

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNDEKİ İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK BİR E-MENTÖRLÜK
PROGRAMI ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

ALEV ELMALI ÖZSARAY

**ANKARA
ŞUBAT, 2025**



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNDEKİ İNGİLİZCE
ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK BİR E-MENTÖRLÜK
PROGRAMI ÖNERİSİ**

DOKTORA TEZİ

ALEV ELMALI ÖZSARAY

DANIŞMAN: PROF. DR. BERNA ASLAN

**ANKARA
ŞUBAT, 2025**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Alev ELMALI ÖZSARAY adlı öğrencinin hazırladığı ‘Aday Öğretmenlik Sürecindeki İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Bir E-Mentörlük Programı Önerisi’ başlıklı bu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Programı’nda jüri üyelerince oy birliği ile **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan Prof. Dr. Fatma Bıkmaz

Üye Prof. Dr. Berna Aslan

Üye Prof. Dr. Gürcü Koç

Üye Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan

Üye Doç. Dr. Tolga Erdoğan

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....
Prof. Dr. Mehmet İkbāl YETİŞİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapılara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.

Alev ELMALI ÖZSARAY

ÖZET

ADAY ÖĞRETMENLİK SÜRECİNDEKİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK BİR E-MENTÖRLÜK PROGRAMI ÖNERİSİ

ELMALI ÖZSARAY, Alev

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Berna ASLAN

Şubat, 2025, xix + 344 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, aday İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi, bu zorlukları aşmalarına yönelik bir e-mentörlük programı geliştirilmesi ve geliştirilen programın deneme uygulamasının gerçekleştirilerek katılımcıların programın etkisine, uygulanabilirliğine ve yansımalarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışma hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerini birleştiren karma yöntem yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi amacıyla ilgili alanyazın taramasının ardından Öğretmenlik Yeterlikleri Çerçevesi (MEB, 2017) temel alınarak hazırlanan odak grup görüşme sorularıyla Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketi kullanılmıştır. ADDIE modeli temel alınarak gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında ihtiyaç analizine katılan öğretmenler, taslak programın geliştirilmesinde görüşüne başvurulmuş uzmanlar ve programın uygulanmasına katılan öğretmenler olmak üzere üç ayrı çalışma grubu ile araştırma yürütülmüştür. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında sıklıkla yaşadığı güçlüklerden sınıf yönetimi konusu için bir e-mentörlük programı geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan taslak e-mentörlük programı tüm boyutlarıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler ve önerilerle yapılan düzeltmeler ışığında, taslak programın kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme deneyimleri ve değerlendirme boyutlarının birbiriyle uyumlu ve tutarlı olduğu gözlemlenmiştir. E-mentörlük programının oluşturulmasının ardından sekiz gönüllü öğretmen ile sınıf yönetimi modülü programın deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Programa katılan İngilizce öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin tespiti amacıyla

Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli'ni temel alarak dört farklı düzeyde soruların olduğu görüş formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; geliştirilen e-mentörlük programına ilişkin olarak programa katılan İngilizce öğretmenleri programın titizlikle tasarlanmış, katılımcıların ihtiyaçlarıyla uyumlu ve beklentilerini başarıyla karşılayarak sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için yapılandırılmış bir çerçeve sunduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Aday öğretmenlik, İngilizce öğretmenleri, e-mentörlük, program geliştirme, sınıf yönetimi



ABSTRACT

AN E-MENTORING PROGRAM PROPOSAL FOR NOVICE ENGLISH TEACHERS IN THE TEACHER INDUCTION PROCESS

ELMALI ÖZSARAY, Alev

Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Berna ASLAN

February, 2025, xix + 344 Pages

The primary aim of this study is to identify the challenges novice English as a Foreign Language (EFL) teachers face during their early professional years, develop an e-mentoring program to address these challenges, and evaluate participants' perspectives on the program's impact, applicability, and outcomes through a pilot implementation. Employing a mixed-methods approach, the research integrates both qualitative and quantitative techniques. To identify the problems faced by novice EFL teachers during their induction period, a Difficulties Faced by Prospective Teachers Questionnaire was conducted, complemented by focus group interviews guided by the Teaching Qualifications Framework (MoNE, 2017) following a comprehensive literature review. The study, grounded in the ADDIE model, involved three distinct working groups: teachers contributing to the needs analysis, experts providing feedback on the draft e-mentoring program, and teachers who participated in the program. According to the results of the needs analysis, an e-mentoring program was developed for classroom management, which is one of the most frequently experienced difficulties of English language teachers in the first years of their profession. The draft e-mentoring program prepared by the researcher was presented to expert opinion in all its dimensions. In the light of the feedback received from the experts and the corrections made with the suggestions, it was observed that the achievements, content, teaching-learning experiences and evaluation dimensions of the draft program were compatible and consistent with each other. A pilot implementation of the finalized e-mentoring program classroom management module was conducted with eight volunteer teachers. To assess participants' views on the program, an opinion form with questions structured across four

levels of the Kirkpatrick Program Evaluation Model was utilized. As a result of the study, EFL teachers who participated in the e-mentoring program stated that the program was meticulously designed, compatible with the needs of the participants and provided a structured framework to improve their classroom management skills by successfully meeting their expectations.

Keywords: Novice teachers, English language teachers, e-mentoring, program development, classroom management



ÖNSÖZ

Öğretmenlik mesleğindeki ilk yılım, bana bu kutsal görevin ne denli karmaşık ve bir o kadar da anlamlı olduğunu gösterdi. Mesleğe yeni başlamış bir öğretmen olarak yaşadığım zorluklar, eğitimin geleceği için daha yapılandırılmış bir destek sistemine ihtiyacın farkındalığını kazandırdı. Bu tezin hazırlanma süreci, sadece akademik bir yolculuk değil, aynı zamanda yaşamın bana sunduğu zorluklar ve bu zorlukları aşarken aldığım desteklerle dolu bir yolculuktur.

Tezim boyunca beni yönlendiren, bilgi ve deneyimiyle yoluma ışık tutan değerli danışmanım Prof. Dr. Berna Aslan'a minnettarım. Hem doktora ders sürecindeki öğretmen eğitimi dersleriyle vizyonumu genişleten ve hem de bu teze önemli katkılar sağlayan Prof. Dr. Fatma Bıkmaz'a akademik duruşu ve örnek kişiliği ile hayatımdaki varlığı için çok teşekkür ederim. En zor anımda kendisi farkında olmayarak bıraktığım yerden başlamamda bana yol açan Prof. Dr. Gürcü Koç'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca, tezime değerli katkıları için Doç. Dr. Canay Demirhan İşcan ve Doç. Dr. Tolga Erdoğan'a ve doktora eğitimim süresince bilgi ve deneyimleriyle ufku genişleten, derslerinde öğrendiklerimle akademik yolculuğuma katkı sağlayan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndaki tüm hocalarıma gönülden teşekkür ederim.

İlkokula başladığım günden bu yana eğitim yolculuğumda yanımda olan annem Hayriye'ye, babam Yaşar'a, ablam Arife'ye ve kardeşim Ozan'a, bana olan inancınız ve sevginiz her adımda yolumu aydınlattı. Bu yolculukta bana umut veren yeğenlerim Defne ve Batuhan'a teşekkür ederim.

Lisans, yüksek lisans ve doktora sürecimde her anımda yanımda olan hem akademik hem de kişisel yolculuğumda desteğini hep hissettiğim canım dostum Gülşah Coşkun Yaşar'a ve tezimi bıkmadan satır satır okuyan ve her daraldığımda danıştığım canım Gülbahar Yılmaz'a şükranlarımı sunuyorum.

Öğretmenlik aşkımın tohumları ilkokuldayken eken, örnek bir öğretmen olan ilkokul öğretmenim Mahpare Akbay'a, örnek kişiliği ve yol göstericiliği için canım öğretmenim Velittin Eylen'e ve Sinop Anadolu Öğretmen Lisesi'nde yolumuzun kesiştiği tüm öğretmenlerime sonsuz teşekkür ederim. Lise yıllarından bugüne kadar her zaman yanımda olan Nuri, Merve, Damla ve Ezgi'ye hayatımdaki varlıkları için minnettarım.

Bir parçası olmaktan onur duyduğum Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu ailesinin her bir ferdine, mesleki ve akademik yolculuğumda bana ilham verdikleri ve destek oldukları için teşekkür ederim.

Bugün olduğum kişi olmamda, bana sevgiyi öğreten ve bu yolculukta bedenlen yanımda olamasa da hep kalbimde olan eşim Çağrı'ya, ve tabii ki teşekkürlerimin en büyüklerinden biri kızım Bahar'a. Canım eşim Çağrı'nın vefatından sonra, hayata tekrar tutunmamı sağlayan, bana ışık olan güzel kızıma. Bahar, doğduğun günden beri en büyük öğretmenim sensin, sen benim ilhamımsın, gücüksün.





Çağrı'ya ve Bahar'a...

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvii
GÖRSELLER DİZİNİ.....	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	8
Önem	9
Sınırlılıklar.....	13
Tanımlar	14
BÖLÜM 2.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE	15
Aday Öğretmenlik Eğitimi	15
Mesleğin İlk Yıllarında Öğretmenlerin Deneyimlerinin Aşamaları.....	16
Öğretmen Eğitimi Programları ve Mesleğin İlk Yılları	18
Türkiye’de Aday Öğretmenlik Eğitimi.....	23
Çeşitli Ülkelerde Aday Öğretmenlik Programları	25
Amerika Birleşik Devletleri'nde Aday Öğretmen Eğitimi Programları	25
Finlandiya’da Aday Öğretmen Eğitimi Programları	27
Çin’de Aday Öğretmen Eğitimi Programları	28
Kanada’da Aday Öğretmen Eğitimi Programları	30
Almanya’da Aday Öğretmen Eğitimi Programları.....	30
Fransa’da Aday Öğretmen Eğitimi Programları.....	31
Japonya’da Aday Öğretmen Eğitimi Programları	32
İngiltere’de Aday Öğretmen Eğitimi Programları.....	33
Danışman Öğretmenlik Uygulaması (Mentörlük).....	38
Mentörlük Tanımı.....	38

Mentörlük Tarihi Gelişimi.....	39
Mentörlük ve Aday Öğretmen Eğitimi.....	40
Aday Öğretmen Eğitiminde Mentörlük Temelleri	43
E-mentörlük.....	45
Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlük.....	46
Geleneksel mentörlük - e-mentörlük.	49
E-mentörlük Programlarının Özellikleri.....	52
E-Mentörlük Farklı Modeller	53
Salmon'un (2003) e-mentörlük modeli	53
Yapılandırılmış E-mentörlük Modeli-Single ve Single (2007).	54
Neely, Cotton ve Neely (2017) E-mentörlük Modeli.....	55
Kang, Yoo ve Park, Yapılandırılmış E-Mentörlük Döngüsü (2012).....	57
E-mentörlükte Niteliğin Sürdürülmesi için Dikkat Edilmesi Gerekenler	59
Sınıf Yönetimi	62
Sınıf Yönetimi Çalışmalarına Tarihsel Bakış.....	65
Wubbels'in (2009) Sınıflaması.....	67
Davranışçı Yaklaşımın İlkeleri.	69
Sınıf Yönetimine Süreç - Sonuç Yaklaşımları.	70
Sınıf Yönetimine Ekolojik Yaklaşımlar	71
Evertson ve Weinstein'in (2006) Sınıf Yönetiminde Müdahaleler Sınıflaması.....	73
Kültüre Duyarlı Sınıf Yönetimi.....	73
Dönüştürücü Sınıf Yönetimi.....	74
Çevrimiçi Mesleki Gelişim Faaliyetleri	75
Bates (2019) 'in Dijital Eğitimde Kaliteyi Sağlama İlkeleri	77
Etkili E-İçerik Tasarımında İlkeler.....	77
Öğrenim için Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning) Çerçevesi	78
Trentin (2001) Çevrimiçi Kursların Tasarımı Çerçevesi.....	79
Çevirim içi Öğretim Tasarımı Modelleri.....	82
ASSURE Modeli	82
Dick ve Carey Modeli.....	83
Addie Modeli.....	84
Addie Modeli kullanılımasının Dayanakları	85
İlgili Araştırmalar	85
Türkiye'de Gerçekleştirilen Çalışmalar	85
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yıllarında Yaşadıkları Güçlüklerin İncelendiği Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	85

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde E-mentörlüğün Kullanıldığı Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	103
Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar	109
İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yıllarında Yaşadıkları Güçlüklerin İncelendiği Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar	109
Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	114
BÖLÜM 3.....	135
YÖNTEM	135
Araştırmanın Modeli	135
Addie Modeline Göre Gerçekleştirilen İş ve İşlemler.....	138
Analiz Aşaması.....	138
Tasarım Aşaması.	142
Geliştirme Aşaması.	143
Uygulama Aşaması.....	145
Değerlendirme Aşaması.	145
Çalışma Grupları	147
İhtiyaç Analizi Aşamasında Yer Alan Çalışma Grupları	148
Çalışma Grubu 1	148
Tasarım ve Geliştirme Aşamasında Yer Alan Çalışma Grupları	151
Çalışma Grubu 2 (E-mentörlük Programının Tasarım ve Geliştirme Aşamasında görüşlerine başvuru uzmanlar).	151
Programın Uygulama ve Değerlendirme Aşamasına Katılan İngilizce Öğretmenleri.....	152
Çalışma Grubu 3 (E-mentörlük Programının Uygulanmasına Katılan Öğretmenler).....	152
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	153
Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları	153
Odak Grup Görüşmesi Formu	153
Aday İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler Anketi.....	156
Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları	159
Program Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüş Formu	159
Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu.....	160
Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları	160
Katılımcıların Programa Yönelik Görüşleri Formu	160
Verilerin Toplanması.....	162

Görüşmelerin Yapılması.....	162
Anket Formunun Uygulanması	163
Verilerin Analizi	164
Nitel Verilerin Analizi	164
Nicel Verilerin Analizi	167
Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması.....	167
Programın Geliştirilmesi Aşamasında Alınan Etik Önlemler.	171
Araştırmada Alınan Etik Önlemler.....	172
Araştırmacının Rolü	172
BÖLÜM 4.....	175
BULGULAR ve YORUM.....	175
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	175
Odak Grup Görüşmeleri ve Aday İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları	
Güçlükler Anketinden Elde Edilen Bulgular	179
Mesleki Bilgi	180
Mesleki Beceri	193
Uyum ve İletişim	209
İyi Bir Mesleki Gelişim Programı Neleri İçermeli?	219
Tutum ve Değerler.....	226
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	230
Sınıf Yönetimi Modülü Program Geliştirme Dayanakları	231
Sınıf Yönetimi Modülü Kazanımlarının Belirlenmesi	233
Sınıf Yönetimi Modülü İçeriğinin Belirlenmesi.....	238
Sınıf Yönetimi Modülü Öğretme-Öğrenme Süreçleri	242
E-mentörlük Platformunun Belirlenmesi.....	243
İngilizce öğretmenlerine yönelik E-mentörlük Programının Uygulama Süreci...	244
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	246
Katılım ve Memnuniyet Düzeyi	246
Programın İçeriğine İlişkin Öneriler.....	247
Etkileşim Kurma Fırsatlarına İlişkin Görüşler	248
Öğrenme Düzeyi.....	250
Davranış Değişikliği Düzeyi	256
Sonuçlar Düzeyi	258
BÖLÜM 5.....	263
SONUÇ VE ÖNERİLER	263
Sonuçlar	263

Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Sonuçlar	263
Araştırmanın İkinci Amacına Yönelik Sonuçlar	269
Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Sonuçlar	270
Öneriler	272
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	272
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	274
KAYNAKÇA	277
EKLER	317
EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı	318
EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni	319
EK 3. E-mentörlük Programı Afiş ve Katılım Daveti	320
EK 4. İhtiyaç Analizi Aşaması Odak Grup Görüşme Formu	321
EK 5. Aday Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler Anketi	323
EK 6. E-mentörlük Programı Sınıf Yönetimi Modülü Kazanımları Uzman Görüş Formu	328
EK 7. Sınıf Yönetimi Modülü E-mentörlük Programı Kazanımlar	331
EK 8. Sınıf Yönetimi Modülü E-mentörlük Programı	332
Sınıf Yönetimi Modülü E-mentörlük Programı Uygulama İlkeleri	332
EK 9. Çevrimiçi Toplantılara İlişkin Görseller	338
EK 10. Asenkron İçeriğe İlişkin Görseller	339
EK 11. E-mentörlük Programına Yönelik Katılımcı Görüş Formu	341
EK 12. Sınıf Yönetimi Modülü Geliştirilirken Faydalanılan Kaynaklar	342
BENZERLİK BİLDİRİMİ	343
ÖZGEÇMİŞ	344

TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Kapsamlı Adaylık Eğitimi Bileşenleri	20
Tablo 2. Çeşitli Ülkelerde Adaylık Eğitimi	35
Tablo 3. Öğrenim için Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning) Çerçevesi ...	79
Tablo 4. Çevrimiçi Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Uyulması Gereken İlkeler	81
Tablo 5. İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar	95
Tablo 6. Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar	126
Tablo 7. Addie Modeline Göre Gerçekleştirilen İş ve İşlemler	138
Tablo 8. Birinci Çalışma Grubunda Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	149
Tablo 9. Birinci Çalışma Grubunda Anketin Uygulandığı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	150
Tablo 10. Program Geliştirme Çalıştayına Katılan Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler	151
Tablo 11. Üçüncü Çalışma Grubunda Yer alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	152
Tablo 12. Araştırmanın Sorularını Yanıtlamak İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları	153
Tablo 13. Görüşme Formunun Oluşturulması Aşamasında Temel Alınan Çerçeve	155
Tablo 14. Görüşme Formunun Denenmesi Aşamasında odak grup Görüşmelerine Katılan Aday Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	156
Tablo 15. Anket Formuna Yönelik Görüş Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler	158
Tablo 16. Anket Formunda Yer alan Sorulara İlişkin Bilgiler	159
Tablo 17. Programa Yönelik Katılımcı Görüş Formunda Yer alan Sorulara ilişkin Bilgiler	161
Tablo 18. Betimsel Analizi Yapılan Veri Toplama Araçları	165
Tablo 19. Çalıştay Sonrası Kazanımlara Yönelik Değişiklikler	234
Tablo 20. Çalıştay Sonrası E-mentörlük Programının Konu ve Kapsamına Yönelik Değişiklikler	236
Tablo 21. E-Mentörlük Programı Tasarımında Temel Alınan İçerik Tasarımı İlkeleri	238

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
Şekil 1. Salmon'un E-mentörlük Modeli.....	54
Şekil 2. Yapılandırılmış E-mentörlük Modeli	55
Şekil 3. Neely, Cotton ve Neely (2017) E-mentörlük Modeli.....	56
Şekil 4. Yapılandırılmış E-Mentörlük Döngüsü.....	58
Şekil 5. Addie modeli	84
Şekil 6. Çalışmanın Aşamaları	137
Şekil 7. İhtiyaç Analizi İçin İzlenen Adımlar.....	140
Şekil 8. İhtiyaç Analizi Sonuçlarına Göre En Çok Güçlük Yaşanılan Alanlar	142
Şekil 9. Çalışma Grupları	148
Şekil 10. Anket Geliştirme Süreci	157
Şekil 11. Nitel Verilerin Analiz Süreci.....	165
Şekil 12. Nitel Veri Setini Kodlama Örneği.....	170
Şekil 13. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Çerçevesinde Oluşturulan Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorun Alanları	176
Şekil 14. Mesleki Bilgi – Alan Bilgisine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	180
Şekil 15. Mesleki Bilgi Alan Bilgisine İlişkin Anket Verileri (%)	183
Şekil 16. Mesleki Bilgi – Alan Eğitimi Bilgisine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Görüntüsü	184
Şekil 17. Mesleki Bilgi Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Anket Verileri (%)	187
Şekil 18. Mesleki Beceri- Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Anket Verileri (%).....	189
Şekil 19. Mevzuat Bilgisine İlişkin Anket Verileri (%)	192
Şekil 20. Mesleki Bilgi Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Anket Verileri (%).....	195
Şekil 21. Mesleki Bilgi – Etkili Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasına Yönelik İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	197
Şekil 22. Mesleki Beceri Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Öğretimin Yönetimine İlişkin Anket Verileri (%).....	198
Şekil 23. Uyum ve İletişime İlişkin İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli	209
Şekil 24. Tutum ve Değerler- Uyum Konusunda İlişkin Anket Verileri (%)	210

Şekil 25. Tutum ve Değerler- İletişim ve İş birliği İlişkin Anket Verileri (%)	213
Şekil 26. İyi bir adaylık Programının Neler İçermesi Gerektiğine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli.....	220
Şekil 27. Kişisel ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ve Değerler Anket Sonuçları (%).....	227
Şekil 28. Sınıf Yönetimi Modülü Program yol haritası.....	240
Şekil 29. Katılım ve Memnuniyet Düzeyinde Katılımcıların Görüş Formunda Verdikleri Cevaplar.....	246
Şekil 30. Öğrenme Düzeyinde Katılımcı Görüşleri	251



GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel	Sayfa
Görsel 1. Canvas Öğrenme Portalı Görseli	244
Görsel 2. Canvas Öğrenme Portalı Görseli -2	245
Görsel 3. Kazanım 1 Kapsamında Tartışma Etkinliği	251
Görsel 4. Kazanım 1 Kapsamında Yansıtıcı Yazma	252
Görsel 5. Kazanım 2 Kapsamında Bir Değerlendirme Etkinliği	253
Görsel 6. Kazanım 6 Kapsamında Yansıtıcı Yazma Etkinliği-1	255
Görsel 7. Kazanım 6 Kapsamında Yansıtıcı Yazma Etkinliği-2	255

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; problem, amaç, önem, sınırlılıklar ve çalışmada geçen kavramların tanımları yer almaktadır.

Problem

Yaşam, değişir, gelişir ve dönüşür. Bu döngüye ayak uydurmak ancak eğitimle mümkün olabilir. Toplumsal refahı sağlamak, gelişen teknolojiyi daha iyi bir yaşam için araç kılmak ve değişen dünyaya uyum sağlamak için nitelikli bir eğitim gereklidir.

Eğitimde niteliği artırmak yüksek standartları yakalamak için öğretmen niteliğini artırmaya dönük olarak atılacak adımlara gerek duyulduğu açıktır (Darling-Hammond, 2000). Barber ve Mourshed (2007) bir eğitim sisteminin kalitesinin öğretmenlerinin niteliğinden daha fazla olamayacağını belirtmiştir. Nitelikli öğretmenler öğrenci başarısını doğrudan etkileme potansiyeliyle toplumu değiştirme ve dönüştürme sürecinin önemli bir parçasıdır. Çeşitli eğitim politikaları ve öğretim programları öğrenci başarısını etkileyebilir, ancak öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi öğrenci başarısını etkileme potansiyeliyle öne çıkmaktadır. 'Eğer birisi tüm öğrencilerin akademik başarı düzeylerini iyileştirme konusunda kararlıysa, bu gelişme ancak öğrencilerin nispeten yetersiz öğretmenlerle karşılaşma olasılığını azaltarak elde edilebilir.' (Sanders, 2000, s. 335). Dolayısıyla, politika yapıcılar ve karar vericiler, öğretmen niteliklerini ve eğitimini artıran mesleki gelişim stratejilerine dikkat etmeye başlamışlardır (Alhamad, 2018). Gelişmiş ülkeler eğitim düzeyini yükseltmek için, öğretim programları ile birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik adımları eğitim reformlarının merkezine koymaktadır (Higgins ve Parsons, 2009). Eğitimciler, yöneticiler ve politikacılar öğrencilerin kaliteli bir eğitim almalarını sağlamanın yollarını aradıklarından, öğretmen eğitiminin niteliği de önemli bir endişe kaynağı olmuştur. Bu bağlamda, daha nitelikli öğretmen eğitimi için evrensel bir arayış bulunmaktadır (Imig ve Imig, 2007).

Öğretmen niteliğinin artırılması için öğretmen eğitiminin üç aşamasında da (hizmet öncesi, mesleğe giriş, hizmet içi eğitim (Feiman-Nemser, 2001) nitelikli programların uygulanması gereklidir. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri öğretmen adaylarının gelecekte sahip olacakları nitelikleri ve hizmete adanmışlıkları açısından önemli bir belirleyicidir. Ancak, hizmet öncesi eğitimin yadsınamaz önemine rağmen henüz mesleğin başında sağlam temellere dayandırılan bir mesleki eğitim başarılı bir kariyerin devamı için son derece önemlidir.

Hukuk ve tıp gibi alanlarda mesleğe yeni başlayanlar, deneyimli profesyonellerle çalışmak için çeşitli fırsatlara sahiptir. Böylece, mesleğe kademeli bir geçişle başlarlar (Worthy, 2005). Ülkemizde de avukatlık mesleği için alanında yetkin meslek mensupları yetiştirme amacıyla stajyer avukatlık; sağlık bilimleri alanında ise daha nitelikli sağlık çalışanları eğitimi için stajyer doktorluk gibi uygulamalar bulunmaktadır. Öğretmenler ise mesleğin ilk günlerinden itibaren mesleklerini yetkin bir şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir.

Öğretmeye başlamak, bir öğretmenin kariyer sürecinde karmaşık bir aşama olarak kabul edilmektedir (OECD, 2005). Dolayısıyla, öğretmenliğin ilk yılı, mesleki açıdan bir öğretmen için kendisinden önceki ve sonraki yıllardan farklı olan özel bir dönemdir (Feiman-Nemser, 2003). Öğretmen etkililiği üzerindeki etkisinden anlaşılabileceği gibi, geleceğin öğretmenleri için zorluklarla dolu bir süreç olarak görülebilir.

Mesleğinin ilk yıllarında öğretmenler, öğretmenlik rolünün karmaşıklığının yanı sıra öğrencilerinin, meslektaşlarının ve ebeveynlerin talep ve beklentileri karşısında tam anlamıyla bir ‘hayatta kalma savaşı’ verebilirler (Mann ve Tang, 2012). Ayrıca, aday öğretmenler, öğretim yönetimlerinin karmaşıklığı ve öğretim işinin eşzamanlılığı ile yüzleşirken gerçeklik şokuna uğrarlar (Huberman, 1992). Gerçeklik şokunun üstesinden gelemeyen öğretmenlerin, yorgunluğa, depresyona ve bazen ardından öğretimi tamamen bırakmaya yol açabilecek yoğun bir gerginlik yaşamaları olasıdır (Sabar, 2004). Bazı öğretmenler çok fazla baskı altında etkili bir öğretime devam edemezken (Feiman-Nemser, 1998), bazıları ise kariyerlerini değiştirmeyi düşünebilir (Scherff, 2008). Öğretmenler bu mesleki şoku yaşarken aynı zamanda sınıf içi öğretimle ilgili bir dizi karmaşık hızlı kararlar vermek zorundadır.

Gerçeklik şoku, yeni öğretmenlerin mesleki aidiyet duygusu, etkili öğretme yeteneği ve akılda tutma düzeylerinde önemli bir etkiye sahip olabilir (Edwards ve Nuttall, 2015). Üniversite öğrencisi olarak uygulama derslerinde öğretmenlik yapmaya

alışan bir ğrenci, öncelikle bir gözlemci ve hatta biraz da pasif bir rolden, sınıfta öğrencilerden oluşan bir ortamda kendi başına ğretmen olmak zorunda kalır. Bu, önemli bir psikolojik geçiştir ve tamamen öğretmenin sorumluluğundadır (Koestier, 1995).

Hebert ve Worthy (2001), bir akademik yıl boyunca aday öğretmenleri üzerinde yaptıkları bir vaka çalışmasına dayanarak, aday öğretmenlerin ğretim beklentileri nedeniyle gerçeklik şoku yaşadıklarını ve ideallerinin gerçekle uyuşmadığını ifade etmiştir. Flores (2001, s. 135), yeni öğretmenlerin eğitim stratejilerini, ‘ğrenci olarak önceki deneyimlerin güçlü etkisinin, Aday ğretmen Eğitiminin yeni öğretmenlerin sosyalleşmesi üzerindeki düşük etkisinin ve işyeri koşullarının güçlü etkisinin’ şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Öğretmenliğin ilk yılları geçmişten günümüze çeşitli çalışmalarda zorlu dönem olarak ele alınmaktadır. Öğretmen gelişimini belirlemeye yönelik ilk deneysel çalışma olan üç aşamalı Fuller (1967) modelinden geliştirilen öğretmenlerin mesleki gelişiminde kariyer aşamaları evresi (Conway ve Clark, 2003) ğretmenlerin kendi pozisyonlarına odaklandıkları bir hayatta kalma mücadelesi aşamasıyla başlar. Yeni başlayan öğretmenler sınıfta neler yaptıkları konusunda çoğunlukla kaygılıdır ve eğitimleri ve mesleki yeterlilikleri ile ilgili endişeleri ile aşırı yük altındadır.

