olmanın önemine işaret ederek mentorluk sürecinde bir dost edinmek, böylece arkadaşlık ilişkilerini geliştirmek gibi bir kişisel katkıya da sahip olduklarına rastlanır.

Mentor ve menti arasındaki ilişkide taraflar arasındaki iletişimin nasıl olduğu önemlidir. Kişiler birbirini anlayabildiği ölçüde mentorluk sürecinden sağlanacak artılar çoğalır. Bulgulara göre mentorların mentilerle sürekli iletişim halinde olmaları iletişim becerilerini geliştirmelerinde bir etkindir. İletişim becerilerinin gelişmesine de ilişkin olarak, mentorluk süreci sayesinde mentorların “insan ilişkilerini geliştirmek” gibi bir kişisel katkıya da sahip olmaları söz konusudur. Ders sonrası geri bildirimlerde, teneffüslerde edilen sohbetlerde doğal olarak mentorların mentilerle yürüttükleri bu ilişkide insan ilişkilerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın bulgularından yola çıkararak, “özgüven gelişimi” de mentorluk uygulamalarının mentora kişisel katkılarından biridir. İncelenen çalışmaların stajyer öğretmenlerin danışmanlık sisteminden duydukları memnuniyetle ilgili olmasına ek

olarak danışmanlık programının danışman için de faydaları bulunmaktadır (Kueker & Haensly, 1991; akt. İlhan, 2013). “Birçok danışman, stajyer öğretmenlerle çalışmanın kişisel gelişimlerini artırdığını düşünmektedir” (İlhan, 2013, s. 31). Bu gelişimin içinde mentorların özgüvenlerinin geliştiği görülmektedir. Sezgin, Koşar ve Er (2014)’in “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentorluk Sürecinin İncelenmesi” çalışmasının sonuçlarında da mentorluğun önemli amaçlarından birinin de kişisel gelişim olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gelişmek istediği alanlar ile ilgili farkındalıklarının artması, farklı bakış açıları kazanmaları kişisel gelişimlerine katkı olarak değerlendirilebilir. “Mentorluk süreci bireylere, özgüven arttırma, yeni beceriler geliştirme ve risk alma davranışlarının güçlenmesi gibi faydalar da sağlamaktadır” (Sezgin, Koşar, Er, 2014, s. 1350).

5.1.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Katkıları’ alt teması altında gruplanan alt temalar: “Mentiye Mesleki Katkıları” ve “Mentiye Kişisel Katkıları” başlıkları şeklinde de alt başlıklara ayrılmıştır. Dolayısıyla “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Mesleki Katkıları” ve “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Kişisel Katkıları” başlıkları altında yer alan bulgulara yönelik tartışma ve yorumlara ayrı ayrı yer vermek gerekir.

5.1.2.2.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Mesleki Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgularda; teoriyi pratiğe dönüştürmek, derste öğrendiklerini içselleştirmek, deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek, gözlem yaparken öğrenmek, motivasyon artışı, yönünü belirlemek, kendi öğretmen modelini oluşturmak, farkındalık kazanmak, mesleğe hazır olmak, mesleğe adaptasyon kolaylığı, mesleki aidiyet duygusunun gelişimi, eğitimcilik vizyonunu kazanmak kavramları ortaya çıkmıştır.

Mentorluk uygulamalarını konu alan pek çok çalışmada bu uygulamaların mentilere mesleki katkıları olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Örneğin; Pala (2017)'nın “MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarına Atanan Aday Öğretmenlere Uygulanan Mentorluk Süreci” tez çalışmasında; Cantimer (2008)'in “İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri” çalışmasında da uygulamaya konulan mentorluk sürecinin mesleki gelişime katkı sağladığı tespit edilmiştir (Pala, 2017; Cantimer, 2008).

İlk olarak, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiyeye mesleki katkılarından biri “teoriye pratiğe dönüştürmek”tir. Mentilerin üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri uygulama okullarında öğretmenlik mesleğini deneyimleyerek bu bilgileri pratiğe dönüştürdüğü görüşüne ulaşılmıştır. Katılımcılardan hem mentor hem menti hem de akademisyenlerin bu konuda görüş bildirdiği göz önünde bulundurulursa “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının mentilerin öğrendiklerini uygulama fırsatı sunduğu bir süreç olduğu sonucuna varılabilir. Katılımcıların görüşlerine dayalı bulgulara göre uygulama okullarının özellikle “saha” olarak adlandırıldığı, teorik bilgiyi pratiğe dönüştürmenin mentilerin sahada öğrenmeyi gerçekleştirdiği şeklinde de ifade edildiği dikkat çeker. Zira mentilerin geçirdikleri süreçten sonra öğretmenlik mesleğini yapmaya başladıklarında üniversitede öğrendikleri teorik bilgiye dayalı donanımlarıyla birlikte özellikle bu bilgileri nasıl uygulayacaklarını, nasıl pratiğe dönüştüreceklerini bilmeleri önemlidir. Bunu öğrenme şansını mentilere sunduğu; sahada öğrenme, teoriye pratiğe dönüştürme imkânını verdiği için gerek mentor gerek menti gerek akademisyenlerin bakış açısına göre “BAU Okulda Üniversite” çok büyük önem taşıyan, mentiler için mesleki anlamda büyük katkıları olan bir uygulamadır. Bir mesleği gerçekten öğrenmek onu deneyimlemek, o mesleği mutfağında uygulayıp hazır hale gelmek öğretmenlik mesleğini yapmaya başlayınca bu deneyimlerin mesleki anlamda sağladığı kazanımlardan olacaktır. Katılımcıların görüşlerine göre teoriye pratiğe dönüştüren kişiler öğretmenliğe başlayınca daha hazır olacak, mesleğe alışma konusunda zaman kazanacaklar ve deneyimli birer öğretmenler olarak öğrencilerinin karşısına çıkacaklar. Katılımcı görüşlerine göre de etkili öğrenme teoriye pratiğe dönüştürerek gerçekleşmektedir.

“Teoriye pratiğe dönüştürmek” gibi bir faydayla da ilişkili olarak “BAU Okulda Üniversite” mentorluk uygulamalarının mentilere “derste öğrendiklerini

içselleştirmek” gibi de bir mesleki katkısı katılımcı bulgularına dayanarak ortaya çıkmıştır. Uygulama okullarında yaşadıkları tecrübeler sayesinde mentilerin derste öğrendiklerini de örnek olaylarla zenginleştirerek içselleştirdikleri, derslerdeki ilgilerinin de bu doğrultuda arttığı da dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Dolayısıyla mentilerin sadece uygulama okullarında kazandıkları deneyimlerin değil bunların derslerdeki yansımalarından edindikleri kazanımların da büyük olduğu çıkarımı yapılabilir.

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkılarından biri de “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek”tir. Bu katkıya katılımcıların çoğu (44 katılımcı arasından 31’i) değinmiş olup; bu durum da “BAU Okulda Üniversite” öğretmenlik uygulaması dendiğinde akla gelen ilk ifadelerden birinin “deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek” ifadesi olduğunu ortaya koymuştur. “BAU Okulda Üniversite” sayesinde mentilerin deneyim kazanmalarının, yaşayarak öğrenmelerinin öğretmenlik yapmaya başladıklarında onlar için büyük kazanım olacağı görüşünde katılımcıların birleştiği de göze çarpar. Nitekim literatüre odaklanıldığında mentorluk süreci, mesleki gelişim süreci olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmalarda mentorluk “planlama, gözlem, geri bildirimde bulunma gibi süreçler içeren bireyselleştirilmiş bir mesleki gelişim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Akay, 2016; akt. Pala, 2017, s. 9). Mesleki gelişim süreci olarak tanımlanan mentorluk uygulamalarında mentilerin öğretmenlik mesleğine dair deneyim kazanması, bu mesleği yaşayarak öğrenmeleri onlara ileriki mesleki hayatlarında çok büyük faydalar sağlayacaktır. Katılımcıların ifadelerinden de yola çıkarak mentiler mentorlarının eşliğinde, onların rehberliğinde iş hayatına hazırlanmakta, bu da onların mesleğe emin adımlarla başlamalarında etkili olmaktadır. Usta-çırak ilişkisi üzerine kurulu olan mentorluk uygulamalarında mentilerin her öğretmenden farklı bir deneyim elde ettiğine, dolayısıyla sınıf sınıf gezip farklı farklı öğretmenleri gözlemlemenin de onlara farklı deneyimler sunduğu da çıkarımlardan bazılarıdır. Hatta mentilere öğretmen olma yolunda büyük katkı sağlayan deneyim kazanma/yaşayarak öğrenme durumu sayesinde mentilerin farklı örnek olaylar yaşadıkları ve gözlemledikleri, velilerle olan ilişkilere tanıklık ettikleri veya okulların sistemine dair fikir sahibi oldukları, bunun da onların öğretmenlik mesleğine farklı açılardan yetişmelerinde etkili olacak bir süreçten geçtiklerinin işareti olduğu çıkarımı yapılabilir.

“Gözlem yaparken öğrenmek” ifadesi de katılımcı ifadelerinde sıkça rastlanan mesleki katkılardandır. Mentilerin; mentorlarını, sınıf ortamını, okul ortamını, öğretmenler arasındaki ilişkileri gözlemlemesi gibi pek çok açıdan gözlem yapmaları ve gözlem yaparken öğrenmeleri söz konusudur. Hatta katılımcılardan bir akademisyenin ifadelerinde mentiler için iyi örnekleri gözlemlemek kadar iyi olmayan örnekleri de gözlemlemenin bile bir katkısının olduğu, buna göre kendi mesleki çizgilerine dair bir bakış açısı geliştirdikleri, kendilerine dersler çıkardıkları; dolayısıyla mentilerin uygulama okullarındaki gözlemlerinin onlara çokça katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Nitekim bir işi deneyimlemeden önce onu yapanları gözlemlemek oldukça güven verici ve emin adımlarla deneyim öncesi hazırlık yapma niteliği taşır. Mentilerin “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarında gözlem yaparak öğrenmeleri onların nitelikli öğretmenler olarak yetişmelerinde rol oynayan önemli katkılar arasındadır.

Mentilere yönelik mesleki katkılar arasında “motivasyon artışı” da yer almaktadır. Bu mesleki katkının hem mentorlara hem mentilere mesleki katkılar arasında yer alması mentor-menti ilişkisine dayalı bu sürecin çift taraflı ortak bir katkı sağladığının göstergesidir. Literatüre de bakıldığında mentorluk sürecinin motivasyon artışı sağladığına rastlanır. Çelik (2011)’in yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında, mentorluk programına katılan ve işin amacını anlayan çalışanların daha iyi motivasyona sahip olduğu ve dolayısı ile bir önceki yıla göre iş performanslarının arttığı görülmüştür (Çelik, 2011). Karadağ (2015)’in araştırmasında da iyi motivasyonun, kişinin işini severek yapmasına ve iş tatmini elde etmesine olanak sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca mentorluk uygulamaları sayesinde motive olan öğretmenlerin mesleki performanslarının da daha iyi olduğu vurgulanmıştır (Karadağ, 2015). “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentilere mesleki katkısı olarak “motivasyon artışı”nın sağlandığı görülür. Elde edilen bulgulara göre, mentorların mentilere yapıcı yöndeki eleştirileri, geri bildirimleri mentilerin motivasyonunda artış sağlamaktadır. Mentilerin motivasyon artışında etkili olan bir diğer unsur da mentilerin iyi örnekler görmesi, rol model olarak gördükleri mentorlarını gözlemleme süreçlerinde öğretmen olmaya dair daha çok istek duymasıdır. Mentilerin motivasyonunu arttıran bir diğer nokta da mentilerin uygulama okullarında yararlı olduklarının kendilerine mentorları tarafından hissettirilmesine bağlıdır. Zira hangi ortamda olunursa olunsun bir kişinin

çevresindekilerin yaklaşımlarına bağlı olarak kendisini önemli ve yararlı hissetmesi o iş üzerine daha çok çalışma, daha çok gayret gösterme açısından motive edici olur. Mentilere sorumluluk verildikçe mentilerin çok daha fazla motive olarak uygulamada rol aldıkları da dikkat çeker. Bu çalışmada mentilere mentorların “öğretmenim” diye hitap etmesi, mentilerin motivasyonunu arttırıcı etkenlerdendir. Böyle bir seslenme ifadesinin gerek mentor gerek mentilerin görüşlerine göre sahiplenici bir yaklaşımı içerdiği çıkarımına varılır. Uygulama okullarında üniversitede öğrendiklerinin işe yarıyor olduğunu görmek de mentilerin motivasyonunda artış sağlayan bir etkidir. Pala (2017)’nın çalışmasında da, mentorlar mevcut uygulamanın kişisel gelişime katkı sağladığını, öğretmenlik mesleğine karşı ilgiyi arttırdığını ve mesleki motivasyon için olumlu bir etkide bulunduğunu düşünmektedirler (Pala, 2017). Bu çalışmada da mentorluk uygulamalarının mentilerin motivasyonunda artış ve öğretmenlik mesleğine karşı ilgili olmalarını sağladığı sonucuna varılmıştır.

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentiye mesleki katkılarından biri de “yönünü belirlemek” kavramıdır. Mentilerin kariyer planlarını yaparken bu uygulama sayesinde yönlerini belirlediklerine dair bulgular görülmüştür. “Tüm bireyler, kariyerlerinin başında veya devamında mesleki ve kişisel becerilerini geliştirmek ve kurum içindeki konumlarına uyum sağlamak için desteğe ihtiyaç duymaktadır” (Erdem ve Anılan, 2000, s. 144-149), “bu destek, kariyer geliştirme aracı olarak kabul edilen mentorluk uygulamalarından sağlanabilir” (Karadağ, 2015, s. 70). Nitekim “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentiler de mentorluk uygulamalarında kazandıkları tecrübeler aracılığıyla yönlerini belirlemede, kariyerlerini geliştirmede önemli kararlar almaktadırlar. Elde edilen bulgulara göre mentilerin öğretmenlik mesleğine hazır olup olmadıklarına, bu mesleği gerçekten yapmayı isteyip istemediklerine, öğretmenlik yapacakları sınıf seviyesinin ne olduğuna gibi pek çok alana dair yönlerini belirlemeleri mentorluk uygulamalarının mentilere mesleki katkıları arasındadır. Hatta “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarına katılmadan önce öğretmen olmayı istemeyen mentilerin bu uygulamadaki deneyimlerinin etkisiyle öğretmenlik yapmaya karar vermeleri hem mentilere, hem eğitim sistemine bu mesleği isteyerek yapacak öğretmenlerin kazandırılmasına katkı sağlayacağı yorumu yapılabilir.

Mentilere mentorluk sürecinin mesleki katkıları arasında “kendi öğretmen modelini oluşturmak” da vardır. Daha önce üzerinde durulduğu üzere mentor sorumluluklarından biri mentilere “rol model” olmaktır. Bununla da bağlantılı olarak kendilerine rol model olan mentorlarını gözlemleyen mentiler bu süreçte kendi öğretmen modellerini oluşturmaktadırlar. Bunun yanında, mentilerin mentorluk uygulamaları sayesinde “farkındalık kazandıkları” da bulgular arasındadır. Bulgulara göre, mentilerin kazandığı farkındalık çeşitli yönlerden olmaktadır. Üniversitede öğrendiklerini uygulama okullarındaki gözlemlerle pekiştirerek konuları ne kadar anlayıp anlamadıklarının farkına varmak; uygulama okullarında pratik yaparken kendilerini tanıma fırsatı bulup böyle bir farkındalık kazanmak şeklinde de olmaktadır. Hatta bu farkındalık eksik yönlerinin farkına varmaları; öğretmenlik mesleğini sevip sevmedikleri ve bu mesleği yapmak isteyip istemediklerine de dayanmaktadır. Mentilerin öğretmenlik mesleğini yapmaya başlamadan önce bu mesleği isteyip istemediklerinin farkına varmaları kendilerine çizecekleri yolda belirleyici olacaktır. Bu da hem işinde mutlu, işini severek yapan bireylerin varlığı anlamına gelmekle beraber aynı zamanda eğitim sistemimizde büyük bir önem taşıyan öğrencilerin karşısına gerçekten işini isteyerek, severek yapan nitelikli öğretmenlerin çıkması demek olup bu da eğitimin kalitesini artıracaktır. Vatan (2009)’ın mentorluk uygulamalarına yönelik doktora çalışmasında da mentilerin farkındalık kazandığına dair benzer sonuçlara ulaşıldığı göze çarpmaktadır. Mentiler bu programın kendileri için sağladığı yararlar kapsamında, yeni işe başladıkları için özellikle kuruma adaptasyonu kolaylaştırdığını, sorun çözme yeteneklerini geliştirdiklerini, olaylara bakış açılarının değiştiğini, iş ortamında iletişimlerini arttırdığını, eksik yönlerini fark ederek kendileri ile ilgili farkındalıklarını ve özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir (Vatan, 2009). “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarında da mentilerin mesleki katkı olarak farkındalık kazandıkları, deneyim kazanırken gerçekten önemli bir iş yaptıklarının farkına vardıkları da dikkat çeken bulgulardandır. Nitekim Baltaş (2006)’ın da dediği gibi “mentorluğun temel amacı, kişinin kendisiyle ilgili farkındalığını artırmak ve yönünü bulmasına yardımcı olmaktır” (Baltaş, 2006; akt. Özdemir, 2012, s. 1).

Mentilere mesleki katkılardan biri de mentilerin “mesleğe hazır olması” yönündedir. Hatta mentilerin bu sebeple mesleğe 1-0 önde başladıkları, mesleğe başladıkları zamanki adaylık süreçlerini mesleğe hazır oldukları için kolayca

geçirdikleri görüşlerine varılmıştır. Öyle ki, öğretmenlik mesleğini yerinde, yaşayarak, uygulayarak öğrenen mentilerin çalışmaya başladıklarında kendilerini daha önceden yaptıkları bir işi yapmanın verdiği rahatlıkla mesleğe hazır hissetmeleri son derece doğaldır. Bu da “BAU Okulda Üniversite”nin mentilere mesleki katkılarından biridir. “Psikolojik olarak kafalarının mesleğe hazırlanmış olduklarının verdiği rahatlıkta olması bile mesleğe başladıklarında onlar için büyük avantaj sağlayacaktır. Mentorluk süreci sayesinde menti, mesleki ve psikolojik alanda gelişme sağlar, öğrenme artar, daha verimli hale gelir” (Hoa, 2008; akt. Güven, 2014, s. 18). Hatta bu süreçte mentilerin mesleğe hazır hale geldiklerine yönelik katılımcılardan bir akademisyen görüşüne göre mentiler “anahtar teslim sınıf verilecek” kişiler olarak görülür. Bu sebeple de “BAU Okulda Üniversite” mentorluk programında yetişip mesleğe hazır hale gelen mentilere sınıf emanet edildiğinde kimsenin gözünün arkada kalmayacağı, onlara güvenilebileceği çıkarımına varılabilir. Mesleğe hazır olmak beraberinde mesleğe adaptasyon kolaylığını da getirir. Mentilerin teoride gördüklerini mesleğe adapte etmeleri konusunda hazır olmaları onlara mesleğe yatkınlık anlamında bir mesleki katkı sağlar.

Mesleki aidiyet duygusunun gelişimi de mentorluk uygulamalarının mentilere mesleki katkılarından biridir. Uygulama okullarında mentilerin örneğin mentorları gibi önlük giyerek sınıfa girmeleri bile onların mesleki aidiyet duygusunu geliştirmede etkin rol almaktadır. Literatüre bakıldığında da mentilerin bu süreçte hem öğretmenlik mesleğine hem de kurumlarına yönelik aidiyet duygularını geliştirdiklerine dair bulgulara rastlanır. Mentorluk çalışmalarının, kuruma uyum sürecini hızlandırdığı ve öğretmenlere yeni mesleki teknikleri öğretme konusunda katkıda bulunduğu algısının öğretmenler üzerinde etkili olduğu yargısına varılmıştır. Karadağ (2015)’ın çalışmasında çıkan sonuçlarda da mentilerin kuruma aidiyet duygularının geliştiği, kuruma uyum süreçlerinin kolaylaştığı görülmektedir. Mentorluk çalışmalarının, kuruma uyum sürecini hızlandırdığı ve öğretmenlere yeni mesleki teknikleri öğretme konusunda katkıda bulunduğu algısının öğretmenler üzerinde etkili olduğu yargısına varılmıştır (Karadağ, 2015).

Kahraman’ın (2012) ve Pala (2017)’nin çalışmalarında da bu çalışmayla benzer olarak mentorluk uygulamasının katılımcıların mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Pala, 2017). Bu çalışmada da “BAU Okulda Üniversite”nin mentilere mesleki katkılarından olduğu, mesleki gelişimlerinin sağlandığı ve

eğitimcilik vizyonu kazandıkları da bulgular arasındadır. Bir yere zamanında gitmek, başladığı işi bitirmek ve süreç idare etmek şeklinde çalışma disiplini kazandıkları, öğretmenlik mesleğini yapmayı tercih etmeyenlerin bile bu şekilde hayatına yansıtabileceği eğitimcilik vizyonunu kazandığı görülmüştür. Öyle ki, ister öğretmenlikte ister diğer mesleklerde iş hayatında tüm bu söz edilen özellikleri içeren bu vizyona sahip olmak mentilerin meslek hayatlarında onlar için daima artı bir özellik olarak bulunacaktır.

5.1.2.2.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Mentiye Kişisel Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; pratik olmak ve kriz anını yönetmek, iletişim becerilerini geliştirmek, özgüven gelişimi, karakterini güçlendirmek, sabırlı olmak, dikkatli olmak, planlı olmak, hoşgörülü olmak ve öğretmenliği sevmeye başlamak kavramları ortaya çıkmıştır.

