

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN GÖREVE BAŞLATILMA  
SÜRECİNDE UYGULANABİLECEK DESTEK  
SİSTEMLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

FULYA ABACI(BABAOĞLU)

GAZIANTEP  
TEMMUZ 2015

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ÖĞRETMENLERİN GÖREVE BAŞLATILMA  
SÜRECİNDE UYGULANABİLECEK DESTEK  
SİSTEMLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

FULYA ABACI(BABAOĞLU)

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZİANTEP  
TEMMUZ 2015

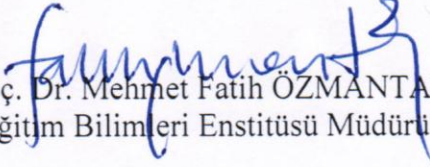
T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Öğretmenlerin Göreve Başlatılma Sürecinde Uygulanabilecek Destek Sistemleri**

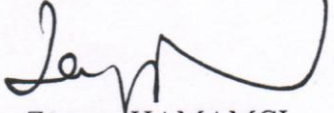
FULYA ABACI(BABAOĞLU)

Tez Savunma Tarihi: 23.07.2015


Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

  
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

  
Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

  
Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

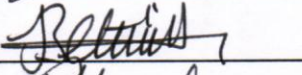
Jüri Üyeleri

İmzası

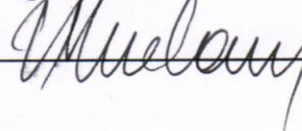
Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN



Yrd. Doç. Dr. Betül BALKAR



Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN



## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN GÖREVE BAŞLATILMA SÜRECİNDE UYGULANABİLECEK DESTEK SİSTEMLERİ

ABACI(BABAOĞLU), Fulya  
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD  
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN  
Temmuz 2015, 151 sayfa

Göreve yeni başlayan aday öğretmenler, kişisel, sosyal ve mesleki anlamda pek çok problem yaşamakta ve onlara bu problemlerin çözümünde yardımcı olacak bir destek mekanizmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin kişisel, mesleki ve sosyal gereksinimlerine yanıt verecek kapsamlı ve sistemli bir göreve başlatma programının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesidir. Araştırmada göreve başlatma programı mentorluk, akran desteği, kendini yansıtma ve uzman desteği olmak üzere dört farklı kategoride incelenmiştir.

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim öğretim döneminde göreve başlayan 40 aday öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çözümlenen araştırma verileri, tema, alt tema ve kavram olarak kategorilere ayrılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bir göreve başlatma programı olan mentorluk uygulamasının başarılı olmasının büyük ölçüde mentorun sahip olduğu kişisel ve mesleki özelliklere bağlı olduğu görülmektedir. Empati ve iletişim becerisi mentorun sahip olması gereken en önemli kişisel özellikler arasında gösterilmiştir. Mesleğinde deneyimli olma ve mentorluk eğitimi alma ise mentorun sahip olması gereken önemli mesleki özellikler olarak belirtilmiştir. Aday öğretmenlere kendi mentorunu seçme ve değiştirme hakkı verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Mentor-aday öğretmen görüşmelerinde ele alınacak konuların aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi gerektiği söylenmiştir. Bu görüşmelerin aday öğretmenlerin talepleri ve ihtiyaçlarına göre bazen toplu olarak bazen bire bir yapılabileceği belirtilmiştir. Akran destek sisteminin aday öğretmenin kendini daha rahat ifade etmesi açısından oldukça faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran destek gruplarına katılan aday öğretmenler yaşadıkları problemlerin sadece kendilerine özgü problemler olmadığını anlayarak, kendilerini güvende hissedecektir. Araştırmada, seminer ve sempozyum gibi organizasyonların aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunları alandaki uzmanlarla çözebilmeleri için oldukça faydalı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin derslerini video kaydı alarak, mesleki gelişimleriyle ilgili portfolyo oluşturarak ve günlük tutarak, tüm güçlü ve zayıf yönleriyle kendilerini yansıtma çalışmalarının mümkün olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak, aday öğretmenlerin gereksinimlerine göre

şekillendirilebilecek, içerik bakımından zengin, tüm öğelerinin birbirini desteklediği bir göreve başlatma programının tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir. Aday öğretmenlerin süreçten hedeflenen faydaları sağlayabilmesi için, onlara mesleki gelişimleri konusunda söz hakkı verilmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Aday öğretmenler, mentorluk, akran desteği, kendini yansıtma, uzman desteği

## ABSTRACT

### SUPPORT SYSTEMS WHICH CAN BE APPLIED IN TEACHER INDUCTION PROCESS

ABACI(BABAOĞLU), Fulya  
M. A. Thesis, Department of Educational Sciences  
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN  
July 2015, 151 pages

Novice teachers who have just started to teach have a lot of problems in social, personal and professional aspects and need support mechanism to help them solve those problems. The purpose of this research is to determine how a systematic and comprehensive teacher induction programme which will be able to meet novice teachers' professional, social and personal needs should be. In the research, induction programme has been analysed in four categories: peer support, mentoring, self reflection, expert input.

The research has been designed by using phenomenology method which is one of the qualitative research patterns. Research datas has been collected through semi-structured interview questions. Research has been carried out with 40 novice teachers who started job in 2014-2015 education term. Content analysis method has been used in the process of analyzing research datas. Resolved research datas have been categorized as theme, sub-theme and concept.

According to the findings which have been obtained from the research, it is seen that success of mentoring application, one of the teacher induction programs, mainly depends on mentors' personal and professional characteristics qualities. Empathy and communication skills are indicated among the most important personal characteristics of mentor. Being experienced in profession and being trained as a mentor are the most important professional characteristics which a mentor need to have. It has been stressed that novice teachers should be given the right to choose and change their own mentor. It is concluded that the topics which are discussed in the meetings between mentor and novice teacher should be determined according to novice teachers' needs. These meetings should be sometimes held in group and sometimes individually according to novice teachers' needs and demands. It has been concluded that peer support system is useful in terms of novice teachers' expressing themselves easily. Novice teachers participating peer support groups will feel safe by understanding that their problems are not special to them. In the research it has been understood that organizations such as seminar and symposium can be helpful to provide beginning teachers with chances to solve their problems with the experts in their field. It is understood that novice teachers who have just started to teach can reflect their own strengths and weaknesses by recording their own lessons, creating portfolio related to their professional progress and keeping diary.

Depending upon the research results, it is suggested that a teacher induction programme which will be shaped according to novice teachers' needs, rich in content and all components of which support each other should be designed and applied. To benefit from the teacher induction process, novice teachers should be given right to talk about their professional development.

**Key words:** Novice teachers, mentoring, peer support, self reflection, expert support

## ÖNSÖZ

Bu tezin hazırlanmasında bana verdiği destekten ve gösterdiği ilgiden dolayı danışmanım ve hocam Sayın Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN'e; tezimin bütün aşamalarında bana hep destek olan ve yardımlarını esirgemeyen sevgili eşim Mustafa Serkan ABACI'ya; tezin tüm aşamalarında her daim yardımına koşan değerli arkadaşım Canan KİŞİAL'a; tez yazma süresince yaptığım tüm çalışmalarda bana yardım eden ve her zaman olduğu gibi en büyük destekçim olan kız kardeşim Tuğçe BABAOĞLU'na; veri toplama sürecinde bana büyük yardımları olan öğretmen arkadaşlarıma; değerli mesai arkadaşlarıma; jürimde yer alan değerli hocalarıma ve bugünlere gelmemde en büyük paya sahip olan, anneme ve babama teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Temmuz, 2015  
Fulya ABACI (BABAOĞLU)



## İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xi</b>
<b>1.GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMA SORULARI .....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
1.5. SINIRLILIKLAR .....	7
1.6. SAYILTIAR .....	8
<b>2. KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	<b>9</b>
2.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM AŞAMALARI.....	9
2.1.1. İlk Öğretmenlik Eğitimi.....	9
2.1.2. Aday Öğretmenlere Yönelik Göreve Başlatma Uygulamaları .....	9
2.1.2.1. Akran Desteği .....	11
2.1.2.2. Mentorluk .....	13
2.1.2.2.1. Mentorun Sahip Olması Gereken Özellikler .....	15

2.1.2.2.2. Mentorun Sorumlulukları .....	16
2.1.2.2.3. Mentorluk Hizmeti Alan Kişinin Sorumlulukları.....	17
2.1.2.2.4. Aday Öğretmen Açısından Mentorluğun Yararları .....	17
2.1.2.2.5. Etkili Bir Mentorluk Programı Oluşturma.....	18
2.1.2.2.5.1. Hedef Belirleme .....	18
2.1.2.2.5.2. Mentor-Öğrenci Eşleştirmesi.....	18
2.1.2.2.5.3. Görüşme Zamanlarını ve Sıklığını Belirleme.....	18
2.1.2.2.5.4. Mentor-Danışan Görüşmeleri .....	19
2.1.2.3. Kendini Yansıtma .....	19
2.1.2.4. Uzman Desteği .....	20
2.1.2.5. Aday Öğretmenleri Göreve Başlatma Programının Gereklilikleri ....	21
2.1.2.6. Türkiye’de Aday Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Göreve Başlatma Çalışmaları.....	24
2.1.2.7. Yurt Dışında Aday Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Göreve Başlatma Çalışmaları.....	28
2.1.2.7.1. Kıbrıs .....	28
2.1.2.7.2. Estonya .....	29
2.1.2.7.3. İrlanda .....	31
2.1.2.7.4. Hollanda.....	32
2.1.2.7.5. Norveç.....	33
2.1.2.7.6. İskoçya.....	34
2.1.3. Sürekli Mesleki Gelişim.....	35
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	36
<b>3. MATERYAL ve YÖNTEM.....</b>	<b>42</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	42
3.2. KATILIMCILAR .....	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ ve VERİLERİN TOPLANMASI.....	43
3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ/ANALİZİ.....	44
3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ .....	48
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....</b>	<b>50</b>
4.1. BULGULAR .....	50
4.1.1. Mentorluk Sistemine İlişkin Bulgular.....	50
4.1.2. Akran Destek Sistemine İlişkin Bulgular.....	71
4.1.3. Uzman Destek Sistemine İlişkin Bulgular .....	84
4.1.4. Kendini Yansıtma Sistemine İlişkin Bulgular .....	95

4.2. TARTIŞMA.....	103
<b>5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>	<b>112</b>
5.1. SONUÇ .....	112
5.2. ÖNERİLER .....	118
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>122</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>130</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>140</b>

## TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Mentorluk Rollerini .....	16
Tablo 3.1. Görüşmelerde Kullanılan Sorular, Bağlı Oldukları Temalar ve Alt Temalar.....	45
Tablo 4.1. Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	50
Tablo 4.2. Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar .....	54
Tablo 4.3. Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar .....	56
Tablo 4.4. Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar.....	58
Tablo 4.5. Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar.....	62
Tablo 4.6. Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar.....	66
Tablo 4.7. Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar.....	66
Tablo 4.8. Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar.....	66
Tablo 4.9. Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar.....	66
Tablo 4.10. Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar.....	66
Tablo 4.11. Mentorluk Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar .....	70
Tablo 4.12. Akran Desteği Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	72
Tablo 4.13. Akran Desteği Uygulamaları Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar .....	75
Tablo 4.14. Akran Desteği Görüşmeleri Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar .....	77
Tablo 4.15. Akran Desteği Uygulamaları Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar .....	78

Tablo 4.16. Akran Desteği Uygulamaları Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar .....	80
Tablo 4.17. Akran Desteği Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar .....	81
Tablo 4.18. Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	84
Tablo 4.19. Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	87
Tablo 4.20. Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	88
Tablo 4.21. Uzman Desteği Programına İlişkin Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar .....	89
Tablo 4.22. Uzman Desteği Programına İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	90
Tablo 4.23. Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	91
Tablo 4.24. Uzman Desteği Programı Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar.....	93
Tablo 4.25. Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar .....	95
Tablo 4.26. Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar .....	97
Tablo 4.27. Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	100
Tablo 4.28. Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar.....	101
Tablo 4.29. Kendini Yansıtma Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar .....	102

## KISALTMALAR

**Bkz:** Bakınız

**Vb.:** Ve benzeri

**Vd.:** Ve diğerleri

**Akt.:** Aktaran

**A.Ö.:** Aday Öğretmen

**OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**CERE:** Program Eğitim Araştırma ve Değerlendirme Merkezi

**DES:** Eğitim ve Bilim Departmanı

**NPPTI:** The National Pilot Project on Teacher Induction

**TIS:** The Teacher Induction Scheme

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1. GİRİŞ

Öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde uygulanabilecek bir göreve başlatma programının nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen algısını ortaya koyan bu araştırmanın ilk bölümünde araştırmanın amacı, ana ve alt problemleri ve araştırmanın önemine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Eğitim sistemi öğretmen, öğrenci, yönetici, eğitim teknolojileri ve eğitim programları gibi pek çok öğenin bir araya gelmesi sonucu oluşur. Öğretmenler okullarda verilen eğitimin niteliğini etkileyen en önemli aktörler olarak tanımlanırlar (Barber and Mourshed, 2007). Eğitimin niteliği onu şekillendiren eğitimcilerin nitelikleri ile doğru orantılıdır. Bu açıdan eğitim sistemi içinde önemli roller üstlenecek ve potansiyelleri ile eğitime yön verecek olan öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde yetiştirilmelerine, mesleki anlamda gelişmelerine ve bu gelişimi hayat boyu öğrenme yaklaşımı olarak benimsemelerine olduğundan daha fazla önem verilmelidir (Şişman, 2007). Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri eğitim fakültelerinde verilen ilk pedagojik eğitimle başlayıp, mesleğe uyum süreci eğitimleri ve öğretmenlerin mesleğin ilerleyen yıllarında emekli olacakları zamana kadar fayda sağlayabilecekleri hizmet içi eğitim olanaklarıyla devam eden, bir hayat boyu öğrenme süreci olarak değerlendirilebilir. Bu mesleki gelişim süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama öğretmen adaylarının öğretmenlik yapabilmek için gerekli olan temel bilgi ve becerileri öğrenip, içselleştirdikleri formasyon eğitimi aşamasıdır. İkinci aşama öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamaya çalıştıkları göreve başlatma sürecidir. Üçüncü aşama ise öğretmen olmanın ilk yıllarında karşılaşılan problem ve zorlukları yaşamış, mesleki, sosyal ve kişisel adaptasyon süreçlerini

tamamlamış öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim sürecidir (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin en önemli aşamalarından olan uyum süreci, öğretmen eğitiminde hizmet öncesi pedagojik hazırlık dönemiyle sürekli mesleki gelişim dönemi arasında göreve yeni başlayan aday öğretmenlere destek verilen bir geçiş dönemi olarak tanımlanabilir (Hulling and Austin, 1992). Bu aşamada öğretmenler pedagojik eğitim sürecinde edindikleri teorik bilgileri gerçek bir çalışma ortamında uygulama şansı bulurlar. Öğretmenlik eğitimi veren lisans programları akademik ve mesleki deneyimleri harmanlayarak farklı öğretmenlik uygulamaları planlayıp, sunabilir; bu temel uygulama ve deneyimlere ek olarak, sadece sınıfta yaşayarak öğrenilebilecek değerli bilgi ve tecrübeler vardır (Feiman ve Nemser, 2001). Bu nedenle, McCann ve Johannessen'in (2004) belirttiği gibi, bir öğretmen kariyerinin ilk yılları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerine has bir öğretmen kimliği oluşturmaları açısından oldukça kritik bir süreç ve diğer bir deyişle aday öğretmenlerin öğretmeyi öğrendikleri, öğretmenlik kariyerlerinin tümünü etkileyecek, yoğun ve biçimlendirici bir dönem olarak değerlendirilir (Feiman ve Nemser, 2001, s.1026). Göreve başlatma sürecinde aday öğretmenler olmak istedikleri nitelikte bir öğretmen olmak ve öğretim süreçlerini şekillendirirken istedikleri metodolojiyi uygulamak için fikir sahibi olurlar (Cook, 2009). Yani öğretmenlik mesleğine uyum süreci hizmet öncesi ilk öğretmenlik eğitimi dönemi ile öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim dönemleri arasında stratejik bir öneme sahip olan bir geçiş aşamasıdır. Öğretmen adaylığı statüsünden profesyonel öğretmenliğe geçiş kritik ve zorlayıcı bir süreçtir.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler kariyerlerinin ilk yıllarında pek çok problemle karşı karşıya kalmaktadır (Boone and Boone, 2007; Cook, 2009). Mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin en sık yaşadıkları ve onların başarılarını olumsuz yönde etkileyen durumlar, sınıfta disiplini sağlama, öğrencileri motive etme, bireysel farklılıklarla başa çıkma, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme, velilerle iletişim, dersin planlanması ve organizasyonu, yetersiz materyal ve kaynaklar, ağır ders yükü, meslektaşlarla ilişkiler, ders planlama, farklı öğretim metotlarının kullanımı (Veenman, 1984; Akt. Melnick ve Meister, 2008) ve deneyimli öğretmenlerin oluşturduğu var olan düzene uyma zorunluluğu olarak sıralanabilir (Moore Johnson, 2004).

İşte yaşanan bu problemlerden de anlaşılacağı gibi, öğretmeyi öğrenmek,



özellikle de öğretmen ve öğrenci için belirlenen başarı standartlarının ortaya koyduğu şekilde öğretmeyi öğrenmek, ayrıntılı ve fazlasıyla uzun bir süre gerektiren bir sorumluluktur. Aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde karşılaştıkları problemleri sözlü olarak ifade edecekleri ve bunu yaparken kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri bir ortam oluşturulmadıkça, öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkması ve mesleğe adapte olması daha da zor bir hal alacaktır (Gagen ve Bowie, 2005). Bu çerçevede aday öğretmenlerin, mesleklerine adapte olma sürecinde karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri için, onlara mesleki, kişisel ve sosyal anlamda destek sağlayacak, kendi içerisinde tutarlı ve planlı bir sisteme ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Avrupa Komisyonunun aday öğretmenlerin göreve başlatma süreçlerine ilişkin politika yapıcılar için yaptığı araştırmaya göre, öğretmenleri göreve başlatma süreci, aday öğretmenlere kişisel, mesleki ve sosyal destek sağlamak için birbiriyle tutarlı ve birbirini tamamlayacak alt sistemlerden oluşmalıdır. Bunlar mentorluk, uzman desteği, akran desteği ve kendini yansıtma sistemleridir. Bu sistemler ancak bir araya geldiğinde aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları desteği sağlama yönünde somut faydalar ortaya koyabilir (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

Aday öğretmenler öğretmeyi öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklara başa çıkmak için amaçlı ve planlı bir destek sistemine ihtiyaç duyarlar. Son yirmi yılda, mentorluk programları öğretmenlik mesleğine uyum eğitimi içerisinde en baskın alt sistem haline gelmiştir, öyle ki çoğu zaman mentorluk ile göreve başlatma eğitimi birbirinin yerine geçen kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Ingersoll ve Kralik, 2004). Mentorluk sistemine önem veren göreve başlatma programları, etkili öğretimsel uygulamalar aracılığıyla öğrenci başarısının artmasını sağlamaktadır. Aday öğretmenler, bu rehberlik sistemi sayesinde, öğretimsel ipuçlarını paylaşmanın ötesinde, üniversitede edindikleri temel bilgi ve deneyimlerin üzerine fazlasını eklemek için mentorlerden faydalanma fırsatı bulmaktadır (Stanulis ve Floden, 2009). Mentorler içerik olarak zengin bir hazırlık sürecine tabi olduklarında, mentorluk öğretimi geliştirme amaçlı ve belli standartlar çerçevesinde tasarlandığında, aday öğretmenler bu süreçten azami fayda sağlamakta ve öğrenci başarısının artmasında büyük rol oynamaktadır (Fletcher v.d. 2005). Mentorluk, göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha nitelikli ve daha güçlü olmasını sağlayan önemli bir araçtır (Peterson ve Williams, 1998). Mesleğinde yeni olan bireylerin hem

mesleki yeterlilikleri edinmelerinde, hem de yeni girdikleri ortamda karşı karşıya kaldıkları problem ve stresle başa çıkmalarında mentorluk etkili ve faydalı bir uygulama olarak görülmektedir (Gagen ve Bowie, 2005).

Aday öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yıllarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkmaları ve mesleki gelişimlerine hız vermeleri için, mesleğe yeni başlayan öğretmenler birbirleriyle iletişime geçerek ve deneyimlerini paylaşarak da mesleki gelişimlerine olumlu anlamda yön verebilirler. Bu paylaşım ise akran destek grupları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bu gruplarda deneyimlerini paylaşan ve yaşadıkları ortak problemlere çözüm bulmaya çalışan aday öğretmenler, bu problemlerle sadece kendilerinin başa çıkmaya çalışmadıklarını, yani yalnız olmadıklarını anlayarak, bu durumun kendi yeterlilikleri ve potansiyelleri ile ilgili bir sorun olmadığını farkına varmaktadır (Britton, Raizen, Paine ve Huntley, 2000). Öğretmenler için meslektaşlarıyla olan iletişimleri oldukça değerli ve önemlidir (Appleton ve Kindt, 2003) ve meslektaşlarını mesleki gelişim süreçlerinde onlara destek sağlayacak güvenilir kaynaklar olarak görürler (Peters ve March, 1999; Akt. Forbes, 2004). Bu nedenle akran destek grupları, bu gruplar içerisinde yer alan öğretmenlerin hem kendi hem de meslektaşının öğretme stili ile ilgili fikir sahibi olmasını ve mesleki anlamda gelişmesini sağlayan bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir (Tolhurst, 2006).

Çoğu öğretmen ve öğretmen yetiştiren eğitmen, öğretmenin değişiminde ve uzun vadede gelişiminde kendini yansıtmanın önemli bir unsur olduğu konusunda hem fikirdir (Farrell, 2007). Larrivee (2000), kendini yansıtma sistemini, öğretmenin kendi eylemlerinin ve uygulamalarının olası sonuçlarını bilinçli ve etik olarak ele alıp, gözden geçirmesi olarak tanımlamaktadır. Bir birey olarak kendini tanıyan, hangi bağlamda öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiğini bilen, bilgi düzeyini ve varsayımlarını sürekli sorgulayan öğretmenlerin en az, etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için kullandıkları tekniklerin üstünlüğü ve başarısı kadar önemli olduğu söylenmektedir (Gay ve Kirkland, 2003). Kendini yansıtma, kişisel ve mesleki gelişimi ve bu gelişimin sürekliliğini garanti altına alan bir sistem olduğundan, aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde olması gereken bir uygulamadır.

Aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde mentorluk, akran desteği ve kendini yansıtma programlarının yanı sıra, öğretmenlerin kişisel, mesleki ve sosyal gelişimlerini sağlamak için uygulanabilecek bir diğer sistem ise uzman desteği sistemidir. Burada öncelikli hedef aday öğretmenin öğretim yeteneğini geliştirmesi

için dışarıdan uzman desteği almasıdır (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

Bu noktada yukarıda bahsedilen alt sistemler doğrultusunda, aday öğretmenlere destek sağlamak amacıyla uygulanması öngörülen bir göreve başlatma programının, nasıl tasarlanması gerektiğinin belirlenmesi, yine bu sistemden maksimum düzeyde fayda sağlayacak olan aday öğretmenlerin görüşlerine başvurulmasıyla mümkün olacaktır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı; aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinde kişisel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermede kullanılabilecek mentorluk, akran desteği, kendini yansıtma ve uzman desteği uygulamalarının nasıl olması gerektiğinin ve bu alt sistemlerin içinde bulunduğu bir göreve başlatma programının öğretmen etkililiği üzerindeki faydalarının belirlenmesidir.

## **1.3. ARAŞTIRMA SORULARI**

Bu araştırmada, aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinde kişisel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermede kullanılabilecek mentorluk, akran desteği, kendini yansıtma ve uzman desteği uygulamalarının nasıl olması gerektiği sorusuna ve nedenlerine cevap aranmıştır.

Araştırmaya ait alt problemler ise şunlardır:

- Katılımcıların öğretmenleri göreve başlatma sürecinde uygulanabilecek bir mentorluk programının nasıl uygulanabileceğine ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların öğretmenleri göreve başlatma sürecinde uygulanabilecek bir akran desteği programının nasıl uygulanabileceğine ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların öğretmenleri göreve başlatma sürecinde uygulanabilecek bir kendini yansıtma programının nasıl uygulanabileceğine ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Katılımcıların öğretmenleri göreve başlatma sürecinde uygulanabilecek bir uzman desteği programının nasıl uygulanabileceğine ve nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

#### 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, adaylık statülerinden kaynaklanan, kendilerine has gereksinimleri vardır. Bu durum kendi okulları ve okullarının içerisinde bulunduğu eğitim bölgesine ilişkin prosedürleri; sınıf yönetimi, müfredat ve öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili öğrenmeleri gereken pek çok şeyi içermektedir. Bunların yanında iş stresi ve iş yükünün onlarda oluşturduğu stresi azaltmak için psikolojik desteğe, sınıflarında temsil edilen farklı yaşantıları ve kültürleri anlamaya vb. durumlarda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Aday öğretmenlerin bahsedilen gereksinimleri sistemli ve etkili bir göreve başlatma programı ile karşılanabilir ki, bu süreçte tüm aday öğretmenlerin farklı alanlarda, farklı tür ve farklı oranda desteğe ihtiyaçları vardır. Çünkü Bartell'e göre (2004):

- Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin çoğu zorlu bir müfredatı öğretmek için hazırlıklı olmak ve öğretim uygulamalarının sonuçlarıyla ilgili hesap vermek zorunda kalacaklardır,
- Öğretmeyi öğrenmek bir hayat boyu öğrenme sürecidir, göreve başlatma süreci bu hayat boyu öğrenme süreci içerisinde hayli önemli bir aşamadır,
- Göreve başlatma dönemi ve öğretmenlik mesleğinin ilk üç yıllık süreci, aday öğretmenlerin dikkatli ve sistemli bir şekilde mesleki rollerini benimsemeleri ve çalışacakları ortama adapte olmaları gereken bir dönemdir,
- Aday öğretmenler farklı hazırlık aşamalarından geçerek ilk öğretmenlik deneyimlerine başlarlar,
- Aday öğretmenlerin mesleki gelişimi için etkili bir destek planı bu öğretmenlerin sınıf ortamına taşıdığı bilgi ve deneyimler üzerine kurulur ve öğretmenler başarılı olsunlar diye onların eksik yanlarını tamamlamaya çalışır,
- Özellikle sıkıntılı koşullarda çalışan öğretmenler daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar,
- Planlı ve sağlam temellere dayanan bir göreve başlatma programı, aday öğretmenlerin meslekte kalmalarına, kendi performanslarını geliştirmelerine ve dolayısıyla öğrencilerinin başarısını arttırmalarına ve kariyerleri boyunca mesleki gelişimlerini ön planda tutmalarına yardımcı olur.

İlgili literatürden de anlaşılacağı gibi öğretmenler göreve başlatma sürecinde öğretimsel, yöntemsel, psikolojik ve yönetsel desteğe ihtiyaç duymaktadır ve bu

sebeplerden dolayı sistemli ve planlı bir göreve başlatma sürecinin özellikle aday öğretmenlerin belirtilen ihtiyaçları göz önüne alınarak tasarlanması büyük önem taşımaktadır.

İlgili literatür tarandığında ve şu anda var olan sistem incelendiğinde, Türkiye’de öğretmenlerin göreve başlatılma süreçlerinde uygulanabilecek, sistemli ve aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda organize edilen bir destek sisteminin bulunmadığı anlaşılmaktadır. Mevcut sistemde aday öğretmene ona yardım etmek üzere bir rehber öğretmen atanmaktadır. Ancak bu rehber öğretmenin aday öğretmene destek vermek için yeterli deneyime sahip olup olmadığına, bu yönde herhangi bir eğitim alıp almadığına ya da aday öğretmenle aynı branştan olup olmadığına dikkat edilmemektedir. Mevcut adaylık eğitimi süreci 2014-2015 eğitim öğretim yılı başlangıcına kadar ilgili yönetmelik ve mevzuatların aday öğretmenlere ezberletilmesi bakış açısıyla, temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim kursları adı altında yürütülmekteydi. Bu sistem aday öğretmenin süreç içerisinde kendisini mesleki anlamda geliştirmesinden ziyade süreç sonunda yapılan sınavlara odaklanmasına neden olmuştur. Şu an devam etmekte olan adaylık eğitimi sürecinde öğretmene kendi mesleki gelişimiyle ilgili söz hakkı verilmemektedir. Bu durum aday öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesine sebep olmaktadır. Mevcut sistemde aday öğretmenleri değerlendirme, onlara rehberlik etme ve izleme işini okul müdürleri, şube müdürleri ve müfettişler yapmaktadır. Bu yöneticilerin yapmakla yükümlü oldukları pek çok sorumlulukları olduğundan, aday öğretmenlerin göreve başlatılma süreçlerine odaklanma ve onlara gerekli desteği verme konusunda yeterli oldukları söylenemez. İşte tüm bu sebeplerden dolayı, sistemli ve planlı bir öğretmen göreve başlatma sürecinin, süreçten doğrudan etkilenecek olan aday öğretmenlerin görüşleri alınarak nasıl tasarlanması gerektiğinin ve sağlayacağı faydaların araştırılması büyük önem taşımaktadır.

### **1.5. SINIRLILIKLAR**

- Bu araştırmanın katılımcıları; 2014-2015 eğitim öğretim yılında aday öğretmenlik sürecinin sonunda olan 40 aday öğretmen ile sınırlıdır.
- Araştırma kapsamındaki katılımcı görüşleri ölçme aracında (görüşme formunda) yer alan sorular ile sınırlıdır.

**1.6. SAYILTILAR**

- Katılımcılara yöneltilen görüşme sorularının öğretmenlerin göreve başlatılma sürecinde uygulanabilecek destek sistemlerine ilişkin görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.
- Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar onların samimi görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

## İKİNCİ BÖLÜM KAYNAK ÖZETLERİ

### 2. KAYNAK ÖZETLERİ

#### 2.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİM AŞAMALARI

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri, ilk öğretmenlik eğitimi, uyum eğitimi ve hizmet içi sürekli mesleki gelişim uygulamalarını içeren bir bütündür. Öğretmen eğitimi, hayat boyu öğrenme sürecinin öğrencileri olan öğretmenlerin, öğretmenlik kariyerleri boyunca faydalandıkları resmi ve resmi olmayan tüm etkinlikleri kapsar (Policy on the continuum of Teacher Education, 2011).

##### 2.1.1. İlk Öğretmenlik Eğitimi

İlk öğretmenlik eğitimi, yüksek öğretim kurumlarınca sağlanan ve öğretmen adayı olan bireyin öğretmeyi öğrenme sürecinin temellerinin atıldığı önemli bir aşama olarak değerlendirilir (Policy on the continuum of Teacher Education, 2011).

##### 2.1.2. Aday Öğretmenlere Yönelik Göreve Başlatma Uygulamaları

Uyum programı, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere bir eğitim öğretim yılı süresince, sürekli ve sistematik destek ve yardım sağlama amaçlı oluşturulmuş bir sistemdir (Huling- Austin, 1990). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin çalışmaya başladığı okul kültürünü anlayıp, içselleştirmeye çalıştığı süreçtir (McAlpine and Crago, 1995). Mesleki amaçları yerine getirmek için, plansız gerçekleştirilen oryantasyon aktiviteleri ve değerlendirme toplantıları gerçek bir uyum programının bileşenleri olarak değerlendirilmez (Lawson, 1992). Öğretmen uyum programının en temel amaçlarından biri, mesleğinde nitelikli ve verimli olan öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamaktır (Galvez-Hjornevik 1985). Schlechty' e göre (1985), uyum programlarının sekiz karakteristik özelliği olmalıdır. Bunlar:

1. Uyum eğitimi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelecekteki başarısı için oldukça önemlidir.
2. Uyum süreci gelişimsel aşamalara ayrılmıştır.
3. Uyum süreci akran grupları içerisindeki karşılıklı destek sürecini geliştirir ve teşvik eder
4. Uyum eğitimi uzun vadeli kariyer geliştirme planları üzerinde şekillenir.
5. Yönetimsel beklentiler ve öğretmen davranış normları net bir şekilde ifade edilir ve yaygınlaştırılır.
6. Öğretmenler mesleki terminolojiyi benimseyip, özümsemelidir.
7. Uyum eğitimi süresince, göreve yeni başlayan öğretmenler, denetim, koçluk (danışmanlık), uygulama (performans ortaya koyma) ve değerlendirme süreçlerine tabi olurlar.
8. Denetim sorumluluğu, branş içerisinde iyi organize olmuş, tutarlı ve süreklilik arz eden bir program içerisinde dağıtılmalıdır.

Öğretmeyi öğrenme, bir öğretmen kariyerinde uzun süre içerisinde gerçekleşecek bir olgu olmasına rağmen, öğretmen kariyerinin ilk yılı sıkıntılı ve kritik bir dönem olduğundan oldukça büyük önem taşımaktadır (Wang, Odell ve Schwille, 2008). Bir öğretmenin kariyerine başladığı ilk yıl olan ve mesleğe uyum süreci olarak bilinen yılın, öğretmenin öğretim tarzını şekillendiren ve meslekte kalmasını sağlayan bir dönem olduğu belirtilir ( Ingersoll ve Smith, 2004).

Öğretmenler bir uyum programı içerisinde mentorluk faaliyetlerinden daha fazlasına ihtiyaç duyarlar. Onları temel beceri ve yeteneklerle donatacak ve okul kültürünü benimsemelerini sağlayacak bir uyum programı, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için idealdir. Uyum programları okuldan okula, bölgeden bölgeye farklılık gösteren bir yapıya sahip olsa da, belirli karakteristik özelliklere sahip olmalıdır. Başarılı uyum programları öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri geliştirmeleri ve öğretimsel uygulamalarını pekiştirmeleri için alt yapı hazırlamalıdır. Bu programlar aynı zamanda aday öğretmenlerin hayat boyu öğrenme olgusuna ve mesleki gelişime olan bakış açılarını olumlu yönde şekillendirir nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için, uyum sürecinin mentorluk programından öte daha kapsamlı bir süreç olarak tasarlanması gerekir ( Wong, 2002).



### 2.1.2.1. Akran desteği

Göreve yeni başlayan öğretmenler için akran iyi bir iletken misyonu üstlenen kişidir. Çünkü mesleğe yeni başlayan öğretmenler birbirleriyle benzer, ortak akıl yürütürler. Bir örgüt olarak okul içerisinde aynı konularda zorluk yaşarlar (Forbes, 2004; Goodwin, 2008).

Akran desteği, aynı okul veya farklı okullarda görev yapan aday öğretmenleri bir araya getirerek, onların birbirleriyle iletişim kurmalarına ve mesleğe adapte olma sürecinde yaşadıkları ortak sorunları çözmede birbirlerine yardım etmelerine olanak tanıyan bir uygulamadır (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

Akran desteği bazı kaynaklarda “akran mentorlüğu” olarak geçmektedir. Akran mentorlüğu genellikle spesifik bir deneyim sürecinden geçmiş bir kişi (akran danışman) ile henüz o deneyimi yaşamamış bir kişi (akran danışan) arasında geçen bir mentorlük çeşididir. Örneğin bir okuldaki deneyimli bir öğrenci akran danışmana, okula yeni gelen bir diğer öğrenci ise akran danışana örnek gösterilebilir. (<http://en.wikipedia.org>)

Gelişimi amaç edinen bir çeşit işbirlikçi yaklaşım olan akran koçluğu (akran desteği), iki ya da daha fazla öğretmenin problem çözme, plan yapma, gözlemlleme, dönüt alıp verme ve belirli bir yeteneğin gelişmesi için yaratıcı düşünebilme için düzenli aralıklarla bir araya geldiği bir süreçtir (Joyce and Showers, 1980; Akt: Harlin and DiBello, 2001). Ladyshevsy (2006), akran koçluğu uygulamasını, iki aday öğretmenin ya da henüz öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin birbirlerini gözlemleyerek, doğru öğretim tekniklerini ve öğretmenlik becerilerini uygulama anlamında birbirlerine gerekli danışmanlık desteğini vermesi olarak tanımlar. Akran koçluğu uygulamaları öğretmenlerin kendilerini analiz etmelerine, izleyip denetlemelerine ve öz değerlendirme yapmalarına olanak tanır. Akran koçluğu uygulamalarının getirileri oldukça değerlidir. Bu uygulamalar süresince aynı konumda olan öğretmenler birbirleriyle fikir alışverişinde bulunurken, kendilerini daha rahat hissederler. Teori, uygulama, performans ve değerlendirme amacı gütmeyen dönütler koçluk uygulamalarıyla bir araya geldiğinde, mesleki gelişim ve mesleğe uyum anlamında önemli kazanımlar elde edilir.

Akran koçluğu bir grup öğretmenin düzenli olarak birbirini gözlemlediği, öğretimsel uygulamalara destek ve dönüt verdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Akran koçluğu değerlendirme amacı gütmeyen ve tehditkar olmayan bir “öğretme

öğrenme” metodudur. Güvenilir bir ilişki temeline dayanan bu mesleki gelişim süreci öğretmenin sınıfta yalnız kalarak soyutlanma olasılığını azaltırken, öğretmenin öğretimsel beceri repertuarını zenginleştirir. Bunun yanı sıra öğretmenin kendi öğretme yeteneğine olan inancı ve güveni de artacaktır. Akran koçluğu uygulamaları, öğretmenin bireysel hedeflerini yerine getirebilmesi adına işbirliğini ön plana çıkarır. Akran koçluğu sürecinin uzun süreli bir değişim sağlayabilmesi için, her bir katılımcının sürekli bağlılığını gerektirir. Akran koçluğu etkinlikleri öğretimsel uygulamalardaki gelişimi hızlandırır. Aynı zamanda bu süreç dönüşümsel bir değişim için bir kapı açar (Pollara, 2012).

Disiplinler arası oluşturulan akran grupları, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi gibi öğretimsel konularla ilgili dönüt vermek adına etkili bir araç olabilir (Bickmore and Bickmore, 2010). Bu gruplar aynı öğretmenlerin birbirlerinin işlerini analiz edip, eleştirmeleri için onlara verilen bir fırsat olarak da değerlendirilebilir (Wong, 2004, p.52).

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmaları ve deneyimlerini paylaşabilmeleri için pek çok yöntem vardır. Henüz mesleğinin ilk yılında olan bu öğretmenler, tartışma forumları, görüntülü konuşma ve elektronik mail aracılığıyla sadece alanlarındaki uzmanlarla değil, kendileriyle aynı güçlükleri ve deneyimleri paylaşan ve meslekte yeni olan diğer öğretmenlerle görüşme fırsatı bulurlar (Koehler ve Kim, 2012).

