



**T.C.**  
**ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİMDALI**

**ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ**  
**GELİŞİMİNDE MENTORLUK UYGULAMASI: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hilal Nas KAYKUSUZ**

**Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN**

**Alanya**  
**Aralık 2020**



T.C.  
ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ  
GELİŞİMİNDE MENTORLUK UYGULAMASI: BİR  
DURUM ÇALIŞMASI

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

Hilal Nas KAYKUSUZ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN

Alanya, 2020

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hilal Nas KAYKUSUZ'un "Aday Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentorluk Uygulaması: Bir Durum Çalışması" başlıklı tezi 18/12/2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Jüri Başkanı)	: Prof. Dr. Kamile DEMİR Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Ramazan GÖK Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	.....
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı	.....

Prof. Dr. Selim KARAHASANOĞLU

Enstitü Müdürü

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

.....  
Hilal Nas KAYKUSUZ

## ÖNSÖZ

“Aday Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentorluk Uygulaması: Bir Durum Çalışması” adlı çalışmada aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik süreci hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Ayrıca bu araştırmada katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak aday öğretmenlik süreci, mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, iki yıl boyunca değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendisine ne zaman danışsam bana kıymetli zamanını ayırıp hayatıma yön veren saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN’e, sabır ve ilgisine minnettar kaldığım Prof. Dr. Kamile DEMİR ve Dr. Öğr. Üyesi Duygu KOÇAK hocalarıma ve desteğini benden esirgemeyen Prof. Dr. Bünyamin AYDIN hocama teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Ayrıca bu çalışmada bana yardımcı olan Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne ve Aday Öğretmen İlçe Koordinatörü Mustafa DEĞİRMENCİ hocama teşekkür ederim.

Son olarak bu süreçte sevgi ve hoşgörülerıyla her daim yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Kahramanmaraş, Aralık, 2020

Hilal Nas KAYKUSUZ

## ÖZET

### ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE MENTORLUK UYGULAMASI: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Hilal Nas KAYKUSUZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,

Aralık, 2020 (202 Sayfa)

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik mentorluk rollerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri aday öğretmenlik yetiştirme süreci bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubu Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilkokullarında görev yapan sekiz aday sınıf öğretmeni ile bu öğretmenlerin danışmanları olan yedi danışman öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde bireysel yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bireysel yüz yüze görüşmelerde dokuz açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarındaki sorular aynı konuları içerecek şekilde aday sınıf öğretmenleri ve danışman öğretmenler için ayrı formlar şeklinde düzenlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz ve tümevarımsal içerik analizleri kullanılmıştır.

Katılımcılardan alınan cevaplardan yola çıkarak aday öğretmenler, mentorluk kavramını danışmanlarının kendilerine oryantasyon imkanı sağlaması, yol göstermesi ve ihtiyaç duyduklarında yardım etmesi olarak ifade etmişlerdir. Fakat mentorluk kavramı hakkında yanlış bilgiye sahip ya da mentörlük kavramı hakkında fikri olmayan aday öğretmenler de bulunmaktadır. Danışman öğretmenler ise mentorluğu aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlere yol göstermek, yardım ve rehberlik etmek olarak ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre aday öğretmenlerin mesleki ve sosyal

sorunlarını çözmelerinde aldıkları mentorluk hizmeti yeni atanan öğretmenlerin bu süreci daha sağlıklı geçirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Danışman öğretmende olması gereken kişisel özellikler iyi niyetli olma, kibar olma, güler yüzlü olma, anlayışlı olma, empati yapabilme, şeklinde ifade edilirken mesleki özellikler yeniliklere açık olma, kıdemli olma, pedagojik açıdan bilgili olma şeklinde ifade edilmiştir. Çalışma bulgularına göre katılımcıların birçoğu, aday öğretmenlik sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların yararlı olduğunu düşünmekte, bu sürecin bir takım düzeltmelerle devam etmesini istemektedir. Katılımcıların aday öğretmenlik sürecinin daha sağlıklı olması için neler yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öncelikli olarak süreç içerisinde yer alan formların azaltılmasını, danışman öğretmenlerle aday öğretmenlerin daha yakın iletişim içinde olması, aday ve danışman öğretmenin aynı okulda ve aynı branşta görev yapması, aday öğretmenlere verilen eğitimlerin uygulamaya dönük olması istenmektedir. Bu süreçte çok fazla form ve evrak doldurmak durumunda kalan öğretmenlerin bu durumdan memnun olmadıkları dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, MEB Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin sistemsel kurgu açısından mentorluk uygulamalarına uygun ve elverişli bir ortam hazırladığı söylenebilir. Ancak katılımcıların görüşlerinden hareketle, bu sistemsel kurgunun daha çok kağıt üzerinde kaldığı, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yeterince mentorluk uygulamalarına etkili şekilde yer verilmediği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aday Öğretmen, Danışman Öğretmen, Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci, Mentor, Mesleki Gelişim

## **ABSTRACT**

### **MENTORSHIP APPLICATIONS IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS: A CASE STUDY**

Hilal Nas KAYKUSUZ

Department of Educational Sciences, Program of Educational Management

Alanya Alaaddin Keykubat University, Institute of Graduate Studies  
December, 2020 (202 Pages)

In this study, it was aimed to evaluate the prospective teacher training process of the Ministry of National Education in terms of mentoring practices. In this context, it was tried to determine the level of mentoring roles of experienced teachers for new teachers in the context of the prospective teacher training process.

The holistic multi-case study design, one of the qualitative research methods, was used in the study. The participant group of the study consists of eight candidate classroom teachers working in public primary schools affiliated to Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education and seven counsellor teachers who are the advisors of these teachers. During the data collection process, individual face-to-face interviews were conducted. A semi-structured interview form consisting of nine open-ended questions was used in individual face-to-face interviews. The questions in the interview forms were arranged as separate forms for prospective classroom teachers and advisors, including the same topics. Descriptive analysis and inductive content analysis were used to analyze the data.

Based on the responses received from the participants, prospective teachers expressed the concept of mentorship as providing orientation opportunities, guidance and assistance when needed by their advisors. However, there are also prospective teachers who have misinformation about the concept of mentoring or have no idea about the concept of mentoring. On the other hand, counsellor teachers expressed mentorship as guiding, helping and guiding prospective teachers in the process of training prospective teachers. According to the findings of the research, the mentoring service that prospective teachers receive in solving their professional and social problems can help newly appointed teachers to spend this process in a healthier way.

The personal qualities that should be in the counsellor are expressed as being well-intentioned, being polite, smiling, understanding, empathy, while professional characteristics are expressed as being open to innovations, being senior, being pedagogically knowledgeable. According to the findings of the study, most of the participants think that the applications carried out in the prospective teaching process are beneficial, and they want this process to continue with some corrections. When the opinions of the participants on what should be done to make the prospective teacher process healthier are examined, it is primarily necessary to reduce the forms in the process, to have closer communication between the advisor teachers and the prospective teachers, the candidate and the advisor teacher to work in the same school and the same branch, and the training given to the prospective teachers. It is required to be practical. It was noted that the teachers who had to fill in too many forms and documents during this process were not satisfied with this situation.

In conclusion, it can be said that the prospective teacher training process of the Ministry of National Education has prepared a suitable and convenient environment for mentoring practices in terms of systemic setup. However, based on the opinions of the participants, it is seen that this systemic setup is mostly on paper, and that mentoring practices are not effectively included in the process of raising prospective teachers.

**Keywords:** Prospective Teacher, Consultant Teacher, Prospective Teacher Training Process, Mentor, Professional Development

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	i
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ .....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	1
KISALTMALAR LİSTESİ .....	5

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	9
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler .....	11
1.3. Araştırmanın Önemi .....	13
1.4. Varsayımlar.....	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6.. Tanımlar.....	13

### İKİNCİ BÖLÜM

#### KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Mentorluk .....	14
2.1.1. Mentorluğun Tarihçesi .....	14
2.1.2.Mentorluğun Tanımı .....	16
2.1.3.Mentorun Roller ve Nitelikleri .....	19
2.1.4. Mentinin Roller ve Sorumlulukları .....	26
2.1.5. Mentorluk Modelleri .....	28
2.2. Mentorluk Süreci .....	30
2.2.1. Mentor Seçimi .....	30
2.2.2. Beklentiler ve Hedefler .....	31
2.2.3. Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi .....	31
2.2.4. Mentorluk Sürecinin İşlevleri .....	34
2.2.4.1. İyi Bir İlişki Kurma .....	34
2.2.4.2. Değerlendirme Yapma .....	35
2.2.4.3. Koçluk (Yetiştiricilik).....	35
2.2.4.4. Rehberlik Etme .....	36
2.2.5. Etkili Bir Mentorluk Programı Oluşturma .....	37
2.2.5.1. Mentorun Sorumlulukları .....	37
2.2.5.2. Mentinin Sorumlulukları .....	39
2.2.5.3. Hedef Belirleme .....	40
2.2.5.4. Mentor-Menti Eşleşmesi .....	40
2.2.5.5. Görüşme Zamanlarını ve Sıklığını Belirleme .....	41
2.2.6.Mentorlukte Etik .....	42
2.2.7.Mentorluğun Eğitimde Kullanılması .....	43
2.2.7.1. Öğretmen Adayları İçin Mentorluk Hizmeti .....	44
2.2.7.2. Aday Öğretmenlere Mentor Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar .....	45
2.2.8. Mentorluğun Eğitimde Kullanılmasının Yararları .....	46

2.2.8.1. Aday Öğretmenler Açısından Mentorluğun Yararları .....	48
2.2.8.2. Örgüt Açısından Mentorluğun Yararları .....	48
2.2.9. Mentorluğun Ülkemizde Eğitim Alanında Uygulanması .....	49
2.2.9.1. Okul Deneyimi Dersleri ve Uygulama Öğretmeni Kavramı .....	50
2.2.9.2. Uygulama Öğretmenliğinin Aday Öğretmenler İçin Faydaları.....	51
2.2.9.3. Ülkemizde Yönetilen Uygulama Öğretmenliğinin Zayıf Yönleri.....	52
2.3. Koçluk.....	53
2.3.1. Koçluk Uygulamasının Amacı .....	53
2.3.1.1. Uygulama Aşamaları .....	56
2.3.1.2. Koçluğun Yararları .....	58
2.3.1.3. Koçluk Türleri .....	60
2.3.1.4. Koçluk Teknikleri .....	66
2.3.1.5. Koçların Temel Becerileri .....	69
2.3.1.6. Koçlukta Koçun ve Danışanın Rollerini.....	74
2.4. Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci .....	76
2.5.İlgili Araştırmalar .....	81
2.5.1.Yurt İçince Yapılmış Araştırmalar .....	81
2.5.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	84

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli .....	86
3.2. Çalışma Grubu .....	87
3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	88
3.4. Veri Analizi.....	90
3.5. Geçerlik-Güvenilirlik Çalışmaları ve Etik Hususlar.....	92

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR

4.1. Mentorluk Kavramına Dair Görüşler.....	94
4.1.1. Aday Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına Dair Görüşleri.....	94
4.1.2. Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına Dair Görüşleri .....	96
4.2.Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Danışman Öğretmen Etkinlikleri .....	98
4.2.1. Aday Öğretmenlik Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Aday Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi.....	98
4.2.2. Aday Öğretmenlik Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Danışman Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi.....	101
4.3.Danışman Öğretmenlerin Sahip Olduğu Özellikler.....	103
4.3.1. Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Özellikleri İle İlgili Görüşleri .....	105
4.3.2. Danışman Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Özellikleri İle İlgili Kendi Görüşleri .....	107
4.4. Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler .....	110
4.4.1. Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri .....	110

4.4.2. Danışman Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri .....	112
4.5. Danışman Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorunlar .....	115
4.5.1. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlar.....	116
4.5.2. Aday Öğretmenlik Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlar.....	118
4.6. Aday Öğretmenlik Sürecine Yönelik Beklenti ve Öneriler .....	121
4.6.1. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmenlerin Danışmanlarından ve Süreçten Beklentileri .....	121
4.6.2. Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Sürecinden Beklentileri ...	124
4.7. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisinin Değerlendirilmesi .....	128
4.7.1. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Aday Öğretmen Görüşleri .....	128
4.7.2. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Danışman Öğretmen Görüşleri.....	134
4.8. Algılanan Aday Öğretmenlik Rollerini.....	141
4.8.1. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri .....	142
4.8.2. Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri .....	144
4.9. Algılanan Danışman Öğretmenlik Rollerini .....	147
4.9.1. Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri .....	147
4.9.2. Danışman Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri.....	150
<b>SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>153</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>169</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>186</b>

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Mentorluk İlişkisindeki Aşamalar .....	21
Şekil 2.2. Mentorun Rollerini .....	25

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Mentor Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Kişisel ve Mesleki Özellikler .....	46
<b>Tablo 2.2.</b> Bireysel Danışan Tanıma Formu .....	66
<b>Tablo 2.3.</b> Aday Öğretmen Yetiştirme Programı .....	77
<b>Tablo 2.4.</b> Özel Öğretim Kurumlarında Adaylığı Kaldırılan Öğretmenlere Uyum Programı .....	78
<b>Tablo 6.1.</b> Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Veriler .....	88
<b>Tablo 4.1.</b> Aday Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına İlişkin Cevapları .....	94
<b>Tablo 4.2.</b> Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına İlişkin Cevapları ....	96
<b>Tablo 4.3.</b> Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri .....	98
<b>Tablo 4.4.</b> Danışman Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri .....	101
<b>Tablo 4.5.</b> Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri .....	105
<b>Tablo 4.6.</b> Danışman Öğretmenlerin Sahip Oldukları Özelliklerine İlişkin Görüşleri .....	107
<b>Tablo 4.7</b> Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri .....	110
<b>Tablo 4.8</b> Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Danışman Öğretmen Görüşleri .....	112
<b>Tablo 4.9</b> Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerle Yaşadıkları Problemler .....	116
<b>Tablo 4.10</b> Aday Öğretmenlik Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlerle Yaşadıkları Problemler .....	118
<b>Tablo 4.11</b> Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmenlerin Beklentileri .....	121
<b>Tablo 4.12</b> Aday Öğretmenlik Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Beklentileri ve Önerileri .....	124
<b>Tablo 4.13</b> Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Aday Öğretmen Görüşleri .....	128
<b>Tablo 4.14</b> Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Danışman Öğretmen Görüşleri .....	135
<b>Tablo 4.15</b> Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Benzetmeleri .....	142
<b>Tablo 4.16</b> Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Benzetmeleri .....	144
<b>Tablo 4.17</b> Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Benzetmeleri .....	148
<b>Tablo 4.18</b> Danışman Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Benzetmeleri .....	150

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>TED</b>	: Türk Eğitim Derneği
<b>TEPAV</b>	: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı
<b>YÖK</b>	: Yükseköğretim Kurulu



## BÖLÜM 1

### GİRİŞ

Günümüzde öğretmen adaylarının mesleğin ilk yıllarında öğretmenlik becerilerini geliştirmelerine rehberlik edebilecek rehber öğretmenlere ihtiyacı bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine başlayan aday öğretmenlerin birçoğunun sosyal, bireysel ve mesleki anlamda birtakım problemlerle karşılaştığı gözlenmektedir. Üniversite yıllarında verilen teorik bilgilerin ve derslerin uygulamadan uzak olması aday öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllarda birtakım sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenlik konusunda bilgili ve deneyimli danışman öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlere rehberlik etmelerine mentorluk denilmektedir (Toker Gökçe, 2013).

Eğitim ve öğretimde verimliliğin artırılması sürecinde kullanılan tekniklerde eski yöntemlerin yanında yeni yöntemlerin de kullanılmasına gidilmektedir. Bu yöntemlerin biri de mentorluktur. Mentorluk, günümüzde batı ülkeleri başta olmak üzere çoğu ülkede özellikle kâr amacı güden özel sektörlerde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Mentor kişinin kendi bireysel gelişimini sağlamak adına bazen akıl bazen tavsiyeler vererek yardımcı olandır. Tarihte mentor kullanımını destek sağlayan, yol gösteren anlamlarında kullanılmıştır. Buradan yola çıkarak mentorluk yapmanın mentorun uzman olduğu konularda o konuda yeterince bilgi sahibi olmayan birine deneyim ve bilgilerini aktarması, yol göstermesi, yönlendirmesi ve bazen de önerilerde bulunması olarak tanımlanır (Luecke, 2016). Mentorluk sürecinde mentor, bilgi ve haber kaynağı olan sokratik bir sorgulayıcıdır (Akt. Bakioğlu, 2013). Ayrıca mentor, kendisinde bulunan bilgi birikimini ve tecrübeyi sistematik bir şekilde mesleğe yeni başlamış bireye ya da kendini geliştirmek isteyen bireye planlanan süreç içinde aktarır.

Planlanan süreç içerisinde tecrübeyi alan, mentordaki bilgilerden yararlanan kişiye de menti denilmektedir. Mentorluk sürecinde menti ve mentor arasındaki ilişki, menti ve mentorun birlikte hazırladığı plan ve program çerçevesinde gerçekleşir. Ayrıca menti-mentor ilişkisinin verimli geçmesi için menti ve mentor'da bir takım ayırt edici özellikler olmalıdır. Menti-mentor ilişkisi çift yönlüdür ve bu ilişkide karşılıklı güven sağlanabilmelidir (Akt. Bakioğlu, 2013). Mentor, menti'yi bir ustanın çırağına davrandığı gibi eğitmeli ve ona kendindeki hazineyi aktarmalıdır.

Mentorluk sistemi doğru ve etkili bir biçimde kullanıldığında öğretmenlerin

becerilerini geliştirir ve iş performansını iyileştirir (Aydın, 2013). Deneyimli olan öğretmenlerin daha deneyimsiz olan öğretmenlere ya da daha iyi eğitilmiş öğretmenlerin daha az eğitilmiş öğretmenlere yardımı, yol göstermesi bu sistemin asıl amacıdır. Böylelikle ortaya çıkan küçük sorunların zamanında giderilmesiyle ortaya çıkabilecek büyük sorunlar engellenmiş olacaktır. Mentorluk, öğretmenlerin öğretmenlere birçok farklı uygulamayla yardım etmesidir (Bakioğlu, 2015). Mentorluk sürecinde iki veya daha fazla öğretmen eğitimde gözlem, planlama, dönüt ve yaratıcı düşünme yaklaşımlarından faydalanarak sorunları çözmek, bireylerin özel becerileri geliştirmek amacıyla düzenli olarak toplanır. Mentorluk sürecinde adaylar belirli bir zaman dilimi boyunca ilişkiyi devam ettirmektedir. Mentorler örgütü bilen ve örgüt içinde yetişmiş bireylerden seçilir. Dolayısıyla mentorler, hâkim olduğu örgüt değerlerini, örgüt kültürünü ve örgüte has özellikleri yeni başlayan öğretmenlere aktaracak ve onlara rehberlik edecektir (Aydın, 2013).

Koçluk ve mentorluk uygulamaları kişinin yani bu çalışmada çokça bahsedilen çalışanın performansını arttıran uygulamalardır. Performans artışı çalışanın kendi potansiyelini keşfetmesi, bireysel gelişim hedeflerini oluşturup bunlara ulaşmak için planlı ve disiplinli şekilde çalışması ile mümkün olmaktadır. Burada danışanın yani çalışanın gönüllü olması çok önemlidir. Bu sebeple kurum içinde bu tip bir proje oluşturulurken çalışan beklentileri ve çalışanın gönüllü olarak bu projeye katılımını sağlayacak noktaların dikkatlice incelenmesi ve uygulamaya dâhil edilmesi kritik öneme sahiptir (Saka, 2019).

Okullardaki eğitim-öğretimin iyileştirilmesinde öğretmenler önemli bir rol taşımaktadır. Eğitim ortamlarında iyileşme, gelişme ve etkililiğin sağlanması, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerine ve dolayısıyla daima kendilerinden beklenen profesyonel performansı göstermelerine bağlıdır. Öğretmenlerin profesyonel olarak tutarlı bir gelişim sürecinde olmaları için; kişisel, mesleki, sosyal ve kişisel ihtiyaçları karşılanmalıdır. Öğretmenler mesleki kimliklerini kazanmış ve mesleki memnuniyeti olan bireyler olmalıdır. Bilhassa bireylerin öğretmenliğe başladığı yıllarda edindikleri deneyimler, mesleki gelişim gösterme ve mesleki kimlik kazanma tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir. Ancak, öğretmen adayları çalışmalarına başladığında kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Aşırı öğrencinin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik yapmak, danışman öğretmenlerden ve kurum yöneticilerinden yeterli mesleki destek ve rehberlik alamamak (Toker

Gökçe, 2013), iş ve evrak yükü, sınıf yönetimi, müfettişlerle veya okul yöneticileriyle ilişki kurma, sosyal statü ve kimlik karmaşası (Öztürk ve Yıldırım, 2013), göreve başlanan okulun kültürüne uyum sağlama, kurum içi sosyalleşme ve okul çevresinin sosyal yaşantısına adapte olabilme (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011) aday öğretmenlerin bu alanlarda yaşadıkları problemler içerisinde bulunmaktadır. Aday öğretmenlerin bu problemler karşısında tek başlarına çözüm üretebilmeleri, bilhassa henüz yeni alışmaya başladıkları bir okul çevresinde nispeten daha zordur (Balkar ve Şahin, 2014).

Mentorluk, herhangi bir mesleğe yeni başlayan bireylerin, mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip, daha deneyimli başka bireyler tarafından, mesleklerinde yeni olan bireylere yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir (Yirci ve Kocabaş, 2012). Mentorluk, görev yapılan kurumlarda etkili bir liderlik gelişimi aracı olarak da tanımlanır. Bilgi birikimi ve sosyal yetenekleri yüksek olan birey, yani mentor, öğrencisiyle birikimlerini ve deneyimlerini paylaşarak onu geliştirir. Bu süreç mentorluğun özünü oluşturur (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Mentorluk, aday öğretmenlerin göreve başladıkları ilk yıllarda mesleki gelişimlerine destek olunması ve rehberlik edilmesi aşamasında git gide çok daha fazla yararlanılan bir uygulama durumuna gelmiştir. Öğretmen eğitimiyle ilgili geliştirilen fikirler, bu eğitimin okullarda mesleki anlamda bilgili, tecrübeli, empati kurabilen bir öğretmen ile çalışması gerektiği yönündedir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Aday öğretmenlere katkıda bulunabilmek için, ilk olarak öğretmenlerin okul yaşantılarını ve okulda tecrübe etmiş oldukları olumsuzlukları olumlu hale nasıl getirebileceği üzerinde yoğunlaşmak önem arz etmektedir (Balkar ve Şahin, 2014). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine bağlılıkları önemli oranda kendilerini öğretmenlik mesleğinde ne kadar başarılı gördükleri ile alakalıdır. Mentorluk, aday öğretmen, danışman öğretmen ve kurum için müşterek yararlar sağlamayı amaçlayan bir uygulamadır (Hobson vd., 2009). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aktif yapısı, öğretmenlik mesleğinde öğrenmenin devamlı olmasını gerektirmektedir. Buna göre mentorluk, öğretmen eğitiminde en iyi öğretim faaliyetlerinin uygulanabilmesine ve eğitimde öğrenci odaklı yaklaşımın hâkim olmasına olanak sağlamaktadır (Harrison, Dymoke ve Pell, 2006). Şüphesiz etkili bir mentorluk sisteminin meydana getirilebilmesi amacıyla, bu sürecin teşkilatlandırılmasında görev yapacak okullar,

yüksekokullar ve milli eğitim müdürlükleri arasında bir uyum ve iş birliği sağlanması icap etmektedir. Mentorluk süreci, aday öğretmen ve tecrübeli bir danışman öğretmen arasında gerçekleşen bir süreç gibi addedilse de bu sürecin programlanmasında ayrı rollere sahip çok sayıda eğitmen bulunmaktadır (Balkar ve Şahin, 2014).

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler mesleki, şahsi ve sosyal alanlarda muhtelif problemlerle karşılaşmakta ve bu problemlerin halli noktasında yardıma gereksinim duymaktadırlar. Çalışmanın sonunda aday sınıf öğretmenlerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesine ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerin bilgilerinden faydalanarak performanslarının artırılmasına dönük önerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

### **1.1. Problem Durumu**

Eğitim, devletlerin kendi yurttaşlarına sağlamak mecburiyetinde bulunduğu bir hizmettir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Diğer taraftan, eğitim ihtiyacı gün be gün fazlalaşmakta ve eğitime daha fazla rağbet edilmektedir. Eğitimin sosyal, ruhsal ve siyasal olarak daha kompleks bir duruma gelmesi ve daha fazla talep edilir olmasıyla, öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin fazlalaştırılmasına daha çok önem verilmeye başlanmıştır (Margolis, 2007). Eğitimde standartların iyileştirilmesi ve eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi amacıyla daha kaliteli ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitiminde en önemli şart, öğretmen niteliklerinin geliştirilmesidir (Yılmaz ve Yıldırım, 2013). Öğretmen adaylarına, eğitimleri sırasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri verilerek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha kaliteli hazırlanmaları hedeflenmektedir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde, mesleğe yeni başlayan ve daha önce adaylığı özel eğitim kurumlarında kaldırılmamış aday öğretmenlere 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı faaliyetleri ve 180 saat hizmetiçi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 654 saat eğitim verilmektedir (MEB, 2017).

Aday öğretmenlerin göreve başlama tarihine göre bir eğitim takvimi hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmenlerin, öğrenim süresi boyunca kazandıkları öğretmenlik mesleğine dair bilgi, tutum, beceri, alışkanlıklar, özel alan eğitimi ve genel kültür bilgilerini gerçek bir eğitim ortamı içinde kullanabilmeleri istenmektedir (MEB, 1998). Üniversitede alınan öğretmenlik uygulaması ve okul

deneyimi dersleri, öğretmen adaylarında meslek sevgisi oluşturmaya, öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi kazanmalarına ve öğretmenlik mesleğine dair bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yardım eder (Arabacı, 2008). Öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi süresince edindikleri alan deneyimleri, öğretmenlik pratiğini ilerletmek için oldukça önemli ve gereklidir (Chien, 2014; Erol ve Özdemir, 2018).

Mentorluk, birçok meslek dalında mesleğine yeni başlamış bireylere destek sağlanması ve yol gösterilmesi amacıyla hazırlanan programların uygulanmasıyla gerçekleşen bir süreçtir. Mesleğine yeni başlamış bireylerin mesleki gereklilikleri öğrenmeleri ve yerine getirmelerinde, yeni girdikleri ortamın kendilerinde oluşturabileceği stresle başa çıkmalarında mentorluk uygulaması önemli bir uygulama ve süreç olarak görülmektedir (Gagen ve Bowie, 2005; Balkar ve Şahin, 2014). Öğretmen eğitiminde mentorluk, mesleğe adım atmaya hazırlanan aday öğretmenin danışman öğretmen tarafından yetiştirilme ve aday öğretmene yapılan rehberlik sürecidir (Yirci, 2009).

Öğretmen eğitime dair fikirler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenler rehberliğinde çalışması gerektiği yönündedir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentorluk ilişkisi, mentinin mesleki kimliğini oluşturmasında fayda sağlar (Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Danışman öğretmenler, aday öğretmenlere rol model olarak aday öğretmenin gelişimine katkı sağlar, aday öğretmene öneriler sunup dönütler vererek aday öğretmenin eksiklerini ve hatalarını görerek kendisini değerlendirmesini ve eleştirmesini sağlar, en önemlisi danışman öğretmen ve aday öğretmen bu süreçte hedefleri ve amaçları belirler (Çelik, 2011; Erol ve Özdemir, 2018). Aday öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini öğrenerek ve uygulamada kullanarak, mesleki anlamda gelişimlerinin sürekliliği açısından mentorluk uygun maliyetli bir uygulama olarak görülmektedir (Hudson, 2013). Eğitim kurumlarında mentorluk uygulaması, sahada başarılı bir öğretmenlik beklentisinin yükselmesi, akademik anlamda başarının artması, eğitimden genel bir doyumun sağlanması ve daha kalıcı ve etkili öğrenme gibi faydalar sağlayabilir (Sezgin, Koşar ve Er, 2014).

Aday öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi ve okula uyum sağlamaları mesleki verimlilik ve etkililik açısından önem taşımaktadır. Etkili ve verimli bir aday öğretmenlik yetiştirme süreci bu bağlamda büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan hareketle bu çalışmada deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan

öğretmenlere yönelik mentorluk rollerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenecektir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmada deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine yönelik mentorluk rollerini ne düzeyde gerçekleştirdikleri aday öğretmenlik yetiştirme süreci bağlamında belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Aday sınıf öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin mentorluga ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Danışman öğretmenler danışmanlık rollerini gerçekleştirme bağlamında neler yapmaktadırlar?
3. Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?
4. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması bağlamında etkililiği nedir?
5. Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin algılanan mentorluk rolleri nedir?

Bu çalışmada “aday sınıf öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin mentorluga ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemini cevaplamak amacıyla katılımcı aday ve danışman öğretmenlere “Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmanın amacı çerçevesinde ilk olarak öğretmenlerin mentorluk denildiğinde ne anladıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin mentorluk kavramını nasıl tanımladıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

“Danışman öğretmenler danışmanlık rollerini gerçekleştirme bağlamında neler yapmaktadırlar?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday öğretmenlere “Danışman öğretmenleriniz mesleki gelişiminize yönelik neler yapıyorlar?” sorusu; danışman öğretmenlere ise “Danışman öğretmen olarak aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmenlerin gerçekleştirdikleri rollerinden hareketle mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

“Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday öğretmenlere “Danışman öğretmeninizin sahip olduğu özellikler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu; danışman öğretmenlere ise “Danışman

öğretmen olarak sahip olduğunuz özellikler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Daha sonra hem aday hem de danışman öğretmenlere aynı alt probleme ilişkin “Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu şekilde katılımcı danışman öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ve sahip olması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

“Aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması bağlamında etkililiği nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday öğretmenlere (1) “Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmeninizle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.”, (2) “Danışman öğretmeninizden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” ve (3) “Aday öğretmenlik sürecinde deneyimlediğiniz aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisini, değerlendiriniz.” soruları sorulmuştur. Danışman öğretmenlere ise benzer şekilde (1)“Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.”; (2) “Aday öğretmenlik sürecinden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” ve (3) “Aday öğretmenlik sürecinde deneyimlediğiniz aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisini, değerlendiriniz.” soruları yöneltilmiştir. Bu şekilde aday öğretmenlik sürecinde karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu süreçten beklentileri ve sürece yönelik önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak bu sürecin aday ve danışman öğretmenlere katkısı ile birlikte kurumsal katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

Son olarak “Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin algılanan mentorluk rolleri nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday öğretmenlere, (1) “Aday öğretmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” ve (2) “Danışman öğretmeninizi canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Danışman öğretmenlere ise aynı şekilde (1) “Aday öğretmeni canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” ve (2) “Danışman öğretmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla aday ve danışman öğretmenlerin neye benzetildiği sorularak metafor analiziyle algılanan mentorluk rolleri belirlenmeye çalışılmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada aday ğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerine yönelik mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenecektir. Çalışma ilkokullarda görev yapan aday sınıf ğretmenlerinin deneyimli öğretmenlerin bilgilerinden faydalanarak ve onların desteğiyle mesleki becerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Aynı zamanda MEB aday öğretmenlik yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması bağlamında değerlendirilmesine olanak sağlaması ve sürecin geliştirilmesine katkı verici nitelikte olması açısından önemlidir.

### 1.4.Varsayımlar

Aday ğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecine ilişkin güvenilir görüş bildirdikleri varsayılmıştır.

Ayrıca, aday ğretmen yetiştirme sürecinde danışman ğretmen ve aday ğretmen etkileşimlerinin mentorluk ilişkisi bağlamında değerlendirilebileceği ve önemli olduğu varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, aday sınıf ğretmenlerinin adaylık süreci ile sınırlıdır. Diğer branşlardaki aday öğretmenler çalışmanın kapsamı dışındadır. Araştırma sonuçları çalışmaya gönüllü olarak katılan aday ğretmen ve danışman öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Aday ğretmen:** ğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış öğretmenlerden, öğretmenliğe ilk atama kapsamında atananları ifade eder.

**Danışman ğretmen:** Aday ğretmene, aday ğretmen yetiştirme sürecinde rehberlik ve yardım edecek, danışmanlık yapacak ğretmeni ifade eder.

**Mentor:** MEB aday ğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmene mentorluk desteği veren danışman öğretmendir.

## **İKİNCİ BÖLÜM**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde araştırma problemleri kapsamında mentorluk ile ilgili alanyazına yer verilmiştir. Kavramsal çerçevede ilgili ana başlıklarda mentorluk, mentor ve menti kavramları, bu kavramların danışmanlık ve koçluk kavramları ile ilişkisi, mentorluk süreci ve işleyişi, mentorluk modelleri, mentorluk rolleri ve MEB öğretmen yetiştirme süreci hakkında bilgiler yer almaktadır.

#### **2.1.Mentorluk**

Çalışmanın bu bölümünde mentorluğun tarihçesi, mentorluğun tanımı, mentorun rolleri ve nitelikleri, mentinin rolleri ve sorumlulukları ve mentorluk modellerine değinilmiştir.

##### **2.1.1. Mentorluğun Tarihçesi**

Mentorluk, bir meslek dalında tecrübeli olan bir kişinin tecrübesiz ya da daha az tecrübeli kişiye yardım ettiği gelişimsel bir ilişkidir. Daresh (2003) mentorluk sürecini iş ortamındaki bireylerin kurumun amaçlarını daha iyi bir şekilde yerine getirebilmek için birbirlerine rehberlik, yönlendirme, danışma imkânı ve destek sağladıkları sürekli bir süreç olarak tanımlamaktadır (Akçamete, Aslan ve Dinçer, 2010).

3500 yıllık bir kavram olan mentorluk en genel tanımıyla meslekte yaşça ve bilgice tecrübeli olan kişinin kendinden daha tecrübesiz olan kişiye bilgilerini aktararak, onun mesleki ve kişisel gelişimini sistematik olarak en üst seviyeye çıkarma sürecidir (Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Mentorluk 1970'lerde ABD'de büyük özel sektör şirketlerinin genç üyelerini desteklemek için geliştirdiği bir sistemdir. 1990'lardan itibaren mentorluk programları farklı tıp meslekleri için uygulanmaya başlamıştır. Bu noktadan itibaren mentorluk kavramı yayılmaya başlamıştır (Kadılar ve Balkan, 2016).

Mentor kişinin kendi bireysel gelişimini sağlamak adına bazen akıl bazen tavsiyeler vererek yardımcı olandır. Tarihte mentor kullanımı destek sağlayan, yol gösteren anlamlarında kullanılmıştır. Buradan yola çıkarak mentorluk yapmanın mentorün uzman olduğu konularda o konuda yeterince bilgi sahibi

olmayan birine deneyim ve bilgilerini aktarması, yol göstermesi, yönlendirmesi ve bazen de önerilerde bulunması olarak tanımlanır (Luecke, 2016).

Mentorluk ile ilgili birden fazla açıklama mevcuttur. Genel olarak mentorluk danışan ile mentor arasında “anlaşma” ya dayalı başlatılan ve sürdürülen, odağında danışanın olduğu ve mentorun deneyimli, bilgili ve hatta uzman olduğu konularda danışanın gelişimini sağlayan, bu konuda yardımcı olan bir ilişkidir. Danışanın bilmediği konularda bilgi sahibi olacağı ve dönem dönem mentorundan tavsiyeler, öneriler alacağı bir yolculuktur (Saka, 2019).

Tarihte ilk mentorden Homeros’un büyük eseri Odysseia’da bahsedildiği söylenmektedir. Odysseia tüm dünyada dolaştığı sırada sevdiği oğlu Telemakhos mentoru ile birlikte. Mentor Telemakhos’un kendini geliştirmesi için ona destek olmaktadır. İleride babasının yerine geçeceği zamanlar için yol arkadaşı mentorudur (Luecke, 2016).

Mentorluk tarihine bakıldığında çok eskilere Odyssey zamanlarına kadar uzandığı görülmüştür. O dönem Odysseus’un savaşta olduğu zamanlarda oğlunun yanına olan, onunla ilgilenen ve gelişimini sağlayan kişiye dendiği söylenmektedir. Günümüze doğru bakıldığında 1980 yıllarında Daniel Levinson’ın bireylerin çocukluk, yetişkinlik dönemlerindeki gelişimlerine dair araştırmalarında Mentorluğun önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Benzer dönemlerde kurum içindeki yöneticiler üzerine yapılan araştırmalarda mentor olan ve onunla çalışan yöneticilerin performanslarının iyi performans gösteren arasında büyük oranda var olduğu görülmüştür (Saka, 2019).

Mentorluk kavramına baktığımızda birçok açıklamanın toplamında ortaya çıkan bilgi ve deneyim sahibi olan mentorun danışanı arasındaki anlaşma ile başlayan yolculuklarına ona yönlendirme, tavsiye ve hatta bazen öğütlerde bulunduğu, danışanın gelişimini odağına olan bir ilişki olduğu görülmektedir. Mentorluk geçmişine bakıldığında çok eski zamanlara dayandığı ve zaman içerisinde şekillenerek kurumlarda yaygınlaştığı, başarılı 3 yöneticiden 2’sinin bir mentor ile birlikte çalıştığı ve gelişim yolcuğunda ondan destek aldığı görülmektedir. Mitolojide mentor bir öğretmenin ötesinde tanrısal güçleri olan kişi olarak betimlenmektedir. Burada mentor deneyimli, bilgili ve hatta olağanüstü

sezgileri, yetenekleri olan üstün bir kişidir (Allen ve diğ., 2004; Dreher ve Jr., 1996; Eby ve diğ., 2004; Ragins ve Scandura, 1997).

Bunlara ek olarak, on üçüncü yüzyılda ahilik teşkilatında mesleğe yeni başlayan bireylere sanat anlamında ve mesleki anlamda iyi yetişmeleri için ahlaki gelişimleri desteklenirdi. Osmanlı Devleti'nde ve Selçuklular'da da şehzadelerin yetiştirilmesi sürecinde mentor olarak ifade edebileceğimiz lalalar görev almaktaydı. Lâlâların danışmanlığında şehzadelerin bilgi ve becerileri gelişirilerek devlet işlerine dönük başarılarını artırılması amaçlanırdı (Kahraman, 2012).

### 2.1.2. Mentorluğun Tanımı

Mentorluk, çoğumuzun düzenli olarak yapmak ve ihtiyaç duymaktan bahsettiği bir şey olmasına rağmen, bir mentor olmanın ne anlama geldiği, tam olarak veya mentorluk sürecinin ne anlama geldiği açık değildir. Mentorluk, daha tecrübeli veya daha bilgili bir bireyin daha az tecrübeli veya daha az bilgili bir bireye rehberlik ettiği ve yardımcı olduğu bir süreç ve ilişkidir. Bu bağlamda mentorluk, geniş deneyime sahip biri ile öğrenmek isteyen biri arasındaki öğrenme ve gelişme ortaklığıdır. Mentorluk, bilginin ve sosyal sermayenin alıcı tarafından iş, kariyer veya mesleki gelişim ile ilgili olarak algılanan psikososyal desteğinin gayri resmi aktarımı için gerekli bir süreçtir (Ekici ve Önal, 2019).

Sağlıklı bir mentorluk süreci, yetişkinlerin birlikte öğrenme çabasıyla hareket etmesinin ve olumlu bir ilişkinin oluşturulmasının esas örneğidir. Danışan ve danışman, mentorluk sürecinde öğrenme ortaklığına katkıda bulunur ve belirlenen amaçlar doğrultusunda aktif ve karşılıklı olarak hareket ederler (Kılıç ve Serin, 2017) . Zachary (2005) şunları belirtir:

*“Mentorluk kendi kendini yöneten öğrenmenin özetinin özeti şeklindeki ifadesidir. Kendi kendini yöneten öğrenmenin kalbinde (ve mentorlukte) öğrenme konusunda bireysel sorumluluk vardır. Kendi kendinden sorumlu olmak, öğrencinin öğrenme amaçlarını belirlemede, strateji geliştirmede, kaynak bulmada ve öğrenmeyi değerlendirmede sahipliğini ve sorumluluğunu (bireysel ya da diğerleriyle ilgili olan) kabul ettiği anlamına gelir. Mentorluk ilişkilerinde sorumluluk karşılıklı olarak belirlenir ve paylaşılır”.*

Mentorluk, genellikle uzun vadeli kariyer gelişimine odaklanan bir öğrenme ilişkisidir. Birincil amaç kişisel gelişim sağlamaktır. Mentorlar konuşmalarında

koçluk becerilerini kullanabilirler, ancak genellikle mentor rolü bir koçtan daha geniştir ve kapıların açılması, bağlantıların yapılması ve deneyimlerin paylaşılmasını içerebilir. Bir iş ortamında koçluk öncelikle insanlara mevcut performanslarında yardımcı olmaya odaklanır. Koçluk uzun vadede kariyer gelişim odağı yerine yöneticilerin mevcut rolleri için "formda olmalarını" veya belki de bir sonrakine hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Mentorluk genellikle yetenek programlarını desteklemek için kullanılır, böylece katılımcılar öğrenmeyi yerleştirmelerine yardımcı olmak için bir mentor kullanarak katılımlarından en iyi şekilde yararlanabilirler. Mentorluk ayrıca bir kuruluştaki etik davranışı teşvik etmek için de kullanılabilir. Mentor, tecrübesiz olan danışanın mesleki ve kişisel gelişimine bir rol model, eğitmen ve yetiştirici olarak rehberlik eder (Sezgin, Koşar ve Er, 2014; Chien, 2014).

Mentilerin gelişim sürecinde önemli rollerden birisi mentore düşmektedir. Her deneyimli çalışandan aynı ölçüde etkili mentorluk faaliyetini uygulayabilmesini beklemek mümkün değildir (Rackham Graduate School, 2012a). Mentorluk uygulamalarının temel amacı mesleklerine yeni başlayan bireylere kişisel ve mesleki gelişim hedefleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerini geliştirme fırsatı oluşturmaktır (Crispi ve Cruz, 2009).

Mentor, tecrübeleri ve aktardığı bilgiler doğrultusunda mentinin gelişimine yardımcı olacaktır. Mentor, mentisinin beklentilerinin farkında olmalıdır. Ayrıca mentor mentisinin davranışlarını ve gerçekleştirdiği faaliyetleri fark edilmez bir göz gibi izlemelidir (Rackham Graduate School, 2012b).

Mentorluk, gönüllülük esasına ve kurum tarafından yapılandırılmış bir ilişki ve program temeline dayanmaktadır (Kanten ve Kanten, 2009). Mentorluk programları genellikle on sekiz ay ile üç yıl arasında sürmektedir (Çelik, 2011). Mentorluk uygulamasını, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere birçok ülke özel ve kamu eğitim kurumlarında hem doğal hem de biçimsel olarak oluşturulmuş bir sistem olarak uygulanmaktadır (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı 2012). Süreç, resmi (yapılandırılmış) veya resmi olmayan (yapılandırılmamış) bir danışman ve danışanın çalışması ile başlar. Yapılandırılmamış mentorlukta potansiyel danışanlar kendilerine iletişim kurabilecekleri, tecrübeli, başarılı ve örnek alabilecekleri bir rol model ararlar (Parsloe ve Leedham, 2009). Çalışanların kariyerlerine ilişkin aldıkları rehberlik hizmeti işe ve örgüte daha da sarılmalarını

sağlamaktadır (Erdem ve Özen, 2002; Baerlocher, O'Brien, Newton, Gautam ve Noble, 2011).

Mentorlukta amaç danışanı geliştirmektir. Danışanı gelişimine birçok farklı alanda gelişim sağlayan Mentorluğun bu faydalarını yıllar önce Kathy E. Kram çalışmaları ile tanımlamıştır. Bu çalışma sonucuna göre mentorluğun danışanın hem bireysel hem de kariyer hayatına önemli katkıları bulunmaktadır. Danışanın günlük hayatında sahip olduğundan daha fazla özen ve ilgi görmesi, geliştirmesi gereken yetenek, beceri ve davranışları fark etmesi ve bunları nasıl geliştireceği ile ilgili yollar çizmesi, takıldığı konularda ve alanlarda destek görmesi, gelişim alanları ile ilgili geri bildirimler alması, farklı bakış açıları kazanarak akıl setini değiştirebilmesi gibi hem kendini hem de iş hayatındaki yükselmesini sağlayacak faydaları mevcuttur (Luecke, 2016).

Mentorluk süreci danışanda (menti) özgüven artışı, bireysel yetkinliklerinin iyileşmesi ve kurumdaki başarısını arttırmasını sağlayan bir süreçtir. Mentor danışana ilham vererek sembol model oluşturabilmesine destek olur. Özellikle kurum içinde yapılan mentorluk süreçlerinde mentorun daha görünür olmasını ve tanınmasını destekler (Kılıç ve Serin, 2017).

Mentorun odağı danışan, amacı danışanın her türlü alanda gelişimidir. Burada gelişim danışanın kendisinde başlar ve iş hayatına doğru devam eder. Danışanın kendi rol modelini oluşturması, buna ulaşmak için geliştirmesi gereken alanları belirlemesi ve iyileştirmek için hangi yolları kullanması gerektiğinin ortaya çıkarılması, bunların aksiyonlarının gerçekleştirilmesi, takibi ve geribildirimleri ile danışanda bütünsel bir gelişim sağlanır. Burada mentorun tavsiyeleri ve sunduğu alternatifleri danışanın farklı noktalara bakmasını ve öğrenmesini sağlayacaktır. Özellikle kurumlarda alanında deneyimli ve uzman mentorlerle birlikte çalışan kişiler performanslarını diğerlerine göre kısa sürede ve etkin şekilde arttırabilirler (Saka, 2019).

#### *Mentorluğun Avantajları ve Dezavantajları:*

Mentorluğun bireyler ve örgütler için işgören gelişim desteğinin dışında birçok avantajı vardır. Nankivell ve Shoolbred (1997) mentorluğun avantajlarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- İşgören eğitim almak için herhangi bir yere gitmesine gerek kalmaz, yani yereldir.
- Mentor ve mentinin karşılıklı olarak becerilerini geliştirmelerini sağlar.
- Deneyimlerin paylaşımının önemli olduğu bir işgören geliştirme yöntemidir.
- Menteye mentorun gerçek deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunar.
- Mentorluk için gerekli ön koşulların çoğu örgütsel yapı içinde bulunur. Gerekli olan işgören desteği önemli ölçüde, örgüt içerisinde mentorluk yapabilecek deneyimli işgörenler tarafından karşılanabilir.
- Mentinin kendi örgütü dışında bir örgütte işgören olan mentoruna varsa, mentorun katacağı farklı bir bakış açısıyla kişisel ve örgütsel fayda sağlanabilir.
- Mentinin kazanımları örgüt içerisinde farklı görevlendirmeler ile kişisel ve mesleki gelişimlere yol açabilir. Bu durum mente için önemli bir avantaj sağlar.
- Mentorluk; örgüt içerisinde yeni olan bir işgörene örgütsel değerlerin bir mentor tarafından aktarılmasının son derece etkili bir yolu olabilir.

Clutterbuck, mentorlar için artan iş memnuniyeti alanında çok sayıda araştırma yapmıştır. Mentorlar, ilk acemiliklerini üzerlerinden attığı, kendi kişisel kariyerine ulaştığı zaman, yeni yöneticilerin hazırlanmasının daha az zaman aldığını ifade etmektedirler (Clutterbuck, 1987).

### **2.1.3. Mentorun Roller ve Nitelikleri**

Mentorluk sürecinde mentorun ana rolü destekleyiciliktir. Burada çıkış noktası danışan ihtiyacını doğru tespit etmek, amaçları belirlemek, zaman planlaması yapıp buna sadık kalmak, takip, geri bildirim ve tavsiyelerde bulunmaktır. Bu süreçte danışanın rolü ise öncelikle kendi bireysel beklentisini netleştirmek, mentoruna ile paylaşmak, açık olmak, tüm geri bildirimleri fayda sağlayacak bir bilgi olarak almak, amaçlara sadık kalmak ve yolda olmak, çaba göstermek ve soruların çözümlerinin hepsinin mentorundan gelmeyeceğini bilmek ve arayışta olmaktır (Deliorman, 2017). Sağlıklı bir mentorluk süreci için yardım eden ve yardım alanın birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahiplik derecesi ne kadar fazla ise mentorluk süreci o kadar verimli geçecektir.

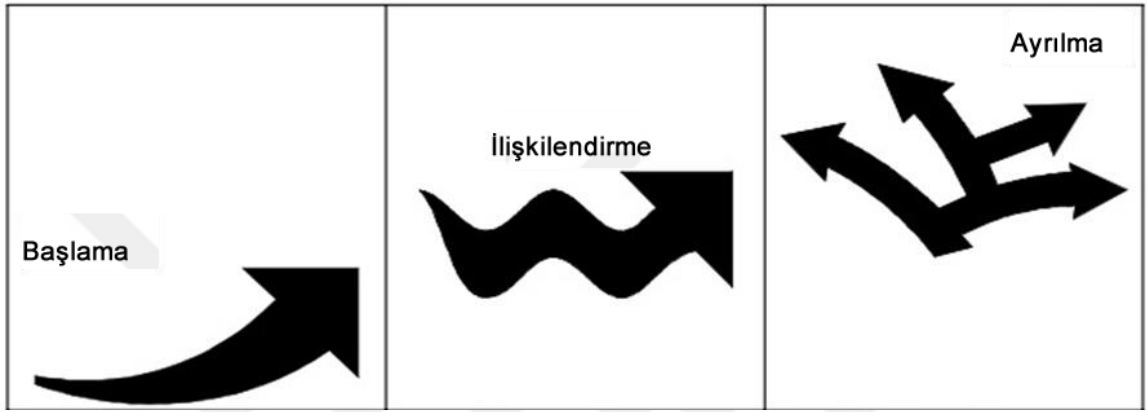
Mentorluk etkili bir eğitim aracıdır ve bazı öğrenciler tarafından eğitimin en önemli yönü olarak tanımlanmıştır. Bu nedenle mentorlerin bazı niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Mentorun işi dinlemek, yapıcı geri bildirim sağlamak, mentilerinin çeşitli seçenekleri düşünmelerine yardımcı olmak, mevcut kaynaklara yönlendirmek ve çalışma, iş veya kariyer konularında karar vermelerini kolaylaştırmaktır. Mentor kendi deneyimlerini paylaşmayı seçebilir ve istenirse tavsiye verebilir. Mentor, mentinin geliştirilebilecek becerileri belirlemesine yardımcı olabilir, onlara koçluk yapabilir ve onlara pratik yapma ve geri bildirim alma fırsatı verebilir. Meseleyi keşfetmelerine neden olan sorular sorarak, mentinin sorunları, fikirleri veya kariyer planları için sağlam bir kurul görevi görebilirler. Mentorlar danışanın düşüncesine meydan okuyabilir. Bu yolla rehberler rehberlik eder. Mentor sorunları çözmez; daha çok problem çözme sürecinde ortak çalışmaktadırlar. Mentorlukta mentorun tavsiye veren rolüne ek olarak aynı zamanda cesaretlendiren ve motive eden bir rolü de vardır. Danışanın yolunu çizmesi, hedeflerini belirlemesi ve bunlara ulaşması için kendi farklı yollarını bulmasına yardım eder (Kadılar ve Balkan, 2016).

Mentorun rolleri kişisel gelişim ve büyüme yolculuğunda uzun süreli bir bakış açısı kazandırma, detaylı ve belirlenmiş bir yol haritası vermeden kendi haritasını çizmesinde yardımcı olma ve nasıl yapılacağını net şekilde söylemeden desteklemektir (Reh, 2019).

Mentorluk sürecinde mentor danışanın hedeflerini netleştirmede ve izleyeceği adımları belirlemede yardımcı ve destek rolünü üstlenmektedir. Bu yolculukta ihtiyaç olduğu zamanlarda kesin ve net şekilde ne yapılacağını söylemeden önerilerde bulunur. Bununla birlikte danışanda heves, motivasyon ve özgüven sağlar. Danışan kendi amaçlarını belirlemede istekli, açık ve geribildirim almaya hevesli bir rolde olmalıdır (Saka, 2019).

Mentor olmanın bir kısmı aktif bir rehber ya da öğretmen olmaktır, ancak mentorun sunabileceği değerli bir ürün ya da uzmanlığa sahip olması gerekir. Bu uzmanlık tamamen akademik bilgi, teknik uzmanlık veya profesyonel prestij ve ağ oluşturmayı içerebilir. Bu kategorilerin her birinin ilgili değeri yeni eğitim ortamında artmaktadır. Mentinin ilk elden tecrübe kaybıyla, mentorun kendi uzmanlığı ve bilgisi öğrenmenin daha önemli bir parçası haline gelir. Tüm eğitim türleri gibi, mentorluk da başarılı olmak için önemli kaynaklara ihtiyaç duyar; bu kaynaklar akademik idareler

tarafından sağlanır. Diğer eğitim biçimleri ekipman ve tesis gerektirirken, mentorluk zaman gerektirir. Kişinin öğretme deneyimi veya deneyimi ne olursa olsun, belirli durumlarla başa çıkmak her zaman potansiyel olarak zordur. Cinsiyet, ırk ve yaş farkları arasında rehberlik sağlamak en rahatsız edici senaryolardan bazıları olarak kabul edilir. Mentor eğitimi, bu konuların ele alınmasına ve görüşlerin ve deneyimlerin açıkça paylaşılabilirdiği bir kolej atmosferinde etkileşimlerin tekrarlanmasına olanak tanır. Mentor güveni ve rahatlığı, tartışma dağarcığı arttıkça tartışma ve uygulama ile artar (Çelik, 2011).



Şekil 2.1. Mentorluk İlişisindeki Aşamalar (Çelik, 2011)

**1. Başlatma (Starting):** İlk temas ve keşif sırasında mentor ve menti birbirini tanırlar. Bu, mentorluk ilişkisini tanımlamanın, beklentileri netleştirmenin ve hedefler belirlemenin zamanıdır. Mentor, bu aşamada liderlik için mentora bakabilir veya ihtiyaçlarının ne olduğu konusunda oldukça iddialı olabilir. Raport inşası anahtar unsurdur. Ortaklar empati geliştirebilir, ortak çıkarlar bulabilir ve farklılıklarını tanıyabilir ve değer verebilir (Şen ve Alan, 2014; Bakioğlu, 2015).

**2. İlgili (Relating):** İlişki geliştikçe, birbirinizle daha rahat hale gelirsiniz. Üzerinde anlaşılan hedeflere ve görevlere odaklanılır. İdeal olarak, heyecan verici sonuçlar üretilmesini sağlayan bir tür sinerji gelişir. Güven ve samimiyet gelişebilir (Şen ve Alan, 2014; Bakioğlu, 2015).

**3. Ayrılık (Parting):** Mentorluk hedeflerine ulaşmıştır ve meslektaşlık ilişkisine veya arkadaşlığa geçebilir veya rollerinden feragat edilebilir. Kutlama veya final etkinliği gibi mentorluk ilişkisinin sonucunun kabulü yararlıdır (Şen ve Alan, 2014; Bakioğlu, 2015).

Bütünde değerlendirildiğinde mentorlerin en temel becerilerinin, mentinin ihtiyaç alanına hassasiyet göstererek uygun yaklaşım ve davranışları göstermek olduğu söylenebilir.

Johnson, Rose and Schlosser (2007) mentorluk sürecinde kurulan ilişkilerde aşağıdaki yer alan ortak bileşenleri tanımlamaktadır:

- a) Mentorluk bireysel ilişkileri sürdürür.
- b) Mentorluk ilişkileri süreç içerisinde karşılıklı olarak artmaya devam eder.
- c) Mentorler mentilere kıyasla daha fazla tecrübeye ve başarıya sahiptir.
- d) Mentorler mentilere rehberlik ederek onlara doğrudan kariyer desteği sağlar.
- e) Mentorler mentilere duygusal ve sosyal açıdan destek sağlar.
- f) Mentorler mentiler için birer rol modelidir.
- g) Mentorluk mentor ya da mentide kimlik dönüşümü ile sonuçlanır.
- h) Mentorluk bireylerin kendilerini keşfetmesi için güvenli bir ortam sunar.
- i) Mentorluk sürecinin sonunda genellikle olumlu bir kariyer gelişimi ve olumlu kişisel gelişim elde edilir.