Huberman (1992) ise, öğretimle ilgili klasikleşen yaşam döngüsü çalışmasında, kariyere giriş aşamasını (1-3 yıllık ğretim) hayatta kalma olarak tanımlamaktadır. Bu hayatta kalma sürecinde öğretmenler hayal kırıklığı ve yıkılma gibi çeşitli duygular yaşayabilir (Salı ve Kecik, 2018). Aynı zamanda, ilk yıllarda öğretmenlerden beklenenler ile ğretim işinin gerçeklikleri arasındaki tutarsızlıkla karşı karşıya kaldıklarından bir ‘geçiş şoku’ ortaya çıkabilir (Corcoran, 1981). Aydın’ın (2018) Huberman’ın (1989) yedi aşamalı modeli ile Fessler ve Christensen’in (1992) sekiz aşamalı modeli temel alınarak hazırladığı öğretmenlerin sekiz aşamalı kariyer evresi, hizmet öncesi, işe alışma, yeterlik, coşku ve gelişim, mesleki hsrn, mesleki durağanlık, mesleki snme-muhafazakrlık ve meslekten ayrılmadan oluşmaktadır. Bu geçiş dönemi, eğitim işinin karmaşıklığı ve nitelikli bir ğretim için çaba harcarken destekten uzak kalan öğretmenler için son derece zor bir dönem haline gelebilir. Öğretmenler profesyonel anlamda geliştikçe, alanlarında daha yeni deneyimler kazanarak kariyerlerinde çeşitli aşamalara geçerler. Gurur duyma ve mesleğe hazırlanma aşamasını, hayatta kalma ile işe alışma aşaması izlemektedir. Hayatta kalma aşamasında yeni başlayan ğretmen için sınıfta

kontrolün sağlanması, alan bilgisine hakim olma ile üst düzey idari personelin takdirini elde etme önemlidir. Bu aşama, öğretmenlerin en çok desteğe ihtiyaç duyduğu evredir (Aydın, 2018). Başarılı öğretim uygulaması, öğretmen gelişiminin hizmet öncesi öğretmen hazırlığından öğretmenliğin erken yıllarına kadar tutarlı ve sürekli bir şekilde sağlanmasını gerektirir (Feiman-Nemser, 2001).

Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları karmaşık eğitim sorunları ve sınıfta öğretim yapmanın getirdiği iş yükü nedeniyle bu dönemin son derece zor olduğu kabul edilmektedir. Ryan (1992), yeni öğretmenlerin yaşadığı duyguyu kontrolden çıkmış bir hız trenine binmek olarak betimlemiştir. Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerden beklenen, hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğrendiklerini sınıf içinde uygulamalarıdır. Üniversitedeki akran desteği ortamından sınıfta tek başına deneyimsiz öğretmen olmaya geçiş zor bir başlangıç olabilir (Herrington, Herrington, Kervin ve Ferry, 2006).

Manwa, Mukeredzi ve Manwa'ya (2016) göre, bir öğretmenin kariyerinin ilk yılı, sınıfta etkili tutumlar ve öğretmenlik becerileri oluşturmak için desteğe ihtiyaç duydukları çok önemli bir dönemdir. Birçok yeni öğretmen, kariyerlerinin başlarında, genel hallerini olumsuz yönde etkileyen (Kutsyuruba, Walker ve Godden, 2019) ve sıklıkla yalnızlık hissiyle sonuçlanan (Fantilli ve McDougall, 2009; Ingersoll ve Strong, 2011) önemli düzeyde stresle karşılaşır. Feng, Hodges, Waxman ve Joshi'nin (2019) de belirttiği gibi etkili öğretmenlerin öğrencilerinin taleplerini karşılayabilmesi için yüksek düzeyde öz yeterlilik hissetmeleri gereklidir. Birçok yeni öğretmen ilk başladıklarında yüksek öz yeterliliğe sahip olsa da, bu genellikle ilk yıl boyunca büyük ölçüde düşmeye başlar. Yeni öğretmenler, ilk karşılaşmalarından sonra sıklıkla kendilerini hazırlıksız, desteksiz ve daha düşük öz yeterliliğe sahip hissederler (Feng vd., 2019).

Yeni öğretmenler, sınıfa girdiklerinde düzinelerce ölçüt içeren derin ve karmaşık bir öğretim programı ile karşılaştıklarında gerçeklik şokuyla yüzleşebilirler (Hochstetler, 2011). Öğretmen olma süreci, mesleğin ilk yıllarında, lisans eğitimi sırasında öğrenilen bilgi ve becerilerin sınıf ortamında karşılaşılan gerçek durumlarla birleştirilmesi ve sentezlenmesidir. Deneyimli öğretmenler fiziki, sosyal ve ekonomik şartları daha iyi okullara tayin yoluyla yer değiştirdiğinden kırsal bölgelerde çalışacak öğretmen sayısı giderek azalmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin ilk atamasının fiziki, sosyal ve ekonomik olarak daha kısıtlı bölgelerde görev yapması nispeten daha zor olan okullara gerçekleşir. Dolayısıyla, öğretmenlerin ilk atamasının fiziki, sosyal ve ekonomik olarak

daha kısıtlı bölgelerde görev yapması söz konusudur. Öğretme işinin öğrenilmesi zorlu süreçlerle mücadele ile başlar.

Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka ve Olkinuora'nın (2006) çalışmasında öğretmen eğitimi de dahil olmak üzere dört farklı disiplinden üniversite mezunlarından (mezun olduktan sonra 2-10 yıl iş tecrübesi olan) işlerinin gerektirdiği en önemli becerileri ve bu becerileri nerede öğrendiklerini açıklamaları istenmiştir. Çalışmaya katılanların %66'sı (n=955) en önemli becerileri işte öğrendiklerini ve yalnızca %14'ü bu becerileri öğrendiği yerin üniversite olduğunu belirtmiştir. Gordon, Kane ve Staiger (2006) ise kariyerlerinin birinci ve ikinci yılları arasında öğretmenlerin etkililiğinde, öğretmenlerin ikinci ve üçüncü öğretim yılları arasındaki artıştan çok daha büyük artışlar olduğunu ortaya koymuştur. Bu dönemde deneyimsiz öğretmenler ya yetkin öğretmen olacaklarına olan inançlarını güçlendirirler ya da mesleği bırakmaya karar verirler (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Moir ve Gless'in (2001, s.114) belirttiği gibi, 'öğretmen kalitesine yapılan yatırım bir öğretmenin kariyerinin ilk aşamalarında başlar ve profesyonel bir yaşam boyunca devam eder'. Bu nedenle, mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin, yaşadıkları problemlerin tespit edilmesine ve bu bulgular ışığında onların bu süreci etkili bir şekilde tamamlamaları için çözüm önerileri geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Farrell'in (2012) da belirttiği gibi, yabancılara İngilizce öğretimi alanında yeni başlayan öğretmenler üzerine araştırmanın sınırlılığı şaşırtıcıdır, ancak yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine başarılı bir şekilde geçiş yapmalarına yardımcı olmak istiyorsak öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları güçlüklerin tespiti önemlidir.

Öğretmen adaylarının işe hazır olmaları, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarına bağlıdır. Bu programların güçlü yönlerini korumanın yanı sıra, destekleyici mekanizmalar ve uygulama seçeneklerinin genişletilmesi, öğretmen adaylarının daha donanımlı ve işe hazır olmalarını sağlayacaktır. Türkiye'de mesleğine yeni başlayan aday öğretmenler için onları meslek hayatlarına profesyonel, sosyal ve duygusal anlamda iyi hazırlayacak, farklı bölgeler ve okul türlerinde ortaya çıkabilecek problemlerin çözümüne destek olacak ve coğrafi ya da zamansal imkansızlıklardan bağımsız olarak aday öğretmenlik sürecini eşitlikçi bir yaklaşımla kapsayacak bir yaklaşımın olmayışı araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Öğretmen Strateji Raporu (MEB, 2017), öğretmenlerin %52,7'sinin 10 yıldan az deneyime sahip olduğunu, özellikle Şırnak ve Anadolu'nun güneydoğusunda görev süresinin bölgelere göre azaldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, yeni öğretmenler bir

okulda hem tek öğretmen hem de yönetici olabilir. Dolayısıyla, mesleğin başındaki öğretmenler bu durumda yalnız kalabilir ve rehberlik eksikliği çekebilir (Ünver, 2019).

Ayrıca, ülkelerin İngilizce yeterlik düzeylerini inceleyen Education First isimli kuruluşa göre ülkemiz, yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede 112 ülke içerisinde 70. sırada, yeterlilik olarak çok düşük yeterlik düzeyinde, Pakistan ve Bangladeş gibi düşük ekonomik düzeydeki ülkelerin gerisinde yer almaktadır (EF-EPI, 2021). EF Education First (2024) tarafından hazırlanan 2024 İngilizce Yeterlilik Endeksi'ne göre ise, Türkiye 497 puanla 116 ülke arasında 65. sırada bulunmaktadır. Avrupa'da ise 34 ülke arasında sondan ikinci sırada yer alarak, sadece Azerbaycan'ı geride bırakmıştır. Dolayısıyla, ülkeler arası hareketliliğinin arttığı günümüzde yabancı dil öğretimi niteliğinin artırılması, ülkemizin yüksek yeterlilik düzeyindeki ülkeler sıralamasında yer alması önem arz etmektedir. Ek olarak, 2021 Liselere Geçiş Sistemi sınav sonuçlarına göre sınavda İngilizce dersi için doğru cevap sayısı ortalamasının 4,93 olduğu, 2020 sınavı sonuçlarına göre ise İngilizce alanında sorulan 10 sorunun tamamına öğrencilerin sadece yüzde 35'i doğru cevap verebildiği ifade edilmiştir (MEB, 2020; 2021). Dolayısıyla, öğrencilerimizin İngilizce alanında ulusal merkezi sınavlarda da başarılı olmadığı söylenebilir.

Nitelikli dil öğretmenlerinin azlığı, etkisiz öğretim stratejileri ve öğretmen yetiştirme programlarındaki yetersizlikler dil öğreniminde ortaya çıkan sorunlara kaynaklık etmektedir (Kırkgöz, 2007). Çinkır ve Kurum (2015), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve İngilizce öğretmenliği gibi belirli alanlardaki eksiklikleri gidermek için alan dışı öğretmenlerin istihdam edildiğini, İngiliz dili ve edebiyatı, mütercim tercümanlık bölümlerinden mezun olan kişilerin öğretmenlik sertifikası aldıktan sonra İngilizce öğretmeni olarak işe alınabildiğini ifade etmiştir. Alan dışı öğretmenler, düşük bağlılık, iş tatminsizliği, düşük motivasyon, öğretim uygulamaları hakkında sınırlı bilgi ve mesleğe uyum sağlama güçlüğü gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, öğretim kalitesinin artırılması, İngilizce öğrenimindeki yetersizliğin aşılmasında kilit bir rol oynayabilir. Yabancı dil eğitim programları, yöntem ve teknikler, araç gereçler öğretimin önemli unsurları olmasına rağmen, öğretmenin canlı kişiliği ile harekete geçirilmedikçe istenilen ölçüde bir etki sağlayamayacaktır (Sözer, 1991). Öğretmenler, sınıf ortamında bir yandan öğrencilerini gerekli bilgi ve becerilerle donatmaya çalışırken, diğer yandan da tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri gibi özellikleri ile onları etkilemektedirler. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde niteliğin yükseltilmesi

özellikle öğretmenlerin niteliklerinin yükseltilmesine bağlıdır (Kaya, 2000). Bu bakımdan, dil öğretimini ve öğrenimini anlamak, dil öğretiminde niteliği artırmak için öncelikle yabancı dil öğretmenlerinin mesleki olarak desteğe ihtiyaç duydukları alanları anlamamız gerekir.

Özellikle kariyerinin başlangıç döneminde İngilizce öğretmenleri, öğrencinin dil materyaline katılımı, tüm öğrenciler için etkili öğretim sağlama, öğretimi kişiselleştirme (farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğretim sağlama), öğrencileri tanıma, öğretimi planlama ve yönetme ve öğrenci değerlendirmesi gibi alanlarda daha fazla desteğe ihtiyaç duyar (Lőrincz, 2022). Bullough, Knowles ve Crow (1991), yeni öğretmenlerin ilk kaygılarının genellikle öğrencilerle ilişkiler, sınıf yönetimi sorunları ve bilinmeyen öğretim yöntemleri ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, dil öğrenmeye karşı çeşitli tutumlar, hedefler ve motivasyonlarla yaklaşan öğrencilerin ihtiyaçlarını ele almak, kültür ve inanç çeşitlerini içeren bir ortamını inşa etmek en büyük önceliktir (Day 1993).

Bu bağlamda, sınıf yönetimi yeni başlayan öğretmenler için önemli bir zorluk olarak ortaya çıkmaktadır. Etkili sınıf yönetimi becerileri, öğrencilerin ilgisini çekmek, öğretimi bireysel ihtiyaçlara göre uyarlamak ve verimli bir öğrenme ortamını teşvik etmek için gereklidir. Ancak, kariyerinin başındaki öğretmenler, farklı öğrenme stillerine ve değişen öğrenci motivasyon düzeylerine uyum sağlamakta zorlanabilirler. Bu zorluklar, sınıf zamanını verimli bir şekilde yönetmeyi ve öğrencilerin odaklanmasını sürdürmeyi zorlaştırarak sınıf yönetimi zorluklarını daha da kötüleştirebilir.

Sınıf yönetimi hem yeni hem de kıdemli öğretmenler için sürekli bir zorluk olmaya devam etmektedir. Levin ve Nolan (2014) eğitimcilerin genellikle zamanlarının önemli bir bölümünü- %30 ila %80 arasında değişen oranlarda- öğrencilerin istenmeyen davranışlarını yönetmeye ayırdıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde, Amerikan Öğretmenler Federasyonu tarafından yapılan bir anket, katılımcıların %17'sinin aksaklıklar ve kötü davranışlar nedeniyle her hafta dört veya daha fazla ders saati kaybettiklerini bildirdiklerini ortaya koymuştur (Walker, Ramsey ve Gresham, 2003). Özellikle İngilizce öğretimi ve dil öğretmeni eğitimi alanında deneyimsiz öğretmenlerin ilk öğretim yıllarındaki tecrübeleri alanyazında çok az yer bulmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden en başından itibaren deneyimli eğitimciler seviyesinde performans göstermelerinin beklenmesi, etkili mentörlük programlarına duyulan kritik ihtiyacın altını çizmektedir. Öğretmenliğin ilk yılları, özellikle sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, öğretim programının uyarlanması ve değerlendirme gibi

alanlarda desteğe ihtiyaç duyan İngilizce öğretmenleri için çok sayıda zorluk içerir. Ancak, mevcut aday öğretmenlik programları, bu dönemde öğretmenlerin karşılaştığı özel zorlukları tam olarak ele alamayabilir. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları zorlukları tespit etmek ve etkili bir destek sistemi kurmak çok önemlidir. Geleneksel mentörlük yaklaşımları, zaman ve mekân kısıtlamaları nedeniyle yetersiz kalabilir ve erişilebilirliklerini sınırlayabilir. Bu noktada, teknoloji odaklı bir e-mentörlük programının uygulanması, kişiye özel destek sağlamanın esnek ve erişilebilir bir yolunu sunmaktadır. İngilizce öğretmenlerine öğretmenlik kariyerlerinin ilk dönemlerinde sınıf yönetimi konusunda bir e-mentörlük programının geliştirilmesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmada, aday İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarındaki ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlara yönelik bir program geliştirmesi ve programın deneme uygulaması amaçlanmaktadır. Bu anlamda bu araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin ilk yıllarına özgü adaylık eğitimi için bir e-mentörlük programı tasarlayarak bu programın deneme uygulaması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

Araştırmanın Alt Problemleri

1. İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde ihtiyaçları nelerdir?
2. Adaylık sürecinde İngilizce öğretmenlerine yönelik bir e-mentörlük programı nasıl olmalıdır? E-mentörlük programının;
 - a) amaçları nelerdir?
 - b) içeriği nasıl olmalıdır?
 - c) yürütülmesinde kullanılacak yöntemler nelerdir?
 - d) değerlendirme süreçleri nasıl olmalıdır?
3. Aday İngilizce öğretmenlerinin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?

Önem

Eğitim bilimleri alanyazınında genel olarak ilk yıllardaki 'geçiş travmaları' çalışılmıştır ve daha fazla üniversite-okul ortaklığını teşvik etmeyi planlayan önlemler alınması önerilmektedir (Struvyen ve Vanthounout, 2014), ancak özelde İngilizce öğretmenleri ile ilgili olarak mezunlarının işe başlama yıllarında nasıl ilerledikleri ve hatta iş hayatlarının neler içerdiği konusunda sınırlı sayıda çalışma yapılmıştır (Baecher, 2012). Bu çalışma ile özellikle İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde ilk yıl uygulamada geçirilen sürece odaklanma açısından alana önemli katkılar sağlayabilir. Bu aşamadaki başarılı deneyimler, mesleğe adanmışlık, mesleğe yönelik olumlu duyguların ortaya çıkması ve kariyerin ilerleyen dönemleri için daha sağlam bir altyapı oluşmasını sağlayabilir. Öğretmenliğin ilk yılları için teşvik edici bir okul ortamı yaratarak, öğretimin iş yükünü azaltarak, meslektaş desteğini ve iş birliğini sağlayarak, hem okul içerisinde hem de dışında anlamlı mesleki gelişim fırsatlarını teşvik ederek, aday öğretmenlerin göreve başlama yıllarında karşılaştıkları zorlukları ve endişeleri fark etmek ve zorlukları çözmede yardımcı olmak önemlidir.

Ayrıca, 10 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenler beklentileri gerçeklerle örtüşmediğinden ve uyum sağlamada sorunlar yaşayabildiklerinden daha fazla duyarsızlaşma yaşayabilirler (Yorulmaz ve Altınkurt, 2018). Türkiye'de yapılan bir çalışmada (Atmaca, 2017), Türk öğretmenlerde tükenmişliğin kaynakları, belirtileri ve etkilerini bulmak için kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve öğretmenlerin sınıf yönetimi sorunları, mesleki yükümlülükler, öğretmenlik mesleğinin ücreti, yönetsel destek, öğrencilerin öğretmenlerine karşı tutumu, yetersiz iş kaynakları, istenmeyen veya yıkıcı okul ortamları nedeniyle kariyerlerinin ilk aşamalarında bile iş yükü hissettikleri sonucuna varılmıştır. Ayrıca Manuel (2003), öğretmenlik mesleğinin, yeni üyelerinden kariyerlerinin ilk gününden itibaren deneyimli meslektaşlarının tüm rol ve sorumluluklarını üstlenmelerinin beklendiği benzersiz bir meslek olduğunu vurgulamaktadır. Daha erken dönemlerde mesleğe uyum sürecinde sağlanan destek daha başarılı bir mesleki gelişim oluşturma potansiyeline sahiptir.

Türkiye'de uzmanlıkları ne olursa olsun, tüm öğretmenler adaylık sürecinde aynı eğitimi almakta ve alana özgü konulardan ziyade genel konulara daha fazla önem verilmektedir. Kane ve Francis (2013), aday öğretmenlik programlarının öğretmen kalitesini artırmak için giderek daha gerekli görülmesine rağmen, sürekli mesleki öğrenmeyi destekleme konusunda genellikle yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Bu

eksiklik, yeni öğretmenlerin yeterli rehberlik olmadan rollerine uyum sağlamakta zorlandıkları bir döneme neden olmaktadır. Yirci (2017), aday öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan yeni bir mentörlük girişimine ilişkin algılarını incelemiş ve programın etkililiğini değerlendirmek için kapsamlı geri bildirim mekanizmalarının eksikliğini tespit etmiştir. Ayrıca, adaylık eğitimi programındaki bu derslerin öğretmen eğitim programlarında verilen rehberlik veya sınıf yönetimi dersleriyle aynı teorik kaynakları içermesi de eleştirilere yol açmıştır (Ulubey, 2018).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenleri, öğretmen öğrenimini destekleyen bir kültürle çevrelemek gerekir (Feiman-Nemser, 2001). Smith'in (2004) araştırması, etkili adaylık eğitimi unsurlarının aynı alandan bir mentöre sahip olmak, aynı konuyu öğreten diğer öğretmenlerle ortak planlama zamanı ve diğer öğretmenlerle düzenli olarak planlanmış iş birliği olduğunu ortaya koymaktadır. Çoğunlukla ilk atama olarak göreve başlayan öğretmenler kırsal bölgelere atanmakta, bulundukları okulda aynı branştan öğretmenlerle çalışma olasılığı düşük olmaktadır.

Ayrıca, 21. yüzyıl okullarını, eğitim ve öğretimi teknoloji tabanlı çözümlerden ayırmak mümkün değildir. Öğretmen eğitiminde ve mesleki gelişimde, teknoloji tabanlı öğrenme veya çevrimiçi/e-öğrenme, yaygın olarak kullanılan bir öğretmen eğitimi desteği modeli haline gelmektedir. Dijital yerliler olarak adlandırılan günümüz öğretmenleri için internet üzerinden gerektiği zamanda öğrenmeyi sunmak çağın gerekliklerine uyum sağlanmasına imkan vererek son zamanlarda tercih edilen bir yaklaşım haline gelmektedir.

Pitton (2006) yeni öğretmenlerin başarısının ilk öğretim deneyimleri ve sınıfta karşılaştıkları sorunlar hakkında konuşma fırsatlarıyla kritik bir şekilde bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Sınıfta yaşanan olası sorunlarla ilgili elektronik kaynakların araç olarak kullanılması, online olarak mentörlük sürecinin sürdürülebilir bir yapı olarak tasarlanması ve etkili öğretim için daha az zaman gerektirmesi gibi nedenlerle e-mentörlük yenilikçi bir destek aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, sürekli uygulanan bir sisteme dönüşebilir olması nedeni ile e-mentörlük, psikososyal destek yönünden stresi azaltmaya, sosyalleşmeye, bireysel gelişime ve kültürlerarası eğitime destek sağlamaya yardımcı olmaktadır (Wood, 2007). Bir e-mentörlük programı bilgilendirici faydalar (yeni gelen bir kişiye fayda sağlayan bilgi ve konu aktarımı) ve psikososyal faydalar (özgüven geliştirme, güven oluşturma ve risk alma desteği) olmak üzere yeni başlayan öğretmenlere çift yönlü fayda sağlar (Single ve Single, 2006). Bu

açından, mesleğin başında karşılaşılan güçlüklerle ilgili sağlanacak destek programı öğretmen eğitimi programları ile mesleğin ilk yılları arasındaki boşluğu kapatma ve daha az sancılı bir geçiş süreci sağlaması nedeniyle oldukça önemlidir.

Anında gerçekleştirilebilen, bireye özel eş zamanlı ya da asenkron bilgi ve deneyim paylaşımına olanak sağlayan e-mentörlük sayesinde öğretmenler kendileri için zorlayıcı olabilecek bir dönemi zaman ve mekândan bağımsız olarak destekle geçirebileceklerdir. Bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkacak bir e-mentörlük programının özellikle nispeten kırsal veya izole alanlarda görevlerini geçirmek zorunda olan öğretmenler için yaşanan güçlüklerle başa çıkma konusunda sürdürülebilir bir model olması beklenmektedir.

Ek olarak, ülkemizdeki e-mentörlük üzerine çalışmalar genellikle bu programların tasarımlarından çok programların sonuçlarının değerlendirilmesine odaklanmıştır (Çimen, 2020). E-mentörlük programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar oldukça kısıtlıdır (Butler, Whiteman ve Crow, 2013). Bu çalışmanın bir program geliştirme çalışması olarak alanyazına katkı sağlaması planlanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, öğretmen eğitimcileri ve politika yapıcılara olduğu kadar eğitimin tüm paydaşları için de çıkarımlara sahip olup, yeni başlayan öğretmenlere yönelik verimli, sistematik ve yapılandırılmış başlangıç deneyimleri yaratma potansiyeline sahiptir.

Wideen, Mayer-Smith ve Moon (1998), hizmet öncesi öğretmenlik eğitiminin, teoriler, yöntemler ve beceriler aracılığıyla öğretmen adaylarına kavramsal bilgi sunmaya çok fazla odaklandığını ve ‘bu tür bilgileri uygulamak için bireysel çabayı’ (s. 167) yalnızca yeni başlayan öğretmenlere bıraktığını öne sürmüştür. Buna göre, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğinin artırılmasına yönelik adımlar her ne kadar önemli olsa da hizmet içi ve hizmete uyum sağlamaya ilişkin olarak yeni öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği açıktır.

Göreve başlama döneminde, yeni başlayan öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinden ziyade öğretmen olarak kendilerine odaklanırlar (Choy, Chong, Wong ve Wong, 2010). Başlangıçta, aday öğretmenler öğrenciler hakkında bilgi edinmeye, bir öğretmen olarak kendi imajlarını değiştirmeye ve sınıf yönetimi ile öğretimi bütünleştiren standart işlemsel rutinler geliştirmeye odaklanırlar (Kagan, 1992). Benzer bir biçimde, Ross, Vescio, Tricarico ve Short (2011), deneyimsiz öğretmenlerin daha çok öğrenci davranışına odaklandığını, daha deneyimli öğretmenlerin ise öğretim hedeflerine

odaklandığını ve birçok deneyimsiz öğretmenin sınıf yönetimini önemli bir zorluk olarak gördüğünü öne sürmektedir. Deneyimsiz öğretmenlerin sınıf yönetimi veya öğretmen davranışı gibi konulara daha fazla dikkat ettikleri çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Star ve Strickland, 2008).

OECD ortalamalarında, yeni öğretmenler öğretim becerilerine daha deneyimli öğretmenlere göre daha az güvenme eğilimindedirler. Sınıflarındaki rahatsız edici davranışları kontrol edebileceklerini düşünen deneyimli öğretmenlerin %87'si ile karşılaştırıldığında, deneyimsiz öğretmenlerin oranı %78 dir (OECD, 2019-2). İlgili alanyazında sınıf yönetimi becerilerinin 'bir öğretmenin sahip olabileceği en değerli beceri seti' (Landau, 2001, s.4) olarak yer bulması ve bu konuda eğitim ve deneyimle birleşerek öğrenilen yani doğuştan gelen bir yetenek olmaması (Bosch, 2006) nedeniyle sınıf yönetimine yönelik hazırlanan bir programın aday öğretmenlerin mesleğe uyumunda kolaylaştırıcı olması beklenmektedir.

Bu sorunlar göz önünde bulundurularak, özellikle deneyimsiz öğretmenler için alana özgü ve uygulamaya yönelik program geliştirilmesine ihtiyaç vardır. İngilizce öğretmenlerinin genellikle yabancı ve ikinci dil öğretim bağamlarına özgü deneyimlerden geçtiğini göz önünde bulundurarak (Tsui, 2009), alana özgü bir adaylık eğitimi programı İngilizce öğretiminin doğasından kaynaklanan problemlerin çözümüne yönelik olarak daha etkili çözümler sunabilir. Yenilikçi yaklaşımları keşfederek ve mevcut kısıtlamaları ele alarak, bu araştırma hem Türkiye'de hem de küresel olarak e-mentörlük uygulamasında gelecekteki ilerlemeler için bir temel oluşturma potansiyeline sahiptir.

Özetle:

- adaylık sürecinde İngilizce öğretmenleri ile ilgili olarak mezunlarının ilk işe başlama yıllarında nasıl ilerledikleri ve hatta iş hayatlarının neler içerdiği konusunda çalışmaların kısıtlı olması,
- mesleki açıdan hassas, eleştirel ve riskli bir dönemde yeni başlayan İngilizce öğretmenin zorluklarını ve destek ihtiyaçlarının incelenmesi ihtiyacı,
- öğretmen eğitimi programları ile mesleğe geçiş arasındaki boşluğun kapatılmasına yönelik olarak ilk öğretmenlik deneyimlerinde sorunların paylaşılması ve destek sunulmasına imkan sağlaması,

- anında gerçekleştirilebilen, bireye özel eş zamanlı ya da asenkron bilgi ve deneyim paylaşımına olanak sağlayan e-mentörlük sayesinde zorlayıcı olabilecek bir dönemi zaman ve mekândan bağımsız olarak aday öğretmenlerin desteklenmesine zemin oluşturması,
- daha önceki çalışmaların aday öğretmenlik sürecindeki sorunlara odaklanması, bu nedenle çözüm önerisi olabilecek çalışmalara duyulan ihtiyaç,
- özellikle İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde yaşadığı zorluklar ve alana özgü ortaya çıkabilecek problem durumlarının incelenmesine duyulan gereksinim
- İngilizce öğretiminin doğasından kaynaklanan sorunlara çözüm sunabilecek, alana özgü adaylık eğitim programlarına ihtiyaç duyulması nedeniyle;
- sınıf yönetimi konusunun adaylık sürecindeki öğretmenler için en çok zorlanılan alan olarak ele alınması

çalışmanın ilgili alanyazına, aday öğretmenlere ve eğitimin diğer paydaşlarına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Aday öğretmenlerin öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili derin bir anlayış kazanarak işe hazırlıklı olmalarına yardımcı olmak önemlidir.