Mesleklerinin ilk yılında, öğrencilikten öğretmenliğe geçiş süreci olarak değerlendirilen uyum sürecinde, ortak deneyimlere sahip olan öğretmenler, akran destek grupları aracılığıyla güçlü ve zayıf yönlerine, sınıftaki başarı ve başarısızlıklarına ayna tutarlar ve bu deneyimlerin sadece kendilerine has olmadığını anlarlar (Min, 2014)

Akran desteği, öğretmenlerin birbirlerinin sınıflarını ziyaret ettiği, uzmanlık ve gözlemlerini bir araya getirdikleri bir süreçtir. Bu uygulama öğretmenlerin zengin bir deneyim ve bilgi alt yapısına sahip oldukları varsayımına ve “ uzman biziz, gözlemleyerek ve gözlenerek kendimizi geliştirebiliriz” anlayışına dayanmaktadır. Akran desteği uygulamasının amacı öğrenmeyi teşvik etmek ve öğretmenin pozitif dönüt alma, işbirliği yapma ve risk alma olasılığını arttırmaktır. Akran desteği uygulamasının avantajlarının yanında dezavantajları da vardır. Meslektaşının kendisini ziyaret edeceğini ve öğretme ortamını gözlemleyeceğini bilen öğretmen, öğretmenliğini en iyi şekilde ortaya koyabilmek için endişe duyar. Buna rağmen

çoğu öğretmen akran desteğinin onların mesleki gelişimleri üzerinde oldukça olumlu bir etkisinin olduğunu belirtmektedir (Gray and Meyer, 1997)

Mentorluk ile Akran Koçluğu uygulamaları bazı yönlerden benzerlik gösterirken, bazı yönlerden farklılaşmaktadır. Etkili mentorler ve akran koçları çarpıcı bir şekilde benzer özellikler taşırlar. Başarılı bir mentorun en önemli özelliği, kendi kişisel zamanından gönüllü olarak mentorluk hizmetine ayırıyor olmasıdır. Akran koçluğu /destek gruplarında yer alan kişiler ve özellikle bu gruplar içerisinde yeni başlayanlara destek veren daha deneyimli bireyler de bu uygulamalara zaman ayırma konusunda oldukça isteklidirler (Ladyshevsy, 2006). Programın amacına hizmet etmesini sağlama, program içindeki bireyleri motive etme gücü hem mentorlerde hem de akran koçlarında var olan bir beceridir. Mentorler temel öğretmenlik becerilerinde uzmanlaşmış, esnek, yeni öğretim teknik ve stillerine açık, problem yaşanması halinde kriz yönetme ve problem çözme becerisine sahip olan, sınıfın ötesinde profesyonel bir vizyona sahip bireylerdir. Çabalarının karşılığında beklentileri yoktur. Benzer olarak, akran koçları da çalışmalarını ve uygulamalarını, karşılığında kazanımları olacak beklentisiyle yapmazlar. Mentorler gibi akran koçları da, başarılı öğretmenler olarak geçmişteki performanslarının referans olduğu yeteneklerinin ve inandırıcılıklarının farkındadırlar. Onlar öğretmenleri cesaretlendirme konusunda istekli, dersleri kontrol etmekten ziyade kolaylaştırabilen; planlama, takım halinde öğretme ve konferanslar aracılığıyla öğretmenlere destek verebilen danışmanlardır. Mentorluk programları doğası gereği hiyerarşik ve denetleyici bir yapıya sahiptir, ancak akran koçluğu programları bu tarz özellikler göstermez (Neubert&Bratton, 1987, pp. 31-32; Akt: Kuss-Hornby, 2008).

### **2.1.2.2. Mentorluk**

Mentor terimi, Türkçe'ye danışman, usta, rehber ya da akıl hocası olarak çevrilmektedir. Mentorlük kavramı ise deneyimli bir iş görenin kendisinden daha az deneyimi olan bir meslektaşına kişisel ve mesleki anlamda gelişim sağlaması için destek vermesi ve rehberlik etmesi sürecini ifade eder. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin işlerine ve kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri, mesleki performanslarını arttırmaları, örgüt ve sistem kültürünü benimsemeleri, mesleklerine daha kolay uyum sağlamaları için yapılan tüm uygulamalar mentorlük hizmeti olarak değerlendirilebilir (Kocabaş ve Yirci, 2011). Mentor, öğretmenin mesleğe uyum

sürecinde doğru olanı bulabilmesini sağlayan itici bir güçtür (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000).

Mentörlük, genellikle okullarda görmüş geçirmiş deneyimli öğretmenler tarafından, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere sağlanan kişisel rehberlik olarak tanımlanır (Smith and Ingersoll, 2004). Aynı zamanda mentorlük, göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha nitelikli ve daha güçlü olmasını sağlayan önemli bir araçtır (Peterson ve Williams, 1998).

Anderson ve Shannon (1988), mentorlüğü daha yetenekli ve deneyimli bir öğretmenin bir rol model misyonu üstlenerek, daha deneyimsiz ve henüz bazı temel becerileri edinememiş öğretmenlere onların mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak adına rehberlik yaptığı, cesaretlendirdiği, danışmanlık yaptığı ve arkadaşça davrandığı yetiştirici bir süreç olarak tanımlar. Mentorluk, Odell ve Huling' e göre (2000), deneyimli bir öğretmenin öğretmenlik uygulamaları ve yaşadığı mesleki zorluklarla ilgili aday öğretmene destek verdiği ve rehberlik yaptığı mesleki bir uygulamadır.

Öğretmen eğitiminde mentorlük, iki kişinin oluşturduğu ve mesleki gelişimin hedeflendiği bir öğrenme ortaklığı içinde gerçekleşen kişisel ve kurumsal bir stratejidir (Fischer and Andel, 2002). Mentorlük aynı zamanda, kişilerin potansiyellerini en üst düzeyde ortaya çıkarmaları, beceri ve performanslarını geliştirmeleri ve istedikleri gibi biri olmaları amacıyla onları kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri konusunda cesaretlendirmek ve onlara destek vermek adına yapılan tüm etkinlikleri kapsar ([www.mentorset.org](http://www.mentorset.org)).

Aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde duydukları gereksinimler farklılaşabilmektedir. Örneğin bir aday öğretmen daha çok duygusal desteğe ihtiyaç duyarken, bir diğeri teknik desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Peterson and Williams, 1998). Bu nedenle mentor; danışman, rol model, yardımcı, kurtarıcı, işbirlikçi, besleyici ve motive edici güç gibi pek çok role bürünebilir (Field, 1994).

Göreve yeni başlayan öğretmenler için organize edilen mentorlük uygulamaları bir mesleki gelişim stratejisi olarak 1980'lerde ortaya çıkmıştır. Yapılan son çalışmalara göre, mentorlük öğretmenlerin üniversitede aldığı formasyon eğitimi aşamasında ve mesleğe uyum süreci olan mesleğin ilk yılında öğretmen gelişiminin sağlanmasında bir köşe taşı olarak nitelendirilir. (Carter and Francis, 2001)

Öğretmen mentorlúęü programlarının genel amacı mesleğe yeni katılanlara kılavuzluk yapmaktır ancak mentorluk programları içerik ve amaçları anlamında kendi içlerinde farklılık gösterirler. Örneğin bir kısmı öncelikle gelişim odaklıdır ve yeni gelen öğretmenlerin hızlı bir ilerleme kaydetmeleri için tasarlanır; bir kısmı ise meslek için uygun olmayan öğretmenlerin değerlendirilip, tespit edilmesi için oluşturulur (Ingersoll and Smith, 2004).

#### **2.1.2.2.1. Mentorun sahip olması gereken özellikler**

Mentor olacak öğretmenlerin aşağıda belirtilen özelliklere sahip olması gerekir:

- Temel öğretim becerilerinde uzman olma
- Eylem ve tavırlarında esnek olmaları gerektiğine inanma
- Birden fazla pedagojik yöntemin farklı durumlarda yararlı olacağına inanma
- Sorun çözme odaklı olma
- Kendi sınıflarının ötesinde bir vizyona sahip olma (Booren ve Niday, 2003: 9)

Yeomans ve Sampson (1994) ise mentorun rollerini ve mentorluk uygulamaları sırasında kullandıkları yöntemleri Tablo 2.1.'de göstermişlerdir.

Tablo 2.1. Mentorluk Rollerini

<b>ROL BOYUTU</b>	<b>ROL UNSURU</b>	<b>BASKIN YÖNTEMLER</b>
<b>Yapısal</b>	<b>Örgütleyici</b>	Görüşme
	<b>Planlayıcı</b>	Bilgilendirme
	<b>Müzakereci</b>	
<b>Destekleyici</b>	<b>Rehber</b>	Sohbet etme
	<b>Arkadaş/meslektaş</b>	Cesatlandırma
	<b>Danışman</b>	Övme
		Şakalaşma
	<b>Yetiştirici</b>	Yol gösterme
		Yorumlama
		Teşvik etme
		Öğüt verme/önerme
		Yetiştirme
		Savunma
		.....
	<b>Eğitimci</b>	İş birliği yapma
		İkna etme
		Açıklama
		Gözden geçirme
		Modelleme
		Dönüt verme
		Soru sorma
		.....
	<b>Değerlendirici</b>	Kolaylaştırma
		Gözlem yapma
		Kayıt tutma
		Dönüt verme
		Gözden geçirme

Kaynak: Yeomans&Sampson (1994:78)

#### 2.1.2.2.2. Mentorun sorumlulukları

Aynsley (2007) mentorün sorumluluklarının şunlar olduğunu ifade etmiştir:

- ✓ Güven sağlama
- ✓ Ulaşılabilir olma
- ✓ Mentee'yi (öğrencisini) dikkatle dinleme
- ✓ Karar alma süreçlerinde destekçi olma
- ✓ Mentee'yi amaçlarını gerçekleştirmesi için güdüleme
- ✓ Profesyonel bir ilişki oluşturma,
- ✓ Rol model olarak hareket etme
- ✓ Sürecin ne zaman biteceğini tayin etme

### **2.1.2.2.3. Mentorluk hizmeti alan kişinin sorumlulukları**

Mentorluk hizmetinden verimli sonuçlar elde etmek ve bu süreçten hedeflenen çıktılara ulaşabilmek için, mentorlerin sorumluluklarını yerine getirmesi kadar, sürecin bir diğer aktörü olan danışanın da sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir. Mentorluk hizmeti sadece mentorün çalışmalarıyla ve gayretiyle istenen sonucu vermez (Kocabaş&Yirci, 2011).

Lee (2006) verimli ve etkili bir mentorluk sürecinin oluşması için danışanın aşağıdaki sorumlulukları yerine getirmesi gerektiğini söylemiştir:

- Etkili bir mentorluk ilişkisine hazır olmak
- Hedef belirlemek
- Açık, samimi bir iletişim kurmak
- Planlı olmak
- Paylaşımçı olmak
- Öğrenmeye istek duymak
- Yeni öğrenmeler için risk almak
- İyimserlik ve etkili problem çözme arasında denge kurmak

### **2.1.2.2.4. Aday öğretmen açısından mentorluğun yararları**

Göreve yeni başlayan bir öğretmenin mesleğini icra etmeyle ilgili heyecan duyması ve endişelenmesi doğal karşılanması gereken süreçlerdir. Geleneksel öğretmen eğitimi programları her ne kadar öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak üzerine tasarlansa da, öğretmenin yaparak ve yaşayarak mesleki deneyim edinmesi çok daha faydalı ve verimli olacaktır. Bu adaptasyon sürecinde mentorluk uygulamaları aday öğretmenlerin yaşayacağı sıkıntıları daha kolay atlatmalarına yardımcı olacaktır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Mentorluk uygulamaları sayesinde öğretmenin iletişim becerileri gelişir, mesleğini uygulamada kendine olan güveni artar, yeteneklerinin farkına vararak, eksiklerini gidermeye çalışır ve mesleki gelişimi için hedef belirler (Mason&Bailey, 2007)

### **2.1.2.2.5. Etkili bir mentorluk programı oluşturma**

#### **2.1.2.2.5.1. Hedef belirleme**

Mentorluk sürecinin etkili olabilmesi ve verimli sonuçlar ortaya koyması için hedef belirleme hem mentor hem de danışan için oldukça önemli ve kritik bir evredir. Hedef belirleme sürecin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi için temel bir çerçeve oluşturur. Hedef belirlenirken hedeflerin şu özellikleri taşıması gereklidir (Brocbank ve Mcgill, 2006 ). Bunlar hedeflerin:

- Gerçekçi,
- Ulaşılabilir,
- İhtiyaçlara cevap verebilir,
- Ölçülebilir,
- Belirli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmış,
- Yönetilebilir,
- Motive edici olmasını içermektedir.

#### **2.1.2.2.5.2. Mentor-Öğrenci eşleştirmesi**

Mentor ve danışan arasındaki uyum, etkili iletişim ve işbirliği mentorluk sürecinin amacına hizmet etmesinde ve sağlıklı ilerlemesinde oldukça önemlidir. Eşleştirme yapılırken, mentorün ve öğrencinin yaşadığı yerler, öğrenci seviyesi, eğitimin içeriği, öğrencinin amaçları gibi faktörler dikkate alınmalıdır. Eşleştirme yapılırken, öğrencinin nasıl bir mentor istedikleri ve mentorden ne bekledikleri ile ilgili görüş alınabilir (Sherman, 2000).

#### **2.1.2.2.5.3. Görüşme zamanlarını ve sıklığını belirleme**

Mentorluk uygulamaları süresince önceden belirlenen programda görüşme sıklığı belirlenir. Görüşme zamanları ve sıklıkları farklılıklar gösterebilir. Bazı görüşmelerde taraflar haftada bir kez görüşürken, bazılarında bu sıklık ayda ya da iki ayda bir görüşmeye düşebilir (Sherman, 2000). Mentorluk sürecinin verimli işlemesi adına, karşılıklı iletişim oldukça büyük önem taşımaktadır. Görüntülü sohbet, video konferans ve e-mail gibi teknolojik gelişmeler sayesinde, taraflar yüz yüze görüşemediği zamanlarda dahi mentorluk uygulamalarından faydalanma şansı bulabilirler (Kocabaş ve Yirci, 2011)



#### 2.1.2.2.5.4. Mentor-Danışan görüşmeleri

Mentor ve aday öğretmen görüşmeleri aday öğretmenin mesleğe uyumu ve mesleki gelişimi için çok önemlidir. Görüşmelere başlamadan önce görüşmenin zamanı, sıklığı, sayısı ve süresi kararlaştırılır. Görüşmelerde her bir görüşmenin süresi 50 ya da 60 dakikayla sınırlandırılmalıdır (Pask&Joy, 2007:37). İlk görüşmede tarafların sorumlulukları ve rolleri belirlenir. Mentor daha süreci verimli kılmak adına aday öğretmeni tanımaya çalışmalı ve buna yönelik sorular sormalıdır (Kay&Hinds, 2009:36)

#### 2.1.2.3. Kendini Yansıtma

Kendini yansıtma, öğretmenlerin ders planı yapma konusundaki etkililiklerini, dersi uygulama yeterliklerini, içerik/kapsam bilgilerini, inançlarını ve kendilerini geliştirme amacıyla benimsedikleri eğilimleri değerlendirdikleri bir süreçtir (<http://education.ky.gov>). Bir birey olarak kendini tanıyan, hangi bağlamda öğretim uygulamalarını gerçekleştirdiğini bilen, bilgi düzeyini ve varsayımlarını sürekli sorgulayan öğretmenlerin en az, etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için kullandıkları tekniklerin üstünlüğü ve başarısı kadar önemli olduğu söylenmektedir. Mesleki yeterlilik ve gelişim sağlamak için, yansıtıcı değerlendirme yapmanın yanı sıra eleştirel farkındalık oluşturmak da oldukça önemlidir (Gay ve Kirkland, 2003).

Öğretmenlik mesleği gibi zor bir meslekte, kendini dürüst bir şekilde, olduğu gibi yansıtıp, değerlendirme oldukça önemlidir. Aynaya bakmak ve gerçekleri tüm çıplaklığıyla görmek bazen ne kadar acı verici olsa da, sınıf içerisinde yapılan hangi uygulamanın işe yarayıp yaramadığını düzenli olarak sorgulamak mesleki gelişim açısından öğretmenler için olmazsa olmaz bir etkinlik olmalıdır. Kendini yansıtma öğretmenin sadece yeterliklerini sorguladığı bir süreç değildir. Öğretmen kendine sorduğu soruların cevabını mesleki gelişimine katkıda bulunması için somut eylemler haline getirmelidir. İşte bu süreç, öğretmenlik mesleğine uyum sürecinde, ancak o zaman anlamlı ve getirileri oldukça faydalı bir uygulama olabilir (Lewis, 2014). Bir kişinin kendi yaptığı iş ile ilgili yansıtma yapması ve kendini değerlendirmesi, profesyonel olmanın getirdiği bir özelliktir ve öğretmen eğitiminde büyük öneme sahiptir. Öğretmenler öğretim ve öğrenme hakkındaki inançlarını, varsayımlarını, önyargılarını incelemeli ve bu inançların onların sınıf içerisindeki etkinliklerini ne kadar etkilediğini belirlemelidir. Bunların yanı sıra, öğretim, belirsiz, dinamik ve karmaşık bir uygulama olduğundan, öğretmenler uygun öğretim metotları, öğrenci

öğrenmesi ve kazanımlarla ilgili sürekli yargılarda bulunmalıdır (Schon, 1983; Akt: Han, 1995).

Kendini yansıtma bir çalışmanın sürekliliğini ve kişisel gelişimi garanti altına alan bir uygulamadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin hayat boyu öğrenme yaklaşımı benimsemelerini sağlayan ve mesleki gelişimlerini teşvik eden bir uygulama olarak değerlendirilir. Öğretmenlik mesleğine uyum sürecinde uygulanan kendini yansıtma programları, üniversitede alınan ilk pedagojik eğitim süreci ile sürekli mesleki gelişim süreci arasında bir köprü vazifesi görmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendini yansıtma aktivitelerine yeterli zaman ayırmaları ve diğer öğretmenlerle deneyimlerini paylaşmaları, onların öğretmenlik mesleği içerisinde ortak bir algı, kültür ve bakış açısı oluşturmalarını sağlar. Portfolyo oluşturma, öğretim süreçlerini gözleme ve öğretime dönüt verme, grup içinde öğretim yapma ve günlük tutma kendini yansıtma sistemi içerisinde yer alan uygulamalardır. Kendini değerlendirme uygulamaları, mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin adaylık statüsünün kaldırılması için ulusal ölçme ve değerlendirme sistemi içerisinde yer alabilir. Kendini yansıtma sistemi ulusal düzeyde uygulanamıyorsa okul düzeyinde de uygulanabilir (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

#### **2.1.2.4. Uzman Desteği**

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlere, mesleki destek sağlamak adına, uzman desteği sağlayacak bir sistem oluşturmak şarttır. Bu sistemde amaç aday öğretmenlerin mesleki, kişisel ve sosyal gereksinimlerini gidermek ve öğretmenlik becerilerini geliştirmek için dışarıdan uzmanlık ve tavsiye almalarını sağlamaktır. Bu bağlamda, seminerler, alandaki uzmanlar tarafından düzenlenen kurslara katılım, destekleyici materyal, kaynak ve kılavuzlara ulaşma, uzman desteği sistemi içerisinde büyük önem kazanmaktadır. Uzman desteği sistemi çoğunlukla, ulusal ajanslar, eğitim enstitüleri ve üniversiteler tarafından yürütülür. Diğer durumlarda ise, uzman desteği okul düzeyinde organize edilebilir ki bu durumda uzmanlar deneyimli öğretmenlerdir. Uzman desteği sistemi gerektiğinde Sürekli mesleki gelişim tedarikçileri (CPD) / hizmet içi eğitim organizasyonu yapan kurumlarca da düzenlenebilir (European Commission). Bunların dışında okullara ve öğretmenlere eğitim reformlarını etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için gerekli dış uzmanlık desteğini sağlayacak ekipler vardır ve bu ekipler “paraşüt takımlar” olarak adlandırılır (Cheng, Chow ve Tsui, 2001).

Amerika'nın Massachusetts eyaletinde, eğitim bölgeleri öğretmenlik mesleğine yeni başlayan tüm öğretmenlere, içerisinde en az bir mentor ve öğretmeni değerlendirme yeterliliğine sahip bir yöneticiden oluşmuş destek ekipleri atamak zorundadırlar. Bu destek ekipleri içerisinde yer alacak diğer üyeler, okul müdürleri, bölüm başkanları, diğer eğitim almış mentorler, öğretmen sendika temsilcileri ve mesleki gelişim uzmanlarıdır. Destek ekiplerinin görevlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Aday öğretmenlerin resmi olarak değerlendirilecekleri kriter ve prosedürleri gözden geçirirler,
- Aday öğretmenlerin ilk yıllarında sorabilecekleri sorulara yanıt vermek adına düzenli toplantılar düzenlerler,
- Mentor ve aday öğretmenlerin ne zaman bir araya gelip görüşeceklerini planlar,
- Gözlem ve konferans tarihlerini belirler,
- Aday öğretmenlerin alacakları mesleki eğitimleri belirlerler ([www.doe.mass.edu](http://www.doe.mass.edu)).

Bu ekiplerin amacı, aday öğretmenlerle mentorlerin yanı sıra onlara destek sağlayacak ve rehberlik yapacak deneyimli öğretmenler arasında bağlantı kurmaktır ([www.doe.mass.edu](http://www.doe.mass.edu)).

#### **2.1.2.5. Aday Öğretmenleri Göreve Başlatma Programının Gereklilikleri**

İlk öğretmenlik deneyimini yaşayacak olan öğretmenler farklı sosyal çevrelerden, motivasyon süreçlerinden ve hazırlık aşamalarından geçerek öğretmenlik mesleğine başlarlar. Aday öğretmenler hem kendileri hem de öğrencileri için yüksek beklenti içinde ilk mesleki deneyimlerini yaşarlar (Bartell, 2004). Öğretmenlik mesleğinin ilk yılı çoğu aday öğretmen için iç karartıcı ve gerçeklerle yüzleşilen bir süreç olarak değerlendirilir. Bu bir yıllık zaman dilimi içerisinde kendi yeterliliklerine ve öğrencilerinin öğrenme potansiyellerine olan inançlarını kaybetmeye başlarlar (Harris and Associates, Inc., 1991). Öğretmenlerin meslekte kalmasını ele alan hemen her çalışma, öğretmenliğin ilk üç yılını, öğretmenlerin meslekten ayrılma oranının yüksek olduğu, mesleğin en riskli dönemi olarak değerlendirir (Ingersoll, 2001). Öğretmenliğin ilk yılları “bat ya da çık” ve “hayatta kal” bakış açısı ile ele alınır. Mesleğin ilk yıllarında aday öğretmenlerin bu işe

yıllarını vermiş deneyimli öğretmenlerle aynı sorumlulukları paylaşıp, aynı görevleri yerine getirmesi beklenir. Genellikle deneyimli meslektaşlarının eğitim vermek istemediği sıkıntılı ve zor öğrenciler onlara verilir. Öğretmenlik mesleğinde diğer mesleklerde olduğu gibi sorumluluklar derecelendirilmez (Bartell, 2004). Aday öğretmenlerin mesleğe başladıklarında yaşadıkları ilk şoku değişim, davranış ve tutumların adaptasyonu ve kendini yeniden tanımlama takip eder. Gerçek bir sınıfı yönetip, orada öğretmenlik yapma durumu aday öğretmenlerin “öğretmen adayı” iken sahip oldukları tecrübe ve beklentilerden oldukça farklıdır (Cook, 2009; McCann ve Johannessen, 2004). Deneyimler farklılaşsa da aday öğretmenler, bu süreçte genellikle benzer problemler yaşarlar. Aday öğretmenlerin önem sırasıyla belirttiği en ciddi problemler şu şekildedir:

1. Sınıf disiplini
2. Öğrencileri motive etme
3. Bireysel farklılıklarla ilgilenme
4. Öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme
5. Velilerle iletişim
6. Öğretimin organizasyonu
7. Yetersiz materyal ve kaynaklar
8. Öğrenci problemleri ile başa çıkma
9. Kısıtlı hazırlık süreci ile sonuçlanan ağır iş yükü
10. Meslektaşlarla ilişkiler
11. Ders planı ve günlük plan yapma
12. Farklı öğretim metotlarının etkili kullanımı
13. Okul politika ve kurallarının farkında olma
14. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirleme
15. Konu alanı bilgisi
16. Yönetici ve müdürlerle ilişkiler
17. Evrak işleri yükü (Veenman, 1984; Akt. Melnick ve Meister, 2008).

İlgili en son literatür tarandığında, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemler şu şekilde kategorileştirilebilir:

- Yönetimsel destek
- Disiplin
- Sınıf hazırlıkları

- Zaman yönetimi
- Evrak işleri
- Ekipman ve olanaklar (Boone ve Boone, 2007; Darling-Hammond, 2003).

OECD (2005), raporlarına göre aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar farklı ülkeler göz önünde bulundurulduğunda genellikle aynıdır. Öğrencileri motive etme, sınıf yönetimi ve öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesi bu sorunlardan bazılarıdır (OECD Teachers Matter, 2005).

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları engeller arasında yer alan diğer iki faktör kopukluk ve tutarsızlıktır. Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında edindikleri deneyim ve algılar, hizmet öncesi eğitim sürecinde edindikleri deneyimlerinden kopuk ve aynı deneyimlerle tutarsızdır. Bu zorluklara rağmen aday öğretmenler hem öğretmek, hem de öğretmeyi öğrenmek zorundadırlar (Feiman-Nemser, 2001, p.1026). Bunların yanı sıra, öğretmenlik mesleğine uyum süreci içerisinde kullanılan mentorluk programları birbirlerinden süre, format ve yoğunluk anlamında büyük ölçüde farklılaşır. Bir uyum programının etkili ve verimli olabilmesi için, yerel ve ulusal öğretmen destek politikaları ile uyumlu niteliklere sahip olmalıdır (Wynn v.d, 2007; Ingersoll ve Smith, 2004).

Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında yaşadıkları problemleri şu şekilde sınıflandırmak da mümkündür:

### ***Yönetimle ilgili problemler***

Okul etkinliklerinde (tören, kutlama, toplantı vb.) aday öğretmen sorumluluklarını yerine getirirken, okul yöneticilerinin onlara nasıl hazırlanacakları ile ilgili gerekli yardımda bulunmadığı ve okul yöneticilerinin, aday öğretmenin ders içi ve ders dışı etkinlikleri ile ilgili dönüt vermediği görülmektedir (Sarı ve Altun, 2015). Erdemir (2007)' e göre öğretmenler yöneticilerden yeterli düzeyde faydalanamamakta ve yöneticiler rehberlik rolünü üstlenme yerine denetleyici bir kimliğe bürünmektedir.

Pek çok aday öğretmen il-ilçe yöneticilerinin kendilerine destek verme anlamında yetersiz olduklarını ve eğitim müfettişleri tarafından okulda ve sınıfta teftiş edilme korkusu yaşadıklarını belirtmişlerdir (Sarı ve Altun, 2015). Özellikle köyde görev yapan aday öğretmenler sınıflarını ziyaret eden müfettişlerden gerekli rehberlik desteğini almadıklarını ifade etmişlerdir (Aksoy, 2008).

### ***Meslektaşlarla ilgili problemler***

Okulun rehberlik servisindeki öğretmen, aday öğretmenin mesleki gelişimine (öğrenciyi tanıma çalışmaları, sınıf rehberlik çalışmaları vs.) destek verme konusunda yeterince ilgili olmadığı ve aday öğretmenin, mesleğine uyum sürecinden sorumlu olan rehber öğretmenin (danışman) aday öğretmenin sorunlarıyla yeteri kadar ilgilenmediği görülmektedir (Sarı ve Altun, 2015).

### ***Öğrencilerle ilgili problemler***

Aday öğretmenler, yukarıda bahsedilen problemlerin yanında öğrenci motivasyonunu artırma ve öğrencilere olumlu ya da olumsuz dönüt vermede bir ölçüyü yakalayamama gibi konularda problem yaşamaktadır (Sarı ve Altun, 2015). Korkmaz (1999)'a göre göreve yeni başlayan öğretmenler, öğrencilerinin dikkatini çekme ve onları derse motive etme, dersin kazanımlarını ortaya koyma, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma, sınıf kurallarını belirleme ve uygulama konularında zorluklarla yaşarlar. Öğrencilerin değerlendirilmesi ve bu doğrultuda doğru ölçme araçlarının oluşturulması da aday öğretmenlerin öğrencilerle ilgili yaşadığı problemler arasındadır (Sünbül, 2005).

Yukarıda bahsedilen problem ve gerekçelerden dolayı, öğretmeyi öğrenmek, üniversitelerde alınan ilk öğretmenlik eğitimi uygulamalarıyla sınırlı kalmaması gereken bir olgudur. Öğretmeyi öğrenmek, öğrencilerle bir araya gelip, onların problemleriyle ilgilendikçe ve meslektaşlarla fikir alışverişinde buldukça yeni öğrenmelerin gerçekleştiği bir hayat boyu öğrenme sürecidir. İşte bu mesleki gelişim döngüsü içerisindeki en önemli aşama ise öğretmenlik mesleğine uyum aşamasıdır (Bartell, 2004). Aday öğretmenler, mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları zorlukları atlatıp, başarılı eğitim öğretim faaliyetleri yürütmek için mesleğe uyum programlarına ihtiyaç duyarlar.

### **2.1.2.6. Türkiye’de Aday Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Göreve Başlatma Çalışmaları**

Adaylık öğretmenlik işlemleri ile ilgili hükümler, 14 Mart 2014’ den sonra ilk defa atanan aday öğretmenler hakkında uygulanacaktır. Bakanlık kadrolarında 14 Mart 2014’den sonra ilk defa atanan ve bu Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren geriye doğru toplam iki aylık fiilen öğretmenlik görevi yapan aday öğretmenlerin performansı, 2014-2015 ders yılının ikinci döneminde iki defa

değerlendirilecektir. Birinci değerlendirme sonucu yüzde otuz, ikinci değerlendirme sonucu yüzde yetmiş oranında dikkate alınacaktır. Yüz üzerinden en az elli puan alanlar performans değerlendirmesinde başarılı sayılacaktır. Belge ile ispatı mümkün kabul edilebilir mazeretleri sebebiyle değerlendirilmeleri sonraki dönemlere kalanların performansları da bir dönem üzerinden aynı usulle değerlendirilecektir (MEB 2015)

### ***Aday Öğretmenlik İşlemleri***

Türkiye’de aday öğretmenlik işlemleri 17 Nisan 2015’ ten itibaren aşağıdaki açıklamalar doğrultusunda yürütülecektir.

**MADDE 15 – (1)** Aday öğretmenler, en az bir yıl fiilen çalışmak ve performans değerlendirmesine göre başarılı olmak şartlarını sağlamak kaydıyla, Bakanlıkça yapılacak yazılı veya sözlü sınava girmeye hak kazanır (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

### ***Performans değerlendirmesi***

**MADDE 16 – (1)** Aday öğretmenler, görev yaptığı eğitim kurumunda ve eğitim ortamında bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-3 Performans Değerlendirme Formu üzerinden, göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilir. Değerlendiriciler; il millî eğitim müdürünce görevlendirilecek maarif müfettişi, aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmenlerden oluşur.

(2) İlk değerlendirme aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumunda eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından bireysel olarak ayrı ayrı yapılır. İkinci değerlendirme aynı şekilde, üçüncü değerlendirme ise maarif müfettişi, eğitim kurumu müdürü ve danışman öğretmen tarafından ayrı formların bireysel olarak doldurulması suretiyle bir arada yapılır.

(9) Birinci, ikinci ve üçüncü değerlendirme puanları; her bir değerlendirme için değerlendiricilerin vermiş olduğu puanların aritmetik ortalaması alınarak ayrı ayrı belirlenir. Nihai performans değerlendirme puanının belirlenmesinde; birinci değerlendirme sonucunun yüzde onu, ikinci değerlendirme sonucunun yüzde otuzu, üçüncü değerlendirme sonucunun ise yüzde altmış dikkate alınır. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır. Nihai performans değerlendirme puanı yüz üzerinden

en az elli ve üzerinde olan aday öğretmenler performans değerlendirmesinde başarılı sayılır ve sınava girmeye hak kazanır.

(10) Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybeder ve memuriyetle ilişkileri kesilir. Başarısız olan aday öğretmenlerin başarısızlığa neden olan durumları değerlendiriciler tarafından belgelendirilir (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

### ***Performans değerlendirme sürecinde görev ve sorumluluklar***

**MADDE 18** – (3) Maarif müfettişi, aday öğretmenin eğitim kurumundaki çalışmalarını mesleki ölçütler bağlamında gözlemler ve kendisine rehberlik eder. Maarif müfettişi, rehberlik, gözlem ve incelemeleri doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur.

(4) Eğitim Kurumu müdürü;

a) Aday öğretmenin göreve başlamasından sonraki 5 iş günü içerisinde öncelikle kendi alanından olmak üzere danışman öğretmen görevlendirir. Görevlendirilecek danışman öğretmen bulunamaması halinde, başka bir eğitim kurumundan danışman öğretmen görevlendirilebilmesi için durumu eğitim kurumunun bağlı olduğu millî eğitim müdürlüğüne bildirir.

b) Değerlendirici olarak; aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm adaylık sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur.

(5) Danışman öğretmen, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm performans değerlendirme sürecinde rehberlik eder. Gerçekleştirmiş olduğu gözlem ve incelemeler doğrultusunda Ek-3'te yer alan Formu üç nüsha olarak doldurur (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

### ***Yazılı sınav***

**MADDE 20** – (1) Performans değerlendirmesinde başarılı bulunan aday öğretmenler Bakanlıkça yazılı sınava tabi tutulur..

(2) Sınav çoktan seçmeli test veya açık uçlu sorular ile yapılır, uygun görülen soru çeşitlerinden biri veya birkaçı birden kullanılabilir. Yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları şunlardır;



- a) 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ve 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun (%20),
- b) Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı (%30),
- 1) 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
- 2) 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,
- 3) 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu,
- 4) Görevin gerektirdiği diğer mevzuat.
- c) Öğretmenlik uygulamaları (%50).
- 1) Eğitim öğretimin planlanması,
- 2) Öğrenme ortamları,
- 3) Sınıf yönetimi,
- 4) Öğretim yöntem ve teknikleri,
- 5) Ölçme ve değerlendirme (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

### ***Sözlü sınav***

**MADDE 21** – (1) Yazılı sınavın ardından aday öğretmenler Bakanlıkça sözlü sınava tabi tutulabilir.

(2) Sözlü sınavda adaylar, bu Yönetmeliğin ekinde yer alan Ek-4 Aday Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu üzerinden;

- a) Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade kabiliyeti ve muhakeme gücü,
- b) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti,
- c) Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı,
- ç) Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri,

yönlerinden sözlü sınav komisyonu üyelerince her bent ayrı ayrı 25 puan üzerinden değerlendirilir.

(3) Sözlü sınav nihai başarı puanı, sözlü sınav komisyonu üyelerinin puanlarının aritmetik ortalaması alınarak belirlenir. Buçuklu puanlar bir üst tam puana tamamlanır (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

### ***Yazılı ve sözlü sınav değerlendirmesi***

**MADDE 22** – (1) Yazılı ve sözlü sınavların her biri 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Yazılı ve sözlü sınavlardan alınan puanların aritmetik ortalaması aday

öğretmenin başarı puanını oluşturur. Başarı puanı altmış ve üzerinde olan aday öğretmenler başarılı sayılır.

(2) Yalnızca yazılı sınav yapılması halinde sınavdan altmış ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılır (Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

Yukarıdaki yönetmelik maddelerinden anlaşılacağı üzere Türkiye’de aday öğretmenlerin göreve başlatma uygulamaları dünyadaki uygulamalardan oldukça farklı seyrediyor. Türkiye’de aday öğretmenlere mesleğe uyum sürecinde karşılaştıkları kişisel, mesleki veya sosyal problemleri çözme konusunda destek verecek kapsamlı ve sistemli bir göreve başlatma programının bulunmadığını söyleyebiliriz. Ülkemizde hali hazırda var olan uygulamalara bakıldığında, aday öğretmenlere sürece adapte olmaları için destek vermek yerine, onları değerlendirmek üzerine yoğunlaşılacak bir sistem olduğu görülüyor.

#### **2.1.2.7. Yurt Dışında Aday Öğretmenlere Yönelik Uygulanan Göreve Başlatma Çalışmaları**

Öğretmenlik mesleğine uyum programları ulusal eğitim politikalarına, kültürel şartlara ve bu programlar için belirlenen spesifik hedeflere bağlı olarak değişiklik göstermektedir.

##### **2.1.2.7.1. Kıbrıs**

Kıbrıs’taki uyum programı 2008’de başlamıştır ve farklı okul türlerinde çalışan öğretmenleri (ilköğretim, ortaöğretim, teknik ve mesleki eğitim) hedef kitlesi olarak belirlemiştir. Kıbrıs’taki uyum programının amaçları şöyle sıralanabilir:

- Yeni atanmış öğretmenlerin mesleğe uyumlarını, onların kişisel, duygusal ve mesleki gereksinimlerini gidermek için destek vererek sağlamak ve onların öğretmenlik uygulamalarına ilişkin eleştirel yansıtma yapmalarına olanak tanımak,
- Mentorlerin okul birimi içerisinde etkin rol üstlendikleri göz önünde bulundurularak, mentor ve mesleğe yeni başlayan öğretmen arasındaki ilişkinin verimli olmasını sağlamak.

