

Received / Geliş
05.07.2017

Article History
Accepted / Kabul
10.07.2017

Available Online / Yayınlanma
15.08.2017

THE PRE-SERVICE PRESCHOOL TEACHERS' PERCEPTION OF MENTOR TEACHER

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ
MENTOR ÖĞRETMEN ALGISI¹

Zeliha YAZICI²
Hacer TEKERCİ³

Abstract

School practices are extremely important for the professional development of pre-service teachers in the process of developing qualified teachers. Pre-service teachers are in need of mentor teachers who can provide consultancy toward improving their teaching skills in the process of preparation to the profession. Mentor teacher is a person who teaches, consults and guides in order to improve inexperienced teachers in the profession. Mentor teacher guides pre-service or in-service teachers toward knowing themselves and setting a goal for areas that they need to improve themselves in. Moreover, mentor teachers help inexperienced teachers to gain professional experience and develop a sense of professional liability. This study aims to evaluate mentoring skills of practice teachers from pre-service preschool teachers' point of views. The sample of the study consists of 200 pre-service preschool teachers who completed the teaching practice courses at the Akdeniz University, Faculty of Education, Department of Preschool Education. In this study, Supervising Teacher Competency Scale-STCS developed by Kiraz (2003) is used as data collection tool. According to the findings of the study, mentoring skills of practice teachers in terms of planning instruction and preparation for practice are at a moderate level; however, mentoring skills of practice teachers in terms of vocational guidance are unsatisfactory.

Keywords: Mentor, mentorship, practice teacher

Özet

Nitelikli öğretmen yetiştirirken okul uygulama çalışmalarının yapılması aday öğretmenlerin profesyonel gelişimi açısından son derece önemlidir. Öğretmen adayları mesleğe hazırlanırken öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendilerine rehberlik yapabilecek nitelikte mentör öğretmenlere gereksinim duymaktadırlar. Mentor öğretmen, meslekte deneyimsiz olan bireyleri geliştirmek için öğretmenlik, danışmanlık ve yönlendirme yapan kişidir. Mentor öğretmen, danışmanlık rolü üstlendiği için mesleğe yeni başlayacak olan öğretmen adaylarına ya da öğretmenlere, kendini tanımasına kendisinde geliştirebileceği alanlarla ilgili hedef belirlemesine rehberlik eder. Ayrıca, mentorler deneyimsiz öğretmenlerin mesleki deneyim kazanmasına ve beraberinde mesleki sorumluluk duygusu geliştirmesine yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı, uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerinin okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Araştırmanın örneklemini, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmenlik Uygulaması derslerini tamamlayan 200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kiraz (2003) tarafından geliştirilen Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerinin, öğretimi planlama ve uygulamaya hazırlık açısından orta düzeyde, mesleki rehberlik açısından ise yetersiz oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mentor, mentorluk, uygulama öğretmeni

¹ Bu çalışma Alanya Alaattin Keykubad Üniversitesi ev sahipliğinde düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, z yazici06@gmail.com

³ Milli Eğitim Bakanlığı, hacerasoy29@gmail.com

GİRİŞ

İnsanlık tarihi, geçmişten günümüze kadar tarım, endüstri ve iletişim-bilişim olmak üzere üç farklı dönüşüm yaşamıştır. Bu dönüşümlerden sonuncusu olan iletişim-bilişim devrimindeki bilgi ve teknolojik ilerlemeler, her toplumu derinden etkilemiştir (Kocacık, 2003). Bilgi ve teknolojinin hızla gelişip ilerlediği günümüzde, ekonomik gelişmişlik ve refah açısından bilgi üreten toplumlar, bilgiyi tüketen toplumların ilerisine geçmiştir (Eraslan, 2009). Dünyada yaşanan hızlı teknolojik değişimler karşısında toplumlar bir yandan sahip oldukları değer, tutum ve davranış kalıplarını korumak, bir yandan da yaşanan değişimlere uyum sağlamak için eğitime daha çok yatırım yapmaya başlamıştır.

Toplumların rekabet gücü, eğitilmiş insanların sahip olduğu yeteneklerle yakından ilişkili olduğu için her toplum, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik gereksinimlerini karşılamak için nitelikli insan yetiştirmeyi amaç edinmiştir (Azar, 2011). Nitelikli insanın, nitelikli bir eğitim ile gerçekleştirilebileceği; nitelikli eğitimin de nitelikli öğretmenlerle olabileceği günümüzde kabul gören bir gerçeklik olmuştur (Gürbüz Türk ve Genç, 2004). Taşdığı sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenlik herkes tarafından yapılamayacak kadar özel beceriler gerektiren bir meslektir. Bu açıdan, eğitim faaliyetlerinde en stratejik rolü taşıyan öğretmenlerin, çağın gereklerine cevap verebilecek nitelikte profesyonel statüsü olan, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik anlamda çok yönlü olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Bu hedef doğrultusunda yetiştirilecek öğretmenlerin mesleki gelişime, değişime ve yaşam boyu öğrenmeye açık nitelikleri edinmesi son derece önemlidir (Abazaoğlu, 2014).

