

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE DANIŞMAN
ÖĞRETMENLERİN MENTORLUK ROLÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

Esranur ÇAY
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2022

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE DANIŞMAN
ÖĞRETMENLERİN MENTORLUK ROLÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

Esratur ÇAY
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

İstanbul – 2022

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2022**

ONAY

Esranur ÇAY tarafından hazırlanan “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolüne İlişkin Görüşler” konulu bu çalışma, 30/09/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT

JURİ ÜYESİ: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

JURİ ÜYESİ: Dr. Öğr. Üyesi Tuba AKPOLAT

ETİK BEYAN

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

30/09/2022

Esranur ÇAY

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM

1999- 2007	Oğuzhan İlköğretim Okulu, Bayrampaşa/ İSTANBUL
2007- 2011	Suat Terimer Anadolu Lisesi, Bayrampaşa/ İSTANBUL
2011- 2015	Marmara Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü, Kadıköy/ İSTANBUL
2014- 2015	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Programı, Kadıköy/ İSTANBUL
2017-	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programına giriş, Kadıköy/ İSTANBUL

AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Ölçüm Çetin, M ve Çay, E. (2018). Öğretmen merkezli denetim: Klinik denetime ilişkin yönetici görüşleri. (Ed. Babaoğlu Çelik, E., Kırıl, E. ve Çelik, A.). *Eğitimden Kareler* (1. Baskı) içinde (s. 250- 270). Ankara: Eyuder Yayınları.

Ölçüm Çetin, M ve Çay, E. Öğretmen merkezli denetim: Klinik denetime ilişkin yönetici görüşleri. *IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formunda Bildiri Sunumu*. Kasım, 2018.

İŞ DENEYİMİ

2016- 2021	Şehit Öğretmen Mustafa Gümüş Ortaokulu Matematik Öğretmeni, Gaziosmanpaşa/ İSTANBUL
2021- 2022	Fetihtepe Ortaokulu Matematik Öğretmeni, Bayrampaşa/ İSTANBUL
2022-	İnönü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Matematik Öğretmeni, Bayrampaşa/ İSTANBUL

ÖNSÖZ

İlk kez “Mentor Marmara” projesinde menti olarak yer alıp derinliklerini öğrendiğim mentorluk uygulamaları konusu özellikle mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenler için sıklıkla uygulanan ve olumlu sonuçları olan bir uygulamadır. Ülkemizde aday öğretmen kavramı; atanmak suretiyle göreve ilk kez başlayan öğretmenleri temsil ederken hizmet içi yetiştirme programında yer alan danışman öğretmen kavramının mentorluk uygulamalarında yer alan mentor ile benzerlik gösterdiğine yönelik birçok akademik çalışma bulunmaktadır. Aday öğretmen yetiştirme programında yaşanan sorunlara yönelik ya da aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar literatürde önemli bir yer tutarken, aday öğretmen yetiştirme programını danışman öğretmenlerin mentorluk rolü üzerinden değerlendiren çalışmaların azlığı araştırmamın temelini oluşturmaktadır. Tez çalışmamın, “öğretmenin öğretmene öğretmeni” felsefesiyle yetiştirme programında önemli bir görevi bulunan danışman öğretmenlerin ve ilerinin danışman öğretmeni olabilecek aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini içselleştirebilmelerine yardımcı olmasını temenni ederim.

Tez çalışmamda en başından itibaren gerek desteği gerek tecrübesini en doğru şekilde aktarması gerekse yaptıklarıyla rol model olan aslında tüm yönleriyle mentor kişiliğinin olduğunu düşündüğüm danışmanım sayın Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT hocama şükranlarımı sunarım. İlk kongre katılımımı ve ilk yayın serüvenimi kendisi sayesinde gerçekleştirebildiğim aynı zamanda tez jürimde yer alarak beni onurlandıran sayın Prof. Dr. Münevver ÇETİN hocama tüm desteği için teşekkür ederim. Jüri üyeliği ile kendisiyle tanışma fırsatı bulduğum sayın Dr. Öğr. Üyesi Tuba AKPOLAT hocama araştırmama sağladığı katkılardan dolayı teşekkür ederim. “Mentor Marmara” projesinde mentor olarak hayatıma dahil olup kendimi keşfetmemi sağlayan sayın Arş. Gör. Emine Gülen ULUSOY hocama ve araştırmamın analiz aşamasında yardımlarını esirgemeyen Arş. Gör. Esra YAZICI hocama teşekkür ederim. Marmara EYD öğretim üyesi hocalarım sayın Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU, sayın Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR ve sayın Doç. Dr. Yusuf ALPAYDIN’a şükranlarımı sunarım.

Koşulsuz sevgileriyle hayatımın her alanında yanımda olan, dualarını kendime en büyük kalkan edindiğin canım annem Feride ÇAY'a ve küçüklükten itibaren varlığına şükrettiğim, en büyük destekçim ablam Semanur ÇAY'a tez sürecinde gösterdikleri sabırdan dolayı teşekkür ederim. Çalışmamın herhangi bir aşamasında ufak da olsa yardımı dokunan, manevi destek sağladığım, beni motive eden tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bana inanıp araştırmama gönüllü olarak katılım gösteren tüm aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul müdürlerine ayrıca teşekkür ederim.

Çalışmamı babam merhum Yusuf ÇAY' a ve öğretmenlik mesleğine tutkuyla bağlı olan tüm meslektaşlarıma ithaf ederim.

Esranur ÇAY

ÖZET

Bu araştırmanın amacı aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmış olup, araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan aday öğretmenler, danışman öğretmenler ve okul müdürleri oluşturmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Analiz sonucu yazılı metin haline getirilen veriler betimsel analiz yöntemi ile kategori ve alt kategori haline getirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin katılımcı grupları arasında farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Katılımcı okul müdürlerinin çoğu aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili olumsuz görüş bildirerek programın eksik kalan yönlerine değinirken, katılımcı danışman öğretmenlerin çoğu programla ilgili olumlu görüş bildirmiş ve aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenler için gerekliliğini vurgulamıştır. Katılımcı aday öğretmenler ise özellikle pandemi koşullarını göz önünde bulundurup programın kendilerine dönük katkılarının pandemi gölgesinde kalmasına dikkat çekmiş ve birçok konuda katkı sağlamadığını bildirmiştir. Aday öğretmen yetiştirme programında tüm katılımcıların en çok üzerinde durduğu sorun, danışman ve aday öğretmen arasında branş farklılığıdır. Ayrıca katılımcılar mevzuat ve prosedürle ilgili olarak en çok adaylık süresinin uzun olmasını, seminerlerin pandemi sonrası online olsa bile izlenme sürelerinin kısa tutulmasını ve ilgi çekici olmamasını, yetiştirme programının okuldaki iş yüküyle beraber yürütülmesini ve birçok konuda sistemin belirsiz, bilgilendirmenin eksik olmasını sorun olarak belirtmiştir. Katılımcı aday öğretmen ve okul müdürü görüşlerine göre, danışman öğretmende olması gereken özelliklerde en çok tekrar eden özellikler; tecrübeli, iletişime açık, kendini geliştirmiş, yol gösterici/ cesaretlendirici, istekli/ gönüllü, paylaşımcı ve anlayışlıdır. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenden en çok beklenen özellikler; aday öğretmenin

eleştiriye açık olması, saygılı olması, bir vizyonunun olması ve kendini geliştirmeye hevesli olmasıdır. Danışman öğretmenden en çok beklenen özellikler ise; danışman öğretmenin kolaylaştırıcı/ yardımcı olması, Yüzleştirici/ yapıcı dönütler vermesi, rol model olması ve tecrübelerini aktarabilmesidir. Katılımcılardan aday öğretmenlerin neredeyse hepsinin danışman öğretmenden beklediği ilk özellik tecrübe ve alanında yetkin olmasıdır. Aday öğretmen yetiştirme programında yapılması gereken etkinlikler içerisinde eğitsel etkinlikler kategorisinde katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan etkinlik branşa özel etkinlik/kurs olmuştur. Aday öğretmenler danışmanlarıyla birlikte bilimsel projelerde (TÜBİTAK, e-Twinning, Harezmi gibi) görev almayı önemli görmüştür. Kültürel etkinlikler kategorisinde katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan etkinlik ise, aday öğretmenlerin atandıkları çevreyi tanımaya yönelik planlanan kültürel gezi/ etkinlik ve ilçe/ belediye/ halk eğitim iş birliğinde planlanan etkinliklerdir. Danışman öğretmenlerin mentorluk özelliklerinde katılımcılardan danışman öğretmenler kendi mentorluk rollerini gayet ılımlı ve pozitif, okul müdürleri kendi seçtikleri danışman öğretmenlerin mentorluk özelliklerini benzer şekilde ılımlı ve pozitif ifadelerle belirtmesine karşılık aday öğretmenler kendi danışman öğretmenlerinin mentorluk özellikleri için genel olarak karamsar ve olumsuz ifadeler kullanmıştır. Katılımcılar arasında gözle görülür bir görüş farkının olmasının sebebi ise, yetiştirme programı içerisindeki aday-danışman eşleşmesinin doğru şekilde yapılmaması ve aday-danışman arasında yetiştirme programı başlangıcından itibaren etkili bir iletişimin kurulmamasıdır. Katılımcılar danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırmak için öncelikle eğitim alınması gerekliliğini vurgulamışlardır. Özellikle pandemi sonrası yetiştirme programının sürekli değişir hale gelmesi ciddi bir belirsizliği ortaya çıkarmış ve sürecin içerisindeki tüm paydaşları olumsuz etkilemiştir. Danışman öğretmenler başta olmak üzere tüm katılımcılar danışman öğretmenlerin görevlerinin ne olduğuna ilişkin hizmet içi eğitimlerin ivedilikle uygulanmasının önemine vurgu yaparak bu eğitimlerin yapılmış olmak için değil uygulamaya dönük, aktif rol alınabilecek şekilde yapılmasının danışmanları teşvik edeceğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılar danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırmak için eğitim ve gönüllülük esasına dayalı danışman seçildikten sonra danışmanları motive etmek ya da güdülenmelerini sağlamak amacıyla bir ödül sistemi getirilmesini önemli bir teşvik aracı olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan teşvik edici ödüller; ek ücret, hizmet puanı ve başarı/ teşekkür belgesidir.

Aday öğretmen yetiştirme programının yapısında danışman öğretmen ile branş uyumu, yetiştirme programı süresince ders yükünden muaf tutulma gibi durumlarda iyileştirmeler yapılması, danışman öğretmenlerin yetiştirme programına ilişkin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu öğrenebilecekleri hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi ve danışmanlık yaptıkları süre boyunca ders yüklerinde azaltılmaya gidilip herhangi bir ücret kaybına uğramamalarının sağlanması, danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırma yönelik olarak danışmanlık görevinin talep edilebilirliğini arttıracak ek ücret, hizmet puanı, başarı belgesi gibi teşvik edici durumların resmileştirilip danışman öğretmen olma kriterlerinin belirlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, adaylık süreci, danışman öğretmen, mentorluk rolü.

ABSTRACT

The purpose of this study is to evaluate the candidate teacher training program according to the opinions of mentor teachers on the mentoring role. Of the qualitative research designs, the case study pattern was used in the study and the study group was composed of candidate teachers, mentor teachers and school principals working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. Of the purposeful sampling methods, maximum variety sampling and snowball sampling methods were used to form the study group. In the study, interview technique and semi-structured interview forms were used as data collection methods. The data, turned into written text at the end of the analysis, were made into categories and subcategories by descriptive analysis method.

According to the findings obtained, it was seen that there were different opinions among the participant groups regarding the candidate teacher training program. While most of the participating school principals stated negative opinions about the candidate teacher training program and mentioned the missing aspects of the program, most of the participating mentor teachers expressed positive opinions about the program and put emphasis on the necessity of the candidate teacher training program for candidate teachers. Participating candidate teachers, on the other hand, drew attention to the fact that the contribution of the program remained in the shadow of the pandemic, especially considering the pandemic conditions, and reported that it did not make any contribution to many issues. The problem that all participants emphasize the most in the candidate teacher training program is the difference between the teaching branches of the mentor teacher and the candidate teacher. In addition, the participants stated that the duration of candidacy is too long, the seminars have a short duration even if they are still online after the pandemic, that the seminars are not interesting enough to participate in, that the training program is carried out together with the intense workload at the school, and that the system is unclear and there are many unsolved issues. According to the opinions of the participant candidate teacher and the school principal, the most repetitive features in the characteristics that the mentor should have are; being experienced, open to

communication, self-developed, guiding/ encouraging, willing/ voluntary, sharer and understanding. The most expected characteristics of the candidate teacher in the training process are that the candidate teacher should be open to any criticism, respectful, has a vision and is willing to improve himself/herself. The most expected characteristics of the mentor are that the mentor teacher should be facilitative/ helpful, gives confrontative/ constructive feedback, should be a role model and can convey his/her experiences. The first criteria that almost all of the candidate teachers expect from the mentor teacher is that they are competent in their experience and field. Among the activities that should be done in the candidate teacher training program, the most repeated activity by the participants in the educational activities category was the branch-specific activity/course. Candidate teachers considered it important to take part in scientific projects (such as TÜBİTAK, e-Twinning, Harezmi) together with their mentors. About cultural activities, the most repeated activity by the participants is the cultural trip/activity planned to get to know their new environment and the activities planned in the district/municipality/public education cooperation. About the mentoring characteristics of the mentor teachers, the mentor teachers stated their own mentoring roles with very moderate and positive expressions, while the school principals stated the mentoring characteristics of the mentor teachers of their choice with similar moderate and positive expressions, the candidate teachers generally used pessimistic and negative expressions for the mentoring characteristics of their mentor teachers. The reason for the apparent difference of opinion between the participants is that the candidate-mentor teacher matching in the training program is not done correctly and effective communication between the candidate-mentor has not been established since the beginning of the training program. Participants put emphasis on the necessity of training so as to increase the mentoring role of mentor teachers. Especially the fact that the post-pandemic rearing program has become constantly changing has brought about a serious uncertainty and negatively affected all people participating in the process. All participants, especially the mentor teachers, emphasized the importance of the urgent implementation of in-service trainings on what the duties of the mentor teachers are, and stated that organizing these trainings in a way that can take an active role would encourage the mentors. In addition, the participants stated that it would be an important encouragement to introduce a reward system to motivate the mentors after the mentor was selected on an educational and

voluntary basis in order to increase the mentoring role of the mentor teachers. Incentive awards most repeated by participants are additional fee, service points and certificates of achievement/appreciation.

It is highly recommended to make improvements in the structure of the candidate teacher training program in some situations such as the candidate teacher having the same branch with the mentor, being exempted from the workload during the training program, organizing in-service training seminars where the mentor teachers can learn their duties and responsibilities regarding the training program, ensuring that they do not lose any wages by reducing the teaching hours during their candidacy period, increasing the mentoring role of the mentor teachers, formalizing the incentives such as additional wages, service points, certificates of achievement and improving the criteria for becoming a mentor.

Keywords: Candidate teacher, candidateship process, mentor teacher, mentoring role.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ETİK BEYAN	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Sayıtlar	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Mentorluk.....	7
2.1.1. Mentorluk Tanımı	7
2.1.2. Mentorluk ve Koçluk	8
2.1.2.1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Benzerlikler.....	9
2.1.2.2. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklılıklar	11
2.1.3. Mentor ve Mentinin Özellikleri	14
2.1.3.1. Mentorda Bulunması Gereken Özellikler	14
2.1.3.2. Mentide Bulunması Gereken Özellikler	18

2.1.4. Mentorluğun Faydaları ve Zayıf Yönleri.....	21
2.1.4.1. Mentorluğun Mentor Açısından Faydaları	23
2.1.4.2. Mentorluğun Menti Açısından Faydaları.....	24
2.1.4.3. Mentorluğun Zayıf Yönleri.....	25
2.1.5. Mentorluk Türleri	28
2.1.5.1. Formal Mentorluk	30
2.1.5.2. İnfomal Mentorluk.....	32
2.1.5.3. Birebir Mentorluk	35
2.1.5.4. Grup Mentorluğu	36
2.1.5.5. Akran Mentorluğu.....	37
2.1.5.6. Ters Mentorluk	39
2.1.5.7. E-mentorluk	41
2.1.6. Mentorluk Aşamaları	44
2.1.6.1. Başlangıç Aşaması.....	45
2.1.6.2. Yetiştirme Aşaması.....	46
2.1.6.3. Ayrılma Aşaması	47
2.1.6.4. Yeniden Tanımlama Aşaması	47
2.2. Eğitimde Mentorluk	48
2.2.1. Eğitimde Kullanılan Mentorluk Modelleri	50
2.2.1.1. Aday Öğretmenlerin Eğitiminde Kullanılan Mentorluk Modelleri	50
2.2.1.2. Gray ve Gray (1985) Mentorluk Modeli.....	51
2.2.1.3. Anderson ve Shannon (1988) Mentorluk Modeli	52
2.2.1.4. Furlong ve Maynard (1995) Mentorluk Modeli	54
2.3. Aday Öğretmenlik.....	54
2.4. İlgili Araştırmalar	59

2.4.1. Ulusal Araştırmalar	59
2.4.2. Uluslararası Araştırmalar	65
BÖLÜM III: YÖNTEM	69
3.1. Araştırma Deseni	69
3.2. Çalışma Grubu	70
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.4. Verilerin Analizi	75
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	75
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	77
4.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşler	77
4.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Aday Öğretmene Katkılarına İlişkin Görüşler	88
4.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler	104
4.2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunların Çözümlerine İlişkin Görüşler.....	123
4.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler	135
4.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenden Beklentilere İlişkin Görüşler	144
4.5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin Görüşler	159
4.6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk Özelliklerine İlişkin Görüşler	166
4.7. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolünü Arttırmaya İlişkin Görüşler	183
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	195

5.1. Sonuç ve Tartışma	195
5.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ve Programın Aday Öğretmene Katkılarına İlişkin Sonuçlar	195
5.1.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Sonuçlar	198
5.1.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken Özelliklere İlişkin Sonuçlar.....	201
5.1.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenden Beklentilere İlişkin Sonuçlar.....	203
5.1.5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin Sonuçlar	205
5.1.6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk Özelliklerine İlişkin Sonuçlar	207
5.1.7. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolünü Arttırmaya İlişkin Sonuçlar.....	211
5.2. Öneriler	213
5.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler.....	213
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	215
KAYNAKÇA.....	216
EKLER	233
EK.1. Aday Öğretmen Görüşme Formu	233
EK.2. Danışman Öğretmen Görüşme Formu.....	236
EK.3. Okul Müdürü Görüşme Formu	239
EK.4. Katılımcı Onam Formu.....	242

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo.2. 1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklılıklar	12
Tablo.2. 2. Mentorluk Rollerini	15
Tablo.2. 3. Mentide Bulunması Gereken Olumlu Özellikler ve Davranışları	20
Tablo.2. 4. Mentorlar, Mentiler ve Örgüt açısından Mentorluğun Avantajları	23
Tablo.2. 5. Mentorluk Sürecinin Potansiyel Zorlukları	26
Tablo.2. 6. Mentorluk Türlerinin Karşılaştırılması.....	29
Tablo.2. 7. Mentorluk İlişkileri Yelpazesi	30
Tablo.2. 8. Formal Mentorluğun Örgütsel ve Bireysel Faydaları.....	32
Tablo.3. 1. Aday Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.....	71
Tablo.3. 2. Danışman Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	72
Tablo.3. 3. Okul Müdürlerine Ait Demografik Bilgiler	73
Tablo.4. 1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşler.....	78
Tablo.4. 2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler	106
Tablo.4. 3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler	136
Tablo.4. 4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenden Beklentilere İlişkin Görüşler	145
Tablo.4. 5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin Görüşler	160
Tablo.4. 6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında danışman Öğretmenlerin Mentorluk Özelliklerine İlişkin Görüşler	167
Tablo.4. 7. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolünü Arttırmaya İlişkin Görüşler	183

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil.2. 1. Mentorluk ve Koçluğun Birbirini Bütünlemesi	10
Şekil.2. 3. Mentorluk Roller Piramidi	16
Şekil.2. 4. Mentorlukta Üç Yönlü Kâr Süreci.....	21
Şekil.2. 5. Galpin'in Direnç Piramidi	27
Şekil.2. 6. Ters Mentorluk Kapsamı	41
Şekil.2. 7. Gray ve Gray'ın (1985) Beş Aşamalı Mentorluk Modeli.....	52
Şekil.2. 8. Anderson ve Shannon'un (1988) Mentorluk Modeli	53

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mentorluk terimi tarihimizde lalalık anlayışına dayanmakta ve akıl hocası, rol model, danışan, dinleyen anlamları ile kullanılmaktadır (Bakioğlu, 2015, s. 1). Mentor teriminin kökeni ise Yunan mitolojisine dayanmaktadır. Ithaca kralı Odysseus'un Truva savaşına giderken oğlu Telemachus'u geminin kaptanı olan Mentora emanet eder ve Mentor, Telemachus'un her yönüyle yetişmesine katkı sağlar (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 3). Mentor kelimesi günümüzde de tecrübesi daha fazla olan deneyimli, bilgili kişilerin daha az deneyimli olan kişilere yol göstermesi, rehberlik etmesi anlamında kullanılmaktadır.

Mentorluğun yüzyıllarca devam etmesinin sebebi, öğretme konusunda tecrübenin en iyi kaynak olduğu gerçeğidir. Bayrak yarışı gibi düşünüldüğünde tecrübeli olan danışanın elindeki bayrağı mentorluk yapılan kişiye vermesi şeklinde devam eden bir döngüdür. (Bakioğlu, 2015, s. 2-3). Mentorluk, mentor ve mentiden oluşan bir öğrenme sürecidir. Menti, mentorun bilgi birikiminden yararlandığı kişidir. Mentorluk sürecinde mentorlar mentilerinin öğrenmelerine ve gelişimlerine katkı sağlayarak motive olurlar. Mentorluk süreci iyi işlediği durumlarda pozitif etkileşim ortamı sağlanmış olur (Kadılar ve Balkan, 2016, s. 31).

Mentorluk sistemi aslında Köy Enstitüleri döneminde ve sonrasında "Gezici Başöğretmenlik" adı ile Türk Eğitim Sisteminde bir ölçüde uygulanmıştır. Bu uygulamalarda, deneyimli olan öğretmenler seçilmiş ve yeni öğretmenlere eğitsel katkılarda bulunmuşlardır. "Öğretmenin öğretmene öğretmeni" felsefesi pratikte birçok sorunun çözüme kavuşmasında etkilidir (Aydın, 2016, s. 231).

Eğitimde mentor, göreve yeni başlayan öğretmenlere bilgi ve tecrübelerini aktarması için görevlendirilen tecrübeli öğretmen olarak tanımlanabilir (Bakioğlu, 2015, s. 16). Bu anlamıyla mentorluk eğitim alanında daha çok göreve yeni başlamış öğretmenler ya da yöneticilere yönelik uygulamalar şeklindedir (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 1). Mentorluk, öğretmenlik ve okul temelinde ele alındığında mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturmalarına yardımcı olur ve yaşanan stres azaltır. Okul müdürü, doğrudan kendisi mentor olarak görev alabileceği gibi, alanında başarılı öğretmenlerin de mentor olarak görevlendirilmelerini sağlayabilir (Aydın, 2016, s. 226). Yurtdışında birçok ülkede mentorluk uygulamaları aktif olarak kullanılmaktadır. Ülkemizde ise özellikle aday öğretmen yetiştirme süreci kapsamında mevzuatta mentorluk olarak geçmese bile paralellik gösteren bir uygulama yürürlükte.

Toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelere refah seviyesi olarak erişebilmek için öncelikli olarak okullarda iyi bir eğitimin veriliyor olması gerekir. Okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesinin yolu da okuldaki öğretimin niteliğinin iyileştirilmesidir. Okullardaki niteliğin iyileştirilmesi ise tamamen öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlik mesleğinin niteliği konusu sadece ülkemizde değil dünyanın birçok ülkesinde güncelliğini koruyan bir konudur (Seferoğlu, 2004, s. 40).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde, Millî Eğitim Bakanlığının yönetmelik gereği çalışanın kuruma uyumunu sağlamak, hizmet öncesi dönemdeki eksikleri tespit edip tamamlamak, eğitim sistemindeki programların gelişimini sağlamak, kurumdaki personellerin gelişimine katkı sağlamak gibi hedefleri vardır. Aday öğretmenlik için adaylık dönemi şeklinde geçen süreç içerisinde aday öğretmenlerin hizmet içi eğitim dönemini kapsayan en yoğun geçen dönemidir (Ekinci, 2010, s. 64).

Aday öğretmen yetiştirme programlarının eğitimde hizmet içi faaliyet olarak önemlidir. Uygulamalı bir eğitim programı aday öğretmenler için önemli olup, hizmet öncesi dönemde ne kadar iyi bir eğitim almış olurlarsa olsunlar okullardaki gerçek olayları tecrübe etmeleri için, öğrendikleri tüm bilgi ve becerileri sınıf ortamına aktarabilmeleri için aday öğretmen yetiştirme programları mutlaka uygulanmalıdır (Kessels, 2010, s. 25).

Göreve yeni başlayan öğretmenler gerek teorik bilgileri pratikte uygulamada gerekse sınıf yönetimi konusunda bazı sıkıntılar yaşayabilir, desteğe ihtiyaç duyabilirler (Karadağ, 2015, s. 2). Hizmet öncesi eğitimde ne kadar başarılı olunursa olunsun göreve yeni başlayan öğretmen işin özünü pratik yaparak mesleğin içerisinde öğrenir (Yirci, 2009, s. 14). OECD (2005) raporunda dünya çapında mesleğe yeni başlayan

öğretmenlerin mesleğe alıştırma aşamasında sorunlarına çözüm üretmek için mentorluk uygulamasına ihtiyaç duyduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra mentorluk uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve etkililiğinin artırılmasına da destek sağladığı görülmüştür (Kutsyuruba, 2012, s. 176).

Öğretmen yetiştirme konusunda literatür taraması yapıldığında, pek çok sorunla karşılaşmaktadır. Araştırmalarda benzer bulgular vurgulanmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında aday öğretmenlerin karşılaştığı en önemli sorunlardan birinin üniversitelerde aldıkları hizmet öncesi öğretmenlik eğitimiyle okullardaki gerçek yaşama uyarlama konusunda yeterli olmadıkları görülmüştür. Ayrıca sınıf yönetiminde ve disiplini sağlamada aday öğretmenlerin pek çok sorun yaşadıkları, bazen kendilerinin yaşananlar sırasında şoka uğradıkları yapılan araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Veenman, 1984, s. 143)

Ülkemizde göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde “MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” uygulanmaktadır. Yetiştirme programının amacına uygun olarak planlanması ve uygulanması sürecinde sorumluluk okul müdürlerindedir. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul müdürü tarafından okul içerisinden yeterli görev ve meslek tecrübesine sahip danışman öğretmen görevlendirilerek süreç başlatılır (MEB, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılının Nisan ayında yayımladığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ve Mart 2016’da yayımladığı yönerge ile ilk defa aday öğretmenlik uygulamasını başlatarak konu ile ilgili oluşturulan programı kamuoyuna duyurmuştur. Yürürlüğe giren yönetmelikte, aday öğretmenlik sürecinin ilk altı aylık periyodunun ise başlangıç eğitimleri ile sürdürülmesi kararlaştırılmıştır. Bu karar, aday öğretmenlerin belirlenen bir ildeki eğitim kurumunda, kurum müdürü ve danışman öğretmenin gözetiminde staj süreleri tamamlamaları ve bu süreçte derslere girmemeleri yönünde bir adım atılmıştır. Yürütülen bu eğitimlerin içeriğinde okul içi-dışı, sınıf içi ve hizmet içi eğitim programları yer almaktadır. Bu programda sınıf ve okul içerisindeki etkinlikler için 384 saat, okul dışı faaliyetler için 90 saat ve hizmet içi düzenlenen seminerler için 180 saat olmak üzere toplamda 654 saatlik bir program uygulamaya konulmuştur. Bunlara ek olarak aday öğretmenlere örnek kitaplardan ve filmlerden oluşan bir liste hazırlanmış ve söz konusu filmlerin izlenip,

kitapların okunması sonrasında ilgili formları doldurmaları okul müdürlerinin gözetiminde olmak üzere istenmektedir. Aday öğretmenlerin katıldıkları seminerlerin içerikleri arasında atamalarının gerçekleştiği bölgelerin kültür, dil vb. özelliklerine dair eğitimler yer almaktadır. Söz konusu programları başarı tamamlayan aday öğretmenler yazılı ve sözlü sınavları da geçmeleri durumunda asil öğretmen olma hakkını elde etmektedirler (Acar, 2019, s. 17).

Aday öğretmenler için yukarıda detaylı bir şekilde anlatılan yönetmeliğin, aday öğretmenler açısından değerlendirilmesini ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Aday öğretmenlere uygulanan bu sürecin olumsuz ya da eksik yanlarının daha fazla olduğu yürütülen araştırmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca aday öğretmenlere yönelik olarak uygulanan bu yetiştirme programını bir nevi mentorluk uygulaması olduğunu ortaya koyan araştırmalar çoğunluktadır. Aday öğretmen yetiştirme sürecini danışman öğretmenlerin mentorluk rolü üzerinden değerlendiren araştırmaların sayısının az olması ve bu yönüyle çoğaltılması gerekliliği araştırmanın problem durumunu ortaya koymaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır. Katılımcıların,

1. Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri nelerdir?

- a) Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmene katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Aday öğretmen yetiştirme programında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

- a) Aday öğretmen yetiştirme programında karşılaştıkları sorunların çözümlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Aday öğretmen yetiştirme programında danışman öğretmende olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Aday öğretmen yetiştirme programında aday öğretmen ve danışman öğretmenden beklentilere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Aday öğretmen yetiştirme programında yapılması gereken etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Aday öğretmen yetiştirme programında danışman öğretmenin mentorluk özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Aday öğretmen yetiştirme programında danışman öğretmenin mentorluk rolünü artırmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Araştırmada aday öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci ile ilgili gerekli literatür taraması yapıldığında çalışılan konu, aday öğretmen yetiştirme programının danışman öğretmenlerin mentorluk rolü üzerinden değerlendirilmesi yönüyle özgündür ve önemlidir. Ayrıca aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin paydaş görüşleriyle aday öğretmenin gelişimini desteklemede birincil kaynak olan danışman öğretmenin mentorluk rolünü ortaya koyması yönüyle önemlidir. Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yapılmış olan çalışmalarda danışman öğretmen yönüyle sistemi değerlendiren çalışmaların az oluşu ve araştırmanın temelinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün ortaya konması araştırmanın özgün değeridir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile, araştırmanın katılımcıları ile ve katılımcı görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada, katılımcıların soruları içtenlikle yanıtladıkları, çalışma grubunun ilgili araştırma için yeterli olduğu ve katılımcıların tüm araştırma sürecinde yansız ve tarafsız olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Mentor: Bilgili olan bir kişinin kendisinden daha az bilgiye sahip olan bir kişiye destek olmasıdır (Bakioğlu, 2015, s. 1).

Aday Öğretmen: Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk defa atanmış olan kişilerdir (MEB, 2022, s. 1).

Adaylık Süreci: Aday öğretmenlerin bir yıldan az, iki yıldan çok olmamak üzere çeşitli eğitim ve uygulamalarla yetiştirme programına tabi tutulduğu süreçtir (MEB, 2022, s. 1)

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı: Adaylık sürecinde aday öğretmenin 414 saat sınıf içi, okul içi, okul dışı faaliyetlerini; 160 saat uzaktan eğitim seminerlerini; 80 (50+30) saat uzaktan eğitim kurslarını içeren toplam 654 saatlik eğitim faaliyetlerini ifade eder (MEB, 2021, s. 1).

BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mentorluk

2.1.1. Mentorluk Tanımı

Mentor kavramının kökeni Yunan mitolojisine, yaklaşık 2700 yıl önce yazılmış Odysseia destanına dayanır (Kadılar, 2016, s. 25). Destana göre, Ithaca kralı Odysseus'un Truva savaşına giderken oğlu Telemachus'u geminin kaptanı olan Mentor'a emanet eder ve Mentor, Telemachus'un her yönüyle yetişmesine katkı sağlar (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 3). Mentor kelimesi etimolojik sözlükte, "bilge kişi, danışman" olarak tanımlanmıştır (Etymonline, 2019). Aslında mentorluk, deneyimli bir kişinin kendinden daha az deneyime veya vasfa sahip olan bir kişi ile eşleştirilip az deneyimli kişinin yeteneklerini geliştirmesi, iyileştirmesi olarak tanımlanabilir (Goldshalk ve Sosik, 2003, s. 418). Günümüzde ise, akıl hocası, yol gösterici, danışman ve kılavuz gibi temeli tecrübeye dayanan birbirine benzer anlamlarda kullanılmaktadır (Aydın, 2016, s. 225).

Yunan mitolojiden günümüze kadar aktarılan mentor kelimesi, İngilizce dahil pek çok dilde yapısını koruyarak ve tercüme edilmeden gelmiştir (Levent, 2016, s. 30). Oxford sözlükte (2019) mentor "zaman içinde daha az tecrübesi olan birine tavsiyede bulunan ve yardım eden deneyimli bir kişi" olarak tanımlanmıştır. Mentor kelimesi Türk Dil Kurumu'nda (TDK, 2019) ise "yönder" kelimesi ile tanımlanmıştır. Yönder kelimesi ise, "deneyim kazanmış kişi" veya "danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yardımcı kimse" anlamındadır.

Bakioğlu (2015, s. 1) mentor kelimesini, bilgili olan kişinin daha az bilgili olan kişiye destek sağlaması şeklinde tanımlarken; mentorluğun ise zekâ geliştiren, dinleyen, ev sahibi, işleri kolaylaştıran, kaynak sağlayan, lala, rol model terimleri ile tanımlanabileceğini söylemektedir. Mentorluk, konusunda uzman sayılabilecek yeterliğe ulaşmış tecrübeli birinin kendi bilgi, beceri, deneyim ve yaşantısını daha az tecrübeli birine yargısız olarak aktardığı, birebir gerçekleşen, planlı ve gönüllülüğe dayalı bir gelişim ilişkisidir (Tükeltürk ve Balcı, 2014, s. 137).

Luecke (2006, s. 93)'e göre mentorluk, yararlı bir uzmanlığa sahip kişinin edindiği deneyimlerden yola çıkarak bir başka az deneyimli kişinin kişisel ve mesleki gelişimine tavsiye vererek, yol göstererek katkı sağlamasıdır. Milner ve Bossers (2004, s. 97)'a göre ise mentorluk, genel anlamıyla deneyimli olan mentorun kendisinden deneyim eksik olan menti ile yakın iş birliği içerisinde çalışarak mentinin profesyonel büyüme ve gelişimini sağlamasını yönlendirerek desteklemek, işini kolaylaştırmak üzerine kurulu olan bir ilişkiyi içerir.

Yabancı literatürde mentorun yetiştirdiği, daha az deneyime sahip olan kişiyi belirtmek için yaygın olarak kullanılan kelimeler “protégé” ve “mentee”dir (Donaldson, Ensher ve Grant-Vallone, 2000, s. 235). Protégé kelimesi sözlükte “etkili ve önemli bir insanın patronluğu, rehberliği ve himayesi altında bulunan kişi” anlamındadır (Palankök, 2004, s. 18). Mentorluk kavramında, daha az bilgili olup hizmet alan kişi anlamında kullanılan menti kelimesi, protégé kelimesi ile eş anlamlı olup Türkçe kaynaklarda mentordan duygusal, sosyal veya kariyer planlama anlamında yardım alan kişidir.

2.1.2. Mentorluk ve Koçluk

Mentorluk ve koçluk birbirinden farklı anlamlara sahip olmalarına rağmen sıklıkla birbiri yerine kullanılan ve karıştırılan kavramlardır. Koç, hizmet alan kişiyi gerek zorlayarak gerek motive ederek amacına ulaşmasında onu harekete geçirecek, potansiyelini açığa çıkaracak olan kişidir (Bakioğlu, 2016, s. 7). Her iki kavram süreçleri bakımından incelendiğinde, hizmet alan kişiye farkındalık kazandırmak ve gelişim sağlamak odaklı olsa da mentorluk ve koçluk kavramları arasında farklılıklar bulunmaktadır (Güğerçin, 2018, s. 15).

Koç (coach) kelimesi kökeni 1500'lü yıllara dayanan, yolcu vagonunu çeken lokomotif veya binek arabasını taşıyan hayvana verilen isimdir (Kılıç ve Serin, 2017, s. 2). Günümüz yirmi birinci yüzyılda ise koç, bir kimseyi bulunduğu yerden olmak istediği yere gelmesini sağlayan kişi olarak kullanılmaktadır. Koçun amacı, kişinin yeteneğini geliştirerek performansını arttırmakken mentorluğun amacı uzun vadeli bir kariyer gelişimi sağlayabilmektir (Palankök, 2004, s. 37).

Rosinski (2003, s. 4) koçluğu, insanların anlamlı ve önemli olarak gördüğü hedeflerine ulaşma potansiyelinin ortaya çıkarılmasını kolaylaştırma sanatı olarak tanımlamıştır. Türk Dil Kurumu (TDK, 2019)’da ise koçluk tanımı, “kişilerin liderlik vasıflarını geliştirmek için belirli bir amaca yönelik olarak sunulan etkili sonuçlara ulaşılması hedefleyen hizmet” olarak verilmiştir.

Mentor ve menti etkileşimi sırasında, mentorlar öğretim veya koçluk gerektiren danışmanlık rolü üstlenebilirler (Goldshalk ve Sosik, 2003, s. 420). Dolayısıyla mentorluk ve koçluk aslen birbirinden farklı kavramlar olmakla birlikte kısmen iç içe geçmiş kavramlar olarak düşünülebilir.

2.1.2.1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Benzerlikler

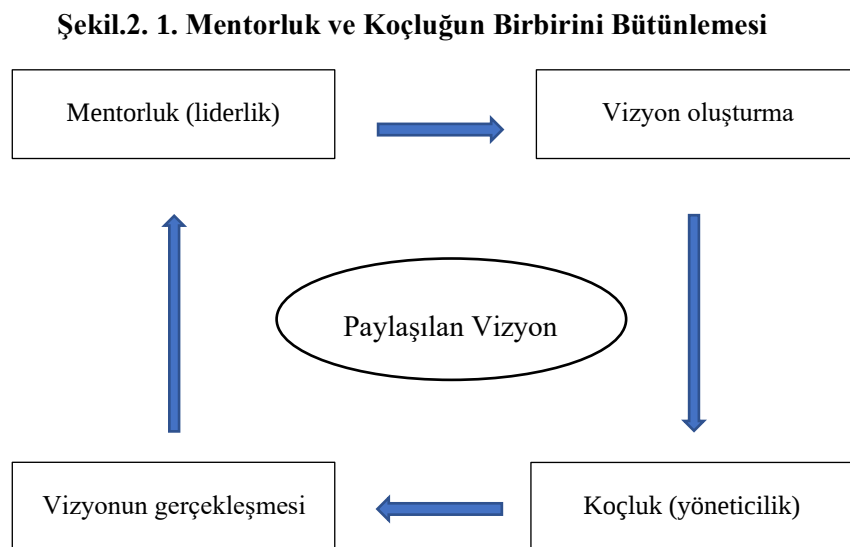
Dorval, Isaksen ve Noller (2001, s. 5) mentorluk ve koçluk kavramlarının beş temel benzerlik noktasının olduğunu ve bu benzerliklerle aslından iki kavramın da birbirinden uzak kavramlar olmadığını belirtmiştir. Mentorluk ve koçluk Dorval vd. (2001, s. 5)’e göre aşağıdaki beş ortak zemin üzerine yapılanmıştır:

1. Gelişime odaklanma; mentorlar ve koçlar insanların öğrenmelerine yardımcı olmaya odaklanırlar. İnsanların farklı konular hakkında bilgi edinmeleri için fırsat tanımlayabilir veya yaratabilirler aynı zamanda yeteneklerini geliştirebilecekleri davranışlar, beceriler ve tutumlar geliştirebilirler.
2. Rehberlik kaynağı sağlayıcı olma; mentorlar ve koçlar hizmet alan için rehberlik görevi görürler. Hem mentorların hem de koçların mentilere göre daha fazla bilgi birikimi ve deneyime sahip olduğu ortadadır.
3. Beceri geliştirme fırsatı sunma; mentorlar ve koçlar, hizmet alanının mevcut büyüme ve gelişme seviyelerini dış önlemlere karşı daha da geliştirmelerine ve test etmelerine yardımcı olacak fırsatlar yaratmaya yardımcı olurlar.
4. Sorgulama stratejilerini kullanma; mentorlar ve koçlar zorlayıcı soruları profesyonelce kullanarak bağımsız düşünmeyi harekete geçirirler.
5. Gelişimi desteklemek için geri bildirim kullanma; mentorlar ve koçlar hizmet alanının hedeflerine ulaşması sürecinde dürüst bir geri bildirim sağlarlar.

Connon mentorluk ve koçluk kavramlarının birbirinin bütünleyicisi olarak görmektedir. Her ikisinin de ortak özellik olarak hizmet alan kişilerin öz yeterliklerine ulaşmaları için sorumluluk almalarına yardımcı olurlar. Hem mentorlar hem de koçlar hizmet alan kişilerin bireysel performansını arttırmaya teşvik sağlayıcı görev üstlenirler. Ancak koçlar bu süreçte mentorlara göre daha özel denilebilecek hedeflere odaklanırlar (Yirci ve Kocabaş, 2011, s. 18).

Mentorluk ve koçluk ile ilgili literatür gözden geçirildiğinde özellikle mentorluk kelimesi yerine koçluk kelimesinin kullanıldığı görülmektedir (Bakioğlu, 2016, s. 7). Bu durumun en temel nedeni her iki kavramın da tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı gibi her ikisinin de benzer özellikler taşımasının karıştırılmasıdır. Amy (2003, s. 2) koçluğu, kafa karıştırıcı olabilecek bir süreç olarak tanımlarken, sürecin anlatmaktan çok soru sormaya dayalı olduğu ve genellikle mentorluk kavramı ile karıştırıldığına belirtmiştir.

Pask (2007, s. 235) da mentorluk ve koçluk kavramlarının birbirini tamamlayan bütüncül bir süreç olduğunu söyleyerek her ikisinin de merkezinde paylaşılan ortak bir vizyon olduğunu belirtmiştir. Mentorların liderlik yönünü koçların ise yöneticilik yönünü ön plana alan bu bütüncül süreç Şekil.2.1’de gösterilmiştir.



Kaynak: Pask, 2007, s. 235

Zeus ve Skiffington’a göre hem mentorluk hem de koçluğun ortak özelliklerini; rol model olma, bireysel performans gelişimini sağlama, öğrenme süresini kısaltarak hızlandırma, kişiler arası iletişimi güçlendirme, sorumluluk bilinci geliştirme, hizmet alanı cesaretlendirme, vizyonun belirlenmesinde rehberlik görevini üstlenme olarak belirtmiştir (Yirci ve Kocabaş, 2011, s. 18).

Vatan (2009, s. 41)’e göre mentorluk, koçluk veya danışmanlık kavramlarını kapsayıcı nitelikte olup koç olarak mentorlar, hizmet alan kişilerin bireysel beceri ve performanslarını geliştirir. Danışman olarak mentorlar ise, hizmet alan kişilerin motive ederek özgüvenlerini artırır. Mentorluk ve koçluk arasındaki benzer yönler, hizmet alan kişide farkındalık yaratmak ve gelişimini sağlamak olarak özetlenebilir (Güğerçin, 2018, s. 15).

2.1.2.2. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklılıklar

Mentorluk ve koçluk kavramları farklı tarihsel kökene sahip olmalarına rağmen birbiri yerine kullanılan ve karıştırılan bir kavramdır (Kocabaş ve Yirci, 2016, s. 15). Mentorluk süreci, mentorun deneyimleri ve elde ettiği başarılar üzerinden oluşturulurken koçlukta ise, koçun hedefe giden yolda belirlediği çözüm odaklı plana göre hareket edilir (Karadağ, 2015, s. 28).

Mentorluk ve koçluk programlarını öğretmen eğitimi konusunda karşılaştıran Aydın (2016, s. 234); mentorluk programlarında, daha deneyimli olan öğretmenlerin daha az tecrübe ve bilgi birikimine sahip öğretmenlere yardımcı olmak söz konusuysen öğretmen başka bir öğretmene uyguladığı meslektaş koçluğunda ise, yeni bir öğretim becerisinin uygulanmasına yönelik veya mevcut bir uygulamanın iyileştirilmesine yönelik bir yardım söz konusudur.

Amy (2003, s. 3)’e göre mentorluk ve koçluk arasındaki tipik farklılıklar Tablo.2.1’de gösterilmiştir.

Tablo.2. 1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklılıklar

MENTORLUK	KOÇLUK
◆ Mentor, sorun uzmanıdır. ◆ Mentor, öğretimi modeller ve kişisel bakış açısını paylaşır. ◆ Mentor deneyimi paylaşır, öğrencisi dinler. ◆ Gelişime odaklanır. ◆ Deneyimlerini aktarmak için bilgi ve becerilerinden yararlanır. ◆ Hedeflere ve hesap verebilirliğe odaklanabilir. ◆ Eğitim öncesi tanıma süreci vardır. ◆ Genellikle aylık görüşme şeklinde planlanır. ◆ Mentorlar örgüt içerisinde gelirler. ◆ Örneğin; mentor öğrencisine balık tutmayı öğretir ve işin inceliklerini bulmasına yardımcı olur.	◆ Koç, süreç uzmanıdır. ◆ Koç, soru sorma üzerine süreci modeller ve öğrencisinin neler öğrenebileceğine odaklanır. ◆ Koç konuşur, dinler ve soru sorar. ◆ Başarıya ve hedeflere odaklanır. ◆ Öğretim sürecinde yeni bilgi, becerilerden yararlanır. ◆ Daima hedeflere ve hesap verebilirliğe odaklanır. ◆ Eğitim öncesi tanıma süreci yoktur. ◆ Genellikle haftalık görüşmeler planlanır. ◆ Koçlar örgüt içerisinde veya dışından gelebilir. ◆ Örneğin; koç öğrencisi için balık tutmanın önemli olup olmadığını karar vermesine yardımcı olur ve önemliyse sonuç almak için en iyi bulmalarına ve kullanmalarına yardımcı olur.

Kaynak: Amy, 2003, s. 3

Mentorluk ve koçluk arasındaki farklılıklarda en önemli ayrım noktasının mentorların örgüt içinden gelmesi gerekirken koçlukta böyle bir gerekliliğinin olmamasıdır. Örgüt içinden gelen bir mentor hizmet alan kişiye örgütün kültürü, değerleri gibi özel konuları aktarma fırsatı yakalar. Ancak koçlukta böyle bir gerekliliğin olmaması iki kavramı birbirinden ayıran önemli özelliklerin olduğunu göstermektedir (Yirci, 2009, s. 16). Kazazoğlu (2009, s. 15)'a göre koçluk ve mentorluk arasındaki temel fark, mentorluk programının kariyer ve kişisel gelişim ile ilgili olması buna karşılık koçluk programının iş ve beceri kazandırma ile ilgili olmasıdır. Aynı zamanda mentorluk hem koçluk hem de danışmanlık becerilerini kapsayıcı nitelikte düşünülebilir. Koçluk becerileri gelişmiş olanlar mentorlar süreç içerisinde kişiye beceri kazandırır. Aynı şekilde danışman olan mentorlar ise,

kişinin özgüvenini arttırıcı ve destekleyici rolleri ön planda olan kişiler olarak düşünülebilir.

Dorval, Isaksen ve Noller (2001, s. 6-7) ise mentorluk ve koçluk arasındaki farkları herhangi bir sıralama veya öncelik gözetmeden aşağıdaki beş madde halinde özetlemiştir:

1. Mentorlukta öncelikli sonuç büyüme ve gelişme iken, koçlukta öncelikli sonuç belirli bir beceri kazanmak için hedeflenen performansa ulaşabilmektir.
2. Mentorluk, mentinin birçok farklı yönüne odaklanan bütünsel bir yaklaşım benimser iken, koçluk ilişkisinde tipik olarak hedeflenen belirli bir alanda performansı arttırmaya odaklanma vardır.
3. Mentorlukta iki taraf arasında kurulan ilişkiler genellikle gayri resmi, üçüncü bir kişinin mentorluğu düzenlediği ilişkiler resmi yani mentorlukta her iki ilişki türü de bünyesinde bulunur iken, koçlukta iki taraf arasında veya üçüncü bir kişi ile kurulan daha sıkı resmi bir ilişki vardır.
4. Mentorlukta akıl hocası olarak görülen mentorlar tüm cevaplara sahip insanlar olarak görülmez iken, koçlukta koçluk yapan kişi genellikle uzman olarak görülür.
5. Mentorluk ilişkisinde her iki tarafa da karşılıklı yarar sağlayacak şekilde gelişim sağlanır iken, koçluk ilişki farklıdır ve tek yönlü kazanım sağlayacak şekilde uzmanlık aktarılır.

Luecke (2006, s. 97) ise mentorluk ve koçluk arasındaki farklılıkları yedi temel başlık altında gruplandırarak aktarmıştır. Bu alt gruplara göre mentorluk ve koçluk arasındaki farklılıklar: Başlıca amaçlar, inisiyatif alma, gönüllülük, odak noktalar, iki tarafın da üstlendiği roller, süreç içinde harcanan toplam zaman ve ast-üst ilişki durumlarıdır. Bütün başlıklar birlikte incelendiğinde koçluğu “gerektiğinde” başvuru kısa sürede çözüm sağlayacak bir program olarak, mentorluğu ise uzun vadeli, gönüllülük esası, gelişim odaklı bir program olarak özetleyebiliriz.

2.1.3. Mentor ve Mentinin Özellikleri

Kram (1986, s. 640) mentorluğu kariyer ve psiko-sosyal olmak üzere iki fonksiyon üzerinden değerlendirmiştir. Burada kariyer fonksiyonu, mentinin profesyonel gelişimini sağlayacak ve bireysel yetkinliğe ulaşmasını destekleyecek şekilde mentorun koçluk, danışmanlık hatta sponsorluk özelliklerini belirtir. Psiko-sosyal fonksiyonu ise mentinin kişiler arası iletişimini destekleyecek, motive edecek, etkililiğini arttıracak şekilde mentorun danışman, rol model, arkadaş olma özelliklerini belirtir.

Mentorluk, daha deneyimli olan mentorun daha az deneyimli olan mentiye profesyonel destek sağladığı, mentinin kariyer planlamasındaki kapalı kapılarını açtığı ve karşılıklı rollerin benimsendiği duygusal bir rehberlik sürecidir (Bakioğlu, 2016, s. 3). Mentorluk sürecindeki bu rollerin büyük bölümü mentorda olması gereken özellikler şeklinde olup mentinin durumuna göre ve mentorluk türüne göre değişmektedir.

Mentor ve menti ilişkisinde deneyimlerini aktaran taraf olan mentorun bazı sorumlulukları vardır. Mentor ve menti ilişkisinde mentorun sorumlulukları Jonson (2008, s. 12)'a göre; mentorluk süreci boyunca rehberlik sağlayıcı olduğunu unutmamak, menti için rol model olduğundan gerektiği yerlerde kendi deneyimlerinden örnekler vermek, menti ile düzenli görüşmeler sağlamak ve mentiyi mentorluk süreci boyunca izleyip gerektiği yerlerde geri bildirimlerde bulunmak ve mentiyi desteklemektir.

2.1.3.1. Mentorda Bulunması Gereken Özellikler

Mentorluk sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için mentorluk sürecinde baş role sahip olan mentorlarda bulunması gereken bazı özellikler vardır. İlgili literatür incelendiğinde farklı kişiler tarafından farklı boyutlarda ele alındığı görülmektedir. İlk olarak Miller (2002, s. 199) mentorun özelliklerini, mentorun üstleneceği roller başlığı altında incelemiştir. Mentorun süreç boyunca değişkenlik gösteren menti durumuna bağlı olarak farklı roller ve farklı görevler üstlendiğini Tablo.2.2'de göstermiştir:

Tablo.2. 2. Mentorluk Roller

Mentor Rolü	Mentorluk Sürecinde Gösterdiği Davranış
Koç	Yeni becerilerin oluşumuna katkı sağlama, geri bildirimde bulunarak hedefe ulaşmasını sağlama.
Danışman	Destek olma, iyi bir dinleyici olma, sorunlarla yüzleşmesini sağlama.
Öğretmen	Takip ve kontrol etme, resmi programda eksik kalan yerleri informal eğitimlerle tamamlama.
Arkadaş	Samimi bir sohbet ortamı yaratma, dinleme, sosyal aktivite desteği sağlama.
Rol model	Kendi deneyimlerinden kesitler sunma, yol gösterici olma.
İletişim uzmanı	Kendi iletişim kanallarını ihtiyaç dahilinde sunma, mentiye geniş bir çevre oluşturma.

Kaynak: Miller, 2002, s. 199

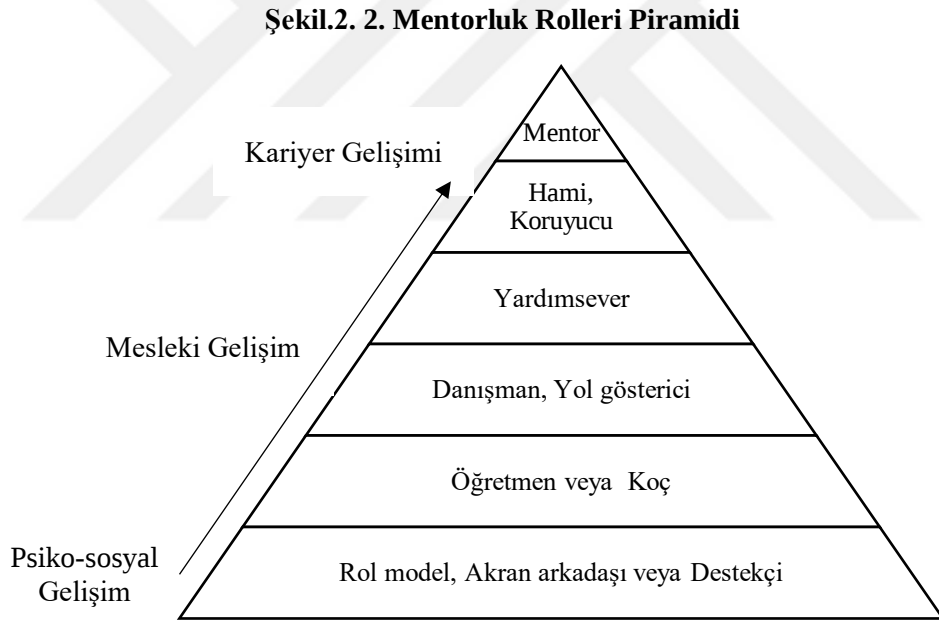
Aydın (2016, s. 228) mentorda bulunması gereken özellikleri; mentorluk görevini yerine getirebilecek düzeyde yeterli iş deneyimi, yardımlaşma duygusu, gönüllülük, sabır, işi ile ilgili deneyimlerde pozitif düşünce biriktirmiş olma ve bunu hizmet alan kişiye yüksek performansla yansıtabilme şeklinde özetlemiştir. Öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi mentorluk sürecinde de sabır özelliğinin ön planda olması önemlidir. Süreç içerisinde sabırsız ve aceleci davranışlarda bulunan bir mentor, hizmet alan rolündeki mentinin paniğe kapılmasına, özgüven eksikliği yaşamasına neden olarak başarısız bir mentorluk sürecine sebebiyet vermiş olur (Kocabaş ve Yirci, 2016, s. 29).

Barutçugil (2004, s. 367)'e göre mentorda bulunması gereken özellikler aşağıdaki gibidir:

1. Sevme duygusu yüksek olmak, öncelikle kendisiyle ve başkalarıyla barışık olmak,
2. İşini ve çalıştığı örgütü önemsemek,
3. Hatalı davranışlarda hoşgörülü davranabilmek, olaylara pozitif yaklaşmak,
4. Özgüveni yüksek olmak ve bunu karşı tarafa sergileyebilmek,

5. Empati becerileri yüksek olmak, ön yargısız yaklaşabilmek,
6. İletişimi güçlü olmak,
7. Karşı tarafa güven verebilmek ve örgüt içerisindeki kişilere saygı ve güven duymak.

Mentorda bulunması gereken özellikleri mentorluk rolleri piramidi ile literatüre kazandıran Mertz (2004, s. 551) mentorluk rollerini üç temel gelişim basamağı olarak ele almıştır. Piramidin en alt gelişim basamağında psiko-sosyal gelişim yer alırken en üst gelişim basamağında ise kariyer gelişimi yer almıştır. Bunun yanı sıra piramidin en alt mentorluk rolü “rol model olma” iken toplam altı basamakta “mentorluk” seviyesine gelindiği Şekil.2.2’de gösterilmektedir:



Kaynak: Mertz, 2004, s. 551

Çınar (2007, s. 20) mentorluk sürecinde mentorun işlevlerini menti açısından ve örgüt açısından olmak üzere iki bölümde ele almıştır. Mentorun menti açısından işlevleri genel olarak mentiye rol model olmak, moral ve motivasyon sağlayarak mentinin öz güven oluşumunu desteklemek şeklinde özetlenebilir. Benzer şekilde mentorun örgüt açısından işlevleri ise öncelikle kurum kültürünü geliştirmek ya da

oluşturmak, örgüt içerisinde liderler yetiştirmeye fırsat oluşturmak, örgütün tercih edilebilirliğini sağlamak şeklinde özetlenebilir. Bu süreçte mentorun bazı yetkinliklere sahip olması gerektiğini savunan Çınar (2007, s. 21-22)'a göre bu yetkinliklerden bazıları; özgüveni yüksek, insan odaklı, iletişim becerileri yüksek, işini önemsemek ve sevmek, empati becerileri gelişmiş ve yapılan hatalara karşı hoşgörülü olmaktır.

Parikh ve Kollan (2004, s. 17)'a göre mentorluk sürecini oluşturan basamakların çok iyi bilinmesinin yanı sıra mentor ve menti olarak sürece katılan kişilerde bulunması gereken özelliklerin de çok iyi bilinmesi gerekir. Buna göre mentorda bulunması gereken özelliklerden yedi tanesi şunlardır (Parikh ve Kollan, 2004, s. 17-18):

1. Yardım etme isteğine sahip olma,
2. Deneyim sahibi olma,
3. Yetiştiricilikte iyi bir üne sahip olma,
4. Süreci yönetecek yeterli enerji ve zamana sahip olma,
5. Bilgi birikimini güncel tutabilme,
6. Öğrenmeye açık olma,
7. Etkili süreç yönetimi becerisine sahip olma.

Mentorda bulunması gereken özellikleri göz önünde bulundurularak mentorla ilgili kusursuz bir insan olmak gibi bazı yanlış algılara düşmemek gerekir. Öncelikle mentiler, mentorların kendileri için her şey olmadığını bilmelidir. Bunun yanı sıra mentorlar; kusursuz bir idol, mentinin kişisel sorunlarını ele alan bir terapist, sosyal hizmet uzmanı, bir ebeveyn veya bir finansçı değildir (Nakagawa, 2019, s. 11).

Bakioğlu (2016, s. 29) başarılı bir mentorda bulunması gereken özellikleri mentorun karakterine ilişkin ve yeteneklerine ilişkin olmak üzere iki grup altında ayırmak gerektiğini belirtmiştir. Burada yeteneğe ilişkin bulunması gereken özellikler daha çok mentorun öğrenme ve öğretme becerileri üzerine yoğunlaşırken karakteristik özellikler ise daha çok mentorun rol model olması ile ilgilidir. Aynı zamanda mentorun duyarlılığı, sabrı, samimiyeti, güçlü iletişim becerileri de karakteristik özellikler olarak ifade edilmiştir.

2.1.3.2. Mentide Bulunması Gereken Özellikler

Mentorluk sürecine bir de menti açısından bakıldığında, mentinin süreç boyunca neyi başarmak istediğinin belirlenmesi ve bir vizyon ortaya konmalıdır. Bu çerçevede mentiyi motive etmek hem mentiye özgü hem de örgütün hedefleri doğrultusunda bir vizyon ortaya koymak için mentor ve mentinin ilk buluşmasında, mentinin aşağıdaki soruları düşünmesi mentorluk süreci için önemlidir (Raisbeck, 2012, s. 52):

- Ne elde etmek istiyorum? – vizyon,
- Benim için ve içinde bulunduğum örgüt için önemli olan ne? – değerler ve inançlar,
- İçinde bulunduğum örgütte işler nasıl yapılır? – kültür,
- Ben ne yapmalıyım? – iş rolü,
- Hangi becerilere ihtiyacım var? – yetkinlik,
- Planlarım neler? – eylem,
- İlerlemem nasıl kontrol edilecek? – geri bildirim,
- Hedeflerime ulaşmada bana yardım edecek kaynaklar neler? – yardım.

Neo (1988, s. 460-463) mentide bulunması gereken özellikleri dört başlık altında tanımlamış ve her bir başlık için mentorluk sürecinde olması beklenen durumları hipotezler şeklinde açıklamıştır:

1. **Kontrol Odağı:** mentilerin gelişimsel faaliyetlere katılma düzeylerini etkileyebilecek istikrarlı bir iç kontrol odağına sahip olmaları beklenir. İç kontrol odağına sahip kişiler öz disiplin, öz denetim ve sorumluluk gibi becerilere sahiptirler. Mentorluk süresince görüşmelere düzenli katılım sağlayıp gayret gösterirler.
2. **İşe katılım ve motivasyon:** işe katılım düzeyleri ve motivasyonları yüksek olan kişiler yaptıkları iş ile psikolojik bağ kurarak iş tatmini sağlayabilirler. Mentilerde de yüksek seviye motivasyon ve iş tatmini olduğunda süreç boyunca karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilirler.
3. **Kariyer planlaması:** mentorluk süreci boyunca mentiler hedeflerine ulaşma noktasında belirli bir plan dahilinde hareket etmelidirler. Mentorluk süreci

başlamadan önce mentilerin ilgi alanlarının, hedeflerinin ve planlarının öz değerlendirmesini yapmaları gerekir.

- 4. Pozitif İlişkiler:** mentiler örgüt ortamındaki diğer kişilerle pozitif ilişkiler kurmalı, gerekli durumlarda destek almalıdır. Mentorluk sürecinde pozitif ilişkiler kuran mentiler iş stresi ile başa çıkmada olumlu gelişmeler sağlayıp mesleki gelişimlerine katkı sağlarlar.

Lock ve diğerleri (2006, s. 234) mentorluk sürecinden en iyi şekilde fayda sağlamak için etkili bir menti olmak gerektiğini belirtmiş ve mentinin mentorluk süreci başlamadan bilmesi gereken önemli noktaları ve bazı sorumlulukları şöyle sıralamıştır: tavsiye veya destek alıyor almak mentinin iyi bir öğretmen olmadığı anlamına gelmez bilakis mentorluk sürecine dahil olmak daha başarılı olmayı sağlar. Mentorluk süreci başlamadan önce kendine sorular sor. Süreçten beklentini düşün ve hedeflerin doğrultusunda plan yap. Mentor ve menti ilişkisinin diğer meslektaşlarıyla olan ilişkilerin gibi olmayacağını bilin. Bu süreçte mentorun sana en iyi nasıl yardımcı olabileceğini düşün. Mesleki ahlakını veya iletişim tarzını mentorunla karşılaştır.

Mentorluk sürecinin en verimli şekilde tamamlanabilmesi için mentinin dikkatli olması gereken noktalar şunlardır (Barutçugil, 2004, s. 368):

- Mentorluk sürecine ve mentorun kendisine ayırdığı zamana saygı duymalı,
- Mentor ile önceden planlanan görüşmelere hazırlıklı gitmeli,
- Sorumluluk alabilmeli; mentorluk sürecinin verimli geçmesinin kendisine bağlı olduğunu unutmamalı,
- Gelişime ve yeni becerilere açık olmalı,
- Etkili ve pozitif iletişim becerilerine sahip olmalı, mentorla etkili iletişim kurabilmeli,
- Sürecin tamamında mentora geri bildirim verebilmeli.

Klasen ve Clutterbuck (2002, s. 164)'a göre mentide bulunması gereken olumlu özellikler ve davranışları Tablo.2.3'de gösterilmiştir:

Tablo.2. 3. Mentide Bulunması Gereken Olumlu Özellikler ve Davranışları

Olumlu Özellik	Davranış
İç kontrol odağı	Mentorluk ilişkisinin sorumluluğunu alır. Örneğin; görüşme planlar, gündemi belirler.
Mentorluk sürecine karşı olumlu tutum	İhtiyaçları açıkça ifade eder.
Geri bildirim ve mentor eleştirilerine açıklık	Aktif olarak mentordan geri bildirim bekler.
Güvenebilme	Görüşmelerde konuşulanları takip ederek, zaman ayırarak ve katılarak bağlılık gösterir.
Başkalarına karşı güven duyma	Gizliliği korur. Mentor ve menti ilişkisini anlamaya çalışır. Örneğin; beklentiler, roller, ilişki sınırları.

Kaynak: Klasen ve Clutterbuck, 2002, s. 164

Yaw (2007, s. 3) mentinin mentorluk sürecindeki hedeflerine yönelik olarak planlanan çizelgeye bağlı kalması gerektiğini belirtmiş ve bu plana tâbi olup sürecin sorumluluğunu alması gerektiğini belirtmiştir. Bakioğlu (2016, s. 28-29)'a göre mentinin mentorluk sürecinde bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Bunlar:

- Mentorluk sürecini başlatacak girişimlerde bulunmak, aktif bir araştırmacı olmak,
- Hedeflerine ulaşabilmek için mentorluk sürecine ve gelişmeye açık ve hevesli olmak,
- Mentor tarafından yapılacak olası olumlu ya da olumsuz geri bildirimlere açık olmak, motivasyonu yüksek tutmak,
- Aktif bir okuyucu olmak ve gelişimini sağlayacak toplantılara katılmak, katkı sağlamak,

- Meslektaşlarıyla deneyim paylaşımı yapmak hatta öğrenme süreciyle ilgili tartışma başlıkları oluşturmak.

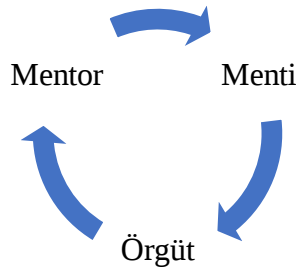
Parikh ve Kollan (2004, s. 18)'a göre ise mentide bulunması gereken özellikler şunlardır:

1. Yeteneklerini geliştirme ve genişletmeye istekli olma,
2. Yeni fikirler öğrenmeye ve denemeye açık olma,
3. Geri bildirimleri kabul etme ve harekete geçebilme,
4. Öğrendiklerini işinde uygulamaya istekli olma,
5. Hedeflerine ulaşmaya odaklanma,
6. İş birliği içerisinde çalışma ve iletişim kurma isteğine sahip olma,
7. Yardım isteyeceği zamanı bilme ve bundan çekinmeme,
8. Sorumluluk bilincinde olma,
9. Düzenli bir görüşme planına istekli olma.

2.1.4. Mentorluğun Faydaları ve Zayıf Yönleri

Mentorluk sürecinin üç yapı üzerinden yapılandığını düşündüğümüzde hem mentorlara hem mentilere hem de örgüte faydası olduğunu söyleyebiliriz. Mentorluk sürecini “üç yönlü kâr” olarak tanımlayan Çınar (2007, s. 19) mentorluk sürecinin mentorlara, mentilere ve sürecin başarı ile tamamlanması halinde örgüte kâr sağladığını belirtmiştir.

Şekil.2. 3. Mentorlukta Üç Yönlü Kâr Süreci



Kaynak: Çınar, 2007, s. 19

Barton-Arwood, Jolivette ve Massey (2000, s. 36) mentorluk uygulamalarının literatürde farklı meslek grupları ve yaş grupları için birçok faydasının olduğunu belirtmiş ve bu faydaların bazılarını şöyle özetlemiştir; (1) arkadaşlıkların ve psiko-sosyal desteklerin gelişmesi (2) hem mentor hem de menti için güven ve benlik algısının artması (3) iki yönlü bilgi ve beceri artışı (4) gelişmiş bir sosyal çevre.

Zachary (2005, s. 9) mentorluğun faydasını bir kuruluş içerisinde uygulanan mentorluk süreci üzerinden değerlendirmiş ve mentorluğun çalışanlar üzerinde derin etkileri olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde mentorluk sürecinde öğrenilenlerin kurum içerisinde dalgalanma etkisi yaratacağı ve sürece dahil olmayanları da etkileyebileceğine değinmiştir. Ayrıca işbirlikçi yaklaşımın kurum içerisine yerleştirilmesine yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

Mentorluğun örgütsel faydaları üzerinde duran Scandura (1988, s. 449-450) örgüt içerisinde mentorluk hizmeti alan çalışanların almayanlara göre daha hızlı ve etkili bir şekilde işleri öğreneceğini ayrıca çalışanların işi bırakma eğilimleri incelendiğinde mentorluk almayanların işi bırakma seviyesinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Aydın (2016, s. 226-227) mentorluğun iş başında eğitim gibi düşünülebileceğini ve mentinin isteğine göre zaman ve mekân belirlendiği için sürecin her yönüyle yarar sağladığı belirtilmiştir. Kadılar ve Balkan (2016, s. 40) da benzer şekilde mentorluk ilişkisinin mentor ve menti için ya da bir kurum içerisinde mentorluk süreci uygulanıyorsa kurum için sağladığı yararları altı başlık altında toplamıştır. Bunlar; (1) profesyonel/kişisel gelişim, (2) beceri kazanımı, (3) bilgi paylaşımı, (4) sosyal çevre ağı, (5) kariyer gelişimi, (6) kültürel öğrenme şeklindedir.