Mentorluk uygulamaları burada 3 aşamada gerçekleşmektedir:

- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin ve mentorlerin farkındalığını arttıran bilgi seminerleri
- Okul bazında gerçekleşen uyum programları
- Katılımcılar tarafından programın değerlendirilmesi

Program Eğitim Araştırma ve Değerlendirme Merkezi (CERE) tarafından değerlendirilir ve organizatörler tarafından izlenir. Bunun yanı sıra “destek grubu” adı altında toplanan deneyimli öğretmen eğitmenleri, hem mentorlere hem de aday öğretmenlere okul düzeyinde destek sağlarlar.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kişisel, duygusal ve sosyal açıdan gereksinimlerini karşılamaları için destek verilir. Kişisel ve duygusal destek temel olarak mentorler tarafından sağlanır. Her yeni öğretmen okuluna deneyimli bir öğretmen olan mentor ile atanır. Aday öğretmenlerin mezun oldukları Formasyon eğitim enstitüleri tarafından gönderilen kendini değerlendirme dökümanları ve destek materyalleri kişisel destek için fırsat oluştururlar. Programın tümü, eğitim fakültelerini, okuldaki aktörleri (okul idaresi, öğretmenleri) ve aday öğretmenleri, aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu kolaylaştıran bir yaklaşımla ilgilendirir. Programın başında ve sonunda düzenlenen seminerler organizatörlerle, (Eğitim fakülteleri ve Bakanlık) katılımcılar (mentorler ve aday öğretmenler) arasındaki ortak değerleri, iletişimi, fikir alışverişini teminat altına alır. Mesleki destek programının başında ve sonunda düzenlenen seminerler aracılığıyla sağlanır. “Destek ekibi” okul bazında aday öğretmenlere ve mentorlere mesleki anlamda yardımda bulunurlar. Yeni öğretmenler arasında materyal değişimi için online bir platform oluşturulması planlanır (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

#### **2.1.2.7.2. Estonya**

Estonya’da 2004’ten bu yana uyum programı uygulanmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yeni icra etmeye başlayan tüm öğretmenler mesleğe uyum etkinliklerinin yürütüldüğü ilk yıl başarılı olmak zorundadır. Bu süreç üniversitede alınan pedagojik ve öğretmen alan eğitiminin devamı ve sürekli mesleki gelişim sürecinin ise ilk aşaması olarak değerlendirilir. Uyum programları üniversiteler ve okullar arasında kurulan ortaklık ve işbirliği aracılığıyla desteklenir. Bu bağlamda, okullar mesleki gelişimin temelini atılıp, devamlılığının sağlanacağı bir ortam rolü üstlenirken, üniversiteler mesleğe yeni başlayan öğretmenlere, onlar için düzenlenen kendini

yansıtma seminerleri aracılığıyla deneyim kazandırma rolünü üstlenen ve mentorluk eğitiminin organize edilip, yürütüldüğü merkezlerdir. Üniversiteler aynı zamanda mesleğe uyum programının uygulandığı süreci izleyip, analiz etmekle yükümlüdür.

Estonya' daki uyum programının hedefleri şöyle sıralanabilir:

- Aday öğretmenleri bir örgüt olarak okula adapte olabilmeleri bağlamında desteklemek,
- Yeni öğretmenlerin temel mesleki beceriler geliştirmesini sağlamak,
- Problemlerin çözümünü kolaylaştırmak için destek sağlamak.

Estonya'daki öğretmenlik mesleğine uyum sistemi, okulun gelişimi için fırsat yaratırken; aynı zamanda öğretmen adaylarına ilk pedagojik eğitimi veren enstitülere ve üniversitelere müfredatlarının kalite ve içeriğini geliştirmeleri konusunda dönüt verir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kişisel, duygusal ve sosyal açıdan gereksinimlerini karşılamaları için destek verilir. Kişisel (duygusal) destek Estonya'daki uyum programın temel amaçlarından biridir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere grup mentorluğu hizmeti verilir. Üniversitelerde düzenlenen destek programları oturumları aracılığıyla aday öğretmenlerin kendini yansıtma, kendini değerlendirme ve kendini analiz etme becerileri geliştirmesi için fırsat yaratılır. Mentorluk eğitimi ise üniversiteler tarafından tasarlanır ve aday öğretmenlerin hizmetine sunulur.

Estonya'daki eğitim sistemi içerisinde örgüt ve meslek içerisinde sosyalleşme oldukça önemli bir faktördür. Sosyal destek hem okul düzeyinde hem de grup mentorluğu aracılığıyla sağlanır. Okullar aday öğretmene mentorluk hizmeti sağlar ve sistemin temel öğelerinden biri olan işbirliğinin teşvik edilmesinde öncülük yapar. Estonya'daki okullar oldukça özerk olduklarından, uyum programının uygulanışı okullar arasında çeşitlilik gösterir. Okullarda oluşturulmaya çalışılan en önemli şey ise okulların öğrenen bir örgüt haline gelmesidir.

Estonya'daki uyum programı yetenek/yeterlilik temelli bir yaklaşımla tasarlanmıştır. Bu bağlamda, okullardan gelen mentorler (deneyimli ve başarılı öğretmenler) ve akademisyenler aday öğretmenlere destek sağlamak adına uzmanlıklarını sunarlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için destek seminerleri düzenlenir. Destekleyici ve teşvik edici bir rol üstlenen program liderleri ise,

katılımcılara sağlanan pedagojik desteği arttıran uzmanlardır.

Okullar aday öğretmenler için tasarlanan uyum programını teşvik eden kurumlardır. Program, mentorluk, akran öğrenmesi, okul ve öğretmen eğitimi veren enstitüler arasındaki işbirliği gibi mekanizmalar aracılığıyla okulların gelişimine katkıda bulunur. Okulun gelişimi mentorler için düzenlenen eğitim programları aracılığıyla teşvik edilir (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

### 2.1.2.7.3. İrlanda

İrlanda'da tüm öğretmenler üniversitede aldıkları alan eğitimi ve pedagojik eğitimi tamamladıktan sonra, bir yıl deneme (staj) sürecine tabi olurlar. Bu yıl sonunda çoğu öğretmen öğretmenlik yapma yeterliliği kazanmış olur. Eğitim ve Bilim Departmanı (DES) 2002 yılında, İrlanda'nın eğitim politikasına uygun mesleğe uyum modellerini incelemek için, öğretmen uyum sürecinde ulusal bir pilot proje (the National Pilot Project on Teacher Induction (NPPTI) ) başlatmıştır. Programın karakteristik özelliği onun mentorlerle ilgili taslağıdır. Bahsedilen pilot proje üç öğretmen birliğinin işbirliğine dayanır. Bu birlikler üç öğretmen sendikası ( Orta öğretim Birliği, İrlanda Ulusal Öğretmen Birliği ve İrlanda Öğretmen Birliği), Eğitim ve Bilim Departmanı ve Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinden oluşur. Ancak uyum programı henüz ulusal düzeyde uygulanmamakta ve zorunlu bir eğitim süreci olarak benimsenmemektedir.

Uyum programının hedefleri şöyle özetlenebilir:

- İlköğretimden sonra gelen eğitim kurumlarında çalışacak, göreve yeni başlayan öğretmenler için uyum programı modelleri geliştirmek,
- Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenleri sosyal ve mesleki anlamda etkileyen hususları belirlemek,
- Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecini etkileyen uygulamalar ve okul politikalarını inceleyerek, önerilerde bulunmak,
- Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin uyum sürecinde hizmet öncesi eğitim veren enstitülerin rolünü belirlemek,
- İlköğretimden sonra gelen okullar için, ulusal uyum programı geliştirme

konusunda önerilerde bulunmak.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere kişisel, sosyal ve mesleki anlamda destek verilmektedir. Uygulamada olan en önemli sistem mentorluk sistemidir. Mesleğe yeni başlayan aday öğretmenin okulda veya aynı çevrede bulunan bir başka okuldaki mentore ulaşabilmesi programın en önemli hedeflerindedir. Bu nedenle, bu kritik ilk yıl boyunca, aday öğretmenin hem kişisel hem de mesleki destek almak için bir mentorle iletişim halinde olması oldukça önemlidir. Okulu bir bütün olarak ele alan bir yaklaşım esastır. Aday öğretmen ve ona destek vermek için hazır ve motivasyonu yüksek olan mentor okul bünyesinde bir araya gelir. Mentor aday öğretmene mesleki destek verme rolü üstlenen taraftır. Mentorler bu sorumluluklarını yerine getirirken ve bu hizmet için eğitim alırken, Eğitim ve Bilim Departmanı (DES) onların yerini tutacak öğretmenler görevlendirirler.

Bu program aracılığıyla deneyimli öğretmenler mentor olabilmek, uyum programı tasarlayıp, aday öğretmene hizmet vermek için desteklenirler. Mentorler seminerler ve atölye çalışmaları aracılığıyla bir proje ekibinden süreklilik arz eden destek alırlar. Mentorler, ortak ihtiyaç ve deneyimlerini tartışmak ve eğitim alanında bir dizi alanla ilgili uzmanlarla çalışmak için bir araya gelme fırsatı bulurlar. Bir akademik yıl boyunca mentorlere altı seminer verilir. Mentorler, mentorluk eğitimlerini tamamlamalarının ardından sertifikalarını alırlar (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

#### **2.1.2.7. 4. Hollanda**

Hollanda’da artan öğretmen ihtiyacı ve öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yıllarının hemen ardından mesleği bırakması gerçeği öğretmenlik mesleğine uyum sürecini daha da önemli kılmaktadır. Hollanda’daki eğitim politikaları devlet tarafından büyük ölçüde desteklenmediğinden, çoğu okul politika uygulama konusunda özerktir. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişiminden ve onlara destek verilmesinden okullar sorumludur.

1997’de öğretmenlik eğitimi programının son yılında bağımsız bir öğretmenlik uygulama aşaması tanıtılmıştır. Bu uygulama üniversitedeki pedagojik eğitimin bir parçası olarak, iş yerinde meslekle ilgili yeterlilik kazanma aşaması niyetiyle başlatılmıştır. Bu bağımsız uygulamanın amacı, öğretmenliğin ilk yılında yaşanan “uygulama şoku”ndan göreve yeni başlayan öğretmenleri bir nevi kurtarmaktır. Bu süreçte öğretmen adayları hem okullardaki mentorlerden hem de

öğretmenlik eğitimi veren uzmanlardan rehberlik ve mentorluk hizmeti alırlar.

Son yıllarda okullar ile öğretmen eğitimi veren enstitüler arasındaki işbirliğinin önemi vurgulanmakta ve bu işbirliği sürecinin daha etkin devam etmesi için okullar ve öğretmen eğitimi veren kurumlar teşvik edilmektedir. Bu durum okulların, tüm öğretmenler, özellikle de aday öğretmenlerin güçlü bir öğrenme ortamına duyduğu gereksinimle ilgili farkındalığını arttırmıştır.

Hollanda'daki öğretmenlik mesleğine uyum politikalarının en zayıf yönü, merkezden yönlendirilmemesidir. Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin aldığı destek onların kariyerlerine başladıkları okulların bu konudaki çalışmalarına ve vizyonlarına bağlıdır.

Hollanda'da uyum programları ile ilgili merkezi bir politika ve yönlendirme olmadığından, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere verilen destek türleri de oldukça farklılık göstermektedir. Çoğu okul aday öğretmene mesleki ve kişisel destek sağlaması için deneyimli bir öğretmen atar. Merkezi bir mentorluk programı olmadığından verilen mentorluk hizmetinin kalitesi ve niteliği de büyük ölçüde değişiklik gösterir. Uyum programına ayrılan bütçe, öğretmen eğitimi veren kurumlar yerine doğrudan okullara hibe edildiği için, aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreçleriyle ilgili elverişli bir uzmanlık sistemi oluşmamıştır (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

#### **2.1.2.7. 5. Norveç**

Bir pilot uygulama sürecini takiben, 2003 yılında bütçesi devlet tarafından hibe edilen yeni atanan öğretmenleri için ulusal mentorluk programı başlatılmıştır. Programın temel hedefi, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak, mentorluk bilgisini arttırmak, öğretmen adaylarının üniversitelerde aldığı ilk öğretmenlik eğitiminin ve pedagojik eğitim sürecinin kalitesini arttırmaktır. Bu süreçte katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Uyum programları bölgesel koşullara uygun bir biçimde geliştirilip, düzenlenir. Bu programlar çoğu bölgede, öğretmen eğitimi veren kurumlar, eğitim otoriteleri ve diğer paydaşlar arasındaki işbirliği ve ortaklık aracılığıyla organize edilir. Bu konuda eğitim bölgeleri arasındaki paylaşımı sağlamak adına, öğretmen eğitimlerinden oluşan bir ağ oluşturulmuştur. Yapılan istatistiksel çalışmalara göre 2007 ve 2008 yıllarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaklaşık % 20 'sinin öğretmenlik mesleğine uyum programlarına katıldığı belirlenmiştir. Norveç

hükümeti ülkedeki tüm yeni atanan öğretmenlerin uyum sürecindeki rehberlik hizmetinden faydalanması için, Norveç Yerel ve Bölgesel Otoriteler Birliği (Norwegian Association of Local and Regional Authorities) ile birlikte çalışma kararı almıştır.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenler için sağlanan mentorluk hizmeti uygulamaları bir yıl içerisinde 10 ile 20 görüşme gerektirebilir. Bunlar bire bir mentorluk, grup mentorluğu ve akran mentorluğu gibi uygulamalar içerir. Aday öğretmenlerin aldığı mentorluk hizmeti onların öğretmen olarak mesleki kimlik geliştirmelerine yardımcı olmayı hedefler.

Programın değerlendirilmesi sürecinde, farklı bölgelerde çalışan aday öğretmenler, mentorluk programının kendi öğretim uygulamaları için faydalı olup olmadığı, iyi bir öğrenme ortamını oluşturan birimlerin neler olduğu ile ilgili fikir beyan ederler. Aday öğretmenler bu programa katılarak, deneyimlerini paylaşma, bu mesleğin yeni bir üyesi olarak mesleki anlamda özgüven kazanma ve temel öğretmenlik becerilerini edinme konusunda fırsat edinmiş olurlar. Bu bağlamda, Norveç'teki öğretmenlik mesleğine uyum programları, programın vazgeçilmez öğeleri olan kişisel, sosyal ve mesleki destek unsurlarını kendi bünyesinde barındırır. Uyum programlarının merkezi olarak yönlendirilmemesinden dolayı, farklı eğitim bölgelerinde yukarıdaki destek unsurlarına yapılan vurgu değişiklik gösterebilir (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

#### **2.1.2.7.6. İskoçya**

İskoçya'daki öğretmenlik mesleğine uyum tasarısı/ planı (The Teacher Induction Scheme) (TIS), tüm İskoç aday öğretmenlerin adaylık sürecinin kaldırılarak kadrolu ve yeterliliğini almış bir öğretmen olması için gereken koşulları sağlaması konusunda onlara destek veren bir yapılandırma. Öğretmen yeterliliğini elde etmek için, aday öğretmenlerin yerine getirmesi veya sahip olması gereken 23 standart kriter vardır. Mesleğe uyum programı, sene sonunda uygulanan resmi bir değerlendirme aşaması ile son bulur. Özetle uyum tasarısı:

- Herhangi bir İskoç üniversitesinden öğretmenlik yeterliliği ile mezun olan tüm aday öğretmenlere, mesleğe başlamadan önce bir yıl eğitim alma garantisi verir.
- Stajyerlik sürecinde aday öğretmenlerin, maksimum tam zamanlı çalışan bir öğretmenin ders yükünün %70' i kadar derse girebileceğini belirtir.



- Aday öğretmenin ders dışında kalan %30' luk zaman diliminin ise sürekli mesleki gelişimini arttırması için kullanması gerektiğini belirtir.
- Haftada 3 buçuk saat bir aday öğretmen ile deneyimli öğretmenin bir araya gelerek, aday öğretmenin mesleki gelişimini sağlamak üzere çalışması imkanı verir.
- Dönem içi ve dönem sonu değerlendirme araçları aracılığıyla, yılda iki kez aday öğretmenin ne kadar ilerleme kaydettiği ortaya konur.
- İskoçya'daki tüm aday öğretmenlerin sürekli olarak deneyim elde edeceği bir süreçte olması garantisini verir.

Tüm aday öğretmenler yıl içerisindeki tüm çalışmalarını kayıt altına alan bir portfolyo hazırlayarak ve eylem araştırmalarına katılarak, kendi mesleki gelişimlerine aktif olarak katkıda bulunurlar. Dahası, paydaşlara program için fayda sağlayacak dönüt vermek için dönem içinde ve sonunda rapor hazırlamak zorundadırlar. Bu prosedür aday öğretmenlere kendilerini yansıtmaya ve analiz etme fırsatı verir. Becerilerini geliştirmek amacıyla, aday öğretmenler seminerlere, haftalık toplantılara ve sürekli mesleki gelişim kurslarına katılırlar (European Commission Staff Working Document SEC, 2010).

### **2.1.3. SÜREKLİ MESLEKİ GELİŞİM**

Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki bilgilerini kariyerleri süresince içselleştirmeleri ve yeteneklerini zenginleştirmeleri için tasarlanan hayat boyu öğrenme aktivitelerini kapsayan bir dönem olarak kabul edilir. Etkili bir sürekli gelişim programı, uzmanlık ve deneyimlerin paylaşıldığı, iletişim ağının sağlandığı, problemlere çözümlerin bulunduğu, yansıtmanın yapıldığı ve doğasında yapılandırmacı olan bir gelişim aşamasıdır (Policy on the Continuum of Teacher Education, 2011).

Sürekli mesleki gelişim öğretmenlerin içinde çalıştığı kurumun ve öğrencilerinin gelişmesi amacıyla bilgi, beceri ve uygulamalarını, ayrıca kişisel ve mesleki özelliklerini geliştirmeye çalıştıkları, planlı, sistemli ve hayat boyu öğrenme olgusunun ön plana alındığı bir süreçtir (Padwad ve Krishna, 2011).

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada aday öğretmenlere mesleğin ilk yılında yaşadıkları problemleri çözebilmeleri, kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için rehberlik yapacak, sistemli bir göreve başlatma programının nasıl tasarlanması gerektiği ve bu programın aday öğretmenlere sağlayacağı faydalar belirlenmeye çalışılmıştır. Göreve başlatma programı mentorluk, akran desteği, uzman desteği ve kendini yansıtmak üzere dört farklı kategoride incelenmiş ve her bir göreve başlatma sisteminin nasıl organize edilmesi gerektiği konusunda aday öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde hem genel anlamda aday öğretmenlere yönelik göreve başlatma programının nasıl tasarlanması gerektiği ve aday öğretmenler üzerindeki etkileri, hem de mentorluk, akran destek sistemi ve kendini yansıtmak uygulamalarının organizasyonu ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Konuyla ilgili çalışmalar şu şekildedir:

Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu (2000) “Eğitim Denetmenleri ve Mentorluk” adlı çalışmalarında eğitim denetmenlerinin mentorluk kavramına ne kadar önem verdiklerini ve denetimde ne derece uyguladıklarını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, en sık dile getirilen şikayet denetmenlerin değerlendirme sonuçlarını okulun genelini ilgilendirecek şekilde ifade etmesidir. Öğretmenler nelerin eksik olduğundan ziyade bu eksiklerin nasıl giderilmesi gerektiğini öğrenmek istediklerini de ayrıca belirtmişlerdir.

Wong (2002), “Induction: The Best Form of Professional Development” adlı çalışmasında başarılı bir göreve başlatma programının nasıl olması gerektiği üzerine yoğunlaşırken, dünyanın farklı yerlerinde uygulanan göreve başlatma programlarından örnekler vermiştir. Araştırmacı çalışmasında, mesleki gelişim sürecinin yeniden tasarlanması ve kapsamlı bir göreve başlatma programının mentorlukten öte uygulamalar içermesi gerektiğini vurgulamıştır.

Ingersoll ve Smith (2004) “Do Teacher Induction and Mentoring Matter?” adlı çalışmalarında öğretmenlik mesleğine uyum sürecinde, göreve başlatma olarak bilinen destek, rehberlik ya da oryantasyon programlarının aday öğretmenlerin meslekte kalması üzerinde olumlu bir etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Çalışmada aynı zamanda göreve başlatma programının bileşenleri olarak kabul edilen mentorluk programları, kolektif grup aktiviteleri, ekstra kaynak sağlama ve iş yükünün azaltılması gibi uygulamalar üzerinde de incelemeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, göreve başlatma programı adı altında çok boyutlu destek alan aday

öğretmenlerin mesleği bırakma ya da farklı bir okula gitme olasılığı düşmektedir.

Wong, Britton ve Ganser (2005) “What the World Can Teach Us About New Teacher Induction” adlı çalışmalarında Amerika’da göreve başlatma sürecine tabi olan öğretmenlerin, geleneksel olarak sadece mentorden destek aldıklarını ve bu destek sürecinin iyi bir şekilde yapılandırılmadığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmada beş farklı ülkenin benimsediği ve daha sistematik olan göreve başlatma uygulamalarından bahsetmişlerdir. Bu uygulamalar birbirinden farklılaşsa da, üç temel ortak özelliğe sahiptir. Araştırma sonuçlarına göre, sağlam bir alt yapıya sahip olma, mesleki öğrenmeye odaklanma ve işbirlikçi bir yaklaşıma sahip olma göreve başlatma programlarının olmazsa olmaz özellikleridir.

Bakay (2006) “ Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını belirleyerek, mevcut durumu saptamış ve buna göre önerilerde bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre adayların danışmanlarını yeterli görme düzeyi düşüktür ve aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır.

Wang, Odell ve Schwille (2008) “ Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers’ Teaching” adlı çalışmalarında 1997’den itibaren konuyla ilgili literatürde yapılan araştırmalardan yola çıkarak göreve başlatma programının aday öğretmenlerin öğretmenlik algılarına ve uygulamalarına etkisi olup olmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre üç yaklaşım ortaya çıkmıştır. İlki göreve başlatma programının aday öğretmenler üzerindeki farazi etkileri ile ilgili bir yaklaşımdır. İkinci yaklaşım öğretmenlerin kendi raporları ile beliren etkileri inceler. Üçüncü yaklaşım ise birbirinden farklı pek çok bilgi kaynağı kullanmanın etkilerini analiz eder. Çalışma sonucunda göreve başlatma uygulamalarının aday öğretmenlerin öğretmenlikle ilgili fikirlerini oldukça şekillendirdiği anlaşılırken, çok az çalışmanın bunun öğretmenlik uygulamaları ve öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini ele aldığı görülmektedir.

Stanulis ve Floden (2009) “ Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction” adlı çalışmalarında öğretmenin kalitesini arttırmayı ve onu geliştirmeyi amaçlayan ve bir tür göreve başlatma programı olan mentorluğun etkilerini araştırmışlardır. Mentorluğun aday öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaya çalışan deneysel bir çalışma sonunda, deney grubundaki aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulamaları ile ilgili oldukça başarılı oldukları

ortaya çıkmıştır.

Kearney (2010) “Understanding the Need for Induction Programmes for Beginning Teachers in Independent Catholic Secondary Schools in New South Wales” adlı çalışmasında uyum programlarının başarılarını ve sınırlılıklarını daha iyi anlayarak, ilgili birimlere politika önerilerinde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre etkili bir öğretmen göreve başlatma programında bulunması gereken yedi önemli uygulama vardır. Mesleki destek, seminerler, meslektaşlarla işbirliği, öğretmenin göreve başlatma uygulamalarına katılması için onlara yeterli zaman verilmesi gibi uygulamalar bunlar arasındadır.

Ingersoll ve Strong (2011) “ The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research” adlı çalışmalarında 1980’ lerin ortalarından itibaren yapılmış olan ve göreve başlatma programlarının aday öğretmenler üzerindeki etkisini araştıran 15 empirik çalışma incelemiştir. Bu çalışmada ele alınan çoğu çalışmanın aday öğretmenlere mesleğin ilk yıllarında verilen desteğin onlar üzerinde pozitif etkisi olduğu iddiasını doğruladığı görülmektedir. Çalışmaya göre bu pozitif etkinin özellikle üç durum üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bunlar öğretmenlerin mesleğe bağlılıkları, sınıftaki öğretim uygulamaları ve öğrenci başarısıdır.

Fick (2011) “Mentoring Programs: Key Differences in Support for Beginning Teachers” adlı tez çalışmasında mentorluğu ve farklı okul sistemlerindeki aday öğretmenlerin göreve başlatılma aşamasında mentorlukla ilgili yaşadığı problemleri araştırmıştır. Araştırmacı bu çalışmada aynı zamanda bazı mentorluk programlarının neden başarılı olamadığını, mentorlerin aslında ne yaptığını ve yöneticilerin programlarını nasıl güçlendirebileceğini de ele almıştır. Araştırma sonuçlarına göre açık yönergeleri ve hesap verebilirlik özelliği olmayan mentorluk programının aday öğretmenlere yarar yerine zarar verebileceği ortaya çıkmıştır.

Koehler ve Kim (2012) “ Improving Beginning Teacher Induction Programs through Distance Education” adlı çalışmalarında aday öğretmenlerin karşılaştıkları başlıca problemleri tartışmış, aday öğretmenlere destek vermek için oluşturulmuş, var olan mesleki gelişim uygulamalarını incelemiş ve eğitim teknolojileri aracılığıyla aday öğretmenlere rehberlik yapacak yeni yollar araştırmışlardır. Sonuç olarak, teknolojik araçların aday öğretmenlerin farklı okullardan diğer aday öğretmenlerle işbirliği içinde çalışıp, deneyim paylaşımında bulunmaları ve kendileri için gerekli olan kaynaklara kolaylıkla erişim sağlamaları için oldukça önemli olduğu

belirtilmiştir.

Can (2013: 329-331), “ Okul Yöneticiliğinde Alternatif Bir Gelişim Modeli: e-mentorluk” adlı çalışmada e-mentorluk uygulamasının önemi üzerinde durarak, ülkemizde uygulanabilecek bir e-mentorluk uygulamasının yöneticilere, öğretmenlere, okulların hizmet kalitesine, verimliliğin artmasına, öğrenci başarısının artmasına önemli katkılar sağlayacağını belirtmektedir.

Balkar ve Şahin (2014) “ Aday öğretmenlere Yönelik Mentorluk Programının Uygulanmasına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri” adlı çalışmalarında aday öğretmenlerin adaylık eğitimleri süresince yaşadıkları kişisel, sosyal ve mesleki problemlerinin çözümünde onlara yol gösterecek bir mentorluk programının nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmalar yapmışlardır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, mentorluk uygulamasının aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümünde onlara yardımcı olabileceği ve gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği anlaşılmaktadır. Bu sürecin etkililiği açısından mentorun rolünün oldukça önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Aday öğretmen ve mentor arasındaki görüşmelerin ise aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Gray ve Meyer (1997) “ Peer Coaching: Teachers Helping Teachers” adlı çalışmalarında akran koçluğunu araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre akran koçluğu yöneticiler tarafından değerlendirilme, atölye çalışmalarına katılma gibi diğer etkinliklerle karşılaştırıldığında en etkili öğretmen geliştirme stratejisi olarak kabul edilmiştir.

Harlin ve DiBello (2001) “ Improving Beginning Teachers’ Practices and Communications Through Peer Coaching” adlı çalışmalarında akran koçluğunun öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını geliştirmeleri için önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre akran koçluğunun davranış şekillendirmek ve etkili öğretim stratejilerini pekiştirmek adına oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır.

Forbes (2004) “ Peer Mentoring in the Development of Beginning Secondary Science Teachers: Three Case Studies” adlı çalışmada akran mentorluğunun kariyerlerinin henüz başında olan fen öğretmenlerinin mesleki gelişimlerdeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları akran mentorluğunun aday öğretmenler arasında bir destek mekanizması işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Kuss-Hornby (2008) “ Peer Coaching for New High School Teachers” adlı

tez çalışmasında bir lisede akran koçluğunun aday öğretmenlerin meslekte kalmalarına etki edip etmeyeceğini belirlemeye çalışmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, akran koçluğu uygulamasının öğretmenlerin motivasyonlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır. Akran koçluğu uygulamasının resmileştirilmesinin öğretmenlerin mesleki gelişimi açısından oldukça faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Pollara (2012) “ Peer Coaching: Teachers As Leaders, Teachers As Lernas” adlı tez çalışmasında akran koçluğunun öğretim uygulamaları üzerindeki etkisini ve bir mesleki gelişim stratejisi olarak öğretmenlerce nasıl algılandığını incelemiştir. Araştırmada akran koçluğunun öğretmenlerin öğretim uygulamalarını olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre akran koçluğu uygulamasının öğretmenlerin öz güvenini arttırdığı ve soyutlanmanın azaldığı ortaya çıkmıştır.

Doyle (2012) “ Using Peer to Peer Observation to Improve Teacher Collaboration” adlı tez çalışmasında yapılandırılmış akran desteği programı uygulamanın işbirlikçi bir öğrenen örgüt oluşturma açısından önemini vurgulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre şeffaf bir ortamda kurulan işbirlikçi bir atmosfer, öğretmenlerin okulu öğrenen bir örgüt olarak görmesini sağlar.

Zepeda, Parylo ve Ilgan (2013) “ Teacher Peer Coaching in American and Turkish Schools” adlı çalışmalarında akran koçluğunu farklı yönleriyle incelemiş ve akran koçluğunun farklı eğitim sistemlerinde uygulanabilirliğine ilişkin karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, hem Amerikalı hem de Türk eğitimciler akran koçluğu uygulamasını kendi okul sistemleri içerisinde oldukça uygulanabilir görmüşlerdir.

Ottesen (2007) “Reflection in Teacher Education” adlı çalışmasında staj süresinde olan öğretmen adaylarının mentorleriyle arasında geçen konuşmalar analiz edilmiş, öğretmen adaylarının kendilerini nasıl yansıttıkları ve yaptıkları yansıtma aracılığıyla başarılı olup olmadıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen eğitiminde yansıtma yapabilmek için büyük bir potansiyel olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bazı sınırlamalar olduğu da bir gerçektir. Aday öğretmenin bu süreçte kendini yansıtabilmesi için mentorlerin eğitilmesi ve farkındalıklarının artırılması gerektiği belirtilmiştir.

Shoffner (2008) “ Informal Reflection in Pre-service Teacher Education” adlı çalışmasında öğretmen yetiştirme sürecinde resmi olmayan yansıtma aktivitelerinin onların kendilerini değerlendirmesi açısından oldukça önemli olduğunu

vurgulamıştır.

Gün (2011) “ Quality Self Reflection Through Reflection Training” adlı çalışmasında öğretmenin mesleki gelişim sürecinde kendini yansıtma eğitimi almasının önemini tartışmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin kendi güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koyarak kendini geliştirmek için eyleme geçmesi gerektiği belirtildi.

Ryan ve Townsend (2012) “ Promoting Critical reflection in Teacher Education Through Popular Media” adlı çalışmasında hizmet öncesi süreçte ve kariyerinin ilk yıllarında bir öğretmenin kendi öğretim uygulamalarını ve mesleki kimliklerini değerlendirmelerini sağlamak adına film gibi popüler medya unsurlarının önemli bir yer tuttuğunu belirtmişlerdir.

Thomas (2014) “ Teacher Education: Using Video Documentation for Self-Reflection” adlı tez çalışmasında henüz adaylık sürecinde olan üç dans öğretmenin mesleki gelişimlerini sağlamak için yazılı olarak kendilerini yansıtma ve video kaydı ile kendilerini yansıtma süreçlerini incelemiştir. Çalışmaya katılan aday öğretmenler önceden sahip olduklarından çok daha fazla özgüvene sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aynı öğretmenler, çalışma tamamlandıktan sonra da kendi sınıflarındaki öğretim uygulamalarını yansıtılabilmek için video kaydı yöntemini kullanmaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir.

## **ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**

### **MATERYAL ve YÖNTEM**

Bu araştırmada verilerin toplanması ve analizinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

#### **3.1. ARAşTIRMANIN MODELİ**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde yaygın uygulamaları ortaya çıkarmak, katılımcılar tarafından oluşturulan anlamları tanımlamak ve açıklamak amaçlanır (Annells, 2006). Olgu biliminde, araştırmacı, olguyu bizzat yaşayarak deneyimleyen katılımcılardan bilgi/veri toplayarak incelenen olgunun özünü tanımlamaya çalışır (Creswell, 2013, s.76). Bu desende genelde şu iki sorunun yanıtı aranır: Bu olguya ilişkin algı/deneyimler nelerdir? Bu olguya ilişkin deneyimlerin meydana geldiği ortam ve koşullar nelerdir? (Cresswell, 2013). Olgu bilim araştırmalarında verilerin analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarır. İçerik analizinde bu amaçla kavramlar ve temalar oluşturulur. Oluşturulan temalar yorumlanır, alıntılara yer verilir ve sonuca gidilir (Saldana, 2013).

#### **3.2. KATILIMCILAR**

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, mevcut araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçimi belli bir ölçüte dayalı olarak yapılmıştır. Buradaki ölçüt katılımcıların 2014-2015 eğitim öğretim yılında öğretmenlik mesleğine başlamış olmaları ve minimum 6 ay mesleki deneyime sahip olmalarıdır. Bu nedenle görüşmeler nisan ve mayıs aylarında yapılmıştır. Araştırmaya toplam 40 aday öğretmen katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalamaları 23 ile 27 arasında



değişmektedir. Farklı branşlardan ve farklı okul türlerinde çalışan aday öğretmenler araştırmanın katılımcı profilini oluşturmaktadır. Farklı özelliklere sahip katılımcıların araştırmaya dahil olması, bu çeşitliliğin araştırmada ne gibi bir etki yaratacağının ortaya konması için yapılan bir uygulama değildir. Katılımcılardan 18'i Anadolu lisesinde, 2'si ilkokulda, 5'i anaokulunda, 15'i ise ortaokulda görev yapmaktadır. Katılımcılardan 2'si sınıf, 7'si matematik, 3'ü Türkçe, 5'i fen ve teknoloji, 10'u İngilizce, 2'si Türk dili ve Edebiyatı, 4'ü tarih, 2'si müzik ve 5'i ana sınıf öğretmenidir.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ VE VERİLERİN TOPLANMASI**

Olgu bilim deseninde temel veri toplama tekniği/yöntemi görüşmedir. Olgulara ilişkin deneyim ve anlamları ortaya çıkarmada görüşme tekniği araştırmacılara etkileşim, esneklik ve ek irdeleme soruları sorma olanağı sunar (Richards ve Morse, 2007). Görüşmelerin birden fazla ve derinlemesine olması olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu kapsamda, bu araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Öncelikle aday öğretmenlerin göreve başlatma süreçlerinde onların kişisel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermede kullanabilecek mentorluk, akran desteği, uzman desteği ve kendini yansıtma uygulamalarının nasıl olması gerektiği ve sağlayacağı faydalara ilişkin veri elde etmek amacıyla taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu taslak görüşme formu ilgili literatür taraması, araştırmacının alanda yapmış olduğu gözlemler ve aday öğretmenlerle yapmış olduğu sohbetler aracılığıyla elde ettiği veriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Görüşme formunda mentorluk uygulamaları ile ilgili sorular oluşturulurken, Balkar ve Şahin'in (2014) "Aday öğretmenlere Yönelik Mentorluk Programının Uygulanmasına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri" adlı çalışmalarından faydalanılmıştır. Görüşme formu mentorluk, akran desteği, uzman desteği ve kendini yansıtma uygulamaları ile ilgili soruları kapsayan dört farklı bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme formu, amaca ne derece hizmet ettiği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Görüşme formu içerisindeki soruların içerik olarak anlaşılabilirliği için eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme alanlarından iki farklı uzmanla, soruların ifade olarak anlaşılabilirliği için ise Türkçe dil bilimi alanından bir uzmanla görüşülmüştür. Uzmanların önerileri doğrultusunda görüşme formu

yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun mentorluk ile ilgili bölümünde bulunan 20 sorudan 5' i çıkarılarak 15 soru, akran destek sistemi ile ilgili bölümündeki 17 sorudan 3' ü çıkarılarak 14 soru, uzman desteği ile ilgili bölümündeki 16 sorudan 6' sı çıkarılarak 10 soru ve son olarak kendini yansıtma ile ilgili bölümündeki 12 sorudan 4' ü çıkarılarak 8 soruda karar kılınmıştır. Aday öğretmenler için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, mentorluk, akran desteği, uzman desteği ve kendini yansıtma ile ilgili görüşme soruları ayrı kategorilendirilmiş şekilde, Ek 1, Ek 2, Ek 3 ve Ek 4' te verilmiştir. İkinci aşamada uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen görüşme formu kullanılarak 5 aday öğretmenle ön uygulama yapılmış ve herhangi bir problem yaşanmadığı görülmüştür.

Araştırmanın verileri, katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve ses kaydı yapılabilecek ortamlarda, kendilerinin önceden belirledikleri zaman dilimlerinde toplanmıştır. Görüşmeler 36 katılımcıyla yaklaşık 30-45 dakika arasında değişen sürelerde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan 4' ü ile farklı zamanlarda Skype üzerinden görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları her bir katılımcıya aynı ifadeler kullanılarak ve aynı tonlamalarla yöneltilmiştir. Görüşme öncesi katılımcılara mentorluk, akran desteği, uzman desteği ve kendini yansıtma uygulamaları hakkında temel bilgi veren, yaklaşık 10 dakika süren bir sunum yapılmıştır. Böylece katılımcıların konu ile ilgili algılarının oluşması ve bu bağlamda sorulara yanıt vermeleri sağlanmıştır. Aday öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı ve not alma tekniği bir arada kullanılmıştır. Alınan kayıtlar daha sonra çözümlenmiştir. Bu çözümlenme sonunda 127 sayfa veri elde edilmiştir.

### **3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ/ ANALİZİ**

İçerik analizi, verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Patton, 1990). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gizil gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu temel amaç çerçevesinde, bu çalışmada görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde,

ana temadan alt temalar, alt temalara göre ise kavramsal kodlamalar oluşturulmuştur. Araştırmada kullanılan temalar ve alt temalar ilgili literatür taraması yapılarak belirlenmiş, kavramlar ise katılımcılara yöneltilen sorulara verilen cevaplara dayalı olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmadaki yarı-yapılandırılmış görüşme verilerine uygulanan içerik analizi (tematik analiz) aşamaları şöyle özetlenebilir: Öncelikle görüşme esnasında görüşmecilerin izniyle alınan ses kayıtları, ham veri olarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yazılı döküm haline getirilen yarı-yapılandırılmış görüşme verileri birkaç kez okunmuştur. Her bir görüşme rastgele bir yöntemle A.Ö.1, A.Ö.2, A.Ö.3 şeklinde kodlanmıştır. Sonra verilerdeki kelimeler, cümleler ve paragraflar kodlama için belirlenerek işaretlenmiştir. Bu işlem araştırmacı ve eğitim yönetimi alanındaki bir başka uzman tarafından ayrı olarak yapılmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalar bir araya gelerek karşılaştırılmış ve farklı düşünülen kodlamalarda uzlaşmıştır.

Sonunda tüm kodlamalar kategoriler haline getirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Bulgular, tema ve bu temalara bağlı ortaya çıkan alt tema başlıklarında, yarı-yapılandırılmış görüşme verilerinden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizinde kullanılan tema, alt tema ve alt temaların oluşmasını sağlayan görüşme soruları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Görüşmelerde Kullanılan Sorular, Bağlı Oldukları Temalar ve Alt Temalar

<b>A. MENTORLUK SİSTEMİ</b>	
<b>1. TEMA</b>	<b>MENTOR</b>
<b>1.Alt tema</b>	Mentorun sahip olması gereken kişisel özellikler
<b>Soru</b>	Aday öğretmenlerle çalışacak mentorler ne tür kişisel özelliklere sahip olmalıdır?
<b>2.Alt tema</b>	Mentorun sahip olması gereken mesleki özellikler
<b>Soru</b>	Aday öğretmenlerle çalışacak mentorler ne tür mesleki özelliklere sahip olmalıdır?
<b>3.Alt tema</b>	Mentor-aday öğretmen eşleştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar
<b>Soru</b>	Mentor-aday öğretmen eşleştirilmesi nasıl yapılmalı, bu konuda hangi hususlara dikkat edilmelidir?
<b>4.Alt tema</b>	Mentorun ve aday öğretmenin çalışma koşulları
<b>Soru</b>	Mentorlerin ve aday öğretmenlerin birlikte daha verimli çalışmalarını için bizim çalışma koşullarımız uygun mudur? Değilse, ne tür değişiklikler yapılması gerekir?