Mentorluk ilişkileri birçok biçimde ortaya çıkar. Giderek artan kanıtlar, mentorluğun yapılandırılmasına bakılmaksızın, etkili mentorluk ilişkilerinin güven, yanıt verebilirlik, kariyer ve psikososyal destek ile karakterize edildiğini göstermektedir. Hem mentorun hem de mentinin ihtiyaçlarına, amaçlarına, ilgi alanlarına ve önceliklerine yanıt veren kişiselleştirilmiş bir mentorluk ilişkisinin, kişiselleştirilmemiş olandan daha etkili olması muhtemeldir. Genellikle, mentorluk ilişkisini işlemsel veya danışmanlık ilişkisinden ayıran şey budur. Başarılı bir işlemsel ilişki, bir programın veya derecenin tamamlanması gibi kurumsal olarak tanımlanmış başarı ölçütleriyle belirlenir ve genellikle işlem için sabit bir terim vardır. Bu tür işlemsel etkileşim, bu tür önemli etkileşimleri mentorluk ilişkilerine dönüştürebilecek kişilerarası unsurlara sahip olmayabilir. Geleneksel mentorluk ilişkisi hiyerarşilerinin kapsamı mentorun ihtiyaçlarına daha az odaklanmıştır, ancak mentorluğun tam değerini anlamamızı sınırlayan menfaatin tek kişi olduğu varsayımı üzerinde çalışmaktadır. Aksine, kendi içinde ve kendisinde değere sahip, hem araçsal hem de

bir amaç için araç ve içsel olan iki yönlü ve bazen beklenmedik faydalar vardır ( Dolan ve Johnson, 2009 ; Hayward ve ark., 2017 ; Lechuga, 2011 ; Limeri ve diğerleri, 2019 ; Varkey ve diğerleri, 2012 ). Mentorlar, mentelerle çalışmanın getirdiği memnuniyet ve keyfin profesyonel yaşamlarını geliştirdiğini ve gelecek nesil bilim, teknoloji, mühendislik, matematik ve tıp profesyonellerinin kurulmasına yardımcı olduğunu bildirmektedir (Bozionelos, 2004 ; Dolan ve Johnson, 2009 ; Hayward et al., 2017; Limeri ve diğerleri, 2019 ). Mentor çalışmaları, yeni bilgi, beceri, eğilimler ve perspektifleri mentilerinden öğrendiklerini bildirdiklerini göstermektedir ( Dolan ve Johnson, 2009 ; Hayward ve diğerleri, 2017 ; Laursen ve diğerleri, 2010 ; Limeri ve diğerleri, 2019 ; Thiry ve Laursen, 2011).

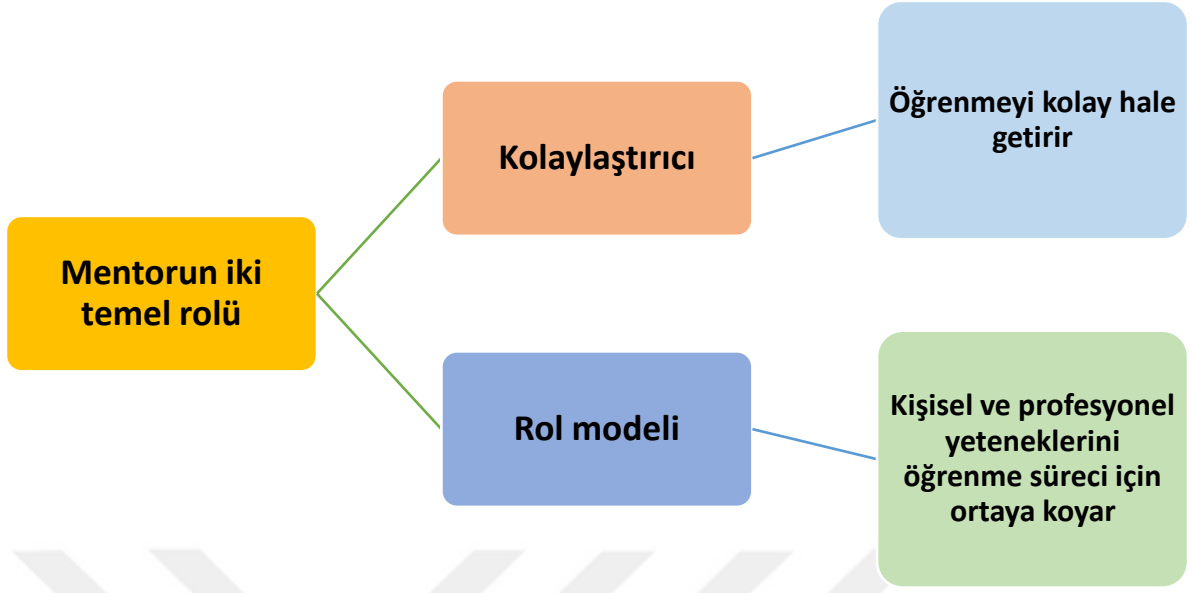
Güven yaratan mentorluk davranışlarının, danışanın bir dizi özelliğine yanıt vermesi muhtemeldir. Kurumsal olarak tanımlanmış başarı yollarıyla hizalanan rehberlik, o kariyer yolunda belirli bir başarı seviyesine ulaşmış olmaları nedeniyle genellikle mentor rolüne sahip olanları zımni bir güven ile verir. Bununla birlikte, bu iddia, mentor ve danışan arasındaki güç farklılıklarına katkıda bulunabilir veya onları şiddetlendirebilir. Ne mentor ne de mentor rolü birisinin güvenilirip güvenilmediğini dikte etmemelidir. Etkili mentorluk ilişkileri, aktif ikili güven ile karşılıklı hesap verebilirlik ve sorumluluk üzerine inşa edilmiştir (Greco, 2014 ; Hund ve diğerleri, 2018 ; Johnson-Bailey ve Cervero, 2004 ; McGee ve diğerleri, 2015 ; Montgomery, 2017). Her katılımcı bir mentorluk ilişkisine girerken bir miktar güven bulunduğunu varsayabilmeli ve güvenin aktif olarak geliştirileceğini ve ihlal edilmeyeceğini beklemelidir. Mentorlukta, tüm kişilerarası ilişkilerde olduğu gibi, kendini ifşa etme, güvenilir ve duyarlı bir ilişki kurmaya yardımcı olabilir (Wanberg ve ark., 2007). Mentorların, mentilerin kişisel bilgileri ifşa etmemeyi seçme hakkına saygılı olmaları gerekir. Mentor-menti ilişkilerindeki güç farkı, mentilere zorlayıcı olabilir, bu da onları gizli tutma hakkına sahip oldukları kişisel bilgileri ifşa etme yükümlülüğü haline getirir. Mentorluk eğitimi, mentorların iyi ilişkiler kurma, beklentileri hizalama ve mentilerle etkili bir şekilde iletişim kurma stratejilerini öğrenmelerine ve uygulamalarına yardımcı olabilir ve bunların hepsi güvenilir, karşılıklı bir ilişki kurmaya yardımcı olabilir (Pfund ve ark., 2015). Örneğin, mentorların mesleki mücadelelerle veya profesyonel başarısızlıklarla karşılaştıklarında kişisel olarak ilişkili hikayeler anlatmak gibi psikososyal destek sağlanması, mesleki sınırları aşmadan veya mentilerin haklarını tehlikeye atmadan mentinin kendini ifşa etmesi için

güvenli bir alan yaratmaya yardımcı olabilir. Mentorlar ayrıca, gizlilik ve gizlilikle ilgili yasaları ve ayrımcılık, taciz ve misilleme de dahil olmak üzere suistimali bildirme gereksinimlerini de bilmelidir.

Müfettişler mentorluğun faydalarının mentorun becerileri, yetenekleri ve motivasyonları ile doğrudan ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Rogers ve ark., 2016) ve mentorun mesleki gelişimi için daha fazla destek sağlamaktadır (Butz ve ark., 2018a). Dahası, geleneksel araştırma danışmanlığı hiyerarşilerinin sınırlamaları ve sınırları yakın zamanda yeniden incelenerek mentor ve mentiler arasında karşılıklı olarak yapılandırılmış bir ilişkiye dönüşmelerine yol açmıştır. “Mentorluk” gibi yaklaşımlar bu yeniden yapılanmaya yöneliktir. Mentorluğun ardındaki fikir, mentilere mentorluk ilişkilerinde aktif ve eşit katılımcılar olma becerilerini, güvenlerini ve sorumluluklarını vermektir. Mentorluk yaklaşımı genellikle hem mentorlar hem de mentiler tarafından iyi karşılanır, mentiler menti ve mentor olarak kendi ilişkilerini en üst düzeye çıkarma becerilerini öğrendiklerini bildirmektedirler (Lee ve ark., 2015).

Mentorluk haritaları, bir bireyin akademik ve kariyer hedeflerini tanımlamasına yardımcı olmak için tasarlanmış çok yönlü araçlardır, bu hedeflere ulaşmak için destek kaynakları ve karşılanmamış ihtiyaçların bir mentorluk ağının bir parçası olarak yeni mentorluk ilişkileri oluşturmaktan faydalanabileceği alanlardır (Montgomery, 2017).

Mentorluk planları, mentorların ve mentilerin rollerini, sorumluluklarını ve yaklaşımlarını kolaylaştırabilecek birkaç farklı aracı ifade eder. Bazı araştırmacılar mentorluk kompaktörlerinden mentorluk planları olarak bahsederler, çünkü mentorların çalışmalarına ve ilişkilerine ilişkin beklentileri ana hatlarıyla belirleyecekleri bir yapı sağlarlar. Diğerleri mentorluk planlarını hem mentorluk felsefesini hem de bu felsefenin mentorluk uygulamalarında nasıl yürürlüğe girdiğine ilişkin spesifik örnekleri içeren yazılı belgeler olarak tanımlar. Mentorluk planları, bir mentorun mentorluk becerilerini, davranışlarını ve yaklaşımlarını değerlendirmek için eylem planını ana hatlarıyla belirleyebilir ve ihtiyaç alanlarını belirleyerek ilerleme planlarını detaylandırabilir (Kadılar, 2016).



Şekil 2.2. Mentorun Roller (Kadılar, 2016)

*İyi bir mentorun sahip olması gereken nitelikleri şunlardır* (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000; Özcan ve Çağlar, 2013; Çamveren ve Vatan, 2018);

1. Başkalarının gelişiminden mutluluk duyarak danışanlara isteyerek yardım etmeli,
2. Kendinin farkında olmalı ve kişisel gelişim konusunda çaba sarfetmeli,
3. Dinleme ve gözlem yapabilmeli,
4. Danışman ve danışan iletişiminde danışana açık olması ve bu iletişim boyunca samimi bir fayda elde etmeli,
5. Danışan üzerinde baskı yapmadan kendi bilgilerini ve tecrübeleri danışanı üzerinde hakimiyet kurmadan aktarabilmesi,
6. Kendi ihtiyaçlarını mentorluk süreci boyunca arka planda tutup, danışanların ihtiyaçlarına odaklanabilmesi,
7. Bilgileri yapılandırabilmesi, anlamlandırabilmesi, farklı ve yeni bağlantılar kurabilmeli,
8. Empati kurabilmeli,
9. Danışanı ile iletişimde koçluk becerilerini kullanabilmeli,

Akçamete, Aslan ve Dinçer (2010) ise bir mentorda bulunması gereken yetenekleri şöyle sıralamaktadır:

1. Danışmanlığını yaptığı kişilere karşı açık fikirli olmak,

2. Danışman olarak kendini geliştirebilmeli,
3. Kendisi ve danışanı için açık ve belirgin hedefler belirlemek ve ihtiyaç duyulduğunda gözden geçirmek,
4. Danışanı ile görüşme yapmadan önce hazırlık yapmak,
5. Buluşma için gerekli zamanı ayırmak ve bu yönde çaba ve enerji sarf etmek,
6. Düşüncelerini danışanına aktarmak,
7. Süreci kontrol etmek ve kişisel değerlendirme yapmak,
8. Düşüncelerini paylaşmak,
9. Dinleme becerisine sahip olmak,
10. Mentorluk sürecini verimli kılmak için çaba sarf etmek.

#### **2.1.4. Mentinin Roller ve Sorumlulukları**

Kurum içerisinde donanım ve tecrübesi yeterli olmayan, işe yeni başlamış, bir danışmana ve yönlendirilmeye ihtiyacı olan, “mentor”e emanet edilen bireye “menti” denir (Özdemir, 1997). Diğer bir ifadeyle kişisel ve kariyer gelişiminde arzuladıkları hedeflere ulaşma yolunda belirli bir ücret karşılığında mentorluk hizmeti alan, hizmet aldıkları mentorluk sürecinde mentorun rehberliği, önerileri ve yönlendirmeleri dâhilinde çalışma yapan kişidir. Gelişim sürecinde olan, mentorun bilgi ve deneyimlerini paylaştığı, yetiştirilen kişiyi ifade etmek için ‘menti’ (mentee) kavramı kullanılır. Örgütsel sosyalleşme sürecinde, kurum içerisinde yer alan tecrübesiz olarak tanımlanan işgörenlerin deneyimli çalışanlarla geliştirdiği birebir ilişki büyük önem taşımaktadır. Menti aynı zamanda aldığı bir kararla ilgili sonuçları hesaplayıp, olası sorunları önceden görmek isteyip, bu problemleri engellemek isteyen, bunun için bir mentordan destek almayan isteyen kişilere de denir. Menti de en az mentor kadar önemlidir çünkü mentorluk yapılabilmesi için önce mentinin ne istediğini, hedeflerini, amaçlarını bilmesi gerekir (Özkalp, 2006).

Mentilerin yapmış oldukları kötü (yetkinlikten ve etik değerlerden yoksun) mentor tercihleri zamanlarının, enerjilerinin ve diğer başka kaynaklarının boşa harcanmasına neden olacaktır. Bunun yanında, ironik olarak çok iyi bir mentor de olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Çünkü iyi bir mentorun yönlendirmelerini gerçekleştirmek, ondan olumlu bir değerlendirme alıp ilerleme zor olacaktır. Bunun

dışında iyi bir mentor ile çalışan mentinin, mentorundan ayrıldıktan sonraki hayatında mentorden ayrı karar verememe riski bulunmaktadır (Bird, 2001).

Menti olabilme kriterleri şunlardır (Atıf, 2019):

- \* Program kuralları ve adımları dâhilinde planlanan tüm aşamalara katılmak,
- \* Menti ve mentor eşleşmesinden önce gerekli eğitim ve aday belirleme faaliyetlerine katılmak,
- \* Kendi gelişimine odaklı bu süreçte danışmanı ile iş birliği yapmak,
- \* Bir öğrenme ilişkisinin oluşturulmasında ve mentorluk süreci boyunca sorumluluk almak,
- \* Süreç içerisinde karşılıklı olarak dürüstlük, açıklık, gizlilik, güven ve saygı için çaba göstermek,
- \* Kendi öğrenme sürecinde hedef belirlemek, hedeflerine ulaşabilmek için çaba göstermek.
- \* Gönüllü olarak faaliyetlere katılmak, istek ve çabasını çalışmalara yansıtmak,

Mentinin yapması gereken sorumluluklar şunlardır (Atıf, 2019):

- Mentorluk süreci içerisinde yapılan faaliyetlere ve kurulan mentor-menti ilişkisine karşı istekli olmak,
- Mentorun mentiyle yani kendisiyle paylaştıklarını başkasıyla paylaşmamak; gizlilik anlaşmasına uymak,
- Mentorluk görüşmeleri için tarih, yer ve saat belirlenmesinde sorumluluk almak,
- Mentorluk sürecinde alınan kararlara uymak,
- Mentorluk sürecinde edindiği bilgileri ve kazanımları kariyer planına yansıtabilmek,
- Araştırmacı olmak ve yeniliklere açık olmak,
- Dönüt almak ve vermek,
- Geliştirmek istediği özelliklerini ve önemli olduğunu düşündüğü konuları danışmanına söylemek,

### 2.1.5. Mentorluk Modelleri

Mentor ve menti arasında oluşturulan mentorluk süreçlerinde, mentor ve mentinin eşleştirilmesinden diğer aşamalara kadar olan boyutlarda farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Bu uygulamaların belirli özelliklerine göre mentorluk türleri oluşmaktadır.

Literatür incelendiğinde mentorluk sürecinin, geleneksel mentorluk ve güncel olan modern mentorluk olmak üzere iki temel türünden bahsedilmektedir. Geleneksel anlamda mentorluk kavramı yeni çalışan (menti) açısından istenilen sonuçların elde edilmesinde aracı, daha fazla gelişme ve kazanç olanakları sağlayıcı, yeni fikirler geliştirmek için uyarıcı, yeni fikirleri denemek için fırsat yaratan kaynak kişi olarak tanımlanmıştır (Ragins ve Scandura, 1999, Mullen ve diğ, 1999). Modern mentorluk kavramında ise, daha çok boyutlu etkileşimler, ilişkiler ele alınmaktadır. Ayrıca mentorluk teknik, kişilerarası ve politik beceri gereklerinin de geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (İbrahimoglu, 2008). Mentörlüğün iki temel türünün de kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu türler uygulanış biçimlerine göre farklı şekilde adlandırılmaktadırlar. Bunlar; (Crisp ve Cruz 2009; Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2004):

- Birebir mentorluk
- Akran mentorluğu
- Grup/takım mentorluğu
- Ters yönde mentorluk
- Kendine mentorluk
- Durumsal mentorluk
- Yönetmel mentorluk,
- Çember-Grup mentorluğu

Birebir mentorluk, en temel klasik mentorluk modelidir; mesleki alanda deneyimi olan birinin (mentor) tecrübesini ve bilgisini mesleğe yeni başlamış genç bir bireye (mentiye) aktarmasıdır. Özellikle meslek hayatında yeni yöneticilerin sağlıklı bir biçimde yetiştirilmesinde kullanılan bir yaklaşımdır (Bakioğlu, 2015).

Akran mentorluğu benzer şartlara sahip olan bireylerin öğrenme sürecinde birbirlerine destek olmasıyla gerçekleşir. Eğitim kurumlarında akran mentorluğu çokça kullanılır. Takım veya grup mentorluğu de eğitim kurumlarında sıklıkla kullanılır. Bu mentorluk modelinde ise farklı özelliklere sahip en az 3-4 kişi

etkileşimde ve bilgi aktarımında bulunur. Takım veya grup mentorluğu etkileşimi ve paylaşımı arttırmak açısından tercih edilebilmektedir (Bakioğlu, 2015). Bu mentorluk modeli geleneksel hiyerarşik mentorluk ilişkilerine bir alternatif olarak da görülebilir. Belli bir gruba yönelik olmayan takım veya grup mentorluğu tüm uygulamalarda, çeşitli seviyelerde kullanılabilir. Öte yandan mentorluk süreci boyunca ilişki içinde olan bireyleri psikolojik açıdan da destekleyen bir uygulamadır (Çelik, 2011).

Ters yönde mentorlukte tecrübe sahibi yaşlı birey değil genç bireydir. Son dönemde yeni nesil (internet nesli) bilgisayar ve teknoloji kullanımıyla bilgilere daha kolay ulaşabilmekte ve yaşlılardan daha tecrübeli olabilmektedirler (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2004).

Kendine mentorluk, kişinin belirlenen hedefler doğrultusunda bireysel olarak süreci kendinin yürütmesidir. Alanyazında en yaygın kullanılan mentorluk modelleri birebir mentorluk, takım veya grup mentorluğu ve akran mentorluğudur (Crisp ve Cruz 2009; Eby, vd., 2010; Ensher, vd., 2003; Headlam Wells vd., 2006; Ismail ve Arokiasamy, 2007; Single ve Single 2005).

Durumsal mentorluk, rehberliğe ve yardıma ihtiyaç duyan bireye ihtiyaç duyulan zamanda yapılan, çoğunlukla kısa süreli ve acil yardımları ifade etmektedir. İşyerinde yeni kullanılmaya başlanan bir bilgisayar programının bir çalışan tarafından başka bir çalışma arkadaşına anlatılması durumsal mentorluğu örnek olarak verilebilir. Her ne kadar durumsal mentorluk genellikle kısa süreli ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilse de daha uzun süreli ve geniş kapsamlı bir süreç olarak da tasarlanabilir (Polater, 2003).

Yönetmel mentorluk, iyi yöneticilerin çalışanlarına bir dereceye kadar yaptığı rehberliktir. Ancak, yöneticinin yaptığı rehberlik o anki görev tanımıyla sınırlıdır. Yöneticilerin tüm çalışanlarına eşit zaman ayırmaları zordur. Yöneticilerin çalışanları için ayırdığı zamanın eşit olmaması çalışanlarda motivasyon kaybına neden olabilir. Ayrıca çalışanların yöneticilerine karşı dürüst olması ve onların karşısında rahat konuşması çalışanlar için zor olabilir. Bu sebeple yöneticilerin çalışanlarıyla mentor olarak ilişki kurması her zaman tek başına etkin ve yeterli olmayabilir (Polater, 2003).

Çember-Grup mentorluğu, birden çok mentor ve danışanın iletişimde olduğu mentorluk modelidir. Bu modelde mentorlerin her biri ayrı uzmanlık alanına sahiptir. Danışanlar, mentorların uzmanlığından ve deneyimlerinden yararlanır. Bu mentorluk

yaklaşımı kurum içerisinde yeterli deneyimli birey olmaması sebebiyle programın yürütülmesini kolaylaştırmak adına kullanılabilir (Çelik, 2011; Polater, 2003).

## **2.2. Mentorluk Süreci**

Çalışmanın bu bölümünde mentor seçimi, beklentiler ve hedefler, mentorluk sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk sürecinin işlevlerine değinilmiştir.

### **2.2.1. Mentor Seçimi**

Mentorluk sürecinde ilk adım mentor ve danışan eşleştirme adımıdır. Eşleşme sağlandıktan sonra birebir görüşme seansları organize edilir. Mentorluk görüşmeleri ayda en az bir kez, iki saat olacak şekilde organize edilir. Seanslarda mentorün merak eden, soru soran ve geribildirim veren rolü önemlidir. Danışanlar için ise zamanlamalara uymak, hevesli ve istekli olmak önemlidir (Mentorluk Süreci, 2018).

Mentorlukte dört ayrı aşamadan bahsedilebilir. Bunların birincisi sürecin ilk adımıdır, “başlangıç” aşaması olarak isimlendirilir, mentor-danışan tanışma aşamasıdır. İkinci aşama gelişim ve dönüşümün sağlandığı, seansların gerçekleştiği aşamadır. Üçüncü aşama “ayrılma” aşaması olarak adlandırılır ve bu aşama çalışmaların uygulamaya geçtiği aşamadır. Son aşama ise “yeniden tanımlama” aşaması olup burada artık mentorluk sürecinin bittiği ve ilişkinin farklı bir boyuta geçtiği süreçtir (Kılıç ve Serin, 2017).

Mentorluk sürecinin ilk aşaması olan eşleştirme aşaması sürecin devamının etkinliği için çok önemlidir. Burada dikkat edilmesi gerekenlerden biri danışanın saygı duyacağı bir deneyim ve uzmanlığa sahip mentor ile eşleştirilmesidir. Bununla birlikte tavır ve tabiatları birbirine benzer olan mentor ve danışan çok daha kolay şekilde iletişime geçer ve fayda sağlar. Bir diğer önemli nokta iki tarafın da birbirilerine heyecan veren ve motive eden tavırda olmaları sürecin önemli bir parçasıdır (Luecke, 2016).

### **2.2.2. Beklentiler ve Hedefler**

Her mentorluk ilişkisi farklıdır. Mentorluk gönüllü yapılan bir uygulamadır. Mentorluk uzun vadeli bir ilişkidir, öneriler, yönlendirmeler ve tecrübe iletimi vardır. Ancak, resmi veya gayri resmi olarak oluşturulmalarına bakılmaksızın, etkili mentorluk ilişkileri sağlama olasılığı olan mentilerin ve mentorların temel davranışları

vardır. Bu tür davranışlar, beklentileri uyumlaştırmak, uyum oluşturmak, açık iletişimi sürdürmek ve danışan kurumunu kolaylaştırmaktır. Başarılı bir mentorluk ilişkisi, her iki taraf için de tehdit edici ve yargılayıcı olmayan bir süreçtir (Ekici ve Önal, 2019). Mentorluk sürecinde beklenti ve hedefler şunlardır (Atıf, 2019):

- Mentorluk süreci içerisinde mentor ve mentinin programın yürütülmesi için istekli olması,
- Menti ve mentorun mentorluk ilişkisinde gizliliğe önem vermesi, yapılan paylaşımların başkaları ile paylaşılmaması,
- Menti ve mentorun görüşme tarihi, yeri ve saatini birlikte belirlemesi,
- Mentorluk sürecinde alınan kararların uygulanması, bu kararlar doğrultusunda hareket edilmesi,
- Mentorluk sürecinde edinilen kazanımları mentinin meslek hayatında kullanabilmesi,
- Program sürecinde yeniliklere açık olmak,
- Mentorun mentiye geri bildirimde bulunması ve mentiden geri bildirim alabilmesi,
- Mentinin mesleki ve kişisel gelişiminin sağlanması.

Bir menti ihtiyaçları ve beklentileri şunlardır (Balkan, 2016):

- Genel veya mesleki alanda rehberlik
- Geniş kariyer gelişimi
- Erken kariyer gelişimi
- Etik ve ahlaki rehberlik
- Profesyonel araştırmalarda, kurumlarda, yapılarda ve politika
- Profesyonel kimlik geliştirme rehberliği, olarak sıralanabilir.

### **2.2.3. Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi**

Mentorluk süreci, kendiliğinden ilerleyen bir süreç değildir. Bu süreçte belirli bir plan ve program doğrultusunda hareket edilir. Gettys (2007) göre mentorluk süreci *“mentorluk sürecinin karşılıklı bir dayanışma süreci olduğunu ve bu süreçte daha deneyimli olan mentorun öğrencisini hem bilgi hem de becerilerini geliştirmede yönlendirdiğini belirtmektedir”* (Akt. Yirci, 2009).

Çınar (2004), Mentorluk döneminde, mentorün daha az tecrübeli bir bireyin (menti) başarısını ve iş verimliliğini arttırmak için gerekli olan bilgi ve becerileri

kazanması için zaman, bilgi ve çaba harcadığını belirtti. Ayrıca bu süreçte menti gelişimini mentoru yardımıyla aktif olarak yönlendirebilir.

Çelik (2011), mentorluk uygulamasının, fikir birliği, birlikte öğrenme ve paylaşım için önemli bir fırsat olduğunu belirtmiştir. Mentorluğun onur verici bir görev olduğunu iyi bir mentorün mentorluk sürecinin verimli geçmesi için güven verici bir ortam oluşturması gerektiğini ifade etmiştir. Mentorluk sürecinde (Çelik, 2011);

**1) Amaç:** Mentor-menti birlikteliğinin sebebini ve program sürecinden beklentiye ifade eder.

**2) İletişim:** Mentor-menti iletişimi için yüz yüze, kısa mesaj, telefon, e-posta vb. gibi araç veya yöntemlerden hangisinin tercih edileceğine karar verilmesini ifade eder.

**3) Süreç:** Kurumsal mentorluk sürecinde sürecin planlanması, yapısal ilişki oluşturma, yüz yüze veya farklı araçlarla görüşerek anlaşma, mentinin gelişimi ve değerlendirilmesini ifade eder.

**4) Geribildirim:** Olumlu iyileştirici ve düzeltici dönütleri ifade eder.

Etkili bir mentorluk süreci için bir dizi kural ve ilkeye uyulmalıdır. Mentorluğun etkili ve sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli koşullara aşağıda yer verilmiştir (Barutçugil, 2004, Cantimer, 2008):

1) *Pozitif bir ortam oluşturulmalıdır:* Mentorun, mentiyi doğru bir şekilde yönlendirebilmesinin temel şartı onu iyi tanınmasıdır.

2) *Danışanın kişiliğinin geliştirmesine yardım edilmelidir:* Mentor, mentinin sadece yeteneklerini geliştirmesine yardım etmekle kalmamalı, etik ve zihinsel özelliklerini de geliştirmesine de destek olmalı ve bu şekilde pozitif bir kişilik oluşturmalıdır.

3) *Sağlıklı bir mentor-menti iletişimi sağlanmalıdır:* Mentor ve menti, birbirlerini dinlemeyi bilmeli, bilgi alışverişini dengede tutabilmeli ve sağlıklı iletişim kurabilmelidir.

4) *Öğrenen kişi bağımsız hale getirilemelidir:* Öğrenen kişi başka bir ifadeyle danışan mentordan bağımsız olabilmelidir. Danışman danışanla tecrübelerini paylaşır, farklı bakış açıları gösterir, hedeflerin belirlenmesi ve bunlara ulaşılması için danışanla

birlikte düşünür; ancak, mentor mentinin kendi yorumlarını, kendi yaratıcılığını ortaya çıkarmasını sağlamalıdır.

5) *Mentor-menti ilişkisi sıkıcı ve sıradan bir ilişki olmamalıdır:* Mentor-menti ilişkisi ne kadar keyifli ve tek düzelikten uzak olursa, mentor ve mentinin paylaşımları ve paylaşmak istedikleri şeyler artacaktır.

6) *Mentiye sorumluluk verilmelidir:* Mentor mentisine karşı sorumludur; fakat mentinin sorumluluklarını mentorun üstlenmesi mentinin gelişimi konusunda ciddi hatalar oluşturabilir.

7) *Hata yapmanın kötü ve korkulacak bir şey olmadığı mentiye gösterilmelidir:* En yaratıcı kurumlar yapılan hataların eğitim açısından en iyi yatırım olduğunu ifade ederler.

8) *Mentor ve mentinin birlikte planladığı hedefleri olmalıdır:* Mentorun ve mentinin birlikte gideceği yolun haritası çizilmeli, mentorluk sürecindeki program birlikte oluşturulmalıdır.

9) *Mentinin araştırma yapması sağlanmalıdır:* Mentorluk sürecinin değerlendirilmesinde yapılan tartışma ve eleştiriler yapıcı olması performansın artırılması ve iyileştirilmesi için gerekli olan unsurlardır.

10) *Mentorun gelişiminde küçük basamaklar kullanılmalıdır:* Belirlenen hedeflere ulaşmada küçük basamaklar kullanılmalıdır.

11) *Mentor gerektiğinde talimat vermelidir:* Mentor gerektiğinde mentiye talimat vermelidir; çünkü öğrenim sürecinde talimat vermek oluşturulan seçenekleri sunmak kadar önemlidir.

12) *Mentinin risk alması sağlanmalıdır:* Mentinin risk alarak yaratıcı fikirler üretebilmesi olanaklı kılınabilir.

13) *Mentor ve menti birbirini korumalıdır:* Mentorluk süresince mentor ve menti paylaşımlarının gizlilik ilkesi içinde olmasına özen göstermeli ve birbirlerinin çıkarlarını göz önünde bulundurmamalıdır.

14) *Mentor ve menti birbirine bağlı olmalıdır:* Mentorluk ilişkisi kısıtlı bir zamandaki görüşmelerin ve geleneksel eğitimin ötesinde yürütülen bir süreç ve bir iletişimdir.

15) *Mentor bu ilişkiyi kendine fayda sağlayan bir deneyim süreci olarak algılamalıdır*: Mentor, mentisinin kariyerinde ilerlemesine yardımcı olup ona rehberlik ederken aynı zamanda kendi meslek hayatında da farklı bir döneme adım atmaktadır (Cantimer, 2008).

#### **2.2.4. Mentorluk Sürecinin İşlevleri**

Mentorluk, deneyimsiz bireylerin mesleğinde gelişmelerine ve ilerlemelerine yardımcı olan etkili bir yöntemdir. Mentorluk, her konuda yardım, sorunlara bakış açısı ve uzmanlık, değerler, beceriler ve perspektiflerin paylaşılmasıdır. İyi bir mentorluk mentora itibar yaratır ve iş fırsatları elde etmesinde yardımcı olur. Başarılı bir mentorluk ilişkisi kurmanın anahtarları arasında güven ilişkisi oluşturmak, rolleri ve sorumlulukları açıkça tanımlamak, kısa ve uzun vadeli hedefler belirlemek, açık ve destekleyici iletişim kullanmak ve sorunları birlikte çözmek bulunmaktadır. Mentorluk genellikle koçluk, danışmanlık, rol modelleme ve sponsorluk ile bağlantılıdır. Tüm bu davranışlar mentorluk dahilinde meydana gelebilir. Mentorluğun klasik kavramsallaştırmasından (yani mentorden mentore tek yönlü) mentorluk kavramına geçiş, mentorların ve mentilerin mentorluk ilişkilerinde oynadıkları özel rollere odaklanmayı teşvik eder. Bireylerin benzersiz ve organizasyonların farklı olduğunu anlamak burada önemli olmaktadır. Bu nedenle, hem bireysel hem de organizasyonel hedefler büyük farklılıklar gösterir (Kadılar ve Balkan, 2016).

##### **2.2.4.1. İyi Bir İlişki Kurma**

Etkili bir mentorluk gerçekleşmeden önce iyi ilişkilerin kurulması önemlidir. Güven ve karşılıklılık ortamı oluşturulmalıdır. Mentor ve mentinin birbirleriyle tanışması önemlidir. Mentor, mentiyi sıcak bir şekilde selamlamalı ve mentinin mesleki ihtiyaçlarını ve hedeflerini belirlemesine yardımcı olmalıdır. Mentor mentinin eğitim durumu ve deneyimi hakkında bilgi edinmeli ve kendi geçmişi ve deneyimi hakkında bilgi paylaşmalıdır. Mentor daha sonra mentorluk dönemi boyunca mentilerin güçlü yönleri, ihtiyaçları ve hedefleri üzerinde yardımcı olmaya devam edebilir (Kutilek ve Earnest, 2001; Mincemoyer ve Thomson, 1998).

##### **2.2.4.2. Değerlendirme Yapma**

Hem mentorun hem de mentinin rollerini ve sorumluluklarını açıkça tanımlayın. Tipik olarak, bir menti, ilişkide aktif bir katılımcı gibi hissediyorsa geri

bildirime daha açıktır (Mincemoyer ve Thomson, 1998). Mentorlar ve mentiler, karşılıklı olarak üzerinde anlaşılmiş hedefler geliştirmek için birlikte çalışmalıdır (Podsen ve Danimarka, 2000). Bu hedefler mentorluk faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır. Mentorlerin hedef ilerlemesi konusunda mentilere yapıcı geribildirimde bulunmaları gerekmektedir. Mentiler, eylemleri üzerinde yansıtıcı olma ve gözden geçirmeleri için yazılı geri bildirim alma fırsatına sahip olmalıdırlar. Mentor gözlemlerini olumlu, yapıcı bir şekilde not edebilir ve mentinin belirlediği hedeflerle bağlantılı olarak gerçekleştirdiği her türlü eylemi açıklayabilirler. Daha sonra mentor ve mentiler gözlemleri gözden geçirebilir ve sonraki adımları belirleyebilirler. Açık, saygılı ve destekleyici iletişim bu süreç için gereklidir. Mentorlar geri bildirim zamanlamasına duyarlı olmalıdır. Duygular yüksekse veya bir mentinin savunmacı gibi görüldüğü durumlarda, mentorların geri bildirim vermek veya algılanan engelleri ele almak için başka bir zaman geri çekilmeleri ve yeniden zamanlamaları gerekir. Mentorlar endişeleri aktif olarak dinleme becerisine sahip olmalıdır. Duygular önemlidir ve bir danışan mentor ile düşüncelerini ve duygularını güvenli bir şekilde paylaşabileceğini hissettiğinde daha fazla güven oluşturulur (Starcevich, nd).

#### **2.2.4.3. Koçluk (Yetiştiricilik)**

Mentorluk ve koçluk, günümüzde birçok kuruluşun öğrenme ve gelişim stratejisinin önemli parçalarıdır. Mentorluk ve koçluk özellikle yeteneklerin katılımı, geliştirilmesi ve elde tutulması açısından etkili olduğu kanıtlanmıştır. Her ikisi de yeteneklerin bir kurum içindeki işleyişini ve gelişmelerini yönlendirmelerine yardımcı olan ayrılmaz bir araçlardır. Her ne kadar mentorluk ve koçluk çalışanların geliştirilmesinde etkili olsa da, her bir metodolojinin nasıl tanımlandığı ve kullanıldığı konusunda bazı karışıklıklar bulunmaktadır (Saka, 2019). Genellikle birbirlerinin yerine kullanılırlar, ancak aslında en kolay aşağıdaki gibi özetlenen temel farklılıklar vardır (Çelik 2011):

“Bir koçun cevaplarınız için harika soruları bulunurken; bir mentorun sorularınız için harika yanıtları vardır”.

Bir mentor genellikle mentilere danışmanlık yapan kıdemli bir kişidir. Mentiye çözümler ve tavsiyeler sunmak için kendi bilgi ve deneyimlerinden yararlanmaktadır. Bir mentor ayrıca sponsor olarak hizmet verebilmekte, mentinin ağını genişletebilmekte ve hatta ulaşılamayan fırsatlara kapı açabilmektedir. Diğer yandan

bir koç, zamana bağlı olarak belirli bir odaktan çalışmaktadır. Koçlardan çalışanların liderlik yeteneklerini geliştirmeleri, onların kariyer hedeflerini belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmaları konusunda yardımcı olmaları istenebilir. Ayrıca koçlar mentilerin daha iyi iş / yaşam dengesi elde etmelerine, iletişim becerilerini geliştirmelerine, ekip çalışmasını geliştirmelerine ve öz farkındalık ile duygusal zekâ geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Karabacak, 2010).

Mentorlar ve koçlar zamanlarını ve enerjilerini mentilerinden en iyi şekilde yararlanmaya adanmaktadır. Mentor ve koçların hem sahip olması hem de sürekli geliştirmesi gereken bazı temel yeterlilikler bulunmaktadır. Bunlar (Karabacak, 2010);

- Empati ve merhamet
- Yüksek düzeyde öz farkındalık ve kendini yansıtmaya açıklık
- İyi iletişim becerileri
- Merak, araştırma becerisi ve kendini gündeme göre geliştirme

#### **2.2.4.4. Rehberlik Etme**

Mentorluk bir hedef değil, bir süreçtir. Mentorların, mentilere endişeleri ve potansiyel çözümleri tanımlama fırsatı vermesi gerekir. Mentorlar yaratıcı çözümleri uygulayarak mentileri risk almaya ve farklı şeyler yapmaya teşvik etmelidir (Podsen ve Danimarka, 2000). Mentiler mentorun rehberliğinde öğrenebilir ve büyüyebilir. Böylelikle mentiler, güvenli ve destekleyici bir ortamdaki sorunlara yaratıcı çözümler deneyebilir.

Mentorluk ve koçluk aşağıdaki kişiler için uygun olmaktadır. Bunlar (Kadılar ve Balkan, 2016);

- Geleneksel eğitimden yararlanma olasılığı düşük olan üst düzey yöneticiler
- Yeni veya mevcut becerileri geliştirmek için bu alanda uzman kişilere ihtiyaç duyan yöneticiler
- Hızlı yol kariyer programında olanlar
- Kariyer yollarına daha fazla odaklanması gereken personeller
- Kariyerinde üst düzeylere ulaşmış ve ilerlemek isteyen ancak nasıl yapılacağını bilmeyen kişilere
- Yeni bir kariyer geliştirmek isteyen kişilere
- Kariyer yönünü değiştirmek isteyen personel veya yöneticilere

- Kariyerine verilen aradan sonra meslek hayatına yeniden başlayan çalışanlara
- Sahip olduğu yetenekleri geliştirmek isteyen çalışanlara
- Kurum içerisinde alternatif yöntemlerle daha iyi öğrenme sağlayan personellere
- Zor görevlerde çalışan personel ve yöneticilere rehberlik etmektedirler.

### **2.2.5. Etkili Bir Mentorluk Programı Oluşturma**

Aşağıda etkili bir mentorluk programı oluşturma sürecinden bahsedilmektedir. Bu süreç içerisinde mentorun ve mentinin sorumlulukları, hedef belirleme, mentor-menti eşleşmesi, görüşme zamanları ve sıklığını belirleme konularına değinilmiştir.

#### **2.2.5.1. Mentorun Sorumlulukları**

Mentorlar, mentiyle oluşturulan antlaşma sonrasında belirli amaç ve hedeflere bağlı olarak, rol modeli, öğretmen, danışman, sponsor, savunucu ve müttefik olarak çeşitli görevler üstlenerek, danışana rehberlik, tavsiye, geri bildirim ve destek sağlar. Mentorluk, özendirme, tanıma ve dürüstlük temelinde kurulmuş, kendine özgü bir ilişkidir (Barutçugil, 2004; Cantimer, 2008; Bakioglu 2013:75). Mentorun belli sorumlulukları bulunmaktadır (Wong, 2007). Bunlar (Bakioglu, 2004);

- Mentiyle birlikte, mentinin ilişki için açık hedef ve hedeflerini belirler
- Bir mentorun birincil rollerinden biri teşvik etmektir .
- İlişkide inisiyatifi ele alır, ancak danışanın büyüme, gelişme ve kariyer planlamaları için sorumluluk almasına izin verir
- Belirlenen süre boyunca ilişkiyi teşvik etmeyi sağlar
- Mentiden beklentilerini iletir
- Mentiden hedeflerine ulaşma yolunda nasıl kilometre taşlarına ulaşacağınıza dair bir plan oluşturur
- Geri bildirimlerini mentinin öğrenme ve iletişim stillerine uyarlar
- Gerçekçi zaman çizelgelere ayarlama yapar
- Yapıcı geri bildirim sunar
- İlerlemeyi değerlendirir
- Mentinin güçlü yönlerini geliştirip zayıf yönlerini tanımaya çalışır

- Mentiyle düzenli olarak toplantı yapmayı kabul eder ve çalışma süresi boyunca onunla belli periyotlarda toplantı yapar.
- Mentiye aktif olarak dinler
- Açık, dürüst ve yapıcı geri bildirim sağlar
- Teşvik sağlar ve mentinin mesleki gelişim faaliyetlerini belirlemede yardımcı olur
- Gizliliği korur
- Menti ile ilişkinin amaçlarını ve hedeflerini, uzun süreli bir ilişkinin sonunda (6-12 ay süren) gözden geçirir
- Mentiye verilen taahhütleri yerine getirir.
- Mentinin sınırlarına saygı duyar
- Kendi sınırlarını açıkça belirtir
- Mentiyle ilgili başkalarına yalnızca olumlu ya da tarafsız yorumlar yapar; davranış veya değerler konusunda anlaşmazlık ortaya çıkarsa, bu farklılıkları sadece danışan ile paylaşırlar. Gerekirse, ilişkiyi sona erdirmek için adımlar atar.
- Profesyonel bir ilişki sürdürür, danışanın kişisel hayatına girmez veya yakın arkadaşı olmayı beklemez,
- İlişki, üzerinde mutabık kalınan zamanda sona erer,
- Mentorluk faaliyetlerinde süpervizörü bilgilendirir.
- Başarılı mentorlar genellikle başkalarının taklit etmesi gereken profesyonel, kişisel ve sosyal eylemlere katılarak vesayet altındaki kişilere rol modelleri olarak hizmet ederler
- Genellikle başarılı mentorlar mentiye yapıcı eleştiri sunmaktan kaçınmayacaktır . Geribildirim, her zaman olumlu olmasa bile, mentinin kişisel ve mesleki gelişimi için hayati önem taşır. Bununla birlikte, eleştiriye olumlu ve cesaret verici bir şekilde sunabilen mentorların, bireyin kendi düşünceleri altında büyümesini teşvik etme olasılığı daha yüksektir. Dürüstlük, başarılı bir mentorluk ilişkisi için kesinlikle önemlidir.
- İyi bir mentor genellikle mentilerinin görüşlerine saygı gösterir . En başarılı ve uzun soluklu kişisel ve profesyonel ilişkilerde yer alan kişiler bile periyodik olarak karşı görüşlere sahip olacaktır. Bununla birlikte, iyi mentorlar, farklı

görüşlerin daha verimli çözümlerin veya sonuçların yaratılmasını hızlandırabilecek diyalogu geliştireceğini fark eder.

Bir mentorun rolleri ve sorumlulukları kapsamında olmayan görevleri ise şunlardır;

- Mentiye iş veya staj imkanı sunma
- Bütün cevapları sunma
- Mentiyle tüm temasları başlatma
- Mesleği veya ilgi alanı dışında destek sağlama (ör. Özel ders)

#### **2.2.5.2. Mentinin Sorumlulukları**

Bir mentorluk ilişkisinden kazandığınız şey, öğrenmeye ne kadar açık olduğunuzla ilgilidir. Özellikle zaman ve enerji gerektiren bir güven ilişkisi geliştirmek için ne kadar yatırım yapmaya istekli olduğunuzu ve size meydan okuma, samimi geri bildirim alma ve yansıtıcı olma konusunda ne kadar istekli ve açık olduğunuz ile ilgili bir durumdur. Mentorluk ilişkisine getirdiğiniz en önemli şey, kişisel ve profesyonel olarak öğrenme ve büyüme isteğinizdir. Bir menti bir gündem ile genel mentorluk ilişkisine yaklaşırken ve hazırlanan her mentorluk sohbetine gelirken proaktif olmalıdır. Menti, en iyi nasıl öğrendiğini, nasıl iletişim kurduğunu, hedeflerinin ne olduğunu ve gelecek için vizyonunun / hayallerinin neler olduğunu mentoruna iletmesi gereklidir. Öğrenme ve iletişim tarzına ve gelecek vizyonuna ne kadar içgörü kazandırırorsa, mentoru o kadar büyüme ve gelişimine daha iyi yardımcı olabilecektir (Candemir, 2010). Bir menti (Bakioğlu, 2013; Bakioğlu, 2015);

- Öğrenmeye ve gelişime açık, aynı zamanda da güvenilir ve sorumluluk sahibi olmalıdır.
- Mentinin sorumlulukları şunları kapsamaktadır.
- Menti kendi gelişiminin sorumluluğunu üstlenmelidir.
- Menti toplantılar için kendi gündemini belirlemelidir.
- Menti yeni şeyler öğrenmeye ilgili olmalıdır.
- Bir mentinin takım oyuncusu olarak çalışma yeteneği ve isteği bulunmalıdır.
- Mentorluk görüşmelerinin görüşmelerinin organize edilmesinde sorumluluk almak,

- Mentorluk süreci boyunca edindiği kazanımları kariyer planına entegre etmek,
- Kendini geliştirmek istediği ve önemli olduğunu düşündüğü konuları mentorü ile paylaşmak,
- Sorular sormak ve yeniliklere açık olmak,
- Bir menti işyerinde yaratıcılık özelliklerini ön plana çıkarmaya gayret göstermelidir,
- Bir menti profesyonel gelişim için rehberlik ve tavsiye almalıdır,
- Bir menti yeni beceri ve bilgileri özümsemeye çalışmalı ve bunları profesyonel bir bağlamda uygulamaya koymalıdır,
- Bir menti gizliliği korumalıdır,
- Menti ayrıca öğrenimlerini en üst düzeye çıkarmak ve mentorları tarafından sunulan destekten en iyi şekilde yararlanmak için farklı roller üstlenebilmelidir.

#### **2.2.5.3. Hedef Belirleme**

Günümüzde mentorluk sürecinde genç ve deneyimsiz insanlar doğru hedefleri oluşturmada yetersiz ve başarısız olmaktadır. Özellikle ulaşılabilir gerçekçi hedefleri tayin etmede yetersiz kalmaktadırlar. Mentor ve menti arasındaki ilişkinin ilk aşamalarında başarılması planlanan kesin, ulaşılabilir, ölçülebilir hedefler birlikte oluşturulur. Bu durum çok önemli ve kritik bir aşama olmaktadır. Böylelikle tespit edilir edilmez, tüm çabalar faaliyetlere ulaşmaya yönlendirilecektir (Malone, 2001).

Menti, mentorluk sürecinden daha fazla fayda sağlayan taraf olduğu için hedef belirleme bu durumda oldukça önemli olmaktadır. Mentorluk ilişkisi amaçların gerçekleştirilmesine odaklanır ve örgütsel ve profesyonel içeriğe uygundur (Egan, 2005). Belirlenen hedefler öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladığında benimsemek kolaydır. Bu açıdan öğrencinin kişisel özellikleri ve mesleki ihtiyaçları hedef belirleme sürecinde dikkate alınmalıdır.

#### **2.2.5.4. Mentor-Menti Eşleşmesi**

Yetenekli bir mentorun başarılı bir mentorluk sistemi oluşturması, menti ile etkili, destekleyici ve güçlü ilişkiler kurmasına bağlıdır. Mentor ve menti arasındaki işbirliği ve uyumun sağlanması, bu sürecin sağlıklı ilerlemesi için en önemli

gerekçelerden biri olmaktadır. Eşleştirme yapılırken danışanların nasıl bir danışman istedikleri ile ilgili görüşleri alınabilir. Eşleştirme yapılırken mentor ve mentinin oturdukları ikamet yerleri, eğitim içeriği ve mentinin düzeyi, mentinin amaçları ile mentorun erişilebilirliği gibi faktörler dikkate alınmalıdır (Sherman, 2000). Mentor ve mentinin düzenli aralıklarla toplanması için birbirlerine mümkün olduğunca yakın yaşamaları eşleştirme yapılırken göz önüne alınmalıdır. Özellikle rastgele seçilen mentor ve menti eşleştirmesi bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Mentor ve mentinin özelliklerini ortaya çıkaran tanıma araçları sağlıklı bir eşleşme yapmak için kullanılabilir (Malone, 2001). Eşleştirmede, mentor ve mentinin ilgi alanları ve hobileri dikkate alınmalıdır. Böylece uyumlu bir çift oluşturulur ve sağlıklı bir çalışma alanı hazırlanabilir.

#### **2.2.5.5. Görüşme Zamanlarını ve Sıklığını Belirleme**

Programın resmi mentorluk sürecinde nasıl çalıştığı belirli bir düzene bağlıdır. Belgede tarafların ne zaman ve ne sıklıkta buluşacaklarını imzaladıkları belirtilmektedir. Gayri resmi mentorluk daha gönüllü ve gönüllü bir süreçtir. Toplantıların sıklığı taraflarca belirlenir (Sherman, 2000).

Mentorluk sürecinde tasarlanan programda taraflar arasındaki toplantıların sıklığı belirlenir. Görüşme süreleri ve sıklıkları programdan programa değişebilir. Bazılarında taraflar haftada bir kez toplanabilirken, bazılarında bu sıklık aylık veya iki aylık bir toplantıya indirgenebilir (Rosser, 2005).

Tarafların karşılıklı iletişim ve etkileşim için bir araya gelmeleri önemlidir. Günümüz teknolojisinin sunduğu fırsatlar, yüz yüze görüşemediğimiz zamanlarda bile bize telafi etme şansı sunuyor. Örneğin, yüz yüze toplantılar mümkün olmadığında, e-posta, görüntülü sohbet ve video konferans sistemleri mentor ve öğrenci için bir araç olarak kullanılmaktadır (Sherman, 2000).

#### **2.2.6. Mentorlukte Etik**

Mentorluk, başka bir kişiye kişisel gelişiminde yardım etme sürecidir. Mentorluk genellikle bir meslekte deneyimli bir bireyin ve seçtikleri meslek hakkında daha fazla bilgi edinmek isteyen başka bir bireyin eşleştirilmesi anlamına gelir. Sağlıklı bir mentorluk ilişkisi dinamik ve esnekler. Mentorluk, öğrencilerin dersleri seçmelerine yardımcı olma, araştırma projelerini denetleme, duygusal destek sağlama

ve kursiyerlerin ağ oluşturmalarına ve iş bulmalarına yardımcı olmak gibi birçok formda olabilmektedir. Bir mentor / menti ilişkisinde mentorun rol modeli olması ve etik davranışı tasvir etmesi önemlidir. Modellenmesi gereken davranışlar arasında güven, adalet, saygı, sorumluluk ve dürüstlük yer almaktadır. Mentor, kurumunun davranış kurallarının farkında olmalıdır. Mentor profesyonel etik kuralları okumalı ve incelemelidir (Smith, Wanda ve Markham, 2000). Mentorluk, aşağıdaki gibi olumlu ve etik davranışlara dayanmalıdır:

- Güvenilirlik,
- Sorumluluk,
- Bütünlük,
- Adil,
- Saygı.

Mentor, kabul edilen davranışların değişen manzarasının farkında olmalıdır. Bir mentor ve danışan arasında normatif kılavuz ilkelerin belirlenmesi veya birlikte yapılandırılması, değerler ve sınırlar üzerine birlikte düşünmek ve etik düşünceyi teşvik etmek için güçlü bir araçtır. Çoğu meslekte bir dizi değer ve etik kurallar mesleki davranışı belirler ve profesyonel kimliğin bir parçası haline gelir. Mentorluk, rol modelleme gerektirir. Eğer bir danışan onları kabul edilebilir görürse mentorun davranışlarını taklit etmeye başlar. En önemli etik davranışlardan biri gizlilik veya bilgiyi gizli tutmaktır. Bir mentinin başından beri neyin gizli olduğunu ve gizli olmadığını bilmesi gerekir. Gizli olanı açıklığa kavuşturmak için bir sözleşme veya anlaşma birlikte yazmak ve ayrıca ilişki için bir dizi beklentinin belirlenmesi, her iki tarafın mentorluk ilişkisinin kurallarından ve standartlarından haberdar olmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra mentor ve menti arasında yakın ilişkilerden tamamen kaçınılmalıdır. Bir mentor mutlaka yönetici olmasa da, ilişkide hâlâ gücü elinde tutmaktadır, bu nedenle ilişkilerin istismar edilebileceği durumlardan kaçınmak önemlidir. Mentor, sahip olduğu güç için sorumluluk almalı ve asla daha savunmasız başkaları üzerinde kötüye kullanmamalıdır. Herhangi bir gücün yanlış kullanımı için açık ve net bir raporlama yapısı mevcut olmalıdır. Sınırları belirlemek her zaman önemlidir, ancak bazen bunun nerede ve nasıl yapılacağını bilmek zordur.

Mentorun potansiyel sorun olabilecek davranışları;

- Çok baskıcı davranma ve daima en iyisini bilir gibi mentiye aşağılayıcı davranmak,
- Mentinin bağımsızlığını geliştirmek yerine sorunlarını çözme ve mentiye kurtarmaya çalışmak,
- Mentinin refahı ve performansı için çok fazla sorumluluk almak,
- Mentinin şahsen performansının kötü alınması, çok fazla kişisel katılım nedeniyle hayal kırıklığı veya öfke göstermesi,
- Mentorun kişisel sorunlarını mentiye paylaşmak ve tavsiye almak,
- Mentinin kişisel sorunlarına fazla karışmak,
- Mentiyeye aşık olmak,
- Menteleri onları gölgede bıraktığında kıskançlık gösterircesine davranışlar sergilemek,
- Her zaman mentiye yüksek notlar vererek ona iyilik yaptığını sanmak,
- Narsisist olmak ya da mentinin ihtiyaçlarını anlamaya ya da düşünmeye uygun olmayan diğer kişilik sorunlarına sahip olmak (Young, Cady ve Foxon, 2006).

#### Menti'nin potansiyel sorun olabilecek davranışları;

- Mentorun tüm doğru cevaplara sahip bir guru olarak görülmesi,
- Mentorluğa aşırı bağımlı olmak, mikro yönetime ihtiyaç duymak,
- Mentoru memnun etmek, onu hayal kırıklığına uğratmaktan korkmak,
- Mentor ile aynı fikirde olmamaktan veya diğer öğretmenlerden tavsiye istemekten korkmak,
- Mentordan bilgi alma ve gelişimi için sorumluluk almama konusunda pasif bir rol oynamak,
- Mentora aşık olmak,
- Mentoru bir terapist olarak görmek ve ondan kişisel sorunları çözmesini istemek.

#### **2.2.7. Mentorluğun Eğitimde Kullanılması**

Tipik olarak mentorluk programları, aday öğretmenlere, okul politikalarını, yönetmeliklerini ve prosedürlerini açıkça bilen daha deneyimli öğretmenlerle eşleştirme yapılmasını içermektedir. Mentorluğun eğitimde kullanılması; yöntemleri, materyalleri ve diğer kaynakları paylaşmayı, öğretme ve öğrenmedeki sorunları çözmeye yardımcı olmayı, kişisel ve profesyonel destek sağlamayı içermektedir.

Genel olarak, mentorluk, belirli akademik beceri veya bilgileri geliştirmek yerine güven inşa etmeyi, esnekliği ve karakteri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

### **2.2.7.1.Öğretmen Adayları İçin Mentorluk Hizmeti**

Mentorluk son yıllarda bir dizi profesyonel alanda sıcak bir konu haline gelmiştir, ancak en önemli ve en köklü konumu eğitimdedir. Gelecek nesillerin sağlıklı yetiştirilmesinde öğretmenlerin payı oldukça büyük olmaktadır. İnsanları iyi eğitmek ve istenen nitelikleri kazanmak gibi önemli bir görevi yerine getiren öğretmenler için onların bu vasıfları kazanmalarında farklı yöntemler kullanılmaktadır. Mentorluk programları, öğretmenlerin bu mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamaları için kullanılan programlardan biri olmaktadır.

Mentorluk öğrenilmiş bir faaliyettir ve etkili mentorluk ilişkileri geliştirmek, belirli davranışlarda bulunan mentörlere ve mentörlere bağlıdır. Eğitimde mentorluk, karmaşık, çok boyutlu bir rehberlik, öğretim, etkileme ve destekleme sürecidir.

Öğretmenlerin, çocukların hayatlarının şekillenmesinde ve yönlendirilmesinde önemli rolleri bulunmaktadır. Görevine yeni başlayan öğretmenlerin destek, rehberlik ve yardıma ihtiyaçları bulunmaktadır. Meslek hayatının başında yardım edilerek desteklenen öğretmenler iş doyumunu ve mesleki haz sağlar böylelikle öğretmen olarak çalışmayı sürdürürler. Mentorluk programları öğretmenlere güvenlerini sağlayarak öğretim becerilerini iyileştirme ve geliştirme fırsatı sunar (Lombardi, 2006).