Klasen ve Clutterbuck (2002, s. 41) mentorluk sürecinin avantajlarını mentorlar, mentiler ve örgüt açısından değerlendirmiştir. Bu avantajlar Tablo.2.4'de gösterilmiştir:

Tablo.2. 4. Mentorlar, Mentiler ve Örgüt açısından Mentorluğun Avantajları

Mentorlar	Mentiler	Örgüt
• Değer ve Memnuniyet hissi • Öğrenme deneyimi • Deneyim • Kendini değerlendirme	• Yeterlilik • Hedef belirleme • Motivasyon ve memnuniyet • İstihdam • Yaratıcılık • Çevre edinme fırsatı • Tematik değişim • Kişisel değişim • Zamanı verimli kullanma	• Örgütsel etkililik • Verimlilik • Motivasyon • Örgütsel değişim • Maliyet etkinliği • Güçlü kurumlaşma • Örgütsel öğrenme • Bütçeyi verimli kullanma • Kurum kültürü • Ulusal ve kültürel çeşitlilik • Gelişim ve güçlenme • Zaman verimliliği • Kurumun iç ve dış iletişimi • Stratejik planlama

Kaynak: Klasen ve Clutterbuck, 2002, s. 41

2.1.4.1. Mentorluğun Mentor Açısından Faydaları

Mentorluk sürecine bütüncü bir perspektiften bakıldığında mentorluk ilişkisinin tek yönlü olarak mentora ya da mentiye ya da bir örgüt içerisinde uygulanıyorsa sadece örgüte faydası vardır denilemez. Mentorluk, mentor ve mentinin karşılıklı olarak fayda sağladığı, öğrenme ve gelişme sürecidir (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 43).

Kadılar ve Balkan (2016, s. 44-45) mentorların menti başarılarında kendilerinin bir pay sahibi olduğunu düşündüklerini belirterek mentorlar açısından sürecin faydalarını şöyle sıralamıştır:

- Başarılı bir mentorluk süreci ile itibar kazanmak,
- Mentinin gelişimini sağlarken aynı zamanda kendi becerilerini geliştirmek,
- İş memnuniyetinin artması ve içsel tatmin sağlamak,
- Yetenekleri ile ilgili farkındalığın artması,
- Kendi gelişimi üzerinde derinlemesine düşünme fırsatı yakalamak.

Wright ve Wright (1987, s. 205) mentorluk uygulamalarının mentor açısından faydalarını mentorun profesyonel gelişimi, mentorun iletişim ya da sosyal çevre ağı ve mentorun kişisel kimliği olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Mentorluk ilişkisi mentorun verimliliğini arttırmaya yardımcı olur, kariyer gelişimini destekler ve yeni becerilerin oluşumuna katkı sağlayarak mentorun profesyonel olarak kariyer gelişimini sağlar. Mentorluk sürecinde mentiler aktif ve üretken olurlarsa bu durum mentorların meslektaşları içerisinde saygınlığını arttırır ve liderlik yeteneğine katkı sağlayarak mentorun sosyal ağının genişlemesini sağlar. Mentorlar süreç boyunca mentinin hedeflerine ulaşmasını sağlamaktan dolayı veya mentinin kariyer gelişimine yardımcı olmaktan dolayı kişisel memnuniyet duygusu elde eder.

2.1.4.2. Mentorluğun Menti Açısından Faydaları

Mentorluk sürecine menti açısından bakıldığında her yönüyle sınırsız faydası vardır (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 43). Menti bu süreçte kendi profesyonel ve psiko-sosyal gelişimini, hedeflerine giden yolda mentorluk süreci ile harekete geçirme fırsatını yakalar (Hoa, 2008, s. 112).

Mentorluk sürecini üç yönlü tamamlayıcı olarak değerlendiren Çınar (2007, s. 20)'a göre mentorluk, mentinin çalıştığı örgütte karşılaştığı bürokratik işlerin öğrenilmesini ve iş yükünün azalmasını sağlar. Mentinin stres, endişe gibi kaygı durumlarıyla başa çıkma yollarını öğretir.

Kadılar ve Balkan (2016, s. 40-41) mentorluk sürecinin mentiler açısından faydalarını ele alırken; mentilerin bireysel geçmişleri farklılık gösterdiği için ve farklı etkileşimlerden geldikleri için süreçten alacakları faydaların da çeşitli olduğunu belirtmiştir:

- Motivasyon, kendine güven ve mentorluk ilişkisine katılım isteğinin artması,
- Memnuniyet hissinin artması; etkili bir mentor ile eşleşen mentilerin süreçten gelişim sağlayarak potansiyelini daha kullandığını hissedip içsel bir memnuniyet yaşar,
- Mentinin karar alma ve işlerini yönetme ile ilgili bilgisi gelişir,
- Kendi gelişimi üzerinde düşünme ve problem çözme becerileri gelişir.

Wright ve Wright (1987, s. 204-205)'a göre mentorluk ilişkisinin menti açısından en önemli kazanımı kariyer gelişimidir. Mentinin hedeflerine ulaşmasında ihtiyacı olan gerek finansal gerek çevre edinimi gibi mentorluk süresince mentorun destek sağlayabileceği konular, mentinin mesleki gelişmişliğini arttırır. Benzer şekilde mentorun gelişmiş sosyal çevresini menti ile tanıştırması da mentinin profesyonel bir sosyal ağ oluşturması açısından sürecin faydalarındandır.

Barton-Arwood, Jolivet ve Massey (2000, s. 36) mentorluk sürecinin menti açısından faydalarını şöyle sıralamıştır:

- Mentor ile güvenilir bir arkadaşlık ilişkisi kurarak yeni beceriler öğrenmek ve uygulamak,
- Mentorların davranışlarını kendine örnek almak,
- Mentorluk süreci boyunca farklı çevrelerle çoklu etkileşimler yaşamak,
- Bulunduğu çevreye veya örgüte ait normları öğrenmek ve uygulamak.

2.1.4.3. Mentorluğun Zayıf Yönleri

Mentorluk uygulamalarını konu edinen literatür incelendiğinde, çoğunlukla sürecin faydalarının açıklandığını görürüz. Oysaki mentorluk sürecinde mentor ve menti ilişkisinin işlevsiz hale gelme durumu söz konusudur ve mentorluk uygulamasının olumsuz sonuçlarının hem mentor hem menti hem de örgüt üzerindeki etkilerinin ne olduğunu bilmek önemlidir (Scandura, 1998, s. 449).

Mentorluk ilişkisinde ortaya çıkabilecek bazı olumsuzluk konuları mentorluğun dezavantajları gibi görülse de aslından bu olumsuz sonuçlar dezavantaj değil

mentorluk sürecinde ele alınması gereken sorunlardır. Sürece ilişkin bazı dezavantajlar şöyledir (Klasen ve Clutterbuck, 2002, s. 40-41):

- **Gizlilik ihlalleri;** mentorluk sürecinin en riskli dezavantajlarından biridir. Ancak bu ihlal genellikle mentorluk ilişkisindeki mentor ve menti arasında değil, üçüncü tarafların gizliliğini ihlal etme şeklindedir.
- **Üçüncü bir tarafın olumsuz duyguları;** mentorluk sürecinde olan mentor veya mentinin üçüncü bir tarafın olumsuz yönlendirmesinin etkisinde kalması mentorluk ilişkisini dezavantajlı duruma getirebilir.
- **Bağımlılık ya da karşı bağımlılık;** mentorluk sürecinde mentiler mentorlarına aşırı bağımlı hale gelebilir ve mentorlu süreçten uzaklaştırabilir ya da mentora karşı isyan edip söylemlerine katılmayarak mentorluk ilişkisini dezavantajlı duruma getirebilir.

Mentorluk ilişkisi her iki tarafın gelişimini sağlayan bir süreç olarak değerlendirildiğinde, süreç boyunca mentor mentinin her sorusuna cevap verirse mentiyi pasif bir konuma itebilir. Bu durum bir süre sonra tek yönlü bağımlı ilişkiye dönüşerek mentorluğun olumsuz sonuçlanmasına neden olur (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 44).

Klasen ve Clutterbuck (2002, s. 43)'a göre mentorluk sürecinin bünyesinde taşıdığı potansiyel zorlukları örgüt ve mentorluk ilişkisinin olduğu mentor-menti için Tablo.2.5'te verilmiştir:

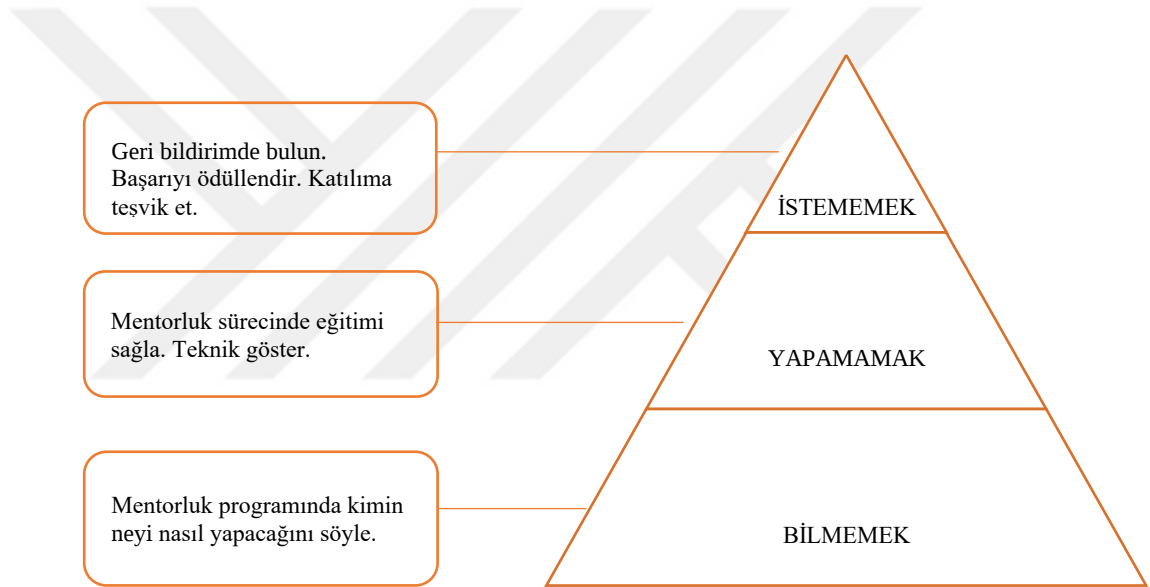
Tablo.2. 5. Mentorluk Sürecinin Potansiyel Zorlukları

Mentor ve Menti	Örgüt
• İlişkinin sonlanması • Gizlilik ihlalleri • Üçüncü bir kişinin olumsuz yorumu • Bağımsızlık • Karşılanmamış beklentiler	• Yasal işlemler, • Hatalı planlama, • Planın yetersizliği, • Olumlu performans gelişimi yok, • İstenmeyen performans değişimi

Kaynak: Klasen ve Clutterbuck, 2002, s. 43

Örgüt içerisinde gerçekleştirilen mentorluk uygulamalarının neredeyse her kademesinde mentorluğa karşı direniş gösterilmesi olası bir durumdur. Geçmiş deneyimlerinden yola çıkarak bazı kişiler “*Bunu daha önce de yaptık ve başarısız olduk. Bu da işe yaramayacak. Bu tarz gereksiz işlere zaman ayırıp vakit kaybetmeye gerek yok*” şeklinde mentorluğa ilişkin örgüt içerisinde bir direnç görülebilir. Bu varsayımlar örgüt içerisinde yayılarak ve kişiler tarafından yansıtılarak daha büyük zorluklara dönüşebilir (Zachary, 2005, s. 142).

Şekil.2. 4. Galpin'in Direnç Piramidi



Kaynak: Zachary, 2005, s. 143

Zachary (2005, s. 142)'a göre Galpin'in direnç piramidinde her seviyedeki dirence karşı gösterilen memnuniyet, bir sonraki direnç seviyesini azaltıcı etki gösterir. Şekil.2.5'de gösterilen piramide ilişkin olarak herhangi bir seviyedeki direnişe karşı kişileri bilgilendirerek ya da beceri kazandırarak üstesinden gelinebilir ve mentorluk sürecine ilişkin olarak gösterilen direnç piramidinde yer alan soldaki kutucuklarda yazılanları mentor yerine getirdikçe mentilerin direnç piramidini yukarı hareket ettirmelerine ve sonuç olarak değişime karşı gösterdikleri direnci azaltmalarına yardım eder.

Mentorluk sürecine katılanların sürece ilişkin bazı mitlerinin olduğunu ifade eden Klasen ve Clutterbuck (2002, s. 42-47)'e göre mentorlukla ilgisi olmayan ancak sürece katılan kişiler tarafından olduğu varsayılan bazı yanlışlar şöyledir: (1) yöneticiler iyi bir mentordur, (2) mentor mentiden mutlaka büyüktür, (3) mentorlar öğretmendir, (4) menti için mentor seçilmelidir, (5) mentor olarak tanınmak potansiyeli artırır, (6) mentor ve menti aynı cinsiyet ve ırkta olmalıdır, (7) sadece bir mentor yeterlidir, (8) mentorluk ilişkisinden beklenen herkes için aynıdır, (9) bir mentor, daima mentorundur, (10) mentorluk karmaşık bir süreçtir.

2.1.5. Mentorluk Türleri

Mentorluk türleri ile ilgili literatür incelendiğinde farklı sınıflandırmaların olduğu görülmektedir. Bu incelemeler doğrultusunda mentorluk uygulamalarının bütüncül olarak gönüllü mentorluk ve kurumsal mentorluk şeklinde iki gruba ayrıldığı söylenebilir. Burada gönüllü mentorluk, birçok kaynakta informal ya da gayri resmî mentorluk şeklinde ifade edilirken; kurumsal mentorluk ise daha çok formal ya da resmî mentorluk şeklinde ifade edilir (Gügerçin, 2018, s. 28). Benzer şekilde mentorluk sürecini iki grup altında formal ve informal olarak ele alan Sosik, Lee ve Bouquillon (2005, s. 95)'a göre dışsal kontrol odağı, planlama ve kurumsallaşma, niyetlilik düzeyi, hedeflerin niteliği, karar merkezi, ilişkinin yüzeyselliği, katılımın gönüllülüğü, zamanın niteliği gibi konularda iki mentorluk türü farklılık gösterir.

Colley, Hodkinson ve Malcom (2003, s. 22-23) mentorluk türlerini formal ve informal olarak gruplandırıp iki türün farklılıkları Tablo.2.6'da gösterilmiştir:

Tablo.2. 6. Mentorluk Türlerinin Karşılaştırılması

İnformel Mentorluk		Formal Mentorluk	
• Plansız • Gönüllü katılım • Bireysel hedefler • Daha az yönerge • Yüksek sosyal ilişki	• Zaman sınırlaması yok • Daha samimi ilişki • Küçük kuruluşlara uygun	• Planlı • Zorunlu katılım • Örgütsel hedef • Daha fazla direktif • Orta sosyal ilişki	• Sınırlı zaman aralığı • Mesafeli ilişki • Büyük kuruluşlara uygun

Kaynak: Colley, Hodkinson ve Malcom, 2003, s. 22-23

Mentorluk türlerini formal (resmî) ve informal (gayri resmî) olmak üzere iki kategoriye ayıran Rutar (2008, s. 18)'a göre formal mentorluk genellikle çerçevesi belirlenmiş ilişkilerden meydana gelir, bir örgüt tarafından planlanır ve belirli bir süre içerisinde uygulanır iken informal mentorlukta ise genellikle gayri resmî ilişkiler ve gönüllük esastır, daha uzun soluklu bir süreçtir.

Ragins ve Cotton (1999, s. 530) mentorun görevleri ve mentinin kariyer hedefleri bakımından mentorluk türlerinin formal ve informal mentorluk şeklinde gruplandırmış ve iki türün farklılaştığı noktaları; sürecin nasıl başladığı, ilişkinin yapısı ve mentorluk uygulamasında yer alan süreçler olarak ifade etmiştir.

Klasen ve Clutterbuck (2002, s. 125) mentorluğu formal ve informal mentorluk olarak ele alıp iki mentorluk türünü keskin çizgilerle birbirinden ayırmak yerine mentorluk sürecini bir süreklilik olarak düşünüp türleri sürekliliğin iki uç noktası olarak görmenin daha doğru olduğunu belirtmiştir ve Tablo.2.6'da mentorluk ilişkilerini gruplandırarak ifade etmiştir:

Tablo.2. 7. Mentorluk İlişkileri Yelpazesi

	Örgüt Kontrolü	Mentor Kontrolü	Menti kontrolü
Resmî	Örgüt menti ve mentoru seçer.	Mentor, mentiyi İK yardımıyla seçer.	Menti, mentorların olduğu bir topluluktan İK yardımıyla mentor seçer.
Yarı Resmî	Örgüt mentor havuzu oluşturur, eğitir ve ilişkinin gerçekleşmesine teşvik eder.	Mentor, mentiye ilgi duymasını sağlar.	Menti, mentor seçiminde İK'yı bilgilendirir.
Gayri Resmî	Örgüt özel bir amaca yönelik mentorluğa tolerans gösterir.	Mentor, mentiyi benimser. İlişki kademeli olarak gelişir.	Menti, mentor tarafından ilgi duyulmasını sağlar. İlişki kademeli olarak gelişir.

Kaynak: Klasen ve Clutterbuck, 2002, s. 125

Mentorluk türlerini literatürdeki birçok kaynak formal ve informal olmak üzere iki başlık altında toplarken güncel kaynaklarda bu türlere ilave olarak birebir mentorluk, grup mentorluğu, akran mentorluğu, ters mentorluk ve e-mentorluk gibi türlerinin de olduğunu söyleyebiliriz.

2.1.5.1. Formal Mentorluk

Formal (resmî) mentorluk, örgüt tarafından planlanan bir program çerçevesinde mentor-menti eşleşmesinin gerçekleştiği, mentilerin kariyer hedeflerini karşılama noktasında gelişimsel rehberlik sağlamak amacıyla oluşturulmuş bir öğrenme ilişkisidir ve genellikle büyük örgütlerde uygulanan, örgütün hedeflerine ulaşmasını sınırlı bir zaman diliminde sağlanması planlanan bir mentorluk türüdür. Burada resmî ilişkiler örgüt tarafından belirlenen program yöneticisi tarafından eşleştirmeler oluşturularak sağlanır ve yazılı bir mentorluk sözleşmesinde belirlenen kriterler göre de objektif olarak izlenir ve değerlendirilir (Sosik, Lee ve Bouquillon, 2005, s. 95).

Mentorluk ilişkileri gerek kişiler arasında gerek de örgüt bünyesinde öğrenmeyi veya mesleki, kişisel gelişimi geliştirmek için kullanılan bir uygulamadır. Örgütler genellikle mentorluk ilişkilerini üçüncü bir tarafın mentor ve mentiyi eşleştirip

birlikte yapılandığı bir ortamda belirli bir zaman diliminde gerçekleşen formal (resmî) mentorluk programını kullanırlar (Rosser, 2005, s. 528).

Formal mentorlukta resmi ilişkiler örgüt tarafından belirlene üçüncü kişilerce sağlanır. Bu süreç mentor ve mentinin resmî bir program dahilinde eğitimini ve kariyer hedeflerine ulaşma faaliyetlerini içerir. Formal (resmî) mentorluk programı ile kişilerarası rol çatışması en aza indirilebilir (Harrington, 2011, s. 169).

Formal (resmî) mentorluk genelde büyük örgütlerin tercih ettiği bir uygulamadır. Örgütler mentorluk sürecinin zayıf yönlerine karşı bilgili olmalı ve süreci gerek mentilerin gelişimi gerekse örgütün ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda yapılandırmalıdır (Yirci, 2009, s. 23). Resmî mentorluk programları devlet kurumlarında, mesleki kuruluşlarda, bünyesinde örgütsel bir yapı bulunduran kurumlarda sıklıkla kullanılır (Goran, 2001, s. 120).

Formal mentorluk sürecinde resmî ilişkiler tipik olarak mentor ve menti için ayrı olarak oluşturulmuş başvuru formları esas alınarak bir program yöneticisi tarafından eşleşme yapılarak oluşturulur. Burada mentorlar yetkinliklerine göre seçilirken kararı menti değil program yöneticisi verir (Ragins ve Cotton, 1999, s. 530-531).

Clutterbuck (2005, s. 2)'e göre ise formal (resmî) mentorluk örgüt içerisindeki iletişim kanallarını kullanmada zorlanan dezavantajlı grupların kişisel gelişim ve kariyer hedeflerine ilerlemesinin önünde bulunan engelleri aşmasına yardımcı olan bir uygulamadır. Burada dezavantajlı gruplar cinsiyet, ırk, engellilik durumu veya başka bir çeşit sosyal dışlanmayı içerisinde alırken örgüt içerisinde uygulanacak olan mentorluk süreci bu gruplara hem kariyer hem de psiko-sosyal faydalar sağlamaktadır.

Formal (resmî) mentorluk ile sağlanabilecek örgütsel ve bireysel faydaları Clutterbuck (2005, s. 3) verilen örgüt faydalarından her biri mentinin bireysel faydalarından birine karşılık gelecek şekilde Tablo.2.8'de ifade etmiştir:

Tablo.2. 8. Formal Mentorluğun Örgütsel ve Bireysel Faydaları

Örgütsel Faydalar	Bireysel Faydalar
• Muhafaza etme • Verim • Yeteneklerin en iyi kullanımı • Bilgi paylaşımı • Emniyet supabı	• Kariyer gelişimi • Beceri gelişimi • Deneyim kazanma fırsatı • Bilgi edinme • Bir danışmanı olması

Kaynak: Clutterbuck, 2005, s. 3

Bozeman ve Feeney (2007, s. 733) formal (resmî) mentorluğu çoğu olumlu sonuçlanan, yarar sağlayan mentor ve menti ilişkisinin oluşumuna ekilen tohum olarak ifade etmiştir. Armstrong (2006, s. 1028) ise mentorluk sürecini örgüt içerisindeki kişilerin yöneticilerin deneyimlerinden faydalananlara bir nevi kişisel rehberlik sağladığı resmî bir eğitim süreci olarak ifade etmiştir.

Formal (resmî) mentorluk diğer mentorluk türlerine göre bir dereceye kadar baskı gerektirir ve oluşturulan programa katılım istenir. Resmî ilişkilerde eşleşme rastgele seçim veya oluşturulan kurul tarafından seçim şeklinde örgüte göre değişkenlik gösterirken menti dosyalarına dayalı olarak mentor seçimi de mümkündür (Chao, Walz ve Gardner, 1992, s. 621). Formal mentorluk programlarında mentor ve menti eşleşmesini belirleyen yöntemler çok çeşitlidir ve daha başarılı bir mentorluk programı olma olasılığı güçlü eşleşme ölçütleri belirleyen örgütlerde daha yüksektir (American Psychological Association, 2006, s. 9).

2.1.5.2. İnfomal Mentorluk

İnfomal (gayri resmî) mentorluk genellikle kendiliğinden doğal olarak oluşan, yapılandırılmamış bir mentorluk türü olarak tanımlanır. Formal mentorlukta olduğu gibi bir örgüte bağlı olarak gelişmediği için her kurulan mentor menti ilişkisi kendine hastır (Zachary, 2005, s. 188). İnfomal mentorluk örgütler tarafından yönetilmez,

yapılandırılmaz veya resmî bir program çevresinde yürütülmez (Chao, Walz ve Gardner, 1992, s. 620).

İnformal (gayri resmî) mentorluk ilişkileri formal mentorluktan farklı olarak örgüt tarafından yönetilmez, kendiliğinden gelişir yani bir mentor mentiye ulaşır sosyal çevresi içerisinde ya da tam tersi menti kendi mesleki gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğü mentora ulaşır. İnformal ilişki kendiliğinden geliştiği için mentor ve menti arasında daha çok ortak yön ve daha samimi bir görüşme ortamı vardır. İnformal ilişkide mentinin ihtiyacına göre rehberlik, tavsiye veya destek için mentora yönelme vardır ve genellikle destek arayan taraf menti olduğu süreç menti tarafından başlatılacaktır. İnformal mentorluk erken kariyer dönemindeki kişilerin profesyonel gelişimlerini sağlamak amacıyla tercih ettikleri bir programdır (American Psychological Association, 2006, s. 9).

Goran (2001, s. 120)'a göre informal mentorluk programlarında mentor ve menti arasındaki ilişki doğal ortamda ortaya çıkma eğilimindedir ve gönüllülük esastır. Armstrong (2006, s. 766)'a göre ise büyük şirketlerde genellikle formal ilişkilerin gelişmesi beklenir. Bunun yanı sıra örgüt içerisindeki kişilerin kendi aralarında gayri resmî ilişkiler ile informal mentorluk sürecini doğal olarak uyguladığı da gözlemlenmiştir.

İnformal mentorluk programında mentor ve menti arasında gelişen gayri resmî mentorluk ilişkilerinin temelinde karşılıklı kariyer ihtiyaçlarının karşılanması ve kişilerarası rahatlık vardır. (Ragins ve Cotton, 1999, s. 530). İnformal mentorluk tarihsel süreçte incelendiğinde üst yönetim düzeyinde veya yöneticilerin kariyer hedeflerine ulaşmalarında daha çok tercih ettikleri mentorluk programı olmuştur. Bunun yanı sıra kişiler genellikle kariyerlerinin ilk dönemlerinde gayri resmî mentorluğu başlatma eğilimindedir (Clutterbuck ve Megginson, 1999, s. 12-13).

Milner ve Bossers (2005, s. 205-206)'a göre informal (gayri resmî) mentorluk, karşılıklı tanıma temeline dayanan formal mentorluğa göre daha samimi ve gönüllülük eğiliminde olan mentorluk ilişkilerini ifade eder. Ayrıca gayri resmî ilişkilerden faydalananlar için mesleğe karşı olumlu tutum geliştirme ve artan bir bağlılık durumu daha yüksektir.

Lee (2011, s. 4) mentorluk programlarının resmî bir ortamda veya gayri resmî bir ilişki çerçevesinde tamamlanabileceğini belirtmiştir ve informal mentorluğun iki kişinin gayri resmî olarak bir araya gelerek ve kişilerden birinin menti olarak gelişimin desteklenmesini sağlayan süreç olarak ifade etmiştir. Gayri resmî mentorluk süreci başlamadan önce bilinmesi gerekenleri şöyle özetlemiştir:

- İnfomal mentorluk sürecinin başlaması için eğitim gerekmez ya da çok az bilgi ile de süreç başlatılabilir,
- İnfomal mentorlukta beklentilerin düşük olması süreci kolaylaştırır ama sürecin etkililiğini azaltabilir,
- İnfomal mentorluk uygulanan kişiler sürecin “*yardım almak*” şeklinde algılanmasını istemezler.

Ragins ve Cotton (1999, s. 531)’a göre formal ve informal mentorluk ilişkilerini farklılaştıran dört süreçten söz edilebilir: (1) informal mentorluk ilişkilerinde kişiler daha fazla motivedirler. (2) formal mentorlukta mentorlar daha az iletişim ve koçluk becerilerine sahiptirler. (3) formal mentorluğun etkililiğinin informal mentorluğa göre daha düşük olmasının nedeni örgüt içerisinde kayırmacılıktan kaçınmak için farklı birimlerdeki kişilerin eşleşmesidir. (4) formal mentorlukta mentorlar örgüt içerisinde daha göz önünde oldukları için kayırmacılık olarak algılanacak davranışlarda daha bilinçlidirler.

Zachary (2005, s. 189) informal mentorluğu örgütlerde geliştirebilmek için yapılabileceklerini şöyle ifade etmiştir:

- İnfomal mentorluk ilişkisinde kişilerin birbirlerini doğal ortamda bulabilmeleri için nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini veya seçimlerin nasıl daraltılacağını ya da kapsamlandırılacağını ayrıntılı olarak belirtmek,
- İsteğe bağlı mentorluk eğitimi kişilere sağlamak,
- İnfomal mentorluğu tanıtan özet bilgiler vermek,
- İnfomal mentorluk sürecini adım adım anlatan yönergeler veya kısa bilgilerden oluşan broşür hazırlamak,
- Örgüt içerisinde gayri resmî mentorluk ilişkisinde olan kişileri desteklemek,

- Mentor olmak isteyen kişiler için mentorluk süresince karşı tarafa ne sağlayabileceğini açıkça belirten bültenler oluşturmak,
- Mentorluk ilişkisinin bitme zamanının veya sürecin sonuna geldiğini anlamak için özet bilgiler ile ipuçları oluşturmak,
- Kişileri gayri resmî mentorluk ilişkilerine yöneltmek için teşvik edici forumlar düzenlemek.

2.1.5.3. Birebir Mentorluk

Geleneksel mentorluk olarak da bilinen birebir mentorluk, tecrübeli bir yetişkin ile mentorluk sürecine dahil olmak isteyen bir gencin mentorluk ilişkisini içerir. Bu mentorluk türünde mentor ve menti bir ayda en az dört saat düzenli olarak görüşmeli ve en az bir yıl süre ile süreci devam ettirmelidir. Ancak mentinin özel durumlarından dolayı örneğin; menti için okul yılına gelen bir mentorluk süreci olacaksa eğer mentorluk süresi baştan konuşulmalı ve program bu özel durumlar çerçevesinde oluşturulmalıdır (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005, s. 12).

Birebir mentorluk diğer mentorluk türleri arasında aslında en klasik olanıdır. Yaşça büyük biri (mentor) ile genç birinin (menti) eşleşmesidir. Genellikle örgütlerde yeni yönetici yetiştirileceği zaman sıkça tercih edilir (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012, s. 176). Birebir mentorluğun eğitim alanında kullanımı ise çeşitli ülkelerde öğretmen yetiştirme sürecinde karşımıza çıkmaktadır. Burada bahsi geçen kişiler göreve yeni başlayan öğretmenler menti ve onların yetiştirilmesinde okul içerisinde seçilen deneyimli öğretmenler mentordur (Wong, Britton ve Ganser, 2005, s. 383).

Birebir (geleneksel) mentorluk mentor ve mentinin birebir ilişkisini içerdiği için statü ve güç birebir ilişkiyi şekillendirmede etkili olurken, üçüncü bir tarafa süreci deneyimleme ile uğraşmazlar (Mullen, 2000, s. 5). Bu mentorluk türünde mentor daha çok koçluk, danışmanlık becerilerini kullanır, her iki taraf da mentorluk ilişkisi içerisinde deneyim kazanarak mentorluk programındaki nihai hedeflerine ulaşılır. Birebir mentorlukta menti mentorunu kendi seçebilirse karşılıklı ilişki daha iyi gelişebilir (Karadağ, 2015, s. 11).

Birebir (geleneksel) mentorlukta esas olan mentinin bireysel kariyerini geliştirmek olduğundan menti daha fazla sorumluluk alır. Ayrıca geleneksel mentorlukta aktarılan bilgi, birebir gerçekleşen bir süreç olduğu için örtüktür yani varsayımlardan ibarettir. Birebir mentorluk, mentor ve mentiden oluştuğu için menti açısından bir kişinin bakış açısıyla sınırlıdır. Bu durum ise günümüz çoklu öğrenme ortamlarından sağlanan faydalar göz önünde bulundurulduğunda mentilerin artık bir dizi farklı kişiden mentorluk desteği alma isteği daha yüksektir (Darwin ve Palmer, 2009, s. 126).

2.1.5.4. Grup Mentorluğu

Grup mentorluğu en az üç veya dört kişilik farklı özelliklere sahip olan bir grupla ilişki kuran deneyimli bir mentorun uzun süreli görüşmesini içeren bir süreçtir. Bu mentorluk türünde mentor daha çok liderlik vasıflarını kullanır. Destekleyici mentorluk olarak da bilinen grup mentorluğunda grup üyelerinin tamamının katılımını gerektiren görüşmeler mentor tarafından planlanabilir ve içeriği o anki ihtiyaa göre öğretici de olabilir oryantasyon amaçlı da olabilir (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005, s. 12).

Darwin ve Palmer (2009, s. 126)'a göre grup mentorluğu klasik mentorluktan farklı olarak bir mentorun birden fazla kişiden oluşan menti grubuna veya birbirine mentorluk yapan bir grup kişinin mentorluk sürecini içerir. Grup mentorluğunda sürece katılanların bireyselliklerinden öte bir aradayken oluşan farklı bakış açıları önemlidir. Grup yeleri deneyimleri veya fırsatları paylaşarak etkileşimde bulunur.

Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2012, s. 176) grup mentorluğunu takım mentorluğu olarak ele almıştır. Bu çerçevede grup/takım mentorluğunu genellikle mentorluk sürecinin etkililiğini arttırmak amaçıyla farklı özellikteki üç veya dört kişinin etkileşimini içeren bir paylaşım süreci olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Ritchie ve Genoni (2002, s. 69)'e göre grup mentorluğu belirli bir meslek grubundaki kişilerin kariyer gelişiminin sağlanması grubun birbiriyle olan etkileşiminden ve bağlılığından yararlanılması sürecidir.

Sherk (2006, s. 1) grup mentorluğunu kişilere birebir mentorlukta olduğu gibi yoğun bir program taahhüdü olmadan farklı özellikteki kişilerin oluşturduğu bir grup içerisinde mentorluk deneyimi kazanmak şeklinde tanımlamıştır. Her mentorluk türünün kendi içlerinde avantajları ve dezavantajları olacağını belirtmiştir ve grup mentorluğunu birebir mentorluk ile karşılaştırarak grup mentorluğunun avantajlarını şöyle özetlemiştir (Sherk, 2006, s. 3):

- Mentorluk ilişkisi daha kısa sürede gerçekleşir; grup mentorluğunda birebir mentorlukta olduğu gibi her bir menti için bir mentor eşleşmesi olmadığından süreç daha kolay ve kısa sürede tamamlanır.
- Maliyet daha düşüktür; grup mentorluğunda birden fazla mentiden oluşan bir grup için sadece bir mentor olacak şekilde eşleşme gerçekleştiği için geleneksel mentorluk türlerindeki maliyetin yarısı olduğu kadar bir maliyet olacağı söylenebilir.
- Grup içerisindeki akran ilişkilerinin gücü kullanılır; gruplar içerisindeki kişilerin birbirleri ile güçlü iletişime sahip olmaları mentorun işini kolaylaştırır, mentilerin gelişiminde bu güçlü ilişkilerden yararlanır.
- Mentorluk sürecinden sağlanan memnuniyet daha yüksektir; bir mentor grup görüşmesini kaçırdığında görüşme iptal olmaz, başka bir mentor görüşmeye katılabilir, destek sağlayabilir. Böylece mentorluk sürecine katılan mentiler için memnuniyet seviyesi yükselmiş olur.

2.1.5.5. Akran Mentorluğu

Öğrencilerin kendi aralarında birbirlerinin gelişimlerini sağlamak amacıyla yardımlaşması akran mentorluğunu ile açıklanabilir. Akran mentorluğu öğrenciler içerisinde uygulandığında; daha az deneyimli olan bir öğrencinin akademik gelişimine katkı sağlamak için daha deneyimli bir öğrenci mentor konumdadır. Burada mentorların da kişisel gelişimine odaklanılır (Colvin ve Ashman, 2010, s. 122).

Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2012, s. 176)' na göre akran mentorluğu en genel tanımıyla benzer özelliklere sahip akranların birbirlerine gelişimsel olarak destek sağlamasıdır ve sıklıkla eğitim kurumlarında kullanılır. Mentor/National Mentoring

Partnership (2005, s. 12) akran mentorluğunu, benzer özelliklere sahip gençlerin birbirlerine rehberlik etmesini içeren bir süreç ve mentorluğun temelini öğretici ilişkilerle gelişimin sağlanması olarak ifade etmiştir. Akranlar içerisinde daha deneyimli olan mentor bir rol modeldir ve yakından denetim, destek daha yüksek seviyededir.

Mullen (2000, s. 5) akran mentorluğu işbirlikçi çerçevede geleneksel mentorluk sürecine dahil edilen bir uygulama olarak ele almıştır. Burada akran danışmanlığı mentor ve menti ilişkisini güçlendirerek geleneksel mentorlukta yapılandırılmıştır. Spezzini, Austin, Abbott ve Littleton (2009, s. 299) da benzer şekilde akran mentorluğunu işbirlikçi mentorluk ile karşılaştırmış ve bazı farklılıkları ortaya koymuştur. Akran mentorluğunda eşleşmeler önceden belirlenirken işbirlikçi mentorlukta kendiliğinden gelişmiş bir akran ilişkisi vardır.

Akran mentorluğu literatürde “*karşılıklı öğrenenler*” olarak da yer almaktadır. Karşılıklı olarak sürece dahil olan kişiler arasında mentor ve menti ayrımı yoktur. Her iki tarafından bireysel gelişimine odaklanılır (Özdemir, 2016, s. 47). Bu yönüyle geleneksel mentorluk türlerinden farklılaşmaktadır. Aynı zamanda mentor ve menti aynı akran ilişkisi içerisinde olan kişilerdir (Güğerçin, 2018, s. 30).

Cranwell-Ward, Bossons ve Gover (2004, s. 37) ise akran mentorluğunu bir örgütte aynı statüde bulunan kişiler arasında yapılandırılan bir öğrenme süreci olarak ifade etmiştir. Bu mentorluk sürecindeki eşleşmelerin zorunlu olarak değil bir arkadaşlık sistemi üzerinden belirlendiği, genelde gayri resmî ilişkiler içerdiği ve yardımlaşma çerçevesinde ilerleyen sosyal bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Akran mentorluğu programının olası faydaları şöyledir (s. 37-38):

- Mentorluğu daha geniş bir topluluğa sunma fırsatı sağlar,
- Örgüt genelindeki iletişimi artırır,
- Bireysel becerilerin gelişime katkı sağlar,
- Örgütün şeffaflığına katkı sağlar,
- Örgütteki farklı departmanların daha hızlı öğrenilmesini sağlar,
- Mentorluk sürecinde uyulan kurullar diğer mentorluk türleri ile aynıdır.

Akran mentorluğu programının olası dezavantajları ise şöyledir (Cranwell-Ward, Bossons ve Gover, 2004, s. 38):

- Net bir şekilde ortaya konmuş hedefler olmaması durumunda informal mentorluk olarak algılanabilir,
- Akran mentorluğunda arkadaşlık ilişkisine benzer bir sürecin olması genel mentorluk programlarında belirtilen “*mentor daha deneyimli olur*” algısını kırmak zor olabilir,
- Örgüt geneli uygulanan bir akran mentorluğunu yönetmek zor olabilir hatta yönetilemeyebilir,
- Akran grupları arasında promosyon kaynaklı rekabet olması durumunda program hedeflerinden satmalar oluşabilir.

2.1.5.6. Ters Mentorluk

Ters mentorluk aslında kuşaklar arası ilişkileri kolaylaştırmanın yenilikçi bir sürecidir. Burada mentor görevinde olan belirli alanlarda uzmanlığı gelişmiş bir genç, menti ise yaşça ve deneyim olarak daha kıdemli bir kişidir (Marcinkus Murphy, 2012, s. 549). Ters mentorluk günümüz internet kuşağı veya dijital kuşak şeklinde adlandırılan genç kuşağın tecrübe ettikleri geneli teknolojik gelişmelerle ilgili olan kuşak farklılığından doğan konular hakkındaki bilgilerini eski kuşaklara mentorluk süreci içerisinde aktarmasıdır. Benzer şekilde ters mentorluk örgüt içerisindeki genç çalışanların kendinden daha deneyimli fakat günümüz gelişmelerine uzak olan üst düzey pozisyonlarda çalışan kişilere mentorluk uygulamasıdır (Güğerçin, 2018, s. 31).

Harvey, McIntyre, Heames ve Moeller (2009, s. 1345)’e göre ters mentorluk örgütlerdeki küresel pazarın teknolojik gelişmelerine ayak uydurmak için genç neslin bu gelişmeleri geleneksel yapıyı sürdüren eski nesle mentorluk süresince mentor vasfıyla aktarmasını içeren bir uygulamadır. Ters mentorluğun geleneksel mentorluktan farkı; geleneksel mentorlukta mentor deneyimlerini mevcut plan dahilinde aktarmakla görevli iken ters mentorlukta örgütteki en yeni, en enerjik kişinin son güncel içerik hakkındaki bilgileri, örgütün en kıdemlisine mentor vasfıyla aktarmakla görevlidir.

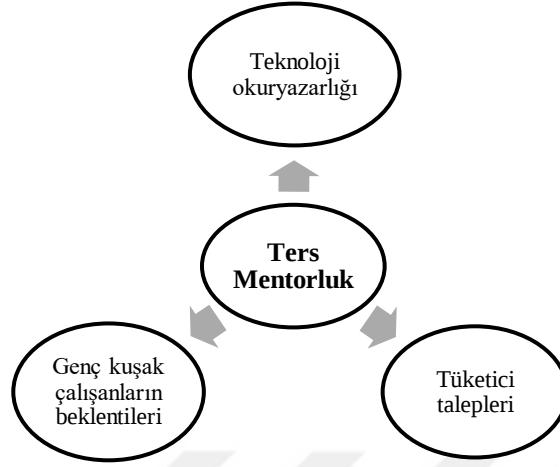
Chaudhuri ve Ghosh (2011, s. 57)'a göre örgüt içerisinde göreve yeni başlayan gençlerin paylaşacak ve kuşaklar arası farkı daraltacak bilgi birikimine sahip olduklarında, örgüt içerisinde kıdemi fazla olan deneyimli üst düzey çalışanlara istekli olarak bu bilgileri aktarmaları ters mentorlukta.

Baily (2009, s. 111)'e göre geleneksel öğretim süreci gençlerin kendilerinden daha kıdemli olan kişilerden öğrenmesini içerir. Ancak örgüt içerisinde nesiller arası farklılıkların fazla olması ve daha kıdemli olan çalışanları teknoloji kullanımı konusunda çağın gerisinde kalmış olması örgüt açısından potansiyel engeller olarak tanımlanır. Bu yüzden örgüt içerisinde teknoloji kullanımının ters mentorluk programı ile daha kıdemli çalışanlara gençlerin mentor olarak tanımlanması ile sağlanması, örgüt içerisinde nesiller arası farklılıkların azalmasını sağlar.

Keleş, Tayşır ve Ülger (2017, s. 360) de benzer şekilde örgütlerin günümüz şartları göz önüne alındığında çalışanlar arasındaki kuşak farkının giderek arttığını ve bu durumun örgütleri yenilikçi programlara yönlendirdiği ifade etmiştir. Böylelikle de bu kuşak farkını azaltmak için teknolojiye daha hızlı uyum sağlayan genç çalışanların mentor olarak sürece dahil olmasını içeren ters mentorluk programlarının kullanıldığını belirtmiştir.

Gügerçin (2017, s. 57) ise ters mentorluğun örgütlerde çalışan yaşı büyük kişiler için bir fırsat olduğunu belirtmiş ve bunun yanı sıra genç çalışanların kendi aralarındaki iletişimi kuvvetlendirmek için de kullanıldığını ifade etmiştir. Gügerçin (2018, s. 38) ters mentorluk kapsamına giren konuları üç alt başlıkta toplayarak Şekil.2.6'da ifade etmiştir.

Şekil.2. 5. Ters Mentorluk Kapsamı



Kaynak: Güğərçin, 2018, s. 38

Güler (2019, s. 30) ters mentorluğun aslında geleneksel bir mentorluk sürecindeki mentor ve mentinin birbirinden bilgi alışverişi yaparak başladığını belirtmiştir. Bu süreçte karşılıklı olarak gelişim sağlanmasıyla mentor açısından örtük bir şekilde mentiden kendine bir ters mentorluk uygulandığını ifade etmiştir.

Marcinkus Murphy (2012, s. 560) ters mentorluğun hem kişiler için hem de örgütler için olası faydalarına geçmeden önce bazı temel ve mentorluk süreci için zorlayıcı öncüllere dikkat çekmiştir. Ters mentorluk ilişkilerinde diğer mentorluk türlerinde de olduğu gibi eşleştirme sürecinde bireysel farklılıklara duyarlı olmak önemlidir. Ayrıca ters mentorluk yapısı itibarıyla diğer mentorluk türlerine göre mentor ve mentinin rol değişimi içerisinde olması bakımından her iki taraf için zorlayıcı olabilir. Son olarak ise tüm bu olasılıkların mentorluk sürecine hasar vermemesi için başarılı bir zaman planlaması ve yönetimi gerekli olduğu unutulmamalıdır.

2.1.5.7. E-mentorluk

Teknolojik gelişmelerin hızlı bir şekilde gelişimi mentorluk uygulamalarını da etkilemiş ve bunun sonucunda mentor ve mentiyi yüz yüze etkileşimden uzak, bilgisayar alt yapıli teknolojiler aracılığıyla bir araya getirebilen e-mentorluk programları tanımlanmıştır. E-mentorluk çeşitli kaynaklarda elektronik mentorluk,

çevrimiçi mentorluk, telementorluk veya sanal mentorluk terimleri ile isimlendirilmiş ve gerek eğitim kurumları tarafından gerek örgüt veya çeşitli topluluklar tarafından sıkça kullanılır hale gelmiştir (Risquez, 2008, s. 62).

Single ve Single (2005, s. 302) e-mentorluk kullanımının 1970’li yılların sonu 1980’li yılların başına denk geldiğini ifade etmiştir. E-posta kullanımının araştırmacılar ve bilim adamları tarafından ARPANET, USENET ve BITNET gibi iletişim kanalları üzerinden kullanılmaya başlamasıyla gayri resmî olarak e-mentorluk da başlamıştır.

E-mentorluk, mentor ve mentiyi internet aracılığıyla sanal bir ortamda etkileşimini sağlayan bilgisayar destekli iletişime dayanan bir mentorluk uygulamasıdır. E-mentorluk sürecinde mentor ve menti arasında sanal ortamda bir sosyal ağ oluşturmaya olanak tanır. Mentorluk süreçleri bu sanal ortamda herhangi bir değişikliğe uğramadan simüle edilir ve kişilerin kariyer hedefleri, kişisel gelişimleri gibi konular çevrimiçi görüşmeler ile veya raporlama yoluyla sürdürülür (Hamilton ve Scandura, 2003, s. 392).

E-mentorluk, mentorluk sürecindeki mentor ve menti etkileşimini zaman ve mekândan bağımsız sanal bir ortam üzerinden yürütülmesine olanak tanır (Watson, 2006, s. 168). E-mentorluk, mentor olan deneyimli bir yetişkin ile deneyimsiz bir genci altı hafta boyunca haftada en az bir kez sanal ortamdan internet aracılığıyla iletişimini kurar. Bunun yanı sıra bazı e-mentorluk uygulamalarında başlangıçta bir kez olmak üzere iki veya üç kez yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilebilir. Sürecin devamında ise internet ortamında gelişimi raporlama şeklinde ilerleyebilir (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005, s. 12).

O’Neill, Weiler ve Sha (2005, s. 113)’e göre e-mentorluk sürecinin idare edilmesi, sürece katılmak isteyen potansiyel mentorlarla yazışmak, mentorlar hakkında bilgi toplamak suretiyle mentor havuzu oluşturmak, olası mentor menti eşleşmesini yönetmek gibi çaba gerektiren yönetsel işleri hafifletmek adına olası işlerin en azından bir kısmını yazılım uygulamalarından faydalanarak sanal e-mentorluk tasarımları ile desteklemek gereklidir. E-mentorluk uygulamalarında

karşılaşılabilecek olası zorluklardan beş tanesi şöyledir (O'Neill, Weiler ve Sha, 2005, s. 114):

1. E-mentorluk daha fazla talep edilen geniş mentor yelpazesine sahiptir. Bu yüzden doğru bir mentor ve menti eşleşmesi için mentor havuzu oluşturmak ve bilgilerin güncel tutulması gereklidir,
2. E-mentorluk uygulamalarında mentor ve mentinin ortak beklentileri, ihtiyaçları olması son derece önemli olduğu için mentor ve menti eşleşmesini beklentiler ve istekler doğrultusunda oluşturulması önemlidir,
3. Mentorluk sürecinin başarılı sonuçlanması bütünüyle mentor ve mentinin sürece katılım sağlama isteğiyle doğrudan ilişkili olduğunda e-mentorluğa katılacak olan kişilerin tam katılım sağlamaları teyit edilmelidir,
4. E-mentorluk uygulama sürecinde program yöneticilerinin gözetleme veya yardım sağlama gibi konularla ilgili sınırları belirlemesi gereklidir,
5. E-mentorluk uygulamaları sanal bir ağ üzerinden etkileşim sağladığı için bir mentor ile birden fazla menti eşleştirilebilir. Ancak bu durum mentorun iş yükünü aşırı derecede arttırıp mentorun yetersizliğe sürüklenerek programdan istifa etmeye yönlendirmemelidir.

Thompson, Jeffries ve Topping (2010, s. 306)'e göre e-mentorluk kişiler üzerinde anında dönüt verme kaygısı yaratmadığından e-mentorluk ilişkisi daha açıktır ve gelişimi daha destekleyici niteliktedir. Ancak diğer mentorluk türlerinde olan yüz yüze etkileşim veya sosyal çevre etkileşimi gibi konularda eksik kalır. Bu eksikliği e-mentorluk sürecinin başlangıcında mentor ve mentinin birkaç kez yüz yüze görüşmeler gerçekleştirmesine olanak sağlanarak harmanlanmış olarak süreci uygulamak mümkündür.

Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2012, s. 179) e-mentorluk uygulamalarının ilk kullanımının e-posta aracılığıyla başladığını, gelişen teknoloji ile e-postanın yanında forum, görüntü ve ses etkileşimli online sohbetler geliştiğini belirtmiştir. Ayrıca e-mentorluğun senkron ve asenkron olmak üzere farklı şekillerde kullanılabilmesi, zaman ve mekândan bağımsız olması üstün yönlerindendir. Kocabaş ve Yirci (2011, s. 36) de benzer şekilde e-mentorluğun teknolojik gelişmelere bağlı olarak günden güne daha da tercih edilir hale geleceğini belirtmiş,

internet ve bilgisayar kullanımı arttıkça kişilerin geleneksel mentorluk türleri yerine e-mentorluğa yöneleceğini ifade etmiştir.

Geleneksel bir mentorluk sürecinin olmazsa olması yüz yüze etkileşim ve görüşmelerin gerçekleşeceği uygun bir ortamdır. Bu durum yoğun çalışma temposunda olan mentor ve mentiler için zorlayıcı bir durum olabilir. E-mentorluk ise tüm bu süreçleri çevrimiçi ortamlarla sunduğu, zaman ve mekândan bağımsız olduğu için avantajlı sağlar. Ayrıca e-mentorluk mentor ve mentinin uzak coğrafi konumlarda olmasından etkilenmediği için de avantajlıdır (Watson, 2006, s. 170).

Hansen (2000, s. 8) e-mentorluğun diğer mentorluk türlerinden daha esnek şartlar sunmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Öyle ki; geleneksel mentorluğun yüz yüze görüşmelerle devam etmesi zorunlu iken e-mentorlukta mentor ve mentinin aynı anda hazır olması şartı yoktur. Benzer şekilde geleneksel mentorlukta mentor ve mentinin makul derecede birbirine yakın yerlerde yaşaması gerekirken e-mentorluk sanal bir ortam üzerinden programlandığı için mentor ve mentinin yakın yerlerde yaşaması zorunlu bir gereklilik değildir.

Bakioğlu (2015, s. 104) ise e-mentorluğun eğitim kurumlarınca kullanılabilirliğini; deneyimli öğretmenler ile mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenleri eşleştirerek kariyer gelişimi sağlamak amacıyla ortak düşünce geliştirmek veya sınıf içi tecrübe paylaşımı gibi konularla gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kaymak (2017, s. 81) da zorunlu görev yerlerinde bulunan öğretmenler için özellikle faydalı olacağını belirtmiştir. Zorunlu görev süresince öğretmenlerin bulundukları kırsal bölgelerin zor şartlarından etkilenmeden, zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde e-mentorluk uygulamaları ile kariyer gelişimlerini sağlayabileceklerini ifade etmiştir.

2.1.6. Mentorluk Aşamaları

Mentorluk, sürece yayılmış aşamaları olan gelişimsel bir ilişkidir (Bakioğlu, 2015, s. 45). Mentorluk ilk aşamadan itibaren mentor deneyimlerinin mentiyeye yansımaları gösteren bir dizi süreçleri ifade eder (Brockbank ve McGill, 2006, s. 54).

Mentor ve menti ilişkinin süresi farklılaşmakla birlikte ortalama dört yıl olduğunu varsayan Kram (1983)'a göre mentorluk, aşamaları bakımından birbirinden tamamen farklılaşmayan bir süreçtir ve dört aşamadan oluşur. Bunlar; ilk olarak “başlangıç” aşamasıdır. Mentor ve menti ilişkisinin işlevinin maksimum düzeye çıktığı “yetiştirme” aşamasıdır. Her iki tarafın gelişimsel düzeylerinin önemli ölçüde değiştiği “ayrılma” aşamadır ve son olarak mentinin bağımsızlığa ulaştığı, geçmişten farklı bir sürece girdiği veya ilişkinin sona erdiği “yeniden tanımlama” aşamasıdır (Kram, 1983, s. 614).

Mentorluk aşamaları, Kadılar ve Balkan (2016, s. 86)'a göre mentor ve mentinin eşleştirme yapılıp bir araya gelmesi ile başlar. Dört aşamadan (hazırlık, ilişki oluşumu, öğrenme ve gelişim, bitme) oluşan sürecin doğal seyri içerisinde her bir aşamasının kendine ait öncelikleri bulunur. Benzer şekilde Zachary (2005, s. 14) de mentorluk aşamalarını dört başlık altında toplamıştır ve her aşamanın süresinin ilişkinin yapısına göre değişebileceğini buna karşılık aşamaların bir araya gelerek gelişim seli oluşturduğunu belirtmiştir.

2.1.6.1. Başlangıç Aşaması

Mentorluk sürecinin ilk aşaması olarak kabul edilen başlangıç aşaması alan yazında hazırlık aşaması olarak da karşımıza çıkmaktadır. İlişkinin başlangıcını temsil eden bu aşama ortalama altı ay ile bir yıl sürer (Kram, 1983, s. 614). Mentorluk sürecinin ilk aşamasında menti mentordan bağımsız düşünülemezken sürecin devamında gitgide bağımsızlaştığının farkına varır. Aslında bu durum mentinin süreç sonunda bir mentora dönüşeceğinin göstergesidir (Smith ve Zsohar, 2007, s. 185).

Aydın (2016, s. 227)'in hazırlık aşama olarak adlandırdığı bu ilk aşamada; mentorluk gerektirecek durumların belirlenmesi, uygulama ortamının sağlanması, sürecin başlaması için mentorluk yapacak kişinin seçilmesi, mentorluk görevlerinin gerekliliklerinin açıklanması ve sürecin hangi amaçla oluşturulduğunun her iki taraf için de açıkça belirtilmesi gerekmektedir.

Mentorluk süreci içerisinde ilk aşamada en önemli oluşum mentor seçimidir. Mentor ve menti eşleşmesinde amaç, hedef, beklenti uyumsuzluğunun olmamasına dikkat

edilmesi sürecin sağlıklı olarak devam edebilmesi için önemlidir (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 48).

Hazırlık aşamasında yeterince netlik kazandırılmamış olan roller mentorluk ilişkisinin devamlılığını ve verimliliğini olumsuz etkileyeceği için bu aşamada mentor ve mentinin sorumluluklarının açıkça bildirilmesi gereklidir. Benzer şekilde mentorluk sürecinin planlanması da yine ilk aşamada yapılmalıdır ki taraflar sürecin devamlılığını maksimum düzeyde sağlayabilsinler (Kadılar ve Balkan, 2016, s. 88-89).

2.1.6.2. Yetiştirme Aşaması

Yetiştirme aşaması, genel olarak iki ile beş yıl arası süren, mentor ve menti etkileşiminin yoğun olarak gerçekleştiği aşamadır. Başlangıç aşamasında oluşturulan hedefler bu aşamada gerçekleştirilmeye başlanır, psiko-sosyal ve kariyer fonksiyonları bu aşamada derinlemesine kullanılır. Mentor ve menti arasındaki yakınlık artar (Kram, 1983, s. 616).

Johnson ve Ridley (2004, s. 81)'e göre bu aşama, mentorluk işlevlerinin yoğun olarak gerçekleştiği; mentorun öğretim, koçluk gibi kariyer işlevleri ile teşvik etme, destek olma gibi psiko-sosyal işlevleri uzun bir zamana yayarak ortaya koyduğu aşamadır. Yetiştirme aşamasında her iki tarafın kendi ideallerini bir kenara bırakıp mentorluk sürecinin gerçeklerine uyum sağlamaları ve gelişime olanak sağlayacak bakış açılarına izin vermeleri beklenir.

Yetiştirme aşaması bir nevi öğrenme ve gelişim aşamasıdır. Bu aşamada güvenli öğrenme ortamının temelleri oluşturulur. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için tarafların sürece etkin katılımı gereklidir. Mentorun önyargılarından kurtulup deneyimlerini tarafsız olarak mentiye aktarması ve benzer şekilde mentinin de öğrenmeye açık olup yargılarını bir kenara bırakıp sürece etkin katılımı gerekir (Kadılar ve Balkan, 2016, s. 94).

Bu aşamada yoğun bir öğrenme sürecinin olması aynı zamanda etkin bir denetimi de gerekli kılar. Kısa vadeli olarak belirlenen hedeflerin oluşumu kontrol edilip nihai

hedefe giden yolda yeni yol haritalarının oluşturulması sürecin anlamlılığı açısından son derece önemlidir (Paçalı, 2019, s. 38).

2.1.6.3. Ayrılma Aşaması

Mentorluk sürecinin başlangıcında ortaya konulan hedeflerin gerçekleşmesi, mentinin yetkinlik kazanması ve mentorun süreci sonlandırması gerektiğini düşünmesi, ayrılma aşamasında olunduğunu işaret eder (Bakioğlu, 2015, s. 47).

Mentorluk süreci içerisinde ayrılma aşaması, mentinin bağımsızlığına kavuşması için gereklidir. Ayrılma aşaması, mentinin daha ön planda olup sorumluluk aldığı; mentorun ise geri planda kaldığı, zaman zaman kendisini dışlanmış hissettiği aşamadır. Bu yönüyle mentorlar ayrılmanın kaçınılmaz olduğunu bildiği halde süreci sonlandırmakta zorlanabilirler (Brockbank ve McGill, 2006, s. 114).

Kram (1983, s. 618), mentorluk ilişkisinin yetiştirme aşamasını temsil eden beş yıllık sürenin sonlarına gelindiğinde menti ve mentorda gözlemlenen işlevsel bazı farklılıkların ayrılma aşamasını temsil ettiğini belirtmiştir. Ayrıca yapısal ayrılığın işareti olarak da mentinin herhangi bir yardıma ihtiyaç duymadan, özerk olarak süreci yürütebiliyor olmasını yeterli görmüştür.

Kadılar ve Balkan (2016, s. 95-96)'a göre ise mentorluk ilişkisinin resmen son bulmuş olması ile mentor ve mentinin bir daha bir araya gelmesi beklenmez. Fakat bu durum her mentorluk ilişkisi için aynı olmamakla birlikte karşımıza üç farklı durum olarak da çıkabilir. Bunlar; mentorluk ilişkinin süresiz olarak arkadaşlık ilişkisine dönüşmesi, mentorluk ilişkisinin iletişimi koparmama düzeyinde bırakılması veya tarafların birbirlerine teşekkür edip süreci tamamen sonlandırmasıdır.

2.1.6.4. Yeniden Tanımlama Aşaması

Mentorluk sürecinin ayrılık aşamasından sonra devam ediyor olması yeniden tanımlama aşamasını gerektirir. Bu aşamada mentorluk ilişkileri eskisi gibi değildir, yeni bir şekil kazanmıştır. Ayrıca tarafların etkileşimi daha azdır, birbirlerini

meslektaş olarak görürler. O yüzden yeniden tanımlama aşamasında, mentorluğun tam olarak uygulanmadığını unutmamak gerekir (Johnson ve Ridley, 2004, s. 81).

Mentorluk ilişkisinde tarafların ayrılma aşamasını kabullenip sürece daha eşit şartlarda, saygı çerçevesinde devam etmesi mentorluk ilişkisinin yeniden tanımlanmasına sebep olur. Bu durum çoğu zaman kendiliğinden gerçekleşir (Brockbank ve McGill, 2006, s. 114). Mentorluk ilişkisinin olgunlaşıp daha çok dostluk şeklinde devam etmesi yeniden tanımlama aşamasına geçildiğini gösterir ve bu aşamada taraflar arasında gelişen ilişki, mesleki gelişimi etkilemez (Barutçugil, 2004, s. 367).

Mentorluk sürecinin tamamı düşünüldüğünde, mentorluk ilişkisinin arkadaşlığa dönüştüğü aşama yeniden tanımlama aşamasıdır. Bu aşamada taraflar gerekli durumlarda gayri resmi olarak birbirlerine destek olmaya devam ederler. Ayrıca yeniden tanımlama aşaması, mentinin gelişimini kanıtlaması açısından da önemlidir. Şöyle ki; mentinin mentor ile akran iletişimi kurması, özgüvenli davranışlar ortaya koymasını bu gelişimi ortaya koyar (Kram, 1983, s. 620-621).

2.2. Eğitimde Mentorluk

Eğitimin iyileştirilmesine yönelik olarak çalışan politika yapıcılar ve eğitim liderleri 1980’li yıllardan bu yana gerek eğitim reformlarında gerekse öğretmen eğitimi konusunda mentorluk kavramını kullanmışlardır (Fieman ve Nemser, 1996, s. 2). Benzer şekilde Sokrates bundan 2400 yıl önce, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik edip kendilerini keşfetmelerini sağlamada önemli bir rolü olduğunu savunarak günümüz mentorluk ve koçluk kavramına zemin oluşturmuştur (Stix ve Hrbek, 2006, s. 12).

Eğitimde mentorluk; ilk akla gelen anlamıyla, göreve yeni başlayan öğretmenin tecrübe sahibi olan meslektaşından destek alması süreci şeklinde düşünülebilir. Ancak bu tanımlama ile sınırlı değildir. Eğitimde mentorluğu daha geniş kapsamda; görevinde tecrübeli olan denetmenlerin göreve yeni başlamış olan denetmenlere, idarecilere veya öğretmenlere; görevinde tecrübeli olan idarecilerin göreve yeni

başlamış olan idarecilere veya öğretmenlere; görevinde tecrübeli olan öğretmenlerin göreve yeni başlamış olan öğretmenlere veya öğrencilere sunduğu, profesyonel gelişime odaklanmış bir süreç olarak düşünmek gerekir (Yıldırım ve Yılmaz, 2013, s. 100).

Kocabaş ve Yirci (2011, s. 1) mentorluğun eğitimdeki kullanımının, görevinde yeni olan öğretmenlere ve okul müdürlerine yönelik çalışmalar ile karşımıza çıktığını ve süreç sonunda mesleki gelişime olumlu açıdan katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Moore (2001, s. 15) da benzer olarak eğitimde uygulanan mentorluğun, öğretmenin öğretim stilini bir kalıba sokmak veya tamamen değiştirmek değil öğretmenin kendini eksik gördüğü alanlarda ona rehberlik etmek veya destek olmak şeklinde anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir.

Geçtiğimiz on yıllık süreç içerisinde mentor kavramı, çoğunlukla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, okul içerisindeki değişen rolleriyle ilişkilendirilerek kullanılmaktadır (Little, 1990, s. 297). Galbraith ve James (2004, s. 690)'e göre ise eğitimde mentor kavramı, günümüz şartlarına göre rehberlik eden, arkadaş veya bilge bir öğretmen şeklinde ifade edilebilir.

Eğitimde mentorluk uygulamalarına duyulan ihtiyaç ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır. Odell ve Ferraro (1992, s. 200) göreve yeni başlayan öğretmenlerin %30'u mesleklerinin ilk iki yılında görevi bıraktığını veya mesleki donanımı üst düzey olan öğretmenlerin yaklaşık %40'ının mesleklerinin ilk beş yılı içerisinde görevi bıraktığını yaptıkları çalışmalarla ortaya koymuşlardır. Bu durumunun sonucu olarak da mesleğinde bir mentordan rehberlik alan öğretmenlerin, herhangi bir destek almayan öğretmenlere göre daha yüksek motivasyonda olduğunu ifade etmişlerdir.

Little (1990, s. 297) ise eğitimde uygulanan mentorluk ile özellikle göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin mesleki gelişimleri profesyonel olarak zenginleşecek, bu sistemi uygulayan okullar ise değişen öğretmen rolleriyle hem öğrencilere daha iyi şartlar sunmuş olacak hem de toplumsal talepleri karşılamış olacaktır.

Öğretmenler, göreve ilk başladıklarında profesyonel bilgi birikiminin yetersiz olduğunu, ders kitaplarında bulamadığını deneyimli bir meslektaşının yardımı ile

tamamlandığında anlamış olacaklardır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000, s. 40). Geçmişe kıyasla günümüzde birçok öğretmen mesleki gelişimleri için aktif bir öğrenme sürecindedir. Bu kapsamda mentorluk uygulamalarının okullarda yapılması gelişimi bütüncül olarak takip etme fırsatı sağlar (Bakioğlu, 2015, s. 19).

Türk Eğitim Sisteminde ise mentorluk kavramının ilk hallerini “Köy Enstitüleri” karşımıza çıkarmış sonrasında ise “Gezici Başöğretmenlik” uygulaması ile devam edilmiştir. Bu uygulamaların temelini, deneyimli öğretmenler oluştururken uygulamaların göreve yeni başlayan öğretmenler için büyük katkılar sağladığı aşıkardır. Geçmişten günümüze var olan “öğretmenin öğretmene öğretmesi” anlayışı artık mentorluk uygulamaları ile gerçekleştiriliyor olup öğretmenlerin mesleki gelişiminde çok önemlidir (Aydın, 2016, s. 231).

2.2.1. Eğitimde Kullanılan Mentorluk Modelleri

Eğitimde kullanılan mentorluk modelleri ile ilgili literatür taraması yapıldığında yaygın olarak kullanılan modellerden bazıları; göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin eğitimde kullanılan mentorluk modelleri (usta-çırak modeli, yeterliliğe dayalı model ve yansıtıcı model), Gray ve Gray (1985) modeli, Anderson ve Shannon (1988) modeli, Furlong ve Maynard (1995) modeli, Glazer ve Hannafin (2006) modelidir.

2.2.1.1. Aday Öğretmenlerin Eğitiminde Kullanılan Mentorluk Modelleri

Göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleki gelişimleri için 19. yüzyıldan itibaren uygulanan birçok mentorluk modeli vardır (Bakioğlu, 2015, 42). Bu mentorluk modellerinin hepsinin ortak amacı; tecrübe eksikliği yaşayan aday öğretmenlere, görevinde tecrübeli olan öğretmenler tarafından profesyonel destek sağlanmasıdır.

Denmark ve Podsen (2013, s. 9) göreve yeni başlayan öğretmenlere uygulanan mentorluğun; mentor olan tecrübeli öğretmenler için kaçınılmaz bir kariyer fırsatı, aday öğretmenler için ise mesleki gelişimlerinde kısa sürede etkin sonuçlar sağlayacağından bir sıçrama fırsatı olduğunu ifade etmişlerdir. Head, Rieman ve

Thies-Sprinthall (1992, s. 5)’a göre ise mentorluk uygulamalarının özü, eğitim meşalesinin gelecek nesil öğretmenlere aktararak devamlılığının sağlanmasıdır.

Usta- çırak modeli: Literatürde mentorluk modellerinin ilki olarak sayılabilecek olan bu modelin aslı “öğretmeyi öğrenme” yaklaşımına dayanır (Maynard ve Furlong, 1995, s. 18). Göreve yeni başlamış olan öğretmenlerin gelişimi için kullanılan bu model; ustasını (tecrübeli öğretmeni) süreç içerisinde gözlemleme fırsatı bulan aday öğretmenin, işi ustasından görerek öğrenmesidir (Bakioğlu, 2015, s. 42).

Yeterliliğe dayalı model: Mentorun eğitici konumda olduğu çıraklık modeline en yakın olan modeldir. Bu modelde mentor, bir sistem dahilinde göreve yeni başlamış olan öğretmene önceden belirlenmiş olan yetileri, eğitici olarak uygulayan tecrübeli öğretmendir (Bakioğlu, 2015, s. 42). Yetkinlik kazandırmaya dayanan bu modelde çıraklıktan farklı olarak mentor, önceden belirlenmiş yeterlilikleri sistemli bir şekilde ve geri dönüt sağlayarak uygular (Maynard ve Furlong, 1995, s. 19).

Yansıtıcı model: Bu modelde mentor, tecrübelerini göreve yeni başlayan öğretmenin gelişimi için kullanır. Diğer iki modelden farklı olarak aday öğretmenin mentordan gözlemlediklerini özümseyip işlevsel hale getirmesi, kendi öğretim tarzını oluşturması beklenir (Bakioğlu, 2015, s. 42). Yansıtıcı modelde, aday öğretmenin süreç içerisinde öğrendiklerini yansıtarak meslekte öğretim materyali olarak kullanmaya başlaması çok önemlidir (Maynard ve Furlong, 1995, s. 21).

2.2.1.2. Gray ve Gray (1985) Mentorluk Modeli

Gray ve Gray (1985), mentorluk yapacak olan tecrübeli öğretmenler ile göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi için beş aşamadan oluşan mentorluk modelini ortaya koymuşlardır. Mentorluk uygulamalarının başarılı olmasında mihenk taşının mentor-menti ilişkisinde saklı olduğunu ifade ederek; bu beş aşamalı ilişkinin birinci aşamasında mentor öğretmenin öncelikli rol aldığını, beşinci aşamaya gelindiğinde ise menti olan aday öğretmenin kendi kararlarını alarak profesyonelliğe ulaştığını ifade etmişlerdir (Gray ve Gray, 1985, s. 39).

Mentorluk modelindeki beş aşama ve içerikleri Şekil.2.7’de gösterilmiştir. Şekilde mentor öğretmeni temsilen M harfi, aday öğretmeni temsilen P harfi kullanılmıştır.

Tarafların mentorluk sürecindeki etkin rol aldığı aşamalarda büyük harfler, diğer durumlarda ise küçük harfler kullanılmıştır.