Tablo 3.1. (Devam)

<b>2.TEMA</b>	<b>MENTORLUK UYGULAMALARI</b>
<b>1.Alt tema</b>	Görüşme grubunun özellikleri
<b>Soru</b>	Mentorluk çalışmaları bireysel olarak (bir mentor ve bir aday öğretmen) mı, yoksa bir grup çalışması (bir mentor ve birden fazla aday öğretmen) şeklinde mi yapılmalıdır? Bireysel veya grup çalışması şeklinde olmasına karar verilirken nelere dikkat edilmelidir? Hangi çalışma yöntemi (bireysel veya grup) daha verimli olabilir? Neden?
<b>2.Alt tema</b>	Mentor – Aday öğretmen görüşmelerinde ele alınacak konular
<b>Soru</b>	Sizce mentorluk uygulamaları nasıl düzenlenmelidir? Mentor-aday öğretmen görüşmesinde hangi konular ele alınmalıdır?
<b>3.Alt tema</b>	Görüşme sıklığı
<b>Soru</b>	Mentor-aday öğretmen görüşmeleri hangi sıklıkta gerçekleşmelidir?
<b>4.Alt tema</b>	Görüşme süresi
<b>Soru</b>	Mentor-aday öğretmen görüşmeleri ne kadar sürmelidir?
<b>5.Alt tema</b>	Görüşme zamanı
<b>Soru</b>	Görüşmeler ne zaman olmalıdır? Haftaiçi mi? Haftasonu mu?
<b>6.Alt tema</b>	Görüşme yeri
<b>Soru</b>	Görüşmeler nerede yapılmalıdır?
<b>7.Alt tema</b>	Görüşmelerin değerlendirilmesi
<b>Soru</b>	Görüşmeler nasıl değerlendirilmelidir? Aday öğretmene fayda sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için neler yapılmalıdır?
<b>3.TEMA</b>	<b>MENTORLUK UYGULAMALARININ SAĞLAYACAĞI FAYDALAR</b>
<b>Soru</b>	Mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalar nelerdir?
<b>B. AKRAN DESTEK SİSTEMİ</b>	
<b>1.TEMA</b>	<b>AKRAN DESTEĞİ UYGULAMALARI</b>
<b>1.Alt tema</b>	Akran destek programının organizasyonu
<b>Soru</b>	Akran destek sistemi nasıl uygulanabilir?
<b>2.Alt tema</b>	Akran desteği görüşme gruplarının özellikleri
<b>Soru</b>	Akran destek grubu oluşturulurken aday öğretmenlerin seçilmesinde hangi hususlara dikkat edilmelidir?
<b>3.Alt tema</b>	Akran desteği görüşmelerinde işlenecek konular
<b>Soru</b>	Akran desteği görüşmelerinde ne tür konular işlenmelidir?
<b>4.Alt tema</b>	Akran desteği görüşmelerinin düzenlenme sıklığı
<b>Soru</b>	Grup hangi sıklıkta bir araya gelmelidir?
<b>5.Alt tema</b>	Görüşme süresi
<b>Soru</b>	Görüşme süresi ne olmalıdır?
<b>6.Alt tema</b>	Görüşme zamanı
<b>Soru</b>	Akran destek grubu ne zaman toplanmalıdır?
<b>7.Alt tema</b>	Görüşmelerin değerlendirilmesi
<b>Soru</b>	Akran destek sisteminin etkililiği ile ilgili nasıl dönüt alabiliriz?
<b>2.TEMA</b>	<b>AKRAN DESTEĞİ UYGULAMASININ SAĞLAYACAĞI FAYDALAR</b>
<b>Soru</b>	Akran desteği uygulamasının sağlayacağı faydalar nelerdir?

Tablo 3.1. (Devam)

<b>C. UZMAN DESTEK SİSTEMİ</b>	
<b>1. TEMA</b>	<b>UZMAN DESTEĞİ PROGRAMINA İLİŞKİN UYGULAMALAR</b>
<b>1.Alt tema</b>	Uzman desteği programının organizasyonu
<b>Soru</b>	Uzman desteği programı ne gibi uygulamalar içermelidir? Uzman ve aday öğretmen arasındaki görüşmeler nasıl organize edilmelidir?
<b>2.Alt tema</b>	Uzman desteği programlarında işlenecek konular
<b>Soru</b>	Uzman ile aday öğretmenin bir araya geleceği seminer veya kurslarda işlenecek konuların seçimi nasıl yapılmalıdır? Hangi konular işlenmelidir?
<b>3.Alt tema</b>	Uzman desteği programlarının düzenlenme sıklığı
<b>Soru</b>	Uzman desteği uygulamaları sadece aday öğretmen ihtiyaç duyduğunda mı yoksa düzenli aralıklarla mı düzenlenmelidir? Ne sıklıkla düzenlenmelidir?
<b>4.Alt tema</b>	Uzman desteği programlarının düzenlenme zamanı
<b>Soru</b>	Seminer veya kurslar ne zaman yapılmalıdır? Haftaiçi mi? Haftasonu mu?
<b>5.Alt tema</b>	Uzman desteği programlarının düzenlenme yeri
<b>Soru</b>	Uzman desteği programı içindeki seminer veya kurslar nerede düzenlenmelidir?
<b>6.Alt tema</b>	Uzman desteği programının değerlendirilmesi
<b>Soru</b>	Uzman desteği uygulamalarının etkililiği ile ilgili nasıl dönüt alabiliriz?
<b>2.TEMA</b>	<b>UZMAN DESTEĞİ UYGULAMALARININ SAĞLAYACAĞI FAYDALAR</b>
<b>Soru</b>	Uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalar
<b>D. KENDİNİ YANSITMA SİSTEMİ</b>	
<b>1. TEMA</b>	<b>KENDİNİ YANSITMA SİSTEMİ İÇİNDEKİ UYGULAMALAR</b>
<b>1.Alt tema</b>	Kendini yansıtma sisteminin organizasyonu
<b>Soru</b>	Kendini yansıtma sistemi ne gibi uygulamalar içermelidir? Bu uygulamalar nasıl organize edilmelidir?
<b>2.Alt tema</b>	Kendini yansıtma kriterlerinin ölçmesi gereken alanlar
<b>Soru</b>	Aday öğretmenlerin kendini değerlendirme kriterleri nasıl oluşturulmalıdır? Bu kriterler hangi yeterlilikleri ölçer nitelikte hazırlanmalıdır?
<b>3.Alt tema</b>	Kendini yansıtma uygulamalarının düzenlenme sıklığı
<b>Soru</b>	Aday öğretmenin adaylık sürecindeki mesleki gelişimiyle ilgili kendini yansıtma uygulamaları ne sıklıkla yapılmalıdır?
<b>4.Alt tema</b>	Kendini yansıtma uygulamalarının değerlendirilmesi
<b>Soru</b>	Kendini yansıtma uygulamalarının etkililiği ile ilgili nasıl dönüt almalıyız?
<b>2.TEMA</b>	<b>KENDİNİ YANSITMA UYGULAMALARININ SAĞLAYACAĞI FAYDALAR</b>
<b>Soru</b>	Kendini yansıtma uygulamalarının sağlayacağı faydalar nelerdir?

### 3.5. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

Bir araştırmada elde edilen sonuçların inandırıcılığı ve tekrar edilebilirliği, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütleri arasında yer alır. Bu bağlamda geçerlik ve güvenilirlik araştırmalarda yaygın olarak kullanılan önemli iki ölçüt olarak kabul görür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu mümkün olduğunca tarafsız ve olduğu gibi gözlemleyip, ortaya koyması anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Nitel araştırmalarda geçerlik, iç ve dış geçerlik olarak iki başlık altında ele alınmalıdır. İç geçerlik araştırma sonuçlarının gerçeğe uygun olup olmadığını sorgulayan bir süreçtir (Merriam, 1998, s.201). Burada araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliği ele alınır. Araştırmacının sürekli olarak kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir bakış açısıyla sorgulaması beklenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.289). Bu araştırmanın iç geçerliğini sağlamak adına, görüşmeler mümkün olduğunca uzun tutulmaya çalışılmış ve uzun süreli etkileşimle katılımcı, araştırmacı arasındaki güven ortamı oluşturularak daha sağlıklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini arttırmak için ayrıca, katılımcılara yöneltilen sorular, katılımcıların sorulara verdikleri cevaplara ilişkin veriler ve bu ham verilerle yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden biridir. Bu nedenle araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve ulaşılan sonuçlarla ilgili uzman incelemesine başvurulmuştur. Tüm katılımcılara, yapılan veri analizleri sonucunda elde edilen sonuçlar mail aracılığıyla gönderilerek, bu sonuçların onların gerçek fikirlerini yansıtmadığı hakkında teyitleri alınmıştır (Cresswell, 2009). Ayrıca katılımcılar arasından 15 aday öğretmenle farklı zamanlarda teyit toplantıları düzenlenerek, araştırma sonuçları ile ilgili katılımcı teyidi pekiştirilmiştir (Erlandson ve diğerleri, 1993).

Nitel araştırmalarda dış geçerlik sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirliği anlamına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmanın dış geçerliğini arttırmada, ayrıntılı betimlemenin önemine değinerek, ayrıntılı betimlemeyi “ham verinin ortaya çıkan kavram ve verilere göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılması” olarak ifade etmektedirler. Bu öneri doğrultusunda, mevcut araştırmada dış geçerliği sağlamak için, araştırma verileri

doğrudan alıntılar aracılığıyla ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak amacıyla, analizler yapılmadan önce ilgili alan yazın dikkatli bir şekilde taranmış, verilerin analizi sırasında tema ve alt temalar buna bağlı olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın iç güvenilirliğini artırmak için kullanılan yöntemlerden bir diğeri de bağımsız kodlayıcılar arası tutarlılığın sağlanmasıdır. Bu bağlamda, elde edilen veri setinin çözümleme sürecinde eğitim yönetimi alanındaki bir uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman, ham veriler ve kodlamalar arasındaki tutarlığa bakarak tutarlık incelemesini ve ham veriler ile ulaşılan sonuçları karşılaştırarak yargı ve yorumlara yönelik teyit incelemesini yapmıştır. Daha sonra araştırmacı ile uzmanın oluşturduğu temalar, kodlar ve kavramlar arası görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kısımlar belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994:64) tarafından belirtilen formül yardımıyla da güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır.

#### Görüş Birliği

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı

Formül yardımıyla yapılan hesaplamalar sonunda, veri analizindeki kodlamaların güvenilirliği %94 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman'ın (1994:64), "Hesaplanan sonucun % 90'ı geçmesi halinde, veri toplama aracı güvenilir olarak kabul edilir." ifadesinden hareketle nitel görüşme analizinin güvenilir sonuçlar verdiğini söylenebilir.

Nitel araştırmada dış güvenilirliğin sağlanması amacıyla alınacak önlemlerden biri veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, görüşmeler esnasında görüşme niteliğini artırıcı ortama sadık kalınmış, görüşmelerin nasıl yapıldığı, verilerin nasıl kaydedildiği, elde edilen verilerin nasıl analiz edildiği ve elde edilen sonuçların nasıl sunulduğu ile ilgili detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca tüm ham veriler araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Araştırmanın dış güvenilirliğini arttırmak için ham veriler ile ulaşılan sonuçlar uzman tarafından karşılaştırılarak yargı ve yorumlara yönelik teyit incelemesini de yapılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR ve TARTIŞMA

#### 4.1. BULGULAR

##### 4.1.1. Mentorluk Sistemine İlişkin Bulgular

###### *Mentor Temasına İlişkin Bulgular*

Mentor temasına bağlı “mentorun sahip olması gereken kişisel özellikler”, “mentorun sahip olması gereken mesleki özellikler”, “mentor aday öğretmen eşleştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken özellikler” ve “mentor ve aday öğretmenin çalışma koşulları” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar aşağıdaki tablolarda sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4.1. Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 1:</b>	<b>Mentorun Sahip Olması Gereken Kişisel Özellikler</b>
	Dışa dönük
	Aktif
	Çözüm odaklı
	İletişim kurabilen
	Empati becerisi olan
	Güven verici olma
	Tarafsız olma
	Sabırlı olma
<b>Alt Tema 2:</b>	<b>Mentorun Sahip Olması Gereken Mesleki Özellikler</b>
	Deneyimli
	Yüksek lisans yapmış olma
	Mentorluk eğitimi almış olma
	En az beş yıl öğretmenlik yapmış olma
	Teknolojiyi iyi kullanabilme
	Yenilikleri ve yapılan akademik çalışmalarını takip etme



Katılımcılardan A.Ö.1, A.Ö.7, A.Ö.22, A.Ö.15; A.Ö.26, A.Ö.33, A.Ö.29, A.Ö.32 aday öğretmenlere mesleğe uyum sürecinde yol gösterip, destek olacak olan mentorun kişisel özelliklerinden birinin “dışa dönük olma” olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan A.Ö. 26’ nın ifadeleri şu şekildedir:

*“Aday öğretmenleri okulun o resmi ortamından çıkartıp daha rahat kendini ifade edebileceği bir ortam sağlayan, sosyal ve insanlarla diyalog kurmayı seven kişiler mentor olmalıdır.”*

Katılımcılardan A.Ö.5, A.Ö.16, A.Ö.25, A.Ö.8, A.Ö.9, A.Ö.10, A.Ö.4, A.Ö.14 mentorun sahip olması gereken bir diğer kişisel özelliğin ise “aktif olma” olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan A.Ö. 5’in ifadeleri şu şekildedir:

*“Bence iyi bir mentor aktif de olmalıdır aynı zamanda. Hani mesleği ile ilgili sürekli araştıran, aday öğretmenin mesleğe kolay adapte olması için ve başarılı olması için faydalı aktiviteler hazırlayan birisi mesela.”*

Katılımcılardan A.Ö.11, A.Ö.18, A.Ö.20, A.Ö.37, A.Ö.25, A.Ö.30, A.Ö.21, A.Ö.33, mentorun sahip olması gereken bir başka kişisel özelliğin ise “çözüm odaklı olma” olduğunu söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 37.’nin ifadeleri şu şekildedir:

*“İnsan çünkü problemlerini anlatırken sorarken kendini rahat hissetmek istiyor. Problemlerimize çözüm odaklı yaklaşan bireyler olmalı, somut çözümler getirmeli.”*

Katılımcılardan A.Ö.15, A.Ö.23, A.Ö.12, A.Ö.16, A.Ö.14, A.Ö.29, A.Ö.36, A.Ö.40, mentorun “iyi iletişim kurabilen” bireyler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 15.’in ifadeleri şu şekildedir:

*“ İnsanların rahatça fikirlerini alabilecek, o esnekliği tanıyabilecek, karşısına oturduğunda rahatça kendini açabileceğin insanlar olmalı ve bizim aldığımız eğitimlerde adaylığımızın kalkması için gelen insanlar resmi kıyafetlerle gelip karşımızda bize sadece yönetmelikler anlatıyorlardı. Böyle arada bir mesafe olunca insan kendini ifade edemiyor. Bu yüzden mentorlar iyi iletişim kurabilen kişiler olmalı.”*

Katılımcılardan A.Ö.19, A.Ö.21, A.Ö.11, A.Ö.6, A.Ö.4, A.Ö.7, A.Ö.9, A.Ö.12, mentorun “empati yapabilen” bireyler olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 21.’in ifadeleri şu şekildedir:

*“Hani en önemlisi mentor karşısındakini anlayabilen bir kişi olmalıdır, ona uyum sürecinde yardım ederken, kendini onun yerine koyabilmelidir, hatta kendi adaylık sürecinde yaşadığı*

*sıkıntıları aklına getirmelidir.”*

Katılımcılardan A.Ö.6, A.Ö.23, A.Ö.11, A.Ö.24 mentorun “güven veren” bireyler olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan A.Ö. 23.’ ün ifadeleri şu şekildedir:

*“Sorularımızı sorarken arkasından farklı bir şeyle karşılaşacak mıyız diye kendimizi açmaktan çekinmeyeceğimiz insanlar olmalı. Yani bir müdür gibi sorarsam bana farklı bir şekilde yaklaşır mı bunun sonucunda olumsuz bir yaklaşımla yada olumsuz bir olayla karşılaşır mıyım gibi bir soru işareti kalmamalı aklımda. Ona güven duyabiliyim.”*

Katılımcılardan A.Ö.6, A.Ö.5, A.Ö.18, A.Ö.1, A.Ö.7, A.Ö.13 mentorun “sabırlı” bireyler olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan A.Ö. 7.’nin ifadeleri şu şekildedir:

*“Bir öğretmen nasıl öğrencisine karşı sabırlı yaklaşmalı, o başarılı oluncaya kadar özverili olmalı diyorsak, aynı şeyi mentor de aday öğretmen için yapmalı bana kalırsa, aday öğretmen belki çabuk pes eder, belki bazı hataları tekrar tekrar yapar, her şeye rağmen mentor sabırlı olmalı.”*

Katılımcılardan A.Ö.10, A.Ö.3, A.Ö.23, A.Ö.18; A.Ö.31, A.Ö.28, A.Ö.29 mentorun “tarafsız” olması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan A.Ö. 31.’in ifadeleri şu şekildedir:

*“Bana göre bir mentor hiçbir şekilde yanlı olmamalıdır. Denetleyici olarak değil destekleyici olarak aday öğretmenin yanında olmalı, aday öğretmenin çalıştığı okulun müdürünün yanında farklı, aday öğretmenin yüzüne farklı davranmamalıdır.”*

Katılımcılardan A.Ö.5, A.Ö.3, A.Ö.16, A.Ö.9; A.Ö.13, A.Ö.4, A.Ö.7, A.Ö.12, mentorun sahip olması gereken mesleki özelliklerden birinin “deneyimli olma” olduğunu söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 4.’ün ifadeleri şu şekildedir:

*“Deneyimli olmalı. Tecrübeli, meslekte pek çok şey yaşamış olmalı ve bir şeyler aktarabilmeli karşısındakine. Ben bir soru sorduğumda buna çözüm bulabilecek birisi olmalı. Daha önce bunu yaşamış görmüş, bak bunu yaparsan böyle bir sonuç elde edersin diye fayda sağlayacak bir insan olmalı.”*

Katılımcılardan A.Ö.6, A.Ö.13, A.Ö.21, A.Ö.19, A.Ö.11, A.Ö.36, A.Ö.40, mentorun sahip olması gereken mesleki özelliklerden bir diğerinin ise “yüksek lisans yapmış olma” olduğunu söylemişlerdir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö.36.’nın ifadeleri şu şekildedir:

*“Buna lisans şartını hatta yüksek lisans şartını da koymak gerekiyor. Mesela okul öncesi öğretmenlerine mentörlük yapacak kişilerin okul öncesi öğretmenliği mezunu olması gerekiyor. Bence yüksek lisans mezunu da olmaları gerekiyor bu alanda uzmanlık yapabilmeleri için. Kendi alanlarında ya da eğitim alanında.”*

Katılımcılardan A.Ö.8, A.Ö.10, A.Ö.20, A.Ö.12, A.Ö.1, A.Ö.14, A.Ö.7, A.Ö.9’ a göre, mentorun sahip olması gereken mesleki özelliklerden bir diğeri de “mentörlük eğitimi almış olma” dır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 8.’in ifadeleri şöyledir:

*“Mesela mentörlük eğitimi adı altında bir lisans programı açılacaksa burada eğitim almalı mentor olacak bireyler, böyle bir lisans programı olmayacaksa, bununla ilgili düzenlenecek kurslara ve eğitimlere katılmaları gerekmektedir. Hani bu eğitim süresi de ciddi bir süreç olmalı bence.”*

Katılımcılardan A.Ö.7, A.Ö.14, A.Ö.21, A.Ö.23, A.Ö.3’ e göre, mentorun sahip olması gereken mesleki özelliklerden bir diğeri de “en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olma” dır. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 23.’ün ifadeleri şöyledir:

*“Mentörlerin öğretmenlik mesleğinde belli bir deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Örneğin, mentörlük eğitimi adı altında bir yüksek lisans programı ya da başka bir eğitim programı düzenlenecekse, burada eğitim alacak bireylerin en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olması şartı getirilmesi gibi.”*

Katılımcılardan A.Ö.8, A.Ö.10, A.Ö.30, A.Ö.39, A.Ö.13’ e göre, mentorun sahip olması gereken mesleki özelliklerden bir diğeri de “teknolojiyi iyi kullanabilme” dir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 39.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Teknoloji hemen hemen bütün mesleklerde vazgeçilmezimiz. Hani burada akla şöyle bir şey geliyor, mentor sanal ortamda, sosyal medya aracılığıyla, iletişim kurabilmeli aday öğretmenlerle. Teknolojiden uzak olmamalı, çünkü aday öğretmenler yaş ortalaması olarak oldukça gençler ve teknoloji ile haşır neşirler. Bu nedenle mentorunda bu konuda oldukça iyi olması gerekir bence.”*

Katılımcılardan A.Ö.18, A.Ö.15, A.Ö.13, A.Ö.10’ a göre, mentorun sahip olması gereken mesleki özelliklerden bir diğeri de “yenilikleri ve akademik çalışmalarını takip etme” dir. Bu konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 10’ un ifadeleri şöyledir:

*“Bir mentorun aday öğretmene faydalı olması için dünyada alanı ile ilgili neler olup bittiğiyle ilgilenmesi gerekir. Alanı ile ilgili dergi ve gazetelere abone olabilir mesela, eğitimlere katılıp kendisini güncellemeli sürekli. Akademik makale ve çalışmalarını da takip*

*etmeli işinde başarılı olmak istiyorsa.”*

Katılımcıların bir mentorde bulunmasını istedikleri kişisel özelliklere bakıldığı zaman, aday öğretmen olarak mesleklerine adapte olmaya ve yaşadıkları problemleri çözmeye çalışırken, onları anlayabilecek, rahatça kendilerini ifade edebilecekleri ve kendileriyle sağlıklı iletişim kurabilecek mentorlerle çalışmak istedikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle aday öğretmenler görüşmeler esnasında bir mentorun empati ve iletişim kurma becerisinin gelişmiş olmasını istediklerini vurgulamışlardır. Mentorun sahip olması istenen mesleki özelliklere bakıldığında ise deneyimli olma ve mentorluk eğitimi almış olma özellikleri ön plana çıkmaktadır. Aday öğretmenler bir mentorun, mevcut sistemde onlara rastgele atanan rehber öğretmenden farklı olarak, kurs ya da yüksek lisans programları aracılığıyla mentorluk işinin eğitimini almış olmalarının önemine dikkat çekmişlerdir.

Mentor temasına ilişkin üçüncü alt tema olan “mentor-aday öğretmen eşleştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.2.** Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 3:</b>	<b>Mentor Aday Öğretmen Eşleştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar</b>
	Aynı eğitim bölgesinde çalışan
	Aday öğretmenin mentorunu seçme hakkı
	Aday öğretmenin mentorunu değiştirme hakkı
	Aday öğretmen ve mentorun aynı branşta olması

Katılımcılardan A.Ö.8, A.Ö.1, A.Ö.21, A.Ö.2, A.Ö.31, A.Ö.24, A.Ö.35, mentor-aday öğretmen eşleştirmesi sürecinde her ikisinin de “aynı eğitim bölgesinde çalışması”nın gerektiğini söylemiştir. Bu konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecini yeni tamamlamış katılımcılardan A.Ö. 28.’in ifadeleri şöyledir:

*“Bence mentor ve aday öğretmen aynı bölgede çalışmalı, mesela Şehitkamil’in belli eğitim bölgelerinde çalışan aday öğretmenler için o bölgeyi, oradaki okulların şartlarını bilen mentorler belirlenmeli. Çünkü bölgeyi bilen bir mentör daha çok yardımcı olabilir aynı bölgedeki adaylara. Yani bize atıyorum kendi branşım için söyleyecek olursam laboratuvar*

*kullanman gerekiyor, fakat köy öğretmeniyim öyle bir olanağım yok. Bunlar o yüzden çok havada kalmış olacak. Bana daha çok bulunduğum bölgedeki şeylerden örnek verip o tarz şeylere yöneltirse ben daha verimli olabileceğimi düşünüyorum.”*

Katılımcılardan A.Ö.12, A.Ö.13, A.Ö.18, A.Ö.25; A.Ö.27, A.Ö.32, A.Ö.38, A.Ö.6 mentor-aday öğretmen eşleştirmesi sürecinde “aday öğretmenin kendi mentorunu seçme hakkına sahip olması” gerektiğini söylemiştir. Konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecini yeni tamamlamış katılımcılardan A.Ö. 27’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Hani bence aday öğretmene kendi ihtiyaçlarına cevap verebilecek ve çalıştığı bölgeyi iyi bilen bir mentor seçme hakkı verilmeli.”*

Katılımcılardan A.Ö.3, A.Ö.1, A.Ö.22, A.Ö.19, A.Ö.31, A.Ö.28, A.Ö.35, A.Ö.40 “aday öğretmenin gerektiğinde mentorunu değiştirme hakkına sahip olması” gerektiğini söylemiştir. Konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecini yeni tamamlamış katılımcılardan A.Ö. 19.’un ifadeleri şöyledir:

*“ Bir de mentörler arasında bir mentör atandı o mentörle iletişim kuramayabilir aday öğretmen. İstediginde eğer belli şartlarda mentörü değiştirebilme özelliğinin olması gerekiyo bence. Böylede bi esneklik tanınabilir.”*

Katılımcılardan A.Ö.8, A.Ö.10, A.Ö.20, A.Ö.12, A.Ö.32, A.Ö.33, A.Ö.36, A.Ö.29 “aday öğretmenin ve mentorun aynı branştan olması” gerektiğini söylemiştir. Konu ile ilgili aday öğretmenlik sürecini yeni tamamlamış katılımcılardan A.Ö. 32.’nin ifadeleri şöyledir:

*“ Ancak aday öğretmenle aynı branşta olan, deneyimli ve eğitim almış bir öğretmen ona faydalı olacaktır. Yani benim branşım dışından biri benim o alanda dersi anlatırken yaşadığım sıkıntıları bilemez. Öğretim yöntem ve teknikleri bile alana göre değişiyor çünkü. Hani matematik dersinde kullanılan tekniklerle İngilizce dersinde kullanılan teknikler bile değişiyor mesela.”*

Mentor-aday öğretmen eşleştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar alt teması altındaki kavramlara bakıldığında, aday öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıların anlaşılabilmesi için, kendileriyle ortak özelliklere sahip ve benzer şartlarda bulunmuş mentorlerle çalışmak istedikleri anlaşılmaktadır.

Mentor temasına ilişkin dördüncü alt tema olan “mentorun ve aday öğretmenin çalışma koşulları” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.3.** Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 4:</b>	<b>Mentorun ve Aday Öğretmenin Çalışma Koşulları</b>
	Mentorun iş yükü hafifletilmeli
	Mentorluk uygulamaları için ücret verilmeli
	Mentor sadece mentorluk hizmeti vermeli (öğretmenlik yapmamalı)
	Aday öğretmenin iş yükü hafifletilmeli
	Aday öğretmen mentorluk uygulamalarına katılmak için görevli izinli sayılmalı

Katılımcılardan A.Ö.18, A.Ö.1, A.Ö.24, A.Ö.13, A.Ö.34, A.Ö.30, A.Ö.27, A.Ö.39 “mentorun iş yükünün hafifletilmesi” gerektiğini söylemiştir. Konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 27.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bana göre verimli bir mentorluk uygulaması yapmak istiyorsak, mentorun mentorluk yapmak dışında başka bir iş yapmamasını sağlamalıyız. Ya da mentorler de branşlara ayrılmalı, yani sınıf yönetimi ile ilgili aday öğretmene destek sağlayacak mentor ayrı, evrak işleri ile ilgili mentor ayrı olmalı bence. Bu şekilde mentorler daha verimli olur, çünkü odaklanacakları iş yükü azalır.”*

Katılımcılardan A.Ö.8, A.Ö.12, A.Ö.2, A.Ö.21, A.Ö.31, A.Ö.40, A.Ö.26, “Mentorluk uygulamaları için ücret verilmesi” gerektiğini söylemiştir. Konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Mentorun daha verimli olması için bence bu işi gönüllü değil de ücret karşılığında yapması gerekiyor. Mentorluk profesyonel bir iş olarak değerlendirilmeli ve mentorlere aylık bağlanmalı bana göre.”*

Katılımcılar “mentor sadece mentorluk hizmeti vermeli” görüşünü savunmuştur. Konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 10.’nun ifadeleri şöyledir:

*“Eğer mentorun iş yükü hafifletilmezse, yani mentorluk dışında öğretmenlik yapmaya da devam ederse, mentorluk uygulaması bence faydalı olmaz, bana göre belli bir süre öğretmenlik yapmış bir kişi mentorluk eğitimi aldıktan sonra sadece mentorluk yapmalıdır. Hem okul, hem mentorluk büyük iş yükü olacaktır.”*

Katılımcılar “aday öğretmenin iş yükünün hafifletilmesi” gerektiğini söylemiştir. Konu ile ilgili katılımcılardan A.Ö. 37.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmen mentorluk uygulamalarına katılacaksa haftada 30 saat derse girmemeli bence, ders programı yarım gün boş olacak şekilde düzenlenmeli, ekstra evrak işleri yaptırılmamalı. Nitelikli bir öğretmen olabilmesi için kendini geliştirmesine izin verilmeli.”*

Katılımcılar “aday öğretmenin mentorluk uygulamalarına katılmak için görevli izinli sayılması” gerektiğini söylemiştir. Konu ile ilgili katılımcılardan D.Ö. 12.’nin ifadeleri şöyledir:

*“Hatta gerektiğinde aday öğretmen mentoruyla görüşmek için görevli izinli sayılmalı, mesela haftanın bir günü, her Salı örneğin mentoruyla görüşebilmeli.”*

Katılımcıların mentorun ve aday öğretmenin çalışma koşulları ile ilgili görüşleri incelendiğinde, sürecin etkili işlemesi adına mentorun ve aday öğretmenlerin çalışma koşullarının yeniden düzenlenmesi gerektiği yönündeki fikirler ön plana çıkmaktadır. Mentorlerin mentorluk işini öğretmenlikle birlikte değil, ayrı bir iş olarak yapmaları, aday öğretmenlerin de göreve başlatma sürecinde gerektiğinde izinli sayılmaları gerektiği ifade edilmiştir.

### ***Mentorluk Uygulamaları Temasına İlişkin Bulgular***

Mentorluk uygulamaları temasına bağlı “görüşme grubunun özellikleri”, “mentor-aday öğretmen görüşmelerinde ele alınan konular”, “görüşme sıklığı”, “görüşme süresi”, “görüşme zamanı”, “görüşme yeri”, “görüşmelerin değerlendirilmesi” ve “görüşme içeriğinin raporlanması” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 1:</b>	<b>Görüşme Grubunun Özellikleri</b>
	<b>Grup halinde görüşmeler</b>
	✓ Deneyim paylaşımı
	✓ Kalabalık olmamalı (en az 5, en fazla 10 kişi)
	✓ Ön hazırlık
	✓ Aynı okul türündeki öğretmenler
	✓ Aynı branştan aday öğretmenler
	✓ Farklı okullardan aday öğretmenler(fikir alışverişi konusunda avantajlı, insanlar daha rahat kendilerini ifade ederler)
	✓ Aynı bölgede yaşayan aday öğretmenler
	<b>Bireysel Görüşmeler</b>
	✓ Randevu sistemi şeklinde
	✓ Özel Konuların görüşülmesi
	✓ İhtiyaç durumunda
	✓ Problem yaşanan mesleki konular

Katılımcılar “Mentorluk uygulamalarının hem grup halinde görüşmeler, hem de bireysel görüşmeler olarak yürütülmesi ” görüşünü savunmuştur. Aday öğretmenlik sürecini yeni tamamlamış katılımcılardan bazıları grup halinde görüşmelerin “deneyim paylaşımı” anlamında önemli olduğunu söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 20.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bence mentorluk uygulamalarının birden fazla aday öğretmenle yürütülmesi daha iyi olur. Yani mentor ve bir grup aday öğretmen bir araya gelmeli. Hatta farklı okullardan aday öğretmenler olduğunda fikir alışverişi konusunda da bence avantaj sağlayabilir ki zaten aynı okulda bulunan aday öğretmenler kendi okullarında buldukları zaman içerisinde kendi aralarında da fikir alışverişi yapıp, problem yaşadıklarında yada farklı sorunlar yaşadıklarında çözüm önerilerinde bulunabilirler. Hani farklı okullarda çalışan öğretmenler, kendi yaşadıkları farklı deneyimleri paylaşma fırsatı bulur.”*



Aday öğretmenlik sürecinin sonlarında olan katılımcılardan bazıları mentor ile aday öğretmenin bir araya geldiği grupların “kalabalık olmaması” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 21.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Hani çok fazla sayı olduğunda sorunları ifade etmede ya da fikir alışverişinde bulunma noktasında sıra çok geç gelebilir. Herkes kendini istediği ölçüde ifade edemeyebilir. Bu noktada bence ideal sayı en fazla 10 olabilir. Yani gruplar uygulamanın verimli olması adına fazla kalabalık olmamalıdır.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinden önce, “görüşmelere ilişki ön hazırlık yapmak” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 33.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Ya aslında mentor ve aday öğretmen bir araya gelmeden önce her görüşmede hangi konuların ele alınacağı belirlenmelidir. Bir plana bağlanmalıdır. Aday öğretmenler örneğin o hafta işlenecek konuyla ilgili önceden hazırlanabilir ve varsa problemleri onlara yoğunlaştır. Ama bu durum esnek olmalı aynı zamanda.”*

Katılımcılardan bazıları grup halindeki görüşmelere “aynı okul türlerinden aday öğretmenlerin katılması” gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 26.’ nın ifadeleri şöyledir:

*“Bence okul türü göz önünde bulundurulmalı. Ortaokul ayrı ilkokul ayrı, lise öğretmenleri ayrı mentorlerle görüşmeliler. Çünkü farklı okul türlerinde çalışan öğretmenler farklı koşullarda çalıştıkları için farklı alanlarda desteğe ihtiyaç duyabilirler işte bu nedenle okul türüne göre görüşme grupları belirlenmeli.”*

Katılımcılardan bazıları grup halindeki görüşmelere “aynı branştan aday öğretmenlerin katılması” gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 28.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Yine branşlarda ayırt edilmeli yani her branş kendi içinde kendi mentoruyla görüşmeli, çünkü matematik öğretmeni uyum sürecinde farklı sıkıntı yaşarken, sınıf öğretmeni çok daha farklı sıkıntı yaşıyor.”*

Katılımcılardan bazıları grup halindeki görüşmelere “farklı okullardan aday öğretmenlerin katılması” gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 30.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Bence şöyle bir şart göz önünde bulundurulmamalı hani bütün aday öğretmenler aynı okulda bulunmalı diye bir şart olamamalı. Hatta farklı okullardan aday öğretmenler*

*olduğunda fikir alışverişi konusunda da bence avantaj sağlayabilir ki zaten aynı okulda bulunan aday öğretmenler kendi okulda buldukları zaman içerisinde kendi aralarında da fikir paylaşımında bulunurlar ve farklı sorunlar yaşadıklarında çözüm önerilerinde bulunabilirler. Bunun için mentorluk uygulamalarında tekrar bir araya gelmeye gerek yoktur. Ayrıca bu sadece bizim okulda yaşanan bir durum değilmiş ya da sadece benim problemim değilmiş oh be gibi bir rahatlık söz konusu olabilir belki.”*

Katılımcılardan A. Ö. 37 konuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

*“Sonuçta dediğimiz gibi mesai saatleri içinde zaten bir paylaşımında bulunabilirler aynı okulda çalışan aday öğretmenler ve aynı okuldan olurlarsa şimdi şöyle bir sıkıntı da olabilir, zaten problemler ortak aynı şeyler konuşulup aynı çizgi üzerinde gidilecek. Hiçbir sonuca varılamayabilir. Ya da aralarında bir iletişim kopukluğu olabilir o yüzden açmakta zorlanabilir adaylar. Farklı okullardan olurlarsa belki kendilerini daha rahat açabilirler.”*

Katılımcılardan bazıları grup halindeki görüşmelere “aynı eğitim bölgelerinde çalışan aday öğretmenlerin katılması” gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 22.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Belki şöyle bir sınır olabilir, aynı bölgelerde yaşayan hani tüm köy öğretmenleri olabilir, biri köyden biri şehirden değil de köyler kendi aralarında, şehir merkezindekiler kendi aralarında daha rahat bir çözüm oluşturabilirler. Onların şartı farklı oluyor bizim şartlarımız farklı oluyor. Mesela bizim kullandığımız materyaller çok daha farklı. Fakat onlarda daha farklı daha modernleşmiş materyaller olabiliyor. Bu noktada ortak bir fikir sağlayamayabiliyoruz. İşte en basitinden akıllı tahta. Onlar kullanıyor biz kullanmıyoruz.”*

Katılımcılardan bazıları bireysel görüşmelerin “randevu sistemi şeklinde yürütülmesi” gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 39.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Bence hem bireysel hem de genel bir topluluk olarak bilgi alınması gerekiyor. Özellikle teorik konularda sınıf yönetimi ile ilgili genel hatları ile hani okul yönetimi ile ilgili evraklarla alakalı genel olarak bir bilgi alabilir aday öğretmen. Ama bunun dışında yine isteğe bağlı olarak problem olduğunda randevu sistemi ile çalışan bir mentorluk sistemi olabilir. Bireysel mentorluk yani.”*

Katılımcılardan bazıları “özel konuların bireysel görüşmelerde ele alınması” gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö.28.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Grup halinde görüşmeler yapıp, daha sonra yani görüşmeler bitince belli veriler sağlandıktan sonra, çözüm alınamayan konularda, bireysel olarak zorlanılan konularda ya da özel olarak görüşülmesi gereken konularda bireysel görüşmeler sağlanabilir.”*

Katılımcılardan bazıları “ihtiyaç duyulduğunda” grup görüşmeleri dışında, mentorle bireysel görüşme yapılması gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 15.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Sadece bireysel olarak mentorluk yapılırsa bu da bence imkanları zorlayacaktır. Çünkü ülkemizde çalışan öğretmen sayısı çok fazla ve mentor sayısı bunca öğretmene destek verme konusunda yetersiz kalacaktır. Bireysel olarak bütün öğretmenlerle çalışmak zor olabilir. Bu nedenle grup olarak mentorle yapılan görüşmeler haricinde, ihtiyaç duyulduğunda bireysel görüşmeler yapılmalı.”*

Katılımcılardan bazıları “Problem yaşanan mesleki konular” için grup görüşmeleri dışında, mentorle bireysel görüşme yapmanın aday öğretmen için daha etkili olacağını belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 35.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Bence mentorle grup olarak yapılan görüşmeler sonunda aday öğretmen bazı mesleki konularda hala problem yaşıyorsa, o zaman mentorden bireysel görüşme talebinde bulunmalıdır. Yani kişiler bazen bir konuda problem yaşadığını başkalarının yanında söyleyemeyebilir, çekinir, kendini yetersiz hisseder. İşte bu nedenle bireysel görüşme burada daha verimli olur.”*

Katılımcıların mentor ile aday öğretmenin bir araya geleceği görüşme grubunun özelliklerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların bu görüşmelerin hem grup halinde hem de bireysel görüşmeler şeklinde yapılabileceği konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. Grup halindeki görüşmelerin fikir alışverişi ve deneyim paylaşımı konusunda çok daha verimli olacağı görüşü ön plana çıkmaktadır. Bireysel görüşmelerin ise problem yaşanan mesleki konularda, ihtiyaç duyulduğunda yapılabileceği ifade edilmiştir.