Mentorluk uygulamalarını konu alan pek çok çalışmada bu uygulamaların mentilere kişisel katkıları olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Örneğin; Karadağ (2015), Özkalp (2006), Pala (2017), Güven (2014), Yıldırım (2013)’ın tez çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmada da “BAU Okulda Üniversite” mentorluk uygulamalarının mentilere kişisel katkıları olduğu görülür.

Mentorluk uygulamalarının mentilere kişisel katkılarından biri “pratik olmak ve kriz anını yönetmek”tir. Katılımcıların ifadelerine dayanan bulgulara göre mentilerin uygulama okullarında tecrübeleri sırasında yaşadıkları türlü sorunlar olduğunda bunları çözmeye yönelik becerilerinin geliştiği ve bu noktada pratik düşünme, kriz anını çözümle sonuçlandıracak şekilde yönetmek gibi kişisel becerilerini geliştirdikleri; hatta bu beceriyi genel anlamda da hayatlarına dahil ettikleri görülmüştür. Zira “mentorluk acemi kişinin sadece mesleki anlamda değil kişisel anlamda da kendini geliştirdiği bir süreçtir” (Güven, 2014, s. 40).

Mentilerin elde ettiği kişisel katılardan biri de “iletişim becerilerini geliştirmek”tir ki bu beceri kişilerin yaşamında girdikleri tüm sosyal ortamlarda gerekli olan bir beceridir. İletişim becerileri eksik olan kişiler karşılarındakilerin

söylediklerini tam manasıyla anlayamayabileceği gibi karşı taraf tarafından da anlaşılamayabilirler. İnsanın olduğu her ortamda iletişimin çok büyük önem taşıdığı düşünüldüğünde, mentilerin iletişim becerilerinin gelişmesinin de çok değerli olduğunu göz ardı etmemek gerekir. Mentorluk uygulamalarına dahil olan menti rolündeki öğretmenlerin süreç sonundaki kazanımlarından şöyle bahsedilmektedir (Klinge, 2015, s. 161; Sosik & Godshalk, 2004, 445-450; akt. Bozkurt, 2016, s. 36) : “Örgüt kültürünü ve değerlerini daha iyi anlayabilme, daha etkili kaynak kullanımı, iletişim becerilerinin gelişimi, mesleki ve kişisel gelişim, mesleğe karşı motivasyon artışı şeklindedir.” Karadağ (2015)’ın tezinde de elde edilen bulgulara göre, kişisel katkılar kavramının, motivasyon, özgüven, yenilikçi olma, olumlu iletişim gibi alt kavramlarla bağdaştırıldığı görülmüştür (Karadağ, 2015). Bu araştırmanın bulgularına göre de mentilerin müdürle nasıl konuşuluru, diğer öğretmenlerle nasıl konuşuluru, öğrencilerle iletişim kurma konusunu gözlemleyip, öğrenip, deneyimleyip kendilerini bu yönde geliştirdiklerine rastlanmıştır.

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının mentora kişisel katkıları arasında da değinildiği üzere “özgüven gelişimi”, mentilere kişisel katkılar arasında da yer alır. “BAU Okulda Üniversite” sayesinde mentilerin 1. sınıftan itibaren uygulama okullarında deneyim kazanmasının, sınıf yönetmesinin, ders anlatmasının, mentorları tarafından cesaretlendirilip onlarla olumlu ilişkiler geliştirmesinin mentilerin özgüvenlerinin gelişmesinde rolü büyüktür. Mentorların mentilere güvenip onlara sınıf emanet etmesi, onlara çeşitli sorumluluklar vermesi mentilerin özgüven gelişimini sağlamakta; mentiler mesleğe başladıklarında bu özgüvene sahip olarak bir duruş sergilemektedirler. Hatta mentilerin öğretmenlik mesleğine başlamadan önce tecrübe kazanmalarının onlara kazandırdığı özgüven sayesinde iş bulabilme kaygılarını azaltması da dikkat çeken bulgulardandır. Pala (2017)’nın çalışmasında da, mentorluk sürecinin mentilerin kişisel gelişimlerine katkısı ile ilgili daha çok yeni bilgiler öğrenme, motivasyon ve özgüven artışı ile kendini değerlendirme imkânı sunmasına vurgu yapıldığı görülmüştür (Pala, 2017). Vatan (2009)’ın doktora tezinde de çalışanlar menti konumunda olup mentorlar tarafından yetiştirilirler ve bireysel öğrenmeleri gerçekleşen çalışanların, kendilerine olan güvenlerinin artması nedeniyle işe daha olumlu tepkiler vermeleri söz konusudur (Vatan, 2009). “Koçlar ve öğretmenler olarak akıl hocaları, sorumlu oldukları insanların kendine güven ve kendine saygı duygularını geliştirmektedirler”

(Whitely vd., 1991, 331-351; akt. Foster, Shastri & Withane, 2004, 35; akt. Esas, 2013, s. 30). Mentilerin özgüven gelişiminde mentorların rolü büyüktür. Mentorluk hizmetinde mentorun kendi yaşam deneyimleri, gerçek hisleri ve başarılı ya da başarısız deneyimlerden aldığı dersler önemlidir. Mentor, mentiyeye kendi hedeflerini takip etme konusunda doğrudan ve gerçekçi değerlendirmelerde bulunur. Böylece mentinin, kişisel ve eğitsel hedefleri yerine getirmek amacıyla birtakım riskler almaya ilişkin özgüven kazanmasını sağlar ve onu harekete geçme konusunda teşvik eder (Galbraith 2003b, 15; akt. Yurtseven, 2010). “Mentorlar birer danışman olarak mentorluk desteği alacak kişileri destekler ve özgüvenlerinin artmasına yardımcı olurlar” (Kiremitçi, 2011; akt. Karadağ, 2015, s. 66). Ayrıca yaş ve tecrübe olarak birbirinden farklı bilgiye sahip öğretmenlerin kimi zaman öğreten kimi zaman da öğrenen konumunda olmasının özgüveni artıran etkisinden söz edilebilir. Öğretmenler arası dayanışmanın ve bilgi paylaşımının özgüven sürekliliğini de beraberinde getirdiği söylenebilir (Karadağ, 2015). Mentorların rehberliğinde yetişen mentilerin üniversitenin ilk yılından itibaren öğretmenlik uygulamasında olmalarından dolayı özgüvenlerinin geliştiği sonucuna varılmış ve bu sonucun literatürle uyumlu olduğu kanısına varılmıştır.

“Karakterini güçlendirmek” de mentorluk uygulamalarının mentilere kişisel katkılarından biridir. Öğrencilerle birlikteyken mentilerin çok aktif olmasının, kimi zaman sabırlı olmasının gerektiği, bu noktada da mentilerin kişiliklerini güçlendirdikleri görülmüştür. Nitekim bu katkıyla ilişkili olarak katılımcılar tarafından ifade edildiği üzere “sabırlı olmak”, “hoşgörülü olmak” gibi kişisel katkıları mentilerin elde ettiği de bulgular arasındadır. Daha önce yakın çevresine bile sabır göstermeyen bazı mentilerin öğrencilerle kurdukları ilişkiler sonrasında daha sabırlı oldukları ve bunu günlük hayatlarına da yansıttıkları, özellikle sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken mentilerin sabırlı olma özelliklerini geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Zaten bu ortamda “hoşgörülü” olmak yetisi de beraberinde gelir. Herkesi olduğu gibi kabul etmeyi öğrenmenin; mentorluk uygulamaları sürecinde kazanılan bir kişisel katkı olduğu dikkat çekmiştir. İnsanın olduğu her ortamda sabırlı olmak, hoşgörülü olmak mutlaka ilişkilerin daha sağlıklı olmasını mümkün kılacaktır. Böyle bir uygulamada mentilerin bu özellikleri kazanması merkezinde insanın olduğu bir meslek olan öğretmenlik mesleğinde daha başarılı olunmasını sağlayacaktır.

“Planlı olmak” da elde edilen bulgulara göre mentilere mentorluk uygulamalarının kişisel katkılarındandır. Planlı, programlı olan mentorluk uygulamasına uyum sürecinde mentilerin de doğal olarak planlı olmak gibi bir yetiyi kazanması doğaldır ve onlara meslek hayatlarında çok büyük avantaj sağlayacaktır. “Planlı olmak” gibi “dikkatli olmak” da mentilerin kişisel olarak mentorluk uygulaması sayesinde elde ettikleri katkılar arasındadır. Bunu da özellikle gözlem sürecinde kazandıkları görülür; etkili bir gözlem yapmanın dikkatli olmayı gerektirdiği de bu noktada unutulmamalıdır.

“Öğretmenliği sevmeye başlamak” da tabii ki ifadenin kendisinden de anlaşılacağı üzere öncesinde öğretmenlik okumaya geldiği halde öğretmenlik mesleğini sevmediğini düşünen mentiler için geçerlidir. Bu kişilerin ifadelerine ve katılımcılardan bir akademisyenin gözlemlerine göre belki de sınıfta öğretmen olmayı en son isteyen kişilerin bile bu uygulama sonunda öğretmen olmaya karar verdiklerine yönelik tespitler vardır. Bu da, “BAU Okulda Üniversite”nin mentilere sağladığı en önemli katkılar arasında sayılabilir; öyle ki işini severek yapan öğretmen adaylarının yetişmesi eğitim sisteminin gelişimi için önemlidir.

5.1.2.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Katkıları’ alt teması altında gruplanan alt temalar: “Akademisyene Mesleki Katkıları” ve “Akademisyene Kişisel Katkıları” başlıkları şeklinde de alt başlıklara ayrılmıştır. Dolayısıyla “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Mesleki Katkıları” ve “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Kişisel Katkıları” başlıkları altında yer alan bulgulara yönelik tartışma ve yorumlara ayrı ayrı yer vermek gerekir.

5.1.2.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Mesleki Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Mesleki Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; deneyim kazanmak,

bilgilerini güncellemek, gözlemlerin üniversitedeki derslere malzeme vermesi kavramları ortaya çıkmıştır.

Öncelikle, “deneyim kazanmak” şeklinde bulgularda yer alan bu ifadenin akademisyenlerin derslerini zenginleştirmek ve menti olarak uygulama okullarında bulunan ve üniversitede akademisyenlerin öğrencisi olan kişilere daha iyi geri bildirim olanağı gibi bir yararı vardır. Akademisyenlerin hem üniversitede teorik bilgileri verip hem de uygulama okullarında bulunmaları onların gözlemleri sayesinde öğretmenlik mesleğine dair daha çok deneyim kazanmalarını; bu deneyimler sayesinde de mentilere daha iyi geri bildirimler verebilmelerini sağlamaktadır.

Bununla birlikte, akademisyenlerin sadece işin teorik kısmıyla sınırlı kalmayıp bu teorinin uygulamaya döküldüğü uygulama okullarında bulunmaları sonucunda, işin uygulama tarafına dair pek çok konuda akademisyenlerin bilgilerini güncellemeleri mümkün olur. Zira, akademisyenlerin böyle bir kazanımı elde etmeleri işin uygulama kısmını da düşünerek üniversitede verdikleri teoriye dayalı derslerini zenginleştirmelerinde mutlaka onlara ufuk açıcı katkılar sunacaktır.

Son olarak, mentorluk uygulamalarının akademisyenlere mesleki katkılarından biri de uygulama okullarındaki gözlemlerin üniversitedeki derslere malzeme vermesi yönündedir. Öyle ki, üniversitedeki bilgilerin yaşamla ilişkilendirilerek verilmesi, bunların örnek olaylarla desteklenerek anlatılması mentilerin bu bilgileri çok daha iyi bir şekilde içselleştirmesine kapı açacaktır.

5.1.2.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Kişisel Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Akademisyene Kişisel Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgularda; mutlu olmak, daha esnek olmak ve öğretmenlik hissiyatını pekiştirmek kavramları ortaya çıkmıştır.

“Mutlu olmak” ifadesi bağlamında katılımcılar arasında bulunan beş akademisyenden birinin ifadesine göre; uygulama okullarındaki mentorlarla iletişim halinde olmanın, mentilere yeni bir şeyler öğretmenin kendisini mutlu ettiğine dair bulguya rastlanır. Tabii buna dair bir genelleme yapılamayacağı ve bu durumun söz

konusu akademisyenin kendisine bağı olduğu da göz ardı edilmemekle beraber bu işi gerçekten severek, isteyerek yapan kişiler için bu uygulamanın içine dahil olmanın mutluluk verdiği yorumu yapılabilir.

“Daha esnek olmak” da akademisyenlerin bu uygulamadan sağladığı kişisel katkılardan biri olarak dile getirilmiştir. Mentilerle ve mentorlarla ilişkileri yürütürken, böyle bir özelliği kazandıklarından da bahsedilmiştir.

Son olarak, akademisyenlerin “öğretmenlik hissiyatını pekiştirmek” gibi bir kazanımlarının olduğu da bulgular arasında kendisini gösterir. Akademisyen olmak kimi zaman uzmanlık alanına dair araştırmalar yapmayı, araştırma sonuçlarına dair literatüre çeşitli ürünler kazandırmayı gerektirirken üniversitede derslere girmeyi de gerektirir. Tabii söz konusu akademisyenlerin uygulama okullarında bulunmaları işin daha çok derse girme kısmıyla ilgili duygularını etkilemekte, akademisyenlerin öğretmenlik hissiyatını pekiştirmektedir. Böylece öğretmenliğin uygulama boyutuna önem veren “BAU Okulda Üniversite” nin akademisyenlerin de işin uygulama kısmına dair hissiyatlarını geliştiren bir yapıya sahip olması söz konusu olmaktadır.

5.1.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Kuruma Katkıları” ana teması; araştırma alt sorusu 5 olan “Okulda Üniversite” modelini uygulayan üniversiteye ve mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü uygulama okullarına olmak üzere modelin kurumlara katkıları nelerdir?’ sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Bu ana tema; uygulama okullarına katkıları ve üniversiteye katkıları alt temalarına ayrılmıştır.

5.1.3.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Uygulama Okullarına Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Uygulama Okullarına Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler kazanmak, sınıf yönetiminin kolaylaşması, iş yükünün rahatlaması, ders kalitesinin artması, kurumdaki öğrencilerin mutlu olması, okuldaki verimin artması, öğretmenlerin gelişmesi, uygulama okullarındaki öğretmenlere yüksek lisans imkânı,

taze düşüncelerin öğretmenlere aktarımı, okulun prestij kazanması, okulun güç kazanması, öğretmenlerin daha dikkatli olması, yerinde saymayan sürekli gelişen kurum olmak, okulu dinamikleştirme, yöneticilere geri bildirim sağlama kavramları ortaya çıkmıştır.

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelini yürüten üniversitenin aynı çatı altındaki üç uygulama okulunda yapılan bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre; beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler kazanmak bu model sayesinde mümkün olduğundan uygulama okullarına önemli bir katkıdır. Öyle ki, aynı sistemin içinde yetişmiş, aynı çatının altındaki üniversitede yetişen mentiler; uygulama okullarının beklentilerine uygun, deneyim kazandığı için işi bilen öğretmenler olarak yetişirler. Mentiler uygulama okullarında bu deneyimi yaşarken onlar uygulama okullarını tanırlar, kurumdakiler de mentileri. Bu ortamda karşılıklı olarak şöyle bir durum söz konusu olabilir; mentiler aşına oldukları, alıştıkları bu uygulama okullarında üniversiteden mezun olduklarında öğretmenlik yapmak isteyebilir ya da uygulama okulları da kendi okullarında menti olarak bulunmuş bu kişileri bünyesine katmak isteyebilir. Aynı sistemin içinde yetişmiş mentiler uygulama okulları için mesleğe hazır öğretmen adayı olabilmektedir. Çelik (2011)’e göre, ilk defa işe başlayan veya iş yerine yeni gelenlerin kuruma uyum sürecinde ona rehberlik edecek tecrübeli bir çalışan görevlendirilir. Söz konusu okulda, okul yönetimi tarafından görevlendirilen kişinin, yeni gelen öğretmene kurumu tanıtmak için çalıştığı ve bunun da yeni gelen açısından çok yararlı olduğu sonucuna varılmıştır (Çelik, 2011). “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinde yetişen mentinin daha önce öğretmenlik uygulamasını yaptığı uygulama okulunda öğretmen olarak başlaması durumunda Çelik (2011)’in belirttiği şekilde yararlı olan bu süreci önceden yaşamış olması hem mentiye hem de kuruma zaman kazandıracak ve avantaj sağlayacaktır. Candemir (2010)’e göre de “öğretmenin, okulun kurum kültürünü tanıyan tecrübeli biri ile çalışmasının kuruma hızlı uyumu sağlama açısından faydalı olduğu söylenebilir” (Candemir, 2010; akt. Karadağ, 2015, s. 74). Nitekim Fletcher (2001), mentorluğu, “deneyimsiz öğrenciye, zorlu uyum dönemini kolaylaştırıp, destek sağlanan bir süreç” olarak tanımlar (Fletcher, 2001; akt. Karadağ, 2015, s. 74). Bu uyum süresi “BAU Okulda Üniversite” uygulama modelindeki mentorluk süreci sayesinde uygulama okullarının iklimini bilen mentilerin bu okullarda çalışması durumunda çok kısa olur. Söz konusu bu katkıya

katılımcılardan hem mentorlar, hem mentiler hem de akademisyenler atıfta bulunmuş olup hepsinin görüşlerinin birleştiği ortak nokta uygulama okullarının kendi sistemlerini bilen öğretme adaylarını kazanma ve bu öğretmen adaylarının da bildikleri bir yerde çalışacak olmanın vereceği rahatlığa sahip olma ve uyum sürecinin kısalığı üzerinedir. Ceylan (2007)'ın da değindiği üzere; danışmanlık (mentoring); “kişide var olan özellikleri paylaşmak değil, ona kendi içindeki özelliklerini göstermede yardımcı olma, onun bu özelliklere nasıl ulaşacağını göstermektir. İş yaşamındaki uygulama sürecinde ise mentorluk, hem işe yeni başlayan kişilerin kuruma kazandırılması hem de kurumu tanıyıp bilgi edinme amaçlı kullanılmaktadır” (Ceylan, 2007; akt. İlhan, 2013, s. 33). “BAU Okulda Üniversite”de mentiler mentorluk uygulamaları sayesinde tanımış oldukları kurumların bünyesine dahil olup o kurum tarafından kazanılmış olurlar.

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkılarından biri de “sınıf yönetiminin kolaylaşması”dır. Sınıfta bir öğretmenin öğrencilerle ilgilenmesiyle birden çok öğretmenin öğrencilerle ilgilenmesinin aynı sonucu vermesi beklenemez. Sınıfta hem mentorun hem de mentinin öğrencilerle ilgilenmesinin sağlayacağı yararlarından biri de araştırma bulgularında da görüldüğü üzere sınıf yönetiminin kolaylaşmasıdır. Bu durum, dolaylı olarak sınıf yönetimi kolaylaşan ortamda daha çok öğrenciye ulaşılması, dersin veriminin artması, bunun da kuruma katkılar arasında yer almasını sağladığı yorumuna varılabilir.

Mentilerin varlığının uygulama okullarındaki öğretmenlerin iş yükünü rahatlattığı durumlar da vardır. Ödev kontrol etmeye yardım etmek, mentorun hazırlayacağı bir resmi tören veya etkinlik olduğunda ona destek olmak gibi mentilerin katkıları olduğu, bunun da dolayısıyla kuruma katkı sağladığı düşünülebilir.

Uygulama okullarına mentilerin gelmesinin bu okullardaki kalitenin artmasında etkili olması bağlamında mentorluk uygulamalarının örgüt kalitesini artırmasındaki rolü düşünülmelidir. Hale (1996) mentorluk uygulamalarının örgütsel faydalarını dört başlıkta toplamıştır. Bunlar (Hale, 1996; akt. Şerefhanoglu, 2014, s. 22):

- İşlerin daha iyi yapılması,
- Örgüt değerlerinin ve kültürünün aktarılması,
- Değişim imkânı sunması,
- Örgüt standardının ve kalitesinin artması şeklindedir.

Aynı şekilde, mentorluğun örgüt açısından yararları arasında artan verimlilik üretiminin varlığı ve kalitenin yükselmesi de dikkat çeker (Sperry, 1993; Gilley & Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004, 365-366; akt. Cantimer, 2008). Söz konusu bu örgütsel faydalarda da yer aldığı üzere “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin özellikle kurumdaki derslerin kalitesinin artması yönünde de fayda sağladığına dair bulgular dikkat çeker. Mentorların derslerde gözlemlendiğini bilince dersi daha kaliteli bir şekilde anlatmaya çalıştığına, bunun da dolaylı olarak kurumdaki ders kalitesinin artmasına sebep olduğu görülmüştür.

Bununla da bağlantılı olarak “okuldaki verimin artması” da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkılarındandır. Mathews (2006)’e göre örgüt açısından mentorluğun faydalarından biri “verimliliğin artması, kurum performansının iyileşmesidir” (Mathews, 2006; akt. Güven, 2014, s. 19). Araştırmanın bulgularında bu durumun daha çok öğrenci memnuniyeti, daha çok veli memnuniyetine kadar uzantılarının olduğuna da gönderme yapılmıştır.