Öğretmen yetiştirme programları kuram ve uygulama olmak üzere iki boyutlu olarak gerçekleştirilmektedir (Sutherland vd., 2005). Kuramsal boyutta, öğretmen adaylarına kişisel gelişimi için genel kültür, mesleki formasyonu için de meslek bilgisi ve alan bilgisini içeren teorik bilgiler kazandırılmaktadır (Sılay ve Gök, 2004). Uygulama boyutunda ise kuramsal bilgilerin alınmasından sonra okul ortamında gözlem yapma, öğretim etkinliğini planlama ve öğretimi gerçekleştirme amacıyla yapılan uygulamaları içeren mesleki beceriler kazandırılmaktadır. Uygulamalar, öğretmen adayının hizmet öncesinde yetişmekte oldukları mesleği tanıması ve gerçek dünya ile karşılaşarak deneyimlemesi açısından stratejik bir değere sahiptir (Korthagen, 2011). Bu nedenle uygulamalar, öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmezidir (Paker, 2008).

Öğretmenlik mesleğine giriş süreci, gelecekte öğretmenin yapılandıracağı eğitim felsefesinin oluşturulması açısından önemli bir süreçtir. Aday öğretmenden uygulama sürecine girdiğinde edindiği teorik bilgileri ya da mesleki becerilerini uygulamaya aktarması beklenmektedir. Çoğu zaman en zorlu ortamlarda, en zorlu öğretimi gerçekleştirme sorumluluğunu alan öğretmen adayları, öğretimle ilişkili günlük karmaşıklıklarla uğraşırken reel bir sınıf ortamında sınıfın nasıl yönetileceği ve disiplinin nasıl sağlanacağı gibi konularda desteğe ihtiyaç duymaktadır (Brewster ve Railsback, 2001). Okul sisteminin işleyişi konusundaki bilgi yetersizliği, öğrencilerin gereksinimleri belirleme, sınıf içi öğrenci çatışmalarını önleme, farklı ebeveyn stillerine uygun strateji geliştirme gibi konulardaki deneyimsizlik, aday öğretmenlerde stres yaratmaktadır. Ayrıca eğitimin planlanması ve yönetimi, sınıf ortamında etkinlikleri uygulama zamanını ayarlama, farklı öğretim yöntemlerini kullanma, eğitim materyalleri ve kaynakları kullanma, öğrencilerin bireysel özelliklerini tanımlama ve değerlendirme, öğrencilerin bireysel özellikleriyle uğraşma gibi konularda da deneyimsiz olan aday tecrübeli rehberlere gereksinim duymaktadır. Bu gereksinimlerin giderilememesi aday öğretmenin mesleki performansını olumsuz yönde etkilemekte ve aday öğretmenin stres ve yetersizlik duygusu yaşamasına neden olmaktadır (Yirci ve Kocabaş, 2012). Aday öğretmenlerin özellikle çalışmaya yeni

başladıkları bir eğitim çevresinde bu sorunlarla tek başlarına baş edebilmeleri oldukça güçtür. Bu nedenle mesleki açıdan deneyimsiz olan adayların, daha tecrübeli liderler ya da meslektaşları tarafından danışmanlık ve yönlendirmeye ihtiyaçları vardır. Bu desteği alamayan öğretmenlerin motivasyonları düşmekte, tükenmişlik düzeyi artmakta ve bazıları daha ilk yıllarında meslekten ayrılmaktadırlar (Akçamete vd., 2013).

Mesleğe aşamalı bir şekilde hazırlanan öğretmen adaylarının hem kişisel gelişimi hem de öğretmenlik becerilerine yönelik gereksinimlerini karşılamak ve mesleğinde deneyim ve olgunluk kazanması için daha tecrübeli öğretmenler, aday öğretmenlere mentorluk yapmaktadır. Aday öğretmenlerin, hizmet öncesi öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesinde, bir çeşit karşılıklı mesleki yardımlaşma anlayışıyla gerçekleştirilen bu işbirliği ve gelişimsel mentorluk uygulamaları, adayların yaşaması muhtemel sorunlarını azaltmada yarar sağlamaktadır.