Mentorluk uygulamaları temasına ilişkin ikinci alt tema olan “ mentor-aday öğretmen görüşmelerinde ele alınan konular” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.5.** Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 2:</b>	<b>Mentor-Aday</b>	<b>Öğretmen</b>
	<b>Görüşmelerinde Ele Alınacak Konular</b>	
	Sınıf Yönetimi	
	Çevreye ve okula uyum	
	Konu Alanı	
	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	
	Ölçme ve değerlendirme	
	Öğrencilerin dikkatini derse çekme	
	Öğrencilerle iletişim	
	Meslektaşlarla iletişim	
	Yöneticilerle iletişim	
	Evrak işleri	
	Dersi planlama	

Aday öğretmenlik sürecinin sonlarında olan katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “sınıf yönetimini” ele alınması gereken önemli bir konu olarak ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Ders konusunda, sınıf yönetimi konusunda, branş konularımızı nasıl öğrencilere aktaracağımız konusunda da sorunlar yaşıyoruz. Bu anlamda mentorler bize ön ayak olabilmeli. İlk etapta sınıf hakimiyeti sağlanmalı çünkü sınıf hakimiyeti sağlamadan çocuklara bir şey katamayacağımız açık.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “çevreye ve okula uyum” konusunun ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’ in ifadeleri şöyledir:

*“ikinci olarak bence okul ortamına, çevreye adaptasyon sürecinde yardımcı olabilmeli mentor, çünkü bence öğretmenin huzuru her şeyden önemli, o ortama hani gönül rahatlığı ile sorun yaşamadan kolaylıkla adapte olup, huzurlu olabilirse sınıfta da bunu öğrencilere olumlu bir şekilde yansıtabileceğini düşünüyorum.”*

Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 39.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Bence ilk olarak sınıf yönetiminin yanında bir de okula uyum önemli yani çünkü biz nasıl davranacağımızı bilmediğimiz bir yere girince huzursuz oluyoruz. Giriş çıkış saatlerini bile bilmediğimiz bir ortama pat diye girip ders anlatmaya başlıyoruz. Önce okula uyum eğitimi verilebilir.”*

Aday öğretmenlik sürecinin sonlarında olan katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “konu alanı” konusunun ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 34.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Bence eğitimi alan mentörler ilk başta hangi branşa hizmet edecekse o alanda uzmanlaşmış olmalı. Çünkü aday öğretmenler için destek, daha küçük sınıflarda sadece davranışa yönelik olsa da, daha büyük sınıflarda sınava yönelik öğrenci hazırladığımız için en başta ders kısmında olabilir. Nasıl başarıya ulaştırabiliriz gibi. Konu alanında olması ve sınıf yönetimi konusunda olması gerektiğini düşünüyorum.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “öğretim yöntem ve teknikleri” konusunun ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 8.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Öğretimi gerçekleştireceğimiz branşa, konu alanına ne kadar hakim olursak olalım, bence o bilgileri öğrenciye nasıl en iyi şekilde aktaracağımızı bilmiyorsak, başarılı bir öğretmen olamayız, bazen öğrencilerin anlamakta en zorluk çektiği konuları bile, kullanacağımız yöntem sayesinde öğrencilere en iyi biçimde anlatabiliriz. İşte bu nedenle, mentorle görüşmelerde ya da diğer uygulamalarda bu konu öncelikli ele alınmalı.”*

Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 10.’ nun ifadeleri şöyledir:

*“Öğretim yöntem teknikleri yani hangi konuyu nasıl öğreteceğimiz konusunda bir şeyler danışabilirsek buda çok iyi olacaktır. Bir de yaş grubunun seviyesine inebilmek. İlk başta yaşadığımız genel sorundur bu. Hani uygulama yapmadığımız için atandığımızda bu sorunla karşı karşıya geliyoruz. Yani önceden bir şeyler bilebilmek ya da danışabilmek bunu nasıl indirgeyeceğimizi öğrenmek aday öğretmenlere çok katkı sağlayacaktır.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “ölçme ve değerlendirme” konusunun ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Mesleğin ilk aylarında en çok zorlandığım konu öğrencilerin bir konuyu anlayıp anlamadığından emin olamamaktı, onların performanslarını nasıl değerlendireceğimi bilmiyordum, yazılı sorularını hazırlarken ve puanlama yaparken zorlanıyordum, bence bir aday öğretmene uyum sürecinde bilgi verilmesi gereken en önemli konulardan, ölçme ve değerlendirme.”*

Katılımcıların bir kısmı mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “öğrencilerin dikkatini derse çekme” konusunun ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 27.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bana göre herkes bir konuyu herhangi bir şekilde anlatabilir, önemli olan bir şeyi anlatırken, dinleyicinin dikkatini anlattığınız şeye odaklamaktır. Yani bir öğretmenin öğrencinin dikkatini derse yoğunlaştırması oldukça önemlidir. Mesleğimizde başarılı olabilmek için, derslerimizi sıradanlıktan kurtarmamız gerekir ilk olarak.”*

Katılımcıların bir kısmı mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “öğrencilerle iletişim” konusunun ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 37.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Esasen her şeyin ötesinde, yani konu alanında uzman olma, dersi değişik yöntemler kullanarak anlatma ya da sınıfta disiplini sağlama gibi, bence en önemli konu öğrencilerle iyi iletişim kurmadır. Burada öğretmenin empati becerisine sahip olması gerekiyor. Yani farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin seviyesine inerek ders anlatabilmeliyiz yeri geldiğinde. Ya da onların problemlerini küçük görmeyip, onlara hoşgörüyle yaklaşabilmeliyiz. Uyum sürecinde mentor-aday öğretmen görüşmelerinde ele alınmalı bu konu.”*

Katılımcıların bir kısmı mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “meslektaşlarla iletişim” konusunun ele alınması gereken önemli konulardan biri olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 19.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Üniversite yaşamından ve öğrencilikten sonra yeni bir çevreye ve iş ortamına girmek hepimiz için zor olsa gerek, yani ben kendi adıma zorlandım. Okulumda farklı yaş gruplarından ve özellikle benden yaşça büyük insanlarla çalıştım. Bazı konularda zorluk çekmeme rağmen onlara soru sormadım, çekindim, kolaylıkla diyalog kuramadım, ben aday öğretmene bu konularda da önerilerde bulunulmasını istiyorum.”*

Katılımcıların bir kısmı mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “yöneticilerle iletişim” konusunun ele alınması gereken önemli konulardan biri olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 38.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Hani en büyük sıkıntılardan birisi yöneticileri bizi denetleyen amirler olarak algılamamız ki durum böyle. Bize not verecekler, performansımızı değerlendirecekler diye onlara hep ön yargıyla yaklaşıyoruz en azından benim için durum öyleydi. Onlarla diğer meslektaşlarıyla*

*olduğu gibi rahat olamadım hiçbir zaman. Ders ile ilgili sıkıntılarımı, yaşıdığım problemleri hani yanlış anlar diye müdürümle açıkça paylaşamadım. Bence mesleğe uyum sürecimizde bu konuyla ilgili mentorden yardım istemeliyiz belki onlar bizi doğru şekilde yönlendirir.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “evrak işleri” konusunun ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 11.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Çoğumuz adaylığımız süresince tutanakları nasıl hazırlayacağımız, sınıf rehberlik dosyamızdaki belgeleri nasıl hazırlayacağımız konusunda sıkıntı yaşadık ve bu konuda kimse tarafından yönlendirilmedik, hatta kimimiz idarenin yapması gereken yazışmaları bile yaptık, mentorluk programı ya da toplantıları içerisine bu konu dahil edilmeli mutlaka.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinde (mentorluk uygulamalarında) “dersi planlama” konusunun ele alınması gereken öncelikli konulardan olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 29.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Ya her şeyden önce derse girmeden nasıl hazırlanacağımızı ve dersi nasıl planlayacağımızı bilmek gerçekten önemli, ya da sınıfta işler istediğimiz gibi gitmediğinde planımızı nasıl şekillendirmemiz gerektiğini de adaylık sürecinde öğrenmeliyiz bence. Ayrıca sınıflarımız her zaman homojen olmuyor, farklı seviyelerde öğrenciler aynı sınıflarda olabiliyor bu da zaman yönetimini önemli kılıyor, planımızı farklı öğrencilere göre değiştirebilmeliyiz bence, tabii uyum sürecinde doğru yönlendirilme önemli.”*

Mentorluk uygulamalarında ele alınması gereken konular alt teması altındaki kavramlar incelendiğinde, sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğrencinin dikkatini derse çekme ve öğretim yöntem ve metodlarının katılımcılarca en çok üzerinde durulan konular olduğu anlaşılmaktadır. Aday öğretmenlerin odağında doğrudan öğrencilerle iletişim olan konularda yarıma ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Mentorluk uygulamaları temasına ilişkin üçüncü alt tema olan “ mentor-aday öğretmen görüşmelerinin sıklığı” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.6.** Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 3:</b>	<b>Görüşme Sıklığı</b>
	Haftada bir (grup halinde görüşme)
	İhtiyaç duyulduğunda randevu sistemi aracılığıyla (bireysel görüşme)

**Tablo 4.7.** Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 4:</b>	<b>Görüşme Süresi</b>
	45dk-1 saat (grup halinde görüşme)
	Esnek (bireysel görüşme)

**Tablo 4.8.** Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 5:</b>	<b>Görüşme Zamanı</b>
	Hafta içi
	Haftasonu

**Tablo 4.9.** Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 6:</b>	<b>Görüşme Yeri</b>
	Şehir merkezlerindeki okullarda veya toplantı salonlarında
	Ulaşımı kolay yerlerde
	Fiziksel koşulları uygun mekanlar

**Tablo 4.10.** Mentorluk Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar

<b>Alt Tema 7:</b>	<b>Görüşmelerin Değerlendirilmesi</b>
	Görüşme sonunda tutanak ya da rapor tutulması
	Teorik eğitim için mini testler
	Aday öğretmenlerin kendini değerlendirmesi
	Aday öğretmenlerin mentorunu değerlendirmesi
	Mentorların aday öğretmenleri okulda ziyareti



Aday öğretmenlik sürecinin sonlarında olan katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin sıklığı ile ilgili “haftada bir” olmalıdır görüşünü savunmuştur. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 37.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Yani bence her hafta bir kez bu görüşmeler organize edilmeli, çünkü bir aday öğretmenin mesleğe hızlı bir şekilde adapte olması ancak bu şekilde mümkün olabilir bana göre ve de ele alınacak bir sürü konu var, yani aday öğretmenin öğrenmesi gereken.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin sıklığı ile ilgili “ihtiyaç duyulduğunda randevu sistemi aracılığıyla” olmalıdır görüşünü savunmuştur. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 24.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Bir randevu sistemi ayarlanıp ihtiyacımız olduğunda randevu alıp öyle görüşebiliriz mentorumuzla bireysel olarak. Ama grup halinde görüşülecekse mentorle haftada 1 görüşülmesi uygun.”*

Mentorluk uygulamaları temasına ilişkin dördüncü alt tema olan “ mentor-aday öğretmen görüşmelerinin süresi” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin süresi ile ilgili “45 dakika ya da 1 saat” olmalıdır görüşünü savunmuştur. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 23.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Bence 1 saat yeterli olabilir. İnsanların birbirleri ile sorunlarını konuşup, mentorun de ona yardımcı olabileceği bir süre. Haftada bir olacaksa 1 saat yeterli olabilir insanlara.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin süresi ile ilgili “bireysel görüşmelerde esnek” olmalıdır görüşünü savunmuştur. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 40.’ ın ifadeleri şöyledir:

*“Bence topluluk halindeyse belli bir süreye bağlı ama kişiselse konunun götürdüğü yere kadar devam etmeli bence. Problem çözülene kadar devam etmeli. Yani esnek olmalı.”*

Mentorluk uygulamaları temasına ilişkin beşinci alt tema olan “ mentor-aday öğretmen görüşmelerinin zamanı” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin zamanı ile ilgili “hafta sonu” olması gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 12.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Olabildiğince esnek ve rahat hissedebileceğimiz resmileştirilmemiş bir şekilde yürütülmesi daha rahat ortam sağlayacaktır. Bu nedenle hafta sonu.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin zamanı ile

ilgili “hafta içi” olması gerektiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 36.’nın ifadeleri şöyledir:

*“Hafta içi mesai saatleri dışında uygun zaman ayarlanabilir ya da öğretmenler hafta içi bir gün ya da yarım gün mentorluk uygulamalarından faydalanmak için, görevli izinli sayılabilir.”*

Mentorluk uygulamaları temasına ilişkin altıncı alt tema olan “mentor-aday öğretmen görüşmelerinin yeri” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin yeri ile ilgili “Şehir merkezlerindeki okullarda veya toplantı salonlarında” olmalıdır görüşünü dile getirmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 3.’ün ifadeleri şöyledir:

*“Bence şehir merkezlerindeki okullarda düzenlenmeli veya toplantı salonlarında rahat ulaşım sağlanabilecek yerlerde olmalı.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin yeri ile ilgili “ulaşımı kolay yerlerde” olmalıdır görüşünü dile getirmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 9.’un ifadeleri şöyledir:

*“Bir şehirde pek çok farklı bölgede çalışan aday öğretmen olduğundan, bunların bir araya getirilmesi zor olabilir. Bu nedenle bence mentorluk uygulamaları için ulaşımı kolay yerler belirlenmelidir.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin yeri ile ilgili “fiziksel koşulları uygun mekanlar” olmalıdır görüşünü dile getirmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 4.’ün ifadeleri şöyledir:

*“Hani öyle bir merkez olmalı ki mentorluk uygulama ve görüşmelerinin yapılacağı yer, aday öğretmenlerin tüm gereksinimlerini karşılayacak nitelikte ve donanımda olmalı yani, görsel olarak, materyal desteği anlamında ve teknolojik donanım açısından.”*

Mentorluk uygulamaları temasına ilişkin yedinci alt tema olan “mentor-aday öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi ile ilgili “görüşme sonunda tutanak ya da rapor tutulması” gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’in ifadeleri şöyledir:

*“Tamam o konuşma esnasında hepimiz bir verim alıyoruzdur belki de ama sonucunda da belli bir süre geçtikten sonra o toplantıda en azından ne kazandığımıza dair elimizde somut*

*bir veri olabilmeli ve bu veriler bir sonraki toplantılara dönüt niteliğinde olmalı.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi ile ilgili “Teorik eğitimleri değerlendirmek mini testler” yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan D.Ö. 15.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Şöyle bir sınav olabilir belki sınıf yönetimi ile ilgili veya konu alanı ile ilgili bir eğitim veriliyorsa görüşmeler sonunda verilen kazanımlara ulaşıp ulaşılmadığı ile ilgili küçük bir sınav olabilir.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi ile ilgili “Aday öğretmenlerin kendini değerlendirmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 28.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Kontrol amaçlı insanların kendini değerlendirmesi de önemli mentorluk uygulamalarının verimli olup olmadığını anlamak için. Ama bu sonuçlar da bir başarı ya da başarısızlık olarak değerlendirilmemeli bence. Örneğin aday öğretmenler kendilerini mentorluk uygulamaları sonrasında anketler aracılığıyla değerlendirmeli.”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi ile ilgili “Aday öğretmenlerin mentorunu değerlendirmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 14.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Bana göre mentorluk sisteminin amacına hizmet edip etmediğini öğrenmek için mentorlar da değerlendirilmeli, asıl aktörler mentorlar çünkü, örneğin aday öğretmenler yine anketler aracılığıyla mentorunu değerlendirmeli”*

Katılımcılardan bazıları mentor-aday öğretmen görüşmelerinin değerlendirilmesi ile ilgili “mentorların aday öğretmenleri okulda ziyaret” etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 10.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Onun dışında da şöyle bir değerlendirme yapılabilir. Mentorluk eğitimi alan adaylar okulunda ziyaret edilebilir. Onların uygulamaları izlenebilir. Ders ortamında mentorlar adayları izleyebilir. Böylede değerlendirmeler gerçekleşebilir.”*

Katılımcılar mentor-aday öğretmen görüşmelerinin haftada bir kez düzenli olarak yapılması gerektiğini yinelemişlerdir. Görüşme süresinin ele alınan konuya ve aday öğretmenlerin taleplerine göre esnek olabileceğini, bunun dışında ortalama 45 dakika olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Görüşme yeri olarak teknolojik olarak donanımlı, ulaşımı kolay mekanların seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Görüşmelerin değerlendirilmesi alt teması altındaki kavramlara bakıldığında ise süreç sonunda aday öğretmenin mentorunu değerlendirmesinin yanında kendini değerlendirmesinin de bir o kadar önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca mentorun aday öğretmeni okulunda ziyaret ederek, mentorluk uygulamaları süresince öğrendiği teorik bilgileri ne kadar uygulayabildiğini gözlemlemesi gerektiği görüşü de ön plana çıkmaktadır.

### ***Mentorluk Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Bulgular***

Mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına bağlı kavramsal kodlamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Mentorluk Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar

<b>Tema</b>	<b>Mentorluk Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar</b>
	Çevreye ve okula kolayca uyum sağlama
	Kendine güven duyma
	Farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrenci motivasyonunu ve başarısını arttırma
	Kısa sürede sorun çözebilme

Aday öğretmenlik sürecinin sonlarında olan katılımcılardan bazıları mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalardan birinin “çevreye ve okula kolay uyum sağlama” olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 32.’nin ifadeleri şöyledir:

*“Hem okul ortamı ve hem de çevre açısından mentorluk programı bir rehber olduğunda, aday öğretmen kendini okulda daha rahat hissedip daha rahat ifade edebilecek diye düşünüyorum. En azından şunun rahatlığı olacak ben uzman bir mentor tarafından belli konular çerçevesinde bilgilendiriliyorum. Bu konularda benim de fikrim var.”*

Katılımcılardan bazıları mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise “kendine güven duyma” olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 27.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bana göre düzenli ve sistemli bir uyum eğitiminden geçecek aday öğretmen bir alt yapıya sahip olacağı için tabi ki de kendine güven duyacaktır, yani özgüveni artacaktır.”*

Katılımcılardan bazıları mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise “farklı yöntem ve teknikler kullanarak öğrenci motivasyonunu ve başarısını arttırma” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 7.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmen mentorluk uygulamaları ve workshoplar esnasında yeni yöntem ve teknikler öğrenecektir, hatta uygulama fırsatı bile bulabilir. Bu demek oluyor ki öğretmen bu yöntemleri kendi sınıfında uyguladığında, öğrencilerin derse olan ilgisi artacaktır. Derste motivasyonu yüksek olan öğrencinin de başarısı gözle görünür oranda artacaktır tabi.”*

Katılımcılardan bir kısmı ise mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalardan birinin “kısa sürede sorun çözebilme” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Planlı ve sistemli bir mentorluk programında alınacak eğitim sayesinde, aday öğretmen sınıf içinde bir kriz anında ne yapması gerektiğini bilir, yaşanan herhangi bir problemi en kısa zamanda çözer, makul akıl yürütebilir, farklı okullardan gelen meslektaşlarının yaşadığı sıkıntıları ve mentorun ona olan tavsiyelerini duyarak da, kendisi o problemi yaşamasa da çözebilir.”*

Katılımcıların mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu uygulamaların aday öğretmenin mesleki yeterliliğini artırarak, kendilerine güven duymalarını sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca aday öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerinin artmasının, onların problem çözme becerilerini de geliştirdiği görülmektedir.

#### **4.1.2.Akran Destek Sistemine İlişkin Bulgular**

##### ***Akran Desteği Uygulamaları Temasına İlişkin Bulgular***

Akran destek uygulamaları temasına bağlı “akran destek programının organizasyonu”, “akran desteği görüşme gruplarının özellikleri”, “akran desteği görüşmelerinde işlenecek konular”, “görüşme sıklığı”, “görüşme süresi”, “görüşme

zamani” ve “görüşmelerin değerlendirilmesi” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Akran desteği uygulamaları temasına ilişkin birinci alt tema olan “ akran destek programının organizasyonu” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.12.** Akran Desteği Uygulamalarına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 1:</b>	<b>Akran Destek Programının Organizasyonu</b>
	Akran destek grupları oluşturma
	Aday öğretmenlerin düzenli olarak akran destek gruplarında bir araya gelmesi
	Aday öğretmenlerin birbirlerini kendi okul ve sınıflarında ziyaret edip, çalışmalarına dönüt vermesi
	Sanal ortamda gruplar oluşturma
<b>Alt Tema 2:</b>	<b>Akran Desteği Görüşme Gruplarının Özellikleri</b>
	Aynı branştan aday öğretmenlerle görüşme
	Aynı ilçede çalışan aday öğretmenlerle görüşme
	Aynı okul türünde çalışan aday öğretmenlerle görüşme
	Hem aynı branştan hem de farklı branştan aday öğretmenlerle görüşme
	İşlenecek konular önceden belirlenmeli/ Ön hazırlık
	Mentorluk eğitimi alınan gruptaki aday öğretmenlerden farklı aday öğretmenlerle görüşme
	Görüşmelerde aday öğretmenlerin yanı sıra düzeni sağlayacak bir moderator bulunması/moderatore sahip olma

Katılımcılardan bazıları akran destek programının organizasyonu ile ilgili “akran destek grupları oluşturma” fikrini savunmuşlardır. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 5.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Bence öncelikle aday öğretmenlerin bir araya geleceği ortamlar oluşturulmalı, tanışmaları için fırsatlar yaratılmalı, bu sosyal medya aracılığıyla yapılabilir. Online ortamda görüşmeleri sağlanabilir ya da belirli sayıda aday öğretmen eşleştirilip düzenli aralıklarla görüşmeleri sağlanmalıdır. Bu sayı beş ya da altıdan fazla olmamalı.”*

Katılımcılardan bazıları akran destek programının organizasyonu ile ilgili “aday öğretmenlerin düzenli olarak akran destek gruplarında bir araya gelmesi” fikrini öne sürmüşlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 36.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Üzerinde durmamız gereken bir diğer konu da şu. Akran destek gruplarını oluşturmak kadar aday öğretmenlerin bu gruplarda bir araya gelip, öğretmenlik mesleğine uyum sürecinde birbirlerine destek olmalarını sağlamak da önemli.”*

Katılımcıların bir kısmı akran destek programının organizasyonu ile ilgili “Aday öğretmenlerin birbirlerini kendi okul ve sınıflarında ziyaret edip, çalışmalarına dönüt vermesi” fikrini öne sürmüşlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 22.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmenler sadece grup halinde görüşüp fikir alışverişinde bulunmakla kalmamalı bence, aynı zamanda birbirlerinden öğrendiklerini uygulamaya dökmeliler. Birbirlerini kendi çalışma ortamlarında da gözlemlemeliler, hatta performanslarına dönüt vermeliler.”*

Katılımcıların bir kısmı akran destek programının organizasyonu ile ilgili “sanal ortamda grup oluşturma” fikrini öne sürmüşlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 24.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Öğretmenlik mesleğine uyum sürecinde bana göre akran destek programı en avantajlı uygulamalar arasındadır, çünkü aday öğretmenler mesleki ve kişisel anlamda kendilerini geliştirmek için bir araya gelip toplanamadıklarında, sanal ortamda da birbirlerine destek verebilirler, yani sosyal medya aracılığıyla da grup oluşturabilirler. Mesela farklı okullarda hatta farklı illerde çalışan aday öğretmenler rahatlıkla görüşebilir.”*

Katılımcılar akran destek programının öncelikle 5 veya 6 kişilik gruplar oluşturularak organize edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yüz yüze görüşmenin yanı sıra sanal ortamda da aday öğretmenlerin sorunlarını ve deneyimlerini paylaşmak üzere bir araya gelebileceği fikri dikkat çekmektedir. Deneyim paylaşımı dışında aday öğretmenlerin kendileriyle aynı koşullarda çalışan akranlarını okullarında ziyaret edip, performanslarıyla ilgili dönüt vermeleri gerektiği görüşü de ön plana çıkmaktadır.

Akran desteği uygulamaları temasına ilişkin ikinci alt tema olan “ akran desteği görüşme gruplarının özellikleri” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının özellikleri ile ilgili “aynı branştan aday öğretmenlerin görüşmesi” gerektiğini dile getirmişlerdir.

Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.' nin ifadeleri şöyledir:

*“Bence akran destek gruplarındaki aday öğretmenler aynı branştan olmalı, çünkü kişi kendi branşından olan aday öğretmenlerle hem branşı yönündeki sorunları paylaşabilir hem de diğer konulardaki, çünkü onlarda aynı süreçten geçiyor.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının özellikleri ile ilgili “aynı ilçede çalışan aday öğretmenlerin görüşmesi” gerektiğini dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 33.' in ifadeleri şöyledir:

*“Bölgede yaşanan sorunlara aşinalık anlamında aynı ilçede çalışan aday öğretmenlerin bir araya gelmesi oldukça önemlidir. Köyde yaşanan sorunlarla şehir merkezinde bir okulda yaşanan sorunlar aynı olamaz doğal olarak.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının özellikleri ile ilgili “aynı okul türünde çalışan aday öğretmenlerin görüşmesi” gerektiğini dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 39.' in ifadeleri şöyledir:

*“Lisede görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve deneyimler benzerdir, aynı şekilde ilköğretimde çalışan öğretmenler de benzer sorunları yaşar bu anlamda bu okullarda çalışan aday öğretmenler aynı grupta bir araya gelmelidir, ortak deneyimler yaşadıkları için birbirlerine daha faydalı olacaklarını düşünüyorum.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının özellikleri ile ilgili “Hem aynı branştan hem de farklı branştan aday öğretmenlerin görüşmesi” gerektiğini dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 21.' in ifadeleri şöyledir:

*“Aynı branştan aday öğretmenlerin bir araya gelmesi tabii ki de çok faydalıdır, çünkü aynı süreçlerden geçiyorlar ancak farklı branşlardaki aday öğretmenlerin yaşadıkları problemleri ve deneyimleri bilmek de bir o kadar faydalı olabilir çünkü sonuç olarak branşlarımız farklı olsa da sınıf yönetimi ve metodoloji anlamında yaşadığımız sıkıntılar hemen hemen aynı.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının özellikleri ile ilgili “Ön hazırlık yapılması” gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 28.' in ifadeleri şöyledir:

*“Akran görüşmeleri, mentorle yapılan görüşmeler kadar resmi ya da düzenli olmayabilir ama yine de aday öğretmenler bir araya gelmeden hangi konuları konuşacaklarını bilmeli, bence ön hazırlık olmalı, hani eğer öğretmen hangi konuların işleneceğini bilirse ona deneyimlerini gözden geçirir ve sorularını hazırlar.”*



Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının özellikleri ile ilgili “Mentorluk eğitimi alınan gruptaki aday öğretmenlerden farklı aday öğretmenlerle görüşülmesi” gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 10.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Bir de bence mentorluk eğitimi aldığımız gruptan farklı bir grup olmalı akran desteğini aldığımız grup, aynı kişilerle bir araya gelinmemeli, daha farklı deneyimler tanımak ve bunlardan maksimum düzeyde fayda sağlamak için. Çünkü şahit olacağımız her bir deneyim aday öğretmeni mesleki anlamda daha da zenginleştirir.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının özellikleri ile ilgili “Görüşmelerde aday öğretmenlerin yanı sıra düzeni sağlayacak bir moderatör bulunması” gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 39.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Bu akran gruplarında düzeni sağlayacak bir otoritenin de yanımızda bulunması gerekiyor bence. Konu hakkında bilgi verebilir, daha aydınlatıcı konuşabilir. Yani konu alanına hakim olması gerekmiyor aslında genel anlamda bir açıklama yapıp hani bugün bundan bahsedeceğiz diyebilir. Bir ciddiyeti olması açısından, birisinin birisini daha iyi dinleyebilmesi açısından, organize olmak açısından.”*

Aday öğretmenlerin akran destek grubunun özellikleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ortak çalışma koşullarına ve benzer özelliklere sahip aday öğretmenlerin bir araya gelmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle aynı okul türlerinde çalışan, aynı branştan olan ve aynı eğitim bölgelerinde olan aday öğretmenlerin bir arada çalışması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca sadece gruplarda düzeni sağlamak adına grup başkanlarının olması gerektiği görüşü de dikkat çekmektedir.

Akran desteği uygulamaları temasına ilişkin üçüncü alt tema olan “ akran desteği görüşmelerinde işlenecek konular ” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.13.** Akran Desteği Uygulamaları Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 3:</b>	<b>Akran Desteği Görüşmelerinde İşlenecek Konular</b>
	Yaşanacak olası sorunlar
	Çevreye uyum
	Konu alanı ile ilgili konular
	Öğrenci ile iletişim
	Evrak İşleyişi

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarında işlenecek konulardan birinin “yaşanacak olası sorunlar” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 12.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Mesleğe uyum sürecinde farklı sorunlarla karşı karşıya kalıyor öğretmen, tüm bunlar yeni bir duruma adapte olmakla ilgili. Bu süreçte daha öncekilerin yaşadığı sorunlar baz alınmalı bence ve mutlaka görüşen aday öğretmenlerin yanında onlardan birkaç yıl daha deneyimli bir öğretmen daha olmalı. Deneyimli öğretmen yaşanacak olası sorunları kendi deneyimlerinden de bildiği için aday öğretmenleri bu anlamda yönlendirmesi mümkün.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarında işlenecek konulardan birinin “çevreye uyum” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 22.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Öğretmenin çalıştığı okula, semte ve hatta şehre uyum sağlaması bence onun başarısı anlamında önemli bir unsur, çünkü bulunduğu ortamda kendini güvende ve rahat hissetmeyen birinin motive ve başarılı olması beklenemez. Bu nedenle bir araya gelen aday öğretmenler özellikle de farklı okul türlerinde ve farklı eğitim bölgelerinde çalışıyorsa, birbirlerine destek olabilirler, en azından her biri kendi ortamına uyum sağlamak için neler yaptığını anlatır.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarında işlenecek konulardan birinin “konu alanı” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 13.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Burada bence aynı branştan aday öğretmenlerin bir araya gelmesi çok önemli, şöyle ki aynı branştan öğretmenler aynı süreçleri deneyimler, hani bu anlamada birbirlerini mesleki anlamda desteklerler. Konu alanına hakim olmak kadar nasıl öğrenciye aktarılacağı da önemli bence. İşte aday öğretmenler görüştüğünde bu konu da mutlaka ele alınmalı bana göre.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarında işlenecek konulardan birinin “öğrenci ile iletişim” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 39.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Yani öğretmenin amacı öğrencinin başarısı zaten, bu nedenle kendini öğrencisinin yerine koyabilmeli, onu anlamaya çalışmalı, yani empati yapabilmeli, ancak bu şekilde öğrencisinin başarısını artırabilir. Öğrenciyle etkili ve sağlıklı iletişim kurma yollarında mutlaka bahsedilmeli akran destek gruplarında.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarında işlenecek konulardan birinin “evrak işleri” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili

katılımcılardan A.Ö. 27.' nin ifadeleri şöyledir:

*“Adaylık sürecinde yaşadığım problemlerden biri tutanakları nasıl yazacağımı bilmememdi, ya da sosyal kulüp raporlarını nasıl dolduracağımı bilmiyordum, kimse bana bununla ilgili bilgi vermedi ya da yazışmaları nasıl yapmam gerektiğini de bilmiyordum. Kesinlikle evrak işlerinin nasıl yapılması gerektiği akran gruplarında ele alınmalı.”*

Akran desteği uygulamalarında ele alınacak konular alt temasına ilişkin kavramlara bakıldığında, konuların aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenip, güncellenmesi gerektiği fikri ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmanın, üzerinde durulması istenen en önemli konulardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Aday öğretmenler mentorle olan görüşmelere nazaran doğası gereği daha rahat ortamlarda gerçekleşebilecek akran destek görüşmelerini tercih etmektedir. Bu noktadan hareketle, aday öğretmenlerin olası problemleri yaşamadan arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunarak da öğrenebileceği ve tedbir alabileceği görüşü dikkat çekmektedir.

Akran desteği uygulamaları temasına ilişkin dördüncü alt tema olan “ akran desteği görüşmelerinin düzenlenme sıklığı” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.14.** Akran Desteği Görüşmeleri Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 4:</b>	<b>Akran Desteği Görüşmelerinin Düzenlenme Sıklığı</b>
	İki haftada bir
	Haftada bir
<b>Alt Tema 5:</b>	<b>Görüşme Süresi</b>
	1 saat
	İşlenen konuya göre esnek

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının “iki haftada bir” görüşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.' nin ifadeleri şöyledir:

*“Eğer ki aynı zamanda mentorun rehberliğinde de belli toplantılar yapıyorsak zaten aslında o mentorun rehberliğinde toplantılar yaptığımızda da diğer akranlarımızla bir araya gelip aslında fikir alışverişinde bulunuyoruz. O nedenle o görüşmeler kadar sık olmasına gerek yok, 15 günde bir aday öğretmenler bir araya gelse yeter.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının “haftada bir” görüşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 8.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Hani eğer mentorle olan görüşmelerle paralel gitmesini istiyorsak, orada ele alınan konuların bir de bizimle aynı durumda olan aday öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunulsun diyorsak haftada bir olabilir.”*

Akran desteği uygulamaları temasına ilişkin beşinci alt tema olan “ akran desteği görüşmelerinin süresi” ile ilgili kavramsal kodlamalar da yukarıdaki tabloda verilmiştir.

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşmelerinin “bir saat” sürmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 1.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Genel teorik bilgi paylaşımıysa eğer bence 1 saat ideal.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme süresinin “işlenen konuya göre esnek” olması gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 35.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Tartışılan konuya göre esnek olmalı bence, bazı konuların daha iyi anlaşılması için daha fazla zaman gerekebilir, ya da kimi konularda daha fazla sıkıntı yaşıyorsa eğer, daha fazla süre ayrılmalı.”*

Akran desteği uygulamaları temasına ilişkin altıncı alt tema olan “ akran desteği görüşmelerinin zamanı” ile ilgili kavramsal kodlamalar da yukarıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Akran Desteği Uygulamaları Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 6:</b>	<b>Görüşme Zamanı</b>
	Hafta içi çalışma saatleri dışında
	Hafta içi çalışma saatleri içinde
	Hafta sonu

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının “hafta içi çalışma saatleri dışında” görüşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 9.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Bana göre hafta içi mesai saatleri dışında aday öğretmenler görüşebilir, bunun için yeterli zamanları olacağını düşünüyorum, zaten mentorle olan görüşmeler kadar resmi bir ortam olmayacaktır, ortak deneyimlere sahip arkadaşların bir araya gelip, problemleriyle ilgili*

*sohbet etmesi gibi.*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının “hafta içi çalışma saatleri içinde” görüşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 33.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmenlere mesleğe uyum sürecinde, göreve başlatma uygulamaları için yeterli zaman ayrılmalı, yani iş yükünü artırmak yerine, mesleki gelişimleri ön plana alınmalı, bu nedenle de hafta içi de bir gün izinli olabilirler, bu süre içinde hem akran destek grupları ile bir araya gelebilirler, hem de mentorleriyle görüşebilirler.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği görüşme gruplarının “hafta sonu” görüşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 19.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Resmi bir format gerektirmediği için bu görüşmeler yani aday öğretmenlerin birbirleriyle görüşmeleri daha rahat bir ortamda da gerçekleşebilir, bu nedenle hafta sonu bana göre daha uygun bir zaman dilimi.”*

Akran desteği uygulamalarının sıklığı, süresi ve zamanı adı altındaki alt temalara ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, akran desteği uygulamalarının mentorluk uygulamaları kadar sık olmasına gerek duyulmadığı, iki haftada bir ya da istenilen zaman aralıklarında olabileceği görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu uygulamaların süresinin aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda esnek olabileceği vurgulanmıştır. Yine istenen zaman dilimleri içerisinde akran destek görüşmelerinin gerçekleşebileceği belirtilmiştir.

Akran desteği uygulamaları temasına ilişkin yedinci alt tema olan “ akran desteği görüşmelerinin değerlendirilmesi” ile ilgili kavramsal kodlamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.16.** Akran Desteği Uygulamaları Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 7:</b>	<b>Görüşmelerin Değerlendirilmesi</b>
	Görüşme sonunda tutanak ya da rapor tutulması
	Aday öğretmenlerin anket aracılığıyla kendini değerlendirmesi
	Aday öğretmenlerin kendisi ile aynı koşullarda çalışan akranını değerlendirmesi
	Aday öğretmenlerin görüşmelerin faydalı olup olmadığını değerlendirmesi

Katılımcılardan bazıları “akran desteği görüşmelerinin sonunda tutanak ya da rapor tutulması” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 40.’in ifadeleri şöyledir:

*“Toplantıdan önce belli kriterler oluşturulduysa ya da görüşülecek gündem maddeleri, toplantı sonunda bunlarla ilgili alınan kararlar ya da varılan sonuçlar raporlaştırılabilir ki bence bu raporlar hem görüşmelerin işe yarayıp yaramadığını belirler hem de sonraki toplantılara dönüt verir.”*

Katılımcılardan bazıları “akran desteği görüşmelerinin sonunda aday öğretmenlerin anket aracılığıyla kendini değerlendirmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 25.’in ifadeleri şöyledir:

*“Öz değerlendirme olabilir. Zaten insanlar neyi alıp almadığını kendileri daha iyi değerlendirirler. Belli bir sınavdansa bence öz değerlendirme, akran destek görüşmelerinin değerlendirilmesi açısından daha iyi bir araç, aday öğretmenler görüşmelerden mesleğe uyum sürecinde faydalanıp, faydalanmadıklarını anketler aracılığıyla ortaya koyabilirler.”*

Katılımcılardan bazıları akran destek görüşmelerini değerlendirme aşamasında “aday öğretmenlerin kendisi ile aynı koşullarda çalışan akranını değerlendirmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 23.’ün ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmenler olarak birbirimize verdiğimiz destek ve fikir alışverişinin öğretim uygulamalarına yansıtıp yansımadığını anlamak için kendimizi değerlendirmenin yanı sıra bizimle aynı koşullarda çalışan diğer aday öğretmenleri de değerlendirmeliyiz, mesela onları okullarında ziyaret edip, sınıftaki performanslarını gözlemleyebiliriz, bu süreç karşılıklı devam etmeli.”*

Katılımcılardan bazıları akran destek görüşmelerini değerlendirme aşamasında “aday öğretmenlerin görüşmelerin faydalı olup olmadığını

değerlendirmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 14.’ün ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmenler olarak göreve başlatma sürecinde mesleki gelişimimizi hızlandırmak için bizimle aynı koşullar altında çalışan diğer aday öğretmenlerle haftada bir ya da iki haftada bir topluyoruz diyelim, sonuç olarak mesleğimize daha kolay uyum sağlamak için zaman ve çaba harcıyoruz, işte bunun için bu görüşmelerimizin mesleki gelişimize ve mesleğe uyum sürecimize olumlu etki edip etmediğini bilmeliyiz. Yani görüşmeleri bir bütün olarak da değerlendirmeliyiz bana göre. ”*

Akran desteği uygulamalarının etkililiğinin değerlendirilmesine ilişkin olarak aday öğretmenlerin görüşmeler sonunda kendilerini değerlendirebilecekleri görüşü vurgulanmaktadır. Ayrıca aday öğretmenlerin birbirlerini kendi çalışma ortamları içinde ziyaret edip, gözlemleyerek de bu uygulamanın faydalı olup olmayacağını tespit edebilecekleri görüşü ortaya konmuştur.