Sınırlılıklar

Araştırmada İngilizce öğretmenlerine yönelik ilk yıllara özgü mesleğe geçiş için bir e-mentörlük programı tasarlayarak bu programın deneme uygulaması yapılmıştır. Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan bazı değişkenler, araştırma sonuçlarını aşağıda belirtilen sınırlılıklar kapsamında geçerli kılmaktadır.

1. Araştırma 2022-2023 akademik yılı güz ve bahar dönemlerinde ihtiyaç analizi aşamasına katılan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
2. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan aday öğretmenlik sürecindeki İngilizce öğretmenleriyle sınırlıdır.
3. Elde edilen veriler; görüşme formundaki sorular ve anket formuyla sınırlıdır.
4. İhtiyaç analizi aşamasında toplanan veriler çevrimiçi yolla toplanmıştır.
5. Geliştirilen program sınıf yönetimi modülü ile sınırlıdır.

6. Programa yönelik katılımcı görüşleri programa katılan öğretmenlerin (n=8) görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Mentör: Danışman, deneyimli öğretmen (Ingersoll ve Strong, 2011).

Aday Öğretmen: Öğretmen eğitimi programını tamamlamış ve bir eğitim kurumunda öğretmenliğe yeni başlamış öğretmenler (Farrel, 2009).

E-mentörlük: Geleneksel mentörlükten farklı olarak, mentörlük etkinliklerinin elektronik araçlarla gerçekleştirildiği mentörlük türü (Swanson ve Wheeler, 2006).

Adaylık Eğitimi: Yeni öğretmenlere kariyerlerinin ilk aşamalarında sağlanan destek ve rehberlik (Kane ve Francis, 2013; Ingersoll ve Strong, 2011).

Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmen: Mesleğe atandıktan sonra en fazla 5 yıllık deneyime sahip öğretmenler (Kim ve Roth, 2011).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Aday Öğretmenlik Eğitimi

Öğretmenliğin ilk yılı, verimli bir öğrenme ortamı yaratmak, öğretimi planlamak, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek, çalışılan yerdeki bireysel ve kültürel farklılıkları keşfetmek ve okul, okul bölgesi ve hükümet politikaları hakkında bilgi edinmek zorunda olan yeni öğretmen için birçok mücadeleyi beraberinde getirir (Youngs, 2007). Mesleğin ilk yıllarında edinilen yaşantılar ve karşılaşılan güçlükler kişilere göre değişse de ortak olan bazı güçlükler vardır (Hammond, 2005). Tynjälä ve Heikkinen (2011) yeni öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında becerileri ve bilgileri bakımından yetersizlik hissettiklerini, öz-yeterliklerinin azaldığını ve artan stresle başa çıkmak zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Yeni öğretmenlerin okuldaki rolleri ve konumları ile ilgili belirsizlikler bu süreci daha da zor hale getirmektedir.

Öğretmeyi öğrenmeden öğrenmeyi öğretmeye geçiş çoğu deneyimsiz öğretmen için önemli bir adımdır. Huberman'ın çalışmasında 160 ortaöğretim öğretmenin üçte biri, mesleki yaşamlarının başlangıçlarını 'kabus gibi duygular' olarak ifade etmişlerdir. 'Aşırı iş yükü ve kaygı, zor öğrenciler, öğretmen eğitimi personeli tarafından yakın takip ve okul içinde izolasyon' 'sancılı başlangıçlar' olarak isimlendirilmiştir (Huberman, 1989:42). Öğretmen eğitimi programlarında ve üniversitelerde öğrenciler, destekleyici meslektaşlar ve öğretmen eğitimcileri topluluğu tarafından çevrelenir. Ancak, bu yeni 'gerçeklik şokunda' öğretmenler genellikle kendilerini tamamen hazırlıksız oldukları ağır iş yükleri ve derslerle tamamen yalnız kalmış bulurlar (Eğitim Bilimleri ve Eğitimi Departmanı (DEST), 2002).

Flores (2004) Portekizli yeni öğretmenlerin çoğunun 'kendi başlarına olmanın' getirdiği özgürlükleri olumlu karşılamış olsalar da yeni durumlarını korkutucu bulduklarını vurgulamıştır. Çoğu öğretmen yeni okullarına, artan iş yükü ve evden uzakta çalışmakla başa çıkmak için hem zihinsel hem de duygusal olarak hazırlıksız yakalanmıştır. Flores (2004:133), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenlik

mesleğiyle karşılaştıklarında yaşadıkları şokun, sadece kişisel inançlarını ve idealist beklentilerini sarsmakla kalmadığını, aynı zamanda üniversitede öğrendikleri ‘gerçek dışı’ gibi görünen teorileri ‘unutmalarına’ ve inançlarına aykırı olsa bile bunların yerine pragmatik hayatta kalma tekniklerini uygulamalarına yol açabileceğini ortaya koymuştur. Kutsyuruba ve Walker (2015) daha da ileri giderek, bir öğretmen olarak hayatta kalmanın yeni başlayan öğretmenler için yeterli olmadığını, ‘nasıl başarılı olacaklarını ve öğretmen-liderlere dönüşeceklerini’ öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir (s. 32).

Mesleğin İlk Yıllarında Öğretmenlerin Deneyimlerinin Aşamaları

Furlong ve Maynard (1995) yeni öğretmenlerin uyum sağlama sürecinde beş aşamanın olduğunu belirtmektedir: ‘(1) erken idealizm, (2) hayatta kalma, (3) zorlukların farkına varma, (4) istikrar ve (5) ilerleme’ (s. 12-13). İlk aşamada, öğretmen idealleri önceliklidir. İkinci aşamada ideallerin solup gerçeğe dönüşmesi gerçekleşir. Burada öğretmen kimliğine uyum önemli bir rol oynamaktadır. Gerçeklerle yüzleşen öğretmenler, üçüncü aşamada öğretim yöntemleri, materyalleri ve kaynakları, öğretimin kalitesi gibi alanlarda kendilerini sorgulamaya başlarlar. Ancak istikrara ulaştıklarında, etkili öğretim yöntemlerine bağlı kalırlar. Bu aşamada, öğrenciler için yeni öğretme ve öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi için uğraşırlar. Son aşamada, deneyimsiz öğretmenler öğrencilerin öğrenmelerinin değerini fark etmeye başlarlar; ancak bu süreç genellikle uzun sürdüğünden, yardım almazlarsa tükenme riskiyle karşı karşıya kalırlar.

Moir (1999) tarafından belirtildiği gibi, yeni başlayan öğretmenler gerçeklik şokunu çeşitli aşamalarda yaşarlar: beklenti, hayatta kalma, hayal kırıklığı, yenilenme, iç gözlem ve son olarak tekrar beklenti. İlk olarak, mesleğin ilk haftalarında başlayan beklenti aşaması, deneyimsiz öğretmenlerin heyecanı ve belirsizliği ile karakterize edilir. İkinci olarak, yeni başlayan öğretmenler, kariyerleri hakkında ilk izlenimleri edindikten sonra genellikle öğretim, sosyal veya kültürel zorluklarla karşılaşabilirler. Üçüncüsü, hayal kırıklığı aşaması, stres, tatminsizlik ve hayal kırıklığı gibi sürekli kötü duyguları içerir. Bu aşama genellikle sınıf yönetimi sorunları, öğrencilerle istenmeyen ilişkiler ve düşük öz-yeterlik ile sonuçlanır. Dördüncüsü, yenilenme aşamasının bir parçası olan yarıyıl tatili, yeni başlayan öğretmenlerin erken kariyer uygulamalarını daha geniş bir bakış açısıyla görmelerine ve öğretmenlik heyecanını yeniden canlandırmalarına yardımcı olur. Beşincisi, sürecin son aylarında gerçekleşen iç gözlem aşamasında, aday

öğretmenler gelecek yıllar için öğretmenlik uygulamalarında değişiklikler yapmaya başlar. Son olarak, aday öğretmenler, öğretmenliğe ilişkin yeni fikirler ve bakış açılarıyla beklenti aşamasına dönerler ve meslek hayatlarında iyimser bir şekilde ilerlerler.

Benzer bir şekilde, Santa Cruz Yeni Öğretmen Projesi, yaklaşık 1.500 öğretmenin yaygın olarak yaşadığı birkaç ortak gelişim aşaması belirlemiştir. Bu aşamalar her birey için sırası ve süresi bakımından farklılık gösterse de ortak ya da benzer aşamalardan söz edilebilir (Jonson, 2008):

Beklenti: Bu ilk aşama, yeni öğretmenlerin gelecekteki rolleri hakkında heyecan ve idealizm hissettikleri uygulama öğretmenliğinin sonunda ortaya çıkar. Bu aşamada öğretmenler genellikle sınıflarına iyimserlikle yaklaşırlar.

Hayatta Kalma: İlk ay içinde, öğretmenliğin yoğun talepleri yorgunluğa yol açabilir. Yeni öğretmenler kendilerini aşırı uzun saatler çalışırken bulabilir, heveslerini korurken günlük sorumluluklara ayak uydurmakta zorlanabilirler.

Hayal kırıklığı: Altı ila sekiz hafta sonra, öğretmenlik mesleğinin baskıları yorgunluğa ve kendinden şüphe duymaya yol açabilir. Yeni öğretmenler, sınıf yönetimi de dahil olmak üzere artan stres ve zorluklarla karşılaştıkça etkinliklerini ve bağlılıklarını sorgulayabilirler.

Yenilenme: Ocak ayı civarında, kış tatilinin ardından, birçok yeni öğretmen daha olumlu hissetmeye başlar. Dinlenme ve kişisel zamandan faydalanırlar, bu da daha iyi organizasyon ve başa çıkma stratejileri geliştirmelerine olanak sağlar. Odak noktalarını farklı öğretim yöntemlerine ve öğretim programı planlamasına kaydırırlar.

Yansıtma: Mayıs ayında öğretmenler, yıllarını değerlendirdikleri ve gelecek için iyileştirmeler düşündükleri yansıtıcı bir aşamaya girerler. Bu aşama, gelecek yıl için plan yaparken genellikle başlangıçtaki heyecanlarını yeniden canlandırır (Jonson, 2008).

Flores ve Day (2006) ise pek çok yeni başlayan öğretmenin yaşadığı beklentiler ile gerçeklik arasındaki farkla beraber, öğretmen kimliği oluşturma sürecini kimlik oluşturma, bu kimliği yapbozuma uğratma ve sonra yeniden oluşturma olarak tanımlar. Bunun nedeni, uygulama ile teori arasındaki büyük fark (Farrell, 2003), öğretim için hazırlığın yetersizliği (Numrich, 1996) olabilir.

Aday öğretmenler, adaylık eğitimi programında öğretmenlik kariyerlerinin ilk günlerinde olumlu ve destekleyici bir ortamla karşılaşmamakta ve çoğunlukla karşılaştıkları sorunları kendi çabaları ve deneme yanılma yoluyla aşmaya çalışmaktadır. Yeni başlayan öğretmenlere özellikle merkezden uzak bölgelerde kapsamlı, sistematik ve

profesyonel bir mesleki mentörlük hizmeti sağlanamamaktadır (Ekinci, 2020). Ancak, başarılı bir şekilde görev yapabilmek için aday öğretmenler sadece sınıf yönetimi değil, aynı zamanda ders hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek; etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmek; öğrenci değerlendirmesi, disiplinin sağlanması, okul yöneticileri, meslektaşları ve ebeveynleri ile ilişkileri yönetmek ve yerel topluluk içindeki kimliklerini yönetmek zorundadırlar.

Öğretmen Eğitimi Programları ve Mesleğin İlk Yılları

Yeni başlayan öğretmenler için aday öğretmenlik programları, Hall'un (1982) öğretmenliğin ilk üç yılını göreve başlama aşaması olarak adlandırmaya başladığı 1980'lerin başlarında filizlenmiştir. Sınıf etkileşiminin karmaşıklığı, öğretmenlerin mesleki sorumlulukları ve yeni okul sistemine sosyalleşme baskıları, bu ilk aşamayı benzersiz kılmaktadır (Haim ve Amdur, 2016). Nielsen, Barry ve Addison (2007) göreve başlama sürecini 'öğretmenlerin ilk öğretmenlik deneyimlerini yaşadıkları ve öğretimin rollerine ve sorumluluklarına uyum sağladıkları bir dönem' olarak tanımlar. Bickmore ve Bickmore (2010) ise adaylık eğitimi, deneyimsiz öğretmenlerin bireysel ve profesyonel gereksinimlerini karşılayan misafirperver bir kurum atmosferi ile birleştirilmiş planlı bir dönem olarak tanımlamıştır.

Ayrıca, Eğitim Fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanların hizmet öncesi eğitimlerinin, aday öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarındaki ihtiyaçlarına yeterince cevap vermediği ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması deneyimlerini vurgulayan alan tabanlı bir öğretmen yetiştirme programı, gerçeklik şokunu azaltacak ve yeni başlayan öğretmenlerin göreve başlama sürecinde daha olumlu bir etkiye sahip olacaktır (Öztürk ve Yıldırım, 2012).

Adaylık eğitimi programları teorik olarak önceki eğitimlere ek eğitim değildir, ancak temel eğitimini zaten tamamlamış olanlar için tasarlanmıştır (Ingersoll ve Smith, 2004). Adaylık eğitimleri, idari planlamaların yapılandırılmasıyla resmi yollarla gerçekleştirilen ve yeni öğretmenlere ilk yıllarında yardımcı olmak isteyen kişilerin öğretmenlere görüş bildirmesi gibi resmi olmayan yöntemler şeklinde ikiye ayrılabilir (Furtwengler, 1995; Gordon ve Maxey, 2000). Resmi işe başlatma süreçleri veya planlı destek sistemleri yalnızca bir tür destekten oluşabilir (örn. mentörlük) veya oryantasyon oturumları, mesleki gelişim, başkalarıyla iş birliği ve daha deneyimli olanlardan

öğretimsel geri bildirimler (Ingersoll ve Strong, 2011) şeklinde daha yapılandırılmış olabilir.

Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll ve Gonzalez (2012) TALIS Yeni Öğretmenlerin Destek ve Gelişim Raporunda öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün resmi rehberlik veya işe başlama programları olan okullarda çalışmakta olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, mesleki gelişimleri için yeni öğretmenlerin %90'ından fazlasının resmi olmayan bir biçimde özellikle öğretimlerini geliştirmek için deneyimli öğretmenlerle iletişime geçtikleri, yine benzer oranlarla mesleki literatürü takip ettikleri ifade edilmiştir. Ancak, aynı raporda OECD ülkelerinde yeni atanmış öğretmenlerin mentörlük ve akran gözlemine ya da mesleki gelişim ağlarına katılma olasılıklarının sırasıyla %31 ve %29 gibi oranlarla daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Adaylık sürecinde deneyimsiz öğretmenler gerçek bir bağlamda öğretmenlik hakkında daha fazla şey öğrenebilirler. Özellikle, danışman öğretmenler ve diğer deneyimli öğretmenler tarafından verilen destekle beraber aday öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini denetleme, daha etkili dersler planlama, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine göre bir öğretim yaklaşımları repertuarı oluşturabilirler (Britton, Raizen ve Paine, 2003).

Aday öğretmenlik eğitimi programlarının içeriğinin ve kazanımlarının neler olması gerektiğine ilişkin çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan Britton, Raizen, Paine, ve Huntley'e göre (2000): aday öğretmen eğitimi programları a) öğretmeyi öğrenme süreci; b) belirlenmiş bir süre; c) öğretimde belirli bir aşama ve d) bir sistem içermeli, hedefler, politikalar, programın genel tasarımı, geçiş aşaması, ana öğretim koşulları, harcanacak çaba miktarı, kaynaklar, destek biçimleri, eğitim sistemi seviyeleri, programın süresi, deneyimsizler ve mentörler için düzenlemeler ve son olarak uygulanacak faaliyetler belirlenmelidir.

Whisnant, Elliot, Pynchon (2005), kapsamlı adaylık programlarının oluşturulmasına yönelik kriterleri Fideler ve Haselkorn'un (1999) makalelerini temel alarak şu şekilde belirlemiştir:

Tablo 1

Kapsamlı Adaylık Eğitimi Bileşenleri

BİLEŞEN	İŞLEVLER/YAPI
Oryantasyon Programı	* Bina ve bölge normlarının ele alınması * Mevcut kaynakların belirlenmesi * Mentörlerin seçimi
Kaliteli, Yapılandırılmış Mentörlük	* Zaman, destek ve ödemeler için şartların belirlenmesi * Mentör / menti eşleşmelerinin ortak bir öğretim odağına sahip olup olmadığının belirlenmesi * Ders tasarımı ve öğretim programının belirlenmesi
Ortak Planlama Zamanı	* Planlamayı yönlendirmek için öğrenci değerlendirme verilerinin kullanılması * İşbirliğinin teşvik edilmesi * Mesleğe yeni başlayan öğretmenin ve mentörün öğretim ihtiyaçlarının belirlenmesi
Yoğun ve Sürekli Profesyonel Gelişim	* İçerik bilgisinin genişletilmesi * Öğrenme ve kültürdeki çeşitliliğin ele alınması * Mentörlerin ve yeni öğretmenlerin benzer gruplar halinde bir araya gelmelerinin sağlanması
Harici Öğretmen Ağı	* Yansıtıcı diyalogun teşvik edilmesi * Belirlenmiş standartların uygulamalarla eşleştirilmesi
Standartlara Dayalı Değerlendirme	* Performans gösterimlerinin desteklenmesi * Akran değerlendirmesinin teşvik edilmesi

Kaynak. Whisnant vd., 2005, sayfa 5.

Wong, Britton ve Ganser (2005), nitelikli adaylık eğitimi programlarını incelemiş ve hepsinin ortak özellikleri olarak iyi yapılandırılmış olduklarını, mesleki öğrenmeye odaklandıklarını ve iş birliğini vurguladıklarını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde, Nielsen ve diğerleri (2007) ve Horn, Sterling ve Subhan (2002) tarafından belirlenen dokuz bileşenden oryantasyon, mesleki gelişim, program değerlendirme, takip ve mentörlük en önemli bileşenler olarak ortaya konulmuştur. Mentör rolü, hem duygusal hem de öğretimsel destek açısından yeni eğitimcilerin algılanan başarısı için kritik ve vazgeçilmezdir (Nielsen vd., 2007).

Smith ve Ingersoll (2004) mesleki gelişim oturumlarıyla beraber iş birliği yapmanın ve bir mentöre sahip olmanın öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları en büyük zorlukların üstesinden gelme stratejileri olduğunu belirtmiştir. Esasen, kapsamlı bir aday öğretmenlik programının önemli parçası olan mentörlük diğer bir kilit bileşen olan ‘diğerleriyle iş birliği’ ile örtüşmektedir. En başarılı aday öğretmenlik programları, uzmanların ve yeni başlayanların destekleyici bir ortamda birlikte öğrenmeleri için fırsatlar sunmakta, iş birliği, derinlemesine düşünme ve öğretmenlik mesleğine kademeli

olarak alışmayı teşvik etmektedir (Howe, 2006). Buna göre, etkili adaylık programlarının mentörlük, iş birliği, mesleki gelişim ve öğretim uygulamalarıyla uyumu da içeren çok yönlü ve öğretmenlerin meslekte kalmasına ve öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Smith ve Ingersoll, 2004; Howe, 2006; Bickmore ve Bickmore, 2010).

Koehler ve Minchi (2012) Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin Okullar ve Personel Anketi verilerinin, göreve yeni başlayan bir öğretmen için adaylık programlarının sayısı arttıkça işten ayrılma oranının azaldığını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, hiç uyum desteği almayan öğretmenlerin işten ayrılma oranının %40 olduğu tahmin edilmektedir. Yeni öğretmenler öğrenme topluluklarında diğer meslektaşlarıyla çalışma, kıdemli öğretmenlerin sınıflarını gözlemleme, mentörler tarafından gözlemlenme, kendi uygulamalarını inceleme ve diğer yeni öğretmenlerle etkileşim kurma şansına sahip olduklarında bir adaylık eğitimi programı kapsamlı kabul edilir (Clement ve Cochran, 2020).

İngilizce öğretmenleri ise öğretmen eğitimi programlarında çeşitli dil öğretim yöntem ve yaklaşımları üzerinde çalışmış olsalar da mesleğe başladıklarında yürüttükleri dersler ile birlikte, karmaşık sosyokültürel, idari ve politik bağlamlarda çalışırken öğretmen eğitiminden öğrendiklerini, kişisel deneyimleri ve etkili dil öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançları ile birleştirmeleri gerekir (Borg 2003; Kumaravadivelu, 2006; Freeman 2002). Teorik ve pratik olarak kapsamlı bir eğitimden geçmiş olsalar da, yeni başlayan İngilizce öğretmenleri genellikle mesleğin ilk yıllarında farklı kaygılar yaşayabilirler. Bu endişeler arasında gerekli materyalleri ders zamanında tamamlama, uygun bir disiplin içerisinde bir sınıf ortamı oluşturma ve mesleğin ilk yılında göreve atanmaya hazırlanma yer almaktadır. Bu noktalara odaklanan öğretmenler, ikinci dil öğretiminde çok önemli olabilecek bazı uygulamaları göz ardı edebilirler (Akbulut, 2007).

Tarone ve Allwright (2005) dil öğretmeni eğitimi programlarındaki akademik ders içeriği ile yabancı dil öğretmenlerinin sınıfta karşı karşıya kaldıkları gerçek koşullar arasındaki farkların, yeni başlayan öğretmen tarafından kapatılamayan bir boşluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Aday öğretmenler üniversitede öğrendikleri (iletişimsel bir yaklaşımı benimsemeleri gerektiği) ile öğretim uygulamaları (geleneksel dilbilgisi-çeviri yöntemi) arasındaki tutarsızlık nedeniyle gerginlik ve hatta hayal kırıklığı yaşadıkları belirtilmiştir (McCann ve Johannessen, 2004). Öngörülen ve zorunlu öğretim programına

uymak zorunda olan aday İngilizce öğretmenleri, teori-pratik açığı problemiyle karşılaşarak (Bekdemir, 2019) öğretmen kimliğiyle ilgili karmaşa yaşayabilmektedir.

Üniversite eğitiminin gerçek sınıf ortamına hazırlamadığı, öğrencilerin yabancı dile karşı önyargılı olacaklarını beklemediklerini, materyal sayısı ve fiziki şartların beklentilerinin altında olduğunu, denetleme süreçleri, öğretim programı ve sınav odaklı eğitim sisteminin yapmak istedikleri uygulamaları beklediklerinden daha fazla sınırladığı ifade edilmiştir. Bu sonuçların bulunduğu ortak nokta üniversite eğitimi ile gerçek yabancı dil sınıfları arasındaki kopukluktur (Güvendir, 2017).

Baecher (2012) çalışmasında aday İngilizce öğretmenleri, öğretmen eğitimi programını tamamladıktan sonra öğretmeye hazırlık konusunda kendilerini eksik hissettikleri ve ilk yıllarında öğretmen eğitimi programında öğretilenleri gerçek dil sınıflarında uygulamak için mücadele ettiklerini ortaya koymuştur. Richards ve Pennington'ın (1998) Hong Kong'da yaptığı çalışmanın sonuçları mesleğe yeni atanan İngilizce öğretmenlerinin ilk yıl için yeterince hazır olmadığını göstermiştir. Bu öğretmenler, öğretmenlik eğitiminde öğrendiklerini denemek yerine, tanıdık rutinelere ve uygulamalara başvurmayı tercih etmektedirler. Tarone ve Allwright (2005) tarafından yapılan daha yakın tarihli bir araştırma da ise benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmaya göre, dil öğretmeni yetiştirme programlarındaki akademik ders içeriği ile yeni öğretmenlerin dil sınıfında karşılaştıkları gerçek koşullar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Benzer bir şekilde, Wideen, Mayer-Smith ve Moon (1998) göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğretim uygulamalarına odaklanan 93 deneysel araştırmayı inceledikleri çalışmalarında birçok geleneksel öğretmen eğitimi programının, yeni başlayan öğretmenlerin sıkı sıkıya bağlı oldukları inançları üzerinde çok az etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Her ne kadar öğretmenler uzun adaylık süresi ve teorik bilgilerden daha ziyade uygulamalı eğitimden yana olsalar da (Jones, 2000); adaylık eğitimi çeşitli ülkelerde çeşitli şekillerde uygulanmaktadır. Bazı ülkelerde göreve yeni başlayan öğretmenler için resmi programlar bulunmaktadır ve bu amaçla merkezler kurulur. Ancak bazen de yeni başlayan öğretmenler tamamen kendi başlarına bırakılır. Çeşitli ülkelerde adaylığın tamamlanması için kapsamlı sınavlar bulunmaktadır, bazılarında ise mesleğe atanma öğrenme dosyaları ve rehber öğretmenin (mentör) değerlendirmesine dayanır; bazen de sürekli bir değerlendirmeye dayalı yaklaşım vardır (Zuljan ve Požarnik, 2014).

Türkiye’de Aday Öğretmenlik Eğitimi

Ülkemizde, öğretmen eğitiminden sorumlu kurum YÖK iken, Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenleri istihdam eder. 2547 Sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu (YÖK) 1981’de yayımlanmış ve bu kanun doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde faaliyetini sürdüren öğretmen yetiştirme kurumları 20 Temmuz 1982’de resmen üniversitelerin yönetimi altında toplanmış ve YÖK’ün bünyesinde açılan ‘Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi’nin denetiminde faaliyetlerini sürdürmüşlerdir (YÖK, 1998: 26).

Türkiye’de aday öğretmenler, Eğitim Kurulu kararıyla belirlenen Aday Öğretmen Yetiştirme Programı doğrultusunda, eğitim kurumu müdürleri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda adaylık eğitimi (uyum eğitimi ve adaylık eğitimi) ve gözlem görevleri ile sınıf içi uygulamaları kapsayan uygulama görevlerine tabi tutulur. Aday Öğretmen Yetiştirme Programına göre uyum eğitimi ile başlayan adaylık süreci Aday Öğretmen Dosyası ile tamamlanır. Adaylık süreci bir yıldan az ve iki yıldan fazla olamaz (MEB, 2022).

Uyum eğitimi kapsamında aday öğretmenlere görev yaptıkları kurum tarafından beş saat, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince de 25 saat eğitim düzenlenir. İlk eğitim kapsamında kurumun özellikleri, kuralları, işleyişi ve öğretmenin görev ve sorumluluklarıyla binanın tanıtımı yapılır. Mahalli idarelerce düzenlenen diğer uyum eğitiminde ise aday öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ve görev yapılan il/ilçenin özelliklerine yer verilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022).

Eğitim görevlerinin ikinci bölümü olan adaylık eğitimi uzaktan eğitim yoluyla toplam 210 saatlik eğitimi kapsar. Bu eğitimlerin 180 saatlik kısmı tüm öğretmenler için zorunlu olup, kalan 30 saati ise seçmeli eğitim havuzundan adayların ilgi ve isteklerine bağlı olarak seçmeli konulardan seçilebilir. Zorunlu olan kısımda Türk Eğitim Sistemi (merkez teşkilat, taşra teşkilatı, uluslararası programlar vb.), eğitimin tarihi ve sosyal temelleri gibi konuları kapsayan Eğitimin Temelleri, ölçme değerlendirmeye ilişkin olarak Öğrenci İzleme ve Değerlendirme, dezavantajlı öğrenciler vb. konuların yer aldığı Kapsayıcı Eğitim, Öğretmenlik Meslek Etiği gibi konular kapsanır. Ayrıca, Öğretmenlikle İlgili Millî Eğitim Mevzuatı, Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS), Kültür ve Medeniyetimizin Eğitime Yansıması, Okul Tabanlı Afet Eğitimi Semineri ve dijital çağda öğretimi kapsayan Uzaktan Eğitim Sürecinde Tasarım ve Yönetim Becerilerinin Geliştirilmesi gibi başlıklar yer almaktadır. Seçmeli konular

havuzunda ise birleştirilmiş sınıflarda öğretim, siber güvenlik, çevre ve atık, insan hakları gibi konu başlıkları yer almaktadır (MEB, 2022).