Öğretmen adayları için mentorluk süreci, mesleğinde uzman bir öğretmen ile mesleğe yeni atılmış acemi bir öğretmen arasındaki ilişki olarak tariflenebilir. Öğretmenlere rehberlik ve mentorluk uygulanması boyunca uzman, tecrübeli öğretmen yeni başlayan meslektaşına rehberlik, yardım ve destek sağlayarak yardımcı olur. Böylece, mesleğinde yeni olan öğretmen kariyer hayatında kullanabileceği becerileri kazanır. Mentörlük, öğretim alanında uzman ve rol modeli olmak üzere iki temel rolü vardır (Podsen ve Danimarka, 2007).

Ayrıca farklı bir yaklaşıma göre aday öğretmenler için programlanan mentorluk süreçlerinde beş ortak amaç olduğunu belirtmektedir. Bunlar şöyle sıralanmaktadır (Cullingford, 2006):

1. Öğretim performansını artırıp iyileştirmek,

2. Mesleğinde başarılı olabilecek öğretmenlerin öğretmenlik yapmasını devamlı kılabilmek,
3. Mesleklerinde yeni olan öğretmenlerin kendilerine ve mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine destek olmak,
4. Öğretim ve meslekteki gereklilikleri yerine getirmede yardımcı olmak,
5. Sistem ve kurum içerisindeki kültürün yeni öğretmenlere aktarılmasını sağlamak.

### **2.2.7.2.Aday Öğretmenlere Mentor Seçiminde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar**

Öğretmenlikte öğretimde mesleki gelişim sürecinde, Danışman öğretmen (mentorluk) modeli, yeni öğretmenler için gerekli bilgi ve becerilere sahip daha deneyimli meslektaşların rehberliğinde yürütülen “rehberlik süreci” olarak tanımlanabilir. Mentorluk, hem öğretmen adaylarına başlamada hem de mesleklerinin ilk yıllarında mesleki gelişimlerini desteklemede giderek daha fazla kullanılan bir uygulama haline gelmiştir (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009). Öğretmen eğitimi ile ilgili fikirler arasında, bu eğitimin okullarda deneyimli bir öğretmenle çalışmaya odaklanması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır (Kwan ve Lopez - Real, 2005). Mentorluk, öğretmenlerin bilerek yeni öğretim uygulamalarını kullanmaları ve böylece sürekli mesleki gelişimlerini sağlamak için düşük maliyetli bir hizmet olarak görülmektedir (Hudson, 2013). Mentorluk, mesleklerinde yeni olan kişilere birçok profesyonel alanda destek sağlamak için kuruluşlar tarafından organize edilmektedir. Mentorluk mesleğinde yeni olanlar için bir yandan mesleki gereklilikleri yerine getirmek ve girdikleri yeni çevre üzerinde yarattıkları stresle başa çıkmak için önemli bir uygulama olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarına yardımcı olmak için, her şeyden önce, öğretmenlerin okulda ne yaşadığını ve okuldaki deneyimlerini nasıl daha olumlu hale getireceğini bilmek gerekir. (Gagen ve Bowie, 2005).

**Tablo 2.1.** Mentor Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Kişisel ve Mesleki Özellikler

<b>Mentorun Sahip Olması Gereken Kişisel Özellikler</b>	<b>Mentorun Sahip Olması Gereken Mesleki Özellikler</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empati becerisi</li> <li>• İletişim becerisi</li> <li>• Güven verici olma</li> <li>• Tarafsızlık</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• İşinde başarılı</li> <li>• Deneyimli</li> <li>• Teknolojiyi iyi kullanabilme</li> <li>• Yenilik ve değişimi takip etme</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Eleştiriye açık olma</li><li>• Sabırlı</li><li>• Özverili</li><li>• Değişime açık</li><li>• İşbirlikçi</li><li>• İkna kabiliyetine sahip olma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Üretken</li><li>• Mesleki yorgunluğun olmaması</li><li>• Alanına hâkim</li></ul>
---	--

Mentorlarda özellikle empati ve iletişim becerileri ile güven verici olma özelliklerinin vurgulanması, mentorun aday öğretmenle sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olacak ve aday öğretmen tarafından doğrudan gözlemlenebilecek özelliklerin mentörde bulunması gerekmektedir. Mentörde bulunması istenilen mesleki özelliklere bakıldığında ise, mesleğinde başarılı olma ve başarılı olmasına yardımcı olacak özelliklere sahip olmanın ön planda olduğu dikkat çekmektedir. Mentorluk yapacak doğru kişilerin doğru yöntemlerle seçilmesi en önemli faktörlerden biridir. Mentorların, mentorluk yapmak için uygun zamana ve çalışma şartlarına sahip, mesleki profesyonelliği iyi sergileyen, iyi insani ilişkiler kurabilen, iletişim becerileri yüksek, motivasyonu yüksek, paylaşma isteğine sahip, çalışma hayatında ya da toplumda önemli başarılar elde etmiş, olumlu bir rol modeli sergileyebilecek biri olması, bağlılık göstermesi, güvenilir, esnek ve hevesli olması ve farklı geçmişlerden gelen insanlarla çalışabilecek özelliklere sahip, kendilerini geliştirmeye ve başkalarının gelişimine katkıda bulunmaya istekli profesyoneller arasından seçilmesi istenilen başarının yakalanması açısından önem arz etmektedir (Akt. Candemir, 2010).

### **2.2.8. Mentorluğun Eğitimde Kullanılmasının Yararları**

Mükemmel insanı yetiştirmek eğitimin en temel amacı olmaktadır (Bruner, 1960). Yüzyıllar boyunca bu amaç doğrultusunda eğitimciler, değişik programlar üzerinde çalışmalarına rağmen, henüz bir ortak görüşe sahip olmadıkları görülmektedir (Schrum, 2010).

Mentorun en önemli rolü, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturma sürecinde yaşadıkları stresi azaltmak ve temel mesleki becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır. Mentor, öğretmenin kendi becerilerini fark etmesine, bunlardan gurur duymasına ve bunları gelişimi için temel olarak

kullanmasına yardımcı olur. Bu temel ile öğretmen, kendini daha iyi bir öğretmen yapacak yeni yetenekler, metodlar ve kaynakları kendine ekleyebilir.

Okullarda gelişimi sağlamak pek çok muhtemel sorunla karşılaşır ve örgüt kültürünü değiştirmek çok uzun bir zaman almaktadır. Eğitim alanında mentorluk göreve yeni başlamış öğretmenlerin ve yöneticilerin uzman kişi tarafından yetiştirilmelerini, geliştirilmelerini kapsar. Mentorluk süreci bu gelişimi ve değişmeyi gerçekleştirmeyi amaçlar (Kelehear, 2003). Mathews mentorluk programlarının amaçlarını üç başlıkta inceler. Bunlar,

- (1) öğretme ve ölçme,
- (2) araştırma, yayınlama ve denetleme,
- (3) hizmet sunmadır.

Eğitim alanında mentorluk uygulamaları yapılırken kişilik, tutum ve eğitim gibi mentor ve mentilerin özelliklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Böylece, süreçten elde edilen kazançlar artacaktır.

Mentorluk yolu ile hizmet içi eğitim sorumluluğu başarılı ve deneyimli yönelik olumlu tutumlar ve doğru iş alışkanlıkları geliştirmeleri sağlanır. Çünkü öğretmenlerle paylaşılmış olur. Aday öğretmenlerin işlerine mentorün iş ve okulla ilgili tutumları diğer öğretmenler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Mentorluk uygulaması takım çalışmasını besler. İşbaşında eğitim, istenilen yerde ve istenilen zamanda sağlanmış olur. Mentor bireyin ihtiyaçlarına tamamen uygun bir eğitim sunma şansına sahip olur. Mentor, öğretmendeki gelişmeyi ve değişmeyi doğrudan gözleme şansına sahiptir. Mentorun sağlayacağı eğitim, dönütler ve değerlendirmeler aday öğretmenlerin iş performansı üzerinde doğrudan etkilidir. Eğitilen kişi gelişme sürecine aktif olarak katılır. İş performansı ile öğrenme durumları arasındaki uzaklık ortadan kaldırılır. Öğrenilenlerin uygulamaya transferi kolaylaşır. Hem mentor hem de mentee için ortak faydalar şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 2016):

1. Kişisel gelişim,
2. İşdoymu,
3. Etkililiğin artması,
4. Mesleğin devam ettirilmesi.

Bu ögeler aynı zamanda oluşturulan mentorluk ilişkisinin ulaşmak istediği ana hedeflerdir.

### **2.2.8.1. Aday Öğretmenler Açısından Mentorluğun Yararları**

Aday öğretmenlerin mesleklerinin ilk günlerinde gerginlik, heyecan ve belli endişeler taşıması doğal duygulardır. Mentorluk süreci, öğretmenlerin bu sıkıntılı dönemi daha kolay aşmalarına yardımcı olur. Deneyimli bir meslektaşın gözetiminde, öğretmen adayı yeni öğretim yöntemlerini keşfederken öğrenir, sürekli öğrenme sağlar, okul kültürüne uyum sağlar, kendinin profesyonel olarak geliştirilmesini sağlar (Hargreaves ve Fullan, 2000). Sürecin sonunda öğretmen kendine güvenir, iletişim becerilerini geliştirir, kendi yeteneklerini gerçekleştirir, ulaşılabilir kariyer hedefleri belirler, akademik ortamını genişletir ve mentorunun deneyimlerinden faydalanır (Mason ve Bailey, 2007). Böylelikle öğretmen kişisel ve mesleki gelişimi için uzman bir kişiden destek sağlamış olur. Hoa (2008) ise benzer şekilde şu yararlardan bahsetmiştir:

- Kendine güven sağlama,
- İşdoymu,
- Problem çözme becerileri kazanma,
- İşine bağlılık,
- Mesleki ve kişisel gelişim.

### **2.2.8.2. Örgüt Açısından Mentorluğun Yararları**

Mentorluk çok yönlü bir uygulama süreci olduğu için eğitimde uygulandığında faydaları sadece aday öğretmenler ve müdürlerle sınırlı kalmaz. Aynı zamanda örgüt de belirli faydalar sağlar. Hale (1996) örgütsel faydaları dört başlıkta toplamıştır. Bunlar:

1. İşlerin daha iyi yapılması,
2. Örgüt değerlerinin ve kültürünün aktarılması,
3. Değişim imkânı sunması,
4. Örgüt standardının ve kalitesinin artması.

Organizasyonel faydalar, süreçten yaralanan ve ortak olan herkese ulaşır. Organizasyonlar, mentorluk sürecinden verimlilik artışı sağlama, kariyer gelişimi sunma, insan kaynakları planlaması ve yönetsel başarı sağlama ve gelecekteki

liderleri hazırlama açısından kazanırlar (Burke, 1984). Uygulanan programlar sayesinde organizasyonda görev alanların işten ayrılmaları zorlaşır, çalışanlar organizasyon yapısı, iç politikası, güç dengeleri, insan ilişkileri gibi diğer eğitim biçimleriyle öğrenilmesi kolay olmayan konularda daha kapsamlı bilgi sahibi olurlar. Özellikle, yeni yeteneklerin doğru seçilmesi ve geliştirilmesi sağlanmakta ve yüksek deneyim ve bilgiye sahip kişileri işe almak ve elde tutmak için nedenler ve fırsatlar yaratılmaktadır (Çınar, 2007). Örgütsel öğrenme, mentorluk süreci yoluyla organizasyon içindeki iletişim ve dayanışmayı artırarak sağlanır (Mathews, 2003).

### **2.2.9.Mentorluğun Ülkemizde Eğitim Alanında Uygulanması**

Ülkemizde eğitim alanında mentorluk uygulamaları daha çok öğretmen yetiştirme sürecinde görülmektedir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesinde lisans eğitim sürecinde eğitim fakültelerinde aldıkları “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri ülkemizdeki mentorluk uygulamaları arasında kabul edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ilk kez göreve başlayacak olan aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili yönetmeliğe göre aday öğretmenlere kurumlarında uygulamalı eğitim verilir. Bunun için aday öğretmene, deneyimli ve rehber öğretmen olma şartlarını taşıyan bir öğretmen danışman olarak belirlenir. Aday öğretmen rehber öğretmeniyle birlikte derslere girebilir (MEB, 1995).

Rehber öğretmen, aday öğretmenin uygulamalı eğitim programına uygun olarak yetişmesi için izleme, yöneltme ve rehberlikte bulunma, yetiştirilmesine yönelik önerilerde bulunma ve uygulamalı eğitim sonunda değerlendirme yapmakla yükümlüdür (MEB, 1995). Görüldüğü üzere bahsedilen rehber öğretmen aday öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimi için emek ve zaman harcayan bir mentordur.

Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde öğretmen yetiştirilmesindeki benzer resmi bir mentorluk uygulaması yoktur. Ancak müdür adayları deneyimli bir okul müdürünün yanında müdür yardımcısı olarak belirli bir süreyi geçirmeleri gerekmektedir. Eğitim alanında mentorluğun uygulanmasıyla, yeni göreve başlamış öğretmen ve yöneticilerin deneyimli meslektaşları gözetiminde yaptıkları işin inceliklerini öğrenmeleri kolaylaşır, mesleğin en zorlu dönemini daha kolay atlattıkları sağlanabilir.

### 2.2.9.1.Okul Deneyimi Dersleri ve Uygulama Öğretmenliği Kavramı

Şu anda, mentorluk onu kullanan kişiye bağlı olarak birçok farklı anlama sahip gibi görünmektedir. Bazıları bunu bir liderlik biçimi olarak görürken, diğerleri bunu iletişim kurma sanatı, danışmanlık kolaylığı ya da üstün gören ve öğrenmek isteyen herkese ulaşma yeteneği olarak tanımlar. Öğretmen mentilere bir tür bilişsel çıraklık sağlamaktadırlar. Etkili mentorluk, bir öğretmen adayının gelişimi için çok önemlidir. Türkiye'de Eğitim Fakülteleri'nin yeniden yapılandırılmasından sonra uygulama çalışmalarının kapsamı genişletilmiş ve “okullarda uygulama çalışmaları” adı altında kapsamı belirlenmiştir. Okullarda uygulama çalışmaları “Öğretmenlik Uygulaması” ve “Okul Deneyimi I-IP” olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bir stajyerlik çalışması olarak değerlendirilebilecek “okul deneyimi” çalışmaları, öğretmen adayının okulun fiziksel, yönetsel açıdan tanınmasına olanak sağlamasının yanı sıra öğrenciyi, farklı öğretmen tiplerini ve sınıf yönetimini (öğretim ve zaman yönetimi, iletişim, sınıf içi değişkenler vb.) tanınmasına da olanak sağlamaktadır (Harmandar vd., 2000). "Öğretmenlik Uygulaması", öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir dersi kapsamaktadır.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde, uygulama öğretmenleri rehber olarak kabul edilmektedir. Aday öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında okul uygulamalarının en önemli işlevi, meslekteki görev tanımını anlatmak ve katılımcı işbirliğine sahip okullarda öğretmen adaylarının ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. (Gökçe ve Demirhan, 2005). Uygulama öğretmenliğinin, hem uygulama öğretmenin hem de öğretmen adayının birbirinden öğrendiği ve her ikisinin de hem kişisel hem de mesleki olarak gelişmesine olanak sağlayan bir “ilişki” olduğu söylenebilir (Çimer ve Çimer, 2008). Buradan hareketle uygulama öğretmenleri mentorluk hizmeti veren kişilerdir. Görevleri rehberlik etmekle yükümlü oldukları öğretmen adaylarını en iyi şekilde yetiştirmek ve geliştirmektir.

### 2.2.9.2.Uygulama Öğretmenliğinin Aday Öğretmenler İçin Faydaları

Öğretmenlerin öğretime ayak uydurması için mesleki gelişime ihtiyaçları vardır. Eğitimli danışmanlar, acemi öğretmenlerin ders planlamalarına, en iyi uygulamalar hakkında bilgi toplamalarına, yeni öğretmen sınıflarını gözlemlemelerine ve geri bildirim sağlamalarına yardımcı olurlar. Acemi öğretmenler öğrendikleri uygulamalarını gelecek derslerde uygularlar.

Mentorluk uygulaması, okullarda uygulamaya ayrılan süreyi önemli ölçüde artırır ve bu bağlamda öğretmen adaylarının gerçek bir ortamda, yani okullarda, meslekte ihtiyaç duyacakları öğretim deneyimini kazanmalarını amaçlar. Okullarda öğretmen adayı eğitimindeki uygulama faaliyetleri, öğretmen adaylarının okul ve sınıf ortamında lisans eğitimi sırasında öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya koymak ve test etmek açısından çok önemli bir aşamadır.

Öğretmen yetiştiren kurumlar etkili bir öğretim için adaylara gerekli tüm yeterlilikleri kazandırmaya gayret ederler. Buna rağmen öğretmen adayları mesleğe tam olarak adım attıklarında acemilik çekerler. Uygulama öğretmenliği adayların bu ilk yıllardaki geçiş sürecini kolaylaştırır (Weissenfels, 1991).

Uygulama öğretmenliğinin aday öğretmenler için yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandırır,
2. Dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlar,
3. Okul kültürünü tanıtır,
4. Eğitim ortamlarını inceleme şansı verir,
5. Deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme fırsatı sunar (MEB, 1998).

Beklenen yararların elde edilebilmesi ve dönüt sağlamak için hem uygulama öğretim elemanı ve hem de uygulama öğretmeni bu süreçte aşağıda belirtilen rollere sahip olmalıdır. Bunlar:

- Alanının uzmanı,
- İyi bir gözlemci,
- İyi iletişim kuran,
- İyi bir dinleyici,

- Yargılamayan ancak yansıtan,
- Soru soran ve öğretmen adayının kendini ifade etmesine olanak sağlayan,
- Yol gösteren ve seçenek sunan,
- Öğretmen adayının kendini geliştirmesi için işbirliği yapan,
- Öğretmen adayının performansına kritik gözle bakmasına yardım eden (Paker, 2005).

### 2.2.9.3. Ülkemizde Yönetilen Uygulama Öğretmenliğinin Zayıf Yönleri

YÖK tarafından başlatılan öğretmen yetiştirilmesinde fakülte-okul işbirliği uygulamaları oldukça olumlu gelişmeler olmakla birlikte bu çalışmaların okul yöneticisi yetiştirme alanına da uygulanması yararlı olacaktır. Uygulanan programlar öğretmen yetiştirmede önemli yararlar sağlamasına rağmen bazı olumsuzluklar da yok değildir.

Gökçe ve Demirhan'a (2005) göre uygulama öğretmenlerinin istekli ve ilgili olmaları, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklere yüksek seviyede sahip olmaları ve kendilerini sürekli geliştiriyor olmaları öğretmen adaylarının nitelikli bir biçimde yetiştirilmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, uygulama öğretmenlerinin seçilmesini kolaylaştıracak nesnel ölçütler geliştirilmelidir. Ancak uygulama öğretmenlerinin seçiminde aranan nitelikler göz ardı edilmekte ve her öğretmene muhtemel bir uygulama öğretmeni gözüyle bakılmaktadır. Bu öğretmenlerin seçimi okul idaresince veya üniversite tarafından gerçekleştirilmektedir (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu durum yetersiz öğretmenlerin de uygulama öğretmeni olmasına sebep olabilir ve süreci daha baştan olumsuz etkiler. Bu nedenle uygulama öğretmenlerinin seçiminde daha dikkatli davranmak gerekir.

Uygulama öğretmenliği sürecinde aday öğretmen ve uygulama öğretmeni arasında sürekli ve etkili bir iletişim kurulmalıdır. Bu sayede aday öğretmen yeterli ölçüde dönüt alır. Aynı etkili iletişim öğretim elemanı ile de sağlanmalıdır. Aşağıdaki durumlar aday öğretmenlerin süreçten yeterli verimi almasını engeller. Bunlar:

1. Ders sunumlarının uygulama öğretim elemanı tarafından yeterince takip edilmemesi,
2. Uygulama süresinin sağlıklı bir değerlendirme için az olması,

3. Ders sunumlarından sonra yeterli veya hiç dönüt almamaları ve bir sonraki derse hazırlanmak zorunda kalmaları,

4. Uygulama öğretim elemanının izleyeceğini belirttiği gün ve saatte derse gelmemesi veya gelememesi (Paker, 2005).

Uygulama öğretmenleri yani mentorlar rollerinin ne olduğunu bildiği zaman işlerini daha iyi yapabilirler. Yetişkin gelişimini anlama ve yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme uygulama öğretmenlerini daha etkili hale getirir. Yetiştirme ve devamlılık başarılı bir uygulama öğretmenliği için anahtar etmenlerdir. Bu nedenle uygulama öğretmenleri belli bir eğitimden geçirilmelidir (Villani, 2002).

### **2.3.Koçluk**

Çalışmanın bu bölümünde koçluk uygulamasının amacı, uygulama aşamaları, koçluğun yararları, koçluk türleri ve teknikleri, koçların temel becerileri ve koçlukta koçun ve danışanın rollerine değinilmiştir.

#### **2.3.1.Koçluk Uygulamasının Amacı**

Koçluk danışanın hedeflerine ulaşması için çıkılan bir yolculuktur. Bu ilişki kolay değildir, emek ve çaba ister. Koçun soruları ile danışanın gerçekleri, fırsatları, alternatifleri vb. bulması, kabullenmeleri ve harekete geçmesi, bu tip çıkarımları hayata geçirmek, davranışa ve yetkinliklere dönüştürmek koçluk ilişkisinin adımlarıdır (Baltaş, 2016). Basitçe ifade etmek gerekirse, koçluk performansı iyileştirmeyi amaçlayan ve uzak geçmişe veya geleceğe değil, şimdiye odaklanan bir süreçtir. Whitmore'a göre koçlar, "bir kişinin kendi performansını en üst düzeye çıkarma potansiyelinin kilidini açar. Onlara öğretmekten ziyade öğrenmelerine yardımcı olurlar" düşüncesindedir.

Uluslararası Koçluk Fedarasyonu (International Coaching Federation- ICF) 1995'te kurulmuştur. Bu kuruluş koçluğu bir "meslek", "sanat" ve "ilim" olarak değerlendirmektedir. Koçluğun desteklenmesini ve ilerlemesinin sağlanmasını amaçlamaktadır. Kuruluşun misyonu koçluğun dünyada yayılması ve iyileştirilmesi konusunda "liderlik" rolünü üstlenmektir. Temel değerleri "dürüstlük", "iş birliği", "saygı" ve "mükemmellik"tir (ICF Global Hakkında, 2019). Kuruluş mevcutta

dünyada 60'tan fazla ülkede faaliyet göstermektedir. 2018 yılında ICF onaylı 25.000'den fazla koç yetişmiştir (ICF Global Tarihçe, 2019).

ICF'nin tanımına göre koçluk “müşteri” ile “koç” arasında gerçekleşen, müşterinin sahip olduğu kapasitenin farkına vardığı ve bu kapasiteyi en yüksek seviyede performansa çevirmesi için koç tarafından cesaretlendirildiği ve farklı bakış açılarından bakması sağlanan bir ilişkidir (Neden Koçluk, 2019).

Koçluk Vakfı (Association For Coaching), koçluğu bireyler veya takımların düşünme, sorumluluk alma ve seçim yapmalarını sağlamayı amaçlayan kolaylaştırıcı, diyalogla yapılan ve yansıtıcı bir öğrenim süreci olarak tanımlar (Siminovitch, 2013).

Koçluk hem koç hem de danışanda bulunması gereken dürüstlük, saygı, merhamet gibi önemli değerlere sahip bir iletişimdir. Bu temel değerlere ek olarak bu ilişkide ne olursa olsun her zaman alternatif çözümler vardır ve her bir birey kendi seçimlerini yapma özgürlüğüne sahiptir gibi belli başlı kabuller mevcuttur (Whitworth vd, 2016).

Koçluk danışanın kendisi ile ilgili farkındalık sahibi olduğu, bu farkındalıklar ile hayatı ile ilgili hedefler belirlediği, bu hedeflere en etkin şekilde ulaşmak için yollar bulduğu bir yolculuktur. Bu yolculukta koçun yaklaşımı, soruları ve “ayna” özelliği bu yolculuğun etkinliğini yüksek oranda etkilemektedir.

Koç (Coach) sözcüğü “insanları bir yerden diğerine taşıyan araç” anlamına gelmekte ve köken olarak Fransızcadır. Zamanla farklı dillerde farklı anlamlarda kullanılmaya devam etmiştir. Oxford Üniversitesi'nde sınava hazırlık için öğrencilere yardım eden öğretmenlere verilen bir isim olmuş, daha sonra spor takımlarının eğitmeni olarak kullanılmıştır.

Koçluğun temeli, M.Ö. 469-399 yılları arasında yaşayan, Yunanlı düşünür Sokrates'e kadar dayandırılmaktadır. Sokrates, *‘ben insana bir şey öğretmem, sadece düşüncelerini sağlıyorum’* diyerek bir ölçüde koçluğun temelini atmıştır (Minibaş-Poussard, 2006). Sokrates'e göre *“her insan mutlu olmak ister, bireyi mutluluğa ulaştıracak olan sahip olduğu erdemdir, erdem bilgidir ve bu bilgi, bilgece bir bilgidir”* (Birlik, 2013). Bugün kullanılan anlamını ilk kez tanımlayan Dr. Dick Borough'tur ve 1985'te kendisine ait yönetim ve liderlik anlayışını koçluk ile ifade etmiştir. Koçluk teriminin zaman içerisinde tam olarak anlamını bulmasında 1988'de Forbes dergisinde yapılan tanım önemli etkiye sahiptir.

“Koçluk, danışanların kişisel ve profesyonel potansiyellerini maksimize etmek amacıyla düşünce doğurucu ve yaratıcı bir süreçte onlarla ortaklık yapmaktır.” (Bugay, 2016).

Koçluk “Kocs” kelimesinden gelmektedir. Kocs Macaristan’daki bir kasabadan gelir. Bu kasabada atların çektiği yaylı arabaların üretimin ilk yapıldığı yerdir. Bu arabalar daha sonra Avrupa’ya yayılmıştır. Diğerlerinden farklı yaylı koltukları olması ve bu sayede arabadakilerin zor yollarda dahi rahatlıkla seyahat etmelerine fırsat vermesidir. Ardından Amerika’ya da yayılan bu araçlar daha uzun ve zorlu yolculuklarda kullanılmışlardır (Baltaş, 2016).

Koçluk 1988’den sonra bir “meslek” olarak yayılmaya başlamıştır. Bugün bakıldığında ilgi gören bir hale gelmiştir. 1992 yılında 100’ün üzerinde var olan koçluk okulları bir federasyon haline gelmiş ve International Coaching Federation (ICF) olarak isimlendirmişlerdir. Bu kurum 95 üzerinde ülkede etkindir, koçluk temel konularını, standartlarını ve etik kurallarını belirleyen, koçluk eğitimi veren kurumlara denklik veren bir durumdadır. 1900’lü yıllardan bugüne koçluk danışanların amaç belirleme ve ardından bu amaçlara ulaşma yolculuğunda koç tarafından eşlik edildiği bir procestir (Bugay, 2016).

Koçluk kelime olarak doğduğu andan itibaren uzun vadeli olarak amaçlara ulaşma yolculuğunda kolaylaştırıcı ve destekleyici anlamı taşımaktadır. Doğduğu dönemde “araba” olarak insanlığa destek veren koçluk zaman içerisinde kişilerin kendi hayatlarında sürücü koltuğuna oturma ve gidecekleri yolu seçme özgürlüğü ve ardından bu sorumluluğu almaları yönünde onlara ilham veren konuma doğru yol almıştır.

Koçluk her seviyede bir kişiyi olmak istediği kişi olarak desteklemektedir. Koçluk kişilere farkındalık yaratır, seçimi güçlendirir ve değişime yol açar. Birçok farklı koçluk modeli bulunuyor olsa da, koçu bir uzman olarak düşünmeyip bunun yerine koçu öğrenmenin kolaylaştırıcısı olarak görülmektedir. Birine öğretmek ve öğrenmesine yardım etmek arasında çok büyük bir fark bulunmaktadır. Koçlukta, temelde bireyin kendi performanslarını geliştirmesine ve öğrenmelerine yardımcı olur. İyi koçlar, bireyin her zaman kendi sorunlarının cevabına sahip olduğuna inanır, ancak cevabı bulmak için yardıma ihtiyaç duyabileceklerini bilmektedirler (Smith, 2007).

Her ne kadar öğretim, koçluk, mentorluk ve danışmanlık bazı temel özellikleri ve becerileri paylaşıyor da, bunlar oldukça farklıdır ve bu farklılıkların ayırt etmek önemlidir. Eğitim ve öğretim , öğrencilerine bilgi veren uzman bir öğretmeni bünyesinde barındırır. Koçlar, bir konu uzmanı değildir, aksine bireyin kendi potansiyellerini ortaya çıkarmasına yardımcı olmaya odaklanır. Koçlar, bireye ve kafasının içinde ne olduğuna çok fazla odaklanırlar. Koçluk, spor, sahne sanatları, oyunculuk ( drama koçları ve lehçe koçları ), iş, eğitim, sağlık hizmetleri ve ilişkiler (örneğin flört koçları ) gibi alanlarda uygulanmaktadır.

Koçluk belirlenen hedeflere ulaşma yöntemidir. Diyalog yoluyla koç, koachee'nin (müşteri) doğru bir hedef belirlemesine, hedefe ulaşmak için en iyi yolu bulmasına ve bir kişide gizli iç potansiyeli ortaya çıkarmasına yardımcı olur. Koç, başarıya nasıl ulaşacağını söylemez, ancak müşterinin kendi görevlerine çözüm bulduğu soruları sorar.

Koçluk, bireysel ve örgütsel kaynakların kaldırma etkisinden ve örgütsel çeviklik, yeniden yapılandırma ve rekabet gücü için güçlü yanlardan yararlanarak insan, örgütsel ve kültürel engellerin kaldırılmasına yardımcı olmaktır (Gilley vd., 2010).

### **2.3.1.1. Uygulama Aşamaları**

Koçluk süreci, kişinin ve müşterinin hedeflerine ulaşmak için koçun ve müşterinin dahil olduğu organize bir iletişim ve eylem sürecidir. Bu süreçte, her sorunun çözümü ve en doğru yolu bu süreçte istemciye olur. Bu nedenle, işlem istemciye özgü olur. Bu süreçte müşteri kendi potansiyelini görür, keşfeder ve alternatif yollar üretir ve harekete geçer (Bugay, 2016).

Koçluk süreci bir yolculuktur. Bu yolculukta karanlık alanlar var, bunlar müşterinin henüz farkında olmadığı karanlık odalar ve bu süreçte bu karanlık odalar koçla birlikte aydınlatılıyor. Aydınlanmalarla, müşteri kendi içindeki gerçek potansiyeli fark eder ve teşvik edilir. Aslında kendini tekrar tanımaya başlar. Bu ona güvenini tekrar kazanmasını sağlar. Ancak, koçluk sürecinin önemli bir parçası farklı bir bakış açısı kazanmak ve zihniyetini değiştirmek. Müşteri kendi düşünce ve inanç sistemini tanımaya başlar. Tanıdıkça, engelleri kendi düşüncelerinde görür ve neyi dönüştürmesi gerektiğini fark eder. Bu, içinde görmediği fırsatları, çözümleri,

alternatifleri şimdi görünür kılıyor. Koçun bu süreç üzerindeki etkisi, bu farkındalığı artırmak ve yolculuğu daha etkili, daha hızlı ve daha kolay hale getirmektir.

Koçlukta süreç başlar ve bire bir görüşmelerle devam eder. İdeal olarak, her görüşme en fazla 1 saat sürer ve görüşmeler 2 hafta arayla gerçekleşir. Toplantının ilk adımı müşterinin gündemini belirlemektir. Bu gündem konuşma yoluyla açıklığa kavuşturulur. Bu gündemin ardından seansın hedefi ortaya çıkarılır. Sonrasında farklı koçluk araçları ile seans devam ettirilir (Baltaş, 2016).

Her bir koçluk türünde ortak olan koçluk süreci adımları vardır, bunların dört ana adımda toplanması mümkündür. Öncelikle koçluk sürecindeki ilk adım koçun hazırlık aşamasıdır. Burada hazırlık seans öncesi yapılan bir hazırlıkla sınırlı değildir. Bazen anlık bir seans ihtiyacı doğabilir ve hızlıca görüşmeye başlanabilir. Dolayısıyla bu hazırlık seans başladığı andan itibaren koçun danışanını izlemesini de kapsayan bir adımdır. İlk adımdaki amaç “anlamak”tır. Danışanı ve ihtiyacını doğru anlamak için yapılan inceleme hazırlık aşamasının temelidir. Hazırlığın ardından bir sonraki adım “tartışma” adımdır. Burada temel ulaşılmak istenen gerçek amacı belirlemektir. Bu amaç koçluk sürecinin nasıl işleyeceğini şekillendirir. Bu sebeple kritik öneme sahiptir ve burada hemfikir olunması mecburidir. İlk iki adımın ardından “aktif koçluk” aşaması devreye girer. Gerçek bir koç etkin dinler, güçlü sorular sorar ve yansıtma yapar. Son aşama ise “takip” aşamasıdır. Takip hem koçluk görüşmesi içinde hem de seansların başlarında geçmişe dönük şekilde yapılmalıdır. Burada takip edilen hedeflere ulaşma yolunda ne durumda olduğudur (Luecke, 2016).

Koçluk sürecinin aşamaları sürecin performansında yüksek etkiye sahiptir. Süreç danışanın hedefine kolaylıkla ulaşmasını sağlamayı amaçlar. Dolayısıyla öncelikle hedefin doğru belirlenmesi gerekir. Bu sebeple koçun danışanı takip etmesi, tanınması, bazen çeşitli envanterler kullanması yani hazırlığını tam yapması gerekmektedir. Bir sonraki aşamada hedef konusunun netleştirilmesi gerekmektedir. Nereye gidileceği belli olmadığında yolculuğun etkin geçmesi ve performansının ölçülmesi mümkün değildir. Bu sebeple ikinci aşamada hedefi netleştirmek gerekmektedir. Ardından farklı koçluk araçları ile aktif olarak koçluk başlar. Koçluk ayna olmaktır, koç ne kadar hem orada hem de orada değilse süreç o kadar başarılı olur. Koçun güçlü soruları, yansıtmaları, takdiri ve geri bildirimleri çok kritik etkiye sahiptir. Son adım yolculuğun nasıl gittiğine dair izleme ve değerlendirmedir. Her bir

seansın nasıl gittiği, hedefe ne kadar yol aldırıldığı, aksiyon planlarını ne kadar gerçekleştiği takip edildikçe yani aslında performans takibi yapıldıkça yolculuğun kalitesinin artırılması için nelere ihtiyaç olduğu da ortaya çıkar.

### 2.3.1.2. Koçluğun Yararları

Koçluk, bireyin güçlü ve zayıf yanlarını keşfetmek, hedeflerine ulaşmak ve performanslarını sürekli iyileştirmek için sorunlarına etkili çözümler bulmasını sağlayan yapılandırılmış bir gelişimsel etkileşim sürecidir. Koçluk ilişkisinin amacı danışanın sahip olduğu güçlü ve gelişim alanlarını fark etmesi, seçtiği alanlarda kendisini geliştirmesi ve blokajlarının farkına varması ve bunlar için adım atmasıdır. Danışanın amacı soru işaretlerini gidermek, öğrenmek, farkına varmak, aksiyon almak ve bir sonraki adıma geçmektir. Koçun amacı ise yansıtma yapmak, yönlendirme yapmadan ışık tutmak ve kolaylaştırmaktır (Baltaş, 2016). Koçluk ilişkisinde amaç danışanın yolda tutulması, isteklerine ve amaçlarına ulaştığından emin olunmasıdır. Bu özellikle koç için en önemli amaçtır (Whitworth vd, 2016). Koçluk, saha ile belirlenen hedeflere ulaşmak için deneyim ve tahminlerin paylaşılmasıdır (Engin, 2015).

Koçluk ilişkisini kurmanın amacı danışan tarafında sorularının cevabını bulmak, yok ise hedefler oluşturmak, var ise bu hedeflere en kolay ve etkin şekilde ulaşmak ve bireysel olarak güçlenmektir. Koç tarafından bakıldığında iyi bir koçun amacı danışanın amacına ulaşmasını sağlamaktır. Koç danışanını hedefe doğru yönlendirmek, hedeften saptığında onu tekrar yolculuğa dönmesini sağlayan ve cesaretlendiren kişidir. Bu özellikleri ve davranışları koçluğun amacına ulaşmasında büyük öneme sahiptir (Luecke, 2016).

Bir koç bulmanın avantajları şunlardır;

- Koçluk olarak potansiyelinizi %30 arttırabilmektedir,
- Koçluk, ilgili alandaki bir eğitimden 4 kat daha fazla kalıcılık sağlasından dolayı,
- Kişinin yaşamını farklı bir pencereden görebilmesini sağlaması,
- Kişinin yaşamına ait göremediği kör noktaları görmesini sağladığı için,
- Farklı bir bakış açısı kazanmak için,
- Gerçek hedefleri belirlemek için,

- Vasat bir hayattan kurtulmak için,
- Amacı olan bir hayat yaşamak için,
- Gerçek özünüze ulaşabilmek için,
- Sorunları çözmek için,
- Kariyeri planlamak için,
- Sağ ve sol beynin uyumlu çalışmasını sağlayabilmek için,
- Kendi kendine sorun yaratmamak için,
- Kuralları ve sınırları yeniden belirlemek için.

Koçluk zaman ve emek isteyen bir süreçtir. Bu emeklerin karşılığında danışana bireysel yetkinlik ve beceri gelişimi, başarı artışı, kariyer basamaklarını daha etkin ve hızlı şekilde aşma, işe olan motivasyon ve isteği artırma gibi birçok faydası vardır (Luecke, 2016).

Danışanların hedeflerine ulaşmaları yolunda bazı dönemlerde özgüven ve cesur olmaya ihtiyaçları olacaktır. Koçluk süreci bu noktada çok büyük ve etkin fayda sağlamaktadır. Koçluk araçları ile danışanın hedefe giden yolda ilerlemesi, blokajlarını fark edip bunlarla başarılı şekilde mücadele etmesi, bu süreçte motivasyonu tam şekilde devam edebilmesi sağlanabilmektedir (Whitworth vd, 2016).

Koçluk sürecinde hedefler, amaçlar vb. belirlenir ve bir strateji belirlenir, bu koçluğun ilk adımdaki en büyük faydasıdır. Bu danışanda motivasyon ve çalışma, üretme, devam etme isteği uyandırır. Süreçte her daim başlangıç noktası danışanın kendisi olduğu için kişinin kendisini tanıması ve güçlü ve gelişim alanları bilmesi özgüven artışını destekler. Güçlü alanlarını fark eden danışan bu yönlerini daha çok kullanmaya ve hayatına yaymaya başlar (Baltaş, 2016).

Profesyonel koçluk desteği alan danışanın en büyük kazanımı farklı bakış açıları kazanmak ve bu şekilde hayatını değiştirebilmesidir. Dünden daha farklı noktalara bakarak ve akıl setini değiştirerek tüm kararlarını, adımlarını ve seçimlerini değiştirebilir, bu sayede manevi anlamda zenginleşip hayatını istediği yönde değiştirebilir. Hem özel hem de iş hayatında performans ve tatmin artışı sağlanır (Neden Koçluk, 2019).

Koçluk süreci danışanda en başından sonuna kadar farklı bir alanda fayda sağlar. Bunların başında kişinin kendine olan inanç ve güveninin artışı, buna bağlı olarak daha mutlu ve tatmin dolu bir hayat gelir. Özgüven artışı ile daha cesur kararlar

alma ve adımlar atmaya başlar. Motivasyon artışı ile daha yüksek başarılar ve sonuçlar elde eder. Yaşadığı mutluluk hayatının her alanına yayılır ve topyekûn bir iyileşme sağlar (Topaloğlu, 2019).

Koçluk süreci danışanın kendi potansiyelini ve istediklerini gerçekleştirme gücü olduğunu ve bunun kendi içinde var olduğunu fark etmesini sağlar. Bununla birlikte hayal ve/veya hedefi ne ise bunun için aslında önünde birden çok alternatif olduğunu fark etmesinde destek olur.

Birçok farklı çalışma ve kaynakta koçluğun onlarca faydası açıklanmaktadır. Bunlar incelendiğinde ortak noktada koçluğun en önemli faydasının kişinin kendisini tanıması, potansiyelini keşfetmesi ve farklı bakış açıları kazanarak hedefini belirlemesi ve bu hedefe ulaşmak için alternatif çözümler bulmasını sağlamak, bu yolculukta hayat akıp giderken yolda kalabilmek için destek olmak ve bireysel gelişimini gerçekleştirmek olduğu görülmektedir. Tüm bunların gerçekleşmesi ile danışanda özgüven, cesaret ve mutluluk artışı olmaktadır.

### **2.3.1.3. Koçluk Türleri**

Koçluk çeşitleri incelendiğinde temel disiplin ve aşamaların aynı olması ile birlikte birey veya takım olmasına ve temel konusuna göre farklı isimlerde koçluk çeşitleri ortaya çıktığı görülmektedir. Türkiye’de son 10 yıldır aktif olarak uygulanan koçluk kavramı ilk İngiltere ve Amerika’da uygulanmaya başlanmış ve giderek yaygınlaşmıştır (Brooks ve Wright, 2007).

**Performans Koçluğu:** Performans koçluğu danışanın sahip olduğu “potansiyel”i keşfetmesi ve bunu yüksek performans çevirmesidir. Hem bireysel hem de kurumdaki toplu performansı geliştirmek için ortak ve herkes için anlam içeren amaçlar belirleme, birlik içinde çalışma, geri bildirim, iş devri gibi performans koçu yetkinlikleri ile potansiyeli tam anlamıyla gerçekleştiren bir performans gerçekleştirmek mümkündür (Whitmore, 2017). Performans koçluğu konusu ve odağı danışanın potansiyelini en yüksek seviyede gerçekleştirmesini sağlamak için gerçekleştirilen koçluk türüdür. Burada başlangıç noktası bireyin sahip olduğu güçlü alanları keşfettirmek, gelişim alanlarını ortaya çıkarmaktır, ardından atılacak adım hedefe göre potansiyelin performansa dönüşme oranını maksimize etmektir.

Performans koçluğu bireylerde, ekiplerde ve organizasyonlarda performansı artırır. Organizasyonlardaki kişilere, potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı

olurlar. Performans koçluğu , bireyin hayatında değişiklikler yapabilmesi için bir kişinin diğerinin gelişimini ve eylem planlamasını kolaylaştırdığı bir süreçtir. Performans koçluğu tavsiye vermek değildir ve koçun deneyimlerini veya görüşlerini paylaşmasını içermez. Performans koçluğu, eşit ve güvene dayalı bir ilişki içinde ilerlemenize yardımcı olur. Yöneticiler veya çalışanlar için performans koçluğu, mesleki hedefler ve kişisel gelişim arasında tatmin edici bir denge kurar. Bir iş bağlamında performans koçluğu her seviyedeki personelin gerçek potansiyelini ortaya çıkarabilir. Düşüncelerin ve davranışların duygular, ilişkiler ve sosyal ağlardan nasıl etkilendiğini anlamak, performansı arttırmak için etkili bir araçtır. Ancak her şey performansı arttırmakla ilgili değildir. Gizli koçluk, devamsızlık, tükenmişlik ve stres gibi sorunları ele alma konusunda kuruluşları destekleyebilir. Birleşme, devralma veya fazlalıklardan kaynaklanan örgütsel değişim, koçluk desteğinin katalizörü olabilir. Kişisel, profesyonel veya organizasyonel olsun, performans koçluğu değişimin olumlu bir şekilde yönetilmesine yardımcı olacaktır ( Kaufman, 2006).

**Kariyer Koçluğu:** Kariyer koçluğunda ana odak danışanın kariyer hayatıdır. Kariyerine yön vermek ve/veya değiştirmek ve terfi basamaklarını çıkmak isteyen danışanlar bir kariyer koçu ile çalışarak önce kendi yetenek ve yetkinliklerini keşfeder, ardından ne tip bir değişim dönüşüm istediğini konuşarak hedefini belirler ve bir yol haritası çizilir (Can, 2012). Burada koçun danışandaki yapabileceklerini doğru keşfettirmesi ve bunun çevre ile olan uyumu doğru şekilde fark ettirmesi çok önemlidir. Herkes istediği kariyer yolunu çizebilir, burada önemli olan bu yolda ödenecek bir bedel varsa bunu doğru tespit edip göze almaktır. Koç burada hem gerçekçi hem de cesaret verici bir duruş sergilemelidir (Uçkun ve Kılınç, 2007).

Kariyer koçluğunda danışan kendi becerilerini yeniden tanır, hayal ettiklerini hedeflere dönüştürür ve nasıl gerçekleşeceğine dair bir plan çıkarılır. Koç amacı netleştirmede, kendi kapasitesini doğru tahlil etmede, gelişim alanlarını belirlemede ve yolculukta danışana takdir ve geri bildirimler ile cesarete sahip olmasında önemli etkiye sahiptir. Kurumsal veya bireysel düzeyde yapılan kariyer koçluğu, şirket içindeki pozisyonların belirlenmesinde ve çalışanların kariyer planlarının yapılmasında önemlidir (Branham, 2000).

Kariyer koçluğu, profesyonel hedefler belirleyerek, bir plan oluşturarak ve engel olabilecek engelleri aşarak insanların kariyerlerinde daha fazla tatmin bulmasına

yardımcı olan bir tür kişisel koçluktur. Kariyer koçları, kariyerle ilgili çok çeşitli hedeflere ve sorunlara sahip insanlara yardımcı olabilir. Bazıları kariyer koçluğu arar, çünkü hayatlarına hiçbir anlam veya amaç getirmeyen çıkmaz bir işte sıkışır, diğerleri ise iş yaşamlarını kişisel yaşamlarıyla dengeleme talepleri ile karşı karşıya kalırlar. Bazı müşteriler hayatlarıyla ne yapmak istediklerini tam olarak biliyorlar, ancak oraya ulaşmak için bir plan bulma ve uygulama konusunda yardıma ihtiyaç duyarken, diğerleri hayatta net bir çağrı yapmadan durdu. Kariyer koçluğu, tüm bu endişeleri ve daha fazlasını insanlara yardımcı olur. Değer, amaç ve anlam, kariyer koçluğu endüstrisinde yaygın olarak kullanılan terimlerdir (Mcadam, 2005). Kariyer koçları tipik olarak aşağıdakiler de dahil olmak üzere çeşitli kişisel kariyer geliştirme stratejileri konusunda deneyime ve eğitime sahiptir:

- Kariyer keşfi,
- Görüşme becerileri ve güven oluşturma,
- Yaratıcı iş arama stratejileri,
- Özgeçmiş ve kapak mektubu yazma,
- Kariyer, kişilik ve güçlü yön değerlendirmeleri,
- Kişisel pazarlama ve markalaşma,
- Potansiyel işverenlerin değerlendirilmesi,
- Maaş görüşmeleri.

Bir kariyer danışmanı kişilere iş bulmalarında yardımcı olacak endüstri bilgilerini ve tavsiyelerini sunmaktadır. Bir kariyer koçu tüm hayatınıza bakmak için daha derine inmektedir. Kariyer koçluğu, bireylerin kişisel güçlü yönlerine, yeteneklerine ve değerlerine daha fazla odaklanır ve bu temel faktörlere dayanarak ideal kariyer yolunu oluşturmaya yardımcı olur (Benton, 2007).

**Yönetici Koçluğu:** Yönetici koçluğunda konu yöneticilik becerilerinin geliştirilmesi, performans ve diğer ilgili alanlarda gelişimdir. Koçluk becerileri artık her alanda temel beceriler olarak yerini almaya başlamıştır. Yönetici koçluğunda da amaç hem iş hem ekip yönetiminde yöneticinin temel becerilerini geliştirmek ve buna koçluğun bazı önemli becerilerini katmak hem bireysel hem de ekip performansını arttırmaktır (Yönetici Koçluğu, 2019).

Yönetici koçluğu genellikle yöneticinin kariyer hayatında ilerleme sağlamak istemesi ile birlikte ortaya çıkan bireysel gelişim ihtiyacını ve/veya bir üst kademe

yönetici ile olan ilişkide iyileştirme ve/veya geliştirme ihtiyacını karşılamak amacıyla gerçekleştirilen koçluk türüdür. Yönetici koçluğu öncelikle konuyu doğru tanımlama ve bireysel farkındalık sağlama ile başlar, ardından hedef ve aksiyon planı ile tamamlanır (Luecke, 2016).

Yönetici koçluğu danışanın yani herhangi bir yerde herhangi bir alanda yöneticilik sorumluluğunda çalışan kişinin öncelikle bireysel gelişimi ve ardından tüm yöneticilik becerilerini geliştirmeye yönelik koçluk türüdür. Burada hem ast hem üst insan yönetimi hem iş yönetimi konuları koçluk konuları olarak işlenir (Mazini, 2007).

#### Yönetici koçluğu kurumlarda görev alan yöneticilerin:

- Yönetim yetkinliklerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi,
- Potansiyellerinin açığa çıkarılması,
- Kişilerin kendilerini tanıması, farkındalık kazanması,
- Etkili yönetim becerileri sergileyerek ekiplerin daha etkin yönetilmesine hizmet eder.

**Yaşam Koçluğu:** Yaşam koçu, hem kişisel hem de profesyonel yaşamlarında hedefler yapmalarına, ulaşımlarına ve bu hedefleri aşmalarına yardımcı olarak başkalarını güçlendirmeye çalışan bir kişidir. Yaşam Koçluğu, danışmanlık, rehberlik, tavsiye, terapi veya danışmanlıktan çok farklı bir meslektir. Koçluk süreci, şu anda neler olup bittiğini inceleyerek, engellerinizin veya zorluklarınızın neler olabileceğini keşfederek ve yapılacak bir eylem yolunu seçerek müşterinin kişisel yaşamında, ilişkilerinde veya mesleğinde belirli kişisel projeleri, iş başarılarını, genel koşulları ve geçişleri ele almaktadır. Yaşam koçu danışanın yaşamında kendi hedeflerini belirlemesi, bunlara ulaşmak için yol haritasını çizmesi ve yolculukta etkin şekilde devam etmesi konusunda yol arkadaşlığı yapar. Yaşamdaki hedef önemli bir değişim, dönüşüm ve yeni başlangıçlar olabilir. Bu yolculukta koç geleceğe doğru çalışır, geçmişteki travma gibi problemlere değil gelecekteki fırsatlara odaklanır. Danışanın öncesinden çözmesi gereken bir konusu var ise mutlaka terapist gibi bu konuda uzman biri ile görüşmelidir (What Is A Life Coach, 2019).

Yaşam koçluğu, danışanların kendi hedeflerini gerçekleştirirken tek başına çalışmasından çok daha etkin ve çabuk şekilde sonuca ulaşmaları için yaşam koçları ile birlikte gerçekleştirdikleri bir çalışmadır. Burada danışanın geçmişten gelen

herhangi bir travmatik bir sorunu bulunmaması önemli bir kriterdir (Aydın, 2015).

Yaşam koçu danışanın bireysel hedefler oluşturmasında büyük rol oynar. Hayattaki amaçlar belirlendikten sonra bu amaçları etkin ve kesin bir şekilde gerçekleştirebilmek için alternatif yollar üretilmesinde danışanı düşünmeye, kendi potansiyelini keşfetmeye sevk eder. Burada hedeflerin belirlenmesi ve sonrasındaki yolculukta yaşam koçu danışanı kendisini keşfetmesi ve ardından amaçlarına ulaşması için ihtiyacı olan cesarete sahip olabilmesi için hep yanındadır, ana amacı yolculuğun etkin şekilde sonuna kadar tamamlanmasıdır. Yaşam koçu bir danışman, mentor değildir, yönlendirme yapmaz ve öneri sunmaz, hedefi de yolları da danışanın bulmasına yardımcı olur (Robbins, 2019).

Yaşam koçluğu hayatındaki değişiklik, dönüşüm, bitişler, yeni başlangıçlar yapmak isteyen danışanların amaçlarını ve yollarını netleştirmesinde etkin olan bir koçluk ilişkisidir. Bu çalışmada danışan yol haritasını çizer ve sonuca en etkili şekilde ulaşmak için çözümler üretir. Koçluk çalışmasında atılan adımlarla inanç, özgüven ve motivasyon artışları ile hem amaca ulaşır hem de kendisini bireysel olarak geliştirir (Demirkan, 2004).

Koçluk çeşitlerinden konu kapsamı olarak en geniş olarak nitelendirilebilecek olan “Yaşam Koçluğu” danışanın hayatındaki ağırlıklı olarak bireysel, kendisine özel herhangi bir konuda hedefler koyması, bu hedeflere en etkin ve hızlı şekilde ulaşmak ve yolda kararlı bir şekilde ilerleyebilmesi için gerçekleştirilen koçluk ilişkisidir. Kaynaklarda özellikle belirtildiği üzere koçluğun en temel kuralı olan danışanın geçmişten gelen travmaları, psikolojik sorunları koçluk konusu olmamalıdır, eğer geleceğe giden yolda bu tip bir engel var ise danışan bunu öncelikli olarak konusunda uzman biri ile çözmeli ve ardından koçluk çalışmasına devam etmelidir. Bazı durumlarda danışanın ve konunun durumuna göre hem psikolojik tedavi hem de koçluk çalışması aynı anda yürütülebilmektedir (Stalinski, 2004).

Koçluk, insanların yoluna devam eden engelleri belirlemelerine yardımcı olmak, motivasyon bulmalarına yardımcı olmak ve değişime karşı herhangi bir direnci belirlemekle ilgilidir. Yaşam koçu geniş bir terimdir. Bir yaşam koçu, temelde bir bireyin sarsıntılı güvenini yeniden kazanmayı ve potansiyellerini sürdürmek için kendi

içlerinde olmasını sağlamayı amaçlar. Yaşam koçluğu , ister kişisel ister profesyonel yaşamında olsun , birisinin hayatının neredeyse her yönüyle yardımcı olabilir . Genellikle tavsiye vermek bir yaşam koçunun rolü değildir. Koçluk terapötik olabilir, ancak yaşam koçluğu ve terapi arasında bazı büyük farklılıklar vardır (Uçkun ve Kılınç, 2007). Bir yaşam koçunun ne yaptığını tanımlamak için üç kelime kullanılabilir:

- Rehberlik,
- Güçlendirme,
- Gelişme.

**Eğitim Koçluğu:** Günümüzde öğrenciler, eğitimlerinde ve akademik gelişimlerinde aktif katılımcılar olarak görülmektedir. Eğitim koçluğu öğrencinin eğitimiyle devamlı ilgilenen ve onu başarıya götüren, uzman koçlarla uygulanan yeni bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. Öğrenci koçluğu, henüz öğrencilik çağlarındayken kişinin kendisini fark etmesi ve geleceğini şekillendirmesi aşamasında gerçekleşen bir koçluk türüdür. Öğrenci koçluğunda ulaşılabilen sonuçlar danışanın okul başarısının yükselmesi, bireysel farkındalığının artması ve geleceğini buna uygun şekilde planlaması, yüksek potansiyel sahibi olduğu alanlara yönelmesidir (Öğrenci Koçluğu, 2016).

Öğrenci koçluğunda odak danışanın kendisi ile ilgili farkındalığını sağlamak, geleceği şekillendirmek, duygu tanıma ve kontrolüdür. Bununla birlikte koçluğun özü olan her daim çözüme odaklanmak öğrenci koçluğunda da geçerlidir (Sungur, 2019).

Öğrenci koçluğunda danışan koltuğunda farklı seviyelerden öğrenciler yani henüz kariyer hayatına atılmamış veya atılmak üzere olan kişilerdir. Bu noktada doğru hedefler belirleyerek gelecek planları yapmak ve hazırlık evresini verimli geçirmek ileride çok daha etkin ve verimli bir yolculuk yaşamayı sağlayacaktır. Aynı zamanda sınav ve karar aşamalarında cesaret, özgüven, duyguları kontrol etme ve doğru adımlar atma konularında öğrenci koçluğu büyük fayda sağlamaktadır. (Gynnild, vd., 2007).

Koçlar öğrencilerin üstbilişsel farkındalık oluşturmalarına kendi öğrenme süreçlerinin bilincine ve kendi kararları için sorumluluk almalarına yardımcı olur. Bu değişimden sonra, öğrencilerle kişisel ve akademik gelişim, yürütme işlevinin

iyileştirilmesi (duygusal öz kontrol, aktivasyon, zaman yönetimi, organizasyon, sürekli çaba, kendini izleme) konusunda normlara ve düzenlemelere uyum sağlama konularında çalışırlar.

#### 2.3.1.4. Koçluk Teknikleri

Danışanları tanımak, bilgiler edinmek için çeşitli form ve araçlar kullanılır. Bu çalışmalardan elde edilen danışanın güçlü ve gelişim alanları, bakış açısı, engelleri hedefe ulaşma yolunda büyük fayda sağlar. Birçok değerlendirme ve araç mevcuttur (Whitworth vd, 2016). Bunlardan bazıları aşağıdaki başlıklarda verilmiştir.

**Bireysel Danışan Tanıma Formu:** Bireysel danışan tanıma formu danışanı keşfetme görüşmelerinde kullanılabilecek ilk adımlardan biridir. Bu form değiştirilemez, “mutlak doğru” olarak kabul edilmemeli, koç ve mentor gerekli gördüğünü noktalarda değişimler yapmalıdır (Whitworth vd, 2016).