#### ***Akran Desteği Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Bulgular***

Akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına ilişkin kavramsal kodlamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.17.** Akran Desteği Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar

<b>Tema 1</b>	<b>Akran Desteği Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar</b>
	Kendini daha rahat ifade etme
	Alandan Farklı insanlarla bir araya gelme fırsatı
	Çevreye ve okula kolayca uyum sağlama
	Kişisel ve sosyal anlamda kendine güven duyma
	Kendini mesleki açıdan yeterli ve zengin hissetme
	Aynı branştan öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunma
	Olası problemleri yaşamadan anlayıp, öğrenme
	Akranların birbirlerini kendi çalışma koşulları içinde gözleme fırsatı
	Sürekli bir öğrenme ortamı içinde olma

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan birinin “kendini daha rahat ifade etme” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 7.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bence mentor rehberliğinde olan toplantılarsa akranlarımız arasında yaptığımız toplantılar formal kriterlere bağlı olmadığı için bence kazanımlarımız daha farklı olabilir. Mesela sosyal anlamda kendi branş yada farklı branş öğretmenlerimizle yaptığımız toplantılarda kendimizi daha rahat ifade edebiliriz.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan birinin “alandan farklı insanlarla bir araya gelme fırsatı” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 32.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Akran desteği uygulamalarının bize sunduğu avantajlardan biri de alandan farklı insanlarla tanışma fırsatıdır. Bizimle aynı branştan farklı aday öğretmenlerle bir araya gelerek, onların mesleğin ilk yılında benzer deneyimleri yaşayıp yaşamadığını öğrenebiliriz ve onlardan tavsiyeler alabiliriz. Bizim aklımıza gelmeyen alandan bir başka aday öğretmenin aklına gelebilir.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin “çevreye ve okula kolayca uyum sağlama” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 16.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Akran desteği görüşmeleri ve arkadaşlarımızdan aldığımız destek sayesinde çalıştığımız okula ve yaşadığımız yere bile daha kolay uyum sağlayacağız tabi bu da bizim huzurlu olmamızı sağlayacak, huzurlu ve kendini iyi hisseden öğretmen de daha başarılı olur.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise “kişisel ve sosyal anlamda kendine güven duyma” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 3.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Farklı bir ortamda farklı insanlarla bir araya geliyoruz ve bu bizi sosyal anlamda geliştirirken, yeni insanlar tanımış oluyoruz. Bu anlamda bir katkısı olabilir. Kişisel anlamda ise kendimizi ne kadar çok ifade edebilirsek o kadar rahat hissederiz. Kendimizi sosyal anlamda ve kişisel anlamda daha rahat ve daha güvende hissetmemiz yine eğitim öğretim süreçleri üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin de “kendini mesleki açıdan yeterli ve zengin hissetme” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 14.’ ün ifadeleri şöyledir:



*“Mesleki anlamda da gördüklerimizi bildiklerimizi ve kendi sınıflarımızda yaptığımız uygulamaları paylaştığımız sürece kendimizi geliştirmemiz mümkün. Ders planı hazırlama, öğrenci performanslarını değerlendirme, sınıf yönetimi gibi alanlarda yaşadıklarımızı paylaşarak birbirimize mesleki destek verebiliriz. Yani her alanda akran desteğinin yararı var bence olumsuz bir yanının olduğunu da düşünmüyorum.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin de “aynı branştan öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunma” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Mesleki anlamda da aynı branştan öğretmenlerle aynı ortamda fikir alışverişinde ve paylaşımlarda bulunmak, kendi sınıfımızda bu fikirleri harmanlayıp öğrencilerimizle paylaşmak, onların başarısını artıracaktır.”*

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin de “olası problemleri yaşamadan anlayıp, öğrenme” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 38.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Olası problemi ben yaşamadan öğreniyorum, örneğin arkadaşım yaşıyor ve benimle paylaşıyor ve ben de bu konuda fikir ediniyorum. O konuda problem yaşadığımda, bu problemi nasıl çözerim evresini atlamaş oluyorum. Diyelim ki bir sorun yaşıyorum kendi uyguladığım yöntemle bir çözüm bulamazsam, akran gruplarındaki arkadaşarımdan bir yöntem öğrenebilirim. “*

Katılımcılardan bazıları akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise “Akranların birbirlerini kendi çalışma koşulları içinde gözlemlene fırsatı” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 13.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmenler birbirleriyle belirli aralıklarla görüşmenin yanı sıra , birbirlerini kendi okullarında ve sınıflarında ziyaret ederek de, mesleğe uyum sürecinde fikir alışverişinde bulunabilirler ve birbirlerine destek verebilirler, bazı şeyleri teorik olarak ifade etmektense uygularken görme fırsatı bulabilirler, arkadaşını sınıfta gözlemledikten sonra da “şu uygulaman iyiydi, bence şöyle yapsan daha iyi olurdu” diye fikir beyan edebilirler.”*

Akran desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına ilişkin kavramlara bakıldığında, aday öğretmenlerin sorunları ve deneyimleri ile ilgili olarak kendilerini daha rahat ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Böylece süreç sonunda mesleki ve sosyal anlamda kendilerine olan güvenlerinin artacağı fikri üzerinde

yoğunlaşmıştır.

#### 4.1.3. Uzman Destek Sistemine İlişkin Bulgular

##### *Uzman Desteği Programına İlişkin Uygulamalar Temasına İlişkin Bulgular*

Uzman desteği programına ilişkin uygulamalar temasına bağlı “uzman desteği programının organizasyonu”, “uzman desteği programlarında işlenecek konular”, “uzman desteği programlarının düzenlenme sıklığı”, “uzman desteği programlarının düzenlenme zamanı” ve “uzman desteği programlarının değerlendirilmesi” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Uzman desteği uygulamaları temasına ilişkin birinci alt tema olan “uzman desteği programının organizasyonu” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.18.** Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

Alt Tema 1:	Uzman Desteği Programının Organizasyonu
	Toplantı
	Seminer
	Sempozyum
	Sempozyum -seminer sonu değerlendirme toplantısı
	Sempozyum -seminer sonu soru-cevap bölümü( tartışma)
	Aday öğretmenlere mesleğe adaptasyonda yardım edecek kaynak ve materyal sağlama

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programının organizasyonu ile ilgili “toplantı” düzenleme fikrini ileri sürmüşlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 1.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Bence M.E.B. ile Y.Ö.K. kendi aralarında bir işbirliği oluşturmalı, çünkü aday öğretmenlere göreve başlatma sürecinde en nitelikli desteği verecek uzmanlar akademisyenlerdir bana göre, işte bu nedenle belirli aralıklarla aday öğretmenlerle, üniversitedeki hocalar toplantı yapabilir, ancak aday öğretmen sayısı burada az tutulmalı, en fazla 10 öğretmen ve bir akademisyen toplantı yapmalı. Kişi sayısı az olduğundan aday öğretmenler aklına takılanları rahatlıkla tüm ayrıntılarıyla hocalara sorabilir.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programının organizasyonu ile ilgili “seminer” düzenleme fikrini ileri sürmüşlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 8.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Bence az sayıda aday öğretmenle değil de daha fazla aday öğretmene ulaşmak için üniversiteler yani hocalar tarafından seminerler düzenlenmelidir ve bu seminerler düzenli aralıklarla yapılmalıdır, hani mesela her ay aday öğretmenlerin sıkıntı yaşadığı bir ya da iki konu ele alınabilir ve hangi konularda seminer verileceği online ortamda, örneğin üniversitelerin web sitelerinde yayınlanabilir, aday öğretmenlerden internet üzerinde başvuru alınabilir, bu şekilde aday öğretmenler düzenli aralıklarla alandaki uzmanlara ulaşabilir.”*

Katılımcılardan bazıları uzman desteği programının organizasyonu ile ilgili “seminer” düzenleme fikrini ileri sürmüşlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Seminer düzenleyerek aday öğretmenlerin alandaki uzmanlarla buluşması fikri tabii ki de çok güzel ancak bu durum gönüllülük esasına dayanmamalı, örneğin bir aday öğretmenin adaylık süresince en az 5 seminere katılmış olması zorunlu bir durum olmalı.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programının organizasyonu ile ilgili “sempozyum” düzenleme fikrini ileri sürmüşlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 21.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Seminer iyi fikir ama seminer yerine iki ayda bir ya da her dönem bir tane sempozyum düzenlenmesi daha anlamlı ve avantajlı olabilir, böylelikle alandaki uzmanlarla aday öğretmenler bir ya da iki saat yerine birkaç gün bir arada bulma fırsatı yakalarlar. Aday öğretmenler sadece bir uzman yerine birden fazla uzmanla bir araya gelerek sorunlarına ve sorularına yanıt ararlar. Bu öyle bir organizasyon olmalı ki farklı illerden akademisyenler, deneyimli öğretmenler ve uzmanlar katılabilmeli, harika olurdu.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programının organizasyonu ile ilgili “sempozyum veya seminer sonunda değerlendirme toplantıları” düzenleme fikrini ortaya koymuşlardır. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 25.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Tamam seminer veya sempozyumlar yapılıyor ama bu etkinliklerin ne kadar verimli olduğu da çok önemli. Bence seminerlerde veya sempozyumlarda katılımcı olan aday öğretmenler gruplara ayrılmalı ve bu gruplar etkinlik sonlarında bir araya gelip bunların onların göreve başlatılma süreçlerini ne denli yönlendirdiğini ve ne kadar faydalı olduğunu tartışmalı. Bu iyi bir dönüt verme yoludur aynı zamanda.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programının organizasyonu ile ilgili “sempozyum veya seminer sonunda soru-cevap bölümü” düzenleme fikrini ortaya koymuşlardır. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bence seminerin ve sempozyumun tam anlamıyla amacına ulaşması için ve aday öğretmenlerin kafalarındaki sorulara yanıt bulması için, etkinlikler sonunda mutlaka soru-cevap bölümü düzenlemeli.”*

Katılımcılardan bazıları uzman desteği programının organizasyonu ile ilgili “Aday öğretmenlere göreve başlatma sürecinde yardım edecek kaynak ve materyal sağlama” fikrini ortaya koymuşlardır. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Sizin de yaptığımız sunumdan anlaşılacağı gibi aday öğretmenlerin uzmanlardan alacağı destek seminerlerle sınırlı değildir, akademisyenler ya da deneyimli öğretmen olan uzmanlar aday öğretmenlerin mesleğe daha kolay uyum sağlaması için kaynak, materyal, kılavuz kitap hazırlayabilir. Örneğin göreve yeni başlayan bir öğretmen sınıf yönetiminde ve öğrencilerle iletişimde nelere dikkat etmeli sorusunun cevabını veren bir kılavuz kitap, CD vb....”*

Uzman destek sisteminin organizasyonuna ilişkin görüşler incelendiğinde, aday öğretmenleri eğitimin farklı alanlarında uzman olan kişilerle bir araya getirerek, mesleğe uyum sürecinde bu uzmanların vereceği bilgilerden ve yapacağı rehberlikten faydalanmalarını sağlamak fikrinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda katılımcılar, toplantı, seminer veya sempozyum gibi etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Uzman desteği uygulamaları temasına ilişkin ikinci alt tema olan “ uzman desteği programlarında işlenecek konular” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.19.** Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 2:</b>	<b>Uzman Desteği Programlarında İşlenecek Konular</b>
	Sınıf Yönetimi
	Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma
	Konu alanı ile ilgili konular
	Öğretim yöntem ve metotları

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarında işlenecek konulardan birinin “sınıf yönetimi” olması gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 19.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Sınıfta disiplini sağlamak, öğrencinin olumlu davranışını takdir etmek, olumsuz davranışının yanlış olduğunu söyleyip, düzeltmesini sağlamak ve öğrenciyle iletişim kurmak önemli unsurlar. Bunların hepsi sınıf yönetimi ile ilgili. Öğrencinin başarılı olmasını istiyorsak, sınıf yönetiminde iyi olmalıyız.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarında işlenecek konulardan bir diğerinin “öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma” olması gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 30.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Kendimizi bir öğretmen olarak nasıl daha rahat ifade edebiliriz, öğrencilerle nasıl daha verimli iletişimde bulunabiliriz gibi hususlar önemli. Çünkü üniversitede göreve başlamadan önce aldığımız teorik eğitimlerle, öğretmen olduktan sonra edindiğimiz deneyimler, yani gerçekler birbirinden tamamen farklı. Öğrenciyi anlamaya çalışmalıyız öncelikle, kendimizi onun yerine koymalıyız, onun yaşına inebilmeliyiz, ama bunu yaparken aradaki samimiyeti abartmamak gerekiyor.”*

Katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarında işlenecek konulardan bir diğerinin de “konu alanı ile ilgili konular” olması gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 27.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Üniversiteden yeni mezun yani çoğunlukla öyle, bilgileri taze olan aday öğretmenler konu alanlarında yani branşlarında her ne kadar iyi olurlarsa olsunlar, bazen bu konuları öğrencilerine aktarma konusunda yetersiz olabilirler. Çünkü bir şeyi iyi bilmek onu bir başkasına öğretmek çok farklıdır. Ya da öğretme deneyimimiz olmadığından çoğu zaman bazı konuları anlatmada sıkıntı yaşıyoruz. Bu durumun altında yatan sebep belki de o konuya tam olarak hakim olmayışımızdır. Bu nedenle uzmanların ve akademisyenlerin konu alanıyla ve onun nasıl iyi aktarılacağı ile ilgili de bilgi vermesi iyi olur.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarında işlenecek konulardan bir diğerinin ise “öğretim yöntem ve metotları” olması gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 20.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Aslına bakarsanız bir konuya ya da bir alana iyi hakim olmak, o alanı iyi bilmek kadar onu aktarma yöntemimiz de önemli. Yani hani hangi konuyu hangi yöntem ya da metodu kullanarak anlatırsak, öğrenci daha iyi algılar ve onda kalıcı olur bu önemli, her konu aynı strateji kullanılarak anlatılamayabilir. Uzman olarak değerlendireceğimiz meslekte deneyimli olan eğitimci veya akademisyenler bize bu konuda destek vermeli.”*

Uzman desteği etkinlikleri içerisinde ele alınması gereken konulara ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim ve öğretim yöntem ve teknikleri gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılara göre aday öğretmenin konu alanına hakim olması kadar, konuyu öğrenciye nasıl ve hangi teknikle aktaracağını bilmeside büyük önem taşımaktadır.

Uzman desteği uygulamaları temasına ilişkin üçüncü alt tema olan “ uzman desteği programlarının düzenlenme sıklığı” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.20.** Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği

<b>Alt Tema 3:</b>	<b>Uzman Desteği Programlarının Düzenlenme Sıklığı</b>
	Ayda bir
	Düzenli aralıklarla
	İhtiyaç duyulduğunda ekstra

programlarının “ayda bir” düzenlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Yeni bir mesleğe başlarken, özellikle de öğrencilik statüsünden öğretmenlik statüsüne geçerken bocaladığımız ya da bilmediğimiz çok şey oluyor, örneğin sınıf yönetimi, ders planı yapma, ölçme ve değerlendirme bunlardan bazıları. İşte tüm bu alanlarda yeterlilik kazanmak ve nitelikli öğretmenler olmak için planlı bir programa ihtiyaç duyuyoruz. Yani öğrenmemiz gereken bunca şeyi zamanında öğrenmek için belli bir plan çerçevesinde, uzmanlardan ve akademisyenlerden destek almamız. Mesela her ay bir gün aday öğretmenlerin öğrenmesi gereken konulardan biri o ilde bulunan üniversitelerdeki akademisyenler tarafından işlenebilir. Uzman desteği programı sağlıklı sonuçlar versin diye en az ayda bir kez düzenlenmeli aslında.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarının “düzenli aralıklarla” düzenlenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 13.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Bence düzenli aralıklarla katılabilmeli aday öğretmenler uzman desteği alabilecekleri seminer ya da sempozyumlara. Bunun programının yapılması gerekiyor. Örneğin bir ildeki her üniversitenin eğitim fakültesinin bununla ilgili bir çalışması olmalı. Fakültedeki hocalar haftada bir olabilir, ayda bir olabilir ya da iki ayda bir, mutlaka düzenli aralıklarla aday öğretmenlere faydalı olabilecek program ve etkinlikler hazırlamalı. Bunun için üniversite ve*

*M.E.B. arasında sağlam bir işbirliği kurulmalı, hatta aday öğretmenlerin bu uygulamalara düzenli olarak katılması sağlanmalı bence. Ayrıca aday öğretmenlere her ay göreve başlama süreci ile ilgili bir konuyu kapsayan kılavuz kitap, kaynak gönderilebilir.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları aday öğretmenlerin “ihtiyaç duyduğunda ekstra” herhangi bir uzmandan destek alabilmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 6.’nın ifadeleri şöyledir:

*Katıldığı seminer ya da sempozyumlara ek olarak aday öğretmen özel bir problem yaşadığında alanı ile ilgili nasıl ki mentoru ile görüşebiliyorsa, ekstra yardıma ihtiyaç duyduğu konuda uzmanlaşmış bir akademisyenden randevu isteyip görüşebilmeli.*

Uzman desteği uygulamaları temasına ilişkin dördüncü alt tema olan “uzman desteği programlarının düzenlenme zamanı” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.21.** Uzman Desteği Programına İlişkin Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 4:</b>	<b>Toplantı, Konferans veya Seminerlerin Düzenlenme Zamanı</b>
	Hafta içi çalışma saatleri dışında
	Hafta sonu
	Aday öğretmenlerin görevli izinli sayılabileceği bir gün

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarının “hafta içi çalışma saatleri dışında” düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 25.’in ifadeleri şöyledir:

*“Bana kalırsa hafta içi olmalı. Çünkü farklı illerden gelen öğretmenlerimizde olabiliyor. Yani hafta sonu farklı bir yerde ya da şehir merkezinde ikamet edebiliyor, bu nedenle ulaşımı zor olabilir, özellikle de hafta sonu tatilini bunlara ayırmak istemeyebilir. Bu nedenle hafta içi olması daha makul olacaktır.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarının “hafta sonu” düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 11.’in ifadeleri şöyledir:

*Akran veya mentor toplantılarıyla karşılaştıracak olursak bence bunun düzenlenme zamanı hafta sonu olmalı. Aday öğretmen mentoru ile oldukça sık görüşüyor, haftada mutlaka bir kez görüşüyor. Kendisi gibi aday öğretmen olan akranlarıyla da sık sık hafta içi bir araya*

*geliyor, hani bu nedenle bence hafta sonu bunlar için daha iyi bir zaman dilimi. Uzman desteği uygulamaları arasında sempozyum da olabilir demiştim, işte sempozyum 2 ya da 3 gün devam edeceği için hafta sonu daha mantıklı.*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarının “aday öğretmenlerin görevli izinli sayılabilecekleri bir gün” düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 14.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Uzman desteği programı, mentorluk ya da akran desteği programları kadar sık düzenlenecek programlar değil, diğerleri daha sık düzenlendiği için onlar için biz aday öğretmenlere izinli sayılacağımız bir zaman verilemeyebilir. Ancak ayda bir ya da iki ayda bir düzenlenebilecek uzman desteği programları için bir gün görevli izinli sayılabiliriz, önceden belirlenmiş ve izinli olacağımız bir gün olsa daha iyi.”*

Uzman desteği uygulamaları temasına ilişkin beşinci alt tema olan “uzman desteği programlarının düzenlenme yeri” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.22.** Uzman Desteği Programına İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 5:</b>	<b>Toplantı, Konferans veya Seminerlerin Düzenlenme Yeri</b>
	Üniversitelerdeki seminer salonları
	Okulların seminer salonları
	Kültür ve kongre merkezleri

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarının “üniversitelerdeki seminer salonlarında” düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 12.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bize aday öğretmenlik sürecinde ve göreve başlama aşamasında destek verecek uzmanlar genellikle akademisyenler, üniversitelerde görev yapan hocalar olabilir. Bu nedenle seminer, sempozyum ya da toplantıların üniversitenin imkanlarından da faydalanmak için oradaki seminer salonlarında yapılması daha avantajlı olacaktır bence.”*

Katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarının “okulların seminer salonlarında” düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 8.’ in ifadeleri şöyledir:



*“Aday öğretmenlerin uzman desteği alabilmesi için M.E.B. ve üniversiteler arasında işbirliği kurulmalı, akademisyenlerce verilecek seminerler üniversitelerdeki seminer salonlarında düzenlenebileceği gibi imkanı olan, yani konferans salonu olan devlet okulları veya özel okullarda düzenlenebilir.”*

Katılımcılardan bazıları uzman desteği programlarının “kültür ve kongre merkezlerinde” düzenlenmesi gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 35.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Uzman desteği verilecek seminerler ya da sempozyumlar teknolojik olarak donanımlı olan ve ulaşımı kolay olabilecek, şehir merkezlerindeki kültür ve kongre merkezlerinde de düzenlenebilir.”*

Katılımcıların uzman desteği uygulamalarının düzenlenme sıklığı, zamanı ve yeri gibi alt temalara ilişkin görüşleri incelendiğinde, bu uygulamaların mentorluk ya da akran destek uygulamaları kadar sık olmasına gerek olmadığı görüşü dikkat çekmektedir. Katılımcılar aday öğretmenlerin uzman desteğine başvuracakları seminer ya da sempozyumların ayda bir olmasının onlar üzerinde olumlu etki yaratacağını belirtmişlerdir. Bu seminer ya da sempozyumların düzenlenme yeri olarak ise üniversite imkanlarından yararlanma fikri ön plana çıkmaktadır. Uzman desteği uygulamalarına katılmak isteyen aday öğretmenlerin, etkinliğin düzenleneceği gün izinli sayılması gerektiği düşüncesi vurgulanmıştır.

Uzman desteği uygulamaları temasına ilişkin altıncı alt tema olan “ uzman desteği programları içindeki uygulamaların değerlendirilmesi” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.23.** Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 6:</b>	<b>Uzman Desteği Programı İçindeki Uygulamaların Değerlendirilmesi</b>
	Aday öğretmenlerin anket aracılığıyla kendini değerlendirmesi (kendini değerlendirme)
	Katılan aday öğretmenlerin programı düzenleyen uzmanı değerlendirmesi
	Online ortamda istek-öneri-şikayet adı altında katılımcılardan görüş alma (katılımcılardan görüş alma)

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları “uzman desteği uygulamalarının sonunda aday öğretmenlerin anket aracılığıyla kendini değerlendirmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 40.’ın ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmenler olarak biz, akademisyenler ve diğer uzmanların verdiği seminerlere katıldıktan sonra, mesleğimiz için ne kadar fayda sağlayıp sağlamadığımızı, yine kendimizi değerlendirerek ortaya koyabiliriz, bunun için önceden aday öğretmenlerin olası gelişme seviyelerine göre anketler hazırlanmalı aslında. Bu anketlere göre de kendimizi değerlendirmeliyiz. İşin aslı biz kendimizi değerlendirirken aslında programın etkililiğini de değerlendiriyoruz.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları “uzman desteği uygulamalarının sonunda aday öğretmenlerin programı düzenleyen uzmanı değerlendirmesi” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 15.’in ifadeleri şöyledir:

*“Tamam kendimizi değerlendiriyoruz ama semineri ya da programı düzenleyen uzmanın gerçekten bizim sorunlarımıza, özellikle de uygulamada yaşadığımız sorunlara hitap edip etmediği de önemli, çünkü yeni atanan öğretmenler olarak çoğumuz kırsal kesimdeki okullarda zor şartlarda çalışıyoruz, uzmanın programı havada kalmamalı, gerçek problemlere yönelik organize edilmeli yani. Bu nedenle program sonunda, uzmanı anket aracılığıyla değerlendirmeliyiz.”*

Katılımcılardan bazıları “online ortamda istek-öneri-şikayet adı altında katılımcılardan görüş alınması” gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 4.’ün ifadeleri şöyledir:

*“Uzman desteği programlarının sonrasında, programa katılan aday öğretmenler programla ilgili, organizasyon ya da uzmanla ilgili olumlu ya da olumsuz eleştiri yapmak ve önerilerde bulunmak için online ortamda da görüş bildirebilirler.”*

Uzman desteği uygulamalarının değerlendirilmesi alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri ele alındığında, uygulanan seminer, sempozyum ya da uzmanlarca hazırlanan kılavuz kaynakların etkililiği ile ilgili online ortamda fikir bildirilebileceği söylenmiştir. Aday öğretmenin uzmanı değerlendirmesi kadar süreç sonunda kendini değerlendirmesinin de önemli olduğu vurgulanmıştır.

### ***Uzman Desteği Programı Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Bulgular***

Uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına ilişkin kavramsal kodlamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4. 24.** Uzman Desteği Programı Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar

Uzmandan aldığı teorik bilgiyi uygulama fırsatı
Mesleğe ait hissetme
Alandan farklı insanlarla bir araya gelme fırsatı
Kişisel ve sosyal anlamda kendine güven duyma
Kendini mesleki açıdan yeterli hissetme
Olası problemleri yaşamadan anlayıp, öğrenme
Alanda yaşanan problemleri o alanda uzman olan kişilerle çözme fırsatı

Katılımcılardan bazıları uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan birinin “uzmandan aldığı teorik bilgiyi uygulama fırsatı” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 27.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Uzman desteği programları ve seminerleri sayesinde aday öğretmenler, o alanda çok başarılı uzmanlarla buluşma fırsatı bulabilirler ve o uzmanlardan problemlerine dair çözüm önerileri alabilirler ve bu önerilerle sınıftaki öğretim uygulamalarına yön verebilirler, hani yani uzmanlardan aldıkları teorik bilgileri uygulamada da kullanabilirler. Mesela öğrencilerle iletişim konusunda aldığım eğitimi sınıfımda anında uygulayabilirim. Hala problemlerim devam ederse uzmanımla tekrar görüşebilmeliyim ama.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin “mesleğe ait hissetme” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Alanında uzman akademisyen ve eğitimcilerle bir araya gelmek ve onların fikirlerini almak bizi mesleki anlamda geliştirecek ve nitelikli öğretmen olmamızı sağlayacak. Bu şekilde öğretmenlik mesleğinin birer üyesi olduğumuzu daha iyi anlayıp, kendimizi bu mesleğe ait hissedebiliriz. Mesleki amaçlarımız için azimle çalışabiliriz.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin de “alandan farklı insanlarla bir araya gelme fırsatı” olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö.36.’nın ifadeleri şöyledir:

*“Düzenlenecek seminer ya da eğitimler aday öğretmenlere yönelik olduğu için orada hem kendi alanımızdan, hem de pedagojik konularla ilgili olan seminerlerde farklı branştan öğretmenlerle tanışabiliriz. Yani göreve başlatma sürecinde iletişim kurabileceğimiz kişi sayısı artacaktır, bu da altından kalkamadığımız problemleri çözmek için ulaşabileceğimiz kişi sayısının arttığı anlamına gelir.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin de “kişisel ve sosyal anlamda kendine güven duyma” olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö.14.’ün ifadeleri şöyledir:

*“En basiti aday öğretmenler bu konuda önemsendikleri hissediyorlar. Onlara uzman kişilerce eğitim veriliyor. Aldıkları eğitim sayesinde kendilerini mesleğe ait hissediyorlar, başarılı olmak için çabalıyorlar. Mesleki anlamda kendilerini geliştiriyorlar ve bunun olumlu sonuçlarını görüyorlar. Alandan farklı öğretmenlerle ve o alanda uzmanlaşmış kişilerle bir araya gelerek kendilerini ifade ediyorlar, farklı insanlarla iletişim kuruyorlar, hatta yeni arkadaşlar ediniyorlar. Yani aday öğretmen hem bireysel hem de sosyal açıdan kendine güven duymaya başlıyor.”*

Katılımcılardan bazıları uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise “kendini mesleki açıdan yeterli hissetme” olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 39.’un ifadeleri şöyledir:

*“Ya doğal olarak işin uzmanlarıyla bir araya gelip onlardan eğitim aldıktan sonra, kişi kendisini mesleki açıdan belli bir düzeye gelmiş olarak görecektir. Ayrıca aday öğretmen uzmanla sadece bir kere değil, bir eğitim öğretim yılı içerisinde pek çok kez görüşme şansına sahip olursa, mesleki gelişim kaçınılmaz. Sonuç olarak öğretmenin sınıfta yaptığı öğretim uygulamaları daha etkili hale gelecektir. Öğretmen hangi durumda nasıl davranması gerektiğini daha iyi bilecektir. Sınıfta bir kriz anında o durumu yönetebilecektir yani.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin de “olası problemleri yaşamadan anlayıp, öğrenme” olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 8.’in ifadeleri şöyledir:

*“Aslında bize verilen eğitimler bir nevi uyarı niteliğinde. Uzmanların düzenlediği seminerlere ya da eğitimlere katılana kadar sınıfta uygulamada öğrenemediğimiz şeyler olabilir. Bazı şeyleri yaşamadan öğrenebiliriz bu programlarda. Bu da bizim öğretim uygulamalarımıza olumlu etki yapar. Ya da uzman desteği programlarına katılan diğer aday öğretmenlerin yaşadığı problemler de bizim için birer öneri olabilir.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise “alanda yaşanan problemleri o alanda uzman olan kişilerle çözme fırsatı” olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 11.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Yaşadığım problemleri o alanda uzman olan bir eğitmen ya da akademisyenle tartışmak ya da çözmek bence inanılmaz bir fırsat olurdu.”*

Uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına ilişkin kavramlara bakıldığında, katılımcıların problem yaşadıkları konuları bir uzmanla çözme fırsatı edinmenin onların mesleki gelişimlerine oldukça faydalı olacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

#### **4.1.4. Kendini Yansıtma Sistemine İlişkin Bulgular**

##### ***Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Bulgular***

Kendini yansıtma sistemi içindeki uygulamalar temasına bağlı “kendini yansıtma sisteminin organizasyonu”, “kendini yansıtma kriterlerinin ölçtüğü alanlar”, “kendini yansıtma uygulamalarının düzenlenme sıklığı” ve “kendini yansıtma uygulamalarının değerlendirilmesi” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar sırasıyla aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Kendini yansıtma uygulamaları temasına ilişkin birinci alt tema olan “kendini yansıtma sisteminin organizasyonu” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.25.** Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 1:</b>	<b>Kendini Yansıtma Sisteminin Organizasyonu</b>
	Video kaydı
	Kişisel portfolyo oluşturma
	Performans değerlendirme formlarıyla kendini değerlendirme
	Günlük tutma

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma sisteminin organizasyonu ile ilgili kendi öğretim uygulamalarının “video kaydını” alarak sonradan tekrar izlemeleri gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 17.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Kendi öğretim uygulamalarımızı değerlendirmek, hatalarımızı düzeltmek, hani eksik yanlarımızı tamamlamak için dersimizi kayda alıp, daha sonra izleyebiliriz. Bu kayıt sonraki derslerimize dönüt olur bir şekilde. Yaptığımız hataları tekrarlamayız en azından.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma sisteminin organizasyonu ile ilgili “ kişisel portfolyo” oluşturmaları gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 12.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Kendimizi değerlendirip, süreç içerisindeki başarılarımızı ve başarısızlıklarımızı, güçlü ya da zayıf yönlerimizi değerlendirmek için, yaptıklarımızı not alabiliriz, ders planlarımızı, örnek uygulamalarımızı, faydalı materyallerimizi bir araya getirebilir ve bir dosya içinde toplayabiliriz. Mesleki anlamda kendimizi geliştirmek için katıldığımız kurs ya da seminerlerden aldığımız sertifikaları bu dosyada muhafaza edebiliriz. Hani böylece kendi gelişimimizi yazılı halde ve belgelerle gözleme şansımız olabilir. Bu bir nevi kişisel portfolyodur.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma sisteminin organizasyonu ile ilgili “performans değerlendirme formlarıyla kendilerini değerlendirmeleri” gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 22.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Kendimizi yansıtmamız, güçlü ve zayıf yönlerimizle ortaya koymamız için M.E.B. 'in ilgili birimleri ya da uzman akademisyenler tarafından bizim gelişimimizi ölçecek kriterler içerecek bir performans değerlendirme formu oluşturulmalı. Biz bu kriterlere bakarak gerekli öğretmenlik bilgi ve becerisine sahip olup olmadığımızı anlayabilmeliyiz ve ona göre kendimizi şekillendirmeliyiz aslında.”*

Katılımcılardan bazıları kendini yansıtma sisteminin organizasyonu ile ilgili “günlük tutmanın” bir alternatif olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 32.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“İnsanlar kendilerini bazen en iyi yazarak ifade ederler, söyleyemedikleri iyi ya da kötü fark etmez şeyleri bazen ancak yazıya dökebilirler. Bu nedenle günlük tutma bence bir aday öğretmenin gelişimini izleyebileceği iyi bir kendini yansıtma aracı olabilir gibi.”*

Kendini yansıtma sisteminin organizasyonu alt temasına ilişkin kavramlara bakıldığı zaman, katılımcıların mesleki anlamda kendilerini yansıtırken, video kaydı alma ve günlük tutma tekniklerini önemli buldukları anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra ilgili birimlerce oluşturulacak bir performans değerlendirme formu aracılığıyla kendilerini güçlü ve zayıf yönleriyle yansıtabileceklerini ifade etmişlerdir.