Şekil.2. 6. Gray ve Gray’ın (1985) Beş Aşamalı Mentorluk Modeli

	1.Aşama	2.Aşama	3.Aşama	4.Aşama	5.Aşama
Mentorlukta Etkin Roller	M	Mp	MP	mP	P

Kaynak: Gray ve Gray, 1985, s. 41

Bu mentorluk modeline göre, mentorun gerekli desteği sağlayabilmesi için eğitim sürecinden geçmesi gerekir. Benzer şekilde mentinin de kendi özerkliğini kazanabilmesi için beşinci aşamaya gelmiş olması beklenir. Birinci aşamada mentor olan öğretmenler aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunları tespit edip öğretmenlerle süreçte nasıl ilişki kurulacağı konusunda eğitim alırlar. İkinci aşamada mentor öğretmenler rol model olarak aday öğretmenlerle etkileşim kurup sınıf yönetimi, öğretim teknikleri, materyal hazırlama gibi konularda uzmanlıklarını gösterirler. Birinci ve ikinci aşamada etkin rol alanlar mentor öğretmenlerdir. Üçüncü aşamada mentor öğretmenler aday öğretmenlerin yeterliliklerini kabul ederler. Böylece mentorluk sürecinde eşit katkı sağlamaları ve her iki tarafında etkin rol alması sağlanır. Dördüncü aşamada etkin rol aday öğretmenlere geçmiştir. Bu aşamada mentor öğretmenler, aday öğretmenlerin geliştirdikleri öğretim stillerini, yeni fikirleri uygulama noktasında onları cesaretlendirmektedirler. Son aşamada artık aday öğretmenler herhangi bir yardıma ihtiyaç duymayacak şekilde yetkinlik kazanmışlardır. Bu mentorluk modelinin tüm aşamaları kavramlaştırılarak uygulanırsa, göreve yeni başlamış olan aday öğretmenlerin mesleki motivasyonları artmış olacaktır (Gray ve Gray, 1985, s. 42).

2.2.1.3. Anderson ve Shannon (1988) Mentorluk Modeli

Anderson ve Shannon’un (1988), göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde uygulanacak danışmanlık süreci en verimli nasıl olabilir? Sorusuna cevap olarak geliştirdikleri mentorluk modeli, mentorun rol model olması üzerine

oluşturulmuştur. Bu modele göre, daha tecrübeli olan kişi mentor olarak sürece dahil olur ve daha az deneyimli olan kişiye rol model olarak gerekli profesyonel desteği sağlar (Anderson ve Shannon, 1988, s. 40).

Anderson ve Shannon'un (1988) ortaya koyduğu mentorluk modelinde; öğretme, destekleme, teşvik etme, danışman olma ve arkadaşlık kurma gibi beş temel mentorluk fonksiyonu vardır. Öğretme fonksiyonunun model olma, bilgi verme, onaylama veya onaylamama, tavsiyede bulunma ve sorgulama gibi alt işlevleri vardır. Destekleme fonksiyonu korumayı ve yardımcı olmayı içerir. Teşvik etme fonksiyonu mentiyi ilham olma, onay verme ve değişime teşvik etme işlevlerini kapsar. Danışman olma fonksiyonu, mentiyi dinlemeyi, detaylı incelemeyi, öğüt vermeyi ve netlik sağlamayı gerektirir. Son olarak arkadaşlık kurma fonksiyonu ise mentiyi kabul etme ve onunla ilgili olma işlevini temsil eder (Anderson ve Shannon, 1988, s. 41).

Anderson ve Shannon'un (1988) mentorluk ilişkisi, mentorluk fonksiyonları ve mentorluk etkinlikleri gibi süreçlerle ifade ettikleri mentorluk modeli Şekil.2.8'de gösterilmiştir.

Şekil.2. 7. Anderson ve Shannon'un (1988) Mentorluk Modeli



2.2.1.4. Furlong ve Maynard (1995) Mentorluk Modeli

Furlong ve Maynard'ın (1995) mentorluk modeli, mentor ile aday öğretmen arasındaki mentorluk ilişkisini temel alır (Bakioğlu, 2015, s. 45). Bu modele göre süreç sonunda aday öğretmenin mesleki gelişiminde özerkliğe ulaşmasını hedeflenir (Furlong ve Maynard, 1995, s. 191).

Furlong ve Maynard'ın (1995) mentorluk modelinde mentorun, aday öğretmenin özerklik kazanmasında destek sağlayıcı olarak; öncelikle aday öğretmenin mesleki öğretim stratejilerini genişletebilmesi için model olmalıdır. Aday öğretmenin mentorluk süresince öğrendiklerini uygulamasında sorumluluk almasını desteklemelidir. Son olarak da aday öğretmenin tüm öğretim süresinde karşılaşılabileceği karmaşık durumlara karşı bilgisini derinleştirmesini sağlamalıdır. Bu yönüyle mentor, süreç içerisinde farklı rollere bürünerek zamanla aday öğretmen için “eleştirel arkadaş” veya “ortak sorgulayıcı” olabilir (Furlong ve Maynard, 1995, s. 192-193).

2.3. Aday Öğretmenlik

Öğretmenlik mesleği, insanlık tarihi boyunca milli değerleri gelecek nesillere aktaran, bilgiye sahip olmak isteyenlere bir nevi köprü vazifesi gören, meslekler arasında en saygın olanıdır. Bir ülkedeki eğitimin iyileştirilmesinin en etkili yolu öğretmen niteliklerini geliştirmekle mümkündür. Öğretmenler eğitimin hem geliştiricisi hem de uygulayıcısı olduğundan sistemin en hayati ögesi olarak görülmektedir. Bu yüzden ki toplumlar arasında nitelikli öğretmen yetiştirme çabası ve kaygısı hep var olmuş ve önemli bir yer tutmuştur (MEB, 2017b, s. 1). Kişilerin mesleğe başlamadan önce aldıkları tüm eğitimler mesleki gelişimleri ve göreve başlamalarına yardımcı birer başlangıç aşaması olarak görülüp hizmet öncesi eğitim adıyla anılırken, göreve başladıktan sonra mesleki yetişmeleri ancak iş başında ve hizmet içi eğitim ile sağlanabilir (Açıkalın, 1994, s. 240).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk adımlar Osmanlı'da 1451-1481 yılları içerisinde Fatih Sultan Mehmet döneminde atılmıştır. Muallim olacaklar için medrese programının haricinde “Tartışma Kuralları ve Öğretim Yöntemi” şeklinde çevrilebilecek ders ile öğretmen niteliklerini geliştirebilmek hedeflenmiştir (MEB, 2017b, s. 4). Cumhuriyet dönemiyle birlikte Osmanlı döneminde kullanılan isimler Dârümuallimin ve Muallimat yerine “Erkek Muallim Mektebi” ve “Kız Muallim Mektebi” kullanılmıştır. 1940 yılında 3803 sayılı kanun ile “Köy Enstitüleri” kurulmuş ve öğretmen yetiştirmede önemli bir yere sahip olmuştur. 1954 yılında “Köy Enstitüleri” kapatılarak “İlköğretmen Okulu” adı altında birleştirilmiştir. 1974 yılında öğretmenlere yükseköğretim şartı getirilmiş ve “İlköğretmen Okulları” “Eğitim Enstitüleri” ne dönüştürülmüştür. 1981 yılında 2547 sayılı kanun ile tüm yükseköğretim kurumları Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında toplanarak eğitim enstitüleri üniversitelerin eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 1989-1990 yılı itibariyle öğretmen yetiştiren fakültelerin eğitim süresi en az lisans seviyesine çıkarılarak öğretmen yetiştiren programların gelişmeler ışığında sürekli yenilenen haliyle günümüze kadar devam etmiştir (MEB, 2017b, s. 5).

Öğretmen yetiştirme sürecinin geçmişten günümüze kadar sürekli güncellenerek gelmiş olmasının asıl amacı ülkemiz eğitim-öğretim sisteminin niteliğinin arttırılmak istenmesidir (Cengiz, 2018, s. 934). Eğitim sisteminin işleyişi ve devamının sağlanmasında en önemli faktör ve eğitimin kalitesi denildiğinde akla gelen ilk unsurun öğretmen olması, öğretmen eğitiminin değerli görülmesi ve önem verilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017, s.13). Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda birçok çalışma yapılmış ve neticesinde çeşitli programlar uygulanmıştır. Çalışmaların tamamı Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir (Acar, 2019, s. 6).

Adaylık kavramı, göreve ilk başlayan kişilere iş başında verilen bir nevi hizmet içi eğitimidir ve adayların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen bir dizi hazırlayıcı, uygulayıcı eğitimleri bünyesinde barındıran hizmet içi eğitim veya seminerler bütünüdür. İlk kez atanmak suretiyle göreve başlayan adaylar girdikleri ortama ve işe yabancılik çekmeleri gayet normaldir. Bu durumun düzeltilmesi için ise gerek

kurum içi gerekse kurum dışı birden fazla işe alıştırma eğitimi veya temel eğitim programı düzenlenmektedir. İşe alıştırma eğitim; göreve yeni başlayan kişilerin ortama, işe uyu sağlayabilmesi için bağlı olduğu kurum tarafından veya bir üst merci tarafından organize edilen bir dizi kısa süreli hizmet içi eğitimi kapsamaktadır. Bu eğitimler adayın mesleki olarak yetişmesi için son derece önemlidir (Bakay, 2006, s. 33).

Adaylık eğitimi kavramı her geçen yıl önem kazanmış ve eğitim reformları ya da eğitim politikalarında önemli bir yer edinmiştir. Kişileri göreve başlama öncesinde ne kadar başarılı olursa olsun göreve ilk başladığında görevini devam ettirebilmesi için gerekli tüm bilgi ve becerileri sağlamak için nadiren yeterli olduğu ve bu yeterliğin ancak görev içerisinde iş başında kazanılabileceği savunulur (Ingersoll, 2012, s. 47). Bu nedenle adaylık eğitimi adayın gerekli olan profesyonel ve mesleki gelişimine katkı sağlayan bir süreçtir ve kişilere yaşam boyu öğrenme, kendini sürekli yenileme bilinci kazandırması beklenen bir dizi eğitimler bütünüdür (Wong, 2004, s. 42).

Öğretmenlik mesleğinde göreve başlamadan hizmet öncesinde edindikleri bilgi ve beceri çoğunlukla teorik bilgi şeklindedir. Bu yüzdendir ki atanmak suretiyle ilk kez göreve başlayan adayların hizmet öncesinde edindiği teorik bilgiyi mesleki açıdan geliştirmesi, ilerletmesi ve kendini yetiştirmesi ancak hizmet içi eğitimle mümkündür. Eğitim sisteminde gelişim ancak öğretmenlerin mesleki yetişmesi ile mümkündür. Bu mesleki yetişme ise hizmet içi eğitimlerle sağlanabilir. Eğitim sisteminde atanmak suretiyle göreve ilk kez başlayan öğretmenler aday olarak kabul edilip bir dizi eğitimlerle öğretmeni yeni işini hazırlamayı amaçlamaktadır. Adaylık eğitim ayırt etmeksizin atanmak suretiyle ilk kez göreve başlayan tüm öğretmenleri içermektedir (Aytaç, 2000, s. 66).

Adaylık kavramı, 1995 yılı ocak ayında “Aday Memurların Yetiştirilmesi” başlıklı yönetmelikte memurlar için geçmekte olup aday memuru; temel, hazırlayıcı ve uygulayıcı eğitimlere katılmak üzere Bakanlık merkez ve taşra teşkilatına ilk kez memur olarak atanan kişi şeklinde tanımlarken, adaylık eğitimini; adaylık süresince aday memurun yetiştirilmesinde uygulanacak tüm eğitimler şeklinde tanımlamıştır. Bu yönetmelikle birlikte 1995 yılında ilk kez atanan öğretmenler de aday öğretmen

olarak “adaylık eğitimi” programına tabi olmuştur. 1995 yılı ocak ayında yürürlüğe giren program 2014 yılı aralık ayına kadar bir fiil devam etmiştir (Yetkiner, 2017, s. 8- 9).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2014 yılı aralık ayında ilk kez atanan öğretmenler için uygulanan programın 2014 yılı Eylül ayından sonra atananlar öğretmenler için geçerli olmayacağını duyurarak aslında programın aralık ayı itibariyle iptal olduğunu açıklamıştır. Bu iptal kararıyla birlikte son atanan öğretmenler için bir yılın sonunda yazılı veya sözlü bir sınavın yapılacağı konusu gündeme gelmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü gündem olan konuyla ilgili tüm okullara resmi yazı göndermek suretiyle, performans değerlendirme ölçeğiyle ilgili bilgi verilmek üzere okullarda branşlara göre yüzer kişinin belirlenmesini ve okul müdürleri, danışman öğretmenlerin de bu toplantıda bulunması istenmiştir. 2015 yılı nisan ayında ise, resmî gazeteyle bu değerlendirme ölçeğine ilişkin detaylar netlik kazanmıştır (Yetkiner, 2017, s. 12).

Aday öğretmen kavramı 2015 yılı nisan ayında “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” nde tanımı yapılarak çerçevesi belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre aday öğretmen, adaylığı daha önceden kaldırılmamış olup ilk kez atananları temsil ederken bu sürecin bir yıl süreceği, bu süre içerisinde üç değerlendirme dönemi olacağı ve sonunda yapılacak olan sınavdan başarılı olunması durumunda kadrolu öğretmenliğe geçilebileceği yer almaktadır (MEB, 2015).

Aday öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olan yönetmelik 2016 yılı mart ayında Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” başlıklı yazı ile amacı ve kapsamı ortaya konmuştur. Bu yönergeye göre, aday öğretmen yetiştirme süreci aday öğretmenlerin adaylıklarının ilk altı ayında ilgili Bakanlıkça belirlenen program doğrultusunda aday öğretmenin görevlendirildiği kurumda, kurum yöneticileri ve danışman öğretmenlerin gözetiminde gerçekleştirilecektir. Yönergede geçen danışman öğretmen kavramı, aday öğretmene adaylık süresince danışmanlık yapacak olan öğretmeni ifade etmektedir. Bahsi geçen yetiştirme programı kapsamında yapılacak olan tüm

faaliyetlere aday öğretmenlerin fiilen katılımı zorunlu olup mazereti olanlar telafi eğitimlerine katılmakla yükümlüdür (MEB, 2016, s. 184- 185).

Mart 2016’da yayınlanan yönergede bulunan aday öğretmen yetiştirme programında bahsi geçen eğitimler, sınıf/okul içi ve okul dışı faaliyetler ve bir dizi hizmet içi eğitim seminerinden oluşmaktadır. Sınıf içi faaliyetler, adayların 16 hafta boyunca ders planlaması, ders izlemesi, değerlendirme ve sınıf içi uygulama faaliyetlerini kapsamaktadır. Okul içi faaliyetler ise, adayların 16 hafta boyunca haftada bir gün olmak üzere okul faaliyetlerinde yer almayı ve takibini kapsamaktadır. Okul dışı faaliyet kapsamında ise 15 hafta boyunca adayların kendi kurumların farklı olan okul türlerini ziyaret etmesi, bulundukları bölgeyi tanınması, bürokratik kurumların ziyareti, kültür ve sanat etkinliklerine katılım gibi faaliyetler bulunmaktadır. Bunların yanı sıra okudukları kitaplar ve izledikleri filmler ile ilgili formlar doldurmaları aday öğretmenlerden istenmektedir. Tüm eğitimler 474 saate denk gelirken, bunlara ek olarak 8 haftalık bir hizmet içi eğitime katılım sağlamaları da aday öğretmenlerden beklenenler arasındadır. Hizmet içi eğitim kapsamında yaklaşık 240 saate denk gelen bu eğitimler bazı akademisyenlerin veya alanında uzman kişilerin seminerlerden oluşmaktadır (İlyas, Coşkun ve Toklucu, 2017, s. 29).

2016 yılı itibariyle ise Millî Eğitim Bakanlığı, “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” ile “sözleşmeli öğretmen” kavramını yürürlüğe koymuştur. “Sözleşmeli öğretmen” kavramı, ilgili sınavda branşa göre en yüksek puan alanların branşlara göre belirlenen kontenjanların üç katı kontenjanla sözlü sınava tabi olmasıdır. Adaylar bu sözlü sınavda iletişim becerileri, bir konuyu ifade edebilme ve muhakeme becerisi, ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelerden haberdar olma durumu, sınıf hakimiyeti, öğretmenlik becerileri, topluluk önünde kendini ifade ve temsil ediş biçimleri yönüyle değerlendirilmiştir. Sözlü sınavda 60 puan ve üstü başarılı olma kriteri olarak ve tercih yapmaya hak kazanma şartı olarak belirlenmiştir. Atama sonucunda adaylardan dört yıl atandıkları kurumda herhangi bir mazeret kabul edilmeden çalışma şartı zorunlu tutulmuştur. Dört yılın sonunda ise adaylığını başarılı bir şekilde tamamlayanlar kadroya geçirilmiştir. Kadrolu öğretmen olarak ilk atandıkları okulda iki yıl daha görev yapmaları istenmiştir. İlk kez atanan öğretmenlerin adaylık süreci, asli kadroya geçme ve zorunlu görev süreleri yıllara

göre değişiklik gösterse bile “sözleşmeli öğretmenlik” kavramı günümüzde halen devam etmektedir.

Ülkemizde olduğu gibi öğretmen yetiştirme konusu ülkelerin çoğunda gündemde olan bir konudur. Toplumların eğitim sistemine ilişkin olarak hazırlanan programları ülkelerin özelliklerinden bağımsız düşünmek imkansızdır. Gelişmiş ülkelerde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının çeşitli yönleriyle ülkemizde uygulanan programlar ve uygulamaları ile karşılaştırılması, yenilikçi ve işlevsel programların geliştirilmesi ve ülkemizin diğer ülkeler içerisindeki konumu görmek açısından son derece önemlidir (Özçınar, 2019, s. 26).

Öğretmen yetiştirme konusunda dünyada kabul görmüş güncel programlar olduğu gibi ülkelerin kendi özelliklerini göz önünde bulundurarak hazırladığı ülkelere özel yetiştirme programları da vardır. Mevcut programların eksiklerinin görülüp iyileştirilme yapılabilmesi için ülkelerce uygulanan farklı programları incelemek önemlidir (Kaymak, 2017, s. 22).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Ulusal Araştırmalar

Yetkiner ve Bıkmaz (2019), “aday öğretmenlerin Türkiye’deki aday öğretmenlik uygulamaları ile ilgili görüşleri” başlıklı çalışmalarında tarama modeli ile 812 aday öğretmenin görüşünü almışlardır. Çalışmada adaylık sürecinde yaşanan sorunları ve gerekli görülen eğitimleri belirlemek, mevcut programı değerlendirmek ve öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda elde edilen bulgular; aday öğretmenlerin adaylık uygulamalarını ve eğitimlerde görev alan kişilerin amacına uygun ve yararlı olduğunu düşünürken, süreç içerisinde kendilerinden istenen evrak, dosya vd. işlemleri gereksiz buldukları ortaya konmuştur. Ayrıca adaylık süresinin eylül ayından itibaren bir altı ay daha görev başında olacak şekilde devam etmesi gerektiği belirlenmiştir. Çalışmada, aday öğretmenlerin iş yüklerinin ve dosyalama işlerinin azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Evrak dosya işlerinin çevrimiçi ortama taşınmasının daha iyi olacağına ilişkin ve değerlendirmenin sadece aday öğretmenler

için değil, sürecin içerisindeki danışman öğretmen ve okul müdürü için de olması gerektiğine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel (2018), aday öğretmen programı ile ilgili 357 aday öğretmenin görüşünü alarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, biri açık uçlu olmak üzere 43 soruluk bir anket formu hazırlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmen programının süreç içerisindeki iş ve işlemlere katkı sağladığı tespit edilmiştir. Katkılardan bazıları; paydaşları tanıma, süreç içerisinde kendilerinden istenen işlemleri öğrenme ve takibini yapabilme, değerlendirme raporu hazırlama vb. Araştırmada aday öğretmenleri olumsuz etkileyen durumlar hakkında da bilgi verilmiştir. Bunlar; 16 hafta boyunca yoğun bir şekilde devam eden sınıf içi, okul içi, okul dışı etkinlikler, takibi yapılan dosyaların fazlalığı ve 8 haftalık hizmet içi seminerlerdir. Ayrıca mentorların, adaylara okul çevresi hakkında bilgi verme, mesleki aktarım gibi destekleme gerektiren konularda yetersiz kalmaları da adaylar için olumsuz bir durumdur. Mentor görevinde olan danışman öğretmenlerin program içerisinde önemli bir role sahip olduğu vurgulanırken; mentor seçimindeki uygunsuzluk ve mentorların davranışlarından dolayı bu negatif etkinin olduğu ortaya konmuştur. Aday öğretmen programının içerik olarak aslında hizmet öncesi eğitime benzer olduğu aday öğretmen görüşlerinden çıkarılan sonuçlar arasındadır.

Kozikoğlu (2018), aday öğretmenlerin adaylık süreci, okul yöneticileri ve mentor öğretmenlere yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmasını Van'da görev yapan 120 aday öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada anket formu kullanılarak bazı metaforlar aracılığı ile görüş toplanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucunda, aday öğretmenlerin çoğunluğunun adaylık sürecinin yaşadıkları ilk yılda deneyimsizlik, zorlu bir süreç, hayal kırıklığı, öğretmen olarak görülmemesi, baskı hissi gibi çağrışımı olumsuz olan metaforlar kullanmışlardır. Ayrıca aday öğretmenlerin yarısına yakını okul yöneticileri ile ilgili olarak güç uygulayan, baskıcı, resmiyet/ formalite, insafsızlık ve umursamazlık gibi çağrışımı olumsuz olan metaforlar kullanmışlardır. Aday öğretmenlerin çoğunluğu mentor öğretmenlere ilişkin ise, destekleyici, rehber/yol gösterici gibi çağrışımı olumlu metaforlarla görüş belirtirken; aday öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin ise mentor öğretmenleri baskıcı ve etkisiz olarak tanımlayan çağrışımı olumsuz olan metaforlar kullandığı ortaya konulmuştur.

Araştırma sonuçlarında aday öğretmenlerin sınavlar ve değerlendirmeler ile ilgili endişe duyduğunu ve aday öğretmenlerin sosyal baskı hissettiklerini göstermektedir. Araştırmanın önerileri ise, adaylık sürecinde aday öğretmenlere gerekli psikolojik ve mesleki desteğinin yer alması, mentor öğretmen ve okul yöneticilerinin adaylık sürecinde aktif bir şekilde rol almasıdır.

Pala (2017), Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk sürecini karma yöntem analizi ile incelediği çalışmada, mentor ve mentilerin (aday öğretmenlerin) mevcut uygulamanın mesleki gelişime katkı sağlama, yeni bilgi ve beceriler kazandırma ve tecrübe aktarımı konularında olumlu sonuçları olduğu sonucunda benzer fikir beyan ederken, mentilerin (aday öğretmenlerin) uygulamanın kişisel gelişime katkı, motivasyon sağlama, mesleğe karşı ilgiyi arttırmaya katkıları konusunda fikir beyan etmekten çekindikleri, çekimser kaldıkları görülmüştür. Araştırmada genel olarak mentorların mevcut uygulamadan memnun kaldıkları kendilerini yenileme fırsatı bulmaları yönüyle olumlu beyanları varken, asıl yetiştirme kapsamında olan mentilerin (aday öğretmenlerin) mevcut uygulamaları yeterli ve etkili bulmadıkları ortaya konmuştur. Bu durumda mevcut uygulamaların yenilenmesi gerektiği sonucu ile araştırmacı tarafından araştırılacak olan konunun önemini ve gerekliliğini işaret etmektedir.

Alataş (2017), aday öğretmen yetiştirme programını aday öğretmen ve danışman öğretmen görüşlerini alarak incelediği çalışmada, aday öğretmen ve danışman öğretmenlerin yetiştirme programına yüksek oranda gönüllü olduklarına, süreç başlangıcındaki eşleşmenin branşlara göre yapılmasının olumlu olduğunu ve ekstra fayda sağladığını ortaya koyarken, programın olumsuz yönlerinden en önemli sorunun aday öğretmenlerin doldurduğu formlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca uygulanan yetiştirme programına öneri olarak aday öğretmen ve danışman öğretmenlere mesleki deneyimlerini paylaşabilecekleri ekstra zaman tanınması gerektiğini ve gönüllü danışman öğretmen seçilerek hizmet içi bilgilendirme seminer düzenlenmesinin danışman öğretmenlerin eğitilmesi konusunda önemli katkı sağlayabileceği önerisi araştırmanın bulguları arasındadır. Araştırmanın öneri kısmında ekstra zaman tanınması gerektiği konusu, mevcut yetiştirme programının

aday öğretmennin gelişimini okul dışına taşıyacak yenilikler getirilmesi gerekliliği bakımından ilgili araştırmanın önemini vurgulamaktadır.

Yetkiner (2017), Türkiye’de aday öğretmen sürecinin değerlendirilmesini tarama modeli yöntemi ile yürüttüğü doktora çalışmasında, aday öğretmenlerin göreve başlayacakları zaman yaşayabileceklerini düşündükleri sorunlara ve gereksinim duyabilecekleri eğitim alanlarına ilişkin görüşlerin bulunduğu maddelere genellikle olumlu yanıtlar vererek, bu konularda sorun yaşamayacaklarını bildirmişlerdir. Araştırmanın önemli sonuçları arasında, aday öğretmen yetiştirme sürecinin akademisyenlerin, MEB uzmanlarının, okul yöneticilerinin, kıdemli öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması gerekliliği; danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin süreci yönetirken daha bilgili olmaları gerektiği bunun için de daha kapsamlı ve anlaşılır eğitimlerin düzenlenmesi ve hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılması gerekliliği sonuçları, mevcut aday öğretmen yetiştirme programının revize edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017), aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesine ilişkin aday öğretmen ve danışman öğretmen görüşlerini almayı amaçlandığı çalışmalarında karma yöntem kullanmışlardır. Nitel veriler için 20 aday öğretmen, 10 danışman öğretmen ve 2 Millî Eğitim şube müdürü; nicel veriler için ise 100 aday öğretmen ve 100 danışman öğretmen olmak üzere toplam 200 öğretmen görüşünden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin yetiştirme sürecindeki eğitimleri ya kendi okullarında ya da benzer bir okulda almak istedikleri ifade edilirken yetiştirme sürecinde kendilerini geliştirdikleri konular; özgüveni arttırma, sınıf hakimiyeti, ders planlama ve materyal tasarlama, müfredata hâkim olma ve iletişim kurmadır. Yetiştirme sürecinin olumsuz yönleri olarak ise, dışlanma hissi, öğretmen muamelesi görmeme ve boş derslerde görevlendirilmedir. Danışman öğretmenlere yönelik sonuçlar ise; danışman öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini kullanma konusunda yetersiz durumunun aday öğretmenleri olumsuz etkilediğidir. Ayrıca araştırmada danışman öğretmen seçiminin gönüllülük ilkesine göre yapılması, evrak/dosya sayısının azaltılması ve eğitimlerin daha uygulamaya dönük olması gerektiği ortaya konmuştur.

Naillioğlu-Kaymak (2017), aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinin değerlendirildiği ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına yönelik aday öğretmen ve danışman öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği doktora çalışmasında, aday öğretmenler danışman öğretmenlerinin, kendileri ile aynı eğitim seviyesinde olmasından ve olumsuz kişilik özelliklerinden memnun olmadıkları ve danışman öğretmenlerin adaylık sürecini ciddiye alınmadıklarını, aday yetiştirme sürecinin amacından uzaklaşmasına neden olduğu ortaya konmuştur. Bu süreçte aday öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitimlerin ise yetişkin eğitime uygun olmadığı vurgulanmıştır. Mentorluk önerilerinin uygulanması aşamasında ise, aday öğretmenler danışman öğretmenlerin dışındaki meslektaşları ile de sosyal ve akademik paylaşımlarda bulunmak istediklerini dile getirmişlerdir. Millî Eğitim Bakanlığına yönelik olarak ise, içerik ve uygulanma şeklinin daha farklı olacağı bir tür danışmanlık veya mentorluk eğitimi gerek olduğunu ayrıca danışmanlığın ücretlendirilmesinin daha teşvik edici olacağı vurgulanmıştır. Çalışmada özellikle mentorluk uygulamalarından beklentiler kısmında vurgulananlar, ilgili araştırmalarda nelere dikkat edilmesi konusunda önemli veriler içermektedir.

İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017), “Türkiye’de aday öğretmenlik yetiştirme modeli izlenme ve değerlendirilme” başlıklı raporlarında, 17 bin 619 aday öğretmene anket uygulaması; Ankara, İstanbul ve Diyarbakır illerindeki aday öğretmenlerle yüz yüze mülakatlar yapmışlardır. Ayrıca programdan sorumlu Millî Eğitim Bakanlığı yetkilileri ile de görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Raporun bulguları arasında, adaylık uygulamasında yer alan okul müdürlerinin yeterince bilgilendirilmede bulunmaması ve doldurulan formların bir süre sonra tekrara düşüp işlevsiz hale gelmesi gibi olumsuz sonuçlar ortaya konmuştur. Ayrıca adaylık uygulamasındaki bazı sorunlar; mentor öğretmen ile aday öğretmenin yaş/ görüş farkı, okul yönetiminin adaylık eğitime olumsuz bakışı, formlarda gerçekçi değerlendirmeler yapılmaması, aday öğretmenlerin atandıkları kurumda eğitim almamaları, yoğun dosyalama ve aday öğretmenlik eğitiminin alana yönelik olmamasıdır. Çalışmada aday öğretmenler, mentor öğretmen seçimi ve değerlendirmesi konusunda kurum, ilçe ve il bazında yetkili olanların daha dikkatli olması gerektiğini vurgulamıştır.

Çakır (2016), aday öğretmen performans değerlendirme modelinin incelendiği araştırmasında aday öğretmenler, her kurumun kendine göre kriter belirlemek üzere performans değerlendirmesi yaptığını bu durumda aday öğretmenlerin bulundukları kurumlara göre programın etkililiği üzerine yorum yaptığı gözlemlenmiştir. Danışman öğretmen ve aday öğretmen eşleşmesinde branş uyumu gözlemlenmediği ve bu durumda tecrübe aktarma konusunda eksikliğe neden olduğunu sonucu araştırmada dikkat çekerken aday öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde danışman öğretmenlerin ve okul müdürlerinin gerekli zaman ayırmadıklarını beyan etmesi aday öğretmen yetiştirme sürecinin (performans değerlendirme modelinin) önemli eksikleri arasındadır.

Aday öğretmenlere uygulanan aday yetiştirme programının etkililiği incelendiğinde, aday öğretmenlerin eğitim konusundaki ihtiyaçları belirlenmeden programın genelinde kazandırılması gereken hedeflerin ortak olması durumunu programın en büyük eksikliği olarak görülmüştür. (Düzyol, 2012) tarafından yürütülen bu araştırmada aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik bir programın olması gerektiğini vurgulaması, araştırmacı tarafından yürütülecek olan çalışmanın aday öğretmenlerin bu ihtiyacını karşılayamaya yönelik olması bakımından araştırılmaya değerdir.

Yıldırım (2010), aday öğretmen eğitim programını aday öğretmen görüşleri alarak yürüttüğü çalışmasında, öğretmenlerin aday öğretmen eğitim programının amaçlar, içerik ve programda kullanılan metotlar ve teknikler açısından yetersiz bulunduğunu ortaya koymuş ayrıca öğretmenlerin, eğitimcilerin (müfettiş, yönetici ve okul rehber öğretmenleri) aday öğretmen eğitim programı için donanımsız ve yetersiz kaldığını ortaya koyması, aday öğretmenlere uygulanan programda öncelikle olarak eğitimcinin eğitilmesi ve bilinçlendirilmesi gerekliliği alternatif olarak ortaya koyulacak model önerilerinde dikkat edilmesi gerekenler arasındadır.

Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010), uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerinin öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalarında araştırmacılar tarafından geliştiren “Mentorluk Becerileri Değerlendirme Aracı” nı kullanarak verileri toplamışlardır. Araştırmada 202 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın bulgularına göre mentor

öğretmende bulunması beklenen beceriler; öğrenme-öğretme becerileri, iletişim becerileri ve aday öğretmenin mesleki gelişimi olarak üç alt boyutta toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları arasında deneyimli öğretmenler tarafından yönlendirilmenin öğretmen adaylar için son derece önemli olduğu, sınıf içinde kullanacakları yöntemler hakkında bilgilendirilme, etkinlikleri planlama, strateji geliştirme gibi konularda desteğe gereksinimleri olduğu ortaya konmuştur.

Aday öğretmen danışmanlarının yetiştirme programı içerisindeki yeterliklerinin değerlendirildiği çalışmada, araştırmacı tarafından anket formları hazırlanarak program uygulanan aday öğretmenlere yöneltilmiştir. Çalışmanın sonucunda anket formundaki maddeleri arasında anlamlı ilişki bulunurken, sonuç olarak adayların danışmanlarını yeterli görme düzeyleri düşük seviyededir. Ayrıca aday öğretmenlerin yetiştirilmesi uygulamasındaki çeşitli aksaklıklar, danışman öğretmenlerin yeterlikleri konusundan kaynaklanmaktadır (Bakay, 2006).

2.4.2. Uluslararası Araştırmalar

Hong ve Matskko (2019) araştırmalarında, mentor öğretmen ile aday öğretmenler arasındaki etkileşimin aday öğretmenler üzerindeki etkisini ve adayın örgüte bağlılığına etkisinin ne derece olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, iki haftada bir veya daha sık uygulanan mentorluk faaliyetlerinin, kapsamlı rehberlik ve uygulamalarla birlikte öğretmenlerin örgütsel katılımı üzerinde olumlu/ pozitif etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca mentor aday etkileşiminde pasif rolde olan yöneticilerin, mentorluk ilişkisinin potansiyel faydalarına zarar vereceği de ortaya konmuştur.

Kwok'un (2018) aday öğretmenler için geri bildirimin önemini araştırdığı çalışmasında, karma yöntemi kullanarak nicel verileri 85 adaydan, nitel verileri ise 5 adaydan toplamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, aday öğretmenler için kendilerini sık sık gözleyen, geri bildirim sunan ve sınıf yönetiminin alternatif metotlarını gösteren deneyimli birisinin olmasının faydalı olduğu ortaya konmuştur. Aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında yaptıklarıyla ilgili geri bildirim almaktan memnun oldukları görülmektedir. Ayrıca, aday öğretmenlere sınıf yönetiminde geri bildirim olmadan bazı püf noktaların verilmesi; ne yapmaları

gerektiğinin söylenmesi gibi durumların adayların işini kolaylaştırdığı ortaya konmuştur.

Bressman ve diğ. (2018), araştırmalarında 20 deneyimli öğretmenin mesleki ihtiyaçlarını ve mentorluk konusundaki algılarını incelerken bazı çıkarımlarda bulunmuşlardır; meslekte ortaya çıkan sorunlar veya talepleri ele almak için yeterince esnek ve yargılayıcı olmayan bir yaklaşım geliştirilmeli, mentorlar gelişimleri için eğitimlerden yararlanılmalı, mesleki gelişimde herkesin birbirinden bir şeyler öğreneceği informal mentorluklar oluşturulmalı ve mentorluk sürecinde mentor aday eşleşmelerini kolaylaştırmak için video ya da diğer teknolojik gelişmelerden yararlanılmalıdır.

Guha, Hyler ve Darling-Hammond (2017), Stanford Üniversitesi ve San Francisco United Eğitimciler Birliği iş birliğiyle adaylık programı oluşturmuşlardır. 2010 yılında uygulanan bu programda aday öğretmenler, bir yıl boyunca bir uzman öğretmenin yanında zor şartları olan/ dezavantajlı bir okulda çıraklık yapmış, aynı zamanda haftada bir kez ek kurs çalışmalarına katılmışlardır. Araştırmanın sonucunda, adaylık programının aday öğretmenlerin zor şartları olan okullarda görev alarak daha güçlü bir kimlik oluşturmalarına katkı sağladığı ve öğretmen eksiği olan okullarda adayların devam etmesini sağlaması açısından iyi bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

McCarthy (2017), araştırmasında diğer araştırmalardan farklı olacak şekilde yedi mentorla odak grup görüşmesi yapmıştır. Mentorlar, aday öğretmen ve mentorlar için olması gereken özellikleri ve yeterlilikleri tanımlamıştır. Her mentora bir aday öğretmen belirlenecek şekilde mentor programı uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre mentor özellikleriyle ilgili olarak; sezgisel ve açık sözlü, iç motivasyonu yüksek, öğrenmeye istekli olma gibi nitelikler vurgulanmıştır. Mentorların aynı zamanda iletişim konusunda yetenekli, yaşam boyu öğrenmeye hevesli olmaları gerektiği sonucu ortaya konmuştur.

Burns ve Badiali (2015) araştırmalarında aday öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin bakış açılarını ve kendilerine etkilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada

denetçiler, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerin görüşleri kapsamlı veriler elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları göre, aday öğretmenlerin denetim ve değerlendirme süreçlerinin kendilerinde güçsüzlük hissi verdiğini ve denetçilerin yaptıkları işin kritik önem taşınmasından kaynaklı daha profesyonel bir eğitime ihtiyaçları olduğu ortaya konmuştur.

Dickson ve diğ. (2014) mesleğinin ilk yılında olan aday öğretmenlerin yaşadıklarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında özellikle sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadığını belirlemişlerdir. Ayrıca aday öğretmenler yaşadıkları sorunların bazılarının bulundukları coğrafya ve kültürel özellikler ile ilgili olduğunu bazılarının ise evrensel olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan bazıları; iş yükü, sınıf yönetiminde yaşanan aksaklıklarla başa çıkabilme gibi evrensel sayılan problemlerdir. Çalışmada ayrıca aday öğretmenlerin iş yoğunlukları ile ev yaşamının zorluğunu bir arada götürme konusunda da zorlandığı ortaya konmuştur.

Hudson (2012) araştırmasında aday öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllarında başarılarını ve yaşadıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Avustralya’da göreve yeni başlayan 10 aday öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, doğru iletişim ile ilişki kurabilme ve davranış yönetimi iki önemli değişken olarak belirlenmiştir. Okul kültürüne uyum sağlayabilmenin, bu kültüre uygun davranabilmenin, farklı aile yapıları ile baş edebilmenin zorluğuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi ve farklılıklar ile baş edebilme gibi konularda da aday öğretmenlerin mentor öğretmene ihtiyaç duyabileceği, bu mentorluğun ilk yıl ve sonrasında da olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lunenburg (2011) mesleğinin ilk yılında olan aday öğretmenler için oryantasyon ve yetiştirme sürecinin nasıl olması gerektiğini araştırdığı çalışmada, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında genellikle sorunlarla karşılaştıklarını ve mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlerde yüzde elli oranında görevi bırakma eğilimine vurgu yapmıştır. Araştırmada aday öğretmenler, danışmanlardan yeterli desteği alamamayı temel bir sorun olarak ifade etmiştir. Aday öğretmenlerin başarılı olmasını sağlamak için ihtiyaçlarına yönelik olarak profesyonel gelişimini

desteklenmesi, akran koçluğu ya da mentor danışmanlığı ve bazı yansıtıcı çalışmalara adayları dahil etmek gibi şeylerin yapılabileceği belirtilmiştir.

Fantilli ve McDougall (2009), “Aday öğretmenler üzerine bir araştırma: İlk Yıllardaki zorluklar ve destekler” başlıklı araştırmayı 54 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada, aday öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlar, aday öğretmen yetiştirme programının ne kadar faydalı olduğu gibi konular hakkında veri toplamak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre aday öğretmenlerin karşılaştıkları bazı sorunlar; çalıştıkları okullarda nitelikli mentorların olmaması, özel eğitim öğrencilerine karşı olması gereken tutumun bilinmemesi, velilerle iletişim kuramamadır. Bu sonuçların yanı sıra okulda deneyimli bir öğretmenin olması ya da işbirlikçi okul yöneticilerinin olmasının aday öğretmenlere olumlu katkılar sağladığı da ortaya konmuştur.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma, varsayımlara dayanarak bireylerin veya grupların bir soruna ilişkin buldukları sonuçlara değinen aynı zamanda araştırma problemlerinin incelenmesini içeren kuramsal çerçevenin ortaya konması ile başlar. Araştırmacı problemi araştırmak için, tümevarım ve tümdengelim, örüntü, tema gibi veri analizlerini kullanır. Raporlama veya sunum aşamasında, ses kayıtlarını, katılımcı görüşlerinin derin yorumlarını literatür katkısı yaparak açıklamasını içeren bir yaklaşımdır (Creswell, 2013, s. 69).

Nitel araştırma, veri toplama yöntemlerinden gözlem, görüşme, doküman analizinin kullanılarak olayların içerisinde bulunduğu ortamda gerçekçi ve bütünüyle ortaya konmasını gerektiren nitel bir araştırma sürecidir. Başka bir tanımı olarak ise nitel araştırma, sosyal olguları kavramsal bir çerçeve içerisinde araştırıp olguları bulundukları çevre içerisinde anlamlandırmayı ön plana çıkaran bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 41). Nitel araştırma, İnsanın kendi sırlarını çözmek ve kendisinin şekillendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme yollarıdır (Özdemir, 2010, s. 326).

Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenine diğer araştırma türlerinden ayrılan yönleri üzerinden bir tanım oluşturmak gerekirse, temelinde nasıl ve niçin sorularını barındıran, araştırmacının anlamlandıramadığı olgu ya da olayları derinlemesine incelemesini gerektiren nitel bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289).

Durum çalışması araştırması, gerçek yaşama dair olayları, güncel çerçevesi belli bir durumu ya da belli bir zaman içerisinde gerçekleşmiş sınırlandırılmış çoklu durumlar hakkında gözlem, belge, görsel-işitsel materyaller, raporlar yardımı ile ilgili araştırma hakkında detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, durum betimlemesi veya durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım desenidir (Creswell, 2013, s. 97).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan 10 aday öğretmen, 10 danışman öğretmen ve 10 okul müdürü oluşturmuştur. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri; danışman öğretmenlerin seçiminde bunlara ek olarak ölçüt örnekleme yönteminde yararlanılmıştır.

Amaçlı örnekleme araştırmacıya derinlemesine inceleme gerektiren, zengin bilgiye sahip durumlarla hakkında bilgi edinmeye fırsat sunar. Seçilen durum çerçevesinde, doğa ve toplum olgularını anlamaya, aralarındaki bağı keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Patton, 2015). Bir durum çalışmasında, alışılmışın dışında durumların ele alındığı çoklu durum çalışmaları tercih edilebilir ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile de farklı durumların, çoklu bakış açılarıyla bütünlemesine betimlenmesi sağlanabilir (Creswell, 2013, s. 99).

Maksimum çeşitlilik örnekleme amaç, oluşturulan örnekleme araştırmanın problemine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 119). Kartopu örnekleme ise, özellikle araştırmacının problemine yönelik olarak derinlemesine zengin bilgi kaynağı olabilecek kişi veya durumların belirlenmesinde kullanılmaktadır. Kartopu örnekleme yöntemi, adeta kartopu gibi büyüyerek araştırma süreci ilerledikçe elde edilen isimler belirli bir süre sonra belli isimlerin öne çıkmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Ölçüt örnekleme ise araştırma için oluşturulan ölçütü karşılayan belirlenen niteliklere sahip olan durumları ifade eder (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s. 95).

Çalışma grubundaki aday öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2022 yılları içerisinde atanmış, adaylığı hala devam eden öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma grubundaki tüm katılımcılar, bu konuda bilgili kişilere ulaşabilmek adına kartopu örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak adına ilk ve orta öğretim kademesi, farklı branşlarda görev yapan, farklı cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyinde olan gibi özellikler göz önünde

bulundurulurarak aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul müdürleri için seçim yapılmıştır. Ayrıca danışman öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerimizden en az 5 yıllık mesleki tecrübe ve en az bir kez danışmanlık yapmış olma ölçütleri aranarak onların seçiminde ölçüt örnekleme yöntemi de kullanılmıştır.

Araştırma İstanbul ilinin Bağcılar, Bayrampaşa ve Gaziosmanpaşa ilçelerinde çalışan aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul müdürlerinin yönlendirmesi ile ulaşılan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 10 aday öğretmen, 10 danışman öğretmen ve 10 okul müdürü ile gerçekleştirilmiştir. İlgili katılımcılara ait demografik bilgiler katılımcı gruplarına özel olarak verilmiştir.

Tablo.3. 1. Aday Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Aday Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Okul Türü	Branş
A1	Kadın	29	Lisans	Anadolu Lisesi	Matematik
A2	Kadın	29	Yüksek Lisans	İmam-Hatip Lisesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
A3	Kadın	26	Lisans	Ortaokul	Din kültürü
A4	Kadın	23	Lisans	Ortaokul	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
A5	Erkek	22	Lisans	İmam-Hatip Ortaokulu	Matematik
A6	Kadın	25	Lisans	İmam-Hatip Ortaokulu	Arapça
A7	Kadın	28	Lisans	İmam-Hatip Ortaokulu	Fen Bilimleri
A8	Kadın	23	Lisans	Ortaokul	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
A9	Kadın	26	Lisans	İmam-Hatip Ortaokulu	Türkçe

A10	Kadın	25	Lisans	İmam-hatip Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı
-----	-------	----	--------	----------------------	---------------------------

Araştırmaya katılan aday öğretmenlere ait demografik bilgilere baktığımızda, 9'u kadın 1'i erkek; 9'u lisans mezunu 1'i yüksek lisans mezunu olması dikkat çekicidir. Genel olarak erkek aday öğretmenler gönüllü katılımcı olmamışlardır. Öğretmenlerin yaşları genel olarak 22 ile 29 yaş aralığındadır. Branşlar çeşitlilik gösterirken çoğunluk (f=3) rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşına aittir. Okul türlerinden 4'ü imam-hatip ortaokulu, 3'ü ortaokul, 2'si imam-hatip lisesi ve 1'i anadolu lisesidir. Okul türü ve branşlar açısından maksimum çeşitlilik sağlanmıştır.

Tablo.3. 2. Danışman Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Danışman Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Okul Türü	Branş	Öğretmenlikte Geçen Süre	Danışmanlık Sayısı
D1	Erkek	31	Lisans	Ortaokul	Din Kültürü	7 Yıl	4
D2	Erkek	32	Lisans	Ortaokul	Beden Eğitimi	8 Yıl	3
D3	Erkek	37	Lisans	İmam- Hatip Ortaokulu	Bilişim Teknolojileri	9 Yıl	6
D4	Kadın	40	Lisans	Anaokulu	Okul Öncesi	13 Yıl	1
D5	Erkek	35	Lisans	Fen Lisesi	Matematik	9 Yıl	2
D6	Kadın	39	Lisans	İmam- Hatip Lisesi	Türk Dili ve Edebiyatı	16 Yıl	2
D7	Erkek	48	Lisans	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	21 Yıl	2
D8	Erkek	31	Lisans	Ortaokul	Türkçe	9 Yıl	4
D9	Erkek	31	Lisans	İmam- Hatip Ortaokulu	Türkçe	7 Yıl	2
D10	Kadın	32	Lisans	Ortaokul	Fen Bilimleri	5 Yıl	1

Araştırmaya katılan danışman öğretmenlere ait demografik bilgilere baktığımızda, en dikkat çekici olan tüm katılımcıların lisans mezunu olmasıdır. Araştırmaya katılan danışman öğretmenlerin akademik gelişime açık olmadıklarını söyleyebiliriz. Cinsiyet olarak çoğunluk (f=7) erkek öğretmenlere aittir. Okul türü ve branş açısından maksimum çeşitlilik sağlanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu (f=9) 7 yıl ve üstü mesleki tecrübeye sahiptir. Katılımcıların yaşları 31 ile 48 arasındadır. İlk kez danışmanlık yapan öğretmen sayısı 2 iken; 1 öğretmen en fazla 6 kez danışmanlık yapmıştır. Danışmanlık sayısı fazla olup mesleki tecrübesi 10 yıldan az olan öğretmenlerin dezavantajlı bir bölgede çalıştığını söyleyebiliriz.

Tablo.3. 3. Okul Müdürlerine Ait Demografik Bilgiler

Okul Müdürü Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Düzeyi	Okul Türü	Branş	Öğretmenlikte Geçen Süre	Okul Müdürlüğünde Geçen Süre
M1	Erkek	38	Yüksek Lisans	Ortaokul	Matematik	8 Yıl	7 Yıl
M2	Kadın	43	Yüksek Lisans	İmam-Hatip Lisesi	Coğrafya	22 Yıl	3 Yıl
M3	Kadın	46	Lisans	Ortaokul	Din Kültürü	8 Yıl	8 Yıl
M4	Erkek	48	Yüksek Lisans	İmam-Hatip Ortaokulu	Din Kültürü	6 Yıl	19 Yıl
M5	Kadın	36	Lisans	Ortaokul	Fen Bilimleri	10 Yıl	2 Yıl
M6	Erkek	48	Yüksek Lisans	Özel Eğitim Meslek Okulu	Özel Eğitim	20 yıl	5 Yıl
M7	Kadın	43	Doktora	Ortaokul	Sosyal Bilgiler	13 yıl	8 Yıl
M8	Erkek	40	Lisans	Ortaokul	Türkçe	17 Yıl	1 Yıl
M9	Erkek	48	Lisans	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	20 Yıl	5 Yıl
M10	Erkek	45	Yüksek Lisans	Ortaokul	İlahiyat	13 Yıl	7 Yıl

Araştırmaya katılan okul müdürlerine ait demografik bilgilere baktığımızda, 5'inin yüksek lisans 1'inin doktora mezunu olması müdürlerin akademik gelişime açık olduklarını göstermektedir. Okul türü ve branş açısından maksimum çeşitlilik okul müdürlerinde de sağlanmıştır. Müdürlerin 4'ü kadın 6'sı erkektir. Okul müdürlüğündeki tecrübeler 1 ile 19 yıl arasında değişirken; yaşlar ise 36 ile 48 arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmek amacıyla veri toplama araçları olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile araştırmacı tarafından hazırlanmış, geçerliliği uzman kişilerce kontrol edilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Bireysel görüşmeler sırasında, eksiksiz ve derinlemesine bilgi toplanabilmesi için katılımcılardan gerekli izinler alınarak ses kaydı tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze ve önceden gerekli randevular alınarak gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama, araştırma konusu ile ilgili olarak hazırlanmış soruların cevaplarını bulabilmek adına bilgi toplamayı hedefleyen faaliyetler bütünüdür. Nitel araştırma yöntemlerinde görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçları kullanılmaktadır (Creswell, 2013, s. 145).

Görüşme tekniğinin çıkış noktası *“insanların ne düşündüğünü öğrenmek istiyorsan onlara sor”* ilkesidir. Görüşmelerde katılımcılar tarafından oluşturulan cümleler, yanlış veya doğru olarak değerlendirilemez aksine onların her biri, katılımcıların öznel yorumları olarak değerlendirilir (Geray, 2011, s. 166).

Görüşme tekniği, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşmeyi etkili ve verimli kılmak için tekniğin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 129). Görüşme, bireylerin ilgili konu hakkındaki görüşlerini, tutum ve davranışlarını öğrenmede en kestirme yoldur (Karasar, 2016, s. 210).

Görüşme, çalışma grubunu oluşturan kişilerin belli bir konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmadır. Görüşme yöntemiyle, araştırılan konu hakkında kişilerin tutum, düşünce, deneyim, zihinsel algı ve yorumları gibi gözlemlenemeyen bilgilere ulaşmaya çalışır (Özdemir, 2010, s. 328). Görüşme, aranan kaliteyi bilgiyi o bilgiye sahip kişilerle konuşarak ulaşma yöntemidir. Görüşmelerde, görüşme yapılan kişiye onu anlatmaya sevk edecek sorular sorularak iyi bir görüşme sağlanabilir (Patton, 2015).

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşmelerde elde edilen ses kayıtları transkript edilerek yazılı metin haline getirilmiştir. Nitel analizde amaç, veriler arasındaki anlamlı ilişkileri ortaya koymak, kavramlar yaratarak açıklamalarda bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 237).

Nitel araştırmalar için veri analizi, toplanan verilerin hazırlanması ve düzenlenerek verilerden kodlara, kodların bir araya getirilmesiyle temalara ulaşılmasını ve son olarak da verileri tablolarla sunmayı içerir (Creswell, 2013, s. 182). Durum çalışmasında analiz, durumun detaylı betimlemesini yapmaya dayanır (Creswell, 2013, s. 201).

Araştırmada yazılı metin haline getirilen verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Mevcut verilerden yola çıkarak kategoriler ve alt kategoriler oluşturularak yorumlanmıştır. Betimsel analiz, katılımcı görüşlerini doğrudan alıntılar yaparak çarpıcı bir şekilde okuyucuya sunar. Betimsel analizde amaç, yazılı metin haline getirilen görüşlerin düzenlenip sistematik bir şekilde betimlenmesidir. Betimlenen görüşler açıklanır, yorumlanır ve sebep-sonuç ilişkisi ile sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239- 240).

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmalarda kullanılan ölçme aracında temel olarak geçerlik ve güvenirlik özellikleri aranır. Geçerlik (doğruluk), ölçülmek istenen durumun doğru olarak

ölçülebilme derecesi iken, güvenilirlik (tutarlılık) aynı konunun farklı denemelerinden de benzer sonuçlara ulaşılabilmesidir (Karasar, 2016, s. 190).

Nitel araştırmalarda, gerçeklerin kişilere ve içinde bulundukları çevrelere göre sürekli bir değişim içinde olması ve benzer gruplarla, benzer sonuçların elde edilmemesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 269). Nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çeşitli stratejiler izlenmektedir. Bunlar, ses kayıtları kullanılarak elde edilen verilen yazıya aktarılması, verilerin farklı kodlayıcılar tarafından kodlanarak kodların karşılaştırılması sonucu ortak fikre varılması olabilirken, dış güvenilirliği sağlamak amacıyla ise araştırmacının veri kaynaklarını net bir şekilde tanımlaması, süreç içerisinde oluşan sosyal ortamları tanımlaması, analiz için kavramsal çerçeve ve varsayımları tanımlaması, veri toplama ve veri analizi yöntemlerini detaylı olarak açıklaması gerekmektedir (Creswell, 2013, s. 255).

Nitel araştırma sürecinde geçerlik, araştırmacının araştırdığı durumu yansız bir şekilde gözlemleyebilmesidir (Karataş, 2015, s. 76). Nitel araştırmada güvenilirlik, genel olarak veri gruplarının birden fazla katılımcı kodlamasındaki kararlık anlamına gelir. Nitel araştırmada veri toplama sürecinde geçirilen zamanın fazla olması, araştırmacının süreçte katılımcılarla kurduğu yakınlık, detaylı bir betimleme çalışmanın doğruluğunu ve değerini arttıran faktörlerdir (Creswell, 2013, s. 253).

Araştırmada, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için ses kaydı ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazılı metin haline getirilerek kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte, alanında uzman kişilerce belirlenen amaca ve konuya uygun şekilde yapılmıştır. Bulguların yazılması kısmında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Çalışma grubundaki paydaşlardan aday öğretmenlerin görüşleri A1, A2, ..., A10; danışman öğretmenlerin görüşleri D1, D2, ..., D10 ve okul müdürlerinin görüşleri M1, M2, ..., M10 şeklinde kodlanmıştır. Gerekli görülen yerlerde paydaş görüşlerini ortaya koyan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarına yönelik olarak paydaşlara yöneltilen yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar neticesinde 7 tema elde edilmiştir. Temalar Tablo.4'te gösterildiği gibidir.

Tablo.4. Temalar

Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşler	
Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler	
T	Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken
E	Özelliklere İlişkin Görüşler
M	Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman
A	Öğretmenden Beklentilere İlişkin Görüşler
L	Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin
A	Görüşler
R	Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk
	Özelliklerine İlişkin Görüşler
Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk	
Rolünü Artırmaya İlişkin Görüşler	

4.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşler

Araştırmanın birinci alt amacına yönelik olarak katılımcılara ilk olarak “*aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. İlgili katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılıp katılımcı görüşlerinin kodlanmış halleriyle Tablo.4.1’de verilmiştir.

Tablo.4. 1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşler

Tema 1		Aday Öğretmen Yetiştirme Programına İlişkin Görüşler		
Kategori	Alt kategori	Katılımcılar		f
		Danışman öğretmenler	Okul müdürleri	
Olumlu Görüşler	Hizmet içi eğitim/ seminer	D10	M4, M10	3
	Uygulamaya dönük kısmı geliştirilirse	D9	M5	2
	Eski uygulamalara göre daha sistemli	D7, D8	M4, M10	4
	Tam ve verimli işletilirse	D6, D8	-	2
	İlk defa öğretmenlik yapacaklar için gerekli	D5	-	1
	Yetiştirme programının gerekliliği	D2, D3	-	2
	Danışman öğretmen atanması	D1, D4, D8, D10	M10	5
Olumsuz Görüşler	Bilgilendirme eksikliği/ belirsizlik durumu	-	M7, M8	2
	Uygulama kısmındaki sıkıntılar	-	M5, M6	2
	Aday öğretmenin atandığı gibi derse girmesi	-	M1, M5, M9	3
	Yetiştirme programının sürekli değişmesi	-	M2, M8	2
	Online hizmet içi eğitim/ seminer/ değerlendirme	D10	M2, M3	3
	Pandemi koşulları	D7	M8	2
	Öğretmenlik deneyimi olanlar için gereksiz	D5	-	1
	Gereksiz evrak/ iş yükü	D3, D9	M3, M9	4

Tablo.4.1 incelendiğinde görüşler, olumlu ve olumsuz görüş olarak iki kategoride verilmiştir. Katılımcıların farklı alt kategorilerde görüşlerinin olması, aday öğretmen yetiştirme programının katılımcılar tarafından çok boyutlu olarak ele alındığını göstermektedir. Ayrıca okul müdürlerinde çoğunluğun (f=7) doğrudan olumsuz görüş beyan ettikleri, bir müdürün ise hem olumlu görüş hem de olumsuz görüş bildirdiği tablodan anlaşılmaktadır. Danışman öğretmenlerde ise aday öğretmen

yetiştirme programına ilişkin ya doğrudan olumlu görüş bildiren (f=4) ya da hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren (f=5) katılımcılar vardır.

Olumlu Görüşler

“Olumlu görüş” kategorisinde danışman öğretmenlerin (f=10) tamamı görüş bildirirken; okul müdürlerinden (f=3) sadece üç tanesi bu kategoride olumlu görüş bildirmiştir.

Aday öğretmen yetiştirme programını “hizmet içi eğitim/ seminer” yönüyle olumlu ve faydalı olduğunu ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Şöyle ki aday öğretmenlerin aldığı belirli seminerler var. Bir kere aday öğretmenlere en baştan sürecin sonuna kadar bu seminerlerden yararlanmaları, hani onların da bu süreçte bilgilendirilmeleri güzel bir uygulama. En azından bilgileniyorlar." (D10)

"Özellikle bu son dönem atama itibarıyla okulumuza yaklaşık doku tane yeni aday öğretmen atandı. ... Daha önceki yıllarda yeni atanan öğretmenlerin atama dönemlerine göre birtakım sıkıntılar olabiliyordu. Bu dönem itibarıyla özellikle yeni atanan öğretmenlik üç hafta gibi hizmet içi eğitim alması güzel bir uygulama." (M4)

"Genel olarak öğretmen yetiştirme programını faydalı ve başarılı buluyorum. Özellikle son eklenen eğitim başlıklarına baktığımızda gerçekten çok kıymetli eğitimler var. Tabiki bunu herkes hakkıyla alabiliyor mu alamıyor mu bu ayrı bir konu ama sonuçta nihai olarak yasal gerekliliklerini yerine getirenler bu süreci başarıyla tamamlamış oluyorlar ... şu an daha iyi ve faydalı diyebilirim." (M10)

Yukarıdaki görüşleri incelediğimizde (2/10) okul müdürünün geçmiş dönemlerde uygulanan yetiştirme programıyla günümüzde uygulanan yetiştirme programını karşılaştırmış ve günümüzde uygulanan yetiştirme programında yer alan eğitim ve seminerleri faydalı görerek olumlu bulmuştur. Benzer şekilde (1/10) danışman öğretmenimiz de göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgilenmesi açısından seminer ve eğitimleri önemsemiş ve olumlu bulmuştur.

Aday öğretmen yetiştirme programını “uygulamaya dönük kısmı geliştirilirse” olumlu ve faydalı olacağını ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Söylenecek bir sürü şey var. Öncelikle şunu söyleyeyim gerekli bir program aslında ama düzeltilmesi gereken yanları var. Bunlar çıkarıldığı zaman çok da güzel olacak şeyler. Pratiğe, uygulamaya dönük olduğunda çok faydalı olacak" (D9)

"Şimdi şu şekilde teoride yapılan uygulamalar güzel ama maalesef pratikte bunlar çok mümkün olmuyor. O yüzden teoridekileri uygulamaya yönelik adınlar atılırsa çok daha güzel olacaktır " (M5)

Yukarıdaki görüşleri incelediğimizde biri danışman öğretmene diğeri okul müdürüne ait olan (2/20) görüşün her ikisinin de yetiştirme programının içerisinde olup uygulanmayan veya teoride kalan uygulamaların düzeltilmesine yöneliktir.

Aday öğretmen yetiştirme programını “eski uygulamalara göre daha sistemli” bularak olumlu görüş bildirenlerden bazıları şu şekildedir:

"Tabiki başarılı yani şöyle bizim dönemimizde olmayan bir uygulama ya da benzeri olsa bile çok başarılı olmayan bir uygulamaydı. Çok detaylı değildi, Yüzeyseldi. ... Bizim zamanımızdan baya farklı güzel şeyleri var. Mesela ben yatılı bir okula atanmıştım. Her şey kâğıt üstündeydi ama bu kadar detay gerektiren işler yoktu. Prosedüre takılan, okul müdürünün puan verdiği son olarak da müfettişin puan verdiği bir sistem vardı. Müfettişler derse de giriyordu. Denetleme yapılıyordu. Şimdiki adaylık sürecinde ama müfettiş denetimi yok" (D7)

D8 de benzer şekilde kendi döneminde uygulanan program üzerinden günümüzdeki programı değerlendirmiş ve eskiden olmayan resmi bir danışman öğretmenin atanması yönüyle olumlu bulmuştur:

"Düzgün bir şekilde sağlıklı bir iletişim kurulursa eğer aday öğretmen ve danışman öğretmen arasındaki geçmişten baktığımız zaman böyle bir program yoktu ama biz bir sene iki sene önce atanmış öğretmenlere bazı şeyleri soruyorduk. Bir nevi onlar bizim danışmanımız gibi oluyordu. Bize belli başlı açılardan yardım ediyordu. Bu program bizim zamanımızdaki olayın biraz daha sisteme dökülmüş hali. Biraz daha mecbur bırakıyor kaynaşmayı. Doğru bir yaklaşım. Doğru bir ilişki kurulabilirse doğru bir iletişim kurulabilirse faydalı olabileceğini düşünüyorum kesinlikle." (D8)

Okul müdürlerinden M4 ve M10 “hizmet içi eğitim/ seminer” alt kategorisindeki görüşlerinin yanında ayrıca “eski uygulamalara göre daha sistemli” bir program olduğunu ifade eden görüşleri şu şekildedir:

"Bununla ilgili daha önceki dönemlerde sık sık yönetmelik değişikliğinden kaynaklanan sebeplerden dolayı aday öğretmenlerle ilişkin izlenecek yol ve yöntemleri çok belli değildi. Ama son atama döneminde aday öğretmenler ile ilgili yapılacak iş ve işlemlerin mevzuat değişikliği ile yol haritasının belirlenmesi, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına hemen alınması, çevreyi tanıma noktalarıyla ilgili gerek kaymakamlığın gerek ilçe milli eğitimin özellikle öğretmenleri görev başladığı gün itibariyle hizmet içi seminere alması önemli. Bunların da çok yerinde olduğunu düşünüyoruz." (M4)

"... Ben kendi atandığım dönemi düşünürsem; bizim zamanımızda bize de bir danışman öğretmen atandı ama açıkçası şu anki gibi dolu bir eğitim programı yoktu. Şu an çok daha güzel gerçekten. Bizimkisi daha yüzeyseldi şu an daha iyi ve faydalı diyebilirim." (M10)

Aday öğretmen yetiştirme programını “tam ve verimli işletilirse” olumlu ve faydalı olacağını ifade eden görüşler sadece danışman öğretmenlere (f=2) ait olup şu şekildedir:

"Süreç tam ve verimli işletildiğinde aslında aday öğretmenlerimizin gerek kendini ifade etmek gerek bilgi donanımlarını karşılarındakine daha iyi aktarabilme açısından oldukça iyi işlendiğini ve sürece önem verildiğinde çok da olumlu dönütler alınacağına inanıyorum." (D6)

"Tam ve aktif bir şekilde uygulandığında oldukça faydalı." (D8)

Aday öğretmen yetiştirme programını “ilk defa öğretmenlik yapacaklar için gerekli” olduğunu ifade eden danışman öğretmenin (f=1) görüşü şu şekildedir:

"Üniversiteden mezun olup ilk defa bizi aday öğretmen olarak gelen öğretmenlerde hani hiçbir şey bilmiyordur ya sıfır hiçbir şey tecrübe etmemiş birisine daha güzel şeyler öğretiliyor diye düşünüyorum ... Ben bu çerçevede aday öğretmen yetiştirme programını aslında gerekli buluyorum, içeriğini de güzel buluyorum ama yeni atanmış ama önceden tecrübesi var, yeni atanmış ve hiç tecrübesi yok şeklinde ikiye ayrılmış olan durumu göz önünde bulundurup buna göre program yeniden revize edilebilir. Çünkü tecrübesiz olanların kesinlikle bu programa ihtiyacı var ama önceden tecrübesi olan yeni

atanmış öğretmenlere belki inisiyatif kullanılabilir. Kendi tercihlerine bırakılabilir."
(D5)

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olumlu görüş kategorisinde “yetiştirme programının gerekliliği” ni ifade eden görüşler danışman öğretmenlere (f=2) ait olup şu şekildedir:

"Ben gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü öğretmenler yeni atandığı zaman üniversitede yaptıkları stajda gerekli sınıf yönetimini yeteri kadar öğrenemeyebiliyorlar. O yüzden aday öğretmen yetiştirme programının kesinlikle uygulanması lazım hani benim bu konudaki görüşlerim olumlu." (D2)

"Bu süreç mesleğe yeni başlayan öğretmenlerimizin mesleğe hazırlamak için planlanan bir süreçtir. Gerekli bir süreçtir, çünkü öğretmenlerimizi rehberlik edilmesi mesleğe yönlendirilmesi açısından böyle bir süreç gerekli. Önünde bir plan program olmadan yapılan işler çok verimli olmuyor. Bu şekilde olması faydalı." (D3)

Aday öğretmen yetiştirme programını “danışman öğretmen atanması” yönüyle olumlu ve faydalı olacağını ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Aday öğretmen yetiştirme programında birincisi bir danışman öğretmen olması iyi bir şey. Sonuçta öğretmenlerimiz yeni gelmiş, çoğu ilk atanan kişiler olduğu için daha önceden öğretmenlik tecrübesi olmadığı için hani sudan çıkmış balık gibi çok zorlanıyorlar ... danışman öğretmen harika bir uygulama çünkü birçok öğretmen bilmediklerini soramıyor ... O nedenle danışman öğretmen olması gayet iyi. Danışman öğretmen atanmasına dayalı olan yetiştirme programını bu yönüyle yararlı buluyorum."
(D1)

"Ben kesinlikle faydalı olduğunu düşünüyorum ... Yetiştirme programının danışman ve aday arasında gelişen bir süreç olması yönüyle olumlu, güzel bir uygulama olarak görüyorum." (D4)

D8 danışman öğretmen atanmasının kendi döneminde olmadığını ifade etmiş ve aday öğretmen ile okul idaresinin arasında bir köprü vazifesi görmesi açısından danışman atanmasını olumlu görmüştür:

"... danışmanlık yoktu ama hocamızın kendisi de gelip bize yardımcı oluyordu ... Bunun en azından sistemi dökülmüş hali. Aslında şöyle danışman öğretmenler 4 yıllık 5 yıllık

belkide 6 7 yıllık öğretmenler olduğu için aday öğretmen ile idare arasındaki bağlantıyı da sağlamış oluyor. Çünkü aday öğretmen bazen bazı şeyleri idareye söylemekten çekinme biliyor, korka biliyor, ya bunu doğru mu yaptım acaba yanlış mı yaptım şeklinde bir düşünce de olabiliyor. Danışman öğretmen işte burada devreye giriyor." (D8)

D10 da benzer şekilde aday öğretmenlerin okul içerisinde bilmediği iş ve işlemleri öğrenebileceği kişi olarak danışman öğretmen atanmasını olumlu ve faydalı görmüştür. Danışman öğretmen olarak aday öğretmenine yardımcı olduğunu ifade etmiştir:

"Bu süreçte şu da var, biz danışmanlar olarak gözlemlediğimiz aday öğretmenlerin bilmedikleri çok fazla şeyler oluyor. Mesela diyelim ki defter doldurmadan tutunda, sınav kağıtları, tutanak hazırlama. Bizde zamanında bilmiyorduk; sorup öğreniyorduk. Şimdi onlar da sorup öğreniyorlar. En azından o noktada danışanlarımıza yardımcı oluyoruz. Danışmanlık olması yönüyle uygulama güzel. Tıkandıkları noktada bizden yardım istemeleri en azından onların bu sürece alışmalarını kolaylaştırıyor." (D10)

Okul müdürü görüşlerinden (f=1) sadece bir tanesi yetiştirme programının güzel, anlamlı, değerli olmasını danışman öğretmen atanmasıyla ilişkilendirmiştir:

"Özellikle aday öğretmene danışman öğretmen görevlendirilmesi ve o danışman öğretmen kılavuzluğunda aday öğretmenin kendini yetiştirmesi, tecrübe kazanması, gerçek anlamda asli olarak görevlerini yapabilecek duruma gelmeleri hedefleniyor. Bu süreçte açıkçası genel olarak aday öğretmen yetiştirme süreci mantalite olarak güzel, anlamlı, değerli, kıymetli bence" (M10)

Olumsuz Görüşler

“Olumsuz görüş” kategorisinde danışman öğretmenlerden (f=5) yarısı olumlu görüşlerinin yanında bazı olumsuzlukları ifade ederken; okul müdürlerinin (f=8) çoğunluğunun görüşü olumsuz olmuştur.