Mentorluk danışmanlık, beceri geliştiren ustalık, koruyucu ve destekleyici rol model ve rehberlik görevlerini kapsayan akıl öğretici ilişkiler bütünüdür. Bu ilişki dinamik ve karşılıklı bir ilişkidir (Brockbanck, 2006), özünde objektiflik, güvenilirlik, dürüstlük ve gizliliği barındırır. Bir kişinin diğerinin bilgi, iş ve düşünce anlamında önemli düzeyde dönüşümler sağlamasına yardımcı olan kişiye de mentor adı verilmektedir (Connor, 2007). Mentorluk tanımlarında belirli bir meslekte yeni olan bireylerin o mesleğin gereklerini daha iyi yerine getirebilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip, daha tecrübeli başka bireyler tarafından onlara yol gösterilmesinin vurgulandığı dikkati çekmektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012). Öğretmen yetiştirme programlarında mentor öğretmenin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bakımından yetkin bireyler olması ve bunları davranışlarıyla göstererek öğretmen adaylarına örnek olması olarak algılanmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmen yetiştirme programları kapsamında verilen kavramsal derslerin gözlem yoluyla pekiştirilmesi, uygulama yoluyla deneyimlenebilmesinde rehberlik yapan kişi olarak algılanmaktadır. Oysa mentor öğretmen, aday öğretmene mesleki beceriler öğretene, kendisine kolaylıkla ulaşılabilir, iletişime açık bir ustadır. Aday öğretmenin iletişim becerilerini, empati yeteneğini ve sosyal çevresini geliştiren bir mesleki rehberdir. Adayın kendi yetenek ve potansiyelini keşfetmesini sağlayan, var olan yeteneklerine yenilerini ekleyen iyi bir rol modeldir. Aday öğretmenin mesleki yaşantılar edinmesinde destekleyici, gerektiğinde meslektaşları ile sistem arasında aracılık yaparak adayın haklarını koruyan bir koruyucu ve inisiyatif kullanarak, kendi kararlarını alma, riske girmede adayı cesaretlendiren bir akıl hocasıdır (Kram, 1983; Lane, 2004; Tunçay, 2014).

Bu açıdan bakıldığında mentor öğretmenler, mesleğe yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlere kendi kişisel gelişimini sağlaması, okul sisteminin işleyişinde yasal alt yapıya ilişkin bilgilerin kazandırılması, öğretmenlik meslek becerilerinin kazandırılması ve beraberinde mesleki sorumluluk duygusunun geliştirilmesi açısından son derece kritik sorumluluklara sahiptir. Birçok araştırma kaliteli mentorlunun öğretmenin sürekliliği üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Darling-Hammond,2000; Ingersoll ve Smith, 2004; Schwille, 2008). Deneysel araştırmalarda, mentorlunun mesleğe yeni başlayacak öğretmenin yalnızlık hissini azaltma, öz güven geliştirme, mesleki gelişim, kendini değerlendirme ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde yararlı olduğunu vurgulanmaktadır. Ayrıca deneyimsiz öğretmenin kapasitesini artırdığını, özellikle sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesini sağladığı ve zamanı iyi yönetmelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Awaya vd., 2003; Balkar, 2014; Paker, 2008; Sundli, 2007; Yalın Uçar, 2015). Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki kariyerlerinin başlangıcında yetkin bir mentore sahip olması onların profesyonel gelişimini destekleme son derece önemlidir.

Ülkemizde mentorluk uygulaması çok etkin bir şekilde işletilmemekle birlikte mentorluk uygulaması olarak adlandırılabilir iki tür uygulama bulunmaktadır. Bunlardan birincisi öğretmen adaylarının üçüncü sınıftan bulunan okul deneyimi ve son sınıfta bulunan öğretmenlik uygulaması derslerinde okullarda yaptığı uygulamaların uygulama öğretmenleri tarafından izlenmesidir. Diğer uygulama lisans eğitiminin tamamlanmasından sonra atanan stajyer öğretmenin daha deneyimli öğretmen tarafından izlenmesidir. 1982'den beri Eğitim Fakültelerinde "öğretmenlik uygulamaları" fakülte koordinatörü, bölüm temsilcileri ve seçilen okul uygulama öğretmenleri işbirliği ile yürütülmektedir. Ancak okulda çalışan öğretmenlerin öğretmen adaylarına etkili bir mentorluk yapıp yapmadıkları bilinmemektedir (Akçamete vd., 2013).

Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılından 2012 yılına kadar geçen sürede, okul öncesi eğitimden yararlanan çocuk sayısı, okul öncesi eğitim veren kurumların sayısı ve kurumlarda istihdam edilen öğretmen sayısında yıllara göre gittikçe artan bir sayısal gelişme olmuştur. Ülkemizde 2012 yılı itibari ile Okul Öncesi Öğretmeni yetiştirme sorumluluğu 55'i devlet, 8'i vakıf olmak üzere toplam 63 üniversiteye verilmiştir. Son 10 yılda bu üniversitelerde yetiştirilen okul öncesi öğretmen adaylarından toplam 36.724 öğretmenin atanması gerçekleştirilmiştir (Abazaoğlu vd., 2015). Milli Eğitim Bakanlığında 2015-2016 yılında görev yapan okul öncesi öğretmen sayısı toplamda 72 228 (MEB İstatistik, 2016) iken, bu oran 2016-2017 tarihinde 76 384' ya çıkmıştır (MEB istatistik, 2017). Bu istatistikler her yıl düzenli olarak mesleki açıdan henüz deneyime sahip olmayan binlerce okul öncesi öğretmen adayının sahaya katılmakta olduğunu göstermektedir. 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alındığı da düşünüldüğünde yaşamın en kritik bir dönemi olarak ifade edilen okul öncesi dönemde görev alacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının yetiştirilmesinin önemini bir kat daha artırmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmen yetiştirmede sahadaki mentor öğretmenlere düşen görevde artmış bulunmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmen adaylarına mentorluk yapacak uygulama öğretmenlerinin öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık konularında yeterliliklerini bilmenin, mesleki profesyonelleşme sürecinde sunulacak mentorluk hizmetinin nasıl daha yarar sağlayıcı olması gerektiği konusunda yol gösterici olacaktır. Bu nedenle bu çalışma, aday öğretmenlerin bakış açısıyla, uygulama öğretmenlerinin mentorluk yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda "Mentor öğretmenlerin öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık becerileri arasında bir ilişki var mıdır? Mesleki kıdem mentorluk becerilerinde etkili bir değişken midir?" sorusuna yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısıyla uygulama öğretmenlerinin mentorluk yeterliliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, tarama modeline dayalı betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu; araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programlarına devam eden ve Öğretmenlik Uygulaması I dersini tamamlayıp Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Toplamda 210 öğretmen adayına veri toplama aracı uygulanmıştır. Ancak katılımı gönüllülük esas olduğundan ölçüm aracında eksik bilgi ya da maddelerinin tümüne cevap vermeyen adayların verileri çalışma dışı bırakılmıştır. Çalışmada ölçüm aracında yer alan tüm bilgi ve maddelerini eksiksiz tamamlayan toplam 200 öğretmen adayından elde veriler kullanılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının %89,5'i (n=179) kadın, %10,5'i (n=21) erkektir. Öğretmen adaylarının %12,0'si sınıfta tek aday

olarak, %51,0'i iki adayla birlikte, %24,0'ü üç adayla birlikte, %13,0'ü de üç ve daha fazla adayla aynı sınıfta uygulama yapmaktadır. Öğretmen adaylarına mentorluk yapan uygulama öğretmenlerinin tamamı kadındır. Mentor öğretmenlerin %18,0'i (n=36) 3-6 yıllık mesleki kıdeme, %24,0'ü (n=48) 7-10 yıllık mesleki kıdeme, %38,5'i (n=77) 11-14 yıllık mesleki kıdeme, %19,5'i (n=39) de 15 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı; araştırmada veri toplama aracı olarak Kiraz (2003) tarafından geliştirilen Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte uygulama öğretmeni yeterlilik becerilerini belirlemeye yönelik 25 madde bulunmaktadır. Ölçek maddeleri "oldukça yeterli=5, yeterli=4, orta düzey yeterli=3, az yeterli=2 ve yeterli değil=1" şeklinde beş derecede değerlendirilmektedir. Uygulama öğretmenin mentorluk becerileri, Öğretimin Plânlanması (ÖP), Mesleki Rehberlik (MR) ve Uygulamaya Hazırlık (UH) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretimin Plânlanması (ÖP): 11 maddeden oluşan bu alt boyutta mentor öğretmenin, öğretmenlik uygulaması amaçları doğrultusunda ders plânı hazırlama, öğretim modelleri ve sınıf içi fiziki koşulları düzenleme, uygulama için gerekli materyal, araç gereçleri belirleme gibi becerileri değerlendirmektedir. Mesleki Rehberlik (MR); yedi maddeden oluşan bu alt boyutta, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde yaptıkları etkinliklere yönelik dönüt, mesleki iletişim, yapıcı yaklaşım ve eleştiri gibi mentorluk becerileri değerlendirilmektedir. Uygulamaya Hazırlık (UH); yine yedi maddeden oluşan bu boyutta ise uygulama öğretmenin verimli bir rehberlik ve yardım yapabilmesine yönelik beceriler değerlendirilmektedir. Kiraz (2003)'e göre Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeğinin, güvenilirlik katsayıları *öğretimin planlanması* alt boyutu için 0.95; *mesleki rehberlik* alt boyutu için 0.91 ve *uygulama hazırlık* alt boyutu için 0.86'dır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha değeri ise 0.96'dır. Yapılan bu araştırma da ise ölçeğin Cronbach Alfa değeri ÖP için 0.95, MR için 0.93, UH için 0.92 ve ölçeğin tümü için 0.97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi; öğretmen adaylarına ve uygulama öğretmenlerine ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen toplam puan dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Toplam puanlar içinde ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde kaldığı durumlarda parametrik testlerden Anova uygulanmıştır. Anova testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için post-hoc testlerinden Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Gruplar arası farklılık incelenirken; anlamlılık düzeyi olarak 0.05 kullanılmıştır.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerine yönelik elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1. *Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeğinden alınabilecek ve alınan minimum maksimum puanlar ile puan ortalamalarının dağılımı*