Aday öğretmenlik eğitiminin ikinci kısmında ise gözlem görevleri ile alana göre uygulama görevleri yer almaktadır. Bu görevler kurum yönetici, danışman öğretmen ve aday öğretmenin bir arada hazırladığı çalışma programı ile belirlenir. Gözlem görevleri ile aday öğretmenlerin uygulama deneyimlerinin geliştirilmesi ve deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden faydalanmak amaçlanmaktadır. Bu görev kapsamında yapılandırılmış bir formun doldurulması ve daha sonrasında tartışmalarla derinleşmesi amaçlanmaktadır. Aday öğretmenlerin adaylıkları boyunca en az beş ders gözleminde bulunması beklenmektedir. Aday öğretmenlerin kurum dışı gözlemleri kapsamında; görev yaptıkları ilçede il/ilçe millî eğitim müdürlüğü, Bilim Sanat Merkezi (BİLSEM), Halk Eğitimi Merkezi ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) gibi kurumlarda üç kez gözlemde bulunması beklenmektedir (MEB, 2022).

Alana göre uygulama görevleri kapsamında ise aday öğretmenlerin ders uygulamaları adaylık dönemi boyunca en az beş ders olmak üzere Danışman Öğretmen Biçimlendirici Değerlendirme Formu ile izlenir. Bu değerlendirmeler sonucunda aday öğretmenlere görevler verilebilir (MEB, 2022). Bütün adaylık eğitimi boyunca yapılan iş ve işlemler aday öğretmenlik dosyası ile takip edilir. Aday öğretmenin yaptığı iş ve işlemler aday öğretmen dosyası üzerinden Aday Öğretmen Değerlendirme Komisyonunca değerlendirilir.

Ülkemizde aday öğretmen eğitimi programlarının incelendiği çalışmalarda mentörlerin mentörlük ilişkileri konusunda eğitilmemiş olması, paydaşların eğitim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması ve uygun uygulama ve değerlendirme stratejilerinin eksik olması nedeniyle programdaki uygulamalardan memnun olmadıkları belirtilmiştir (Ulubey, 2018). Benzer bir biçimde, MEB'e bağlı okullarda görev yapan aday öğretmenlerin mentörlük desteğinden memnun olmadıkları ve mentörlerin yetersiz veya istekli olmadıkları ortaya konulmuştur (Ekinci, 2020; Aktaş, 2018). Adaylık eğitimi kapsamında mentörlerin gönüllü olmadığını, evrak işlerinin çok fazla olduğu, mentörler arasında gönüllülüğün teşvik edilmesi, aday öğretmenler ve mentörler arasındaki etkileşimlerin denetlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Aktaş, 2018). Buna göre MEB bünyesinde sunulan aday öğretmen yetiştirme programının daha nitelikli hale gelmesi için akademisyenlerin, MEB uzmanlarının, okul yöneticilerinin, kıdemli öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması, aday öğretmen

eğitiminin planlanmasında daha sistemli olunması ve hizmet içi eğitimlerin yeniden yapılandırılması gereklidir (Yetkiner, 2017).

Çeşitli Ülkelerde Aday Öğretmenlik Programları

Yeni öğretmenlerin lisans eğitiminden geçiş yaptıkları ve profesyonel hayata geçtiği adaylık süresi mesleki adanmışlığın daha fazla sağlanması ve meslekten ayrılan öğretmen sayısını azaltmak için çok önemli görülmektedir (Avrupa Komisyonu, 2010, s. 9). Bu kapsamda dünyada aday öğretmenlik eğitimi çeşitli şekillerde gerçekleştirilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde Aday Öğretmen Eğitimi Programları. Amerika Birleşik Devletleri'nde aday öğretmen eğitimi programlarının tarihi çok yenidir. 1980'den önce olan sayıca az teşvik programı, 1980'lerin ortalarında ülkeyi kasıp kavuran eğitim reformları ve ciddi bir öğretmen açığının ortaya çıkması artan öğretmen talebine dönüşmüştür. Görece yakın tarihli bir çalışmada Smith ve Ingersoll (2004), devlet okullarının %83'ü ve özel okulların %60'ının yeni öğretmenlerinin bir tür öğretmen yetiştirme programına katıldıklarını ifade etmiştir. ABD'de öğretmenlerin %61'i mevcut okullarına başladıklarında bir tür resmi veya resmi olmayan adaylık eğitime katılmaktadır. Bu oran OECD ülkeleri ve TALIS'e katılan ekonomilerdeki öğretmenlerin aday eğitime katılım oranı olan %42 ile karşılaştırıldığında, daha yüksektir (OECD, 2019).

Aday öğretmenlik programı politikaları ve bileşenlerinde geniş bir çeşitlilik vardır. Aday öğretmen eğitimi programları rehber/danışman öğretmen veya destek ekipleri için eğitimin mevcudiyeti ve süresi, yeni başlayan öğretmen için odak ve yapı derecesi, ek finansmanın mevcudiyeti ve kapsamı, adaylık eğitimi programının değerlendirilmesi ve programa bireysel ve bölgesel katılımın gönüllülük durumu gibi boyutlarda farklılık göstermektedir. Özetle, birçok eyaletin aday öğretmenlik eğitimi politikaları olmasına rağmen, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yeni öğretmenlere verilen genel destek, mevzuat, politika ve mevcut destek türündeki geniş bir çeşitlilik mevcuttur (Wang, Coleman, Coley, Phelps, 2003).

ABD'de her eyalet kendi aday öğretmen eğitimi programını tasarlamakta ve uygulamakta özgürdür. 50 eyaletten 27 eyalet mesleğe yeni atanmış öğretmenler için bir

tür adaylık eğitimi veya danışman öğretmen desteği sağlamaktadır. Öğretmenlik sertifikası almak için aday öğretmenlik programının tamamlanmasının zorunlu olduğu eyalet sayısı 22'dir. Bununla birlikte, yalnızca yedi eyalet (Arkansas, Colorado, Delaware, Hawaii, Michigan, Ohio ve Kuzey Carolina) 3 yıllık yeni öğretmen danışmanlığı şartı koşmaktadır (ECS, 2022).

Kaliforniya'da öğretmenlik sertifikasyonu için aday öğretmenlerin öncelikle 5 yıllık ön kabul sertifikasını tamamlaması gerekmektedir. Kesin kabul için ise, akredite edilmiş, bir aday öğretmenlik programını tamamlamak gerekmektedir. Bu aday öğretmenlik programının içeriğini pedagoji ve öğretim teknikleri gibi alanlar oluşturmaktadır. Bu programlar üniversiteler, ya da yerel eğitim ofisleri aracılığıyla gerçekleştirilmektedir ve okul bölgeleri tarafından finanse edilmektedir (CCTC, 2014; Akt., SETA, 2017).

Connecticut'taki yeni öğretmenler, eğitimlerinin ilk 3 yılında eyalete giriş programını, Başlangıç Eğitimci Desteği ve Eğitimini (BEDE) başarıyla tamamlamalıdır. 1986'da başlatılan BEDE, deneyimsiz öğretmenlere öğrenme ve değerlendirme için destek ve fırsatlar sağlayan kapsamlı bir programdır. Eyaletin deneyimli öğretmenlerinin yaklaşık yüzde 40'ı, yeni başlayan öğretmenlerin rehber/danışman öğretmeni ve değerlendiricisi olarak hizmet etmek için etkili öğretim uygulamaları konusunda eğitim almıştır. Her bölge, mentör öğretmenlerin maaşlarını ödemek için eyaletten yeni öğretmen başına yaklaşık 200 \$ alır (Britton vd., 2000).

Kuzey Carolina'da göreve yeni başlayan öğretmenler, oryantasyon, mentörlük ve değerlendirmeleri içeren ve Yeni Başlayan Öğretmen Destek Programı (BTSP) olarak bilinen üç yıllık bir başlangıç programına katılmalıdır. Bu programın başarıyla tamamlanması, sürekli lisans almak için gereklidir. Birinci yıldan üçüncü yıla kadar olan öğretmenler için katılım zorunludur, BTSP beş temel standart tarafından yönlendirilmektedir: 1) göreve başlama için kapsamlı destek, 2) mentör seçimi ve gelişimi, 3) öğretimsel mentörlükte mükemmellik, 4) yeni başlayan öğretmenler için mesleki gelişim ve 5) adaylar ve programlar için biçimlendirici değerlendirmeler (North Carolina State Board of Education, 2010). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler her okul yılında yöneticiler ve meslektaşları tarafından birden fazla kez gözlemlenir ve okul yöneticisi tarafından yıllık değerlendirme yapılır (North Carolina State Board of Education, 2010). Randolph County Okullarında, bir Yeni Başlayan Öğretmen Koordinatörü, bölgedeki 31 okul için programı denetlemektedir (Brady ve Craven, 2011).

Dört günlük kapsamlı bir oryantasyon, yeni başlayan öğretmenlere bölgenin politikalarını tanıtır ve kendi okullarındaki mentörlerle bağlantı kurmalarını sağlar. Mentörler deneyim ve liderlik potansiyeline göre seçilir ve sorumluluklarını özetleyen bir taahhüt sözleşmesi imzalamaları gerekir.

New Jersey tüm yeni öğretmenlerin 30 hafta (veya alternatif rota öğretmenleri için 34 hafta) süren bir programla mentörlük sürecinden geçmesini zorunlu kılmaktadır. Yeni öğretmenlere öğretmenlik sözleşmelerinin başlangıcından itibaren bir mentör atanması gerekirken, alternatif öğretmen yetiştirme programı öğretmenleri başlangıçta 20 günlük bir mentörlük deneyimine katılmaları gerekmektedir. Mentör olabilmek için başvuru sahiplerinin en son değerlendirmelerinde etkili ya da çok etkili bir not almış olmaları, en az üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmaları, ilgili bir alanda sertifikaya sahip olmaları ve kapsamlı bir eğitimi tamamlamaları gerekmektedir (New Jersey Administrative Code 6A: 9B-8.3; 8.4). Mentörler en azından okul bölgesinin öğretim değerlendirme rubriği ve uygulama aracı, Öğretmenler için Mesleki Standartlar, NJSLs, sınıf gözlem becerileri, yetişkin öğrenimini kolaylaştırma ve öğretim uygulaması hakkında yansıtıcı görüşmelere liderlik etme eğitimini içeren bir öğretim programına sahip kapsamlı bir mentör eğitim programını tamamlar (NJAC, 2015b).

Texas Yasama Meclisi, yeni öğretmenlerin elde tutulmasını artırmak amacıyla 2008 ve 2009 mali yılları için ödeneklerle finanse edilen Yeni Öğretmen Yetiştirme ve Mentörlük (BTIM) programına yetki vermiştir. Program üç ana hedefe ulaşmayı amaçlamaktadır: (a) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin elde tutulmasını artırmak, (b) performanslarını geliştirmek ve (c) genel öğrenci başarısını artırmak. Program ayrıca danışman öğretmenler ve yöneticiler için eğitim ve destek sağlamaya da odaklanmaktadır.

Finlandiya’da Aday Öğretmen Eğitimi Programları. Finlandiya’da öğretmen eğitimi veren bölümler üniversitelerde en çok tercih edilen akademik programlar arasındadır. Bu nedenle, sınava giren adayların %5 ila %10’u arasından seçim yapılarak eğitim fakültesine öğretmen adayları seçilir. Öğretmen yeterlilik yasası, tüm öğretmenlerin Bologna sürecine göre ikinci aşama eğitimini gerektirir; dolayısıyla öğretmenler hem lisans düzeyinde (180 AKTS, üç yıl) hem de yüksek lisans (120 AKTS, iki yıl) düzeyinde eğitim tamamlaması gerekmektedir. Finlandiya’da sadece sekiz üniversitede öğretmen eğitimi programları vardır, bu nedenle kalite kontrol ve tutarlı

standartların elde edilmesi nispeten kolaydır (NCEE, 2021a). Öğretmenlerin işe alımı sürecinde yerel eğitim otoriteleri özel kriterler belirleyebilir (Finnish National Board of Education, 2016; Akt., SETA, 2017). Öğretmen olarak atandıktan sonraki süreçte bölgelerin veya okulların özel ihtiyaçları kapsamında okul düzeyinde veya yerel eğitim otoriteleri aday öğretmen eğitimleri düzenlemektedirler. Ancak, hizmet öncesi eğitime verilen önem ile kıyaslandığında hizmetiçi ya da aday öğretmenlik eğitimi gibi süreçlerin daha az önem verildiği görülmektedir. Finlandiya'nın kapsamlı öğretmen işe alım ve eğitim süreci, ülkenin aday öğretmenlik eğitimine daha az odaklanmasına yol açmıştır, çünkü öğretmenlerinin zaten iyi hazırlanmış olduğunu varsayılmaktadır.

Toom ve Husu (2016) Finlandiya'da hizmet öncesi programların öğretimi tasarlama ve bir öğretmenin çalışmasını planlama, öğretim yöntemlerini kullanma, sınıfı yönetme ve farklı öğrencileri değerlendirme gibi öğretimde temel olan mesleki becerileri tam olarak sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimde profesyonel olarak nasıl gelişeceklerini, kendi eğitim felsefelerini oluşturmayı ve öz değerlendirmeyi öğrenirler (Niemi, 2015).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok eyalette olduğu gibi, okullar ve belediyeler yeni öğretmenlere oryantasyon ve destek sağlamaktan birinci derecede sorumludur. Bu nedenle, yeni öğretmenlere sağlanan destek veya çaba daha az önemli olmuştur ve bu desteklerin kalitesi ve doğası önemli ölçüde değişebilir (NCEE, 2016). Ülke genelinde öğretmenlere altı aylık bir deneme süresi verilir ve bu süre zarfında birçok yerel yönetimin ve okulun yeni personel için destek sistemlerini benimsediği varsayılır. Eğitim Bakanlığı ve öğretmenler birliği, Finlandiya'nın yeni sertifika almış öğretmenler için standartlaştırılmış, ülke çapında bir göreve başlama aşaması sağlamasını tavsiye etmiştir. Bu amaçla, 2008 yılında 'Osaava Verme' (Uzman Akran Grup Mentörlüğü) adlı bir pilot adaylık eğitimi programı başlatılmıştır. Yeni öğretmenlere, deneyimli ve eğitimli öğretmenler tarafından aylık olarak ekipler halinde bir araya gelme fırsatı verir. Bu aylık toplantılarda, yeni öğretmenler küçük gruplar halinde deneyimlerini yansıtır ve karşılaştıkları sorunları nasıl ele alacakları konusunda beyin fırtınası yapar. Osaava ağı ilk ve orta öğretim öğretmenleri hazırlayan sekiz üniversitenin tamamıyla iş birliği içerisindedir.

Çin'de Aday Öğretmen Eğitimi Programları. Çin ekonomisinin ve eğitiminin hızla gelişmesiyle birlikte, öğretmen yetiştirme deneyimi küresel bağlamda önemli bir

yer edinmiştir. Eğitim Bakanlığı (MOE) öğretmen eğitimi programlarına lisans verir, eğitim içeriğini onaylar ve öğretmenleri sertifikalandırır. Çin'deki öğretmenler, üç okul türünden birinde eğitim görmektedir: öğretmenleri okul öncesi ve ilkokul pozisyonları için lise diplomasına eşdeğer niteliklere sahip olan uzmanlaşmış mesleki liseler; liseden sonraki iki yıl boyunca ortaokul öğretmenleri yetiştiren normal üniversiteler; dört yıllık bir lisans programında lise öğretmenleri yetiştiren normal üniversiteler. Öğretmen adayları diplomalarını aldıktan sonra, öğretmenlik sertifikası için iki ek sınava daha girer. İlk olarak, Ulusal Mandarin Dili Testini geçmeleri gerekir; daha sonra pedagoji, psikoloji, öğretim yöntemleri ve öğretim yeteneği alanlarında dört sınava girmeleri gerekir. Adayların bu sınavın bir parçası olarak sınıf yönetimi gibi öğretim becerilerini göstermeleri gerekmektedir. 2014 yılı itibarıyla tüm öğretmenlerin sınavları geçmeleri gerekmektedir (NCEE, 2021).

Son yıllarda, Çinli eğitimciler aday öğretmenlik süreci için danışman/rehber öğretmen atanması, akran öğrenme faaliyetleri, yerel kurumların düzenlediği eğitimler ve okul temelli eğitim kursları ve ders imeceleri gibi farklı yollar geliştirmişlerdir (Wu, Liu ve Li, 2019). Çin'de ekonominin hızla gelişmesiyle birlikte Çin hükümeti, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesine daha fazla önem vermiş ve ilk ve ortaokula yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıl 120 ders saati eğitim almalarını zorunlu tutmuştur.

Şangay için işe alındıktan sonra, yeni öğretmenler, işlerine başlamadan önce en az 120 saatlik eğitimi tamamlamalıdır. 2004 yılında kabul edilen yönetmelikler, eğitimin 'ideolojik ve politik eğitim ve etik eğitimi; öğretmenlerin uzmanlığının güncellenmesi ve genişletilmesi, modern eğitim teorisi ve uygulaması; eğitimsel araştırma, öğretim becerileri ve modern eğitim teknolojisi; modern bilim ve beşeri bilimler bilgisi' gibi içeriklerden oluşmasını zorunlu tutar. Şangay'da, bu eğitime ek olarak, tüm yeni öğretmenlere yaklaşık üç yıl boyunca bir danışman öğretmen atanır. Danışman öğretmenlik süreci, ders gözlemi ve eleştirisi, öğretim yöntemleri ve materyalleri ve sınavların geliştirilmesi ve notlandırılması dahil olmak üzere öğretimin tüm yönlerini içerir. Hem yeni öğretmen hem de danışman öğretmen, yeni öğretmenin gelişiminden sorumludur (NCEE, 2021).

Hong Kong'da aday öğretmenler saha deneyimi performansı, süpervizör derecelendirmeleri ve gözlemler, sınıf öğretimi üzerine düşünceler ve yansıtıcı öğretim günlükleri içeren bir portföy aracılığıyla değerlendirilir. Öğretmen programlarından

birinde, ğretim görevlileri iki yıllık süre boyunca ğretmen adaylarına dokuz denetim ziyareti gerçekleştirir (Wang vd., 2003)

Kanada’da Aday ğretmen Eğitimi Programları. Kanada’da üniversitelerde yaklaşık 50 ğretmen eğitimi programı vardır. Öğrencilerin herhangi bir seviyede öğretmenlik yapabilmeleri için bir lisans eğitim derecesini veya ek bir eğitim sertifikasına sahip bir lisans derecesini tamamlamaları gerekir. Bu eğitimin ardından, bölgelerin çoğu ya bir sınav ya da sertifika süreci yoluyla başka bir değerlendirme de yapar. Öğretmenlik eğitim programlarını tamamlayan öğretmenler, genel veya teknoloji eğitimi, İngilizce veya Fransızca, sınıf aralığı ve konulara göre değişen bir Temel Yeterlilik alırlar. Öğretmenlerin en az iki ardışık sınıf bandında (1-3. sınıflar, 4-6. sınıflar, 7-10. sınıflar ve 11-12. sınıflar) nitelikli olmaları gerekir.

Ontario’da ğretmen eğitiminden mezun olduktan sonra, en az bir yıl boyunca devam eden bir aday öğretmenlik programı sunar. Yeni Aday ğretmen Programına katılan öğretmenler ve bu programda danışman/rehber ğretmen olarak görev alanlar daha az derse girerler. Yeni ğretmenler, yıl boyunca rehberlik ve desteklemek için tasarlanmış profesyonel gelişime de katılırlar (NCEE, 2021c).

British Columbia’da öğretmenler için adaylık eğitimi sunan dokuz niversite vardır. Programlar bir ila iki yıl sürer ve hepsi uygulamaya dayalı etkinlikler içerir. Bir hazırlık programını tamamladıktan ve ‘Profesyonel Sertifika’ kazandıktan sonra öğretmenlere, okul kurulları tarafından maaş seviyelerini belirlemek için kullanılan bir ğretmen Kalifikasyon Hizmeti kategorisi atanır (NCEE, 2021c).

Almanya’da Aday ğretmen Eğitimi Programları. Almanya’da ğretmen eğitiminin yapısı ve öğretime giden yollar, 16 eyaletteki farklı okul sistemlerinin organizasyonu ve yapısı ile yakından bağlantılıdır. Yatay ve dikey yapıların bu karışımının bir sonucu olarak, farklı eyaletlerde belirli bir okul türü için öğretmenlik derecelerinden (rneğin Bavyera’da) veya farklı türlerin bir kombinasyonu için bir ğretim derecesine kadar çok sayıda ğretim derecesi vardır (Kotthoff ve Terhart, 2013).

Almanya’da ğretmen eğitimi iki aşamaya ayrılmıştır. İlk aşama niversite bünyesinde gerçekleştirilir ve 'Birinci Devlet Sınavı' (Erstes Staatsexamen) ile tamamlanır. İlk aşama açıkça akademik konu bilgisinin ve ilgili konu didaktiğinin edinilmesine yönelik iken, ikinci aşama daha uygulamaya dönüktür ve genç öğretmenleri

mesleki görevlerine ve okuldaki çalışmalarına hazırlamayı amaçlar. İyi organize edilmiş bir adaylık eğitimi örneği, üniversitedeki ilk eğitimden sonra, yarı zamanlı öğretmenlik yaparak öğretmenin desteklendiği *Referendariat* adlı 2 yıllık bir aşamanın olduğu Almanya'dır. 1,5 ile 2 yıl arasında süren ikinci aşama, üniversitelerden bağımsızdır ve her eyaletin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenen özel 'öğretmen yetiştirme seminerleri' ve 'eğitim okulları' ile organize edilir. Birinci aşamayı başaran adaylar stajyer öğretmen olarak bir okulda görevlendirilmektedir. Bu süre içerisinde adaylar, bölgelerindeki Hizmet İçi Eğitim Merkezi tarafından düzenlenen seminerlere katılır ve okulda danışman öğretmen gözetiminde ders verirler (Froaker, 2006). 'İkinci Devlet Sınavı' (Zweites Staatsexamen) bu ikinci aşamanın başarıyla tamamlanmasının ardından verilir. Hem birinci hem de ikinci sınav, üniversite tarafından değil, her eyaletin Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmeliklerle kontrol edilir ve yönetilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenler, danışman öğretmenler ve akranlar tarafından sürekli olarak değerlendirilir ve bir danışman gözetimindedir. Mesleğe atanmada sınav üniversitenin değil, okul yönetiminin kontrolü altında yapılırken, bu aşamanın şekillendirilmesi ilgili okul ve yerel okul yetkililerinin ortak sorumluluğundadır. Hizmete girdikten üç yıl sonra, öğretmenler daimî memur statüsünü elde eder (Zuljan ve Požarnik, 2014).

Fransa'da Aday Öğretmen Eğitimi Programları. Fransa'da temel öğretmenlik eğitimindeki öğretim programı çerçevesi ve göreve başlama dönemi için ulusal düzeyde merkezi olarak karar verilir. Bologna Süreci'ne göre öğretmen eğitimi beş yıla çıkarılmıştır ve IUFM'lerin (Institut universitaire de formation des maîtres -2013'e kadar öğretmen eğitimi için üniversite kurumları) rolünde bazı değişiklikler getirmiştir. Diğer ülkelerde olduğu gibi en büyük zorluk, araştırmaya odaklanan üniversite dünyası ile uygulamaya odaklanan okullar dünyası arasındaki çatışmanın nasıl yönetileceğidir. Eylül 2013'te IUFM'lerin yerini 'Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education' (ESPE) aldığı anda uygulanan reform, okullardaki pratik dönemleri (practicum), özellikle yüksek lisans programının ikinci yılında güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bakanlık, özellikle öğretmen adaylarının işe alınması için yapılan ulusal rekabete dayalı sınavlar (concours) aracılığıyla, yüksek öğretimin diğer sektörlerine göre öğretmen eğitimi üzerinde daha fazla kontrole sahiptir (Saciolotto-Vasylenko ve Fave-Bonnet, 2011).

Fransa’da öğretmen eğitiminde eş zamanlı eğitimi benimseyen diğer OECD ülkelerinden farklı olarak konuya odaklanan üniversite eğitiminin ilk aşaması ve pedagoji ve pratiğe odaklanan ikinci aşaması olmak üzere ardışık bir yöntem izlenmektedir (OECD, 2019). TALIS’e katılan OECD ülkeleri ve ekonomilerdeki öğretmenlerin %42’sine kıyasla, öğretmenlerin yalnızca %17’si mevcut okullarına katıldıklarında bir tür resmi veya gayri resmi adaylık eğitimine katıldıklarını bildirir. OECD’deki okul müdürleri genel olarak mentörlüğün daha az deneyimli öğretmenleri eğitimlerinde desteklemek için önemli olduğunu düşünürken (OECD genelinde %77 ve Fransa’da %89 böyle düşünüyor), aday öğretmenlerin yalnızca %17’si atanmış bir mentöre sahiptir.

Fransa’da aday öğretmenler ilk iki yıl boyunca özel destek alır. İşe alım sınavını geçtikten sonraki ilk yıl, bir danışman/rehber öğretmen desteği ve bir okul müfettişinin sınıf gözlemi yoluyla geri bildirimi ile bir deneme süresidir. Ayrıca, aday öğretmenlere ilk yılda dört hafta ve ikinci yılda iki hafta olmak üzere eğitim seminerleri sunulur (Sacilotto-Vasylenko ve Fave-Bonnet, 2011, s. 185).

‘Formasyon’ stajyer öğretmenlerin katıldığı eğitim programını, ‘formatörler’ ise bu programı yürüten eğitimcileri ifade eder. Formasyon eğitimi sürecinin bir parçası olarak, yeni öğretmenler ders planları üzerinde çalışır, ödevleri notlandırır, küçük gruplar halinde ders verir, deneyimli öğretmenlerin derslerini izler ve ortaya çıkan soruları dile getirir (Wong vd., 2005)

Japonya’da Aday Öğretmen Eğitimi Programları. Japonya’da öğretmenliğe giriş sınavında tüm adaylar beş alandan oluşan Ulusal Giriş Sınavına girmek zorundadır: Japonca, yabancı dil, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler. Ulusal Giriş Sınavında en yüksek puanı alan adayların en prestijli öğretmen eğitimi programlarına katılma olasılığı yüksektir. Çoğu ulusal üniversite aynı zamanda Ulusal Giriş Sınavına ek olarak kendi giriş sınavlarını yapar. Her lisans programı, belirli konulardan oluşan kendi sınavına sahip olabilir (yani, matematik ana programında ileri matematik sınavı olabilir). Bir adayın kabul edilip edilmeyeceğine karar verilirken her iki sınav türündeki performansı dikkate alınır. Bazı durumlarda, mülakatlar da bir giriş şartı olarak kullanılır (Wang vd., 2003).

Eğitim Personeli Eğitimi Konseyi, Öğretmen Eğitimi Programının Gözden Geçirilmesinden ve Onaylanmasından Sorumludur. Japonya’da öğretmen adayları, müdürün onayıyla deneyimli bir öğretmen tarafından denetlenir ve değerlendirilir; ayrıca,

öğretmen eğitimi programından üyelerden oluşan bir komite bu değerlendirmeleri resmi olarak inceler. Japonya'da, her Eyaletin Eğitim Kurulu, üniversite ders kredilerini onayladıktan sonra öğretmen sertifikaları verir (Wang vd., 2003) .

Japonya'da aday öğretmenler, mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla ilk yıllarında herhangi bir deneyimli öğretmenin açık sınıflar olarak adlandırdıkları dersine katılmaya ve gözlem yapmaya teşvik edilmektedir (Wong vd., 2005). Eğitim sürecinin etkinliğini artırmak için, aday öğretmenin okuldaki ders yükünün azaltılmasına ek olarak 'Shokuin Shitsu' (Ders Çalışması) olarak bilinen ve tüm eğitimcilerle toplantıların paylaşılmasını içeren bir süreç aracılığıyla okuldaki deneyimli eğitimcilerin sahip olduğu uzmanlık zenginliğine erişmesi hedeflenmektedir (Gözel ve Erdem, 2016).

İngiltere'de Aday Öğretmen Eğitimi Programları. İngiltere'deki tüm yeni öğretmenlerin Eylül 1999'dan bu yana öğretmenlik yapabilmek için bir adaylık eğitiminden geçmeleri gerekmektedir (Heilbronn, Jones, Bubb ve Totterdell, 2002). Ayrıca, İngiltere'deki Yükseköğretim Akademisi'nin yardımıyla 'Öğretmen Eğitimcisi Olmak: göreve başlama kriterleri' geliştirilmiştir (Myint ve Keczer, 2022).

İngiltere'de bir okulda istihdam edilen tüm yeni öğretmenler, yasa gereği bir adaylık eğitimini tamamlamış olmalıdır. İleri eğitimde veya bağımsız sektörde, akademilerde, ücretsiz okullarda öğretmenlik yapmak için yasal bir zorunluluk yoktur. Erken Kariyer Çerçevesi temelli bu eğitimin, ek bir eğitim olmaktan ziyade adaylık eğitiminin merkezinde olması gerekmektedir. Yetkili kurum, başöğretmenlerin/müdürlerin kariyerinin başındaki öğretmenler için açıkça Erken Kariyer Çerçevesi'ne dayalı bir adaylık eğitimi programı hazırladığını kontrol eder (Department for Education, 2023).