Aday öğretmen yetiştirme programını “bilgilendirme eksikliği/ belirsizlik durumu” yönüyle olumsuz olduğunu ifade edenler okul müdürleri olup (2/10) görüşleri şu şekildedir:

"Olumsuz değerlendiriyorum. Yeterli şekilde bizler bilgilendirilmediğimiz için kendi okul yöneticisi olarak deneyim ve tecrübelerimizden faydalanarak kendi geçmişte karşılaştığımız sorunlar ya da yaptığımız uygulamalara göre bir yönlendirme içerisine giriyoruz." (M7)

"Başlangıçta adaylar da danışman öğretmenler, müdürler de ne yapacağını çok fazla bilmiyordu. Bir kılavuz yayınlandı. O kılavuzu uygulamaya çalıştık ama süreç sürekli değişken olduğu için kafalar karıştı mesela adaylık sınavının kaldırılması dahil olmak üzere sürekli değişen bir şeyler var. Pandeminin etkisi de tabii bunda var. Bende iki dönemde aday öğretmenler geldi bu son atama ve bir önceki atama. İki atamada bile birbirine yakın olmasına rağmen aynı süreçler yoktu. Tamamen farklı diyemem tabiki de ama belirsizlik çok fazla" (M8)

Aday öğretmen yetiştirme programını “uygulama kısmındaki sıkıntılar” dan dolayı olumsuz olduğunu ifade edenler okul müdürleri olup (2/10) görüşleri şu şekildedir:

"Program teoride güzel, maalesef uygulama kısmında çok aksaklıklar var. Bu aksaklıklardan dolayı çok fazla olumlu bulmuyorum." (M5)

"... genel bir çerçeve var bakanlığımız tarafından öğretmenlerimize uygulanan. Bunun içinde bizim yapacağımız kısımlar var, bir de bakanlığımızın bizden bağımsız yerel ya da merkezi olan hizmet içi eğitimler var. Bunların bir kısmı uzaktan eğitim bir kısmı yüz yüze eğitim şeklinde yapılmakta ... Teoride çok güzel, mükemmel hatta bizdeki uygulamalar da teorik çok güzel ya da bizdeki yapılması gereken ana başlıklar da çok güzel. Ama tabi iş pratiğe döküldüğü zaman çok büyük sıkıntılar var." (M6)

Aday öğretmen yetiştirme programını “aday öğretmenin atandığı gibi derse girmesi” nedeniyle olumsuz olduğunu ifade edenler okul müdürleri olup (3/10) görüşleri şu şekildedir:

"Eksik. Neden kesik. Çünkü aday öğretmen atamasıyla birlikte hemen derse giriyor. Herhangi bir beş yıllık ya da on yıllık bir öğretmenden bir farkı yokmuş gibi düşünüp aynı eğitim öğretim sürecinin içinde aktif olarak rol alıyorlar. Halbuki biz öğretmenlerin eksiklerinin neler olduğunu ya da Milli eğitim bakanlığı içindeki örgün eğitim süreçlerindeki uygulamaları bakımından hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını düşünüyoruz." (M1)

"Öğretmenlerimiz genellikle hafta da otuz saat derse giriyorlar, çok yoğun bir programları oluyor. Atanır atanmaz doğrudan derse girdikleri için de nereye odaklanacaklarını şaşıyorlar açıkçası. Kendini yetiştirme sürecine mi baksınlar, okula mı uyum sağlasınlar, öğrencileri mi tanısinlar çok büyük bir bocalama içerisindeler." (M5)

"Aday öğretmen yetiştirme programını, sürecin aslında bu şekilde olmamasını istiyoruz. Çünkü aday öğretmenler bize okula geliyorlar ve biz bunlara hemen sınıf veriyoruz, derse girmelerini istiyoruz. Bundan dolayı sınıfta çok zorlanıyorlar." (M9)

Aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin olarak olumsuz görüşün “yetiştirme programının sürekli değişmesi” nden kaynaklandığını ifade edenler okul müdürleri olup (2/10) görüşleri şu şekildedir:

"Olumlu bulmuyorum çünkü aday öğretmen yetiştirme programı ülkemizde genelde birkaç yılda bir değişen bir süreç takip ediyor. Şu an ki süreç bir önceki süreçten biraz daha farklı. Hani buna bazen biz de ayak uydurmakta zorluk çekiyoruz." (M2)

M8 aday öğretmen yetiştirme programında belirsizlik durumu ifade ederken aynı zamanda yetiştirme programının sürekli değişmesinin de bu belirsizlik durumunu oluşturduğunu ifade etmiştir:

"... Bir kılavuz yayınlandı. O kılavuzu uygulamaya çalıştık ama süreç sürekli değişken olduğu için kafalar karıştı mesela adaylık sınavının kaldırılması dahil olmak üzere sürekli değişen bir şeyler var ... Bende iki dönemde aday öğretmenler geldi bu son atama ve bir önceki atama. İki atamada bile birbirine yakın olmasına rağmen aynı süreçler yoktu." (M8)

Aday öğretmen yetiştirme programını “online hizmet içi eğitim/ seminer/ değerlendirme” olması nedeniyle olumsuz olduğunu ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Biz ilk atandığımızda birebir seminerler alıyorduk, yüz yüze alıyorduk. Sanki o zaman yüz yüze almamız daha güzeldi. Ama şimdi birazcık daha dijital ortamdan izlemeleri onları biraz pasif kılıyor diyebilirim. Mesela seminer videosu açıkken bilgisayarın kenarına yatabiliyorlar. Bence disiplin anlamında yüz yüze seminer daha disiplinli, mecbur katılması gerekiyor." (D10)

"Şua ki süreç daha çok online eğitim üzerine kurulu. Online ne kadar sağlıklı tartışılır. Ben bu eğitimlerim mümkün olduğunca yüz yüze olmasından yanayım." (M2)

M3 Pandemi ile aday öğretmen değerlendirmelerinin de online bir şekilde yapılmasını olumlu bulmadığını ifade etmiştir:

"Pandemiden sonra gerçi online sisteme geçti çoğu şey mesela online sistemden aday öğretmenlerin değerlendirmesini yapıyoruz. O şekilde gidiyor, onu da sağlıklı bulmuyorum açıkçası." (M3)

Aday öğretmen yetiştirme programını “pandemi koşulları” nedeniyle olumsuz olduğunu ifade eden danışman öğretmen (1/10) ve okul müdürü (1/10) görüşü şu şekildedir:

D7 danışmanlığının pandemi sürecine denk gelmesinden dolayı tam anlamıyla yapamadığını ifade etmişti. Ne yapılmasını gerektiğini bilmediği için de pandemi koşullarından dolayı yetiştirme programını olumsuz değerlendirmiştir:

"Şimdiki adaylık sürecinde ama müfettiş denetimi yok direkt danışman ve okul müdüründen oluşan bir süreç diye biliyorum. Biliyorum diyorum çünkü çok detaylı ve Pandemi sürecinden dolayı değişen şeylere çok fazla adapte olamadık. Benim danışmanlığım zaten tam Pandemi sürecine denk geldi. O yüzden tam bir danışmanlık veremedik %100'e ulaşamadık diyebilirim. Benim danışmanlığım pandemi sürecine denk geldiği için pek olumlu şeyler düşünmüyorum" (D7)

M8 ise pandemi koşullarında mezun olup hemen atanarak aday öğretmenliğe başlayan öğretmenlerin öğrencilik ve öğretmenlik arasında kaldığını ifade etmiştir. Bu durumun eksikliğe yol açtığını belirterek pandemi koşullarını farklı bir boyutta ele alıp olumsuzluk yarattığını ifade etmiştir:

"Pandemide mezun olan öğretmenlerle yetişen öğrencilerin durumu çok farklı ne yazık ki. Bire bir yüz yüze eğitimde yaşanan o okul kültürü ve yaşantısı okula yansımada. Bu durum öğrenciler üzerinde de çok bariz belli beşinci sınıflar üçüncü sınıftan direk beşinci sınıf atlamış gibiler. Bu da büyük bir yıkıma ve eksikliğe yol açtığı gibi aday öğretmende de benzer durum var. Üniversite öğrenciliği ile yeni atanmış öğretmen arasındaki geçiş sürecini maalesef karşılayamadıklarına şahit oluyoruz." (M8)

Aday öğretmen yetiştirme programını “öğretmenlik deneyimi olanlar için gereksiz” olduğunu ifade ederek farklı bir bakış açısı sunan danışman öğretmenin (1/10) görüşü şu şekildedir:

" Millî Eğitim Bakanlığı'na atanan öğretmenlerin çoğunun önceden bir tecrübesi mevcut bu nasıl bir tecrübedir hem dershanede çalışarak hem de ücretli öğretmen olarak çalışarak bu tecrübeye sahip oluyorlar ... şöyle ki tecrübesi olan öğretmenlerle çalışmışlığımız mevcuttur ... tecrübeye sahip olan Milli Eğitim'de çalışmış veya dershanede çalışmış öğretmenlerin de aday öğretmen yetiştirme programını uygulamaya çalıştığımızda bazen şu tepkilerle karşılaşabiliyoruz “ben zaten bunu biliyorum”, “bunu bana söylemenize gerek yok ki” “hocam sizin dersinize girmeme gerek yok ki” gibi olumsuz tepkiler alabiliyoruz. Bu yönüyle önceden tecrübesi olan öğretmenler için bu yetiştirme programının gereksiz olduğunu düşünüyorum. İlk kez görev alanlar için gerekli." (D5)

Aday öğretmen yetiştirme programını “gereksiz evrak/ iş yükü” olarak olumsuz gören katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Bu programda füzuli olabilecek şeyler de var tabi. Evrak işleri, kâğıt işleri, resmiyete dayalı bazı durumlar çok fazla rahatsızlık oluşturuyor. Öğretmenlerimizden bu konuda geri dönüt alıyoruz, bunların bence yoğun olması biraz olumsuz durum teşkil ediyor." (D3)

"Boşuna kâğıt israfı ... Buradaki öğretmenlerimizden görüyoruz ki programın eksiklikleri var." (D9)

"Çok fazla evrak var, dosya hazırlıyorlar. Çok fazla katkı sunduğunu da düşünmüyorum açıkçası bu hazırlanan, yazılan çizilen dosyaların. Bizim dönemimizde 657'yi dosyalattırıyorlardı sonra kâğıt israfı olduğunu anladılar CD'ye bastırdılar. Bu süreçte de bu kadar evrakın çok gerekli olduğunu düşünmüyorum açıkçası. Benim açımdan olumsuzluk yaratıyor." (M3)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, pandemi ile değişen ve artık online olarak işlenen birçok dosyanın aslında her yerde aynı şekilde uygulanmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum da olumsuz görüşlerin temelini oluşturan belirsizlik durumu ve sürekli değişen yetiştirme programına ayak uyduramama durumunun kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

M9 diğer katılımcılardan farklı olarak danışman öğretmenlerin yeteri kadar ilgilenememesinin sebebini iş yüküne bağlayarak programda olumsuzluk yarattığını ifade etmiştir:

"Bunlara verdiğimiz danışman öğretmenler de bunlara çok rehberlik yapamıyorlar. Neden rehberlik yapamıyorlar? Bunlarında iş yükü çok fazla sınıflarına gittikleri zaman. Aslında bakanlığın söylediği bakanımızın söylemlerindeki gibi yapılması gerekiyor diye düşünüyorum." (M9)

4.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Aday Öğretmene Katkılarına İlişkin Görüşler

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin olarak aday öğretmenlere *"Aday Öğretmen Yetiştirme Programının size neler kattığını düşünüyorsunuz?"* sorusu sorulmuştur. Benzer şekilde danışman öğretmenlere de *"Aday Öğretmen Yetiştirme Programının aday öğretmenlere neler kattığını düşünüyorsunuz?"* sorusu sorulmuştur. Yetiştirme programının aday öğretmenlere katkılarına ilişkin görüşlerden elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılıp katılımcı görüşlerinin kodlanmış halleriyle Tablo.4.1.1'de verilmiştir:

Tablo.4.1. 1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Aday Öğretmene Katkılarına İlişkin Görüşler

Tema 1.1 Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Aday Öğretmene Katkılarına İlişkin Görüşler				
Kategori	Alt kategori	Katılımcılar		f
		Aday öğretmenler	Danışman öğretmenler	
Aday öğretmen yetiştirme programı	Danışman öğretmenin varlığı	-	D2, D7, D8, D9, D10	5
	Sosyalleşme/yeni Öğrt. tanıma	A8, A9	D8	3
	Hizmet içi eğitim/video/seminer	A6	D9	2
	Kurs/ sertifika	A5	-	1
	Katkısı olmadı	A7, A8, A9	D6, D10	5
Öğretmenlik becerisi	Hizmet içi eğitim/video/seminer	A4, A5, A10	D1, D10	5
	Alandan gelenlerin deneyimlerinden faydalanma	A1, A3	D4, D5, D8	5

	Katkısı olmadı	A7, A9	D2	3
Okul Yönetimi ile ilişkiler	Hizmet içi eğitim/seminer	A4, A5, A6, A7, A10	-	5
	Destekleyici okul yönetimi	A2, A6, A10	-	3
	Katkısı olmadı	A1, A8	-	2
	Danışman öğretmenin varlığı	-	D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9	7
Sınıf yönetimi	Hizmet içi eğitim/video/seminer	A6	D9, D10	3
	Okul müdürü dönütü	A5	D1	2
	Katkısı olmadı	A1, A2, A4, A6, A7, A9, A10	D2, D10	8
	Hizmet içi eğitim/video/seminer	-	D9, D10	2
Velilerle iletişim	Katkısı olmadı	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10	D1, D2, D3, D7	13

Tablo.4.1.1 incelendiğinde, aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmene katkılarına ilişkin görüşlere göre oluşturulan kategoriler; aday öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlik becerisi, okul yönetimi ile ilişkiler, sınıf yönetimi ve velilerle iletişimidir. Kategorilerin her birinde “katkısı olmadı” alt kategorisi olması aday öğretmen ve danışman öğretmenlerin yetiştirme programının katkısına dair olumlu görüş beyan etmediklerini ifade etmektedir. Tablo incelendiğinde aday öğretmen yetiştirme programının “velilerle iletişim” e herhangi bir “katkısı olmadı” görüşünün çoğunluk (13/20) tarafından ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca aday öğretmen yetiştirme programının “danışman öğretmenin varlığı” yönüyle katkı sağladığına ilişkin aday öğretmen görüşleri de (6/10) çoğunluğu ifade etmektedir.

Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

Bu kategoride gerek aday öğretmenler gerekse danışman öğretmenler yetiştirme programının katkısını alt boyutlar üzerinden değil doğrudan programın yapısı veya içeriği üzerinden ele alarak görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler sonucunda oluşturulan alt kategoriler; danışman öğretmenin varlığı, sosyalleşme/ yeni öğretmenler tanıma, hizmet içi eğitim/ video/ seminer, kurs/ sertifika ve katkısı olmadı şeklindedir.

Aday öğretmen yetiştirme programının “danışman öğretmenin varlığı” ndan dolayı katkı sağladığını ifade edenler danışman öğretmenler olup (5/10) görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Bu yetiştirme programı sürecinde bizler de destek oluyoruz zaten. Herhangi bir sorun yaşadıklarında nasıl üstesinden gelebilecekleri hakkında destek çıkarak onların da tecrübe kazanmalarını sağlıyoruz. Bu açıdan danışman öğretmenin olması aday öğretmene büyük katkı sağlamış oluyor." (D2)

"Aday öğretmene bir danışman atanması çok güzel ... yetiştirme programı danışman öğretmen olmasından dolayı çok güzel bir katkı sağlıyor bence aday öğretmene." (D7)

"... Az önce de dediğim gibi katkısı pratikte var mesela öğretmenlerimiz sınav hazırlarken öncesinde bana gösteriyorlar. Eklemem çıkarmam gereken sorular var mı yok mu diye. Elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyorum faydalı da oluyor onlar için çünkü düzelttiğim çok fazla şey de oldu. Ondan sonra öğrencilere yönelik davranışsal problemler oluyor ve aday öğretmen o an ne yapması gerektiğini bilmiyor bazen. Bana danışıyor yardımcı olmaya çalışıyorum. Bu açılardan güzel oluyor onlar için. Aslında aday öğretmen yetiştirme programının katkıları danışman öğretmen üzerinden var yani aday öğretmen ne kadar fazla danışman öğretmenine bir şeyler danıştıysa aslında o kadar kendisine katkı sağlamış oluyor bence." (D9)

"... Aday öğretmenin danışmanını çok iyi gözlemlemesiyle bu katkıyı kendine kazandırabilir" (D10)

Aday öğretmen yetiştirme programının “sosyalleşme/ yeni öğretmenler tanıma” yönüyle aday öğretmenlere katkı sağladığı ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"... bana şu katkısı oldu güzel öğretmenler tanıdım mesela bize o seminerleri veren hocalardan daha sonra görüşmeye devam ettim hocalar oldu. Bu yönüyle bir tek iyi insanlar tanımış oldum bana katkısı bu oldu diyebilirim" (A8)

A9'un aday öğretmen yetiştirme programını gerçekleştirilen etkinlikler kapsamında değerlendirerek sosyalleşmeye atıf yaptığı görüşü şu şekildedir:

"Hiçbir şey katmadığını söylemek belki doğru olmaz illaki bir şeyler katmıştır hani en kötü ihtimalle bizler sosyalleştik diyebiliriz bu program sayesinde çünkü bizler buraya

ilk geldiğimizde birbirimizi tanıımıyorduk ama aday öğretmen yetiştirme programına giderek yeni atanmış olan öğretmenlerle bir arkadaş grubu oluşturduk hani bazen formal diyoruz ya informal olarak da güzel şeyler kattı. Ben bu anlamda her şeye rağmen aday öğretmen yetiştirme programını olumlu buluyorum." (A9)

D8 ise aday öğretmen yetiştirme programını danışman öğretmenin varlığıyla ilişkilendirip dolaylı olarak aday öğretmenin sosyalleşmesine katkı sağladığını ifade etmiştir:

"İlk olarak sosyal açıdan bir katkı sağlıyor bence çünkü öğretmenler ilk geldiklerinde çekingen oluyorlar. Danışman öğretmen de birazcık böyle adayı ortama sokacak şekilde girişken olunca aday öğretmen alışma sürecini daha hızlı atlatıyor. Sosyalleşme açısından büyük faydası olduğunu düşünüyorum. Çünkü bir ortama sonradan gelmek zor. Yeni başlayanlar olarak belki 30 40 kişi birlikte gelebilirsin ama tek başına bir okula gittiğinde tek başına o okula atandığını düşünürsek bir okulun ortamına dışardan girecek kişi "danışman öğretmenim buymuş onunla irtibat kurabilirim" der. Bu yüzden dolaylı yoldan aslında danışman öğretmen sayesinde bir çevre edinmiş oluyor. Sosyalleşmiş oluyor." (D8)

Aday öğretmen yetiştirme programını "hizmet içi eğitim/ video/ seminer" içerikleri sayesinde aday öğretmene katkı sağladığını ifade eden görüşler şu şekildedir:

"Bu aday öğretmen yetiştirme programının bize kattıkları için aslında şöyle de diyebiliriz, sisteme yüklenen çeşitli eğitimler var, kendimizi hangi konuda geliştirmek istiyorsak onunla ilgili videoyu izleme fırsatı vererek katkı sağlıyor. Bir bakıma kendi sürecimizi şekillendirmemiz bekleniyor olabilir, daha doğrusu ben öyle düşünüyorum ... hangi video bana katkı sağlar düşüncesiyle izlemeye çalıştım." (A6)

"Aslında bir sürü eğitici seminer var öğretmenlere yönelik mesela çevre ile ilgili öğretmen ona isterse girip bakabiliyor ondan sonra sınıf yönetimi ile ilgili öğretmen isterse bakabiliyor ama dediğim gibi bilgisayar üzerinden olduğu zaman biraz havada kalıyor öğretmenler için. Bu yönüyle ÖBA öğretmen bilişim ağı sisteminin çok yararlı olduğunu düşünüyorum açıkçası." (D9)

Aday öğretmen yetiştirme programının kendisine katkısını "kurs/ sertifika" ile ilişkilendiren (f=1) aday öğretmenin görüşü şu şekildedir:

"Aday öğretmen yetiştirme programından güzel olan şey, kurslar ve sertifikalar oldu. Aldığım kurslar özellikle aday öğretmenlik ile ilgili ya da EBA kullanımı ile ilgiliydi ve bunları programın artı tarafı, bana katkısı olarak görüyorum." (A5)

Aday öğretmen yetiştirme programını herhangi bir “katkısı olmadı” şeklinde ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Gerçekten bu aday öğretmen yetiştirme programı aday öğretmen yetiştirmiyor bence (güliyor) bu soruya verebileceğim en kısa ve öz cevap bu olabilir. Ben açıkçası hiçbir şekilde memnun kalmadım." (A8)

A7 aday öğretmen yetiştirme programının online seminer şeklinde olmasını dezavantajlı bir durum olduğunu ifade ederek yetiştirme programının kendisine bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir:

"Aday Öğretmen Yetiştirme Programı"nın uzaktan online seminer şeklinde olduğu için çok bir şey kattığını düşünmüyorum çünkü çok hızlı bitirilmesi gereken programlardan oluşuyor bence yani videoların süresi çok kısıtlıydı, evde vaktim kısıtlıydı, okuldaki derslere yetişmem gerekiyordu vs. gibi birçok sebepten dolayı çok da bir şey kattığını düşünmüyorum." (A7)

A9 ise A7'ye tam zıt düşecek bir görüş olarak yüz yüze yapılan eğitimlerden verim alamadığı için yetiştirme programının katkı sağlamadığını ifade etmiştir:

"Aday öğretmen yetiştirme programını ilçe genelinde yapılan programlar üzerinden değerlendirirsem bana çok fazla bir şey katmadı sadece son gün yapılan eğitim ve teknoloji alanında yapılan bir görüşme vardı çok güzel bilgiler vardı fakat çok hızlı geçildi, süre zamanlama sıkıntısı vardı. O yüzden ben yüz yüze olan görüşmelerde çok fazla verim aldığımı düşünmüyorum, bana katkı sağlamıyor." (A9)

D6 aday öğretmen yetiştirme programının içeriğinde öğretmeni geliştirecek herhangi bilginin olmadığını dolayısıyla da bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir:

"... aday öğretmen programının içerisinde hiçbir akademik bilgi aktarımı yok. Akademik bilgilerine ya da becerilerine ya da onların yeterliliğine dair bir ölçme aracı da söz konusu değil. Bu yüzden herhangi bir katkısı da yok." (D6)

D10 ise aday öğretmen yetiştirme programı içerisinde yer alan videoların gerçek sınıf ortamında uygulanamayacağına değinmiş ve bundan dolayı yetiştirme programının aday öğretmenlere katkısı olmadığını ifade etmiştir:

"Aslında şöyle dijital ortamdan aktarılan bilgilerle gerçek hayattan aktarılan bilgiler, gördüğümüz, yaşadığımız olaylar birebir aynısı olmuyor. Bazen sınıftayken çok farklı olaylara şahit olup da şimdi ne yapacağımız dediğimiz zamanlar oluyor. Dolayısıyla yaşayarak görmeleri, olayın kaynağını görmeleri daha mantıklı. Çünkü orada anlatılan hiçbir şey, gerçeğe aslında çok fazla uymuyor." (D10)

Öğretmenlik Becerisi

“Öğretmenlik becerisi” kategorisinde oluşturulan alt kategoriler; hizmet içi eğitim/ video/ seminer, alandan gelenlerin deneyimlerinden faydalanma ve katkısı olmadı şeklindedir.

Öğretmenlik becerisi kategorisinde “hizmet içi eğitim/ video/ seminer” içeriklerinin aday öğretmenin öğretmenlik becerilerine katkı sağladığını ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"... öğretmenlik becerileri açısından aslında yaparak yaşayarak değil de hizmet içi eğitim kapsamında katkı sağladı diyebilirim çünkü bu konuda biraz eksikim olduğunu düşünüyordum. Hizmet içi eğitim videoları içerisinde bu konu ile ilgili özellikle seçici davrandım. Bu yönüyle öğretmenlik becerileri açısından gelişimime katkı sağladı diyebilirim, tabii katılım sağladığım kadarıyla." (A5)

"İzlediğim seminerlerin öğretmenlik becerilerimi geliştirmem açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Hem teknik açıdan hem de uygulamaya yönelik olarak katkısı oldu aldığımız seminerlerin." (A10)

D10 aday öğretmenlerin yetiştirme programı kapsamında okuması gereken kitaplara, izlemesi gereken filmlerin önemine değinerek öğretmenlerin katıldıkları seminerlerin becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir:

"Öğretmenlik becerileri açısından aday öğretmenlik ile ilgili şunu söyleyebilirim; bazı seminerlerin yani aslında gittikleri seminerler ya da yetiştirme programında okuttukları"

kitaplar ya da izlettikleri filmler gerçekten kesinlikle herkesin izlemesi gereken filmler ya da herkesin okuması gereken kitaplar. Eğer bu konuda öğretmenin yetersizliği varsa bu konuyu dolduruyor ... Bu istenenler bence öğretmenler becerileri açısından bir aday öğretmenin gelişimine fayda sağlıyor. Kimisi gerekli kimisi gereksiz diyebiliriz tabi."
(D1)

A4 ise diğer katılımcılardan farklı olarak aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında katıldıkları eğitimlerden öğrendiklerini öğretmenlik becerilerine “uygulanabilirlik” açısından katkı sağladığını görüşünde ifade etmiştir:

"... programa dahil olduğumuz andan itibaren katıldığımız bir sürü program oldu bence tüm bu eğitimlerde öğrendiklerimin öğretmenlik becerileri açısından işlevsel, uygulayabileceğim birçok yararı oldu." (A4)

Öğretmenlik becerileri kategorisinde “alandan gelenlerin deneyimlerinden faydalanma” fırsatının aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine katkı sağladığını ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

A1 yetiştirme programı kapsamında dahil oldukları seminerlerde sunum yapan deneyimli öğretmenlere atıfta bulunarak öğretmenlik becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir:

"Öğretmenlik becerileri açısından bize seminer veren öğretmenlerin tecrübelerinden çok fazla istifade ettik bu noktada hani gerek hitabet olsun onların kendi sınıf yönetimi vs. açısından çünkü bize seminer veren öğretmenlerin çoğu öğretmen oluyor, okul müdürü oluyor ya da ilçede görevli oluyor. Böyle olması da bizler için faydalı tabii." (A1)

A3 ise kendilerine atanan danışman öğretmenlerin özellikle ilk dönemlerde öğretmenlik becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmiştir:

"Öğretmenlik becerileri belli bir noktada geliştirdiğini düşünüyorum. Buna sebep olan şey de şu; danışman hocalarımız var, danışman hocalarımız bize ilk geldiğimizde rehberlik/önderlik ediyorlar şöyle yapabilirsiniz böyle yapabilirsiniz gibi." (A3)

D4 ve D5 de benzer şekilde danışman öğretmen varlığını yetiştirme programı içerisinde değerli bulmuş ve aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerinin danışman öğretmenlerini gözlemlemek suretiyle gelişebileceğini ifade etmişlerdir:

"Öğretmenlik becerileri açısından okul öncesi branşı için bence en önemli katkısı aday öğretmenin uzun yıllarını alabilecek olan kazanımlarını bir danışman öğretmen gözetiminde belki de bir yıl içerisinde kazanabilecek olması." (D4)

"Öğretmenlik becerilerinin teknik kısmında mesela akıllı tahtaları kullanmayı kesinlikle öğrenmeleri gerekir. Bunu da tabiki yetiştirme programı prosedüründen öğrenemez yine programın aday öğretmen için belirlediği danışman öğretmenden öğrenmesi gerekir. Yani yine programın dolaylı olarak katkısı var. O da danışman öğretmen. ... İşte burada anlattığım gibi aday öğretmen bu bilgileri bir yazı üzerinden öğrenemez. Kendi tecrübe etmesi yıllarını alır ama bu aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında kendisine atanan danışman öğretmeninden öğreneceğini çok fazla şey vardır. Ben bu programın katkılarını o yüzden hep danışman öğretmen bağlamında olduğunu düşünen birisiyim." (D5)

Öğretmenlik becerisi kategorisinde “katkısı olmadı” görüşünde bulunan katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

A7 öğretmenlik becerilerinin yetiştirme programı kapsamında değil kendi çabalarıyla geliştirdiğini söyleyerek aday öğretmen yetiştirme programına dair eleştirel bir görüş bildirmiştir:

"Öğretmenlik becerileri hakkında direk şunu katmıştır diyemiyorum program çerçevesinde bunu diyemiyorum çünkü illaki bunlarla alakalı videolar vardı ama bana bir şey katmadı. Öğretmenlik becerilerimi atandığım günden itibaren geliştirdim diyebilirim ama program çerçevesinde geliştirdiğimi söyleyemeyeceğim. Kendim geliştirmeye çalıştım diyebiliriz." (A7)

Benzer şekilde A8 de becerilerinin gelişiminde yetiştirme programının katkısı olmadığını ifade etmiştir:

"... bir sürü şey öğrendim atandığım günden bugüne kadar ama öğretmenlik becerileri olsun ya da sınıf yönetimi ile ilgili olsun yetiştirme programının katkısı olduğunu söyleyemeyeceğim maalesef." (A8)

D2 öğretmenlik becerilerinin bir programa dahil olmakla gelişmeyeceğini ancak sınıf ortamında tecrübe edinerek öğrenilebileceğini ifade etmiştir:

"... öğretmen becerisi anlamında da öyle çünkü öğretmenlik becerileri sınıf ortamında yaşanır ve gelişir. Bu programlarla öğrenilebileceğini pek zannetmiyorum" (D2)

Okul Yönetimi ile İlişkiler

Okul yönetimi ile ilişkiler kategorisinde danışman öğretmenlerimiz bu konuda herhangi bir görüş bildirmemeyi tercih etmişlerdir. Aday öğretmenlerin bu kategorideki görüşlerinden oluşturulan alt kategoriler; hizmet içi eğitim/ seminer, destekleyici okul yönetimi ve katkısı olmadı şeklindedir.

Okul yönetimi ile ilişkiler kategorisinde "hizmet içi eğitim/ seminer" içeriklerinin fayda sağladığını ifade eden aday öğretmenler (5/10) çoğunlukta olup görüşleri şu şekildedir:

"... özellikle yüz yüze olan seminerlerde hani toplu bir yerde de olsa verim aldığımı düşünüyorum ben, üniversiteden de daha yeni çıkmış olmam sebebiyle bilgilerim de taze onun üzerine böyle daha da tazelendi gibi hissettiğim gittiğim yüz yüze seminerlerde. O yüzden özellikle bu seminer kısmının bana iyi geldiğini düşünüyorum. Uzaktan da birçok seminere katıldım aslında ama evde olunca aynı verimi yakalayamadım ... Bu katıldığım seminerlerin bana en çok okul yönetimini tanıma onlarla olan ile ilişkilerim açısından ve öğretmenlik becerileri açısından katkı sağladığını söyleyebilirim." (A4)

"... Okul yönetimi ile ilgili olarak pek bir şey diyemeyeceğim ama katıldığımız bazı eğitimlerle okul yönetimini yapısı ilişkilerin nasıl olması gerektiğini öğrendik ya da farkındalığımız arttı diyebilirim." (A5)

"Okul yönetimi ile ilişkiler açısından da aslında yetiştirme programı içerisinde bilgilendirici eğitimler vardı bu açıdan hiçbir şey katmadı diyemem. Bilmediğim birçok şeyi öğrenmiş oldum." (A6)

"... bir haftalık yüz yüze seminer vardı mesela. Aslında orada okul yönetimi ile ilgili kısa kısa bilgiler verilmişti, okul içerisindeki iş ve işlemlerle ilgili ya da öğretmenler odasında nasıl bir ilişki içerisinde olabiliriz diye. Okul yönetimini de tanımamı sağlamıştı o seminer. Bu yönüyle bir şeyler öğrendiğimi düşünüyorum. Bu bir hafta süren yüz yüze dediğimiz seminer sadece bir kere oldu onu da söylemek isterim geri kalan tüm eğitimler online eğitimler şeklindeydi." (A10)

Okul yönetimi ile ilişkiler kategorisinde “destekleyici okul yönetimi” nin yetiştirme programı kapsamında aday öğretmenlere katkı sağladığını ifade eden (3/10) görüşler şu şekildedir:

"... mesela okul yönetimi ile ilişkiler açısından şöyle bir şey söyleyebilirim bu benim kişisel tecrübelerimle de ilgilidir belki okulumuz yeni kurulmuş bir okul ve okul iklimimiz bu yönüyle güzel. Okul idaremiz okulun yeni kurulmuş olmasından dolayı birçok şeyi ilk kez tecrübe ettiği için paylaşımcılar yani nasıl olsun, nasıl yapalım gibi bir tavır içerisindeler. Bu yönüyle benim açımdan güzeldi çünkü ben de kendi sistemimi oluşturabildim, projelerimi kendilerine sunduğumda destekleyen bir okul yönetimi vardı." (A2)

"... göreve başladığımız ikinci haftaydı galiba yanlış hatırlamıyorsam müdür bey bir bilgilendirme toplantısı yaptı, bu bilgilendirmenin iş ve işlemleri öğrenmemiz açısından katkısı oldu diyebilirim. Ben şu an 7. ayımdayım, ilk başladığım zaman baya tecrübesizdim hani okul yönetimi bizi destekledi bence hatta şöyle müdür beyin bize hep söylediği bir şey var; “aday öğretmenin en fazla hata yapmaya hakkı vardır” der. Belki de bu sözden dolayı bizler çok fazla korkmadık açıkçası hata yapmaktan yine de birçoğumuz hata yapmadı bu süreç içerisinde, kendimize ne katabiliriz şeklinde hala devam ettiriyoruz adaylık sürecimizi." (A6)

A10 okul yönetiminin adaylık sürecinde destekleyici bir tavırda olmasını, okul içerisinde sorumluluk almaya destek olmak ve aktif rol alabilmeye bağlayarak okul yönetimi tarafından karara katılım olduğunu ifade etmiştir:

"Okul yönetimi ve ilişkileri açısından da yine burada aktif bir şekilde görev almak ve aday olduğumuzu bilmek, danışmanlarla iş birliği içinde olmak faydalı oluyor." (A10)

Okul yönetimi ile ilişkiler kategorisinde “katkısı olmadı” görüşünü ifade eden aday öğretmen görüşleri (2/10) şu şekildedir:

A1 önceden ücretli öğretmenlik yaparak belirli bir tecrübeye sahip olmasından dolayı okul yönetimi, iş ve işlemler hakkında bilgili olduğunu yetiştirme programının bu kategoride herhangi bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir:

"... aslında daha önceden ücretli öğretmenlik yaparak bir tecrübe edindiğim için okul yönetimini ya da iş ve işlemleri biliyordum. Açıkçası aday öğretmen yetiştirme programının bu yönden bir şey kattığını söyleyemeyeceğim." (A1)

A8 aday öğretmen yetiştirme programı kapsamında istenenleri düşünerek okul yönetimi ile ilişkileri geliştirmeye yönelik bir program olmadığını, bu yüzden bir katkı sağlamadığını ifade etmiştir:

"... okul yönetimi ile ilişkiler için düşünüyorum gerçekten bu programın bunlarla hiç alakası yok. Keşke bu konulara dokunan bizim işleri öğrenmemizi sağlayacak okul idaresini tanımamız sağlayacak programlar olsaydı, ben isterdim." (A8)

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi kategorisinde danışman öğretmenlerimiz çoğunlukla (8/10) yetiştirme programının katkı sağladığına yönelik görüş bildirirken; aday öğretmenlerimiz çoğunlukla (7/10) katkı sağlamadığına yönelik görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşlerinden sınıf yönetimi kategorisinde elde edilen alt kategoriler; danışman öğretmenin varlığı, hizmet içi eğitim/ video/ seminer, okul müdürü dönütü ve katkısı olmadı şeklindedir.

Sınıf yönetimi kategorisinde “danışman öğretmenin varlığı”nın aday öğretmene sınıf yönetimi konusunda katkı sağlayacağını ifade edenler sadece danışman öğretmenler olup (6/10) görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Aday öğretmenlerimiz danışman öğretmenlerimizin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri, stratejileri izleyerek öğretmenlerimizin yıllarca kazandığı deneyimleri tecrübe edebiliyorlar. Onların olumlu olumsuz yönlerini görebiliyorlar ve kendilerine katabilecekleri taraflarını seçebiliyorlar. Sınıf yönetimi becerisi bence danışman öğretmenlerin daha çok sınıfı içindeki tecrübelerinin aday öğretmen tarafından gözlemlenmesiyle oluşan bir süreç. Bu yönüyle katkısı büyük." (D3)

D4 sınıf yönetimini okul öncesi branşı üzerinden değerlendirerek aday öğretmenin danışman öğretmeni izleyerek ve gözlemleyerek yıllar içerisinde öğrenebileceği

şeyleri danışmanı sayesinde çok kısa bir sürede kendisine katabileceğini ifade etmiş ve danışman öğretmen atanmasının önemli olduğunu vurgulamıştır:

“Sınıf yönetimi özellikle okul öncesinde çok önemlidir. Çocukların dikkatini sürekli açık tutmanız gerekir Bunların önemini de ancak bir danışman öğretmenin yanında daha iyi fark edebilir aday öğretmen. Yoksa kendi başına bunu öğrenmesi belki 5 yıl sürer ama böyle danışman öğretmen olursa yanında ilk yıldan bütün incelikleri öğrenebilir.” (D4)

D5 sınıf yönetiminin okul türlerine göre değişiklik gösterdiğine değinmiş ve aday öğretmenin bu püf noktaları ancak bir danışman öğretmenin varlığıyla ve onunla kurduğu olumlu iletişimle sağlayabileceğini ifade etmiştir:

“Sınıf yönetimi konusunu aday öğretmen en iyi danışman öğretmeninden öğrenebilir. O yüzden öncelikle danışman öğretmen ile aday öğretmen arasında olumlu bir iletişim olmalı yani danışman öğretmenin ego oluşturmaması gerekiyor aday öğretmen üzerinde. Samimi bir dille, yıllardır çalıştığı bir arkadaşı gibi ona doğru yolu göstermesi gerekiyor. Derse nasıl girmesi gerektiği, sınıf yönetimi vs. açısından ... Her şeyden önce sınıf yönetimi konusu program içerisinde önemli bir yere sahip. Sınıf yönetiminden kasıt da kendi aralarında ayrılıyor okur türüne göre ... Öncelikle sınıf yönetiminin bu inceliklerini aday ancak danışmanından öğrenebilir.” (D5)

D8 de benzer şekilde sınıf yönetimi konusunda aday öğretmenlerine bilgilendirme yaparak yol gösterdiğini ve bu şekilde katkı sağladığını ifade etmiştir:

“... sınıfa nasıl hâkim oluyorsun, kendini nasıl ifade edebilirsin, çocuklarda nasıl irtibat kuracaksın, okul içinde okul dışında velilerle nasıl irtibat kuracaksın, sınıfa girdiğin andan itibaren neler yapmalısın. Öğretmenlikte ilk izlenim çok önemlidir. O yüzden adaylara ilk 2 haftaya dikkat edin deriz mesela. Öğrenci öğretmen seçer. Uyarırız. Dikkat edin sınıfınıza hâkim olun. Kontrol sizde olsun ... Danışmanlığını yaptığım 4 öğretmene de bunları söyledim, söylediklerim aynı şeylerdi ... Bu yönleriyle faydalı olduğunu düşünüyorum.” (D8)

D9 okul içerisinde, sınıf içerisinde hatta aday öğretmenlerin zorlanacağı her konuda danışman öğretmenlere danışarak bilgilendiğini, bu yönüyle programın faydalı olduğunu ifade etmiştir:

"... öğrencilere yönelik davranışsal problemler oluyor bazen ve aday öğretmen o an ne yapması gerektiğini bilmiyor bazen. Bana danışıyor yardımcı olmaya çalışıyorum. Bu açılardan güzel oluyor onlar için. Aslında aday öğretmen yetiştirme programının katkıları danışman öğretmen üzerinden var yani." (D9)

Sınıf yönetimi kategorisinde “hizmet içi eğitim/ video/ seminer” in aday öğretmenin sınıf içerisindeki tutumuna katkı sağladığını ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Sınıf yönetimi konusunda da mesela çok güzel videolar vardı ama bu konu yani sınıf yönetimi sınıfta öğrenilir diye düşünüyorum mesela derste sinir krizi geçiren bir öğrencimiz olduğunda ben bu durumda interneti açıp ne yapıldığına bakmayacağım, kendi çabalarım ile ya da öğretmen arkadaşlarımdan desteği ile aşacağım." (A6)

"Onun dışında şöyle sınıf yönetimi açısından mesleki açıdan hani o dijital platformda o bilgiler veriliyor. Yani işte öğrenciye nasıl davranmanız gerekiyor, öğrenciye hiçbir şekilde sınıfta tek başına yalnız bırakmamanız gerekiyor ya da sınıfı yalnız bırakmamanız gerekiyor diye sınıf yönetimi açısından bilgi veriliyor." (D10)

Sınıf yönetimi kategorisinde “okul müdürü dönütü” nün aday öğretmene katkı sağladığını ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Sınıf yönetimi açısından düşünüyorum mesela şunu söyleyebilirim müdür beyin gelip beni sınıfta denetlemesi artılarımı eksilerimi söylemesi açısından programın güzelliği oldu, fayda sağladı da diyebilirim." (A5)

"Sınıf yönetimi açısından şöyle oluyor, müdür ve biz danışman öğretmen olarak dersine giriyoruz. Otomatik olarak sınıf yönetimiyle alakalı denetlendiğini biliyor aday öğretmen. Ayrıca biz bir sorun gördüğümüzde söylüyoruz. Danışman öğretmenin derse gitmesi ya da müdürün derse gitmesi o kişiye katkı sağlıyor. Onun yanırları varsa söylüyor doğruları varsa teşvik ediyor bu şekilde gözlem sağlıyor." (D1)

Sınıf yönetimi kategorisinde “katkısı olmadı” görüşünde bulunan aday öğretmenler çoğunlukta (7/10) olup katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Sınıf yönetimi açısından bir bilginin olduğunu düşünmüyorum, bu yönden eksik ..." (A10)

A1 atanma öncesinde öğretmenlik tecrübesi olduğu için birçok şeyi bilerek adaylık sürecine başladığını bu yüzden de yetiştirme programının katkı sağlamadığını ifade etmiştir:

"Sınıf yönetimi açısından da şöyle benim atama öncesi üç buçuk yıl ücretli öğretmenlik geçmişim var ve İstanbul'un en zorlu bölgesinde baya zorlayan öğrencilerle çalıştığım için bu noktada sınıf yönetimi açısından birçok şeyi bilerek sürece dahil oldum program bana bir şey kattı diyemeyeceğim." (A1)

A2 adaylık sürecinin pandemiye denk gelmesine bağlı olarak derslerin online şekilde yapıldığını, sınıf yönetimini gerektiren bir durum olmadığını bundan dolayı da yetiştirme programının sınıf yönetimine katkı sağlamadığını ifade etmiştir:

"Ben Eylül 2021'de göreve başladım. Tam pandeminin en yoğun olduğu dönemlerdi benim göreve başlama dönemim yani bu anlamda sınıf yönetimi velilerle iletişim kurma açısından aday öğretmenlik sürecini yaşadığımı söyleyemeyeceğim çünkü aktif olarak öğrenciler derse gelmiyorlardı, benim sınıfa girip gözlem yapma gibi bir durum söz konusu değildi" (A2)

A6 ve A7 sınıf yönetiminin sınıfta yaşayarak öğrenileceğini savunup yetiştirme programındaki eğitim, video veya seminerin yeteri kadar katkı sağlamayacağını ifade etmişlerdir:

"Sınıf yönetimi konusunda da mesela çok güzel videolar vardı ama bu konu yani sınıf yönetimi sınıfta öğrenilir diye düşünüyorum mesela derste sinir krizi geçiren bir öğrencimiz olduğunda ben bu durumda interneti açıp ne yapıldığına bakmayacağım, kendi çabalarım ile ya da öğretmen arkadaşlarımdan desteği ile aşacağım." (A6)

"Sınıf yönetimi konusu anlatılan bilgilerle maalesef ki olmuyor, daha doğrusu ne kadar izlese bile sınıfa girdiğimizde aynı şekilde olmuyor. Kısacası; "sınıf yönetimi sınıfta öğrenilir" cümlesi hep söylenir ama bence de gerçekten öyle." (A7)

Danışman öğretmenlerden D2 ve D10 da sınıf yönetiminin sınıfta öğrenileceğini bu yüzden de programın bu konuda katkısının olmadığını ifade etmişlerdir:

"... bu aday öğretmen yetiştirme programının sınıf yönetimi başlığı altında çok bir şey kattığını düşünmüyorum çünkü öğretmenlik becerileri sınıf ortamında yaşanır ve gelişir."

Bu programlarla öğrenilebileceğini pek zannetmiyorum ... Okul içerisinde ancak bu kazanımları kendisine katabilir." (D2)

"... dijital ortamdan aktarılan bilgilerle gördüğümüz, yaşadığımız olaylar birebir aynı olmuyor. Bazen sınıftayken çok farklı olaylara şahit olup da şimdi ne yapacağımız dediğimiz zamanlar oluyor. Dolayısıyla yaşayarak görmeleri, olayın kaynağını görmeleri daha mantıklı. Çünkü orada anlatılan hiçbir şey, gerçeğe aslında çok fazla uymuyor." (D10)

A4 ise dezavantajlı bir bölgede öğretmenlik yaptığını vurgulayıp yetiştirme programında alınan eğitimlerin verilen seminerlerin fazlaca hümanist olduğunu gerçeğe uygun olmadığı için de sınıf yönetimine uygulanamadığını ifade etmiştir:

"Sınıf yönetimi konusunda da aslında seminerler aldım ama orada daha hümanistlik yaklaştılar. Bizim okulumuz gibi çok mevcutlu okullarda bu kadar hümanistlik yaklaşmakla öğrencileri kontrol altında tutmak biraz zor oluyor. O yüzden hani sınıf yönetimi açısından benim için o seminerlerde dinlediğim öğütler veya nasihatler veya dersler biraz eksik kaldı diyebilirim ya da uygulamada benim işime çok fazla yaramadı da denilebilir." (A4)

Velilerle İletişim

Velilerle iletişim kategorisinde katılımcıların çoğunluğu (13/20) olumsuz görüş bildirerek yetiştirme programında velilerle iletişim konusunda herhangi bir bilgi mevcut olmadığını savunmuştur. Bu görüşler çerçevesinde oluşturulan alt kategoriler; hizmet içi eğitim/ video/ seminer ve katkısı olmadı şeklindedir.

Velilerle iletişim kategorisinde “hizmet içi eğitim/ video/ seminer” in aday öğretmene katkı sağladığını ifade edenler danışman öğretmenler (2/10) olup görüşleri şu şekildedir:

"Velilerle iletişim açısından dediğim gibi ÖBA üzerindeki videoların katkısı var diyebiliriz." (D9)

D10 Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) sistemindeki online seminerlere atıfta bulunarak günümüzdeki aday öğretmenlerin yeteri kadar çaba harcamadıkları için bu eğitimlerden habersiz olduğunu ifade etmiştir:

"Bizim zamanımızdayken iletişim konulu seminer vardı. İnsanlarla, öğrencilerle, velilerle yaptığımız iletişimle ilgili seminerler vardı. Şu an ama büyük ihtimalle bunların hepsi dijital ortama taşındığı için aday öğretmenlerimiz bu bilgilere ulaşamadıklarını söylüyorlar. ÖBA sisteminde aslında var. Sadece biraz inceleme yapmaları video havuzunda o bilgilere ulaşmak için çaba harcamaları gerekiyor." (D10)

Velilerle iletişim kategorisinde "katkısı olmadı" şeklinde görüş bildiren katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

"... veli ile iletişim noktasında da bir şey kattığını söyleyemeyeceğim." (A4)

"Velilerle iletişim kurma açısından şu ana kadar bir şey görmedim o yüzden programın bu konuda pek bir katkı sağladığını da söyleyemeyeceğim." (A5)

"Eğitim videolarının içerisinde velilerle iletişim konusu da var ama siz alırsanız var, almazsanız yok dolayısıyla katkısı da yok (gülüyor)" (A6)

"... Bahsettiğim online seminerlerin ya da video da diyebiliriz içeriğinde hatırladığım kadarıyla velilerle iletişim diye bir başlık yoktu ya da ben denk gelmedim." (A7)

"Veliler ile iletişim kurma açısından da faydalı olduğunu düşünmüyorum, öyle bir bilgi yoktu" (A10)

D3 velilerle iletişimin bir program üzerinden değil de sürecin içerisinde zamanla öğrenilebileceğini ifade etmiştir:

"Velilerle iletişim konusunda bence çok büyük bir katkısı yok. Çünkü velilerle iletişim de zamanla oluşan bir süreç. Aday öğretmenlerimizin zamanla biraz kendi insani becerilerinin, sosyal becerilerinin veya iletişim becerilerinin güçlü olup olmayışıyla süreç içinde öğrenilen bir şey. Bu etkinlik ve programların velilerle iletişim konusunda çok fazla etki ettiğini düşünmüyorum." (D3)

Benzer şekilde D1, D2 ve D7 de yetiştirme programında velilerle iletişim konusuna dair bir bilgi olmadığını ifade etmişlerdir:

“... Yetiştirme programında veliler ile alakalı değil de ders içi ile ilgili şeyler olduğu için bence direkt bir katkısı yok.” (D1)

“Velilerle iletişim konusu da aynı şekilde program içerisinde çok fazla bilgi yer aldığını düşünmüyorum.” (D2)

“Velilerle iletişim konusu da aynı şekilde yetiştirme programının içerisinde bu konuyla ilgili ne kadar bilgilendirme var açıkçası bilmiyorum. Bence programın pek bir katkısı yok bu konuda.” (D7)

4.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Tüm katılımcılara araştırmanın ikinci alt amacına yönelik olarak *“aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunların nedenleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?”* sorusu sorulmuş, gelen görüşleri yapılandırmak amacıyla sonda; karşılaşılan sorunların *ikili ilişkiler, uygulanan mevzuat, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, yönetici tavırları* vs. açısından yorumlanması istenmiştir. Gelen görüşler ışığında elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılıp görüşlerin kodlanmış halleriyle Tablo.4.2’de verilmiştir:

Tablo.4.2 incelendiğinde katılımcı görüşleri altı kategoride verilmiştir: “aday-danışman ikili ilişkisi”, “okul yönetimi tavır ve davranışları”, “mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi”, “dosyalama/ evrak”, “ölçme-değerlendirme yöntemleri” ve “fiziki ortam”. Katılımcıların yoğun olarak ikili ilişkiler, mevzuat/ prosedür, dosyalama/ evrak kategorilerindeki sorunlara ilişkin görüş bildirmiştir. Ayrıca okul yönetimi tavır ve davranışları kategorisi okul müdürleri tarafından yorumlanmamıştır.

Aday – Danışman İkili İlişkisi

“Aday-danışman ikili ilişkisi” kategorisinde tüm katılımcıların görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; branş farklılığı, cinsiyet farklılığı, yaş farkı, danışmanın farklı okulda olması ve danışman ile iletişim eksikliğidir. Katılımcıların çoğu ikili ilişkilerden kaynaklanan sorunların branş farklılığından (f=10) ve aday-danışman arasındaki yaş farkından (f=8) kaynaklandığını ifade etmiştir.

Tablo.4. 2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler

Tema 2		Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler			
Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar			f
		Aday öğretmenler	Danışman Öğretmenler	Okul Müdürleri	
Aday- Danışman İkili İlişkisi	Branş farklılığı	A2, A5, A6, A7, A9	D7, D9, D10	M1, M7	10
	Cinsiyet farklılığı	-	D1, D10	M1	3
	Yaş farkı	-	D1, D7, D8, D9, D10	M1, M2, M10	8
	Danışmanın farklı okulda olması	A4	-	M8, M10	3
	Danışman ile iletişim eksikliği	A8	-	M1, M5, M7	4
Okul Yönetimi Tavır ve Davranışları	İlgisiz yönetim	A1	D7, D10	-	3
	Eksik bilgilendirme	A10	D6, D7	-	3
	Reysen danışman atama	-	D7	-	1
Mevzuat/ Prosedür/ Uygulama Süreci	Adaylık süresi	A3, A4, A5, A6	D2, D7, D8, D9	-	8
	Danışman öğretmenin görev ve sorumluluklarının net olmaması	-	-	M1	1
	Ara dönem (şubat) ataması	A7, A8	D10	-	3
	Programı okulla birlikte yürütmek	A1, A4, A5, A7, A110	D1, D10	M1, M2, M5	10
	Online seminer/ izlenme süreleri	A7, A8, A9, A10	D3, D9	M5, M8	8
	Oryantasyon eksikliği	A7, A9	D6	-	3
	Bilgilendirme eksikliği	A4, A7	D4	M2, M8	5
	Sistemin kendisi	A1, A3, A4, A8	D9	M6, M10	7

Dosyalama/ Evrak	Gereksiz iş yükü/ zaman kaybı	A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10	D1, D2, D3, D5, D7, D8, D9, D10	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M8, M9, M10	24
	Denetimin olmaması	A1, A3, A8	D3, D7, D9	M4, M7. M8	9
	İstenilenlerin belirsizliği	A4	-	-	1
Ölçme- Değerlendirme Yöntemleri	İçeriğin yoğun olması	-	D1, D9	-	2
	Ölçeklerin aynı olması	-	D7	M1, M9	3
	Öğretmene not verilmesi	-	-	M10	1
	Bilgilendirme eksikliği	A2	-	M1	2
Fiziki Ortam	İkili öğretim	A3	D1	M1, M7	4
	Dezavantajlı bölge/ öğrenci-veli profili	A2	D9, D10	M1, M3, M5, M7	7

Aday-danışman ikili ilişkisi kategorisinde “branş farklılığı” nı sorun olarak gören katılımcılardan (10/30) aday öğretmenler çoğunluğu (f=5) oluşturmaktadır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Danışman öğretmen ile ikili ilişki anlamında branşlarımız bir kere farklıydı çünkü okulumuzda imam hatip kadrosunda danışman olarak bana atanabilecek kadrolu fen bilgisi öğretmeni yokmuş ... sorulara elinden geldiği kadarıyla cevap veriyor, beni bir şekilde yönlendirmeye çalışıyor ama sorun branşlarımız farklı olması, ders olarak dersim ile ilgili sorabileceğim kısımları soramamış olmam sorun.” (A7)

Danışman öğretmenimle branşlarımız farklıydı o yüzden benim için bu durum kesinlikle sorun çünkü ben alanımda daha yeterli olmak isterim yani benim dersime gelip beni kontrol etmesi zerre kadar tedirgin etmez hatta daha hoşuma gider, daha mutlu olurum, daha özgüvenli olurum ama farklı farklı branştaki öğretmenim bana hiçbir şey kattığını düşünmüyorum.” (A9)

D7 branş farklılığını kendi ilk atandığı dönemden örnek vermiş, aradan geçen zamana rağmen hala aynı sorunun devam ettiğini ifade ederek sisteme yönelik eleştirel bir görüş bildirmiştir:

“... genel anlamda düşünürsem branşların farklı olmasından kaynaklı sorunlar olabiliyor. Mesela aday öğretmenin branşı Sosyal Bilgiler iken danışman olarak İngilizce öğretmeni verilebiliyor. Bu benim 20 sene önce mesleğe ilk başladığımda yaşadığım sorundu. Hala da böyle olduğunu görüyoruz. Aradan yıllar geçmiş olmasına rağmen değişen bir şey olmamış. Bu başlı başına bir sorun.” (D7)

M7 ise okul müdürü olarak ellerinden olmayan sebeplerden dolayı mecburen farklı branş seçmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir:

“Branşların farklı olması sorun ama son dönemde bizler branş bazında sıkıntı yaşamaya başladık maalesef. Son üç yıldır İstanbul (batı) açıldığı için tayinde branşta yeterli öğretmenimiz yok. Bu yönde sıkıntı yaşıyoruz. Aslında elimizde olmayan nedenler bunlar.” (M7)

Aday-danışman ikili ilişkisi kategorisinde “cinsiyet farklılığı” nı aday öğretmenler sorun olarak görmezken bazı danışman öğretmen (f=2) ve okul müdürünün (f=1) sorun olarak görmüştür. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“İkili ilişkilerde cinsiyet tabi ki de etkiliyor. Yani bir erkek olarak bir erkekle konuşmamla bir kadınla konuşmam arasında farklar oluyor. Aynı olması bence daha iyi.” (D1)

“... Hani ne kadar da olsa o erkek ve ben bayanım ve dolayısıyla bazen yeri geliyor bazı problemlerini anlatmayabilir. Kendi yeni gelen erkek hocalarla konuşabilir bazı mevzularını. Ben çok sorun olarak görmesem de işin aslında biraz sorun oluyor gibi.” (D10)

“Cinsiyet; mesela bir bayanla bir erkeğinde iletişim durumları birbirinden farklılık gösterebilir. Aday öğretmen bayan, danışman öğretmende aynı yaş grubu olsa bile erkek. Bunlar aynı samimiyet ya da aynı duyguyu nasıl sağlayabilecekler. Farklı düşüncelerin ortaya çıkmayacağını nerden bileceğiz. Ya da tam tersi olabilir. Bu da kötü bir şey.” (M1)

Aday-danışman ikili ilişkisi kategorisinde “yaş farkı” nı aday öğretmenler sorun olarak görmezken danışman öğretmenlerin yarısı (f=5) ve bazı okul müdürleri (f=2) sorun olarak görmüştür. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Yaş farkı zaten makul derecede olmalı bence çünkü tecrübe dediğimiz şeyin öğretmende oturması için belirli bir seneye ihtiyaç var ama buradaki yaş farkından kasıt kuşak farkını gerektirecek boyutta ise o sorun olabilir.” (D8)

“Yaş farkının fazla olması biraz sorun olabilir çünkü aday öğretmen genç olduğu için ileri yaştaki bir öğretmenle iletişim konusunda sorunlar yaşayabilir. Yaş farkı açısından ben sorun yaşamadım ama bu sorun olabilir eğer yaş farkı biraz fazlaysa.” (D9)

Okul müdürlerinden M2 ve M10 özellikle kuşak farkı üzerinden görüş bildirmişlerdir. Kuşak farkının özellikle yeni atanan yaşlı genç öğretmenlerde ciddi sorun yaratacağına değinmişlerdir:

“Yaş farkı sıkıntı oluşturabiliyor yaş farkından ziyade arada bir kuşak farkı var ve yeni gelen nesil Z kuşağı bizler danışmanlar biraz daha X kuşağı. Olaylara bakış açımız farklı. İşin içine bir de tecrübe girince yaşanmışlık girince ortada ciddi bir görüş farklılığı, düşünce farklılığı oluşuyor mu, oluşuyor.” (M2)

“Yaş farkı tabii ki önemli iletişim noktasında yeni atanan öğretmenlerimize baktığımızda her biri genç, enerji ışıltı fışkırıyor ama diğer tarafta öğretmenlerimiz baktığınızda daha oturaklı ve eski jenerasyonu görmüş, eski imkansızlıkları klasik sistemleri görmüş, yeni dönem Z kuşağı dediğimiz yeni kuşaklarla irtibat kurması zor olabilir. Yaş farkı sorun teşkil edebilir.” (M10)

Aday-danışman ikili ilişkisi kategorisinde “danışmanın farklı okulda olması” nı sorun olduğunu ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Bence bu konuda tek sorun danışmanımın aynı okulda olmaması mesela biz ikili olarak hiçbir araya gelmedik ... danışman hocam başka okulda olunca ister istemez telefonla neyi ne kadar anlatabilirim tarzı oluyor maalesef. Bu konuda yaşadığım tek sorun asıl danışmanımın uzak olması diyebiliriz.” (A4)

“... danışman öğretmenleri çevre okullardan aldım. Onlara ulaşmada diğer okul müdürlerinin desteğini aldım ... Uzaktan uzağa danışmanlık olduğu için biraz zor ve sıkıntılı oldu. Kendi okulumuzdan bir danışmanla bu ikili ilişkiyi kuramamış olmayı burada sorun olarak söyleyebilirim” (M8)

Aday-danışman ikili ilişkisi kategorisinde “danışman ile iletişim eksikliği” ni sorun olduğunu ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Danışman öğretmen ile ikili ilişkiler anlamında şöyle söyleyeyim danışmanımla aynı branştanız, danışman öğretmenim yaklaşık 2 buçuk yıllık bir öğretmen Cinsiyetlerimiz de aynı, yaş farkı olarak aramızda çok yaş farkı yok 4 ya da 5 yaş var aramızda. Tüm bu söylediklerimi düşündüğümüzde branşımız aynı, cinsiyetlerimiz aynı, yaşlar birbirine yakın ancak iletişim konusunda çok büyük sorunlar yaşadım gerekli olan iletişimi açıkçası sağlayamadık. Az önce söylediğim kategoriler açısından bir sorun yaşanmamış olsa da danışmanımla ikili ilişkiler benim açımdan başlı başına ve en büyük sorunlardan birisi oldu diyebilirim.” (A8)

“Genellikle benim danışman öğretmenlerimizde gördüğüm şu; bir rehber olmanın dışında sadece not verip, bitsin derdinde. Asla iletişim kurmuyor. Hani aramız bozulmasın. Örnek veriyorum; bir öğretmenin bir yanlışı olduğu zaman onu düzeltmiyor danışman öğretmenlerimiz. Aralarındaki bu ilişki bozulmasın diye yanlıştı görse dahi, notunu doksan, doksan beş, yüz verip aramızdaki ilişki bozulmasın mantığında. Ya da notu geçtim, arkadaşım sen burada bu hatayı yapıyorsun bunu böyle düzeltelim tarzında bir uygulama görmüyorum. Yani en büyük sıkıntı iletişim.” (M5)

Yukarıdaki görüşlerden A8’inde ifade ettiği gibi aday-danışman ikili ilişkisinin temelinde iletişim olmadığı zaman aslında sorunların gerçekleşmesine zemin hazırlanmış oluyor. Ayrıca M5’in ifade ettiği gibi bu konuda belkide danışman öğretmenlere büyük bir görev düşüyor.

Okul Yönetimi Tavır ve Davranışları

“Okul yönetimi tavır ve davranışları” kategorisinde aday öğretmen ve danışman öğretmen görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; ilgisiz yönetim, eksik bilgilendirme ve reysen danışman atamadır. Katılımcıların çoğunun (15/20) okul yönetimi ile ilgili görüş bildirmekten çekindiği gözlemlenmiştir.

Okul yönetimi tavır ve davranışları kategorisinde “ilgisiz yönetim” den kaynaklı sorun yaşadığını ifade eden katılımcıların (f=3) görüşleri şu şekildedir:

“...okul idaresi ve danışmanım ilgisizdi, yardımcı olmadılar sürekli şöyle telkinlerde bulunuyorlardı -bizim işlerimiz zaten çok fazla bu program içerisinde istenenleri sen yaparsan not noktasında seni üzmeyeceğiz- bu şekilde bir düşüncenin içerisinde olmak benim için baya bir sorun oldu, kendimi yalnız hissettim.” (A1)

“Okul müdürünün tavrı açısından sorunlar olabilir. Biz de yaşadık. Şöyle ki okul müdürleri danışman olarak bu işi size verdik tamam şeklinde görev dağılımı yapıp kenara çekilebiliyor ... bilgilendirme konusunda eksiklikleri var. Bana görev verirken bile - hocam zaten sen tecrübelisin bu iş sende- deyip sonrasında hiçbir şekilde sürece dahil olmadı” (D7)

D10 çok nüfuslu bir okulda çalıştığını belirterek bu durumun yönetim kadrosunun yetersiz kalmasına ve yeteri kadar ilgilenememesine neden olduğunu ve aslında kasti yapılan bir muamelenin olmadığını ifade etmiştir:

“... okulda biz kalabalık bir ailedeyiz. Bazen tabi müdür yardımcılarına ulaşamadığımız ya da idareye durumu aktaramadığımız çok oluyor. Dolayısıyla o konuda da hani öğretmenler çok kalabalık o kısımda ister istemez idare kısmı ilgilenemeyebiliyor, sıkıntı olabiliyor.” (D10)

Okul yönetimi tavır ve davranışları kategorisinde “eksik bilgilendirme” den kaynaklı sorun yaşadığını ifade eden katılımcıların (f=3) görüşleri şu şekildedir:

A10 aday öğretmen yetiştirme programının sürekli değişmesine bağlı olarak okul idaresinin değişime ayak uyduramadığını, bu durumun ciddi eksikler yarattığını ifade etmiştir:

“Bilgilendirme yönüyle okul yönetimini eksik buluyorum. Çünkü bazen yapmamız gereken ya da izlememiz gereken veya katılmamız gereken farklı farklı uygulamalar, programlar oluyor aday öğretmen olarak ama bu programların haberi verilmeyebiliyor ... pandemi ile sistem online a geçti biz artık formları çıkartmıyoruz mesela bunu okul idaresine sorduğumuzda onlar da bilmiyordu. Bu değişime bence okul idaresi de uyum sağlayamamış, bu konuda ciddi eksiklik var.” (A10)

“Bu kısımda idare tarafından bilgilendirme açısından sorunlar olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenler adapte olamıyor, kurulda duyuyorlar ama bazıları davranışa dönüşmüyor. Zorlandıkları yerler var bildikleri şeyler var. Okul yönetiminin bilgilendirmesine ihtiyaçları var.” (D6)

“... bilgilendirme konusunda eksiklikleri var ... hiçbir şekilde sürece dahil olmadılar” (D7)

Okul yönetimi tavır ve davranışları kategorisinde “reysen danışman atama” sından kaynaklı sorun yaşadığını ifade eden bir katılımcı olup görüşü şu şekildedir:

“Danışman öğretmenlerin reysen atanması yani herhangi bir fikir sorulmadan bu işe dahil edilmesini sorun olarak söyleyebilirim. Hatta aday öğretmenlere de bence fikir sorulmalı” (D7)

Mevzuat/ Prosedür/ Uygulama Süresi

Katılımcıların çoğunluğunun (24/30) sorun olarak görüş bildirdiği kategori “mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi” olmuştur. Katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; adaylık süresi, ara dönem ataması, programı okulla birlikte yürütmek, online seminer/ izlenme süreleri, oryantasyon eksikliği, bilgilendirme eksikliği ve sistemin kendisidir.

Mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi kategorisinde “adaylık süresi” nin uzun olduğunu düşünen ve sorun olarak gören katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Adaylık sürecinin 3, 4 yılı kapsayan bir süreç olması, tamam ilk 1,2 seneden sonrası belki sözleşmeliye geçiyoruz ama genelini düşünürsek 4 yılı kapsayan bir süreç olması

biz öğretmenler için küçük düşürücü olarak geliyor bana, bilmiyorum belki sadece bana böyle geliyordur hani daha nasıl kanıtlayabiliriz öğretmen olduğumuzu.” (A3)

“Uygulama süresini adaylık süresi olarak değerlendirsem bana biraz uzun gibi geliyor hani yoğun olarak geçen 1 sene bana biraz uzun gibi geliyor” (A5)

“Adaylık süresi bence uzun, bu bir sorun. Bir dönem işi kavramak için yeterli olur.” (D7)

“Sadece adaylık sürecinin 2 yıl olmasını biraz uzun olarak görüyorum ... süre uzadıkça adaylara angarya gelmeye başlıyor.” (D8)

“Adaylık süresi için aslında iki yıl biraz uzun.” (D10)

Mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi kategorisinde “ara dönem ataması” nı sorun olarak gören katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Mesleğe bodoslama atladık, hiçbir şey bilmiyorduk, daha doğrusu benim daha önceden bir tecrübem yoktu. Böyle olduğu için de okulu tanımak çok zor oldu. Öğrencileri tanımak çok zor oldu yarı dönemde başlamış olmamız aslında bizler için sorun.” (A7)

A8 atama tarihleri ve göreve başlamak için verilen süresinin kısıtlı olmasının aday öğretmenler için sorunlara sebep olduğunu ve bu durumu düzeltmek için herhangi bir girişimde bulunmadığını önceki atamalara atıf yaparak ifade etmiştir:

“Ben ilk sorun olarak şunu söylemek istiyorum; atanma tarihlerimiz ve göreve başlama tarihimiz bence başlı başına bir sorun. Sadece 7 gün süre var, zaten ara dönemde atanmışız, gideceğimiz şehir daha yeni belli olmuş ki İstanbul bu konuda dezavantajlı bir şehir ev falan bulma açısından ... Bizden önceki atamada daha da beter hemen 3 4 gün içerisinde göreve başlamaları istenmiş, gerçekten hiç mantıklı değil, öğretmeni daha başında mağdur etmeye yönelik sorunlu bir atama zamanlaması var maalesef.” (A8)

D10 da benzer şekilde şubat dönemi atamasının aday öğretmenler için dezavantaj olduğunu ifade etmiştir:

“Aslında şöyle; eylül ataması olduğunda öğretmenler geldiğinde, seminer döneminden bir öncesi bir hafta da olsa okula alışma süresi oluyor ama şubat döneminde direkt geldiğinde seminer dönemine çok denk gelmiyor sanırım, direkt okul süreci başladıkları için daha kim kimdir nedir bunları bilemiyorlar ... şubat döneminde atananların dezavantajı var. Bunu başlı başına bir sorun.” (D10)

Mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi kategorisinde “programı okulla birlikte yürütme” nin sorun olduğunu düşünen katılımcılar aday öğretmenlerin yarısı olup katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“... şöyle uygulama süreci sanırım 27 hafta ve okulla birlikte yürütmek özellikle ilk yılımda çok zorlu oldu.” (A1)

“... bizden istenenlerin ders yükü ile birlikte olup kısa sürede tamamlanmasının beklenmesi biraz sorun gibi. Bizler atandığınız andan itibaren hemen derse girdiğimiz için ve ders programımız da yoğun olduğu için sorun yaşıyoruz.” (A5)

“... gidilecek seminerleri oluyor orada yorulduğu için de derse adapte olamıyor. Sabah oraya gidecek sonra gelip derse girecek vs. birçok sıkıntı yaşanabiliyor.” (D1)

“Yeri geliyor program yoğunluğumuzdan onlardın derslerine giremeyebiliyoruz. Yani ben mesela kendi aday öğretmenimin bir tane bile dersine giremedim çünkü ortak hiçbir ders programımız yok. Ben görmediğim anda bile sırf yüksek not alsın diye, dersini izlemediğim halde yorum yapmak zorunda kalıyorum.” (D10)

“Otuz saat derse giren bir öğretmenin hem o seminerleri verimli bir şekilde alması, hem de geri kalan bu uygulama süreçlerini verimli bir şekilde geçirebilmesi mümkün değil.” (M5)

Yukarıdaki görüşlerde katılımcılar çoğunluk olarak aday öğretmenlerin ders yükünün fazla oluşundan ve programı yürütmekte zorlandıklarından bahsederken D10 danışman öğretmenlerin ders yükleri üzerinden yorum yapmıştır. Danışman öğretmenlerin program içerisinde adaylarıyla yeteri kadar ilgilenememesini kendi iş yüklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi kategorisinde “online seminer/ izlenme süreleri” ni sorun olarak gören katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“... programların süreleri çok sıkıntılıydı. Seminerlerin izlenmesi beklenen süreleri çok sıkıntılıydı zamanlama açısından sorunluydu bence bu aday öğretmen yetiştirme programının prosedürünün hem online olması hem izlememiz beklenen sürenin kısa olması beni çok zorladı açıkçası yetişemedim.” (A7)

“... eğitimler üzerinden düşünürsem, hepsini 1 ay içinde almamız gerekiyordu ... yetiştirmeye çalışalım derken verim alamadık. O yüzden uygulama süresinde sorun var demeyelim de bilgilendirmede ciddi sorunlar olduğu kesin.” (A9)

“... sistemden takip etmeleri gereken seminerler vs. onlardan istenen tüm şeyleri yapmaları gerekiyor bence ama onları belirli bir süreye hapsetmek o sürede onları da yapmak zorunda kalmaları onları biraz rahatsız ediyor.” (D3)

“Bir de obadaki videoların izlenme süresi sorunu var. Aday öğretmenlerin her şeyi çok kısıtlı bir zamanda tam anlamıyla yapması bekleniyor. Bu çok zor.” (D9)

“... o yüzden bu seminerlerin vakti de çok yanlış. Ya yaz tatiline ayrılması lazım ya da onlar için ekstra derse girmedikleri bir sürede izlenmesi lazım.” (M5)

M8 diğer görüşlerden farklı olarak online eğitimlerin monoton olmasına değinmiş ve sistemin kendi içinde geliştiğini ifade etmiştir:

“ÖBA üzerindeki eğitimlere gelirsem sadece adaylar için değil bizler için de orada tanımlı seminerler oluyor. Benim kendi gördüğüm sorun videoların çok monoton olması ya da dikkat çekici bir yönünün olmaması ... Düz anlatım çağı geçti diyoruz ama ne yazık ki ÖBA videolarında bu var. Tamamen bir çelişki içerisinde sistem.” (M8)

Mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi kategorisinde “oryantasyon eksikliği” ni sorun olarak gören katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Herhangi bir oryantasyon ile karşılaşmadık, işleyişle ilgili çok zorluklar oldu mesela ben daha önce e okula girmeyi bilmiyordum, e okula bir veri girmek, herhangi bir işlem gerçekleştirmek çok zor oldu.” (A7)

“... bir eksiklik olarak şunu söyleyebilirim yeni atanan öğretmenlere yönelik oryantasyon yapılmalı. Çünkü okul kültürünü bilmiyorlar. Evet sene başında bir öğretmenler kurulu toplantısı yapılıyor. Orada bilgilendirme yapılıyor ama oradaki bilgilendirme genele yönelik oluyor.” (D6)

Mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi kategorisinde “bilgilendirme eksikliği” ni sorun olarak gören katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

A4 yetiştirme programının sürekli değişmesinden kaynaklı olarak ciddi bir belirsizlik olduğunu ve bu durumun kendileri için tedirginlik yarattığını belirtmiştir. Bu konuda

da okul yönetiminin değil daha genel bir bilgilendirmenin olmadığına dikkat çekmiştir:

"benim gördüğüm en büyük sıkıntı bilgilendirme konusuyla alakalı. Yapmamız gereken birçok şey, doldurmamız gereken birçok evrak var ama tam olarak bilgilendirme yok. Okul idaresinin de bence burada bir suçu yok, genel anlamda ilçeden böyle bir bilgilendirme yapılmadı. Bu program içerisinde bizden tam olarak neler bekleniyor, ne yapmamız isteniyor veya bizimle ilgili bu programın amacı ne? mesela bu söylediklerimin hiçbirisi bana bildirilmedi. Benim bu süreç içerisinde karşılaştığım en büyük sorun bu. Ben neyin içerisindeyim? Büyük bir belirsizlik var mesela bir sınav var bunun sonunda ama sınav olacak mı, olmayacak mı? Her şeyde bir belirsizlik var." (A4)

D4 danışman öğretmenlere yönelik bilgilendirme eksikliğine değinmiştir. Mevzuatta herhangi bir bilginin olmayışına dikkat çekmiştir:

"... biz danışman öğretmenlere yönelik bir bilgilendirme eksikliği olduğunu düşünüyorum ben. Mevzuatta belli değil ne yapacağımız, nasıl yapacağımız. Sorun olarak bunu söyleyebilirim." (D4)

Benzer şekilde M8 de mevzuattaki bilgi eksikliğini ifade etmiştir:

"Mevzuat ve prosedür açısından aday öğretmenlerin tüm sorunlarını ya da karşılaşılabilecekleri tüm durumlara karşı cevap bulabilecekleri bilgiler yok. Bu yönüyle ben eksik buluyorum." (M8)

Mevzuat/ prosedür/ uygulama süresi kategorisinde "sistemin kendisi" ni sorun olarak gören katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

A3 adaylık sürecinde öğretmenlerin tekrardan bir öğrenciymiş gibi düşünülmesinin doğru olmadığını belirterek programın bu şekliyle sorun olduğunu belirtmiştir:

"Bu sistemin bence kendisi başlı başına bir sorun daha doğrusu bu sistem bana saçma geliyor açıkçası. ... Eylül'de sınava girdik tam bir sene sonra Eylül'de atandık. Koca bir sene atanmayı bekledikten sonra atanıp okula geliyorsun ve o okulda sanki şey, öğretmenden ziyade öğrenciymişsin gibi hissediyorsun." (A3)

D9 aday öğretmenin danışmanının dersine katılmasının öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma sebepleri olduğunu, programın bu yönüyle sorunlu olduğunu ifade etmiştir:

"... programın kendisinde bir sorun var bence mesela bir aday öğretmen danışmanının sınıfında derse giriyor. Aynı okulda öğretmenlik yapıyor. Öğrenciler bu sefer ciddiye almıyorlar diğer aday öğretmeni yani ikinci planda kalıyor ya bak bu da bizim gibi öğrenci havası oluşuyor sonrasında aday öğretmeni çok bir ağırlığı kalmıyor maalesef. Bu bence doğru olmuyor, bence bu sorun." (D9)

M6 da benzer şekilde belirli bir sınavla atanan öğretmenlerin tekrardan bir programa dahil edilmesini yanlış olduğunu, sistemi sorunlu bulduğunu ifade etmiştir:

"Şöyle benim kişisel görüşümü soruyorsanız; ben bir öğretmenin üniversiteden mezun olmadan önce hatta giriş aşamasında, süreç içinde ve sonunda değerlendirilmesi taraftarıyım. Yani atadıktan sonra bir öğretmeni siz yetkin misiniz değil misiniz diye ikinci bir değerlendirme hatta KPSS'den sonra üçüncü bir değerlendirmeye tutmanın doğru olmadığını düşünüyorum." (M6)

Dosyalama/ Evrak

"Dosyalama/ evrak" kategorisinde katılımcıların görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; gereksiz iş yükü/ zaman kaybı, denetimin olmaması ve istenilenlerin belirsizliğidir. Katılımcıların çoğunluğunun (27/30) dosyalama/ evrak kategorisinde görüş bildirmiş olmasıyla yetiştirme programı içerisinde istenen dosya/ evrak işlerinin öğretmenler tarafından sorun olarak gördüğünü söyleyebiliriz.

Dosyalama/ evrak kategorisinde "gereksiz iş yükü/ zaman kaybı" olarak gören (24/30) katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Dosya, evrak işleri için şöyle düşünüyorum; form yazıyoruz, şimdi artık online a döndü bilgisayardan yazıyoruz tamam ama onları çıkartıp imzalatmamız lazım. Bunların sayısı da gerçekten 3 5 tane diyebileceğimiz bir sayı değil, sayısı çok fazla olduğu için düşünüyorum buna harcadığımız kâğıda yazık ... belki düzgün okunmayacak bile bilemiyorum ama kimseye yararı olmayan bir şey için bu kadar zaman kaybı açıkçası bana saçma geliyor." (A3)

"... istenen şekli çok fuzuli ve fazla. Hafta hafta sürekli bir şeyler doldurmak gerçekten çok yorucu. Sadece kâğıt biriktiriyorsun gibi geliyor bana, sonrasında zaten ne oluyor o dosyalar atılıyor, çöp oluyor." (A8)

“Uygulanan prosedür bence çok ağır çünkü mesela o formları doldurmak bile ağır yani çok vakit alıyor zaten okuldan çıkıyoruz okulda da iş yükü altındayız, çalışıyoruz sürekli.”
(A10)

D2 ve D5 evrak işlerinin pandemi ile online sisteme alınmasını çok sorunlu durumdan az sorunlu duruma geçiş olarak nitelemiş, yetiştirme programının iyileştirme işlemi olarak görmüşlerdir:

“... evrak işleri bazen öğretmenlere zorlayıcı olabiliyor. O konuda sorunlar yaşıyabiliyoruz. Evrakların hazırlanması ya da yetiştirilmesi gibi. Son atamalarla birlikte bu evrak işleri mebbis sistemine taşındı yani online. O açıdan bence daha iyi oldu. Çok sorunlu bir durumdan daha az sorunlu hale geldi diyebiliriz dosya evrak işleri için.” (D2)

“Evrak yükü biraz fazla ve ağır. Onların biraz daha azaltılmasında fayda var. Gerçi şu anda online bir şekilde dijital ortama alındı bu evrak doldurma işleri bu yönüyle biraz daha iyileştirildi diyebilirim.” (D5)

D9 aday öğretmenlerin evrak işleriyle yıpratılmaması gerektiğini ifade etmiştir:

“Evrak dosya adaylık süresi gerçekten çok büyük bir sorun. Aday öğretmenliğin komple değiştirilmesi gerekiyor. Kalacaksa sadece pratik yönü kalması gerekiyor. Bugün mesela öğlen vakti geldim aşağıda aday öğretmenim dosyayı bana uzatıyor -şunu yaptım, bunu yaptım hocam ara tatil için bir şey yazayım mı, yazmayayım mı- yani öğretmeni bunlarla yormamak gerekiyor diye düşünüyorum.” (D9)

Müdürler de benzer şekilde pandemi ile online olarak doldurulan formları güzel bir gelişme olarak görmüşlerdir:

“Geçen seneye kadar şöyle kalın bir dosya hazırlıyordu aday öğretmenler. Bu dosyalar evrak kalabalığı işte doldur, imzala, getir bana imzalat danışman öğretmene imzalat vs. ciddi bir iş yüküydü. Bu sene artık onu kaldırdılar artık dosya sistemi kalktı. Sistem üzerinden onayları yapılıyor. Onlar da yapıyor biz de yapıyoruz. Şu an onu hafiflettiler.”
(M2)

“Ben dosyalama sistemine çok karşıyım. Açıkçası bana evrak işleri çok boş gelen şeylerdir. Daha çok pratiğe bakılması, uygulamaya bakılması gerektiğine inanıyorum.”
(M5)

M8 artık online olarak doldurulan formların adaylar tarafından yine gereksiz iş olarak gördüğünü ifade etmiştir:

“Dosyalama evrak yükü geçmiş dönemlerde daha yoğundu. Biraz rahatladı çünkü Pandemiden dolayı mecburen online a dönmüş oldu. Bu iyi yönü oldu çünkü Pandemi öncesi inanılmaz bir kâğıt israfı vardı. Kimsenin okumadığı evraklar sırf bir dosya içerisine girsin diye yapılıyordu. Gerçi şu an değişen tek şey dosyaların çıktı olarak alınmaması. Onun haricinde yine online mebbis sistemi üzerinden yaptıklarını rapor haline getiriyorlar ki duyduğum ya da şahit olduğum kadarıyla bunu da angarya olarak görüyor aday öğretmenler.” (M8)

Dosyalama/ evrak kategorisinde “denetimin olmaması” nı sorun olarak görenler her grupta üçer kişi olup görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Tüm bu dosya evrak işleri hepsi kâğıt üzerinde olan şeyler çünkü filmi izlemediğimiz halde internetten de özetini alabiliriz ya da ne bilim kitap için de aynı internetten özetine bakabiliriz mesela kitabı okumaya başladın ve sıkıldın o zaman dediğim gibi tamamlamadan internetten özetine bakıp tamamlamış gibi gösterebilirsin. Böyle olması bence büyük sorun denetim eksikliği olduğunu gösteriyor.” (A1)

“Doldurulan formların değerlendirilmesi şeklinde bir dönüt olmadığı için aslında bizler tarafından gereksiz görülüyor.” (D7)

“Burada sorun üst mercilerde bence mesela müfettişlerin gelip değerlendirmeyi gerçekten yapması gerekiyor ama hiçbiri gelip bakmıyor ya da gelse bile bu dosyanın kimin olduğunu bilmiyor sadece puan veriyor. Müfettiş bu şekilde yaparsa aday öğretmen ne yapsın tabiki de ciddiye almaz. Denetleme kısmında sıkıntı var.” (D9)

“Üniversite de nasıl bir staj dosyası hazırlanıyorsa, öğretmenlikte de memurlukta da vardır. Bunlar tek tek inceleniyor mu? Bunu da söyleyeyim tabi bunlar bakanlık tarafından veya denetime gelen tarafından incelenmiyor. Okul müdürü incelerse bunları inceliyor. Okul müdürünün inceleyip incelemediği soruluyor.” (M4)

M7 denetim eksikliğinin yanı sıra yetiştirme programının tüm iş ve işlemleriyle aday-danışman arasında kâğıt üzerinde kalmasını sorun olarak görmüştür:

“... denetim zaten yok ama bizim en çok karşılaştığımız sorun, uygulanan prosedürün danışman öğretmen ile aday öğretmen arasında kâğıt üzerinde kalması.” (M7)

Dosyalama/ evrak kategorisinde “istenilenlerin belirsizliği” nden dolayı sorun yaşandığını belirten sadece bir (f=1) aday öğretmen olup görüşü şu şekildedir:

“Bu dosya evrak kısmı için yine aynı şeyi söylemiş olacağım ama bizden tam olarak ne istendiğini bilmediğim için şu kısmı fazla şu kısmı eksik gibi sorunlar var desem yalan olur. Hiçbir şey yapmıyor değilim. Online olarak doldurduğum raporlar var, sistem üzerinden tamamladığım şeyler var ama belki de sürecin devamında bunlar bizden istenmemiş olacak bilemiyorum, önce bu belirsizlik sorununun bence giderilmesi gerekiyor.” (A4)

Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

“Ölçme ve değerlendirme yöntemleri” kategorisinde katılımcılardan aday öğretmenlerden biri hariç diğerlerinin görüş bildirmediği gözlemlenmiştir. Görüşlerden oluşturulan alt kategoriler; içeriğin yoğun olması, ölçeklerin aynı olması, öğretmene not verilmesi ve bilgilendirme eksikliğidir.

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde “içeriğin yoğun olması” nın değerlendirme yaparken sorun yarattığını ifade eden görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Kendi açımdan şöyle değerlendirebilirim. Çok fazla soru var. Mesela bir öğretmeni yüzlerce açıdan inceleyemezsin. Ya da örnek veriyorum farklı farklı yüze yakın soru var. Bunların puanlaması işte sıklıkla, her zaman, işte hiçbir zaman vs gibi bu çok zor ... Bu kadar inceleyemezsin ki kimseyi, bu ihtimal dahilinde değil. Bence ölçme ve değerlendirme biraz azaltılmalı.” (D1)

“Ölçme-değerlendirme kriterleri uygun, gayet güzel. Eğer ki gerçekten bir öğretmen oraya göre davranırsa çok harika olur ama olmuyor. Çok fazla soru var ve mesela oradaki bir soruda diyor ki: aday öğretmen okulun gelişmesi için çevre ile iş birliği yapar. Aday öğretmenin çevreyle iş birliği yapması neredeyse imkânsız.” (D9)

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde “ölçeklerin aynı olması” nın değerlendirme açısından doğru olmadığı belirtilmiştir. Branş farkı olmadan tek düze bir değerlendirmenin sorun olduğunu ifade edenler (f=2) ve bölgesel olarak değerlendirme ölçeklerinin aynı olmasının sorun olduğunu ifade eden (f=1) katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Burada şöyle bir şeyde var mesela bir büyükşehirdeki okulla bir Anadolu’daki okulun ölçeğinin aynı olmaması lazım. Her şey çok standart. O bir kere en başta yanlış.” (D7)

Öğretmen yetiştirme ve geliştirme genel müdürlüğü değerlendirme ile ilgili sayfasında açıklamalar yapmış. Kendimde okul idaresi olarak bunu birebir takip etmeye çalışıyorum. Ama gel gör ki rehber öğretmenin ki matematikçiden farklı olmalı, matematikçinin ki öbüründen farklı olmalı. Hizmet içi eğitimlere neler konulacağı neler koyulmayacağı çok farklı olmalı ama hepsi aynı tekdüze.” (M1)

“Değerlendirme formunda gözümüze çarptandan bahsedeyim; rehber öğretmen ya da İngilizce öğretmeni veya matematik öğretmenin de değerlendirilmesi aynı. Rehber öğretmende bazı farklılıklar var ama birçoğunda da aynı şeylerle değerlendiriyoruz. Rehber öğretmenin sınıf değerlendirilmesi yok mesela biliyorsunuz. Bu şekilde aynı olması sorun. Bizler neye göre yapacağız değerlendirmeyi.” (M9)

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde “öğretmene not verilmesi” nin başlıca sorun olduğunu ifade eden (f=1) okul müdürünün görüşü şu şekildedir:

“Sadece burada puan, not verme olayı açıkçası sıkıntı. Yüzeysel ve gereksiz gibi bir şey bence. Kim böyle bir sorumluluk alabilir. Müdür de olsa müfettişte olsa öğretmene zayıf bir puan verip başarısız göstermek doğru değil ... Öğretmene not vermek nedir. Puan olarak, not olarak bunun değerlendirilmesini eğitim açısından uygun bulmuyorum. Bu kısmı sorun bence.” (M10)

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde “bilgilendirme eksikliği” nin diğer kategorilerde olduğu gibi sorun yarattığını ifade eden (f=2) katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Pandemi süreciyle birlikte çoğu şey online oldu yani bizlerin mebbis sistemine geçti ... değerlendirme açısından neyi nasıl yapacağımıza dair hiçbir bilgi yer almadığı için her branş için belki geçerli olmayabilir ama biz psikolojik danışmanlar için baya bir zorlayıcı oldu bence.” (A2)

“Şu an Millî Eğitim Bakanlığı kendi yönerge ve çizelgelerine baktığınız zaman sözleşmeli öğretmenlerin değerlendirme kriterleri konusunda bir netlik söz konusu değil. Sözleşmeli öğretmenlere herhangi bir cezai prosedür net olarak tanımlanmış değil.” (M1)

Fiziki Ortam

“Fiziki ortam” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; ikili öğretim ve dezavantajlı bölge/ öğrenci-veli profilidir.

Fiziki ortam kategorisinde “ikili öğretim” i sorun olarak gören (f=4) katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Kurumumuz ikili öğretim. Biz bide öğlenci grup olarak sabah kalkıyoruz öğlene kadar hani çok bir şey yapamıyoruz ama öğlen okula gel akşam eve git videoları izlemeye başla falan kendimize vakit ayırmaya hiç zamanımız olmuyor.” (A3)

“Bağcılar çok kalabalık bir yer ve öğretmen çok yoğun. Bir de sabahçı-öğlenci burası yani ikili eğitim. Öğretmen sabah bir seminere gidiyor sonra okula geliyor veya sabah derse giriyor sonra seminere gidiyor. Yoruluyor ... Bir yerden sonra angarya iş oluyor. Zaten öğretmen okulda çok yoruluyor. Oraya da sadece imza atmak için ya da orada kendi gözüksün diye gidiyor.” (D1)

“İkili eğitim içinde değişik handikaplar ortaya çıkıyor. Aday öğretmenler için ciddi bir yorgunluk.” (M1)

Fiziki ortam kategorisinde “dezavantajlı bölge/ öğrenci-veli profili” nin aday öğretmenlere sorun yarattığını ifade eden (f=7) katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Sadece şunu dile getirmek daha doğru olacak sanırım sorun olarak en çok veliler ile ilişkiler konusunda sorun yaşadım. Okulun bulunduğu bölge ve veli profili beni gerçekten zorladı. Benim açımdan baya bir yorucu oldu.” (A2)

“Bizim bu bölgemiz maalesef çok zor bir bölge şimdi öğretmen orada filmde izlediğini okulda uygulamaya çalışırsa bu olmuyor. Filmde mesela diyor ki çocuğun kalbine dokun, sevgiyle yaklaş. Öğretmen onu yapmaya çalıştığı zaman çocuk kontrolden çıkıyor, gerçekten çıkıyor. Orada bir denge sağlamak gerekiyor ... Doğunun daha sakin, ufak bir kasabasında olsa filmde izlediğin her şeyi uygulayabilirsin rahatlıkla çünkü oradaki veli de seni dinler, öğrenci de seni dinler ama burada öyle bir şey yok. Burada çok büyük problemlerle karşılaşıyoruz.” (D9)

“Biz kalabalık bir okuluz. Sosyo ekonomik ve kültürel açıdan geri bir bölgede yer alan bir okul olduğu için. Aynı zamanda uyuşturucunun en yoğun olarak kullanıldığı bir bölge olduğu için. Cezaevinde babası, ailesi, çok fazla içeride olan çocuk sahibi olduğu için.

İstismarın yoğun olduğu bir okul olduğum için. Tüm bu dezavantajlar aday öğretmenlerimize sorun yaşıyor maalesef.” (M7)

4.2.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunların Çözümlerine İlişkin Görüşler

Tüm katılımcılara araştırmanın ikinci alt amacı ile ilişkili olarak sorulan sorunun tamamlayıcı olarak “aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılıp katılımcı görüşlerinin kodlanmış halleriyle Tablo.4.2.1’de verilmiştir.

Tablo.4.2.1 incelendiğinde, aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde karşılaşılan sorunların çözümlerine ilişkin görüşlere göre oluşturulan kategoriler; programın yapısı, programdaki eğitim süreci, öğretmenin gelişim süreci, denetim ve izleme sürecidir. Katılımcılardan bazıları birden çok kategoriye yönelik görüş bildirmiştir. Okul müdürlerinden (2/10) “denetim ve izleme” kategorisinde çözüm önerisi olarak görüş bildirirken geri kalan (8/10) okul müdürlerinin görüş bildirmemiş olması dikkat çekicidir.

Programın Yapısı

“Programın yapısı” kategori katılımcıların yoğun olarak çözüm önerisinde bulunduğu bir kategori olup katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgularla oluşturulan alt kategoriler; ders yükünden muaf tutulma, oryantasyon çalışmasının gerekliliği, idare tarafından bilgilendirilme, kısa süreli adaylık, danışman ile aynı branş zorunluluğu, danışman ile aynı kurum zorunluluğu, birden fazla danışman, danışmanların bilgilendirilmesi, stajyer öğretmenliktir.

Program yapısı kategorisinde “ders yükünden muaf tutulma” yı sorunlara çözüm olacağını katılımcıların yarısından fazlası ifade etmiş olup görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Tablo.4.2. 1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunların Çözümlerine İlişkin Görüşler

Tema 2.1		Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunların Çözümlerine İlişkin Görüşleri			
Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar			f
		Aday Öğretmenler	Danışman Öğretmenler	Okul Müdürleri	
Programın Yapısı	Ders yükünde muaf tutulma	A1, A3, A4, A5, A8	D1, D3, D6, D7	M1, M2, M5, M6, M8, M9, M10	16
	Oryantasyon çalışmasının gerekliliği	A7, A9	-	M2, M4, M5, M8	6
	İdare tarafından bilgilendirme	A2, A4, A10	-	-	3
	Kısa süreli adaylık	A5	D2, D7, D8, D9	-	5
	Danışman ile aynı branş zorunluluğu	A2, A4, A6, A7, A9	-	M6, M9	7
	Danışman ile aynı kurum zorunluluğu	A4, A6	-	M10	3
	Birden fazla danışman	-	D3, D5, D8	-	3
	Danışmanların bilgilendirilmesi	-	D4	M1	2
	Stajyer öğretmenlik	A8	D1	M9, M10	4
Programdaki Eğitim Süreci	Düzenli atama takvimi	-	D5, D9, D10	M1, M4, M5, M9, M10	8
	Sürece yayılmış seminer	A7, A8	-	M3, M4	4
	İlgi çekici seminerler/ ÖBA	A6	-	M8	2
Öğretmenin Gelişim Süreci	Aday-danışman ortak ders	-	D10	M1, M2, M3, M5, M6, M9, M10	8
	Branşa özgü çalışmalar	A2, A8	-	-	2
Denetim ve İzleme Süreci	İşlevsel denetim	A1	D1, D2	M7, M9	5
	Anket/ gözleme dayalı değerlendirme	A1, A2, A5, A8, A10	D5	-	6
	Hafifletilmiş dijital dosyalama	A7	D1, D2, D3	-	4
	Kısa dönemli değerlendirme	A6	-	-	1

"Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday öğretmene bir fayda sağlaması bekleniyorsa, bunun öğretmenin çalışmadığı sürede yapılması gerekiyor ... bence öğretmen kuruma gitmeli ama ders yükü olmamalı." (A1)

"Bu adaylık sürecinde madem maksat öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi o zaman mesela öğretmen okula başlamadan önce 1 aylık, 2 aylık neyse, bir eğitim sürecine sokarsın, derste neyi nasıl anlatman gerektiğini belirtirsin ... bunu meslekte göreve başlamadan önce 2 aylık gibi kısa bir süreçte bize anlatsalardı kesinlikle bu form, dosya doldurma işlerinden kesinlikle çok daha faydalı olurdu diye düşünüyorum." (A3)

"Bazı aday öğretmenlerimiz hem 30 saat ders yükü hem de programda istenen şeyleri hepsini fazla buluyor. Bu noktaya çözüm önerisi olarak belki atandığı gibi derslere sokulmayabilir üç ay kadar. Aday öğretmen biraz daha rahatlatılabilir." (D6)

"Aday öğretmenler atandıkları gibi derslere girmeyip bir süre en azından bir dönem ya da iki dönem şeklinde gözlem yapması sağlanabilir. Zaten bakanlığımız böyle taslak bir uygulaması vardı ancak bu son atamada bu uygulanmadı. Belki bu uygulamaya geçerse aday öğretmenlerimizin adaptasyon ve mesleğe alışma süreci daha kolay atlatılmış olur." (M8)

Program yapısı kategorisinde “oryantasyon çalışmasının gerekliliği” ni çözüm önerisi olarak ifade edenler aday öğretmenler (f=2) ve okul müdürleri (f=4) olup danışman öğretmenlerin görüşü bulunmamaktadır. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A7 okul içerisindeki iş ve işlemlere yönelik oryantasyon çalışması yapılmasının gerekliliğini ifade etmiştir:

"Bence her öğretmenin ilk hafta oryantasyon çalışmasına katılması gerekiyor mesela sınıfların tanıtılması, okulun işleyişi programı, işte bilmediğimiz şeylerin öğretilmesi daha önce de demiştim, e okula girmek gibi, mebbiste bir iş yapmak gibi vs. şeyler için en az bir hafta biz aday öğretmenlere anlatılması gerekiyor. Bunun planlamasını okulda yapabilir, ilçe düzeyinde bir planlama da yapılabilir." (A7)

M4 ve M5 ise daha çok ilçe genelinde planlanan çevreyi tanımaya yönelik oryantasyon çalışması yapılmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir:

"Aday öğretmenleri sadece ölçme değerlendirme, devlet memurları kuralları, protokol kuralları, eğitimle ilgili seminerler değil de mesela atandığı ilçenin tanıtılması, kurumun tanıtılması, belediye ile iş birliği, ev bark barınma noktasında belediyeler ile iş birliği, kaymakamlıkların farklı STK'larla iş birliği yapılması gibi öğretmen arkadaşlara kolaylaştırıcı şeyler yapılması gerektiğini düşünüyorum." (M4)

"Atandıkları kurumun bölgesi, veli kültürü, veli çevresi, sosyal çevresi, şehirle ilgili bu tarz uyum süresi oryantasyon dediğimiz uyum seminerinin o yaz tatilinde veya eğer şubat ataması ise bu atamaların aralık ayında yapılıp şubata kadar o sürede bu öğretmenlere böyle bir eğitim verilmesi çok daha mantıklı geliyor. Bu şekilde öğretmenler okula başladıklarında hem birçok sorunu halletmiş olacaklar hem de daha çabuk adapte olabilecekler öğretmenlik yapmaya" (M5)

Program yapısı kategorisinde “idare tarafından bilgilendirme” nin birçok soruna çözüm olacağını ifade eden (f=3) aday öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Adaylık sürecine dair bilgilendirmenin güzel bir şekilde yapılması gerekiyor, net olması gerekiyor gerekirse yazılı bir dokümanla yapılacaklar, bizden istenenler belirtilmesi çünkü söz uçar yazı kalır." (A4)

"Bilgilendirme kısmı için de bende okul yönetiminin daha aktif şekilde çalışması sağlanmalı. Belki onlara da daha üst merviden bilgilendirme eksik kalıyor orasını bilemiyorum ama okulda biz aday öğretmenlere aktif bilgilendirme yapılmalı. Okul idareleri bu konuda daha duyarlı ya da aktif olmalı kesinlikle." (A10)

Program yapısı kategorisinde “kısa süreli adaylık” ile adaylık süresinin kısaltılması gerektiğini ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"... yoğun olarak geçen 1 sene bana biraz uzun gibi geliyor belki 6 ay olsa daha iyi olabilir." (A5)

"Adaylık süresi bence uzun bu bir sorun. Bir dönem işi kavramak için yeterli olur." (D7)

"İlk önerim adaylık süresi 1 yıl olmalı." (D8)

"... adaylık süresinin 1 yıl olması bence ideal. 2 yıl biraz fazla." (D9)

Program yapısı kategorisinde “danışman ile aynı branş zorunluluğu” ile aynı branştan olma durumunun inisiyatifte bırakılmaması gerektiğini ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“... danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle aynı branştan olması konusunda zorunluluk getirilmesi gerekiyor.” (A2)

A7 iki farklı okul türünün bir arada olduğu okullarda okul türüne göre değil branşların aynı olmasına göre danışman atanması gerektiğini ifade etmiştir:

“... illa imam hatip kadrosundan olacak diye ısrar edilmemeliydi bence. Sonuçta bizim kurum hem ortaokul hem imam-hatip ortaokulu bir arada olan bir kurum. Ortaokul kadrosunda olduğu için bana atanmayan kadrolu fen bilgisi öğretmeni bence bana danışman olarak verilmeliydi yani illa okul türü denk getirilmeye çalışılmamalı. Branşın aynı olmasına daha çok dikkat edilmeli ki kendi dersimde zorlandığım yerleri direkt olarak danışmanıma sora bileyim.” (A7)

A9 ise danışman seçerken asli kadroya geçmiş olmayı dikkate almak yerine branşların aynı olmasına dikkat edilmesi gerektiğini ifade ederek farklı bir açıdan görüş bildirmiştir:

“Branş farklılığının önlenmesi için ise önerim direk kadro şartının aranmaması yani benden 1 sene önce atanmış aynı branştan bir öğretmen varsa onun asli kadroda olup olmama durumuna bakılmaksızın branş denkliğine bakılıp bence danışman olarak atanması gerekiyor.” (A9)

M6 da branşların aynı olmasının önemli olduğuna dikkat çekmek için adaylığın farklı bir okulda geçirebilmesine izin verilmesi gerektiğini ifade etmiştir:

“Bu okulda atıyorum mesela felsefe branşında bir aday öğretmen atandı. Burada yoksa adaylığını başka okulda geçirsin. O okulda geçirmesin.” (M6)

Program yapısı kategorisinde “danışman ile aynı kurum zorunluluğu” nun getirilmesi gerektiğini ifade eden katılımcı görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“... danışman öğretmenin en azından yan branş diyebileceğimiz bir branştan atanması gerekiyordu yani eğer ki aynı branş bulunamıyorsa bence yan branş veya ilgili branş

diyebileceğimiz bir dersten danışman öğretmen atanmalı ve bu durum kurum içerisinde karşılmalı yani başka okullara gerek yok." (A6)

M10 detaylı bir açıklama yaparak danışman ve adayın aynı kurumdan olması gerekliliğini gerekçeleriyle açıklamıştır:

"Farklı okuldan aynı branş olmasındansa farklı branştan bile olsa kendi okulundan olmalı danışman öğretmenler. Çünkü birebir gözlem yapabileceği, iletişim kurabileceği gerekirse teneffüs aralarında birlikte sohbet edebilecekleri durum oluşması gerekiyor ki aday öğretmen danışman öğretmenini gözlemleyebilsin. Aslında burada bakanlık mevzuatı netleştirmeli. Şahsi kanaatim farklı branş olması kesinlikle birinci istediğim bir şey değil. Ama farklı okullar olması daha büyük sorunlar getiriyor." (M10)

Program yapısı kategorisinde "birden fazla danışman" olmasının aday öğretmeni çok yönlü geliştireceği düşüncesi danışman öğretmenler (f=3) tarafından ifade edilmiş olup görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"... bu süreçte hep onlarla beraber olarak, sadece danışman öğretmenlerimizle değil de diğer öğretmenlerimizin de onlarla iş birliği halinde çalışması belki de sürece daha kolaylaştıracak." (D3)

D5 birden fazla danışmanın gözetiminde olma önerisinin yanı sıra aday öğretmenin belirli bir süre gözlem yapmasına izin verilip kendi danışmanını kendisinin seçmesine izin verilmesinin de son derece önemli olduğunu vurgulamıştır:

"Atama öncesi tecrübesi olmayan aday öğretmenler sadece danışman öğretmeni ile diyalog halinde değil de okuldaki tüm öğretmenlerle diyalog halinde olması sağlanmalı. Belki de öğretmenin belirli bir süre gözlem yapıp kendi çalışmak istediği bir öğretmen ile sohbet edip ondan danışmanlık alması şeklinde bile olabilir. Çünkü öğretmenlerimizin çoğu belirli bir süre çalıştıktan sonra pişmanlık yaşıyabiliyor. Bu tarz olumsuzlukların olmaması için belirli bir süre aday öğretmenin iyi bir gözlem yapması gerekir diye düşünüyorum." (D5)

Program yapısı kategorisinde "danışmanların bilgilendirilmesi" önerisinde bulunan danışman öğretmen (f=1) ve okul müdürünün (f=1) görüşleri şu şekildedir:

"İlk defa danışman olduğum için hani yanlış bir şey yapmayayım diye çok fazla fikir aldım müdürümüzden ya da diğer tecrübeli öğretmen arkadaşlarımdan. Keşke danışman öğretmenlere de yapacakları işlemlerle ilgili bir yazı, herhangi bir bilgi gelmiş olsaydı. Bizler de daha iyi yönlendirmiş olurduk aday öğretmenlerimizi. Çözüm önerisi olarak ancak bunu söyleyebiliyorum. Kabaca bir bilgilendirme yazısı bile olsa danışman öğretmenler için de bir şeyler yapılmalı." (D4)

M1 de D4 görüşüne benzer olarak danışman öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bir yönerge ile tebliğ edilmesi gerekliliğini vurgulamıştır:

"Prosedürdeki en büyük eksiklerden bir tanesi danışman öğretmenin görev ve sorumluluklarını tam olarak bilmemesi. Burada okul idareleri eminim rehberlik yapıyor ama bunun yasal sorumluluk kısmında danışman öğretmenler çok eksik. Benim yarım saat, bir saatlik yaptığım bir hizmet içi ya da bilgilendirme toplantısı buna çözüm getirmiyor. Bununla ilgili bir yönergenin oluşturulup, yönergenin danışman öğretmenlere tebliğ edilmesi gerekiyor. Ve danışman öğretmenin bunun kendi görev ve sorumluluğunun olduğunu bilmesi gerekiyor." (M1)

Program yapısı kategorisinde "stajyer öğretmenlik" uygulamasının geri gelmesi önerisinde bulunan katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"... mesela şöyle olabilir; her öğretmen kendi yaşadığı şehirde alsaydı o eğitimi sonra gitseydi atandığı şehre ya da okula. Nabi Avcı döneminde bu sistem sanırsam uygulanmış 6 ay kadar bir göreve başlama öncesi eğitim verilmiş diye biliyorum hani bu 6 ay olmasın da 3 ay olsun ama keşke okuldan önce bir eğitimden, yetiştirme programından geçseydik sonra göreve başlasaydık." (A8)

"Mesela eskiden olan stajyerlik şöyle iyiydi, birincisi evinin yakınındaki okuldan stajyerlik alabiliyordu. O nedenle kişi ev ortamını bozmuyordu. Şimdi öyle değil, atanıyorsun bir hafta içinde atanıp okula başlamak zorundasın. Çok zor. Bu nedenle ben stajyer öğretmenliği destekliyorum." (D1)

"Bir dönem bu yapıldı diye hatırlıyorum. Staj anlamında kendi atandığı okulunda değil ama başka okulda iki aylık bir adaptasyon süreci yapıldı ve danışman öğretmenleri ile derslere katıldılar. İzleme yaptılar ve ondan sonra kendi okullarına geçtiler. Bu şekilde bir uygulama tekrardan yapılabilir." (M10)

Programdaki Eğitim Süreci

“Programdaki eğitim süreci” kategorisinde katılımcıların görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; düzenli atama takvimi, sürece yayılmış seminer ve ilgi çekici seminer/ÖBA’dır.

Programdaki eğitim süreci kategorisinde “düzenli atama takvimi” önerisi danışman öğretmenler ve okul müdürleri tarafından önemli görülmüştür. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"İl dışına atanan öğretmenler için ise öğretmenlerin atandığı çevreyi tanımak oraya uyum süreci vs. açısından atamaların eylül ayında değil de haziran ayı gibi yapılması gerekli ... öğretmenin en azından gittiği yere alınabilmesi için atamaların düzenli bir takvimde ve de öğretmenin çalışma ortamı olmadan ortama adaptasyonunu sağlayacak şekilde yapılması gerekiyor." (D5)

"Son atamalarda 9 öğretmenimiz geldi hepsi çok genç çoğu İstanbul'u bilmiyor hele ki Bağcılar duyanlar korkuyor zaten. Telefonla arıyorlar işte ne yapabiliriz çok zor durumda kalmışlar iki ayağı bir pabuca girmiş şekilde. Ev arıyorlar, bulamıyorlar. Bir yerlerde kalıyorlar. Biz yardımcı olmaya çalışıyoruz yani atamaların zamanlaması çok problemlidir bence ... Ben anlamıyorum istense her şey rayına oturacak şekilde görünüyor ama bizim bilmediğimiz şeyler mi var artık bilmiyorum zamanlama çok kötü gerçekten. Mesela haziran ayında olsa atamalar en azından yaz döneminde öğretmenlerimiz atandıkları okulları görebilir, etrafı tanıyabilir, kalacakları yeri ayarlayabilir. Her yönüyle daha iyi olur bence." (D9)

M1 atanma tarihleri ve göreve başlama tarihlerinin birbirine çok yakın olmasına eleştiri getirerek olması gerekeni açıklamıştır:

"Atama sürecinin daha düzgün hale getirilip atandıkları yerin düzeyine kavuşmaları için belli bir zaman aralığı yaratılması lazım. Pazartesi atandım, salı günü göreve başlıyorum, derse giriyorum, çok sıkıntılı bir süreç. Bunları ağustosta ata en azından bir aylık bir zamanı olsun. Öğretmen bir okulunu görsün tanısun, çevresini tanısun, evini tutsun, ortamına baksın, alışsın." (M1)

M5 ve M10 atama tarihlerinin netleşmesi ve sürekli hale getirilmesi gerekliliğine vurgu yaparak idealinin haziran ayı olduğunu ifade etmiştir:

"... örnek veriyorum atamaların haziran gibi yapıp eylüle kadar o üç aylık sürede öğretmenlere eğitimler verilip, iş ve işlemlerin o sürede yapılması." (M5)

"Atama zamanlamasına bir düzenleme gelmesi gerekir. Mesela sürekli olarak haziran ayında yapılacak gibi. Ya da ara dönemde yapılıyorsa da onun da tarihi belirgin olmalı. Çünkü bu tarihler belirgin olmadığı zaman mağduriyetler ortaya çıkabiliyor. Bunun önüne geçilmesi gerekli." (M10)

Programdaki eğitim süreci kategorisinde "sürece yayılmış seminer" önerisinde bulunan aday öğretmen (f=2) ve okul müdürü (f=2) görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"... mesela gittiğimiz seminer 3 güne sığdırılmayıp mesela 10 güne yayılabilirdi. Daha küçük gruplara ayrılabilirdi, en azından daha verimli geçerdi diye düşünüyorum. 3 güne sıkıştırılmış bir eğitim bizim için hiç verimli olmadı daha çok bir zaman kaybı oldu, hiçbir şey anlamadığım için de şu an excel'de dosya hazırlamakla ilgili bir işim olsa youtube açıp buna bakmam gerekiyor ... Bu 3 gün yerine keşke bir 10 gün gitseydik de bir şeyler öğrenebilseydik mesela 10 gün 2'ser saatten gidip daha verim almamız sağlanabilir." (A7)

"Özellikle hizmet içi seminerlerin belli bir döneme toplanması değil de bu yetiştirme programı süreçlerinin zamana yayılması yıl içerisinde yayılması çok önemli." (M4)

Programdaki eğitim süreci kategorisinde "ilgi çekici seminer/ÖBA" önerisinde bulunan (f=1) aday öğretmen ve (f=1) okul müdürü görüşü şu şekildedir:

"Bir çözüm önerim de aslında bu seminerleri veren kişiler için. Bu kişi eleştirisi olur mu bilmiyorum ama ses tonları çok aynı yani 1 saat anlatılan şeyi ben dinleyemiyorum uyuyorum bir robot anlatmış gibi açıkçası. O yüzden biraz daha tonlamaları iyi kullanan kişiler üzerinden seminerler planlansa, ya da daha ilgi çekici olsa çok daha verim alınabilir." (A6)

"ÖBA videolarının çok monoton olması ya da dikkat çekici bir yönünün olmaması sorun. Bize anlatılan eğitim sistemi nedir? böyle ilgi çekici, güzel, zarif, çağın şartlarına uygun bir eğitim bekleniyor ama asıl eğitimi veren en üst kurum bize videoları slayttan okuyor. Bu anlatılan ve uygulananın arasında uçurum olduğunu gösteriyor bizlere. Düz anlatım çağı çekti diyoruz ama ne yazık ki ÖBA videolarında bu var. Tamamen bir çelişki

içerisinde sistem ... ÖBA uygulaması güzel ama içeriği düzeltilmeli eğlenceli hale getirilmesi." (M8)

Öğretmenin Gelişim Süreci

“Öğretmenin gelişim süreci” kategorisinde katılımcıların görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; aday-danışman ortak ders ve branşa özgü çalışmalardır.

Öğretmenin gelişim süreci kategorisinde “aday-danışman ortak ders” önerisinde bulunan katılımcılardan (f=8) çoğunluk okul müdürlerine (f=7) ait olan görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"... mesela danışman öğretmen ve danışan belli programlarda bir araya getirilebilir ... en azından ortak ders saatinde aday ve danışman buluşturulabilir. Çünkü bu kısım programda eksik kalmış gibi. Mesela şöyle olabilir; onlarla ilgili aday öğretmen ve danışman öğretmen belli sınıflara ikisinin birlikte derse girmesi bence çok mantıklı olabilir. Hem laboratuvar kısmında hem sınıfta." (D10)

M1 aday-danışman görüşmesinin resmi olarak belirlenmiş bir program dahilinde olması gerekliliğine değinerek bu konuda inisiyatif olmamalı önerisinde bulunmuştur:

"Haftanın belirli günlerinde danışman öğretmen ve aday öğretmenin görüşmeleri bir programa bağlanması lazım. Mesela -cuma günü üç ile dört arasında aday öğretmen danışmanın yanına gelir ve görüşür- şeklinde bir program dahilinde belirtilmesi lazım. Bu durum inisiyatife bırakılmamalı. İnisiyatifler çünkü değiştirilebiliyor." (M1)

M6 danışman öğretmeni rol model olması yönüyle değerlendirmiş ve aday öğretmen için maddi kazançtan çok daha değerli görülmesi gerektiğini vurgulamıştır:

"... mesela şu olabilir; kesinlikle ama kesinlikle yanında ona danışmanlık yapacak öğretmenin olduğu ortamlarda hazırlanması lazım. Bu okulda atıyorum mesela felsefe branşında bir aday öğretmen atandı. Burada yoksa adaylığını başka okulda geçirsin. O okulda geçirmesin. İstinasız herkes danışman öğretmeni ile derse girsin. Para kaygısı var biraz. Şimdi yani hiç ücret alamayacak, sadece maaşını alacak. Para kaygısını da geçmemiz lazım. Örnek bir rol modelden bulunabilecek yetiler ölçülemez yani onu bir rakam karşılığı yok. Bence kesinlikle danışman öğretmen ile bir yıl geçirilmeli." (M6)

M10 ise bulunduğu dezavantajlı bölgeye atıfta bulunarak öneride bulunduğu durumun bölgeden kaynaklı uygulanamayacağını ifade etmiştir:

"Atanan öğretmenlerin danışman öğretmenleriyle belirli bir süre derse girip çıkması ve o sırada herhangi bir iş yükünün olmaması güzel bir uygulama olabilir. Ama bu mümkün değil. Hele ki bağcılar gibi bir ilçede." (M10)

Öğretmenin gelişim süreci kategorisinde “branşa özgü çalışmalar” önerisinde bulunan sadece iki (f=2) aday öğretmen olup her ikisi de rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni olması çarpıcıdır. Görüşleri ise şu şekildedir:

"Ayrıca kendi branşım açısından başka bir çözüm önerisi de okullarda suça karışan öğrencilere ne yapılması gerektiği noktasında özellikle göreve yeni başlayan rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenlerinin Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile direkt bağlantı kurmaları kolaylaştırılırsa öğretmenlerin kendilerini geliştirme noktasında güzel bir sistem olabilir diye düşünüyorum." (A2)

"Ben bu Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'nın şöyle olmasını isterdim hani çok mu zor olur diye düşünüyorum mesela her branşın ayrı ayrı yetiştirme programı olsaydı çünkü biz PDR branşı olarak gerçekten diğer branşlardan farklı kalıyoruz hani bizim kazanımlarımız belli değil, bizde sınıf yönetimi yok, tabii sınıfça rehberlik çalışması yaptığımız durumlar olabiliyor ama geneli bireysel görüşmeye dayalı. O yüzden sadece bizim branşımız özel bir değerlendirmenin veya yetiştirme programının olması daha iyi olur sanki." (A8)

Denetim ve İzleme Süreci

“Denetim ve izleme süreci” kategorisinde katılımcıların görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; işlevsel denetim, anket/gözleme dayalı denetim, hafifletilmiş dijital dosyalama ve kısa dönemli değerlendirmedir.

Denetim ve izleme süreci kategorisinde “işlevsel denetim” olması gerektiğine dair öneri sunan katılımcı (f=5) görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"... program içerisinde istenenlerin takip edilebilirliği ile alakalı aslında yani daha fazla denetim olmalı gibi ya da daha işlevsel bir denetim de diyebiliriz açıkçası tam olarak çözüm önerisi nasıl olabilir bilmiyorum ama evrak dosya, izlenmesi gereken ya da okunması gereken vs. bunların hepsi olacaksa kesinlikle benim onları yaptığımı dair

birileri tarafından denetlenmesi gerekiyor diye düşünüyorum. En azından daha isabetli ve faydalı olacaktır.” (A1)

“Bence aday öğretmenlerle alakalı şu olabilir; müfettişin gelme süresi arttırılmalı ya da müfettiş geliyor, oturuyor, birkaç soru sorup gidiyor. Böyle bir denetleme durumu olamaz. Şu var gelecek öğretmenle birebir konuşmalı, öğretmene vakit ayırmalı, onunla derse girmeli, onunla hangi planı, yapılandırmacı eğitimden hangi programı yapıyor onlara bakmalı. Gelip bir iş olarak görüp puanlama yapıp gitmesi. Mesela benim adaylığımdeki 5 öğretmene hepimize yanı puanı verdi gitti, böyle bir puanlama olamaz. Denetlenen kişi de böyle değerlendirileceğini bildiği içinde artık önemsemiyor. Daha iyi bir denetleme olmalı.” (D1)

“Mevzuattan çıkıp pratik olarak yapılanlara odaklanılması ve bunlar üzerinden geri dönütler alınması gerekiyor.” (D2)

M7 aday öğretmenlere adaylık süreci içerisinde yapılan denetimin bazı şartlara bağlanması ve aktif şekilde takip edilmesi önerisinde bulunmuştur:

“Biz öğretmenler, devlete atandığı için nasıl olsa bir şey olmaz diyerek kaytarmaya çok müsaidiz ... Örneğin ben ikinci değerlendirmelerini yapmadan önce dedim ki o ÖBA’dan üç tane eğitimi izleyene vereceğim puanı. Aslında program çok güzel; akran zorbalığını anlatıyor, ihmal ve istismarı anlatıyor. Aday öğretmenlerin atandıkları okullar sonuçta ekonomik, kültürel seviyesi düşük okullardır. Bunlar için bize oradaki değerlendirme yöntemlerinde bazı şeyler şart koşulsun ve aktif takibi yapılsın. Hani bunlar izlenilecek, bunlar yapılacak, bu programa katılacak gibi.” (M7)

Denetim ve izleme süreci kategorisinde “anket/gözleme dayalı değerlendirme” önerisinde bulunan aday öğretmen (f=5) ve danışman öğretmen (f=1) görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“... dosya hazırlamayla ilgili çözüm önerisi ise bence her hafta yaptıklarımızı yazmaktansa genel bir değerlendirme yapılabilir mesela süreci genel değerlendirin, bu süreçte sana neler faydalı oldu, neler gereksizdi? gibi anket tarzı bir dönüt vermiş olsaydık çok daha faydalı olurdu.” (A8)

“... mesela bu formlar yerine anketler olabilir, biz oradan işaretleyebiliriz. Bunu yaptım şunu yaptım yapmadım şeklinde, bu olabilir. İşimizi kolaylaştırma açısından faydalı olacağını düşünüyorum.” (A10)

"Prosedürden ziyade yani evraklardan ziyade uygulamaya dönük işlemlerin daha fazla olması gerekiyor çünkü işleyiş farklıdır; evrak, dosyalama işi farklıdır. Aday öğretmenlerin de bu dosya evrak işleriyle boğmayıp daha gözleme dayalı süreç içerisinde değerlendirmesinin yapılması daha iyi olur." (D5)

Denetim ve izleme süreci kategorisinde "hafifletilmiş dijital dosyalama" önerisinde bulunan katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"... işte 657 mevzuatı, istiklal marşı işte vizyonlar, yıllık planlar vs. yıllık planlar mesela artık cep telefonumuzda uygulama şeklinde var. Bir daha bunu kâğıt olarak çıkartmaya gerek yok hatta bu dosyalama komple kalkabilir." (A7)

"Evrakların elden hazırlanması konusunda mesela elden hazırlaması yerine bilgisayar ortamında hazırlanması ve çıktı alınmaması daha iyi olur hatta içeriğinde de hafifletilme olmalı çünkü aday öğretmenlikten ziyade öğretmenin sınıf ortamında yaşadığı tecrübeler çok daha önemli. O yüzden evraklarda yazılan şeylerin biraz daha esnetilmesi gerekiyor." (D2)

Denetim ve izleme süreci kategorisinde "kısa dönemli değerlendirme" önerisinde bulunan sadece bir (f=1) aday öğretmen olup görüşü şu şekildedir:

"Şu anda bizler için 3 ayrı değerlendirme dönemi var bunların hepsi için ayrı form bulunuyor. Bu kadar hafta yerine bence tek bir dönem yani 60 gün doldursak ve sadece o formu versek çok daha iyi olur diye düşünüyorum." (A6)

4.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt amacına yönelik olarak aday öğretmenlere "aday öğretmen yetiştirme programı sürecinde danışman öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olmasını isterdiniz?" sorusu, benzer şekilde okul müdürlerine ise "aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmende olması gereken özellikler sizce nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular kategori ile alt kategorilere ayrılıp kodlanmış halleriyle Tablo.4.3'te verilmiştir.

Tablo.4. 3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler

Tema 3 Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler				
Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar		f
		Aday Öğretmenler	Okul Müdürleri	
Profesyonel Özellikler	İşini seven/ iş disiplini olan	-	M2, M3, M4, M6, M7, M8, M10	7
	Alanında uzman/ mesleki yeterliğe sahip	A3	M1, M2, M4, M6, M8	6
	Tecrübeli	A2, A3, A8, A9, A10	M2, M3, M5, M9	9
	Kendini geliştirmiş/ gelişime açık	A1, A2, A5	M4, M6, M8, M10	7
	Öğretmenlik becerisi yüksek	A2, A3	-	2
	Yol gösterici/ ufuk açıcı/ cesaretlendirici	A2, A3, A5, A7	M1, M3, M5, M10	8
Kişisel Özellikler	Çalışkan	A1	M1	2
	Samimi/ güler yüzlü/ sevecen	A6, A7	M6	3
	İstekli/gönüllü/ hevesli	A1, A5, A9	M3, M8	5
	Empatik/ empati yeteneği sahip	A4, A9	M6	3
	Psikolojik sorunu olmayan	-	M7	1
Sosyal Özellikler	İletişime açık/ iletişim becerisi yüksek	A2, A3, A6, A7, A8	M1, M3, M4, M8, M9	10
	Eleştiriye açık/ açık görüşlü	A3, A4, A5, A10	-	4
	Yardımsever	A1, A4, A6, A8, A9, A10	-	6
	Paylaşımçı	A6, A7, A8	M4, M5, M8, M9, M10	8
Ahlaki Özellikler	Ahlaklı/ vicdan sahibi	-	M3, M6, M8, M9	4
	Saygılı/ saygı gören	-	M3, M8	2
	Anlayışlı/ fedakâr	A4, A7, A9	M2, M5	5

Tablo.4.3 incelendiğinde, danışman öğretmende olması gereken özelliklere ilişkin aday öğretmen ve okul müdürü görüşleriyle oluşturulan kategoriler; profesyonel özellikler, kişisel özellikler, sosyal özellikler ve ahlaki özelliklerdir. Tablodaki on sekiz alt kategoriden on biri her iki katılımcı grubun da ortak olarak danışman öğretmende olmasını istediği özelliklere ait alt kategoriler iken; geri kalanlar ya sadece aday öğretmenlerin ya da sadece okul müdürlerinin danışman öğretmende olmasını istediği özelliklerden oluşturulan alt kategorilerdir.

Profesyonel Özellikler

“Profesyonel özellikler” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; işini seven/ iş disiplini olan, alanında uzman/ mesleki yeterliğe sahip, tecrübeli, kendini geliştirmiş/ gelişime açık, öğretmenlik becerisi yüksek ve yol gösterici/ ufuk açıcı/ cesaretlendiricidir.

Profesyonel özellikler kategorisinde “işini seven/ iş disiplini olan” görüşü sadece okul müdürleri tarafından danışman öğretmenlerde olması gereken özellik olarak vurgulanmıştır. Görüşlerden (7/10) bazıları şu şekildedir:

"... öncelikle iş disiplini çok önemli. İş disiplininin olmasını isterim" (M3)

M7 iş disiplini olmasını okula katkı sunmak, verilen görevden kaçmamak ve çalışma saatlerine uyum sağlamak ile ilişkilendirmiştir:

"İş disiplini olan, iç motivasyonu sağlam olan, okula katkı sunan, taşın altına elin koyan, görev ve sorumlulukları yerine getiren, çalışma saatlerine riayet eden öğretmeni seçmeye dikkat ettim ki o aday öğretmene örnek olsun. Onun o iş disiplini, dosya düzeni hepsini ondan alsın diye." (M7)

M10 ise işini sevme özelliğini, mesleğine karşı aşk duyma özelliği ile değerlendirip ilk kriter olması gerektiğini ifade etmiştir:

"Danışman öğretmen özellikle işini seven, işini aşkla yapan öğretmen olmalıdır. Aşk, sevgi, istek ve arzu bunu birinci kriter olarak görüyorum ... işini sevmek başarıyı beraberinde getiriyor." (M10)

Profesyonel özellikler kategorisinde “alanında uzman/ mesleki yeterliğe sahip” görüşü biri aday öğretmen görüşü olmak üzere altı katılımcı tarafından olması ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Bir kere alana hâkim olması lazım, örnek veriyorum öğrencilere ödevler verilecek, bunlar hangi zaman verilecek yani bunu genel olarak hangi başlık altında toplayabilirim diye düşünüyorum galiba alanında uzman diyebiliriz." (A3)

"Mesleki olarak kendini ispatlayabilmiş olması gerekiyor. Yani belli bir seviyede öğrenci seviyesi ne durumda, sınıf yönetimi nasıl sağlanır, mevzuat bilgisi yerinde mi değil mi gibi danışman öğretmende bunlar kesinlikle olması gerekenlerdir." (M1)

"... mesleki bilgisi yeterli olacak o zaten mecbur." (M2)

"Bir kere öncelikle mesleki anlamda danışman öğretmenlerin yeterliği önemli. Yani kendi alanında uzman olması" (M8)

Profesyonel özellikler kategorisinde “tecrübeli” görüşü beşi (f=5) aday öğretmen görüşü dördü (f=4) okul müdürü görüşü olmak üzere dokuz katılımcı (9/20) tarafından danışman öğretmende olması gereken özellik olarak ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Bir kere danışman öğretmenlerin tecrübeli insanlar olması gerekiyor." (A2)

"Birincisi aynı branşta olması, ikincisi alanında gerçekten bir tecrübeye sahip olması en az 1 yıl gibi" (A9)

"Tecrübeli olmasını isterim tabiki ..." (A10)

"Meslek deneyimini isterim" (M3)

"tecrübeli öğretmenlerimizden genelde danışman seçiyoruz. O yüzden belirli bir tecrübeli olsun isterim" (M9)

Profesyonel özellikler kategorisinde “kendini geliştirmiş/ gelişime açık” görüşünü ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Sürekli kendini geliştirmesini de isterim" (A5)

"Öğretmenlik mesleğinde kendini sürekli geliştirmeyi hedefleyen nitelikli bir öğretmen olarak etrafı tarafından anılıyor olmalı." (M4)

"Kendini güncellenmesi de önemli çünkü öğretmenlik mesleği sürekli değişen ve gelişen bir meslek." (M8)

Profesyonel özellikler kategorisinde “öğretmenlik becerisi yüksek” görüşü sadece iki (f=2) aday öğretmen tarafından danışman öğretmende olması gereken özellik olarak ifade edilmiştir. Görüşler şu şekildedir:

"Mesleki anlamda iyi olmasını isterim çünkü insanlar kişisel anlamda kişiler arası ilişkiler anlamında gerçekten başarı olabiliyorlar ama öğretmenlik becerileri anlamında,

mesleki anlamda ciddi sıkıntıları olabiliyor. O yüzden öğretmenlik becerileri anlamında da iyi olmasını isterim." (A2)

"... mesela bazen bazı sınıflarda disiplin problemi illaki yaşıyoruz. O sınıfa karşı nasıl kontrolü ele alabiliriz yani sadece genel olarak verilen bilgilerden ziyade sınıf içi nasıl etkili olabiliriz bunlara dair öğretmenlik becerilerinin bence olması gerekiyor diye düşünüyorum" (A3)

Profesyonel özellikler kategorisinde “yol gösterici/ ufuk açıcı/ cesaretlendirici” görüşünü ifade eden katılımcı görüşlerinden (8/20) bazıları şu şekildedir:

A2 ufuk açıcı olması gerektiğini ifade etmiştir:

"... öğretmenlik mesleğinin doğrularını, yanlışlarını, iyilerini, kötülerini gösterebilen ufuk açıcı bir düşünce yapısında olmasını isterim." (A2)

A5 yol gösterici olması gerektiğini ifade etmiştir:

"Birlikte şunları yapabiliriz veya bunu şu şekilde yaparsak daha iyi olabilir gibi yol gösterici bir yapıda olmasını isterim." (A5)

A7 cesaretlendirici olması gerektiğini ifade etmiştir:

"O süreçten geçtiğini unutmamış, aday öğretmenin işini zorlaştıracak değil de daha kolaylaştıran bu tabiki de her işini yapması anlamına gelmiyor, mümkün de değil zaten ama hani -balık tutmak yerine balık tutmayı öğretmek- misali püf noktaları verebilir, destek olabilir, cesaretlendirebilir." (A7)

M5 de A5 gibi danışman öğretmenin yol gösterici olması gerektiğini ifade etmiştir:

"Kendi geçmişimizi düşünerek nasıl zorluklarla karşılaştığımızı düşünerek aday öğretmene karşı biraz daha yol gösterici olması lazım." (M5)

Kişisel Özellikler

Kişisel özellikler kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; çalışkan, samimi/ güler yüzlü/ sevecen, istekli/ gönüllü/ hevesli, empatik/ empati özelliğine sahip ve psikolojik sorunu olmayandır.

Kişisel özellikler kategorisinde “çalışkan” görüşü biri aday öğretmen diğeri bir okul müdürü tarafından ifade edilmiş olup görüşler şu şekildedir:

"İlk özellik olarak kesinlikle çalışkan bir öğretmen olmalı (güliyor)" (A1)

"... aktif, çalışkan, projelerde görev alan, öğrencilerin rehberlik düzeylerine dikkat eden" (M1)

Kişisel özellikler kategorisinde “samimi/ güler yüzlü/ sevecen” görüşü (f=3)

"samimi ve paylaşımcı olmasını da isterim. Bir de son olarak güler yüz demiş olayım, o da çok önemli bir özellik bence." (A6)

"Sıcak, sevecen olmalı." (M6)

Kişisel özellikler kategorisinde “istekli/ gönüllü/ hevesli” görüşünü ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bu işe isteği olmalı yani kendisine sorulmalı “gönüllü müsün?” diye. Bunu da neden böyle söylüyorum çünkü biraz reysen atanıyor danışman öğretmenler, o yüzden kendi isteklerinin olması çok çok önemli." (A1)

"Aday öğretmenine her anlamda yardımcı olmalı eğitim ve öğretim alanında mesela adaya bir şeyler katabilir miyim düşüncesinde olmalı." (A9)

"Öğrenmeye ve öğretmeye hevesli biri olmalı bence." (A5)

"... her şeyden önce hevesli olmasını isterim." (M3)

Kişisel özellikler kategorisinde “empatik/ empati yeteneğine sahip” görüşü ile danışman öğretmende empati yeteneğinin olması gerektiğini ifade eden katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Özellikle empati kurabilmeli hani ben diyelim çok uzak bir yerden geldim, hiç bilmediğim bir yere atandım. Bu durumda ne yapabilirim de süreci rahatlatabilirim şeklinde bir düşünceye sahip olmalı. Sempatı yapmasına gerek yok benim duygumla duygulanmasına gerek yok ama empati yapmayı bilmesi yeterlidir en azından mağdur etmeden süreci daha sağlıklı, daha olumlu, daha pozitif atlatmak adına yapacağı en ufak bir adım bence danışmanda olması gereken özelliklerden diye düşünüyorum." (A9)

"empatik insanları seçiyorum. Bazı insanlar insanlarla uğraşmayı sevmiyor. İnsanlarla uğraşmak bir sanat. Yöneticilik bir sanat. Mikro yönetici olması lazım aday öğretmenin danışman öğretmeni." (M6)

Kişisel özellikler kategorisinde “psikolojik sorunu olmayan” görüşünü sadece bir (f=1) okul müdürü ifade etmiştir. Özellikle dezavantajlı bölgelerde görev yapan danışman öğretmenlerin psikolojik sağlamlık testinden geçmeleri gerektiğini savunmuştur:

"iç motivasyonu sağlam ve psikolojik sorunları olmamalı. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ruh hastası gerçekten. Psikolojik sorunları olan insanlar. Yaşanan şu an ülkenin ekonomik koşulları ile de alakalı değil. Ben şuna inanıyorum öğretmenlere; KPSS denilen o zor sınavın yanında, bence o zor sınava gerek yok ya. Bence bütün öğretmenler psikolojik ruh sağlığı testinden geçmesi lazım ... Danışman öğretmen de iş disiplini olan, iç motivasyonu sağlam olan, psikolojik sorunu olmayan, ailevi problemlerini okula yansıtmayan öğretmenler danışman öğretmen olmalı." (M7)

Sosyal Özellikler

Sosyal özellikler kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; iletişime açık/ iletişim becerisi yüksek, eleştiriye açık/ açık görüşlü, yardımsever ve paylaşımcıdır.

Sosyal özellikler kategorisinde “iletişime açık/ iletişim becerisi yüksek” görüşü tüm katılımcıların yarısının (10/20) danışman öğretmenlerde mutlaka olması gerektiğini düşündüğü özellik olmuştur. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"İletişim becerilerinin çok güçlü olmasını isterim ... İletişime açık olması gerekir." (A2)

"En başta iletişiminin kuvvetli olması gerekiyor, o iletişimi tutturamadığı sürece istediği kadar bilgili olsun karşı tarafa bir şey geçmeyecektir." (A3)

"Bazı hocalarımız emrivaki konuşmayı seviyor, danışmanım diye kendisini biraz daha yüksekte tutabiliyor, aday öğretmeni tecrübesiz görüp küçümseme gibi davranışlar olabiliyor. Bunlar hoş değil. O yüzden iletişimi kuvvetli biri olmasını isterim." (A7)

"İletişime açık olmalı. Karşısındakini dinlemeyi özdeşim kurmayı becerebilmeli." (M1)

"... öğrencisiyle iyi bir iletişiminin olmasını isterim. Velilerle diyalogunun güzel olmasını isterim." (M3)

"Danışman öğretmen seçerken de dikkat ettiğim bir özellik bu ama bence bir danışmanda olmazsa olmaz olarak gördüğüm en önemli özellik iletişim becerilerinin yüksek olması." (M4)

Sosyal özellikler kategorisinde “eleştiriye açık/ açık görüşlü” görüşü sadece aday öğretmenlerin danışman öğretmeninde olmasını istediği bir özellik olmuştur. Aday öğretmen görüşlerinden (4/10) bazıları şu şekildedir:

"... O yüzden konuşmaya ve tartışmaya açık olmalı veya benim bir fikrim varsa bunu dinlemeye, yapıcı bir şekilde gerektiğinde eleştirmeye açık olmalı." (A4)

"Eleştiriye açık olmalı, bu konuda aynı şekilde bende bence eleştiriye açık olmalıyım yani karşılıklı olmalı" (A5)

A10 danışman öğretmenin eleştiriye açık olması gerektiğini ve bu konuda kendi danışmanını değerlendirip danışmanının eleştiriye açık biri olduğunu belirtmiştir:

"Ayrıca eleştiriye açık biri de olmalı eğer böyle değilse yani yardımsever biri olsa bile eleştiriye kapalı biriyse problem yaşayabiliriz. Mesela ders izlemelerinde danışman öğretmenimin ders işleyişinde beğenmediğim şeyler olabilir ya da ortak zümre sınavları yapıyoruz orada mesela ortak soru hazırlıyoruz ya da danışmanımın kendi hazırladığı sınavda sorunlu, eksik bir soru gördüğümde bana “sen adaysın ne haddine” demesi yerine “evet olabilir hocam, bir bakalım” demesi daha iyi olur. Benim danışmanımda böyle birisi açıkçası, kendisi gayet eleştiriye açık. Bu konuda şanslıyım." (A10)

Sosyal özellikler kategorisinde “yardımsever” görüşü sadece aday öğretmenlerin belirttiği bir özellik olmuştur. Aday öğretmenlerin yarısından fazlası (6/10) danışmanının yardımsever olması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Nitelik olarak başka söyleceklerimi düşünürsem gelişim odaklı ve yardımsever olmalı. Mesela yine kendi danışman öğretmenimden örnek vermiş olacağım ben kendisinin dersine girdim ama kendisi sanki öğretmenliği de zoraki yapıyor gibi gelmişti bana. Bu yönüyle baktığımda bana atanan danışman öğretmenim gibi olmamalı desem nitelik anlamında birçok şeyi söylemiş olurum aslında." (A1)

"Danışman öğretmen ilk önce yardımsever olmasını isterdim. Ben bile şu anda danışman olmamama rağmen bizden sonra atanan arkadaşlara süreçle ilgili birçok yardımda bulundum. O yüzden en önce yardımseverlik geliyor bence" (A6)

"Kesinlikle en başta yardıma açık olmalı ..." (A8)

"En kötü ihtimalle aday öğretmenine her anlamda yardımcı olmalı eğitim ve öğretim alanında mesela adaya bir şeyler katabilir miyim düşüncesinde olmalı." (A9)

Sosyal özellikler kategorisinde “paylaşımçı” görüşü katılımcıların yarıya yakını (8/20) tarafında ifade edilmiştir. Katılımcılar danışman öğretmenlerin bildiklerini/ bilgilerini paylaşmaları gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"... samimi ve paylaşımcı olmasını da isterim." (A6)

"Bazı hocalarımız emrivaki konuşmayı seviyor, danışmanım diye kendisini biraz daha yüksekte tutabiliyor, aday öğretmeni tecrübesiz görüp küçümseme gibi davranışlar olabiliyor. Bunlar hoş değil. O yüzden daha paylaşımcı, iletişimi kuvvetli, sınırını bilmek anlamında mesafeli ama samimi birisi olabilir." (A7)

"Özellikle bilgi birikimi yani şimdi hepimiz yıllarca pratikleşiyoruz o pratikleştığımız konularda paylaşımcı olması lazım. Olması gereken bu." (M5)

"... Ayrıca yaptıklarını saklamayıp paylaşımcı olması, bunda da isteyerek yapması ve ahlaklı olması gerekli." (M8)

"Başkalarıyla paylaşımda bulunmaktan çekinmemesi de önemli bir özellik." (M10)

Ahlaki Özellikler

Ahlaki özellikler kategorisinde çoğunluk olarak okul müdürleri görüş bildirmiştir. Katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; ahlaklı/ vicdan sahibi, saygılı/ saygı gören ve anlayışlı/ fedakârdır.