Mentorluk uygulamalarının kuruma katkıları bağlamında uygulama okullarına katkıları arasında “kurumdaki öğrencilerin mutlu olması” da görülür. Az önce de belirtildiği gibi kurumdaki verimin artmasına paralel memnuniyetin ve mutluluğun varlığından söz edilebilir. Öğrencilerin ayrıca mentilerin okuldaki varlığından mutlu olması, bunun özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için geçerli olup farklı öğretmen modellerini görmenin, onların geldiği günlerde öğrencilerin bu farklılıktan dolayı mutlu olmaları da söz konusudur. Bu noktada, öğrencilerin rutin giden bir sürecin içinde farklı bir ses duymaya, farklı bir yaklaşımla karşı karşıya kalmaya ihtiyaç duyduğunu, bunun da onlara iyi geldiğini ve mutlu olmalarını sağladığını düşünmek mümkün.

“Öğretmenlerin gelişmesi” şeklindeki kuruma katkıda ise mentor öğretmenlerin bu uygulamaya dahil olarak aslında bir gelişim sürecinin içine adım attıkları yorumuna varılabilir. Eğitim kurumlarında uygulanan mentorluk çalışmalarının kurum açısından da önemli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bir

eğitim kurumunun değeri nitelikli bir eğitim ve okul iklimindeki pozitif etki ile ölçülmektedir. Nitelikli bir eğitimin en önemli paydaşı öğretmen olduğundan, öğretmenin gelişimini amaçlayan araçlardan biri olan mentorluk uygulamalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. “Mesleki ve kişisel olarak sürekli öğrenen, gelişen öğretmenler dolaylı olarak başarılı ve gelişmenin önemini kavrayan öğrenciler yetişmesine ön ayak olacaktır” (Karadağ, 2015, s. 78). Bu durum; mesleki bilgi ve becerisini geliştiren, güncelleyen öğretmenin öğrencisi için daha faydalı bir rehber olabildiği şeklinde de yorumlanabilir. Bu yoruma dayanarak, yüksek öğretmen performansının öğrenci başarısı üzerinde de olumlu katkı yaptığı sonucuna varılabilir (Karadağ, 2015). Cantimer (2008)’in çalışmasında da mentorluk uygulamaları sayesinde öğretmenlerin geliştiği sonucuna varılmıştır. Onun çalışmasında; yol göstericilik sürecinin öğretmenlere, yöneticilere etkilerinin olduğu kadar okul kültürüne/okula kazandırdıklarına da değinilmekte; öğretmenlerin ve yöneticilerin bu süreçte bilgilerini yenileyerek yeteneklerini arttırmalarıyla okulun gelişimine katkı sağladıkları belirtilmektedir (Cantimer, 2008). Literatürle de uyumlu olarak “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının öğretmenlerin gelişimini sağladığı, bunun da sürekli kendisini yenileyen öğretmenlere sahip olan kuruma katkısının olduğu göz ardı edilemez.

“Öğretmenlerin gelişimi”yle de bağlantılı olarak mentiler sayesinde “taze düşüncelerin öğretmenlere aktarılması”, “öğretmenlerin daha dikkatli olması” gibi katkılar da varlık gösterir. Öyle ki, üniversitede taze bilgileri öğrenen mentiler, mentorlarıyla fikir paylaşımında bulunurken mentorların mentilerin bu taze bilgilerinden yararlanması söz konusudur. Ayrıca, mentorların bu süreçte mentilere rol model, örnek olması bağlamında çok daha dikkatli oldukları da bulgular arasındadır. Dolayısıyla gelişime yönelik mentorlarda görülen her türlü olumlu katkı, buna paralel olarak kuruma da katkıdır.

Yine “öğretmenlerin gelişimi”yle de ilişkilendirilebilecek bir katkı da bu katılımcı bulgularında yer aldığı üzere üniversite tarafından “uygulama okullarındaki öğretmenlere yüksek lisans imkânı” sunulmasıdır. Katılımcılardan bir mentinin görüşüne göre uygulama okullarındaki öğretmenlere aynı çatı kurumda olan üniversitede bu okullar arasındaki özel anlaşmaya dayanarak öğretmenlere ücretsiz yüksek lisans yapma imkânı verilmektedir. Öğretmenlerin kişisel tercihinine bağlı olarak yüksek lisans yapma durumları söz konusu olduğunda doğal olarak

öğretmenlerin yine bir gelişim sürecinin içinde olması, öğrenen öğretmenler çizgisinde devam etmeleri böyle öğretmenlere sahip olan kuruma da katkı sağlayacaktır.

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelini uygulayan üniversiteyle aynı çatı kurum olan tüm okullarda bu mentorluk uygulaması yürütülmemekte, uygulama okulu olarak bu sürece dahil olup mentilerin öğretmenlik uygulaması yaptığı bazı okullar vardır. Bu okullar arasından üçünde yürütülen bu çalışmanın bulgularında katılımcıların düşüncesine göre bu uygulamanın kendi okullarında yürütülmesi okullarına “prestij kazandırmak”tır. Bu ifadeye atıfta bulunan katılımcıların üçü de mentordur ve ortaya çıkan ortak görüş; bir kurumda eğer mentiler varsa, bu kuruma staj için mentiler gönderildiyse o kurum diğer kurumlar arasından seçilmiş bir kurumdur. Demek ki verimli bir ortamın olduğu bir kurum olarak görülüp mentilere örnek teşkil edecek bir yapıya sahiptir, şeklindedir. Hatta bu okullarda mentilere iyi bir şekilde mentorluk yapabilecek öğretmenlerin de olduğu düşüncesinin de olabileceği, rol model olabilecek mentorların varlığına da işaret eden bir durumdur bu bulgulara göre. Bu şekilde düşünen mentorların kendilerini, okullarını “seçilmiş” olarak görmekten dolayı motive olabileceklerini de düşünmek gerekir. Böyle bir düşünce ışığında daha çok gayret gösterecek, bu seçilmişliğe yakışır şekilde okullarında bu uygulamanın en iyi şekilde yürütülmesi için ellerinden geleni yapacak olan mentorlar bu şekilde de kuruma katkı sağlayacaklardır. Bu uygulamanın içinde daha önce de değinildiği üzere öğretmenler bir gelişim sürecine dahil olacaklar ve gelişimi esas alan bu ortamda kurum da prestij kazanacaktır. Erdem ve Anılan (2000)’in çalışmasında da “mentorluk uygulamalarının yapılması ile paydaşların gözünde okulun, dünyadaki yenilikleri takip eden öğretmen ve öğrenci gelişimine önem veren, yenilikçi bir eğitim kurumu imajı kazandığı” ortaya çıkmıştır (Erdem ve Anılan, 2000, s. 144-149). Aynı şekilde, bu çalışmada da uygulama okullarının mentorluk uygulamalarına dahil olarak prestij kazanması söz konusudur. Hatta bu bağlamda velilerin de okula yönelik bakış açısının etkileneceği, gelişim halinde olan bir okula çocuklarını göndermenin onlarda pozitif düşünceler yaratacağı yorumuna varılabilir.

Bu katkıyla bağlantılı olarak “okulun güç kazanması” da bulgular ışığında dikkat çeken katkılardandır. Aynı mentaliteye sahip öğretmen adaylarının bu uygulama okullarına gelmesi daha önce de “beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler

kazanmak” şeklindeki katkıda da üzerinde durulduğu üzere; uygulama okullarına güç kazandırmaktadır. Aynı çatının altında çıraklıktan ustalığa giden bir yol olarak görülen bu mentorluk sürecinin uygulama okullarına deneyimli öğretmen adaylarının katkısından yararlanarak ve bu adayları daha sonra bünyesine katarak güç kazanmaktadır.

“Yerinde saymayan sürekli gelişen kurum olmak” ve “okulu dinamikleştirme” gibi birbiriyle çok bağlantılı olan bu katkılar da bulgular ışığında göze çarpan, uygulama okullarına katkılar arasındadır. Mentilerin üniversitede öğrendikleri yeni metotları uygulama okullarında kullanması, yenilenen ve güncellenen bilgi akışının böylece uygulama okullarına ulaşması, okulların sürekli gelişimin içinde bulunması ve böylece de dinamikleşmesi söz konusu olmaktadır.

Son olarak, kendisi mentor olan bir katılımcı tarafından dile getirildiği üzere “yöneticilere geri bildirim sağlama” da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının uygulama okullarına katkısıdır. Mentilerin mentorların derslerine girmesi, menti olarak bulunduğu bölümde işlerin nasıl yürüdüğüne dair fikir sahibi olup sonrasında bununla ilgili okul idarecisine veya üniversiteye geri bildirim vermesi kendiliğinden gelişen bir geri bildirim sağlama ortamını yaratacaktır.

5.1.3.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Üniversiteye Katkıları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarının Üniversiteye Katkıları” alt teması bağlamında elde edilen bulgularda; üniversitenin prestij kazanması, üniversite için reklam, derslerdeki fikir alışverişinin artması, deneyimli iş gücü/nitelikli öğretmenler yetiştirme, kendi okullarına öğretmen yetiştirme, teorik dersler için örnek olay üretimi, canlı bir laboratuvara sahip olma, okulları gözlemlleme ve okullardan veri sağlama imkânı, ürün ortaya çıkarma kavramları ortaya çıkmıştır.

İlk olarak, “üniversitenin prestij kazanması” şeklinde daha önce uygulama okullarına katkılar bağlamında da görülen “prestij kazanma” durumu burada da yer almaktadır. Böyle bir uygulamaya sahip olmanın bu üniversiteyi farklı kıldığı, üniversitedeki eğitim fakültesinde özellikle öğretmen yetiştirme bakımından kalitenin arttığı, böylece de üniversitenin prestij kazandığı düşüncesi hakimdir. Öyle

ki, herhangi bir alanda veya konuda daha bilgili veya tecrübeli olan kişi ile bunlara ihtiyaç duyan ve istekte bulunan kişi arasında gerçekleştirilen, usta-çırak ilişkisine dayalı bir yardımlaşma, paylaşma, destek, rehberlik, belirsizlikleri yorumlama ve karar vermede ortak hareket etme ilişkisidir mentorluk. Ayrıca bir süreç olarak tanımlanan mentorluk; bugün pek çok sektörde olduğu gibi eğitim kurumlarında da üzerinde önemle durulan konulardan birisidir (Pala, 2017). Bu kurumda da bu uygulamaların “BAU Okulda Üniversite” gibi bir modelin içinde öğretmen yetiştirme programının merkezine oturması, teorik bilginin daha çok öğretilip sahada deneyim kazandırmanın daha az olduğu eğitim sisteminde öğretmen yetiştirmenin uygulama boyutuna önem vermesiyle de bir prestije sahiptir.

Katılımcılar arasından pek çok mentinin üzerinde durduğu üzere bu uygulamaya sahip olmak “üniversite için reklam” niteliğini de taşımaktadır. Mentilerin “BAU Okulda Üniversite” uygulamasına sahip olduğu için uygulamanın bulunduğu üniversitede öğretmenlik okumayı tercih etmelerine, bu uygulamanın üniversiteyi diğerlerinden farklı kıldığına ve uygulamalarda yapılan etkinliklerin sosyal medyada paylaşılmasıyla da üniversitenin bir reklamının olduğuna değinilmiştir. Nitekim, böyle bir programı uygulayıp nitelikli öğretmenler yetiştiren üniversitenin bu farklılığı, bu uygulamaları sayesinde de öğrenciler tarafından tercih edildiğine dair bulgular üniversitenin bu açıdan prestij kazanıp kendi sesini duyurma, kendisini bu şekilde tanıtmaya fırsatını da kendisine sunmaktadır.

“Derslerdeki fikir alışverişinin artması” şeklinde de üniversiteye söz konusu mentorluk uygulamalarının katkısının olduğu da dikkat çekmektedir. Mentilerin ve akademisyenlerin uygulama okullarında bulunması, orada yaşanan olaylarla ya da yeniliklerle ilgili veri sağlamak ve üniversitedeki ders ortamında gerek mentilerin sunum şeklindeki paylaşımları gerek sınıftaki tartışma ortamı sayesinde fikir alışverişinin arttığı bir öğrenme ortamı oluşmaktadır. Bununla da bağlantılı olarak, yine katılımcılar tarafından ifade edilmiş “teorik dersler için örnek olay üretimi” şeklindeki katkıya ve “okulları gözlemlene ve okullardan veri sağlama imkânı” katkısına da değinmek yerinde olur. Akademisyenlerin uygulama okullarındaki gözlemleri sonucunda derslerini zenginleştirdikleri, teorik derslerini örneklerle zenginleştirdikleri sonucuna mentorluk uygulamalarının akademisyenlere katkıları başlığı altında da değinilmiştir. Aynı şekilde, akademisyenlerin dersleri için böyle bir katkının olması doğal olarak daha etkili, verimli, kaliteli dersler olarak üniversiteye

de katkı olarak dönecektir. Uygulama okullarındaki gözlemler, orada böyle bir uygulamanın yürütülmesi sebebiyle sürekli bu okullarla bağlantı halinde olmak uygulama okullarındaki gidişat hakkında bilgi sahibi olacak şekilde üniversiteye veri sağlamaktadır.

“Deneyimli iş gücü/nitelikli öğretmenler yetiştirme” ve “kendi okullarına öğretmen yetiştirme” gibi kuruma katkılar da vardır; “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeliyle Türkiye’de çok değerli bir adım atılmış ve uygulama ağırlıklı olarak öğretmen adaylarının sahada öğrenmesinin gerçekleşeceği bir ortam oluşturulmuştur. Katılımcı bulgularında da ifade edildiği üzere böylece mentorluk uygulamaları sayesinde nitelikli öğretmenler yetiştirilmiş olur. Güven (2014)’in çalışmasında da mentorluğun menti, mentor ve kurum açısından faydalarının bulunduğu ortaya çıkmış, üniversitenin amacı olan insan yetiştirmeyi bu şekilde gerçekleştirmiş olduğu üzerinde durulmuştur (Güven, 2014). Kendi bünyesinde kendi vizyonuna göre yetiştirmiş olduğu öğretmen adaylarını üniversitenin aynı çatıyı paylaştığı uygulama okullarına kazandırmak gibi bir durumu olduğunda, bu okullara nitelikli ve tecrübeli öğretmenler yetiştirmiş olur. Bu da hem uygulama okullarına katkı hem de üniversite için öğretmen adaylarına iş olanağı sunma, onları kendi okullarına öğretmen olarak dahil etme gibi açılardan üniversite için de bir katkı niteliği taşımaktadır.

Üniversitede öğretilen teorik bilgilerin mentiler tarafından uygulama okullarında tecrübeye dönüştürülmesi bakımından uygulama okullarıyla bağlantılı bir şekilde mentorluk uygulamalarının yürütülüyor olması, üniversite için canlı bir laboratuvara sahip olma durumunu beraberinde getirir. Öyle ki, uygulama okulları üniversitenin teori yönünün uygulamaya döküldüğü bir çalışma alanı olarak görülür.

Son olarak, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının üniversiteye katkılarında biri de “ürün ortaya çıkarması”dır. Uygulama okullarında yapılan çalışmalar üzerine akademisyenlerin rapor tutması, bu alanda bir araştırmaya yönelmesi gibi durumlar da hem literatüre katkı açısından hem üniversitenin ürün ortaya çıkarması açısından faydalı olacaktır. Zira şu anda “BAU Okulda Üniversite” Öğretmen Yetiştirme Modeli’ndeki Mentorluk Uygulamalarının Farklı Paydaşların Bakış Açısından İncelenmesi’ adlı bu tez çalışması da üniversite ile uygulama okulları arasındaki iş birliğine dayanarak oluşturulan “BAU Okulda Üniversite”

hakkında oluşturulan bir ürün olarak literatüre de üniversiteye de uygulama okullarına da geri bildirim sağlama açısından katkı sağlayacaktır.

5.1.4. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında İlişkiler” ana teması; araştırma alt sorusu 6 olan "BAU Okulda Üniversite"deki mentorluk uygulamalarındaki mentor-menti, mentor-akademisyen, akademisyen-menti ilişkileri uygulamada yer alan kişilerce nasıl değerlendirilmektedir?” sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Bu ana tema; “Mentor-Menti İlişkileri”, “Mentor-Akademisyen İlişkileri”, “Akademisyen-Menti İlişkileri” şeklindeki alt temalara ayrılmıştır.

5.1.4.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Menti İlişkileri” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; olumlu karşılamak, çatı kurum olmanın etkisi, bizden biri gibi, sistemin gerekliliği düşüncesi, empati kurarak yaklaşmak, okul için büyük zenginlik, ast-üst ilişkisi kurmamak, yük değil sorumluluk olarak görmek, saygıyla yaklaşmak, uyumlu bir ilişki, usta-çırak ilişkisi, kazan-kazan ilişkisi, yardımlaşmak, samimiyetle mesafe arasında bir yaklaşım, birbirini iyi tanımanın önemi, paylaşım odaklı, bilgi alışverişi, hocam/öğretmenim diye seslenmek, iletişimin önemi, gözleniyormuş hissi, kimi zaman tepkili, umursamama, kendisine tehdit olarak görmek, tepkili yaklaşım kavramları ortaya çıkmıştır.

Genel anlamda mentorların, mentilerin ve bir akademisyenin görüşüne dayanan bulgulara göre uygulama okullarındaki mentor-menti ilişkileri mentorların mentilere olumlu yaklaşımına dayanır. Mentorların mentilere sahiplenici ve kucaklayıcı bir tavırla yaklaştıkları, hatta yaş farkı fazla olan mentor-menti ilişkilerinde bazı mentorların mentilere “kızım” diye seslenecek derecede sahiplenici bir tavır içinde oldukları göze çarpmıştır. Güler yüzlü, olumlu bir tavır içinde hem mentorların mentilere hem de mentilerin mentorlarına olumlu bir yaklaşımı vardır. Bu sahiplenici tavırda bu kurumların aynı çatı altındaki kuruma bağlı olmaları, böyle bir ortak

noktalarının olması da etkili olabilir. Hatta sadece mentorların değil, mentorluk yapmayan öğretmenlerin de mentilere olumlu yaklaşımının olduğuna dair bulgular da uygulama okullarında oldukça olumlu bir ortamın varlığına işaret eder. Bu çıkarımı da destekleyecek şekilde katılımcıların ifadelerinde mentor-menti ilişkisinde “çatı kurum olmanın etkisi” rol oynamaktadır. Bununla birlikte “bizden biri” ifadesi de mentor-menti ilişkisine yönelik mentorların sıkça kullandığı bir ifade olarak bulgularda dikkat çekmektedir. Uygulama okullarıyla aynı çatı altında olan üniversiteden mentilerin gelmesinin mentorların onları kendilerinden biri olarak görmelerinde etkisi vardır. Onlardaki bu yaklaşımda her öğretmenin mutlaka stajyerlik döneminden geçmesi gerektiği ve kendilerinin de bu yoldan geçtiği düşüncesi, mentorların mentilerle olan ilişkisine olumlu yönde etki etmektedir. “Sistemin gerekliliği düşüncesi” mentor-menti ilişkisine olumlu bir hava kazandırmaktadır. En temel anlatımla mentorluk, daha yetenekli ya da deneyimli birinin daha az yetenekli ya da deneyimsiz biri ile yetkinlikleri geliştirmek, kişisel ve kariyer gelişimine yardımcı olmak ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kasıtlı olarak bir araya getirilmesidir. “Mentorluk mesleki gelişimi tesis etmeyi ve öğretimi desteklemeyi amaçlayan bir mentor-menti ilişkisini içermektedir” (Milner & Bossers, 2005; Zepp, 2016; akt. Pala, 2017, s. 3-4).

Bu noktada kendilerinin de bu yoldan geçtiklerine dair düşünceye mentorların sahip olmasında mentorların mentilerin yerine kendilerini koydukları, empati kurarak onlara yaklaştıkları da bulgular arasındadır ve her ilişkide olabileceği gibi kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyması onun gözünden olaylara bakması, onu anlamasını ve bu yönde bir ilişki kurmasını sağlayacaktır. Nitekim Balcı (2012)’nın da belirttiği gibi mentorluk karşılıklı güven, anlayış ve empati kavramlarını içermektedir (Balcı, 2012). Bu ilişkide tarafların birbiriyle empati kurması, sadece mentorların mentilerin yerine kendisini koyması değil mentilerin de kendilerini mentorların yerine koyması karşılıklı olarak anlaşmaya, saygıya, uyumlu bir ilişkiye dayalı bir mentor-menti ilişkisinin oluşmasını sağlayacaktır. Zira “mentorluk karşılıklı güven ilişkisine dayalıdır” (Odell & Ferraro, 1992, 96; akt. Güven, 2014, s. 27). Kochan (2002), Portner (2005), Young & Cates (2005) başarılı bir mentor-menti ilişkisinde bulunması gereken faktörleri şöyle sıralamıştır: “Sadakat, duyarlılık, mesleki iş birliği, amaç birliği, ortaklık, gelişme, ortak değerler, karşılıklı saygı, karşılıklı güven” (Kochan, 2002; Portner, 2005; Young & Cates, 2005; akt. Güven,

2014, s. 32). Güven (2014), bu ilişki bağlamında hem mentorun hem de mentinin kişisel sınırlarına girilmemesi ve karşılıklı saygının her zaman korunması gerektiğinin altını çizmiştir (Güven, 2014). Bu araştırmanın mentor-menti ilişkileri alt temasına ilişkin bulgularında da mentor-menti arasında “saygıyla yaklaşma”ya ve “uyumlu bir ilişki” kurmaya önem verildiği gözden kaçmamalıdır. Cantimer (2008)’e göre, “mentor olmak bahçe sahibi olmaya benzer; öğretmek ve gelişmek için durumun uygun olması gerekmektedir. Uygun ortamın sağlanması da mentor ve yardımcı olacağı kişi arasındaki uyuma bağlıdır” (Cantimer, 2008, s. 18-19). Dolayısıyla bu çalışmada da mentor ve menti arasında saygıya dayalı ve uyumlu bir ilişkinin varlığı göze çarpmakta ve bu da mentorluk sürecinden verim alınması noktasında çok önemlidir.