Kendini yansıtma uygulamaları temasına ilişkin ikinci alt tema olan “kendini yansıtma kriterlerinin ölçmesi gereken alanlar” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.26.** Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 2:</b>	<b>Kendini Yansıtma Kriterlerinin Ölçmesi Gereken Alanlar</b>
	Okul ve çevreye uyum
	Öğrencilerle iletişim
	Meslektaşlarla iletişim
	Yöneticilerle iletişim
	Disiplinler arası çalışmalar
	Konu alanında yeterlilik
	Sınıf yönetimi
	Öğretim yöntem ve teknikleri
	Ölçme ve değerlendirme

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma kriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan birinin “okul ve çevreye uyum” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 24.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmen olarak öncelikli adapte olmamız gereken yer okulumuz ve kaldığımız şehir aksi takdirde huzursuz oluruz, tabi bu demek oluyor ki işimizde de başarılı olamayız. Bu nedenle performansımızı değerlendirdiğimiz kriterler okulumuza ve çevremize ne kadar uyum sağladığımızı belirler nitelikte olmalı.”*

Katılımcılardan bazıları kendini yansıtma kriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir diğerinin “öğrencilerle iletişim” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 16.’ nın ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmen olarak öğrencinin yaşına inebiliyor muyuz, kendimizi onların yerine koyarak hareket ediyor muyuz ve onlarla onların dilinden konuşabiliyor muyuz gibi pek çok sorunun cevabını vermemizi sağlayacak kriterler olabilir, çünkü öğrencinin başarılı olabilmesi, yani öğretmen olarak bizim başarılı olabilmemiz, onlarla sağlıklı iletişim kurmamıza bağlı bence.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtmakriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir diğerinin ise “meslektaşlarla iletişim” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 18.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Başarılı olabilmemiz için öğrencilerle iyi iletişim kurmamız elbette önemli ancak meslektaşlarımızla olan diyalogumuz da bir o kadar önemli bence. Okul pek çok paydaşın bir araya gelmesi sonucu oluşuyor sonuçta, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici gibi. Bu paydaşların birbiriyle sağlıklı iletişim kurması demek okulun başarısının artması demektir. Bunun için aday öğretmenin diğer öğretmen arkadaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışması ve iyi diyaloglar oluşturması gerekir bana göre. Kendimizi değerlendirirken bu anlamda nasıl olduğumuzu ortaya koyacak kriterler elbette olmalı.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtmakriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir diğerinin de “yöneticilerle iletişim” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 35.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Okulun paydaşlarından olan okul müdürü, müdür yardımcısı gibi yöneticilerle de iyi ilişkiler kurmalıyız, mesleğimizin ilk yılında ne kadar azimli ve istekli olduğumuzu, göreve başlatma sürecindeki motivasyonumuzu onlara hissettirmeliyiz. Bunu bilirlerse bizi deneyimleriyle doğruya yönlendirebilirler ancak. Şu anki adaylık sisteminde de müdürler bizi gözlemleyerek değerlendiriyor zaten. İşte kendimizi değerlendireceğimiz formda bu durumu aydınlatacak kriterlere yer verilmeli.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtmakriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir diğerinin ise “disiplinler arası çalışmalar” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 21.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Aday öğretmen olarak sadece kendi branşımızdan öğretmenlerle iletişim kurmakla kalmamalıyız, diğer alanlardaki öğretmenlerle de fikir alışverişinde bulunmalıyız. Örneğin İngilizce öğretmeni olarak, Türkçe öğretmeni ile işbirliği içinde çalışmalıyız, nitekim Türkçe temeli iyi olmayan bir öğrenci yabancı dil de başarılı olamaz. Yani kriterler disiplinler arası çalışmalarımız olup olmadığını da belirlemeli.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtmakriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir diğerinin ise “konu alanında yeterlilik” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 31.’ in ifadeleri şöyledir:



*“Bunun yapılması için yani konu alanımızda, branşımızda yeterli olup olmadığımızın ortaya konması için, bu bölümün her branş için ayrı hazırlanması gerekir. Matematik için ayrı, fen için ayrı belirlenmeli kriterler. Farklı konuların doğru şekilde, doğru yöntem ve materyalle, teknolojiden de faydalanarak anlatılıp anlatılmadığını ortaya koymalı bu bölümdeki kriterler.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtmaya kriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir başkasının ise “sınıf yönetimi” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 8.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Benim en çok zorlandığım alanlardan biri de sınıf yönetimi, sınıfta disiplini sağlamak, özellikle de kalabalık bir mevcutla. Kendimi bu anlamda geliştirmeye elbette çalışıyorum. Eğer bir şekilde kendimi değerlendireceksem hani, sınıf yönetimi konusundaki yeterliliklerimi de değerlendirmeliyim, kriterler bu yönde hazırlanmalı.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtmaya kriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir diğerinin de “öğretim yöntem ve teknikleri” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 28.’ in ifadeleri şöyledir:

*“Bana kalırsa konu alanına hakim olmak kadar, o konuyu hangi yöntemle anlatmamız gerektiği de oldukça önemli. Özellikle de konunun öğrenci için kalıcı olması anlamında. Bu nedenle kriterler doğru yöntemleri kullanıp kullanmadığımızı da belirler nitelikte olmalı.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtmaya kriterlerinin ölçmesi gereken alanlardan bir diğerinin ise “ölçme ve değerlendirme” olması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 20.’ nin ifadeleri şöyledir:

*“Bir konuyu öğrencilerimize öğretiyoruz tamam, biz öğretmen olarak üzerimize düşeni yapıyoruz ama öğrencilerimizin anlattıklarımızı öğrenip öğrenmediğini ya da ne kadarını öğrendiklerini ortaya çıkarmak çok daha önemli. Yani onların performansını gerçek anlamda ve tarafsızca değerlendirebilmemiz gerekiyor. Örneğin, yazılı sınavlara dahil edeceğimiz sorular öğrettiğimiz her şeyi eşit oranda sormalı, puanlandırmayı doğru yapmalıyız. Sınav kağıtlarını tarafsız değerlendirmeliyiz mesela.”*

Kendini yansıtmaya kriterlerinin ölçmesi gereken alanlar alt temasına ilişkin kavramlara bakıldığında, katılımcılar konu alanı hakimiyetinden sınıf yönetimine, ölçme değerlendirmeden öğretim yöntem ve tekniklerine varıncaya kadar pek çok alanı kapsayan kriterlerin hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Kendini yansıtma uygulamaları temasına ilişkin üçüncü alt tema olan “kendini yansıtma uygulamalarının düzenlenme sıklığı” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.27.** Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 3:</b>	<b>Kendini Yansıtma Uygulamalarının Düzenlenme Sıklığı</b>
	Haftada bir
	Ayda bir
	Dönem sonlarında

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma uygulamalarının “haftada bir” yapılması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 30.’ nun ifadeleri şöyledir:

*“Bence her haftanın son çalışma gününde o hafta neler yaptığımızla ilgili öz değerlendirme yapabiliriz.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma uygulamalarının “ayda bir” yapılması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 19.’ un ifadeleri şöyledir:

*“Öğretmen olarak kişisel ve mesleki gelişimimiz bir anda oluşacak bir durum değil. Bunun için belirli bir zaman dilimi gerekli. Bir ay sonunda aday öğretmen olarak performansımızı değerlendirmemiz daha doğru olur bence.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma uygulamalarının “dönem sonlarında” yapılması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 34.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Bana göre performansımız ve yeterliklerimizle ilgili öz değerlendirme uygulamalarını bir eğitim öğretim yılı içinde dönem sonlarında yapmalıyız. Bir dönem içinde yaptığımız öğretim uygulamalarını, oluşturduğumuz portfolyoyu, tuttuğumuz günlükleri o dönemin sonunda değerlendirmeliyiz.”*

Kendini yansıtma uygulamalarının sıklığı alt temasına ilişkin kavramlar ele alındığında, katılımcılar kendini yansıtma uygulamalarının çok kısa aralıklara yapılamayacağını, mesleki gelişim belli bir zaman dilimi içinde gerçekleşeceğinden, ayda bir ya da dönem sonlarında yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kendini yansıtma uygulamaları temasına ilişkin dördüncü alt tema olan “kendini yansıtma uygulamalarının değerlendirilmesi” ile ilgili kavramsal kodlamalar şöyledir:

**Tablo 4.28.** Kendini Yansıtma Sistemi İçindeki Uygulamalar Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlar

<b>Alt Tema 4:</b>	<b>Kendini Yansıtma Uygulamalarının Değerlendirilmesi</b>
	Öz değerlendirme yapma
	Kriterleri değerlendirme

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma uygulamalarının değerlendirilmesi için aday öğretmenin uygulama sonunda “öz değerlendirme” yapması gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 13.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Bence kendini değerlendirme uygulamalarının bizim mesleki gelişimimize olumlu etki edip etmediğini de kendimizi değerlendirerek, öz değerlendirme yaparak anlayabiliriz. Mesela benim aday öğretmen olarak gelişimimle ilgili portfolyo oluşturmanın, günlük tutmanın ya da performans kriterlerini kullanmanın benim için faydalı olup olmadığını ancak bu soruları kendime sorarak anlayabilirim.”*

Aday öğretmenlik sürecinde olan katılımcılardan bazıları kendini yansıtma uygulamalarının değerlendirilmesi için aday öğretmenin uygulama sonunda “performans değerlendirme kriterlerini değerlendirmesi” gerektiğini söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 24.’ ün ifadeleri şöyledir:

*“Performans değerlendirme formları oluşturulmalı demiştik. İşte bu formdaki kriterler aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılındaki gelişim aşamasını, uyum düzeyini ölçer nitelikte olmalıdır. Kendimizi değerlendiriyoruz evet ama bu kriterler bizim aday öğretmen olarak yapmamız gerekenleri ölçen kriterler mi diye buna dikkat etmeliyiz.”*

Kendini yansıtma uygulamalarının değerlendirilmesi alt temasına ilişkin kavramlar ele alındığında, oluşturulacak performans değerlendirme formu içindeki kriterlerin değerlendirilmesi ve kendini yansıtma uygulamalarının aday öğretmene süreç içinde ne gibi faydalar sağladığı ile ilgili kendini değerlendirmesi fikri ön plana çıkmaktadır.

### ***Kendini Yansıtma Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Bulgular***

Kendini yansıtma uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına ilişkin kavramsal kodlamalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.29.** Kendini Yansıtma Uygulamalarının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar

Kendine güven duyma
Kendini mesleki açıdan yeterli hissetme

Katılımcılardan bazıları kendini yansıtma uygulamalarının sağlayacağı faydalardan birinin “kendine güven duyma” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 36.’nin ifadeleri şöyledir:

*“Mesleğe uyum sürecinde ya da işte göreve başlatma aşamasında bana mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerimle ilgili kendimi değerlendirme fırsatı verilse, kendimi daha değerli hissederim. Kendime güven duyarım, mesleki gelişimimle ilgili bana söz hakkı veriliyor diye.”*

Katılımcılardan bazıları kendini yansıtma uygulamalarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise “kendini mesleki açıdan yeterli hissetme” olduğunu söylemiştir. Konuyla ilgili katılımcılardan A.Ö. 2.’nin ifadeleri şöyledir:

*“Performans değerlendirme kriterleriyle kendimi değerlendirerek, kimseye danışmadan kendimdeki eksikleri görüp mesleki gelişimime yön verebilirim. Kendimdeki gelişimi video, portfolyo ya da günlük olarak kayıt altına alabilirim. Yani gelişimimi somut verilerle kendim görebilirim. Tabi ki zamanla kendimi mesleki açıdan daha yetkin hissederim.”*

Kendini yansıtma uygulamalarının sağlayacağı faydalar temasına ilişkin kavramlara bakıldığında, katılımcıların bu uygulamaların sağlayacağı en büyük faydanın kendine güven duyma olacağını belirttikleri görülmektedir. Kendi mesleki gelişimi hakkında kendisine söz hakkı verilen aday öğretmenin kendini değerli hissederek kendine duyacağı öz güvenin artacağını düşündüğü anlaşılmaktadır.

## 4.2. TARTIŞMA

Katılımcılar araştırmanın mentorluk boyutuyla ilgili olarak, mentorluk programının nasıl tasarlanması gerektiği ve mentorluk programının özellikle aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağlayacağı faydaların neler olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. Mentorluk programının temelinde bulunan ve programın etkili olmasını sağlayan bileşenlerden biri mentor ve aday öğretmen görüşmeleridir. Bu görüşmelerin amacı aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunları çözmelerinde ve yardıma ihtiyaç duydukları farklı konularda onlara destek verebilmektir. Araştırmada görüş bildiren katılımcılar, mentorluk programı içerisinde aday öğretmen ve mentor görüşmelerinde ele alınması gereken ders planlama, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim gibi pek çok konu olduğunu ve mesleğin ilk yıllarında aday öğretmenlerin bahsedilen konularda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte Stanulis ve Floden (2009) çalışmalarında, mentorlerin aday öğretmenlere sınıf yönetimi stratejileri benimseterek, planlama konusunda yardımcı olarak, aday öğretmenleri gözlemleyip onlara dönüt vererek destek verdiklerini söylemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları arasında yer alan öğretmenler, mentor ve aday öğretmen görüşmelerinde ele alınacak konuların aday öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Certo (2005), mentor ve aday öğretmen görüşmelerinin aday öğretmenlerin ilk yılki ihtiyaçları doğrultusunda organize edilen ve bu yönde onlara destek vermeyi amaçlayan bir süreç olduğunu söylemiştir.

Mentorluk programının istenilen hedeflere ulaşması ve verimli çıktılar oluşturması için dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri mentor seçimidir. Mentorluk programının hedef kitlesi olan aday öğretmenlerin süreçten faydalanması büyük ölçüde mentorun kişisel ve mesleki özelliklerinin mentorluk yapmaya uygun olmasına bağlıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler, mentorun sahip olması gereken özellikler arasında empati ve iletişim becerilerine sahip olma ve güven verici olma gibi niteliklerin olması gerektiğini söylemişlerdir. Araştırmanın bu yöndeki bulgularını doğrular nitelikte, Löffström ve Eisenschmidt (2009) araştırmalarında, güven verici olmanın mentorun sahip olması gereken özellikler arasında olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Can'ın (2013:330) araştırma bulgularına göre, yönetici ve öğretmen görüşleri ele alındığında, e-mentorler belirlenirken öncelikle tecrübeli, iletişim becerisi gelişmiş, teknolojiyi iyi kullanan, lisansüstü öğrenim görmüş yönetici, öğretmen ve denetmenler ile üniversite öğretim

elemanlarından liyakata göre tercih edilmeli, bu konuda alan araştırmalarından yararlanılmalı, e-mentor yetiştirme programları dzenlenmelidir. Katılımcılar e-mentorlerin eğitim sistemi uygulamalarını iyi bilen, liyakatlı kişiler olmasını, ancak aynı zamanda hizmetiçi eğitim, sınav, mülakat ve gönüllülük esasına göre belirlenmelerini önermektedirler.

Mentorluk uygulamasının verimli sonuçlar ortaya koymasına için mentor-aday öğretmen eşleştirmesinin dikkatli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, mentor ile aday öğretmen eşleştirmesi yanlış yapıldığı takdirde uygulama ne kadar iyi organize edilirse edilsin, aday öğretmen için faydalı olmayacağı görüşünü ileri sürmektedirler. Bu bağlamda katılımcılar aday öğretmen ile mentorun aynı branştan olması, aynı eğitim bölgesinde çalışmalarını ve mentorun daha önce aday öğretmenle aynı okul türünde görev yapmış olması gibi hususların önemine vurgu yapmıştır. Bu konuyla ilgili Kardos ve Johnson (2010) araştırmalarında, mentor-aday öğretmen eşleştirmesinin titizlikle yapılması gerektiğini, bu eşleştirme gereken itinayla yapılmadığında, aday öğretmenlerin mentorleri tarafından yeterince gözlemlenmediğini ve mentorleriyle öğretim uygulamaları üzerine tartışma olanağı bulamadıklarını belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, göreve başlatma sürecinde, mentorluk programının aday öğretmene pek çok açıdan fayda sağlayacağı ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağı yönünde fikir beyan etmişlerdir. Katılımcılar mentorluk programı sayesinde aday öğretmenlerin sınıflarında farklı yöntem ve stratejiler kullanarak, öğrenci motivasyonunu ve başarısını arttırabileceklerini söylemişlerdir. Buna ek olarak katılımcılar, mentorle olan görüşmeler sonunda edineceği bilgi ve deneyimler sayesinde aday öğretmenlerin özellikle mesleki anlamda özgüvenlerinin artacağını, yürütecekleri tüm öğretim uygulamalarında daha kararlı olacaklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın mentorluk uygulamalarının sağlayacağı faydalara ilişkin bu bulgularını destekler nitelikte, Ingersoll ve Strong (2011) çalışmalarında, bir tür göreve başlatma programına, özellikle de mentorluk programına katılan aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini farklı açılardan daha iyi performans göstererek icra ettiklerini ve bu öğretmenlerin öğrencilerinin ilgi alanlarına ve gereksinimlerine göre sınıf aktivitelerini düzenlediklerini söylemişlerdir. Aynı çalışmada mentorluk programına katılan aday öğretmenlerin pozitif bir sınıf ortamı yarattıkları ve bunun öğrenci başarısını arttırdığı belirtilmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencilerinin akademik başarı testlerinde

daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür. Stanulis ve Floden (2009) ise, mentorlerin aday öğretmenlerin mesleki gelişim süreçleri içinde kendilerine inanmaları yönünde önemli bir etkiye sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar araştırmanın akran desteği boyutuyla ilgili olarak, akran destek programının nasıl tasarlanması gerektiği ve uygulamanın aday öğretmenlere sağlayacağı faydalara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan aday öğretmenler akranlarıyla yani kendileri ile aynı koşullarda çalışan diğer aday öğretmenlerle düzenli aralıklarla bir araya gelerek mesleki gelişimleri ile ilgili fikir alışverişinde bulunmalarının onlar için oldukça faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca mentorle ya da alanında uzman diğer eğitimcilerle olan görüşmelere kıyasla daha rahat ve resmi olmayan bir ortamda kendilerini kolaylıkla ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularının bu yönünü destekler nitelikte, Young-Kyung Min (2014), aday öğretmenlerin meslektaşlarıyla grup olarak bir araya gelmesinin, öğretmeye olan yaklaşımlarını keşfetmeleri sürecinde, onların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığını ifade etmektedir. Yine aynı çalışmada aday öğretmenin kendisi ile aynı koşullarda çalışan diğer aday öğretmenlerle, mesleklerinin ilk yıllarında bir araya gelerek, işbirliği içinde çalışmalarının onların gelişimlerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu da araştırmanın bulgularından akran desteğinin işbirlikçi yönü ile paralel bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırmaya katılan aday öğretmenler diğer öğretmenlerle bir araya gelmenin ve işbirliği halinde olmanın onların mesleğe uyum süreçlerini hızlandığını belirtmişlerdir. Marable ve Raimondi (2007), Goodwin (2008), Maistre ve Pare (2010) çalışmalarında, araştırmanın bu bulgularını doğrular şekilde, aday öğretmenlerin kendileri ile aynı deneyimleri paylaşan ve mesleklerinin ilk yıllarında aynı problemleri yaşayan diğer öğretmenlerle birbirlerini destekleyici ilişkiler içinde olmalarının, onların mesleklerine adapte olma süreçlerini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde birbirlerine destek olabilmeleri için, onların düzenli aralıklarla toplanmalarını sağlayacak sistematik ve yapılandırılmış bir organizasyona ihtiyaç duyulduğunu söylemişlerdir. Haftada bir ya da iki haftada bir 5 veya 6 aday öğretmenden oluşan grupların göreve başlatma sürecinde yaşadıkları deneyimleri tartışmak ve yaşadıkları problemler konusunda birbirlerine yardımcı olmak üzere toplanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunu doğrular nitelikte, Britton, Raizen, Paine ve Huntley (2000) çalışmalarında, farklı okullardan gelen 5-6 aday öğretmenden

oluşan grupların iki haftada bir toplanıp, deneyimleri hakkında fikir alışverişinde bulunmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sayede öğretmenlerin kendilerini daha rahat ifade edeceklerini ve kendi çalışma ortamlarında olmadıkları kadar samimi ve açık sözlü olabileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenler eğitimin merkezinde öğrenciler olduğunu söylemişlerdir. Bu nedenle aday öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında en çok önem vermeleri gereken konulardan birinin de öğrencilerle iletişim olduğunu yinelemişlerdir. Bu bağlamda kendileri gibi aday öğretmenlerle bir araya geldiklerinde tartışmaları gereken konulardan birinin de öğrencilerle iletişim olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen olarak gerektiğinde kendilerini öğrencinin yerine koyarak düşünmeleri gerektiğini belirtmişler ve öğretim uygulamalarını onların yaş, algı ve hazır bulunuşluk seviyelerine göre şekillendirmenin önemini vurgulamışlardır. Benzer şekilde, Krauss ve Guat (2008) araştırmalarında, öğrencilerle sağlıklı ve verimli ilişkiler geliştirip, onların başarılı olmaları için çaba sarf etmenin, öğretmenlere ve onların etkililiğine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Araştırmaya dahil olan katılımcılar, akran destek grupları oluşturmanın pek çok yönden faydalı olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin araştırmaya katılan aday öğretmenler kendileri ile aynı koşullarda çalışan diğer aday öğretmenlerle, düzenli olarak bir araya gelerek, adaylık sürecinde karşılaşılabilecekleri olası problemleri çoğu zaman kendileri yaşamadan öğrendiklerini belirtmektedirler. Daha önce başka bir aday öğretmenin bahsi geçen problemle karşılaştığında nasıl bir çözüm süreci izlediğini öğrenme fırsatı yakalayarak, kriz anında hızlı ve kolay problem çözme becerisi kazandıklarını ifade etmişlerdir. Zepeda (2004) çalışmasında, bu bulguyu doğrular bir biçimde akran destek gruplarının temelinde bulunan işbirlikçi kültürün bireylere problem çözme becerisi kazandırdığını söylemiştir.

Araştırmada görüş bildiren katılımcılar akran destek gruplarının sağlayacağı faydalardan birinin, aynı branştan öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunma olduğunu belirtmişlerdir. Bu işbirliğinin öğrenci başarısını önemli ölçüde arttırdığını da ayrıca ifade etmişlerdir. Benzer olarak, DuFour ve Marzano (2011) çalışmasında, bir okul veya eğitim bölgesinde bireysel çalışmadan ziyade, öğrenci başarısını arttırmanın kolektif bir çalışma ve çaba gerektirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenler, akran destek gruplarının sağlayacağı faydalardan bir diğerinin ise, kendini rahatça ifade etme olduğunu söylemişlerdir. Bu bulguyu destekler nitelikte Gray ve Meyer (1997) çalışmalarında, göreve başlatma



sürecinde akran desteği alan aday öğretmenlerin partnerlerinin kendilerine destekleyici dönüt verdiklerini ve yapıcı eleştirilerde bulduklarını, aynı öğretmenlerin akranlarıyla tehditkar ve rahatsız edici olmayan bir atmosferde görüşmenin, kendilerini rahatça ifade etmelerine olanak tanıdığını söylediklerini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgularına paralel olarak, Forbes (2004) ise çalışmasında, aday öğretmenlerin arkadaşlarıyla işbirliğini stres faktörünün az olması ve yargılayıcı yönünün olmaması nedeniyle, mesleki gelişimleri için faydalı bulduklarını söylemiştir. Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere, aday öğretmenler göreve başlatma sürecinde kendi ile aynı koşullarda çalışan diğer aday öğretmenlerle işbirliği yapıp, onlarla meslekteki güçlü ve zayıf yönlerini tartışmayı, mesleki gelişimleri ve mesleğe adaptasyonları için daha destekleyici bir süreç olarak değerlendirmektedirler. Çünkü yaşadıkları sıkıntıları bir müdür, müdür yardımcısı ya da kendilerinden daha deneyimli olan diğer öğretmenlerle paylaştıklarında, onların yargılayıcı, olumsuz yönde eleştirel ve eksik bulmaya yönelik tavır ve tutumlarının kendilerini mesleki anlamda yetersiz ve yeteneksiz hissetmelerine neden olabileceğini düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenler, akran destek gruplarını bir hayat boyu öğrenme stratejisi olarak değerlendirmiştir. Bu uygulamanın mesleğin ilk yılına has bir uygulama değil de, öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmek için ve öğretmenin kendini güncellemesi adına sürekli başvurulması gereken bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, öğrenme sürekli olması gereken bir olgudur. Benzer şekilde, Tate (2004), geleneksel mesleki gelişim anlayışından farklı olarak akran desteğini sürekli mesleki öğrenme stratejisi olarak konumlandırmaktadır.

Araştırmada görüş bildiren katılımcılar ve aday öğretmenlerin akran destek gruplarının işbirlikçi yönü ve yansıtma fonksiyonu sayesinde, kendilerine kişisel, sosyal ve mesleki anlamda güven duyduklarını düşünmektedirler. Bu bulgularla paralel olarak, Farina ve Kotch (2008) çalışmalarında, akran koçluğunun bireyler arasında güven verici ve sağlam ilişkiler oluşturduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmada çalışma grupları ve konferanslarla desteklenen akran koçluğunun aday öğretmenler arasındaki sosyal ağı güçlendirdiği ve oluşan işbirlikçi kültür sayesinde öğretmenin mesleki anlamda kendine güven duyarak yaptığı işten tatmin olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılar, aday öğretmenlerin bir araya gelerek, göreve başlatma sürecinde birbirlerine destek olmaları gerektiğini söylemiş ve bu sürecin sistematik hale getirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında, fikir alışverişinde bulunarak ve birbirlerinin öğretim uygulamalarını gözlemleyerek, yaşadıkları sıkıntıların üstesinden gelebileceklerini ayrıca ifade etmişlerdir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, meslektaşların birbirlerine destek olmasının, onların mesleki yeterliliklerini arttırıp, zengin bir altyapıya sahip olmalarını sağlayacağı ortaya çıkmaktadır. Çalışmanın ortaya koyduğu bu sonuçlara paralel olarak, Okumuş ve Biber (2011) araştırmalarında, akran desteğinin öğretmenlerin öğretim stratejileri repertuarlarını zenginleştireceğini söylemişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, akran desteğinin sağlayacağı faydalardan biri de aday öğretmenlerin aynı koşullarda çalışan ve aynı problemleri yaşayan öğretmenlerle tanışıp, onlarla sohbet edince, göreve başlatma sürecinde yaşadıkları sıkıntılar konusunda yalnız olmadıklarını fark edip, kendilerine güven duymaya başlamalarıdır. Benzer şekilde, Britton, Raizen, Paine ve Huntley (2000) çalışmalarında, akran destek gruplarına katılan yeni öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler neticesinde, bu öğretmenlerin göreve başlatma sürecinde problem yaşayan tek öğretmen olmadıklarını anladıklarında yaşadıkları rahatlıktan bahsetmektedirler. Yine aynı çalışmaya göre, diğer öğretmenlerin de aynı süreçlerden geçtiğini anlayan aday öğretmen yaşadıkları aksaklık ve problemlerin onların yetersiz veya hazırlıksız oluşlarıyla alakalı olmadığına kanaat getirmektedir.

Katılımcılar bir başka göreve başlatma programı olan kendini yansıtma uygulamalarının nasıl tasarlanması gerektiği ve uygulamanın aday öğretmenlere sağlayacağı faydalara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler özellikle aday öğretmenlerin kendini yansıtabilmesi ve öğretmenlik yeterliliklerini değerlendirebilmesi için teknolojiyi bir araç olarak kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Video kayıt yönteminin bunlardan biri olduğunu ifade etmişler, öğretim uygulamalarını video kaydı altına alıp, daha sonra izleyerek kendilerini güçlü ve zayıf yönleri ile değerlendirebileceklerini söylemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikte, Plotnick (2004) çalışmasında, hizmet öncesi süreçte ve mesleklerinin ilk yıllarında öğretmenlerin gelişimini sağlamak için multimedya araçlarının ve teknolojinin mesleki gelişim aracı olarak kullanıldığını ifade etmiştir.

Araştırmada görüş bildiren katılımcılar, öğretmen olarak kendini yansıtmanın, bir öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler ve uygulamaya koyduğu

etkinliklerle ilgili kendini değerlendirmesinin günlük tutma ya da kendi gelişimi ile ilgili portfolyo oluşturma yöntemi ile gerçekleştirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bu şekilde tarafsızca hiçbir etki altında kalmadan kendilerini oldukları gibi yansıtabileceklerini söylemişlerdir. İşte bu bulguları doğrular nitelikte Han (1995) bir öğretmenin kendi uygulaması üzerine kaliteli bir yansıtma yapabilmesinin ve bu süreçten öğretmen olarak verim elde etmesinin birkaç kursa katılarak ya da bir dönem öğretmenlik yaparak mümkün olmayacağını söylemiştir. Kendini yansıtma alışkanlığını öğretmenliğin ilk yıllarında hatta daha önce başlaması gereken bir hayat boyu öğrenme uygulaması olarak değerlendirmektedir. Araştırmacı yansıtıcı düşünmeyi teşvik edecek birkaç faydalı stratejiden bahseder. Bu stratejilerden biri günlük tutma ve otobiyografik yazılar yazmadır. Araştırmacıya göre günlük tutma kişinin kendisi ile ilgili bir iç hesaplaşma yapmasını, duygu ve düşünceleri arasında diyalog oluşturmasını sağlar ve aynı zamanda kişinin bilgi ve inançlarının bir nevi dışa vurumudur. Günlük tutma aynı zamanda okul ortamını ve sınıf uygulamalarını analiz etmek içinde önemli bir araç olarak değerlendirilir.

Araştırmaya katılan çoğu öğretmen kendini yansıtma uygulamasının öğretmenin kendi gelişim süreçleri ile ilgili farkındalıklarını artırması yönünde oldukça faydalı bir uygulama olabileceğini söylemiştir. Araştırmanın bu yönde açığa çıkan bulgularına paralel olarak Ward ve McCotter (2004) çalışmalarında, yansıtıcı düşünme sayesinde henüz deneyimsiz olan öğretmenlerin kendi kişisel inanç ve eylemleri ile ilgili farkındalık geliştirdiklerini, kabul görmüş bilgileri dahi sorguladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bunların öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerinin farkına vardıklarını, en önemlisi teori ve uygulama arasında bir bağ kurduklarını da söylemişlerdir.

Araştırmada görüş bildiren bazı aday öğretmenler, öğretmenin kendini yansıtma stratejisi olarak kullanacağı günlük tutma uygulamasının özellikle mesleğin ilk yılında adaylık durumları sona erinceye kadar sürdürülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların belirttiği bu görüşün tam aksine Gelter (2003) çalışmasında, kendini yansıtmanın öğretmenler için anlık, gelip geçici bir aktivite olmadığını belirtmiştir. Buradan anlaşılıyor ki bir öğretmen için kendini yansıtma etkinlikleri sadece mesleğin ilk yılında yürütülmesi gereken bir uygulama değildir. Mesleki gelişim aracı olarak sürekli kullanılabilir.

Katılımcılar kendini yansıtma uygulamalarının özellikle göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varmaları ve bu

doğrultuda kendilerini geliştirmeleri için iyi bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Shoffner (2008), yansıtıcı düşüncenin öğretmeni eski yargılarını ve algılarını gözden geçirerek yeniyi oluşturma yönünde cesaretlendirdiğini söylemiştir.

Aday öğretmenler kendini yansıtma uygulamalarını öğretmenin sınıf içindeki öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimi ile ilgili yeterliliklerini gözden geçirmelerine olanak tanıyacak şekilde organize edilmesi gerektiğini söylemiştir. Bu bulguya paralel olarak Shoffner (2008), öğretmenlik mesleğine yeni başlayan ve hatta henüz lisans eğitimi alan bir öğretmen adayının, yaygın olarak sınıf içi öğretim uygulamaları ve sınıf yönetimine önem verdiğini ancak bu durumun onların daha kritik konuları yansıtıcı düşünce perspektifiyle ele almayacağı anlamına gelmediğini söylemiştir. Ward ve McCotter (2004), yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının gelişimlerine katkıda bulunacak pek çok değişik konuyu düşünmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir.

Katılımcılar, bir aday öğretmenin ilk yılında farklı etkinliklerle nasıl kendi öğretim uygulamalarına, bilgi, beceri, inanç ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olan hislerine ayna tutabileceklerini ifade etmişler ve bunun için günlük tutma, portfolyo oluşturma, öğretim ortamını video ile kayıt altına alma gibi pek çok stratejiden bahsetmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak, Ryan ve Townsend (2012) çalışmalarında, bir aday öğretmenin kendini yansıtarak gelecekteki öğretmen felsefesini ve tarzını şekillendirebileceğini ve bu noktada popüler medyadan faydalanabileceğini belirtmiştir. Bu, araştırma katılımcılarının belirttiği günlük tutma gibi kendini yansıtma uygulamalarına bir alternatif olarak gösterilebilir. Araştırmacılar burada radyo, televizyon ve film gibi popüler medyadaki farklı öğretmen imajlarının aday öğretmeni öğretmenliğin anlamına ilişkin sorgulamalar yapmaya ve kendini de bu bağlamda değerlendirmeye teşvik ettiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın katılımcıları bir aday öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyacak kendini yansıtma uygulamaları içerisinde, kendi öğretim uygulamalarını videoya alma ve daha sonra kayıtları izleme alternatifini mesleki uyum ve gelişim açısından daha faydalı bulduklarını söylemişlerdir. Gün (2011) çalışmasında, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme becerilerini destekleyip, pekiştiren videoların onların gelişimleri açısından oldukça değerli olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı aynı zamanda kendi sınıflarının ve derslerinin videolarını izleyen öğretmenlerin buradan

edindikleri yansıtıcı ve eleştirel değerlendirmeleri anında sınıf içindeki uygulamalarını şekillendirmede kullandıklarını söylemiştir. Aynı çalışmada bu durumun öğretmeni daha özerk hale getirdiğinden de bahsedilmektedir.

Araştırmada görüş bildiren katılımcılar, kendini yansıtma uygulamalarının aday öğretmene sağlayacağı en önemli faydalardan birinin problem çözme becerisi kazandırma olduğunu yinelemiştir. Araştırmanın bu bulgularını destekler şekilde Yost (2006) araştırmasında, bir öğretmenin kendi öğretmen kimliğine ve potansiyeline eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşarak yansıtma yapmasının onun problem çözme becerisini geliştirmesine katkıda bulunacağını ve bununla aday öğretmen başarısını arttıracığını belirtmiştir.

Katılımcılar bir başka göreve başlatma programı olan uzman desteği uygulamalarının nasıl tasarlanması gerektiği ve uygulamanın aday öğretmenlere sağlayacağı faydalara ilişkin görüş bildirmişlerdir. Aday öğretmenlerin göreve başlatma sürecinde, uzman desteğine başvurabilecekleri seminer ve sempozyumlara katılımının önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu gibi etkinliklerin düzenli aralıklarla en az ayda bir kez düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aday öğretmenlerin mesleğe uyum aşamasında yaşadıkları problemleri alandaki uzmanlarla tartışarak çözme fırsatı bulmasının, onların mesleki gelişimleri üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmiştir. Ancak literatürde bu konuya dair araştırma yapan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak yapılacak önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. SONUÇLAR**

Katılımcıların mentorun sahip olması gereken kişisel özelliklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, empati ve iletişim becerisinin en çok vurgulanan ve en önemli görülen nitelikler olduğu görülmektedir. Buradan aday öğretmenlerin bir mentörden bekledikleri en önemli şeyin anlaşılma ve değer verilmek olduğu sonucuna varmak mümkündür. Aday öğretmenler göreve başlatma sürecinde yaşadıkları probleme çözüm ararken, mentorlerinin problemin öneminden ve büyüklüğünden çok nasıl çözüleceği konusunda rehberlik yapmaları gerektiği konusunda hem fikir olmuşlardır. Mentörde aranan mesleki özelliklere bakıldığı zaman ise, deneyimli olma ve mentorluk eğitimi almanın ön planda tutulduğu görülmektedir. Bir kişinin mentor olabilmesi için yüksek lisans programı veya farklı eğitim programları içerisinde mentorluk eğitimi almasının ne kadar önemli olduğu pek çok kez vurgulanmıştır.

Mentor-aday öğretmen eşleştirme sürecinde dikkat edilecek hususlar alt teması altında ortaya çıkan kavramlar incelendiğinde, mentor seçiminde aday öğretmenin söz hakkına sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Aday öğretmenin kişisel, mesleki ve sosyal ihtiyaçları doğrultusunda, kendisine yardımcı olacak en doğru mentorunu seçeceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Mentor ve rehberlik edeceği aday öğretmenin benzer deneyimlere ve özelliklere sahip olmasının, görüşmelerinin daha verimli olmasını sağlayacağı anlaşılmaktadır.

Mentorluk uygulamalarının özellikle aday öğretmenler açısından hedeflenen sonuçları verebilmesi için, hem mentorun hem de aday öğretmenin çalışma koşullarının düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu noktada sürecin

daha verimli olması ve mentorun işine odaklanabilmesi adına sadece mentorluk yapması, farklı mesleklerle meşgul olmaması gerektiği söylenebilir. Aday öğretmenin mentorluk uygulamalarından beklenen ve istenen verimi sağlayabilmesi için iş yükünün hafifletilmesi ve gerektiğinde bu uygulamalara katılması için izinli sayılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşme grubunun özelliklerine ilişkin katılımcı görüşlerine bakıldığında, mentorluk uygulamalarının hem grup halinde hem de bireysel görüşmeler şeklinde düzenlenebileceğini sonucuna varılmaktadır. Ancak grup görüşmelerinin daha faydalı olacağı düşüncesi ağır basmaktadır. Birden fazla aday öğretmenle yapılan mentorluk uygulamalarında aday öğretmenler birbirleriyle deneyimlerini paylaşma ve fikir alışverişinde bulunma fırsatı yakalamaktadır. Aday öğretmenlerin üstesinden gelemedikleri sorunlar yaşadıklarında mentorlerinden ayrıca bireysel görüşme talep edebilme olanaklarının olması gerektiği fikri ortaya çıkmıştır.

Katılımcı görüşleri incelendiğinde, mentorluk uygulamaları esnasında ele alınacak konuların aday öğretmenlerin ihtiyaçları ve talepleri doğrultusunda belirlenmesi gerektiğini fikrinin ön plana çıktığı görülmektedir. Sınıf yönetimi, öğrencinin dikkatini derse çekme, öğrencilerle iletişim ve öğrenci performansını değerlendirme gibi konular aday öğretmenler tarafından en çok üzerinde durulması istenen konulardır. Aday öğretmenlerin merkezinde öğrenci olan ve öğrenci ile doğrudan iletişim gerektiren konularda, özellikle uygulama boyutu ile ilgili öğrenmek istediği çok şey olduğu anlaşılmaktadır. Genel olarak kırsal kesimde, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda, kalabalık sınıflarda öğretmenlik yapmak zorunda kalan aday öğretmenlerle yapılan görüşmeler ele alındığında, bu öğretmenlerin en çok sınıf yönetimi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Mentor ve aday öğretmenler arasındaki görüşmelerin sıklığı alt temasına ilişkin kavramlar incelendiğinde, bu görüşmelerin haftada bir yapılması gerektiği görüşünün tekrarlandığı söylenebilir. Aday öğretmenin ayrıca ihtiyaç duyduğunda mentorle görüşmelerini sıklaştırabileceği görüşü de ön plana çıkmaktadır. Görüşmelerin hafta içi veya hafta sonu yapılması ile ilgili genellikle hafta içinin tercih edildiği anlaşılmaktadır. Görüşme yeri ile ilgili olarak ise, şehir merkezinde, ulaşımı kolay, fiziksel şartları iyi, teknolojik olarak donanımlı mekanların seçilmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra aday öğretmenler kendilerini rahat ifade edebilecekleri, okul dışındaki yerlerde mentorleriyle görüşmeyi tercih

etmektedirler.

Mentorluk uygulamaları aday öğretmenlerin mesleki, sosyal ve kişisel gereksinimlerini sağlayıp, gelişimlerine katkıda bulunurken, bir yandan da öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Mentorluk uygulamalarının aday öğretmene sağladığı faydalar arasında aday öğretmenlerin öz güvenlerinin artması çoğu katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Özgüveni yüksek, problemlere kısa sürede etkili çözümler bulan aday öğretmenlerin öğrencilerinin başarı ve motivasyonunun da artacağı sonucuna ulaşılmaktadır.

Akran destek programının organizasyonu alt temasına ilişkin kavramlar incelendiğinde, aynı koşullar altında çalışan öğretmenlerin düzenli aralıklarla bir araya gelmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır. Katılımcı söylemlerinden hareketle, bu görüşmelerin yüz yüze yapılabileceği gibi sanal ortamda da yürütülebileceği sonucuna ulaşmak mümkündür. Akran destek grubuna katılacak aday öğretmenlerin birbirlerine destek olabilmeleri için aynı okul türlerinde ve aynı eğitim bölgelerinde çalışmalarının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Akran desteği uygulamalarında ele alınacak konular alt temasına ilişkin kavramlar incelendiğinde, konuların aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerle iletişim aday öğretmenlerin ele alınmasını istediği önemli konular arasında karşımıza çıkmaktadır. Çevreye uyum konusuyla ilgili akran destek grubu içindeki aday öğretmenlerin birbirlerine rehberlik yapabileceği görülmektedir. Akran destek grupları aracılığıyla, mentorle olan görüşmelere oranla çok daha rahat ortamlarda, akla gelen konular ve sık yaşanan problemler üzerine konuşulabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre, aday öğretmenlere resmi yazışmaların nasıl yapılması gerektiği, sınıf rehberlik raporlarının ve sosyal kulüp tutanaklarının nasıl tutulması gerektiği vb. diğer evrak işlerinde yeterince rehberlik yapılmadığı ve kulaktan dolma bilgilerle bu işleri yürüttükleri anlaşılmaktadır. Buradan da anlaşıldığı gibi bazı öğretmenler için, öğrenci ile iletişim, dersi öğrenciye aktarma ve sınıf yönetimi gibi konuların yanı sıra evrak işleri konusu da oldukça önemlidir.