Adaylık eğitimi başlangıç öğretmen eğitimi ile öğretmenlik kariyeri arasındaki köprü olarak değerlendirilmektedir. Erken Kariyer Çerçevesi tarafından desteklenen yapılandırılmış bir gelişim, destek ve mesleki diyalog programı ile Öğretmen Standartlarına göre performansın izlenmesi ve değerlendirilmesini bir araya getirir. Eylül 2021'den itibaren geçerli olmak üzere değiştirilmiş haliyle, adaylık sürecini bir yıldan iki yıla çıkarmaktadır (Department for Education, 2023).

Erken Kariyer Çerçevesi, davranış yönetimi, pedagoji, öğretim programı, değerlendirme ve profesyonel davranışlar gibi beş ana alanda, sekiz Öğretmen Standartı ile uyumlu sekiz bölümde sunulmuştur. Davranış yönetimi, yüksek beklentiler; pedagoji,

öğrencilerin nasıl öğrendiği, sınıf uygulaması ve uyarlanabilir öğretim; öğretim programı, değerlendirme ve mesleki davranışları kapsamaktadır. Erken Kariyer Çerçevesi, Öğretmen Standartları etrafında sunulan bir değerlendirme çerçevesi değildir. Aday öğretmenler Öğretmen Standartlarına göre değerlendirilir (Department for Education, 2019).

Adaylık eğitimini tamamlayan ve göreve başlama döneminin sonunda Öğretmen Standartlarını karşılayamadığına karar verilen bir öğretmen yasal olarak öğretmen olarak istihdam edilemez. Adaylık sürecinde öğretmenlerin ders yükü azaltılmalı ve bu süre zarfında adaylık eğitiminin gerekliliklerini yerine getirmelidirler. Başöğretmen/müdür, düzenli izleme ve destek sağlamak ve değerlendirmeyi koordine etmek üzere aday öğretmenin eğitmeni olarak görev yapacak bir kişi belirlemelidir. Bu eğitmenin başarılı bir şekilde çalışmak için gerekli beceri ve bilgiye sahip olması ve aday öğretmenin Öğretmen Standartlarına göre ilerlemesini değerlendirebilmesi beklenir. Aday öğretmenlerin resmi değerlendirmeleri ya başöğretmen/müdür ya da başlangıç eğitmeni tarafından yapılmalıdır. Mentörler, aynı zamanda aday öğretmenlik eğitmeni olarak görev yapmadıkları sürece resmi değerlendirmeler yapmamalıdır (Department for Education, 2023)

Tablo 2

Çeşitli Ülkelerde Adaylık Eğitimi

	Türkiye	ABD	Finlandiya	Çin	Kanada	Almanya	Fransa	Japonya	İngiltere
Eğitim Süreci	Üniversite sonrası Aday Öğretmen Yetiştirme Programı uygulanır.	Lisans eğitimi (genellikle eğitim fakültesi veya öğretmenlik bölümü)	Lisans eğitimi + yüksek lisans zorunludur.	Öğretmenler meslek liseleri, normal üniversiteler veya dört yıllık lisans programların da yetiştirilir.	Lisans eğitimi veya ek öğretmenlik sertifikası gerekir.	Üniversite eğitimi sonrası 2 aşamalı bir süreç uygulanır: teori + uygulama.	5 yıl (Bologna Süreci'ne göre) - Ardışık model: İlk aşama üniversite eğitimi, ikinci aşama pedagojik ve pratik eğitim.	Lisans eğitimi + Ulusal Giriş Sınavı + uygulama eğitim.	Göreve başlama aşamasında 1-2 yıl (Erken Kariyer Çerçevesi) - Yapılandırılmış mesleki gelişim programı.
Sertifikasyon	KPSS ve mülakat sonrası öğretmen sertifikası alınır.	Öğretmenlik sertifikası eyaletlere göre değişir, sınav ve staj şarttır.	Eğitim programı mezunları sertifika ile atanır.	Ulusal Mandarin Dili Testi ve öğretmenlik sınavlarını geçmek zorunludur.	Çoğu eyalette sınav ve sertifika süreci uygulanır.	Birinci ve İkinci Devlet Sınavları başarıyla tamamlanmalıdır.	Ulusal rekabete dayalı sınav (concours) ile öğretmenlik sertifikası verilir.	Lisans tamamlandıktan sonra deneyimli öğretmen gözetiminde sertifikasyon süreci.	Öğretmen Standartlarına göre değerlendirme yapılır, sertifikasyon için görev süresi sonunda Öğretmen Standartları karşılanmalıdır.
Danışmanlık Süreci	Aday öğretmenlere danışman öğretmen atanır.	Okullarda rehber öğretmenler adaylara destek verir.	Yeni öğretmenlere rehberlik sağlayan deneyimli öğretmenler atanır.	Yeni öğretmenlere 3 yıl boyunca danışman öğretmen atanır.	Aday öğretmenlere rehber öğretmen atanır ve program süresince desteklenirler.	Stajyer öğretmenler danışman öğretmenler eşliğinde eğitimlerini tamamlar.	İlk yıl: Danışman/rehber öğretmen desteği, okul müfettişi gözlemi.	Deneyimli öğretmen gözetiminde eğitimin yanı sıra açık sınıflara katılım ve gözlem.	Başöğretmen/müdür tarafından düzenli izleme ve destek sağlanır, aday öğretmenle sürekli iletişim.

(Devam ediyor)

Tablo 2 (Devam)

Çeşitli Ülkelerde Adaylık Eğitimi

	Türkiye	ABD	Finlandiya	Çin	Kanada	Almanya	Fransa	Japonya	İngiltere
Mesleki Gelişim	Mesleki gelişim programları uygulanır.	Aday öğretmenler çeşitli mesleki gelişim faaliyetlerine katılır.	Öğretmenlerin sürekli eğitim alması teşvik edilir.	Şangay’da yeni öğretmenlere işe başlamadan önce 120 saatlik mesleki eğitim zorunludur.	Profesyonel gelişim programlarına katılım zorunludur.	Hizmet içi eğitim merkezleri tarafından seminerler düzenlenir.	Eğitim seminerleri (1. yıl: 4 hafta, 2. yıl: 2 hafta).	Deneyimli öğretmenlerle toplantılara katılım, mesleki gelişim için açık sınıf gözlemleri yapılır.	Erken Kariyer Çerçevesi kapsamında sürekli mesleki gelişim ve destek sağlanır.
Uygulamalı Eğitim	Sınıf içi uygulama ve gözlem zorunludur.	Eğitim sırasında staj ve uygulama yoğun olarak yer alır.	‘Osaava Verme’ (Uzman Akran Grup Mentörlüğü)	Eğitimde sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri uygulamalı olarak değerlendirilir.	Uygulamaya dayalı etkinlikler bir veya iki yıl süren programların parçasıdır.	1,5-2 yıl süren Referendariat dönemi boyunca ders gözlemi ve uygulamalı eğitim yapılır.	Eğitim seminerleri ve okulda pratik eğitim (ilk yıl 4 hafta, ikinci yıl 2 hafta).	Uygulama eğitimi sırasında derslere katılır ve deneyimli öğretmenlerin sınıflarını gözlemler.	Ders yükü azaltılır, pratik uygulamalar ve gözlemlerle eğitim süreci desteklenir.

Aday öğretmen eğitimi programları profesyonellerin ve yeni öğretmenlerin iş birliği yapmak için zaman ayırmalarını teşvik eden destekleyici bir ortamda birlikte öğrenme fırsatlarını, öğretmenlik alanında kademeli bir kültürleşmeyi ve birlikte öğrenme fırsatlarını içermelidir. Japonya, Almanya, Yeni Zelanda, seçili ABD eyaletleri ve diğer bölgeler, genel olarak umut verici görünen politikalara sahiptir. Örneğin, Çin Taipei'de yakın zamanda Japonya ve Almanya'dakine benzer şekilde yeni başlayan öğretmenler için bir yıllık stajyerlik uygulaması başlatılmıştır. İsviçre'nin Zürih ve Lucerne'de farklı okullardan yeni öğretmenler, kolaylaştırıcılar ve deneyimli öğretmenlerden oluşan grupların düzenli olarak bir araya gelerek tartışma ve yansıtma yapmalarına olanak tanıyan programları bulunmaktadır (Howe, 2006).

En etkili adaylık eğitimi programları, uzman danışmanlar ve yoğun hizmet içi eğitim kullanır. Kanada ve ABD'nin öğretmen eğitimi ile karşılaştırıldığında, Almanya, Japonya ve Yeni Zelanda'da öğretmenlik eğitimi çok daha kapsamlıdır. Almanya, öğretmen adaylığı için staj modelini tamamen benimsemiştir. Yeni Zelanda, yeni öğretmenleri yüzde yüz ücretle 0,8 öğretim yüküyle destekler (Howe, 2006). Ancak, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Arjantin), Şili, Finlandiya, İtalya, Litvanya, Slovenya'da deneyimsiz öğretmenlerin yalnızca %5 ila %10'unun atanmış bir danışman öğretmeni vardır. Deneyimsiz öğretmenlerin %50'den fazlasının Kazakistan, Yeni Zelanda, Şangay (Çin) ve Singapur'da atanmış bir danışman öğretmeni vardır (OECD, 2019-2).

Ayrıca, Japon öğretmenler ilk yıllarında yoğun mentörlük aldıktan sonra beş, on ve yirminci yıllarda mesleki gelişim programlarına katılırlar (Ahn vd., 2018). Mentörlük uygulamaları Finlandiya'da yüksek öğrenci başarısı ile ilişkilendirilmektedir (Heikkinen, Wilkinson, Aspfor ve Bristol, 2018). Burada hizmet öncesi, göreve başlama ve sürekli eğitim programları grup merkezli, araştırmaya dayalı yaklaşımlar kullanılarak uygulanmaktadır. Kariyerlerinin erken dönemlerinde başlayan bu grup merkezli mentörlük (GCM) teknikleri, dil gelişimi ve etkileşimi teşvik eden etkinlikler aracılığıyla eğitimcilerin birbirlerinden öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Heikkinen vd., 2018; Stewart, 2012).

Adaylık döneminde desteğe duyulan ihtiyaç çeşitli çalışmalarda vurgulanmıştır (Darling-Hammond, 2010; Feiman-Nemser, 2001) ve özellikle PISA gibi uluslararası karşılaştırmalı sınavlardan daha yüksek puan alan ülkelerde bu desteği sağlama aracı

olarak danışman öğretmenlik uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunun nitelikli uygulayıcılar kategorisinde olduğu Finlandiya'da (OECD, 2015), Osaava Verme (Driskell, 2015) olarak bilinen bir uygulama aracılığıyla 2008'den beri deneyimsiz öğretmenler için uzmanların rehberliğinde grup mentörlüğü sağlanmaktadır. Benzer şekilde, Şanghay'da, aday öğretmenler adaylık eğitimi programının bir parçası olarak ders hazırlama ve öğretme-araştırma gruplarına ait bir kültüre katılırlar (Wong vd., 2005). Bu uygulama ile deneyimsiz öğretmenlerin derslerinin tartışılması ve ders analizleri yoluyla derslerinin geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır. Mentörlük, yeni başlayan öğretmenler için azaltılmış öğretim atamaları, genişletilmiş staj programları ve kapsamlı hizmet içi eğitim bu örnek uygulamalardan bazılarıdır. Düşünme ve yansıtma için zaman ayırmak çok önemlidir. Deneyimsiz öğretmenlere deneyimli, nitelikli ve özel olarak eğitilmiş danışmanlar sağlanması, bu öğretmen eğitimi denklemindeki önemli bir bileşendir. Son olarak, aday öğretmen eğitimi programları, değerlendirmeyi değil, yardımı teşvik ederek mesleki gelişimi zenginleştirmelidir.

Danışman Öğretmenlik Uygulaması (Mentörlük)

Mentörlük Tanımı

‘Bilgili bir kişinin daha az bilgili bir kişiye yardım ettiği’ bir durum olarak tanımlanan mentörlük (Eisenman ve Thornton, 1999), yönder (TDK, 2021) olarak sözlükte yerini bulmakta ve kişilerin gelişimlerine, yeni ortamlara uyum sağlamalarına, yeni bilgiler ve beceriler kazanmalarına destek olmak için işe koşulmaktadır. Mentörlük genel olarak akıl hocası, danışman, yaşam koçu (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012) gibi terimlerle ve ‘herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse’ olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Roberts (2000) mentörlüğü; daha bilgili ve deneyimli kişiden daha az deneyimli kişiyi kariyer ve bireysel gelişimini kolaylaştırmak amacıyla, yansıtma yapması ve öğrenmesi için desteklediği, cesaretlendirdiği resmi bir süreç olarak tanımlamıştır. Mentörlük üzerine yapılmış çalışmaların en öncüllerinden birinde mentörlük olgusu iki yönlü olarak incelenmiştir: (a) duygusal destek, beceri geliştirme ve çalışma performansı vurgusu ile yardım etmeye yönelik kavramlar ve (b) gelişmiş kariyer fırsatı ve ödül vurgusu gibi ilerlemeye yönelik kavramlar (Little, 1990).

Mentörlük üzerine çalışmalar, mentörlük programların yeni öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ilerlettiğini, öğrencilerin öğrenmesini geliştiren etkili öğretim uygulamaları tasarlama ve uygulama yeteneklerini artırdığını ve yıpranma oranını düşürdüğünü ortaya koymuştur (Ingersoll ve Strong, 2011; Heikkinen vd., 2018). Ayrıca, mentörlük uygulamaları paydaşların arasındaki etkileşimi de kolaylaştırmakta ve iyileştirmektedir (İnelmen, 2004). Dolayısıyla, mentörlerin öğretmen faktörünün uyum süreci üzerindeki olumlu etkisi kaçınılmazdır (Öztürk, 2016). Öğretmenlerin deneme yanılma yerine rehberli uygulamalarla mesleği öğrenmesiyle öğrencinin öğrenme sürecine daha kısa sürede odaklandıkları ve öğretmenlik mesleğini daha uzun süre icra ettikleri görülmüştür (Weiss ve Weis, 1999).

Mentörlük alanı eğitimde en iyi uygulamalarla ilgili önerilerle doludur, ancak birçoğu deneysel araştırmalarla desteklenmemektedir. Bu durum kısmen mentörlüğün çok farklı terim, kavramsallaştırma ve uygulamaların kullanılmasıyla sonuçlanmasından kaynaklanmakta ve halihazırda bilinenleri sentezlemesinin zor olduğuna inanılmaktadır (Brondyk ve Searby, 2013). Smith ve Ingersoll (2004), öğretimin ilk yıllarında mentörlük ve aday öğretmen eğitimi programları yoluyla destek sağlanan öğretmenlerin mesleği bırakma olasılıklarının daha düşük olduğunu belirtmiştir.

Mentörlük Tarihi Gelişimi

Mentörlük teriminin türetildiği destanda, Odysseus savaşa giderken oğlu Telemachus'u bakımı ve rehberliği için bir mentöre emanet eder. Mentör bu destanda bilgelik, bütünlük ve kişisel yatırımın ifadesidir (Little, 1990). Kökenleri Antik Yunan'a dayanan bu kavram günümüzde ise göreve yeni başlayan veya daha az deneyimli bir uygulayıcının (aday öğretmen), daha deneyimli bir uygulayıcı (mentör) tarafından, öncelikle aday öğretmenin uzmanlığının geliştirilmesine yardımcı olmak ve öğretmenlik kültürüne uyumunu kolaylaştırmak için tasarlanmış bir destek olarak tanımlanır (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009). Genel bir tanım olarak mentörlük, kişisel, manevi veya kariyer gelişimi sağlamak için mentörler ve danışanlar arasında bilgelik, destek, öğrenme veya rehberlik alışverişi süreci olarak tanımlanabilir (Parsloe ve Wray, 2000).

Gaede (1978) ve Veenman (1984) mentörlüğün özellikle yeni öğretmenlerin öğretilenler ile karşılaştıkları arasındaki farklılıklarla baş etmede problemler yaşadıklarından erken dönemde işten ayrılmalarını önlemek amacıyla geliştirildiğini öne

sürse de 1990'larda ABD'de alternatif sertifika programlarında lisans almış yeni öğretmenlerin genellikle diğer lisans programlarıyla aynı standartları sağlamadığından mesleki ihtiyaçlarını karşılamak için daha popüler hale geldiği ifade edilmiştir (Feiman-Nemser, 1990).

Günümüzde ise ilgili alanyazında, mentörlüğün yeni göreve başlamış öğretmenlerin birçok farklı yönlerden gelişimine katkı sağladığına ilişkin çalışmalara (Darling-Hammond, 1998; Cunningham, 1999; Malderez ve Bodoczky, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Luft ve Patterson, 2002; Israel, Pattison, Moshirnia ve Newton, 2008; Öztürk, 2016) yer verilse de mentörlüğün nasıl tanımlandığı, kavramsallaştırıldığı ve kuramsallaştırıldığına ilişkin çalışmalar sınırlıdır. Mentörlük ile ilişkili faaliyetler ve eylemler, kavramlar, anlamlar ve eş zamanlı sosyal ilişkiler de ulusal bağlamlarda farklılıklar gösterir. Bununla birlikte, hizmet öncesi eğitime karşı hizmet içi eğitim, mentörlük ve öğretmenlerin adaylık sürecinin esasları tartışılacak bir konudur (Darling-Hammond, 2000). Birçok adaylık eğitimi programının oldukça yüzeysel yapısı ve 'mentörlük' kavramına ilişkin olarak mentörlüğün modaya uygun bir trend haline gelmesi (Wong, 2001) bu kavrama yönelik eleştirilerdendir. Colley (2003) ise mentörlüğün 'kötü tanımlanmış, yetersiz kavramsallaştırılmış ve zayıf bir şekilde kuramsallaştırılmış bir uygulama' olduğunu belirtmiştir.

Mentörlük ve Aday Öğretmen Eğitimi

Öğretmen gelişim sürecinde bir aşama sonraki aşamaları etkilediğinden, öğretmenliğin ilk beş yılında meydana gelen gelişimsel olaylar kritik olarak tanımlanmaktadır (O'Brien, 2009). Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler ilk yıllarını büyük bir endişe dönemi olarak ifade ettiğinden deneyimli meslektaşlarından destek ve iş birliği son derece önemlidir (Johnson, 1996). Aday öğretmenler için yaşadıkları zorluklar yıllarca sürebilecek ciddi problemlere yol açabilir. Aday öğretmenlere yeterli destek sağlanamazsa düşük düzeyde mesleki motivasyon ve düşük düzeyde bağlılıkla öğretmeye devam edebilirler (Flores ve Day, 2006). Tüm bu zorluklar ve endişelerle öğretmenliğe devam ettiklerinde genellikle tükenmişlik yaşarlar (Akçor ve Savaşçı, 2020). Ülkemizde genç ve deneyimsiz öğretmenler arasında daha yüksek tükenmişlik eğilimi olduğu (Demirel ve Cephe, 2015) ifade edilmiştir.

Etkili bir eğitimci olmak için gereken bilgi ve becerilerin büyük bir kısmı, sınıfta öğretmenlik yapılan ilk iki yıl boyunca öğrenilir (Ingersoll ve Strong, 2011). Uygulama toplulukları (Farnsworth, Kleanthous ve Wenger-Trayner, 2016), işbirlikçi öğrenme ve sosyal yapılandırmacılık (Vygotsky, 1980) gibi teorilerden kaynağını alan mentörlük, daha deneyimli bir öğretmenin, rol model, destekçi, motive edici, eğitmen, gösterici, lider, ortak ve koç olmak üzere çeşitli rollerde hareket ederek aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarını geliştirmelerine yardımcı olduğu süreçtir (Bigelow, 2002). Darling- Hammond (2008) öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde kolektif ve işbirlikçi bir odakta bir araya getirilmesinin öğretimin etkililiğini artırabileceği ve böylece öğrencilerin akademik başarı düzeylerini artırabileceği için mentörlük programlarından yararlanabileceğini öne sürmektedir. Adaylık eğitimi ve mentörlük terimleri sıklıkla birbirlerinin yerine kullanılmaktadır ve adaylık eğitimi programları genellikle mentörlüğü zorunlu bir bileşen olarak içermektedir; mentörlük çoğu aday öğretmenlik eğitimi programının temel taşıdır (Hochberg Desimone, Porter, 2015).

Ehrich, Hansford, Tennent (2004) eğitim, iş ve tıp alanlarında 300'den fazla araştırmaya dayalı mentörlük makalesinin analizinde, mentörlüğün öğrenme, kişisel büyüme ve mesleki yeteneklerde gelişme gibi olumlu sonuçlar doğurduğunu bulmuştur. Dolayısıyla mentörlüğün nasıl kuramsallaştığının, hangi boyutlarla ele alındığının incelenmesi gereklidir. Oetjen ve Oetjen (2009), ise mentörün mentinin bilgiyi nasıl inşa ettiğine ve bilgiyi inşa etmelerine yardımcı olacak becerileri nasıl ürettiklerine dair farkındalık geliştirmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Bu çalışmalar, mentör desteği gören aday öğretmenlerin öğrencileriyle daha iyi ilişkiler geliştirdiğini, disiplin sorunlarıyla daha iyi başa çıktığını ve öğretim programı ve öğretim araçlarını tanıdığını, dolayısıyla öğretim ve öğretimsel tercihlerine daha fazla odaklandığını öne sürmüştür. Mentörlük ve koçluk üzerine 60 deneysel çalışmayı gözden geçiren bir meta-analizde, mentörlüğün birçok bağlamda ‘öğretmenlerin sınıftaki eğitimi geliştirmek ve bilgiyi yeni sınıf uygulamalarına dönüştürmek için önemli bir kaldıraç’ olarak hizmet ettiğini belirterek, yeni öğretmenlerin gelecekteki uygulamalarını ve inançlarını oluşturmada güçlü bir araç olduğu ifade edilmiştir (Kraft, Blazar ve Hogan (2018), s. 551).

Eğitimde mentörlüğü inceleyen çalışmaların çoğu küçük ölçekli, nitel çalışmalardır (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005; Levine, 2006). Aday öğretmenler için faydalar arasında daha az yalnızlık hissi, daha fazla özgüven ve özsaygı, profesyonel

gelişim, kendini yansıtmak için daha fazla fırsat, problem çözmede gelişmiş bir kapasite, gelişmiş davranış ve sınıf yönetimi becerileri, okul topluluğunda daha kolay sosyalleşme, zamanı ve iş yükünü daha iyi yönetebilme, okuldaki normlara, standartlara ve beklentilere uyum sağlama konusunda destek olarak sıralanabilir (Hobson vd., 2009).

Mentörlüğün aday öğretmenlere yönelik faydaları ile ilgili yapılan çalışmalar çeşitli başlıklar altında incelenmişlerdir. Cunningham (1999) bu faydaları (a) fakültenin okul kültürüne alışması, (b) etkili öğretimin arttırılması, (c) artan iş tatmini, (d) canlılık, (e) akademik üretkenlik, (f) meslektaşlık, ve (g) akılda tutma gibi başlıklar halinde sıralamıştır.

Benzer bir çalışmada, Malderez ve Bodoczky (1999) İngilizce öğretimi alanında mentörlerin rollerini (1) ilham veren ve gösteren bir model; (2) eğitim sisteminin net bir şekilde anlaşılmasını sağlayan bir kültürleştirici; (3) danışanı uygun kişilerle tanıştıran bir sponsor; (4) seslendirme tahtası görevi gören ve danışanın öğretim uygulamalarını tartışması için güvenli fırsatlar sağlayan bir destekçi ve (5) danışanın mesleki öğrenme hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak için pedagojik fikirleri kolaylaştıran bir eğitimci olarak sıralamıştır. Ayrıca mentörlük sayesinde hem mentörlerin hem de mentilerin teknik, akademik, pedagojik ve mesleki becerilerinin geliştiği (Alemdağ ve Erdem, 2017; Baran, 2016) ve mentörün sağladığı desteğin faydalı olduğu (Ligadu ve Anthony, 2015) çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur.

Mesleğin ilk yılında herhangi bir rehber öğretmenle çalışmayan aday öğretmenler, daha sık güçlüklerle karşılaşır (Öztürk, 2016). Danışman öğretmenler sayesinde öğretmenlere okul uygulamaları ve politikaları, kişisel beklentiler ve görevler hakkında bilgi sağlanarak okul ve sınıf ortamlarında ortaya çıkabilecek sorunları düşünme ve çözme becerileri kazandırılabilir (Spanorriga, Tsiotakis ve Jimoyiannis, 2018). Mentörlük, daha deneyimli öğretmenlerin daha az deneyimli öğretmenleri desteklediği okullarda bir destek yapısıdır. Okul müdürlerinin çoğu mentörlüğün öğretmenlerin çalışmaları ve öğrenci performansı için son derece önemli olduğunu düşünürken, OECD genelinde ortalama olarak beş yıla kadar öğretmenlik deneyimi olan öğretmenlerin yalnızca %22'si atanmış bir mentöre sahiptir (OECD, 2019).

Mentörlük, öğretmen mükemmelliğinin önemli unsurları olarak kabul edilen pedagoji, içerik ve kültürel farkındalık konusundaki anlayışlarını geliştirebilir (Luft ve Patterson, 2002; Feiman Nemser, 2001; Darling Hammond, 1998). Ayrıca, yeni öğretmenlerin öğretmen hazırlama uygulamaları, öğretim programı bilgisi ve

davranışlarının yanı sıra öğrenci davranışları hakkında bilgi edinebilmeleri ve mentörlük ve adaylık eğitimi programlarının yardımıyla kendilerini daha profesyonel hissetmeleri sağlanmaktadır (Israel, Pattison, Moshirnia ve Newton, 2008).

Ek olarak, adaylık eğitimi ve mentörlük programlarının mesleki gelişimi teşvik ederek öğretmenlerin kariyerlerinde ilerleme şansını artırdığı keşfedilmiştir (Carr ve Evans, 2006). Deneyimsiz öğretmenler sıklıkla yardım isterler ve hızlı yardım için sıklıkla mentörlerine başvururlar (Yaylı, 2018). Genç öğretmenlerin gelecekteki kariyerleri, mentör öğretmenlerinden aldıkları geri bildirimlerin niteliğinden önemli ölçüde etkilenmektedir ve birçoğu okullarda mentör desteğinin olmamasından yakınmaktadır (Genç, 2016). Darling-Hammond'a (2000) göre, teori ve pratiği bütünleştiren bir eğitim alan öğretmenler kariyerlerinde daha dayanıklı olacaklardır.

Sonuç olarak mentörlük, deneyimlerin paylaşılmasını, destek ve cesaret verilmesini içeren uzun vadeli bir süreçtir. Mevcut araştırmalar, mentörlük programlarının yeni öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ilerlettiğini, öğrencilerin öğrenmesini iyileştiren, artan iş tatmini sağlayan ve yeni öğretmenlerin yıpranma oranını düşüren etkili öğretim uygulamaları tasarlama ve uygulama yeteneklerini sağladığını ileri sürer (Ingersoll ve Strong, 2011).

Aday Öğretmen Eğitiminde Mentörlük Temelleri

Araştırmalar, öğretmenlerin ilk çalışma yıllarının okul organizasyonuna ve çevresine uyum sağlama dönemi olduğunu ve bu uyumun yeni başlayan öğretmenlerin meslektaşları tarafından sağlanan destek sayesinde gerçekleştiğini göstermiştir (Cochran-Smith, 2005) Mentörlük ve adaylık eğitimi programları, özellikle 1980'lerden bu yana çeşitli ülkelerde öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede çok önemli olmuştur (Gjedia ve Gardinier, 2018).

Mentörlük, okullarda göreve yeni başlayan öğretmenlere genellikle deneyimli kişiler tarafından sağlanan kişisel rehberliktir (Ingersoll ve Strong, 2011). Son yıllarda, öğretmen mentörlük programları aday öğretmen eğitiminin baskın bir biçimi haline gelmiştir (Hobson vd., 2009; Strong, 2009); çoğunlukla bu iki terim sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Öğretmenlerin göreve başlamasında mentörlük modelleri çeşitli kuramsal temelleri ve yaklaşımları kapsamaktadır. Yeni öğretmenlerin göreve başlamasını desteklemek için uygulanan bir dizi mentörlük modeli ve stratejisi

bulunmaktadır. Bu modeller farklı teorik perspektiflerden beslenmekte ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin çok yönlü ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır.