Karşılıklı olarak saygıya dayalı ve uyumlu bir ilişkinin yanında ast-üst ilişkisi kurmamak da daha verimli bir mentorluk için bulgulara göre önemli bir unsurdur. Mentorluk mentinin daha deneyimsiz olduğu ve mentorun mentiye tavsiye verdiği, onu desteklediği, ona kapalı kapıları açtığı, duygusal ve profesyonel rehberlik ettiği bir süreçtir ve mentorluk ilişkisinde deneyimden kaynaklanan bir dengesizlik söz konusu olabilir, bu da güç faktörünün ilişkiye farklı bir boyut kazandırmasına sebep olabilir (Fullerton, 1998; akt: Abonen, 1999; s. 172; akt. Gümüş, 2015). “Burada güç faktörünü dengelemek de yine mentorun sorumluluğundadır” (Gümüş, 2015, s. 4). Tabii ki mentor ile menti arasında tecrübe farkı vardır ki böyle bir fark olduğu için mentorluk programında usta-çırak ilişkisi içinde mentorların rehberliğinde mentiler nitelikli öğretmenler olma yolunda yetişir. Öte yandan, bu tecrübe farklılığından farklı bir anlam çıkarıp mentor-menti ilişkisinde hiyerarşiye dayalı bir ast-üst ilişkisinin olmamasının önemli olduğuna vurgu yapılır. Bu gerçekten çok önemlidir, mentor-menti ilişkisinde mentinin mentorun yol göstericiliğinde yetişmesi, öğretmenlik mesleğini öğrenmesi değerlidir.

Mentorların mentilere hiyerarşi kurmadan yaklaşmasının yanında onları bir yük değil bir sorumluluk olarak görmesi de daha iyi ilişkiler kurulmasında etkili rol oynar. Bulgular ışığında, mentiler için böyle bir sistemde yetişmenin gerekliliğini bilip onlara bu yolda destek olmalarının önemini kavrayıp bu doğrultuda hareket eden mentorlar sistemin yararlılığının farkında oldukları sürece mentileri bir yük olarak da görmezler. Bu noktada yine empati kurmalarının, kendilerinin de bu yoldan geçtiklerini hatırlamalarının faydası olacaktır.

Öyle ki, mentilerin varlığı uygulama okulları için büyük bir zenginlik teşkil eder, bu görüş katılımcılardan bir mentora aittir ve bir mentor tarafından mentilerin varlığının okul için zenginlik olarak adlandırılması mentor-menti ilişkisinin olumlu yapısına işaret eden önemli bir bulgudur.

Öte yandan, mentor-menti ilişkisinde hiyerarşik bir yapıya sahip olmamak, ast-üst ilişkisi kurmamak önemliken aynı zamanda bu ilişkideki ince ayarı iyi belirlemek, bulgulara da belirtildiği gibi “samimiyetle mesafe arasında bir yaklaşım geliştirmek mentor ve menti arasındaki saygı çerçevesinde mentorluk sürecinin yürütülmesini kolaylaştıracaktır. Aynı zamanda “birbirini iyi tanımanın önemi” de göz ardı edilmemeli, mentor ve menti birbirini tanımak için birbirlerine zaman ayırmalıdır. Mentor ve menti arasındaki ilk görüşmede mentorluk sürecinden ne beklendiği ortaya konur. İlişkinin sınırları, tarafların sorumlulukları ve rolleri belirlenir. Hobiler ve boş zaman etkinlikleriyle ilgili sorular ilk buluşmanın gerginliğini azaltmada yararlı olabilir. “Mentor daha etkili hizmet sunabilmek için mentinin geçmişi ile ilgi temel bilgilere sahip olmalıdır. Ancak mentor, menti hakkında bilgi edinmek ve onunla ilgilenmekle, özel hayatın gizliliğini tehlikeye atacak kadar meraklı olmamak arasında ince bir denge kurmalıdır” (Kay & Hinds, 2009, 36; akt. Gümüş, 2015, s. 67).

Literatüre bakıldığında, mentor-menti ilişkisinin çoğunlukla usta-çırak ilişkisi olarak ifade edildiği göze çarpar. Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2012)’ya göre mentorluk, genel anlamda “daha bilgili ve tecrübeli olan kişinin (mentor), gelişme ihtiyacı duyan kişiye (menti) destek olma sürecidir” (Kuzu, Kahraman, Odabaşı; 2012; akt. Pala, 2017, s. 7-8). Aydın Tükeltürk ve Balcı (2014)’ya göre “mentorluk usta-çırak ilişkisine dayalı bir sürecin adıdır ve mentorluk ilişkisinde mentor, sadece işi öğretmekle kalmayıp öğretmen, danışman, rehber, koruyucu, destekleyici gibi rolleri de üstlenmektedir” (Aydın Tükeltürk, Balcı, 2014; akt. Pala, 2017, s. 7-8). Benzer biçimde mentorluğun kökenini usta-çırak ilişkisine dayandıran tanımlardan birisi de Monaghan & Lunt (1992) tarafından yapılmıştır. Monaghan ve Lunt çalışmalarında mentorluğu usta çırak ilişkisine dayalı bir bilgi paylaşımı olarak tanımlamışlardır (Monaghan ve Lunt, 1992; akt. Pala, 2017). Özkalp vd., (2006) tarafından hazırlanan “Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentorun Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada da mentor olarak danışmanın bir bilgi kaynağı ve yönlendirici olduğu,

tecrübesini ve bilgisini paylaştığı, kişisel performansını arttırmaya yönelik usta-çırak ilişkisini yaşattığı ortaya çıkmıştır (Özkalp v., 2006; akt. Yıldırım, 2013). Özdemir (2012)’e göre de mentorluk, mesleğe yeni adımını atmış bireyin mentor tarafından yetiştirilme sürecidir. Buna bir tür usta-çırak ilişkisi de denebilir (Özdemir, 2012). Literatürle de uyumlu olarak “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarındaki mentor-menti ilişkisinin elde edilen bulgulara göre usta-çırak ilişkisi olarak adlandırıldığını da göz ardı etmemek gerekir. Bu ilişki sayesinde mentorun gösterdiği yoldan ilerleyen menti zamanla kendisi de usta pozisyonuna geçecek ve öğretmenlik mesleğini yetkin bir şekilde yapmaya başlayacaktır.

Mentor-menti ilişkisinin “kazan-kazan” ilişkisi olduğuna dair de bulgular vardır ve buna göre bu ilişkinin sadece mentilere değil mentorlara da katkısı vardır. Daha önce mentorluk uygulamalarının mentorlara ve mentilere katkıları olduğu üzerinde durulmuştu, bu da mentorluk sürecinin tarafların ikisine de yararı olduğunun göstergesi olmakla beraber mentor-menti ilişkisi bağlamında da tarafların ikisinin de bu süreçten kazançlı çıktığının ifade edilmesi daha önce de üzerinde durulan bulguları doğrular niteliktedir.

Mentor-menti ilişkisinde “yardımlaşmak”, “paylaşım odaklı” olmak, “bilgi alışverişi” de tarafların birbirine katkı sağladığına gönderme yapan ifadelerdir ve katılımcılar tarafından üzerinde durulmuştur. “Menti mentordan yardım alan kişidir ve usta-çırak ilişkisi içerisinde belirsizlikleri yorumlama ve karar verme süreçlerinde mentorun yardımına başvurur” (Pala, 2017, s. 10). Öte yandan, bu araştırmada mentorluk sürecinin mentora ve mentiye katkıları bağlamında da görüldüğü üzere mentorların mentilere yardım etmesinin yanında mentilerin de mentorlara yardım ettikleri, onların iş yükünü azalttıkları; bilgi alışverişi, birbirleriyle paylaşım içinde olması noktasında da mentorların tecrübelerinden mentilerin öğrendikleri olduğu kadar mentilerin taze bilgilerinden mentorların da yararlanıp bilgilerini güncelledikleri sonucuna varılmıştır.

Karşılıklı olarak tarafların yarar sağladığı bu ilişkide de insanın olduğu her yerde önemli olabileceği gibi burada da iletişim çok önemlidir. Bu araştırmanın bulgularına göre de pek çok katılımcının mentor-menti ilişkisinde iletişimin önemli olduğuna vurgu yaptığı görülür, aynı zamanda mentorlar ve mentiler arasında açık bir iletişim olduğu, bu iletişimin mail yoluyla, telefonla ve yüz yüze yürütüldüğü; öte

yandan bazı mentilerle mentorları arasında iletişimin kurulamadığı da bulgular arasındadır. Oysa mentorluk sürecinin verimliliği, tarafların birbirine katkıda bulunmasının yolu iki taraf arasında kurulacak doğru ilişkiden, bu da bu ilişkideki iletişimin açık bir şekilde birbirini anlayacak şekilde kurulmasından geçer. Güven (2014)'in çalışmasında da taraflar arasındaki iletişimin kuvvetli olması gerektiği yönündeki bulgular göze çarpmaktadır ve taraflar arasındaki iletişimin kuvvetli olması, bir sorun olduğu zaman birbirlerine bunu açıkça ve saygı sınırları içerisinde ifade ederlerse mentorluk ilişkisinin sağlıklı bir şekilde yürüyeceğine değinilir (Güven, 2014). Bu iletişim noktasında tarafların birbirine hitap etme şekli de önemlidir; tabii burada özellikle mentorların mentilere hitap şeklinin mentiler üzerinde bıraktığı etki dikkat çekicidir. Zaten öğretmen olan mentorlara mentilerin “öğretmenim” diye seslenmesi son derece doğalken; öğretmen adayı olup uygulama okullarında menti konumunda bulunup öğrencilerin karşısına ders anlatımlarıyla bir öğretmen olarak çıkan mentilere mentorların “hocam/öğretmenim diye seslenmesi”nin mentilerin kendilerini öğretmen gibi hissetmesini sağladığı, aralarındaki iletişimin de daha olumlu bir yapı kazandığı sonucuna varılır. Daha önce de mentilerin öğretmenler gibi beyaz önlük giymesinin onlardaki mesleki aidiyet duygusunu geliştirdiği düşünülürse; öğretmenlerin gözünde belki basit ve artık rutinleşmiş birtakım davranışlar, hitap şekilleri öğretmen olma yolundaki mentilerin hayatında çok daha büyük anlamlar taşır.

Öte yandan, mentor ile menti arasındaki ilişki her zaman olumlu ilerlememekte, bulgulara göre mentorların mentilere kimi zaman tepkili yaklaşımlarının olduğuna, kimi zaman onları umursamayan bir tavır sergilediklerine kimi zaman da mentiler tarafından gözleniyormuş hissine kapıldıklarına rastlanır. Tabii bu bulguların katılımcılardan her bir ifadeye bir kişinin atıfta bulunduğu göz önünde bulundurulmalı, burada genelleme yaparak değil bazı mentorların veya bazı mentilerin kişiliğine göre de bu ilişkinin olumsuz bir zeminde ilerlemesinin söz konusu olabileceği düşünülmelidir. Katılımcılardan iki menti ise mentorların kendilerine mentileri tehdit olarak gördüğünü düşünmektedirler. Bu noktada mentorların mentilere tepkili yaklaşımına ilişkin olarak mentor görüşüne göre mentorların iş yükünün fazla olmasının yanında kendilerine mentilerin sorumluluğunun verilmesinin böyle bir tepkiyi doğurduğuna işaret edilmiştir. Öyle ki, yoğun iş temposunun içinde mentilere daha yararlı olabilmek adına mentorların

programlarının buna göre yapılması ya da mentorluğun gönüllülük esasına göre verilmesine özen göstermek, böyle bir tepkinin oluşmasının önüne geçecektir. Mentorluk ilişkilerini diğer kişisel ilişkilerden ayıran temel özellik, mentorluğun kişinin kariyeri bağlamı içerisinde yer alan gelişimsel bir ilişki olmasıdır. “Mentorluk ilişkilerini farklı kılan şey, bu ilişkilerin odağında kariyer ilerlemesi ve gelişimin bulunmasıdır” (Ragins & Kram, 2007; akt. Özalp, 2016, s. 14). Böyle bir ilişkinin içinde iki tarafın da gelişim odaklı yaklaşması, kişisel yorumlardan uzak bir şekilde bu ilişkideki görev ve sorumluluklarını tamamlaması yerinde olur.

5.1.4.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Akademisyen İlişkileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Mentor-Akademisyen İlişkileri” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; “iş birliğinin önemi” ve “daha çok teknoloji aracılığıyla iletişim” kavramları ortaya çıkmıştır.

“BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin üç ayağını oluşturan mentor-menti-akademisyen üçlüsünden mentor ile menti arasında yürütülen yoğun ilişkiye başka bir göz olarak bakan, mentilerin takibini yapan ve mentorlardan mentiler hakkında sözlü ve yazılı geri bildirim alan akademisyenlerin; bulgulara göre mentorlarla iş birliği içinde olmasının önemi büyüktür. Aynı zamanda mentorla akademisyenler arasındaki ilişkinin daha çok teknoloji aracılığıyla kurulan bir iletişim şeklinde yürütüldüğü ortaya çıkmıştır. Bunun da her ne kadar uygulama okullarına gidip mentorlarla yüz yüze görüşmeyi daha çok isteseler de okul sayısı ile akademisyen sayısının doğru orantılı olmaması; bu ilişkinin bu şekilde daha yoğun olarak yürütülmesine sebep olmaktadır.

5.1.4.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Akademisyen-Menti İlişkileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarında Akademisyen-Menti İlişkileri” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; “güven ve dürüstlüğe dayalı bir ilişki” kavramı ortaya çıkmıştır. Mentinin mentorluk sürecinde üniversitedeki öğretmenine güvenmesi, onunla dürüstlüğe dayalı ilişkiyi yürütmesi gerektiği çıkarımına

varılmıştır. Nitekim literatüre bakıldığında daha çok mentorluk uygulamalarını konu alan çalışmaların mentor-menti arasındaki ilişkiye odaklandığı; fakat söz konusu mentor konumunda kimi zaman üniversitedeki mentorluk uygulamaları söz konusu ise mentor konumundakilerin üniversitedeki danışmanlar; menti konumundakilerin de araştırma görevlileri olabildiği de göz önünde bulundurulduğunda; bu araştırmada da akademisyenlerin bu süreçte hem mentilere hem de yeri geldiğinde uygulama okullarındaki mentorlara rehberlik ettiğine dikkat etmek gerekir. Bu bağlamda, akademisyenlerle mentiler arasındaki ilişkide güven ve dürüstlük unsurunun ortaya çıkması da literatürde yer alan mentor-menti ilişkisinde güvenin, dürüstlüğün önemiyle örtüşen sonuçlardır. Beyene vd. (2002), mentorluğun öğrencilerin bakış açısına göre önemini ve eğitimdeki yerini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda, mentor-öğrenci ilişkilerinin karşılıklı güven, arkadaşlık ve dürüstlük üzerine kurulmasının, öğrenciler için önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Beyene, 2002; akt. Yurtseven, 2010). Jonson (2008)'a göre, “mentorları diğerlerinden farklı kılan şey, uzun bir süreç içerisinde öğretmenlerle güvene dayalı bir ilişki geliştirmeleri ve öğretmenler problemlerle karşılaştıklarında onlara destek olmalarıdır” (Jonson, 2008, s.9; akt. Gümüş, 2015, s. 9). Öyle ki, bu araştırmadaki bulguya da dayanarak mentinin akademisyene, akademisyenin de mentiye güvenmesi daha açık bir iletişime olanak sağlayacak ve dürüstlikle bu süreçte dair paylaşımda bulunma, çözüm odaklı yaklaşma durumu söz konusu olacaktır.

5.1.5. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Sıkıntılar” ana teması; araştırma alt sorusu 7 olan “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde yer alan kişilerin bu modeldeki mentorluk uygulamalarına dair yaşadıkları ya da gözlemledikleri sıkıntılar nelerdir?’ sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Bu ana tema; “Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar”, “Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar”, “Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” şeklindeki alt temalara ayrılmıştır.

5.1.5.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar” alt teması bağlamında elde edilen bulgularda; okul yoğunluğundan mentilere yetişememek, mentilere zaman ayırma sıkıntısı, mentilerin plansızlığına

dair sıkıntılar, saygısız davranan mentiler, mentilerin ciddiye almadıkları tavırları, iletişim konusunda sıkıntı, organizasyon sıkıntıları, gözlemlenmekten hoşlanmama, sıkıntı olmaması kavramları ortaya çıkmıştır.

Mentorların yaşadığı sıkıntılardan biri “okul yoğunluğundan mentilere yetişememek” sıkıntısıdır. Araştırmanın yapıldığı üç uygulama okulu da İstanbul ilinde bulunan özel okullardandır. Özel eğitim kurumlarındaki yoğunluğun, öğretmenlerden beklentilerin yüksek olduğu bir ortamın varlığının göz önünde bulundurulması sonucunda kimi zaman mentorların böyle bir sıkıntı yaşamalarının doğal olduğu çıkarımına varılabilir. Nitekim aynı sıkıntı mentorluk uygulamalarıyla ilgili yapılan başka çalışmalarla da paralellik gösterir. Örneğin, Karadağ (2015)’ın da dediği gibi “özel eğitim kurumlarında, koyulan yüksek hedeflere ulaşmak ve okuldan beklenen iyi performansı karşılamak adına öğretmenlerin ders yoğunluğu ve etkinliklerdeki görevlerinin fazlalığı dikkat çekmektedir” (Karadağ, 2015, s. 69). Balkar ve Şahin (2015)’in araştırma sonuçları; mentorluk ilişkisinde her iki tarafın ders yükünü azaltmanın, mentorluk uygulamaları için teşvik oluşturacağını göstermiştir. Yoğun iş yükünün yarattığı zaman kısıtlılığı beraberinde mentorluk ile ilgili planlamaların aksamasını getirmektedir. Genelde çalışmaların bir plan dahilinde başladığı, ortak zaman ayarlama sıkıntısı ve iş yoğunluğu nedeniyle, planlamanın aksadığı tespit edilmiştir (Balkar ve Şahin, 2015; akt. Karadağ). Yine Karadağ (2015)’in çalışmasında ortaya çıkan sonuçlara göre mentorluk çalışmalarının uygulanışını zorlaştıran en büyük sorunun yoğun iş yükü sebebiyle zaman kısıtlılığı olduğu ortaya çıkmıştır (Karadağ, 2015).

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarını merkeze alan bu çalışmada da mentorların yoğun iş yükü sebebiyle “mentilere zaman ayırma sıkıntısı” yaşadığı da göze çarpan diğer mentor sıkıntılarından. Mentilerin ders planı hazırlıkları, mentorların dersler ve bu planlara dair onlara verdikleri geri bildirimlerin kısıtlı bir zamana sıkıştırıldığı, özellikle de derse girmeden önceki yarım saatlik dilime ve diğer derse geçmeden önce dakikalarla sınırlı olan vakte sığdırılmaktadır. Aslında yaşanan sıkıntıların birbiriyle ilgili ve birbirini etkileyen sıkıntılar olduğunu da göz ardı etmemek gerekir. Mentilerin plansızlığına dair sıkıntıların varlığına yönelik de bulguların olduğu, mentilerin sorumluluğu dahilinde olan ve ders öncesinde kontrol etmesi için mentoruna göndermesi gereken çalışmaları son dakikada göndermesi ya da mentilerin son andaki emr-i vakileri

mentorlar tarafından yakınılan davranışlardandır. Karşılıklı olarak iki tarafın da kendine göre ayrı yoğunluklarının olduğu, mentorluk sürecinde herkesin sorumluluklarının olduğu düşünülürse iki tarafın da planlı olmaya, zamanlamaya dikkat etmesi birbirini etkileyen bir süreci paylaştıkları için hem mentoru hem mentiyi zor duruma sokmayacaktır.

Katılımcılardan bir mentorun ifade ettiği üzere saygısız davranan mentilerin mentorlar için bir sıkıntı olduğu görülür. Bu saygısızlığın daha çok mentoruyla nasıl iletişim kurulursa dikkat etmeme noktasında baş gösterdiği de ortadadır. Burada mentor-menti ilişkilerinde üzerinde durulduğu üzere saygı konusuna özen göstermenin ne kadar önemli olduğu da böyle bir sıkıntıyı ortadan kaldırmak adına önem taşımaktadır. Ciddiyetsiz davranan mentilerin varlığı ve mentorlar ile mentiler arasında iletişim konusunda sıkıntıların da var olduğu da göze çarpar. Özellikle uygulama okullarına devam konusunda ciddiyetsizce yaklaşan mentilerin sıkıntı yarattığını ama bu durumun üniversite tarafından menti devamsızlıklarının ciddiyetle takip edilmesiyle son bulduğunun da altını çizmekte fayda vardır. İletişim noktasında ise tarafların kişilik yapısına göre de böyle bir sıkıntının olabildiği gibi mentorların süreçle ilgili bilgilendirilme konusunda da eksikliklerin olması bu problemi doğurmaktadır. “İletişim eksikliği, plansız davranışlar ve hizmet alanların sürece yeterince motive edilememesi mentorluk sürecinde problemleri ortaya çıkarmaktadır” (Adedokun, Dyehouse, Bessenbacher & Burgess, 2010; akt. Güven, 2014, s. 20).