Akran destek gruplarının görüşme sıklığı alt temasına ilişkin kavramlar incelendiğinde, aday öğretmenler akran destek gruplarının mentorle olan görüşmelere oranla daha az sıklıkta bir araya gelebileceği ortak görüşünde uzlaşmışlardır. Bu grupların iki haftada bir bir araya gelmesinin, aday öğretmenler açısından istenilen faydayı sağlayacağı vurgulanmıştır. Ayrıca görüşme süresinin de



aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda esnek olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların söylemlerinden, görüşme zamanı olarak hafta sonunun en uygun zaman dilimi olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın akran destek boyutuyla ilgili veriler incelendiğinde, akran destek gruplarının doğası gereği resmiyet gerektirmediği bu nedenle bu görüşmelerin aday öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri herhangi bir zamanda gerçekleşebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Aday öğretmenlerin birbirlerine destek verebilecekleri bir diğer akran destek uygulaması olan okulda ziyaret ve gözlem uygulaması için doğru zamanın ise hafta içi mesai saatleri olduğu fikri öne çıkmaktadır. Aday öğretmenler için beklenen hedeflerin gerçekleşmesi için akran destek sisteminin işleyişine dair değerlendirmeler yapılması gerektiği söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, aynı koşullarda çalışan aday öğretmenlerin görüşmeler sonucunda birbirlerini kendi okullarında ziyaret edip, öğretim uygulamalarını ve performanslarını değerlendirmesi gerektiği fikrinin ön plana çıktığı görülmektedir. Akran destek gruplarının görüşmelerinin bir bütün olarak değerlendirilmesinin de önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Akran destek uygulamalarının sağlayacağı faydalar alt teması altındaki kavramlar incelendiğinde, aday öğretmenlerin kendisiyle aynı koşullar altında çalışan diğer aday öğretmenlerle bir araya geldiğinde kendini daha rahat ifade ettiği anlaşılmaktadır. Aday öğretmenler mesleğe uyum sürecinde yaşadıkları problemleri, kendilerinde gördükleri eksik ve zayıf yanları benzer süreçlerden geçen akranlarıyla daha rahat konuşabilmektedirler. Onların kendilerini yargılamadan dinleyip, destek olacaklarını düşünmektedirler. Akran destek uygulaması aday öğretmenin kendine sosyal ve mesleki anlamda güven duymasını sağlayacak bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Aday öğretmenler kendileriyle benzer zorlukları ve deneyimleri yaşayan diğer aday öğretmenlerle bir araya gelip, fikir alışverişinde bulunarak yalnız olmadıklarını anlayıp, sosyal anlamda kendilerine güven duyacaklardır. Aday öğretmenler akran destek grupları sayesinde, olası problemleri kendileri yaşamadan arkadaşlarının edindiği deneyimlerden öğrenebilecektir. Arkadaşlarının iyi öğretim uygulamalarından faydalanarak mesleki repertuarlarını zenginleştirme fırsatı edinecekleri görüşü de ayrıca vurgulanmaktadır.

Araştırmanın uzman destek sistemine ilişkin bulguları incelendiğinde, aday öğretmenleri eğitimin farklı alanlarında uzman kişilerle bir araya getirerek, mesleğe uyum sürecinde bu uzmanların vereceği bilgilerden ve yapacağı rehberlikten

faydalanmalarını sağlamak fikrinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda, aday öğretmenlerin alanında uzman olan akademisyen veya eğitimcilerle bir araya gelmesini sağlayacak toplantı, seminer ya da sempozyumların düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Uzmanların aday öğretmenlerin mesleğe uyum sürecini kolaylaştıracak kılavuz kitaplar hazırlamasının faydalı olacağı görüşü de ayrıca vurgulanmıştır. Aday öğretmenlerin uzman desteğine başvurabilecekleri seminer ya da sempozyumlarda ele alınması gereken konular arasında öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişim ön plana çıkmaktadır. Araştırmada görüş bildiren katılımcılar öğrencilere anlatılacak konuların onlara nasıl, hangi yöntemler kullanılarak aktarılacağına oldukça önemli olduğu görüşü üzerinde durmuşlardır. Ayrıca uzman desteği uygulamalarının mentorluk ya da akran destek uygulamaları kadar sık olmasa da en azından ayda bir uygulanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak bu uygulamalar bir plan çerçevesinde düzenli aralıklarla gerçekleştirilmelidir. Uzman desteği uygulamalarının değerlendirilmesi alt teması altındaki kavramlar incelendiğinde aday öğretmenlerin hem kendilerine destek veren uzmanı değerlendirmesi, hem de katıldığı seminer veya sempozyum sonunda kendini değerlendirmesi gerektiği fikri ön plana çıkmaktadır. Uzman desteği uygulamalarının sağlayacağı faydalar teması incelendiğinde bu uygulamaların aday öğretmenlerin alandaki uzmanlarla bir araya gelmesi için bir fırsat olacağını söylemek mümkündür. Aday öğretmenler uzmanların verdiği teorik bilgileri sınıflarında uygulama fırsatı bulacaklardır.

Araştırmanın kendini yansıtma boyutuyla ilgili bulgular incelendiğinde, aday öğretmenlerin kendi öğretim uygulamalarını video kaydı altına alarak, daha sonra kendi güçlü ve zayıf yönlerini görebilecekleri sonucuna ulaşılmaktadır. Kendi mesleki gelişimleri ile ilgili oluşturacakları portfolyo da kendilerini yansıtma açısından faydalı bir değerlendirme aracı olacaktır. Bunlara ek olarak oluşturulacak bir performans değerlendirme formu aracılığıyla aday öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri de mümkündür. Bu form içerisinde yer alacak kriterler öğretmenlerin sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, yöneticilerle iletişim, öğretim yöntem ve teknikleri gibi farklı alanlarda gösterdiği gelişimi ortaya koyacak nitelikte hazırlanmalıdır. Aday öğretmenler kendini yansıtma uygulamalarını istedikleri zaman yapabilecekleri gibi, en azından göreve başladıkları andan itibaren her ayın sonunda ve ayrıca dönem sonlarında yapmalıdırlar. Kendini yansıtma sisteminin

etkililiğini ortaya koymak adına, aday retmenlerin öz değerlendirme yapabileceği fikri ortaya konmuştur. Kendini yansıtırma sisteminin sağlayacağı faydalar arasında aday üretmenin kendine güven duyarak, kendini değerli hissetmesi en çok vurgulananlardır. Bu noktada, mesleki gelişimini değerlendirmede kendisine söz hakkı verilen aday üretmenin kendine olan güveninin artacağı sonucuna ulaşılmak mümkündür.

## 5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarından hareketle; uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, aday öğretmenlerin göreve başlatma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri adına, onlara mesleki, bireysel ve sosyal anlamda destek verecek sistemli ve kapsamlı bir mentorluk programının tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir.

- Aday öğretmenlere rehberlik yapacak öğretmenler mutlaka mentor yetiştirme amacıyla oluşturulan bir kurs programı veya yüksek lisans programına katılmalıdır.
- Göreve yeni başlayan bir aday öğretmene rehberlik yapmak üzere bir mentor seçilirken, meslekteki deneyimine, başarısına ve sahip olduğu kişisel özelliklere dikkat edilmelidir.
- Mentorluk programı içerisinde mentor- aday öğretmen eşleştirmesi sürecine özellikle dikkat edilmeli, bu eşleştirme gelişigüzel yapılmamalıdır.
- Mentor ile aday öğretmen aynı branşta olmalıdır.
- Çevrenin getirdiği olumlu ya da olumsuz şartları bilmek adına mentor ve aday öğretmen aynı eğitim bölgesinde çalışıyor olmalıdır.
- Aday öğretmenin çalıştığı okul türünün mesleğe uyum sürecinde aday öğretmen üzerindeki etkisini bilebilmek için, mentor meslek hayatının bir bölümünde o okul türünde çalışmış olmalıdır.
- Aday öğretmene kendi mentorunu seçme ve gerektiğinde mentorunu değiştirme hakkı verilmelidir.
- Mentor-aday öğretmen görüşmelerinde ele alınacak konular aday öğretmenlerin ihtiyaç analizleri yapılarak belirlenmelidir ve güncellenebilmelidir.
- Gerektiğinde aday öğretmen mentorle grup olarak görüşme dışında, bireysel görüşme talebinde de bulunabilmelidir.
- Aday öğretmenler mentorle grup olarak görüşecekse, gruptaki kişi sayısı beş veya altıyı geçmemelidir.
- Mentorluk uygulamalarından aday öğretmenin yeterince faydalanabilmesi için görüşmeler her hafta yapılmalıdır.

- Mentorle görüşme süresi ele alınan konuya göre gerektiğinde uzatılabilir.
- Aday öğretmenlerin mentorluk hizmetinden en iyi şekilde yarar sağlamaları için, çalışma koşulları düzenlenmelidir.
- Aday öğretmenlerin gerektiğinde hafta içi bir gün ya da yarım gün, bu uygulamalara katılmak için izinli sayılmaları sağlanmalıdır.
- Mentorlerin de çalışma koşulları düzeltilmeli hatta bu işi öğretmenlikle beraber sürdürmelerinin yanı sıra, sadece mentorluk yapabilmelerine de hak tanınmalıdır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, aday öğretmenlerin göreve başlatma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri adına, onlara mesleki, bireysel ve özellikle sosyal anlamda destek verecek planlı bir akran destek programının tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir.

- Bu bağlamda öncelikle akran destek grupları oluşturulmalıdır.
- Gruptaki aday öğretmen sayısı beş veya altıdan fazla olmamalıdır.
- Bu aday öğretmenlerin yaşadıkları ortak problemlere kolaylıkla çözüm bulmaları için genel olarak aynı branştan olmaları önerilmektedir.
- Akran destek grubu oluşturacak aday öğretmenler aynı eğitim bölgesinde ve aynı okul türlerinde çalışan öğretmenlerden seçilmelidir.
- Katılımcılara göre akran destek gruplarını oluşturacak kişiler mentorle yapılan görüşmelerdeki aday öğretmenlerden farklı olmalıdır.
- Bu gruplarda gruptaki sohbetleri ve fikir alışverişini yönlendirecek bir moderatör bulunmalıdır.
- Aday öğretmenler yüz yüze görüşme fırsatı yakalayamamaları durumunda, sanal ortamda oluşturacakları gruplarda görüşmelidir.
- Görüşmeler dışında aday öğretmenlere birbirlerini kendi çalışma ortamlarında ziyaret edip gözlemlene fırsatı verilmelidir.
- Akran destek gruplarında ele alınacak konular yine aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmelidir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak, aday öğretmenlerin göreve başlatma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri adına, diğer göreve başlatma programlarına ek olarak, onlara mesleki, bireysel ve sosyal anlamda destek verecek planlı bir uzman desteği programının tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir.

- Öncelikle aday öğretmenlere online ortamda uygulanacak bir anket aracılığıyla, göreve başlatma sürecinde desteğe ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmeli ve bu doğrultuda akademisyenlerce verilecek seminer veya sempozyumlar düzenlenmelidir.
- Aday öğretmenlere mesleğin ilk yılında rehberlik edecek bir kılavuz kitap veya CD hazırlanmalıdır.
- Uzmanlar aday öğretmenlere derslerinde kullanmak üzere farklı öğretim materyalleri de tedarik etmelidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri çerçevesinde, aday öğretmenlerin göreve başlatma sürecinde karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri adına, diğer göreve başlatma programlarına ek olarak, onlara mesleki ve bireysel anlamda destek verecek planlı bir kendini yansıtma programının tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir.

- Aday öğretmenler performansları ve uygulamaları ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak ve bu yönde tedbir almak için duygu ve düşüncelerini tarafsızca belirtecekleri etkinliklere dahil olmalıdır. Onlara günlük tutmaları ve gelişim süreçleri ile ilgili portfolyo oluşturmaları önerilebilir.
- Aday öğretmenler kendi öğretim uygulamalarını kayıt altına alıp daha sonra kendi performanslarını değerlendirebilirler.
- MEB'in ilgili birimleri aday öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili kendilerini yansıtma alanak tanıyacak ortak kriterlerin bulunduğu bir öz değerlendirme formu oluşturmalıdır.
- Eğitim sistemimizde adaylık sürecinde öğretmenin kendini yansıtmasını veya öz değerlendirme yapmasını sağlayacak bir alt yapı oluşturulmalıdır. Onlara kendi mesleki gelişimleri ile ilgili söz hakkı verilmelidir.

Yukarıda bahsedilen programların göreve başlatma sürecinde, aday öğretmenlere destek verme açısından etkili olabilmesi ve istenilen sonuçları vermesi için birbirini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. İlgili literatür tarandığında, dünyanın gelişmiş pek çok ülkesinde adaylık eğitiminin bu uygulamalarla şekillendirildiği görülmektedir. Bu nedenle Türkiye'de de aday öğretmenlerin göreve başlatma süreçleri bu uygulamalarla zenginleştirilmelidir.

- Araştırma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Bu araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Aynı araştırma gözlem, odak grup görüşmesi ve doküman analizi gibi farklı veri toplama teknikleri kullanılarak da yinelenmelidir.
- Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için konuyla ilgili bir ölçek geliştirilmeli ve araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak da uygulanmalıdır.
- Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle de aynı araştırma tekrarlanmalıdır.
- Bu araştırmada aday öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Farklı bir araştırmada özellikle deneyimli öğretmenlerin, eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin, şube müdürlerinin, müfettişlerin ve okul müdürlerinin görüşleri de araştırmaya dahil edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a Conceptualization of Mentoring. *Journal of Teacher Education* , 38-39.
- Annels, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56 (1), 55-61.
- Appleton, K. & Kindt, I. (2003) Beginning elementary teachers' development as teachers of science, *Journal of Science Teacher Education*, 13(1), 43-61.
- Aynsley, D. (2007). *Finding a Mentor*  
<http://www.usyd.edu.au/sun/images/mentor.pdf> Erişim Tarihi: 10.09.2007
- Bakay, O. (2006). *Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir.
- Bakioğlu, A., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim Denetmenleri ve Mentörlük. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* , 39-52.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2014). Aday Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Programının Uygulanmasına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies* (29), 83-100.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London, McKinsey.
- Bartell, C. A. (2004). *Cultivating High Quality Teaching through Induction and Mentoring* . California: Corwin.
- Bickmore, D.L., & Bickmore, S.T. (2010). A Multifaceted Approach to Teacher Induction. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1006-1014.
- Boone, H. & Boone, D. (2007). Problems faced by high school agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 36-45.
- Boreen, J. & Niday, D. (2003). *Mentoring Across Boundaries: Helping Beginning Teachers Succeed in Challenging Situations*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Britton, E., Raizen, S., Paine, L., & Huntley, M. A. (2000). *More Swimming Less Sinking*. Wested.
- Brocbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating Learning Through Coaching and Mentoring* London: Kogan Page.



- Can, E.(2013).Okul Yöneticiliğinde Alternatif Bir Gelişim Modeli: *e-mentorluk*. *8.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.7-9 Kasım 2013.İstanbul.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginning teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262.
- Certo, J. (2005). Support and Challenge in Mentoring: A Case Study of Beginning Elementary Teachers and Their Mentors. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(4), 395-421.
- Cheng, Y. C., Chow, K. W., & Tsui, K. T. (2001). *New Teacher Education for the Future*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Cook, J. (2009). Coming into my own as a teacher: Identity, disequilibrium, and the first year of teaching. *New Educator*, 5(4), 274-292.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). USA: Sage.
- Creswell, W. J. (2013), *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. (Third Edition) Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Doyle, M. J. (2012). *Using Peer To Peer Observation to Improve Teacher Collaboration*. (Yüksek Lisans Tezi). Minneapolis.
- DuFour, R., & Marzano, R. (2011). *Leaders of Learning: How district, school and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Erdemir, N. (2007). Mesleğe yeni başlayan fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22), 135-149. [Çevrim-içi:<http://www.e-sosder.com/?sayfa=dergelist&sayi=22>], Erişim tarihi: 21.09.2010.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- European Commission Staff Working Document SEC. (2010). Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policy Makers [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf) (Erişim Tarihi: 18.11.2014).
- Farina, C. and Kotch, L. (2008). *A School Leader's Guide to Excellence: Collaborating Our Way to Better Schools*, Heinemann, Portsmouth, NH.
- Farrell, T.S.C. (2007). *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum Press.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

- Fick, V. E. (2011). *Mentoring Programs: Key Differences in Support for Beginning Teachers* (Yüksek Lisans Tezi). Lynchburg
- Field, B. (1994) The past role of the teacher – supervision as socialisation, in B. Field & T. Field (Eds) *Teachers as Mentors: a practical guide*, pp. 46-62. London: Falmer Press.
- Fischer, D., & Andel, L. V. (2002). Mentoring in Teacher Education -towards innovative school development. *annual conference of ATEE*. Warsaw.
- Fletcher, S., Strong, M., & Villar, A. (2005). *An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California*. Paper presented at the seventh national New Teacher Center Symposium, San Jose, CA.
- Forbes, C. T. (2004). Peer mentoring in the development of beginning secondary science teachers: three case studies. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* , 12 (2), 219-239.
- Gagen, L., & Bowie, S. (2005). Effective Mentoring: A Case for Training Mentors for Novice Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 40-45.
- Galvez-Hjornevik, C. "Teacher Mentors: A Review of the Literature." Research and Development Center for Teacher Education, Austin, Texas (1985) SP 026 844 (NB. Most of this material appears in *Journal of Teacher Education* 37,1 (January-February 1986): 6-11.
- Gay, G., & Kirkland, K. (2003). Developing Cultural Critical Consciousness and Self Reflection in PreserviceTeacher Education . *Theory into Practice* .
- Gelter, H. (2003). Why is reflective thinking uncommon? *Reflective Practice*, 4(3), 337–344.
- Goodwin, M.A. (2008). The micro-political boundary: Navigating political cultures during the first three years of teaching. Available from ProQuest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3319529)
- Gray, T. & Meyer, J. (1997). Peer Coaching: Teachers helping teachers *Journal of Criminal Justice Education*, 8 (2), 273-284.
- Gün, B. (2011). Quality Self-Reflection through Reflection Training. *ELT Journal*, 65 (2), 126-135.
- Han, E.P. (1995). Reflection is essential in teacher education. *Childhood Education*, 71, 228-230.
- Harlin, R.P. & DiBello, L.C. (2001). Improving beginning teachers' practices and communication through peer coaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22(2), 79 - 85.
- Harris and Associates, Inc. (1991). *The Metropolitan Life survey of the American teacher, 1991. The first year: New teachers' expecations and ideals*. New York: Author.
- Huling-Austin, L. (1990). Teacher induction programs and internships. In W. R. Houston, R. Howsam, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 535-548.

- Huling-Austin, L. 1992. 'Research on Learning to Teach: Implication for Teachers' Induction and Mentoring Programs.' *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 173–180.
- Ingersoll, R (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal* 38, (3), 499-534.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver, CO: Education Commission of the States. Available at <http://www.ecs.org/clearinghouse/50/36/5036.htm>
- Ingersoll, R., & Smith, T. M. (2004, 3 1). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *NAASP Bulletin* , s. 28-40
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 201-233.
- Kardos, S.M., & Johnson, S.M. (2010). New Teachers' Experiences of Mentoring: The Good, The Bad, and The Inequity. *J Educ Change*, 11, 23–44.
- Kay, D.&Hinds, R. (2009). *A Practical guide to Mentoring How to Help Others Achieve Their Goals*. 4. Basım, Oxford: How To Books Ltd.
- Kearney, S., (2010), Understanding the Need for Induction Programmes for Beginning Teachers in Independent Catholic Secondary Schools in New South Wales, paper presented at the Faculty of Education and IERI HDR Conference, University of Wollongong, 12 November 2010
- Kentucky Department of Education. (2014). Self Reflection and Professional Growth Planning. <http://education.ky.gov/teachers/PGES/TPGES/Pages/TPGES-Self-Reflection-and-Professional-Growth-Planning.aspx> (Erişim Tarihi: 15.03.2015)
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Kocabaş, İ., & Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koehler, A. A., & Kim, M. C. (2012). Improving Beginning Teacher Induction Programs through Distance Education. *Contemporary Educational Technology* , 212-233.
- Korkmaz, S. (1999). *Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Krauss, S.E., & Guat, K.A. (2008). An exploration of factors influencing workplace learning among novice teachers in Malaysia. *Human Research Development International*, 11, (4), 417–426.
- Kuss-Hornby, M. (2008), *Peer Coaching For New High School Teachers* (Yüksek Lisans Tezi). Ottawa
- Ladyshevsky, R. K. (2006). Peer coaching: A constructivist methodology for enhancing critical thinking in postgraduate business education. *Higher Education Research and Development*, 25(1), 67–84.

- Larrivee, B. (2000). Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293-307.
- Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 163-172.
- Lee, H. S. (2006). Create Effective Mentoring Relationships: Strategies for Mentor and Mentee Success. *Intervention in School And Clinic*, 41(4), 233-240
- Lewis, B. (2014). The Value of Self Reflection- Any Time of Year It is Important to Self-reflect.  
[http://k6educators.about.com/od/professionaldevelopment/a/self\\_reflection.htm](http://k6educators.about.com/od/professionaldevelopment/a/self_reflection.htm). (Erişim Tarihi: 10.01.2015)
- Löfström, E., & Eisenschmidt, E. (2009). Novice Teachers' Perspectives on Mentoring: The Case of the Estonian Induction Year. *Teaching and Teacher Education*, 25, 681-689.
- Maistre, C., & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education* 26, 559-564.
- Marable, M. A., & Raimondi, S. L. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring & Tutoring*, 15(1), 25-37.
- Mason, C. & Bailey, E. (2007). *Benefits and Pitfalls of Mentoring*  
<http://www.faculty.english.ttu.edu/barker/5377/Mentoring/BenefitsAndPitfallsMasonandBailey.pdf> 10-09-2007 Erişim Tarihi: 08.09.2007
- Massachusetts Department of Education. (2001). Guidelines for Induction Programs, [www.doe.mass.edu/educators/mentor/induct.pdf](http://www.doe.mass.edu/educators/mentor/induct.pdf) . (Erişim Tarihi: 12.12.2014)
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2002). <http://www.doe.mass.edu/educators/mentor/teachers.html> (Erişim tarihi: 01.11.2014)
- McAlpine, L. & Crago, M. (1995). The induction year experience in a cross-cultural setting. *Teaching and Teacher Education*, 11 (4), 403-415.
- McCann, T. & Johannessen, L. (2004). Why do new teachers cry?. *Clearing House*, 77(4), 138.
- Melnick, S. & Meister, D. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39-56.
- Mentorset. (2015). What is Mentoring? <http://www.mentorset.org.uk/what-is-mentoring.html> (Erişim Tarihi: 07.03.2015)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis* (2nd Edition). Sage Publications, California.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015). Aday Öğretmenlik İşlemleri  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>. (Erişim Tarihi: 10. 06.2015).

- Min, Y. K. (2014). Peer advising system: Collaborative-reflection-in-action model of professional development. *On-Line Journal of New Horizons in Education*, 4(2), 96-101.
- Moore Johnson, S (2004). *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Odell, S. J., & Huling, L. (2000). *Quality Mentoring for Novice Teachers*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy. [http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers\\_9789264018044-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en). (Erişim Tarihi: 10.05.2015)
- Okumuş, S., & Biber, B. (2011). A Review of Novice Teachers' Relationships among Their Colleagues, Peers and Administrators Studies: Aims, Methodologies, General Knowledge Claims and Suggestions. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 9-21
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 8 (1), 31-46.
- Padwad, A. & Krishna, D. (2011). *Continuing Professional Development*. <http://www.britishcouncil.in/sites/britishcouncil.in2/files/cpdbiblio.pdf> Erişim Tarihi: 10.04.2014
- Pask R. & Joy B. (2007). *Mentoring-Coaching: A guide for Education Professionals*. Glasgow: Open University Press.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Peterson, B.E., & Williams S.R. 1998, 'Mentoring beginning teachers', *Mathematics Teacher*, vol. 91, no. 8, pp. 730-734.
- Plotnick, E. (2004). Multimedia Case-Based Support of Experiential Teacher Education, *Educational Technology, Research and Development*, 52 (1), 117.
- Policy on the continuum of Teacher Education. (2011). [http://www.teachingcouncil.ie/\\_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20OTC\\_Policy\\_Paper\\_SP.pdf](http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20OTC_Policy_Paper_SP.pdf). (Erişim Tarihi: 11.04.2015)
- Pollara, J. (2012). *Peer Coaching: Teachers As Leaders, Teachers As Learners*, (Yüksek Lisans Tezi). New Jersey
- Rebecca P. Harlin ve Lilia C. DiBello (2001). Improving Beginning Teachers' Practises and Communications through Peer Coaching, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 22 (2), 79-85
- Richards, L., & Morse, J.M. (2007). *Users guide for qualitative methods* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ryan, P.A., & Townsend, J.S. (2012). Promoting Critical Reflection in Teacher Education Through Popular Media, *Action in Teacher Education*, 34(3), 239-248.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sarı, M. H., & Altun, Y. (2015). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 30 (1), 213-226.
- Schlechty, P. "A Framework for Evaluating Introduction into Teaching." *Journal of Teacher Education* 36,1 (January-February, 1985): 37-41
- Sherman, R. Voight, J., Tibbetts, J., Dobbins, D., Evans, A.&Weidler, D. (2000). *Adult Educators' Guide to Designing Instructor Mentoring* <http://www.calpro-online.org/pubs/Mentoring%20Guide.pdf> Erişim tarihi: 23.10.2007
- Shoffner, M. (2008) Informal Reflection in Pre-service Teacher Education, *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 9(2), 123-134.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers' turnover? *American Educational Research Journal* , 681-714.
- Stanulis, R. N., & Floden, R. E. (2009). Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction. *Journal of Teacher Education* , 60 (2), 112-122.
- Sünbül, A. M. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik (2. Basım). Ö.Demirel ve Z.Kaya (Eds), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 245-278). Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tate, M. L. (2004). *'Sit&Get' Won't Grow Dendrites: 20 Professional Learning Strategies That Engage the Adult Brain*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Thomas, R. S. (2014). *Teacher Education: Using Video Documentation for Self-Reflection*. (Yüksek Lisans Tezi). California.
- Tolhurst, J. (2006), *Coaching for Schools: A Practical Guide to Building Leadership Capacity*, Pearson, London, UK.
- Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education* , 132-152.
- Ward, J.R., & McCotter, S.S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 243–257.
- Wikipedia. (2015). Peer Mentoring. [https://en.wikipedia.org/wiki/Peer\\_mentoring](https://en.wikipedia.org/wiki/Peer_mentoring). (Erişim Tarihi: 14.04.2015).
- Wong, H. K. (2002). Induction: The Best Form of Professional Development. *Educational leadership* , 52-55.
- Wong, H. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58.
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the World Can Teach Us About New Teacher Induction. *Phi delta Kappan* 86(2), 379-384.
- Wynn, S., Carboni, L., & Patall, E. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209-229.

- Yeomans, R& Sampson, J (1994). *Mentorship in the Primary School: Mentorship in Action*. London: The Falmer Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yost, D. S. (2006). Reflection and Self-Efficiency: Enhancing the Retention of Qualified Teachers from a Teacher Education Perspective. *Teacher Education Quarterly*, 33 (4), 59-76.
- Zepeda, S. J. (2004). Strategies for Creating a Learning Organization. *The Educational Forum*, 68, 144-151.
- Zepeda, S.J., Parylo., O., & Ilgan, A. (2013). Teacher Peer Coaching in American and Turkish Schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2 (1), 64-82.

# EKLER



**EK:1****1.MENTORLUK İLE İLGİLİ GÖRÜŞME SORULARI****Görüşmecinin Adı-Soyadı:.....****Kişisel Bilgiler**

Çalışma Süreniz:..... Branşınız:.....

Çalıştığınız Okul:.....

1. Adaylık sürecinde eğitim almış mentorler(deneyimli öğretmenler) tarafından size danışmanlık hizmeti verildi mi?
2. Vermiş olduğumuz bilgilere göre “rehber öğretmen” olarak adlandırılan öğretmenler “mentor” kategorisine girer mi?
3. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık süreçlerinde “Mentorluk” uygulamasının olmamasının en önemli sebepleri nelerdir?
4. Türk eğitim sisteminde ve bizim çalışma koşullarımızda “mentorluk” sistemi uygulanabilir mi?
5. Sizce mentorluk uygulamaları nasıl düzenlenmelidir?
  - Konular /konuların seçimi?
  - Süre?
  - Hangi sıklıkta?
  - Toplantılar nerede olmalı?
  - Toplantı sonunda rapor tutulmalı mı?

- Hafta içi/Hafta sonu/Ne zaman?
  - Değerlendirme nasıl olmalı?
6. Aday öğretmenlerle çalışacak mentorler ne tür kişisel/mesleki/sosyal özelliklere sahip olmalıdır?
  7. Mentor aday öğretmen eşleştirilmesi nasıl yapılmalı, bu konuda hangi hususlara dikkat edilmelidir?
  8. Mentorluk çalışmaları bireysel olarak (bir mentor ve bir aday öğretmen) mı, yoksa bir grup çalışması (bir mentor ve birden fazla aday öğretmen) şeklinde mi yapılmalıdır? Bireysel veya grup çalışması şeklinde olmasına karar verilirken nelere dikkat edilmelidir? Hangi çalışma yöntemi (bireysel veya grup) daha verimli olabilir? Neden?
  9. Birden fazla aday öğretmen ile gerçekleştirilen mentorluk uygulamasında gruplardaki aday öğretmen sayısı kaç olmalıdır? Bu sayıya karar verirken nelere dikkat edilmelidir?
  10. Bir mentor ile birden fazla aday öğretmenin çalışması durumunda, aday öğretmenler aynı okulda mı, yoksa farklı okullarda mı görev yapan öğretmenler olmalıdır? Neden?
  11. Mentorlerin ve aday öğretmenlerin birlikte daha verimli çalışmaları için bizim çalışma koşullarımız uygun mudur? Değilse, ne tür değişiklikler yapılması gerekir?

12. Mentor aday öğretmenlere öncelikli olarak hangi konularda destek sağlamalıdır? Bu konuların öncelikli olmasının gerekçeleri nelerdir?
13. Mentorluk uygulamasının etkililiği ile ilgili nasıl dönüt almalıyız?
14. Mentorluk uygulamasının aday öğretmenlere sağlayacağı faydalar neler olabilir?
15. Eğitim-Öğretim süreçleri üzerindeki olumlu etkileri neler olabilir?

**EK:2****2.AKRAN DESTEK GRUPLARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞME SORULARI**

1. Adaylık sürecinizde öğretmenlik mesleğine uyum sağlamak ve karşılaştığınız problemleri çözmek için sizin gibi aday öğretmenlerle düzenli olarak bir araya geldiniz mi?
2. Peki bu uygulamanın yapılamamasının en önemli sebepleri nelerdir?
3. Türk eğitim sisteminde ve bizim çalışma koşullarımızda “akran desteği” sistemi uygulanabilir mi?
4. “Akran destek” sistemi nasıl uygulanabilir?
5. “Akran destek grubunda” ne tür konular işlenmelidir?
6. “Akran destek grubunda” hangi sıklıkta bir araya gelmelidir?
7. “Akran destek grubu” görüşmelerinin süresi ne olmalıdır?
8. “Akran destek grubu” ne zaman toplanmalıdır? Hafta içi mesai saatleri dışında mı yoksa hafta sonu mu?
9. “Akran destek grubu” oluşturulurken aday öğretmenlerin seçilmesinde hangi hususlara dikkat edilmelidir?
10. Aynı branşta olan aday öğretmenler mi bir araya gelmeli yoksa farklı branşlardan mı? Aynı okulda ikiden fazla aday öğretmen çalışıyorsa bunlar

akran destek grubu oluşturabilir mi? Yoksa gruplar oluştururken mutlaka farklı okullardan aday öğretmenlerin bir araya gelmesine mi dikkat edilmeli?

11. Aday öğretmenlerin birlikte daha verimli çalışabilmeleri ve deneyimlerini paylaşabilmeleri için bizim çalışma koşullarımız uygun mudur? Değilse, ne tür değişiklikler yapılması gerekir?
12. Akran destek sisteminin etkinliği ile ilgili nasıl dönüt almalıyız?
13. Akran destek sisteminin aday öğretmenlere sağlayacağı faydalar neler olabilir?
14. Eğitim-Öğretim süreçleri üzerindeki olumlu etkileri neler olabilir?

**EK:3****3. UZMAN DESTEĞİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞME SORULARI**

**1.**Adaylık sürecinde ihtiyaç duyduğunuzda üniversitelerden, eğitim fakültelerinden veya ulusal ajans gibi eğitim kurumlarından gelen uzmanların ve alanında uzmanlaşmış deneyimli öğretmenlerin tecrübe ve bilgilerinden yararlanma fırsatınız oldu mu?

**a)** Aday öğretmenlik sürecinde alanında uzmanlaşmış kişilerce organize edilen seminer veya kurslara katıldınız mı? Eğer katıldıysanız, bu seminer veya kurslar hangi sıklıkta düzenlenirdi? Özellikle hangi konular ele alınırdı?

**b)** Aday öğretmenlik sürecinde sizlere mesleki gelişiminiz için uzmanlarca hazırlanmış eğitim materyali veya kılavuz kitaplar tedarik edildi mi? Eğer edildiyse içerikleri nasıldı?

**2.** Eğitim sistemimizde göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreci olarak görülen adaylık sürecinde “uzman desteği” uygulamasının olmamasının sebepleri nelerdir?

**3.**Aday öğretmenlerin çalışma koşulları istedikleri zaman gerekli uzman desteğine başvurabilecekleri seminer veya kurslara katılmak için uygun mudur? Eğer değilse, aday öğretmenlerin çalışma koşullarında nasıl değişiklikler yapılmalıdır?

**4.**Türk eğitim sisteminde ve bizim çalışma koşullarımızda “uzman desteği “programı uygulanabilir mi?

**5.**Uzman desteği programı ne gibi uygulamalar içermelidir?

**6.** Uzman ve göreve yeni başlayan aday öğretmenler arasındaki görüşmeler (seminer veya kurslar) nasıl organize edilmelidir?

**a)** Sadece aday öğretmen ihtiyaç duyduğunda mı yoksa düzenli aralıklarla mı düzenlenmelidir? Ne kadar sıklıkla düzenlenmelidir?

**b)** Seminer veya kurslarda işlenecek konuların seçimi nasıl yapılmalıdır?

**c)** Seminer veya kurslar ne zaman yapılmalıdır? Hafta içi mi yoksa hafta sonu mu?

**7.** Uzman aday öğretmenlere öncelikli olarak hangi konularda destek sağlamalıdır? Bu konuların öncelikli olmasının gerekçeleri nelerdir?

**8.** Uzman desteği uygulamalarının etkililiği ile ilgili nasıl dönüt almalıyız? Neden?

**9.** “Uzman desteği” uygulamasının aday öğretmenlere sağlayabileceği faydalar neler olabilir?

**10.** “Uzman desteği” uygulamasının eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki olumlu etkileri neler olabilir?

**EK:4****4. KENDİNİ YANSITMA İLE İLGİLİ GÖRÜŞME SORULARI**

1. Adaylık sürecinizde, mesleki, kişisel ve sosyal gelişiminizi sağlamaya ve mesleğinize adapte olmaya çalışırken, (rehber öğretmeniniz ve okul müdürünüzün görüşleri veya katıldığınız sınav sonuçları dışında) yeterlilikleriniz ve becerileriniz ile ilgili kendinizi değerlendirdiniz mi? Değerlendirdiyse nasıl?

a) Mesleki gelişim sürecinizle ilgili portfolyo oluşturduunuz mu?

b) Mesleki gelişim sürecinizle ilgili günlük tuttunuz mu?

c) Kendi öğretme sürecinizi izleyip, kendi öğretme strateji ve metotlarınıza dönüt verdiniz mi?

2. Eğitim sistemimizde göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleğe uyum süreci olarak görülen adaylık sürecinde “kendini değerlendirme” uygulamasının olmamasının sebepleri nelerdir?

3. Türkiye’deki aday öğretmenlerin adaylık durumlarının sona erdirilme koşulları onların görevlerinin ilk yılındaki mesleki gelişimleri ile ilgili kendilerini değerlendirmelerine olanak tanır mı? Bizim eğitim sistemimizde ve çalışma koşullarımızda “kendini değerlendirme“ sistemi uygulanabilir mi?

4. Kendini değerlendirme sistemi ne gibi uygulamalar içermelidir? Bu uygulamalar nasıl düzenlenmelidir?

a) Aday öğretmenin adaylık sürecindeki mesleki gelişimiyle ilgili kendini değerlendirme uygulamaları ne kadar sıklıkla düzenlenmelidir?

5. Aday öğretmenlerin kendini değerlendirme kriterleri nasıl oluşturulmalıdır? Her aday öğretmen kendi gelişim süreciyle ilgili kendi değerlendirme kriterlerini mi oluşturmalıdır ya da bu kriterler tüm aday öğretmenler için ortak mı olmalıdır?



**a)** Aday öğretmenlerin kendini değerlendirme kriterleri hangi başlıklar altında toplanmalıdır?

**b)** Bir kontrol listesi halinde aday öğretmenin bir yıllık mesleki gelişimi aşama aşama ölçer nitelikte mi hazırlanmalıdır?

**6.** Kendini Değerlendirme uygulamalarının etkililiği ile ilgili nasıl dönüt almalıyız?  
Neden?

**7.** “Kendini değerlendirme” uygulamasının aday öğretmenlere sağlayabileceği faydalar neler olabilir?

**8.** “Kendini değerlendirme” uygulamasının eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki olumlu etkileri neler olabilir?

## ÖZGEÇMİŞ

Fulya ABACI (BABAÖĞLU), 1984 yılında Pazarcık’ da doğdu. İlköğrenimini Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulunda, ortaöğrenimini Gaziantep Anadolu Lisesinde tamamladı. Lisans öğrenimini 2007 yılında Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde tamamladıktan sonra, yine aynı yıl Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde Mehmet Akif Ersoy Endüstri Meslek Lisesine İngilizce Öğretmeni olarak atandı. Üç aylık öğretmenlik görevinin ardından, bir Avrupa Birliği Projesi kapsamında, Hollanda’nın Apeldoorn Kentinde Comenius Dil Asistanı olarak çalışmaya başladı. 2012 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Şu anda Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde Özel İdare Anadolu Lisesinde öğretmenlik görevine devam etmektedir.

## VITAE

Fulya ABACI (BABAÖĞLU) was born in 1984 in Pazarcık. She completed her primary education in Yüzüncü Yıl Primary School and secondary education in Gaziantep Anatolian High School. After graduating from Çukurova University, Department of English Language Teaching in 2007, she was appointed as a teacher of English in Mehmet Akif Ersoy Vocational High School in Şehitkâmil, Gaziantep. After she worked as a teacher for three months, she started to work as a Comenius Language Assistant through a European Union Project in Apeldoorn, Holland. In 2012, she started to make her master degree in Gaziantep University, Faculty of Education, Department of Educational Administration, Supervision, Planning and Economy. Now she continues working as a teacher in Özel idare Anatolian High School in Şahinbey, Gaziantep.