**Tablo 2.2.** Bireysel Danışan Tanıma Formu

İletişim Bilgileri	
Ad, Soyad	
Çağırılmak istediğiniz isim	
Adres	
Ev Telefonu	
İş Telefonu	
Cep Telefonu	
Çağrı cihazı ve/veya diğer tlf	
Faks numarası	
E-posta adresi	
İnternet sitesi	
İş Bilgileri	
Meslek (Hayatınızı kazanmak için yaptığınız iş)	
İşveren adı	
Kişisel Bilgiler	
Doğum tarihi	
Medeni hal	

Çocuk Sayısı	
Bir yakınınızın adı	
Evlilik/özel yıldönümü	
Çocukların isim ve yaşları	

**Kaynak:** (Whitworth vd, 2016)

**Değerler Çalışması:** Değerler, müşterinin hayatını ve kararlarını şekillendiren, inancını ve bakış açısını belirleyen pusuladır. Bu nedenle, müşterinin değerlerini bilmeden ve ona haber vermeden sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi mümkün değildir. Değerleri keşfetmek ve bunları birlikte kullanmak için iki farklı yol kullanmak mümkündür. Bu, zamana ve müşterinin durumuna göre seçilecek bir durumdur. Süre kısaysa, istemciden değerleri seçmek ve sorularla nihai sonuca ulaşmak için değer listesini kullanmak mümkündür. (Tarakçı ve Avcı, 2016).

**Yaşam Amacı Çalışması:** Herkes kendi yaşam amacı ile doğar, kimi insanlar bu amacı merak eder, kimi insanlar merak ve bulur, kimi ise bunu hiç düşünmeden bu dünyadan ayrılabilirler. Yaşam amacı denen şey dünyaya geliş amacımız, kendimizi gerçekleştirmek için yapmamız gereken şeydir. Danışanların da kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve doğru hedefler belirleyebilmeleri için yaşam amaçlarını ifade etmeleri, hedeflerinin buna hizmet edip etmediğini fark etmeleri gerekir, bu gerçekleştiği takdirde tam ve iyi hissederler. Yaşam amacı karanlıktaki ışık gibi danışanları her durumda aydınlatır (Whitworth vd, 2016).

Yaşam amacı çalışması temelinde bir “canlandırma” çalışmasıdır. Canlandırma sırasında koç danışanı dikkatlice dinler ve özellikle devamlı ve tekrarlı şekilde söylenenleri duymaya çalışır, bunu danışana yansıtır ve teyit alır. Sezgi becerisi yaşam amacı çalışmasında çok önemlidir, bu beceri son derece etkin kullanılmalıdır. Bu aşamada “etki ifadesi” belirlenir, spesifik ve net olması doğruluğunu ve etkisini artırır. Son adım ise “benzetme” adımıdır. Burada danışan kendisini bir şeye benzetir. Sonuçta tüm sonuçlar bir araya getirilerek “Ben ..... (benzetme) böylece insanlar ..... (etki ifadesi)” olarak yaşam amacı ortaya çıkarılır (Whitworth vd, 2016).

Yaşam amacı çalışması çok derin ve etkili bir çalışmadır. İlk denemede ortaya çıkan yaşam amacı cümlesi henüz yeteri kadar net olmamış olabilir, bunun zaman içerisinde netleşecek ve bazen de değişecek olduğu göz önünde

tutulmalı, bununla birlikte her daim akılda ve gündemde tutulmalıdır. Koç ve mentorün bu konuda danışanı cesaretlendirmesi ve desteklemesi danışana gerçek yaşam amacının farkında varmasında çok önemli etkiye sahiptir.

**Yaşam Denge Çarkı:** Yaşam denge çarkı danışanın hayatının farklı alanlarını bir arada gördüğü ve değerlendirebildiği bir araçtır. Her bir alanı değerlendirmesi ve “zayıf halka”yı bularak ilk adımlarını belirlemesini sağlamak amacıyla kullanılan etkin bir araçtır (Tarakçı ve Avcı, 2016).

**Performans Farkındalık Değerlendirmesi:** Performans odaklı seanslar etkin olarak kullanılacak performans farkındalık değerlendirmesini danışanın olduğu ve olmak istediği yeri fark etmesi ve harekete geçmesi için önemli bir araçtır. Bu araçta danışanın kendisinden beklenen yetkinlik ve davranışları yazması, kendisi ve kurum tarafından önemini değerlendirmesini ve her biri için mevcuttaki ve olmak istediği yeri işaretlemesi istenir ve ardından süreç aksiyon planı ile devam ettirilir (Whitworth vd, 2016).

**GROW Metodu:** GROW modeli danışanın hayallerin hedeflere dönüştürme, enerji ve heves veren bir hale getirmede çok faydalıdır. Aynı zamanda kolaylıkla hafızaya yerleşen bir sistemdir. Buna göre her durumda koçluk ve mentorluk seanslarında uygulanacak temel dört aşama vardır. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür: (Tarakçı ve Avcı, 2016).

1. Goal (amaç),
2. Reality (gerçeklik),
3. Options/opportunities (seçenekler),
4. Will/What next (istek),

Her bir adımda güçlü sorular sorarak adım tamamlanır ve bir sonraki aşamaya geçilir. İlk aşamada danışanın istekleri ana konudur. İkinci aşama olan gerçeklik aşamasında danışanda mevcutta olan durum ve/veya sorun ile ilgili farkındalık yaratmaya çalışılır. Üçüncü aşamada artık danışan hedefine giden yolda alternatiflerini bulmaya başlar, burada “keşif” anahtar kelimedir. Ve son aşama her bir seansta olduğu gibi aksiyon planını çıkarmak, bebek adımlarını belirlemektir (Tarakçı ve Avcı, 2016).

**Liderlik Çarkı:** Sosyal bilimler alanında çalışan kişilerin en çok üzerinde çalıştığı konulardan biri “liderlik” konusudur. Yapılan çalışmalar farklı durum ve

farklı konularda farklı liderlik modellerinin ortaya çıktığını göstermektedir, her daim geçerli olan tek bir liderlik tarzı mevcut değildir. Bununla birlikte liderlerden beklenen bazı temel özellikler vardır. Bunlar takım içinde iletişimi sağlamak, düşünce üreten bir ortam oluşturmak, takımı ortak bir hedefe yönlendirmek ve onları “harekete geçirmek”tir. (Güney, 2015). Liderlik çarkı danışanın liderliğin tüm gerekliliklerini bir arada değerlendirmesi ve güçlü ve gelişim alanları ile ilgili farkındalığını sağlaması için kullanılan bir araçtır. Gelişim alanlarının tüm liderlik özelliklerine nasıl yansıdığını ve etkilerini görmesi için önemli bir etkiye sahiptir (Tarakçı ve Avcı, 2016).

### **2.3.1.5. Koçların Temel Becerileri**

Etkili bir koçun başarılı olması gereken temel yetkinlikleri odaklanarak dinleme, uygun sorular sormak, geribildirim alma ve verme ve anlaşılır olmaktır (Mentor, 2016).

Koçluk zihniyeti tamamen pozitif ve çözüme odaklıdır. Bu noktada merak geliştirici bakış açısı ve çözümü getiren bir beceridir. Koçlukta eleştiri yerine merak öne çıkar, bu sayede doğru farkındalık, öğrenme, gelişim ve danışanın kendine olan inancı desteklenir (Whitmore, 2017).

Koçluğun temel yetkinlikleri aktif bir şekilde danışanı dinler, sezgileri güçlüdür, güçlü sorular sorar, direkt bir iletişim kullanır, geri bildirim verir, danışanına aynalama yapar, olumlu ve yapıcı bir dil kullanır, danışanın gerçekliğine ve derine doğru ilerler, iletişimde beden dilini de olumlu şekilde kullanır, danışanını hedeflere ulaşması için yolda tutar (ICF Temel Koçluk Yetkinlikleri, 2017).

İyi bir mentor çok iyi bir dinleyici ve aynı zamanda düşüncelerini paylaşandır. Bakış açısı olarak açık ve yenilikçi olması, danışanına zaman ayırması, etkin sorular sorması, danışanına odaklanması bir mentorün önemli yetkinliklerindedir (Kadılar ve Balkan, 2016). Temelde koç ve mentor yetkinlikleri birbiri ile oldukça örtüşmektedir. Danışana odaklanmak, aktif şekilde dinlemek, uygun beden dilini kullanmak, güçlü sorular sormak, sezgilerini dinlemek, aynalama ve yansıtma yapmak, meraklı olmak ve hep derine doğru ilerlemek temel yetkinliklerdir. Daha önce açıklandığı üzere koç ve mentorün temel farkı koçlukta herhangi bir yönlendirme olmaması, mentorlukte ise mentorün koçluk yetkinlikleri

ve araçlarına ek olarak rehberlik rolünü de üstlenmesi ve deneyim, bilgi ve önerilerini danışanına aktarması söz konusudur.

## **1. Dinleme**

Çince dinleme kelimesinin şeklinde “Kral” işareti dinlenen kişiyi önemseme ve bir kral gibi davranmayı, kulak işareti onu duymayı, on ve göz simgesi on tane göz varmışçasına izlemeyi, bir işareti tek bir kişiye odaklanmayı ve kalp şekli tüm kalbiniz ile karşı tarafı dinlemeyi ifade eder. Aktif dinlemenin özü budur (Whitmore, 2017).

Danışanı aktif şekilde dinlemek karşı tarafta değerli ve güvende hissetme, daha rahat iletişim kurabilme noktalarında olumlu etkiler yapar. Aktif dinlemek için göz teması önemli bir detaydır. Bununla birlikte tamamen danışana odaklanmak ve başka herhangi bir dikkat dağıtıcıya izin vermemek önemlidir (Mentor, 2016).

Bir kişiyi dinlemek için sadece onu duymak yeterli değildir. Etkin bir dinleme için tüm odağı danışana vermek, anlamaya çalışmak, onunla “birlikte” olmak gerekmektedir. Etkin dinleme ne kadar başarılı gerçekleştirilirse danışan o kadar koç ve mentorle birlikte ve anlaşıldığını hisseder, bu durum güven hissi uyandırır ve karşılıklı ilişki ve iletişim güçlenir. Etkin dinleme birinci dinleme seviyesi olan danışana odaklanma ve ikinci dinleme seviyesi olan ses ile birlikte ortamdaki enerjiyi de duymayı sağladıktan sonra akıl, kalp ve tüm fiziksel varlığınız ile danışanı dinleme, sezgileri de duyma ile gerçekleşir. Bu şekilde dinleme aktivitesini sabote edebilecek fikirler, eleştiriler ortadan kalkar danışana kendisini en net biçimde ifade edebileceği ortam oluşturulmuş olur (Bugay, 2016).

Dinleme üçüncü boyuta geçtiğinde merkezde sadece danışan ve koç/mentor vardır. Bu dinleme seviyesinde işitmenin yanında diğer duyular da aktiftir, duyma, koklama ve ortamdaki enerjiyi hissetme başlar (Whitworth vd, 2016) .

Bir koç/mentorün dinleme becerisi diğer insanların işitme duyusundan çok daha kapsamlı ve etkindir. Aktif dinlemede danışanın söylediklerinin yanında beden dilini de görme, duygularını hissetme, tamamen ona odaklanma ve buradan yapılan çıkarımlarla soruları şekillendirme vardır. O an dünyanın merkezinde sadece onlar var ve dış etkilere kapalı ve korunaklı bir fanusun içinde gibilerdir. Aktif dinleme seviyesine geçildiğinde danışan kendisini değerli ve güvende hisseder, ilişki kuvvetlenir, samimiyet artar, danışan kendisini daha çok açar ve kök nedenlere, derine inmek kolaylaşır.

## 2. Merak

Merak ilişkiyi başlatan önemli araçlardan biridir, merakla ilginin göstergesidir ve güçlü soruların kaynağını oluşturur. Merakla birlikte yolculukta danışana olan tanıma, derine inme ve hedefe ulaşma isteği artar ve bu ilişkinin devam etmesini sağlar. Merakla sorulmuş sorular en doğru cevapların gelmesine imkân verir. Danışana sorulan sorunun kökeninin teknik uygulamak olduğu da merak olduğu da danışan tarafından hissedilir, merakla sorulan sorular danışanın açılmasını ve kendini ortaya koymasını sağlar. Bu yetkinlik doğuştan gelir ve yaşam boyunca geliştirilebilir, bunun en kesin yolu meraklı olmaya odaklanmak ve çalışmaktır (Whitworth vd, 2016).

Danışana merakla yaklaşmak kendisini değerli ve güvende hissettirecektir. Koç/mentorün merakı danışanın gerçekte var olan konularını ve ihtiyaçlarını ortaya çıkaracaktır. Güçlü sorular merak kaynaklıdır ve merak ne kadar güçlüyse sorular da güçlenecek ve seansların verimliliği artacaktır.

## 3. Sezgi

Sezgi çok güçlü bir histir, bu his aktif dinleme sırasında çok daha kolay duyulur hale gelir ve danışanın derinine inmek için çok etkili bir yetkinliktir. Sezgileri doğru kabul etmek yerine bunu danışana teyit ettirmek önemli bir detaydır. Sezgileri güçlü olan insanlar muhtemelen haklıdır ancak seans içerisinde bu mutlaka önce danışan tarafından kabul görmelidir. Danışana “Sana içimden gelen bir şeyi söyleyebilir miyim?” diyerek sezdiğiniz şeylerden bahsedebilirsiniz, danışan gerçekten dinlendiğini hissettiğinde ve karşılaştığı gerçeğe sarsılabilir ancak bu çoğu zaman olması gereken bir yüzleşmedir (Whitworth vd, 2016).

Bazı insanların sezgileri doğuştan gelişmiştir, bu beceri ile doğan koç ve mentorlerin bunu seanslarına yansıtması oldukça kolaydır. Bununla birlikte bu beceriyi sürekli olarak kullanmak ve geliştirmek gerekmektedir. Bu sayede danışanlarını çok daha kolay tanımak, anlamak ve yansıtmak mümkün olabilecektir. Sezilen her türlü düşünce danışana sunulmalı ve kabul edip etmediği görülmelidir. Bunun için danışandan teyit istemek çok önemlidir, aksi taktirde yanlış bir yargı ile seans amacından sapabilir.

#### 4. Güçlü Soru Sorma

Sorular koçluk ve mentorlüğün “kalbi”dir. Danışanın cevapları sonraki soruları şekillendirir ve danışanın yolculuğun neresinde olduğunu ortaya çıkarır. Sorular ne kadar güçlü ise farkındalıklar o kadar artar ve yol o kadar şekillenir. Hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorular kullanılmaktadır. Farkındalık oluşturmak ve detaylı yanıtlar almak için açık uçlu, evet / hayır yanıtları almak, doğrulamak ve net cevaplar için kapalı uçlu sorular tercih edilir. Seanslarda ağırlıklı olarak açık uçlu sorular kullanılmalı ve bu sayede derine doğru gidilmelidir. Açık uçlu sorulardan “Ne?”, “Ne zaman?”, “Kim?”, “Nerede?” gibi olanları bolca kullanmak gerekir, bununla birlikte seanslarda danışanın gerçeğine ulaşmaya çalışıldığı için sol beyni çalıştıracak “Nasıl?” ve savunmaya geçirecek “Neden?” sorularını mümkün olduğunca sormamak, sorulması gerektiği yerlerde farklı kelimelerle sormak daha doğru olacaktır (Whitmore, 2017).

Danışanı tanıyabilmek, anlayabilmek ve akıl setini tanıyabilmek için en güçlü araçlardan biri sorulardır. Açık uçlu sorular danışanı kendisini daha açık şekilde ifade etmesini sağlar. Çözümler üretmek, istekleri keşfetmek, değerlendirme ve önceliklendirmeyi doğru yaptırabilmek için açık uçlu sorular kullanılabilir. Konuyu netleştirmek veya sonuçlandırmak için kapalı uçlu sorular dikkatlice kullanılmalıdır (Mentor, 2016).

Güçlü sorular danışanın kendisine doğru olan içsel yolculuğunu başlatır, öz farkındalığı artar ve verdiği cevaplar olaylara bakış açısının ortaya çıkmasını sağlar. Burada merak yetkinliği ortaya çıkar, merak ne kadar yüksek ise sorular o kadar güçlü ve etkili olur. Açık uçlu sorular aynı zamanda tetikleyici ve heyecan uyandırıcıdır. Bu danışan üzerinde olumlu etkiler bırakır. Kapalı uçlu sorular daha çok kapanışlarda ve netleştirilmesi gereken durumlar olduğunda kullanılmalıdır (Bugay, 2016).

Soru sormak danışanla ilişki kurmanın ilk adımıdır. Merak yetkinliği ile beslenen sorular güçlenir, enerjisi olumlu şekilde artar ve danışanda heyecan uyandırır. Karşısında onu merak eden ve ona ilgi gösteren, anlamaya çalışan ve bunlar için sorular soran birinin varlığı danışanda güven ve samimiyet oluşturur. İşte bu noktada danışan gerçek benliğine doğru yolculuğa çıkar ve kendisini ortaya koymaya başlar. Bu seviyede derine inmek ve kök nedenlerle, gerçeklerle

buluşmak çok daha kolaydır. Bu yolculukta açık uçlu, anlamaya yönelik, bakış açısını gösteren ve farkındalık oluşturan sorular tercih edilmelidir. Kapalı uçlu sorular yolculukta bir durak görevi görür, bazen de yolculuğu bitirebilir. Bu sebeple koç/mentor kapalı uçlu soruları çok dikkatli ve yerinde kullanmalıdır. Bununla birlikte önemli bir detay neden ve nasıl sorularının danışanın analiz eden tarafını harekete geçireceğini bilerek bu sorulardan olabildiğince kaçınmaktır. Neden sorusu savunmaya teşvik eder, seansta savunmak değil kendini açmak ve anlatmak vardır. Bu sebeple bu iki soru kullanılırken tıpkı kapalı uçlu sorularda olduğu gibi dikkatli davranılmalıdır.

### **5. Geri Bildirim Verme**

Koçlukta koçun aktif dinleme becerisinin yanında danışanına geri bildirim vermesi ve geri yansıtma yapması hem tüm cevapları kısaca toplama hem de aynı noktada olduklarını teyitleşme için önemlidir (Whitmore, 2017).

Geribildirim koçun sezdiklerini, düşündüklerini, görüşmelerde topladığı bilgileri, aktif dinleme sırasında duyduklarını net bir şekilde yansıtmasıdır. Bu seansta daha derine ve ileriye gitmek için önemli bir adımdır. Derin şekilde dinlendiğini, önemsendiğini, anlaşıldığını gören danışan daha açık davranmaya başlar (Uyar ve Acar, 2015).

Seanslarda geribildirim verilirken doğru zamanda, geribildirim amacını bildirerek, cesaret verici ve motive edici şekilde ve net olması doğru anlaşılması ve hedefine ulaşması için önemlidir (Kadılar ve Balkan, 2016).

Koçluk ve mentorlukta danışanın söylediklerini odaklanarak aktif şekilde dinlerken alınan bilgiler toplanır, seans için ara ara danışana farkındalık sağlamak, hedefe odaklamak ve cesaret vermek için içeriği konuya ve danışana bağlı olarak çok çeşitlenebilecek şekilde geri bildirim verilir. Koç ve mentorün geri bildirim kası ne kadar kuvvetli olursa danışanda bıraktığı olumlu etki ve buna bağlı olarak aralarındaki güven ve açıklık o kadar güçlenir. Geri bildirim zamanında, hedef odaklı, kısa, öz ve anlaşılır olması önemlidir.

### **6. İleri ve Derine Doğru Gitme**

Koç ve mentor danışanın hedefine doğru ilerlemesini sağlamak ve yardım etmek için çalışır, bu sebeple tüm seanslar olması gereken daima ileriye doğru harekete geçmektir. Burada yönü geleceğe doğru çevirme sorumluluğu koç ve

mentordedir. Danışanın hedeflerine giden yolda atması gereken adımlarla ilgili “hesap verme”si bir diğer önemli noktada. Burada kızan, hesap soran bir model yerine aksiyon planı ile ilgili neler yaptığı, nasıl gittiği, bir sonrakinde neyi daha farklı yapmak istediği gibi sorular ile ilerleme sağlanmalıdır (Whitworth vd, 2016).

Hem koçlukta hem mentorluk yön geleceğe doğrudur, geçmiş danışanı tanımak için arada ziyaret edilen bir yerdir, hedefler hep gelecektedir ve bugün yapılan derine inen seanslar ve gerçekleştirilen aksiyonlar ile ileriye hedefe doğru gidilir. Bu sebeple koç ve mentorler danışanın hedef ve gündemine sadık kalarak danışanın derinine inmeli ve her daim onu hedefine ulaştırmak için geleceğe doğru adım atmasına yardımcı olmalıdır.

### **2.3.1.6. Koçlukta Koçun Ve Danışanın Roller**

Koçluk bir değişim dönüşüm sürecidir ve koçun bu süreçteki en temel rolü bu yolculukta hızı ve etkinliği arttırmaktır. Bu çok aktif bir rol olmakla birlikte aynı zamanda etkisi bireylerden topluma doğru yayılır. Koçun süreçte etkisi olduğu aksiyon planları, denemeler bu değişim yolculuğunun etkinliğini arttıran ve hızlandıran çalışmalardır (Whitworth vd, 2016).

Koçlukta koçun temel rolü etkin dinlemek, güçlü sorular sormak, farklı bakış açıları katmak, derine doğru inmek, cesaret ve motivasyon sağlamak, netleştirmek ve aksiyona geçilmesini sağlamaktır (Kuruoz, 2019).

Koçluk sürecinde koçun ana rolü danışanın öz farkındalığını sağlamak ve ona kendisini “yansıtma”dır. Koçun asla kendi bireysel değer ve/veya inanışlarına göre danışan hakkında yargılara varma veya yönlendirme gibi bir rolü yoktur. Tamamen objektif bir şekilde dinler, soru sorar ve yansıtır (Bugay, 2016).

Koçun temel rolleri farkındalık sağlamaktır. İlk adımı her daim bunu gerçekleştirmektir. Bunu yaparken ve tüm süreci yönetirken öncelikle etkin dinleme, geri bildirim ve yansıtma becerilerini kullanır. Danışanın hedeflerine ulaşması için onu cesaretlendiren, farklı bakış açıları katan ve kendisinin gördüğü ancak danışanın göremediği alanları görünür hale getirme rolleri çok önemlidir (Kuruoz, 2019).

Koçluk sürecinde koçun rolü sürecin başından sonuna kadar büyük etkiye sahiptir. Birçok farklı kaynaktan koç rolü ile ilgili temel anlatılan konular danışanın öz

farkındalığını farklı, güçlü ve hatta cesur sorular sorarak, geri bildirim ve yansımalar yaparak ve özgüven artışıını destekleyerek sağlamaktır. Koç asla yargılamaz, yönlendirme yapmaz ve tavsiye vermez. İyi bir koç danışanın alternatifleri bulmasını sağlar. Burada en büyük aracı çantasındaki sorularıdır. Koçluk sürecinin temel amacı danışanın farkındalığını sağlamasıdır ve süreçte aslında baş rolde danışan vardır. Ve bu sebeptendir ki süreçte danışanın en önemli rolü bu amaca ulaşmaktır. Bu rolü doğru ve etkin şekilde gerçekleştirmesi için öncelikle kendisinde var olan engelleri, kabulleri, bilinçaltındaki inanışları keşfetmesi ve bunları dönüştürmesi ve bazılarını da ortadan kaldırması gerekmektedir (Barniç, 2018).

Koçlukta danışanın rolleri öncelikle kendi konusunu belirlemektir. Ardından konusu ile ilgili düşünmek, harekete geçmek ve tüm sürecin sorumluluğunu almak danışanın rollerinden diğerleridir. Burada danışanın değişim ve dönüşüme isteği ana rollerinden biridir ve sürecin performansını yüksek oranda etkiler (Karagöz, 2019).

Koçluk karşılıklı bir iletişim sürecidir, bu sebeple iki tarafında da rolleri çok önemlidir. Biri eksik olduğunda denge şaşar ve süreç beklenen performansı veremez. Bu sebeple süreci yönetme sorumluluğu tamamen koçta gibi görünse de yürütülmesinde koç kadar danışanın da kendi rol ve sorumluluklarını yerine getirmesi büyük önem taşır. Her bir koçluk görüşmesinde bir “gündem” belirlenir ve bu her zaman danışanın “gündemi”dir, bu sebeple danışanın en önemli rolü kendi gündemini (veya konusunu) belirlemesidir. Bundan sonraki süreçte bu gündemi bir amaca dönüştürmek ve ardından bu amaca ulaşmak için gerçekten “niyetli” olmak bir diğer önemli adımdır. Danışanın kendi gündem ve amacına bağlı, oraya ulaşmak için niyetli ve aynı zamanda süreci gerçekleştirecek asıl ve tek kişi olduğunun farkında olması ve tüm aksiyonların hayata geçirilmesinde ana sorumlu olduğunu bilmesi koçluk desteğinden gerçek bir fayda sağlamasında kritik konulardır. Koçlukta “koç” ve “danışan” rollerini bir araya getirdiğimizde koçun ana rolünün yolculukta kolaylaştırıcı olduğu, danışanın ana rolünün ise sürecin sorumluluğunu alma olduğu görülmektedir. Danışan hedefine bağlı ve bu zorlu yolculukta devam etmede kararlı olduğu sürece ve koç bu süreçte kendi yetkinlikleriyle doğru orantılı şekilde süreci etkin ve derinlemesine yönettiğinde bu ilişki yüksek fayda sağlayacaktır.

## 2.4. Milli Eğitim Bakanlığı Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci

Türkiye’de adaylık eğitiminin 1930’lu yıllara kadar dayandığı görülmektedir. Bu yıllarda İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında 1702 Sayılı Kanunda adaylık eğitimi ile ilgili göreve stajyer olarak başlandığı, staj süresi sonunda yeterliği kabul edilenlerin talim sicili ve teftiş raporu ile belgelenenlerin öğretmen (muallim) unvanı aldıkları vurgulanmaktadır (MEB, 1930). 1943 yılında çıkarılan ve ilkokul kadrolarına ilişkin 4357 sayılı kanunda ise stajyerlik süresinin bir yıldan üç yıla kadar sürebildiği, stajyer başarısının ise oluşturulan bir komisyonca belirlendiği görülmektedir. 1985 yılında ise Devlet Memurları Kanunu’na dayanılarak hazırlanan yönetmelikle stajyer öğretmenlerin Bakanlıkça yetiştirme programının uygulanacağı okullara atanacağı, stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesinden okul müdürü ve rehber öğretmenin sorumlu olduğu, stajyerlik süresinin en az bir yıl en fazla iki yıl olacağı, eğitimde başarılı olanların görev yerlerine atanabileceği belirtilmiştir (MEB, 1985). 1995 yılından çıkarılan yönetmelikle adaylık eğitimi üç aşamalı olarak planlanmıştır. İlk aşama temel eğitim, ikinci aşama hazırlayıcı eğitim, üçüncü ve son aşama uygulamalı eğitimi kapsamaktadır (MEB, 1995). Aday öğretmenlik eğitimi ile ilgili 2014 yılında Milli Eğitim Temel Kanununun (1739 sayılı) 43. Maddesinin altıncı fıkrası ile bir düzenlemeye gidilerek aday öğretmenlikte en az 1 yıl fiilen çalışılması gerektiği, performans değerlendirme sonucunda başarılı olanların yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanacakları belirtilmiş olup iki kez üst üste sınavda başarılı olamayanların memuriyetle ilişkilerinin kesileceği vurgulanmıştır (MEB, 2014). 2016 yılında aday öğretmenliğe ilişkin yeni bir yönerge hazırlanmış, aday öğretmenlik programı yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nca yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” ile eğitim temelden ele alınarak yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır (MEB, 2018).

17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı yönetmeliğine dayanılarak hazırlanan 02.03.2016 tarih ve 2456947 sayılı yönerge ile çerçeve program çizilmiş, aday öğretmenlik programının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları ve bu aşamalarda görev alacak personelin görevleri yüzeysel olarak belirlenmiş olup, sürecin çevresel faktörlere göre uyarlanabilen esnek bir program olarak düzenlenmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015). Bakanlıkça hazırlanan Yetiştirme Programı’nın aday öğretmenlerin adaylık eğitimine katılacakları kurumlarda,

yöneticileri ile danışmanların gözetiminde gerçekleştirileceği vurgulanmıştır. Bu süreçte aday öğretmenin bağımsız olarak derse giremeyeceği ve aday öğretmene nöbet görevi verilemeyeceği, ancak danışman öğretmen rehberliğinde bu gibi görevleri yerine getirebileceği belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin, hazırlanan aday öğretmenlik programı kapsamındaki tüm etkinliklere katılımı zorunlu tutularak, yasal mazeretler nedeniyle yerine getirilemeyen etkinliklerin Bakanlıkça belirlenen tarih ve yerde telafi programına katılması zorunlu tutulmuştur (MEB, 2016a).

MEB aday öğretmen yetiştirme programı mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin,

- Bir dersin ön hazırlık, işleniş ve değerlendirme süreci hakkında bilgi edinmelerini,
- Ders materyali hazırlama ve kullanma sürecini izlemelerini ve katılmalarını,
- Öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili problem alanlarını tanımlarını ve çözümüne yönelik kanaat edinmelerini,
- Eğitim ortamları ve yönetim süreçlerinin işleyişi hakkında bilgi edinmelerini,
- Okul içi eğitim faaliyetleri ve sosyal kültürel etkinliklerin uygulanma süreçlerini tanımlarını,
- Görev yapacağı eğitim çevresini tanımlarını ve sosyal yapısını bilmelerini,
- Eğitim ve öğretim süreçlerinde yer alan paydaş kurumlar ve işleyişleri hakkında bilgi sahibi olmalarını,
- Mesleki gelişimin ve eğitim tecrübelerinin paylaşılmasının önemini fark etmelerini,
- Sosyal sorumluluk projeleri ve gönüllülük esaslı faaliyetlerin farkında olmalarını,
- Eğitim ve öğretim süreçleri ve okul dışı faaliyetler ile ilgili izleme ve değerlendirme raporu hazırlama becerisi kazanmalarını amaçlar.

Buna göre daha önce özel öğretim kurumlarında adaylığı kaldırılmayan öğretmen adaylarına 384 saat sınıf içi ve okul içi, 90 saat okul dışı faaliyetleri; 180 saat hizmetiçi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam: 654 saat eğitim verilmektedir (MEB, 2020a).

**Tablo 2.3.** Aday Öğretmen Yetiştirme Programı

	Sıra	Çalışma Konuları	Süre (Saat)
Sınıf ve Okul İçi Faaliyetler (384 Saat)	1	Ders Planlama/Hazırlık/Değerlendirme	144
	2	Ders Uygulaması	90
	3	Ders İzleme	54

	4	Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar	96
Okul Dışı Faaliyetler (90 Saat)	5	Şehir Kimliğini Tanıma	18
	6	Kurumsal İşleyiş	18
	7	Yanı Başımızdaki Okul	18
	8	Tecrübeyle Buluşma	12
	9	Gönüllülük ve Girişimcilik Çalışmaları	12
	10	Mesleki Gelişim ve Kariyer	12
Kitap Okuma	11	Kitap Okuma (Her ay 1 kitap)	
Film İzleme	12	Film İzleme (Her ay 2 film)	
Hizmet İçi Eğitimler (180 Saat)	13	Türkiye’de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci	6
	14	Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları	60
	15	Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri	18
	16	Dünden Bugüne Öğretmenlik	12
	17	İnsani Değerlerimiz ve Meslek Etiği	12
	18	Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Programı	12
	19	Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi	12
	20	Milli Eğitim Sisteminde Güncel Uygulamalar	12
	21	Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Sisteme Yansımaları	12
	22	Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler	12
	23	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Semineri	6
	24	Afet Eğitimi Semineri	6

**Kaynak:** MEB, 2020a

Yetiştirme programının temel olarak beş alanda öğretmen eğitimine odaklanmaktadır. Bu etkinlikler sınıf içinde ve okul içinde gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler, öğretmenlik uygulamaları, okul dışında gerçekleştirilmesi gereken etkinlikler ve önceki dönemlerde de uygulanan, Bakanlığın Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin esas alındığı mevzuat konularını içeren hizmet içi etkinliklerdir. Çalışma programının ise eğitim kurum idarecileri ve danışmanlarca Aday Öğretmen Yetiştirme Programı doğrultusunda hazırlanması hedeflenmiştir. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanan formların eğitim kurumu yönetici ve danışmanlar

tarafından eğitim kurumunun koşullarına göre uyarlanması amaçlanmıştır (MEB, 2016a). Bu programda Sınıf ve Okul İçi Faaliyetler (384 Saat), Okul Dışı Faaliyetler (90 Saat), Kitap Okuma, Film İzleme, Hizmet İçi Eğitimler, (180 Saat) toplamda eğitim alınmaktadır.

Aday öğretmenlik süreci temel olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların ilki yetiştirme süreci, ikincisi aday performans süreci, üçüncüsü ise sınav sürecidir. Yetiştirme sürecinde bakanlık kadrolarına atanan aday öğretmenlere (kadrolu/sözleşmeli) atandıkları ilk dönemde 654 saat “aday öğretmen yetiştirme programı” uygulanır. Özel eğitim kurumlarında adaylığı kaldırılanlara programın 312 saati uygulanır. Faaliyetler il müdürlüklerince yürütülür. Bu faaliyetleri tamamlayamayanların adaylıkları kaldırılmaz. Adayların birinci performansı bu süreçte yapılır.

Adayalara üç aşamada toplam 7 performans değerlendirmesi uygulanır. Birinci ve ikinci aşamada performans değerlendirmesi danışman öğretmen ve kurum müdürü, üçüncü aşamada ise danışman öğretmen, kurum müdürü ve müfettiş tarafından uygulanır. Performans için bir dönemde en az 60 iş günü öğretmenlik yapmak gerekir. Tamamlanamayan performans süresi yeni dönemde sıfırlanır. Süreler sonraki döneme devretmez. Performans ortalaması 50 puan ve üzeri olmayan öğretmenlerin öğretmenliğine son verilir.

Yetiştirme ve performans süreçlerini başarı ile tamamlayanlar, bir yıl fiilen çalışmalarını sonucu Adaylık Kaldırma Sınavı'na (AKS) başvuru hakkı kazanırlar. Sınavdan 60 ve üzeri puan alan adaylar sınavdan başarılı sayılır. Başarısız olan adaylar ise il içinde başka bir kuruma görevlendirilir ve performans sürecine yeniden tabi tutulur. İkinci defa başarısız olan adayların öğretmenliğine son verilir. Sınava girmeye girmeye hak kazandığı halde kabul edilebilir belge ile ispatı mümkün mazaretleri nedeniyle sınava katılamayanlar, göreve başlamalarından sonraki ilk sınava alınır.

Aday öğretmenler 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na tabi olduklarından adaylıkları iki yıl ile sınırlı değildir.

Daha önce özel eğitim kurumlarında adaylığı kaldırılan öğretmenlerin ise uyum eğitimi almaları koşulu getirilmiştir. Buna göre özel eğitim kurumlarında adaylığı kaldırılan öğretmenlere uyum programı sürecinde, 42 saat okul içi faaliyetleri, 90 saat okul dışı faaliyetleri; 80 saat hizmetiçi eğitim faaliyetleri olmak üzere toplam 312 saat eğitim verilmektedir (MEB, 2020b).

**Tablo 2.4. Özel Öğretim Kurumlarında Adaylığı Kaldırılan Öğretmenlere Uyum Programı**

	Sıra	Çalışma Konuları	Süre(Saat)
Okul İçi Faaliyetler (42 Saat)	1	Okul İçi Gözlem ve Uygulamalar	42
Okul Dışı Faaliyetler (90 Saat)	2	Şehir Kimliğini Tanıma	18
	3	Kurumsal İşleyiş	18
	4	Yanı Başımızdaki Okul	18
	5	Tecrübeyle Buluşma	12
	6	Gönüllülük ve Girişimcilik Çalışmaları	12
	7	Mesleki Gelişim ve Kariyer	12
	Kitap Okuma	8	Kitap Okuma (Her ay 1 kitap okunacaktır)
Film İzleme	9	Film İzleme (Her ay 2 film izlenecektir)	
Hizmet İçi Eğitimler (180 Saat)	10	Türkiye’de Demokrasi Serüveni ve 15 Temmuz Süreci	6
	11	Anadolu’da Çok Kültürlülük, Kaynakları ve Eğitime Yansımaları	60
	12	Kültür ve Medeniyetimizde Eğitim Anlayışının Temelleri	18
	13	Dünden Bugüne Öğretmenlik	12
	14	İnsanı Değerlerimiz ve Meslek Etiği	12
	15	Öğretmenlikle İlgili Mevzuat Programı	12
	16	Etkili İletişim ve Sınıf Yönetimi	12
	17	Milli Eğitim Sisteminde Güncel Uygulamalar	12
	18	Gelişmiş Ülkelerin Eğitim Sistemleri, Uluslararası Kuruluşların Sisteme Yansımaları	12
	19	Ulusal ve Uluslararası Eğitim Projeleri ve Örnek Projeler	12
	20	Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Semineri	6
	21	Afet Eğitimi Semineri	6

**Kaynak:** MEB, 2020b

Uyum programının programının temel olarak beş alanda öğretmen eğitimine odaklanmaktadır. Adaylığı özel kurumlarda kaldırılan öğretmenlerin programında Ders Planlama/Hazırlık/Değerlendirme, Ders Uygulaması, Ders İzleme çalışma konuları bulunmamaktadır. Ayrıca Adaylık Kaldırma Sınavı’na girmezler.

Adayların dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır:

1. Yetiştirme sürecini takip etmesi ve mebbise işletmesi
2. Yetiştirme süreci görev ve sorumluluklarını bilmesi

3. Performanslarının zamanında yapılıp yapılmadığını mebbsten takip etmesi
4. Bakanlığımız duyuru ve haberlerini takip etmesi
5. Sınav kılavuzu hükümlerini incelemesi

Ayrıca, yönergede danışman öğretmenin belirlenmesinde danışman öğretmende aranacak özellikler şu şekilde sıralanmıştır: En az on yıllık bir mesleki deneyime sahip, daha önce danışmanlık yapmış, sosyal ve kültürel yönü kuvvetli, meslekte seçkin bir düzeye ulaşmış, iletişimi kuvvetli ve görevlendirileceği aday öğretmen ile aynı branştan olması esastır. Süre koşulunun sağlanmadığı durumlarda ise çalışma yılı on yıldan daha az olan öğretmenler arasından, aynı branştan öğretmen bulunmaması durumunda ise farklı branşlardan öğretmen görevlendirilebileceği vurgulanmıştır (MEB, 2016b).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Çalışmanın bu bölümünde eğitim ve öğretim alanında, yurt içinde ve yurt dışında yapılmış mentorluk çalışmalarına yer verilmiştir.

### **2.5.1.Yurt İçince Yapılmış Araştırmalar**

Boz ve Boz (2006),”Do prospective teachers get enough experience in school placements?” isimli çalışmalarında öğretmen adaylarının okul yerleştirmeleri sırasında yaşadıkları deneyimlerini tartışmayı amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini okul deneyimi II ve öğretmenlik uygulaması derslerini alan 41 aday öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmadan elde ettikleri bulgular neticesinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen gibi hissedemediklerini ve yeterince pratik yapma şansı elde edemediklerini belirtmektedirler.

Eraslan (2008), gerçekleştirmiş olduğu “Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri” isimli çalışmasında, fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Okul Deneyimi II dersi ile ilgili matematik öğretmeni adaylarının görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak “47 matematik öğretmen adayına sömestrin sonunda uygulama okullarındaki deneyimlerini yansıtmaları için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adayların bu soruya verdikleri yazılı cevaplar nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir”. Çalışmadan elde ettikleri bulgular neticesinde, “uygulamanın etkin şekilde yürütülmesini sağlayacak olan iki önemli

ayağından ne uygulama öğretmeni ne de ilgili öğretim elemanı bu sürece beklenen ilgi ve katkıyı sağlamakta bunun sonucu olarak okul deneyimi II uygulaması öğretmen adaylarının gelişiminde olumlu katkılarından çok olumsuz yanlarıyla var olurken, öğretmen adayları uygulamanın kendilerini meslekten uzaklaştırdığını veya soğuttuğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, görevinin bilincinde, istekli ve tecrübeli uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile çalışan çok az sayıda aday öğretmeni olumlu ve faydalı deneyimlerle süreci tamamlarken gerçek okul ortamını yaşadıklarını ve kendilerini bir öğretmen gibi hissettiklerini” ifade etmişlerdir.

Takkaç (2012), gerçekleştirmiş olduğu “Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ve sorunları” isimli çalışmasında ülkemizde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Öğretmen yetiştirme programları, temelde 'cumhuriyet öncesi dönem, erken cumhuriyet dönemi ve güncel dönem' olarak üç başlık altında incelendikten sonra günümüzdeki durum 'öğretmen yetiştirme programlarının bugünü' başlığı altında irdelenmektedir. eğitim fakültelerinin Milli Eğitim Bakanlığı ile yaptığı protokol sayesinde öğretmen adaylarının iş başında öğrenme ilkesine uygun olarak uygulama okullarında staj yapmalarının yolunun açıldığını ama bu staj programı uygulamasının verimli olmaktan uzak olduğunu ve öğretmen adayları tarafından en kolay ve önemsiz yalnızca bir ders olarak algılandığını belirtmektedir. Ayrıca hem gerek öğretim elemanının iş yoğunluğu ve alan bilgisi yetersizliği nedeniyle bu uygulamadan yeterince verim alınmadığını ifade etmiştir.

Yılmaz (2017), gerçekleştirmiş olduğu “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” isimli çalışmasında ülkemizde uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi ve değerlendirilmesini amaçlamıştır. Bu doğrultu da araştırmada betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinin çeşitli ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan aday öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda aday öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet içi eğitim faaliyetlerine alanında yeterli olan kişilerin eğitim vermediği ve aday öğretmenlerin sözlü sınavla değerlendirmesinde taraflı bir değerlendirmeye olanak tanınmasının önemli bir sorun olduğu gibi dikkat çekici sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Sarıkaya, Samancı ve Yılar (2017) Yılmaz (2017), gerçekleştirmiş olduğu “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinin Aday ve Danışman Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Kapsamında Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli çalışmada mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecini aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında, nitel ve nicel verileri birlikte kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışma karma araştırma yaklaşımlarına ait temel desenlerden keşfedici ardışık desene uygun olarak yürütülmüştür. “Çalışma grupları kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri 20 aday, 10 danışman ve iki Millî Eğitim şube müdürü; nicel verileri ise 100’ü aday ve 100’ü danışman olmak üzere toplam 200 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Nitel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen iki farklı yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri ise nitel verilerin analizi sonucunda geliştirilen anketler ile toplanmıştır”. “Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Aday öğretmenlik eğitim sürecinin atama yapılan okulda ya da atama yapılan okula benzer özelliklere sahip bir okulda yapılması ve sürecin kesinlikle birleştirilmiş sınıfları gözlemlemeyi de içermesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır”. Sürecin özgüven sağlama, sınıf yönetimi, planlama, materyal tasarlama, müfredat, iletişim ve etkileşim boyutlarında adaylara gelişme imkânı sunduğu tespit edilmiştir.

Çakmak, Kaçar ve Arıkan (2018) gerçekleştirmiş oldukları “Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarında 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ülkemizde aday öğretmen olarak atanan öğretmenler için uygulanan Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci (AÖYS)’nin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışma nitel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilindeki ortaokullarda görev yapan 10 sosyal bilgiler aday öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada toplanan nitel veriler, “betimsel analiz” yöntemine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, AÖYS’ye ilişkin olarak bilgilendirme eksikliği olduğu görülmüş, AÖYS uygulama aşamasının uzamasının sıkıcı olabileceği değerlendirilmiştir. AÖYS genel olarak katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından uygun bulunmuştur. AÖYS’de aday öğretmenlerin en çok yakındığı durum çok fazla evrak ve form doldurmaları

olmuştur. Benzer şekilde, Kılıç, Babayiğit ve Erkuş (2016), yapmış oldukları çalışmada evrak yükünün çok fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

### **2.5.2.Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Conley, Bas-Isaac ve Scull (1995), mentorluk sürecinde işbirliği ile ilgili iletişim becerilerine ve özelliklerine sahip olmanın önemi ile ilgili olarak danışman öğretmenler ve aday öğretmenler arasındaki ilişkinin bir iletişim ve işbirliği kültürü içinde geliştiğini söylediler.

Certo (2005), ilk yıl aday öğretmen ile danışman öğretmen arasındaki görüşmenin, aday öğretmenin ihtiyaçlarına dayandığını söyledi. Genel olarak, katılımcıların araştırmanın yönlendirici uygulamasında belirlenen konuları çözmeyi hedeflediklerini, bu sorunların mesleki ve sosyal destek alanına ait olduğunu, duygusal destek alanı altında olmadığını ifade etmiştir.

Kwan ve Lopez-Real (2005), mentorun rolünü; geribildirim sağlayıcı, gözlemci, eğitmen ve rol model olarak pragmatik; danışman, ortak ve önemli arkadaş olarak kişilerarası ilişkiler; değerlendirici, kalite kontrol personeli ve yönetim personeli olarak yönetici olmak üzere üç ayrı kümede toplamışlardır.

Forsbach-Rothman (2007), öğretmenlerin rehberlik sürecinde zamanlarının yetersiz olduğunu ifade edip; danışman öğretmenlerin gerekli rehberlik eğitimini aldıktan sonra aday öğretmenlere rehberlik hizmeti vermek için gerekli becerileri edinebileceklerini belirtmiş ancak danışman ve aday öğretmenlerin mentorluk uygulamaları için yeterli zaman bulamadıklarından şikayetçi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Hobson ve arkadaşları (2009), mentorluk sürecinde mentorların etkin bir şekilde seçilmesinin sürecin faydalarını artıracığına ve maliyetlerini düşüreceğine işaret ettiler. Yanlış mentor seçimi, mentorluk sürecinin sonucunu olumsuz etkileyecek ve mali kaynakları ve zamanı boşa harcayacaktır. Araştırmaya katılan eğitimciler mentorun sahip olması gereken özellikleri; güven verici olmaları, işbirliği yapmaları, empati ve iletişim becerilerine sahip olmaları olarak belirtmişlerdir.

Löfström ve Eisenschmidt (2009) araştırmalarında, mentorun kişisel özellikleri arasında güven verici olmanın yer aldığını tespit etmişlerdir. Li (2009), danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle güvene dayalı yakın bir ilişki kurmaya çalışırken,

genellikle öğretmenlerin hataları ve hakları üzerinde otoriter bir etkiye sahip olduklarını ifade etmiştir.

Tedder ve Lawy (2009) araştırmalarında, iş konusunda ve öğretme konusunda tutkulu öğretmenlerle olan ilişkilerin daha değerli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada, arkadaşları ve meslektaşları arasında koçluk uygulamaları yaparak daha başarılı sonuçlar elde edildiğini ifade etmişlerdir.

Kardos ve Johnson (2010), aday öğretmenlerin sıklıkla yanlış danışman öğretmen eşleşmeleriyle karşılaştıklarını ve aday öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde danışman öğretmenleri tarafından gözlemlenmediğini ya da danışman öğretmenleri ile öğretim etkinliklerini tartışma fırsatlarının olmadığını tespit etmişlerdir.

Gardiner (2010) danışman öğretmen görüşleri doğrultusunda; akranlar arası işbirliğinin sağlanıp, öğrenci merkezli uygulamaların planlanıp uygulayabileceğini ve bu uygulamaların gerçekleşmesiyle öğretmenlerin mesleki gelişimde daha başarılı hissedebilecekleri ifade edilmiştir.

Hudson (2013), mentorluğun profesyonel gelişim olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Yapılan araştırma mentorluğun, iletişim becerilerinin geliştirilmesinde, problem çözmeye ve kapasite oluşturmada önemli olduğunu; liderliğe ve öğretim bilgisinin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Langdon (2014), mentorluk uygulamasında, duygusal desteğe daha az dikkat edildiğini ve mentilerin öğrenmesi ve öğrenme uygulamalarının yapılandırılması ile ilgili konulara daha fazla dikkat edildiğini ifade etmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden bütüncül çoklu durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçekçi çerçevesi (içeriği) içinde güncel fenomeni ele alabilen bir araştırma yöntemidir. Olgu ile içeriği arasındaki sınır net değildir ve birden fazla kanıt veya veri kaynağı vardır. Bu araştırma tasarımında amaç, gerçek ortamı kendine özgü bir şekilde incelemek ve onu detaylı bir şekilde tanımlamaktır. Araştırmacılar sürece, ortama veya olaylara müdahale etmeyeceklerdir. Bu nedenle, araştırmacının katılımcılar üzerinde daha az etkiye sahip olduğu kabul edilmektedir (Yin, 1994). Durum çalışmasına olan ihtiyaç karmaşık sosyal olguları anlama isteği ile ortaya çıkmıştır (Stake, 1995; Yin, 2014). Bütüncül ve derinlemesine inceleme gerektiği durumlarda, durum çalışmasının sağlam bir yol gösterici olabileceği ve karmaşık konuların anlaşılması ve keşfedilmesine olanak tanıdığı söylenebilir (Merriam, 1998). Durum çalışmasında, gerçek ortamda tanımlanmış sınırlamalara sahip araştırma nesnelерinin ayrıntılı bir açıklaması ve incelemesi yapılır. İnceleme durumunda, fenomeni etkileyen birçok faktör vardır ve bu faktörleri ve bunların etkileşimlerini göstermek için durum çalışmaları kullanılır. Durum çalışması deneyimlerden öğrenme ve kuram uygulamalarını etkileme olanağı sunmaktadır. Eğitim ortamlarının ve hedeflerinin karmaşıklığı ve çeşitliliği göz önüne alındığında, farklı amaçlara yönelik durum çalışmaları, araştırmacılar için değerli bir veri kaynağıdır. Durum çalışması deseni özellikle sosyal bilimler, psikoloji, antropoloji ve ekoloji alanında yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. (Shuttleworth, 2008). Her nitel araştırma deseninin farklı bir odağı vardır. Durum çalışmasının odak noktası, mevcut bir olayı tanımlamaya çalışmaktır. Durum çalışmaları, diğer nitel araştırma yöntemlerinden farklıdır; tek tek birimleri veya sınırlı sistemleri inceler, bunları ayrıntılı olarak tanımlar ve bağlam içinde açıklar. (Hancock ve Algozzine, 2006).

Bütüncül çoklu durum deseni, içerisinde tek bir analiz birimi olan birden fazla durumun ele alındığı durumlarda kullanılmaktadır (Aytaçlı, 2012). Çoklu durum deseni bir bütün olarak uygulanabilir. Bu modelde kendi içinde bir bütün olarak kabul

edilebilecek birden fazla durum vardır. Her durumun kendisi bir bütün olarak ele alınır ve ardından birbiriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu nedenlerle çalışmamızda, hem aday öğretmenlerin hem de danışman öğretmenlerin mentorluk kavramı üzerine farklı yönlerden görüşlerin ele alınmasını sağlayabilmek için bütüncül çoklu durum çalışması modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma, (1) durumun tanımlanması ve araştırmanın desenlenmesi; (2) veri toplama araçlarının hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi son olarak da (3) araştırmanın sonuçlandırılması ve raporun yazılması olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Çalışma verileri 05 -29 Kasım 2019 tarihleri arasında Kahramanmaraş İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilkokullarından toplanmıştır. Çalışmaya 15 gönüllü katılımcı (8 aday öğretmen ve 7 danışman öğretmen) dahil edilmiştir. Katılımcıların hepsi Kahramanmaraş ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışmaktadır.

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Teddlie & Tashakkori'ye (2015, s.209) göre, ölçüt örnekleme tekniği, belli bir amaç doğrultusunda az sayıdaki durumdan çok sayıda ayrıntı elde ederek, derinlemesine ve zengin veriler sağlamaya yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada, amaca uygun olarak verileri toplama sürecinde menti rolündeki katılımcıların aday öğretmen; mentor rolündeki katılımcıların ise danışman öğretmenlik eğitim almış olmaları ve danışman öğretmen olarak görev yapıyor olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanılma sebebi ise araştırmacının daha kolay görüşme yapabilmesine olanak sağlamak amacıyla şehir merkezine daha yakın okullardaki aday öğretmenlerle danışman öğretmenlerin seçilmesinden kaynaklanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler Tablo 4.1'de gösterilmektedir.

**Tablo 4.1** Katılımcıların demografik özelliklerine ait veriler

	Değişkenler	n	Yüzdeler (%)	
<b>Aday Öğretmen (n:8)</b>	<b>Cinsiyet</b>	Kadın	3	37,5
		Erkek	5	62,5
	<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	7	87,5
		Y. Lisans Öğrencisi	1	12,5
	<b>Hizmet süresi</b>	1,5 ay	2	25
		2 ay	5	62,5
3 ay		1	12,5	
<b>Danışman Öğretmen (n:7)</b>	<b>Cinsiyet</b>	Kadın	4	57,15
		Erkek	3	42,85
	<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans	3	42,85
		Y. Lisans Öğrencisi	4	57,15
	<b>Hizmet süresi</b>	1-5 yıl	1	14,29
		6-10 yıl	5	71,42
		11 yıl ve üzeri	1	14,29
	<b>Branş</b>	Sınıf Öğret.	5	71,42
		Fen Bilgisi Öğret.	2	28,58
<b>Danışman öğretmenlik eğitimi alma durumları</b>	1 gün	5	71,42	
	2 gün	2	28,58	

Çalışmanın katılımcı grubu sekiz aday öğretmen ile yedi danışman öğretmenden oluşmaktadır. Danışman öğretmenler birisi çalışmaya katılan iki aday öğretmene birlikte danışmanlık yaptığı için çalışmada yedi danışman öğretmen yer almaktadır. Çalışmada yer alan aday öğretmenlerin 3 (%37,5)'ü erkek, 5 (%62,5)'i ise kadındır. Danışman öğretmenlerin ise 4 (%57,15)'ü kadın ve 3 (%42,85)'ü erkektir.

Çalışmada aday öğretmenlerin 7'si (%87,50) lisans ve 1'i (%12,50) yüksek lisans öğrencisidir. Danışman öğretmenlerin ise 3'ü (%42,85) lisans ve 4'ü (%57,15) yüksek lisans öğrencisidir. Bunun yanı sıra aday öğretmenlerin hizmet süreleri 1,5 ay ile 3 ay arasında değişmektedir. Danışman öğretmenlerden 1'inin (%14,29) hizmet süresi 1-5 yıl; 5 (%71,42)'inin hizmet süresi 6-10 yıl, yine 1 (%14,29)'inin hizmet süresi 11 yıl ve üzerindedir.

Çalışmaya katılan aday öğretmenlerin tamamı sınıf öğretmenidir. Danışman öğretmenlerin ise 5 (%71,42)'i sınıf öğretmeni, 2 (%28,58)'si ise fen bilgisi öğretmenidir. Bunun yanı sıra danışman öğretmenlerin sadece 1-2 gün aralığında danışman öğretmenlik eğitimi aldıkları tespit edilmiştir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öncelikle Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilkokullarında görev yapan 8 aday öğretmen ve 7 danışman öğretmenin aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk

uygulamaları ile ilgili görüş ve değerlendirmelerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Açık uçlu sorular katılımcıya esnek bir şekilde cevap verme olanağı sağladığı gibi kapalı uçlu sorulara göre katılımcıları daha çok motive etmektedir (Balcı, 1997). Diğer yandan bu tip sorular hem araştırmacıya esneklik sağlar hem de konuyla ilgili önemli değişkenlerin göz ardı edilmemesine yardımcı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, meslekte çalışma süreleri, danışman öğretmenlerin branşları ile danışman öğretmenlik eğitimi alma durumları hakkında sorular sorulmuştur. Görüşme formunun ikinci bölümünde aday öğretmen ve danışman öğretmenlere açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu sorular şöyledir:

**Tablo 3.2.** Görüşme Soruları

Görüşme Formu Türü	Sorular
<b>Aday Öğretmen Görüşme Formu</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.</li> <li>2.Danışman öğretmenleriniz mesleki gelişiminize yönelik neler yapıyorlar?</li> <li>3.Danışman öğretmeninizin sahip olduğu özellikler ve nitelikler nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>4.Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>5.Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmeninizle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>6.Danışman öğretmeninizden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>7.Aday öğretmenlik sürecinde deneyimlediğiniz aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisini <ol style="list-style-type: none"> <li>a)Aday öğretmen olarak size katkısı açısından değerlendiriniz.</li> <li>b)Kurumsal katkı (eğitim sistemine katkısı) açısından değerlendiriniz.</li> <li>c)Danışman öğretmene katkısı açısından değerlendiriniz.</li> </ol> </li> <li>8.Aday öğretmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?</li> <li>9.Danışman öğretmeninizi canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?</li> </ol>
<b>Danışman Öğretmen Görüşme Formu</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.</li> <li>2.Danışman öğretmen olarak aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik neler yapıyorsunuz?</li> <li>3.Danışman öğretmen olarak sahip olduğunuz özellikler ve nitelikler nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>4.Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve nitelikler nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>5.Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>6.Aday öğretmenlik sürecinden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.</li> <li>7.Aday öğretmenlik sürecinde deneyimlediğiniz aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisini <ol style="list-style-type: none"> <li>a)Aday öğretmene katkısı açısından değerlendiriniz.</li> </ol> </li> </ol>

---

b)Kurumsal katkı (eğitim sistemine katkısı) açısından değerlendiriniz.  
c)Danışman retmene (kendinize) katkısı açısından değerlendiriniz.  
8.Aday retmeni canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?  
9.Danışman retmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?