Organizasyon açısından da sıkıntıların olması da sözü edilen sıkıntılardandır, burada da mentorlarla mentilerin son anda bir araya getirilip birlikte derse gireceklerinin söylenmesi, öncesinde birbirlerini daha çok tanıyabilecekleri bir organizasyonun bulunmaması mentorların rahatsız olduğu noktalar arasındadır. Ayrıca, mentor sıkıntıları arasında “gözlemlenmekten hoşlanmama” gibi bir sıkıntının olduğu, bunun da kişilik yapısına bağlı bir sıkıntı olduğu çıkarımına varmak mümkündür.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentorların Yaşadığı Sıkıntılar” alt temasına ilişkin olarak “sıkıntı olmaması”na yönelik bulgular da göze çarpmakta ve genel olarak mentiler öğrenmeye açık, istekli olduğu sürece;

sisteme hem mentiler hem mentorlar adapte olduğunda ve aralarındaki ilişki iyi olduğunda herhangi bir sıkıntı bulunmamaktadır.

5.1.5.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Mentilerin Yaşadığı Sıkıntılar” alt teması bağlamında elde edilen bulgularda; yoğunluk, stajyer muamelesi görmek, bazı çalışmalarda izin verilmemesi engeli, yeni ortama alışma sıkıntısı, uygulama okullarının sayısının yetersizliği, mentorların tam olarak mentor nasıl olunuru bilmemesi, sisteme adaptasyon sıkıntısı, üniversite ile uygulama okulları arasındaki iletişim kopukluğu, sıkıntı olmaması kavramları ortaya çıkmıştır.

“Yoğunluk” şeklindeki menti sıkıntısının daha önce mentorların sıkıntıları arasında da yer aldığı düşünülürse mentor-menti ilişkisinde iki tarafın da ayrı ayrı yoğunluğunun olduğunu görmek mümkün olur. Karşılıklı olarak bulunan yoğunluk sebebiyle mentorlar ile mentilerin ortak zaman diliminde buluşmakta ya da mentilerin üniversitede de yetiştirmeleri gereken çalışmalardan kaynaklanan yoğunluktan dolayı mentorluk sürecindeki sorumluluklarını yerine getirirken sıkıntı yaşamakta oldukları görülür. Vatan (2009)’ın doktora tezinde de çıkan sonuçlarda mentilerin zaman problemi yaşadıkları, mentorlarıyla bir araya gelmede güçlük yaşadıkları belirtilmiştir (Vatan, 2009).

Daha önce mentor-menti ilişkileri bağlamında mentor ile menti arasında ast-üst ilişkisinin kurulmamasına yönelik bulgulara yer verilmişti, bunu destekleyen nitelikteki bir bulgu da mentilerin yaşadıkları sıkıntılar arasında bulunan “stajyer muamelesi görme”ye dayanır. Hiyerarşik bir yapı kurarak yaklaşan mentorların mentilere stajyer muamelesi yapması mentiler açısından bir sıkıntıdır ki bu programın merkezinde sadece mentilerin değil mentorların da gelişimine, onlara mesleki ve kişisel katkıları olduğu düşünülürse böyle bir sıkıntının olmaması için herkes üzerine düşeni yapmalıdır. Mentilerin sıkıntılarından biri de uygulama okullarında tamamlamaları gereken bazı ödevleri okulların prosedürlerini öne sürerek mentilere bazı çalışmalarda izin verilmemesi konusundadır. Burada üniversite ile uygulama okulları arasındaki iş birliğinin artmasıyla mentilere verilen ödevlerin birlikte planlanması sonucunda bu planlamanın daha başında okulların

prosedürleri açısından sıkıntı yaratacak durumların olup olmadığına bakılması süreçte hiçbir tarafın sıkıntı yaşamamasını sağlayabilir.

Bununla birlikte, mentilerin “yeni ortama alışma sıkıntısı”, “sisteme adaptasyon sıkıntısı” yaşaması gibi durumların olduğu, bunlarda da kişilerin kişilik yapılarına bağlı olabilecek sıkıntılar olduğunu düşünmek, genelleme yapmamak yerinde olur. Elde edilen bulgulara göre “uygulama okullarının sayısının yetersiz olması” bir okuldaki menti sayısının daha çok olmasına sebep olmakta, bu da mentilerin bu süreçten elde edeceği kazanımı olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, “mentorların tam olarak mentor nasıl olunuru bilmemesi” ve “üniversite ile uygulama okulları arasındaki iletişim kopukluğu” da mentorluğun eğitim alınarak yapılması gerektiğini ve mentorluk sürecinde iletişimin her noktada önemli olduğunu düşündüren bulgulardır.

Öte yandan, söz konusu sıkıntıların yanında tıpkı mentor sıkıntılarında da yer verildiği üzere mentiler açısından sıkıntı görülmediğine dair de bulgular mevcuttur. Bu hususta da tarafların birbiriyle empati kurmasının herhangi bir sıkıntı yaşanmamasında etkili olduğu çıkarımı da yapılabilir.

5.1.5.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.

“BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarındaki Akademisyenlerin Yaşadığı Sıkıntılar” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; uygulama okullarına ulaşım zorluğu, ilk başlarda programa entegre olamama sıkıntısı, uygulama okullarıyla iletişim eksikliği, uygulama okullarındaki öğretmen ve yönetici değişikliği sebebiyle yaşanan sıkıntılar, uygulama okullarının sayısının yetersizliği, uygulama okullarındaki müdürlerin tavırları arasındaki farklılıklar, uygulama okullarındaki akademisyenler için “BAU Okulda Üniversite” ofislerinin olmaması, zaman yönetimi, sıkıntı olmaması kavramları ortaya çıkmıştır.

Öncelikle, araştırmaya katılan 44 katılımcı arasında yer alan 5 akademisyenden 3’ünün dile getirdiği bir sıkıntı: “uygulama okullarına ulaşım zorluğu”dur. İstanbul’un büyük bir şehir olması sebebiyle uygulama okullarına ulaşımın pek kolay olmamasına hatta İstanbul’un bir yakasında oturup diğer yakadaki uygulama

okullarına gitme durumunda yaşanan sıkıntılara değinmişlerdir. “İlk başlarda programa entegre olamama sıkıntısı”nın da varlığı göze çarpmakta, tıpkı mentilerin de yaşadığı adaptasyon sıkıntısı gibi benzer durumun akademisyenlerde de görüldüğü, alışma sürecinden sonra herkesin görev ve sorumluluklarına odaklandığı çıkarımı yapılabilir.

İletişimin çokça üzerinde durulduğu üzere mentorluk sürecinde paydaşlar arasında mutlaka olması gereken bir unsur olduğu da göz önünde bulundurulursa akademisyenlerle uygulama okulları arasında iletişim eksikliğinin olması sıkıntı yaratacaktır. Zira aynı sıkıntı daha önce mentilerin yaşadığı sıkıntılar başlığında da dile getirilmiş olup bir akademisyen tarafından da bu sıkıntıya dikkat çekilmesi, böyle bir sıkıntının varlığına farklı bakış açıları tarafından dile getirilmesine paralel olarak daha çok dikkat etmek gerekir. Ayrıca, uygulama okullarına “BAU Okulda Üniversite” hakkında her sene başında bilgilendirme toplantıları yapılmaktadır fakat sonraki sene uygulama okullarındaki öğretmen ve yönetici değişiklikleri sebebiyle yine baştan aynı noktadan bilgilendirmenin sürmesi; tecrübeli kişilerin bilgilerine bilgi ekleme durumunun kısıtlı olması söz konusudur. “Uygulama okullarının sayısının yetersizliği” de dile getirilen akademisyen sıkıntılarından. Aynı sıkıntıya menti sıkıntıları arasında da rastlandığı göz ardı edilmemelidir. Bulguların farklı bakış açıları tarafından ortaklık kazanıp doğrulanması bu sıkıntıların varlığını güçlendirmektedir. Aynı zamanda, uygulama okullarının müdürlerinin tavırları arasındaki farklılıklar da akademisyenler tarafından dile getirilmiş sıkıntılardan olup burada yine kişilerin kişilik yapısına, programa dair duyduğu heyecana ve isteğe göre farklı yaklaşımlar sergileyebilecekleri, kimisinin daha ilgili kimisinin daha ilgisiz olabileceği görüşünü doğurur.

Bütün bunların yanında, uygulama okullarında akademisyenler için “BAU Okulda Üniversite” ofislerinin olmaması da akademisyenlerin sıkıntıları arasındadır. Her ne kadar programın başında böyle bir ofisin olması planlanmışken böyle bir ofisin akademisyenlere tesis edilememiş olması da uygulama okullarındaki ders gözlemlerinin dışında kendilerine çalışacak ortam bulmak gibi bir zorlukla akademisyenleri baş başa bırakmaktadır. Ayrıca, zaman yönetimi konusunda da akademisyen sıkıntısı olduğu, üniversitedeki programlarında bir günleri boş bırakılmadığında uygulama okullarına gitmek özellikle de İstanbul şartlarında

ulaşıma ayrılan sürenin çok olmasıyla da ilgili olarak onlar için sıkıntılı bir durumdur.

Son olarak; mentor, menti sıkıntılarında da sıkıntı olmamasına dair bulgulara ulaşıldığı gibi akademisyenler açısından da sıkıntı olmamasına dair bulgular yer almaktadır.

5.1.6. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Öneriler” ana teması; araştırma alt sorusu 8 olan “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının geliştirilmesi gereken yönlerine dair katılımcıların önerileri nelerdir?” sorusu temel alınarak belirlenmiştir. Bu ana tema; “Mentorların Önerileri”, “Mentilerin Önerileri”, “Akademisyenlerin Önerileri” şeklindeki alt temalara ayrılmıştır.

5.1.6.1. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentorların Önerileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentor Önerileri” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; daha iyi organizasyon gerekliliği, mentor eğitimi, mentilerin daha ciddiyetle işlerini yapması, daha çok bilgilendirilme, mentilerin daha bilinçli olması, mentilerin daha aktif olması, sürekli iletişimin gerekliliği, mentilere yol gösterirken daha çok dikkat, mentilere verilen ödevlerin çeşitlilik kazanması, mentilerin üsluplarına dikkat etmesi gerekliliği, daha planlı-programlı olmak, çift taraflı anlayışın gerekliliği, mentilerin uygulamaya daha çok gelmesi, mentilerin uygulama sırasında daha iyi odaklanması, mentilerin öğretmen olmayı gerçekten istemesi, mentilerin kıyafetlerine dikkat etmesi gerekliliği, bu programın tüm okullarda uygulanması, programın aynı şekilde devam etmesi; kavramları ortaya çıkarmıştır.

Öncelikle, katılımcıların önerilerinde görüldüğü üzere “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk programının geliştirilmesine yönelik önerilerin araştırmanın ana temalarından biri olan “sıkıntılar” başlığını çözmeye yönelik ifadeler olduğu da dikkat çekmektedir. Mentorların mentilerin uygulama okullarında

tüm seviyelerde tecrübe kazanması için organizasyon gerekliliği, mentorların programlarının esnek olduğu günlere göre mentilerin geldiği günlerin ayarlanması gibi konularda “daha iyi organizasyon gerekliliği”ne yönelik bir öneri vardır. Bu organizasyonun içinde mentorlara yönelik eğitim programının da olması bağlamında “mentor eğitimi” de öneriler arasındadır. Nitekim mentor eğitiminin önemine literatürde pek çok çalışmada vurgu yapılmıştır. Vatan (2009)’ın çalışmasında iyi planlanmış mentorluk programlarının, hem kuruma hem de çalışanlara yarar sağlayacağı için bu programların kurum kültürüne yerleştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir (Vatan, 2009). Yurtseven (2010)’ın çalışmasındaki bulgulara göre “mentorlara verilecek eğitim, hem teorik hem de pratik açıdan sağlam temellere dayanmalıdır. Verilecek olan eğitim, mentoru gerek mentorluk hizmetinden önce, gerek hizmetin sürdürülme aşamasında doğru bir şekilde yönlendirmelidir” (Yurtseven, 2010, s. 52). Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerini mentorluk bağlamında ele alan Güven (2014)’ın çalışmasında da mentorluk eğitime dair mentor olmak isteyen öğretim görevlilerinin mentorluk seminerleri ile bu konuda desteklenmesine, her kişinin öğrenci yetiştirme tarzı farklı olabileceğinden üniversite bünyelerinde kişisel mentorluk programları hazırlayabilecek donanımlı kişilerin istihdam edilmesinin önemine ilişkin öneriler yer almaktadır (Güven, 2014). Elbay (2015)’ın çalışmasında da mentorların kendileri, bir mentorluk eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (Elbay, 2015). Nitekim “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarını merkeze alan bu araştırmada da literatürle uyumlu olarak mentor eğitimlerine ihtiyaç duyulduğu çıkarımına varılabilir. Mentor eğitimiyle de bağlantılı olarak dikkat çeken bir başka öneri de “daha çok bilgilendirilme”dir. Söz konusu bu öneri hem mentorların hem de mentilerin bilgilendirilmesine yöneliktir. “BAU Okulda Üniversite” sisteminin taraflara çok iyi anlatılmasının bu uygulamadaki verimi artırmak açısından önem taşıdığına vurgu yapılır. Mentorların önerileri arasında daha çok mentilerden beklentilerine yönelik öneriler olduğu göze çarpmaktadır; örneğin mentilerin daha ciddiyetle işlerini yapması, mentilerin daha bilinçli olması, mentilerin daha aktif olması, mentilerin üsluplarına dikkat etmesi, mentilerin uygulama sırasında daha iyi odaklanması, mentilerin kıyafetlerine dikkat etmesi, daha planlı-programlı olmak ve mentilerin öğretmen olmayı gerçekten istemesi şeklinde sıralanabilir. Bu önerilerin ele aldığı menti davranışları sıkıntılar bağlamında ele alındığından, burada mentilerin üzerine düşen sorumlulukların bilincinde olması ve bu önerileri dikkate alması

mentor-menti ilişkilerinin ve mentorluk sürecinin daha olumlu bir yolda ilerlemesi için önem taşımaktadır. Bunların yanında üniversiteyi de ilgilendiren bazı öneriler vardır, mentilere verilen ödevlerin çeşitlilik kazanması, mentilerin uygulamaya daha çok gelmesi için üniversitenin de üzerine düşenleri yapması gerekliliğini düşünmek gerekir.

Mentor ve menti ilişkisinde mentorların mentilere yol gösterirken daha çok dikkat etmenin ve geleceğin öğretmeni olan mentilere doğru bir rehberlik yapmanın altı çizildiği gibi daha önce de önemi üzerine durulan iletişime yönelik de sürekli iletişimin olması şeklinde de öneri mevcuttur. Tarafların birbirini anlamasının da çok önemli olduğu düşünülürse çift taraflı anlayışın gerekliliğine yönelik öneri de anlamlı olacaktır. Son olarak “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme programının her yönüyle iyi olduğunu ve aynı şekilde devam etmesini belirten bir katılımcı bulgusunun yanında bu programın tüm üniversitelerde de uygulanmasının gerektiğine dair önerinin de bulunduğu, böyle bir durumun gerçekleşmesi durumunda eğitim sistemimizde nitelikli öğretmen yetiştirmeye duyulan ihtiyaç giderilip öğretmen yetiştirmede çok ileri bir noktaya gelinebileceği de düşünülmelidir.

5.1.6.2. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentilerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Mentilerin Önerileri” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; üniversitedeki içerikle uygulama okullarındaki içerik arasında paralellik sağlanması, mentor-menti tanışma toplantılarının yapılması, mentilerin uygulamalara daha çok dahil edilmesi, üniversite-uygulama okulları arasındaki iletişimin artması, programın teori kısmının geliştirilmesi, akademisyenlerle müdürlerin toplantılarının sıklaşması, uygulama okullarının sayısının artması, mentor eğitimlerinin yapılması, akademisyenlerin uygulama okullarında daha çok gözlem yapması, teori derslerinin azalıp uygulamanın artması kavramları ortaya çıkmıştır.

Daha önce özellikle mentilerin yaşadığı sıkıntılar ve akademisyenlerin yaşadığı sıkıntılara ilişkin olarak üniversite ile uygulama okulları arasındaki iletişim eksikliğine değinilmişti, mentilere üniversitede verilen ve uygulama okullarında

tamamlamaları beklenen çalışmalarda kimi zaman uygulama okullarının prosedürlerini öne sürerek bu çalışmayı tamamlamalarına izin vermeme durumları söz konusuydu. Bu sıkıntıyı da gidermeye yönelik mentilerin önerileri arasında “üniversite-uygulama okulları arasındaki iletişimin artması”, “üniversitedeki içerikle uygulama okullarındaki içerik arasında paralellik sağlanması” bulunmaktadır. Yine üniversite ve uygulama okulları arasındaki iletişim açısından önem teşkil edecek bir öneri de akademisyenlerle uygulama okullarının müdürlerinin toplantılarının sıklaşması üzerinedir. Her ne kadar farklı açılardan ele alınan öneriler olsa da bunların özünde “iletişim” yatmaktadır. Mentilerin önerileri arasında akademisyenlerin uygulama okullarında daha çok gözlem yapması da vardır. Oysa akademisyenlerin yaşadıkları sıkıntılar arasında yer alan uygulama okullarına ulaşım zorluğu, haftalık programlarında bir günü boş olmayan akademisyenlerin uygulama okullarına gitmeye dair zaman ihtiyacı söz konusu olduğunda; akademisyenlerin uygulama okullarına daha çok gözleme gidebilmesi için önce sıkıntıları giderecek planlamalar yapmanın önemli olduğu yorumuna varılabilir.

“BAU Okulda Üniversite” üniversitedeki teorik bilgileri mentilerin uygulamaya dökkebildiği bir ortamı mentilere sunan bir öğretmen yetiştirme modelidir ve mentilerin önerileri arasında teori derslerinin azalıp uygulamanın artması gibi bir öneri olduğu gibi bununla çelişen bir başka öneri ise programın teori kısmının geliştirilmesi yönündedir. Bulgularda bu yönde ayrılık gösteren teori-uygulama kısmına dair bu öneri bağlamında; hem teoriyi hem uygulamayı dengeleyecek şekilde programın gidişatını sürdürmenin yararlı olacağı düşünülebilir.

Mentilerin uygulama okullarındaki varlıklarıyla da ilgili; uygulama okullarının sayısının artması, mentilerin uygulamalara daha çok dahil edilmesi ve mentor-menti tanışma toplantılarının yapılması da göze çarpan önerilerdendir. Öyle ki, mentor-menti ilişkileri başlığı altında “birbirini iyi tanımanın önemi” üzerinde durulmuştu, “BAU Okulda Üniversite”de mentilerin mentorlarıyla kuracağı ilişkiler, birbirlerini iyi tanımaları, uygulama okullarında mentilerin daha aktif olması için şans verme, uygulamadan alınacak verimin artışında etkili olacaktır.

5.1.6.3. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Akademisyenlerin Önerileri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar. “BAU Okulda Üniversite”deki Mentorluk Uygulamalarına Dair Akademisyenlerin

Önerileri” alt teması bağlamında elde edilen bulgulara; YÖK’ün stajlara daha çok vakit ayırması, daha iyi organizasyon gerekliliği, öğretmenlik uygulaması koordinasyon biriminin gerekliliği, mentor eğitimlerinin yapılması, mentorluk seçimlerinde istekli olanların seçilmesi ve ödül sistemi, okullarda bilgilendirme toplantılarının sürekli olması ve okulların bu uygulamayı önemseyip içselleştirmesi kavramları ortaya çıkmıştır.

Akademisyen önerilerinin arasında da “mentor eğitimlerinin yapılması”nın bulunması; bu önerinin hem mentorlar, hem mentiler hem de akademisyenler tarafından gelmesi böyle bir eğitime duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Daha iyi organizasyon yapılması, okulların bu uygulamayı önemseyip içselleştirmesi, okullarda bilgilendirme toplantılarının sürekli olması üniversite ile uygulama okulları arasındaki koordinasyonu artıracak önerilerdir. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması koordinasyon biriminin kurulması da öneriler arasında olup, bu durumu destekler niteliktedir. Tabii mentor-menti ilişkilerinde de söz edildiği üzere mentorların seçimi, mentorların gönüllülük esasına göre bu programa dahil edilmesi bağlamında akademisyenlerin önerileri arasında mentorluk seçimlerinde istekli olanların seçilmesi ve ödül sistemi bulunmaktadır. Hawkey (1998), Stanulis & Russel (2000); “mentoru kurum yönetimi yönlendiriyorsa mentorluk yapacak doğru kişilerin doğru yöntemlerle seçilmesinin gerekliliği” üzerinde durmaktadırlar (Hawkey, 1998; Stanulis & Russel, 2000; akt. Tunçay, 2014; akt. Karadağ, 2015, s. 75). Son olarak, daha genel anlamda bir öneri niteliğinde olup YÖK’ün stajlara daha çok vakit ayırmasına yönelik akademisyen önerisi de dikkat çekmektedir. YÖK’ün öğretmenlik uygulaması için uygulama günü ayırmasının ve bu yönde gelişmesinin nitelikli öğretmenler yetiştirmede önemli rol oynayacağı çıkarımı yapılabilir.