Ahlaki özellikler kategorisinde “ahlaklı/ vicdan sahibi” görüşü sadece okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir. Okul müdürü görüşlerinden (4/10) bazıları şu şekildedir:

"Bir kere güzel bir ahlakının olması gerekir." (M3)

"Belki de en önemlisi olmazsa olmaz diyebileceğimiz vicdan sahibi ve Allah korkusu olan birisi olması." (M6)

"... ahlaklı olması gerekli." (M8)

"Eğer bir çocuk milli ve manevi değerlerinden yoksun yetişiyorsa o çocuğun akademik başarısının benim için hiçbir değeri yok. Önceliğim vicdanlı, ahlaklı olması, milli ve manevi değerlerine sahip çıkması." (M9)

Ahlaki özellikler kategorisinde "saygılı/ saygı gören" görüşü sadece iki (f=2) okul müdür tarafından ifade edilmiş olup görüşleri şu şekildedir:

"Saygı gören bir insan olmasını isterim her şeyden önce" (M3)

"İkincisi, mesleğe duyduğu saygı. Her alanda geçerlidir bu, marangozsan da işini iyi yaptığın zaman en saygın insan olursun." (M8)

Ahlaki özellikler kategorisinde "anlayışlı/ fedakâr" görüşünü ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Ayrıca anlayışlı olmalı, empati kurabilmeli örneğin; ben bir problemle karşılaştım, danışmanıma anlattım ve şöyle dedi -hocam bu da sorun mu?- gibi bir cevap iletişimin tamamen sonlanmasına sebep olur, benim tamamen geri çekilmeme neden olur." (A4)

"... üçüncüsü yeni atanan öğretmeni kendisinden düşük bir seviyede bakmaması lazım. Anlayış göstermeyi bilmesi gerekir." (A9)

"Bir kere fedakâr ve özverili olacak." (M2)

"... En çok da mutlaka anlayışlı biri olması lazım. Karşısındaki kişinin tecrübesiz ve yeni gelmiş olduğunu bilmesi lazım. Kendi geçmişimizi düşünerek nasıl zorluklarla karşılaştığımızı düşünerek aday öğretmene karşı biraz daha hoşgörülü olmalı." (M5)

4.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenden Beklentilere İlişkin Görüşler

Araştırmanın dördüncü alt amacına yönelik olarak aday öğretmenlere "size rehberlik yapacak olan danışman öğretmenden beklentileriniz nelerdir?" sorusu, danışman öğretmenlere "danışman öğretmenliğini yapacağınız aday öğretmenden beklentileriniz nelerdir?" sorusu, okul müdürlerine ise "aday öğretmen yetiştirme

sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Tüm katılımcı gruplarından da kendilerine yöneltilen soruyu “bilgi düzeyi” ve “davranış” açısından yorumlamaları istenmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, kategori ve alt kategoriye ayrılıp kodlanmış halleriyle Tablo.4.4’te verilmiştir.

Tablo.4. 4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenlerden Beklentilere İlişkin Görüşler

Tema 4		Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenlerden Beklentilere İlişkin Görüşler			
Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar			f
		Aday öğretmenler	Danışman öğretmenler	Okul müdürleri	
Aday Öğretmenlerden Beklentiler	Saygılı	-	D2, D4, D5, D6, D7, D9, D10	M3, M5, M6, M7, M8, M9	13
	Eleştiriye açık	-	D1, D2, D4, D6, D7, D8, D9, D10	M2, M5, M6, M8, M9, M10	14
	Öz güveni yüksek	-	D2, D3, D8, D9	M9	5
	İyi bir gözlemci	-	D4	M4, M8, M9	4
	Kendini geliştiren/ yeniliğe açık	-	D3, D7, D8, D9	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9, M10	12
	Vizyoner	-	D2, D5, D7, D8, D9, D10	M3, M4, M6, M8, M9, M10	12
	Danışmanı model alan	-	D1, D2, D4	M4, M5	5
	İlgili/ hevesli	-	D1, D3, D9	M2, M5, M9	6
	Öğretim teknik ve metotlarını kullanan	-	D3, D7, D9	M4, M8	5
	İş disiplini olan	-	D8		1
Danışman Öğretmenlerden Beklentiler	Alanında yetkin/ tecrübeli	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	-	-	9
	Kolaylaştırıcı	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	-	M3, M4, M5	13
	Yüzleştirici	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	-	M1, M2, M3, M8, M9, M10	16
	Projelerde görev alan	A5, A7	-	M6, M7, M9, M10	6
	Kendini geliştiren/ yeniliğe açık	A9, A10	-	M3, M5, M6	5
	Saygılı	-	-	M1, M4, M10	3
	İş disiplini olan	-	-	M2, M7, M9	3

Tecrübelerini aktarabilen	A6, A7, A8	-	M1, M4, M8, M10	7
Rol model	A1, A2, A4, A5, A7, A8, A9, A10	-	M2, M5, M7, M8, M10	13
İletişim becerisi yüksek	A7	-	M1, M4, M10	4

Tablo.4.4 incelendiğinde, aday öğretmenden beklentiler ve danışman öğretmenden beklentiler şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Her iki kategorinin de kendi içerisinde on alt kategorisi vardır. Alt kategoriler içerisinde aday öğretmen ve danışman öğretmenden beklenen ortak özellikler bulunurken (saygılı, yeniliğe açık gibi) sadece aday öğretmenden beklenen (özgüveni yüksek, vizyoner, hevesli gibi) ya da sadece danışman öğretmenden beklenen (alanında yetkin, yardımsever, rol model gibi) özellikler de vardır.

Aday Öğretmenden Beklentiler

“Aday öğretmenden beklentiler” kategorisinde aday öğretmende olması beklenen özelliklere ilişkin katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; saygılı, eleştiriye açık, öz güveni yüksek, iyi bir gözlemci, kendini geliştiren/ yeniliğe açık, vizyoner, danışmanı model alan/ örnek olan, ilgili/ hevesli, öğretim teknik ve metotlarını kullanan ve iş disiplini olanıdır.

Aday öğretmenden beklentiler kategorisinde “saygılı” görüşü katılımcıların yarısından fazlası (13/20) tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Saygı konusu zaten herkeste olması gerektiği kadarını beklerim daha fazlası ya da daha eksikliği değil. Saygı olduğu zaman sorun yok." (D2)

D6 saygı konusuyla alakalı bir hizmet içi eğitimde yaşadığı olayı örnek olarak vermiş ve saygının ne olursa olsun öncelikle olması gerektiğine, insanın önce kendisine saygı duymasına vurgu yapmıştır:

"Davranış olarak; saygı zaten her şeyden önemli. İnsan ilişkilerinde kimse kimseyi sevmek zorunda değil ama saygı duymak zorundayız. Sevmeyebiliriz ama o saygı olursa zaten iletişimde başlar ... Mesela ben şöyle bir olay yaşadım hizmet içi eğitime gittik. Hepimiz öğretmeniz. Affedersiniz, lavaboya gireceğiz; kuyrukta bekliyoruz. Bir tane

hanımefendi gitti koşa koşa herkesin önünden geçti lavaboya girdi. Millet böyle bekliyor. Çıktı. Öğretmenler dedi ki hocam ne yapıyorsunuz, hani burada sırada bekliyoruz. Direkt tepki şuydu; siz benim muhatabım değilsiniz. O da bir öğretmen; edebiyat ya da Türkçe öğretmeni idi. Aynı zümredeyiz. Bu yani hoş bir şey değil. Bir insana saygı değildir, artı sizin kişilik olarak da kendinize saygınız yok ki karşı tarafa siz benim muhatabım değilsiniz diyebiliyorsunuz. Senin kendine saygın olsa senin kendine söylenmesini istemediğin bir şeyi karşı tarafa da söylemezsin.” (D6)

"Saygı olmazsa olmazımız o mutlaka olmalı." (D7)

“Aday öğretmenin ilk olarak saygılı olması gerekiyor. Bu benim için önemli.” (M3)

"Şöyle bir gerçek var; karşıdaki kişiye kademesine göre demeyeyim de karşıdaki insanlara velilere saygılı olmasını beklerim her zaman. Yani evet bazen karşımıza çok zorlayıcı öğrenci ve veliler çıkabiliyor. Ki bu sayıca çok fazla. Ne olursa olsun saygımızı ve kişiliğimizi bozmamasını bekliyorum. Yani genç arkadaşlar bazen şöyle bir durum var; kanlarımızın deli olması ile alakalı. Karşıdaki kişi ona biraz yüksek perdeden yükselince daha çok yüksek çıkmaya çalışıyor. Hani ben bir öğretmenden daha böyle oturaklı, ses tonunu bozmadan, karşıdaki kişi ne yaparsa yapsın kendi çizgisini bozmamasını beklerim" (M5)

"Davranışları açısından ise, öncelikle saygılı olmasını bekleriz. Saygı olmadan hiçbir şey olmaz" (M8)

Aday öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “eleştiriye açık” görüşü katılımcıların yarısından fazlası (14/20) tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Eleştiriye açık olması ki kendi aday öğretmenim eleştiriye açık biri, fikir almaya, herhangi bir problemle karşılaştığında bilgi alma veya danışma gibi davranışları gösteren bir arkadaşımız zaten." (D4)

"Eleştiriye kesinlikle açık olmalı. Gelişim için bu kesinlikle şarttır. Sadece benim de değil bir tecrübe varsa dediklerimi dikkate almalı. Ben sekiz yıllık öğretmenim dokuz yıllık bir öğretmen gelsin bir yıllık iki yıllık tecrübeli bir öğretmen dediklerini dikkate almalıyım." (D8)

"Eleştiriye açık olacak, çünkü aday öğretmenlik bunun üzerine yoğunlaşan bir proje. Ben çünkü şunu yaptın bunu yaptın diyebilirim. Açık olması gerekiyor. Eğer böyle olmazsa gelişimini sağlayamayız." (D9)

M2 yeni atanan öğretmenler olarak genç kuşağın bazı fevri davranışları olduğunu ve söylenen şeyler karışışında kendilerini savunmaya geçerek eleştiri kabul etmediklerini ifade etmiştir:

"Aday öğretmenlerde özellikle genç kuşakta en büyük şey her şeyi ben bilirim durumda olmaları. Böyle olunca mesela bir şey konuşuyoruz. Normalde ortada suçlama yok, yargılama yok sadece olay değerlendirme var. Hemen savunmaya geçiyorlar. Mesela ben bu sene bunu çok yaşadım. Geçen senelerde bu kadar değildi. Belki yaşları biraz daha büyüktü gelen hocaların şimdi gelenler biraz daha genç arkadaşlar. En sonunda dedim ki "hocam, ben seni yargılamıyorum, suçlamıyorum. Ben ağzımı açtığım an sen hemen susturup da hemen savunmaya geçmene gerek yok. Bir dinle, anla amacımız zaten ortak. İkimizde iyi taraftayız yani hiçbirimiz birimizin eksikliğini aramıyor. Şimdi burada eleştiriye açıklık gerçekten çok önemli. Bu olması lazım yani dinlemeyi öğrenmeleri lazım." (M2)

M10 yapıcı eleştirinin önemine dikkat çekerek aday öğretmenlerin eleştiri aldıklarında bunu gelişimleri için fırsat olarak değerlendirmeleri gerektiğini belirtmiştir:

"Davranışları açısından eleştiriye açık olmalı, eleştiriye, herhangi bir olumsuzluğu kendini geliştirmeye bir fırsat olarak görmesi gerekiyor. Eğer birisi bizi eleştiriyorsa bu kişi kesinlikle benim iyiliğimi düşünüyor, benim bir eksikliğim, aksaklığım var ki gidermem için bana fırsat doğmuş ne kadar güzel bir şey şeklinde düşünmesini isterim. Karşıdaki insana teşekkür etmem lazım. Karşıdaki insan bunu uygun bir yöntemle yapmasa bile ki burada eleştiri adabı da çok önemli. Yapıcı eleştiri de bulunabilmek herkesin başarabileceği bir şey değil." (M10)

Aday öğretmenden beklentiler kategorisinde "öz güveni yüksek" görüşü biri okul müdürü dördü danışman öğretmen olmak üzere toplam beş katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Davranışları açısından da çekingen olmamalı hem öğrencilere hem de öğretmenlere karşı. Hiçbir şekilde çekingen olmamalı. Kesinlikle diyalog kurmalı. Öz güveni yüksek olmalı. Sınıfa girdiği zaman ya ben yapamıyorum, ben buraya hâkim olamıyorum değil, ben bunu yapmalıyım. İşimizin adı öğretmenlik ve yapacaksın yani. Okulun içine girdiyse hadi tatil gelsin, yoruldu, tarzı şeyler olmamalı." (D8)

"Yeni atanan öğretmenlerde özgüven eksikliği olduğuna şahit oluyorum. O yüzden bu özgüven problemini halletmiş bir şekilde öğretmenliğe başlamasını isterim ve özgüveninin tam olmasını beklerim. Belki de bu eksiklik üniversite sıralarında ya da staj ortamında giderilip o şekilde göreve başlamalı aday öğretmen. Üniversitede sürekli teoriye dayalı eğitim aldıkları için göreve başladığında, uygulama ortamına dahil olduğunda bu eksiklikle yüzleşmiş oluyor öğretmen." (M9)

Aday öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “iyi bir gözlemci” görüşü biri danışman öğretmen üçü okul müdürü olmak üzere toplam dört katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bilgi düzeyi açısından açıkçası zaten eğitimi almış gelmiş. Burada yapması gereken sadece tecrübe kazanması ya da iyi bir gözlem yaparak tecrübeli öğretmenler hangi durumlarda nasıl davranıyor gibi durumları gözlemleyerek kendi alabileceklerini almasıdır. Bilgiyle alakalı herhangi bir beklentim yok açıkçası" (D4)

M8 ve M9 aday öğretmenin iyi bir gözlemci olup danışmanının örnek alınacak davranışlarını kendilerine katmaları gerektiğini vurgulamıştır:

"Bir de danışmanının ne olursa olsun kendisinden daha tecrübeli olduğunu bilmesi gerekiyor ve onu gözlemleyerek kendisine model alabileceği durumları iyi analiz etmesi lazım." (M8)

"Danışman öğretmenini iyi gözlemleyip model alınacak davranışlarını kendisine katmasını beklerim." (M9)

Aday öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “kendini geliştiren/ yeniliğe açık” görüşü katılımcıların yarısından fazlası (12/20) tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Kendini geliştiriyorsa, bunun dışında eğitim metotları ile ilgili farklı bir alan okuyabilir; diksiyon okuyabilir. Yani mesleğini seviyor ve onu destekleyici şeyler yapıyor olması bence daha iyi. Kişisel gelişim gibi düşünebiliriz; evet ben öğretmenim ama bir kalıpta kalmamak. Farklı bir öğretmen nasıl olabilirim diye düşünülmeli. Biz yapamadık maalesef, öyle diyelim. Bizim yani rol modelliğim farklıydı, ideal öğretmenlik ilk beş sene ama ondan sonra pek idealizm değil artık standartlar ve kalıplar işin içine giriyor

maalesef. Biz bunu aşamadık ama aşan öğretmenler var. Sadece öyle bir donanımın olmasını isterdim.” (D7)

“... Tabi ki kendini geliştirmeli. Öğrenmeye açık olmalı.” (D8)

M3 aday öğretmenin kendini ne kadar geliştiriyorsa aslında yetiştirdiği öğrencileri de aynı derecede geliştirebileceğini ifade edip günümüz öğrencilerini teknolojiye hâkim olma durumlarına dair bir örnek vermiştir:

"Ben öğretmenin kendisini sürekli geliştirmesini isterim. Burada mesela ilçede tek robotik kodlama kursu açan öğretmen benim. Ondan sonra yani kendine hayrı olmayanın kimseye olmaz. Kendisi geliyorsa öğretmen karşıdaki çocuklara da geçirir. Ama kendisi geliyor gidiyorsa, televizyonun başında oturuyorsa kitap falan okumuyorsa çocuk bunu da algılıyor. Diğerini de algılıyor. Artık şu an ki sistemde çocukla birlikte öğrenene öğretmen ön planda. Her şeyi bilen öğretmenden ziyade, bunu bende biliyorum var. Öğretmenler dijital göçebe öğrenciler dijital yerli. Onlar teknolojiye daha hâkim. Öğretmenler bazen akıllı tahtada öyle mi böyle mi olacak derken çocuk bazen çözüm arızasını bile giderebiliyor.” (M3)

“... özellikle kendi branşı açısından yeniliklere açık olmasını beklerim. Yeni öğretim yöntemlerini öğrenmeye açık olması gerekir. Farklı uygulamaları öğrenmeye açık olması gerekir. Ve bu eğitimde güzel örneklerdi galiba öyle bir çalışma vardı; oradaki yenilikçi bakış açısına sahip olmasını beklerim açıkçası.” (M5)

M9 genel olarak tüm öğretmenlerin her zaman yeniliğe ve öğrenmeye açık olmaları gerektiğine vurgu yapmıştır:

"Aday öğretmenden bilgi düzeyi açısından her zaman kendisini geliştirmesi gerektiğinin, güncellemesi gerektiğinin nasıl diyeyim hayatla ortamla sürekli iç içe olması gerektiğinin farkında olarak hiçbir zaman ben yeterliyim demeden öğretmenliğe başlamasını bu düşünce yapısında olmasını beklerim. Zaten o biliyorduk, bilgisi tamdır gibi bir şey benim için söz konusu olamaz. Bir öğretmen ben tamım diyorsa zaten orada bir eksiklik vardır.” (M9)

Aday öğretmenden beklentiler kategorisinde “vizyoner” görüşü katılımcıların yarısından fazlası (12/20) tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bir vizyonu olsun isterim tabiki. Hedeflerinin olması güzel bir şey." (D2)

D8 aday öğretmen vizyonunun iyi insan yetiştirmeye yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır:

"Bir vizyonu olsun. Ama bu şey değil, ben öğrencilerimi mezun edeceğim onlar çok iyi liselere gidecekler değil. Çok iyi bir insan olacaklar bence vizyonu bu olmalı. Sınıfa girdiğim anda bunları ara ara da söylerim; aldığınız yüz, seksen, doksan ikinci plandalar. Bir numara sizin insan olmanız, ahlaklı olmanız, karakterinizdir. İyi bir insan olun gerisi kendiliğinden gelir. Vizyon bu olmalı." (D8)

"Bir de yeni atanan her öğretmenin bir vizyonu olmalı. Hedefi olmazsa çünkü kendi gelişimi için de çaba harcamaz. Sadece mesai saatini doldurmaya çalışıyor. Gelir, gider. Hiçbir ilerleme kaydedemez. Aday öğretmende bunlar olmamalı." (M9)

M10 aday öğretmenlerin ilk atandıkları dönemde bazı sıkıntılar yaşayabileceklerini ifade edip vizyonlarını geliştirebilmeleri için diğer öğretmenlerin katkı sağlamasına ilişkin yorum yapmıştır:

"Aday öğretmende vizyonun olmasını bekleriz ama bu ilk yıllar olmayabiliyor. Çünkü atanmak ayrı bir süreç. Psikolojik sıkıntılara da sebep olan birçok ekonomik sıkıntıların beraber yaşandığı bir süreç aslında. Sonuçta bu süreçten gelmiş bir arkadaşımızdan vizyon açısından çok yüksek şeyler beklememek lazım ama biz onu geliştirebiliriz, ona katkı sağlayabiliriz. Danışman öğretmenin, müdürün veya diğer öğretmenlerimizin katkılarıyla geliştirilebilir aday öğretmenimizin vizyonu." (M10)

Aday öğretmenden beklentiler kategorisinde “danışmanı model alan” görüşü ikisi okul müdürü üçü danışman öğretmen olmak üzere toplam beş katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Beni model almasını isterim açıkçası. Bu konuda kendime güveniyorum. Tecrübelerime de güveniyorum. Yaptıklarımın olumlu sonuçlarını da görüyorum. İlk öğrencilerim 20 yaşında falan şu anda hatta aşılar. Ben hep bu çevrede çalıştığım için yaklaşık 12 yıl oldu. Yetiştirdiğim çocukların şimdiki hallerini görebiliyorum. Aynı çevrede olunca denk gelebiliyoruz." (D4)

M5 aday öğretmenlerin sadece kendi danışmanlarını değil okullarında kendilerine yakın gördükleri tecrübeli hocaları da kendilerine model alabileceklerini vurgulamıştır:

"Aday öğretmenlerimin kesinlikle model almasını isterim. Yani eğitimsel açıdan; örnek veriyorum okulda altmış, yetmiş tane öğretmen var. Kendine uygun gördüğü bir öğretmenin davranışlarını, ders anlatışlarını, ilişkilerini örnek almasını model almasını çok isterim." (M5)

Aday öğretmenden beklentiler kategorisinde “ilgili/ hevesli” görüşü üçü okul müdürü üçü danışman öğretmen olmak üzere toplam altı katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Davranış açısından; burada bir sorun dile getirebilirim. Öğretmenler şöyle bir duruma geçiş yapabiliyor diğer öğretmenleri görerek, “işimi yapıyorum, gideyim”. Ders anlatayım işim bitsin gerisiyle uğraşmayayım. Örnek veriyorum; bir öğretmen şöyle bir etkinlik yapsam ya da şöyle bir program yapsam diyerek gelmiyor. Şöyle bir hafta var, bu haftada şunu yapsak diyerek gelmiyor. Ben mesela “hocam siz şunu yapın, şu konuda görevli olun” demedikçe gelmiyor. Bu konuda daha istekli ve ilgili olmalarını ya da en azından öğretmenliği sadece bir iş olarak değil de bir idol olarak ya da işte bir yol gösteren kişi olarak hareket etmelerini bekleriz.” (D1)

"Davranışsal açıdan da kesinlikle bir kere mesleğe ilgili olması lazım, iyimser olması lazım" (M5)

"kesinlikle saygılı ve mesleğine ilgili olmalı, gelişmeleri takip edip kendini geliştirmeye hevesli olmalı" (M9)

Aday öğretmenden beklentiler kategorisinde “öğretim teknik ve metotlarını kullanan” görüşü ikisi okul müdürü üçü danışman öğretmen olmak üzere toplam beş katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Mesela kendi branşımızdan örnek verecek olursam her sene sürekli olarak teknoloji gelişim içerisinde. Her gelişen teknolojiyi kendine adapte ederek derslerde etkinliklerde kullanabilmesi. Öğretim teknik ve metotlarına hevesli olması, bunları da uygulayabilmesi. Bu şekilde mesleki açıdan kendilerine çok fazla şey katacaktır. Ki böyle olursa en azından bizimle diyalogu da çok iyi olacaktır." (D3)

"Bilgisayar noktasında donanımlı gelmeliler, bunu beklerim. Aynı şekilde yeni programlara da hâkim olmasını Özellikle akıllı tahtaların eğer okullarında mevcut ise kesinlikle bunlara yer vermeleri. Hala bazı öğretmenler klasik yöntemden vazgeçmiyor ben ders denetimlerinde bunları görüyorum. Ama tamamen akıllı tahtayı da kullanmalarında sıkıntı olduğunu sürekli değişen müfredatla ilgili değişimleri takip etmesi gerektiğini." (M4)

Aday öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “iş disiplini olan” görüşü sadece bir danışman öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Görüşü şu şekildedir:

"Davranış açısından bazı öğretmenler biraz rahat görünce ya da iyiye alışınca diyelim mesela derse geç gelme davranışı gösterebiliyorlar. Mesela en çok buna kızıyorum. Bizim işimizde işi savsaklama olmaz. Kaç kişinin hakkına giriyorsun; onu gördüğümde soğuyorum, üzüliyorum gereğinde de söylüyorum. Vaktinde sınıfın kapısında olacaksın, derse gireceksin." (D8)

Danışman Öğretmenlerden Beklentiler

“Danışman öğretmenlerden beklentiler” kategorisinde danışman öğretmende olması beklenen özelliklere ilişkin katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; alanında yetkin/ tecrübeli, kolaylaştırıcı, yüzleştirici, projelerde görev alan, kendini geliştiren/ yeniliğe açık, saygılı, iş disiplini olan, tecrübelerini aktarabilen, rol model ve iletişim becerisi yüksektir.

Danışman öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “alanında yetkin/ tecrübeli” görüşü sadece aday öğretmenler tarafından ifade edilmiş olup neredeyse tamamı (9/10) tarafından danışman öğretmende olması gereken özellik olarak vurgulanmıştır. Aday öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Bilgi düzeyi açısından benden tecrübeli olmasını tabii isterim. İlla yaş olarak büyük olması da gerekmiyor. Yaptığı işler bakımında bir yere gelmiş alanına hâkim, tecrübe sahibi olmuş olması yeterli." (A1)

"Eğer bana danışmanlık yapacaksa insan haliyle düşünüyor, benden bilgi açısından daha üstümde olması lazım, benden daha fazla şey biliyor olması lazım. Alanında yetkin olması lazım. Tecrübe açısından sene bazında 1 2 yıllık öğretmenle aramda çok bir fark

olduğuna inanmıyorum açıkçası yani ben onların edindiği tecrübeli bu ilk 6 ayımda da edinebildiğimi düşünüyorum. O yüzden 4 ya da 5 yıl bu konuda ideal gibi sanki." (A3)

"Danışman öğretmen bilgili ve tecrübeli olması gerekiyor bence en az bir 4-5 yıl tecrübeli olursa çünkü -meslekte kırılma senesi 5 yıl- der her zaman müdür beyimiz. O yüzden 5 yıllık bir tecrübesinin olması bilgisinin iyi olması hem sınıf yönetimi açısından hem branşım ile ilgili bilgisinin iyi olması benim için faydalı olabilir" (A7)

"Danışman öğretmenimin bilgi düzeyi iyi olsun, tecrübeli olsun isterim tabikide. Tecrübe açısından da net olarak şu kadar yılı olsun diyemem çünkü tecrübe değişebilir ama en az beş yıllık bir tecrübesi olsa iyi olur." (A10)

Yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak aday öğretmenlerin danışmanlarının ortama 5 yıl kadar tecrübeli olmasını önemsediği söylenebilir.

Danışman öğretmenden beklentiler kategorisinde “kolaylaştırıcı” görüşü aday öğretmenlerin tamamı (10/10) tarafından danışman öğretmende kesin olarak olması gereken özellik olarak görülmüştür. Okul müdürleri (3/10) tarafından da olması gerektiği vurgulanmış olup katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Zora sokan değil kolaylaştıran, destekleyen bir danışman öğretmen profili bence tüm aday öğretmenlerin beklentisi." (A1)

"Kolaylaştırma, destekleme noktasında tabi bana yardım etsin isterim. Bu konuda beklentim var çünkü bu adaylık süreci zaten zor bir süreç, kolaylaştırıcı olması daha basit yöntemleri gösteriyor olması gerçekten bizler için çok önemli bence." (A3)

"... danışmansan bir şeyleri kolaylaştırmam, aday öğretmene bir şeyleri anlatabilmem, öğretebilmen gerekiyor." (A7)

"Ben mesela danışmanı atarken de oradaki amacım yeni olan aday öğretmeni desteklemek. Mesela okuldaki İngilizce öğretmenime dedim ki sen okuldaki öğretmenlere e-twinning projesi konusunda danışmanlık yapacaksın. On beş öğretmenimi seçtim, danışmanlık yaptı. Bir başkası TÜBİTAK'ta danışmanlık yaptı. Destekleme ve kolaylaştırma oldu. Ben diyorum ki müdür muavinlerime benim işim sizin işinizi kolaylaştırmak, sizin işiniz öğretmenlerin işini kolaylaştırmak, öğretmenlerin işi çocukların işini kolaylaştırmak. Bizim işimiz budur. Tabi ki danışman öğretmende aday öğretmenin işini kolaylaştıracak" (M3)

“Davranışsal olarak da bakarsak yine dediğim gibi aday öğretmenine model olması, işini kolaylaştırıcı olması ve iyi niyetli, samimi olup insancıl yaklaşmasını beklerim.” (M5)

Danışman öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “yüzleştirici” görüşü aday öğretmenlerin tamamı (10/10) tarafından danışman öğretmende kesin olarak olması gereken özellik olarak görülmüştür. Okul müdürlerinin yarısından fazlası (6/10) tarafından da olması gerektiği vurgulanmış olup katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

A1 danışman öğretmenin dersini izleyip kendisine yapıcı dönütler vermesini, bu konuda yüzleştirici olması gerektiğini vurgulamıştır:

“İlk olarak şunu söyleyebilirim ki danışmanım dersime girsin isterdim ve beklerdim çünkü yapıcı eleştiri noktasında benim dersimi gözlemlemeden bunu yapmasını zaten bekleyemem. Dersime girip yapıcı eleştirini almayı isterdim çünkü illaki eksikliklerim vardır, herkesin vardır. Bu bakımdan danışman öğretmen kesinlikle yüzleştirici olmalı.” (A1)

“... yapıcı eleştiri biz öğretmenlerin yanlışlarını görüp nasıl düzelteceğine dair bilgi edinmesi için çok önemli. Bu konuda yüzleştirici olmalı.” (A2)

“yeri geldiğinde yapıcı bir şekilde hatalarımı söyleyip doğruyu gösteren, yüzleştiren bir danışman öğretmenim olsun beklerdim.” (A6)

A8 danışman öğretmenin çok sert eleştirilerine maruz kaldığını belirterek bu konudaki yüzleştirmenin kesinlikle yapıcı eleştiri şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir:

“Aslında ben olabilecek en sert eleştirilere maruz kaldım. Evet ben tecrübesizim deneyimsizim daha yeni mezun olmuşum Pandemiye denk gelmişim gibi birçok olumsuz durumun içinde olmuş olabilirim ama her ne olursa olsun bu kadar sert bir üslup kullanılmamalı. O yüzden kesinlikle yapıcı eleştiri olmalı yani daha iyi nasıl yapabiliriz kısmını bana uygun bir üslupla söylemeli. Tüm bu söylediklerim olmayınca zaten destekleme noktası olmamış oluyor, destek değil köstek olmuş oluyor. Benim bu süreçte tek istediğim sudan çıkmış balık durumundan çıkıp kendi kendine yetebilir hale gelebilmek. Gerçekten danışman öğretmeninden beklediğim şey bu.” (A8)

Danışman öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “projelerde görev alan” görüşü ikisi aday öğretmen, dördü okul müdürü olmak üzere toplam altı katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Kendi branşım ile alakalı düşünürsem yani matematikle alakalı, TÜBİTAK bilim fuarında önceden çalışmaları olsun isterim çünkü bana bu konuda yeterli desteği sağlaması açısından gerekli diye düşünüyorum” (A5)

“Branşımız ile ilgili fen bilgisi dersi için özellikle bu TÜBİTAK projeleri önemli. TÜBİTAK projelerine katılmış olabilir, başarı sağlamış olursa daha iyi olur” (A7)

“Danışman öğretmen belirlerken, bilgi düzeyi açısından özellikle projelerde olan öğretmenlere dikkat ederim. O yüzden aslında tüm öğretmenlerimin projelerde rol almasını beklerim.” (M7)

“Danışman öğretmenlerde bilgi düzeyi için başarı belgesi almış olması kriter olabilir ama tek kriter olmaz. TÜBİTAK projelerine katılma, projelerde yürütücü olma bence önemli bir kriter.” (M10)

Yukarıdaki görüşlerde katılımcıların projeler konusunda TÜBİTAK projelerinde aktif rol almış olmayı önemsemesi dikkat çekicidir.

Danışman öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “kendini geliştiren/ yeniliğe açık” görüşü ikisi aday öğretmen, üçü okul müdürü olmak üzere toplam beş katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ben sıradan bir ders anlatımı olan danışmandan ziyade yeniliklere açık, öğrencilere farklı fikirler sunan, öğrencileri motive eden, sınıf ortamını olumlu anlamda değiştiren bir öğretmen ile çalışmak isterim” (A9)

“Kendi branşında tüm o yeniliklere sahip olmasını beklerim. Mümkün olduğu kadar kendini geliştirmesini, farklı aktivitelere katılmış olmasını, farklı ortamlara girmiş olmasını, yani derse gir çık dışında mümkün olduğu kadar kendisinin donanımlı olmasını isterim.” (M5)

M6 danışman öğretmenlerde deneyimden ziyade kendini yenilemesini önemseyişini ifade etmiştir:

"Her şey deneyim değil, dikkat ettiğim şey direkt o değil. Bir kombin var burada günlük tabirle; bilgi tutum, canlılık, enerji, sinerji, kendini yenileme; bunlar çok önemli şeyler."
(M6)

Danışman öğretmenden beklentiler kategorisinde "saygılı" görüşü sadece okul müdürünün (3/10) danışmanda olmasını beklediği bir özellik olmuştur. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Bazı adaylarda şunu görüyorum. -Ben mezun oldum geldim, atandım geldim- diyerek öz güven içinde kaybolabiliyor. Gereksiz bir öz güvenin içine giriyor. Okumak insanın cahilliğini alıyor ama kişisel yapısını değiştirmiyor. Burada danışman öğretmen devreye girmeli. Hoş sohbetiyle, iletişim, tatlı diliyle beraber ondaki ön yargıyı kırması gerekiyor. Eksik yaptığı bir durumda bu eksikliğini düzelteceği noktalarda müdahale edebilmesi gerekiyor. Tabi ki bu kırıcı, dökücü olmamalı. Bunun içinde danışmanın adayı koşulsuz kabulleniyor olması gerekir. Aslında her şey karşılıklı saygı duymakla başlıyor." (M1)

"Saygı çok önemli. Olmazsa olmaz ... Dinlemek çok önemli. Görüşlere saygı göstermek çok önemli." (M10)

Danışman öğretmenden beklentiler kategorisinde "iş disiplini olan" görüşü sadece okul müdürünün (3/10) danışman öğretmende olmasını beklediği bir özellik olmuştur. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"İş disiplini çok önemserim ... mesela zil çaldıktan sonra harekete geçip dersine beş dakika geç giren, zil çalar çalmaz öğrenciden önce sınıftan çıkan anında okulu terk eden öğretmenlerimiz var. Tam bir memur kafası sabah sekiz akşam beş hatta daha bile az çalışılıyor. Ne kadar az çalışırsam o kadar kar düşüncesiyle öğretmen olunmaz. Danışman öğretmen de olmaz çünkü örnek olacak." (M2)

"... çalışma disiplini olması çok önemli. Disiplini olmayan bir danışman seçiyorsak aslında disiplin anlayışı olmayan bir öğretmen daha yetiştiriyor demek." (M7)

Danışman öğretmenden beklentiler kategorisinde "tecrübelerini aktarabilen" görüşü üçü aday öğretmen, dördü okul müdürü olmak üzere yedi katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Kendi danışmanımı düşünüyorum, kendisinin 10 yıllık tecrübesi vardı, hiçbir şekilde bana geçmedi. Ben sordukça bir şeyleri öğrenebildim bu da bana yeterli gelmedi. O

yüzden danışman öğretmenimden tecrübeden çok yaşadıklarını aktarabilme kabiliyeti beklerim diyebiliriz." (A6)

"Bizim rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde evrak işleri falan fazlaca olur ve herhangi bir sunum veya seminer yapacağımız zaman daha önceden yaptığınız sunum veya seminerlerden yararlanırsınız. İşte bende göreve ilk başladığım zaman danışman öğretmeninden benimle bu belgelerini paylaşmasını beklerim. Öğrendiği her şeyi canı gönülden aktarmaya hevesli biri ise ben o öğretmenden daha çok şey öğrenebilirim diye düşünüyorum." (A8)

"Danışman öğretmenlerin iletişim becerileri ile, bilgi becerileri ile uygulama teknik ve yöntemleri ile bildiklerini danışanına aktarabilmesi gerekiyor ... Bilgi birikimi olarak danışman öğretmen ilk başta kurum kültürünü, bulunduğu ortamın şartlarını aday öğretmene aktarabilmesi lazım." (M1)

"Danışmanlar için önemli olan tecrübelerini aktarabilme kabiliyeti. Bir danışmandan kesinlikle beklediğim bu." (M8)

Danışman öğretmenden beklentiler kategorisinde "rol model" görüşü katılımcıların yarısından fazlası (13/20) tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Davranışları açısından onu izleyebilmek gözlemleyebilmek ve bazı yönleri ile kendime model almak isterim yani o açıdan model olmasını beklerim" (A8)

"Danışmanının model olmasını isterim çünkü böyle bir modele ihtiyaç duyuyorum kendim. Ben genelde kendi edebiyat öğretmenimi düşünüyorum lisedeki. O benim danışmanım gibi, onu çok beğendiği ve sevdiğim için belki de. Bu yüzden buradaki hocanın da aynı şekilde model olmasını isterim." (A10)

"... ve davranışsal olarak da bakarsak yine dediğim gibi aday öğretmenine model olması, işini kolaylaştırıcı olması ve iyi niyetli, samimi olup insancıl yaklaşmasını beklerim." (M5)

"Aday öğretmenler üniversiteden geldikleri için zaten daha yeni mezunlar. Özellikle bu Pandemi sürecini avantaja çevirmişler. Benim okulundakiler yirmi bir yirmi iki yaşındalar örneğin otuz iki aday öğretmenim de çok gençler. Yirmi beş yaşında çok az. Bilgilerinde herhangi bir sıkıntı yok. Sadece onların yani danışman öğretmenin ona çok iyi model olması lazım. Kurum amir ve idarenin onu yönlendirmesi lazım. Yani yönlendirmeye ihtiyacı var ve bir de sudan çıkmış balık gibiler, mevzuata hiçbir şeye

hâkim olmadıkları için onlara çok güzel bir şekilde danışmanlık, rehberlik yapmamız gerekiyor" (M7)

Danışman öğretmenlerden beklentiler kategorisinde “iletişim becerisi yüksek” görüşü biri aday öğretmen, üçü okul müdürü olmak üzere dört katılımcı tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bu konularda bilgili olsun iletişimi kuvvetli olsun, bir yanlış yaptıysam eğer doğru bir üslupla o yanlışımı danışmanım sayesinde düzeltmek isterim" (A7)

"ilk danışman öğretmen atadığımızda hemen bunu sanki klasik amir memur ilişkisi içinde değerlendiriyor. Böyle olmaması gerektiğini. Bizim bunu danışmanlıkta asıl olan denetim değil de rehberlik olduğunu ifade ediyorum. Süreç içerisinde adaylarıyla iletişim halinde olup onların işlerini kolaylaştırmaya yönelik adımlar atmalarını istiyorum. İletişiminiz iyi olsun diyorum." (M4)

"... iletişim becerileri zaten çok önemli. Kesin olmalı." (M10)

4.5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin Görüşler

Araştırmanın beşinci alt amacına yönelik olarak aday öğretmenlere “*aday öğretmen yetiştirme sürecinde bir danışman öğretmen ile profesyonel ve mesleki gelişiminizi destekleyecek hangi etkinlikleri yapmak istersiniz?*” sorusu, danışman öğretmen ve okul müdürlerine ise “*aday öğretmen yetiştirme sürecinde bir aday öğretmenin profesyonel ve mesleki gelişimini destekleyecek sizce hangi etkinlikler yapılmalıdır?*” sorusu sorulmuştur. Katılımcılardan aday öğretmenlere, herhangi bir danışman öğretmeni düşünerek soruyu yorumlayabilecekleri söylenmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular kategori ile alt kategorilere ayrılıp kodlanmış halleriyle Tablo.4.5’te verilmiştir.

Tablo.4.5 incelendiğinde, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yapılması gereken etkinliklere ilişkin katılımcı görüşleriyle oluşturulan kategoriler; eğitsel etkinlikler ve kültürel etkinliklerdir. Katılımcılardan bazılarının birden fazla alt kategoride görüşü bulunmaktadır.

Tablo.4. 5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin Görüşler

Tema 5		Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin Görüşler			
Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar			f
		Aday Öğretmenler	Danışman Öğretmenler	Okul Müdürleri	
Eğitsel Etkinlikler	Branşa özel etkinlik/ kurs	A1, A2, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10	D1, D2, D3, D4, D5, D10	M3, M6, M9	18
	Etkileşimli ders/ toplantı	A1, A3, A5, A9, A10	D4, D6, D8	M1, M4, M7	11
	Bilimsel proje	A1, A5, A7	D1, D3, D9, D10	M4, M5, M8, M10	11
	Atölye çalışmaları	A2	-	M8	2
Kültürel Etkinlikler	Çevreyi tanıma/ kültürel gezi, etkinlik	A5, A8	D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9	M1, M2, M5, M8, M10	14
	İlçe/ belediye/ halk eğitim iş birliğinde etkinlik	A2, A6, A10	D3, D4, D5, D7, D10	M4, M7, M9, M10	12
	Kurum içi sosyo-kültürel etkinlik	A9	D2, D3, D6	M1, M5, M7, M8, M10	9

Eğitsel Etkinlikler

“Eğitsel etkinlikler” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; branşa özel etkinlik/ kurs, etkileşimli ders/ toplantı, bilimsel proje ve atölye çalışmalarıdır.

Eğitsel etkinlikler kategorisinde “branşa özel etkinlik/ kurs” görüşü katılımcıların yarısından fazlası (18/30) tarafından aday öğretmen yetiştirme sürecinde yapılması gereken etkinlik olmuştur. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Kendi branşımla ilgili konuşacak olursam mesela ben danışman hocam ile bulunduğum ilçenin Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) ne gidip orada neler oluyor, neler yapılıyor görmek isterim çünkü oraya daha özel çocuklar ve daha özel veliler geliyor. Bu

da biraz daha çevrenin nasıl olduğunu anlayıp tanımam için büyük bir fırsat olabilir diye düşünüyorum.” (A4)

“... Ben danışmanımla daha çok kendi branşım ile ilgili olacak şekilde birlikte vaka analizi yapmak isterim mesela danışmanımın gerçekleştirdiği bir oturumu ben izlemek, gözlemlemek isterim ya da mesela kendisi veli ile bir görüşme yapacak gel sen de dinle, gözlemlerle denilse çok memnun olurum, etkinlik açısından çok verimli olur.” (A8)

"Bizim branşta en çok turnuvalar konuşulur. Yapılması beklenir. Bunlara katılan öğretmenler değerli görülür. Mesela futbol turnuvası. Bu turnuvalarda zaten aday öğretmenler mesleki gelişim açısından bir şeyler öğreniyor. Beden eğitimi öğretmenlerinin genelde yapması gereken bir şey okul içi futbol turnuvası düzenlemek ... Ben kendi branşım için bu şekilde bir örnek verdim ama bence her branşın kendine özel bir etkinliği mutlaka vardır. Aday öğretmenlere bu etkinliklerde görevler verilmeli bence." (D2)

"Buradaki etkinlikler aday öğretmenin kendi branşıyla alakalı ona püf noktaları verecek şekilde olabilir. Çünkü aday öğretmenlerin en çok zorlandığı nokta bu ... " (D5)

"... Örneğin bir fen öğretmenin laboratuvarının olması ama nasıl kullanacağını bilmemesi. Çok saçma değil mi? Ama öğretmen bilmiyor çünkü kendi alanına yönelik bir kursa, bir etkinliğe katılmamış. Asıl yapılması gereken bu. Kendi alanına özgü kazanımları edinebileceği etkinlikler." (M6)

"Burada dikkat edilmesi gereken konu bu etkinliklerin büyük kitleleri toplayarak değil daha küçük gruplara bölerek herkesin etkileşim sağlayabileceği bir şekilde planlanması gerekir. Bu dediğim şu an ilçe RAM tarafından rehber öğretmenlere yapılıyor çünkü her okulda bir ya da iki tane rehber öğretmeni var yani sayıları az. Ama bir sınıf öğretmeni branşı için bu etkinliğin yapılacağını düşündüğümüzde biraz zor gibi. O yüzden etkinlikler tek tip şeklinde değil de branşlara özgü yapılması daha iyi." (M9)

Eğitsel etkinlikler kategorisinde “etkileşimli ders/ toplantı” görüşü beş aday öğretmen, üç danışman öğretmen ve üç okul müdürü tarafından ifade edilmiş olup (11/30) katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Etkinlik açısından en temelde karşılıklı dersi izlemeleri yapmak isterim. Şu an onu yapamıyorum çünkü danışmanım aynı branştan olmadığı için. Aslında bu dersi izlemelerini genel olarak da yapmak isterim. Kurum içerisinde danışmanım olmayan, aynı branştan tecrübeli bir hocaların dersini izlemiştim. Kendisinden dönütler almıştım,

gözlemleme şansım olmuştu. Bana ders işleyişi ile ilgili ya da kullanılan uygulamalarla ilgili baya bir şey kattığını düşünüyorum." (A5)

"Mesleki konuda da belki bir danışman öğretmen değil de birkaç danışman öğretmen gözlemleyebilir. Her öğretmenden alabileceği farklı kazanımlar olabilir." (D4)

"Branş bazında; branş öğretmenleri bir araya toplanabilir. İşte bunlarla ilgili daha deneyimli hocalardan ders dinlenebilir. Bir ders anlatımı yapılabilir. Veya aday öğretmenler gerçekten zaman ayırıp derslere girebilirler. Bunu gerçekten ciddi anlamda yapabilirler ki derslerle girdiklerinde bu güzel de olur. Benim dersime geldi diyelim; hocam şunu şöyle yapsanız güzel olur diyerek bize de tavsiye verebilir. Beraber bir ders işenebilir." (D6)

"Ben aday öğretmenlerin zaman zaman karşılıklı yakın ve farklı okullarda da görevlendirilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. Yani kendi okulunda danışman aday öğretmenlerden ziyade çevre okullarında eğitim ve kültür seviyesinin bir alt tık veya bir tık yukarıda gibi kriterleri olan okullarda da görevlendirilmesinin daha faydalı olacağını düşünüyorum." (M4)

Eğitsel etkinlikler kategorisinde “bilimsel proje” görüşü üç aday öğretmen, dört danışman öğretmen ve dört okul müdürü tarafından ifade edilmiş olup (11/30) katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

A1 bilimsel proje alt kategorisinde TÜBİTAK ve eTwinning projelerine yer vermiştir:

"Aklıma ilk gelen şey proje oldu, Sonuçta biz aday öğretmenler daha önceden hiç proje yapmadık özellikle TÜBİTAK projeleri artık çok önemli ve her kurumdan hatta her öğretmenden istenen bir şey. Bence adaylık sürecinde ortak bir proje yapılabilir. Hem aday öğretmenler bu konuda tecrübe edinmiş olur hem de kendi başlarına yürütücü olabilecekleri projelere belirli bir motivasyonla başlamış olurlar. Onun yanın sıra eTwinning çalışmaları da aynı şekilde aday öğretmenlerin danışmanlarıyla birlikte katılım sağlayacağı etkinliklerden" (A1)

A5 danışmanı ile projeleri özelleştirmeden genel olarak bilimsel projelere katılmayı isteyeceğini ifade etmiştir:

"Kendi branşım açısından da bilimsel bir projeye danışmanım ile katılmak isterdim ya da bunu proje olarak düşünmesek bile yine branşımızla alakalı kurslara katılmak güzel olabilir bence." (A5)

D1 bilimsel projeler alt kategorisinde eTwinning ve Harezmi projesinin ortak etkinlik olarak yapılabileceğini ifade etmiştir:

"Din kültürü öğretmenleri ile alakalı olarak yardım kampanyaları yapıyoruz. Yetim çocukları destekleme projelerimiz var. Bu tür projelerde ya da yeni nesi olarak e-twinning ya da şimdi Harezmi uygulaması var. Bu tür uygulamaları biz aday öğretmenleri de görevlendirerek onların gelişimini sağlıyoruz." (D1)

M4 ise bilimsel projeler alt kategorisinde projeleri özelleştirmeden kendisinin uyguladığı sistemden örnek vererek yapılması gerekeni ifade etmiştir:

"Ben şöyle düşünüyorum; kıdemli öğretmenlerimin tecrübesiyle yeni başlayan öğretmenlerin motivasyonu birleştiğinde çok daha güzel projeler çıktığını düşünüyorum. Bu anlamda bazı okullar, Anadolu lisesinde görev yaparken tamamen kıdemli öğretmene veriyoruz. Burada da yanıldığımızı görüyorum. Mutlak suretle aday öğretmenlerinde projeye dahil edilmesi ve daha heyecanlı olduklarını görüyorum. Diğer öğretmenlerin tecrübeleri ile yeni başlayan arkadaşların heyecanı birleştiğinde ortaya daha farklı çalışmalar çıkıyor. O yüzden mutlaka bu projeler içerisinde yer alması gerektiğini söyleyip ben kendim bizzat böyle uyguluyorum." (M4)

Eğitsel etkinlikler kategorisinde "atölye çalışmaları" görüşü bir aday öğretmen ve bir okul müdürü tarafından ifade edilmiş olup katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Kendi branşım açısından mesela ilkokul, ortaokul ve lisede yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri o kadar farklı ki, bunların toplu bir etkinlikte öğretmenlerin etkileşimli olarak anlatıp tartışabileceği bir ortama taşınmasını isterim, sonrasında bir atölye çalışmasının yapılması daha sonrasında ise mesela 3 tane ilkokul 3 tane ortaokul ve 3 tane lisenin bulunduğu karma bir etkinlik ortamının oluşturulması gerçekten hayalim olan ve çok faydalı olacağını düşündüğüm bir etkinlik." (A2)

"... Hobi atölyeleri de olabilir mesela seramik atölyesi. Etkinlikler çoğaltılabilir. Böylece hem adayların birbirleriyle kaynaşması hem de sorunları paylaşma ortamı bulmak açısından faydalı olabilir." (M8)

Kültürel Etkinlikler

“Kültürel etkinlikler” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; çevreyi tanıma/ kültürel gezi, ilçe/ belediye/ halk eğitim iş birliğinde etkinlik ve kurum içi sosyo-kültürel etkinliktir.

Kültürel etkinlik kategorisinde “çevreyi tanıma/ kültürel gezi” görüşü katılımcıların yarısına yakını (14/30) tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Danışmanım ile birlikte gezilere katılabilirsiniz kültürel bir gezi olabilir ya da göreve yeni başladığımızda adaptasyon sağlayabilmemiz için tanıtım amaçlı etkinliklere katılmak isterdim çünkü ben il dışından geldim, çok fazla bilmediğim bir yere geldim. Bu açıdan oryantasyon şeklinde belki de ilçe bünyesinde etkinlikler olsun isterdim." (A5)

"Öğretmenler birlikte toplu etkinlikler de yapılabilir. Mesela gezi etkinliği gibi kültürel geziler gibi." (D2)

"Etkinlik olarak kültür gezileri uygulansa iyi olur. Bir öğretmenin gittiği yerin kültürünü bilmesi gerekiyor. Mesela doğuya giden kişiler bizim dönemimizde dediler ki; az bir şey kendini ifade edecek şekilde Kürtçe öğrensinler demişlerdi. Olmamış büyük ihtimalle çünkü çok zor ama bu dil önemli bir konu. Ev ziyaretleri yapılabilir, ev ziyaretleri öğretmen gelişimi açısından çok etkili." (D9)

"Öğretmen hangi ile gittiyse kapsamlı olarak mesela İstanbul'a geldiyse daha programlı olması açısından, bir rehber eşliğinde mesela bir hafta sonu Topkapı Sarayına, Ayasofya, Sultanahmet camine tarihiyle beraber anlatmak, bir hafta sonu başka önemli bir yer. Yani bu arkadaşlara bulundukları ildeki kültürel bölgeler gezdirilebilir. Simge noktalar gösterilebilir. O bölgenin kültürüyle ilgili eğitimler verilebilir." (M2)

"Etkinlik anlamında ilçe bazlı bölgeyi tanıtıcı şeyler yapılıyor. Mesela Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğümüz adaylarımıza bölgemizin kültür tanımı veya gezi anlamında etkinlikler yaptı." (M10)

Kültürel etkinlik kategorisinde “ilçe/ belediye/ halk eğitim iş birliğinde etkinlik” görüşü katılımcıların yarısına yakını (12/30) tarafından ifade edilmiş olup katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Etkinlik açısından aslında biz aday öğretmenlere belediye ve ilçe milli eğitim iş birliği ile bir kültür tanıtımı yapıldı, bulunduğumuz ilçenin bazı yerleri gezdirildi bu yönüyle bence güzel bir etkinlikti." (A8)

"Aynı şekilde bu sadece danışman öğretmen ile kısıtlı kalmayıp diğer bütün edebiyat öğretmenleri ile mesela ilçedeki bütün edebiyat öğretmenleri ile istişare halinde olmayı isterim. İlçe genelinde bir konu hakkında mesela roman ünitesini anlatırken edebiyat öğretmenlerimiz hangi romanları öğrencilere nasıl aktarıyor gibi bir istişare halinde olmak bence faydalı olur. Diğer öğretmenlerden de fikir alabilmeyi isterdim açıkçası kendi mesleki gelişimim için" (A10)

"İl dışından gelen öğretmenlerimiz için il, ilçe bazında etkinlikler bence yapılabilir. Çünkü kendi aday öğretmenim de il dışından geldi ve ev bulma, çevreyi tanıma gibi konularda problem yaşadığını biliyorum. O yüzden bu konularda mutlaka bir rehberlik çalışması yapılmalı. Belki bunu okullar da yapabilir ilçe de. Gelen bütün aday öğretmenleri toplayıp bulundukları çevreyle ilgili, sosyo-kültürel yapı ile ilgili ya da ihtiyaçlarını karşılama noktasında destek olunabilir." (D4)

"İyi dışına atanan öğretmenler için ise etkinlik olarak atandığı ilin sosyo kültürel açıdan bir farklılığı varsa buna yönelik etkinlikler olmalı ilçe, belediye iş birliğiyle mesela Kürtçenin yoğun olarak kullanıldığı bir ilde atanıyorsa öğretmen etkinlik olarak mutlaka Kürtçe kursları aday öğretmenlere teşvik edilmeli. Ben mesela Cizre'ye atandığımda Kendi imkanlarımla direkt olarak Kürtçe kursuna gittim çünkü tüm halk Kürtçe konuşuyordu. Kursu gitmeden önce çocuklar bana farklı bir gözle bakarken Kürtçe kursuna gittiğimde çocuklar beni kendilerine çok daha yakın bir öğretmen olarak gördüler. Ortak yaşantı oluşturmak öğretmenlikte çok önemli bunun da yeni atanmış aday öğretmenlere sağlanması gerekiyor." (D5)

M7 ilçe iş birliğine şehir tanıtımının yapılacağına yine ilçe iş birliğine TED konuşmaları yapmanın önemini vurgulamıştır:

"Şimdi mesela Birinci dönem şey yaptılar; aday öğretmenleri gezdirdiler. İstanbul'u, bulundukları şehirleri falan tanıtılar ama. Ben biraz önce dediğim gibi TED konuşmaları gibi mesleğinde zirve yapmış, öğretmenlik insan yetiştirme üzerine, insanı yönetme üzerine zirve yapmış örnek şahsiyetler bunlarla söyleşilerin yapılması, öğretmenlerin motive edilmesi, ilçe bazında. Hani bütün adayların toplanıp eğitimlerin yapılmasından yanayım" (M7)

Kültürel etkinlik kategorisinde “kurum içi sosyo-kültürel etkinlik” görüşü bir aday öğretmen, üç danışman öğretmen ve beş okul müdürü tarafından ifade edilmiş olup (9/30) katılımcılar bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Bence öncelikle sınıf yönetimi hakkında daha fazla bilgilendirici etkinlikler veya uygulamaya dönük etkinlikler planlanmalı okul içerisinde danışman öğretmenle birlikte. Benim de 3 yıl gibi ücretli öğretmenlik tecrübem var, bugün gerçekten bir rahatlık yaşıyorsam 3 yıl boyunca çalıştı ücretli öğretmenlik vesilesiyle olmuştur." (A9)

"Okul içerisinde düzenlenen sosyo-kültürel etkinliklerde genelde ilk atanan öğretmenler görevlendirilmiyor ama bence bu yanlış. Danışman öğretmeniyle birlikte bence okul içi gezi, sinema vs. öğrenci etkinliklerinde de aday öğretmenlere görev verilmeli. Böylece adayların okula, ortama belki de atandıkları ile, ilçeye olan aidiyetleri arttırılabilir. Bu görev verme konusunda bizim kurum bence gayet başarılı. Olabildiğince aday öğretmenlere bu tarz etkinliklerde görev veriliyor." (D2)

"... mesela okul gezisi; danışmanı ile okul gezisi planlanabilir. Ama burada o yoksa bile en azından bu konularda tecrübeli bir gezi de bile nelere dikkat edilmesi gerekir, bu durum nasıl gerçekleşir? Şeklinde danışmanı olmasa bile tecrübeli bir öğretmen ile görev almasını sağlıyoruz." (M1)

"İlçe düzeyinde tanıtım şeklinde etkinlikler, geziler yapılıyor diye biliyorum aday öğretmenlere yönelik. Eğer yapılıyorsa da kesinlikle yapılabilir. Çünkü atamalarımızın çoğu il dışından ya da İstanbul içerisinde bile olsa mesela Anadolu yakasından. Yani öğretmenler geldikleri yere dahil hiçbir bilgiye sahip değil. Ben aslında okulca mesela folklor ekibi kurulmasını çok istiyorum. Öğretmenler arasında kurulacak bir ekip olacak tabi ama maalesef ki bizim ülkemizde yeni bir şeylere başlama korkusu var. Herkes ne gerek var düşüncesinde. Böyle olmamalı." (M8)

4.6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk Özelliklerine İlişkin Görüşler

Araştırmanın altıncı alt amacına yönelik olarak aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul müdürlerine çeşitli sorular sorulmuştur. Tüm görüşme boyunca katılımcılardan elde edilen bulgular, literatürde yer alan Cohen Mentorluk Rolünden (1993) yararlanılarak katılımcı görüşleriyle uyumlu olacak şekilde kategori ve alt

kategorilere ayrılmıştır. Bu kategorilerden üçü (kolaylaştırma, yüzleştirme, rol model olma) doğrudan Cohen Mentorluk Rolü (1993) olup geri kalan ikisi benzerlik göstermektedir. Danışman öğretmenlere “*aday öğretmen yetiştirme sürecinde kendinizi mentor öğretmen olarak görüyor musunuz/ gördünüz mü? Bu konuda kendinizde (mentorluk rolü olarak) gördüğünüz eksiklikler ya da olumlu özellikler nelerdir?*” sorusu sorularak kendilerinde olduğunu düşündükleri mentorluk özelliklerini yorumlamaları istenmiştir. Ancak aday öğretmen ve okul müdürlerine doğrudan bu tarz bir soru yöneltilmemiştir. Mentorluk özelliği olan bazı kavramlar (destekleme, rol model olma) üzerinden yorumlama yapmaları beklenmiştir. Çıkarılan yorumlardan danışman öğretmenlerin mentorluk özellikleri kategorilere ayrılmıştır. Bazı kategorilerde katılımcı sayısına ulaşamamış olması, katılımcının o kategoriye ait görüş bildirmediğini göstermektedir. Oluşturulan kategori ve alt kategoriler katılımcıların kodlanmış halleriyle Tablo.4.6’da verilmiştir.

Tablo.4. 6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında danışman Öğretmenlerin Mentorluk Özelliklerine İlişkin Görüşler

Tema 6 Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk Özelliklerine İlişkin Görüşler					
Kategori	Alt kategori	Katılımcılar			f
		Aday Öğretmenler	Danışman Öğretmenler	Okul Müdürleri	
Destekleme	Destek	A3, A4, A10	D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9	M1, M2, ..., M10	21
	Kısmen destek	A2, A5, A7	D3, D9, D10	-	6
	Destek değil	A1, A6, A8	-	-	3
Bilgiyi Paylaşma	Etkin paylaşım	A3, A10	D1, D2, D3, D4, D5, D6, D8, D10	M1, M3, M4, M5, M6, M7, M8	17
	Sınırlı paylaşım	A4	D10	-	2
	Paylaşım yok	A1, A2, A6, A7, A8, A9	-	-	6
Kolaylaştırma	Kolaylaştırıcı	A3, A10	D1, D5, D6, D8, D9, D10	M3, M4, M6	11
	Kısmen kolaylaştırıcı	A4	D2	-	2

	Kolaylaştırıcı değil	A1, A2, A5, A6, A7, A8, A9	-	-	7
	Yüzleştirici	A10	D1, D9, D10	M7, M8, M9	7
Yüzleştirme	Kısmen yüzleştirici	A3,	D8	-	2
	Yüzleştirici değil	A1, A2, A5, A7, A8, A9	-	M5, M10	8
	Rol model	A4	D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10	M1, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10	18
Rol Model Olma	Kısmen rol model	A2, A5, A7, A10	D1	M2, M5	7
	Rol model değil	A1, A3, A6, A8, A9	-	-	5

Tablo.4.6 incelendiğinde, oluşturulan kategoriler; destekleme, bilgiyi paylaşma, kolaylaştırma, yüzleştirme ve rol model olma. Tüm kategorilerde alt kategori olarak üçlü likert tipi ölçeklendirme yapılarak sözü geçen kategorinin gerçekleşme biçimi irdelenmiştir. “Destek”, “Etkin paylaşım” ve “Rol model” alt kategorilerinde katılımcıların yarısından fazlası (>15) görüş bildirmiştir. Danışman öğretmende olduğu düşünülen mentorluk özelliği olarak bu üç alt kategori göze çarpmaktadır.

Destekleme

“Destekleme” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; destek, kısmen destek ve destek değil şeklindedir.

Destekleme kategorisinde “destek” alt kategorisi, danışman öğretmenin aday öğretmen yetiştirme programı süresince yeterli desteği sağladığına ilişkindir. Aday öğretmen (3/10), danışman öğretmen (8/10) ve okul müdürü (10/10) olmak üzere katılımcıların yarısından fazlası (21/30) danışman öğretmenin program süresince “destek” olduğunu ifade etmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Danışman hocamdan yeterli desteği aldığımı düşünüyorum, sağ olsun her konuda yardımcı oluyor. Ders konusunda ya da ders dışında bir şey sorduğumda da ilgileniyor, elinden geldiğince yardımcı oluyor. Bu konuda bir eksikliğim yok ... Yaşam danışman öğretmenime göre baya genç, buna yönelik olarak "sen belki bizden bile daha iyi

biliyordur, senin bilgilerin çok taze” gibi cümlelerle beni motive edip destek sağlıyor.” (A10)

"Ben elimden geleni yaptığımı düşünüyorum. Aday öğretmenimiz geldiği günden itibaren her konuda sınıfla ilgili, sınıf yönetimiyle ilgili, velilerle olan diyaloglarıyla ilgili ya da sınıfa yeni bir çocuk gelecek mesela sınıfa sonradan katılan çocuklarımız oluyor. Onlarla alakalı, nasıl davranması gerektiği ile ilgili destek oldum. Her zaman da destek olabileceğimi kendisine söyledim. O da yaşadığı sıkıntılarla alakalı gelip bana danıştığı konular da oldu. Bu şekilde şu ana kadar sorunsuz yönettik bu süreci. Destek olmadım diyebileceğim bir durumla karşılaşmadım." (D4)

"... özellikle sınavlar konusunda; sınavların nasıl hazırlanması gerektiği konusunda yardımcı oluyordum. Ondan sonra E-okul sistemi var biliyorsunuz, notlar nasıl giriliyor bilmiyorlar. Nasıl girilmesi gerekiyor, ya da sınav tarihini girmesem ne olur ya da ne zaman girmem gerekiyor. Bunu bilmiyor. Bu konuda yardımcı olmaya çalışıyorum çünkü bizde bu süreçten geçtik ve ne kadar zor olduğunu biliyoruz. Ya da bazen insanın nasıl zoruna gittiğini biliyorum. O yüzden elimden gelen desteği vermeye çalışıyorum adaylarıma, verdiğimi de düşünüyorum." (D9)

"Danışman öğretmenlerimiz destek oldu. İşte diğer zümredeki arkadaşların oturması kalkması öğrencilerle iletişimi velilerle diğer öğretmenlerle iletişimi. Bunların hepsini gördük, gözlemledik." (M2)

"Danışman öğretmenler olsun hatta müdür yardımcılarımız olsun ya da ben olayım gereken bütün desteği, rehberliği, rehber öğretmenimizle birlikte adaylara sunuyoruz." (M9)

Destekleme kategorisinde “kısmen destek” alt kategorisi, danışman öğretmenin aday öğretmen yetiştirme programı süresince kısmen destek sağladığına ilişkindir. Bu kategoride okul müdürlerinin görüşü bulunmamaktadır. Aday öğretmen (3/10) ve danışman öğretmen (3/10) olmak üzere katılımcıların yarısından azı (6/30) danışman öğretmenin program süresince “kısmen destek” olduğunu ifade etmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Benim danışman öğretmenim kendi branşımdan değildi, bir de okul idarecisiydi. Bu anlamda ne öğretmenlik becerileri noktasında ne de alanım anlamında fazla bir destek aldığımı söyleyemem ama topyekûn hiçbir desteği olmadı demek de doğru olmaz. Mesela velilerle iletişim noktasında çok ciddi sorunlar yaşadığımı belirtmiştim çünkü kültür çok

farklı; ben Ege'den geldim, burada daha çok Doğu kültürünün benimsendiği bir veli kitlesi var. Bu anlamda danışmanın "hocam şu şekilde davranırsanız daha iyi olur, kültürel anlamda şöyle bir getirisi ve götürüsü olabilir bu meselenin" gibi konuşmaların mesleki anlamda işimi yaradığını söyleyebilirim." (A2)

"Danışman öğretmen ile iletişimim iyi olduğu için desteği oldu diyebilirim. Ancak dediğim gibi aynı branştan olmadığımız için tam olarak yeterli desteği aldığımı düşünmüyorum. Danışmanın desteği pedagojik açıdan oluyor ama Ders işleyiş açısından ya da yöntem teknik anlamında maalesef destek alamıyorum." (A5)

"Kısmen destekleyebiliyorum diyebilirim. Çünkü bizim de ders yoğunluğumuz çok fazla. Otuz saat derse giriyoruz, nöbetlerimiz var ve mesleğimizle ilgili diğer işlerimiz evrak işlerimiz yan işlerimiz bizi bunu yapmaktan alıkoyabiliyor. Mesela gördüğümüz yerde veya onları gördüğümüz yerde daha fazla yardımcı olsak da daha fazla yardımcı olmamız gerekiyor. Kısmen yani onlara bu desteği verebiliyoruz." (D3)

"Yani şöyle ben kısmen destek oldum diyorum. Dediğim gibi en başta onun neler yapması gerektiği, idareyle ilgili daha hoş diyaloglar içerisine girmesi gerektiği, daha nazik ve kibar olması gerektiği, öğrencilerle arasına biraz mesafe koyması gerektiği, en azından bizim okulumuz çerçevesinde çok rahat bir öğretmen imajı yaratmaması gerektiğini mesela ben en başta bahsettim. Dediğim gibi evrak, prosedür kısmından da bahsettim. Ama tabiki tam anlamıyla yardım etmiş miyimdir? Hayır. Diyorum ya bazen ben onu bulamıyorum bazen o beni bulamıyor. Yani yüzde yüz yardım ettiğim konusunu söylersem yalan söylemiş olurum. (D10)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde aday öğretmenlerimizin genellikle branş uyumsuzluğundan kaynaklı olarak danışmanlarının kendilerine "kısmen destek" olduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra A2 danışmanının okul idarecisi olmasından dolayı yeterli desteği alamadığını belirterek farklı bir durumu ortaya koymuştur. Danışman öğretmenler ise genel olarak kendi ders yoğunluklarından dolayı yeterli desteği veremediklerini ifade etmişlerdir.

Destekleme kategorisinde "destek değil" alt kategorisi, danışman öğretmenin aday öğretmen yetiştirme programı süresince destek olmadığına ilişkindir. Bu kategoride sadece aday öğretmen (3/30) görüşü bulunmaktadır. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Danışmanım kesinlikle destek sağlamadı ve sağlamıyor o yüzden yeterli desteği aldığımı düşünmüyorum. Çünkü şöyle söyleyeyim kendisi biraz tembel bir öğretmen her şeyi benim üzerime yıkıp not anlamında bana yardımcı olacağını söyledi ben bu süreci kendi başıma yürütmek suretiyle bir yılımı tamamladım halen bu şekilde devam ediyorum öncesinde tecrübeli olmamdan kaynaklı bir sorun yaşamıyorum ama tabikide danışman öğretmenim bana destek ve yardımcı olsun isterdim ... Bence bu noktada müdürlere çok iş düşüyor çünkü müdürler öğretmenlerini tanır, danışman öğretmenlerini atarken daha dikkatli olmalılar diye düşünüyorum. Benim danışman öğretmenimi müdür tanıyordur yani ve az önce bahsettiğim özelliklerini biliyordur diye tahmin ediyorum. Tekrardan söylüyorum okul müdürleri bu noktada çok daha dikkatli olmalılar." (A1)

"Danışman öğretmeninden yeterli desteği aldığımı düşünmüyorum çünkü danışman öğretmenim zaten 10 senelik öğretmen ve süreç değişmiş, süreci bilmiyor kendisini de pek geliştirmemiş daha önce de belirttiğim gibi danışmanım birçok şeyi bana sordu benim ona sormam gerekirken (gülüyor). Burada bahsettiğim şey branşlarımız zaten aynı değildi o yönüyle beklentim zaten yoktu ama onun haricinde de hiçbir desteği olmadı bana yani öğretmenlik mesleğiyle becerisiyle alakalı hiçbir şey kendisinden öğrenmedim." (A6)

"Danışman öğretmenimle baya sorunlu bir iletişimimiz olduğu için bu soruyu cevaplarken zorlanacağım galiba ama yeterli desteği aldığımı düşünmüyorum maalesef hatta şöyle oldu; bu süreç beni o kadar yıprattı ki güvenerek durumu anlatmak da istiyorum yani ben bu süreçte psikiyatriste gidip psikolojik destek almaya başladım, gastrit oldum yani ben atandım bu duruma sevindim mi yoksa atandım da dert çekmeye mi geldim belli değil. Bu yaşadığım durumu konuşamadım anlatamadım da tam, hala üzülüyorum." (A8)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde danışmanın kendisine hiçbir şekilde yardımcı olmadığını belirten aday öğretmenlerden A1; danışmanın genel anlamda danışmanlık yapamayacak birisi olduğunu belirtirken bu konuda okul müdürlerini daha dikkatli seçim yapmaları gerektiğini belirtmiştir. A6; danışman öğretmeniyle aradaki yaş ve kıdem farkına vurgu yapıp danışmanın kendisini yenilemediği için sürece hâkim olamadığını belirtmiştir. A8 ise; danışmanıyla en başından beri iletişim kuramadığını ve bu konunun ciddi boyutlara ulaşip psikolojik olarak kendisini etkilediğini üzümlere bildirmiştir.