UÖYÖ Alt Boyutları	Ölçekten Alınabilecek Min ve Max Puan	Ölçekten Alınan Min ve Max Puan	Ölçekten Alınan Puan Ort. X±SS
	11-55	12-55	35,55±12,14
	7-35	7-35	20,81±8,26
	7-35	7-35	25,11±7,87
	25-125	28-125	81,47±26,96

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının mentor öğretmenlerin yeterliliklerine ilişkin olarak minimum 28 puan, maximum 125 puan vermiş oldukları belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmen adayının bakış açısıyla uygulama öğretmenlerinin öğretimi planlamada ($x=35,55$) ve uygulamaya hazırlıkta ($x=25,11$) orta düzeyde, mesleki rehberlik ($x=20,81$) alanında ise ortanın altında mentorluk yeterliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Toplam yeterlilik de ise ortanın biraz üstünde olduğu ($x=81,47$) görülmüştür. Bu verilere göre öğretmen adaylarına mentorluk yapan öğretmenlerin, öğretimi planlama ve uygulamaya hazırlık alanlarında orta düzeyde mentorluk yeterliliğine sahip olduğu, mesleki rehberlik alanında ise mentorluk becerilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Korelasyon Analizi

Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Boyutları	Ölçeği	Alt	Öğretim Programı	Mesleki Rehberlik	Uygulamaya Hazırlık	Uygulama Yeterliliği
Uygulamaya Hazırlık/UH	r	,85				,92
	n	200				
Mesleki Rehberlik/MR	r				,80	,95
	n				200	
Öğretim Programı/ÖP	r			,90		,98
	n			200		

** $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerin mentorluk yeterliliğine ilişkin ölçek genelinden alınan puanlar ile öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık alt boyutlarından alınan puanlar arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, (ÖP-MR, $r=.903$, ÖP-UH, $r=.852$; MR-UH, $r=.808$, $p<.001$). Bu analiz sonuçlarına göre mentor öğretmenin bir alandaki yetersizliği diğer alanlarda da yetersizliğinin olabileceği ya da bir alanda yeterli ise diğer alanlarda da yeterlilik gösterebileceği şeklinde düşünülebilir. Tablo 1’de elde edilen verilere bakıldığında ÖP ve UH ortalama sonuçlarının orta düzeyde, MR ortalama sonuçlarını ise alt (yetersiz) düzeyde olduğu görülebilir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, mentor öğretmenlerin mesleki rehberlikteki yetersizliğinin öğretimi planlama ve uygulamaya hazırlık düzeyini de olumsuz etkilemiş olabileceğini söylenebilir.

Tablo 3. Uygulama Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine göre Mentorluk Becerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	3-6 Yıl (n=36)		7-10 Yıl (n=48)		11-14 Yıl (n=77)		15 yıl + (n=39)		İstatistik	
	X	SS	X	SS	X	SS	X	SS	F	P
Öğretimi Planlama	30,08	10,87	40,81	9,15	35,23	12,63	34,98	13,27	5,909	,001
Mesleki Rehberlik	17,47	7,70	23,79	6,98	20,29	8,64	21,23	8,41	4,382	,004
Uygulamaya Hazırlık	21,22	8,30	29,04	5,45	24,37	8,27	25,30	7,23	7,882	,000
TOPLAM	68,77	25,49	93,64	19,95	79,66	28,35	81,76	27,62	6,540	,000