5.2. Sonuçlar ve neriler

“BAU Okulda niversite” modelinin uygulandığı okullarda mentorluk yapan öğretmenlerin, onların menti olan ğretmen adaylarının ve üniversiteyi okula taşıyan akademisyenlerin gözünden; “BAU Okulda niversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının nasıl algılandığını, ne gibi sorumluluklarının olduğunu ve bu modelin bireye ve kuruma katkılarını, mentorluk uygulamalarındaki ilişkileri ve yaşanan sıkıntıları, modele yönelik nerileri üzerine katılımcıların görüşleri nitel araştırma yöntemiyle incelendiğinde, bu araştırmada genel olarak şu sonuçlara varılmıştır:

“BAU Okulda niversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının  ayağını oluşturan mentorlara, mentilere ve akademisyenlere çeşitli sorumlulukların düştüğü görülmüştür. Nitekim mentor sorumluluklarının başında mentilere rehberlik etmek, onlara öğretmenlik mesleğini yerinde öğrenirken yol göstermek gelir. Hem içinde bulundukları sürece dair hem de mentilerin kendilerine çizecekleri yol, mesleki anlamdaki soruları açısından da onlara yol gösterici olma sorumluluğunu mentorların üstlendiği sonucuna varılmıştır. Bu süreçte mentilere yardım etmek, onlara destek olmak da sorumluluklar arasındadır. Mentorların özellikle ders planı ve materyallerin hazırlanması, öğrencilerle iletişimin nasıl kurulacağı konularında mentilere yardımcı olduğu söylenebilir. Ayrıca, mentorların mentilere rol model olmak gibi bir sorumluluklarının olduğu, öğretmenlik mesleğini öğrenirken kendilerine yol gösteren mentorları mentilerin örnek aldığı bu sebeple de mentilerde iyi örnekler olarak iz bırakacak mentorların varlığı önem taşımaktadır. Mentorluk sürecinde mentorların mentilerin ders anlatımları öncesindeki ders hazırlıkları ve bu anlatımlar sonrasına dair mentilere yapıcı geri bildirimler vermesinin, bu esnada herhangi bir ast-st ilişkisi oluşturacak şekilde değil mentilere rehberlik etmeyi merkeze alacak şekilde olması da mentorların mentilere geri bildirim verme sorumluluğu bağlamında ortaya çıkan önemli sonuçlardandır.

“BAU Okulda niversite” modelindeki mentorluk uygulamalarındaki menti sorumlulukları arasında mentilerin okul ve ders gözlemi yapması, istekli olması, mentoruna soru sorması en çok üzerinde durulan sorumluluklar arasındadır. Ayrıca, tıpkı mentorlar gibi mentilerin de öğrencilere karşı bir rol model olma

sorumluluğunu da taşıdıkları görülmüştür. Hatta rol model olma sorumluluğunu katılımcılardan akademisyenlerin de hem mentorlara hem de mentilere yönelik taşıdıkları sonucuna da bağlı olarak “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki tüm katılımcıların bu sorumluluğa sahip oldukları sonucuna varmak mümkündür. Öyle ki, mentorluk sürecinin tüm paydaşlara yararlı olabilmesi için herkesin üzerine düşen sorumlulukları yeri getirmesi önemlidir. Akademisyenlerin sorumlulukları arasında mentor sorumluluklarıyla ortak olarak rehber olmak, destekçi olmak, kurallara uyma konusunda mentileri uyarmak gibi sorumlulukların olduğu, bunun da “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarında mentorlar ve mentiler arasındaki ilişkide dengeyi sağlayan taraf olduğu ortaya çıkmıştır.

“BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarının bireye katkıları ana teması bağlamında bu uygulamaların mentorlara, mentilere ve akademisyenlere hem mesleki hem de kişisel katkılarının olduğu sonucuna varılmıştır. Öncelikle, mentorluk uygulamalarının mentorlara mesleki katkılarının olduğu, mentorların mentilerle tecrübelerini paylaşırken, onlara rehberlik ederken, öğretmenlik mesleğini öğretirken kendilerinin de öğrendiği, dolayısıyla mentor ve menti arasında karşılıklı öğrenmenin gerçekleştiği göze çarpar. Bu noktada mentorlar kimi zaman bu öğretme sürecinde eski bilgilerinin açığa çıkması kimi zaman da mentilerden öğrendikleriyle 21. yüzyılın gereklerine uygun, daha çok teknolojinin öğretim metotlarıyla birleştirilmesi noktasında bilgilerini güncellemektedirler. Aynı zamanda mentilerden aldıkları geri bildirimler sayesinde mentorların da öz değerlendirme yaptıkları ve sürekli gelişim içinde oldukları da görülür. Böyle bir mesleki gelişim sürecinin içinde kendilerini bulmak mentorların mesleki anlamda motivasyonlarının da artmasını sağlar. Mentorların yaptığı öğretmenlik mesleğini mentilerin ciddiye alarak yaklaşmaları, bu meslekte hevesli olmaları, öğrenmeye istekli olmaları gibi sebepler de mentorların motive olmasını sağladığı gibi; mentiler tarafından gözlemleniyor olmanın da mentorlara bir sorumluluk yüklediği ve daha iyisini yapıp mentilere göstermek için mentorların da bu yönde motivasyon artışı yaşadıklarına ulaşılmıştır. Mesleki katkıların yanında mentorluk sürecinin mentorların mentilerle yürüttükleri ilişkilerin ışığında iletişim becerilerini ve insan ilişkilerini geliştirdikleri, ayrıca özgüven gelişimine de sahip oldukları görülmüştür.

Mentorluk uygulamalarının mentilere mesleki katkıları arasında ise en başta gelen ve en çok üzerinde durulan katkılar deneyim kazanmak/yaşayarak öğrenmek ve teoriyi pratiğe dönüştürmektir. Usta-çırak ilişkisine dayalı olup sahada öğrenme imkânını mentilere sunan “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları sayesinde; mentilerin yaşayarak öğrenmeleri, üniversitede öğrendikleri teorik bilgileri uygulama okullarında deneyime dönüştürmeleri söz konusudur. Bu deneyimi kazanan mentiler, öğretmenlik mesleğine dair yönlerini belirlemekte, mesleki aidiyet duygularını geliştirmekte ve öğretmenlik mesleğine adaptasyon kolaylığına sahip olmaktadır. Tıpkı mentorlardaki mesleki katkılarda görüldüğü gibi mentilerin de mentorluk sürecinde motivasyonlarının arttığı görülmektedir. Özellikle mentorların mentilere yapıcı yöndeki eleştirileri, geri bildirimleri mentilerin motivasyonunu artırmakta, mentilerin aynı zamanda mentorlar sayesinde gördükleri iyi örnekler, öğretmen rol modelleri; onları bu mesleği yapma yönünde motive eden bir diğer unsurdur. Bütün bunların yanında, mentilere verilen sorumluluklarla mentilerin kendilerini bu süreçte yararlı hissetmesi ve özellikle mentorları tarafından yararlı olduklarının hissettirilmesi de mentilerin motivasyon artışında etkilidir. Mentorluk sürecinin mentilere kişisel anlamda da katkı sağladığı, karşılıklı bir ilişkiye dayanan mentorluk ilişkisinde mentorlarda da olduğu gibi mentilerin de iletişim becerilerini geliştirdikleri dikkat çeken noktalar arasındadır. Mentilerin öğretmenlik mesleğini yerinde, uygulayarak öğrenmenin verdiği bir özgüven gelişimine sahip oldukları, pratik olmak ve kriz anını yönetmek gibi becerileri kazandıkları görülmekle beraber bazı öğretmen adaylarının “BAU Okulda Üniversite” mentorluk sürecine katılmadan önce öğretmenlik mesleğini sevmedikleri, bu mesleği yapmayı düşünmedikleri halde bu süreçte öğretmenliği sevdikleri de önem taşıyan sonuçlardandır.

Mentorluk uygulamalarının bireye katkıları bağlamında, akademisyenlere de bu sürecin hem mesleki hem kişisel katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin mentorlukla ilgili deneyim kazandıkları, uygulama okullarındaki ders gözlemlerine dayalı olarak bilgilerini güncelledikleri ve bu gözlemlerin üniversitedeki derslerine malzeme vermesi şeklinde mesleki katkılar sağladıkları dikkat çeker. Teoriye dayalı olarak üniversitede verdikleri derslere örnek olay üretimi ve teorik bilgilerini söz konusu örnek olaylarla somutlaştırmanın sağladığı

katkıdan da bahsedilmiştir. Kişisel katkılar bağlamında da en çok dikkat çeken akademisyenlerin öğretmenlik hissiyatlarını pekiştirdikleri yönündedir.

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının kurumlar açısından da değerli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar, “BAU Okulda Üniversite”nin uygulandığı uygulama okulları ve üniversite olmakla beraber öncelikle bu sistemin uygulama okullarına katkılarına ilişkin olarak en çok göze çarpanlardan biri uygulama okullarının beklentilere uygun, işi bilen öğretmenler kazanmasıdır. Aynı eğitim vizyonuna sahip aynı çatının altındaki üniversitede yetişen mentiler; uygulama okullarının beklentilerine uygun bir şekilde deneyim kazanmakta, mesleğe hazır hale gelmekte ve bu kurumlara “anahtar teslim sınıf” teslim edilebilecek öğretmenler olmaktadır. Uygulama okullarındaki öğrenme ortamının bu süreçten olumlu etkilenmesi, mentorların gelişiminin sağlanması bu okullara genel anlamda hakim olan “yerinde saymayan sürekli gelişen bir kurum” olma vasfını kazandırır. Bu da okulları dinamikleştirmekte, sürekli öğrenen bir topluluk olarak okuldaki verimin artmasında rol oynamaktadır. Bu durumun gerek veliler tarafından gerek öğrenciler tarafından fark edilmesi, okulların gelişimi içselleştirmiş kurumlar olarak var olmaları bu okulların prestij kazanmasını da beraberinde getirmektedir.

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının üniversiteye katkıları bağlamında uygulama okulları açısından da üzerinde durulan prestij sağlama katkısı üniversite için de geçerlidir. 21. yüzyıl becerilerine sahip nitelikli öğretmenler yetiştiren ve teoriyi deneyimle harmanlayarak öğretmen adaylarına sunduğu olanaklarla; üniversitenin de prestij kazanması, üniversite için bu uygulamanın varlığının bir reklam niteliği taşıması ve Türk eğitim sistemi için çok büyük bir artısı olan nitelikli öğretmenler yetiştirme/deneyimli iş gücü sağlama da bu sistemin önemli katkıları arasındadır.

Bu araştırmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, “BAU Okulda Üniversite”deki mentorlar, mentiler ve akademisyenler olmak üzere bu paydaşlar arasındaki ilişkilerin boyutuna dair de sonuçlara ulaşılmıştır. Bu da söz konusu uygulamadaki ilişkilerin nasıl yürüdüğü, nelere dikkat edilmesi gerektiği üzerine geri bildirim niteliği taşımaktadır. Öncelikle, mentor-menti ilişkileri bakımından bu ilişkinin usta-çırak ilişkisi, paylaşım ve yardımlaşma odaklı ve kazan-kazan ilişkisi

olarak adlandırıldığı; dolayısıyla mentilerin mentorlardan öğrendiklerinin yanında mentorların da mentilerden öğrendiklerine işaret edecek şekilde bu ilişkinin değerlendirildiğine de dikkat etmek yerinde olur. Nitekim saygı çerçevesinde, uyumlu bir ilişki yürüterek iki tarafın da bu süreci kendilerine yönelik kazanım şansı olarak değerlendirmeleri ve bu yönde ilerlemeleri sürecin verimliliği açısından da önem teşkil edecektir.

Mentor-akademisyen ilişkilerinde ise bu ilişkinin akademisyenlerin uygulama okullarına gözlem için mümkün olduğu sürece haftada bir günlerini ayırabildikleri ve bu durumun bölümden bölüme göre de değişip kimi akademisyenlerin daha sık kimilerinin daha az uygulama okullarında bulunduğu dair bulgular ışığında da, mentor-akademisyen ilişkisinin daha çok teknoloji aracılığıyla iletişime dayandığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu ilişkide iş birliğinin de önemli olduğuna gönderme yapılmıştır. Zira yüz yüze görüşmenin bu iş birliğini sağlamada, uygulama okullarındaki ortamı gözlemlenmede daha etkili olacağı göz önünde bulundurulursa tüm akademisyenlerin belirlenen günlerde bu okullara gidebileceği şartların sağlanması gereklidir.

Akademisyen-menti ilişkilerinde ise akademisyenin mentisine mentinin de akademisyene güvenip sürece dair bu şekilde rahat paylaşım sağlayabilmesi adına güvene ve dürüstlüğe dayalı bir ilişkinin varlığının önemine işaret edilmiştir.

Tabii “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının yürütülmesi sırasında katılımcı bulgularına göre bazı sıkıntıların da olduğu tespit edilmiştir. Zira bu sıkıntıların giderilmesi, bunlara yönelik önlemlerin alınması; bunların ne olduğunun ortaya çıkarılması, bunların farkına varılmasıyla mümkün olur. İlk olarak, mentorların yaşadığı sıkıntılarda mentilere zaman ayırma sıkıntısı yaşandığı ve okulun yoğunluğunda kendileri için artı bir sorumluluk olan mentilere mentorların yetişemedikleri görülür. Bu sıkıntının giderilmesi için sene başında gönüllülük esasına göre mentorlara bu sorumluluk verilmeli ve aynı zamanda bu uygulamaya katılan mentorlara ödüllendirme sistemi uygulanıp diğer mentorlar için de bu durum özendirici hale getirilmelidir. Mentorlar tarafından mentilere dair görev ve sorumluluklarının ekstra yük olarak değil; bilerek, isteyerek ve bunun da karşılığında kendilerinin de kazançlarının olduğunun bilinciyle ve bu sorumlulukla yaklaşmaları mümkün olacaktır. Ciddiyetsiz bir şekilde veya saygısızca davranan bazı mentilerin

de mentorlar için sıkıntı yarattığı; fakat bunun bu kişilerin kişiliklerine bağlı olabileceği, onları da iyi bir ilişki kurarak kazanmanın ve hatalarının farkına varmalarının sağlandığı bir yaklaşım sergilemek ve tüm mentilere karşı onlardan dolayı olumsuz bir bakış açısı oluşturmamak yerinde olur. Öyle ki, gerek mentorlara gerek akademisyenlere, mentilere sadece akademik anlamda değil davranış ve insan ilişkileri açısından da gelişim sağlayabilecek şekilde yol gösterici olmak mentorluğun taşıdığı rehber olan, yol gösterici olan kavramlarının daha çok anlam kazanmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte, katılımcılardan önemli bir çoğunluğun da herhangi bir sıkıntının olmadığına işaret etmesi “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarının genel anlamda olumlu yönde ilerlediğini düşündürmektedir.

Mentilerin yaşadığı sıkıntıların başlıcaları ise uygulama okullarının sayısının yetersiz olması, uygulama okulları ile üniversite arasındaki iletişimin kopukluğu ve uygulama okullarında tamamlamaları gereken bazı çalışmalar için okul idaresinin onay vermemesi şeklindedir. Tüm sıkıntılar mentorluk uygulamalarına dair organizasyonun sene başında bütün bunları düşünerek yapılması ve bu okullar arasındaki iletişimin ve iş birliğinin daha yoğun olmasıyla çözülecektir. Aynı zamanda, mentorların tam olarak mentor nasıl olunuru bilmediği yönünde de mentilerin sıkıntılarının olduğuna dikkat edilirse, burada da mentorluğun dünyada bunun eğitimi alınarak uygulandığı göz önünde bulundurularak mentor eğitimlerinin düzenlenmesi, bunun profesyonel anlamda yapılmasının taraflara sağlayacağı katkının çok daha fazla olacağını bilip bu yönde ilerlemek gerekir. Okullarda mentorlara gerekli eğitim desteği verilerek mentilere yaklaşım, mentilerle ilişkiler ve bu süreçte onlara düşen görev ve sorumluluklar hakkında mentorların bilinçli olmaları nasıl bir yol izleyeceklerini bilmeleri adına değerlidir.

Son olarak, akademisyen sıkıntıları arasında araştırmaya katılan beş akademisyenden üçünün dile getirdiği üzere en büyük sıkıntı uygulama okullarına ulaşım zorluğudur. Daha önce mentorlar ve mentiler tarafından da dile getirilmiş olan akademisyenlerin uygulama okullarıyla iletişim eksikliği de akademisyenlerin yaşadığı sıkıntılardandır. Uygulama okullarının sayısının yetersiz oluşuna akademisyen sıkıntıları arasında da rastlanması, bu konuya dair bir adım atılmasını ve uygulama okullarının sayısının artırılıp böylece farklı bölgelerdeki mentilere, akademisyenlere ulaşım kolaylığı da sağlayacak şekilde bu uygulamaya dahil olma

olanağı tanınmalıdır. Uygulama okullarındaki akademisyenler için “BAU Okulda Üniversite” ofislerinin oluşturulması bu uygulamanın başında planlanmış olmasına rağmen hayata geçirilememiştir; fakat akademisyenlerin uygulama okullarındaki ders gözlemlerinin dışında kalan saatlerde çalışacak yer bulmakta sıkıntı yaşadıkları dile getirilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre “BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarına dair mentorların, mentilerin ve akademisyenlerin çeşitli önerileri bulunmakta olup bizzat bu uygulamanın içinde bu süreci yaşayan kişilerin deneyimlerine dayanan önerileri dikkate almak sistemin geliştirilmesi açısından değerlidir. Mentorların düşüncelerine göre sene başında belirlenmek üzere daha iyi bir organizasyon yapılmalı ve üniversite ile uygulama okulları arasındaki iş birliği ve iletişim bir sisteme oturtulmalıdır. Daha önce de sıkıntılar bağlamında üzerinde durulan mentor eğitimlerinin yapılması da öneriler arasındadır. Zira işi bilen mentorlar yetiştirmek çok daha nitelikli öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde etkili olacaktır. Mentilerin uygulama okullarına uygulamaya daha çok gelmesi ve kıyafetlerine, üsluplarına daha çok özen gösterip daha ciddiyetle sorumluluklarını yerine getirmeleri önemlidir. Bu sürecin kendilerine sağlayacağı katkıları daima düşünerek buna göre hareket etmeleri beklenmektedir. Uygulama okullarının sayısının artması ve akademisyenlerin uygulama okullarında daha çok gözlem yapması da öneriler arasındadır. Akademisyenlerin önerileri arasında da daha önce dile getirilmiş olan mentor eğitimlerinin yapılması dikkat çekmekte, bu eğitimlere duyulan ihtiyacı daha da güçlendirmektedir. Mentorluk seçimlerinde istekli olanların seçilip ödül sisteminin getirilmesi de dikkat çeken önerilerdendir. Daha önce de üzerinde durulduğu üzere daha iyi organizasyon gerekte olup akademisyen önerileri arasında da yer almaktadır. Ayrıca, daha iyi organizasyon ihtiyacına da yönelik olarak üniversitede öğretmenlik uygulamaları koordinasyon biriminin kurulması da gerekmektedir. Böylece, bu birimin üniversite ve uygulama okulları arasındaki iş birliğini daha güçlü tutma açısından ve sene başından gerekli organizasyonları, bilgilendirme toplantılarını yapması ve süreci takip etmesi açısından uygulamaya katkısı büyük olacaktır.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

- “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin mentorlara, mentilere, akademisyenlere yüklediği sorumluluklar sene başında yapılan bilgilendirme toplantılarıyla ifade edileceği gibi sene içinde de bu toplantılar tekrarlanmalı ve sürecin gidişatı daha sıkı takip edilmelidir.
- “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı uygulama okullarının sayısı artırılmalıdır.
- Araştırmanın sonuçlarında da ifade edildiği üzere “BAU Okulda Üniversite” sisteminin uygulandığı uygulama okullarında gelişimin içinde olmanın getirdiği verim artışı ve okullara prestij sağlaması gibi katkılar göz önünde bulundurulmalı, bu sistemin tüm uygulama okullarında dönüşümlü olarak uygulanması, böylece tüm okulların bu gelişim sürecine dahil edilmesi sağlanmalıdır.
- “BAU Okulda Üniversite Uygulama Kitabı”na ek olarak “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeline dair ve gerek mentorların, gerek mentilerin gerek akademisyenlerin de sosyal aę üzerinden birbirine daha kolay ulaşabilecekleri paylaşım açı oluşturulmalıdır.
- “BAU Okulda Üniversite” facebook sayfasındaki paylaşımlardan bazıları uygulama okullarının törenlerinde tüm okulla paylaşılmalı, böylece hem mentorların hem mentilerin neler yaptıklarını görmeleri, onların daha iyisini yapabilecekleri yönünde motive olmaları sağlanmalıdır.
- Teorinin pratiğe dönüştürüldüğü “BAU Okulda Üniversite” öğretmenlik uygulamalarında öğretmenliği sahada öğrenmenin mentilere sağladığı yararlar doğrultusunda mentilerin uygulama okullarındaki ders gözlemleri ve ders anlatımları artırılmalıdır.
- Mentorlar gönüllülük esasına göre ve ödöl sistemiyle mentorluk uygulamalarına dahil edilmelidir.

- Mentor eğitimleri yapılmalı, bu eğitimi tamamlamış kişilere mentorluk verilmelidir.
- Mentorların mentilerine ders sonlarında daha rahat geri bildirim verebilmesi için mentorların ders programları düzenlenirken geri bildirim saatleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Akademisyenlerin uygulama okullarına ulaşım kolaylığı için akademisyenlere daha yakın olan uygulama okullarında sorumluluk verilmesine özen gösterilmelidir.
- Akademisyenlerin haftalık programlarında uygulama okullarına gidebilecekleri şekilde bir tam günleri boş bırakılmalıdır.
- Akademisyenlerin uygulama okullarında rahat çalışabilecekleri “BAU Okulda Üniversite” ofisleri oluşturulmalıdır.
- Akademisyenlerle uygulama okullarının iş birliğinin güçlü tutulması için akademisyenler, mentorlar ve mentilerin de bulunacağı şekilde okul dışında da bir paylaşımın mümkün olacağı etkinlikler düzenlenmeli, tüm paydaşların arasındaki ilişkiler sıcak tutulmalıdır.
- Üniversitede “BAU Okulda Üniversite” öğretmenlik uygulaması koordinasyon birimi kurulmalıdır.
- “BAU Okulda Üniversite” deki mentorluk uygulamalarına dair mentor, menti ve akademisyen görüşlerine dayalı olarak sisteme dair bir geri bildirim niteliği taşıyan bu tez çalışmasının tüm paydaşlarca okunması; birbirlerinin beklentilerini, kazanımlarını, ilişkilerini, sıkıntılarını ve bunlara dair önerilerini öğrenmeleri adına yarar sağlayacaktır.