---

Veri toplama sürecinde katılımcılarla birebir yüzyüze görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık 15 dk sürmüştür.

Çalışmaya dahil edilen aday ve danışman retmenlerle görüşmeler esnasında retmenlerin verdikleri cevaplarda kendini tekrar etmeye başlayıp başlamadığına, verilerin doğunluğa ulaşıp ulaşmadığına, verilen cevapların yzeyssel mi yoksa derin cevaplar mı olduğuna ve soruları cevaplariken detaylandırma şekillerine dikkat edilmiştir.

### **3.5. Veri Analizi**

Verilerin analizinde betimsel analiz ve tümevarımsal içerik analizleri kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve açıklanır. Veriler, araştırma sorusunun ortaya koyduğu temaya göre düzenlenebilir veya görüşme ve gözlem sürecinde kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Betimleyici analizde, doğrudan alıntılar genellikle görüşülen kişinin veya gözlemcinin görüşlerini çarpıtıcı bir şekilde yansıtılmak için kullanılır. Bu tür analizin amacı, anket sonuçlarını düzenli ve açıklayıcı bir biçimde okuyuculara sunmaktır. Öncelikle bu amaçla elde edilen verileri sistematik ve açık bir şekilde tanımlanır. Daha sonra bu tanımlamalar anlatılır, neden-sonuç ilişkileri kontrol edilir ve bazı sonuçlar elde edilir. Ortaya çıkan konuları ilişkilendirmek, açıklamak ve geleceğe yönelik tahminlerde bulunmak da araştırmacıların yorumlarının içeriklerinden biri olabilir (Yıldırım ve şimşek, 2016).

Kodlama, verilerin azaltılması ve gösterilmesi için n şarttır. Kodlama, nitel analizin başlatılması ve bu süreçte tüm analizin farklı aşamalarında devam eden işlemlerdir (Ragin, 1995).

Kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarma, tümevarımsal içerik analizi olarak tanımlanır. Strauss ve Corbin (1990) bu süreci “kuram oluşturma” olarak adlandırmaktadır. Yani daha önce

bilinmeyen olguların, içerik analizi yoluyla açıklanması ve birtakım önermelere ulaşılması, kuram oluşturma süreci olarak tanımlanmaktadır. Strauss ve Corbin'e göre Araştırılan olgunun dayandırılabilir bir teorinin yokluğunda, tümevarımsal analize, yani koda dayalı içerik analizine ihtiyaç vardır. Oluşturulan kodlar (kavramlar) ve bu kodlar arasındaki ilişkiler (temalar), verileri açıklamak için kullanılan teorinin temelini oluşturur. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tutarlılık incelemesi, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılınca araştırmacının çalışmanın başından beri gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını görebilmek amacıyla gerçekleştirilen bir stratejidir. Bu tutarlılık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve veri analizi aşamalarında bulunmalıdır. Teyit incelemesinde ise araştırmaya sonuçlarının gerçeği yansıtması, varsayımlardan ve öznel yargılardan uzak olması amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmacının veri kaynaklarına ve araştırılan alana uzak olması, olay ve olguları nesnel bir şekilde ortaya koyması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Verilerden anlamlı bir bütün oluşturmak ve araştırmanın temel sorunsalı olan sosyal olgunun çözümü için anlamlı bütüncül sonuçlara gitmek nitel analizinin son aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı çeşitli anlam oluşturma stratejilerini kullanır. Araştırmacı, nitel analizin aşamalarında verilere ilişkin örüntü ve temaları not etmelidir. Böylesi bir kaydetme davranışı, veriler arasındaki akla yatkınlığın belirlenebilmesi için yapılmaktadır. Bununla beraber verileri kümeleyerek çeşitli veri birikimleri oluşturmak da önemlidir. Araştırmacı kümelediği verileri (temalar), metafor yaratmak için kullanabilir. Metaforlar, araştırmacının, araştırdığı probleme ilişkin öznel belirteçler olabileceği gibi, verilerden elde edilen alt düzey kavramlar ve kategoriler ile temaları da kapsayan bir çeşitlilikte olabilir (Shenton, 2004).

Morgan'a (1986) göre metaforlar iki amaçla kullanılır: bir durumu betimleme (descriptive) ve bir süreci hızlandırma veya iyileştirme (prescriptive). Metaforlar betimle amacı ile kullanıldığında bir durum, olay ve olgu var olduğu haliyle betimlenir, resmedilir. "Bir süreci hızlandırma veya iyileştirme" amacıyla kullanıldığında ise metaforlar bir değişim aracı olarak görülür. Metaforların nitel bir veri toplama yöntemi olarak kullanılması daha çok birinci kategoriye, yani betimleyici rolüne karşılık gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada ise alanyazından hareketle;

1. Görüşme kayıtları dinlenerek yazılı hale getirilmiş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2. Görüşme kayıtları birkaç kez okunmuştur.

3. Görüşme kayıtları nitel veri analizinde kullanılan bir programa aktarılmıştır.

4. Önce alanyazından ve alt problemlerden hareketle üst temalar belirlenmiştir.

5. Sonra tüm görüşme kayıtları tek tek okunarak görüşleri ifade eden kodlar üretilmiştir.

6. Bu kodlardan hareketle daha önceden belirlenmeyen yeni temalar belirlenmiştir.

Metafor analizi sürecinde ise;

1. Katılımcıların ürettiği mecazlar metaforik açıdan analiz edilmiş ve olumlu ve olumsuz temaları altında toplanmıştır.

2. Metafor analizi sürecinde metaforlaştırma metodolojisinin mantıksal temelinden yola çıkarak her kaynağın çağrıştırdığı anlamları içeren imge tarlaları oluşturulmuştur.

### **3.6. Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları ve Etik Hususlar**

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla; Creswell'in (2015)'de belirttiği gibi, a) bulguların sunumunda verilerin ilişkili olduğu durum dikkate alınmış ve yorumlar buna göre yapılmıştır, b) alt temaların iç tutarlılığını sağlamak amacıyla içsel homojenlik ve dışsal heterojenlik ölçütleri esas alınmıştır. Ayrıca, alt temaların belirlenmesinde kuramsal yapı esas alınmış ve iç güvenilirliği sağlamak amacıyla verilerin analizinden sonra bazı bulgular yorum yapılmadan direk olarak alıntı yapılarak sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada verilerin toplanması, yorumlanması ve analizi sürecinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacı ile, yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi gibi basamaklar detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın işlem basamakları da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak kavramsallaştırılan benzerlik

“ $\Delta=C\div(C+\partial)\times 100$ ” formülü kullanılarak hesaplanabilir. Formülde,  $\Delta$  : Güvenirlik katsayısını,  $C$  : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını,  $\partial$ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir. İçsel tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002).

Dolayısıyla çalışmanın içsel tutarlılığını belirlemek üzere Miles ve Huberman’ın (1994) güvenirlik formülü kullanılmıştır. Buna göre çalışmanın kodlayıcılar arası içsel tutarlılığı %94 olarak hesaplanmıştır (Güvenirlik katsayısı =  $[183/(183+11)]*100$ ).

Katılımcılar görüşmelerden önce yapılan çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme süreci sonrasında katılımcılara araştırmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Çalışma kapsamında, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve çalışma kapsamında elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı bildirilmiştir. Katılımcılar, çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını ve çalışma kapsamında paylaştıkları görüşlerin araştırmacı tarafından bilimsel amaçlarla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu amaçla araştırmacı ve katılımcılar arasında “Araştırmacı Taahhüt ve Katılımcı İzin Formu” imzalanmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Çalışmada aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmış ve çalışmaya 8 aday öğretmen ve 7 danışman öğretmen dâhil edilmiştir. Bu bölümde, araştırmanın amacı çerçevesinde ilk olarak öğretmenlerin mentorluk denildiğinde ne anladıklarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Daha sonra danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik neler yaptığını yer verilmiştir. Danışman öğretmenlerin sahip olduğu özellikler ve sahip olması gereken özelliklere yönelik görüşler alınmıştır. Aday öğretmenlik sürecinde karşılaşılan sorunlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçten beklentileri ve sürece yönelik önerilerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak bu sürecin kendilerine katkısı, aday/danışman öğretmene katkısı ve kurumsal açıdan katkısını değerlendirmeleri istenmiştir. Son olarak aday ve danışman öğretmenlerin neye benzetildiği sorularak metafor analizi yapılmıştır.

#### 4.1. Mentorluk Kavramına Dair Görüşler

Çalışmanın bu bölümünde, aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin mentorluk kavramına ilişkin görüşleri yer almaktadır. Bu doğrultuda “Aday sınıf öğretmenlerinin ve danışman öğretmenlerin mentörlüğe ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemini cevaplamak amacıyla katılımcı aday ve danışman öğretmenlere “Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiş ve ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

##### 4.1.1. Aday Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına Dair Görüşleri

Aday öğretmenlerin, mentorluk kavramına dair görüşleri Tablo 4.1’ de yer almaktadır.

**Tablo 4.1** Aday Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına İlişkin Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
	Danışmanlık	A1, A4, A8	3
	Yardımcı olmak	A1, A6, A8	3
<b>Mesleki Yardım</b>	Oryantasyon, alıştırma evresi	A2	1
	Yol göstermek	A6	1

	İş birliği	A1	1
<b>Kavrama Dair Bilgi Yetersizliği</b>	Kendini eğitime	A7	1
	Kişinin kendi hayatına yön vermesi	A7	1
	Fikri yok	A3, A5	2

Çalışmada katılımcılara, mentorluk kavramına yükledikleri anlam sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda mesleki yardım ve kavrama dair bilgi yetersizliği şeklinde iki tema oluşturulmuştur. Mesleki yardım teması altında, oryantasyon-alıştırma evresi, danışmanlık, yardımcı olmak, yol göstermek, iş birliği; kavrama dair bilgi yetersizliği teması altında ise kendini eğitime, hayatına yön verme ve fikri yok olmak üzere sekiz görüş ortaya çıkmıştır. “Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz?” sorusuna aday öğretmenlerin 3’ü mentorluk hakkında herhangi bir bilgisinin bulunmadığını, aday öğretmenlerin 5’i de mentorluğun oryantasyon, danışmanlık, yardımlaşma, yol gösterme ve iş birliği gibi bir anlamı olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcı aday öğretmenlerin çoğu mentorük kavramını tam bilmediklerini fakat bu kavramın onlara oryantasyon, alıştırma evresi, danışmanlık, yardımcı olmak, yol göstermek ve iş birliği kavramlarını çağrıştırdığını ifade etmişlerdir.

*“Mentorluk kavramını duyuyorum ama içeriğini çok fazla bilmiyorum açıkçası. Mentorlük, iş birliğini çağrıştırıyor şu an bana. Danışmanlık gibi yardımcı olmak. O kavramları çağrıştırıyor. Dediğim gibi ama net anlamını bilmiyorum.”* (A1)

*“Oryantasyon, alıştırma evresi mi? Direkt bizi seçtiğiniz için aday öğretmenleri. Aklıma ilk o geldi çünkü.”* (A2)

*“Duymadım açıkçası mentörlük yani bir cümlemin içinde duysam. Belki bir çağrışım yapar ama şu an yapmıyor.”* (A3)

*“Bildiğim kadarıyla danışmanlık gibi bir şey mentörlük. Çok da fazla bir bilgim yok ama herhangi bir konuda uzman bir kişinin yeni başlayan bir bireye danışmanlık etmesi”* (A4)

*“Kişiye ya da bir öğrenciye yol gösteren ona bazı şeyleri öğretmeye çalışan deneyimli bir kişiden yardım almak aklıma geliyor.”* (A8)

Katılımcı aday öğretmenlerden 2'si mentörlük kavramını bilmediğini belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden 1'inin cevabı doğrultusunda ise mentörlük kavramını yanlış bildiği sonucuna varılmıştır.

*“Açıkçası bilmiyorum ya daha önce duyduğum bir şey olabilir ama şu anda aklıma hiçbir şey gelmiyor. (A5)*

*“Yardımlaşmak gibi bir şey. Yardım etmek, yol göstermek tarzında bir şey geliyor aklıma.” (A6)*

*“Mentörlük deyince kişinin kendi kendini eğitmesi kişinin kendi hayatına yol vermesi diyebilirim.” (A7)*

Aday katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda, mentorluk kavramının net bir şekilde bilinmediği fakat katılımcıların çoğunluğunun, mentorluk kavramı hakkında yüzeysel fikirlerinin olduğu belirlenmiştir.

#### 4.1.2. Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına Dair Görüşleri

Danışman öğretmenlerin, mentorluk kavramına ilişkin görüşleri Tablo 4.2' yer almaktadır.

**Tablo 4.2.** Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Kavramına İlişkin Cevapları

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Mesleki Yardım</b>	Yardımcı olmak	D2, D3, D4-5, D6	4
	Rehberlik	D1, D3, D7	3
	Yol göstermek	D4-5	1
	Yetiştirme süreci	D3	1
	Danışmanlık	D7	1
	Koçluk	D8	1
	Liderlik	D1	1

Çalışmada danışman öğretmenlere, mentorluk kavramına yükledikleri anlam sorulmuştur. Alınan cevaplar doğrultusunda mesleki yardım teması ortaya çıkmıştır. Bu tema altında yardımcı olmak, yetiştirme süreci, yol göstermek, rehberlik, danışmanlık, koçluk ve liderlik olmak üzere yedi görüş yer almaktadır. “Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz?” sorusuna danışman öğretmenlerin çoğunluğu aday öğretmenlere yardım ve rehberlik etmek, yol göstermek ve mentolüğü aday öğretmenlerin yetiştirilme süreci olarak ifade etmiştir. Bazı danışman öğretmen ise mentorlülüğü danışmanlık, koçluk ve liderlik olarak değerlendirmiştir.

Katılımcı danışman öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda, mentorluk kavramı aday öğretmenlere yardımcı olmak, rehberlik etmek ve yol göstermek kavramlarıyla bağdaştırılmaktadır. Aynı zamanda mentorluk kavramı, aday öğretmen yetiştirme süreci olarak da tanımlanmaktadır.

*“Aday öğretmenler üzerinden onların eğitimi yaşadıkları sıkıntılar, MEB üzerinde MEB’in işleyişi aynı zamanda öğretmenlik sınıf defteri vs. gibi okul işleyişleri ile ilgili onlara yardımcı olmak. Bunları söyleyebilirim.” (D2)*

*“Danışmanlık aday öğretmenlere mesleğe başladıktan sonra yetiştirme süreci. Yetiştirilmesine rehberlik etmek yardımcı olmak bu şekilde anladıklarım bunlar.” (D3)*

*“Mentorluk dediğimizde karşımızda aday öğretmenler var. Onlar sanki yeni baştan bir öğrenci öğrenciye sıfırdan bir şey öğretiyormuşuz gibi durumlarla karşılaşabiliyoruz ancak benim dikkat ettiğim şudur gelen arkadaşlarım benim öğrencilerim değildir. Bunu öncelikle bir ayırt edelim. Onlar da benim gibi göreve başlamış ancak görevin inceliklerini henüz bilinmeyen işin içerisine girmemiş görev arkadaşlarımdır. Geçici olarak işi öğrenene kadar yol göstermekten ibarettir diyebilirim ben.” (D4-5)*

*“Mentorluk deyince yardımcı olmak geliyor aklıma hemen hemen ama Milli Eğitim'in bünyesi altında danışman öğretmenlik aday öğretmenlik kapsamı altında yardımcı olma anlamında bir eğitim şeklinde geliyor aklıma daha fazla.” (D6)*

Katılımcı danışman öğretmenlerde D1, D7, D8 mentorluk kavramını yönetsel açıdan değerlendirip, liderlik, danışmanlık ve koçluk kavramlarıyla bağdaştırmışlardır.

*“Rehberlik ve liderlik karışımı bir kavramı çağrıştırıyor bana.” (D1)*

*“Danışmanlık gibi rehberlik gibi zannımca öyle bir şey geliyor aklıma şu an pek bir bilgim yok”. (D7)*

*“Benim aklıma koç... Eğitim koçu gibi ya da yaşam koçu gibi şeyler geliyor” (D8).*

## 4.2. Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Danışman Öğretmen Etkinlikleri

Bu bölümde, aday öğretmenlik sürecinde yapılan etkinlikler aday öğretmenler ve danışman öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. “Danışman öğretmenler danışmanlık rollerini gerçekleştirme bağlamında neler yapmaktadırlar?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday öğretmenlere “Danışman öğretmenleriniz mesleki gelişiminize yönelik neler yapıyorlar?” sorusu; danışman öğretmenlere ise “Danışman öğretmen olarak aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmenlerin gerçekleştirdikleri rollerinden hareketle mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

### 4.2.1. Aday Öğretmenlik Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Aday Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

Tablo 4.3’ de aday öğretmenlerin, aday öğretmenlik sürecinde yapılan etkinliklere dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.3. Aday Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Faydalı İşler</b>	Ders anlatma rehberliği	A1, A2, A3, A6	4
	Form doldurma rehberliği	A1, A2	2
	Okul işleyişi hakkında bilgi verme	A3, A6	2
	Gözlem	A6, A8	2
	İletişim halinde bilgi aktarımı	A1, A7	2
	Mesleki yardım	A2, A6	2
	Geri bildirim	A3	1
	Sınıf yönetimi	A6	1
<b>Faydasız</b>	Çok yardımcı olamıyorlar.	A2, A4, A5, A7	4
	Ders gözlemi yapmıyor.	A2	1
	İletişim kopukluğu var.	A4	1

Çalışmada aday öğretmenlere danışman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik neler yaptıkları hakkında görüşleri “Danışman öğretmenleriniz mesleki gelişiminize yönelik neler yapıyorlar?” sorusu ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda faydalı işler ve faydasız olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Faydalı işler teması altında ders nasıl anlatılır, formlar nasıl doldurulur, dönüt, gözlem, iletişim halinde bilgi aktarımı, mesleki yardım, okul işleyişi nasıldır ve sınıf yönetimi olmak üzere sekiz görüş ortaya çıkmıştır. Faydasız teması altında ise çok yardımcı olamıyorlar, ders gözlemi yapmıyor, iletişim kopukluğu olmak üzere üç görüş ortaya çıkmıştır.

Aday öğretmenlerden 6'sı yapılan etkinlikleri faydalı bulurken 4'ü yapılan etkinlikleri faydasız bulmaktadır. Bu durumda 2 öğretmenin yapılan etkinlikler hem faydalı hem de faydasız bulduğu görülmektedir.

Çalışmada aday öğretmenlere danışman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik neler yaptıkları hakkında görüşleri sorulmuştur. Faydalı işler teması kapsamında danışman öğretmenlerin ders anlatma ve form doldurma rehberliğinde buldukları belirtilmiştir. Bu konuda aday öğretmenlerden A1 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*“Formlar var onlar üzerinden gidiyoruz. Ders dinlemeyle ders anlatmakla ilgili yardımcı oluyor bize. İşte tabii bulunduğum kurum biraz zor şartlar altında olduğu için çok sık görüşemiyoruz ama gidip gelerek yardımcı oluyor. Herhangi bir sorunumuz olduğunda iletişim halindeyiz.” (A1)*

A3 ve A6 ise danışman öğretmenlerinin okulun işleyişi hakkında küçük bilgiler verdiğini ve bunun yanı sıra derslerine girerek onlara yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Bu konuda A3 *“derslerimize giriyorlar tabii ders anlatırken bizi izliyorlar eksik olduğumuz yerlerde bize katkı sağlıyor. Hani şunu şu şekilde yaparsan daha iyi olur gibi geri dönüşleri oluyor. Her ders sürecinde sınıf defteri nasıl doldurulur nöbet defteri nasıl doldurulur bunlar hakkında da yardımcı oluyor”* şeklinde deneyimlerini aktarmaktadır. A6 ise danışman öğretmenin kendisine çok yardımcı olduğunu özellikle okulun ve derslerin işleyişi hakkında deneyim ve bilgilerini paylaştığını belirtmiştir. Faydalı işler temasıyla ilgili diğer görüşler ise şöyledir:

*“Danışman öğretmenim okuldaki işleyiş hakkında bize bilgiler veriyor. Sürekli e-okul dur okulun bölümleridir müdür odasındaki işleyiştir. Bu şekilde yani küçük küçük bilgilendirmeler yapıyor arada derslerimize giriyorlar tabii ders anlatırken bizi izliyorlar eksik olduğumuz yerlerde bize katkı sağlıyor. Hani şunu şu*

*şekilde yaparsan daha iyi olur gibi geri dönüt her açıdan yardımı var ders sürecinde sınıf defteri nasıl doldurulur nöbet defteri nasıl doldurulur bunlar hakkında da tabii ki sadece ders değil.” (A3)*

*“En başta bizi sınıflarına kabul ediyorlar. Bu benim için büyük bir sorumluluk biz sonuçta aday öğretmen olduğumuz için birinci sınıf öğrencisi gibi işi yeni öğreniyoruz harfleri tek tek basamakları tek tek öğretiyorlar yardımcı oluyorlar, şunu şöyle yapın bunu böyle yapın tarzında, okulun işleyişi hakkında genelde müdür falan yardım ediyor ama bazen müdürlere sormadığımız şeyleri danışman öğretmenlere soruyoruz o yönde gelişimimize katkı sağlıyorlar. Benim danışmanım da sınıf öğretmeni diyelim ki harf öğretme konusunda şu etkinlikleri seçebilirsin sınıf ortamında bir durum olduğunda çocuklar sonuçta kavga ediyorlar şöyle davranabilirsin o davranış şekillerini gösteriyorlar anlatıyorlar o şekilde bir yol gösterme var.” (A6)*

*“Danışman öğretmenimizin haftada 2 saat dersini dinliyorum dersi dinlediklerim de somut olarak danışman öğretmenimizin sınıfta öğrencilere karşı gösterdiği davranışlardan tutun anlattığı derslerden işleyişlerden ve müfredatı uygulama şeklinden yola çıkarak onun deneyimi ile bizde deneyimleniyoruz sınıf ortamında ders anlatma şekli olsun öğrencilerle diyalogları olsun Danışman öğretmenimizden faydalanmaya çalışıyoruz. Bu şekilde.” (A8)*

Bunun yanı sıra A2, A4 ve A5 danışman öğretmenlerinin müdür yardımcı olması nedeniyle kendileriyle yeterince ilgilenmediklerini sadece bir soru sorduklarında cevap vererek yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

*“Danışman öğretmenlerimiz açıkçası şu an hiçbir şey yapmıyorlar. Bizim doldurmamız gereken yığınla evrak var eğitim sürecinde, onların bir kısmını danışmanların doldurması, vermesi lazım bize. Biz onları da dolduruyoruz danışmanların doldurduğu kısmı ama danışman hocama hani... Hocam bu konuda ne yapmam lazım, şu dersi nasıl anlatmam lazım gibi gidip danıştığımda bana yardımını esirgemiyor, fikirlerini filan öne sürüyor. Onun dışında zaten benim danışman hocam müdür yardımcısı. Derslere filan girmiyor. Yani bana öyle büyük bir yardımcı katkısı yok.” (A2)*

*“Şu ana kadar çok bir katkısını görmedim. Çünkü kendilerinin de belli bir iş yükü var bizim müdür yardımcımız bizim danışman öğretmenimiz. Danışman*

öğretmenlerimiz yetersiz, branşlarımızdan olması lazım o bile sağlanamadı aynı branşta değiliz. Ben sınıf öğretmeniymiş danışman öğretmenimiz fen bilgisi öğretmeni, kendisi de yüksek lisans yapıyor. Okulda da çok fazla karşılaşmıyoruz şu ana kadar çok bir etkisini görmedim ama bundan sonra sanırım başlayacak süreç. İnşallah yetiştirebilirsek iyi olur.” (A4)

“Danışman hocamız şu anda müdür yardımcısı oluyor okulda zaten köy okul olduğu için bir müdür, müdür yardımcısı var. Müdür yardımcısının şu anda 8 tane aday öğretmeni var o da haklı yani tam yetişemiyor tam bilgi veremiyor. Okulun işleri falan derken açıkçası çok büyük bir faydası olmuyor bir çalışmamız olmuyor zaten orada kadrolu onlar var. Biz yeni atandığınız için başka kimse yok onlar da yetişemiyor.” (A5)

A7 ise danışman öğretmenlerinin aralarında mesafe olması nedeniyle yeterince yardımcı olamadığını sadece telefon ile destek verdiğini belirtmiştir.

“Çok şey yapmak istiyorlar fakat yapamıyorlar çünkü aramızda çok mesafe var aramızda 40 dakika bir mesafe var sadece telefonla arayıp soruyorlar o kadar sağ olsun yine de onu da yapabiliyorlar kendi kendime çalışma yapıyorum tabii ki onun da bana katkıları çok ama keşke yüz yüze olabilsek etkileşimde olabilsek daha güzel olabilir. Mesafe çok uzak gidip gelemiyor ben oraya gidip gelemiyorum ulaşım sıkıntısı çok hiç dolmuş yok gidip gelebilmek için. Gidip gelemiyorum o yüzden pek bir etkileşimde bulunamıyorum. Bu yüzden de yardımcı olamıyorum.” (A7)

#### 4.2.2. Aday Öğretmenlik Sürecinde Yapılan Etkinliklerin Danışman Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi

Tablo 4.4’ de danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlik sürecinde yapılan etkinliklere dair görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4.4. Danışman Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde Yapılan Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	n
Faydalı İşler	Okul işleyişi, ders süreci yardımı	D2, D3, D4-5, D8	4
	Evrak işleri	D1, D2	2
	Yönergeler listesi, yönlendirme	D1, D7	2
	Psikolojik destek, yardım etme	D1, D2	2

	Tecrübe aktarımı	D8	1
	Telefonla destek	D6	1
	Yetersizlik algısı	D7	1
<b>Faydasız</b>	Ders gözlemi ve görüşme yapamıyor.	D6, D7	2
	Aday için ayrı bir plan yapamıyor.	D8	1

Çalışmada danışman öğretmenlere aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik neler yaptıkları hakkında görüşleri “Danışman öğretmen olarak aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusu ile belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda faydalı işler ve faydasız olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Faydalı işler teması altında yönergeler listesi, yönlendirme, tecrübe aktarımı, evrak işleri, okul işleyişi, ders süreci yardımı, psikolojik destek, yardım etme, telefonla iletişim sağlıyoruz şeklinde altı görüş belirlenmiştir. Faydasız teması altında ise yeterli danışmanlık eğitimi almadık, ders gözlemi ve görüşme yapamıyor, aday için ayrı bir plan yapamıyor şeklinde üç görüş ortaya çıkmıştır.

Katılımcılardan tamamı aday öğretmenlik sürecinde yapılan etkinlikleri faydalı bulmaktadırlar. Ancak katılımcılardan üç danışman öğretmen yapılan etkinlikleri faydasız da bulmaktadır.

Danışman öğretmenlerin çoğunluğu aday öğretmenlere evrak işlerinde ve okul işleyişinde yardımcı olduklarını onları yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Danışman öğretmenler aday öğretmenleri tecrübeleri dahilinde bilgilendirdiklerini, aday öğretmen ile farklı branşlarda olsalar bile etkinliklerden programlardan haberdar etmeye çalıştıklarını, yol gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

*“Şu an yani aldığım eğitim doğrultusunda hazırlamam gereken evraklar var. Hani... Bize eğitimde bunlardan bahsedildi. Bunları hazırladık ama henüz aday öğretmenimle tanışma fırsatım olmadı. Kendisiyle bir araya gelirse inşallah, haftalık yapacağı çalışmalara yönelik bir yönergeler listesi vereceğim hatta uzun bir süreç geçti daha da önümüzde uzun bir süreç var. Toplu bir şekilde yönergeler listesi vereceğim. Aynı zamanda da psikolojik anlamda hani... Tanıştıktan sonra ihtiyaçları doğrultusunda destek olmaya çalışacağım.” (D1)*

*“Tüm sorularına elimden geldiği kadar etkili olabilecek şekilde yardımcı olmaya çalışıyorum. Genellikle formlar bizim sıkıntımız aslında milli eğitim öne sürdüğü uzun bir 540 sayfa herhalde, onların bir formları var, form doldurmak gerektiği yerde sınıftaki etkinlik sınıf defteri doldurmak okulun işleyişi dediğim gibi bunların üzerine onlarla beraber çalışıyoruz. Yardımcı olabileceğim konularda yardım ediyorum.” (D2)*

*“Dersleri takip ediyoruz, girdiği derslerde notlar alıyorum tecrübelerimiz ışığında eksik olan ya da gördüğümüz konularla ilgili onlara geri dönüt sağlıyoruz çevre gezileri düzenliyoruz çevredeki okulları görmeleri açısından çevre okullara geziler düzenliyoruz öğretmenlerin sorumlu oldukları yönetmelikler... Ondan sonra işte kanunlar... Bunlarla ilgili bilmedikleri konularda rehberlik yapmaya çalışıyoruz okulun şartları ölçüsünde de çevreye uygun bir oryantasyonla yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (D3)*

*“Mesleki gelişim ile ilgili öncelikle branşları baza olarak branşa yönelik incelikler üzerinde durmaya çalışıyorum. Yani bir beden eğitimi öğretmenin, örnekler üzerinden gideceğim, beden eğitimi öğretmeni için spor müsabakaları bunların katılımı nasıl olduğunu e-devlet üzerinden nasıl başvuru yapıldığı gibi hususlardan başlayarak... En azından haberdar ediyorum bunu şuna benzetebiliriz üniversiteye yeni başlamış bir öğrencinin bir burstan ya da bir kafeteryadan bir spor merkezinden haberi yoksa, bak burada bu var bu şartlar altında çalışma yapıyor denirse nasıl ki öğretmenlikte de benzer şeyler vardır. En azından biz yolunu gösterelim kendisini geliştirmek isterse içine dahil olur geliştirir. Giriş kısmını yapıyorum kısacası.” (D4-5)*

D6, D7 ve D8 yapılan etkinlikleri hem faydalı hem de faydasız bulmaktadır. D6 yoğunluk, ders saatlerinin aday öğretmenle aynı olması ve okullar arası mesafe sebebiyle yüz yüze görüşemediklerini ancak telefonla iletişim sağladıklarını belirtmiştir.

*“Aslında yapılacak çok şey var. Ama şu an için kendi durumunda yola çıkarak konuşmam gerekiyor 46 tane öğrencim var ve 46 tane öğrencim olunca Danışman Öğretmenlik yapmak çok da mümkün olmuyor... Kendi okulunda bir öğretmen olsaydı elimden geleni çok daha fazla yapabilirdim. Ama şu an için benim aday öğretmenin farklı bir okulda ve okullar 25 dakika falan uzaklıkta ve ikimiz de branş öğretmeni*

*değiliz sınıf öğretmeniyiz. Benim onun dersine girmem mümkün değil. Onun da benim dersime girmesi mümkün değil ve haftada bir iki gün de onların Milli Eğitim'e merkeze gitmeleri gerekiyor. Yani benim onu dinleme ve onun beni dinlemesi gibi bir durum yok ama bunun dışında okul dışında tekrardan buluşup benim ona elimden geldiğince onun bana elinden geldiğince beraber konuşup oturup fikir alışverişi yapıyoruz ama ne kadar yeterli oluyor veya da yeterli oluyor mu onun hakkında çok da olumlu düşüncem yok tabii ki de... Ama şu anki durumda telefonla yapabiliyoruz bunu iletişim halindeyiz evet ama birebir telefonla oluyor okuldaki kadar etkili olmuyor.” (D6)*

Katılımcılardan D7, aday öğretmenle görüşme fırsatının olmadığını sadece ders materyali önerilerde bulunduğunu belirtmiştir. Ayrıca D7, bir aday öğretmene danışmanlık yapabilmek için danışman öğretmenlerin yeterli eğitimi almadıklarını ifade etmiştir. Katılımcılardan D8 ise çalışma ortamındaki imkanlardan dolayı aday öğretmen için ayrı bir program hazırlayamadığını ifade etmiştir.

*“Şu an için tek bir görüşme şansımız olmadı şehir merkezinde kendi babası da öğretmen, onun okuluna gidip ders dinleme... Ona yönlendirmiştik mesela. En azından orada dinleyebilirsin demiştik birkaç defa orada ders dinleme şansı oldu öyle yani, internette dediğim gibi adres paylaşımı faydalanabileceği kitaplar veya site şeklinde önerilerde bulundum günlük plan hakkında yardımlarımız oldu bu sadece. Şu an için şu an bize yeteri kadar eğitim verilmediğini düşünüyorum kendi olan tecrübemizi paylaşma adına bir şeyler var onun haricinde tam anlamıyla bir stajyeri yönlendirme özelliğimiz yok bu yeterliliğe sahip miyiz?” (D7)*

*“Yani şu an farklı okullarda olduğumuz için stajyer öğretmenime yönelik ayrıca bir plan program ya da mesleki anlamda gelişimle bir katkıda bulunamıyorum... Yani dediğim gibi şu an imkanlardan dolayı ona yönelik Ayrıca bir çalışma hazırlayamıyorum. Dediğim gibi Sadece sınıfta yaptığımız etkinlikler ya da geçmiş yıllara yönelik tecrübelerimizden yararlanmaya çalışıyor anlatarak bu şekilde.” (D8)*

### **4.3. Danışman Öğretmenlerin Sahip Oldukları Özellikler**

Çalışmanın bu bölümünde aday öğretmenlik sürecinde görev alan danışman öğretmen özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. “Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday öğretmenlere “Danışman öğretmeninizin sahip olduğu özellikler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu;

danışman öğretmenlere ise “Danışman öğretmen olarak sahip olduğunuz özellikler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu şekilde katılımcı danışman öğretmenlerin sahip olduğu özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

#### 4.3.1. Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Özellikleri İle İlgili Görüşleri

Aday öğretmenlere, danışmanlarının özellikleri sorulmuş ve ortaya çıkan bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Özelliklerine İlişkin Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Kişisel Özellikler</b>	Disiplinli	A1, A3, A5	3
	Yardımsaver	A2, A6	2
	Dakik	A1, A3	2
	İlgisiz	A4-A5	2
	Çalışkan	A1	1
	Sakin	A2	1
	Soğuk, yardımsaver değil	A4	1
	Kuralcı	A5	1
	Sabırlı	A2	1
	Kibar, nazik, naif	A2	1
<b>Mesleki Özellikler</b>	Deneyimli	A2, A4, A7, A8	4
	Kendini geliştirmiş birey, bilgili, başarılı	A4, A6, A7	3
	Mesleğini seven	A1	1
	Yönlendirici	A3	1

Çalışmada aday öğretmenlere danışman öğretmenlerinin sahip olduğu özellikler “Danışman öğretmeninizin sahip olduğu özellikler nelerdir?” sorusu yöneltilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgulardan hareketle kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Kişisel özellikler teması altında ilgisiz, çalışkan, disiplinli, sakın, soğuk, yardımsaver değil, yardımsaver, dakik, kuralcı, sabırlı, kibar, nazik ve naif olmak şeklinde özellikler belirlenmiştir. Mesleki özellikler teması altında ise deneyimli, kendini geliştirmiş birey, bilgili, başarılı, mesleğini seven ve yönlendirici olmak gibi özellikler ortaya çıkmıştır. Kişisel

özellikler teması altında özellikle ilgisiz, soğuk ve yardımsever değil şeklindeki görüşlerin ise olumsuz nitelikler olduğu görülmektedir.

Aday öğretmenlerden A1 danışmanın çalışkan; A2 sakin, sabırlı ve nazik; A3 disiplinli ve dakik, A6 ise yardımsever olduğunu belirtmiştir.

*“Disiplinli biri, işine önem veriyor. Çalışkan, hani zamanında olmasını istiyor her şeyin.” (A1)*

*“Sakin biri, fevri bir insan değil, rahatlıkla gidip soru sorabileceğim bir insan. Sıkılmadan cevap verecek bir insan. Yani hani, gerçekten bilmediğim konularda gidip soru sorduğumda bana düzgünce, açıklayıcı bir biçimde yardım edecek bir insan.” (A2)*

*“Danışman öğretmenimiz çok disiplinli. O gün olacaksa olacak. Bu yönünü seviyorum çünkü işler birikmemiş oluyor, gününde yapılan iş işten sayılmıyor. Böyle disiplinli, nöbet tutarken o da bizimle nöbet tutuyor. Mesela ben 7'de okuldaysam o da benimle 7 de okulda oluyor. Şöyle yapman gerekiyor şu şekilde... Sürekli yönlendirmelerle öğretiyor işi.” (A3)*

*“Tanıdığım kadarıyla insani olarak çok iyi birisi, yardımlaşmayı çok seven, yardım eden birisi alanında da bayağı etkili. Çocuklara bir şeyler aktarma konusu olsun, ders planlaması olsun baya başarılı buluyorum ben danışmanımı.” (A6)*

Katılımcılardan A4 ve A5 danışmanlarını ilgisiz, soğuk ve yardımsever değil olarak nitelendirmektedir. Kendileri talep etmediği sürece adaylara bilgi vermediğini ifade etmektedirler. Aynı zamanda A4 danışmanını kendini geliştirmiş, bilgili ve başarılı bir birey olarak da görmektedir.

*“Belli bir bilgi birikimi var kendini de geliştirmiş bir öğretmen dışarıdan bakıldığı zaman kılık kıyafet ya da fiziksel olarak değerlendirildiği zaman çok da tatmin etmiyor ama konuştuğun zaman muhabbete girdiğin zaman bir bilgi paylaştığı zaman kendine geliştirmiş bir birey olduğunu anlıyorsunuz. Dört beş kez bir araya geldik ama kendini geliştirmiş bir birey bize de faydası olur. Bunu söyleyebilirim. Biraz soğuk birisi yardımsever olmayabilir çok fazla ama yapılması gerekeni de yapar başımız sıkıştığında herhangi bir yardım gerektiğinde yardımcı da olur. Ama dışarıdan bakıldığında soğuk işte ne bileyim... Örnek verirsem telefonu kapatırken hiç görüşürüz bile demeden insanın suratına kapatan birisi ama bir şey olduğunda bir şey*

sorduğumda tersleyeyim başımdan gitsin gibi bir şey yok. Yardımseverliği de var öyle söyleyeyim. Dışarıdan bakıldığında belirli duvarları var ama duvarları aştıktan sonra muhtemelen daha iyi yol kat edeceğimizi düşünüyorum.” (A4)

“Biraz disiplinli her şeyi kuralına göre olsun diyor ama kötü bir niyetli olduğunu düşünmüyorum. Bu zamana kadar bana iyi davrandı. Sorunlarımızı halletmeye çalışıyor ama dediğim gibi işi çok oluyor yetişmeye çalışıyor çok da şey yapamıyoruz. Yardım ediyor yine biz sorduğumuzda. Tutup da bizi bilgilendirmek için pek uğraşmıyor. Biz sorduğumuzda yine alıyor, biz talep ettiğimizde yapıyor, biz talep etmeden öyle bir bilgilendirme yapmıyor”. (A5)

Aday öğretmenlerden A7 ve A8 danışmanlarının deneyimli, kendini geliştirmiş birey, bilgili ve başarılı olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki görüşleri şöyledir:

“Ulaşımından dolayı pek bir etkileşime giremiyoruz ama kendini yetiştirmiş alanında uzman biri bunu biliyorum.” (A7)

“Danışman öğretmenimiz bize göre tecrübeli meslek hayatında 4 yıl sanırım. Her yılın danışman öğretmenimize kattığı çok şey var bizim de ondan öğreneceğimiz çok şeyler var. Güzel bir şey oldu bizim deneyimli kişilerden yardım almanız aklımıza takılan soruları sormamız onların cevaplandırılması hem aydınlatıcı oldu hem de bizim için yolumuzun daha açık olmasını sağladı hem öğrencilerimize hem de bize çok faydalı oldu.” (A8)

#### 4.3.2. Danışman Öğretmenlerin Sahip Olduğu Özellikler İle İlgili Kendi Görüşleri

Danışman öğretmenlere kendi sahip oldukları özellikler sorulmuş ve ortaya çıkan bulgular Tablo .4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Danışman Öğretmenlerin Sahip Oldukları Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	n
	Disiplinli	D2, D4-5, D7, D8	4
	Empati	D1, D2, D6	3
	Sabırlı	D2, D3	2
<b>Kişisel Özellikler</b>	Yardımsever	D1, D2	2
	İletişim becerisi	D1	1

	Yeniliklere açık olmak	D8	1
<b>Mesleki Özellikler</b>	Rehber olabilme	D1, D2, D3, D4-5, D8	4
	Deneyim	D1, D2, D6, D8	4
	Kendini geliştirme	D8	1
	Yeterlilik	D2	1

Çalışmada danışman öğretmenlere sahip oldukları özellikler “Danışman öğretmen olarak sahip olduğunuz özellikler nelerdir?” sorusu yöneltilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Danışman öğretmenlerin sahip oldukları nitelikleri ile ilgili görüşleri kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Kişisel özellikler teması altında disiplinli, empati yapabilme, sabırlı, yardımsever, iletişim becerisi ve yeniliklere açık olmak üzere altı görüş belirlenmiştir. Mesleki özellikler teması altında ise deneyim, kendini geliştirme, rehber olabilme, yeterlilik olmak üzere dört görüş belirlenmiştir.

Katılımcılardan D1, D2, D3 kendilerini yardımsever, sabırlı ve iletişim beceresine sahip bireyler olarak ifade etmişlerdir.

*“Danışman öğretilende sahip olunması gereken özellikler açısından bakarsak iletişim becerisinin olması gerek. Buna sahip olduğumu düşünüyorum. İletişim becerisi önemli. Yardımsever olmak gerekiyor. Hani, elimden gelen yardımı yapacağımı düşünüyorum çünkü benzer sıkıntılar yaşadık.” (D1)*

*“Sabırlıyım bunun dışında, onların durumlarını anlamaya çalışıyorum. Onlar evet belli bir yıl çalışmışlar evet ama kadrolu mektep görmemişler. Mektep’te karşılaştıkları sıkıntılara karşı yardımcı olmak üzerine bir anlayışımız var. Çok da yardımcı olmaya çalışıyorum çünkü anlayarak durumu hissederek ben de sözleşmeli bir öğretmen olabilirdim diye onların karşılaştıkları sorunlara o gözle bakmaya çalışıyorum. Biraz empati yapıyorum bu konuda.” (D2)*

*“Eğitimin en önemli şeyi sabır. Çünkü bizim hedef kitlemiz öğrenciler olduğu için öğretilende olmazsa olmaz en önemli şey sabır.” (D3)*

Danışman öğretmenlerden D1, D2, D3, D4-5, D6, D7 ve D8 kendilerini disiplinli, deneyimli ve rehberlik yapabilecek yetiye sahip bireyler olarak ifade etmişlerdir.

*“Danışman öğretmen olarak seçilme nedenim hizmet yılım. Muhtemelen tecrübelerden dolayı. Ekstra bir kriter kullanıldığını düşünüyorum.” (D1)*

*“Biraz disiplinliyim. Katı bir disiplin değil ama yenilikçi bir disiplinlilerden biriyim. Katı disiplin, korkuyla değil de böyle benimki biraz sevgiye dayalı bir disiplin. Çocuklara sevdirmeyi, tanımayı çok daha önce istiyorum. Girdiğim her okulda her sınıfta bunu yapmaya çalışıyorum. Arkadaşlara, çocuklara... Bunu yapmaya çalışıyorum.” (D2)*

*“Aday öğretmenlere tecrübelerimiz ışığında bir şeyler anlatmaya çalışıyoruz. Onları mesleki süreçte daha iyi yönlendirebilmek adına kendilerini geliştirebilmeleri açısından çevre imkânlarını kullanabilmeleri açısından elimizden geldiği kadar bildiklerimiz ışığında bir şeyler vermeye çalışıyoruz.” (D3)*

*“Bireysel olarak işimin üzerine titizim disiplinliyim. Disiplini baskı bağırma çağırma olarak algulama yalım yapılacak işi en ince ayrıntısına kadar baştan sona ne gerekiyorsa mevzuatına uygun olarak yapraktan bahsediyorum yani kurala uymaktan bahsediyorum disiplinliyim bu konuda bir toplantı yapılacaksa o toplantıya bizzat oturup yapmaya yeğlerim yani hadi internetten indirelim de bunu yapmış gibi gösterelim etmiş gibi miş gibilerden biraz uzağım. Gerçekten ne gerekiyorsa ve faydalı ise onun üzerinde yoğruluyorum.” (D4-5)*

*“Bir öğretmen bu aşamalara gelene kadar neler geçiriyor nelerden geçiyor bunların farkında biriyim.” (D6)*

*“Biraz disiplinliyimdir düzeni severim. Bu doğrultuda gitmesini isterim aday öğretmenimizin işi yarım bırakmayı sevmem tam yapayım isterim yarım kaldıysa onun stresini çok yaşarım.” (D7)*

Ayrıca D8 yeniliklere açık olduğunu ve kendini geliştirdiğini ve aday öğretmenlere gerekli esneklikleri tanıdığını belirtmiştir.

*“Biraz kuralcıyım diyebilirim bir danışman öğretmen olarak tabii ki aday öğretmenimize de elimizden geldiği kadar moda mod bir uygulama istemiyoruz onu da elimden geldiği kadar gerekli esneklikleri tanıyorum.” (D8)*

#### 4.4. Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler

Çalışmanın bu bölümünde aday ve danışman öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak, bir danışman öğretmenin sahip olması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. “Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?” alt problemini cevaplamak amacıyla hem aday hem de danışman öğretmenlere aynı alt probleme ilişkin “Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Bu şekilde danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler belirlenmeye çalışılmıştır.

##### 4.4.1. Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri

Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 4.7’de yer almaktadır.

Tablo 4.7. Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Kişisel Özellikler</b>	Yardımsaver, istekli	A1, A2, A4, A6	4
	İletişim yeteneğine sahip	A1, A4, A8	3
	Empati kurabilmeli	A1, A5, A6	3
	Sakin, sabırlı	A2, A6, A8	3
	Çözüm odaklı	A1, A6	2
	Paylaşımıcı	A8	1
	Saygılı	A4	1
<b>Mesleki Özellikler</b>	Yönlendirici, liderlik vasfına sahip	A1, A5, A6, A7	4
	Deneyimli	A2, A7	2
	Bilgili	A2, A7	2
	Yoğun olmaması gerekir	A2, A4	2

Çalışmada aday öğretmenlere danışman öğretmenlerde olması gereken özellikler “Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir?” sorusu yöneltilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının danışman öğretmenlerde olması gereken nitelikler ile ilgili görüşlerinden hareketle kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Kişisel özellikler teması altında paylaşımıcı, sakın, sabırlı, saygılı, çözüm odaklı, yardımsaver, istekli, iletişim yeteneğine sahip ve empati kurabilmeli olmak üzere yedi görüş belirlenmiştir. Mesleki

özellikler teması altında ise deneyimli, yoğun olmaması gerekir, bilgili, yönlendirici ve liderlik vasfına sahip olmak şeklinde dört görüş belirlenmiştir.

Katılımcılardan A1, A2, A4 ve A6 danışman öğretmenlerin yardımsever ve istekli; A1, A4 ve A8 iletişim yeteneğine sahip; A1, A5 ve A6 empati kurabilen; A2, A6 ve A8 sakin ve sabırlı; A1 ve A6 çözüm odaklı; A8 paylaşımcı ve A4 saygılı kişiler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu konudaki görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*“İletişim yeteneğinin çok güçlü olması gerekiyor ve karşısındakıyla empati kurabilmeli. Yardıma açık hani... Karşısındaki kişinin bunu anlaması lazım, yardım etmek istiyor, istekli ve çözüm odaklı olmalı diye düşünüyorum.” (A1)*

*“Onun dışında danışman öğretmenin sakin, öğretmeyi seven, öğretmekten zevk alan, meraklı, araştırmacı birileri olması lazım ve nasıl deyim şunu... Her şeyden de haberi olması lazım. Bizim bu aday öğretmenlik sürecine dair bütün bir, eğitimleri filan kapsamlı şekilde bilgisi olması lazım ki ben ona gittiğimde boş bir şekilde geri dönmeyeyim, yanıtız bir şekilde geri dönmeyeyim.” (A2)*

*“İletişim becerilerinin gelişmiş olması lazım bizimle. Ayrıca vaktinin olması lazım biz bu sıkıntıyı yaşıyoruz çünkü danışman öğretmenimizin vakti yok. Onun da yoğun bir iş yükü var o yüzden çok fazla vakit geçiremiyoruz yardımsever olması lazım.” (A4)*

*“Biraz anlayışlı olmalı yeni atanan insanın tecrübesi ne ki zaten hiçbir şey bilmiyor belki daha önce ücretli yapanlar bir şeyleri bilebilir de hiç ücretli yapmamış KPSS'ye çalışmış bir staj yapmış sınava girmiş gelmiş adam hiçbir şey bilmiyor onlara karşı biraz daha yardımsever müsamahalı olabilir daha toleranslı olabilir.” (A5)*

*“Danışman aday öğretmenlere yardım edecek yol gösterecek göstermeli işi zorlaştırmamalı kolaylaştırmalı bu konuları doldurmak bizim bayağı bir form yükümüz var o konuda yardımcı olmaları gerektiğini düşünüyorum bütün yükü bize yıkmamaları gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca işimizi kolaylaştırmalı dediğim gibi bize öğretmenliği sevdirmeli üniversitedeki hocalarımızdan sonra buradaki hocalarımız bir nevi onlar bizim işi onlardan öğrenmeliyiz. Bu da sevgi ile sabırla sabırlı olmaları gerekiyor bizim de aynı öyle sevgiyle sabırla İlmek ilmek öğretmeleri gerektiğini düşünüyorum.” (A6)*

“Danışman öğretmenlerimizden Onun dışında başka bir nitelik belirlediğimiz yok sınıftaki ders anlatışı ile olsun kendi aramızdaki muhabbetten olsun sabırlı olduğunu gözlemliyoruz öğretmen sabırlı olacak güler yüzlü olacak velilerle ilişkileri iyi olacak olumlu olacak sınıf içi ilişkileri iyi olacak.” (A8)

Katılımcılardan A1, A5, A6 ve A7 danışman öğretmenlerin liderlik vasfına sahip; A2 ve A7 deneyimli ve bilgili; A2 ve A4 ise yoğun olmaması ve iş yükünün fazla olmaması gerektiğini belirtmiştir.

“Danışman öğretmen bence, yönlendirici ve liderlik vasfının olması gerektiğini düşünüyorum öncelikle.” (A1)

“Bence en az on yıllık tecrübeye sahip olması lazım. Ben sınıf öğretmeniyim birden dörde kadar bütün sınıfları okutmuş olması lazım. Danışman öğretmenin bence çok fazla ders yükünün olmaması lazım ki beni gelip gözlemleyebilsin. Bana yardım edebilsin. Ben de onun dersini gözlemleyebileyim.” (A2)

“Süreci iyi bilmeli hani biz daha yeni atandık ortamın süreci bilmiyoruz nasıl işliyor adaylık nedir aday öğretmenlerin neler yapması gerektiğini formları doldurmamız gerektiğini mesela biz her hafta 7 form dolduruyoruz bu 22 hafta olacak peki biz bu formları nasıl dolduracağız.” (A7)

“Danışman öğretmenimizde olması gereken nitelikler okula girdiğimiz andan itibaren gerek idare ile gerek öğrencilerle olan diyalogunu bize deneyimlerini paylaşmasını istiyoruz.” (A8)

#### 4.4.2. Danışman Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler İle İlgili Görüşleri

Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere ilişkin kendi görüşleri Tablo 4.8’de yer almaktadır.

**Tablo 4.8.** Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Danışman Öğretmen Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
	Yardımsesverlik	D1, D3, D7, D8	4
	Sorun çözme becerisi	D1, D2, D7, D8	4
	İletişim becerisi	D1, D4-5, D8	3
<b>Kişisel Özellikler</b>	Empati	D2, D6, D7	3
	Sabırlı	D3, D7	2

	Araştırmacı, sorgulayıcı	D8	1
	Vicdanlı	D6	1
	Rehberlik edebilmesi	D1, D3, D4-5, D7	4
	Deneyim, tecrübe	D2, D7	2
<b>Mesleki Özellikler</b>	Mesleğe hâkim olması	D1	1
	Motive edicilik	D1	1

Çalışmanın bu bölümünde danışman öğretmenlere, kendilerinin sahip olması gereken özellikler sorulmuştur. Danışman öğretmenlerin, danışman öğretmen olarak kendilerinde bulunması gereken nitelikler ile görüşlerinden hareketle kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Kişisel özellikler teması altında yardımseverlik (D1, D3, D7, D8), sorun çözme becerisi (D1, D2, D7, D8), iletişim becerisi (D1, D4-5, D8), empati (D2, D6, D7), sabırlı (D3, D7), araştırmacı ve sorgulayıcı (D8), ve vicdanlı (D6) olmak üzere yedi görüş belirlenmiştir. Mesleki özellikler teması altında ise rehberlik edebilmesi (D1, D3, D4-5, D7), deneyim ve tecrübe (D2, D7), mesleğe hâkim olması ve motive edicilik (D1) olmak üzere dört görüş belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

*“Birincisi mesleğine hâkim olması gerekir, mesleki bilgisinin yeterli olması gerek ki bu öğretmenlik mesleği biraz süreçte de tecrübelerle edinilen bir beceridir. Yani üniversitede aldığımız eğitim çok yüzeysel kalıyor mesleğe ilişkin. Karşılaşılabileceği zorluklara hem konuya hâkim olacaksınız hem de tecrübelerinizi harmanlayarak aday öğretmene rehberlik edeceksiniz. Bu da rehberlik becerisinin olması gerek. Bilgiyi aktarmak adına, biraz önce bahsettiğim gibi iletişim becerisi çok önemli insan ilişkilerini kurmak adına. Çünkü yeri gelecek aday öğretmenlikte tükendiğimiz zamanlar, kendimizi yetersiz hissettiğimiz zamanlar olacak böyle bir durumda şey yapmak lazım. Motive etmek gerekiyor öğretmeni. Hani motivasyon bilgisi ya da becerisi artık nasıl nitelerseniz ona sahip olmak gerekiyor.” (D1)*

*“En başta tecrübe lazım. En beş yıl değil, en az on yıllık bir tecrübe olması gerekiyor. Ben bu konuda çok tecrübesizim. Öğrenmem gereken çok şey varken bir anda danışman sıfatı verildi bana. Bu çok zorluyor beni de bazen. Çünkü bilmem gereken araştırmam gereken çok şey varken, daha öğrenme aşamasındayken direkt*

*öğretmen olarak danışman olduk. Daha tecrübemiz yoktu. Bunu da zamanla karşılıyoruz işte danışman öğretmenin en az bir on yıllık tecrübesi olması gerekiyor. Birkaç okulda çalışması gerekiyor. Birkaç çocuğu görebilmesi köy, merkez, sorunlu öğrenci tipi görmesi gerekiyor danışman öğretmenin.” (D2)*

*“Tecrübe olması gerekiyor mesleki yeterliliği biraz daha seminerlerle veya bir hizmet içi eğitimle daha zenginleştirilebilmesi gerekiyor tabii tecrübe çok önemli diyebilirim.” (D7)*

Katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak bir danışmanın öğretmenin öncelikle mesleğine hâkim olması, deneyimli olması, sorun çözme yeteneğine sahip olması, araştırmacı ve motive edici olması gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların diğer görüşleri de danışman öğretmenlerin vicdanlı, yardımsever, sabırlı, iletişim becerisine sahip olması ve empati kurabilmesi gerektiği yönündedir.