Mentor öğretmenlerin kıdem gruplarına göre ortalamaları dikkate alındığında üç yıldan 15 yıl üzerine kadar bütün kıdem gruplarının öğretimi planlama ve uygulamaya hazırlık açısından mentorluk becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. 7-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretimi planlama ($x=40,81$), uygulamaya hazırlık ($x=29,04$) ve mesleki rehberlik ($x=23,75$) boyutundaki mentorluk becerilerinin, 3-6 yıllık, 11-14 yıllık ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere oranla daha yeterli (olduğu belirlenmiştir. 3-6 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerinse öğretimi planlama ($x=30,08$), uygulamaya hazırlık ($x=21,22$) ve mesleki rehberlik ($x=17,47$) boyutundaki mentorluk becerilerinde diğer kıdem gruplarına göre yetersizlik yaşadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mentorluk becerilerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmen adaylarının bakış açısıyla uygulama öğretmenlerinin mentorluk yeterliliklerinin incelendiği bu çalışmada, öğretmenlerin mentorluk becerilerinin öğretimi planlama ve uygulamaya hazırlık boyutlarında orta düzeyde, mesleki rehberlik boyutunda ise yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 1). Bu verilere göre öğretmen adaylarına mentorluk yapan öğretmenlerin, öğretimi planlama ve uygulama öncesi hazırlıkta mentorluk becerisinin orta düzeyde, mesleki rehberlikte ise mentorluk becerilerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Akçamete vd. (2013) ve Gökçe ve Demirhan (2005)'in yaptıkları çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Her iki çalışmada da uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlikte mentorluk becerisinin yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada da uygulama öğretmenlerinin, aday öğretmenlere ders planı hazırlama ve sürece ilişkin değerlendirme sonuçları hakkında anında geri bildirim verme gibi konulardaki rehberliğinde eksiklikler yaşadığı görülmüştür. Aynı zamanda öğretim yöntem ve tekniklerinin, eğitim materyallerinin neden, nerede ve nasıl kullanıldığı ya da ders planlarına nasıl yansıtıldığı ve nesnel gözlemlere dayalı deneyimlere fırsat tanıma gibi konuları içeren mesleki rehberlikte nitelikli mentor yeterliliğine sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Beş yıl aralarla yapılan her üç çalışmadan elde edilen bulguların benzerlik göstermesi aslında öğretmen yetiştirmede aynı sorunların hala devam etmekte olduğuna işaret etmektedir. Tüm bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi 2005'den günümüze kadar fakültelerde pratikten ziyade daha çok teorik bilgi edinen öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin becerilerini kazanmasına mentorluk yapan öğretmenlerde eksikliği hissedilen en önemli konunun da mesleki rehberlik olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki rehberlik bir mentorun; aday öğretmenle birlikte öğrenme sürecini planlama, kazanım ve göstergelere göre öğretim modeli seçme, seçilen modele uygun kullanacak yöntemi belirleme, eğitim materyallerinin öğrenme sürecinin hangi

aşamasında nasıl kullanılacağı gibi konularda açıklayıcı bilgilerin aday ile paylaşılmasını içermektedir. Buna bağlı olarak da bu süreç, planlanan etkinliklerin uygulamasında aday öğretmene gözlem yapma olanağının sunulmasını ifade etmektedir (Kadılar ve Balkan, 2016).

Mentor öğretmen, öğretmenlik mesleğinde teori ile pratik arasında ana bağlantı olması (Sundli, 2007) nedeniyle uygulama sürecinde aday ile mentor öğretmen arasındaki etkileşim ve iletişim son derece önemli ve hassas bir konudur. Mesleki rehberlik bir anlamda yetişkin eğitimi içermektedir. Yetişkin eğitimi olan andragoji, çocuk eğitimi biliminden ayrı yaklaşım ve uygulamaları gerektirmektedir. Yalın Uçar (2015) uygulama öğretmenlerinin bakış açısıyla mentor öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikleri incelendiği çalışmada, katılımcıların neredeyse %100 mentor öğretmenlerin yetişkin eğitime ilişkin andragoji ile ilgili bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir. Araştırmacının aktarımına göre, yetişkin olan öğretmen adayına andragojik yaklaşılması gerekirken pedagojik olarak yaklaşıldığında mentor öğretmen-öğretmen adayları arasında etkileşim sorunları ortaya çıkabilmektedir. Okul öncesi mentor öğretmenlerin mesleki yaşamlarının çoğunu çocuklarla geçirdiği göz önüne alındığında, yetişkin bireylerin eğitimi ya da yönlendirilmesinde andragojik yaklaşımla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durum uygulama öğretmenlerinin mesleki rehberlikteki mentorluk becerinin, öğretim programı ve uygulamaya hazırlıktaki mentorluk yeterliliğinden daha düşük olmasının nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen ikinci bulguda, uygulama öğretmenlerinin öğretimi planlama, uygulama öncesi hazırlık ve mesleki rehberlik alanlarındaki mentorluk becerileri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişkinin bulunduğu (Bkz. Tablo 2). Uygulama öğretmeni yeterlilikleri ölçeğini geliştiren Kiraz (2003) bir alanda yetersiz olan mentor öğretmenin diğer alanlarda da yetersiz olacağını, ya da bir alanda yeterli olan mentor öğretmenin bir alandaki yeterliliğini diğer alanlara da yansıtılabileceği düşünülse de önemli olanın faktörler arası korelasyonlar olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle uygulama öğretmenlerinin bir alanda yeterli olmaları, rehberlik sürecindeki tüm alanlarda başarılı olacakları anlamına gelmeyeceğini savunan araştırmacı, uygulama öğretmenin her üç alanda da yeterli olması gerektiğini belirtmektedir. Tablo 1'de verilen bulgulara bakıldığında uygulama öğretmenlerini öğretimi planlama, uygulama hazırlığı boyutlarındaki mentorluk becerilerini orta düzeyde olduğu, mesleki rehberlik boyutunda ise mentorluk becerilerini yetersiz olduğu dikkate alındığında, mentor öğretmenlerin *mesleki rehberlikteki yetersizliğinin* öğretimi planlama ve uygulamaya hazırlık düzeyini de olumsuz etkilemiş olabileceğini söylenebilir. Kiraz (2003)'ün da belirttiği gibi uygulama sürecinde rehberlik edecek öğretmenlerin her üç alanda da yeterliliğinin olması son derece önemlidir. Mentorluk yapan öğretmenlerin öğretimi planlama, uygulama hazırlığı ve mesleki rehberlik açısından nitelikli olması gerekmektedir. Bu alanlarda yeterliliğe sahip olan öğretmenler, mesleğe hazırlanmakta olan adaya pratik bilgiler verme, model uygulayıcı ve moral kaynağı olma, ayrıca öğretmen adayına kendini keşfetme olanağı tanıma fırsatı verebilecektir. Ayrıca nitelikli bir mentor öğretmenin, problem çözme, dinleme ve gözlem yapma becerileri gibi becerileri de yüksek olacağından (Awaya vd. 2003) aday öğretmenin mesleki anlamda birçok beceriyi kazandırmasına olanak sunacaktır.