Mentörlük ilk başlarda çıraklık modeline dayanmaktadır (Hargreaves, 1988); bu modelde çırak, deneyimli bir öğretmenden bilgi ve beceri alır. Ancak çıraklık modeli, çırığın önceki uzmanlığını kabul etmediği, mentörün deneyim düzeyine bakılmaksızın mentöre saygı gösterilmesini teşvik ettiği, hali hazırdaki uygulamalara bağlılığı teşvik ettiği ve yeni öğretme ve öğrenme stratejilerinin oluşturulmasına imkan vermediğinden eleştirilmektedir (Rippon ve Martin, 2006). Alternatif bir model olarak Anderson ve Shannon (1988) mentörlüğü ‘temelde bir beslenme süreci’ (s. 40) olarak tanımlamış ve mentörlüğün işlevlerini öğretme, destek sağlama, cesaretlendirme, danışmanlık yapma ve arkadaşlık etme olarak tanımlamıştır.

Görece yeni bir model olan Bağlamsal Gözetim modelinde Ralph (2002), ‘öğretmen adaylarına öğretim repertuarlarını geliştirmeleri’ (s. 191) ve belirli becerileri geliştirmeleri için mentörlük yapmalarında yardımcı olmayı önermiştir. Bağlamsal Gözetim Modeli, danışmanların rollerini öğretmen adaylarının gelişim aşamalarına göre değiştirmeleri ihtiyacını özellikle ele almaktadır

McNeil, Hood, Kurst, Thousand ve Nevin (2006), göreve yeni başlayan öğretmenin, izole ve bağımlı olduğu içsel bir odak noktasından başlayarak yetkin bir eğitimci olduğu dışsal bir odak noktasına doğru ilerlediği beş öğrenme aşamasından geçtiği bir mentörlük teorisi geliştirmiştir. Yeni başlayan öğretmenlerin zamanla öğretim becerilerinde ustalık kazandıkça, öğrencilerinin bağımsızlaşmasına yardımcı oldukça ve meslektaşlarıyla başarılı bir şekilde iş birliği yaptıkça kendilerini bir okul topluluğunun meşru üyeleri olarak göreceklarine inanılmaktadır (McNeil vd., 2006).

Brescia (2002), çevrimiçi bir yüksek lisans dersinde 35 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, mentörlük işlevlerinin üç ana meta işlevi içeren bir taksonomisini önermiştir: katılım yoluyla koçluk, iskele oluşturma ve bireyselleştirilmiş destek verme. Bu meta fonksiyonların her biri alt fonksiyonlardan oluşmaktadır. Örneğin, ‘katılım yoluyla koçluk’ iyi analiz modelleme, netleştirme, hipotezlere meydan okuma ve sorgulamadan oluşur. ‘İskele sağlama’ görevi çerçeveleme, özetleme ve düşünmeyi teşvik etme; ‘bireyselleştirilmiş destek verme’ ise iyi fikirleri besleme ve kaybolan fikirleri desteklemeden oluşur.

Mentörlüğün kavramsal boyutu için başka bir yaklaşımda mentörlük üç boyutta ele alınmıştır: (a) terapötik yaklaşım - mentilerin deneyimlerinin ortak bir şekilde

anlaşılmasıyla kolaylaştırılabilecek kişisel gelişimi vurgulamak; (b) öğretimsel yaklaşım - mentörlük, mentinin geliştirmesi gereken çeşitli davranışların modellenmesidir ve (c) yansıtıcı yaklaşım - mentör, yeni başlayan öğretmenin öğrenmesini desteklemek için bir diyalogu kolaylaştırır (Orland-Barak ve Klein, 2005).

Flesch (2005) tüm mentörlük süreçlerinin başarılı bir mentörlük sağlamak için dört temel bileşeni içermesi gerektiğini ortaya koymuştur:

1) Klinik denetim / gözlem: Mentörler öğretmenleri dört aşamada gözlemler: ön gözlem, sınıf gözlemi, veri analizleri ve gözlem sonrası.

2) Çıraklık: Bir ders, mentör ve aday öğretmen tarafından ortaklaşa planlanır ve gerçekleştirilir.

3) Yeterlilik: Mentörler, aday öğretmenleri teoriler temelinde değerlendirmek için öğretme ve öğrenme süreçleri hakkında bilgi birikimine sahip olmalıdır.

4) Yansıtma: Aday öğretmenlerin kendi yansıtıcı becerilerini geliştirmek esastır.

Ayrıca, alanyazında mentörlük uygulamalarına ilişkin üç tür mentörlük yer bulmaktadır: birebir mentörlük (mentör ve işe yeni başlayan, deneyimsiz öğretmenlerin eşleştirilmesi), grup mentörlüğü (bir ya da daha fazla mentör ile işe yeni başlayan öğretmen grubu arasındaki etkileşim) ve akran mentörlüğü (akranların yaşadıkları sorunları paylaşarak birbirlerine destek olması) (Crisp ve Cruz, 2009).

Genel olarak, adaylık eğitiminde mentörlük için kavramsal bir çerçeve aşağıdaki kilit unsurlara odaklanmalıdır: a) yeni öğretmenler için sürekli destek ve rehberlik sağlanması b) öğretimi geliştirici temelde etkinliklere dayanmalı c) aday öğretmenin uyumunu kolaylaştırmalıdır. Bu unsurları bir araya getiren kavramsal çerçeve, etkili mentörlük programlarının geliştirilmesi ve uygulanması için kapsamlı bir rehber sağlayabilir. Yeni başlayan öğretmenlerin farklı ihtiyaçlarına, mentörlerin mesleki gelişimi desteklemedeki rolüne ve mentörlük deneyimini geliştirmeye odaklanılmalıdır.

E-mentörlük

Öğretmenlik mesleğinin ilk aşamalarında destekleyici mentörlük programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Açıktır ki, adaylık eğitimi programları, yeni başlayan öğretmenlerin desteklenmesi için akıllıca bir destektir. Eğitimciler ve politika yapıcılar,

yeni öğretmenlerin mesleği sürdürme kararlarının etkili mentörlük ve adaylık eğitimi programlarına bağlı olduğu konusunda hemfikirlerdir (Feiman-Nemser, 2003).

Aday öğretmenlik sürecinde mentörlük uygulamasının sayısız faydaları olmasına rağmen çeşitli karmaşık faktörler nedeniyle çoğu zaman çoğu öğretmen tarafından deneyimlenmez. Genellikle aynı okulda veya coğrafi bölgede benzer alanlarda çalışan mentörleri bulmanın zorluğu, kırsal alanlardaki daha küçük ilçeler olmak üzere, resmi mentörlük programları oluşturacak kaynaklara sahip olunmaması (Clouse, Williams ve Evans, 2011; Gehrke ve McCoy, 2007), yeterli zamanın sağlanamaması (White ve Mason, 2006) bu faktörler arasında yer alır. Diğer bir faktör, yeni öğretmenlerin mesleğe yeni olan diğer kişilerle iş birliği yapma (örneğin, bilgileri belirleme ve kolayca paylaşma) olanağının bulunmamasıdır. Geleneksel mentörlük veya adaylık eğitimi programları her zaman bu tür etkileşimi sağlamaz (Gutke ve Albion, 2008).

E-mentörlük, iş birliği süresini artıran, izolasyon duygularını azaltan ve yeni öğretmenler arasında verimliliği artıran eş zamanlı ve asenkron elektronik mentörlük fırsatları sağlayabilir (McLaughlin, Brady, Lee ve Russell, 2007). Geleneksel mentörlüğe kıyasla çevrimiçi mentörlüğün temel avantajı, esnek doğasının yer ve zaman kısıtlamalarını ortadan kaldırması ve ilgili tarafların işleri akılda pratik endişeler olmadan danışmanlığa odaklanabilmesini sağlamasıdır. Bu engellerin bir sonucu olarak, e-mentörlük, geleneksel mentörlük ilişkilerine alternatif veya tamamlayıcı olarak önerilmiştir (Gareis ve Nussbaum-Beach, 2007).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sürekli gelişimi, internet kullanımının yaygınlaşması iş ve sosyal yaşamda ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin çeşitlenmesi aday öğretmen eğitiminde de bir paradigma kaymasına yön vermiştir. Dünyanın online yöntemleri tercihiyle birlikte, elektronik mentörlük ile yukarıda değinilen sorunların önüne geçerek, daha geniş çerçevede gerekli destekler sağlanabilir.

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlük

Bireylerin mesleki becerilerini daha nitelikli hale getirmek üzere elektronik mentörlük (e-mentörlük), yenilikçi bir gelişim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Son on yılda, e-mentörlük, zaman ve mesafenin engelleri ortadan kaldırdığı için geleneksel yüz yüze mentörlüğe kıyasla gelişmiş fırsatlar sunan gelişen bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır (Penny ve Bolton, 2009). Jaffe, Moir,

Swanson ve Wheeler (2006), e-mentörlüğü daha deneyimli bir birey (mentör) ile daha az yetenekli veya deneyimli bir birey (menti) arasındaki becerilerini, bilgilerini, güvenini ve kültürel anlayışını geliştirmeyi ve iyileştirmeyi amaçlayan bilgisayar aracılı iletişim kullanan bir ilişki olarak tanımlamaktadır.

E-mentörlük, zaman ve mekan engellerini aşarak mentörlüğe erişim fırsatlarını artırır. Mentörler ve aday öğretmenler e-mentörlük sayesinde coğrafi kısıtlamalardan bağımsız olarak birbirleriyle uzaktan bağlantı kurabilirler ve etkileşimde bulunabilirler. Bu bağlamda e-mentörlük, öğretmenlerin uzaktan tavsiye ve destek istemek ve almak için akranlarıyla veya mentörlerle bağlantı kurmaları için etkili bir alternatif olarak görülebilir (Redmond, 2015; Quintana ve Zambrano, 2014; McLaughlin vd., 2007). E-mentörlük yüz yüze mentörlükte bulunmayan bazı özellikleri sunmakta ve daha çok bireye erişilebilir olması nedeniyle aday öğretmenlik eğitimi için yeni alternatifler sunmaktadır. Günümüz şartlarında mevcut web tabanlı teknolojiler, farklı coğrafi konumlardaki eğitimciler arasında, her iki taraf için uygun bir zamanda ve yerde mentörlük yapılmasını mümkün kılar. E-mentörlük, eş zamanlı (video konferans, anlık mesajlaşma) ve asenkron teknolojileri (e-posta, tartışma forumları, bloglar vb.) kullanarak, mentörler ve aday öğretmenler arasında bir iletişim ve etkileşim kanalı oluşturabilir (Spanorriga vd., 2018).

Bilgisayar temelli mentörlük, tele-mentörlük ve e-mentörlük dahil olmak üzere bir dizi farklı isimle adlandırılabilir (Foster 199). Ağa bağlı teknoloji, deneyimsizler için mentörler ve birbirleriyle sürekli ve sık iletişim kurma fırsatı sağlayabilir, böylece bir topluluk duygusu ve paylaşılan öğrenme yaratabilir (Bruffee, 1993). Ayrıca aday öğretmenler ve işbirlikçi bir topluluğun üyeleri olmaktan ilham alabilir (Selwyn, 2000).

Deneyimli öğretmenler tarafından sağlanan online destek, aday öğretmenlerin potansiyellerini fark etmelerine ve mesleki hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmasına (Heider, 2003) rağmen, çevrimiçi mentörlük, özellikle yeni başlayan öğretmenler için bir destek olarak oldukça yeni bir kavramdır. Kavramın yeniliğinin yanı sıra, mentörlüğün etkili olabilmesi için daha kişisel, yüz yüze bir yaklaşım gerektirdiğine inanan birçok eğitimci arasında dirençle karşılaşmaktadır (Clouse vd., 2011). İlgili alanyazında aday öğretmenlik sürecine ilişkin olarak çevrimiçi mentörlük çeşitli faydalarla incelenmiştir.

Çevrimiçi etkinlikler, öğretmen adaylarının çalışma programlarına uyumlu olarak onların en uygun yer ve zamanda başlamalarına olanak tanır ve yeni öğretmenlere akranlarıyla coğrafi kısıtlamaların dışında ilişkiler kurma fırsatı verir. Benzer coğrafi konumlarda bile, çevrimiçi mentörlük, ders programları yüzyüze buluşmaya imkan

vermediğinde, mentörlere ve danışanlara esnek planlama için bir platform sağlar (Gareis ve Nussbaum, 2007). Adaylık programları, çevrimiçi bir modelde daha geniş bir uygun mentör havuzundan mentörler bulunabilir ve deneyimlerinin daha uyumlu eşleşmeleri sağlanabilir.

Çevrimiçi mentörlük, içerik uzmanlığı gereksinimini derinleştirebilir ve danışanların içerik ve yaş düzeyine göre öğretim bağlamlarını daha iyi eşleştirebilir (NCIPP, 2010; Sherman ve Camilli, 2014). E-mentörlük, senkron (video konferans, anlık mesajlaşma) ve asenkron teknolojileri (e-posta, tartışma forumları, bloglar vb.) kullanılabilir. Bu nedenle, a) güncel ve güncel bilgilere erişim, yeni yardım yolları, çevrimiçi eğitim ve destek, b) öğretmen ağları oluşturmak ve akranlar arasında yeni bir kişisel ilişki tarzı geliştirmek için gelişmiş fırsatlar sunar (Spanorriga vd., 2018). Bu tür bir öğrenme, ‘yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama, yıpranmayı azaltma ve öğretmen etkinliğini artırma aracı olarak önemli ölçüde umut vaat eden’ bir deneyim sağlar (Gareis ve Nussbaum-Beach, 2008, s. 232). Çevrimiçi mentörlük, danışanlara belirli bir mesafe sağlayarak bağımsızlık, güvenlik ve mahremiyet duygularını artırabilir. Bu durum, özellikle çalışma ortamlarında karşılaşılan sorunlar hakkında daha dürüst ve açık bir şekilde paylaşımda bulunmalarını teşvik edebilir (Gareis ve Nussbaum, 2007).

Elektronik veya çevrimiçi mentörlük, yerinde öğrenmeyi simüle eden ancak farklı seçenekler ve beceriler sunan bir öğrenme yöntemidir. Çevrimiçi mentörlük ve mentörlüğün unsurları ve ilkeleri, uygulama topluluğu (Community of Practice), sosyal yapılandırıcılık, işbirlikçi öğrenme ve Kolb'un deneyimsel öğrenmesi teorilerindeki bir dizi ilkeyi kapsar (Bates, 2019).

Öğretmenlerin mesleğe geçiş sürecinde e-mentörlükle ilgili olarak Klecka, Cheng ve Clift (2004), hem mesleğe yeni başlamış öğretmenler hem de deneyimli meslektaşları ile ortak deneyimlerine dayanarak diyalog kurmak için bu programlara katıldıklarını ifade ettiklerini bulmuşlardır. Çevrimiçi ortamın doğası, çevrimiçi paylaşımların içten ve gerçek endişelerini yansıtmaya olanak tanınması ve benzer zorluklar yaşayan akranlara ve ilgili uzmanlığa sahip mentörlere erişim, e-mentörlük yoluyla mesleğe geçiş sürecinin başarısı için kritik öneme sahiptir. E-mentörlük yoluyla, yeni başlayan öğretmenler, konulara özel sorular sormak, deneyimli profesyonellerden tavsiye almak ve genel olarak teselli aramak dahil olmak üzere yüz yüze mentörlük süreçlerine benzer olarak mentörlerine danışmaktadırlar (Jaffe, Moir, Swanson, Wheeler, 2006).

E-mentörlük ve mesleğe geçiş sürecine ilişkin sınırlı sayıdaki araştırmalar çevrimiçi ortamın farklı iletişim yöntemlerini (örneğin, aday öğretmenden aday öğretmene, aday öğretmenden mentöre, mentörden mentöre) teşvik ettiğini ve etkileşim için erişilebilir bir ‘yer’ sunduğunu ortaya koymuştur (Smith ve Israel, 2010). Aday öğretmenler, çevrimiçi ortamların öğretmenlere çevrelerinde kolayca bulunmayan benzer fikirlere sahip bireylerle bağlantı kurma fırsatları sunduğunu paylaşmışlardır. Ayrıca, çevrimiçi ortam daha az tehdit edici, yetersizlik ve olumsuz düşüncelerini paylaşmak için daha elverişlidir. Açık sözlü yorumlarla, mentörler sorunlara daha iyi yanıt verebilir ve yanıtlarını danışanların dürüst, sınırlandırılmamış gönderilerine dayanarak bağlamsallaştırabilirler. Benzer şekilde, dijital metin yoluyla (örneğin tartışma forumu) önceki yorumları, düşünceleri ve belirli tavsiyeleri gözden geçirme becerisine sahip kişinin mentörüne esnek erişim özelliği, e-mentörlük süreci içerisinde yer alan benzersiz ve önemli bir özelliktir (Kasprisin, Single, Single ve Muller, 2003; Klecka vd., 2004).

Geleneksel mentörlük - e-mentörlük. Geleneksel mentörlük programlarında olduğu gibi, e-mentörlük, öğretmenlerin mesleki büyümesi ve gelişmesi için fırsatlar sunarak, aday öğretmenlere profesyonel ve duygusal destek vermeyi amaçlar. Çevrimiçi mentörlük, yüz yüze mentörlüğün tamamlayıcısıdır ve hatta her ikisinin aynı bileşenlerinin birçoğunu entegre edebilir (Gareis ve Nussbaum-Beach, 2007). Gareis ve Nussbaum-Beach (2008), ‘çevrimiçi mentörlüğün yüz yüze mentörlüğün bazı sınırlamalarının üstesinden gelme potansiyeli olduğunu’ bildirmektedir (s. 231). Ancak, gelişen teknolojiler mentörlük faaliyetlerine ek bir fayda sağlayabilir (Griffiths ve Miller, 2005, s. 390).

Buna göre, e-mentörlüğün sunduğu avantajlar ve geleneksel mentörlüğe kıyasla sınırlılıkları azaltma potansiyeli şöyle sıralanabilir:

- E-mentörlük, geleneksel mentörlüğe göre daha eşitlikçi ilişkiler yaratabilir. Daha deneyimli meslektaşları ile güç ilişkileri nedeniyle ilişkiler kuramayan daha az deneyimli çalışanlar e-mentörlük sayesinde daha eşitlikçi ilişkiler kurabilir. Mentörlük doğası gereği güç ilişkisi ortaya çıkardığından potansiyel bir mentör havuzundan mentörlerin seçilerek sunulması aradaki hiyerarşik konumları ortadan kaldırabilir. Hiyerarşik konumlar yerleşmediğinden ve elektronik medya daha eşitlikçi bir yapı oluşturduğundan, e-mentörlükte bireysel farklılıklar geleneksel mentörlükten daha önemli olabilir. Daha güvenilir ve açık

mentörlük ilişkilerine izin veren, değerlendirme veya yargılama konumunda olmayan tarafsız mentörler (Hew ve Knapczyk, 2007; Single, Muller, Cunningham, Single, Carlson, 2003) aracılığıyla daha az hiyerarşik olan ilişkiler geliştirilebilir. Ayrıca e-mentörlük ile ilgili araştırmalar, öğretmenlerin çevrimiçi yardım istemenin, özellikle üstlerinden yardım istemekten daha az utanç verici olduğunu düşündüklerini ortaya koyar. Çevrimiçi mentörler genellikle empatik ve iyimser gibi olumlu sıfatlarla nitelendirilmiştir (Heider, 2005). E-mentörlüğün sanal doğasının ilişkiye getirdiği bir etki, geleneksel mentörlükte var olan sosyal hiyerarşik ipuçlarını azaltmasıdır. Bu nedenle, aday öğretmenler daha güçlü bir iletişim figürüne güvenmek yerine düşüncelerini ve fikirlerini daha fazla paylaşmak isteyebilirler (Cothran, McCaughtry, Faust, Garn, Kulinna ve Martin, 2009)

- E-mentörlük daha uygun maliyetli olabilir ve mentörlerin daha az deneyimli kimseler ile geçirdiği süreyi artırabilir. Dolayısıyla daha fazla etkileşim, daha fazla mentörlük başarısına yol açma potansiyeline sahiptir.
- E-mentörlük geleneksel mentörlüğe göre daha fazla esneklik sağlar çünkü mentörler ve danışanlar herhangi bir zamanda birbirleriyle iletişim kurabilir, hemen yanıt vermeleri gerekmez ve iletişimi istedikleri zaman gözden geçirebilirler (Headlam-Wells, 2004).
- Çevrimiçi mesafe ve uzaklık, yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarını kabul etmelerine olanak tanır; yoğun çalışma saatleri nedeniyle, öğretmenlerin yansıtma yapabilmek için okul günü dışındaki zamanı kullanma olasılığı daha yüksektir. Yüz yüze mentörlüğün aksine, e-mentörlük, herhangi bir somut toplantı alanı gerektirmez, böylece seyahat masraflarını ortadan kaldırır ve hem mentörlerin hem de mentilerin ihtiyaç duyduğu zamanı azaltır (Spanorriga vd., 2018).
- Aday öğretmenler, kadronun az olduğu okullardaki öğretmenler, çevrimiçi rehberliğin birincil destekleyici profesyonel toplulukları olduğunu görebilirler (Herrington vd., 2006).
- Çalışmalar e-mentörlüğün daha açık ve daha destekleyici ilişkilerin geliştirilebilmesine fırsat sunması, daha dikkatli mesajların yazımı için daha fazla zamana olanak tanınması (Single ve Muller, 2001) ve tanıdık ağların dışında öğrenme fırsatı sağlaması gibi nedenlerle geleneksel mentörlük uygulamalarının ötesine geçebileceğini ortaya koymuştur.

- E-mentörlükte, aday öğretmenlerin sınıf deneyimlerini hatırlamak, sormak istediği soruları düzenlemek, mentörün ya da meslektaşlarının paylaşımlarını tekrar okumak ve yanıtlar hazırlamak için yeterli zamanı vardır. Kendini hazır hissettiğinde sorular sorabilir, mentörler hazır olduklarında yanıt verir ve böylece etkileşim zaman sınırlamaları nedeniyle hızlı ve yüzeysel olmaz.
- Çevrimiçi mentörlük sayesinde danışanlar ihtiyaç duydukları içerik ve yaş düzeyine göre mentörlerle daha iyi eşleşebilirler (NCIPP, 2010; Sherman ve Camilli, 2014).
- Yeni öğretmenler, deneyimli öğretmenler ile üniversite personeli üçlüsü bir öğrenme topluluğu için dinamik bir temel oluşturmak üzere birlikte çalıştığında, e-mentörlük fikir alışverişi yoluyla öğrenme için bir katalizör görevi görebilir (Whitehead ve Fitzgerald, 2006). Hem konu hem de teknoloji becerilerinin gelişmesinin yanı sıra profesyonel toplulukla bağlantının geliştirilmesi (Redmond, 2002) ve kişisel ve duygusal destek sunan ve yalıtılmışlık duygularını azaltması da e-mentörlük faydalarından sayılabilir.
- E-mentörlük, tam zamanında, tam kişiye göre ve eş zamanlı veya asenkron bilgi ve deneyim paylaşımına izin veren iş birlikçi bir öğrenme yaklaşımı olarak düşünülebilir (Kahraman ve Kuzu, 2016).
- Dahası, e-mentörlük programlarının organizasyonu daha az karmaşıktır ve pratik konuların ihtiyaçlara göre düzenlenmesinden büyük ölçüde yeni öğretmenlerin sorumluluğundadır.
- Danışanın mentörü ile iletişimi, ister e-posta ister forum ya da ilan panolarındaki mesajlar aracılığıyla olsun, zaman sınırlamasına tabi değildir. Danışman öğretmenin ihtiyaç duyulduğunda danışmanlık ve yardım sağlanması mümkündür. Eğer yüz yüze mentörlükte aynı danışman öğretmen birden fazla aday öğretmenin desteğinden sorumluyorsa, programlama zorlukları nedeniyle uygulama sorunları ortaya çıkar (Feiman-Nemser, 2001a).
- E-mentörlük, bilgi, psikososyal ve araçsal desteğin yanı sıra rol modelleme işlevleri de dahil olmak üzere çeşitli faydalar sağlar (Scandura ve Williams, 2001).
- E-mentörlük programlarında topluluk oluşturma, bire bir mentörlük oturumlarının ötesinde etkileşim fırsatları sağlayarak katılımcıların katılımını artırmaya yardımcı olur (Clause, 2007).

- Single ve Single'a (2005) göre, bu etkileşimler katılımcıların hem programa hem de kendi alanlarına ya da kurumlarına olan bağlılıklarını artırmaktadır.
- Yüz yüze mentörlük tipik olarak ortak bir organizasyon içinde bir topluluk duygusunu teşvik ederken, e-mentörlük daha geniş bir program veya alan içinde bir topluluk duygusunu geliştirir (Single ve Single, 2005).
- Araştırmalar, e-mentörlük da dahil olmak üzere mentörlük stratejilerinin, deneyimsizlerin öğrenciler ve öğretim uygulamaları hakkındaki inançlarını etkileyebileceğini, dolayısıyla gelişmelerinin kritik bir aşamasında müdahale edebileceğini göstermiştir (Achinstein ve Barrett, 2004).

Çalışmalar ayrıca e-mentörlüğün deneyimsiz öğretmenlere sınıf yönetimi, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma ve program geliştirme dahil olmak üzere çeşitli zorlukların üstesinden gelmede destek sağlayabileceğini öne sürmektedir (Erdoğan vd., 2021). Ek olarak, etkili öğretim planlamasının, deneyimsiz öğretmenlerin e-mentörlük da dahil olmak üzere mentörlükten büyük ölçüde yararlanabilecekleri kilit bir alan olduğu vurgulanmaktadır (Pylman, 2018). Literatür, deneyimsiz öğretmenlere yeni çalışma ortamlarının zorluklarıyla başa çıkmaları ve öğretme yeterliliklerini geliştirmeleri için gerekli desteği sağlamada e-mentörlük da dahil olmak üzere mentörlüğün önemini altını çizmektedir (Ally ve Libent-Mabagala, 2022).

Sonuç olarak, aday öğretmenlik eğitiminde e-mentörlüğün kullanımı, deneyimsiz öğretmenlerin mesleki gelişimini, yeterliliklerini ve becerilerini olumlu yönde etkileme potansiyelini vurgulayan araştırma kanıtlarıyla desteklenmektedir. E-mentörlüğün, özel eğitimdeki zorlukların üstesinden gelmek, ders analizini ve fark etme becerilerini geliştirmek ve deneyimsiz öğretmenleri öğretim planlamalarında ve sınıf yönetiminde desteklemek gibi belirli faydalar sağladığı gösterilmiştir. E-mentörlüğün deneyimsiz öğretmenlerin ders analizi ve fark etme becerileri gibi becerileri üzerindeki etkisi vurgulanarak belirli yeterliliklerin geliştirilmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur (Güler ve Çelik, 2022; Güler vd., 2023).

E-mentörlük Programlarının Özellikleri

E-mentörlük programlarının rehberlik, tavsiye, destek, koruma, teşvik ve yardım sağlamak için bireysel danışanların mentörleri ile yer ve zaman kısıtlaması olmadan

sürekli iletişim ve etkileşimi, ortak ilgi alanlarını, eğitim deneyimlerini, öğretim materyallerini, bilgileri, kaynakları vb. paylaşarak öğretmenler arasında akran desteği ve katılımcı ve işbirlikçi bir şekilde ortak anlam, güçlü bağlar ve gelişmiş profesyonel beceriler geliştiren eğitimciler arasında bir uygulama topluluğu (Spanorriga vd., 2018) oluşturması beklenmektedir. Etkili mentörlük programları iyi yapılandırılmış, iyi tasarlanmış bir mentörlük-eşleştirme sürecine sahip, net bir program yönetimi yapısında hazırlanmış, mentörler ve danışanlar için devam eden destek programları ve programın sürekli değerlendirilerek düzenli incelenmesi gibi ilkelere sahip olmalıdır (Obura, Brant, Miller, Parboosingh, 2011 ve Doukakis, Koutidou, Aspasia, 2019).

Alanyazında e-mentörlükle ilgili olarak farklı modeller bulunmaktadır:

E-Mentörlük Farklı Modeller

Salmon'un (2003) e-mentörlük modeli. En yaygın olarak kabul göre Salmon (2003) e-mentörlük modeli beş aşamadan oluşur. Birinci aşamada, bireysel erişim ve katılımcıların çevrimiçi öğrenmeyi kullanma yeteneği temel ön şartlar olarak karşımıza çıkar. Aşama iki, bireysel katılımcıların çevrimiçi kimliklerini oluşturmalarını ve ardından etkileşime girecekleri kişileri bulmalarını içerir. Üçüncü aşamada katılımcılar birbirlerine kursla ilgili bilgiler verirler, iş birliği her bir kişinin hedeflerine yönelik olarak gerçekleşir. Dördüncü aşamada, kursla ilgili grup tartışmaları gerçekleştirilir ve etkileşim daha işbirlikçi hale gelir. Beşinci aşamada katılımcılar, kişisel hedeflerine ulaşmaları, çevrimiçi olarak diğer öğrenme biçimleriyle nasıl bütünleştirileceklerini keşfetmeleri ve öğrenme süreçleri üzerinde düşünürler.