*“Yardımsever olmak lazım. Hani bilgi aktarımı gibi bir şey söz konusu değil. Sadece nasıl kullanacak bunu gibi. Temel şeyi rehberlik altında, rehberlik, yardımseverlik, iletişim becerisi ön plana çıkıyor. Bu şekilde, bir de sorun çözme becerisi olması gerek çünkü hani çözemediği durumlarda siz devreye giriyorsunuz. Size danışacak aday öğretmeniniz. Hani sorun çözme becerisinin de olması gerek.” (D1)*

*“Bir de dediğim gibi empati yapması gerekiyor. Her şeyi direktif olarak değil de onları anlayarak karşılaştığı sorunları çözümlemesi gerektiğini düşünüyorum. Yani tecrübe empati sevgiye saygıya dayalı bir iletişim olması gerekiyor. Bir de yaşadığı duruma örnek vermek gerekiyor işte. Ben şu okuldayken şu çocukla şunları çalıştım. Şunlarla, şu problemleri şu şekilde çözdüm diye örnek vererek hayatından danışman öğretmen olarak danışanlarına adaylarına karşılaştığı problemlere önceden bilgi vermesi gerekiyor. Hani karşılaştığında ne yapacak öğretmen benim hayatımda yaşadığım hikayelerden ya da işte danışman öğretmenin hayatında yaşadığı hikayelerden yola çıkarak çözümlemesi gerekiyor.” (D2)*

*“Sabırlı olması lazım yol gösterici olması lazım öğretici şeyler çok iyi bilmesi lazım onlara yol göstermesi lazım sadece kendi bildikleri değil öğrenebileceği değişik ortamlar, öğrenebileceği kaynaklar, çevreyi tanıma konusunda yardımcı olabilir,*

*bilgilerini aktarabilir, rehberlik etmek dediğimiz şey sadece ders anlatımı ile sınırlı olan bir şey değil. Yardımcı olabilmeli. İnsan her alanda kendini geliştirmesi lazım.”* (D3)

*“Her zaman her zaman düşündüğüm bir şey var kapıyı kapattığımda o sınıfta vicdanıyla kaldığın bir denetlemeye göre değil de vicdanımı dinlemeli bir danışman öğretmen vicdanlı olmalı diye düşünüyorum. En başta adaletli olmalı.”* (D6)

*“Tabii ki sabırlı olması gerekir yönlendirici olması gerekir rehberlik edici olması gerekir paylaşımcı olması gerekir nasıl başka söyleyeyim sıkıntılarına ortak bir nokta bulabilir beni dinlemesi gerekir dinleyici özelliğinin olması gerekir halden anlaması gerekir empati kurması gerekir.”* (D7)

*“Gerekli yerlerde danışman öğretmen aday öğretmene gerekli esneklikleri tanınması gerekiyor Ona mesleği korkutmaktan ziyade ona mesleği sevdirmeli ısındır malı araştırmacı olması gerekiyor sorgulayıcı olması gerekiyor düşünen olması gerekiyor paylaşımcı olması gerekiyor aday öğretmene karşı kendi tecrübelerini artık bu şekilde.”* (D8)

Katılımcı D4-5 göreve yeni başlayan aday öğretmenleri kursiyer olarak görmemek gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca otoriter tavırlar sergilememek gerektiğini adaylara iş ortamını öğretmek için çabalamak gerektiğini ifade etmiştir.

*“Olmaması gerekenle başlayayım. Ben danışman öğretmenin ben işi çok iyi bilirim yeni gelenler benim öğrencimdir benim kursiyerimdir ben ona her şeyi öğreteceğim havası ile çıkmamalı bir, ikincisi fazla otoriter davranıp yanında asistan gibi dolaştırıp hadi bunu yapacaksın hadi şunu yapacaksın bunu yapmak zorundasın gibi biraz daha katı durumda olmamalı. Şunu bilecek öncelikle kendisi oranın tecrübeli bir elemanıdır. Danışman öğretmen yeni gelenlere iş ortamını öğretmekten sorumludur.”* (D4-5)

#### **4.5. Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorunlar**

Çalışmanın bu bölümünde aday ve danışman öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak aday öğretmenlik sürecinde karşılaşılan sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. “Aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması bağlamında etkililiği nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday öğretmenlere ilk olarak “Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmeninizle yaşadığımız sorunlar nelerdir?

Açıklayınız.” sorusu yöneltmiştir. Danışman öğretmenlere ise ilk olarak “Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltmiştir. Bu şekilde aday öğretmenlik sürecinde karşılaşılan sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### 4.5.1. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlar

Aday öğretmenlik sürecinde, aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerle yaşadıkları problemler Tablo 4.9’ da yer almaktadır.

**Tablo 4.9.** Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlerle Yaşadıkları Problemler

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Danışman Kaynaklı</b>	Yardımcı olamama	A2	1
	Paylaşımımız yok	A4	1
	İletişim Kopukluğu	A5	1
<b>Süreç Kaynaklı</b>	Formlar	A6	1
	Yoğunluk	A6	1
<b>Okul Kaynaklı</b>	Uzak mesafe kaynaklı iletişimsizlik	A7	1
<b>Sorunsuz</b>	Sorun yok	A1, A3, A4, A8	4

Çalışmada aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmenlerle yaşadıkları problemler “Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmeninizle yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusundan alınan cevaplarla belirlenmeye çalışılmıştır. Aday öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda danışman kaynaklı, süreç kaynaklı, okul kaynaklı, sorunsuz olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Danışman kaynaklı problemler temasının altında daha fazla yardımcı olamama, paylaşımımız yok ve iletişim kopukluğu olmak üzere üç görüş belirlenmiştir. Süreç kaynaklı problemler teması altında formlar ve yoğunluk olmak üzere iki görüş belirlenmiştir. Okul kaynaklı problemler teması altında uzak mesafe kaynaklı iletişimsizlik olmak üzere bir görüş belirlenmiştir. Katılımcılardan dördü ise bu süreçte problem yaşamadığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan A5 danışmanlarıyla iletişim problemi yaşadıklarını, A4 paylaşımlarının olmadığını belirtmiştir. A2 ise danışmanların aday öğretmenlere pek

yardımdan yararlanmadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca A4 danışmanı ile herhangi bir paylaşımda bulunamadığı için herhangi bir problemin ortaya çıkmadığını da belirtmiştir.

*“Bu süreçte çok yardımcı olmasını beklerdim. Şimdi şu harfi öğreteceksin bak ben bu harfi böyle öğrettim sen de böyle öğret kaynak bulamıyorsun. Bak şu kaynaklardan yararlanabilirsin, demesini beklerdim.”* (A2)

*“Bugüne kadar bir problem yaşamadık çok fazla. Zaten bu danışmanlık konusu ile ilgili bir paylaşımda da bulunmadık. O yüzden herhangi bir sorunumuz olmadı bugüne kadar her şey yolunda.”* (A4)

*“Dediğim gibi bir iletişim kopukluğu bazen oluyor.”* (A5)

Katılımcılardan A6 ise süreç kaynaklı sorunlar bağlamında çok yoğun olduklarını ve form yükünün çok fazla olduğunu belirtmiştir.

*“Şu anda tek problem çok yoğunuz. Ben sınıf öğretmeniyim İYEP dersi var okulda dersim var. Hafta içi Milli Eğitim'e geliyoruz bir gün hafta sonu iki gün seminer var sadece bu yoğunluk problem gibi duruyor. Bir de bunun üzerine forumlar falan var bir tek o problem gibi duruyor.”* (A6)

Katılımcı A7 danışmanın görev yaptığı okul ile kendisinin görev yaptığı okul arasında mesafe olduğunu bu sebeple iletişim problemi yaşadıklarını belirtmiştir.

*“Şu an 3 ay oldu başlayalı. Danışman öğretmenimle henüz iletişime geçemedik yüz yüze iletişime geçemedik. Çünkü okulumuz çok uzak 40 dakika bir mesafe. Danışman hocamla aramdaki tek sorun şu anda yol sorunu ulaşım sıkıntısı.”* (A7)

Katılımcılardan A1, A3, A4 ve A8 aday öğretmenlik sürecinde problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

*“Hiçbir problem yaşamadım. Çok yardımcı oldu.”* (A1)

*“Sorun yaşamadım desem...”* (A3)

*“Haftada 2 saat ben danışman öğretmenimin dersini dinliyorum. Haftada 4 saat de kendileri gelip bizim okulumuzda dersimizi dinliyor. Bugüne kadar bir problemle karşılaşmadım danışman öğretmenimle.”* (A8)

#### 4.5.2. Aday Öğretmenlik Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlerle Yaşadıkları Sorunlar

Aday öğretmenlik sürecinde, danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerle yaşadıkları problemler Tablo 4.10’ da yer almaktadır.

**Tablo 4.10.** Aday Öğretmenlik Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlerle Yaşadıkları Problemler

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
	Ders yoğunluğu	D6, D8	2
	Evrak işleri	D2, D3	2
<b>Süreç Kaynaklı</b>	Aday ve danışmanın farklı branşlarda olması	D3	1
	Sorumlu olunan çok fazla aday öğretmenin olması	D3	1
	Her şeyi danışmandan bekleme	D2, D4-5	2
<b>Aday Kaynaklı</b>	Adayların devlet kurumu işleyişini bilmemesi	D4-5	1
	Adayların kolaya kaçma eğilimi	D4-5	1
<b>Okul Kaynaklı</b>	Uzaklık-aynı okulda olmama	D1, D6, D7	3
	İletişimsizlik	D8	1

Çalışmada danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenlerle yaşadıkları problemler “Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmeninizle yaşadığınız sorunlar nelerdir?” sorusundan alınan cevaplarla belirlenmeye çalışılmıştır. Alınan cevaplar doğrultusunda süreç kaynaklı, aday kaynaklı ve okul kaynaklı olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Süreç kaynaklı temasının altında aday ve danışmanın farklı branşlarda olması, ders yoğunluğu, evrak işleri, sorumlu olunan çok fazla aday öğretmenin olması olmak üzere dört görüş; aday kaynaklı temanın altında adayların devlet kurumu işleyişini bilmemesi, adayların kolaya kaçma eğilimi, her şeyi danışmandan MEB’ten bekleme olmak üzere üç görüş; okul kaynaklı temanın altında ise uzaklık aynı okulda olmama ve iletişimsizlik olmak üzere iki görüş ortaya çıkmıştır.

Katılımcılardan D6 ve D8 ders yoğunluğu, D2 ve D3 evrak işleri, D3 aday ve danışmanın farklı branşlarda olması ve yine D3 sorumlu olunan çok fazla aday öğretmenin olmasından kaynaklanan süreç kaynaklı problemlerin olduğunu belirtmiştir.

“Şöyle bir problem yaşıyoruz. MEB’in işleri ve yoğunluğu onların formları doldurma süreçleri çok zor geliyor onlara. Bir yandan adaylar hiçbir şey bilmiyor. Direkt önlerine yüklü bir dosya konulmuş işte bunun üzerinden gelin diyorlar ve karşılarında da çok işi bilmeyen danışman öğretmenler var. Form konusunda gerçekten sıkıntı yaşıyorlar.” (D2)

“Şu an için benim bir tane aday öğretmenim yok 7 tane aday öğretmenin danışmanlığını yapıyorum ve farklı branşlarda, hepsine elimden geldiği kadar yardımcı olmaya çalışıyorum. Çünkü farklı okul türlerinde çalışıyorlar ilkokul, ortaokul... Az çok biz de bir şeyler öğrenmeye çalışıyoruz onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz, arkadaşlarımıza yardımcı olmaya çalışıyoruz. Sadece işte bazen bu resmi konularla ilgili bizim de bazen bilmediğimiz şeyler çıkabiliyor ama öğrenip onlara yardımcı olmaya çalışıyorum özellikle raporların yazılmasıdır, değerlendirmeler... Yani o konularda resmi olan şeylerde... Çok da bir sıkıntı yaşamıyoruz aslında biz de bilmediğimiz konularda, burada koordinatör öğretmenlerimiz var. Onlara soruyoruz öğreniyoruz o şekilde oradaki eksikliğimizi kapatıyoruz.” (D3)

“En büyük dert branş öğretmeni bir gün boş vaktimizin olmaması gibi bir durum var haftanın her günü çalışıyoruz ve 6 saat haftanın 30 saati de dolu benim okul içinde herhangi bir de çocuklara ödevlendirme dahilinde bile görüşmem mümkün değil” (D6)

“Yaşadığımız en büyük problem irtibata geçemiyoruz. Aday öğretmenimin de benimle aynı saatte dersi olduğu için aday öğretmenin gelip benim dersime giremiyor.” (D8)

Katılımcılardan D2 ve D4-5 adayların her şeyi danışman öğretmenden beklediklerini, D4-5 ise adayların memuriyeti bilmediğini ve kolaya kaçma eğiliminde olduklarını belirterek aday kaynaklı problemler yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

“Başka da adaylarla ilgili onlar mebden bekliyor her şeyi en büyük sıkıntı buradan başlıyor. Kişinin kendinden bilmesi gerekiyor kendi bir şey yapmazsa bakanlık da bir şey yapmaz. Her şeyi mebden okul müdüründen idareciden ya da danışman öğretmenden beklememesi gerekiyor. Eğer bir konu araştırması gerekiyorsa sonuna kadar mevzuat yönetmelik vs. hepsini araştırması bilmesi gerekir. Bildikten sonra hala sorun çözülmiyorsa o konuda idareci ya da bakanlık danışman öğretmen yardımcı olacaktır. Dediğim gibi MEB’e atanan herkes onu bekliyor, her şeyi MEB’in

*yapacağını düşünüyor. Her bir ihtiyacımızda yanımızda olması gereken bakanlık maalesef pasif durumda. Yeteri kadar yardımcı olamıyor, hiç yardımcı olmuyor bazen. Bazen köstek bile olabiliyorlar destek olmak gerekirken. Hani bazen nötr bile bir şey yokken köstek bile olabiliyorlar. İşte bu çoğu MEB'e atanan öğretmenin en büyük derdi bence.” (D2)*

*“Aday öğretmenlerin genellikle çevresinden de etkilenerek işin kolayına kaçma eğilimleri var. Üzerinde çaba harcamadan işin kolayına gitme eğilimleri var her zaman bizim yararımıza olsun bizim düzenimize göre olsun anlayışı var devlet kurumunda ki disiplinden biraz bihaberler o konuda biraz daha yoğunlukları gerekiyor diye düşünüyorum.” (D4-5)*

Katılımcılardan D1, D6 ve D7 uzaklık ve aynı okulda olmamaktan, D8 ise iletişimsizlikten kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirttiler.

*“Bizim mekandan kaynaklı ayrı mekanlarda çalışmamızdan kaynaklı iletişim sorunumuz var. Halen daha yüz yüze görüşmemiz mümkün olmadı. Onun haricinde de nedir, hani bu mekandan kaynaklı .... Hanım'ın yaşadığı sorunlara da ben birebir müdahale edemeyeceğim. Böyle bir sıkıntı olabilir. Yani anında müdahale etmemizi anında paylaşım bilgi aktarımı, bilgi paylaşımı yapmamızı engelleyecek.” (D1)*

*“En büyük problem mesafenin olması aynı okulda olmamamız. Aradaki fark 30 dakika. Okullarımızın yakın olmamasını problem görüyorum bir onun haricinde aynı okulda olmamız tabii ki en büyük problem birebir ilgilenememe gibi diğer türlü başka bir problem yok en büyük problem dediğim gibi okulların farklı olması.” (D6)*

*“En büyük problemimiz dediğim gibi ulaşım. Buraya gelememesi benim kendi okuluna gidemem dersime katılması gerekiyor benim onun dersine katılmam gerekiyor. Bu aksaklıkları yaşıyoruz en büyük problemimiz bu onun haricinde görüşsek belki başka sıkıntılar çıkacak da görüşmediğimiz için anlaşılamama gibi veya eksik yanlarını görüp eleştiriyi kabul ediyor mu etmiyor mu bu açıları hiç görmüyorum bilmiyorum aday öğretmenin. Tanımıyorum. En büyük problem bu. Onun haricinde dediğim gibi bu problem aşılmış olsa diğer problemleri görmüş olacağım. Ama şu an diğer problemleri bile tespit edemiyoruz başka problemlerden bahsetmek isterdim ama yaşayamıyoruz o fırsatımız da yok.” (D7)*

#### 4.6. Aday Öğretmenlik Sürecine Yönelik Beklenti ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde aday öğretmenlik sürecinin iyileştirilmesi ve süreç içerisinde yaşanan sorunları engellemek adına, aday ve danışman öğretmenlerin beklenti ve önerileri belirlenmiştir. “Aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması bağlamında etkililiği nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla ikinci olarak aday öğretmenlere “Danışman öğretmeninizden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” ve danışman öğretmenlere “Aday öğretmenlik sürecinden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” soruları yöneltilmiştir. Bu şekilde öğretmenlerin bu süreçten beklentileri ve sürece yönelik önerilerine yer verilmiştir.

##### 4.6.1. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Sürecine İlişkin Beklentileri

Aday öğretmenlerin, aday öğretmenlik sürecinden ve danışmanlarından beklentileri Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmenlerin Beklentileri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
	Evrak İşlerinin azaltılması	A1, A6	2
	Aynı okulda çalışma	A1, A3	2
	Danışmanın dersini gözlemleyebilme	A1	1
<b>Sürece İlişkin Beklentiler</b>	Sadece gözlem yapılmalı	A4	1
	Sürecin sıradan bir iş olarak görülmemesi	A8	1
	Aday öğretmenlik süreci daha az yoğun olsun	A7	1
	Uygulamaya yönelik eğitimler	A7	1
	Gözlem yapabilmek	A7	1
	İletişim halinde olmak	A1, A8	2
	Yardımcı olsun	A1, A2	2
<b>Danışmana İlişkin Beklentiler</b>	Danışman daha fazla tecrübeli olmalı	A2, A8	2
	Evrak, memuriyet ve okul işleri ile ilgili bilgilendirme	A4, A5	2
	Deneyimlerinden faydalanmak	A1	1
	Daha sık görüşmeler ayarlanabilir	A1	1

Çalışmada aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinden beklentileri ve önerileri “Danışman öğretmeninizden beklentileriniz ve sürece yönelik önerileriniz

nelerdir?” sorusundan alınan cevaplarla belirlenmeye çalışılmıştır. Aday öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda (1) sürece ilişkin beklentiler ve (2) danışman öğretmen ile ilgili beklentiler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Sürece ilişkin beklentiler temasının altında uygulamaya yönelik eğitimler, evrak işlerinin azaltılması, aynı okulda çalışma, danışmanın dersini gözlemleyebileyim, sadece gözlem yapılmalı, sürecin sıradan bir iş olarak görülmemesi, aday öğretmenlik süreci daha az yoğun olsun ve gözlem yapabilmek olmak üzere sekiz görüş; danışman ile ilgili beklenti ve öneriler teması altında ise deneyimlerinden faydalanmak, yardımcı olsun, danışman daha fazla tecrübeli olmalı, daha sık görüşmeler ayarlanabilir, iletişim halinde olmak, evrak, memuriyet ve okul işleri ile ilgili bilgilendirme şeklinde görüşler belirlenmiştir. Danışmana ilişkin beklentiler temasının altında ise deneyimlerinden faydalanmak, daha sık görüşmeler ayarlanabilir, iletişim halinde olmak, yardımcı olsun, danışman daha fazla tecrübeli olmalı ve evrak, memuriyet ve okul işleri ile ilgili bilgilendirme olmak üzere altı görüş belirlenmiştir.

Katılımcılardan A1 ve A6 evrak işlerinin ve süreç yoğunluğunun azaltılıp uygulamaya yönelik eğitimlerin verilmesi gerektiğini, A1 ve A3 aday öğretmen ile danışman öğretmenin aynı okulda görev yapıyor olmasını, A1 aday öğretmenlerin danışmanlarının dersini gözlemleyebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca A4 bu süreçte sadece gözlem yapılması gerektiğini öne sürmüştür.

*“Danışman öğretmenimden beklentim, tabii ki bu süreci kolaylaştırmak adına onun bilgilerinden deneyimlerinden, ben yararlanmak istiyorum. Tabii çok fazla formlar var, yapacağımız evraklar var. Bunun dışında yeni olduğumuz için sınıfta bazı problemler yaşayabiliyoruz, okulun işleyişi ile ilgili problemler yaşayabiliyoruz. Bu konuda ben yardım bekliyorum. Öğretmenimiz uzakta ve ulaşım problemimiz var. Farklı okullarda çalışıyoruz. Belki hani aynı okul olmasa bile daha yakın okullarda danışman öğretmen verilseydi, daha süreci rahat işletebilirdik diye düşünüyorum.”*  
(A1)

*“Danışman öğretmenin aynı okulda olması. Olsa daha iyi olur onlara yardımcı olabilmesi açısından diye düşünüyorum. Bu olsa danışman öğretmenin de işini yapacağını düşünüyorum.”* (A3)

*“Şu olabilir ilk getirilen aday öğretmenlik sürecinde nasıldı. Öğretmenler derse girmiyordu bir sene boyunca bir danışman öğretmenin yanında kalıyordu çok daha sağlıklıydı.” (A4)*

*“Form yükünün azaltılması çok iyi olurdu. Çok fazla evrak işleriyle uğraşıyoruz. Bunlara ayıracağımız vakti çocuklarla geçirebiliriz. Ne bileyim kendimizi uygulamada geliştirmek adına bir şeyler yapabiliriz.” (A6)*

*“Danışmanımın sınıfında onu izlemem gerek. Onu görmem lazım. Onun tecrübelerini kendime aktarmam lazımken ben burada sözel olarak ifade edilen kelimelerle yetismeye çalışıyorum bu süreçte kendimi çok iyi geliştirmek yetiştirmek istiyorum ama maalesef olmuyor.” (A7)*

Katılımcılardan A2 ve A8 danışman öğretmenlerin daha tecrübeli olması ve adaylık kaldırıldıktan sonra da belli bir süre daha danışmanlığın devam etmesi gerektiğini belirtmişleridir. Ayrıca A8 danışman öğretmen seçiminin, MEB tarafından yapılması, belirli kurallar çerçevesinde resmiyet kazandırılması gerektiğini belirtmiştir.

*“Önerim. Dediğim gibi en az on yıllık tecrübesi olması lazım bence. Birden dörde kadar bütün sınıfları okutmuş olması lazım. Çok materyal ve kaynak bakımından zengin, zengin materyal ve kaynakları olması lazım bence. Bana önerebilecek gösterebilecek donanımlı biri olması lazım. Meraklı öğrenmeyi öğretmeyi seven bir insan olması lazım.” (A2)*

*“Bir sene değil de bu aday öğretmenlik süreci kaldırıldıktan sonra her öğretmene farklı okullarda en az 5 yıl 10 yıl tecrübeli olan öğretmenlerle daha kolay iletişim kurabilmesi. Rastgele değil de milli eğitim açısından belirlenirse bu kurallar resmiyet kazanmış olur hem karşıdaki öğretmen resmiyet kazandığı için bu işi sıradan bir iş olarak görmez.” (A8)*

Katılımcı aday öğretmenlerden A4 ve A5 danışmanlarının, evrak işleri ve memuriyet konusunda daha çok bilgilendirme yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca A5 danışman öğretmenin, çok fazla aday öğretmenle ilgilenmesi gerektiğini dolayısıyla sorumlu olduğu aday öğretmenlere yeterince bilgilendirme yapamadığını belirtmiştir.

“Kılavuzu incelediğim zaman, danışman öğretmenimizin bize verdiği ek bir form var, yapılması gereken işler kılavuzu var, yapılması gereken işler var, öğretmenliğin nasıl yapılması gerektiğinden daha ziyade, sınıfın içinden ziyade, evrak işleri nasıldır bize bunları anlatması gerekir aslında ama çok da fazla şey yapamadık bunları alamadık. Hani benim bir yıllık süreçte beklediğim şey gerçekten evrak işlerinin devlet memuriyetinin nasıl olduğunun bize öğretilmesini bekliyorum.” (A4)

“Bizim aday öğretmenlik sürecinde bir sürü doldurmamız gereken form var evrak var onu tam nasıl yapacağımızı bilmiyoruz. Bazen onun hakkında bilgilendirse mesela iyi olur daha bilgilendirici olsa. Haricinde çok da bir şey beklemiyoruz zaten adamın 7 tane öğretmeni var hepsi ona bakıyor nasıl yetişsin hepsine.” (A5)

#### 4.6.2. Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Sürecine İlişkin Beklentileri

Aday öğretmenlik sürecine ilişkin danışman öğretmenlerin beklentileri Tablo 4.12’de yer almaktadır.

**Tablo 4.12.** Aday Öğretmenlik Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Beklentileri ve Önerileri

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Aday İle İlgili Beklentiler</b>	Aday öğretmenlere devlet ciddiyeti kazandırılmalı	D4-5	1
	Öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmesi	D3	1
<b>Sürece İlişkin Beklentiler</b>	Ders yoğunluğu azaltılmalı	D6, D7, D8	3
	Alınan eğitimin okul odaklı olması	D3, D7	2
	Aynı okul olmalı	D6, D7	2
	Danışman ve adayın branşlarının aynı olması	D4-5	1
	Evrak işlerinin azaltılması	D2, D7	2
	Gönüllülük esasının kaldırılması, bir danışmana düşen aday öğretmen sayısının düşürülmesi	D4-5	1
	Danışman öğretmene hizmet puanı, derece ilerlemesi	D1	1
	Adaylara anlayışlı davranılmalı	D6	1

Çalışmada danışman öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinden beklentileri “Aday öğretmenlik sürecinden beklentileriniz ve sürece yönelik önerileriniz nelerdir?” sorusundan alınan cevaplarla belirlenmeye çalışılmıştır. Danışman öğretmenlerin

verdikleri cevaplar doğrultusunda (1) aday ile ilgili beklenti ve öneriler ve (2) sürece ilişkin beklenti ve öneriler olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Aday ile ilgili beklentiler teması altında aday öğretmenlere devlet ciddiyeti kazandırılmalı ve öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmesi olmak üzere iki görüş; sürece ilişkin beklentiler teması altında ders yoğunluğu azaltılmalı, alınan eğitimin okul odaklı olması, aynı okul olmalı, danışman ve adayın branşlarının aynı olması, evrak işlerinin azaltılması, gönüllülük esasının kaldırılması, bir danışmana düşen aday öğretmen sayısının düşürülmesi, danışman öğretmene hizmet puanı, derece ilerlemesi ve adaylara anlayışlı davranılmalı olmak üzere sekiz görüş belirlenmiştir.

Katılımcılardan D4-5 aday öğretmenle danışmanının aynı branşta olması gerektiğini ve aday öğretmenlere devlet ciddiyeti kazandırılması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca danışmanlık görevi için gönüllük esası kaldırılıp zorunluluk getirilirse, danışman öğretmenlerin sorumluluğundaki aday öğretmen sayısı azalacak ve sürecin daha sağlıklı ilerleyeceğini öne sürmüştür.

*“Bireysel önerimden başlayayım tek öğretmen olarak 7 tane aday öğretmene üzerine zimmetlediler. Zaman konusunda çok ciddi sıkıntılar yaşıyorum ve benim de karşı olduğum bazı hususları yapmak zorundayız sanki yani yetiştiremediğimiz yerleri yapılmış gibi göstermek zorunda kalacağız. Bu sebeple gerekirse gönüllülük esasının dışına çıkıp reelsen atamada olabilir bir danışman öğretmenin bir tane aday öğretmenler eşleştirilmesi daha doğru olacaktır. Aday öğretmenlere devlet ciddiyetinin öncelikle verilmesi gerekiyor. Yani önceliğin görev olması kişisel rahatlıktan ziyade görevin yapılması ve kendimizin göreve göre şekillendirilmesi hayatımızın göreve göre şekillendirilmesi anlayışının seminerlerde yerleştirilmesi gerekiyor. Aksi takdirde rahatı bozulan aday öğretmenler sorun çıkarmaya başlayacaktır normal öğretmenliğe geçtiklerinde bunun adaylık sürecinde kazandırılması durumunda normal süreçte aynı ciddiyet ve disiplin devam edecektir. Branşlar hakkında çok az bilgiye sahip olmakla beraber çevremden yardım almaya çalışıyorum branş sahiplerine onlara göre yönlendirme yapmaya çalışıyorum bir ikincisi de daha ziyade öğretmenliğin nasıl yapılması gerektiği üzerine branş üzerinden meslek üzerinden değil de öğretmenliğin nasıl yapılması gerektiği üzerinden hareket ediyorum rehberlik sürecinde.” (D4-5)*

Katılımcı D3 öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmesi beklentisindedir.

*“Bu süreçten beklentim şu, öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmesi. Çünkü iyi yetişmiş bir öğretmen kendi geleceğini şekillendirir. O yüzden bir öğretmenin çok iyi yetişmesi lazım. İyi yetişirse öğrencilerimiz de iyi yetişir iyi insan yetişir insan yetişirse iyi nesil yetişir iyi bir nesil yetiştirirseniz ülkemizin kalkınmasında daha büyük bir rol oynamış oluruz. Bu sebeple öğretmenlerimizin çok iyi yetişmesinin gerektiğini düşünüyorum her alanda sadece bir alanda sınırlı değil sadece kendi branşı ile ilgili değil kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bir de bu süreçle ilgili alınan eğitimin daha çok okul odaklı olması gerektiğini düşünüyorum daha çok hizmet içi eğitim şeklinde değil de eğitim bir tecrübe işi tecrübe ile öğrenebilirsin eğitimi öğretmenliği. Çünkü öğretmenlik seminerle falan öğrenilebilecek bir alan değil yani öğrencilerle baş başa kalman lazım, o şartlarla baş başa kalman lazım. Ben çok da seminer süreçleriyle yetiştirilebileceğini düşünmüyorum, daha çok deneyim olursa daha fazla yetiştirileceğini düşünüyorum.” (D3)*

Katılımcılardan D6, D7 ve D8 ders yoğunluğunun azaltılmasını, D4-5, D6 ve D7 danışman öğretmenle aday öğretmenin aynı okulda görev yapmasını, D3 ve D7 alınan eğitimlerin okul odaklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. D2 ve D7 ise evrak işlerinin azaltılması beklentisi içerisindeyler.

*“Önerim şu formların bir an önce kalkması. Gereksiz kağıt israfı gereksiz dosya işlerinden öğretmen kendi sınıfına ayıracağı zamanı kendi gelişimine eğitimine ayıracağı zamanı dosya doldurmak kağıt israfı yapmakta mevzuatı uygulamaktan artık kendine eğitim olarak değerlendirme süresi sağlayamıyor. Beklentim bir aday öğretmenin adaylık süreci bittiği zaman tecrübeli bir öğretmen kadar on yıllık bir öğretmenin tüm tecrübelerini bilmeli herhangi bir sorunda nasıl çözeceğini öğrendim demeli.” (D2)*

*“Bu sürecin en büyük sıkıntısı uygulama eksikliği eğitim fakültelerinde yetişme sürecine baktığımız zaman stajların yeterli olmadığını görüyoruz. Çünkü yeni gelen bir öğretmen okula adapte olmada çok büyük sıkıntı yaşıyor. Üniversitede alınan eğitimler ve okuldaki işleyiş çok farklı olduğu için yeni başlayan öğretmenlerimizin fakültede aldığı eğitim hiçbir işlerine yaramıyor. Sadece akademik bilginin ötesinde kalıyor. Kitapta kalıyor uygulamanın eksik olduğunu düşünüyorum bunların daha çok*

*uygulama yapılarak çözülebileceğine inanıyoruz. İlerleyen süreçlerde eğitim fakülteleri daha fazla uygulama yapsa daha iyi olur diye tahmin ediyorum.” (D3)*

*“İyi programlanmış iyi planlanmış bir adaylık eğitiminin daha doğru olabileceğini düşünüyorum” (D6)*

*“Aday öğretmene amacı olmayan işin başında bunu öğretiyoruz amaçsız evrak doldurma işini öğretiyoruz stajyer öğretmene gelir gelmez evrakla uğraşmaya başlıyor Hani işin işlevselliği değil işin uygulaması değil işin verimliliği değil de bizim uğraştığımız evrak işleri gereksiz değil de hani yapılmadığı için uygulanmadığı için askıda kalan bir şeyi dolduruyoruz yani göstermelik işler yapıyoruz. Bu da düşünsenize yani geliyor direkt öğrencisiniz yani yeni mezunsunuz göstermelik iş yaptığımızı başlar başlamaz görüyorsunuz bunu ve bu insandan daha sonra düzenli bir şekilde ve liyakatli şekilde iş yapmasını bekliyorsunuz bu da yani direkt İşin kötü yanını gösteriyoruz.” (D7)*

*“Bu programın en büyük eksikliği plan programla uygulama arasında tam birbirini tutmaması kağıt üzerinde oluyormuş gibi ama gerçekte olmaması dersine giriyormuş gibi o da benim dersime girmiyor aslında en büyük eksiklik bu.” (D8)*

Katılımcı D1 danışman öğretmenlere, derece ilerlemesi, hizmet puanı verilmesi yönünde beklentisi olduğunu belirtmiştir. Böylelikle bu sürecin danışman öğretmenlere bir getirisi olacağından bahsetmektedir.

*“Ne olabilir kendi adıma hizmet puanı olabilir, derece ilerlemesi olabilir, bir şekilde bu süreci sağlıklı yöneten insanlara bir getirisinin olması gerektiğini düşünüyorum.” (D1)*

Ayrıca katılımcı D7 öğretmenlik uygulamasına yönelik eğitimin, mezun olmadan önce üniversitelerde verilmesi gerektiğini, stajyerliğin üniversite döneminde kaldırıldıktan sonra mesleğe başlanması gerektiğini ifade etmiştir.

*“Aday öğretmenliği bence uygulama şeklinde üniversitede alınmalı. Bence en mantıklısı mezun olmadan bir uygulama oteli gibi “Uygulama Okulu” yapılmalı stajyerliğini orada kaldırmalı.” (D7)*

Katılımcı D6 bu süreçte aday öğretmenlere anlayış gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Bir öğretmenin gerçekten buraya gelene kadar ne kadar çabaladığını farkındayım ki ben de iki yıl kazanamadım tekrardan çalıştım çabaladım oldu çok şükür. Ama böyle aşamalardan geçip de bu yerlere gelmiş öğretmenlerin korkutulmasını doğru bulmuyorum işte adaylığını kaldırmayacağız Milli Eğitim böyle bir dilde bulunmuyor tabii ki ama öğretmenleri korkutmanın doğru olmadığını düşünüyorum adaylık diye bir kavram var adaylığının geçebileceğini herkesin de üzerine düşeni yapacağını farkında olmalarını diliyorum.” (D6)

#### 4.7. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisinin Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu bölümde aday ve danışman öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak, aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisi değerlendirilmiştir. “Aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması bağlamında etkililiği nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla aday ve danışman öğretmenlere üçüncü olarak “Aday öğretmenlik sürecinde deneyimlediğiniz aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisini değerlendiriniz.” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak bu sürecin aday ve danışman öğretmenlere katkısı ile birlikte kurumsal katkısı belirlenmeye çalışılmıştır.

##### 4.7.1. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Aday Öğretmen Görüşleri

Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisine dair aday öğretmen görüşlerine Tablo 4.13’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Aday Öğretmen Görüşleri

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Aday Öğretmene Katkısı</b>		Tecrübelerden faydalanma, bilgilenme	A4, A6, A8	3
		Okul işleyişini öğreniyoruz	A3, A4, A6	3
		Bize yardımcı, faydalı oluyor	A1, A8	2
	Faydalı	Öğretmenleri daha iyi yetiştirme	A1, A8	2
		Hata payı azalıyor	A1	1

		Kendimi geliştiriyorum	A7	1
	Faydasız	Katkısı yok	A2, A5, A7	3
		Eğitimde aksama olmaz	A4, A6	2
		Daha iyi öğretmenlik yapabilme	A1	1
<b>Kurumsal Katkı</b>	Faydalı	Tecrübe kazanma	A2	1
		Hata payını azaltır	A8	1
	Faydasız	Katkısı yok	A3	1
		Bilgi alışverişinde yeni teknikler öğrenebilirler	A1, A2, A3, A6, A8	5
	Faydalı	Kendi bilgilerini tazeler, kendini geliştirir	A4, A7	2
		Kendi hatalarının farkına varma	A2	1
<b>Danışmana Katkısı</b>		Sorumluluk sahibi yapıyor	A7	1
	Faydasız	Katkısı yok	A5	1
		Olumsuz katkı	A6	1

Bu bölümde aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisinin (1) aday öğretmenlere katkısı, (2) kurumsal katkısı ve (3) danışman öğretmenlere katkısı açısından değerlendirmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılardan alınan cevaplar her ana tema altında faydalı ve faydasız olmak üzere ikişer tema altında toplanmıştır. Aday öğretmenlere katkısına ilişkin faydalı teması altında, bize yardımcı oluyor, faydalı oluyor, hata payını azaltıyor, okul işleyişini öğreniyoruz, kendimi geliştiriyorum, öğretmenleri daha iyi yetiştirme, tecrübelerden faydalanma olmak üzere altı görüş; faydasız temasında ise katkısı yok olmak üzere bir görüş belirlenmiştir. Kurumsal katkı bağlamında faydalı teması altında, daha iyi öğretmenlik yapabilme, tecrübe kazanma, eğitimde aksama olmaz, hata payını azaltır olmak üzere dört görüş; faydasız teması altında ise katkısı yok olmak üzere bir görüş belirlenmiştir. Danışmana katkısı noktasında ise faydalı teması altında, yeni teknikler öğrenme, kendini tazeler ve geliştirir, kendi hatalarının farkına varma, sorumluluk sahibi yapma olmak üzere dört görüş; faydasız teması altında ise katkısı yok ve olumsuz katkı olmak üzere iki görüş belirlenmiştir.

### ***Aday Öğretmen Olarak Size Katkısı,***

Katılımcılardan A1 ve A8 aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisini faydalı bulduklarını ve aday öğretmenlere yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

*“Çok yararlı olduğunu düşünüyorum danışman öğretmenin şu yönden, tabii yeni olduğumuz için, okul müdürü de yardımcı oluyor ama işleyiş hakkında birçok şey hakkında, dersteki davranışlar, tutumlar nasıl davranmamız gerekiyor neler yapmamız gerekiyor bu konuda önerileri açısından ben yararlı buluyorum.” (A1)*

*“Çok basit gibi gözükken şeyler aslında karmaşık olabiliyor gerek öğrencilerle diyalogumuz olsun gerek velilerle diyaloglarımızda olsun kafamıza takılan belki yanlış yaptığımız durumlar olabiliyor çalışabileceğimiz okul idaresinden başka tecrübeli bir öğretmenin bize yol göstermesi çok iyi bir şey.” (A8)*

Aynı zamanda katılımcı A1 bu iletişimin hata payını azalttığını belirtmiştir.

*“Çünkü deneyim bence meslekte çok önemli bir durum, deneyimleriyle yapmamız gerek biz çünkü her şeyi bilmediğimiz için yanlış şeyler yapabiliyoruz, bu hata payını azaltıyorlar diye düşünüyorum.” (A1)*

Katılımcı A4 ve A6 okul işleyişinin nasıl yürüdüğünü ve memuriyeti öğrendiklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcı A6 danışman öğretmenin deneyimlerinden yararlandığını, idari konularda ve memuriyet hakkında yardım aldığını belirtmiştir.

*“Dediğim gibi memuriyetin nasıl olması gerektiği açısından bir katkısı olur. Memuriyet nasıl yapılması gerektiğini öğretmesi lazım benim bir aday öğretmen olarak danışman öğretmenden beklentim bu.” (A4)*

*“Bir bakıma şöyle biz sonuçta üniversiteden çıkıp böyle rahat bir hayattan çıkıp böyle resmi kurumlara gelince onlar bize müdür ile beraber diğer öğretmenlerle beraber nasıl konuşmamız gerektiği konusunda yardımcı oluyorlar yani o gösteriyorlar bize her şekilde idari işleri genellikle.” (A6)*

Katılımcı A7 kendini geliştirdiğini, yeni ve farklı bilgiler öğrendiğini ifade etmiştir.

*“Kendimi geliştiriyorum. Evet güzel konular anlatıyorlar, bu da mı varmış dediğim konular oluyor.” (A7)*

Katılımcı A8 aday öğretmen danışman öğretmen ilişkisinin daha iyi öğretmenler yetişmesinde katkısı olduğunu hatta adaylık kalktıktan sonra da devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

*“Sadece bir sene değil de aday öğretmenlik süreci sonuçlandıktan sonra da her öğretmene bir danışman öğretmen tarzında bir öğretmen tanımlanmasını isterim çünkü çok basit gibi gözükken şeyler aslında karmaşık olabiliyor gerek öğrencilerle diyalogumuz olsun gerek velilerle diyaloglarımızda olsun kafamıza takılan belki yanlış yaptığımız durumlar olabiliyor.” (A8)*

A2, A5 ve A7 ise aday öğretmenlik sürecinin ve danışman öğretmenin kendisine bir katkısı olmadığını belirtmiştir.

*“Ya şöyle benim danışman öğretmenim müdür yardımcısı olduğu için ben onun sınıfına girip nasıl ders anlattığını gözlemleyemiyorum. O yüzden bana hiçbir katkısı olmuyor hiçbir şekilde bu sürecin. Eğer süreç şu şekilde işleseydi benim danışman öğretmenimin bir sınıfı olsaydı ben arada gidip onu gözlemleseydim nasıl anlatıyor nasıl yapıyor diye bana bir katkısı olabilirdi. Ama şu an hiçbir katkısı yok gerçekten. Ben bu sorularımı kendi çalışan arkadaşlarıma benden daha tecrübeli arkadaşlarıma veya başka hocalara da sorup zaten cevap alabilirdim. Yani, hiçbir şekilde bir katkısını göremiyorum danışman öğretmenlik- aday öğretmenlik., bu sürecin.” (A2)*

*“Bizi şu an derse de sokuyorlar 30 saat ders işliyoruz. Ne danışman öğretmenden bir şey alıyoruz. Seminere geliyoruz. Seminerde açıkçası çok dolu dolu geçmiyor yani sohbet havasında öyle bir bilgilendirici değil yani süreç işlemiyor tam anlattıkları gibi.” (A5)*

*“Katkısını göremedim açıkçası. Çünkü sürekli telefonla iletişim var. Evet var mutlaka vardır. Çünkü o benden daha üstün tecrübeli de belli bir zaman geçmiş belli bir tecrübesi var. Evet illaki telefonla aradığında hocam şöyle yapabilirsiniz böyle yapabilirsiniz bilgiler verdi bana ama ne kadar da olsa sözel bir bilgi bu formlar bizim uygulama aşamamızdaki sözel ifadeleri uygulamaya geçirmektir aslında ama biz de uygulama yok uygulama olmadan biz bunları nasıl sözel hale getireceğiz biraz zor aslında.” (A7)*

### ***Kurumsal Katkı,***

Katılımcı A1 daha sağlıklı öğretmenlik yapmasını sağladığını belirtmiştir.

*“Yetiştirme adına aday öğretmenleri ve daha sağlıklı bir öğretmenlik yapmamız daha verimli bir öğretmen olmamız açısından katkısı olduğunu düşünüyorum. Yani danışman öğretmenler sayesinde eskiden bu sistem yokken öğretmenler çok tecrübesizlikler yaşıyorlar.” (A1)*

Katılımcı A2 danışmanın tecrübelerinden faydalandığı için öğrenci karşına daha tecrübeli çıkabileceğini ifade etmiştir.

*“Eğitim sistemine katkısı şu olabilir, tecrübesinden yaralandığım için ben öğrencinin karşısına çok tecrübesiz çıkmayacaktım eğer onun tecrübelerinden yararlıysaydım bu şekilde bir yararı olabilirdi.” (A2)*

Katılımcı A4 ve A6 danışmandan aldığı bilgiler doğrultusunda evrak işleri ve okul işleyişini öğrenme sürecinde vakit kaybetmeyeceğini ve sınıf etkinliklerine daha çok vakit ayırabileceğini ifade etmiştir.

*“E-Okula nasıl girilir Mebbis'e nasıl girilir ya da işlemler nasıl yapılır izin alırsam nasıl alırım rapor alırsam nasıl alırım. Bana bunları eğer öğretirse ben bunlarla boşu boşuna uğraşmam boşu boşuna zaman kaybetmem. Ne yaparım, sınıfımla daha fazla ilgilenirim bu gibi bir katkısı olabilir.” (A4)*

*“Bu aday öğretmenlik işlemleri ile sonuçta onlarda forumları dolduruyorlar. Bizim işi daha çabuk öğrenmemize yardımcı oldukları için eğitimde aksama olmuyor diyelim hani biz bir şeyi araştırıp bulana kadar bir telefon açıp hocam şunu nasıl yapacaktık falan vakit kaybetmeden hani belki diğerinde saatler geçmesi gerekirken hoca bize bir iki dakikada yol gösteriyor. Bu zaman konusundan çok iyi oluyor.” (A6)*

Katılımcı A8 öğretmenlik sürecinde yapabileceği hataların azalacağını ifade etmiştir.

*“Eğitim sistemine olumlu bir katkısı var şimdi insan düştüğü çukura bir daha düşmez diye bir laf var ama bu çukurlara düşmeden ilerlememizi sağlıyor Danışman öğretmenimiz sendeleme den zorluklarla karşılaşacağız tabii karşılaşacağımız zorluklarla nasıl baş etmemiz gerektiği.” (A8)*

A3 danışman öğretmenin kendisine bir katkısı olmadığını belirtmiştir.

*“Bilmiyorum. Hani Danışman öğretmen kısmında çok kişinin görüşlerini Dikkate alarak konuşacak olursam işe yaramıyor bence. Çünkü çoğu arkadaşlarım öğretmenlerinden habersiz.”* (A3)

#### ***Danışmana katkısı,***

A2, A3, A6 ve A8 danışman öğretmenlerin de bilgi alışverişinde yeni teknikler öğrenebileceklerini öne sürmüştür.

*“Aday öğretmenin de düşüncelerinden yararlandığı için kendisine de yeni materyaller yeni kaynaklar o da keşfedebilir. Güncel bir ilişki dönebilir yani aralarında. Birbirlerinden o şekilde faydalanabilirler.”* (A2)

*“İlla küçücük de olsa hani, küçücük çocuktan da bir şeyler öğrenirsin dersiniz ya o şekilde. İlla bizden de küçük bir şey alıp öğreniyor olabilirler diye düşünüyorum.”* (A3)

*“Bence şu var bizden de bir şeyler öğrendiklerini düşünüyorum sonuçta o da sınıf öğretmeni ben de sınıf öğretmeniyim. Tamam daha mesleğe yeni başlamış olabilirim ama sonuçta benim de üniversiteden yeni gelmiş taze bilgilerim var benim Danışman öğretmenim 6 yıl önce atanmış belki o arada ben farklı etkinlikler görmüş olabilirim bir konuyu daha kısa yoldan kavrayabilirim çocuklara bu şekilde birbirimizle Fikir alışverişi yaptığımız zaman o da kendi kumbarasına bir şeyler atmış oluyor Bir bakıma bu şekilde bir yararı olduğunu düşünüyorum.”* (A6)

*“Materyal paylaşımı yapabiliyoruz onun dışında onun da tabii belki bizden öğrendiği şeyler olabiliyor çıkabiliyor.”* (A8)

A4 danışman öğretmenin bu süreçte kendi bilgilerini tazeleyebileceğini ve kendini geliştirebileceğini ifade etmiştir.

*“O da kendi bilgilerini perçinlenmiş olur bize öğreterek ekstradan da yani sürekli teknoloji sonuçta gelişiyor, değişiyor Milli Eğitim'in içinde de farklı uygulamalar geliyor daha belki normal bir öğretmen olsa sadece dersine girse çıkarsa çok fazla bunlarla ilgilenmeyebilir ama sonuçta ona verilmiş bir aday öğretmen varsa onlar hakkında kendine biraz daha geliştirmeye itebilir.”* (A4)

A2 danışman öğretmenin adaya bilgi verirken kendi hatalarının farkına varabileceğini ifade etmiştir.

*“Danışman öğretmen de tecrübelerini karşı tarafa aktarırken belki daha önce yaptığı hataları fark edebilir, bunları görebilir. Evet ben zamanında şöyle şöyle yaptım, şöyle şöyle anlattım ama şimdi sen şu şekilde anlattıysan bence daha iyi olabilir ben bu hatayı yapmıştım sen yapma, hatalarını görme açısından olabilir.”* (A2)

A7 danışman öğretmeni sorumluluk sahibi yaptığını ifade etmiştir.

*“Bir insanı sürekli düzenli olarak takip etmek onun gelişimine katkıda bulunmak açısından da büyük bir sorumluluk gerektiriyor sorumluluk almasını sağlıyor danışmanıma. Bu süreci biliyor öğretmenliğin ne kadar zor olduğunu başlangıç olarak aşama olarak nasıl öğretildiğini kişiye anlatması açısından kendine sorumluluk kattığını düşünüyorum. Bu açıdan da kendini geliştirdiğini düşünüyorum bir öğrenciyi eğitmek vardır bir öğretmeni eğitmek vardır. Bu biraz zor. Öğrenciyi eğitmeye benzemiyor öğretmeni eğitmek. Öğretmenin kafasında bir bilgi var bunu değiştirmek biraz daha zor olduğu için bana şöyle şöyle yapacağız diyor bu nasıl olacak diyorum o da zorlanıyor iletişime geçtiğimizde kendisine sabır kattığını düşünüyorum.”* (A7)

A5 danışman öğretmene bu sürecin ve aday öğretmenin katkısı olmadığını hatta olumsuz katkıda bulunduğunu ifade etmiştir.

*“Danışman öğretmene bir katkısı yoktur bence ne ek ders alıyor ne bir şey oluyor. Sadece kafasını ağrıtıyor. Bizden dolayı bir ek ders falan almıyor yani herhangi bir ücret karşılığı almıyor maddi olarak bir katkısı olmaz manevi olarak belki bilmiyorum daha tecrübeli öğretmenlere veriliyor bu danışmanlık olayı.”* (A5)

#### **4.7.2. Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Danışman Öğretmen Görüşleri**

Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisine dair danışman öğretmen görüşlerine Tablo 4.14’te yer verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisine Dair Danışman Öğretmen Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Aday Öğretmene Katkısı</b>	Faydalı	Süreci doğru ve faydalı bir şekilde tamamlama	D1, D6, D8	3
		Tecrübelerden faydalanmak	D3, D7, D8	3
		Adaya yol gösterme	D4-5	1
	Faydasız	Katkısı yok	D2	1
<b>Kurumsal Katkı</b>	Faydalı	Kurumsal bakış açısı kazandırma	D4-5, D8	2
		Uygulamada yardımcı olma	D1	1
		Usta çırak ilişkisi şeklinde	D3	1
	Faydasız	Sosyal açıdan olumlu etki	D6	1
		Katkısı yok	D2, D7	2
		Kendini iyi hissetme	D1, D3	2
<b>Danışmana Katkısı</b>	Faydalı	Süreçten, yeniliklerden haberdar olma	D2, D7	2
		Kendini yenileme	D3, D4-5	2
		Farklı kültürleri öğrenme	D3	1
	Faydasız	Evrak işlerinde daha dikkatli olma	D4-5	1
		Faydasız fikir alışverişi	D6	1
		Katkısı yok	D1	1

Bu bölümde aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisinin danışman öğretmen görüşlerine göre (1) aday öğretmenlere katkısı, (2) kurumsal katkısı ve (3) danışman öğretmenlere katkısı belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan alınan cevaplar faydalı ve faydasız olmak üzere ikişer alt tema altında toplanmıştır. Aday öğretmenlere katkısına ilişkin faydalı teması altında, süreci doğru ve faydalı bir şekilde tamamlamak, tecrübelerden faydalanmak, adaya yol gösterme olmak üzere üç görüş belirlenmiş; faydasız teması altında ise katkısı yok olmak üzere bir görüş belirlenmiştir. Kurumsal katkı bağlamında faydalı teması altında, uygulamada yardımcı olmak, usta-çırak ilişkisi şeklinde, kurumsal bakış açısı

kazandırma, sosyal açıdan olumlu etki olmak üzere dört görüş belirlenmiş; faydasız teması altında katkısı yok olmak üzere bir görüş belirlenmiştir. Danışmana katkısı konusunda ise faydalı teması altında kendini iyi hissetme, süreçten, yeniliklerden haberdar olma, kendini yenileme, farklı kültürleri öğrenme, evrak işlerinde daha dikkatli olma, fikir alışverişi olmak üzere yedi görüş belirlenmiş; faydasız teması altında katkısı yok olmak üzere bir görüş belirlenmiştir.

### ***Aday Öğretmene Katkısı***

D1, D6 ve D8 adaylık sürecini daha sağlıklı bir şekilde sürdürdüklerini ve aday öğretmenleri karşılaştıkları bir problem karşısında nasıl hareket etmeleri gerektiği hakkında yardım ettiklerini belirtmiştir.

*“Sağlıklı bir iletişim kurulursa, süreçte sağlıklı bir şekilde yönetilirse, biraz önce ifade ettiğim gibi aday öğretmen bu stajyerlik sürecini hem doğru bir şekilde hem kendine yararlı faydalı bir şekilde hem de motivasyonunu artırıcı bir şekilde geçirebilir ve mesleğe adapte olması ve süreçte nasıl hareket etmesi gerektiğini güzel bir şekilde zevk alarak öğrenebilir. Aday öğretmenler açısından gerçekten gerekli bir süreç olduğunu düşünüyorum.” (D1)*

*“Bir güç veriyor onunla konuşmak iletişim halinde olmak sınıfta karşılaştığın bir problemde ona başvurmak yardım almak çok güzel bir şey olumlu faydalı olduğunu düşünüyorum.” (D6)*

*“Danışman öğretmen ve aday öğretmen arasında iyi bir diyalog varsa bu konuda aramada çekinmeden utanmadan sıkılmadan istediği yerde istediğin noktayı okulla konuyla ilgili diyeyim size artık bu konularda sıkıntı yaşayacağını düşünmüyorum Danışman öğretmenin tecrübelerinden istediği gibi faydalanabilir.” (D8)*

D3, D7 ve D8 adayların danışmanlarının tecrübelerinden yararlandığını, danışmanların bu süreçte adaylara rehberlik edildiğini ve adayların rahatlıkla soru sorabileceği kendilerine atanmış danışman olduklarını belirtmişlerdir.

*“Aday öğretmenlere nasıl olabilir. Tecrübelerinden faydalanmak. Çünkü danışman öğretmenler belli bir yıl çalışmış insanlar yıllarını bu işe vermiş ömrünü bu işe vermiş insanlar. Eğitimde yılın da çok bir önemi yok çünkü eğitim dediğiniz şey sürekli dinamik bir yapıda olduğu için sürekli gelişiyor yani siz kaç yıllık öğretmen olursanız olun mutlaka bir şeyler öğrenmek zorundasınız.” (D3)*

*“Eğer uygulansa gerçekten verimli bir şekilde şu anki hiçbir problemimiz olmasa aynı okulda olsan aynı branşta olsak ve artakalan saatlerimiz olsa bu çok güzel bir şey çünkü sizden önce o yoldan giden birisi var ve siz ondan sonra gidiyorsunuz gitmeden sizi uyarıyor o yolda Hani güzel bir şey rehberlik anlamında karşılaşacağı problem kendisini yetersiz hissetme konusunda bile.” (D7)*

*“Yararlı olduğunu düşünüyorum kesinlikle yararlı olduğunu düşünüyorum En azından tıkanıdığı bir yerde sorabileceği birebir kendisine atanmış bir danışman olarak rahat bir şekilde arayıp sorabilir.” (D8)*

D4-5 aday öğretmenlere danışman öğretmen atanmasaydı, adayların bilgi seviyeleri bilinmeyecek ve verilen görevleri eksik yapacak veya hiç yapamayacaktı diye belirtmiş, danışmanların aday öğretmenlere yol gösterdiğini ifade etmiştir.

*“Eğer danışmanlık atanmamış olsaydı bütün aday öğretmenler adeta her şeyi biliyor gibi algılanacak ve görevler verilecekti. Görevlerin nasıl yapılacağını bilmeyen aday öğretmenler bocalayacak ya hiç yapmayacak ya da yarım yanlış işlerle karşımıza gelecektir aynı zamanda idareci olduğum için de bunu söylemek istiyorum yani yapılacak iş ve işlemlerin nasıl olduğunu göstermesi bakımından danışman öğretmen gereklidir.” (D4-5)*

D2 bu sürecin adaylara hiçbir şey katmadığını, süreç adına planların kağıtta kaldığını ve aday öğretmene hiçbir şey öğretmediğini ifade etmiştir.

*“Aday öğretmenlere zorunlu kılındığı için her şey böyle kağıt üstünde kalıyor. Hiçbir yararlı kısmı yok sadece doldurmak için gitmek için yapıyoruz. Mek mak için gittiğimiz zaman da adaylara hiçbir şey katmıyor. Süreç sonunda ben hiçbir şey öğrenmedim diyor aday kendi kendine öğrenmeye bir şekilde tecrübeyle edinmeye çalışıyor. Bu konuda program güzel ama uygulanabilirlik açısından çok sıkıntılar yaşıyoruz.” (D2)*

### ***Kurumsal Katkı***

Katılımcılardan D1 bir öğretmenin ders sürecini nasıl yürütmesi gerektiğini, uygulama sürecinde öğrendiğini eğer danışmanın tecrübelerinden faydalanabilirse daha sağlıklı bir ders süreci yöneteceğini belirtmiştir.

*“Üniversiteden sadece akademik bilgi alarak mezun oluyoruz. Dolayısıyla diğerleri uygulama sürecinde öğreniliyor. Planlama konusunda mesela hangi etkinliğe ne kadar süre ayrılabilir. Bu etkinlikleri yaparken nelere dikkat etmesi gerek bunlar tecrübe gerektiren şeyler. Tecrübeli bir danışman öğretmenle çalıştığında aday öğretmen bu planlamayı yaparken ya da nelere dikkat etmesi hususunda uyarıldığında bu süreci daha sağlıklı bir şekilde yönetecektir.” (D1)*

D3 bu sürecin usta-çırak ilişkisi şeklinde ilerlediğini ve aday öğretmenlerin kendilerini bu şekilde eğittiklerini ifade etmiştir.

*“Eğitim sistemine daha çok usta-çırak ilişkisi şeklinde. İşte belli bir deneyimi olan bir ustanın yanında çırak gibi kendini eğitiyor kendi de ustalaşma sürecine gidiyor bu şekilde bir katkısı olabilir.” (D3)*

D4-5 ve D8 aday öğretmenlik sürecinin ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlere kurumsal çalışma prensiplerini öğrettiğini ifade etmiştir.