Mentorluk uygulamalarıyla ilgili yapılan birçok deneysel araştırmada; her üç alanda da yeterli olan bir mentor öğretmenin, öğretmen adayına sınıf yönetimi ve zamanı iyi yönetme, psikolojik yalnızlık hissini azaltma, öz güven geliştirme, kendini değerlendirme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirmesinde destek olduğu vurgulanmaktadır (Away vd., 2003; Sundli, 2007). Mentor öğretmenle aday öğretmen arasında yukarıda belirtilen nitelikleri taşıyarak geliştirilecek bir işbirliği, öğretmen adaylarını fakültelerde edindiği teorik bilgilerini uygulamaya aktarması konusunda

cesaretlendirecektir (Yalın Uçar, 2015). Ayrıca bu tür akademik ve psikolojik destek, öğretmen adayının öğretmenlik mesleğini başarabileceğine dair inancını geliştirerek mesleğinde profesyonellik kazanması yönünde teşvik edecektir.

Araştırmadan elde edilen üçüncü bulgu ise 3-6 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, her üç alandaki mentorluk becerilerinin yetersiz olduğu yönündedir. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de üniversite eğitiminde kuramsal olarak edinilen bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılmasında deneyim son derece önemlidir. Mesleğe başlayalı birkaç yıl olan mentor öğretmenlerin deneyim azlığı mentorluk de yetersizlik yaşamalarına neden olmuş olabilir.

Okul liderliği ya da eğitim liderliği zorlu bir iştir. Bu nedenle yeni mentorlerin, güçlü bir öğreten topluluğunu cesaretlendirebilecek ve katıldığı okul ve eğitim kültürüne karşı duyarlı eğitim liderliğini kaliteli hale getirebilecek kapsamlı mentorluk programlarına tabi tutulmaları gerekmektedir. Yüksek becerili eğitim liderleri ne doğuştan mentor, ne de mentor olacak nitelikte hazırlanan programları içeren fakültelerden mezun olmaktadır. Bu beceriler zamanla yaşamsal süreç içerisinde ilgi, istek doğrultusunda eğitimlerle ve deneyimlerle gelişmektedir. Mesleğinde ilk yıllarını yaşayan öğretmenler, ilk yıllarında daha çok ders kitaplarından ya da yönetmeliklerden anladıkları öğretmenliği uygulamaya çalıştıkları için genelde stres ve zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle mesleki açıdan deneyimsiz bir öğretmen, aday bir öğretmene liderlik yapmak yerine okul kültürünü, sınıfını, öğrencilerini ve sistemi tanımak için uğraş göstermektedir. Öğrencilik yıllarında alınan uygulamalı dersler, öğretmen adayları için kuramsal olarak edinilen bilgilerin uygulamaya aktarılabilmesi ve mesleki profesyonelliğe başlama aşamasında tanınan en önemli fırsat olduğu düşünüldüğünde, aday öğretmenlerin mesleğine karşı profesyonel bakış açısı geliştirmesi ve profesyonelliğin gereklerini öğrenebilmesi için deneyimli mentor öğretmenler tarafından yönlendirilmeye ve paylaşımlarda bulunmaya gereksinimleri vardır. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının, öğretmenlik konusunda yeterliliğe ve nitelikli mentorluk becerilerine sahip rehberler tarafından, sınıf içinde kullanılacak yöntemler, etkili strateji belirme, öğrenme sürecini planlama ve yürütmeyle ilgili konularda bilgilendirilmeye ve desteklenmelidir (Akçamete vd., 2013). Bu nedenle öncelikle uygulamada rehberlik yapacak öğretmenlerinin seçiminin özenle yapılması gerekmektedir.