5.3. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışmada Bahçeşehir Üniversitesi’nde yürütülen “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda bu paydaşları oluşturan mentorların, mentilerin ve akademisyenlerin görüşlerine dayanan verilere ulaşılmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışma; katılımcıların çeşitlilik içinde olmasına ve 44 katılımcıyla yürütülen kapsamlı bir çalışma olmasına rağmen bu alanda yapılacak gelecek araştırmalarda araştırma kapsamına; Bahçeşehir

Üniversitesi'nin “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinde sorumluluğu olan idareciler ve uygulama okullarındaki idareciler de dahil edilerek farklı paydaşların da görüşlerine yer verilebilir.

Bu çalışmada, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorlar, mentiler ve akademisyenlerin görüşlerine dayalı nitel bir araştırma yapılmış olup benzer araştırmalarda bu sistemin onlara getirdiği sorumluluklar, katkıları, sistemde geliştirilmesi gereken yönler üzerine daha fazla katılımcıya ulaşacak şekilde nicel bir araştırma da yapılması alana fayda sağlayacaktır. Hatta “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarını merkeze alan bu çalışmaya paralel olarak bu okullarda yürütülen mentorluk uygulamaları hakkında yapılabilecek başka araştırmalarda; mentorluk uygulamalarının paydaşların mesleki ve kişisel gelişimindeki rolü üzerine daha çok katılımcıya ulaşacak şekilde nicel bir araştırma yapılabilir.

“BAU Okulda Üniversite”deki mentorluk uygulamalarına odaklanan bu çalışmaya ek olarak yapılacak başka bir çalışmada sadece mentorluk uygulamaları değil; “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin genel olarak paydaşlar tarafından nasıl algılandığına dair modelin farklı bir ayağına yönelik bir çalışma da yapılabilir, böylece “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modeli çok daha kapsamlı bir şekilde bir araştırma konusu olabilir.

KAYNAKÇA

- Ahonen, A.M. (1999). Facets of mentoring in higher education. *Innovations in Education ve Training International*, 36(2), 170-172.
- Aksu M.B. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3- 21.
- Allen, T.D & Eby, L.T. (2007). *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Oxford, Victoria: Blackwell.
- Alpan, G. B. ve Erdamar, G. K. (2014). Uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının epistmolojik inançlarının karşılaştırılması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 241-257.
- <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/86085> adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- American Psychological Association (APA). (2006). Introduction to mentoring: a guide for mentors and mentees.
- <http://www.apa.org/education/grad/mentoring.aspx> adresinden 13 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Anşın, S. (2003). Alan dışı okul deneyimi II uygulamasının kurumsal, yönlemsel ve güdüsel sonuçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.
- <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000067870> adresinden 27 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan, B. ve Öcal, S.D. (2012). Bir öğretmen eğitimi programının mentörlük uygulamasına ilişkin mentör görüşleri. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48.
- https://www.researchgate.net/publication/284169961_A_Case_Study_on_Mentoring_in_a_Teacher_Development_Program adresinden 4 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Aydın, R. (2009). Türkiye’de Öğretmen Sorunları Açısından Milli Eğitim

Şuralarının Değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.

Aydın Tükeltürk, Ş. ve Balcı, M. (2014) Üniversitelerde mentorluğun

kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), ISSN: 1309 -8039.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/oybd/article/view/5000145433/5000132779> adresinden 12 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (159).

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/azar.htm

adresinden 12 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Balcı, M. (2012). *Otel İşletmelerinde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir*

Araştırma (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 17 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Baştürk, S. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili

deneyimleri ve önerileri. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 3, 664–670.

Baştürk, S. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin

görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 231-248.

Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının

görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038163> adresinden 4 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Baştürk, S. (2010). Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri

ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894.

Baştürk, S., Taştepe, M., Er, E., Yazgan, N., ve Karaboğa, H. (2013). Uygulama

öğretmeninin ders anlatımlarına ilişkin algılar: sınıf öğretmeni adayları bağlamında. *International Symposium on Changes and New Trends in Education*, (2), 231-237.

https://www.researchgate.net/publication/322486917_Basturk_S_Tastepe_M_Er_E_Yazgan_N_ve_Karaboga_H_2013_Uygulama_ogretmeninin_ders_anlatim_larına_iliskin_algılar_sinif_ogretmeni_adaylari_bağlamında_International_Symposium_on_Changes_and_New_Trends_in_E adresinden 8 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.

BAU Okulda Üniversite Projesi.

<https://bau.edu.tr/icerik/9450-bau-okulda-universite-projesi> adresinden 11 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.

BAU Okulda Üniversite Uygulama Modeli (2014). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Booth, M. (1993). The effectiveness and role of the mentor in school: the students'view. *Cambridge Journal of Education*, 23 (2) 185–197.

Borko, H. & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501–518.

Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: kariyere uyarlı mentorluk. *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu İşletme Programı*, 6(1) 14 / 203.

<https://www.isguc.org/?p=article&id=203&cilt=6&sayi=1&yil=2004> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Creswell, J.W. (2015) *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni* (3. Baskıdan Çeviri, Çev. Ed. Bütün, M. & Demir, S. B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakıroğlu, E. & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, Taylor & Francis Group, 26(2), 253-264.

Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 259-318.

http://eprints.rclis.org/17620/1/Mentorluk_2011_bd.pdf adresinden 25 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69–75.

Çınar, Z. (2010) . Coaching and mentoring. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, (e-dergi) ISSN 1305-7979,1, 16-18.

<https://www.makaleler.com/coaching-ve-mentoring> adresinden 14 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Dalgıç, G.; Doyran, F.; Vatanartıran, S. (2012). Ücretli öğretmenlerin, katıldıkları pedagojik formasyon programına ilişkin deneyimleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*,(11), 39-54.

DeMarrais, K. (2004). Foundations for research: Methods of inquiry in education and the social sciences, (1), 51-68.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

Eby, L. T. d. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., . . . Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441-476.

<http://dx.doi.org/10.1037/a0029279> adresinden 8 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Elbay, S. (2015). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri: Kilis İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). *Gaziantep Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep*.

Erdem, A.R. ve Anılan, H. (2000). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-149.

Ergüneş, Y. (2005). Okul deneyimi dersi uygulamasının öğrenciler tarafından amacına uygun olarak yapılıp yapılmadığının değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 106–128.

Esas, İ. (2013). *Mentorluk ile Bireysel Kariyer Arasındaki İlişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 17 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Glesne, C. (2014) *Nitel Araştırmaya Giriş*. 4. Baskı (Çev. Ed. Ersoy, A. ve Yalçınoglu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen eğitiminde yenilikçi bir yaklaşım mı yoksa geleneksel bir anlayış mı? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 187-195.

Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005a). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 43-71.

<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/652/> adresinden 14 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.

Gökkaya, Z. (2013). *Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Alternatif Bir Uygulama: Mobil Mentorluk* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Göktaş, Ö. ve Şad, S.N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(4), 115-128.

Gömlüksiz, M. N. ve Mercin, L., Bulut, İ. ve Atan, U. (2006). Okul deneyimi II. dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri (sorunlar ve çözüm önerileri), *Eğitim Araştırmaları*, 23, (148-158).

Görgeç, İ. ve Çokçalışkan, H., Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28).

Gümüş, Ö. B. (2015). *Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gündüz, Y. ve Can, E. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 745-774.

- Gürbüztok, O. (2000). Eğitim fakülteleri programlarında yer alan okul deneyimi I çalışmalarının değerlendirilmesi. II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Güven, E. (2014). *Araştırma Görevlilerinin Danışmanları ile İlişkilerinin Mentorluk Bağlamında Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Güven, İ. (2004). A qualitative study of perceptions of prospective social studies teachers towards school practices. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4 (2), (291–300).
- Habacı, İ.; Karataş, E.; Adıgüzzelli, F.; Ürker, A.; Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 263-277, Ankara.
- <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4937&Detay=Ozet> adresinden 5 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R.Y., Büyükkasap, E. ve Kızılkaya, S., (2000), Kâzım Karabekir eğitim fakültesinde “okul deneyimi” uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (148),1-8.
- İbrahimoğlu, N. (2008). *Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon ve Mentor Etkisi: Bir Örgüt Geliştirme Modeli* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 17 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- İbrahimoğlu, N. (2013). Bıçimsel olmayan mentorluk yoluyla öz-etkinliğin artırılması. *Sosyoekonomi*, (1), 141-156.
- <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sosyoekonomi/article/view/5000080650/5000074689> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- İlhan, S.G. (2013). *Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Mentorluk Hizmeti (Bir Eylem Araştırması)* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Johnson, W.B. (2007). Mentoring in psychology education and training: A mentoring relationship continuum model. *The Oxford Handbook of Education and Training in Professional Psychology*, Oxford University Press-New York.
- Jones, M. (2001). Mentors' perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27 (1) 75–94.

Karaca, N. H. ve Aral, N. (2011). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya-Turkey. 595-602.

<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/109..pdf> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Karadağ, S. (2015). *Eğitim Kurumlarında Mentorluk Uygulamaları: Durum Analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 25 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 62-80.

Kerka, S. (1998). New perspectives on mentoring, (194), 1-7.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED418249.pdf> adresinden 8 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Kete, R., Aydın, A., Avcu, T. ve Babur, E. (2007). Okul deneyiminde öğretmen tutumları. *III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 709-714.

Kılıç, A. ve Acat, B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (17).

Kılınç, U. ve Alparslan, A.M. (2014). Yükseköğretimde mentörlük: mentör ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 91-101.

http://www.yuksekogretim.org/Port_Doc/YOD_2014002/YOD_2014002005.pdf adresinden 4 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Kocabaş, İ., Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk (Mentorluğun eğitimde kullanılması)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi, 1-258.

<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/18052012125236D%C3%BCnyada%20Mentorluk%20Uygulamalar%C4%B1internet%20i%C3%A7in.pdf> adresinden 8 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Korucu, A. T. (2016). Staj yönetim sisteminin (öğretmenlik uygulaması) geliştirilmesi ve geliştirilen sisteme yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 93-128.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/419771> adresinden 1 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.

Köroğlu, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000). Okulda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.

Kuzu, A., Kahraman, M., Odabaşı H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.

<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/141/2012-04-12%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 5 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Manza, G. & Wiley, T. (2005). How to build a successful mentoring program: using the elements of effective practice. Alexandria, VA: MENTOR/ National Mentoring Partnership.

<https://www.millionwomenmentors.com/sites/default/files/resources/How%20to%20Build%20an%20Effective%20Mentoring%20Program.pdf> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Maynard, T. (2000). Learning to teach or teaching to manage mentors? Experience of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8 (1) 17-30.

McIntyre, D., Hagger, H. & Wilkin, M. (Ed.) (1993). Mentoring perspectives on school-based teacher education. London: Kogan Page.

McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11(1): 51-61.

MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2423.

MEB Mevzuat. (1998) Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. Tebliğler Dergisi : EKİM 1998/2493- Ek ve Değişiklikler: 1) 04/01/2010 tarihli ve B.08.0.ÖEG.0.13.01.02-380/01-08 sayılı Müsteşarlık Onayı 2) 04/12/2012 tarihli ve 202434 sayılı Bakan Onayı.

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html> adresinden 26 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.

Mentor. <http://www.turkcebilgi.com/mentor> adresinden 12 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Mentör Öğretmenlik/Mentörlük Nedir? (2015).

https://tr.wikibooks.org/wiki/Ment%C3%B6r_%C3%96%C4%9Fretmenlik/Ment%C3%B6rl%C3%BCk_Nedir%3F#Ment.C3.B6rl.C3.BCk_nedir.3F adresinden 12 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Basımdan Çeviri, Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel Veri Analizi*. (Çev. Editörü. Akbaba Altun, S. & Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.

Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personal Psychology*, 41(3), 457–479.

Oğuz, A.(2004). Okul deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141–162.

Öngören, R. (2010). Şeyh. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, (39). Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul, 50-52.

Özalp, U. (2016). *Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdür Yardımcılarının İş Doyumuna Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitülerinin Ortak Yürüttüğü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Özcan, M. (2013). *Okulda Üniversite Türkiye’de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*. İstanbul: Tüsiad-T/2013-12/543.

Özcan, K. ve Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ISSN: 1308–9196, 6(13), 177-204.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041632/5000039160> adresinden 8 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Özdemir, A. Ş. Çanakçı, O. (2005). “Okul deneyimi I” dersinin öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme kavramlarına ve öğretmen-öğrenci rollerine bakış açıları üzerindeki etkileri. *İlköğretim-Online*, 4(1), (73-80).

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038381/5000037237> adresinden 27 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.

Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem Yayınları.

Özdemir, T. Y. (2012). *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli* (Doktora Tezi). Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özkalp, E., Sungur, Z., Kirel, Ç., Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentorun yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 55-70.

<https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/413/343199.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 15 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Özkan, S. (2013). Koçluk Nedir?

<http://www.serkanozkan.com.tr/Icerik.aspx?id=27> adresinden 10 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Özkan, S. (2013). Mentörlük Nedir?

<http://www.serkanozkan.com.tr/Icerik.aspx?id=19> adresinden 10 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 7(3), 726-737.

<http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 3 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

Özmen, H. (2008). Okul deneyimi - I ve okul deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.

Öztürk, R. (2017). Eşkıya filmi bağlamında mentor arketipinin analizi. *Journal of Strategic Research in Social Science*, ISSN: 2459-0029, 215-230.

Paker, T. (2005). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Pala, A. (2017). *MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarına Atanan Aday Öğretmenlere Uygulanan Mentorluk Süreci* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Palmer G. A. & Bailey J. J. (2008). The impact of mentoring on the careers of African Americans. *Canadian Journal of Career Development*, 7 (1), 45-51.

Polater, S. (2007). *Mentor, Akıl Hocası, Liderlik*, <http://www.polater.com.tr> adresinden 8 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.

Sazak, N. (2003). Müzik öğretmenliği a.b.d. dördüncü sınıf öğrencilerinin uygulama dersindeki yeterliklere ilişkin kendilerini değerlendirmeleri (a.i.b.ü. örneği). Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya, 151-155.

Seidman, I. (2006). Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences. New York: Teachers College Press.

Sezgin, F.; Koşar, S.; Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.

Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları Sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki Balıkesir İli Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2001). The reform of pre- service teacher education in Turkey. In *Challenge and Change in the Euro-Mediterranean Region*, Sultana, R. G. (Ed.). New York: Peter Lang.

Taşkaya, S.M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 283-298.

<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219613> adresinden 25 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.

Tezel Baydar, Y. (2016). *Sağlık Sektöründeki Uzmanlık Öğrencilerinin Mentorluk Algısı ve Öz Etkililik İlişkisinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Bitirme Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Tunçay, S. (2014). *Eğitimde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Dönem Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

<http://dspace.trakya.edu.tr:8080/jspui/handle/1/1630> adresinden 22 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, *Akademisyen kimdir?*,

[http:// www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 8 Ekim 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26 (120), 8-13.
- Uçar, Y.M. (2013). Uygulama öğretmenlerinin eğitim fakültesi-uygulama okulu iş birliği kurs programına ilişkin görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 135-150.
- <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=124830> adresinden 12 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ulusoy, K. (2009). Öğretmen adaylarının, okul deneyimindeki uygulama öğretmenlerinin tarih konularını işleyişleri ile ilgili görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, ISSN: 1304-0278.
- <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70136> adresinden 20 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vogler, C. (2014). *Yazarın Yolculuğu; Senaryo ve Öykü Yazımının Sırları* (4. baskı). İstanbul : Okyanus.
- Wright, N. & Bottery, M. (1997). Perceptions of professionalism by the mentors of student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 23(3) 235–252.
- Yalın Uçar, M. (2008b). Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminde yer alan staj uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış EARGED projesi, MEB, Protokol, 2006/1, 2007.
- Yalın Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 32(1): 46-62.
- <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2376-published.pdf> adresinden 10 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yapıcı Ş. ve Yapıcı M. (2004). Öğretmen adaylarının okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54–59.

- Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006). Okul deneyimi dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55–72.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23 (112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 9.baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden 18 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldız, E. (2002). *Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II Derslerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, E. ve Yıldırım, R. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98-119.
- Yoldaş, C., Aycan, Ş., Arı, E., ve Türkoğuz, S. (2002). Okul deneyimi uygulamalarının teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarına etkilerinin karşılaştırılması. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Algıları ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (1998). *Fakülte-okul işbirliği kitapçığı*.
YÖK/dünya bankası milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi. Ankara: YÖK Yayınları [*Educational Science Research*], 1(1), 97-121.
- http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b-5e16-4d8a-9c2b-eaba3426b440 adresinden 20 Kasım 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK Yayınları, 1-172.

- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (1998a) *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (1998b) *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı [YÖK]. (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- YÖK. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007): Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Ankara: Yüksek Öğretim Kurulu Yayını.
- Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J.D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 57–80.



EKLER

A. Bilgilendirme Mektubu

Sayın.....,

...../...../2017

Bu davet mektubu, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yaptığım yüksek lisans tez araştırmama katılımınız için yazılmıştır.

Özel bir lisede yedi yıldır Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni olarak çalışmaktayım ve aynı zamanda, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, “Eğitim Yönetimi ve Planlaması” programına yüksek lisans öğrencisi olarak devam etmekteyim.

Bu araştırmada, mentorluk yapan öğretmenlerin, menti olan öğretmen adaylarının ve bu uygulamada yer alan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimlerini öğrenmeye yönelik çalışmamın veri toplamasını yapmak için yazılı izninizi rica ediyorum. Bu konuya dair veri toplayıp analiz edebilmek için mentorlarla, mentilerle, akademisyenlerle görüşmeler yapıyorum. Sizinle de söz konusu araştırma konum üzerine yapmak istediğim görüşme yaklaşık 40 dakika sürecektir.

Görüşme; izniniz üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilecek, katılımcıların verdikleri bilgiler, kimlikleri bir kod isim ile kayıt altına alınacak ve gizli tutulacaktır. Görüşmede size ekteki formda yer alan açık uçlu sorular yöneltilecektir. Ekteki formda görüşme sorularını bulabilirsiniz. Adınızın ve çalıştığınız kurumun gizli

A. Bilgilendirme Mektubu (devam)

tutulacağını, sadece görüşme sırasında benimle paylaşacağınız görüşlere araştırma çalışmamda yer vereceğimi belirtmek isterim. Veri toplaması sırasında önemli olan katılımcıların bu soruları içtenlikle cevaplamalarıdır. Bu veriler araştırmacının kilitli bilgisayarında saklanacaktır.

Görüşmeler tarafımda yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerler belirlenip onay için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz sürece

bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır. Çalışma öncesinde, süresince, veri analizi ve raporlama sürecinde çalışma ile ilgili görüş, soru, öneri vb. her türlü paylaşımınızı Gulsah.Percimli@acischools.k12.tr veya aygulsah@yahoo.com.tr adresine e-posta yoluyla gönderebilir ya da 0-545-538 0205 numaralı telefon ile irtibat kurabilirsiniz. En kısa sürede size geri dönüş yapılacaktır.

Saygılarımla,

Gülşah AY

B. Bilgilendirme Onay Mektupları

B.1 Bilgilendirme Onay Mektubu (Mentorlar İçin)

Sayın.....,

...../...../2017

Bu görüşme formu, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yaptığım yüksek lisans tez araştırmama katılımınız için yazılmıştır. Bu araştırma kapsamında, okulunuzda uygulanan “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları bağlamında mentorluk yapan öğretmenlerle görüşmeler yapmak istiyorum. Yaptığım görüşmelerde katılımcıların kimlikleri ve verdikleri bilgiler bir kod ile kaydedilerek gizlilik korunacaktır. Sizinle yapmak istediğim görüşmenin 40 dakikayı geçmemesine özen gösterilecektir. Kısıtlı zamanı daha iyi kullanmak ve yanıtların kaydını daha ayrıntılı bir şekilde elde etmek için izin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt etmek istiyorum. Görüşmeler tarafımdan yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerleri belirlemek ve onayınızı almak için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz sürece bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce onu yanıtlamak istiyorum.

Lütfen, aşağıdaki tırnak içindeki cümleyi okuyup, boşlukları doldurup, onaylıyorsanız imzalayıp, tarih atınız. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmama destek verdiğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gülşah AY

B.1 Bilgilendirme Onay Mektubu (Mentorlar İçin) (devam)

“Gülşah AY tarafından yürütülen ‘BAU Okulda Üniversite’ öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimleri” adlı çalışmasının veri toplama aşamasında sorulan soruları cevaplamayı ve toplanan verilerin bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılmasını kabul ediyorum. Ayrıca, görüşme sırasında araştırmacı tarafından ses kaydı alınmasını kabul ediyorum.”

Ad, SOYAD:

Tarih:

İmza:

B.2 Bilgilendirme Onay Mektubu (Mentiler İçin)

Sayın

...../...../2017

Bu görüşme formu, “BAU Okulda Üniversite” ğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, ğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yaptığım yüksek lisans tez araştırmama katılımınız için yazılmıştır. Bu araştırma kapsamında, üniversitenizin “BAU Okulda Üniversite” ğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları bağlamında mentorların menti olan ğretmen adaylarıyla görüşmeler yapmak istiyorum. Yaptığım görüşmelerde katılımcıların kimlikleri ve verdikleri bilgiler bir kod ile kaydedilerek gizlilik korunacaktır. Sizinle yapmak istediğim görüşmenin 40 dakikayı geçmemesine özen gösterilecektir. Kısıtlı zamanı daha iyi kullanmak ve yanıtların kaydını daha ayrıntılı bir şekilde elde etmek için izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Görüşmeler tarafımda yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerleri belirlemek ve onayınızı almak için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz sürece bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce onu yanıtlamak istiyorum.