*“Danışman öğretmenler zaten kurumsal işleyişi bildikleri için Milli Eğitim'in o kurumsal çalışma prensiplerini aday öğretmenlere nakil ettiğinden dolayı yol gösterici olduğundan dolayı biraz daha bütünlük sağlanıyor. Birden fazla bakış açısından ziyade daha kurumsal çerçevede içerisinde bu tekdüze anlamına gelmemeli. Tabii ki bakış açıları illaki farklı olur ama keyfilikler ve sadece kişisel bakış açılarının yansımalarından ziyade kurumsal bakış açısını artık kişilere kazandırmaya başlıyor.” (D4-5)*

*“Kurumu oluşturan kim kişilerdir o kurumun işleyişini kim sağlıyor, kişiler sağlıyor, buraya bir bina yapılıyor ama bu binayı var eden kimlerdir öğrenciler öğretmenler müdür öğretmen iyi olursa kurumun işleyişinde de bir sıkıntı olmaz kurumun işleyişine doğrudan katkıda bulunur.” (D8)*

D6 aday öğretmenlik sürecinin güzel arkadaşlık kurulmasına zemin hazırladığını belirtmiş, sosyal açıdan olumlu etkisinin olduğunu söylemiştir.

*“Tamamı ile hem öğretmenini hem aday öğretmenini kucaklayan Milli Eğitim'in de okullarımızın da bünyesinde barındırdığı bir etkinlik güzel bir şey altında bakıldığında kademeli kademeli ilerliyor. Bu da güzel bir şey kaynaşmayı da etkiliyor*

*arada çok arkadaşlıklar dostluklar kuruyor okul bünyesinde de güzel olduğunu düşünüyorum.” (D6)*

D2 ve D7 bu sürecin ve danışmanlığın kurumsal olarak bir katkısı olmadığını söylemiş, eğer sürecin planlandığı gibi uygulanabilirliği olsaydı kurumsal açıdan katkıları olabileceğini ifade etmiştir.

*“Dediğim gibi uygulanabilirlik açısından, uygulanabilseydi belki çok güzel katkıları olabilirdi ama şu an için bu süreç olumsuz bir şekilde işliyor yani çok da olumlu işlediğini düşünmüyorum sadece bir sıkıntı yaşadıklarında biz danışmanlar idare onlara yardımcı olabiliyoruz. Onlar herhangi bir sıkıntı karşısında nasıl çözümlenmesi gerektiğini öğreniyoruz. Kurumsal olarak çok da bir alternatif avantaj göremiyorum ben.” (D2)*

*“Usta çırak ilişkisi gibi düşünün eğer yapılsa yanlış yapmadan En azından bir nesli kaybetmeden ürün çıkaracaksınız ortaya ama uygulanmadığı için askıda kaldığı için değişen hiçbir şey yok. Danışman öğretmen olmuş olmamış şu an benim hiçbir faydam yok Sadece telefonun ucunda müşteri hizmetleri gibi düşünün arıyor soruyor arıyor soruyor ama ben öğrenciyi tanımıyorum veya o bölgeyi bilmiyorum. Ben de mesela hiç birleştirilmiş sınıf okutmadım deneyimim olmadı. Ona rağmen birleştirilmiş sınıf hakkında bilgi vermeye çalışıyorum ben de internetten daha önceki eğitimimden veya tecrübemden olduğu kadar şu anki ne uyarlayarak yaptığım kadarıyla yapıyorum. Onun haricinde yetersiz kalıyoruz kurumsal olarak da pek bir faydası yok şu an açıkçası. Olsa da olur olmasa da olur bizim adımıza.” (D7)*

### ***Danışmana Katkısı***

Katılımcılardan D1 ve D3 bu süreç içerisinde aday öğretmenler için faydalı olabilirse kendilerini iyi hissedeceklerini belirtmişlerdir.

*“Somut bir katkısı yok. Ekstra bana yorgunluk verecek evrak hazırlayacağım, zaman açısından vs. külfet olacak ama dediğim gibi tecrübelerimi aktarmak faydalı olabildiğimi görmek adına bunları yapabilirsem inşallah psikolojik olarak kendimi iyi hissedeceğim. Böyle bir katkı sağlayacaktır.” (D1)*

*“Biz yıllardır bu mesleğin içinde çalışıyoruz yeni başlayan arkadaşlarımızın heyecanları şevkimizin daha da artırıyor onların idealistlikleri bize şevk veriyor. Onların bu hallerini görünce biz daha mutlu oluyoruz.” (D3)*

D2 aday öğretmenlik sürecinde danışman olarak yer aldığı için süreç içindeki gelişmelerden, yeniliklerden haberdar olduğu, bu süreç içerisinde aktif olduğunu belirtmiş, D7 ise yeni göreve başlamış öğretmenlerden teknoloji ve materyal anlamında faydalandığını belirtmiştir.

*“Şöyle katkıları, yeni süreçten sürekli haberdar oluyoruz. Gelişmelerden bakanlıkta yeni mevzuatlar yeni yönetmeliklerden sürekli haberdar oluyoruz öğrenmek zorundayız her an her şey değişebilir diyor her bakanlık her yönetimden önce bunlar değişiyor, biliyorsunuz. Bunlardan sürekli haberdar aktif bir şekilde.” (D2)*

*“Sürekli alışa gelen şeyler yaptığımız zaman bir yerden sonra biz de tekrara düşüyoruz yeni gelen sürekli bir nesil olacak sizin de mutlaka alacağınız bir şey vardır teknoloji anlamında olsun materyal anlamında olsun birçok şeyde faydası olacaktır mutlaka.” (D7)*

D3 ve D4-5 eski bilgilerini hatırlayıp kendilerini yenilediklerini ifade etmiştir. Ayrıca D4-5 aday öğretmenleri izlemek ve kontrol etmek ve aday öğretmenlerin danışmanları gözlemlemesinden dolayı danışman olarak es geçtiği hususları dikkate aldığını, eksiklerini fark edip düzeltme imkanı bulunduğunu ifade etmiştir.

*“Biz onlardan bir şeyler öğreniyoruz yani. Belki meslek içerisinde üzeri toz tutmuş olan şeyler varsa onlar açığa çıkmış oluyor. Biz de kendimizi yenileme imkanı buluyoruz. Bu şekilde bir katkısı olabilir.” (D3)*

*“Danışman Öğretmenliğin verdiği görevlerden dolayı başka öğretmenleri izlemek onların davranışlarını kontrol etmek ve o öğretmenlerinde bizim davranışlarımızı ve ders anlatma şekillerimizi veya yaptığımız görevleri izlediğini fark etmemiz den dolayı belki zaman içerisinde es geçtiğimiz hususları yeniden dikkate alıyoruz eksiklerimizi tekrar fark edebiliyoruz.” (D4-5)*

D3 bu süreçte farklı öğretmenlerle tanıştığını dolayısıyla farklı kültürler öğrendiğini belirtmiştir.

*“Farklı öğretmenleri görüyoruz farklı yerleri, farklı kültürlerden gelen insanlar var. Biz de bir şeyler öğrenebiliriz.”* (D3)

D4-5 danışmanlık sürecinde aday öğretmenlere resmi işlerde yol gösterdiği ve resmi işlerin nasıl yürütüldüğünü öğrettiği için resmi işleri daha ciddi yapmaya başladığını ifade etmiştir.

*“Resmi işlerde bir kısım önemli işlerin üzerine yoğunlaştığımız zaman daha önemsiz gördüğümüz bazı şeyleri es geçebiliyorduk üstünü kapatabiliyorduk ancak danışmanlık sürecinde artık bunların yapılması gerektiğinden öğretilmesi gerektiğinden yol gösterilmesi gerektiğinden daha ciddi yapmaya başladık.”* (D4-5)

D6 aday öğretmenle olan fikir alışverişinin kendisine bir şeyler kattığını ifade etmiştir.

*“Fikir alışverişi de çok önemli başka köyde dediğim gibi şu an o köydeki çocukların durumu ile kendi çocuklarımızın durumunu karşılaştırıp ona göre de bir yorum yapabiliyorum şöyle olsa daha iyi olurdu böyle olsa daha iyi olurdu diye olabiliyor bir konuşma gerçekleşiyor aramızda güzel oluyor.”* (D6)

D1 bu sürecin kendisine bir katkısının olmadığını hatta yorgunluk verdiğini belirtmiştir.

*“Somut bir katkısı yok. Ekstra bana yorgunluk verecek evrak hazırlayacağım, zaman açısından vs. külfet olacak.”* (D1)

#### **4.8. Algılanan Aday Öğretmenlik Roller**

Çalışmanın bu bölümünde “Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin algılanan mentorluk rolleri nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla bu bölümde aday öğretmenlere, “Aday öğretmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye

benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” danışman öğretmenlere ise “Aday öğretmeni canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltmiştir. Bu sorularla aday öğretmenlerin neye benzetildiği sorularak metafor analiziyle algılanan mentorluk rolleri belirlenmeye çalışılmıştır. Algılanan danışman öğretmenlik rollerine ilişkin bulgular ise bölüm 4.9’da sunulmuştur.

#### 4.8.1. Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Aday öğretmenlerin, aday öğretmenlik rollerine ilişkin görüşleri Tablo 4.15’ te yer almaktadır.

**Tablo 4.15.** Aday Öğretmenlerin Aday Öğretmen Benzetmeleri

<i>Temalar</i>	<i>Metaforlar</i>	<i>İmge Tarlası</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Olumlu</b>	Anne	Her şeye koşturan	A3	1
	Defter	Bilgi tutmak, bilgi almak	A1	1
	Okula yeni başlamış bir öğrenci	Acemi, ilkokul, öğrenmeye istekli	A6, A8	2
<b>Olumsuz</b>	Robot	Programlanmış, çalar saat	A4	1
	Kobay faresi	Deney ürünü	A2	1
	Kukla	İpleri başkasının elinde	A7	1
	Yorumsuz	Olumsuz fikir	A5	1

Katılımcılardan alınan cevaplara göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Olumlu temasının altında anne, defter ve öğrenci olmak üzere üç metafor yer almaktadır. Olumsuz temanın altında ise robot, kobay faresi, kukla ve yorumsuz olmak üzere dört metafor bulunmaktadır.

A3 aday öğretmenlerin her şeye koşturup, yetişmeye çalışma çabasından dolayı kendilerini “anne”ye benzetmiştir.

*“Anne. Çünkü her şeye koşturan evde öyledir ya. Okulda da hani sürekli onu yap bunu yap. Öyle yani el ayak olan, yardım eden bu şekilde.”* (A3)

A1 danışman öğretmeninden bilgi aldığı ve bu bilgileri arşivlediği için “defter” benzetmesini yapmıştır.

*“Defter olarak düşünebilirim kendimi, daha çok bilgi almak açısından veya var olan yanlış bilgileri silip düzeltmesi açısından bir kalem ben de defter.”* (A1)

A6 ve A8 öğrenmeye istekli olduğu için ve henüz acemi oldukları için “öğrenci” benzetmesini yapmıştır.

*“Şu an kendimi ilkokula yeni başlamış bir öğrenciye benzetiyorum çünkü ilkokula gelene kadar ailenizden bir şeyler öğrenirsiniz sonra okula başlarsınız çok farklı bir hayat. Ben memurluğa kadar geldim atandım okulun kapısından girince zaten çok farklı bir hayat.” (A6)*

*“Öğrenciye benzetirim ben çünkü biz de öğretmeniz öğretmen olduk görevimizin başındayız. Ama bizim de daha çok öğreneceğimiz şey var Sadece bu akademik olarak değil her öğrenci ayrı bir dünya bu öğrencilerle nasıl yapacağız bu öğrencilerin evdeki durumları nedir aileleri ile olan ilişkileri nelerdir? Yani bizim işimiz yeni başlıyor kendime bir öğrenciye benzetirim ben bu süreçte.” (A8)*

A4 programlanmış bir şekilde hareket ettiği için “robot” benzetmesini yapmıştır.

*“Şu anda biraz robota benziyoruz sanırım. Çünkü 7 günümüz de dolu. Hani bu da çok insani değil. Bir çalar saat gibiyiz robottan ziyade çalar saat gibi her şeyin saati belli şu an o şekilde hareket ediyoruz belki bir sene sonra bu böyle olmayacak, ki muhtemelen olmayacak biraz daha kendimizi eğitime verebiliriz ama şu anda bunlarla uğraşıyoruz.” (A4)*

A2 getirilen yeni sistemi ilk deneyimleyen aday öğretmenler olmaları sebebiyle “kobay” benzetmesini yapmıştır.

*“Kobay bir deney ürünü bence biz kesinlikle bir deney ürünüyüz bence. Zaten bu aday öğretmenlik 2016 da sanırım başladı. 2016 da aday öğretmenleri derse sokmadılar sınıf vermediler. Sadece danışman hocalarının sınıflarına girdiler. Sonra bu değişti bizi derslere soktular. Öyle olunca çok fazla çakışan şeyler oldu. Bizim haftada üç gün seminerimiz var ben hafta içi çocukları bırakıp gitmek zorundayım yani biz şu an 2016’daki adaylık eğitiminin hala deneme aşamasındayız. O yüzden kendimi deney ürünü olarak. Açıkçası acaba diyotum ne zaman bu sürecin gereksiz olduğunu fark edip bu deneyden vazgeçecekler diye bekliyorum yani.” (A2)*

A7 üstlerinden fazlaca direktif aldığı için “kukla” benzetmesini yapmıştır.

*“Kukla. Böyle tutmuşlar şuraya gideceksin Oraya gidiyoruz bugün şurada bir etkinlik var. Oraya gidiyoruz mecbur gitmek zorundasın. Neden diyorsun, hocam*

*bugün gitmesek olur mu? Adaylığımız bitmeyecek. Böylelikle kadroya geçemeyeceksiniz sürekli bir tepki var etkiye tepki oluyor gelemiyorsunuz mesela yol şartlarından dolayı sıkıntı oluyor gelmezsek ne olur hocam. Adaylığımız kalkmayacak süreç uzayacak bu sıkıntı var.” (A7)*

A5 aday öğretmenlik sürecini faydasız ve işlevsiz bulduğu için yorumda bulunmak istememiştir.

*“Şu anda aklıma hiçbir şey gelmiyor sırtımızda çok yük yüklediler hem aday öğretmenlik yapıyoruz hem evrak işleriyle uğraşıyoruz. O yüzden söylemek istemiyorum. Aklıma bir şey gelmedi. Bizden çok beklenti var. Benim bildiğim şöyle bir şey, her mesleği girişte hizmet içi eğitim olur önce onu yapar benim arkadaşlarım var teknisyen var mühendis var polis var asker var direkt seni mesleğin içine atmazlar. İllaki bir hizmetiçi eğitim sürecinden geçersin bir sene iki sene bizi hem hizmetiçi eğitim sürecinden geçiriyorlar hem mesleğe atıyorlar yükümüz fazla orası, boş kalsın. Aklıma bir şey gelmiyor, aklıma geleni de söylemeyeyim.” (A5)*

#### 4.8.2. Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Danışman öğretmenlerin, aday öğretmenlik rollerine ilişkin görüşleri Tablo 4.16’ te yer almaktadır.

Tablo 4.16. Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmen Benzetmeleri

<i>Temalar</i>	<i>Metafor</i>	<i>İmge Tarlası</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
<b>Olumlu</b>	Yürümeye yeni başlayan çocuk	Yeni öğrenme süreci, merak	D8	1
	Oyun hamuru	Şekilsiz, şekil verme, heykeltraş	D1	1
	Tavşan	Sevimli, acemi	D6	1
<b>Olumsuz</b>	Robot	Tutarsız, mekanik hareketler	D7	1
	Gece gündüz kavramı olmayan tavuk	Kalitesiz ürün	D2	1
	Asker	Eğitilmiş, acemi, çevreyi bilmiyor	D4-5	1
	Kaybolmuş bir insan	Yol, yön bilmiyor	D3	1

Katılımcılardan alınan cevaplara göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Olumlu temasının altında yürümeye yeni başlayan çocuk, oyun hamuru

ve tavşan olmak üzere üç metafor yer almaktadır. Olumsuz temasının altında ise robot, tavuk, asker ve kaybolmuş bir insan olmak üzere dört metafor bulunmaktadır.

D1 aday öğretmenleri yetiştirmede danışmanların katkılarından ve aday öğretmenlerin henüz tecrübesiz olmalarından dolayı onları “oyun hamuru”na benzetmiştir.

*“Oyun hamuru. Daha tam şekil almamış. İllaki üniversiteden mezun olduğunda bir formu var ama ona son halini ben vereceğim. Kendimi heykeltıraş gibi hissettim. Benim verdiğim dönütler doğrultusunda hareket edeceği için aslında onun öğretmenlik mesleğine kendisini geliştireceği bakış açısına kullanacağı felsefeye ben dokunuş yapacağım benden etkilenecek inşallah olumlu etkilenir.”* (D1)

D6 aday öğretmenlerin tecrübesizlikleri nedeniyle yaptıkları davranışları ve acemilikleri sevimli bulduğu için “tavşan” benzetmesini yapmıştır.

*“Tavşan. Çünkü ben de kendimden yola çıkarak dedim ilk başta böyle işin acemiliği gibi hem sevimli hem hoş o yüzden tavşan demek geldi içimden mesleğin ilk başlarında bir tatlılık görüyorum.”* (D6)

D8 aday öğretmenler mesleğe henüz başladıkları ve tecrübesiz oldukları için “yürümeye yeni başlayan çocuk” benzetmesini yapmıştır.

*“Yani ben kendi adaylık süreci mide düşündüğümde aslında yürümeye yeni başlayan yürümeyi yeni öğrenen bir çocuk gibi Aday öğretmen arkadaş atanmış gelmiş büyük hayallerle büyük umutlarla. Ben ilk atandığımda böyle hocalarımızın kitaplarına falan bakıyordum acaba Bunu o akademik kitaplar da Bulabilir miyim Bunu boyutunda düşünüyordum.”* (D8)

D2 aday öğretmenlere kendi öğrenme süreçleri dışında yoğun çalışmalar yaptırıldığı için sürecin iyi işlemediğini ve öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinin kalitesizleştiğini düşündüğü için “gece gündüz kavramı olmayan tavuk” benzetmesini yapmıştır.

*“Sürekli çalıştırılan gece gündüz kavramı olmayan tavuklara benzetirim. Tavuklar bence, sürekli yumurtlasın sürekli ürün versin diye gündüzken bir anda kapatıyorlar ışıkları onlar çünkü gece sanıp yumurtlamaya çalışıyor. Bir anda ışık açılıyor tekrar gündüzmüş gibi yumurtlamaya çalışıyorlar. Normalde günde bir kere belki de hiç vermeyecek tavuk birden fazla ürün ve kalitesiz ürün vermeye çalışıyor*

*işte biz de aday öğretmenleri ben ona benzetiyorum. Normalde gerçekten onu sürecine bıraksak onları, tecrübeyi biraz daha uzun bir hale alsak ya da daha kısa sürece versek belki gerçekten çok güzel işler çıkabilir. Süreç gerçekten çok güzel işleyecek öğretmenimiz çok güzel pişecek iyi bir öğrenci verecek iyi kaliteli bir eğitim verecek ama onları bu şekilde sıkığımızda sürekli gece gündüz kavramlarını yanlış şekilde verdiğimiz tatilini aldığımız öğretmenlerin dinlenmesi gereken son iki günü bile aldığımız, Özelden gelen arkadaşlarımız var birkaç yıl özelde çalışmış. Özelde bile benim bir günüm boştu. Daha az çalışıyordum daha iyi bir şekilde ders veriyordum.”*  
(D2)

D3 mesleğe yeni başlamış öğretmen, danışmanın tecrübelerinden faydalanarak kendisini geliştirdiği için “ormanda kaybolmuş insan” benzetmesini yapmıştır.

*“Ormanda kaybolmuş bir insan gibi düşünün. Yeni başlamış, her şey farklı gidecek yerini yolunu bulamıyor. Buradaki o insan kendi içinde olan şeylerle öğrendikleriyle kendi tecrübeleri ile kendi bilgi birikimleriyle danışmandan aldığı şeyle ormandan yolunu bulup çıkmasına benzetiyorum.”* (D3)

D4-5 aday öğretmenin eğitilmiş olduğunu fakat okul işleyişinin ve memuriyetin nasıl olduğunu bilmediğini belirtmiştir. Aday öğretmen ne kadar iyi eğitilmiş olursa olsun bu süreçte okula, memuriyete, öğretim sürecine, evrak işlerine vs. alışması ve bu işlerin nasıl yürütüldüğünü öğrenmesi bağlamında kendisi için bir danışman öğretmen görevlendirilir. Askerler de aslında işi ne kadar iyi biliyor olursa olsunlar birliğe yeni gelen bir asker ise çevreyi iyi tanıyan biri yeni gelen askere rehberlik eder. Bu sebeple “asker” benzetmesini yapmıştır.

*“Asker şundan dolayı asker çok eğitilmiş bir asker dahi olsa yeni bir birliğe yeni bir karakola geldiği zaman ortamı çevreyi tanımayacaktır. Aslında işi biliyor silah kullanmayı savaş taktiklerini pusu kurmayı veya savunmayı şeyi biliyor ancak yeni geldi bir ortamda sudan çıkmış balığa benzerler bunlar işte bu durumda askerlerde nasıl ki o bölgedeki tecrübeli bir asker rehber olarak eğitimle asker yanına veriliyorsa bordo bereli dahi olsa yanına birer verilebilir veya köyde bir korucu verilebilir tanıyan birisi rehberlik eder danışmanlık sürecinde öyledir öğretmenlerimizin kişisel olarak eksik bir tarafı yoktur tecrübelidir Belki işi biliyordur ancak yeni geldiği bölgede nerede ne yapılması gerektiğini bilmiyordur İşte bu*

*kurumun bu okulun işleyişini öğretmekle sorumluyuz bir süre tanıttıktan sonra işin akışını öğrendikten sonra geri çekilmek bizim boynumuzun borcudur öğretmenlerimizi yetiştirmiştir. Acemi değildir iş bilmez değildir bunun özellikle bilinmesini istiyorum.”*  
(D4-5)

D7 aday öğretmenleri, bir robotu programlar gibi çeşitli eğitimlere tabii tuttıklarını fakat okul ortamını, memuriyet ortamını bilmedikleri için ve uygulamayla verilen eğitimlerin tutarsız olması sebebiyle adayların hatalar yapabileceğini belirtmiştir. Bu sebeple “robot” benzetmesini yapmıştır.

*“Kendimi düşünürsem kendi mezun olduğun zamanları robot gibi bir şeylerle dolduruyorsunuz gidiyorsunuz bilmediğiniz bir ortama bırakılıyorsunuz orada bazen oluyor doğru hareketler yapıyorsunuz. Bazen oluyor saçma sapan hareketler yapıyorsunuz. Çünkü Bilmeden programlanmış bir şekilde ama gördüğümüz manzara ile bize programlanan aynı değil farklı tutarsız.”* (D7)

#### **4.9. Algılanan Danışman Öğretmenlik Roller**

Son olarak “Aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin algılanan mentorluk rolleri nedir?” alt problemini cevaplamak amacıyla ilk olarak bölüm 4.8’de aday öğretmenlerin algılanan rollerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Burada ise aynı alt problemin ikinci kısmı olan algılanan danışman öğretmen rolleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aday öğretmenlere “Danışman öğretmeninizi canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Danışman öğretmenlere ise “Danışman öğretmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?” soruları yöneltilmiştir. Bu sorularla danışman öğretmenlerin neye benzetildiği sorularak metafor analiziyle algılanan mentorluk rolleri belirlenmeye çalışılmıştır.

##### **4.9.1. Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri**

Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlik rollerine ilişkin görüşleri Tablo 4.17’ te yer almaktadır.

Tablo 4.17. Aday Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Benzetmeleri

Tema	Metafor	İmge Tarlası	Katılımcılar	n
Olumlu	Baba	Yardım etme, koruyup kollama	A3	1
	Anne	Koruma, kollama, gereksinim giderme, Bilgi alma, örnek alma	A6	1
	Öğretmen		A6, A8	2
	Kalem	Bilgi aktarma, yazı, kalıcılık	A1	1
	Baykuş	Soğuk, mesafeli, sessiz, bilgili, bilge	A5	1
Olumsuz	Kedi	Çaresiz	A7	1
	Saksı	Duruyor, faydası yok, estetik görünüm	A2	1
	Robot	Çok yoğun, herkese yetişmeye çalışıyor	A4	1

Katılımcılardan alınan cevaplara göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Olumlu temasının altında baba, anne, öğretmen, kalem, baykuş olmak üzere beş metafor belirlenmiştir. Olumsuz temasının altında ise kedi, saksı, robot olmak üzere üç metafor yer almaktadır.

A3 danışman öğretmenin çok yardımcı olması ve danışmanın erkek olması sebebiyle “baba” benzetmesi yapmıştır.

*“Babama, erkek olduğu için danışman öğretmenim. Baba figürü. Sabah mesela lojmanında okul arasında mesafe var. Yürüme mesafesi çok fazla. Sürekli sabahları hocam götürüyüm, okula götürüyor. Sonra geri lojmana getiriyor. Sadece okul içinde değil okul dışında da çok büyük yardım ediyor sağ olsun.” (A3)*

A6 her ihtiyacı olduğunda, danışmanından yardım alabilmesi sebebiyle “anne” benzetmesi yapmıştır.

*“Ben öğrenciysem o da böyle yılların tecrübesi olan bir öğretmen ya da bir anne gibi. Neden? Çünkü anne çocuğunu kollar onun bir şeye ihtiyacı olduğunda karşılar onun gereksinimlerini giderir, bizim danışman öğretmenlerimiz de öyle yardım ediyorlar en küçük bir şeyde formda bir şey doldurulacak diyelim, alo hocam bunu nasıl yapacaktık falan diye sağ olsunlar onlar da yardımcı oluyorlar anne gibi. Anne de öyle hani en küçük bir şeyden anne şu yemeği nasıl yapacaktık ne kadar koyuyorduk gibisinden. Hemen onu arıyoruz. Anne gibi olabilir.” (A6)*

A8 danışmanı bir ilkokul öğretmeni gibi yardımcı olduğu için ve hal ve hareketleriyle onu örnek aldığı için “öğretmen benzetmesi yapmıştır.

*“Danışman öğretmenini öğretmene benzetirim. O da bize yardımcı oluyor Hani ilkokuldaki gibi aklınıza takılan yerlerde yardımcı oluyor yol gösteriyor ders anlatış biçiminden tutun öğrencilere davranış biçimine kadar hal ve hareketleri ile bize örnek oluyor, öğretmene benzetirim.” (A8)*

A1 danışman öğretmen aday öğretmene bilgilerini, tecrübelerini aktardığı için “kalem” benzetmesi yapmıştır.

*“Kalem diyebilirdim. Şöyle, yazarak kendi bilgilerini, düşüncelerini, aktararak kalıcı olmasını sağlıyor bilgilerin kağıtta.” (A1)*

A5 danışman öğretmeninin adaylara çok soğuk ve mesafeli durduğunu sessizce bir kenarda oturduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra danışman öğretmeninin çok bilgili olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple sessiz, sakin ve bilge bir hayvan olan “baykuş” benzetmesini yapmıştır.

*“Danışman öğretmenimiz bize çok soğuk duruyor iyi niyetli ondan eminim kötü bir düşüncesi yok. Bize karşı iyi niyetli ama çok soğuk duruyor biraz mesafeli duruyor bize. Bilemedim ki. Sessiz duruyor kenarda duruyor baykuş gibi duruyor. Çok bilgili biri yüksek lisans yapıyor. Çok bilgili, sessiz duruyor sakin duruyor odasında duruyor oturuyor yani o yüzden baykuş diyelim bari baykuş bilge hayvandır biliyorsunuz.” (A5)*

A7 danışman öğretmenin sıkıştırılmış program dahilinde onlara yardımcı olmadığını ve sessiz kaldığını belirtmiştir. Bu sebeple “kedi” benzetmesini yapmıştır.

*“Danışman öğretmenim şu anda sessiz hiçbir şey yapamıyor eli kolu bağlı yukarıdan ne deseler onu yapıyor maalesef kediye benzetiyorum sessiz masum soru sorulduğu zaman cevap veriyor. Başka da hiçbir şey yapamıyor Kendisi de sıkıştırılmış programın bir parçası haline gelmiş ona da hiçbir bizlerle aynı durumda çünkü.” (A7)*

A2 danışman öğretmeninin sadece prosedür gereği olduğunu, uygulamada ona hiçbir şey katmadığını belirtip “saksı” benzetmesi yapmıştır.

*“Saksı. Öyle duran bir saksı diyebilirim. Çünkü saksının yani nasıl deyim ki. Hiçbir artısı eksisi faydası yararı yok. Sadece görsel bir estetik uyandırıyor, o kadar yani. Başka hiçbir yararı yok..” (A2)*

A8 danışmanın yoğun programından dolayı “robot” benzetmesi yapmıştır.

“O da robot gibi hani ben danışman öğretmenimin kendi özeli hakkında konuşursam onun durumu benden daha vahim. Ayrıca yüksek lisans yapmaya çalışıyor 8 tane şu anda adayı var çünkü okulda Kadrolu bir müdürümüz var bir müdür yardımcımız var başka hiç kimse yok müdüre zaten danışmanlık verilmiyor 8 tane adayı var şu anda bizim danışmanı öğretmenimizin onun durumu bizden de vahim.” (A4)

#### 4.9.2. Danışman Öğretmenlerin Danışman Öğretmenlik Rollerine İlişkin Görüşleri

Danışman öğretmenlerin, danışman öğretmenlik rollerine ilişkin görüşleri Tablo 4.18’ te yer almaktadır.

Tablo 4.18. Danışman Öğretmenlerin Danışman Öğretmen Benzetmeleri

<i>Tema</i>	<i>Metafor</i>	<i>İmge Tarlası</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>n</i>
	Anne	Yardım, destek olma	D8	1
	Arkadaş	Dost, yalnız bırakmamak, destek olmak	D6	1
<b>Olumlu</b>	Dağcı rehberi	Nereden gidilir, yön bulma, nereler güvenli, nereler tehlikeli, bilgilendirme, eşlik etme, rehberlik etme	D4-5	1
	Heykeltıraş	Şekil verme, etkilemek, son halini verme	D1	1
	Market sahibi	Alışveriş, birikim, imkan	D3	1
<b>Olumsuz- Etkisiz</b>	Biblo	Etkisiz, duruyor, güzel görünüyor	D2	1
	Sıfır	Etkisiz	D7	1

Katılımcılardan alınan cevaplara göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Olumlu temasının altında anne, arama motoru, arkadaş, dağcı rehberi, heykeltıraş, market sahibi olmak üzere altı metafor bulunmaktadır. Olumsuz temasında ise biblo metaforu yer almaktadır.

D8 danışman öğretmeni yardım sever olmasından dolayı bir “anne” ve bir “baba” ya benzetmiştir.

“Yardımcı olan bir anne baba ona yardımcı olmaya çalışan bir birey diyeyim. Yürüme esnasında ona yardımcı oluyorsunuz. Ben de kendimi bu şekilde görüyorum bire birçok yardımcı olamıyoruz ama tıkanıdığı yerde yardımcı oluyorsunuz destekliyorsunuz bu şekilde.” (D8)

D6 danışman öğretmeni, her durumda adayın yanına olduğu için “dost” a, “arkadaş” a benzetmiştir.

*“Bir arkadaş gibi görürüm şu an ben kendimi öyle düşünüyorum. En azından bir dost gibi yalnız kaldığında veya zor durumda kaldığında konuşabileceği bir arkadaş olarak görüyorum arkadaş derken dediğim böyle samimi boyutta değil ama meslek hayatı boyunca başvurabileceği bir meslektaş olarak görüyorum arkadaş değil de meslektaş. Herhangi bir durumda gelebileceği bu tek öğretmenlik hayatı değil normal bir zamanda da normal bir probleminde de bana gelebilir. Bunu onunla da konuştum meslektaş bir arkadaş gibi bir şey diyorum.” (D6)*

D4-5 aday öğretmenlerin eğitimlerinin iyi olduğunu fakat memuriyet ve meslek hayatlarında alt yapılarının olmadığını ifade etmiştir. Danışman öğretmen ise deneyimli ve öğretmenlik mesleğine hâkimdir ve aday öğretmene rehberlik edecektir. Bu sebeple katılımcı danışman öğretmeni tecrübeli bir “dağ rehberine” benzetmiştir.

*“Dağcı rehberi, dağcılık rehberinde yine danışmanlık sürecine belki birebir uyabilir dağcılarının hepsi tecrübelidir. Örneğin Ağrı dağından örnek verelim Ağrı Dağı'na çıkabilecek kapasitedeki biri zaten dağcılığı biliyordur Ağrı Dağı'nı bilmiyordur orada bir rehberimiz vardır rehber bize nereden gitmemiz gerektiğini nerenin güvenli olduğunu nerenin tehlikeli olduğunu bize söyler ancak var olan bilgilerimiz tecrübelerimiz üzerinden biz o dağa tırmanırız yoksa hiç dağcılık bilmeyen birine en iyi rehberleri getirseniz o tırmanışı yapamaz. Ancak Ağrı'dan çıkabilecek Dağcılar belli bir altyapıya sahiptir bizdeki aday öğretmenler de belli bir altyapıya sahiptir onlar acemi değildir biz onların öğretmeni her şeyi öğretene değil sadece tecrübeli işi bilen kişilere yeni geldiği ortama uyum sağlaması açısından rehberlik ediyoruz.” (D4-5)*

D1 danışman öğretmeni, aday öğretmenin yol göstericisi olduğundan ve aday öğretmenin, danışmanın deneyimleriyle ve bilgileriyle eğitecekleri için “heykeltıraş” benzetmesini yapmıştır.

*“Heykeltıraş. Yani bir form var elimde. Heykeltıraş nedir? Sert bir kil tabakası da olabilir mermer de olabilir, ne dersiniz artık. Ama onun son halini ben vereceğim. Ben etkileyeceğim çünkü olumlu veya olumsuz, hani illa olumlu diye bir iddiam yok. Onun mesleğe ilişkin bakış açısını işte yaklaşım tarzını felsefesini vs. etkileyeceğim bir*

*şekilde. Boyutu ne olur, etki boyutu ne olur. Ama o yüzden heykeltıraş geldi aklıma ilk.” (D1)*

D3 danışman öğretmeni “market sahibi” ne benzetmiştir. Çünkü danışman öğretmen tüm tecrübesini ve bilgi birikimini aday öğretmenlere aktarır. Aday öğretmen ise ihtiyacı olan bilgileri alır, tecrübelerden ders çıkarır.

*“Şöyle olabilir bir market sahibi gibi düşünün, gelen herkes kendine ait bir şeyler almaya çalışıyor, her şey var markette herkes ihtiyacına göre. Kimi az alır kimi çok alır. Herkes ne kadar alabiliyorsa kendi parasına göre imkânına göre. Bilgi birikimine göre öğrenme isteğine göre. Herkes ne kadar almak istiyorsa o şekilde alır ve aldığı şeylerle de kendini o kadar iyi yetiştirebilir.” (D3)*

D2 danışman öğretmeni “biblo” ya benzetmiştir. Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere pek katkısının olmadığı, yanlış planlanan süreç sebebiyle sadece prosedürde yer aldıklarını belirtmiştir.

*“Biblo gibiyiz onlara çok da bir etkimiz olmuyor. Oluyor belki de onlar bir şeyler kapıyor. Ama görünüm olarak alıyoruz. Süreç çok da benim ona bir şeyler katabileceğim bir süreç değil. Süreç yanlış planlandığı için herhalde köşedeki bir biblo gibiyim. Güzel görünüyorum ama çok da bir etkim yok. Kendimi bir biblo gibi görüyorum bir yardımım dokunmuyor. Süreç onu bize vermiyor yani bir plan var, bir program var ama uygulamada çok farklı yönlere gittiği için köşedeki bir biblo gibiyiz.” (D2)*

D7 ise aday öğretmenlik süreci sağlıklı bir şekilde yürütülse danışman öğretmen için “arama motoru” benzetmesi yapabileceğini ifade etmiştir. Fakat sürecin uygulanabilir olmadığını bu yüzden danışman öğretmeni “sıfır” gibi etkisiz eleman olarak gördüğünü belirtmiştir.

*“Uygulanabilir olsa bir arama motoru gibi düşünün Google gibi düşünürdüm çünkü stajyer öğretmen her şeyi sizden araştırmaya gerek bile duymadan direkt geliyor size soruyor Bizim yaptığımız gibi her şey Google'dan sormak gibi yani uygulanabilir olsa bu uygulanmadığı için şu an kendimi ne gibi düşünüyorum etkisiz eleman sıfır gibi Öyle diyebilirim şu an hiçbir faydam katkım yok gidebileceğim yapabileceğim Keşke olsa da bir şeyler paylaşısam isterim yani Ama şu an hiçbir şey yapamıyoruz imkanlar doğrultusunda telefonla halletmeye çalışıyoruz..” (D7)*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Göreve yeni başlayan aday öğretmenler kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların çözümünde dış desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada öğretmen adaylarının ve danışman öğretmenlerin mentorluk uygulaması hakkındaki görüşleri keşfedilmeye çalışılmış; ayrıca mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerin bilgilerinden faydalanarak, performanslarının artırılmasına yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ve danışman öğretmenlerin görüşlerinden hareketle mentorluk uygulaması, mentorluk uygulamasının devam edip etmemesi, bir mentor öğretmenin gerekli nitelikleri ve uygulamayı geliştirmek için neler yapılması gerektiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

#### 5.1.Mentorluk Kavramına Dair Sonuçlar

Katılımcılardan alınan cevaplardan yola çıkarak aday öğretmenlerin mentörlük kavramını danışmanlarının kendilerine oryantasyon imkanı sağlaması, yol göstermesi ve ihtiyaç duyduklarında yardım etmesi olarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Fakat mentörlük kavramı hakkında yanlış bilgiye sahip ya da mentörlük kavramı hakkında fikri olmayan aday öğretmenler de bulunmaktadır. Aday katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda, mentorluk kavramının net bir şekilde bilinmediği fakat katılımcıların çoğunluğunun, mentorluk kavramı hakkında yüzeysel fikirlerinin olduğu görülmüştür. Katılımcı aday öğretmenler mentorluğu, danışmanlık, yardımcı olmak, yol göstermek ve iş birliği olarak tanımlamakta; aynı zamanda bu süreci oryantasyon ve alıştırma evresi olarak görmektedirler.

Danışman öğretmenler ise mentorluğu aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlere yol göstermek, yardım ve rehberlik etmek olarak ifade etmişlerdir. Aday öğretmenleri öğrencileri olarak değil; mesleğe yeni başlamış meslektaşları olarak görmektedirler. Ayrıca danışman öğretmenler aday öğretmenlere, öğretmenlik mesleğinin inceliklerini anlatıp, sınıfta ve okulda karşılaştıkları problemlere çözüm ürettiklerini okul işleyişi hakkında bilgi verdiklerini söylemişlerdir. Danışman öğretmenler genel olarak mentörlük kavramının, mesleğe yeni başlayan aday

öğretmenlere geçici olarak rehberlik etmek, onlara yardımcı olmak ve yol göstermek olduğunu belirtmişlerdir.

Danışman öğretmenler, mentorluk kavramını mesleki yardımlaşma olarak nitelendirmektedirler. Katılımcı danışman öğretmenler mentoluğu, aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenlere yol göstererek, rehberlik ederek ve danışmanlık yaparak mesleğe alışma sürecinde onlara destek ve yardımcı olmak şeklinde ifade etmişlerdir.

### **5.2.Aday Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Yönelik Danışman Öğretmen Etkinliklerine Dair Sonuçlar**

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılan etkinlikler faydalı işler ve faydasız işler olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinden sınıf yönetimi ve ders anlatımı konularında yardım aldıkları belirlenmiştir. Ayrıca aday öğretmenler, danışmanlarının kendilerini okul işleyişi hakkında ve doldurulması gereken evrak ve formlar hakkında bilgilendirdiğini belirtmişlerdir. Fakat katılımcı aday öğretmenlerden bu süreci faydasız bulanlar da vardır. Danışmanlarının yoğunluğu ve görev yapılan okulların farklı olması sebebiyle kendilerini ders sürecinde gözlemleyemediğini, iletişim kopukluğu olduğunu ve mesleki yardım alamadıklarını belirtmişlerdir.

Danışman öğretmenlerin, mentorluk ilişkisi içinde adaylarına sergilediklerini düşündükleri davranışlar; aday alışincaya kadar derslerde ona yardımcı olma, sorduğu her konuda rahatlıkla konuşma, hazırlıklarını kontrol etme ve adaya seçenekler sunma şeklindedir.

Danışman öğretmenler bu süreçte yapılan etkinliklerin, aday öğretmenlere tecrübelerini aktararak okul işleyişi hakkında bilgilendirme ve ders süreci yardımı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcı danışman öğretmenler aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenlere yönergeler listesi hazırlayıp onları yönlendirerek evrak işlerinde yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat danışman öğretmenlerden bazıları yoğunluk ve görev yapılan okullar arasındaki mesafe fazlalığından dolayı aday öğretmenlerle ders gözlemi ve görüşme yapamadığını onlar için ayrı bir plan hazırlayamadığını dolayısıyla danışmanlık konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir.

Danışman öğretmenlerin çoğunluğu çok fazla iletişimin olmadığını, yoğunluktan dolayı eğitimleri için ekstra bir çalışma hazırlayarak çaba sarf

edemediklerini, sadece anlatarak sınıfta yaptığı etkinlikler ya da geçmiş yıllara yönelik tecrübelerimizden yararlanmalarını sağladıklarını, ara sıra telefon ile iletişim kurup konuştuklarını, elinden geldiğince beraber konuşup oturup fikir alışverişi yapmaya çalıştıklarını, öğretmenlerin sorumlu oldukları yönetmelikler ile bilmedikleri konularda rehberlik etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca aday öğretmenle danışman öğretmenin branşlarının aynı olması ve aynı okulda görev yapmaları gerektiği ifade edilmektedir. Mesafe kaynaklı problemlerin iletişim eksikliğine sebep olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Bütünde değerlendirildiğinde aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmenlere gerçekleştirmiş oldukları danışmanlık uygulamalarının birebir mentorluk modeline benzediği söylenebilir. Ancak sürecin niteliğine ilişkin hem danışman öğretmenlerde hem de aday öğretmenlerde kaygılar olduğu görülmektedir.

### **5.3. Danışman Öğretmenlerin Sahip Oldukları Özelliklere İlişkin Sonuçlar**

Katılımcılardan alınan cevaplar doğrultusunda danışman öğretmenlerin sahip olduğu özelliklere dair kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenler danışman öğretmenlerinin kişisel özelliklerini çalışkan, disiplinli, sakin, soğuk, yardımsever değil, ilgisiz, yardımsever, dakik, kuralcı, sabırlı, kibar, nazik, naif olarak ifade ederken mesleki özelliklerini deneyimli, kendini geliştirmiş birey, bilgili, başarılı, mesleğini seven ve yönlendirici olarak ifade etmişlerdir.

Danışman öğretmenler ise kendilerinin disiplinli, empati yapabilen, sabırlı, yardımsever, iletişim becerisi ve yeniliklere açık olduğunu belirtmiş mesleki olarak da deneyimli, kendini geliştiren, rehber olabilen, mesleki olarak yeterli bireyler olduklarını ifade etmişlerdir.

### **5.4 Danışman Öğretmenlerin Sahip Olması Gereken Özellikler**

Aday öğretmenler bir danışman öğretmende olması gereken kişisel özellikleri iyi niyetli olma, kibar olma, güler yüzlü olma, anlayışlı olma, empati yapabilme, şeklinde ifade ederken mesleki özellikleri yeniliklere açık olma, kıdemli olma, pedagojik açıdan bilgili olma şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca aday öğretmenler, danışman öğretmenin yoğun olmaması gerektiğini ve kendilerine mesleki anlamda daha çok rehberlik edebilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Danışman öğretmenler de bir danışman öğretmenin vicdanlı, yardımsever, sabırlı, empati yapabilen, araştırmacı, sorgulayıcı, iletişim becerisi ve sorun çözme becerisine sahip bireyler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mesleki özellikler altında ise mesleğe hâkim olması, motive edebilen, rehberlik edebilen, deneyimli, tecrübeli bireyler olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Nitekim Yirci ve Kocabaş (2012) danışman öğretmenlerin bir mentor bilgi sahibi, ilgili, özverili, örnek, deneyimli, şevkli, yeni fikirlere açık, haberdar, iyi konuşan, iletişim yeteneği yüksek olan, güvenilir, açık fikirli, yetkin, duyarlı, rehberlik edebilen, gözlem yeteneğine sahip kişiler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Kadılar ve Balkan (2016) ise mentorların, sınırları zorlayan sorular sorduklarından bahsetmektedir. Ayrıca mentor, bireyin ön kabullerini sorgulamasını ve sınırlarını aşmasına yardımcı olur. Mentor, bireyin özgüveninin artmasını sağlar. Saygı duyulan ve güvenilen bir kişinin desteği ise bireye pozitif bir katkı sağlayacaktır (Kadılar ve Balkan, 2016).

### **5.5 Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Problemler**

Aday öğretmenler aday öğretmenlik sürecinde karşılaştıkları problemleri danışman öğretmenle iletişim kopukluğu yaşama, paylaşımda bulunamama olarak belirtip danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere fazla yardımcı olamadığını ifade etmişlerdir. Yürütülen sürecin yoğun olması ve evrak yükünün fazla olması aday öğretmenlerin yaşadığı problemler arasındadır. Ayrıca danışman öğretmen ve aday öğretmenin farklı okullarda görev yapması ve görev yapılan okulların arasındaki mesafenin fazla olması aday öğretmen ve danışman öğretmen etkileşimini olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte aday öğretmenlik sürecinde herhangi bir problem yaşamadığını belirten aday öğretmenler de bulunmaktadır.

Dilmaç ve Dilmaç'a (2008) göre de danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin okula ve uygulama sürecine uyumlarını sağlamakta sıkıntı çekmektedirler. Aday öğretmenler, aday öğretmenlik sürecini mesleki gelişimleri açısından gerekli olduğunu düşünmelerine rağmen, danışman öğretmenlerinin kendilerine yeterince destek olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca, aday öğretmenlik sürecinde sınıf yönetimi, planlama, öğretim süreci ve yapılandırma konularında sorunlar yaşanmaktadır ve yıkıcı ve yetersiz danışman öğretmen davranışlarından şikâyetçidirler (Koç ve Yıldız, 2012). Benze şekilde bu çalışmada da danışman öğretmenler ders yoğunluğu ve evrak işlerinin fazla olmasının problem oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sorumlu oldukları aday öğretmen sayısının fazla olması ve sorumlu olunan aday öğretmenlerle

farklı branşlarda olmaları sebebiyle aday öğretmenlerle yeteri kadar ilgilenemediklerini ifade etmişlerdir.

Danışman öğretmenler aday öğretmenlerin kolaya kaçma eğilimi gösterip her şeyi MEB'ten ve danışman öğretmenden beklediklerini ve devlet kurumu işleyişini bilmediklerini belirtmiş bunun süreç içerisinde bazı problemlere neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca danışman öğretmenler de aday öğretmenler gibi görev yapılan okulların farklı olması ve okullar arası mesafenin fazla olmasını süreç içerisinde yaşanan problemlerden olduğunu ve iletişimsizliğe yol açtığını düşünmektedir.

### **5.6 Aday Öğretmenlik Sürecine Yönelik Beklenti ve Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayanarak; aday öğretmenlerin mesleki ve sosyal sorunlarını çözmelerinde destek olmak için bir mentorluk hizmeti tasarlanması ve uygulanması tavsiye edilebilir. Mentorlerin ve öğretmen adaylarının iş yüklerinin planlanması, mentorluk sürecine zaman ayırabilecek şekilde yapılmalıdır. Aday öğretmenlik sürecinin içeriği ve işleyişi, öğretmenin ihtiyaçlarına ve aday öğretmenin mentorluk sürecindeki gelişimine bağlı olarak sürekli güncellenebilecek şekilde düzenlenmelidir. Rehberlik uygulamaları öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre bire bir rehberlik ve akran grubu rehberliği gibi farklı şekillerde birden fazla aday öğretmenle gerçekleştirilmektedir. Bir danışman öğretmenin sorumlu olduğu birden fazla aday öğretmen bulunmaktadır. Bu durum rehberlik sürecinin etkililiğini olumsuz etkilemektedir.

Çalışmada aday öğretmenlerin, mentorluk ilişkisi içinde danışman öğretmenlerinden gördükleri ve/veya görmeyi bekledikleri ilgiye dayalı rol davranışları pozitif yaklaşım stresi azaltma, doğru davranışı onaylama, samimi ve içten davranma, soru sorulduğunda cevap verme şeklinde olup bununla beraber danışmanların, mentorluk ilişkisi içinde aday öğretmenlerine gösterdiklerini düşündükleri, derse katılmasını sağlama, ders verme sürecinde destek olma ve takip etme ile diğerleriyle iletişim kurmasına yardımcı olma şeklindeki olduğu söylenebilir.

Cameron, Dingle ve Brooking (2007), mentorların ve mentilerin benzer öğretim konularını veya öğretim seviyelerini paylaşmaları gerektiğini önermektedir. Halai (2006), mentorların konu uzmanı olarak algılandığını ve uzmanlık alanı hakkında daha derin bir anlayışa ve bilgiye sahip olmalarının beklendiğini belirtmektedir. Benzerlik algısı için bir başka faktör, mentor ve danışanın cinsiyetidir.

Fowler, Gudmundsson ve O’Gorman (2007), araştırmanın bulguları onlar için bir yol haritası oluşturduğundan, cinsiyet eşleşmesinin mentorluk üzerindeki etkisi üzerine yapılan araştırmanın potansiyel ve gerçek mentorlar ve mentiler için faydalı olduğunu savunmaktadır. Öte yandan, bazı akademisyenler (Daresh, 2002), cinsiyet eşleşmesinin mentorluk üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını, diğerlerinin (Ensher vd., 2002) cinsiyet eşleşmesinin önemli bir sorun olduğunu iddia ettiklerini iddia etmektedir. Mentorluk sürecinin kalitesi hem mentorün hem de mentinin iş yükünden etkilenebilir (Waters, 2004). Bu açıdan, ekstra yük bilinci olan kişilere mentorluk rolleri atamak önemlidir. İş yükü ve mentorluk arasındaki ilişkilere ilişkin bulguların yöneticilere mentor ataması için bir başlangıç noktası sağlaması beklenmektedir (Ehrich, Hansford ve Tennent, 2004).

Aday öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinin daha iyi olması için neler yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde adayların öncelikli olarak süreç içerisinde yer alan formların azaltılmasını, uygulamanın atanılmış olan yerde yapılması gerektiğini, danışman öğretmenleriyle aynı okulda görev yapmaları ve uygulama ortamının daha özgür olması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir.

Aday öğretmenlerin çalışacakları okul bölgesine uygun nitelikte özellikle köy okullarında çalışacak öğretmenlerin farklı yeterliklerle yetiştirilmesinin önemini vurgulayan katılımcılar olduğu gibi ülkenin doğusu ile batısı arasında fark olmadığını; bu sebeple ‘mesleğe giriş eğitimi’ sürecinde farklılığa gidilmesini gereksiz bulan katılımcı görüşü de mevcuttur. Gömleksiz ve diğerlerinin (2017), Kana (2014), Altıntaş ve Gorgen (2014), Yeşilyurt ve Semerci (2012), Barrera, vd. (2010) ve Gökçe ve Demirhan’ın (2005) çalışmaları ‘mesleğe giriş eğitiminin’ içeriğinde okulun bulunduğu bölgenin farklılık oluşturacağına dair bulgular içermektedir.

Danışmanlık yapacak deneyimli öğretmenlerin yoğun bir iş yükü altında zamanı etkili ve verimli kullanamayacakları ve dolayısıyla etkili bir danışmanlık hizmeti veremeyecekleri ön görülmektedir. Katılımcıların bu görüşü, aday öğretmenlik uygulamasında zaman faktörünün önemini ve zamanın iyi yönetilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Forsbach-Rothman (2007), danışmanların aday öğretmenlik sürecinde zaman sıkıntısı yaşadığını ortaya koyan çalışmasında; danışman öğretmenlerin gerekli danışmanlık eğitimini aldıktan sonra öğretmenlere danışmanlık hizmetini verebilmek için gerekli kabiliyetleri kazanabildiklerini, ancak öğretmenlerle çalışmak için yeterli zaman bulamamaktan şikayetçi olduklarını

saptamıştır. Danışman-aday öğretmen görüşmeleri ile ilgili olarak bu görüşmelerin sıklığı konusunda da görüşmelerin aday öğretmenlik sürecinin ilk zamanlarında daha sık olması ve aday öğretmenin istediği zaman danışman öğretmeniyle görüşebilmesi gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Danışman öğretmenlerin yanı sıra aday öğretmenlerin de bu desteği almada zaman sorunu yaşadıkları çeşitli araştırmalar (Certo, 2005) tarafından ortaya konmuştur.

Öğretmen adaylarına danışman olarak atanan öğretmenlerin, bilişsel ve duyuşsal açıdan yeterli olmaları gerekmektedir (Kiraz, 2001; Kılıç, 2004). Çünkü yetersiz rehber öğretmenler, öğretmen adaylarının öğrenmelerini olumsuz etkileyebilmektedir (Kiraz, 2001).

Son olarak danışman öğretmenler aday öğretmenlere devlet ciddiyeti kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Danışman öğretmenlerin beklentisi bu süreç içerisinde aday öğretmenlerin iyi bir şekilde yetişmesidir.

### **5.7 Aday Öğretmenlik Sürecinde Aday Öğretmen ve Danışman Öğretmen İlişkisinin Değerlendirilmesi**

Aday öğretmenler aday öğretmenlik sürecindeki aday öğretmen danışman öğretmen ilişkisini genel olarak olumlu değerlendirmektedirler. Aday öğretmenler danışman öğretmenlerinin tecrübelerinden faydalanarak kendilerini geliştirdiklerini, okul işleyişini öğrendiklerini ve hata payının azaldığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca aday öğretmen ve danışman öğretmen arasındaki ilişkiyle bu süreçte danışman öğretmenin de kendi bilgilerini tazeleyebileceğini, aday öğretmenle bilgi alışverişi yaparak yeni, güncel teknikler öğrenebileceğini, kendi mesleki hatalarının farkına varabileceğini ve sorumluluk sahibi olabileceği ifade edilmiştir.

Bu görüşlerin yanı sıra aday öğretmen danışman öğretmen ilişkisinin aday öğretmene, kuruma ve danışman öğretmene katkısının olmadığını düşünen aday öğretmenler de bulunmaktadır. Hatta bu ilişkinin danışman öğretmene yük olduğu konusunda görüş belirten aday öğretmenler de bulunmaktadır.

Danışman öğretmenler bu süreçteki aday-danışman öğretmen ilişkisini sürecin doğru ve faydalı bir şekilde tamamlanması açısından gerekli bulmaktadırlar. Danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere tecrübelerini aktarıp yol göstermesi amacıyla süreç içerisindeki ilişkinin önemli olduğu düşünülmektedir. Aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisinin kurumsal açıdan da olumlu katkıları olduğu ifade edilmiştir. Aday öğretmenlere kurumsal bakış açısı kazandırıldığı, usta-çırak ilişkisi

şeklinde uygulamada yardımcı olunduğu belirtilmiş sosyal açıdan da olumlu etkileri olduğu ifade edilmiştir.

Ayrıca danışman öğretmenler bu sayede süreçten ve yeniliklerden haberdar olduklarını, evrak işlerinde daha dikkatli olduklarını, kendilerini yenileyerek daha iyi hissettiklerini belirtmişlerdir.

Bununla birlikte danışman öğretmen-aday öğretmen ilişkisinin sürece katkısının olmadığını belirten danışman öğretmenler de bulunmaktadır.

### **5.8 Algılanan Aday Öğretmenlik Rollerine İlişkin Sonuçlar**

Katılımcı öğretmenlerin ürettiği metaforlardan yola çıkarak algılanan aday öğretmenlik rollerine dair olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Olumlu tema altında aday öğretmenler, danışmanlarından aldıkları bilgileri tuttukları için “defter”, yoğun süreç içerisinde hem öğrencilerle ilgilenip hem de süreç içerisindeki etkinliklere katılım gösterdikleri için her şeye koşturan bir “anne”, öğrenmeye istekli oldukları ve acemi oldukları için “okula yeni başlamış bir öğrenci” benzetmelerini yapmışlardır. Olumsuz tema altında ise sürekli programlanan etkinliklere katıldıkları, bir çalar saat gibi aynı rutinde çalıştıkları için “robot”, aday öğretmenlik sürecinin eğitim sisteminde yeni bir uygulama olması nedeniyle kendilerini bir deney ürünü olarak gördükleri için “kobay faresi”, MEB tarafından düzenlenen programlara katılım gösterme zorunluluğu olduğundan, özgür hareket edemedikleri düşüncesi sebebiyle “kukla” benzetmelerini yapmışlardır. Bu konu hakkında olumsuz fikir sahibi olup yorumda bulunmayan aday öğretmenler de bulunmaktadır.