Bilgiyi Paylaşma

“Bilgiyi paylaşma” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; etkin paylaşım, kısmen paylaşım ve paylaşım yoktur. Bilgiyi paylaşma kategorisinde katılımcılardan (5/30) beş kişi herhangi bir görüş bildirmemiştir.

Bilgiyi paylaşma kategorisinde “etkin paylaşım” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin yetiştirme programı süresince birçok konuda adayıyla tecrübelerini paylaşmasına ilişkindir. Aday öğretmen (2/10), danışman öğretmen (8/10) ve okul müdürü (7/10) olmak üzere katılımcıların yarısından fazlası (17/30) danışman öğretmenin “etkin paylaşım” da bulunduğunu ifade etmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"... danışmanın şuna da mahal bırakmaması lazım, illa bir sorunla karşılaştığında açıklamaması lazım, genel olarak olabilecek bütün şeyleri anlatıp baştan bilgilendiriyor olması lazım. Diğer türlü süreç içerisinde kaçırdığı şeyler olabilir. Bu noktada danışmanımdan memnunum çünkü genelde her şeyi önceden bilgilendiriyor, takip ediyor. Kısacası önceden deneyimlediği şeyleri benimle paylaşıyor." (A3)

"Onların bir arkadaşı bir meslektaşı olarak onlara iyi davranmaya çalışıyorum ve iyi davrandıkça karşılığını alıyoruz. O nedenle bir müdahale durumu yok sadece yardımlaşmak ve deneyimlerimizi paylaşmak." (D1)

"Birebir bilgi aktarabilir miyim ya da çok bilgili miyim, zannetmiyorum. Ama paylaşımcıyım. Bu benim olsun, kimse duymasın öyle bir derdim yok." (D6)

"Danışman öğretmenlerimin birçoğu TÜBİTAK çalışmasında. Burada sahip olduğu bilgi birikimini projede ortak oldukları için aday öğretmenlerle bir şekilde paylaşmış ve de aktarmış oluyorlar. Hiçbirisi aman bu bildiğim bende kalsın tavrında değil." (M5)

"Bir matematik öğretmenim var. Mesela o da çocukların akademik seviyelerini arttırmada inanılmaz çalışmalar yapıyor. İlkokul üç seviyesine kadar inerek üçten alıp getiriyor yedinci sınıfa. Çarpmaları bölmeleri yeniden başlıyor. Hızlandırılmış programlar, gönüllü ders etkinlikleri yapıyor. Örneğin sabahçı ise öğleden sonra ya da öğlencyse sabah geliyor ve öğrencilerine yaptıklarını adayıyla paylaşmaktan çekinmiyor. Çok memnunum." (M7)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, etkin paylaşım olarak genel anlamda tecrübe paylaşımına vurgu yapılmıştır. Danışman öğretmenlerin tamamına yakını (8/10) kendilerini bu konuda paylaşımcı görürken; benzer şekilde okul müdürlerinin de

yarısından fazlası (7/10) danışman öğretmenlerinin paylaşımında bulunduklarını ve bu konuda danışmanlarından memnun olduklarını ifade etmiştir. Aday öğretmenler ise bu görüşü ifade eden sayısı azdır.

Bilgiyi paylaşma kategorisinde “sınırlı paylaşım” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin yetiştirme programı süresince bazı konularda adayıyla tecrübelerini paylaştığına ilişkindir. Aday öğretmen (1/10), danışman öğretmen (1/10) olmak üzere katılımcılardan sadece iki kişi danışman öğretmenin “sınırlı paylaşım” da bulunduğunu ifade etmiştir. Görüşler şu şekildedir:

"İçinde bulunduğum durumu biraz daha açıklamam gerekirse benim normalde başka bir okulda çalışan danışman hocam var asıl danışmanım olan ama ben kendi kurumumda benden daha önce atanmış olan ve okuldaki öğrencilerin tümüne hâkim rehberlik öğretmenine birçok şeyi danışıyorum çünkü biz gelmeden önce 5, 6, 7, 8.sınıf öğrencileriyle kendisi ilgileniyormuş, öğrencilere dair her şeye hakim, çevrenin sosyo ekonomik düzeyine hakim olduğu için herhangi bir sorun olduğunda okul içindeki o hocamla sorunu tartışmak ya da çözüm önerisi istemek daha mantıklı geliyor. Aslında okulumda her şeyi danıştığım hocama gayri resmî danışman hocam demek daha doğru olabilir (gülüyor). O yüzden asıl danışmanımdan her şeyi öğreniyorum diyemem, kısmen." (A4)

"Benim mesela adayımla aramda çok fazla iletişim yok. Çünkü mesela ben geldiğimden beri, bana danışan belirlendikten sonra danışanımı ben kendim mesela söyledim. Ben senin danışmanınmışım, herhangi bir konuda sıkıntı yaşadığında sorabilirsin diye. Ama o da hocam şöyle midir böyle midir diye yanıma gelip de ekstradan bir şey sormadı ... Bu yüzden aramızdaki paylaşım sınırlı maalesef." (D10)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, aday öğretmenlerden A4; kendisine danışman olarak atanan öğretmenin başka bir okulda olmasından dolayı sınırlı paylaşım olduğunu ifade ederken danışman öğretmenlerden D10; aday öğretmenin çekingen davranışlarından dolayı yeterli bilgi paylaşımını yapamadığını belirterek aralarında oluşmayan iletişime vurgu yapmıştır.

Bilgiyi paylaşma kategorisinde “paylaşım yok” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin yetiştirme programı süresince hiçbir şekilde adayıyla tecrübelerini

paylaşmadığına ilişkindir. Sadece Aday öğretmenler (6/10) tarafından görüş bildirilmiş olup da bazı aday öğretmen görüşleri şu şekildedir:

"... burada sorun olan branşlarımız farklı olması, ders olarak dersim ile ilgili sorabileceğim kısımları soramamış olmam. Kendisinin de herhangi bir paylaşımında bulunmamış olması." (A7)

"... benimle önceden yapılmış olan sunumların paylaşılması ama kendi okulumdaki hocalardan maalesef bunu göremiyorum hatta bir seferinde yanına gidip istedim. Bu sunumda birçok konuda eksik var, sen kendin hazırlarsın şeklinde bir geri dönüş oldu. Hani sunumda eksik yerler olsa bile vermek isteyen insan bu haliyle bile verilebilirdi gerekirse ben eksik noktaları tamamlardım ama orada yapılmak istenen şeyi anladım. Kesinlikle verilmek istenilmiyor. Ben bir paylaşım göremiyorum." (A8)

"... yol gösterilmedi, paylaşım olmadı. En azından temel şeyleri hani bir e okula nasıl girilir, sınıf defteri nasıl doldurulur, şu makine şu şekilde çalıştırılır tarzında bizim günlük okul içerisinde önemli ihtiyacımız olan şeyler birebir anlatsaydı çok daha memnun olurdum." (A9)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, aday öğretmenler okul içerisinde yapılması beklenen iş ve işlemlerde danışmanları tarafından paylaşımında bulunulmamasına vurgu yapmıştır. Aday öğretmenlerin çoğunluğunun (6/10) aynı görüşte olması genel olarak paylaşımında bulunulmadığını göstermektedir.

Kolaylaştırma

“Kolaylaştırma” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; kolaylaştırıcı, kısmen kolaylaştırıcı ve kolaylaştırıcı değildir. Kolaylaştırma kategorisinde katılımcılardan (10/30) on kişi görüş bildirmemiştir.

Kolaylaştırma kategorisinde “kolaylaştırıcı” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin yetiştirme programı içerisinde adayın zorlandığı birçok konuda işlerini kolaylaştırmasına ilişkindir. Aday öğretmen (2/10), danışman öğretmen (6/10) ve okul müdürleri (3/10) olmak üzere katılımcılar (11/30) tarafından danışman öğretmenlerin “kolaylaştırıcı” olduğu ifade edilmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"... Örneğin bana şu kaynakları kullanman faydalı olur derse ben çok memnun olurum ayrıca işimi de kolaylaştırmış olur. Zaten ben ilk geldiğimde de sorumuştum. Ne kullanabilirim ne yapabilirim gibi, danışman öğretmenim de yardımcı olmuştu hatta kendi çıkarttığı notları benim de kullanabileceğimi söylemişti. İlk geldiğim andan itibaren bu açıdan danışmanımın kolaylaştırıcı davranışları oldu." (A10)

"Benim notlarım var, çıkardığım. Her sınıfa için oturuyordum yazıyordum böyle notlarımı ki sınıfta çocuklara not aldırırken kopuk kopuk olmasın derli toplu bir şey olsun diye. Hocama da şey dedim -hocam ben bu notları kullanıyorum istersen seninle paylaşabilirim. İstersen fotokopi falan çekebilirsin nasıl istiyorsan- diye." (D6)

"Danışmanlara kendi bilgi birikimlerinin adaylardan daha fazla olduğunu ispatlama gibi bir lükslerinin olmadığını, işlerinin kolaylaştırmak olduğunu ifade etmeye çalışıyorum. Özellikle ders anlatma yöntem ve biçimlerinden ziyade öğretmenliğin meslek hayatıyla ilgili karşılaşılabileceği sorunlar üzerinden ağırlık vermesi gerektiğini ifade ediyorum. Gözlemlediğim kadarıyla bu konuya dikkat ediyorlar." (M4)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde A10; danışmanının kaynak kullanımı noktasında kendisine yardımcı olarak işlerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. D6; kendi çıkarttığı ders notlarını adayıyla paylaşarak adayının işlerini kolaylaştırdığı vurgulamıştır. M4 ise; danışman öğretmenlerine uyarı olarak söylediklerine değinerek kolaylaştırma konusunun olması gerektiğini belirtmiştir.

Kolaylaştırma kategorisinde "kısmen kolaylaştırıcı" alt kategorisi, danışman öğretmenlerin yetiştirme programı içerisinde adayın zorlandığı birçok konuda kısmen/ sınırlı kolaylaştırmasına ilişkindir. Aday öğretmen (1/10), danışman öğretmen (1/10) olmak üzere katılımcılar (2/30) tarafından danışman öğretmenlerin "kısmen kolaylaştırıcı" olduğu ifade edilmiştir. Görüşler şu şekildedir:

"... danışmanımın aynı okulda olmamasından dolayı işlerimde yardımcı olamıyor. Aslında kendisi çok bilgili ama bana uzak ... Asıl danışman hocam ancak telefonla ne kadar yapabilirse o kadarını yapıyor." (A4)

"... yeteri kadar ilgilenememek diyebiliriz çünkü herkesin bir iş yükü var, okul içerisinde belli başlı görevleri var ya da dışarıda sosyal bir hayatı var. Tüm bunlardan dolayı herkes kendi işine bakıyor diyebilirim. Sorulduğunda yardımcı oluyoruz ama genel anlamda çok bir şey yaptığımız söylenemez. Her şey sistemde kalıyor gibi." (D2)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, A4 danışmanın uzak olmasını, D2 ise ders yükünün ağır olmasını öne sürerek sınırlı bir yardımlaşmanın olduğunu ifade etmiştir.

Kolaylaştırma kategorisinde “kolaylaştırıcı değil” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin yetiştirme programı içerisinde adayın zorlandığı konularda hiçbir şekilde yardımcı olunmadığına ilişkindir. Sadece Aday öğretmenler görüş bildirilen bu kategoride aday öğretmenlerin yarısından fazlası (7/10) danışman öğretmenlerinin kolaylaştırıcı olmadığını ifade edilmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Ders işleyiş açısından bana püf noktaları vermesini isterdim. Bu benim için baya bir kolaylaştırıcı olurdu, güzel olurdu ama maalesef danışmanım aynı branştan olmadığı için bu tarz püf noktaları veremiyor.” (A5)

“Danışman kelimesi girdiği için belkide ondan danıştığım şeyi almayı beklerdim ama tam tersine zorlaştıracak şeyleri yaptı kendisi (gülüyor) ki sınıfla ilgili bir şey oluyor mesela ben daha yeni atanmışım, bir saat bana çocuğun sorununu anlatıyor ama ben bilmiyorum, sen danışman olarak bilen taraftın benim sorunlarıma karşı kolaylaştırıcı olman gerekir, olması gereken budur ama beni çok zorladı. Kendi danışmanımda hiçbirisi olmadı” (A6)

“Kolaylaştırma kısmı zaten belki de en çok beklediğim şeydi ama tam aksine daha çok zorlaştırıldı hatta bazen keşke okulda sadece ben rehber öğretmeni olarak olsaydım en azından işlerimi zorlaştıran olmazdı diye düşündüğüm oluyor.” (A8)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, aday öğretmenler branşlarıyla alakalı püf noktaları danışmanlarından beklediklerini fakat herhangi bir kolaylaştırmanın kendilerine yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda A5 branş farklılığına değinirken, A6 ve A8 ilgisiz danışmana vurgu yapmıştır.

Yüzleştirme

“Yüzleştirme” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; yüzleştirici, kısmen yüzleştirici ve yüzleştirici değildir. Yüzleştirme kategorisinde katılımcılardan (13/30) on üç kişi herhangi bir görüş bildirmemiştir.

Yüzleştirme kategorisinde “yüzleştirici” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin aday öğretmenin eksik, hatalı davranışında dönüt vermesine ilişkindir. Aday öğretmen (1/10), danışman öğretmen (3/10) ve okul müdürü (3/10) olmak üzere katılımcılar (7/30) tarafından danışman öğretmenlerin “yüzleştirici” olduğu ifade edilmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Mesela ders izlemelerinde danışman öğretmenimin ders işleyişinde beğenmediğim şeyler olabilir ya da ortak zümre sınavları yapıyoruz orada mesela ortak soru hazırlıyoruz ya da danışmanımın kendi hazırladığı sınavda sorunlu, eksik bir soru gördüğümde bana "sen adaysın ne haddine" demesi yerine "evet olabilir hocam, bir bakalım" demesi daha iyi olur. Benim danışmanımda böyle birisi açıkçası, kendisi gayet eleştiriye açık. Bu konuda şanslıyım." (A10)

"Bir keresinde aday öğretmenim veli ile problem yaşadı; bana geldi bende dinledim yani bakalım o ne yaptı, kendisi nasıl halletmeye çalışacak diye veli ile olan görüşmesini izledim. Aday öğretmenim işte kendisi bir şeyler söyledi ama orada konuşurken veliyi küçük düşürücü birkaç şey söyledi, söylerken farkında değildi aslında. Tabi ben o an bir şey demedim, sonra araya girdim halletmeye çalıştım. Veli gitti, aday öğretmenime söyledim; -hocam çok güzel ilerliyorsun, çok iyi davrandın, yapıcı oldun ama şurada şunu yaptın. O konuda dikkatli olursan çok daha iyi olacaksın- dedim. Kaç yıllık öğretmenimizden veliyi idare edemeyecek durumda olanlar var. Panik oluyorlar. Korkup, konuşamayabiliyorlar ama aday öğretmenimin bu konuda çok iyi olduğunu söyledim. Teşekkür etti. Sonraki tartışmalarında çok daha iyi olduğunu gördüm, konuşurken kelimeleri seçerek konuşuyor artık. İyi oldu. Zaten hiçbir şekilde eleştirmemeye çalışıyorum ya da daha yapıcı olmaya çalışıyorum." (D9)

"Danışmanların ders izlemesi yaparken kusurlu davranışları uygun bir dille adaya söylemelerini beklerim ki böyle yapıyor zaten öğretmenlerim." (M8)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, görüş bildiren katılımcıların hepsi eleştirilerinde ölçülü olmalarına vurgu yapmıştır. D9 bu konuya güzel bir örnek verirken, M8 danışman öğretmenlerinin ders izlemesini aktif şekilde yaptıklarını ve yapıcı bir üslup kullandıklarını ifade etmiştir.

Yüzleştirme kategorisinde “kısmen yüzleştirici” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin yeteri kadar yüzleştirici olmadığına ilişkindir. Aday öğretmen (1/10), danışman öğretmen (1/10) olmak üzere katılımcılar (2/30) tarafından danışman

öğretmenlerin “kısmen yüzleştirici” olduğu ifade edilmiştir. Bu alt kategoriye ilişkin okul müdürleri görüş bildirmemiştir. Görüşler şu şekildedir:

"... Danışmanım bazen çok ilgili dönütler veriyor bu durum hoşuma gidiyor ama bazı dönemlerde hiç yok sanki kayboluyor. Haliyle tam anlamıyla bir yüzleştirme görmüyorum." (A3)

"Bir adayımla ilk bir ay -hocam şunu yap bunu yap- diye söyledim, o da ilk bir ay sordu sordu, bir süreden sonra hiçbir şey sormadı mesela. Sormasını ister miyim; kesinlikle isterim. Çünkü bazı eksiklikleri olduğunu görüyorum. Bazı eksiklikleri olduğunu düşünüyorum. Şu an gidip bir şey demiyorum.... Bir aydır aklımda işte hani bu aday öğretmenler; birine ya şuralarda biraz eksik görüyor gibiyim, değiştir demek istiyorum ama bir yandan desem mi demesem mi diye kararsızlık içerisindeyim. O yüzden tam anlamıyla yüzleştirici olamıyorum." (D8)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde danışmanın “kısmen yüzleştirici” olması durumunu aday öğretmen A3 danışmanının bir davranışı üzerinden belirtirken, danışman öğretmen D8 ise adayının hatalarını söyleyip söylememe konusundaki kararsızlığından dolayı bu görüşü bildirmiştir.

Yüzleştirme kategorisinde “yüzleştirici değil” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin hiçbir şekilde yüzleştirici olmadığına ilişkindir. Aday öğretmen (6/10), okul müdürü (2/10) olmak üzere katılımcılar (8/30) tarafından danışman öğretmenlerin yüzleştirici olmadığı ifade edilmiştir. Bu alt kategoriye ilişkin danışman öğretmenler görüş bildirmemiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"... bir yanlış yaptıysam eğer doğru bir üslupla o yanlışımı danışmanım sayesinde düzeltmek isterim. Oradaki üslup da mesela şöyle; -işte şurada bir eksiğiniz var hocam, bunu bu şekilde yaparak kapatabilirseniz sizin için ve sınıfınız için çok iyi olur- demesi beni mutlu eder ama danışmanımla hiç ders izlemesi yapamadığımız için branşlarımız farklıydı çünkü haliyle böyle bir dönüt almam da mümkün olmadı." (A7)

"En sert eleştirilere maruz kaldım. Evet ben tecrübesizim deneyimsizim daha yeni mezun olmuşum Pandemiye denk gelmişim gibi birçok olumsuz durumun içinde olmuş olabilirim ama her ne olursa olsun bu kadar sert bir üslup kullanılmamalı. Herhangi bir şey sorduğumda bile küçümsenerek tepki alıyorum hani sanki saf birisine üç beş kez anlatılır

da hala anlamadın mı ya denir gibi bir muamele ile karşı karşıyayım. Ben buna yüzleştirme demiyorum. Bu olmamalı." (A8)

"Genellikle bizim danışman öğretmenlerimizde gördüğüm şu; bir rehber olmanın dışında sadece not verip, bitsin derdin de. Hani aramız bozulmasın. Örnek veriyorum; bir öğretmenin bir yanlış olduğu zaman onu düzeltmiyor danışman öğretmenlerimiz. Aralarındaki bu ilişki bozulmasın diye yanlışını görse dahi, notunu doksan, doksan beş, yüz verip aramızdaki ilişki bozulmasın mantığında. Ya da notu geçtim, arkadaşım sen burada bu hatayı yapıyorsun bunu böyle düzeltelim tarzında bir uygulama görmüyorum." (M5)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde aday öğretmenlerin çoğunluğu (f=5) branş farklılığından dolayı danışmanları tarafından ders izlemesi yapılamadığını bu yüzden de hatalı durumların ortaya konmadığını ifade etmiştir. Aday öğretmenlerden A8 danışmanı tarafından sert bir üslupla ağır eleştirilere maruz kaldığını ve bu durumu yüzleştirici olarak saymadığını vurgulamıştır. Okul müdürlerinden M5 ise danışman öğretmenlerin yapmış olmak için danışmanlık yaptığını bu yüzden de yeterli yüzleştirmeyi yapmadığını ifade etmiştir.

Rol Model Olma

“Rol model olma” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; rol model, kısmen rol model ve rol model değildir. Katılımcıların tamamı (f=30) “rol model olma” kategorisinin herhangi bir alt kategorisine yönelik görüş bildirmiştir.

Rol model olma kategorisinde “rol model” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin her yönüyle adaylarına örnek olmalarına ilişkindir. Aday öğretmen (1/10), danışman öğretmen (9/10) ve okul müdürü (8/10) olmak üzere katılımcılar (18/30) tarafından danışman öğretmenler “rol model” olarak görülmüştür. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

“Kendime model olarak görüyorum. Örnek verecek olursam bizim kurumumuzda beşinci sınıflar biraz daha ilkokul düzeyinde gibiler ve çok daha hayal evresinde kalıyorken 6, 7 ve 8.sınıflar daha gerçekçi düşünce yapısına geçmiş oluyorlar. Gayri resmi danışmanımın beşinci sınıfları olan tavrı ile 6, 7 ve 8.sınıflara olan tavrının farklı olması benim çok dikkatimi çekmişti çünkü ben kurumu bir bütün olarak yani tamamen ortaokul

olarak görürken, gayri resmi danışmanımın bu şekilde daha detaylı düşünmesi çok hoşuma gitmişti. Her kademenin kendi içinde değerlendirilmesi gerektiğini danışmanımdan öğrendim diyebilirim." (A4)

"Rol model olarak beni özellikle örnek alabilir. Ders anlatım tekniği olabilir, sınıfa hakimiyet olabilir, o gibi konularda öğretim metotlarını örnek alabilir. Yani karakter özellik anlamında o yanlış olur; dediğim gibi her yiğidin yoğurt yiyişi vardır ama diksiyon önemlidir. Sınıfta jest mimikler önemlidir. Kişilik özellikleri derken karakter demiyorum; öğretmen duruşu çok önemlidir. Bazı çok sert olmamak lazım ama çok tatlıda iyi değil, dengeyi tutturmak önemli." (D7)

"Sınıf hakimiyeti açısından beni rol model almasını isterim. Öğrencilerin isimlerini ezberleme konusunda, isimle hitap etme konusunda kesinlikle rol model almasını isterim. Üniversite zamanında sınıf yönetimi dersinde akran zorbalığı diye bir konuyu görmüştük. Bir öğretmen bence akran zorbalığı konusunu çok detaylı bir şekilde öğrenmeli. Bende akran zorbalığı konusuna ekstra dikkat eden bir öğretmenim. Bu konuda da rol model almasını isterim; çünkü sınıfta hiçbir öğrencinin ezilmesini zorbalığa uğramasını istemem. Bu benim ayrıca dikkat ettiğim şeydir." (D8)

"... Mümkün oldukça rol model olmaya çalıştıklarının farkındayız ama gel gör ki sistemsel sıkıntılardan dolayı bunu %100 gerçekleştiriyorlar. Öğretmenlerimizin gözünde rol model olduklarını düşündüğümüz danışman öğretmenlerimiz var. Mesela kendi istekleri ile başvuru yaptıkları hizmet içi eğitimler ya da sadece Millî Eğitim Bakanlığı olarak değil bakanlık dışı çalışmalara kendi istekleriyle etkin olarak katılan danışman öğretmenlerimiz var. Mesela şu anda web 4.0 eğitim alan danışman öğretmenlerimiz var" (M1)

"Danışman seçerken zaten rol modeli çok ön planda tuttum. Her anlamda örnek olabilecek insanları seçerim demiştim. Bence rol model oldular. Çünkü oldular ki birbirleriyle entegre oldular ve projeler yaptılar. Beş yıllık bir öğretmen ile yeni atanmış bir öğretmen TÜBİTAK'ta bu sene çok başarılı oldular." (M3)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, aday öğretmenlerden sadece bir tanesi (A4) danışman öğretmenini rol model olarak görmüştür. Rol model olduğu söylenen danışman ise adayın -gayri resmi- şeklinde ifade ettiği kendisine atanan danışmanı değildir. Aday öğretmenler açısından rol model olan danışman öğretmen yoktur. Bunun aksine danışman öğretmenlerin tamamına yakını (f=9) kendisini çeşitli özellikleri bakımından rol model olarak görmüştür. Benzer şekilde okul müdürlerinin

de tamamına yakını (f=8) atadıkları danışman öğretmenlerin rol model olduklarını vurgulamıştır.

Rol model olma kategorisinde “kısmen rol model” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin bazı yönleriyle adaylarına örnek olmalarına ilişkindir. Aday öğretmen (4/10), danışman öğretmen (1/10) ve okul müdürü (2/10) olmak üzere katılımcılar (7/30) tarafından danışman öğretmenler “kısmen rol model” olarak görülmüştür. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Danışmanımı kişi olarak evet rol model görebilirim ama kendi branşından olmadığı için şu an tam anlamıyla rol model olarak görmüyorum. Bir öğretmende sınıf hakimiyeti, çocuklarla iletişimi ve branşındaki başarısı o öğretmeni ya da danışman öğretmenimi örnek almamı, onu rol model olarak görmemi sağlayabilir." (A7)

"Danışmanımla çok kısa bir süredir tanışık olduğum için kendisini rol model olarak gördüğümü söyleyemem. Sadece karakter anlamında evet rol model olarak görüyorum ama eğitim anlamında daha tam tanıyamadığım için kendisini haliyle rol model olarak da göremiyorum." (A10)

"Beni rol model olarak görmesi açısından da kendimin o kadar harika bir kişilik olduğumu düşünmüyorum yani öğretmen olarak müthiş bir öğretmenim demiyorum. O nedenle sadece iyi anlattığımı ya da iyi yönlerimi alması yeterli olur." (D1)

"Şimdi şöyle söyleyeyim hepsinin rol model olduğunu düşünmüyorum tabiki. Çünkü biz elimizdeki kaynaklarla atama yapıyoruz. Elimizdeki çok fazla kaynağımız olsa o kaynaklar arasında en uygun olanları seçip atama yapabilirsek o zaman deriz -evet, hepsinin rol model olduğunu düşünüyorum- diye ama elimizdeki kaynaklar kısıtlı olduğu zaman sen bir okulu yönetiyorsun benim okulumda şu anda 70 tane öğretmen var. Ben 70 öğretmenimin 70'inin aynı yeterlikte aynı verimlilikte aynı üslupla öğrencilerine yaklaşan öğretmenler olduğunu düşünmüyorum ki. Atadığım öğretmenlerin hepsinin de aday öğretmenlere rol model olacağını düşünüyüm. Bu durum öğretmenin karakteriyle alakalı." (M2)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, aday öğretmenlerin bazıları A7 görüşünde olduğu gibi branş farklılığından dolayı danışmanlarını tam anlamıyla rol model olarak göremediklerini ifade etmiştir. D2 adaylarının kendisini tüm özellikleriyle değil bazı olumlu özellikleri açısından kısmen model alabileceğini belirtmiştir. Okul

müdürlerinden M2 ise danışman öğretmenleri imkân dahilinde seçebildikleri için tüm danışmanlarının rol model olamayacağına vurgu yapmıştır.

Rol model olma kategorisinde “rol model değil” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin hiçbir şekilde adaylarına örnek olamadığına ilişkindir. Sadece aday öğretmenler tarafından bu görüş ifade edilmiştir. Aday öğretmenlerin yarısı (5/10) danışman öğretmenlerini rol model olarak görmediğini vurgulamıştır. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Kesinlikle rol model olarak görmüyorum. Danışman öğretmenimin rol model olarak alınabilecek bence hiçbir örnek davranışı yok maalesef. Kendisi bu sürece reysen atandığı için zaten danışmanlık görevini zorla yapıyor hatta bence öğretmenliği de zorla yapıyor. Kısacası fitrat olarak kendisi kesinlikle model olabilecek birisi değil. Bu şekilde bir yorum yapmak istemezdim fakat durum böyle." (A1)

"Danışman öğretmenimi rol model olarak görmedim. Danışmanımın iletişimi başlı başına sıkıntı olduğu için iletişim dahi kuramadığım bir insanın bana herhangi bir yönüyle model olabileceğini kesinlikle düşünmüyorum zaten. Örneğin bir soru sorduğum zaman konuşamıyorum, beni konuşturmuyor, kendisi anlatıyor ve konu bambaşka yerlere gidiyor, cevabımı da alamıyorum. O yüzden ben artık soru da sormuyorum iletişimi tamamen kesmiş durumdayım. Bu tarz davranışlarının olması da onu rol model olarak görmemi engelliyor." (A6)

"Kesinlikle rol model olarak görmüyorum danışmanımı hatta daha mesleğinin 2 buçuk yılını doldurmuş birisi bunları nasıl yapabilir bu kadar zıt bir yapıya nasıl bürünebilir diye düşünüyorum kendi kendime. Hani “bir danışman öğretmen nasıl olmamalıdır?” sorusunun cevabı bence benim danışman öğretmenim." (A8)

Yukarıdaki görüşlerden incelendiğinde, danışmanlarının rol model olmadığını ifade eden aday öğretmenler (f=5) bu durumu çok net ifadelerle bildirmişlerdir. Bu durum ise danışman öğretmenlerin adayları tarafından rol model olarak görülmediğini ortaya çıkarmaktadır.

4.7. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolünü Arttırmaya İlişkin Görüşler

Araştırmanın yedinci (son) alt amacına yönelik olarak tüm katılımcılara “*aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün artırılması için önerileriniz nelerdir?*” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular, kategori ve alt kategorilere ayrılıp kodlanmış halleriyle Tablo.4.7’de verilmiştir.

Tablo.4. 7. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolünü Arttırmaya İlişkin Görüşler

Tema 7		Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk Rolünü Arttırmaya İlişkin Görüşler			
Kategori	Alt Kategori	Katılımcılar			f
		Aday Öğretmenler	Danışman Öğretmenler	Okul Müdürleri	
Eğitim-Seçme Sistemi	Eğitim	A1, A3, A4, A5, A7, A8, A9, A10	D1, D2, D3, D4, D6, D7, D8, D9, D10	M1, M3, M4, M5, M8, M9, M10	24
	İstekli/ gönüllü olanların seçimi	A2, A4, A6, A7, A8, A9, A10	D3, D4, D5, D6, D7, D8, D10	M2, M3, M4, M8	18
	Kriter/ eleme ile seçim	A8	D4, D7	M5, M7, M9	6
Ödül Sistemi	Hizmet puanı	A1, A3, A4, A6, A9	D1, D2, D3, D4, D9	M1, M4, M5, M7, M8	15
	Ek ücret/ ek ders	A1, A3, A4, A5, A9, A10	D1, D2, D3, D4, D5, D7, D9	M1, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10	21
	Başarı/ teşekkür belgesi	A4, A9, A10	D1, D4, D5, D9, D10	M4, M5, M6, M8, M9, M10	14
	Ödül/ hediye	-	D1, D4, D5, D9	M1, M4, M8, M9	8
	Sertifika/ uzmanlık/ unvan	A2, A5, A6, A9	-	M5, M10	6

Tablo.4.7 incelendiğinde, danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırmaya ilişkin katılımcı görüşleriyle oluşturulan kategoriler; eğitim-seçme sistemi ve ödül sistemidir. “Eğitim-seçme sistemi” kategorisi danışman öğretmenin seçilmesi

aşamasına ve eğitilmesi aşamasına yönelik olarak oluşturulmuş olup kendi içerisinde üç alt kategoriye ayrılmıştır. “Ödül sistemi” kategorisi ise, danışman öğretmen belirlendikten sonra motivasyonunun diri tutulmasına yönelik olarak oluşturulmuş olup kendi içerisinde beş alt kategoriye ayrılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun birden fazla alt kategoride görüşü bulunmaktadır. Bu durum danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırmak için yapılacak şeylerin çok boyutlu olabileceğinin göstergesidir.

Eğitim- Seçme Sistemi

“Eğitim- seçme sistemi” kategorisinde katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; eğitim, istekli/ gönüllü olanların seçimi ve kriter/ eleme ile seçimdir.

Eğitim- seçme sistemi kategorisinde “eğitim” alt kategorisi ile danışman öğretmenlerin danışmanlık sürecine ilişkin bilgilendirilmesine ilişkindir. Katılımcıların çoğunluğu (24/30), danışman öğretmenlere görevlerine ilişkin “eğitim” verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Danışman öğretmenlerin kesinlikle eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum çünkü mentorluk için de mentorluk rollerini gerçekleştirebilmek için de önce bu konuda bilgi sahibi olmaları gerekir bence. Danışman öğretmenlerin de birçoğu ki benim danışman öğretmenim de ilk kez böyle bir görevi yapıyor yani kendileri bence bu açıdan tecrübesiz bu yüzden de biz aday öğretmenlere gerekli yardımı sağlayamıyorlar. Seminer şeklinde olur ya da ayrı bir hizmet içi eğitim olur ama mutlaka eğitim verilmeli diye düşünüyorum" (A1)

"Aslında mentorluk rolünü arttırmak için yapılabilecek bence en önemli şey, bu danışmanlığın ne olduğuna dair bilgilendirmenin danışman öğretmenlere sürecin en başında eğitim şeklinde verilmesi ama bu eğitimin verimli bir eğitim olması lazım yoksa eğitim adı altında uzaktan veya sadece verilmiş olmak için verilen bir eğitim olmamalı, gerçekçi ve uygulamaya dönük olmalı. Bu eğitimi verecek kişinin de alanında yetkin, konuya hâkim daha akademik bir yapısının olması gerekli diye düşünüyorum." (A4)

"Belki şu olabilir; danışman öğretmenlere de bilgilendirici bir hizmet içi eğitim verilebilir çünkü çoğu danışman öğretmen ne yapacağını bilemediği için bu yetiştirme

programında pasif kalabiliyor. Bunun önüne geçebilmek için bence danışman öğretmenlere de bir eğitim verilebilir." (D4)

"Akademik olarak daha bilgili daha mentor kişilikli bir insanın bilgi vermesi şeklinde bir şey olsa, güdüleyici ya da işin manevi yönünü anlatan bir kişi olsa bir eğitim olsa çok iyi olabilir" (D9)

"Nasıl ki üniversiteden mezun olan öğretmeni yetiştirecek kişiye eğitim veriliyor, buna da verilebilir. Çok daha güzel, sistemli bir şekilde olur. Olabilir. Bunun altını çizebiliriz. İnsanlar işini severek yaptığı sürece hem kendisi başarılı olur hem çevresindeki insanları başarılı olmaya yöneltir. Sevginin olmadığı yerde hiçbir şey olmaz." (M3)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, danışman öğretmenin görev ve sorumluluklarını bilmesi için, motive olabilmesi için bir eğitim alması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitim şeklinde ya da seminer şeklinde olabileceği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Görüşler arasından D9 bu eğitimlerin akademi geçmişi olan mentor kişilikli bir uzman tarafından verilmesini daha uygun bulmuştur.

Eğitim- seçme sistemi kategorisinde “istekli/gönüllü olanları seçimi” alt kategorisi, danışman öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı, istekli olup/olmama durumları sorgulanmasına ilişkindir. Katılımcıların yarısından fazlası (18/30), danışman öğretmenlerden istekli/gönüllü olanların seçilmesini vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Gerçekten istekli bir tane danışman olsun, gerekli eğitimleri de alsın kendini donanımlı hale getirsin sonra isterse tüm okulun tek danışman öğretmeni olsun. Burada önemli olan istekli kişilerin nitelikli hale getirilmesini sağlamak bence." (A9)

"Danışmanlık reysen, pat diye verilmemeli, gönüllülük esasına göre olabilir. Bizim okulumuzda mesela böyle işlemez bu süreç. Kemik kadro olarak biz yedi sekiz öğretmeniz ve herkes çok paylaşımcı. Biz öğretmenlerin bizden böyle görmesini istiyoruz ki devamında da böyle gelsin. Yarın bir gün ben bu okulda olmayabilirim ama şunu desin danışman hocamdan böyle gördüm ve yeni gelene de ben böyle davranıp onu rahatlatmalıyım. En azından devamında gelen öğretmenleri de rahatlatırsın, güzel olabilir." (D8)

"Danışmanlıkta gönüllülük esas olması gerektiğini düşünüyorum ama ufak da olsa öğretmenlerimizi motive edecek şeyler düşünülebilir ..." (M4)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, katılımcıların yarısından fazlası gerçekten danışmanlık yapmak isteyen gönüllü kişilerle bu programın yürütülmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. A9; gönüllülüğün önemine vurgu yapmak için danışmanlık yapacak olan kişi gönüllü ise tek bir kişi bile olsa tüm okula yetebileceğini ifade etmiştir.

Eğitim- seçme sistemi kategorisinde "kriter/eleme ile seçim" alt kategorisi, danışman öğretmenlerin belirli kriterlere göre eleme yapılarak seçilmesine ilişkindir. Katılımcılardan altı kişi (6/30), danışman öğretmenlerin kriter/eleme ile seçilmesini vurgulamıştır. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Danışmanlık işinde bir kere gönüllülük olmalı onun dışında hani birilerini daha üst görünmek açısından ezmek kelimesini kullanmak istemiyorum ama tamamıyla farklı emeller için ise kesinlikle bu sürece girmemeli bu tarz düşüncesi olanlar, belkide bir eleme sistemi getirilmeli hatta belirli bir süre geçtikten sonra aday öğretmen danışmanını değerlendirip bu tarz davranışları olup olmadığını gözlemlerine dayalı olarak söyleyebilir. Bu şekilde olursa en azından gerçekten bu işe gönül vermiş kişilerin seçilmesi sağlanabilir." (A8)

"Danışmanlar bir elemeye tabi tutulabilir, seçilebilir. Hatta aday öğretmenin de belli bir süreden sonra danışmanını değiştirme şansı olmalı bence, belki o zaman danışman öğretmenler de bu süreçte kendine çeki düzen verip layıkıyla bu görevi yapmaya yönelebilir." (D7)

"Bir de herkes danışman öğretmen olamıyor. Bu yüzden danışman öğretmen seçilirken kesiklikle bir eleme olmalı. Bu eleme ne şekilde olabilir onu tam olarak bilemiyorum ama müdür görüşü almak suretiyle olursa açıkçası daha öncesinde şöyle müdürlerin değerlendirme süreci olmuştu. O zaman müdürler ve öğretmenler inanılmaz çatışmışlardı ... Bunu biri yapacaksa müdür değil, milli eğitimden bu yapılabilir mi ya da sınavla bir şey olabilir mi bilmiyorum, tecrübeye mi bakılır bilmiyorum ama buna karar verecek kişi müdür olmamalı. Çok riskli olur." (M5)

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde A8; gönüllülük esasıyla birlikte eleme sisteminin de olmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. D7; eleme ile danışman öğretmenlerin

belirli bir süreden sonra değiştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. M5 ise mutlaka bir eleme yapılması ama bunu yapacak kişilerin müdürler olmaması gerekliliğini ortaya koymuştur.

Ödül Sistemi

“Ödül sistemi” kategorisinde, katılımcı görüşleriyle oluşturulan alt kategoriler; hizmet puanı, ek ücret/ ek ders, başarı/ teşekkür belgesi, ödül/ hediye ve sertifika/ uzmanlık/ unvandır.

Ödül sistemi kategorisinde “hizmet puanı” alt kategorisi, aday öğretmen yetiştirme programı süresince danışman öğretmenin mentorluk rolünü arttırmada güdüleyici unsur olarak katılımcılar (15/30) tarafından ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Açıkçası bence bu konuda yapılacak çok şey olabilir ama hani düşünecek kişi ben değilim sanki (gülüyor) daha üst mercilerin bunları düşünüp geliştiriyor olması gerekir. Yine de kendimi bir danışman olarak düşünürsem ya da ileride danışman öğretmen olabileceğimi düşünürsem bence ekstra bir ücretlendirmenin olması ya da hizmet puanı olarak eklenmesi sanki güdüleyici olabilir diye düşünüyorum. Hizmet puanı hatta daha cazip olabilir çünkü ben zaten İstanbul'da yaşıyorum başka bir şehre gitme gibi bir düşüncem yok ama diğer öğretmenleri düşündüğümde bu danışmanlık görevinden hizmet puanı alıp gitmek istediği yere daha yüksek ihtimal oluşturması açısından iyi olabilir." (A3)

"Bence burada danışman öğretmenlerin hizmet puanlarına bile 1 puan eklense çok iyi olabilir diye düşünüyorum. O zaman herkes yapmak ister, çünkü 1 puan için geceleri pansiyonlarda yatıyor hocalarımız, sırf 10 puanı toplayabilmek için. Özellikle zorunlu hizmet bölgesi için bu bence baya itici güç olabilir, motive olabilirler." (A6)

Aday öğretmenlerden A3 ve A6 danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün arttırılması için öğretmenlere hizmet puanı eklenmesinin motive edici bir unsur olabileceğini vurgulanmıştır. A6 öğretmenlerin yer değişikliğinde belirleyici unsur olan hizmet puanı eklenmesinin zorunlu hizmet bölgesinden geçişler için tercih edileceğini ve itici güç olacağını ifade etmiştir.

"... Mesela biz hafta sonu kursa geliyoruz, geldiğimiz için yıllık dört puan ekleniyor. Örnek veriyorum bu öğretmen danışman öğretmen mi? O zaman öğretmene bir puan, iki puan ya da kaç puansa artık eklenirse en azından teşvik olur ve -ben danışman öğretmen olayım, ben danışman olayım- şeklinde bir yarış olabilir. İstekli hale gelebilir danışman öğretmenler." (D1)

"Danışman öğretmenlerin de bir geri dönüş alması mesela puan gibi şeyler öğretmenleri motive edici bir faktör olabilir. Çünkü bu onların da yaptığı işe daha çok kendini vermesi anlamına gelebilir." (D3)

Danışman öğretmenler de aday öğretmenlere benzer şekilde hizmet puanı eklenmesinin motive edici olacağını vurgulamışlardır. D3 danışmanlık görevi için öğretmenlere geri dönüş olması gerektiğini ifade etmiştir. D1 ise hafta sonu kursları üzerinden örnek vererek hizmet puanına ekleme yapılırsa bu durumun öğretmenler arasında yarışa bile yol açabilecek güçte olduğuna dikkat çekmiştir.

"Tayinlerde hizmet puanına etki edecek şekilde bir katkısı olabilir. İdareci atamalarında ek puan verilmesi gibi şeyler olabilir. Mesela bir öğretmen iki kere ya da üç kere danışmanlık yaptıysa hizmet puanına bakılmaksızın istediği yere tayininin çıkarılması gibi. Söylediklerimin hepsini bir ideali düşünerek söylüyorum, bir bütün olarak düşünüyorum. Danışman öğretmenin yapacağı iş ve işlemlerde motivasyon duygusu bununla birlikte gelişeceği için işine özverili yaklaşp gerek örnek olma gerek rehberlik etme gibi davranışlarında söyleyip geçmek yerine takipçisi olabilir. Çünkü sonunda bir şeylere ulaşma arzusu onu güdüleyecektir ister istemez. Şu an için öğretmenlerimiz tarafından bir talep yok görevlendirmeler okul idaresi tarafından yapılıyor. Danışman belirleme kriterlerini biz belirliyoruz ama diğer türlü olursa bizim kapımız çalınacaktır danışman öğretmen olmak için" (M1)

"Danışmanlıkta gönüllülük esas olması gerektiğini düşünüyorum ama ufak da olsa öğretmenlerimizi motive edecek şeyler düşünülebilir. Mesela nasıl DYK kurslarını teşvik etme amaçlı öğretmenlere hizmet puanı artı iki puan veriliyorsa, danışman öğretmenlere de hizmet puanı ile ilgili puanın verilmesinin uygun olacağını düşünüyorum." (M4)

Okul müdürlerinden M1, hizmet puanı eklemenin olumlu dönüşler verebileceğine değinirken ayrıca danışmanlık görevi bulunan öğretmenlere istedikleri yere tayin hakkı çıkarılması şeklinde farklı bir görüş bildirmiştir. M4 ise yine benzer şekilde

DYK kurslarında olduğu gibi hizmet puanı eklenmesinin gönüllülük esasıyla bu görevi yapan öğretmenlere bir nevi ödöl olacağını ifade etmiştir.

Ödöl sistemi kategorisinde “ek ücret/ ek ders” alt kategorisi, aday öğretmen yetiştirme programı süresince danışman öğretmenin mentorluk rolünü arttırmada güdüleyici unsur olarak katılımcılar (21/30) tarafından ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"Bu soruda benim aklıma direkt olarak para geldi aslında çünkü bildiğim kadarıyla danışman öğretmenler yaptıkları danışmanlık ile ilgili ekstra bir ücret almıyorlar. Bu durum belki onları motivasyon anlamında kötü etkiliyor olabilir. O yüzden makul derecede bir ek ücret danışman öğretmenlere verilebilir." (A5)

A9 reysen atamalara dikkat çekerek bu durumun danışman öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü yarattığını ve pekiştireç olarak ek ders , ücret verilirse talep edilebilir hale geleceğini, görev bilincinin artabileceğini vurgulamıştır:

"Danışman öğretmenlerin çoğu reysen atanarak bu görevi yaptıkları için bu durum onları olumsuz etkiliyor diye düşünüyorum. Bu konuyu daha talep edilebilir hale getirecek en önemli pekiştireç ise para yani ek ders. Aslında bu durumu maalesefüzülerek söylüyorum ama para gerekli çünkü bizler bazı şeyleri karşılığı olmadan yapmıyoruz hani günahımı bile vermem diyen bir zihniyetin evlatlarıyız ne yazık ki. En azından ufak da olsa bir ek ders karşılığı o öğretmeni hem istekli hale getirir hem de biraz daha görev bilinci yüksek, titiz davranan birisi haline getirir diye düşünüyorum. Böylelikle mentorluk rolü de arttırılmış olur bence." (A9)

D7 danışman öğretmenlerin danışmanlık görevini angarya olarak gördüğünü açıkça ifade etmiş ve bu görevin güdüleyici olması için ücretlendirme konusunun düşünülmesi gerektiğini ifade etmiştir:

"Bu işi angarya olmaktan çıkaran ilk aşama maalesef ücretlendirmedir, işin içindesin ücretlendirme olduğu için güdüleyici olabilir. Buna herkes kulak kabartabilir." (D7)

D9 görüşünde genel olarak öğretmenlere bir görev verildiğinde kendilerine olan getirisini düşündüklerini belirterek bu katkının maddiyata dayalı olması durumunda talep edilebilir hale geleceğini ifade etmiştir. Ayrıca ücretlendirmeye birlikte okul

idaresinin danışmanı denetleyebilir hale geleceğini ama ücretlendirme olmadan sadece gönüllük arandığında denetlemenin olamayacağını, görevin önemsenmeyebileceğini vurgulamıştır:

"Bu soruda maddi kısmını açıkçası konuşmak istemiyorum ama öğretmenlerin çoğu bunu düşünür. Aslında genel olarak şöyle bir durum var; -ben öğretmenin dersine gireceksem maddi anlamda bana bir katkısı olacak- diye düşünüyor çoğu öğretmenimiz. Eğer ki maddi bir katkısı olsaydı herkes düşünürdü ... Ücret olacaksa da yine gönüllülük olacaktır. Ama okul idaresi açısından düşünüyorum; öğretmen eğer ki karşılığını alırsa maddi olarak ben o öğretmeni denetleyebiliyorum. Karşılığını alıyorsun onu yapman gerekiyor diyebiliyorum. Ama gönüllüyse eğer bir şey diyemiyorsunuz ki o sıkıntı oluyor. Mutlaka o paranın verilmesi lazım." (D9)

M6 da D9 görüşüne benzer bir şekilde ücretlendirmeyeyle birlikte denetlemenin de olması gerektiğini belirtmiştir. Sadece ücret olarak değil bazı manevi motivasyonların sonucunda bir maddi kazanç elde edebiliyor olmanın danışman öğretmeni fazlasıyla güdüleyebileceğini ifade etmiştir:

"... Danışman öğretmene bir tane aday öğretmen vereceksiniz bunun bir vebali olacak ama imkânı da olması lazım. Diyeceksin ki mesela bir danışman öğretmeni bir sene içinde yetiştireceksin ekstra maaşına bin beş yüz lira gelecek mesela. Ama bunun hesabını da soracaksın yani. Ne yaptın, bu öğretmende dönüt ne alabildin? Nasıl bir ilerleme kaydedebildin? Hani bazen bir eğitime katılırsın bir ön test vardır bir de son test vardır. Testi o tür illa bunu böyle demokrasi kılıcı gibi kafasını uçurması değil de hani öğretmenin aday öğretmenin lehine olacak bir durum gibi değerlendirmek lazım diye düşünüyorum. Ben yanlış anlaşılmış olmayayım para olarak motivasyonun kullanılmasına karşıyım. Bunu demek istemedim. Para olarak değil bence daha manevi motivasyonlar olması lazım. Ama yine de maddi olarak itici güdüler olması gerekir bana göre. Tamamen para olduğu zaman materyalist bir öğretmen yetiştiriyorsun. Bu doğru değil. Mesela üç başarı belgesi verdiğin zaman karşılığında bir üstün başarı belgesi alıyorsun ve bir de ödül alıyorsun. Ödül para ödülü. Manevi manevi manevi ama üçünü aldığın zaman maddi de bir şey geliyor. Bakın başarı belgesi aldığın zaman ne geliyor? Puan da geliyor. Birbirine bağlantılı." (M6)

M7 stajyer öğretmenlikteki ücretlendirme uygulamasına dikkat çekerek benzer bir uygulamanın danışmanlık görevinde de olabileceğini belirtmiştir. Diğer görüşlerde

olduğu gibi ücretlendirmeyeyle birlikte idarenin danışmanlık kriteri belirlenebileceğini ve böylelikle danışmanlık görevinin daha nitelikle talep edilebilir olacağını vurgulamıştır:

"Bence maalesef ki maddi bir geliri olmayan çalışmalarda öğretmenler yer almak istemiyor. Benim okulumda danışmanlık görevi verdiğim bu altı yedi öğretmende vatan sevgisi, millet sevgisi, vicdan işi, öğretmenliği içine sindirmiş, gönüllülük onunla hareket ediyor. Ama danışman öğretmen işte yaptığı nasıl şey de var; üniversitelerde stajyerlik döneminde uygulama okullarına gidiyorlar biliyorsunuz. Gittiği zaman uygulama öğretmeni olarak belirlediğiniz o danışman öğretmene bir ücret veriliyor. Aynı şekilde aday öğretmenler için danışman öğretmenlere bir ücret verilse bence danışman öğretmen olmak için öğretmenler kendini geliştirir. Kendini geliştirmek zorunda kalır. Çünkü bu sefer okul müdürü diyecek ki; şu şu kriterler lazım. Atıyorum danışman öğretmen olabilmen için işte bir tane TÜBİTAK projesi, atıyorum ulusal ya da uluslararası bir projenin çıkması lazım, atıyorum işte iki tane başarı belgenin olması lazım gibi. Bir kriterler koyup danışman öğretmen olma kriterleri, o kriterlerin karşılığında da bir para aldığınızı düşünün." (M7)

Ödül sistemi kategorisinde “başarı/ teşekkür belgesi” alt kategorisi, aday öğretmen yetiştirme programı süresince danışman öğretmenin mentorluk rolünü arttırmada güdüleyici unsur olarak katılımcılar (14/30) tarafından ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

"... Nasıl olabilir bilmiyorum ama belki 1 başarı belgesi bile aslında çok küçük bir şey gibi görülse de verilen emeğin karşılığında alınması bence danışman öğretmenleri motive edecektir." (A4)

A10 maddi veya manevi bir geri dönütün danışman öğretmenlere verilmesi gerektiğini belirtirken manevi ödül olarak başarı belgesi verilebileceğini ifade etmiştir:

"Danışman öğretmenlere maddi ya da manevi bir geri dönüşü olursa bence danışmanlık daha verimli hale gelebilir. Burada maddi bir dönüş olarak öğretmenlere ek bir ücret olabilir. Ya da manevi dönüş olarak bir başarı belgesi veya ödül olabilir." (A10)

D1 danışman öğretmenin görevinde motivasyon sağlayabilmesi için en azından mebbis sistemlerinde yüklü bir belge olarak teşekkür yazılı düşünülebileceğini vurgulamıştır:

"Aslında en azından bu danışmanlık yapan öğretmenin mebbiste bir belgesi olsa iyi olur. Bu öğretmen şu görevleri yapmıştır teşekkür ederiz diye yazabilir." (D1)

D10 ücretlendirmeyi doğru bulmadığını ifade ederek bunun yerine resmi makamdan gelen bir yazının bile danışman öğretmeni motive edebileceğini belirtmiştir:

"Bunu ek derse ya da para anlamında bir şeye bağlamak değil ama danışman öğretmene bir teşekkür belgesi, Millî Eğitim Bakanlığından bir yazı bile gelse beni motive eder. Her şey para değildir benim için." (D10)

M5 pandemi dönemi itibariyle bakanlığın mebbis sistemi üzerinden öğretmenlere ulaştırdığı başarı belgesinin öğretmenler üzerinde oluşturduğu motivasyonu örnek göstererek benzer durumun danışmanlık görevi olan öğretmenler için de yapılabileceğini ifade etmiştir:

"Maddi olarak değil ama bir başarı belgesi verilse danışman öğretmenlere, inanılmaz bence artışı olacağını düşünüyorum. Bu dönem sonu başarı belgesi bakan bey verdi, herkese verdi ama herkese vermiş olmasına rağmen o bile motive kaynağı oldu. Eminim ki sadece bir teşekkür belgesi, başarı belgesi bile verilse bu danışman öğretmenlere bu bile yeterli olacaktır" (M5)

M9 başarı belgesini diğer görüşlerin aksine okul idaresi tarafından verilebileceğini ve bu durumun danışman öğretmeni içsel olarak motive edebileceğini vurgulamıştır:

"Belki Başarı belgesi verilebilir. Danışman öğretmenlere okul idaresi olarak yoruldunuz, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz şeklinde onları onure edip içsel motivasyon sağlanabilir." (M9)

Ödül sistemi kategorisinde “ödül/ hediye” alt kategorisi, aday öğretmen yetiştirme programı süresince danışman öğretmenin mentorluk rolünü arttırmada güdüleyici unsur olarak katılımcılar (8/30) tarafından ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinde aday öğretmenlerin bu kategoride hiç görüş bildirmemiş olması dikkat çekicidir. Danışman öğretmen ve okul müdürü görüşlerinde bazıları şu şekildedir:

"Direkt ücretlendirme yapılmayacaksa da ödül olarak mesela yazın 1 haftalık tatil hediyesi şeklinde de olabilir. Çok daha güzel olabilir (güliyor)" (D5)

"Para olmasa da ne bileyim mesela ilçe milli eğitim müdürlüğü'nün sitesinde yayınlanabilir danışman öğretmenlerimiz. Ya da hediye olarak bir tatil yeri ayarlanabilir. Bunlar motive edici olabilir." (D9)

Danışman öğretmenlerden D5 ve D9 danışman öğretmenlere yapmış oldukları göreve karşılık tatil hediyesi verilebileceğine ilişkin farklı bir görüş bildirmişlerdir:

M1 ise teşvik edici unsur olarak hediye çeki, akşam yemeği ya da vip üyelik gibi ödüllerin danışman öğretmeni fazlasıyla güdüleyebileceğini ve danışmanlık görevini değerli görmesini sağlayabileceğini vurgulamıştır. M5 de benzer şekilde hediye çeki verilerek bu işin angarya olarak görülmesinin önüne geçilebileceğini ifade etmiştir:

"Teşvik edici çalışmaların yapılması lazım. Bunu tek bir başlığa toplamak çok zor ... Mesela bir hediye çeki bile olabilir ya da bir yerde akşam yemeği. Hani ufacık bir motivasyon duygusunu pekiştirebilmek "evet ben bu işi yapıyorum ve karşılığını alıyorum, bir şekilde fark edilebiliyorum" hissini yaşamalı danışman öğretmen. Neden olmasın? Bazı şeylerde öncelik verilmesi mesela Öğretmenevinde misafir edilmesi hani vip üyelik oluyor ya bazen bazı yerlerde işte öğretmenlerin buralarda bir adım önde olması gibi bazı çalışmalar yapılabilir." (M1)

"... Hediye çeki de olabilir. Çünkü angarya görüyor danışman öğretmen onu." (M5)

Ödül sistemi kategorisinde "sertifika/ uzmanlık/ unvan" alt kategorisi, aday öğretmen yetiştirme programı süresince danışman öğretmenin mentorluk rolünü arttırmada güdüleyici unsur olarak katılımcılar (6/30) tarafından ifade edilmiştir. Katılımcı görüşlerinde danışman öğretmenlerin bu kategoride hiç görüş bildirmemiş olması dikkat çekicidir. Aday öğretmen ve okul müdürü görüşlerinde bazıları şu şekildedir:

"... Bir öğretmen mesela 5 yıl boyunca veya 3 yıl boyunca danışman öğretmen olur, maaşı arttırılabilir. Bu süreçte derslere girmeyip belki uzmanlık alması sağlanarak danışmanlık görevine ilişkin içsel motivasyonun artırılması sağlanabilir." (A2)

"Nasıl ki koçluk eğitimleri var eğitim sonunda sertifika veriliyor. Bir benzeri danışman öğretmenler için olabilir. Mentorluk becerileri ile ilgili hizmet içi semineri veya sertifika

programına dahil olabilirler. Bunu planlayan da Millî Eğitim Bakanlığı olmalı ama şu da var, diyelim gitti o danışman ve yine alamadı o mentorluk becerilerini, verileni yine alamazsa o zaman da işin içerisine bir değerlendirmenin girmesi gerekiyor ki “Evet, tamam olmuşsun sen. Danışman olabilirsin” gibi bir onayla bu işi yapmayı hak edebilsin. Bunun sonucunda bir sertifika almış olması yani bir başarı göstermiş olması bence danışmanın içsel motivasyonunu sağlayacaktır ve onu güdüleyecektir, böylece mentorluk rolünü olması gerektiği gibi yerine getirecektir.” (A6)

M10 danışman öğretmenliğin prestijli hale getirilebileceğini, bunun için de uzman öğretmenliğe benzer bir sertifika ya da danışmanlık üzerine bir uzmanlık verilebileceğini ifade etmiştir:

“Danışman öğretmenlik daha kariyerli bir durum olabilir. Şimdi uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik olacak. O süreç tamamlandıktan sonra onlara öncelik verilebilir danışman öğretmen belirlemede ya da danışman öğretmenliği daha özendirici, cezbedici olması açısından sertifika veya uzmanlık gibi bir şey düşünülebilir. Süreci olumlu etkileyebilir diye düşünüyorum.” (M10)

A5 ve M5 diğer görüşlerden farklı olarak “mentor öğretmen” unvanına dikkat çekmiştir. Böyle bir unvanın danışman öğretmenlere verilmiş olmasının güdüleyici olabileceği vurgulanmıştır:

“Aslında işini layıkıyla yapan danışmanlara bir unvan olsa “mentor öğretmen” şeklinde bence rol model olması açısından ve örnek alınması açısından teşvik edici olabilir.” (A5)

“... Ya da bir uzman öğretmen kavramına benzer danışmanlık yapan öğretmenlere “Mentor öğretmen” vasfının verilmesi bile müthiş bir güdüleme olur. Bu yaptığımızın bir karşılığı olduğunu bilmek bile yeterli oluyor aslında birçok şey için. Hiçbirimiz projeler yaparken örnek veriyorum; erasmus projesi ya da TÜBİTAK projesi yaparken bunun karşılığında hiçbir maddi şey almıyoruz ama oraya çıktığımızda, o arkadaki yazıda danışman öğretmen olarak ismimizin geçiyor olması bile işte ne ileyim bu okul ilanlarında, afişlerinde bile adımın geçiyor olması müthiş bir güdülenme sağlıyor bizim için. Yani sadece bu yaptığımızın bilinmesi, sadece bu vasfımızın olunduğunun bilinmesi bile bizim için yeterli bence.” (M5)

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışma grubunda yer alan paydaşlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Aday öğretmen, danışman öğretmen ve okul müdürü görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin ve danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün incelendiği bu araştırmada sonuçlar, araştırmanın alt amaç soruları doğrultusunda tartışılmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen yedi bulgu, ilgili bulgu başlığı altında ve literatürdeki ilgili araştırmalar ile tartışılmıştır.

5.1.1. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı ve Programın Aday Öğretmene Katkılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin bulgular ışığında aday öğretmen yetiştirme programı hakkında olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki kategori oluşturulmuştur. Kategoriler içerisinde katılımcı grupları olarak farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Şöyle ki okul müdürleri çoğunluk olarak aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili olumsuz görüş bildirerek programın eksik kalan yönlerine değinirken, danışman öğretmenler çoğunluk olarak programla ilgili olumlu görüş bildirmiş ve aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenler için gerekliliğini vurgulamıştır. Aday öğretmenler ise özellikle pandemi koşullarını göz önünde bulundurup programın kendilerine dönük katkılarının pandemi gölgesinde kalmasına dikkat çekmiş ve birçok konuda katkı sağlamadığını bildirmiştir. İlgili araştırmalarda Pala (2017) mentorların (danışman öğretmenlerin) yetiştirme programıyla ilgili kendilerini yenileme fırsatı bulmalarını öne sürerek olumlu beyanlarının olduğunu fakat mentilerin (aday öğretmenlerin) birçok konuda yorum yapmaktan çekinerek mevcut uygulamaları yeterli ve etkili bulmadığını ortaya koyması bakımından benzerdir. Çemç (2020) sadece aday İngilizce öğretmenlerinin

görüşlerini topladığını çalışmasında benzer olarak aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinden memnuniyetsiz olduğu sonucuna varmıştır. Araştırma sonuçlarında katılımcıların genel olarak olumlu ve olumsuz görüş beyan ederek yetiştirme programıyla ilgili hem katkıları hem de mevcut eksikleri ifade etmesi, Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017), Alataş (2017), Kozikoğlu (2018), Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel (2018), Yetkiner ve Bıkmaz (2019) ve daha birçok ilgili araştırma sonucuyla tutarlıdır.

Aday öğretmen yetiştirme programında yer alan eğitimler öğretmenin hizmet öncesinde edindiği bilgileri geliştirmeyi hedefleyen ve mesleğe hazır olma durumlarını arttıran bir dizi uygulamalar bütünüdür (İlyas ve diğ., 2017). Araştırma bulgularında yetiştirme programına ilişkin olumlu görüşler içerisinde “uygulamaya dönük kısmı geliştirilse”, “tam ve verimli işletilirse” gibi kategorilerin olması aslında dikkat çekicidir ve katılımcıların programa yönelik düşüncelerde iyimser olduklarını fakat iyileştirilmesi gereken durumların olduğunu göstermektedir. Aday öğretmen yetiştirme programında iyileştirilmesi gereken durumlar birçok çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir: Sıcak ve Parmaksız (2016) aday öğretmenlere yönelik olarak planlanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayabilmesi için uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgularken İlyas ve diğ. (2017) çalışmalarında öğretmenlerin yarısından fazlasının yetiştirme programını mesleki açıdan olumlu değerlendirdiğini fakat neredeyse tüm öğretmenlerin yetiştirme programının daha verimli ve etkili yapılabileceğini ifade ettiğini ortaya koymuştur. Yetkiner (2017) ise çalışmasının bulguları doğrultusunda aday öğretmen yetiştirme sürecinin yeniden yapılandırılması gerektiğini ortaya koyarak yetiştirme programının daha planlı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırma bulgularında yetiştirme programının eski uygulamalara nazaran daha sistemli görülmesi geçmiş çalışmalarda ortaya konan eksikliğin bir nebze de olsa gerçekleştiğinin sonucu olarak görülebilir. Ayrıca tüm bu sonuçlar iyileştirilmesi gereken durumların yapılan çalışmalarla bazı düzenlemeler yapılarak günümüze kadar devam ettiğini göstermesi açısından birbiriyle tutarlıdır.

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine doğrudan etki eden ve geri bildirim sunanlar program içerisinde danışman

öğretmenlerdir (İlyas ve diğ., 2017). Araştırma sonucunda katılımcılar çoğunluk olarak yetiştirme programı içerisinde danışman öğretmenin yer almasını olumlu görmüş ve danışman öğretmenin varlığını aday öğretmene katkı sağladığını ifade etmiştir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentor görevinde olan danışman öğretmenler önemli ve etkili bir role sahiptir (Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018). Mentor öğretmen ve aday öğretmen arasındaki etkileşim ne kadar fazla ise aday öğretmenin örgüte katılımı da o derece olumludur (Hong ve Matskko, 2019). Danışman öğretmenin varlığının aday öğretmene katkısı ilgili araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada okul müdürlerinin çoğunlukla yetiştirme programının yapısına ilişkin olarak olumsuz görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerine göre yetiştirme programının sürekli değişmesi, belirsizlik durumunun fazlalığı, bilgilendirme konusunda eksiklik ve de uygulamalarda aksaklık olması aday öğretmen yetiştirme programının eksik yönleridir. Ayrıca son dönem atamalarında öğretmenlerin atandıkları gibi derse girmesini içeren uygulama da benzer şekilde yetiştirme programında olumsuz karşılanan durumlar arasındadır. İlgili araştırmalarda direkt okul müdürlerinin beyanlarında buna yönelik bir sonuca ulaşılamamış olması ileride yapılacak olan araştırmalara kaynaklık etmesi yönüyle önemlidir. Katılımcı grupların ortak olarak olumsuz gördüğü durum iş yükü ve gereksiz evraktır. Benzer şekilde Yılmaz (2017), Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017), Alataş (2017), Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel (2018), Yetkiner ve Bıkmaz (2019) çalışmalarında da dosyalama, evrak işleri olumsuz olarak karşılanmıştır. Bu yönüyle çalışmalar tutarlıdır. Ayrıca araştırma bulguları içerisinde katılımcı görüşlerinin bazılarında pandemi ile değişen ve artık online olarak işlenen dosyalardan bahsedilirken bazı görüşlerde evrak israfı ve fazlalığından söz edilmiş olması aslında her yerde tek tip bir uygulamanın olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum da olumsuz görüşlerin temelini oluşturan belirsizlik durumu ve sürekli değişen yetiştirme programına ayak uyduramama durumunun kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmada aday öğretmen yetiştirme programının sınıf yönetimi ve veli ile ilişkiler konusunda katkısının olmadığı, öğretmenlik becerileri ve okul yönetimi ile ilişkiler

konusunda yetiştirme programındaki hizmet içi eğitim/ seminerlerle katkısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde aday öğretmen yetiştirme programının sınıf yönetimiyle ilgili eksikliğini Düzyol (2012) çalışmasında program içerisinde yer eğitimlerin aday öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda kullanabilecekleri gerekli bilgileri sağlayacak kadar gelişmediği sonucuyla ifade etmiştir. İlyas ve diğ. (2017) öğretmenlik becerileri konusunda benzer şekilde çalışmaya katılan öğretmenlerin programdaki eğitimlerin kendilerine katkı sağladığı görüşündedir. Acar (2019) ve Gökulu (2017) çalışmalarında yetiştirme programı içeriğinin tamamına yönelik olumlu görüş bildirmiş olmaları açısından araştırma sonuçlarıyla kısmen benzerdir fakat herhangi bir eksikliğin bildirilmemiş olması yönüyle farklılık göstermektedir.

5.1.2. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Karşılaşılan Sorunlar ve Sorunların Çözümlerine İlişkin Sonuçlar

Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili geçmişten günümüze birçok çalışma yürütülmüştür. Yapılan çalışmaların içeriklerine bakıldığında ise çoğunlukla uygulanan yetiştirme programında karşılanan sorunlar, çeşitli katılımcı grupların görüşleriyle ortaya konmuş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Acar, 2019, s. 10). Aday öğretmenler mesleki kariyerlerinin ilk yıllarında pek çok sorunla karşılaşır (Kono, 2008). Bu sorunların günümüzde uygulanan yetiştirme programında ne derece devam ettiğini ya da hangi yönleriyle farklılaştığını ortaya koymak için araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin olarak katılımcılara sorulan sorular ve gelen görüşler ışığında aday öğretmenlere uygulanan yetiştirme programıyla ilgili birçok sorun ve devamında bu sorunların çözümüne ilişkin fikirler ortaya konmuştur.