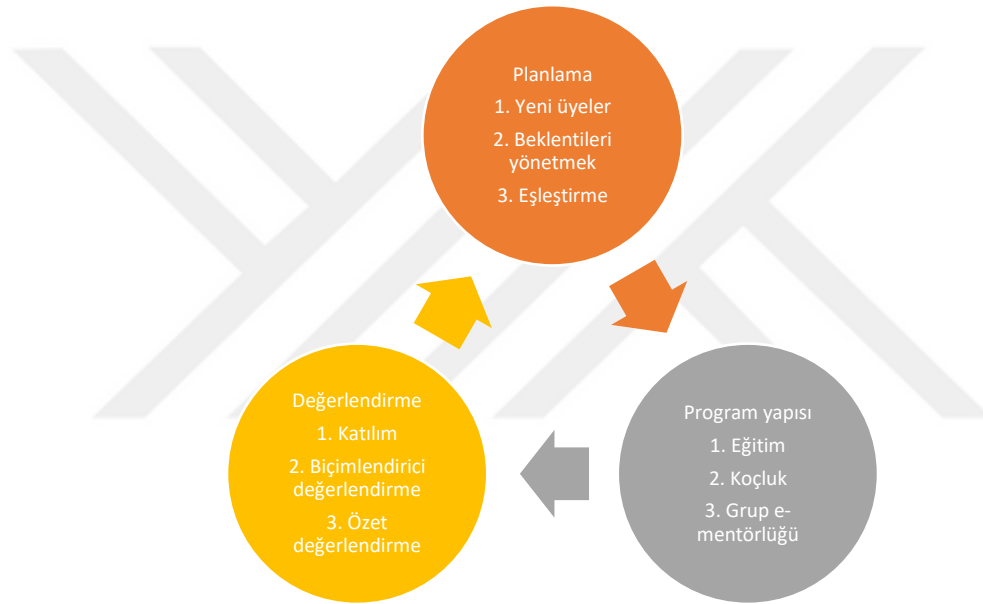
Şekil 1. Salmon'un E-mentörlük Modeli.

Şekil 1'de görüldüğü gibi, Salmon, çevrimiçi öğretim ve öğrenim ortamında gerekli olan nitelikler ve uzmanlık ile rollerine ilişkin genel bir çerçeve oluşturmuştur. Bu model, e-moderatörleri çevrimiçi öğrenme ve iletişimin sosyal ve bilişsel yönlerinin ve öğrenme yolculuklarında etkili uygulamaların daha fazla farkında olmaya teşvik etmektedir. Amaç öğrenenleri motive etme, bir topluluğa ait olma hissi oluşturma, çevrimiçi ortamda akranları ve eğitmenleri ile iletişim kurmaya alışmalarına yardımcı olma, birlikte fikir üretme ve fikirlere yönelik görüş alışverişine dahil etme ve sistem içerisinde rahat olmalarını sağlamaktır.

Salmon'un e-mentörlük çerçevesi, etkili çevrimiçi öğrenmeyi sağlamak için belirli eylemlerin önemini vurgulamaktadır (Heinze ve Procter, 2004). E-moderatörlerin, katılımcıları yalnızca çevrimiçi platformdaki kaynaklara erişmeleri için yönlendirmek yerine, etkileşimi teşvik eden çeşitli ve ilgi çekici etkinlikler tasarlamadaki rolünün altını çizer. Salmon'un çalışması, hem deneyimli hem de acemi e-moderatörler için pratik rehberlik sunmakta ve etkili çevrimiçi öğretim ve öğrenme için gereken roller, nitelikler ve uzmanlık hakkında içgörüler sunmaktadır (Quek ve Bopry, 2006).

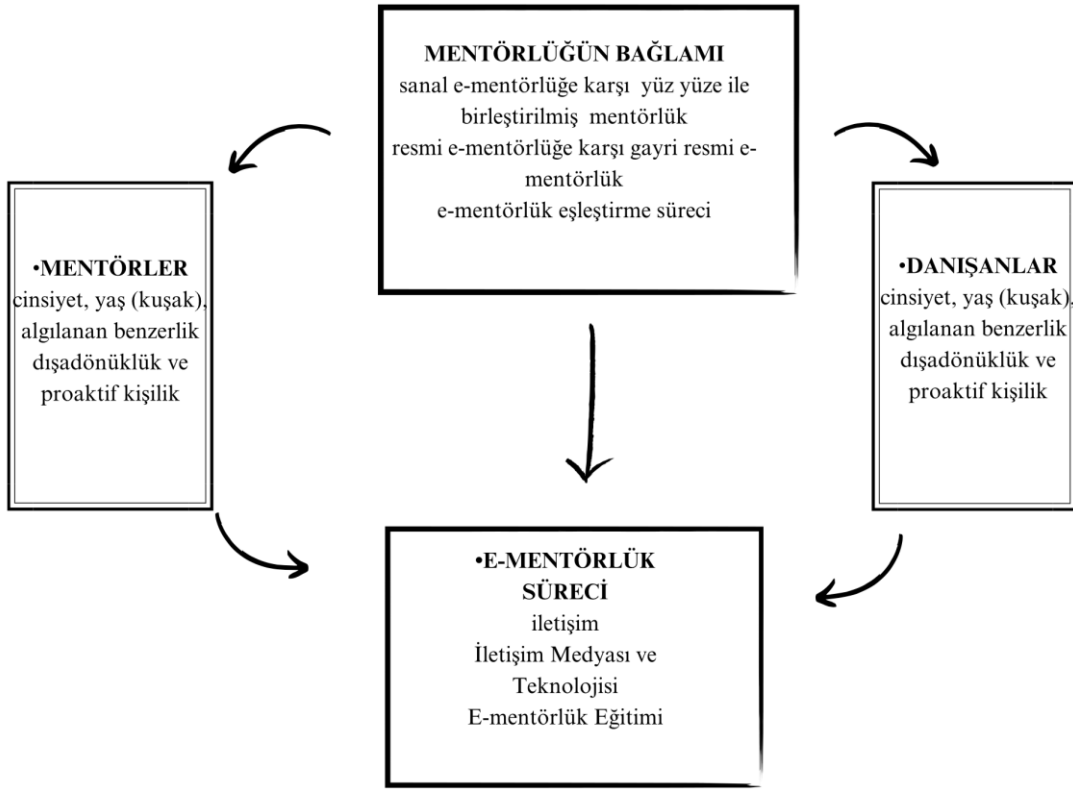
Yapılandırılmış E-mentörlük Modeli-Single ve Single (2007). Yapılandırılmış bir E-mentörlük Modeli ise Single ve Single (2005) tarafından ortaya konan ve e-mentörlük programlarına temel özellikleri sunan bir çerçevedir. Yapılandırılmış E-mentörlük Modeli üç aşamadan oluşur ve şekil 2'de görselleştirilmiştir. Üç aşama

planlama, program yapısı ve değerlendirmedir. Planlama aşaması, katılımcıların beklentilerini yönetme ve e-mentörlük çiftlerini eşleştirmeyi içerir. Program aşaması, e-mentörlük sürecine katılımı teşvik eden eğitim, koçluk ve grup mentörlüğü gibi programı yürütülürken atılan adımları içerir. Yapılandırılmış e-mentörlük modelinin son ögesi değerlendirmedir. Değerlendirme, araştırma ve değerlendirmeye, program unsurlarının etkili olup olmadığına ve programın hedeflerini karşılayıp karşılamadığına odaklanır. Değerlendirme aşaması, iç paydaşlara (program personeli ve yöneticiler gibi) ve dış paydaşlara (mali kaynaklar ve katılımcılar gibi) programın değeri ve özellikleri hakkında kanıt sağlar ve programın sürdürülebilirliğini desteklemede önemli bir işlev görür.



Şekil 2. Yapılandırılmış E-mentörlük Modeli. Kaynak. Single ve Single (2005) sayfa: 310

Neely, Cotton ve Neely (2017) E-mentörlük Modeli. Mentörlüğün bağlamsal çerçevesi ile başlayan e-mentörlüğün işleyişi ve boyutları yalnızca sanal ortamda var olması ya da yüz yüze ve sanal etkileşimlerin bir karışımını içermesi; e-mentörlüğün doğası, mentör ve danışanın ilişkisi organik olarak kurduğu gayri resmi durumdan, resmi düzenlemelere kadar değişmesi ve son olarak mentör ve danışanların eşleştirmesi için çeşitli süreçler olarak sıralanmıştır. Bağlamsal faktörlerle birlikte mentör ve danışanların mentörlük ilişkisine katılma motivasyonları, cinsiyet ve yaş gibi bireysel farklılıkları, kişilik özelliklerini ve mentör ile danışan arasındaki benzerlik düzeyi gibi belirli özellikleri mentörlük dinamiği üzerinde etkili olmaktadır. Medya zenginliği ve eşzamanlılık konuları da bu modele entegre edilmiştir (Neely, Cotton ve Neely; 2017).



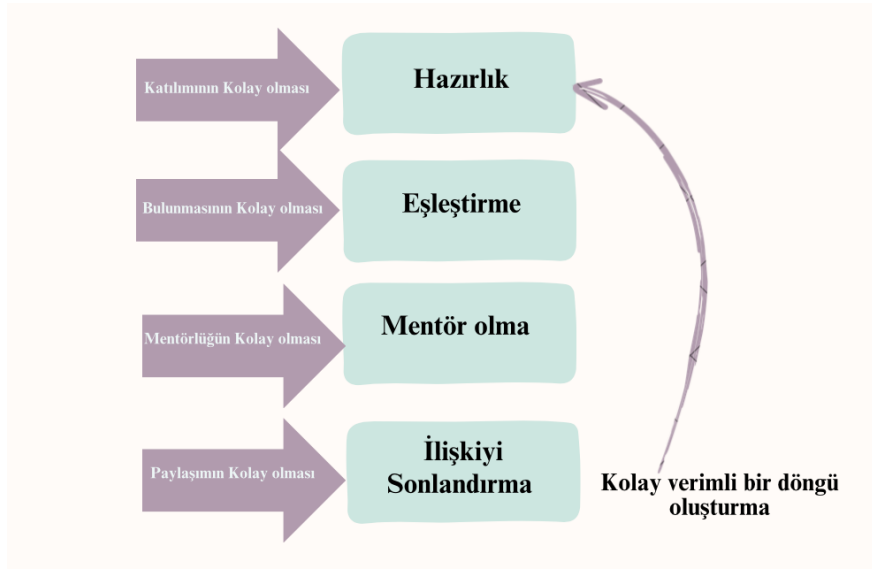
Şekil 3. Neely, Cotton ve Neely (2017) E-mentörlük Modeli.

Şekil 3'te görüldüğü gibi Neely, Cotton ve Neely'nin (2017) e-mentörlük modeline dayanan bu diyagram, e-mentörlüğün dinamiklerini anlamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Mentörler, mentiler (danışanlar) ve mentörlük bağlamı arasındaki etkileşimi göstermekte ve cinsiyet, yaş, algılanan benzerlik, dışadönüklük ve proaktif kişilik gibi bireysel özelliklerin önemini vurgulamaktadır. Mentörlük bağlamı ise yüz yüze ve sanal mentörlük algıları, resmi ve gayri resmi mentörlük ve e-mentörlükteki eşleştirme süreci gibi unsurları içermekte ve bu faktörlerin mentörlük deneyimini şekillendirmedeki önemini vurgulamaktadır. Modelin merkezinde yer alan e-mentörlük süreci ise iletişim, medya ve teknoloji kullanımı ve e-mentörlük eğitimi gibi kilit unsurları özetleyerek bu yaklaşımın teknolojik temelini altını çizmektedir. Model, bu bileşenlerin dinamik ve duyarlı bir mentörlük ortamı oluşturmak için nasıl birbirine bağlandığını, mentörler ve mentiler arasında büyümeyi ve iş birliğini nasıl teşvik ettiğini göstermektedir.

Kang, Yoo ve Park, Yapılandırılmış E-Mentörlük Döngüsü (2012). Güney Kore'de mevcut mentörlük programlarının incelenmesi ve süreçlerinin analiz edilmesinin ardından mentörlük süreçlerinde bulunması gereken aşamalar ve kolay katılma, kolay bulma, kolay mentörlük, kolay paylaşma ve kolay verimli bir döngü oluşturma olmak üzere beş *kolay* strateji geliştirilmiştir. Katılımcıların temel olarak bir mentörlük programına katılmaları, çevrimiçi mentörlük faaliyetlerini kolaylaştırmaları için ortaya konulmuştur.

Pieper (2004) tarafından geliştirilen mentör-danışan seçimi, tanışma, hedeflerin belirlenmesi, ilişkiyi geliştirme, ilişkiyi bitirme ve ilişkinin değerlendirilmesi olarak altı aşamalı döngüden hareketle KAI-WISET'te (Kore İleri Bilim, Mühendislik ve Teknoloji Kadın Enstitüsü) görev yapan yöneticiler bu aşamaları gruplandırarak ve hazırlık aşamasını ekleyerek yeni modelde dört aşama belirlemişlerdir: *Hazırlık, Eşleştirme, Mentör Olma ve İlişkiyi Sonlandırma* (Kang ve ark., 2012).

Hazırlık aşamasında, mentörlük programına dahil olmak isteyen mentör ve mentiler için başvuru açılır. Eşleştirme aşaması en önemli aşama olarak kabul edilir. Mentiler bu aşamada aktif rol oynarlar. Mentörlerini ilgi alanlarına göre seçebilirler. Mentör olma aşaması, programın nasıl başlayacağını ve ilerleyeceğini belirlediği için programın çekirdeğini oluşturur. Mentörlükten önce, katılımcılar program hakkında çevrimiçi veya çevrimdışı bir oryantasyon alırlar. Mentör ve mentilerin mentörlük programını devam ettirebilmeleri için özel bir online iletişim alanı oluşturulur. Son olarak İlişkiyi Bitirme aşamasında mentilerden mentörlük faaliyetlerinin ne ölçüde etkili olduğunu gösteren bir rapor sunmaları istenmektedir. Mentörlük programının değerlendirilmesi ve gelecek programların desteklenmesi için veriler rapor ve anket şeklinde toplanır.



Şekil 4. Yapılandırılmış E-Mentörlük Döngüsü. Kaynak. Kang vd. (2012) sayfa : 5160

Önerilen beş kolay teknik, kullanılabilirliği, şeffaflığı, desteği ve insanların organize olmasını kolaylaştırabilir. Şekil 4'e göre kolay katılım, bir programa kolay katılıma yardımcı olan bir giriş stratejisiyken, kolay bulunabilirlik, bir mentörlük yöneticisinin eşleştirme için kullandığı eşleştirme algoritması stratejisidir. Kolay mentörlük ise, çevrimiçi mentörlük sitesine daha büyük erişim sağlayan bir katalizör stratejisidir. Mentörlüğe başlamadan önce, katılımcıları mentörlüğün değeri hakkında bilgilendirmek, mentörlük hedeflerini bulmalarına yardımcı olmak ve diğer paydaşlara mentörlük yapmanın yollarını tanıtmak için bir yönlendirme veya atölye çalışması önerilir. Kolay bir şekilde verimli bir döngü oluşturmak, etkili bir döngü için besleme stratejisidir (Kang vd., 2012).

Buna göre, e-mentörlük modelleri birçok yönden benzerlik ve farklılık göstermektedir. Her model mentör-menti eşleştirme sürecinin önemini vurgulamakta ve katılımcı desteği ve program değerlendirmesi gibi temel bileşenleri içermektedir. Single ve Single (2007) modeli yapılandırılmış bir program çerçevesi sunar ve grup mentörlüğü, eğitim ve koçluk gibi bileşenleri vurgular, ancak Salmon (2003) modeli bireysel öğrenme, topluluk oluşturma ve yansıtma süreçlerine odaklanması bakımından önceki modellerden farklıdır. Neely, Cotton ve Neely (2017) modeli, teknik bileşenleri (medya zenginliği ve senkronizasyon gibi) dahil ederek daha teknolojik bir yaklaşım benimsemektedir. Öte yandan, Kang ve diğerleri (2012) yaklaşımı uygulanabilir cevaplarıyla öne çıkmakta ve 'beş kolay strateji' ile katılımı teşvik etmek için bir çerçeve sunmaktadır. Genel olarak,

tüm modeller e-mentörlük süreçlerinin etkinliğini artırmaya çalışsa da odaklandıkları aşamalar ve yöntemler farklılık göstermektedir.

E-mentörlükte Niteliğin Sürdürülmesi için Dikkat Edilmesi Gerekenler

Daha önce de belirtildiği gibi, e-mentörlüğün mesleğin başındaki eğitimcilerin uzmanlaşmasında ve mesleki ilerlemesinde sağladığı avantajlar çok çeşitli olabilir. E-mentörlük programları hızla yayılırken niteliği sürdürmek için gereken belli başlı noktalar bulunmaktadır:

- Bir e-mentörlük programı iyi planlanmış, iyi yapılandırılmış ve iyi koordine edilmiş olmalıdır.
- E-mentörlük için kolay erişilebilir, kullanıcı dostu, pratik, görsel olarak ilgi çekici ve etkili bir platform kullanılması önerilmektedir (Özmen, 2021).
- Mentör ve danışanlar internet konusunda yetkin olmalı ve iyi mentörlük becerilerine sahip olmalıdır (Headlam-Wells, Gosland ve Craig, 2006).
- E-mentörlüğü başlatacak ve sosyal etkileşim yapılarını destekleyecek teknik altyapıyı oluşturacak multi-disipliner bir ekibe sahip olma önemli olabilir (Headlam-Wells vd., 2006).
- Tüm mentörlük programlarında yer alan temel özelliklerden birincisi ve en önemlisi, mentör ve menti arasındaki kişisel ilişkinin mentörlüğün temeli olmasıdır. E-mentörlük uygulamasında verimli bir etkileşimi belirleyen çok sayıda faktör olmakla birlikte, bunlardan en öne çıkanı mentör ve mentilerin uygun öğrenme ortaklığıdır (eşleştirme). Dolayısıyla, mentör-menti eşleştirme sürecine dikkat edilmelidir (Headlam-Wells vd., 2006).
- Görev veya sonuç odaklı bir programın aksine mentörlük süreç odaklıdır.
- Mentörlük, mentilere tek yönlü yardım sağlamak yerine katılımcıların karşılıklı gelişimini teşvik etmelidir (Kang vd., 2012).
- Çevrimiçi mentörlük programına yönelik yapılan çalışmalarda mentör rolleri (a) uygulamaları üzerinde düşünme; (b) daha geniş bir mesleki toplulukla yeni bağlantılar kurma; (c) profesyonel ve kişisel gelişimi deneyimlemeye fırsat vermek olarak yer almaktadır (Clouse vd., 2011).

- E-mentörlük iş birlikleri, mentilerin öz-değer ve öz-yeterlilik duygularını artırarak kariyerlerine yönelik beklentilerini yükseltebilir (Adams ve Crews, 2004).
- E-mentörlük, video-konferans, web kamera kullanımı, e-posta ve anlık iletişim araçları kullanılarak farklı iletişim türleriyle zenginleştirilmelidir (Headlam-Wells, Gosland ve Craig, 2006).
- Değerlendirme sürecinde hem nitel hem de nicel veri kaynakları kullanılmalıdır (Headlam-Wells vd., 2006).
- Mentörler, deneyimsiz öğretmenlere yönlendirici olmayan rehberlik ve destek sağlamak için gerekli becerilere sahip olmalı, iş birliğine dayalı ve büyüme odaklı bir ilişkiyi teşvik etmelidir (Tal ve Argaman, 2005)
- Kaynakların çevrimiçi paylaşımı, günlük çevrimiçi iletişime devam etme, fikir paylaşımı için başka bir e-mentörle çevirim içi tanışma, problemleri, endişeleri ve başarıları forumlarda tartışma, bir konu üzerinde uzaktan takım projeleri geliştirme, verilen görevleri birlikte yerine getirme, telekonferansla toplu iletişime geçip bir sorunu tartışabilme ya da yeni projeler hakkında fikir alışverişinde bulunma, takım projelerinde tasarlanan planlara ve zaman aralıklarına göre hareket etme (Center For Health Leadership & Practice Public Health Institute, 2003) gibi etkinlikleri içerebilir.
- Çevrimiçi bir platform aracılığıyla ders planı geribildirim (Sherman ve Camilli, 2014) sağlanmalıdır.
- Yeni öğretmenler için hazırlanan e-mentörlük programları
 - birebir bir iletişim, asenkron tartışma alanları ve eş zamanlı canlı sohbetler aracılığıyla grup iletişimi sağlanır.
 - içerik alanı kaynakları, pedagojik materyaller, öğretim modülleri ve ders planı oluşturucular sunulur.
 - sık sorulan sorular, belge paylaşımı ve belirli bir siteye özgü kaynaklar sağlanır.
 - katılımcıların değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayan program esnekliği ve kaynaklara 7/24 erişim imkânı sunulur.
 - anonimlik, değerlendirme yapılmayan güvenilir bir ortam ve teknik destek sağlanır.

- bölge politikaları, eyalet standartları ve akreditasyon bilgilerine erişim imkânı sunulur (Clouse vd., 2011).
- Bir davranış müdahale planını, belirli uygulama sorunları için geri bildirim ve tavsiye aldıkları çevrimiçi bir foruma gönderimi (Knapczyk vd., 2005).
- Video konferans platformlarının kullanımı (Ersin, Atay ve Mede, 2020; Ersin ve Atay, 2021).
- Probleme dayalı öğrenme çerçevesinde, EFL öğretmen adayları hem yeni hem de deneyimli öğretmenleri içeren gerçek hayattan vaka çalışmalarını analiz edebilirler. Bu vakalarda sunulan sorunlu sınıf senaryolarını inceleyebilir ve bu tür zorluklarla karşılaşan öğretmenler olsalardı nasıl tepki vereceklerini düşünebilirler (Salı ve Kecik, 2018). Bu vaka temelli metodoloji, problem çözme için profesyonel modeller sunarak ve uzman öğretmenlerin sorunlara nasıl yaklaştığını ve ele aldığını göstererek, yeni başlayan EFL öğretmenlerinin eğitim stratejileri repertuarını genişletme potansiyeline sahiptir.
- Gözlem, geri bildirim, öğrenci çalışmalarının analizi ve yansıtma dahil olmak üzere öğretim çalışmaları için araçlar sağlanarak deneyimsiz öğretmenlerle ortak araştırmaların teşviki (Stanulis ve Brondyk, 2013)
- sınıftaki teori ve pratik arasında bir boşluk gördükleri durumlar hakkında haftalık çevrimiçi tartışma panosu yorumları (Yaylı, 2018)
- konuya özel deneyimsiz öğretmenlerden oluşan bir çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme grubunun oluşturulması (Dorner ve Kumar, 2017).
- dersi kendileri ve öğrenciler için keyifli bir deneyim haline getirmek için yeni öğretim yöntemlerini denemek, yenilikçi ve yaratıcı olmak için teşvik etme
- e-mentörlük programları yeni öğretmenler arasında iş birliğini geliştirmek, izolasyonu azaltmak ve yeterliliği artırmak için senkron ve asenkron elektronik fırsatlar sunabilir (Hunt, Powell, Little ve Mike, 2013).
- Aday öğretmenlere yönelik e-mentörlük programları, mesleki gelişim açısından fayda sağlamak için iyi tasarlanmış bir programa ve özenle seçilmiş katılımcılara sahip olmalıdır (Alemdag ve Erdem, 2017).

Yeni öğretmenler için çevrimiçi destek programları, yeni öğretmenlere, yalıtılmışlık duygularını azaltarak ve deneyimli öğretmenler ve eğitim ve araştırma

uzmanlarıyla bağlantı kurarak kendi kaynak havuzlarını oluşturarak sosyal destek sağlamaya çalışırlar. Buna göre, aday öğretmenlere yönelik geliştirilen e-mentörlük programları gelişim alanları, ilk ve devam eden program planlamasını, sunulacak hizmetleri, personel seçimini, katılımcıların işe alınmasını, mentör ve danışanların eşleştirilmesini, katılımcıların eğitimini, program değerlendirmesini ve finansmanı içermelidir. Programlar bire bir mentörlük veya grup mentörlüğü olarak yapılandırılabilir ve yerel, ulusal ve hatta uluslararası alanlardan yeni ve hizmet öncesi öğretmenlere hizmet verebilir. Desteğin sağlandığı süre, öğretmenliğin ilk yılından beşinci yılına kadar değişebilir. Bir başka konu olarak ise e-mentörlükte katılımcılar önemlidir: geniş bir eğitim geçmişine sahip olan ve kendini yeni öğretmenleri desteklemeye adanmış kişiler ve gönüllü aday öğretmenler e-mentörlükte mentör görevinde olabilir (Clouse vd., 2011).

Buna göre -mentörlük, yeni öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olmak amacıyla deneyimli öğretmenler ile aday öğretmenler arasında gerçekleştirilen çevrimiçi bir danışmanlık yöntemidir. İhtiyaç analizi doğrultusunda belirlenen öncelikli alanlar, eğitimcilerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye de yardımcı olan bu yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır. İhtiyaç analizine ilişkin bulgular ve yorumlar bölümünde de ele alındığı üzere, yeni öğretmenlerin en çok zorlandıkları alanlardan biri sınıf yönetimidir. Bu doğrultuda, e-mentörlük kapsamında ele alınacak öncelikli konular arasında sınıf yönetimi öne çıkmakta ve bu bağlamda sınıf yönetimi konusu detaylı bir inceleme gerektirmektedir.

Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi öğrenci ile ilişkide bulunmak, disiplin ve sınıf yönetimi gibi çeşitli isimlerle anılır. Kullanılan terim ne olursa olsun hem yeni hem de deneyimli öğretmenler için sıklıkla bir stres kaynağı, öğrencilerle olumlu çalışma ilişkileri kurma mücadelesidir (Veenman, Voeten ve Lem, 1987). Sınıf yönetimi, yeni öğretmenlerin sınıfta mutsuz hissetmelerinin en önemli nedenlerinden biridir (Strong, 2009). Sınıf yönetimi, öğrencilerin çalıştığından emin olmayı, öğrencilerin odaklanmasını sağlamayı, öğrencilerin konuya ilgi duymasını sağlamayı gerektirir ve çoğu zaman öğretmenlerin endişelerinin kaynağıdır (Jonson, 2008; Strong, 2009). Jonson (2008), ‘Öğretmenler sınıflarında meydana gelecek pek çok davranışsal olayı önceden tahmin edemedikleri

için, yeni başlayan öğretmenler genellikle bu olaylar meydana geldiğinde kendilerini hazırlıksız ve kontrolsüz hissederler' (s. 46) demektedir.

Öğretmen eğitimi programları genellikle öğrencilere sınıf yönetiminin temel ilke ve becerilerine ilişkin kapsamlı, tutarlı ve iyi planlanmış saha deneyimi sağlamamaktadır. Bazı öğretmen eğitimcileri sorunlu davranışları önleme ve bunlarla başa çıkma becerilerini vurgularken, diğerleri, çeşitli sınıf yönetimi modellerini (örneğin, William Glasser'ın Gerçeklik Terapisi, Lee Canter'ın İddialı Disiplin veya Frederick Jones'un Pozitif Sınıf Disiplini) benimsemektedir. Sonuç olarak, öğretmen eğitimi programlarında sınıf yönetimi derslerinde nelerin olması gerektiği konusunda ortak bir görüş sağlanamamıştır (Evertson ve Weinstein, 2006).

Sınıf yönetimi tanımları çeşitli araştırmacılarla yapılmış ve sınıf yönetimine yönelik farklı sınıflandırmalar ele alınmıştır. Uyarı veya ceza verme gibi disiplin müdahaleleri tepkisel teknikler olarak kabul edilirken, kural ve prosedürlerin geliştirilmesi ve olumlu öğretmen-öğrenci etkileşimlerinin önleyici tedbirler olduğu düşünülmektedir. Buna benzer şekilde, Froyen ve Iverson (1999) sınıf yönetimini tartışırken tepkisel ve önleyici stratejiler için sırasıyla antlaşma yönetimi (örneğin, sosyal dinamikler ve kişiler arası ilişkiler) ve içerik yönetimi (örneğin, alan, materyaller, ekipman, hareket ve dersler) terimlerini kullanmıştır.

Geçmişte sınıf yönetimi ve disiplin aynı anlamda kullanılsa da günümüzde uygunsuz öğrenci davranışlarına verilen tepkilerden çok daha geniş bir anlam ifade etmektedir. Çeşitli araştırmacılarla tanımlanan sınıf yönetimi öğrenci iş birliğini artırarak, olumlu bir öğrenme atmosferi yaratmak için yapılan tüm çalışmalar (Evertson, Emmer, Sanford ve Clements, 1983) sınıfın fiziksel ortamı, öğretmenin eğitiminin derecesi ve öğretim stratejilerinin düzenlenmesi (Brophy ve Good, 2003) olarak tanımlanmıştır. Yıkıcı davranışlar, saygısız etkileşimler ve düzensiz ortamlar öğretim zamanını boşa harcar ve ilerlemeyi engeller. Marzano (2003) bu tür zorlukların hem eğitimcileri hem de öğrencileri olumsuz etkilediğini ve her ikisinin de başarılı olmasını zorlaştırdığını vurgulamaktadır.