Danışman öğretmenler ise olumlu tema altında, aday öğretmenlerin yeni öğrenme sürecinde merak duygusuyla danışmanlarına çokca soru sorması sebebiyle “yürümeye yeni başlayan çocuk”, henüz mesleğin başında olmaları sebebiyle rahatça şekil verebilecekleri “oyun hamuru”, mesleğin başında yaptıkları acemice davranışları ve hataları sevimli bulmaları sebebiyle “tavşan” benzetmelerini yapmışlardır. Olumsuz tema altında ise üniversitede verilen bilgilerle öğretmenlik uygulamasında farklılıklar olmasının aday öğretmenlerin tutarsız davranışlarda bulunmasına neden olduğu sebebiyle “robot”, sürecin verimli geçmesi amacıyla fazla etkinlik düzenlenerek aday öğretmenlere süreç içerisinde fazla yüklenilmesi sebebiyle öğretmenlerin süreçten verim alamadığı düşüncesine dayanarak “gece gündüz kavramı

olmayan tavuk”, aday öğretmenlerin eğitimli fakat acemi, çevreyi bilmeyen, kurum işleyişine yeni adepte olan bireyler olması sebebiyle “asker”, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin nasıl bir yol izleyeceğini bilmemeleri nedeniyle “kaybolmuş bir insan” benzetmeleri yapılmıştır. Aday öğretmenler ile danışman öğretmenlerin aday öğretmenliğe ilişkin benzetmelerinin genellikle olumlu olduğu söylenebilir.

### **5.9 Algılanan Danışman Öğretmenlik Rollerine İlişkin Sonuçlar**

Katılımcı öğretmenlerin ürettiği metaforlardan yola çıkarak algılanan danışman öğretmenlik rollerine dair olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Olumlu tema altında aday öğretmenler, danışman öğretmenin aday öğretmenlere her konuda yardım etmesinden dolayı “baba”, danışman öğretmenin aday öğretmenin gereksinimlerini gidermesi, aday öğretmeni koruması ve kollaması sebebiyle “anne”, aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerini örnek alması, onlardan yeni bilgiler öğrenmesi nedeniyle “öğretmen”, danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere aktardığı bilgilerin kalıcı olacağı düşüncesiyle “kalem”, aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerinin soğuk, mesafeli, sessiz aynı zamanda bilgili, bilge bir birey olduğu düşüncesiyle “baykuş” benzetmeleri yapılmıştır. Olumsuz tema altında ise danışman öğretmenlerin prosedürü uygulama zorunluluğu olması nedeniyle aday öğretmenlerin yoğun etkinlik sürecine müdahale edememesinden dolayı “kedi”, danışmanların aday öğretmenlere yardımcı olamaması sadece prosedür gereği kağıt üzerinde gerçekleşen uygulamalardan dolayı köşede duran, estetik görünüm sağlayan bir “saksı”, danışman öğretmenlerin çok yoğun olması, sorumlu olduğu birden fazla aday öğretmen olması ve herkese yetişmeye çalışması nedeniyle “robot” benzetmeleri yapılmıştır.

Danışman öğretmenler ise danışman öğretmenlik rollerine ilişkin olumlu teması altında, aday öğretmenlere destek oldukları ve yardım ettikleri için “anne”, aday öğretmenleri yalnız bırakmadıkları ve onlarla dost oldukları için “arkadaş”, onlara kurum işleyişi hakkında bilgi verdikleri ve rehberlik ettikleri için “dağcı rehberi”, aday öğretmenleri etkiledikleri ve onlara öğretmenlik mesleği için şekillendirdiklerinden “heykeltıraş”, aday öğretmenlerin kendi istekleri doğrultusunda danışman öğretmenlerinin bilgi ve birikiminden farklı derecelerde faydalanmaları sebebiyle “market sahibi” benzetmeleri yapılmıştır. Olumsuz tema altında ise danışmanların sorumlu oldukları aday öğretmenlere faydası olmaması, onlarla etkileşim içinde olunamaması nedeniyle “sıfır”, sadece prosedür gereği uygulamanın kağıt üzerinde

kalması sebebiyle güzel görünen bir “biblo” benzetmeleri yapılmıştır. Aday öğretmenler ile danışman öğretmenlerin danışman öğretmenliğe ilişkin benzetmelerinin genellikle olumlu olduğu söylenebilir.

### **5.10 Genel Değerlendirme**

Öğretmenler, aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamalarının gelişimlerinde önemli bir katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinin yararlarını öncelikle bireysel açıdan ele aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, bu sürecin bireysel katkılarını mesleki ve kişisel katkılar şeklinde ayırdıkları daha çok aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamalarından mesleki anlamda faydalandıkları sonucuna varılmıştır. Mesleki olarak en çok spesifik bir konu olan sınıf ve çatışma yönetimi konularında mentorluk ihtiyacı duyan öğretmenlerin ikinci olarak yine mesleğe özel bir konu olan ders işleme teknikleri ile ilgili yardıma ve desteğe ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Teknoloji, araç-gereç kullanımı, ölçme ve değerlendirme gibi konularda da desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Aday öğretmen yetiştirme sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar, öğretmenlere dolaylı olarak kişisel katkılar sağlamıştır. Mentorluğun paylaşımaya yönelik bir süreç olması, öğretmenlerin motivasyonunun artmasına ve okul içi iyi ilişkiler kurmasına, bu tür değişik uygulamalara katılmaları yenilikçi yönlerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca ihtiyaç duyduğunda bir meslektaşından destek isteyebilmek ve tüm meslektaşların bu sürece katılması öğretmenlerde özgüven duygusunun gelişmesine zemin hazırlamıştır. Eğitim kurumlarında uygulanan aday öğretmen yetiştirme çalışmalarının kurum açısından da önemli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bir eğitim kurumunun değeri nitelikli bir eğitim ve okul iklimindeki pozitif etki ile ölçülmektedir. Nitelikli bir eğitimin en önemli paydaşı öğretmen olduğundan, öğretmenin gelişimini amaçlayan araçlardan biri olan mentorluk uygulamalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır (Karadağ, 2015).

Yapılan bir başka araştırmaya göre Türkiye’de danışmanlık olarak isimlendirdiğimiz aday öğretmenlik sürecinde birtakım eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Mentorluk adı verilen ve kişilerin mesleki ve kişisel gelişimlerine dayalı mentorluk sisteminin eğitim kurumlarına kazandırılmasının eksikliklerin giderilmesinde yerinde bir çözüm olacağı görüşüne varılmıştır (Güven, 2014).

Ülkemizde öğretmen yetiştirilmesinde uygulanan bazı yöntemlerde eksiklikler hissedilmektedir. Aday öğretmenlerin, almış oldukları hizmet içi eğitimler daha çok teorik bilgi içermekte ve uygulamadan uzak kalmaktadır. Aday öğretmenlik sürecinde, aday öğretmenler mesleklerinin en sıkıntılı dönemlerinde kendilerinden daha deneyimli bir öğretmenden destek alırlar. Bu destek meslektaş yardımlaşması şeklinde, okul ortamında ve uygulamalı olarak gerçekleşir. Böylece bu zorluklarla dolu zaman dilimi kolay atlatılır, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğrenilemeyen bazı mesleki detaylar öğrenilmiş olur (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Birebir ilişki süreci olarak da kabul edilen mentorluk süreci için uygun mentor adaylarının seçiminde mutlaka göz önünde bulundurulması gereken faktörler vardır. Pek çok kişi iyi bir öğretmen olabilir; ancak iyi bir mentor olamaz. Burada oluşturulan karşılıklı güven ve iletişimin önemi oldukça fazladır (Bakioğlu, 2015).

Mentorler, yüksek iş performansına sahip olmalıdır. Mentorluk sürecinde en önemli olan konulardan biri de mentorun yeterli iş tecrübesine sahip olması gerekliliğidir. Aynı zamanda insanları eğitebilecek kadar sabırlı olması gerekmektedir. Eğitim ve gelişmenin zaman alıcı bir etkinlik olduğunu bilme olgunluğu olmalıdır. Mentorün tüm bu süreçte yardımlarını gönüllü olarak gerçekleştirmesi gerekir. Mentor empati yeteneği gelişmiş başkalarının duygularına karşı duyarlı bir birey olmalıdır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler sakin, sabırlı, saygılı, yardımsever ve istekli olmak, empati kurabilmek ve iletişim yeteneğine sahip olmaktır. Bunun yanında çalışmada yönlendirici olmak, liderlik vasfına sahip olmak, bilgili, deneyimli olmak mesleki özelliklere sahip olmalı diye belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılar danışman öğretmenin yoğun olmaması gerektiğini, aday öğretmenlere ayırabilecek vaktinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların çoğunluğu danışman öğretmenlerde olması gereken kişisel özellikleri anlayışlı olma, disiplinli sabırlı, vicdanlı ve adaletli, empati yapabilme, iletişim becerileri gelişmiş, güler yüzlü olma, iyi niyetli olma ve kibar olma şeklinde ifade edilirken mesleki özellikleri ise kıdemli olma, çocuk ve öğrenci eğitimi açısından bilgili olma ve yeniliklere açık olma şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik görevine yeni başlayan aday öğretmenler mesleğin en zor dönemi olan alışma evresinde oldukça zorlanmakta çeşitli sorunlarla karşı karşıya

kalabilmektedirler. Aday öğretmenlik süreci, gerek aday öğretmen için gerek danışman öğretmen için oldukça meşakketli bir süreçtir. Dolayısıyla aday öğretmen ve danışman öğretmen arasında problemler yaşanabilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan aday öğretmenlerin birçoğunun bireysel, sosyal ve mesleki konularda sorun yaşadığı söylenebilir. Özellikle üniversite eğitiminde öğrenilen teorik bilgilerin uygulamada boyutunda yetersiz kalması aday öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda yaşadıkları sorunları artırabilmektedir. Alanında daha bilgili ve deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmesi olarak tanımlanan mentorluğun mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin yaşadığı örgütsel ve mesleki sorunların çözümünde ve aday öğretmenin mesleğe ve örgüte uyumunda yardımcı olacağı söylenebilir.

Çalışmada danışman öğretmenlere aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenle yaşadığımız sorunların neler olduğu sorulduğunda; danışman öğretmenlerin çoğu mesafe uzaklığı, danışman öğretmen ile aday öğretmenin okullarının farklı olması, aday öğretmenlerin bilgilerinin çok yetersiz olması, MEB bakanlığının gönderdiği formları doldurmada isteksiz olmaları, her şeyi MEB'den, okul müdüründen, idareciden ya da danışman öğretmenden beklemeleri, mevzuat ve yönetmelikler hakkında bilgilerinin olmaması ve bu konuda araştırmadan kaçınmaları, mesleğe hakim olmada sıkıntılar vb. sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan bir başka araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcılar, süreç ile ilgili genel anlamda bazı sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Aday öğretmenler, genel olarak süreç ile ilgili sıkıntılar çekmektedir. Bu sıkıntılar; evrak üzerinde formalite olması, çok fazla iş yükünün olması ve dönüt verilmemesi, programla ilgili paydaşların bilgi sahibi olmaması şeklinde özetlenebilir (Gülmez, 2019).

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu olan danışman öğretmenlerin konu alanı bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri ve insan ilişkileri gibi alanlarda yeterli ve donanımlı olmaları gerektiğinden hareketle aday öğretmenlerin özel bir eğitimden geçirilmelerinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Katılımcılar ülkemizde danışman öğretmenlere iki günlük hızlandırılmış eğitim verildiğinden bahsetmektedirler. Ancak, verilen bu eğitimin aday öğretmenlik sürecini sağlıklı bir şekilde yürütmek için yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenlik görevine yeni başlayan aday öğretmenlerin

mesleki anlamda destek alabilmelerinin ön koşulu onların donanımlı danışman öğretmenlerle birlikte çalışmalarınıdır. Fakat ülkemizde iş başında yetişecek olan öğretmen adaylarına destek olacak danışman öğretmenlerin araştırma bulgularından hareketle bu yeterliliklere yeterince sahip olmadıkları görülmektedir. Bununla birlikte bir danışman öğretmenin sorumluluğunda birden fazla aday öğretmen bulunmaktadır. Dolayısıyla danışman öğretmen aday öğretmenlerle yeterli derecede ilgilenememektedir. Ayrıca aday öğretmenlik sürecinde, süreç kaynaklı problemler oldukça fazladır. Adayların fazlaca evrak yükü vardır. Bu sebeple öğrenim faaliyetlerine vakit ayıramamaktadırlar. Aday öğretmenlere verilen eğitimler uygulamaya dönük değil sadece kağıt üzerinde ilerlemektedir. Aday öğretmen ve danışman öğretmen farklı branşlarda ve farklı okullarda bu sebeple iletişim kopukluğu yaşanmakta, danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere yardımı kısıtlanmaktadır. Aday öğretmenlik süreci sadece yasal bir prosedür olarak uygulanmakta ve aday öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere çözüm üretememektedir.

Adaylık sürecinin izleme ve değerlendirmesinde, sonuçtan ziyade sürece dayalı performans değerlendirme ön plana çıkarılmalıdır. Müfettişlerin adaya yönelik rehberlik yaklaşımları ile danışman öğretmenlerin mentorluk yaklaşımları uyumlaştırılmalı, adayın yetiştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesinde ortak bir anlayışı sağlayacak iş birliği MEB'in ilgili üst kurumlarınca sağlanmalıdır. Maarif müfettişleri ve değerlendirme sürecindeki katılımlarına yönelik olumsuz algının pozitif yönde değiştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması da faydalı olacaktır (Kaymak, 2017).

Araştırma bulgularından yola çıkarak aday öğretmenlerin birçoğu, aday öğretmenlik uygulamasının yararlı olduğunu düşünmekte, bu sürecin birtakım düzeltmelerle devam etmesini istemekte ve uygulama sürecinde özellikle danışman öğretmen seçiminin önemine dikkat çekmektedirler.

Arnold-Rogers, Arnett ve Harris (2008) ve Zientek (2007) çalışmaları sırasında mentorlüğün öğretimin ilk yıllarında faydalı olduğunu keşfetmiş ve meslektaşları arasındaki ilişkiyi geliştirmiştir. Bu durumda, mentorluk görünüşte faydalıdır. Bununla birlikte, bazı katılımcılar mentorluğu işe yaramaz bulmakta ve özellikle süreç sırasında tamamlanan formların gereksiz olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde, Ulubey (2016) öğretmen adaylarının programın olumlu olduğunu düşündüklerini, ancak programda doldurulan formların azaltılması veya ortadan kaldırılması

gerektiğini düşünmektedir. Bunun nedeni öğretmenlerin ağır iş yükü ve katılımcıların sürece katılma isteksizliği olabilir. Bu nedenle, bazı araştırmalar uygulamayı işe yaramaz bulan öğretmenlerin sürece katılma konusunda isteksiz olduklarını (Karadağ, 2015) ve iş yükleri nedeniyle zaman ayırmakta güçlük çektiğini (Karadağ, 2015) belirtmişlerdir. Cameron ve ark. (2007), Harrison, Dymoke ve Pell (2006) aynı veya benzer bir öğretim konusunu paylaşmanın mentorlara ve mentilere konu ile ilgili konuları ayrıntılı olarak tartışma ve bilgi paylaşma fırsatı sunduğunu iddia etmektedir.

Demircan (2007)'a göre, aday öğretmenler, sürecin yürütülmesi konusunda danışman öğretmenlerine karşı olumsuz görüş sahibidirler. Bunun sebebi olarak da danışman öğretmenlerinin, aday öğretmenleri okul yaşantısına ısındırmak için çaba göstermemelerini ve süreç içerisinde danışmanlık görevlerini isteksiz bir şekilde yerine getirmeye çalışmalarını göstermektedirler (Demircan, 2007). Bununla birlikte danışman öğretmenlerinin kendilerine daha fazla rehberlik yapmalarını istemektedirler (Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010). Aday öğretmenler, danışman öğretmenlerinden yeterli ve ayrıntılı dönüt alamamaktan ve planlama aşamasında yeterli yardımı alamamaktan şikâyet etmektedirler (Paker, 2008).

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda aday öğretmenler programın faydalı olduğunu fakat uygulanabilir olmadığını belirtmiştir. Aday öğretmen yetiştirme süreci ve programı sağlıklı bir şekilde yürütülse aday öğretmene katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Aday öğretmenlik sürecinde verilen eğitimler prosedür gereği verilmektedir. Eğitimler işlevsellikten uzak, aday öğretmene uygulama alanında yeterli katkıyı sağlamamaktadır.

Bütünde değerlendirildiğinde aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecini faydalı buldukları ancak süreçteki evrak yükünden yakındıkları, mentorluk yapacak deneyimli öğretmenlerin yoğun bir iş yükü altında zamanı etkili ve verimli kullanamadıkları; dolayısıyla etkili bir hizmet alamadıkları görülmektedir. Sonuç olarak MEB aday öğretmen yetiştirme sürecinin sistemsiz kurgu açısından mentorluk uygulamalarına uygun ve elverişli bir ortam hazırladığı söylenebilir. Ancak katılımcıların görüşlerinden hareketle, bu sistemsiz kurgunun daha çok kağıt üzerinde kaldığı, aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk uygulamalarına etkili şekilde yer verilmediği belirtilebilir.

## 5.11 Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularından hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer verilmiştir.

### 5.11.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Aday öğretmenleri yetiştirmek için danışman öğretmenler planlı bir mentor eğitim sürecine dâhil edilmelidir.
- Danışman öğretmenleri, hizmet içi eğitimlerine düzenli olarak devam eden, kendilerini yenileyen ve alanlarındaki güncel bilgileri takip eden öğretmenler arasından seçilmelidir.
- Aday öğretmenlere öğrenme-öğretme becerileri, iletişim becerileri ve mesleki gelişim konularında uygulamaya dönük hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Deneyimli, mesleki bilgi ve beceri ve yüksek iletişim becerilerine sahip uygulama öğretmenlerine öğretmen adaylarını yetiştirme sorumluluğu verilmeli ve bu sorumluluğu alan öğretmenler farklı yöntemlerle, hizmet puanı, kıdem artışı vs. ödüllendirilmelidir.
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili kariyer düzeyleri (MEB, 1995b) rehberlik uygulamasını içerecek şekilde yeniden düzenlenmeli ve işlevselleştirilmelidir.
- Aday ve danışman öğretmenlerin ayrı ayrı ve bütüncül ihtiyaçları gözetilerek adaylık sürecinin iyileştirilmesine yönelik önlemler alınmalı, uygulamalar geliştirilmeli ve/veya iyi uygulamalar yaygınlaştırılmalıdır.
- Aday ve danışman öğretmenlerin sosyal ilişkilerini kuvvetlendirecek, bölgesel imkânlar dâhilinde seçilmiş faaliyetlerde ve grup paylaşımlarına izin veren ortamlarda bir araya gelmeleri planlı bir şekilde sağlanmalıdır. Mevcut aday öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik incelemeler yapılmalı, gerekli yeni planlama ve düzenlemeler için ilgili karar alıcı paydaşlar orta ve uzun vadede gerekli politika kararlarını alma ve alınan kararları uygulamasını sağlama yönünde harekete geçmelidir.

### 5.11.2. Araştırmacılara Öneriler

- Mentorluk becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılabilir.
- Farklı branşlarda uygulanan mentorluk etkinlikleri araştırılıp karşılaştırılabilir.
- Mentorlerin aldıkları mentorluk eğitimiyle uygulama sürecindeki etkililik düzeyleri araştırılabilir.

- Kurumların işleyişi ve kullanılan mentorluk modelleri arasındaki ilişki incelenebilir.



## KAYNAKÇA

- 19/07/2017 Tarihinde Ataması Yapılan Sözleşmeli Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı. (2017). meb.gov.tr: <http://oygm.meb.gov.tr/www/19072017-tarihinde-atamasi-yapilan-sozlesmeli-aday-ogretmenlerin-yetistirme-programi/icerik/433> adresinden alındı
- Acar, A. C. (2007). *İşletmelerde ücret yapısının oluşturulması ve bir uygulama*. İstanbul: Literatür yayıncılık.
- Acılıoğlu, İ. (2020, Haziran 6). *Koçluk ve mentorluk nedir? Benzerlikleri ve farkları*. İnan Acılıoğlu Danışmanlık: <http://www.inanacilioglu.com/etiket/Ko%C3%A7luk%20Nedir?%20Mentorluk%20Nedir?%20Benzerlikleri%20ve%20Farklar%C4%B1> adresinden alındı
- Ağaoğlu, E., Altunkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin yeterliliklerine göre okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya ili örneği). *Eğitim ve bilim dergisi*, 37(164), 159-175.
- Akçamete, G., Aslan, B. & Dinçer, Ç. (2010). Uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu II*. Ankara: Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi.
- Akçamete, G., Aslan, B. & Dinçer, Ç. (2010). Uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu II*, (s. 16-18).
- Akçıl, M. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi*. Afyon: Kocatepe Üniversitesi.
- Akgeyik, T. (2001). *Değişim yönetimi: insan kaynakları yönetiminin yeni görev alanı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi iktisat fakültesi maliye araştırma konferansları.
- Allen, T. D., Eby, L. T. & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: Closing the gap between research and practice. *Journal of applied psychology*, 91(3), 567-578.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Burroughs, S. M. (1997). The mentor's perspective: A qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of vocational behaviour*, 50(1), 1-22.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Russel, J. E. (2000). Protege selection by mentors: What makes the differences? *Journal of organizational behaviour*, 21(3), 271-282.

- Altıntaş, S. & Gorgen, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Literature and history of Turkish or Turkic*, 9(8), 197-208.
- Anafarta, N. (2001). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber (mentor). *Cumhuriyet Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler dergisi*, 3(1), 115-128.
- Arabacı, İ. B. (2008). Ortaöğretim sosyal alanlar tezsiz yüksek lisans 1. dönem öğrencilerinin okul deneyimi uygulamalarına ilişkin tutumları (Fırat Üniversitesi örneği). *Uluslararası sosyal bilimler eğitimi sempozyumu* (s. 124-129). Çanakkale: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.
- Arslan, B. (2012). *Öğretmenlerin koçluk becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Arthur, W., Bennett, W., Edens, P.S. & Bell, S.T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of applied psychology*, 2(88), 234-245.
- Aslan, B. & Öcal, S.D. (2012). A case study on mentoring in teacher development program. *Journal of education*, 1(2), 31-48.
- Aslan, B., Dinçer, Ç. & Akçamete, G. (2020). Mentorluk becerileri değerlendirme aracının (MEBDA) geliştirilmesi. *Journal of education for life*, 34(1), 168-185.
- Avcı, M. N. (2018). Mentorlüğün diğer mesleklerle karşılaştırılması. Haziran 6, 2020 tarihinde <https://houseofhuman.com/mentorlugundiger-mesleklerle-karistirilmasi/> adresinden alındı
- Ay, G. (2018). *"Okulda Üniversite" öğretmen yetiştirme modelindeki mentorluk uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim: durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Aydın, S. B. (2015). Postkapitalist dönemdeki küresel markaların yeni pazarlama stratejisi: Kitlelerin yaşam koçu olarak Coca Cola. *Uluslararası iktisadi ve idari incelemeler dergisi*(15), 135-156.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 1(3), 1-9.
- Baerlocher, M., O'Brien, J., Newton, M., Gautam, T. & Noble, J. (2011). The mentor-mentee relationship in academic medicine. *European journal of internal medicine*, 6(22), 166-167.

- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. (2018). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. & Gögüş, N. (2010). Elektronik mentorluk: Kariyer girişi evresi öğretmenlerin mesleğe giriş aşamasında karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik bir uygulama. *Ulusal eğitim yönetimi kongresi*. Antalya.
- Bakioğlu, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö., Özcan K. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *Marmara Üniversitesi Atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*(12), 39-52.
- Bakioğlu, A. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Yükseköğretimde mentorluk yetkinliği ve faydaları. *Koç Üniversitesi hemşirelikte eğitim ve araştırma dergisi (HEAD)*, 4(15), 256-261.
- Bakioğlu, A., Hacıhafızoğlu, Ö. & Özcan, K. (2010). The influence of trust in principles' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 2(16), 245-258.
- Bakioğlu, A., Özcan, K. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilme ihtiyacı. 21. yy eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu. (s. 109-130). Ankara: Ankara eğitim bilimleri fakültesi yayınları.
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünölen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve psikolojide ölçme ve değerlendirme dergisi*, 2(2), 200-209.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Balkar, B., & şahin, S. (2014). Okul yöneticilerinin gelişimsel değerlendirilmesine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 1165-1184.
- Ballantyne, R., Hansford, B. & Packer, J. (1995). Mentoring beginning teachers: A qualitative analysis of process and outcomes. *Educational review*, 3(47), 297-307.
- Balta, A. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- Baltaş, A. (2006). *Ustadan mentora*. Haziran 6, 2020 tarihinde [http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k\\_4.htm](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.htm) adresinden alındı
- Baltaş, Z. (2016). *Kurum içi koçluk*. İstanbul: Remzi kitapevi.

- Barnıç, A. T. (2018). *Bilişsel davranışçı koçluk*. İstanbul: Hiper yayın.
- Barrera, A., Braley, R.T. & Slate, J.R (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning*, 1(18), 61-74.
- Bartuçıgil, İ. (2004). Yönetici geliştirme, coaching ve mentoring. *Stratejik insan kaynakları yönetimi*.
- Bayat, B. (2008). İnsan kaynakları yönetiminin stratejik niteliği. *Gazi Üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi dergisi*, 10(3), 67-91.
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2(14), 198-210.
- Bird, S. J. (2001). Mentors, advisors and supervisors: Their role in teaching responsible research conduct. *Science and engineering ethics*, 4(7), 455-468.
- Boz, N. & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of education for teaching*, 32(4), 353-368.
- Brace, J., Baiduc, R., Drane, D., Flores, L., Beitel, G. & Lo, S. (2018). Design, implementation, and evaluation of a multi-disciplinary professional development program for research mentors. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 4(26), 377-399.
- Bugay, S. (2016). *Bütünsel takım koçluğu*. İstanbul: Optimist yayınları.
- Butz, A., Branchaw, J., Pfund, C., Byars-Winston, A. & Leverett, P. (2018). Promoting STEM trainee research self-efficacy: A mentor training intervention. *Understanding interventions journal*, 1(9).
- Cameron, M., Dingle, R. & Brooking K. (2007). Learning to teach: A survey of provisionally registered teachers in Aotearoa New Zealand. *Aotearoa: New Zealand teachers council*.
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- Certo, J. (2005). Support and challenge in mentoring: A case study of beginning elementary teachers and their mentors. *Journal of early childhood teacher education*, 4(26), 395-421.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: Kariyere duyarlı mentorluk. *İş, güç, endüstri ilişkileri ve insan kaynakları dergisi*, 1(6).
- Clayton, M. (2008). Super models. *Training journal*, 6(7), 66.

- Clutterbuck, D. & Megginson, D. (1999). *Mentoring executives and directors*. Oxford: Reed elsevier.
- Crispi, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 6(50), 525-622.
- Çakar, B. A. (2011). *İlköğretim denetçilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Çakmak, Z., Kaçar, T. & Arıkan, İ. (2018). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish journal of educational studies*, 1(5), 58-82.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi dünyası*, 2(12), 295–318.
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *Paradoks, ekonomi, sosyoloji ve politika dergisi (e-dergi)*. <http://paradoks.org> adresinden alındı
- Daniel, J. H. (2006). Introduction to mentoring: A guide for mentors and mentees. *Centring for mentoring presidential task force American Psychological Association*.
- Daresh, J. C. (2002). *What it means to be a principal: Your guide to leadership*. California: Corwin press inc.
- Darwin, A. (2004). The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring. (D. a. Lane, Dü.) Surrey: Gower publishing limited, 29-41.
- Demirkan, A. F. (2004). *“Koçluk” (Dönem Projesi)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolan, E. & Johnson, D. (2009). Toward a holistic view of undergraduate research experiences: An exploratory study of impact on graduate/postdoctoral mentors. *Journal of science education and technology*, 6(18), 487.
- Duran, E., Sezgin, F., & Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 465-478.
- Ehrich L.C., Hansford, B. & Tennet, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 1(1).

- Ekici, S. & Önal, İ. (2019). ODTÜ kütüphanesi mentorluk uygulaması. *Türk kütüphaneciliği*, 1(33), 24-42.
- Ensher, E. A., Grant-Vallone, E. J. & Marelich, W. D. (2002). Effects of perceived attitudinal and demographic similarity on proteges' support and satisfaction gained from their mentoring relationships. *Journal of applied social psychology*, 7(32), 1407-1430.
- Erarslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 1(34), 95-105.
- Erdem, F. & Özen, J. (2002). ). Akademik örgütlerde rehberliğe duyulan güvenin bir örgütsel vatandaşlık davranışı boyutu olarak sivil erdem davranışını geliştirmeye etkisi. 10. *Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi*. Antalya.
- Erol, Y. C., & Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 2(18), 874-894.
- Forsbach-Rothman, T. (2007). The mentor role: Is training necessary? *Journal of in-service education*, 2(33), 245-247.
- Fowler, J. L. Gudmundsson, A. J. & O'Gorman, J. G. (2007). The relationship between mentee-mentor gender combination and the provision of distinct mentoring functions. *Women in management review*, 8(22), 666-681.
- Gagen, L. & Bowie, S. (2005). Effective mentoring: A case for training mentors for novice teachers. *Journal of physical education, recreation & dance*, 7(76), 40-45.
- Gardiner, W. (2010). Mentoring two student teachers: Mentors' perceptions of peer placements. *Teaching education*, 3(21), 233-246.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi dergisi*, 1(1), 43-71.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih okulu dergisi (TOD)*, 32(10), 927-954.
- Gülmez, I. (2019). *Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bir mentorluk model önerisi ve uygulanabilirliği*. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.

- Güven, E. (2014). *Araştırma görevlilerin danışmanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and teacher education*(22), 700-710.
- Handelsman, J., Pfund, C., Lauffer, S.M., Pribbenow, C. M., (2005). Entering mentoring: A seminar to train a new generation of scientists. *Madison, WI: University of Wisconsin Press*.
- Harrison, J., Dymoke, S. & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary. *Theory into practice*, 1(39), 49–56.
- Hayward, C., Laursen, S. L. & Thiry, H. (2017). Why work with undergraduate researchers? Differences in research advisors' motivations and outcomes by career stage. *CBE - Life sciences education*, 1(16).
- Hobin, J. A., Clifford, P. S., Dunn, B. M., Rich, S. & Justement, L.B. (2014). Putting PhDs to work: Career planning for today's scientist. *CBE - life sciences education*, 1(13), 49–53.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 1(25), 207–216.
- Huberman, A. & Miles, M.B (2002). *The qualitative researcher's companion*. London: Sage publications.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional development in education*, 5(39), 771-783.
- Jacob, M. & Gable, R. K. (2009). Expectations for career and social support by mentors and mentees participating in formal elementary secondary school mentoring programs. *Annual meeting of the new england educational research organization*, 209.
- Kadılar, R. & Balkan, Ö. (2016). *Mentorluk birlik ve bilgelik sanatı*. İstanbul: Kerasus.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentorluk*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: Bir durum çalışması. *Tarih okulu dergisi (TOD)*, 7(17), 745-764.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları: durum analizi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

- Kardos, S. (2010). New teachers' experiences of mentoring: the good, the bad and the inequity. *J Educ change*(11), 23–44.
- Kaymak, M. N. (2017). *Aday öğretmenlerin yetişme sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına ilişkin görüşler*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, E. D. & Serin, H. (2017). Süreç olarak mentorluk. *HAYEF Eğitim bilimleri bölümü*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Kocabaş, İ. & Yirci, R. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem yayıncılık.
- Kocabaş, İ. & Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kochan, D., Lunsford, L., Dominguez, N. & Haddock-Millar, J. (2017). Developmental networks: Enhancing the science and practice of mentoring. K. K. Yip J içinde, *The sage handbook of mentoring*. London, UK: Sage publications.
- Kochan, F. K. & Pascarelli, J. T. (2005). Creating successful telementoring programs. *Charlotte, NC: information age publishing*.
- Kozikoğlu, İ. & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde nitel araştırmalar dergisi*, 3(6), 341-371.
- Kram, K. E. (1985). Improving the mentoring process. *Training and development journal*, 4(39), 40–43.
- Kuruöz, N. (tarih yok). Haziran 20, 2020 tarihinde Koçun rolü: <http://nilsight.com/kocun-rolu> adresinden alındı
- Kutaniş, R. Ö. (2003). Hamilik ilişkisinde cinsiyetin rolü: bir vaka çalışması. *Bilgi sosyal bilimler dergisi*, 2(7), 101-115.
- Kutilek, L.M. & Earnets, G.W. (2001). Supporting professional growth through mentoring and coaching. *Journal of extension*, 4(39).
- Kwan, T. & Lopez-Real F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 3(33), 275-287.
- Landau, J. & Arthur, M.B. (1992). The relationship of marital status, spouse's career status, and gender to salary level. *Sex roles*, 27(11/12), 665–681.

- Langdon, F.J (2014). Evidence of mentor learning and development: An analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional development in education*, 1(40), 36-55.
- Lee, S., McGee, R., Pfund, C. & Branchaw, J. (2015). Mentoring up: Learning to manage your mentoring relationships. *NY: Syracuse University graduate school press*, 133-153.
- Lev, E., Kolassa, J. & Bakken, L.L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse education today*, 2(30), 169-174.
- Li, Y.L. (2009). The Perspectives and Experiences of Hong Kong preschool teacher mentors: implications for mentoring. *An international journal of teachers' professional development*, 2(13), 147-158.
- Limeri, L.B., Asif, M.Z. & Dolan, E.L. (2019). Volunteered or voluntold? The motivations and perceived outcomes of graduate and postdoctoral mentors of undergraduate researchers. *CBE-Life sciences education*, 2(18).
- Löfström, E. & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the estonian induction year. *Teaching and teacher education*(25), 681–689.
- Luecke, R. (2016). *İş dünyasında koçlar ve mentorler*. (Ü. Şensoy, Çev.) İstanbul: Türkiye iş bankası kültür yayınları.
- Manza, G. & Wiley, T. (2005). How to build a successful mentoring program: Using the elements of effective practice. *National mentoring partnership*.
- Mengüç, H. (2013). *Ödüllendirme yöntemi kriterleri*. Haziran 7, 2020 tarihinde <https://www.kigem.com/odullendirme-yonetimikriterleri.html> adresinden alındı
- Mincemoyer, C. & Thomson, J. (1998). Establishing effective mentoring relationships for individuals and organizational success. *Journal of extension*, 2(36).
- Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European journal of engineering education*, 1(29), 53-63.
- Noe, R. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personal psychology*, 3(41), 457-479.
- Olian, J.D., Carroll, S.J. & Giannantonio, C.M. (1993). Mentor reactions to proteges: An experiment with managers. *Journal of vocational behavior*, 3(43), 266-278.

- Özcan, K. & Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*(13), 177-204.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. & Cengiz, A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentorün yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 2(6), 55-69.
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2013). Aday öğretmenlerin uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 294-307.
- Parsloe, E. & Leedham, M. (2009). *Coaching and mentoring: Practical conversations to improve learning*. London: Kogan page.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage publications.
- Pfund, C., Branchaw, J. & Handelsman, J. (2015). *Entering mentoring version*. New York: W. H. Freeman.
- Pfund, C., Pribbenow, C. M., Branchaw, J., Lauffer, S. M. & Handelsman, J. (2006). The merits of training mentors. *Science*, 311(5760), 473-474.
- Podsen, I. & Denmark, V. (2000). *Coaching and mentoring first year and student teachers*. Larchmont: Eye on education.
- Poggenpoel, M. & Myburgh, C. (2003). The researcher as research instrument in educational research: A possible threat to trustworthiness? *Education*, 2(124), 418-421.
- Polater, S. (2003). *Polater danışmanlık*. Nisan 27, 2020 tarihinde Mentor-akıl hocası, liderlik:  
[http://www.polater.com.tr/devam.php?sub\\_page=1vepage=bilgi\\_agacivenew\\_adresinden\\_alindi](http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1vepage=bilgi_agacivenew_adresinden_alindi)
- Pürçek, K. I. (2015). *Ankara ili devlet ilköğretim okul müdürlerinin koçluk davranışı ve öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ile ilişkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Rackham Graduate School (2012a). (2012). How to get the mentoring you want: A guide for graduate students. *Ann Arbor, MI: University of Michigan Press*.
- Rackham Graduate School (2012b). (2012). How to mentor graduate students: A guide for faculty the regents of the university students. *Ann Arbor, MI: University of Michigan Press*.

- Ragin, C.C. (1994). *Constructing social research*. Thousand Oaks: CA: Pine Forge.
- 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*, 4(84), 529-550.
- Read, S.T., Toye, C. & Wynaden, D. (2016). Experiences and expectations of living with dementia: A qualitative study. *Collegian*.
- Roberts, P. & Priest, H. (2006). Qualitative research in social sciences. *Nursing standard*(20), 41-45.
- Rogers, A., Luksyte, A. & Spitzmueller, C. (2016). Predictors of effective formal mentoring: Is the mentor's commitment all that matters? *Human performance*, 3(29), 209-225.
- Rosa, Allegro. & Villar-Angulo, L.M.(2012). Öğretmenlik mesleğinin değerlendirilmesi: kariyer gelişimine yönelik mentorluğun etkileri. (R. Yirci, & İ. Kocabaş). *Dünyada mentorluk uygulamaları*, 115-132.
- Saka, M. E. (2019). *Çalışanların kurum içerisindeki koçluk ve mentorluk uygulamalarından beklentileri: bir alan araştırması*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Sarıkaya, İ., Samancı, O. & 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*, 3(37), 939-989.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede menörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Shenton, A. (2004). Strategies for qualitative research projects. *Education for information*(22), 63-75.
- Smith, J., Wanda, J. & Markham, S. (2000). Diversity issues in mentoring academic faculty. *Journal of career development*(26), 251-262.
- Spitzmueller, C., Neumann, E., Spitzmuller, M., Rubino, C., Keeton, K., Sutton, M. & Manzey, D. (2008). Assessing the influence of psychosocial and career mentoring on organizational attractiveness. *International journal of selection and assessment*, 4(16), 403-415.

- Springer, L., Stanne, M. & Donovan, S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of educational research*, 1(69), 21-51.
- SREB. (2018). Changing the face of college faculty. *GA: Southern regional education board*.
- SREB. (2018). Evaluation for the southern regional education board-doctoral scholars program: Institute on teaching and mentoring. *GA: Southern regional education board*.
- SREB. (2018). The 25-year march toward faculty diversity. *GA: Southern regional education board*.
- Stamarski, C.S. & Hing, L. S. (2015). Gender inequalities in the workplace: The effects of organizational structures, processes, practices, and decision makers' sexism. *Frontiers in psychology*(6), 1400.
- Starcevich, M. (tarih yok). *Mentoring partner's handbook*. Haziran 10, 2020 tarihinde Do you want to be a mentor?: [http://www.gov.ns.ca/psc/pdf/InnovationGrowth/Mentor/Guide%20for%20Mentoring\\_Be%20a%20Mentor.pdf](http://www.gov.ns.ca/psc/pdf/InnovationGrowth/Mentor/Guide%20for%20Mentoring_Be%20a%20Mentor.pdf) adresinden alındı
- Starr-Glass, D. (2014). E-mentoring: Mentoring at a distance. (W. VX, Dü.) *Handbook of research on education and technology in a changing society*, 935-952.
- Stassun, K.G., Burger, A. & Lange, S.E. (2010). The Fisk-Vanderbilt masters to phd bridge program: A model for broadening participation of underrepresented groups in the physical sciences through effective partnerships with minority-serving institutions. *Journal of geoscience education*, 3(58), 135-144.
- Steele, C.M. & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 5(69), 797-811.
- Steiner, J.F., Curtis, P., Lanphear, B.P., Vu, K.O. & Main, D.S. (2004). Assessing the role of influential mentors in the research development of primary care fellows. *Journal of general academic medicine*, 9(79), 865–872.
- Steiner, J.F., Lanphear, B.P., Curtis, P. & Vu, K.O. (2002). Indicators of early research productivity among primary care fellows. *Journal of general internal medicine*, 11(17), 845-851.
- Stephens, N., Hamedani, M. & Destin, M. (2014). Closing the social class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students'

- academic performance and all students' college transition. *Psychological science*, 4(25), 943-953.
- Stets, J., Brenner, P.S., Burke, P. & Serpe, R. (2016). The science identity and entering a science occupation. *Social science research*(64), 1-14.
- Takkaç, M. (2012). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ve sorunları. *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı 1.yabancı dil eğitimi çalıştay bildirileri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi eğitim fakültesi.
- Tedder, M. & Lawy, R. (2009). The pursuit of ‘excellence’: mentoring in further education initial teacher training in England. *Journal of vocational education & training*, 4(61), 413-429.
- Thiry, H. & Laursen, S. (2011). The role of student-advisor interactions in apprenticing undergraduate researchers into a scientific community of practice. *Journal of science education and technology*, 6(20), 771-784.
- Toker, G. A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp eğitim fakültesi dergisi*.
- Topsakal, C. & Duysak, A. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmenler ve diğer paydaşların görüşleri. *Sakarya University journal of education*, 3(7), 625-638.
- Tuna, Y. (2008). *Örgütsel iletişim sürecinde yöneticilerin duygusal zeka yeterlilikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- Varkey, P., Jatou, A., Williams, A., Mayer, A., Ko, M., Files, J., Blair, J. & Hayes, S. (2012). The positive impact of a facilitated peer mentoring program on academic skills of women faculty. *BMC medical education*, 12(14).
- Vincent, B.J., Scholes, C., Staller, M.V., Wunderlich, Z., Estrada, J., Park, J., Bragdon, M.D., Lopez Rivera, F., Biette, K.M. & DePace, A.H. (2015). Yearly planning meetings: Individualized development plans aren't just more paperwork. *Molecular cell*, 5(58), 718-721.
- Vincent-Ruz, P. & Schunn, C.D. (2018). The nature of science identity and its role as the driver of student choices. *International journal of STEM education*, 1(5), 48.
- Wachsmuth, L.P., Runyon, C.R., Drake, J.M. & Dolan, E.L. (2017). Do biology students really hate math? Empirical insights into undergraduate life science majors' emotions about mathematics. *CBE—Life sciences education*, 3(16), 49.

- Waldeck, J., Orrego, V., Plax, T. & Kearney, P. (1997). Graduate student/faculty mentoring relationships: Who gets mentored, how it happens, and to what end. *Communication quarterly*, 3(45), 93-109.
- Waters, L. (2004). Protegee-mentor agreement about the provision of psychological support: The mentoring relationship, personality, and workload. *Journal of Vocational Behavior*(65), 519-532.
- Weddle-West, K. & Fleming, K. (2010). *Extending the pipeline: Model programs for enhancing diversity and inclusiveness in graduate school at the University of Memphis*. Washington, DC: Council of graduate schools.
- Weir, C. (2004). Person-centered and collaborative supports for college success. *Education and training in developmental disabilities*, 1(39), 67–73.
- Wendt, J., Rockinson-Szapkiw, A., Huderson, B. & Conway, A. (2018). The design and development of the virtual training modules for peer mentoring to broaden women's and minorities' STEM participation. *Paper presented at the 2018 society for information technology & teacher education international conference*. Washington, DC.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA: Harvard business press.
- Whitmore, J. (2017). *Performans için koçluk*. (B. Erol, Çev.) İstanbul: Paloma yayınevi.
- Whitworth, Laura., Kimsey, Karen. & Kimsey, Henry. (2016). *Koaktif koçluk*. İstanbul: MediaCat yayıncılık.
- Wilson, K.J., Brickman, P. & Brame, C.J. (2018). Group work. *Life sciences education*, 1(17).
- Wilson, Z.S., Holmes, L., deGravelles, K., Sylvain, M.R., Batiste, L., Johnson, M., McGuire, S.Y., Pang, S.S., Warner, I.M. (2012). Hierarchical mentoring: A transformative strategy for improving diversity and retention in undergraduate STEM disciplines. *Journal of science education and technology*, 1(21), 148-156.
- Windchief, S. & Brown, B. (2017). Conceptualizing a mentoring program for American Indian/Alaska Native students in the STEM fields: A review of the literature. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 3(25), 329-345.

- Windham, T.L., Stevermer, A.J. & Anthes, R.A. (2004). An overview of the program and its first 8 years. *Bulletin of the American meteorological society*, 1(85), 42-47.
- Wingard, D.L., Garman, K.A & Reznik, V. (2004). Facilitating faculty success: Outcomes and cost benefit of the UCSD national center of leadership in academic medicine. *Academic medicine*(79), 9-11.
- Wolfe, G. & Gregg, N. (2015). E-mentoring supports for improving the persistence of underrepresented students in online and traditional courses. *Paper presented at the 17th international conference on universal access in human-computer interaction*.
- Wong, A.T. & Premkumar, K. (2007). *Processes and strategies for facilitating processes and strategies for facilitating*. Haziran 6, 2020 tarihinde Introduction to mentoring principles: <http://www.usask.ca/gmcte/drupal/?q=resources> adresinden alındı
- Woolley, A., Chabris, C.F., Pentland, A., Hashmi, N. & Malone, T. (2010). Evidence of a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science*, 330(6004), 686-688.
- Woolnough, H.M. & Fielden, S.L. (2014). The impact of a career development and mentoring programme on female mental health nurses: A longitudinal, qualitative study. *An international journal*, 2(29), 108-122.
- Wuchty, S., Jones, B.F. & Uzzi, B. (2007). The increasing dominance of teams in production of knowledge. *Science*, 316(5827), 1036–1039.
- Xu, J.Y. (2008). Gender disparity in STEM disciplines: A study of faculty attrition and turnover intentions. *Research in higher education*, 7(49), 607-624.
- Yarrow, A. & Millwater, J. (1997). Evaluating the effectiveness of a professional development course in supervision and mentoring. *Journal of in-service education*, 3(23), 349-361.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma (Qualitative research in social science)* (6. b.). Ankara: Seçkin yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin yayınları.

- Yıldırım, R. & Yılmaz, E. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. yüzyılda eğitim ve toplum*, 16(6), 135-156.
- Yirci, R. & Kocabaş, İ. (2017). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem yayınları.
- Yoder, J.B. & Mattheis, A. (2016). Queer in STEM: Workplace experiences reported in a national survey of lgbt individuals in science, technology, engineering, and mathematics careers. *Journal of homosexuality*, 1(63), 1-27.
- Yolcu, H. & Kavalcılar, M. (2005). Okul ve kurum yöneticiliği seçme sınavı kapsamında yapılan değişiklikler öncesi ve sonrası seçme sınavına giren yönetici adaylarının başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi*(41), 87-111.
- Young, A.M., Cady, S. & Foxon, M.J. (2006). Demystifying gender differences in mentoring: Theoretical perspectives and challenges for future research on gender and mentoring. *Human resource development review*(5), 148-75.
- Yun, J., Baldi, B. & Sorcinelli, M. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative higher education*, 5(41), 441-451.
- Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk hizmetinin, yabancı diller yüksek okulunda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri*. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- Yücel, Z. & Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. *İlköğretim online*, 1(10), 133-143. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alındı
- Zachary, L.J. (2011). *Creating a mentoring culture: The organization's guide*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Zambrana, R., Ray, R., Espino, M., Cohen, B. & Eliason, J. (2015). "Don't leave us behind": The importance of mentoring for underrepresented minority faculty. *American educational research journal*, 1(52), 40-72.

- Zaniewski, A.M. & Reinholz, D. (2016). Increasing STEM success: A near-peer mentoring program in the physical sciences. *International journal of STEM education*, 3(1), 14.
- Zell, M. (2011). I am my brother's keeper: The impact of a brother2brother program on African American men in college. *Journal of African American males in education*, 2(2).
- Zhu, Z., Khoo, W.L., Santistevan, C., Gosser, Y., Molina, E., Tang, H., Ro, T. & Yingli, T. (2016). Research experience and mentoring for underrepresented groups in cross-disciplinary research on assistive technology. *Paper presented at the 2016 IEEE integrated STEM education conference (ISEC)*.
- Zientek, L. R. (2007). Preparing high-quality teachers: Views from the classroom. *American educational research journal*, 4(44), 959-1001.

## EKLER

### EK 1. Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.

**ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**


**Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Kararı**


TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI	KARAR TARİHİ
1	4	20.01.2020

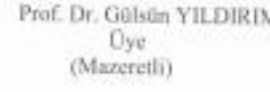
**Karar Numarası: 2020/01**


Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hilal Nas KAYKUSUZ'un tez öğrencisi olduğu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN'in danışmanlığını yaptığı " *Aday Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentörlük Uygulaması: Bir Durum Çalışması* " konulu yüksek lisans tezine ilişkin etik kurul başvurusunun görüşülmesi istemi.

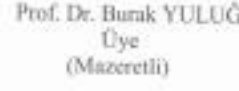
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hilal Nas KAYKUSUZ'un tez öğrencisi olduğu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHİN'in danışmanlığını yaptığı " *Aday Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentörlük Uygulaması: Bir Durum Çalışması* " konulu araştırmasının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucaya ait olmak üzere araştırma süresince uygulanmasının **etik olarak uygun olduğuna** oybirliği ile karar verildi. 20.01.2020


  
Prof. Dr. Cem Tansel TUĞCU  
Kurul Başkanı


  
Prof. Dr. Kamile DEMİR  
Üye

  
Prof. Dr. Gülsün YILDIRIM  
Üye  
(Mazeretli)

  
Prof. Dr. Burak UÇAK  
Üye

  
Prof. Dr. Burak YULUĞ  
Üye  
(Mazeretli)

  
Doç. Dr. İbrahim BAYRAKTAR  
Üye

  
Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin AVSALLI  
Üye

## EK 2. MEB Araştırma İzni Belgesi



T.C.  
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.99-E.22386015  
Konu : Anket İzin Talebi (Hilal Nas KAYGUSUZ)

12.11.2019

ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 25.10.2019 tarihli ve 3653 sayılı yazınız.  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Hilal Nas KAYGUSUZ'un yürüttüğü "Aday Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentörlük Uygulaması: Bir Durum Çalışması" adlı çalışmanın İlimize bağlı tüm ilçelerdeki ilkokulda görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesine yönelik izin talebi Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) genelge doğrultusunda uygulanmasına 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı için izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Cemal YILMAZ  
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:  
- Veri Toplama Araçları (4 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır: 19 Aralık 2019  
Sunay ÖZKAN  
V.H.K.I.

Adres: ARGE  
Elektronik Adı: kntarsuz@meb.gov.tr  
e-posta: arge@ku.edu.tr

Bilgi için: Ahmet Araf KILINÇ  
Tel: 0(344) 256 46 94  
Faks: 0(344) 256 47 09

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinde: 11cb-f36-3cfc-aeb6-bbe8 koda ile teyit edilebilir.

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitim ve Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı  
ARAŞTIRMA İZİNİ DEĞERLENDİRME FORMU

Araştırma Sahibi/İnisiyatör

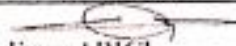
Adı ve Soyadı	Hilal Nas KAYGUSUZ
İletişim Adresi (Lzin belgesinin gönderileceği adres)	Necip Fazıl Mahallesi 50007 Sokak Göknur Sitesi B Blok Kat:3 No:6 Onikişubat / Kahramanmaraş
Telefon Numarası	0538 814 3278
E-Posta Adresi	
Bağlı Bulunduğu Kurum/Üniversite/Enstitü	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Araştırma Yapılacak İller	Tüm İller
Araştırma Yapılacak Eğitim Kademeleri (Anabokulu-İlkokul-Ortaokul-Lise)	İlkokul
Çalışma Grubu (Öğretmen/Öğrenci/İdareci)	Öğretmenler
Araştırmanın Konusu	"Aday Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentorluk Uygulaması: Bir Durum Çalışması"
Araştırmanın Süresi	2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı
Çalışmanın Türü (Bireysel / Üniversite Onaylı)	Üniversite Onaylı Çalışma
Üniversite / Kurum Onayı (Var / Yok)	Var
Çalışma Türü (Araştırma/Proje/Ödev/Tez)	Tez
Veri Toplama Araçları	Görüşme Formu
Etik Kurulu Raporu (Var / Yok)	Yok


**KOMİSYON GÖRÜŞÜ**

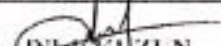
Araştırma kapsamında; Kahramanmaraş iline bağlı tüm illelerde bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenlere, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında, "Aday Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentorluk Uygulaması: Bir Durum Çalışması" konulu veri toplama çalışmalarının, okul müdürünün uygun göreceği bir eğitim-öğretim günü ve saatinde, eğitim-öğretim aksatılmadan yapılması komisyonumuzca uygun görülmüştür.

Komisyon Kararı

Oy Birliği ile Alınmıştır.

  
Emre ARICI  
Üye

  
Yılmaz E. REKLİK  
Üye

  
Dilek KUZUN  
Üye

11.11/2019  
Cumali DOĞAN  
Komisyon Başkanı

### EK 3. Nitel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik mentörlük rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenecektir. Çalışma ilkokullarda görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin deneyimli öğretmenlerin bilgilerinden faydalanarak ve onların desteğiyle mesleki becerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında, aday sınıf öğretmenleri ve danışman öğretmenleriyle görüşmeler yapılmaktadır. Yapılan tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılım gönüllü olup, görüşme yapılan kişilerin okul ve isimleri çalışmada belirtilmeyecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Şahin  
Danışman

Hilal Nas KAYKUSUZ  
Tezli Yüksek Lisans  
Öğrencisi

Tarih: ...../...../.....  
...../.....

Saat (Başlangıç/Bitiş):

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz nedir?
2. Eğitim durumunuz nedir?
3. Hizmet süreniz ne kadardır?

#### SORULAR

1. Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
2. Danışman öğretmenleriniz mesleki gelişiminize yönelik neler yapıyorlar?
3. Danışman öğretmeninizin sahip olduğu özellikler ve nitelikler nelerdir? Açıklayınız.
4. Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler nelerdir? Açıklayınız.
5. Aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmeninizle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.
6. Danışman öğretmeninizden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.
7. Aday öğretmenlik sürecinde deneyimlediğiniz aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisini
  - a) Aday öğretmen olarak size katkısı açısından değerlendiriniz.
  - b) Kurumsal katkı (eğitim sistemine katkısı) açısından değerlendiriniz.
  - c) Danışman öğretmene katkısı açısından değerlendiriniz.
8. Aday öğretmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?
9. Danışman öğretmeninizi canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?

Bu çalışmada aday öğretmen yetiştirme sürecinin mentorluk uygulaması açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Böylece deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik mentörlük rollerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenecektir. Çalışma ilkokullarda görev yapan aday sınıf öğretmenlerinin deneyimli öğretmenlerin bilgilerinden faydalanarak ve onların desteğiyle mesleki becerilerinin geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma kapsamında, aday sınıf öğretmenleri ve danışman öğretmenleriyle görüşmeler yapılmaktadır. Yapılan tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılım gönüllü olup, görüşme yapılan kişilerin okul ve isimleri çalışmada belirtilmeyecektir. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Şahin  
Danışman

Hilal Nas KAYKUSUZ  
Tezli Yüksek Lisans  
Öğrencisi

Tarih: ...../...../.....  
...../.....

Saat (Başlangıç/Bitiş):

#### KİŞİSEL BİLGİLER

4. Cinsiyetiniz nedir?
5. Eğitim durumunuz nedir?
6. Branşınız nedir?
7. Hizmet süreniz ne kadardır?
8. Danışman öğretmenlik eğitimi aldınız mı?

#### SORULAR

1. Mentorluk deyince ne anlıyorsunuz? Açıklayınız.
2. Danışman öğretmen olarak aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik neler yapıyorsunuz?
3. Danışman öğretmen olarak sahip olduğunuz özellikler ve nitelikler nelerdir? Açıklayınız.
4. Danışman öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve nitelikler nelerdir? Açıklayınız.
5. Aday öğretmenlik sürecinde aday öğretmenle yaşadığınız sorunlar nelerdir? Açıklayınız.
6. Aday öğretmenlik sürecinden beklentileriniz ve sürece dönük önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.
7. Aday öğretmenlik sürecinde deneyimlediğiniz aday öğretmen-danışman öğretmen ilişkisini
  - a) Aday öğretmene katkısı açısından değerlendiriniz.
  - b) Kurumsal katkı (eğitim sistemine katkısı) açısından değerlendiriniz.
  - c) Danışman öğretmene (kendinize) katkısı açısından değerlendiriniz.
8. Aday öğretmeni canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?
9. Danışman öğretmeni (kendinizi) canlı veya cansız bir şeye benzetmenizi istesek neye benzetirsiniz? Neden?

## EK4. İntihal Raporu

### ADAY SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE MENTORLUK UYGULAMASI: BİR DURUM ÇALIŞMASI

#### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>14</b>	% <b>11</b>	% <b>3</b>	% <b>5</b>
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>2</b>
<b>2</b>	<b>www.jasstudies.com</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>3</b>	<b>dergipark.gov.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<b>Submitted to Yeditepe University</b> Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>5</b>	<b>tedmem.org</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<b>genderi.org</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>7</b>	<b>sbed.ahievran.edu.tr</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>
<b>8</b>	<b>dspace.trakya.edu.tr:8080</b> İnternet Kaynağı	<% <b>1</b>