Araştırma bulgularında sorunlar altı kategoride toplanmış olup katılımcılar tarafından en çok sorun bildirilen kategoriler; ikili ilişkiler, mevzuat/ prosedür, dosyalama/ evrak olmuştur. Aday öğretmen yetiştirme programında tüm katılımcıların en çok sorun olarak gördüğü konu danışman ve aday öğretmen arasında branş farklılığının olmasıdır. Branş farklılığından kaynaklanan sorunlar ilgili birçok çalışmada benzer bulgularla ortaya konmuştur. Şöyle ki Belay ve diğ. (2007) çalışmalarında aday öğretmenlerin gelişimlerinin meslektaşlarıyla iş birliğine ve deneyim paylaşımına dayandığını vurgulayarak aday öğretmenlerin aynı branştan danışman bulamamaktan kaynaklı sorun yaşadığı ve zorluk çektiği sonucuna ulaşması, deneyim paylaşımının olabilmesi için

branş uyumu gerekliliğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Alataş (2017) ve Çakır (2016) çalışmalarında aday öğretmenlerin okul içi faaliyetlerinde farklı bir branştan danışman öğretmen atanmasının aday öğretmenler tarafından en çok sorun olarak görüldüğünü vurgulamıştır. Bu konuda nicel istatistiklerle bazı sonuçlara ulaşan Smith ve Ingersoll (2004) ise çalışmalarında aday öğretmenlerin mesleği bırakma durumlarında danışman öğretmen faktörünün önemine ilişkin olarak şu sonuca ulaşmıştır; kendileriyle aynı branştan olan bir danışman öğretmenden yardım almaları aday öğretmenlerin mesleği bırakmaları riskini %30 düşürürken, kendileriyle farklı branştan olan bir danışman öğretmenden yardım almaları bu riski %18 düşürmektedir. Tüm bu sonuçlar, aday öğretmen yetiştirme programının başarılı olmasında ve aday öğretmenin mesleğe bağlılığını sağlamada kendileriyle aynı branştan olan danışman öğretmenin rolünün ne derece önemli olduğunu vurgulamada birbiriyle tutarlıdır.

Aday öğretmenlerin en çok sorun olarak görüş bildirdikleri bir başka konu okul idaresinin özellikle de kurum müdürlerinin yeterince bilgili olmamalarıdır (Alataş, 2017). Araştırmada bu konu yoğun bir şekilde sorun olarak söylenmemişse de okul müdürlerinin ilgisizliğinden ya da eksik bilgilendirmeden kaynaklı sorunlar yaşandığını ifade eden bazı aday ve danışman öğretmen görüşü vardır. Yıldırım (2010) çalışmasında mentor öğretmenlerin seçilmesinde daha dikkatli davranılması gerektiğini vurgulaması, araştırmada okul müdürlerinin reysen atama yapma sorunuyla örtüşmektedir. Çünkü okul müdürlerinin reysen görev vermesinden kaynaklanan sorunların çözümünde katılımcılar diğer çalışmalarla benzerlik oluşturacak şekilde dikkatli olunması gerektiğini vurgulamıştır. Yetiştirme sürecinin en kritik aşamalarından birisinin aday ve danışman eşleşmesi olduğu unutulmamalıdır.

Araştırma sonuçlarında katılımcılar mevzuat ve prosedürle ilgili olarak en çok adaylık süresinin uzun olmasını, seminerlerin pandemi sonrası online olsa bile izlenme sürelerinin kısa tutulmasını ve ilgi çekici olmamasını, yetiştirme programının okuldaki iş yüküyle beraber yürütülmesini ve birçok konuda sistemin belirsiz, bilgilendirmenin eksik olmasını sorun olarak görmüştür. Bu sonuç Yılmaz (2010) çalışmasında ortaya konan yetiştirme programının süresi bakımından uzun

olması, program dahilindeki eğitim seminerlerinin güncel ve ilgi çekici olmaması ve tüm yetiştirme sürecinin yasal prosedürü yerine getirmek amacıyla yürütülmesi sonucuyla benzerdir. Ayrıca program süresinin kısaltılmasına ilişkin çözüm önerileri de Yılmaz (2010) çalışmasıyla tutarlıdır. Sıcak ve Parmaksız (2016) çalışmalarında seminerlerin zamanlamasının iyi planlanmadığını, adayların iş yüküyle birleşmesiyle de aday öğretmenin dinlenme fırsatının neredeyse hiç kalmamasının öğretmenin performansını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılması, araştırma bulgularından programın okulla birlikte yürütme sorunuyla tutarlıdır. Bu konuyla ilgili olarak Günbayı ve Taşdöğen (2012) ise eğitim seminerlerinin zamanlamasının adaylar için çok önemli olduğunu ve öğretmenlerin gelişimini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Araştırma bahsi geçen ilgili araştırmalarla genel anlamda benzer olmakla birlikte pandemi sürecinde değişen sistemi konu edinmemeleri bakımından farklılık göstermektedir. Çünkü pandemiyle birlikte seminerlerin çoğunluğu dijital çevrimiçi ortama taşınmıştır. İlgili araştırmalarda katılımcılar seminerlere yetişememekten kaynaklı sorun bildirirken bu araştırmada katılımcılar online şekilde verilen seminerlerin kısıtlı bir sürede izlenmesi şartını sorun olarak görmüştür. Sonuç olarak ilgili araştırmalarla genel anlamıyla tutarlılık bulunurken detayda pandemi kaynaklı değişen koşullardan kaynaklanan farklılıklar vardır. Elde edilen sonuçlar ileride yapılacak çalışmalara kaynaklık etmesi yönüyle önemlidir

Araştırmada dosyalama ve evrak kategorisinde katılımcıların neredeyse hepsi evrak ve dosya işlerini zaman kaybı ve gereksiz iş yükü olması açısından sorun olarak görmüştür. Bu sonuç Yetkiner ve Bıkmaz (2019), Kozikoğlu ve Soyalt (2018), İlyas ve diğ. (2017), Alataş (2017), İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Fakat araştırmada katılımcıların gereksiz olarak gördükleri doldurulması gereken, sayısı iki yüzü geçen formlar (İlyas ve diğ., 2017) değildir. Pandemiyle birlikte seminerlerin dijital ortama geçmesi gibi doldurulan formlar da dijital ortamda doldurulabilir hale getirilmiştir. Katılımcılar dijital ortamda online şekilde doldurulan ve hiçbir gelişimsel katkısı olmadığını düşündükleri formları sorun olarak görmüşlerdir. Ayrıca birçok araştırmada formların azaltılması en çok öneride bulunulan konudur (Alataş, 2017). Bu öneri Kozikoğlu ve Soyalt (2018), İlyas ve diğ. (2017), Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017) çalışmalarında da benzer şekilde ifade edilmiştir. Yetkiner ve Bıkmaz (2019) ise aday öğretmen yetiştirme

sürecinde istenen dosyaların azaltılıp çevrimiçi ortama taşınmasına ilişkin önerilerde bulunmuş olması pandemi sonrasında bu önerinin gerçekleşmiş olduğunu göstermektedir. Fakat araştırmada katılımcılar online şekilde doldurulan formları hala sorun olarak görmesi iyileştirilmenin detaylı bir şekilde yapılmadığının bir sonucudur. Katılımcılar evrak dosya konusuna öneri olarak ya tamamen kalkması gerektiğini ya da formların içeriğinde düzeltme yapılması gerekliliğine ilişkin görüş bildirmiştir.

Araştırmada ifade edilen soruların çözümlerine ilişkin olarak en çok tekrarlanan öneriler; aday öğretmenlerin ders yükünden muaf tutulması, adaylık süresinin kısaltılması, danışmanın aynı branştan olmasının zorunlu hale getirilmesi, atama takviminin düzenli hale getirilmesi, aday ve danışmanın branşa özgü çalışmalar yapabilecekleri ortak derslerin planlanması, değerlendirmelerin form üzerinden değil daha işlevsel bir şekilde anket veya gözleme dayalı hale getirilmesi şeklindedir. İlyas ve diğ. (2017) çalışmalarında branşa özgü eğitimlerin olmamasını sorun olarak görmüş ve branşa özgü çalışmaların yetiştirme programına eklenmesi önerisinde bulunmuştur. Voss ve diğ. (2017) çalışmalarında aday öğretmenlerin özellikle ilk yıllarında ders yüklerinin azaltılmasının ve uygulamaya dönük deneyimler kazanmalarına fırsat oluşturulması gerekliliğini vurgulamıştır. Çemç (2020) ise aday İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında tüm branşlar için tek tip eğitim semineri olmasının adaylara yeterli gelmediğini, bundan dolayı da alan bazlı çalışmaların çoğaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla benzer ve tutarlıdır. Adaylık süresinin kısaltılması önerisine karşılık Yetkiner ve Bıkmaz (2019) adaylık süresinin bir altı ay daha görev başında olacak şekilde devam etmesi gerektiğini; Voss ve diğ. (2017) adaylık süresinin kısa olmasının aday öğretmenlerin gelişiminde tehlikeli olabileceğini ortaya koyması bu konuda çalışmaların birbiriyle benzerlik göstermediğinin sonucudur.

5.1.3. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmende Olması Gereken Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında özellikle de ilk iki yılında gerek çalışma koşulları gerekse meslektaşları tarafından takdir edilmemesi gibi

nedenler başta olmak üzere mevcut sistemin aday öğretmenleri yıprattığı, onları başarısızlığa uğrattığı yapılan araştırmalarda ortaya konmuş olup göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu dünya genelinde kabul edilmektedir (Hudson, 2012, s. 7). İlk yıllarda yaşanan bu yıpranmanın aday öğretmeni mesleğini bırakma kararına kadar götürebileceği göz önünde bulundurulduğunda aday öğretmenlerin kendilerine destek olmasını istedikleri danışman öğretmenin hangi niteliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymak son derece önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin olarak katılımcılara sorulan sorular ve gelen görüşler ışığında danışman öğretmende olması gereken özellikler profesyonel, kişisel, sosyal ve ahlaki özellikler olmak üzere dört kategoride toplanmıştır.

Danışman öğretmende olması gereken özellikler aday öğretmen ve okul müdürü görüşlerinde benzerlik göstermekte olup her iki katılımcı grupta da en çok tekrar eden özellikler; tecrübeli, iletişime açık, kendini geliştirmiş, yol gösterici/ cesaretlendirici, istekli/ gönüllü, paylaşımcı ve anlayışlıdır. İlgili araştırmalarda mentor olarak görülen danışman öğretmende olması gereken özellikler benzerlik göstermektedir; İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017) deneyimli olmayı, McCarthy (2017) yüksek iletişim becerisini, istekli olmayı ve yaşam boyu gelişime hevesli olmayı, Gülmez (2019) kendini yenileme ve iletişim konusunda başarılı olmayı, Hudson (2012) istekli ve yetenekli olmayı, Balkar ve Şahin (2015) iyi iletişim kurmayı, Düzyol (2012) mesleki yeterliliği benzer şekilde Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010) yeterli düzeyde mesleki bilgiyi danışman (mentor) öğretmende olması gereken özellik olarak vurgulamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçları tutarlıdır.

Okul müdürleri aday öğretmen görüşlerinden farklı olarak işini sevme, alanında uzman olma, saygılı ve ahlaklı olmayı danışmanlık yapacak olan öğretmende olması gereken özellik olarak belirtmiştir. Danışman öğretmenin alanında bilgili ve uzman olması Gülmez (2019); Düzyol (2012); Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010) çalışmalarında da benzer şekilde yer alması uzmanlık konusunun önemli bir kriter olduğunu göstermektedir. Aday öğretmenler ise okul müdürü görüşlerinden farklı olarak öğretmenlik becerisi yüksek, yardımsever ve eleştiriye açık olmayı danışmanlık yapacak olan öğretmende olması gereken özellik olarak belirtmiştir. Bu

durumu Hudson (2012) çalışmasında öğrenme ve öğretmede yetenekli bir mentor öğretmenin aday öğretmen ile yakınlık kurmasının aday öğretmenin ilk yıllarında yaşadığı endişeyi ve sorunu çözmede yardımcı olacağını vurgulaması birbiriyle tutarlıdır. Ayrıca danışman öğretmende olması gereken bazı özelliklerin okul müdürü ve aday öğretmen görüşlerinde farklılık göstermesinin katılımcı grupların yetiştirme programı içerisindeki konumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

5.1.4. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmenden Beklentilere İlişkin Sonuçlar

Aday öğretmen yetiştirme sürecini aday öğretmenin hizmet içi gelişimini destekleyen, informal olarak karşılıklı beklentilerin olduğu bir program olarak düşünürsek paydaşların karşılıklı olarak beklentilerini ortaya koymak son derece önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın dördüncü amacına ilişkin olarak katılımcılara sorular sorulmuş ve gelen görüşler ışığında aday öğretmenden beklentiler ve danışman öğretmenden beklentiler şeklinde iki kategori oluşturulmuştur. Okul müdürlerinden çift taraflı olarak hem aday hem de danışman öğretmenden beklentileri sorularak paydaş görüşlerinin kendi içerisindeki benzerliklerin ve farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Oluşturulan kategorilerde aday öğretmenden ve danışman öğretmenden beklenen ortak özellikler (saygılı ve yeniliğe açık olma) bulunurken sadece aday öğretmenden beklenen (eleştiriye açık, vizyoner, ilgili/ hevesli) ya da sadece danışman öğretmenden beklenen (kolaylaştırıcı, yüzleştirici, alanında yetkin, rol model) özellikler de vardır.

Aday öğretmenin eleştiriye açık olması, saygılı olması, bir vizyonunun olması ve kendini geliştirmeye hevesli olması danışman öğretmen ve okul müdürünün yarısından fazlasının tekrar ettiği, aday öğretmenden en çok beklenen özelliklerdir. İlgili araştırmalarda; Tünay (2017) çalışmasında katılımcılara uygulanan ölçek sonucunda aday öğretmenden en yüksek ortalamayla beklenenin adayın kendini geliştirmesine yönelik sorumluluk alması olduğunu vurgulanmıştır. Araştırma sonucundaki kendini geliştirmeye hevesli olma beklentisiyle tutarlıdır. Benzer şekilde Naillioğlu- Kaymak (2017) çalışmasında danışman öğretmenlerin adaylarından değişime, yeniliğe eleştiriye, iletişime, öğrenmeye açık olmasını

beklediğini ortaya koyması birden fazla özellikle birbirine benzerdir. Araştırmada katılımcıların çoğunluğu tarafından tekrar edilmeyen fakat danışmanların adaylarında eksik gördüğü için adayında olmasını beklediği özellik öz güven olmuştur. McCarthy (2017) çalışmaya katılan mentorlardan etkili bir öğretmenin niteliklerini belirlemeleri istendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrenmeye hevesli olmaları, öğretimde kullanılan içerikleri kullanma bilgisine sahip olmaları, kendilerine güven duymaları ayrıca eleştirileri duymaya ve harekete geçmeye açık olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle öz güven ve öğretim teknik ve metotlarını kullanabilme becerisi yönüyle çalışmalar tutarlıdır.

Danışman öğretmenin kolaylaştırıcı/ yardımcı olması, Yüzleştirici/ yapıcı dönütler vermesi, rol model olması ve tecrübelerini aktarabilmesi aday öğretmen ve okul müdürünün çoğunluğu tarafından tekrar edilen, danışman öğretmenden en çok beklenen özelliklerdir. İlgili araştırmalarda; Kwok (2018) çalışmasında aday öğretmenlerin kendilerine geri bildirim sunan, sınıf yönetiminde gerekli olan metotları gösteren deneyimli bir öğretmenin kendilerine faydalı olacağını ifade ettiğini bildirmiştir. McCarthy (2017) çalışmasında mentorların açık sözlü, öğrenmeye ve öğretmeye istekli olduğunu, kendilerini mentilerine geri bildirim sunma ve model olma yönüyle adadıklarını ve kolaylaştırıcı olduklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde Sezgin (2002) araştırma görevlilerinin görüşleriyle oluşturduğu çalışmasında tez danışmanlarının yapıcı eleştirilerle araştırma görevlilerinin yanlış bildiklerini düzeltmesini beklediklerini ifade etmiştir. Araştırmalar danışman öğretmenden beklenenlerin benzer olması bakımından birbiriyle tutarlıdır. Katılımcılardan aday öğretmenlerin neredeyse hepsinin danışman öğretmenden beklediği ilk özellik tecrübe ve alanında yetkin olmasıdır. Bu özellikler Köse (2020); Gülmez (2019); Naillioğlu- Kaymak (2017) çalışmalarıyla benzerdir. Danışman öğretmenin iletişim becerisinin yüksek olması da katılımcıların beklediği özellikler arasındadır; Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010); McCarthy (2017) çalışmalarıyla benzerdir.

5.1.5. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Yapılması Gereken Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday ve danışman öğretmenin paylaşımında bulundukları etkinlikler, bu etkinlikler için bir araya geldikleri sosyal ortamlar informal yolla etkileşimi ve iletişimi sağladığından aday ve danışman öğretmenin birbirine güvenmesi, birbirini tanınması ve iletişimin doğru bir şekilde kurulması açısından önemli olup özellikle aday öğretmenin profesyonel gelişimini desteklemede bir fırsat olarak görülmelidir (Naillioğlu-Kaymak, 2017, s. 156). Bu bağlamda araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin olarak katılımcılara aday öğretmen yetiştirme programında yer almadığını düşündükleri ya da yetiştirme programında olmasını gerekli gördükleri etkinliklerin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla sorulan sorular ve gelen görüşler ışığında aday öğretmen yetiştirme programında yapılması gereken etkinlikler; eğitsel etkinlik ve kültürel etkinlik olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

Eğitsel etkinlikler kategorisinde katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan etkinlik branşa özel etkinlik/kurs olmuştur. Aday öğretmenler çoğunlukta olup tüm katılımcılar yetiştirme programının tek düze olmasını, tüm branşlar için aynı etkinlikleri kapsamasını sorun olarak gördüklerinden kendi alanlarına yönelik olarak danışman öğretmenleriyle birlikte katılacakları etkinliklerin kendilerine faydalı olacağını savunmuştur. Bu sonuç, aday öğretmen yetiştirme programının içerik olarak alana yönelik olmamasını ciddi bir sorun olduğunu çalışmasında ortaya koyan İlyas, Coşkun ve Toklucu (2017); benzer şekilde yetiştirme programında aday öğretmenlerin alanlarına ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerin yer alması gerektiğini çalışmasında vurgulayan Düzyol (2012) ve Köse (2020) ile benzerlik göstermekte olup aday öğretmenlerin branşa özgü etkinlikler yapılmasına ilişkin taleplerinin olmasıyla tutarlıdır. Ayrıca eğitsel etkinlik kategorisinde katılımcılar bilimsel projelerde (TÜBİTAK, e-Twinning, Harezmi gibi) danışmanlarıyla birlikte görev almayı ve sadece kendi danışman öğretmenleriyle değil çevre okulları da kapsayacak şekilde etkileşimli ders/ toplantı planlanmasını aday öğretmenlerin mesleki gelişimi için önemli görmüşlerdir. Bu sonuç Naillioğlu- Kaymak'ın (2017) çalışmasındaki aday öğretmenlerin danışman öğretmenleri dışındaki diğer meslektaşlarıyla sosyal

ve akademik etkinliklerde bulunmak istediklerini ortaya koyması, aday ve danışman öğretmenlerin sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmesi için belirli faaliyetlerde bir araya gelmelerini sağlayacak bir planlanmanın önemli olacağını belirtmesi hatta çevre okulların aday ve danışman öğretmenlerinin de bu planlamaya katılması gerektiğini ortaya koymuştur. Alataş (2017) ise çalışmasında aday öğretmen ve danışman öğretmenlerin ekstra zaman tanınmasını ve çeşitli etkinliklerde bir arada vakit geçirmeleri gerektiğini vurgulaması bakımından birbirine benzerdir.

Kültürel etkinlikler kategorisinde katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan etkinlik aday öğretmenlerin atandıkları çevreyi tanımaya yönelik planlanan kültürel gezi/ etkinlik ve ilçe/ belediye/ halk eğitim iş birliğinde planlanan etkinliklerdir. İlgili araştırmalardan Köse (2020) çalışmasında yetiştirme programının adayın atandığı şehre ve sosyo-ekonomik koşullara uyumlu hale getirilmesinin önemini vurgulayarak il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin adayın atandığı şehir bazında sinema/ tiyatro/ konser ya da kültürel faaliyetler düzenlenmesini önermiştir. Dickson ve diğ. (2014) mesleğinin ilk yıllarında olan aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ele aldığı çalışmasında aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunların bazılarının bulundukları coğrafyanın kültürel özelliklerini bilmemek ile ilgili olduğunu ortaya koyması ve Yıldırım'ın (2010) aday öğretmenlerin atandıkları bölgenin sosyal, kültürel, ekonomik şartlarını bilmemekten kaynaklı sorun yaşadıklarını ele alınıp aday öğretmenlerin atandıkları şehir hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini ifade etmesi araştırma sonuçlarıyla benzer ve tutarlıdır. Ayrıca kültürel etkinlik kategorisinde katılımcılar, aday öğretmenlerin atandıkları kuruma aidiyet hissetmeleri için kurum içi sosyo-kültürel etkinliklerde aktif rol olması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Hudson (2012) çalışmasında okul kültürüne uyum sağlayabilmenin, bu kültüre uygun davranabilmenin zorluğuna vurgu yapılması aday öğretmenlerin ilk atandıkları kuruma ve kurumda yürütülen faaliyetlerle ilgili sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum araştırma bulgularında katılımcılar tarafından ifade edilen kurum içi sosyo-kültürel etkinliklerde aday öğretmenlerin aktif görev almasını gerekli gören katılımcı görüşleriyle benzerdir. Sonuç olarak aday öğretmen yetiştirme programının katılımcı görüşleriyle ortaya konulan etkinlikler açısından değerlendirilmesi, ileride yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi açısından önemlidir.

5.1.6. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenin Mentorluk Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Aday öğretmen yetiştirme programı içerisinde önemli bir göreve sahip olan danışman öğretmenlerin mentorluk özelliklerini ortaya koymak amacıyla sadece aday öğretmenlere değil araştırmanın çalışma grubunu oluşturan tüm katılımcılara danışman öğretmenlerin mentorluk özellikleri sorulmuş, gelen görüşler ışığında ve Cohen Mentorluk Rolü'nden (1993) faydalanarak her biri üçlü likert alt kategoriye sahip olan beş kategori oluşturulmuştur: Destekleme, bilgiyi paylaşma, kolaylaştırma, yüzleştirme, rol model olma. Katılımcı görüşlerinde çoğunluğu temsil eden görüşlerden yola çıkarak danışman öğretmenlerin “destek”, “etkin paylaşım”, “kolaylaştırıcı” ve “rol model” olduğu belirtilmiştir fakat bu alt kategoriler incelendiğinde; katılımcı grupları arasından aday öğretmen görüşlerinin çıkarılan sonuçla benzerlik göstermemektedir. Şöyle ki, katılımcılardan danışman öğretmenler kendi mentorluk rollerini yorumlarken, okul müdürleri ise kendi seçtikleri danışman öğretmenlerin mentorluk özelliklerini yorumlarken gayet ılımlı ve pozitif görüş bildirmesine karşılık aday öğretmenlerin kendi danışman öğretmenlerinin mentorluk özelliklerini yorumlarken genel olarak karamsar ve olumsuz görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, aday öğretmen yetiştirme programının eşleşme basamağında sıkıntılar olduğunun göstergesi olmakla birlikte ileride yapılacak olan çalışmalara yön vermesi ve kaynaklık etmesi açısından önemlidir.

Danışman öğretmenlerin yetiştirme programı içerisindeki önemini Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010) araştırmalarının sonuçlarında yetiştirme programı içerisinde deneyimli bir danışman öğretmenin gerek bilgilendirme konusunda gerek planlama konusunda gerekse strateji geliştirme konusunda aday öğretmenine gerekli tüm desteği sağlaması gerekliliğini vurgulayarak ortaya koymuştur. Bu bağlamda araştırma bulgularında, danışman öğretmenlerin yetiştirme programı süresince yeterli desteği sağladığına ilişkin danışman öğretmen ve okul müdürü görüşleri çoğunluktadır. Danışman öğretmenler kendilerinin, okul müdürleri ise atadıkları danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere destek olduğunu ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler ise destekleme kategorisinin üç alt kategorisine (destek, kısmen destek, destek değil) ilişkin görüş bildirerek aslında aday öğretmenler arasında ortak görüşün

olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Alataş'ın (2017) çalışmasının bulgularında ortaya koyduğu danışman öğretmenlerin yetiştirme programı süresince aday öğretmenlere yüksek düzeyde destek olması, araştırmada danışman ve okul müdürü görüşleriyle benzerlik gösterirken aday öğretmen görüşleriyle farklılık göstermektedir.

Danışman öğretmenlerin mentorluk özellikleri içerisindeki “bilgiyi paylaşma” kategorisi Cohen (1993) ve Sezgin (2002) çalışmalarında ortaya konan “bilgiye dayalı mentorluk rolü” ile benzerlik göstermekte olup birebir aynı değildir. Araştırmada katılımcılar açısından “etkin paylaşım” danışman öğretmenlerin tecrübelerini ya da deneyimledikleri davranışlarını adaylarına aktarma becerisi ile ilgilidir. Sezgin (2002) ise bilgiye dayalı mentorluk rolünün, mentor ile aday arasında doğrudan ve detaylı bir şekilde gerçekleşen; adayın sorular sorduğu mentorun tavsiyede bulunduğu bir nevi bilgi alışverişine dayanan bir rol olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan danışman öğretmenler ve okul müdürleri görüşlerinde etkin bir paylaşım olduğu sonucu ortaya çıkarken aday öğretmen görüşlerinde bu durumun aksine paylaşımın olmadığı sonucu vurgulanmıştır. Paylaşım olmamasının aday öğretmenler tarafından en büyük gerekçesi ise danışman öğretmenlerinin kendileriyle aynı branştan olmamasıdır. Branş uyumsuzluğundan kaynaklanan sorunları ele alan ilgili tüm araştırmalar aday öğretmen görüşleriyle tutarlıdır. Danışman ve okul müdürü görüşlerindeki aktif ve etkin bir şekilde bilgi paylaşımı olması sonucu ise Koç (2012); Alataş (2017); Kwok (2018); Acar (2019) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Danışman öğretmenlerin mentorluk özellikleri içerisindeki “Kolaylaştırma” kategorisi aday öğretmenlerin zorlandıkları konularda danışman öğretmenlerinden yardım almaları ile ilgilidir. Cohen (1993) ve Sezgin (2002) çalışmalarında geçen “kolaylaştırıcı mentorluk rolü” ile benzerdir. Katılımcılardan danışman öğretmenler ve okul müdürleri yetiştirme programı içerisinde danışman öğretmenlerin birçok konuda aday öğretmenlere yardımcı olarak kolaylaştırıcı davranışında bulunduklarını ortaya koymuştur. Bu sonuç, Kwok'un (2018) çalışmasında mentor öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bazı püf noktaları vermesi, adaylara ne yapması gerektiğini söyleyerek ve yardımcı olarak aday öğretmenlerin işlerini

kolaylaştırma sonucuyla örtüşürken Sarıkaya, Sabancı ve Yılar'ın (2017) çalışmalarında ortaya koydukları danışman öğretmenlerin sahip oldukları öğretmenlik becerilerini kullanma ve adaya yardımcı olma konusundaki yetersizlik durumunun aday öğretmenleri olumsuz etkilemesiyle; Zuljan ve Bizjak'ın (2007) çalışmalarındaki bulgulara göre danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamakta, onlara yardımcı olmakta ve iş birliği yapmakta kendilerini yeterli görmemeleriyle örtüşmemektedir. Çünkü katılımcılardan danışman öğretmenler kendilerini yetersiz görmemektedir. Aday öğretmenler ise danışmanlardan neredeyse hiçbir konuda yardım görmedikleri için kolaylaştırıcı olmadıklarını beyan etmesi Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017); Zuljan ve Bizjak (2007) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin (2021) çalışmasında danışmanların kolaylaştırıcı mentorluk davranışı adaylarına yeteri kadar gösterememesi sonucuyla da tutarlıdır. Benzer şekilde Çemç (2020) mentorların bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak aday öğretmenlere nasıl yardımcı olacaklarını bilmemeleri ve yardımcı olamamalarıyla; Düzyol' un (2012) mentorların ihtiyaç duyulan yardımı adaylarına sunamamalarıyla; Bakay' ın (2006) çalışma grubunu oluşturan aday öğretmenlerin danışmanlarını yeterli görmemeleriyle benzerdir. Kolaylaştırıcı mentorluk davranışının gerçekleşmemesinin sebebini Sezgin (2002) Türkiye'deki eğitim kurumlarında algılanan mesleki kolaylaştırıcılık tanımına ve kültürel farklılığa bağlarken; araştırmadaki aday öğretmenler kolaylaştırıcı mentorluk davranışının gerçekleşmeme sebebini branş farklılığına ve iletişim eksikliğine bağlamıştır. Bu yönüyle çalışmalar farklılık göstermektedir.

Danışman öğretmenlerin mentorluk özellikleri içerisindeki “Yüzleştirme” kategorisi yetiştirme programı içerisinde aday öğretmenlerin eksik ya da hatalı davranışlarına yapıcı dönüt vermeyi ifade etmektedir. Cohen (1993) ve Sezgin (2002) çalışmalarında geçen “yüzleştirici mentorluk rolü” tanımı ile benzerdir. Katılımcı gruplarından danışman öğretmenler yüzleştirici ya da kısmen yüzleştirici olduklarını ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler ise çoğunluk olarak danışman öğretmenlerinin yüzleştirici olmadığını vurgulamışlardır. Bunun sebebi olarak ise diğer mentorluk özelliklerinde olduğu gibi branş farklılığı ve iletişim eksikliğini beyan etmişlerdir. Okul müdürleri görüşlerinde ise ya yüzleştirici ya da yüzleştirici değil görüşlerinin olması aslında bu kategorinin kendi içinde tutarlı bir sonucunun olmadığını

göstermektedir. Yüzleştirici olma davranışı ya da geri bildirimde bulunma davranışı katılımcıların çoğu tarafından karşı tarafın yanlış anlamasına sebebiyet vermemek adına söylenmemiş olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ise aday-danışman ikili ilişkisinin temelinde oluşturulması gereken iletişim ve etik kurullarında yetiştirme programının daha en başında konuşulmasının önemini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada yüzleştirme davranışının net bir şekilde ortaya konmamış olması, Koç'un (2012) çalışmasında ortaya koyduğu, adayların performansı hakkında geri bildirim sunan bilgi vermeye istekli mentor öğretmen davranışlarıyla ve Kwok'un (2018) danışmanlarından geri bildirim aldığını ifade eden aday öğretmenlerin memnuniyet bildiren ifadeleriyle örtüşmezken; Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin'in (2021) çalışmalarının bulgularında ifade ettikleri danışmanlarda eksik olan mentorluk rollerinden birisinin yüzleştirici mentorluk rolü olmasıyla benzerlik göstermektedir.

Danışman öğretmenlerin mentorluk özellikleri içerisindeki "rol model olma" kategorisi danışmanların her yönüyle adaylarına örnek olmasıyla ilgilidir. Katılımcılardan danışman öğretmenler ve okul müdürleri çoğunlukla danışman öğretmenlerin adaylarına rol model olduklarını savunurken; aday öğretmenlerin hepsi kendilerine atanan danışman öğretmenin rol model olmadığını savunmuştur. Aday öğretmen görüşleriyle Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin (2021) çalışmalarında ortaya koydukları ve danışman öğretmenlerin rol model olma davranışlarını adaylarına yeteri kadar sergileyememesi sonucuyla benzerdir. Danışman öğretmenlerin program içerisinde aday öğretmenlere tam anlamıyla destek sağlayıp pozitif katkısı olduğunu belirten Alataş (2017); Acar (2019); Kwok (2018) çalışmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Araştırma sonucunda aday öğretmenler ve diğer katılımcı grupları arasında bariz bir görüş farkının olması, yetiştirme programı içerisindeki aday-danışman eşleşmesinin doğru şekilde yapılmadığının sonucu olarak görülebilir. Benzer şekilde aday-danışman arasında yetiştirme programı başlangıcından itibaren doğru bir şekilde kurulmayan iletişimden kaynaklandığı söylenebilir. Bu farklılığın sebebinin derinlemesine araştırılması ileride yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir.

5.1.7. Aday Öğretmen Yetiştirme Programında Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolünü Arttırmaya İlişkin Sonuçlar

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir göreve sahip olan danışman öğretmenlerin yetiştirme programı süresince üstlendikleri danışmanlık görevinin bir nevi mentorluk uygulaması olduğu yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Danışman öğretmenlerin program içerisindeki mentorluk rolünün bazı sorunlar ya da eksikliklerden kaynaklı olarak tam manasıyla gerçekleştirilmediği araştırma bulgularında katılımcılar tarafından beyan edilmiş olup danışmanların mentorluk rolünü artırma yönelik neler yapılabileceği sorusunun cevaplanması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın yedinci alt amacına yönelik olarak katılımcılara sorulan ve gelen görüşler ışığında oluşturulan kategoriler; danışman öğretmenlerin öncelikle eğitimi ve de seçilmesine ilişkin yapılması gerekenleri içeren “eğitim-seçme sistemi” kategorisi ve seçilen danışman öğretmenlerin program içerisinde motivasyonlarını diri tutabilmeyi ve güdülenmelerini içeren “ödül sistemi” kategorisidir. Ayrıca aday öğretmen yetiştirme sürecinde aktif rol alan danışman öğretmenlerin bu görevlerinden dolayı kendilerine maddi-manevi hiçbir güdüleyici getirinin olmadığı danışman öğretmenlerin kendi ifadeleriyle ve okul müdürü görüşleriyle doğrulanmıştır.

Danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırmak için katılımcılar öncelikle eğitim alınması gerekliliğini vurgulamışlardır. Özellikle pandemi sonrası yetiştirme programının sürekli değişir hale gelmesi ciddi bir belirsizliği ortaya çıkarmış ve sürecin içerisindeki tüm paydaşları olumsuz etkilemiştir. Danışman öğretmenler başta olmak üzere tüm katılımcılar danışman öğretmenlerin görevlerinin ne olduğuna ilişkin hizmet içi eğitimlerin ivedilikle uygulanmasının önemine vurgu yaparak bu eğitimlerin formaliten değil uygulamaya dönük aktif rol alınabilecek şekilde yapılmasının danışmanları teşvik edeceğini belirtmişlerdir. Danışman öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin olması gerektiği sonucu ilgili araştırmalarla benzerlik göstermektedir: Deruage (2007); Yıldırım (2010); Burns ve Badiali (2015); Uçar (2016); Alataş (2017); Yetkiner (2017); Naillioğlu-Kaymak (2017); Bressman ve diğ. (2018). Deruage’ye (2007) göre, göreve yeni başlayan öğretmenlere mentorluk yapacak öğretmenlerin eğitilmesi mentorluk davranışlarını olumlu yönde etkilemek için bir teşvihtir. Yıldırım’a (2010) göre adaylık programında yer alanların niteliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim programları yapılmalıdır. Burns ve Badiali’ye (2015) göre, mentorların kritik bir

öneme sahip görevlerinden kaynaklı olarak profesyonel bir eğitime ihtiyaçları vardır. Uçar'a (2016) göre, aday yetiştirme programındaki görev ve sorumlulukların belirlenebilmesi için öncelikle mentorlukla ilgili hizmet içi eğitim alınması gereklidir. Yetkiner'e (2017) göre gerek danışman öğretmenlerin gerekse okul yöneticilerinin daha bilgili olmaları gerektiği için daha kapsamlı ve nitelikli eğitimlerin düzenlenmesi, mevcut hizmet içi eğitimlerin yeniden düzenlenmesi gereklidir. Naillioğlu-Kaymak'a (2017) göre, yetiştirme programının niteliğinin artırılması için üniversitelerin ve okulların iş birliği yapması ve sürecin içindeki öğretmenler için etkinlikler, hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bressman ve diğ.'ne (2018) göre ise mentorlar sürekli gelişim ilkesine uygun olacak şekilde çeşitli eğitimlerle kendini geliştirmelidir.

Danışman öğretmenlerin görevlendirilmesinde reysen atama yapıldığı görüşü aday öğretmen ifadeleriyle ortaya konulmuştur. Aday öğretmenler, danışman öğretmenlerinden kaynaklı olan sorunların çoğunu reysen atamaya bağlayarak bu konuda gönüllü/ istekli öğretmenlerin seçilmesini danışmanlık rolünü doğrudan arttıracaklarını vurgulamıştır. Benzer şekilde danışman öğretmen ve okul müdürü görüşleri de gönüllü/ istekli kişilerin seçilmesinin süreci olumlu etkileyeceği yönündedir. Gönüllülük konusu birçok araştırmayla benzerlik göstermektedir. Alataş (2017) çalışmasındaki aday öğretmenler gönüllü danışman seçilmesini ve hizmet içi bilgilendirme eğitimine dahil olmasının faydalı olacağını belirtmiştir. Sarıkaya, Sabancı ve Yılar (2017) çalışmalarında danışman öğretmen seçiminin gönüllülük esasına göre yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Sacilotto-Vasylenko (2010) ise gönüllülük ilkesini farklı bir boyutta ele alarak danışmanlık yapacak olan öğretmenlerin teşvik edilerek gönüllülüklerinin sağlanmasını görev sorumluluğunu arttıracaklarını vurgulamıştır.

Danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırmak için katılımcılar eğitim ve gönüllülük esasına dayalı danışman seçildikten sonra danışmanları motive etmek ya da güdülenmelerini sağlamak amacıyla günümüz ve öncesindeki uygulamalarda olmayan bir ödül sistemi getirilmesini önemli bir teşvik aracı olarak görmüşlerdir. Tahir ve diğ.'ne (2016) göre, mentorluk programına katılımı sınırlayan en belirgin faktörler arasında sıklıkla dile getirilenler; mentorların seçimi, iş yükleri ve zaman kısıtlılıkları yanında mükafat, ödül olmayışıdır. İlgili araştırmalarda da ortaya konulduğu gibi danışman

öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programını zoraki bir görev olarak algılaması ve angarya görmesinin en önemli sebeplerinden bir tanesi teşvik edici bir ödülün olmamasıdır. Araştırmada “ödül sistemi” kategorisinde katılımcılar tarafından en çok tekrarlanan teşvik edici ödüller; ek ücret, hizmet puanı ve başarı/ teşekkür belgesidir. Ücretlendirme konusunun ciddi bir pekiştireç olduğu, ilgili araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Deruage’ye (2007) göre, mentorluk yapanlar için ücret artışı gibi teşvikler de düşünülmelidir. Sacilotto-Vasylenko’ya (2010) göre, aday öğretmen yetiştirme programında finansal destek sağlanması programın etkililiğini arttırmada bir unsur olarak görülmelidir. Naillioğlu-Kaymak’a (2017) göre ise yetiştirme programının bir tür danışmanlık ya da mentorluk uygulamasına dönüştürülmeli ve danışmanlık görevi ücretlendirilerek daha teşvik edici hale getirilmelidir. Katılımcı gruplarından aday öğretmenler ücretlendirme konusunun riskli olabileceğini düşünerek ücretlendirmenin ya bazı kriterleri sağlayan öğretmenlere verilmesini ya da gönüllü olarak görevini layıkıyla yapan öğretmenlere mükafat olarak verilmesini koşul olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar en az ücretlendirme konusu kadar önemli bir teşvik aracı olarak öğretmenlerin yer değiştirmesinde önemli bir değere sahip olan hizmet puanını vurgulamışlardır. İlgili araştırmalarda bu konuya değinilmemiş olması ileride yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi yönüyle önemlidir. Ayrıca teşvik edici bir unsur olarak başarı ya da teşekkür belgesinin yeterli olacağını düşünen katılımcı sayısı azımsanmayacak ölçüdedir. Bu durum ise danışman görevini maddi çıkarların dışında tutan gönüllü bir grup öğretmenin varlığını bilmek açısından ve bir geri bildirimin danışman öğretmenlere çok görülmemesi gerektiğini ortaya koyması bakımından elde edilen sonuçlar önemlidir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

- Aday öğretmen yetiştirme programının yapısında danışman öğretmen ile branş uyumu, yetiştirme programı süresince ders yükünden muaf tutulma ya da asgari düzeyde ders yüküne tabi olma gibi durumlarda iyileştirmeler yapılabilir.

- Danışman öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görev ve sorumluluklarının ne olduğunu öğrenebilecekleri hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Aday öğretmenlerin atandıkları kuruma, bölgeye olan oryantasyonunu sağlıklı bir şekilde tamamlaması için göreve ve yetiştirme programına başlama zamanlarının arasında en az üç ay olacak şekilde öğretmen atama takvimi düzenli hale getirebilir.
- Aday öğretmen ve danışman öğretmenin kurum içi ya da kurum dışı faaliyetlerde daha fazla bir arada olmalarını sağlayacak branşa özgü etkinliklerin yer aldığı seminer, kurs, atölye gibi etkinlikler listesi oluşturulup aday öğretmen programının içeriği çeşitlendirilebilir.
- Danışman öğretmenlerin danışmanlık yaptıkları süre boyunca ders yüklerinde azaltılmaya gidilip herhangi bir ücret kaybına uğrama kaygıları olmadan danışmanlık yapma fırsatı sunulabilir.
- Aday öğretmenler yetiştirme programı içerisinde pandemi sonrası online olan değerlendirmelerin kriterleri branşa ve uygulamaya yönelik olacak şekilde tekrardan düzenlenebilir.
- Danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü arttırma yönelik olarak danışmanlık görevinin talip edilebilirliğini arttıracak ek ücret, hizmet puanı, başarı belgesi gibi teşvik edici durumlar resmileştirilip danışman öğretmen olma kriterleri belirlenebilir.
- Danışmanlık görevini prestijli hale getirmek için üniversitelerle iş birliği yapıp danışman öğretmenin mentorluk rolüne ilişkin akademisyenlerin seminerlerine bir plan dahilinde katılmaları ve sertifika sahibi olmaları sağlanabilir.
- Aday öğretmenlerin adaylıklarının ilk gününden itibaren ileride yaşayabilecekleri danışmanlık görevini içselleştirebilmelerini sağlayacak güzel örneklerin sunulduğu yüz yüze ya da çevrim içi ortamlarda bir araya gelmeleri sağlanabilir.
- Öğretmenlerin danışmanlık görevinde uzmanlaşmaları sağlanıp bakanlık içerisinde bir danışman öğretmenlik komisyonu oluşturabilir ve danışmanlık görevinde herhangi bir sorun yaşayan ya da öneri sunmak isteyenlerin doğrudan muhatap bulabilmeleri sağlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Aday öğretmen ve danışman öğretmen arasındaki iletişim eksikliklerinin nedenlerini çok boyutlu olarak ele alan çalışmalar geliştirilebilir.
- Aday öğretmen yetiştirme programı içerisinde eşleşmesi gerçekleşen aday-danışman ikilisinin birlikte yer alabileceği şekilde ilgili araştırma tekrarlanabilir.
- Öğretmen sirkülasyonunun yoğun olduğu dezavantajlı bölgelerde danışmanlık yapan öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri alınarak bölgesel farklılıklar araştırılabilir.
- Aday öğretmenlerin adaylıkları süresince memnuniyetlerini ve tükenmişliklerini araştıran çalışmalar ilgili tutum ölçekleriyle ortaya konulabilir.
- Danışman öğretmenlerin mentorluk rolünü Türkiye genelinde ortaya koymak için ilgili ölçek kullanarak nicel bir çalışma yürütülebilir.
- Aday öğretmen yetiştirme programını mentorluk uygulaması olacak şekilde temellendiren alternatif bir model önerisi için akademisyen görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2019). *Aday Öğretmenlerin MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Tutumlarının ve Mesleki Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Açıkalın, A. (1994). *Çağdaş örgütlerde insan kaynağının yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akçamete, G., Aslan, B. ve Dinçer, Ç. (2010). “Uygulama Öğretmenlerinin Mentorluk Becerilerinin Değerlendirilmesi”. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. Ankara: Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bakü-Azerbaycan ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, 1190-1200.
- Alataş, H. (2017). *Türkiye’de 2016 Yılında Uygulanan “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” Uygulamasının Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- American Psychological Association. 2006. Introduction to Mentoring: A Guide for Mentors and Mentees. Erişim Adresi: <https://www.apa.org/education/grad/intro-mentoring.pdf>
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38–42.
- Armstrong, M. (2006). *A Handbook of Human resource Management Practice*, 10. Baskı, Kogan Page Publishing, London.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.
- Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: A missed opportunity? *AI and Society*, 23(1), 111-115.

- Bakay, O. (2006). *Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A, Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (12), 39-52. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/381/2377>
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). “Yeni Bir Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımı Olarak Göreve Başlatma Programı”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 11(1): 1-19.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Barton-Arwood, S., Jolivette, K., & Gayle Massey, N. (2000). Mentoring with Elementary-Age Students. *Intervention in School and Clinic*, 36(1), 36–39.
- Belay, A., Ghebreab, F., Ghebremicheal, T., Ghebreselassie, A., Holmes, J., & Goodith, W. (2007). How Newly Qualified Primary Teachers Develop: A Case Study in Rural Eretrea. *International Journal of Educational Development*, 27, 669-682.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. Kogan Page Publishers.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring. *Administration & Society*, 39(6), 719–739.
- Burns, R. W. ve Badiali, B. J. (2015) When Supervision Is Conflated with Evaluation: Teacher Candidates’ Perceptions of Their Novice Supervisor, *Action in Teacher Education*, 37:4, 418-437.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bressman, S., Jeffrey S. Winter ve Sara Efrat Efron (2018). “Next Generation Mentoring: Supporting Teachers Beyond Induction”. *Teaching and Teacher Education*, 73: 162-170.
- Cengiz, E. (2018). Türkiye’de İlk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 932-968.
- Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619-636.
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2011). Reverse Mentoring. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55–76.
- Clutterbuck, D. (2005). ‘Formal v Informal Mentoring: Time to Shift the Debate’. <https://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/formal-v-informal-mentoring.pdf>
- Cohen, N. H. (1993). *Development and validation of the principles of adult mentoring scale for faculty mentors in higher education*. Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). Informality and formality in learning. London: Learning Skills and Research Center. Erişim Adresi: <https://kar.kent.ac.uk/4647/3/Informality%20and%20Formality%20in%20Learning.pdf>
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121–134.

- Creswell, J. W. (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). *Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cranwell-Ward, J., Bassons, P. & Gover, S. (2004). Mentoring. A Henley Review of Best Practice. New York: Palgrave MacMillan.
- Çakır, A. (2016). *Aday Öğretmen Performans Değerlendirme Modelinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çemç, R. B. (2020). *An Assessment Of Teacher Induction Program For Novice Efl Teachers In Turkey*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi), 3(1).
- Çobanoğlu, F. ve Ayvaz-Tuncel, Z. (2018). “Teacher Induction Program: First Experience in Turkey”. International education studies, 11(6): 99-108.
- Dal, S. (2018). *MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Programındaki Kitapların Eleştirel Pedagoji Açısından Değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. Higher Education Research & Development, 28(2), 125–136.
- Denmark, V., & Podsen, I. J. (2013). *Coaching and mentoring first-year and student teachers*. Routledge.
- Deruage, J. K. (2007). Beginning primary teachers’ induction and mentoring practices in Papua New Guinea. Doctoral dissertation, University of Waikato, Waikato, New Zealand.

- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L. and Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. Near and Middle Eastern Journal of Research in Education, No: 4, 2-10.
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal Examination of Mentoring Relationships on Organizational Commitment and Citizenship Behavior. Journal of Career Development, 26(4), 233–249.
- Dorval, K. B., Isaksen, S. G. ve Noller, R. B. (2001), “Leadership for Learning: Tips for Effective Mentoring and Coaching”, Mentoring for Talent Development, (Edited By Ken McCluskey), San Fransisco: Jossey Bass/Pfeiffer.
- Düzyol, M. A. (2012). *Aday Öğretmenlere Uygulanan Aday Yetiştirme Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2010), 63-77.
- Fantilli, R.D. ve McDougall, D.E. (2009). A Study Of Novice Teachers: Challenges And Supports İn The First Years. Teaching And Teacher Education, 25, 814-825.
- Fieman-Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring: A Critical Review*. ERIC Digest.
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). Mentoring student teachers. New York: Roudledge.
- Galbraith, M. W., & James, W. B. (2004). *Mentoring by the community college professor: one role among many*. Community College Journal of Research and Practice, 28(8), 689–701.
- Geray, H. (2011). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Genesis Kitap.

- Godshalk, V. M., & Sosik, J. J. (2003). Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 417–437.
- Goran, S. F. (2001). Mentorship as a Teaching Strategy. *Critical Care Nursing Clinics of North America*, 13(1), 119–129.
- Gökulu, A (2017). Aday Öğretmenlerin Türkiye’deki Aday Öğretmenlik Eğitim Süreci ile İlgili Görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 111-123.
- Gray, W. A., & Gray, M. M. (1985). Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers. *Educational leadership*, 43(3), 37-43.
- Guha, R., Hyler, M. E. ve Darling-Hammond L. (2017). “The Powers And Potential Of Teacher Residencies”. *Phi delta kappan*, 98(8): 31-37.
- Güğerçin, U. (2017, November). Leveraging the Differences: A Case of Reverse Mentoring. In *Proceedings of the 11th International Management Conference “The Role of Management in the Economic Paradigm of the XXIst Century”*, Bucharest, Romania (pp. 2-4).
- Güğerçin, U. (2018). *Mentorluktan ters mentorluğa*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Gülmez, I. (2019). *Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Bir Mentorluk Model Önerisi ve Uygulanabilirliği*. (Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Günbayı, İ. & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Hamilton, B. A., & Scandura, T. A. (2003). E-Mentoring:: Implications for organizational learning and development in a wired world. *Organizational Dynamics*, 31(4), 388-402.

- Hansen, C., & Schwier, R. A. (2000). Virtual mentoring: a real-world case study. Retrieved September, 18, 2006. Erişim Adresi: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.565.3107&rep=rep1&type=pdf>
- Harrington, Susan. 2011. Mentoring New Nurse Practitioners to Accelerate Their Development as Primary Care Providers: A literature review. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*. 23, 168-174.
- Harvey, M., McIntyre, N., Thompson Heames, J., & Moeller, M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace: traditional, reverse, and reciprocal mentoring. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344–1361.
- Head, F. A., Reiman, A. J., & Thies-Sprinthall, L. (1992). The reality of mentoring: Complexity in its process and function. *Mentoring: Contemporary principles and issues*, 5-24.
- Hoa, N. T. M. (2008) Mentoring Beginning EFL Teachers at Tertiary Level in Vietnam. *The Asian EFL Journal*, ,10, (1), 111- 132.
- Hong, Y.ve Matskko, K.K. (2019). “Looking Inside and Outside of Mentoring: Effects on New Teachers’ Organizational Commitment”. *American Educational Research journal*, 20(10): 1-40.
- Hudson, P. (2012). Beginning teachers’ achievement and challenges: Implications for induction and mentoring. Paper presented at the Australian Teacher Educators Association (ATEA) Conference, Glenelg, South Australia.
- İlyas, İ.E., Coşkun, İ. ve Toklucu, D. (2017). Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli: İzleme ve Değerlendirme. *SETA Yayınları*:78, İstanbul.
- Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2004). *The elements of Mentoring*, Palgrave Macmillan, Virginia. 2004.

- Jonson, K. F. (2008). Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning Teacher Induction What The Data Tell Us. Kappan Magazine, 93(8), 47-51.
- Kadılar, R. ve Balkan, Ö. (2016). *Mentorluk birlik ve bilgelik sanatı*. İstanbul: Karadeniz Kitap Ltd. Şti.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim Kurumlarında Mentorluk Uygulamaları: Durum Analizi*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.
- Karataş, Z. (2015), Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kaymak, M. N. (2017). *Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Mentorluk Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş Tayşır, N., ve Ülgen, B. (2017). “Reverse Mentoring” Designs of Banking Sector in Turkey. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 305-318.
- Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers well-being and professional development*. (Doktora tezi). Leiden University Graduate School Of Teaching, Holland.
- Kılıç, E, Serin, H . (2017). Süreç olarak mentorluk. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (2). Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd/issue/34554/381739>

- Klasen, N., Clutterbuck, D. (2002). *Implementing Mentoring Schemes: A Practical Guide to Successful Programs*. Oxford, MA: Butterword- Heinemann Publishing.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koç, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 818–826.
- Kono, C. D. (2008). Northern State University teacher induction: Reflections and assessments on first-year teaching experiences. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 5(12), 59-68
- Kozikoğlu, İ. (2018). "A metaphorical analysis of novice teachers' perceptions concerning first year in teaching, induction process, school administrators and mentor teacher", *Educational Research Quarterly (ERIC)* 42(1), 1-24.
- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday Öğretmenlerin, Danışman Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Programına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- Köse, A. (2020). *Güneydoğu İllerinde Görev Yapan Aday Öğretmenlerin Sosyal ve Kültürel İhtiyaçlarının Analizi* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kram, K. E. (1986). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. *Human Resource Management*, 25(4), 639–644.

- Kutsyuruba, B. (2012). Yeni Öğretmenlerin Mentorluğu: Kanada Örneği. Ramazan Yirci ve İbrahim Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* (1. Baskı) içinde (s. 173-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzu, A., Kahraman, M., ve Odabaşı, H. F. (2012). Mentorlukta Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4).
- Kwok, A. (2018). “Promoting ‘quality’ feedback: first-year teachers’ self-reports on their development as classroom managers”. *The Journal of Classroom Interaction*, 53(1), 22-36.
- Lee, M. K. (2011). *Mentoring in the Library: Building for the Future*. American Library Association.
- Little, J. W. (1990). *The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching*. *Review of Research in Education*, 16, 297-351.
- Lock, R. H., Lee, S.-H., Theoharis, R., Fitzpatrick, M., Kim, K.-H., Liss, J. M., ... Walther-Thomas, C. (2006). Create Effective Mentoring Relationships. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 233–240.
- Luecke, R. (2016). *İş dünyasında koçlar ve mentorlar*. çev. Ümit Şensoy. İstanbul: Türkiye İş bankası Kültür Yayınları.
- Lunenburg, F. C. (2011). Orientation and Induction of the Beginning Teacher. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 28(4), 1-5.
- Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549–573.
- Maynard, T., & Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring. *Issues in mentoring*, 10-24.

McCarthy, K. E. (2017). “The Impact of New Teacher Mentoring Programs: A Mentor’s Perspective”. Global Conference on Education and Research (GLOCER 2017). Florida: GLOCER Conference Proceedings: 123-133. ISSN: 2572-6374.

Mentor/National Mentoring Partnership. 2005. How to Build a Successful Mentoring Program Using the Elements of Effective Practice (3rd ed.). Alexandria, VA.
Erişim Adresi: https://www.mentoring.org/new-site/wp-content/uploads/2015/09/Full_Toolkit.pdf

Mertz, N. T. (2004). What’s a Mentor, Anyway? Educational Administration Quarterly, 40(4), 541–560.

MEB. (2015). “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>.

MEB (2016). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge (2016/2702). Tebliğler Dergisi, 184-187.

MEB. (2017b). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB. (2021). “Millî Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/27000733_ek-1_1.pdf

MEB. (2022). Aday Öğretmenlik Sürecine İlişkin Kılavuz. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>

Miller, A. (2002). *Mentoring students & young people: a handbook of effective practice*. Kogan Page, UK.

Milner, T., & Bossers, A. (2004). Evaluation of the mentor–mentee relationship in an occupational therapy mentorship programme. Canadian Journal of Occupational Therapy International, 11(2), 96–111.

- Milner, T., & Bossers, A. (2005). Evaluation of an Occupational Therapy Mentorship Program. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 72(4), 205–211.
- Moore, K. B. (2001). Mentoring and coaching teachers. *Scholastic Early Childhood Today*, 16(3), 15-16.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing Co-Mentoring Partnerships: Walkways We Must Travel. *Theory Into Practice*, 39(1), 4–11.
- Naillioğlu-Kaymak, M. (2017). “*Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Mentorluk Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler*” (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Naillioğlu-Kaymak, M. ve Sezgin, F. (2021). Danışman Mentorluk Roller: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 307-345.
- Nakagawa, G. (2019). Developing A Mentoring Perspective. https://www.csun.edu/sites/default/files/EOP_Peer_Mentor_Booklet.pdf
- Odell, S. J., & Ferraro, D. P. (1992). *Teacher Mentoring and Teacher Retention. Journal of Teacher Education*, 43(3), 200–204.
- O’Neill, D. K., Weiler, M., & Sha, L. (2005). Software support for online mentoring programs: a research-inspired design. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(1), 109–131.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Paçalı, İ. (2019). *Türk Yükseköğretiminde Mentorluk: Lisan Düzeyinde Bir Model Önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Pala, A. (2017). *MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarına Atanan Aday Öğretmenlere Uygulanan Mentorluk Süreci*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Palankök, N.Y. (2004). ” Kariyer Yönetimi Araçları Olarak Mentorluk ve Koçluk”, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı Dönem Projesi.
- Parikh, I. J. & Kollan, B. ‘Paradigms of Mentoring Process’
<http://vsir.iima.ac.in:8080/jspui/bitstream/11718/471/1/2004-03-05indirap.pdf>
- Pask, R., & Joy, B. (2007). *Mentoring-coaching: A Guide for Education Professionals*. McGraw-Hill Education.
- Patton, M.C. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. USA: Sage Publications.
- Ragins, B. R., & Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529–550.
- Raisbeck, E. (2012). How to Mentor and Be Mentored. *Nurse Leader*, 10(1), 51–53.
- Risquez, A. (2008). E-mentoring: an extended practice, an emerging discipline. In García, F.J. (Ed.) *Advances in E-Learning: Experiences and Methodologies* (pp. 61-82). Hershey, Pennsylvania:IGI Global.
- Ritchie, A., & Genoni, P. (2002). Group mentoring and professionalism: a programme evaluation. *Library Management*, 23(1/2), 68–78.
- Rosinski, R. (2003). *Coaching across cultures: new tools for leveraging national, corporate, and professional differences*. London: Nicholas Brealey Publishing.

- Rosser, M. H. (2005). Mentoring From the Top: CEO Perspectives. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 527–539.
- Rutar, P. K. (2008). Mentoring and Ohio School Superintendents. Dissertation in Educational Leadership, College of Education. Ashland University: Ohio.
- Sacilotto-Vasylenko, M. (2010). Improving policy and practice of teacher induction into the profession. İçinde Hudson, B., Zgaga, P., Astrand, B. (Ed.), *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities* (121-136), İsveç: Umeå School of Education.
- Sarıkaya, İ., Sabancı, O. ve Yılar, Ö. (2017). “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması”. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (3), 939-989.
- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional Mentoring Relationships and Outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 449–467.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sezgin, F. (2002). Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sherk, J. (2006). Designing and implementing a group mentoring program. Center for Applied Research Solutions ‘Mentoring Technical Assistance Project’p3. <https://www.mentoring.org/new-site/wp-content/uploads/2019/02/Design-Implement-Group.pdf>
- Sıcak, A. & Parmaksız, R. Ş. (2016). An evaluation of efficacy of in-service training in primary schools, *The Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 17-33.

- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301–320.
- Smith, J. A., PhD., & Zsohar, Helen, PhD., R.N. (2007). Essentials of neophyte mentorship in relation to the faculty shortage. *Journal of Nursing Education*, 46(4), 184-6. Erişim Adresi: <https://search.proquest.com/docview/203976999?accountid=12251>
- Sosik, J. J., Lee, D., & Bouquillon, E. A. (2005). Context and Mentoring: Examining Formal and Informal Relationships in High Tech Firms and K-12 Schools. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 94–108.
- Spezzini, S., Austin, J. S., Abbott, G., & Littleton, R. (2009). Role reversal within the mentoring dyad: collaborative mentoring on the effective instruction of English language learners. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(4), 297–315.
- Stix, A., & Hrbek, F. (2006). Teachers as classroom coaches: How to motivate students across the content areas. ASCD.
- Tahir, L., Said, M. N. H. M., Daud, K., Vazhathodi, S. H., & Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(3), 420-450.
- Thompson, L., Jeffries, M., & Topping, K. (2010). E-mentoring for e-learning development. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 305–315.
- Tükeltürk, ř. A., Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 137-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oybd/issue/16343/171151>

- Tünay, T. (2017). *MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Uygulamasının Öğretmen Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.
- Uçar, M. Y. (2016). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 46-62.
- Vatan, F. (2009). Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması", Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems Of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184.
- Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: Teacher education and cyber-connections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 168-179.
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the World Can Teach Us about New Teacher Induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379–384.
- Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *Nassp Bulletin*. 88(638), 41-58.
- Wright, C. A., & Wright, S. D. (1987). The Role of Mentors in the Career Development of Young Professionals. *Family Relations*, 36(2), 204.
- Yaw, D. C. (2007). E-mentoring in Virtual Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504764.pdf>

- Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yetkiner, A. ve Bıkmaz, F. (2019). “Novice Teachers’ Views on Induction Practices in Turkey”. *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*, 9(1): 73 – 104.
- Yıldırım, Z. Ş. (2010). *Evaluation Of Novice Teacher Training Program: Şanlıurfa Example*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, R, Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 98-119. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23302/248608>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
- Yılmaz, M. (2017). Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(16), 135-155.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Zachary, L. J. (2005) *Creating a Mentoring Culture*, San Francisco: Jassey – Bass Publishing.
- Zuljan, M. V. ve Bizjak, C. (2007). A mentor between supporting and challenging a novice’s reflection. İçinde Zuljan, M. V., Vogrinc, J. (Ed.), *Professional Inductions of Teachers in Europe and Elsewhere* (309-323), Slovenya: University of Ljubljana Faculty of Education.

EKLER

EK.1. Aday Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi/Saati:

Görüşme Yeri:

Bölüm 1: Giriş

Merhaba, ben Esranur ÇAY. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolüne İlişkin Görüşler” adlı araştırmayı yürütüyorum. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında çalışan aday öğretmenler, en az bir kez danışmanlık görevinde bulunmuş danışman öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşlerini almayı amaçlıyorum. Sizin de bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Araştırmada, Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin görüşler belirli başlıklar altında derinlemesine analiz edilerek danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında “mentor” kavramı, kendisinden daha az tecrübeye sahip bir kişiye tecrübelerini aktarmak suretiyle rehberlik eden kişi olarak tanımlanırken; “mentorluk rolü” kavramı ise mentorun model olma, destekleme, kolaylaştırma, yüzleştirme vb. rollerini içermektedir.

Görüşme esnasında cevaplarınızda samimi ve objektif olmanız, araştırmanın şeffaflığını doğrudan etkileyeceği gibi araştırmanın nihai amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup, görüşme esnasında sizden alacağım bilgiler araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Bölüm 2: Demografik Bilgiler

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş:

Öğrenim Düzeyi: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Okul türü:

Branş:

Bölüm 3: Görüşme Soruları

1) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı”nın size neler kattığını düşünüyorsunuz?

Sonda:

- Öğretmenlik becerileri (mesleki, teknik vs.) açısından
- Okul yönetimi ile ilişkiler açısından
- Sınıf yönetimi açısından
- Velilerle iletişim kurma açısından

2) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunların nedenleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sonda:

- Danışman öğretmeniniz ile ikili ilişkiler (branş, cinsiyet, eğitim durumu, yaş farkı vs.) açısından
- Süreci yöneten okul müdürü (tavır ve davranış) açısından
- Mevzuat, uygulanan prosedür ve uygulama süresi açısından
- Eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirme yöntemleri (öğretim metotlarının güncelliği, dosya -portfolyo- hazırlama vs.) açısından

3) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecinde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

4) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmeninizden yeterli desteği aldığınızı düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız hayır ise bunun nedenlerini açıklayabilir misiniz? Eğer cevabınız evet ise hangi söz ve davranışları sizi cesaretlendirdi?

5) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecinde danışman öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olmasını isterdiniz?

6) Size rehberlik yapacak olan danışman öğretmenlerden beklentileriniz nelerdir?

Sonda:

- Bilgi düzeyi/tecrübesi açısından
- Davranışları/tutumları (model olma, kolaylaştırma, yüzleştirme, destekleme vs.) açısından

7) Aday öğretmenlik sürecinde bir danışman öğretmen ile profesyonel ve mesleki gelişiminizi destekleyecek hangi etkinlikleri yapmak istersiniz?

8) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmeninizi rol model olarak görüyor musunuz/ gördünüz mü? Hangi söz ve davranışları onu model olarak görmenizde etkili olmuştur?

9) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün artırılması için önerileriniz nelerdir?

EK.2. Danışman Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi/Saati:

Görüşme Yeri:

Bölüm 1: Giriş

Merhaba, ben Esranur ÇAY. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolüne İlişkin Görüşler” adlı araştırmayı yürütüyorum. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında çalışan aday öğretmenler, en az bir kez danışmanlık görevinde bulunmuş danışman öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşlerini almayı amaçlıyorum. Sizin de bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Araştırmada, Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin görüşler belirli başlıklar altında derinlemesine analiz edilerek danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında “mentor” kavramı, kendisinden daha az tecrübeye sahip bir kişiye tecrübelerini aktarmak suretiyle rehberlik eden kişi olarak tanımlanırken; “mentorluk rolü” kavramı ise mentorun model olma, destekleme, kolaylaştırma, yüzleştirme vb. rollerini içermektedir.

Görüşme esnasında cevaplarınızda samimi ve objektif olmanız, araştırmanın şeffaflığını doğrudan etkileyeceği gibi araştırmanın nihai amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup, görüşme esnasında sizden alacağım bilgiler araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Bölüm 2: Demografik Bilgiler

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş:

Öğrenim Düzeyi: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Okul türü:

Branş:

Öğretmenlikte Geçen Süre:

Danışmanlık Sayısı:

Bölüm 3: Görüşme Soruları

- 1) Danışman öğretmen olarak “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Sonda: “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı”nın aday öğretmenlere neler kattığını düşünüyorsunuz?

- Öğretmenlik becerileri (mesleki, teknik vs.) açısından
- Sınıf yönetimi açısından
- Velilerle iletişim kurma açısından

- 2) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştınız? Bu sorunların nedenleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sonda:

- Aday öğretmeniniz ile ikili ilişkiler (branş, cinsiyet, eğitim durumu, yaş farkı vs.) açısından
- Süreci yöneten okul müdürü (tavır ve davranış) açısından
- Mevzuat, uygulanan prosedür ve uygulama süresi açısından
- Eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirme yöntemleri (öğretim metotlarının güncelliği, dosya -portfolyo- hazırlama vs.) açısından

- 3) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecinde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

- 4) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmeninize yeterli desteği verdiğinizi düşünüyor musunuz? Eğer cevabınız hayır ise bunun nedenlerini açıklayabilir misiniz? Eğer cevabınız evet ise hangi söz ve davranışlarınız onu cesaretlendirdi?

5) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde kendinizi mentor öğretmen olarak görüyor musunuz/ gördünüz mü? Bu konuda kendinizde (mentorluk rolü olarak) gördüğünüz eksiklikler ya da olumlu özellikler nelerdir?

6) Danışman öğretmenliğini yapacağınız aday öğretmenden beklentileriniz nelerdir?

Sonda:

- Bilgi düzeyi açısından
- Davranışları (ilgi, değişim/eleştiriye açıklık, saygı, model alma, vizyon vs.) açısından

7) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde bir aday öğretmenin profesyonel ve mesleki gelişimini destekleyecek sizce hangi etkinlikler yapılmalıdır?

8) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmeninizin sizi rol model olarak görmesini bekler misiniz? Akademik ve sosyal açıdan hangi özelliklerinizi örnek almasını istersiniz?

9) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün artırılması için önerileriniz nelerdir?

EK.3. Okul Müdürü Görüşme Formu

Görüşme No:

Görüşme Tarihi/Saati:

Görüşme Yeri:

Bölüm 1: Giriş

Merhaba, ben Esranur ÇAY. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim dalında yüksek lisans öğrencisiyim. “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolüne İlişkin Görüşler” adlı araştırmayı yürütüyorum. Araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında çalışan aday öğretmenler, en az bir kez danışmanlık görevinde bulunmuş danışman öğretmenler ve okul müdürlerinin görüşlerini almayı amaçlıyorum. Sizin de bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Araştırmada, Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin görüşler belirli başlıklar altında derinlemesine analiz edilerek danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında “mentor” kavramı, kendisinden daha az tecrübeye sahip bir kişiye tecrübelerini aktarmak suretiyle rehberlik eden kişi olarak tanımlanırken; “mentorluk rolü” kavramı ise mentorun model olma, destekleme, kolaylaştırma, yüzleştirme vb. rollerini içermektedir.

Görüşme esnasında cevaplarınızda samimi ve objektif olmanız, araştırmanın şeffaflığını doğrudan etkileyeceği gibi araştırmanın nihai amacına ulaşmasını sağlayacaktır. Araştırmada kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup, görüşme esnasında sizden alacağım bilgiler araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Bölüm 2: Demografik Bilgiler

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş:

Öğrenim Düzeyi: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Okul türü:

Branş:

Öğretmenlikte Geçen Süre:

Okul Müdürlüğünde Geçen Süre:

Bölüm 3: Görüşme Soruları

- 1) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecindeki uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz?

Sonda:

- Neler yapıyorsunuz?

- 2) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların nedenleri hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Sonda:

- Aday ve danışman öğretmenin ikili ilişkileri (branş, cinsiyet, eğitim durumu, yaş farkı vs.) açısından
- Mevzuat, uygulanan prosedür ve uygulama süresi açısından
- Eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirme yöntemleri (öğretim metotlarının güncelliği, dosya -portfolyo- hazırlama vs.) açısından

- 3) “Aday Öğretmen Yetiştirme Programı” sürecinde karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

- 4) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmeni belirleme kriterleriniz nelerdir? Nelere dikkat ediyorsunuz?

- 5) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmende olması gereken özellikler sizce nelerdir?

- 6) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmenden beklentileriniz nelerdir?

Sonda:

- Bilgi düzeyleri açısından
- Davranışları/tutumları açısından

- 7) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde bir aday öğretmenin profesyonel ve mesleki gelişimini destekleyecek sizce hangi etkinlikler yapılmalıdır?
- 8) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde görevlendirdiğiniz danışman öğretmenlerinizin rol model olduklarını düşünüyor musunuz? Akademik ve sosyal açıdan hangi özellikleri örnek olmalarını sağlar?
- 9) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün artırılması için önerileriniz nelerdir?



EK.4. Katılımcı Onam Formu

MARMARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Sizi **Esranur ÇAY** tarafından yürütülen “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolüne İlişkin Görüşler” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.

Bu araştırmanın amacı aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin görüşlerin belirli başlıklar altında derinlemesine analiz edilerek danışman öğretmenlerin mentorluk rolünün ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ses kaydı/ses ve görüntü kaydı/yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında **gizli tutulacak**, veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen e-posta adresine mesaj gönderiniz.

Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı :
İmzası :

Araştırmacının

Adı-Soyadı :
İmzası :

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.