Elde edilen bulgulardan da anlaşılacağı üzere aday öğretmenlere mentorluk yapan öğretmenler birçok beceride yetersizlik yaşamaktadır. Bu nedenle sahada aktif görev yapan öğretmenlerin ve sahaya yeni katılacak öğretmenlerin, başarılarını ve öğretmen niteliğini arttırmada sürekliliği sağlamak için mentorluk eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Uygulama öğretmenlerine aktif öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim programları hazırlanarak, özellikle mentorluk becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Böylece uygulama öğretmenlerinin, mentorluk ile ilgili bilgi sahibi olmalarını sağlanarak öğretmen adayının, öğretme yeteneğini geliştirmesine, mesleğinde başarılı olması ve mesleğinde motivasyonunun uzun süre korunmasına destek verilebilir.

Ayrıca her mesleğinde deneyimli ve nitelikli öğretmenler, mesleğe yeni başlayacak olan deneyimsiz meslektaşlarının mesleki gelişimlerini destekleme sorumluluğunu almaya teşvik edilerek aktif rol almaları sağlanabilir. Mesleğinde tecrübeli olan öğretmenle acemi öğretmenler arasında kurulan bu mesleki ortaklıklar, pedagojik bilgi ve ulusal müfredat beklentileriyle uyumlu çalışmalara olanak sağlayabilir.

Uygulama öğretmenlerinin görevlendirmelerinde il, ilçe ve okul tabanlı yöneticiler daha seçici olmalıdır. Seçilecek mentor öğretmenler kişisel gelişime, mesleki gelişime ve psikolojik desteğe her zaman hazır olabilecek ve her şeyden önemlisi akılcı, bilimsel ve tutarlı bir eğitim anlayışına sahip olmalıdır. Ayrıca, mentorların öğretmenlik uygulamalarına ilişkin görev ve rolleri önceden açıklanarak, sorumluluklarının

bilincine sahip, yetkin ve yetkin olmakla birlikte özgüveni, iletişim becerileri güçlü öğretmenlerden seçilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5): 1-46.
- Abazaoğlu, İ., Bakanlığı, M. E., Yetiştirme, Ö., Müdürlüğü, G. G., Yıldırım, O., Yıldızhan, Y., ... & Müdürlüğü, G. (2015). Okul öncesi öğretmenliğine ilişkin genel bir bakış. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1):411-423.
- Akçamete, G., Aslan, B. ve Dinçer, Ç. (2013). Uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18 Mayıs 2010 – Hacettepe Üniversitesi, ANKARA / 1141.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi? Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky, S., Lum, D., & Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and teacher education*, 19(1), 45-56.
- Balkar, B. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29, 83-100.
- Brewster, C., & Railsback, J. (2001). Supporting beginning teachers: how administrators, teachers, and policy makers can help new teachers succeed. Portland, or: Northwest Regional Educational Laboratory. ED 455 619. (Erişim 20 Haziran 2017 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455619.pdf>)
- Brockbank, A. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. London, GBR: Kogan Page, Limited.
- Connor, M., & Pokora, J. (2012). Coaching and mentoring at work: developing effective practice: *Developing Effective Practice(Second Edition)*. McGraw-Hill Education (UK).
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=llp8qWxzIqQC&oi=fnd&pg=P1&dq=Connor,+M.+2007.+Coaching+and+mentoring+at+work:+Developing+effective+practice.&ots=9nvEFDCh0W&sig=3Vobwzy8zD8sj50Ccg-0-dUf7I&redir_esc=y#v=onepage&q=Connor%2C%20M.%202007.%20Coaching%20and%20mentoring%20at%20work%3A%20Developing%20effective%20practice.&f=false].
- Darling-Hammond, L. (2000). Solving the dilemmas of teacher supply, demand and standards: how we can ensure a competent, caring, and qualified teacher for every child. *National Commission on Teaching & America's Future*, Kutztown Distribution Center, PO Box 326, Kutztown, PA 19530-0326. (Erişim 20 Haziran 2017, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463337.pdf>)
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2).
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005), Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Gürbüzürk, O. ve Genç, S. Z., (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 1-11.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38, 499-534.
- Kadılar, R. ve Balkar, Ö. (2016). *Mentorluk birlik ve bilgelik sanatı*. İstanbul: Kerasus Yayınları.

- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). (Erişim 20 Haziran 2017. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/158/145>)
- Kocacık, F. (2003). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10.
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae*, 5(2), 31-50.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26, (4), 608- 625.
- M. E. B. (2016). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015-2016. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- M. E. B. (2017). Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetiştirmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 132-139.
- Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education*, 115(1), 139-167.
- Sılay, İ., ve Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya (Erişim 18 Haziran 2017 <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/217.pdf>)
- Sundli, L. (2007). Mentoring a new mantra for education? *Teaching and teacher education*, 23(2), 201-214.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school-university partnership. *Teaching and teacher education*, 21(1), 79-92.
- Tunçay, S. (2014). Eğitimde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Araştırma Projesi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yalın Uçar, M. (2015). Uygulama öğretmenlerinin perspektifinden uygulama öğretmeni yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 14(52):54-68.
- Yirci, R., ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.