Lütfen, aşağıdaki tırnak içindeki cümleyi okuyup, boşlukları doldurup, onaylıyorsanız imzalayıp, tarih atınız. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmama destek verdiğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gülşah AY

B.2 Bilgilendirme Onay Mektubu (Mentiler İçin) (devam)

“Gölşah AY tarafından yürütülen ‘BAU Okulda niversite’ ğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, ğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda niversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimleri” adlı çalışmasının veri toplama aşamasında sorulan soruları cevaplamayı ve toplanan verilerin bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılmasını kabul ediyorum. Ayrıca, görüşme sırasında araştırmacı tarafından ses kaydı alınmasını kabul ediyorum.”

Ad, SOYAD:

Tarih:

İmza:

B.3 Bilgilendirme Onay Mektubu (Akademisyenler İçin)

Sayın

...../...../2017

Bu görüşme formu, “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda Üniversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimlerini ortaya koymak amacıyla yaptığım yüksek lisans tez araştırmama katılımınız için yazılmıştır. Bu araştırma kapsamında, üniversitenizin “BAU Okulda Üniversite” öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamaları bağlamında bu modelin içinde görev alan akademisyenlerle görüşmeler yapmak istiyorum. Yaptığım görüşmelerde katılımcıların kimlikleri ve verdikleri bilgiler bir kod ile kaydedilerek gizlilik korunacaktır. Sizinle yapmak istediğim görüşmenin 40 dakikayı geçmemesine özen gösterilecektir. Kısıtlı zamanı daha iyi kullanmak ve yanıtların kaydını daha ayrıntılı bir şekilde elde etmek için izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kaydetmek istiyorum. Görüşmeler tarafımdan yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerleri belirlemek ve onayınızı almak için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz sürece bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce onu yanıtlamak istiyorum.

Lütfen, aşağıdaki tırnak içindeki cümleyi okuyup, boşlukları doldurup, onaylıyorsanız imzalayıp, tarih atınız. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmama destek verdiğiniz için teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gülşah AY

B.3 Bilgilendirme Onay Mektubu (Akademisyenler İçin) (devam)

“Gölşah AY tarafından yürütülen ‘BAU Okulda niversite’ ğretmen yetiştirme modelinin uygulandığı özel okullarda görev alan öğretmenlerin, ğretmen adaylarının ve bu model bağlamında bu okullarda bulunan akademisyenlerin “BAU Okulda niversite” modelindeki mentorluk uygulamalarına ilişkin görüşleri ve deneyimleri” adlı çalışmasının veri toplama aşamasında sorulan soruları cevaplamayı ve toplanan verilerin bilimsel bir araştırma kapsamında kullanılmasını kabul ediyorum. Ayrıca, görüşme sırasında araştırmacı tarafından ses kaydı alınmasını kabul ediyorum.”

Ad, SOYAD: _____

Tarih: _____

İmza: _____

C. Görüşme Soruları

C.1 Görüşme Soruları (Mentorlar İçin)

“OKULDA ÜNİVERSİTE” ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ’NDEKİ MENTORLUK UYGULAMALARININ FARKLI PAYDAŞLARIN BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Kaç yıllık öğretmensiniz?

Cinsiyetiniz? K / E

Mentorluk yaptığınız alan/branş?

“BAU Okulda Üniversite” modelinde kaç yıllık mentorsunuz?

1) Üniversitenizin uyguladığı “BAU Okulda Üniversite” modeli dediğimde aklınıza gelen ilk 5 sözcük nedir? Bu sözcüklerin “BAU Okulda Üniversite” bağlamında sizin için ne anlam ifade ettiğini açıklar mısınız?

2) “BAU Okulda Üniversite” modelinin uygulandığı okulunuzda, bir mentor olarak sizin görev ve sorumluluklarınız nelerdir?

* Mentinizle tanıştığınız andan itibaren mentorluk sürecinin sonuna kadar neler yapmanız gerekiyor?

C.1 Görüşme Soruları (Mentorlar İçin) (devam)

3) “BAU Okulda Üniversite” sisteminin içinde hem öğretmenlik yapıp hem de bir mentor olarak görev yapmaya çabuk adapte olabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu süreçte yaşadığınız zorluklar varsa, bunlar nelerdir?

4) Mentorluk yaparken yaşadığınız ve sizde en çok yer eden, sizi etkileyen bir vaka / örnek olay anlatır mısınız?

5) Okulunuzda “BAU Okulda Üniversite” sistemi uygulanmaya başladıktan sonra mentor-menti ilişkisini yürütmeye adapte olma sürecinde neler yaşadınız ya da diğer mentor-menti ilişkileri açısından etrafınızda neler gözlemlediniz?

6) Okulunuzdaki öğretmenler, eğitim fakültesinden gelip öğretmen adayı olan öğrencilerin yardımcı öğretmen veya aday öğretmen olarak okulunuzda bulunmasına nasıl tepki gösterdiler?/ bulunmasını nasıl karşıladılar? Birkaç örnek olayla bu tepkileri anlatır mısınız?

7) İyi bir mentor-menti ilişkisi geliştirmek için sizce iki tarafın da nelere dikkat etmesi gerekir, buna dair önerileriniz nelerdir?

* Mentorluğunuzu başarıyla yapabilmek için ne gibi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

8) Sizce “BAU Okulda Üniversite” modelinin güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

9) “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde bulunmanın, mentorluk yapmanın size bireysel anlamdaki katkıları nelerdir?

* Öncelikle mesleki anlamda size ve öğretmen adayına katkıları daha sonra kişisel olarak katkıları şeklinde düşünürseniz bu katkıları deneyimlerinizden örneklerle destekleyerek nasıl açıklarsınız?

10) Sizce “BAU Okulda Üniversite” modelinin çalıştığınız kuruma katkıları nelerdir? Buna dair kurumunuzda neler gözlemlediniz/gözlemliyorsunuz?

11) “BAU Okulda Üniversite” programından gelen ve gelmeyen öğretmen adayları arasında farklılık olup olmama durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?

C.2 Görüşme Soruları (Mentiler İçin)

“OKULDA ÜNİVERSİTE” ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ’NDEKİ MENTORLUK UYGULAMALARININ FARKLI PAYDAŞLARIN BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Üniversite kaçınıcı sınıftasınız?

Cinsiyetiniz? K / E

Menti olarak bulunduğunuz alan/branş?

1) Üniversitenizin uyguladığı ve sizin de parçası olduğunuz “BAU Okulda Üniversite” modeli dediğimizde aklınıza gelen ilk 5 sözcük nedir? Bu sözcüklerin “BAU Okulda Üniversite” bağlamında sizin için ne anlam ifade ettiğini açıklar mısınız?

2) “BAU Okulda Üniversite” modelinin uygulandığı uygulama okullarında, bir mentorun menti olarak, sizin görev ve sorumluluklarınız nelerdir?

* Mentorunuzla tanıştığınız andan itibaren mentorluk sürecinin sonuna kadar neler yapmanız gerekiyor?

3) “BAU Okulda Üniversite” sisteminin içinde hem teoriye dayalı üniversite derslerini alıp hem de uygulamalı olarak söz konusu uygulama okullarında bir mentorun menti olmaya çabuk adapte olabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu süreçte yaşadığınız zorluklar varsa, bunlar nelerdir?

C.2 Görüşme Soruları (Mentiler İçin) (devam)

4) Yardımcı öğretmenlik veya aday öğretmenlik yaparken okul ortamında yaşadığınız ve sizde en çok yer eden, sizi etkileyen bir vaka / örnek olay anlatır mısınız?

5) Okulunuzda “BAU Okulda Üniversite” sistemi uygulanmaya başlandıktan sonra mentor-menti ilişkisini yürütmeye adapte olma sürecinde neler yaşadınız ya da diğer mentor-menti ilişkileri açısından etrafınızda neler gözlemlediniz?

6) Mentorunuzun menti olarak mentor-menti ilişkisini sürdürürken yaşadığınız ve sizde en çok yer eden, sizi etkileyen bir vaka / örnek olay anlatır mısınız?

7) Bir mentorun menti olarak bulunduğunuz uygulama okullarında, sizin yardımcı öğretmen veya aday öğretmen olarak bulunmanıza okuldaki mentorluk yapan ve mentorluk yapmayan öğretmenlerin tepkileri / yaklaşımları nasıl oluyor? Birkaç örnek olayla bu tepkileri / yaklaşımları anlatır mısınız?

8) İyi bir mentor-menti ilişkisi geliştirmek için sizce iki tarafın da nelere dikkat etmesi gerekir, buna dair önerileriniz nelerdir?

* Bir mentorun menti olarak programın sizden beklediği sorumlulukları yerine getirirken ve mentorunuzla ilişkinizi en iyi şekilde yürütürken ne gibi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?

9) Sizce “BAU Okulda Üniversite” modelinin güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

10) “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde bulunmanın, yardımcı öğretmenlik / aday öğretmenlik yapmanın size bireysel anlamdaki katkıları nelerdir?

* Öncelikle mesleki anlamda size katkıları daha sonra kişisel olarak katkıları şeklinde düşünürseniz bu katkıları deneyimlerinizden örneklerle destekleyerek nasıl açıklarsınız?

11) Sizce “BAU Okulda üniversite” modelinin öğrencisi olduğunuz üniversiteye ve yardımcı öğretmenlik/aday öğretmenlik yaptığınız kuruma katkıları nelerdir? Buna dair üniversitenizde ve bulunduğunuz okullarda neler gözlemlediniz / gözlemliyorsunuz?

12) “BAU Okulda Üniversite” programının içinde yetişen bir öğretmen adayı olarak tanıdığınız bildiğiniz, başka eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarıyla

aranızda farklılık olup olmama durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir? (Öğretmenlik mesleğini yapmaya hazır olma bağlamında)



C.3 Görüşme Soruları (Akademisyenler İçin)

“OKULDA ÜNİVERSİTE” ÖĞRETMEN YETİŞTİRME MODELİ’NDEKİ MENTORLUK UYGULAMALARININ FARKLI PAYDAŞLARIN BAKIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Cinsiyetiniz? K / E

“BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde kaç yıldır görev almaktasınız?

.....

Hangi branş-alan/ branşlar-alanlara yönelik bu modelin içinde yer alıyorsunuz?

.....

1) Üniversitenizin uyguladığı “BAU Okulda Üniversite” modeli dediğimde aklınıza gelen ilk 5 sözcük nedir? Bu sözcüklerin “BAU Okulda Üniversite” bağlamında sizin için ne anlam ifade ettiğini açıklayınız?

2) “BAU Okulda Üniversite” modelinin uygulandığı okullarda, bir akademisyen olarak bulunurken sizin görev ve sorumluluklarınız nelerdir?

* Yardımcı öğretmen ve aday öğretmenlerin mentorlarıyla yürüttükleri programda, bu sürecin sonuna kadar sizin neler yapmanız gerekiyor?

C.3 Görüşme Soruları (Akademisyenler İçin) (devam)

3) Hem akademisyen olup hem de “BAU Okulda Üniversite” sisteminin içinde bulunup uygulama okullarında size düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çabuk adapte olabildiğinizi düşünüyor musunuz? Bu süreçte yaşadığınız zorluklar varsa, bunlar nelerdir?

4) “BAU Okulda Üniversite” modeli bağlamında yürütülen mentorluk sürecini gözlemlerken ve / veya sizin bu sürece dahil olma durumunuzda yaşadığınız ve sizde en çok yer eden, sizi etkileyen bir vaka / örnek olay anlatır mısınız?

5) Üniversitenizin bir temsilcisi olarak uygulama okullarında yürütülen mentorluk sürecinin en iyi şekilde yürütülmesi için iki tarafa da (mentor ve mentine) düşen sorumlulukların neler olduğuna dair görüşleriniz / gözlemleriniz nelerdir?

6) Uygulama okullarındaki mentorlar ve eğitim fakültesinden gelen yardımcı öğretmen veya aday öğretmenlerle nasıl bir ilişki kuruyorsunuz?

* Uygulamanın çok daha verimli yürütülmesi için bu ilişkileri kurarken özellikle yapmaya ve yapmamaya özen gösterdiğiniz davranışlar varsa bunlar nelerdir?

7) Sizce “BAU Okulda Üniversite” modelinin güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?

8) “BAU Okulda Üniversite” modelinin içinde bulunmanın size bireysel anlamdaki katkıları nelerdir?

* Öncelikle mesleki anlamda katkıları daha sonra kişisel olarak katkıları şeklinde düşünürseniz bu katkıları deneyimlerinizden örneklerle destekleyerek nasıl açıklarsınız?

9) Sizce “BAU Okulda Üniversite” modelinin hem üniversitenize hem de uygulama okullarına katkıları nelerdir? Buna dair bu kurumlarda (hem üniversitede hem uygulama okullarında) neler gözlemlediniz / gözlemliyorsunuz?

D. Görüşme Özet Formu

Görüşme Tarihi:

Bugünün Tarihi:

Görüşme Yeri:

Sesli Kayıt: VAR / YOK

1. Görüşmede ortaya çıkan ana temalar ve konular nelerdi?
2. Görüşme formundan sorduğun her soru için 1'er cümlelik özet yaz.
3. Görüşme ne tür yeni bilgi ya da fikirler sağladı?
4. Bu görüşmede ilgini çeken herhangi bir şey oldu mu?

E. Görüşme Kaydı Değerlendirme Mektubu

Sayın,

...../...../2017

Yapmış olduğum tez araştırmasında yer aldığınız için çok teşekkür ederim. Şu ana kadar katılımcı ile görüştüm. Bu e-postanın ekinde daha önce yapmış olduğumuz görüşmemizin çözümlenmiş kayıtlarını bulabilirsiniz. Sizden ricam, bu kayıtları incelemeniz ve varsa hata, yanlış anlama ve eksikleri belirledikten sonra beni bilgilendirmenizdir. Vereceğiniz bu geri bildirim, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için oldukça önemlidir. Daha önceden de belirttiğim gibi görüşmelerin gizliliği sağlanacak ve kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır.

Araştırmaya sağladığınız katkılar ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla,

Gülşah AY

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad : AY, Gülşah

Uyruk : Türk (T.C.)

Doğum Tarihi-Yeri : 01.01.1985, Kırklareli

Medeni Durum : Evli

Telefon : 0545 538 0205

E-mail : gulsah.percimli@acischools.k12.tr

aygulsah@yahoo.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Yüksek Lisans	Bahçeşehir Üniversitesi	Devam ediyor.
Yüksek Lisans	Bilkent Üniversitesi	2010
Lisans	Boğaziçi Üniversitesi	2008
Lise	Kırklareli Anadolu Lisesi	2003

İŞ DENEYİMİ

Yıl	Kurum	Görev
2010-Devam	Özel Açı Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
2007-2008	Beşiktaş Kavram Dershanesi	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Asistan Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce (İleri Düzey)

SERTİFİKALAR

Yüksek Onur Sertifikası

İstanbul/TÜRKİYE

(Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

üçüncülük derecesiyle mezuniyet)

Bilkent Üniversitesi Özel Bilkent Erzurum

Ankara/TÜRKİYE

Laboratuvar Lisesi Yaz Okulu'na Katılım,

Teşekkür Sertifikası

Iowa State Üniversitesi-ABD, TSTIP

Iowa/ABD

(Turkish Student Teacher Internship Project)

Programına Katılım Sertifikası

YAYINLAR

Perçimli, G. (2009). Yozlaşan Türkçe'ye Karşı Nitelikli Türkçe ve Edebiyat Dersleri. IV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı. Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Perçimli, G. (2009). Türk ve Dünya Edebiyatından Seçmelerle Sunulacak Bir Yemek Masası. *İki Sistem, Üç Amaç, Sekiz Bakış*. Düzenleyenler: Savaşkan İlmak, Özgür

Bayam. Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

HOBİLER

Kitap okumak, fotoğraf çekmek, müzik dinlemek, yeni yerler gezmek

BAU OKULDA ÜNİVERSİTE T.C. TÜRK PATENT VE MARKA KURUMU
MARKA TESCİL BELGESİ



T.C.
TÜRK PATENT ve MARKA KURUMU

MARKA TESCİL BELGESİ

Marka No : 2015 92200 - Ticaret - Hizmet



OKULDA ÜNİVERSİTE

Marka Sahibi : BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
TÜRKİYE CUMHURİYETİ
Yıldız Mah. Çırağan Caddesi Osmanpaşa Mektebi Sok. No:4/6 Beşiktaş İstanbul
Emtiası : 16, 41, 42
İlişiktir.



İşbu Marka 12/11/2015 tarihinden itibaren ON YIL süreyle
21/09/2017 tarihinde tescil edilmiştir.

Prof. Dr. Habip ASAN
Türk Patent ve Marka
Kurumu Başkanı

TURK
[PATENT]
TÜRK PATENT VE MARKA KURUMU

T.C.
TÜRK PATENT VE MARKA KURUMU
Markalar Dairesi Başkanlığı

Sayı : 71248886 - 2015/92200 /E.2017-OE-397044
Konu: Marka Başvurusu

22.09.2017

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
Yıldız Mah. Çırağan Caddesi Osmanpaşa Mektebi Sok. No:4/6 Beşiktaş İstanbul

İlgi : 12.11.2015 tarih ve 2015-GE-416613 sayılı dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçeniz üzerine tanzim edilen 2015 92200 sayılı Marka Tescil Belgesi ilişiktir.

Saygılarımla.

Hamit BAYHAN
Kurum Başkanı a.
Memur

Ek : 1 Adet Marka Tescil Belgesi

Evrak bilgisine <http://www.turkpatent.gov.tr> adresinden, "ixyt2051A368" DYS No ve Evrak tarihinden erişebilirsiniz.

"e-imzalıdır"

Yazışmalarda, ilgili daire adı ve marka başvuru ya da tescil numarasının belirtilmesi rica olunur. R1034

Hipodrom Caddesi No: 115 (06330) Yenimahalle - Ankara Tel: (312) 303 10 00 Faks: (312) 303 13 13 (www.turkpatent.gov.tr)

MARKA EMTİASI

Başvuru Numarası : 2015/92200

Kağıt, karton (mukavva); kağıt veya karton malzemeden mamul ambalajlama ve sarma malzemeleri, karton kutular; kağıttan yapılmış tek seferlik kullanıma mahsus ürünler (kurtasiye amaçlı ürünler hariç); kağıt havlular, tuvalet kağıtları, kağıt peçeteler.

Basılı yayımlar, basılı evrak: kitaplar, dergiler, gazeteler, faturalar, irsaliyeler, gelir makbuzları, takvimler, posterler, fotoğraflar, afişler, tablolar, çıkartmalar, pullar.

Kurtasiye, büro, eğitim-öğretim, yazım, çizim, resim ve sanatçılar için malzemeler (mobilyalar ve cihazlar hariç); kurtasiye tipli kağıt ürünler, yapıtıcılar, kalemler, silgiler, kurtasiye tipli bantlar, el işi için karton, yazı kağıtları, kopyalama kağıtları, yazarkasa kağıt ruloları, çizim aletleri, kara tahtalar, resim boyaları.

Eğitim ve öğretim hizmetleri.

Sempozyum, konferans, kongre ve seminer düzenleme, idare hizmetleri.

Spor, kültür ve eğlence hizmetleri (sinema, spor karşılaşmaları, tiyatro, müze, konser gibi kültür ve eğlence etkinlikleri için bilet sağlama hizmetleri dahil).

Dergi, kitap, gazete v.b.gibi yayınların basıma hazır hale getirilmesi, okuyucuya ulaştırılmasına ilişkin hizmetler (global iletişim ağları vasıtasıyla anılan hizmetlerin sağlanması da dahil).

Bilimsel ve sanai inceleme, araştırma hizmetleri; mühendislik hizmetleri, mühendislik ve mimari tasarım hizmetleri, kalite ve standart belgelendirme amaçlı mal/hizmetlerin test edilmesi.

Bilgisayar hizmetleri: bilgisayar programlama, bilgisayarı virüse karşı koruma, bilgisayar sistem tasarımı, başkaları adına web sitelerinin tasarlanması, bakımı ve güncelleştirilmesi, yazılım tasarımı, kiralanması ve güncelleştirilmesi, internet arama motoru sağlama, hosting, bilgisayar donanımları alanında danışmanlık, bilgisayar donanımlarının kiralanması hizmetleri.

Bu sınıfa dahil olup mühendislik, mimarlık, bilgisayar hizmetleri kapsamına girmeyen her türlü tasarım hizmetleri; grafik sanat tasarımı hizmetleri.

TÜRK PATENT TÜRKİYE CUMHURİYETİ POSTA: 01250 K PE3516 2 950259 199032	T.C. TÜRK PATENT VE MARKA KURUMU Markalar Dairesi Başkanlığı TASNİF DIŞI NORMAL MUHATABIN Adı ve Soyadı veya Unvanı: BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
TEBLİĞ İSTEYENİN: Unvanı: Türk Patent ve Marka Kurumu Adresi: Hipodrom Caddesi No:115 06330 Yenimahalle / ANKARA TEBLİĞİN KONUSU:	Adresi: YILDIZ MAH. ÇIRAĞAN CADDESİ OSMANPAŞA MEKTEBİ SOK. NO:4/6 BEŞİKTAŞ/İSTANBUL TEBLİĞ MAZBATASI Zarf No: 366209 Evrak No: 2017-OE-397044

T.T: 27.08.2017