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin hem akademik hem de sosyal-duygusal öğrenmeye elverişli bir ortam yaratmak için kullandıkları stratejileri ve eylemleri içerir. Esasen, sınıf yönetiminin iki temel hedefi vardır: etkili akademik öğrenmeyi teşvik eden düzenli bir ortam oluşturmak ve sürdürmek ve öğrencilerin sosyal ve ahlaki gelişimini desteklemek. Bu bakış açısına göre, bir öğretmenin düzeni sağlamak için kullandığı yöntemler de en az

düzenin kendisi kadar önemlidir. Bu iki hedefe ulaşmak için öğretmenler çeşitli özel görevler üstlenir. (1) öğrencilerle ve öğrenciler arasında sevecen ve destekleyici ilişkiler kurmalı; (2) öğrencilerin öğrenme fırsatlarını optimize etmek için öğretimi yapılandırmalı ve sunmalı; (3) öğrencilerin akademik faaliyetlere katılımını teşvik eden grup yönetimi stratejileri uygulamalı; (4) öğrencilerin sosyal becerilerinin ve öz düzenlemelerinin gelişimini teşvik etmeli ve (5) davranış sorunları olan öğrenciler için uygun müdahaleler uygulamalıdır. Sınıf yönetiminin, öğrenci davranışlarını yönetmek için kurallar, ödüller ve cezalar belirlemenin çok ötesine geçen karmaşık bir girişim olduğu açıktır (Evertson ve Weinstein, 2006).

Benzer bir şekilde, Evertson ve Weinstein (2006) sınıf yönetimini öğretmenlerin, öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal öğrenmeleri için destekleyici bir ortam yaratmak amacıyla gerçekleştirdikleri eylemler olarak tanımlamıştır. Brophy'ye (2006, s. 17) göre sınıf yönetimi, 'fiziksel alanın düzenlenmesi, kuralların ve prosedürlerin uygulanması ve öğrencilerin materyal ve etkinliklere ilgisinin korunması dahil olmak üzere başarılı bir öğretime elverişli bir öğrenme ortamı yaratmak ve sürdürmek için alınan önlemler' olarak tanımlanmaktadır. Her iki tanımda da öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmede öğretmenin eylemlerinin önemi vurgulanmaktadır.

Sınıf yönetimi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ve hizmet içi öğretmen davranışının önemli bir unsurudur (Emmer ve Stough, 2001) ve üç temel bileşenden oluşur: öğretim için en yüksek düzeyde zaman ayrılması, akademik katılımı ve başarıyı en üst düzeye çıkarmak için öğretim etkinliklerinin düzenlenmesi ve önleyici davranış yönetimi uygulamaları (Sugai ve Horner, 2002). Sınıf yönetimine ilişkin kanıta dayalı deneysel çalışmaların incelendiği çalışmada Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, Sugai (2008) önerilen uygulamaları a) sınıfın fiziksel düzenlemesi, (b) sınıf ortamının yapısı, (c) öğretim yönetimi, (d) uygun davranışı artırmaya yönelik prosedürler ve (e) uygunsuz davranışı azaltmaya yönelik prosedürler olmak üzere beşe ayırmıştır.

Bir sınıfı yönetmek, özellikle de yeni öğretmenler için son derece zorlayıcı olabilir. Bazı çalışmalar sınıf yönetimini öğretimin yönetimi de dahil olmak üzere geniş bir çerçeveden ele almaktadır. Hue ve Li (2008) sınıf yönetimini fiziksel ortamın yönetilmesi, öğrenmenin yönetilmesi, sınıf içi kuralların oluşturulması ve disiplin konusunun ele alınması olmak üzere dört ana başlıkla incelemiştir. Burada çarpıcı nokta öğrenmenin yönetimi konusunun da sınıf yönetiminin bir kapsamı olarak incelenmesidir.

Yukarıda ele alınan tanımlamaların yanı sıra sınıf yönetimi konusu çeşitli paradigmalardan etkilenecek bakış açılarının çeşitliliği ile çeşitli çalışmalarda farklı boyutlarıyla ele alınmıştır. Aşağıdaki bölümde sınıf yönetimini çalışmalarına tarihsel bir bakış, sınıf yönetimine ilişkin yaklaşımlar, sınıflamalar ve bu yaklaşımların ilkelerine yer verilmiştir.

Sınıf Yönetimi Çalışmalarına Tarihsel Bakış

20. yüzyılın başlarında sınıf yönetimi çalışmalarının önemli bir örneği William Chandler Bagley'e (1907) aittir (Brophy, 2006). Birincisi, Bagley'in verimli ve başarılı bulunduğu öğretmenlere ilişkin gözlemleri, ikincisi, sınıf yönetimi ve öğretimine ilişkin ders kitapları, üçüncüsü, bir öğretmen olarak kendi kişisel deneyimi ve son olarak da dahil edilmeden önce gerçek testlere tabi tutulmuş genel psikolojik ilkeler olmak üzere dört farklı kaynaktan toplanan verilere dayanarak, psikolojik ilkeler ışığında yorumlanmış sınıf yönetimi ilkelerinden bahsetmiştir. Bagley 'çocuğu küçük bir vahşiden yavaş yavaş medeni toplum yaşamına uygun bir kanun ve düzen yaratığına dönüştürmekten' söz etmektedir. Bagley, öğrencileri istenilen alışkanlıkları geliştirmeleri için eğiterek üstesinden gelinebilecek 'rutin faktörleri' (karışıklık, düzensizlik, düzensiz katılım, zayıf hijyen), bilinçli öğretmen ilgisi ve bireyselleştirilmiş adaptasyon gerektiren 'yargı faktörlerinden' (dikkatsizlik, kopya çekme, yavaş öğrenme) ayırmıştır (Brophy, 2006).

Bagley'in etkili ceza için 15 ilkesi arasında, öğretmenin ceza vermesi, hızlı bir şekilde ceza uygulanması, çocukların akranları önünde cezalandırılmaması, öfkeliyken cezalandırılmaması, kasıtlı suçların cezalandırılması, tekrarlanan suçların cezalandırılması, tüm çocukların aynı cezayı almaması, cezanın nedenini açıklamak gibi ilkeler yer almaktadır. Ayrıca, iğneleme, alay veya hiciv gibi ceza türleri kullanılmamalıdır. Bagley, öğrencileri motive etmek için önleyici yönetim olarak önerilerde bulunmuştur. Öğrencilerin cezalardan ziyade ödüllere ihtiyaç duyduğunu ve kısa vadeli teşviklere gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Bagley, rekabetçi ödüllere karşı uyarıda bulunmuş ve öğrenciler için etkili ve motive edici cezalar sağlayan ilkelerin genel olarak geçerli olduğunu belirtmiştir (Brophy, 2006).

20. yy. ortalarına doğru Breed'in Sınıf Organizasyonu ve Yönetimi kitabı, testler, homojen ve heterojen grupta, sınıf büyüklüğü, not verme ve ödüllendirme politikaları dahil olmak üzere okul düzeyindeki çeşitli konuları ele almıştır. Sınıf yönetimi sadece iki

bölümde ele alınmıştır; biri rutinlerin düzenlenmesi diğeri ise öğrenci davranışlarının yeniden yapılandırılması üzerinedir. Bu eğilimler, Brown'ın 'Managing the Classroom' adlı metninde 1950'lerde de devam etmiştir. Brown, Hristiyan değerlerini, okulların demokratik vatandaşlığa hazırlanmasını ve çocuk merkezli eğitim yöntemlerini vurgulamıştır. Breed'in kitabına benzer şekilde, diğer öğretim işlevleri ve okul düzeyindeki idari konular, giyinme, bakım, skandaldan kaçınma ve toplumda iyi bir izlenim bırakma gibi bölümler de içermektedir. Daha önceki çalışmalardan farklı olarak Brown'ın ilerlemeci felsefesine dayanan metni, öğrencilere saygıyı vurgulayarak ve onları temel kurallar ve prosedürler geliştirmeye teşvik ederek dışsal öz denetimden içsel öz denetime geçmelerine yardımcı olmaya odaklanmaktadır (Brophy, 2006).

1950'lerde ve 1960'larda, otokratikten demokrasiğe, otoriterden hoşgörölü olana, hükmediciden bütünleştiriciye, öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye ve doğrudan dolaylı olana kadar öğretmen liderlik stilleri üzerine çok sayıda çalışma ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar eğitim psikolojisi, ruh sağlığı ve sosyal psikolojiden etkiler içermekte ve öğretmen özellikleri, öğretim yöntemleri ve karar verme süreçlerine odaklanmaktadır. Davranışçılar, ayrı davranışları pekiştirmekten, öğretmenlerin pekiştirme koşullarını sözlü olarak ifade etmeleri ile daha uzun sürelerle yayılan davranış paketlerini pekiştirmeye yönelmiştir. Kazanılan puan kredilerinin verilmesi, pekiştirme türlerinden seçim yapma fırsatlarının sağlanması ve bireyselleştirme fırsatlarının sunulması gibi diğer sorunları ele almak için iyileştirmeler eklenmiştir (Morine-Dersheimer, 2000).

1970'ler ve 2000'ler arasında öğretim üzerine yapılan araştırmalar önemli gelişmeler göstermiştir. Başlangıçta öğretmen davranışlarının öğrencilerin akademik performansını (katılım veya başarı gibi) nasıl etkilediğine odaklanan alan, öğretmen ve öğrenci bilişi, çeşitli öğretim görevleri, öğretim programı içeriği ve hem akademik hem de sosyal sonuçlar olmak üzere daha geniş bir konu yelpazesini keşfetmeye doğru evrilmiştir (Morine-Dersheimer, 2000).

Piaget ve Vygotsky'nin çalışmaları öğrenmenin sosyal bileşenini vurgulamakta ve çocukların kavramsal bilgilerinin sadece pekiştirilmiş konu bağlantılardan ziyade aktif zihinsel ve sosyal etkileşimden nasıl ortaya çıktığını göstermektedir. Öğretime bakış açısının değişmesiyle öğretim stratejileri daha gelişmiş hale gelmiş ve öğrenmede bağlamın önemi artmıştır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı paradigmasından etkilenen eğitimciler, sosyal bağlamın öğrenmeyi nasıl etkilediğine ilişkin çıkarımlarda bulunmuştur. Öğretime ve öğrenene yönelik değişen bakış açıları sınıf yönetimi

anlayışını da etkilemiştir. Piaget'nin yapılandırmacı teorisine göre, çocuklar başkalarıyla etkileşimleri yoluyla sosyal ve fiziksel dünyaları öğrenme konusunda doğuştan gelen bir eğilime sahiptir. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı bakış açısına göre, çocuklar biyolojileri gereği, önemli topluluk görevlerine katılarak daha fazla bilgiye sahip yetişkinlerle iş birliğine dayalı ilişkiler kurmak için doğal olarak motive olurlar. Çocuklar bu etkileşimlerden, sosyalleşmeyi ve insancıllaşmayı teşvik eden topluluklarına dair kültürel ve sosyal bir farkındalık geliştirerek faydalanır (Tharp ve Gallimore, 1988). Sonuç olarak, öğrenme ve büyüme, sosyokültürel faaliyetlere aktif olarak katılmanın sonucunda ortaya çıkan süreçler olarak görülmektedir. Daha sonraki çalışmalar, ilişkisel bir topluluk oluşturmaya sınıf yönetiminin temel taşı olarak görerek temelde bir değişime atıfta bulunmuştur. Bu değişim, öğretmen kontrolünden paylaşılan kontrole, bireysel sorumluluktan kolektif sorumluluğa, işyeri benzeri bir atmosferden aile benzeri bir atmosfere, çocukların motivasyonlarına ilişkin olumsuz bir algıdan olumlu bir algıya ve dışsal ödüllere güvenmek yerine açıklama, destek, rehberlik, ikna ve telkin kullanmaya geçmeyi simgelemektedir. Ayrıca, sınıf yönetimi kuralları uygulamaktan ziyade öğrencilerin ihtiyaçlarını ele alarak güven inşa etmeye ve pasif uyumdan aktif katılıma geçmektedir (Watson ve Battistich, 2013). Bu değişim, kökleri Dewey'e kadar uzanan ve zaman içinde çeşitli aşamalar geçiren akademik öğretim programı ve öğretimdeki gelişen yaklaşımlarla (McCaslin ve Good, 1992; Weinstein, 1999) uyumludur.

Sınıf yönetimi çalışmaları 1980lerde davranışçılıktan ekolojik paradigmaya doğru geçişi yapmıştır. 1980'lerde, Kounin ve Gump'ın çalışmalarının etkisiyle sınıf içi süreçler ve bunların yönetimine ilişkin kuramsal araştırmalarda önemli bir artış olmuştur. Bu çalışmalar öğretim etkinliğine ilişkin geleneksel süreç-ürün çalışmalarının ötesine geçerek çok çeşitli bakış açılarını ve entelektüel gelenekleri nasıl içerdiğini vurgulamaktadır. Bilinç, araçlar, görevler ve kültürün dinamik durumlarda nasıl etkileşime girdiğine dair derin bir bilgi sağlayan ve giderek büyüyen etkinlik teorisi alanı, bağlama yaptığı vurguyla sınıf yönetimi alanına yeni bir bakış açısı sunmaktadır (Doyle, 2013).

Wubbels'in (2009) Sınıflaması

Dünya çapında öğretmen eğitiminde ve öğretim uygulamalarında sınıf yönetiminin nasıl ele alındığını incelediği çalışmasında Wubbels (2009) sınıf

yönetiminde altı farklı yaklaşım tanımlamaktadır: davranışçı, davranışın içsel kontrolü, sınıf ekolojisi, söylem, öğretim programı ve kişiler arası ilişkilere odaklanma.

Muhtemelen sınıf yönetimi için en eski ve en köklü araştırmaya dayalı strateji *davranışsal yaklaşımdır* (Landrum ve Kauffmann, 2006). Bu yöntem, Skinner'ın ilk kez ortaya koyduğu beş davranışçı öğrenme ilkesine dayanmaktadır. Günümüzde ise davranışçılar genellikle istenen davranışları artırmaya yönelik stratejiler ile istenmeyen davranışları azaltmaya yönelik stratejiler arasında ayırım yapmaktadır (Brophy, 2006). Davranışçı teorinin hemen hemen tüm uygulamalarında, olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, tepki maliyetli ceza, sönme ve engelleyicilerin gösterilmesini içeren ceza olmak üzere beş temel süreç sınıf yönetimine uygulanmaktadır. Olumlu pekiştirme, bir davranışın, davranışı koşullu olarak izleyen bir uyarıcı tarafından güçlendirildiğinde gözlemlenen etkiyi ifade eder (Kazdin, 1978).

İçsel Kontrol yaklaşımı, toplumun ideallerini ve tutumlarını entegre ederek öğrencilerin toplumsal eylemlerde bulunmak için kendi motivasyonlarını vurgulayan daha hümanist bir yaklaşımdır. Bu yöntem, sınıf yönetimine öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. İç kontrol iki ana yöntemle geliştirilebilir: toplum temelli öğrenme (Elias ve Schwab, 2006) ve sosyal-duygusal öğrenme (Watson ve Battistich, 2006). Duygusal yeterliliğin geliştirilmesi, sosyal-duygusal gelişimi vurgularken özdenetimi ve öz disiplini teşvik eder. Elias ve Schwab (2006) eğitimcilerin şu dört önemli adıma bağlı kalması gerektiğini belirtmektedir: sosyal-duygusal bilginin aktarılması (empati, öz farkındalık ve sorumlu karar verme gibi), öğrencilerle şefkatli ilişkiler kurulması, kesin ve adil sınırlar belirlenmesi ve öğrencilerle sorumlulukların paylaşılması.

Gump (1967) ve Kounin (1970) sınıf yönetimi konusunda *ekolojik* bakış açısıyla önemli çalışmalar yapmış ve 'dalgalanma etkisi' fikrini geliştirmişlerdir. Bir öğretmen kötü davranışı durdurduğunda, kötü davranan ve müdahalenin hedefi olan öğrenciler dışındaki öğrenciler üzerinde şu etkiyi yaratır: Hem hedef öğrenciler hem de sınıftaki diğer öğrenciler üzerindeki sonuçlar açısından, vazgeçme davranışının net olması gerekli görünmektedir. Diğer önemli öğretim davranışları ise 'örtüşme' (aynı anda iki ya da daha fazla iş yapabilme becerisi), 'hazır bulunuşluk' (öğrencilere öğretmenin sınıfta neler olup bittiğinin farkında olduğunu gösterme) ve dersin akışını korumaktır. Başarılı sınıf yöneticileri, çeşitli akademik öğrenci etkinlikleri düzenleyerek düzen kurar, potansiyel yanlış davranışları öngörür ve başlamadan önce durdurmak için erken müdahale eder.

Müdahaleler özünde tehlikelidir çünkü potansiyel olarak yıkıcı davranışlara dikkat çeker ve sınıfın odağını mevcut görevden başka yöne çevirirler.

Toplum dilbilimsel kuram, katılımcıların sosyal bağlama ilişkin algılarının konuşmacının kararını ve dinleyicinin anlamasını etkilediğini varsayar. Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim, söylem merkezli sınıflarda önceliklidir (Morine-Dershimer, 2006). Bu sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler asimetriktir; öğrenci başarısı iletişimsel katılımdan etkilenir; bağlamlar etkileşimler yoluyla oluşturulur, anlam bağlama özgüdür ve konuşmayı anlama çıkarım yapmayı gerektirir.

Başka bir yaklaşımda *öğretim programı*, öğrencileri akademik faaliyetlere dahil etme çabalarının odak noktası haline getirir. Öğretim programı tasarımı öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya teşvik eder, bu da öğrencilerin istenmeyen davranışlarını azaltır (Hickey ve Schafer, 2006). Hickey ve Schafer'ın (2006) katılım merkezli stratejisi, öğretim programı yaklaşımının bir başka örneğidir. Öğrencilerin konularıyla ilgili konuşmalara katılabilmeleri için derslerin nasıl düzenleneceğine odaklanırlar.

Sınıf yönetimine *kişilerarası yaklaşımın* amacı, eğitimciler ve öğrenciler arasında verimli etkileşimleri teşvik etmektir. Eğitim araştırmalarında ve öğretmen eğitiminde, sınıfta davranış yönetimine ilişkin davranışçı bakış açısı öne çıkan ve etkili bir paradigma olmuştur ve olmaya devam etmektedir. Ancak günümüzde yalnızca sınıf içi eğitimde davranışçı paradigmanın hakim olduğunu söylemek yanlış olacaktır (Landrum ve Kauffman, 2013).

Davranışçı Yaklaşımın İlkeleri. Sınıf yönetiminde *olumlu pekiştirmenin* en belirgin ve etkili uygulamalarından biri, öğrencilerin olumlu akademik ve sosyal davranışlarını artırmak için koşullu öğretmen ilgisinin ya da övgünün kullanılmasıdır. Olumlu pekiştirmenin etkilerine benzer şekilde, *olumsuz pekiştirme* de bir davranışı güçlendirir ya da olasılığını artırır. Öte yandan, olumsuz pekiştirme, bir uyarının bir davranış üzerine koşullu olarak uygulandığı olumlu pekiştirmenin aksine, bir uyarının koşullu olarak ortadan kaldırılmasıdır (Landrum ve Kauffman, 2013).

Bir davranışı sürdüren pekiştireç ortadan kaldırıldığında, *sönme* olarak bilinen olgu meydana gelir (Kazdin, 1978). *Tepki maliyeti*, önceden kazanılmış bir pekiştireç, hedeflenen istenmeyen bir davranışın ortaya çıkmasına bağlı olarak ortadan kaldırılır

(Walker, Shea ve Bauer, 2004). Bu davranışsal işleyişin kilit unsuru, tepki maliyetinin oluşması için bir miktar pekiştirecin mevcut olması gerektiğidir. *Ceza önleyici tedbirlerin kullanımı* olarak tanımlanmaktadır. Önleyici tedbirlerin alınması aslında genellikle bireyin bağımsızlığını ve saygınlığını kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalabileceği ya da tepki maliyeti gibi olumlu yaklaşımlara yeterince yanıt veremeyen çok ciddi davranış sorunları için kullanılmaktadır.

Sınıf Yönetimine Süreç - Sonuç Yaklaşımları. Süreç- sonuç yaklaşımları göreve katılımı, aktif öğrenmeyi, motivasyonu ve olumlu tutumları önemli ölçüde artırarak istenmeyen davranışları önleyerek etkili öğretim süreçlerinin yalnızca başarı kazanımlarının ötesinde bazı önemli sonuçlara yol açtığını ortaya koyar. Özünde, etkili öğretim, bir öğretmenin nitelikli öğretim sunmanın yanı sıra uygun sınıf yönetimi stratejilerini kullanma becerisiyle bağlantılıdır (Munk ve Repp, 1994).

Sınıf yönetimi, bir öğretmenin karmaşık ve bazen zorlu bir ortamda birbirinden farklı bir öğrenci grubuna eğitim verme becerisine bağlıdır. Araştırmalar, sınıf içinde olumlu öğrenci çıktılarına yol açan çeşitli yapısal ve organizasyonel süreçleri belirlemiştir (Rosenshine, 1997). Süreç- sonuç yaklaşımında sınıf yönetimi için sınıf kuralları, etkinlikler arası keskin olmayan geçişler, okulun ilk günlerinin yönetimi, öğrenme zamanının etkili kullanımı, öğrenci performansının izlenmesi ve sınıf davranışlarının farkında olduğunun iletilmesi gibi önemli kavramlar bulunmaktadır.

Sınıf kurallarının belirlenmesi, öğrenci davranışları için genel beklentileri veya standartları belirleyen etkili sınıf yönetiminin hayati bir bileşenidir. Evertson ve Emmer (1982) başarılı öğretmenlerin sınıf kurallarını öğrenciler iyice anlayana kadar açıkladıklarını, uyguladıklarını ve gözden geçirdiklerini belirtmiştir. Buna ek olarak, etkili sınıf yönetimi için davranışsal beklentilerini açıkça ifade ederek ‘iyi davranış’ neyin oluşturduğu ve öğrencilerin bunu nasıl başarabilecekleri konusunda açık rehberlik sağlarlar (Gettinger, 1988).

Doyle (1984) *etkinlikler arasında geçişlerin* sınıfın zaman akışını bozabileceğini ve özellikle yapılandırılmamış dönemlerde yıkıcı davranışları artırabileceğini bulmuştur. Yetenekli öğretmenler, etkinlikler arasında geçişleri işaret ederek ve önceden haber vererek, bu değişimleri aktif bir şekilde yapılandırarak sorunsuz geçişleri kolaylaştırır.

Öğrenme zamanının verimli kullanılması ve öğrenci katılımının sürdürülmesi, etkili sınıf yönetiminin temel bileşenleridir. Yılın başında öğretmenler, yıl boyunca

öğrenme süresini en üst düzeye çıkarmak için rutinler ve beklentiler oluşturmaya odaklanmalıdır.

Öğrenci performansının izlenmesi, etkili sınıf yönetimi için çok önemlidir. Etkili öğretmenler sınıf içi davranışları üç temel yolla izler. İlk olarak, genel işleyişe ve ortama dikkat ederek sınıfın tamamını gözlemlerler. İkinci olarak, bireysel davranışları yakından izler, herhangi bir yanlış davranış olayını derhal ve tutarlı bir şekilde ele alırlar (Evertson ve Emmer, 1982). Üçüncü olarak, sınıf etkinliklerinin ve ödevlerin hızını, ritmini ve süresini izlerler (Gettinger, 1995).

Son olarak *sınıf davranışlarının farkında olunması* süreç-sonuç odaklı yaklaşımın önemli bir parçasıdır. Etkili bir sınıf yönetiminde öğretmenler sınıfta olup biten her şeyin farkında olur ve bu farkındalığı öğrencilerine aktarabilirler. Genellikle ‘farkındalık’ olarak adlandırılan bu nitelik, daha yüksek öğrenci başarısı ve olumlu sınıf davranışı ile bağlantılıdır (Brooks, 1985; Evertson ve Emmer, 1982). Öğretmenler farkındalıklarını etkili bir şekilde ifade ederek, görev dışı ve yıkıcı davranışların başlamasını ve yayılmasını önleyebilir.

Sınıf Yönetimine Ekolojik Yaklaşımlar. Sınıf yönetimine ilişkin ekolojik bir anlayış 1960’ların sonunda Jacob Kounin’in (1970) görüşleri ile ortaya çıkmıştır. Ekolojik yaklaşımın ana fikri doğal ortamdır; bu ortamda yaşayanların davranışları üzerinde etkileri olan amaçları, boyutları, özellikleri ve süreçleri olan fiziksel bir ortam ya da bağlamdır. Ekolojik yaklaşımın çok boyutluluk, eş zamanlılık, anındalık, öngörülemezlik, açıklık ve ortak tarih gibi temel boyutları bulunmaktadır.

Sınıflar, çeşitli faaliyetlerin ve görevlerin aynı anda gerçekleştiği dinamik alanlardır. Sınırlı kaynakları paylaşan farklı bireylerle, geniş bir yelpazedeki sosyal ve kişisel hedefler *çok boyutluluğun* göstergesidir. Sınıflarda birden fazla olay *eş zamanlı* olarak gerçekleşir. Örneğin, bir öğretmen bir öğrenciye yardımcı olurken, aynı zamanda sınıfın geri kalanını izlemeli, sınıf etkinliklerini planlamalıdır. Sınıf içi etkileşimler *anında* ve hızlı bir tempoda gerçekleşir. Gump (1967) ve Jackson (1968) tarafından yapılan çalışmalar, ilkokul öğretmenlerinin öğrencilerle her gün yüzlerce etkileşime girdiğini ve düşünerek yanıt verme için çok az zaman kaldığını göstermektedir. Sınıf dinamikleri genellikle *öngörülemez*dir. Sınıflar, özellikle öğretmenin dahil olduğu birçok eylemin çok sayıda öğrenci tarafından gözlemlendiği *açık* ortamlardır. Aylar süren

düzenli toplantılar sonucunda sınıflar ortak deneyimler, rutinler ve normlar ve kolektif bir tarih geliştirir (Doyle, 2013).

Ekolojik Yaklaşım ve Sınıfta Düzenin Oluşturulması

Sınıf yönetiminde ekolojik bakış açısının temel fikirleri şunlardır:

1. Olumsuz Davranışlar Yerine Düzene Odaklanma: Sınıf yönetimi, sadece düzen bozukluklarını yönetmek yerine düzen kurmayı ve sürdürmeyi amaçlar. Etkili bir sınıf yönetimi, yapılandırılmış sistemleri oluşturarak sınıf içinde uygunsuz davranışı en aza indirir.
2. Düzenin Dinamikliği: Sınıftaki düzen, yapılandırılmış ve amaca yönelik eylemleri vurgulayarak hem öğretmenleri hem de öğrencileri kapsayan devam eden etkinliklerin sonucudur. Kurallar düzenin dinamikliğini destekler, ancak birincil öneme sahip değildir.
3. Düzen için Ortak Çaba: Sınıfta düzeni sağlamak hem öğrenciler hem de öğretmenin iş birliği içinde çalışmasını gerektirir.
4. Akademik Etkinliklerin Rolü: Akademik görevler, öğretmenin sınıf yönetim kararlarından etkilenen sınıf düzeninin sağlanmasında esastır.
5. Bağlama Özgü Düzen: Sınıf düzeni bağlama özgüdür ve çeşitli faktörler tarafından kolayca bozulabildiğinden öğretmenin sürekli dikkatini gerektirir.
6. Öğretmenin Anlayışı ve Becerileri: Başarılı sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf dinamiklerini anlamasına ve etkinlikleri izleme ve ayarlama becerisine bağlıdır. Bu, sadece davranış kurallarını uygulamak değil, ne zaman ve nasıl hareket edileceğini bilmek gibi bilişsel becerileri de içerir (Doyle, 2013).

Etkili öğretim üzerine yaptığı çalışmada Kounin (1970), belirli öğretim stratejilerini kullanan öğretmenlerin daha az davranış sorunu yaşadığını gözlemlemiştir. Sınıf içi istenmeyen davranışların çoğunun öğretmenin yetersiz planlama ve uygulamasından kaynaklandığını ortaya koymuştur. Kounin, araştırmasından önlemler sınıf yönetiminin tepkisel yaklaşımlardan daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Etkili öğretmenlerde dikkat çektiği en önemli özelliklerden biri, sınıf dinamikleri konusunda keskin bir farkındalığa sahip olmaktır.

Evertson ve Weinstein'ın (2006) Sınıf Yönetiminde Müdahaleler Sınıflaması

Sınıf yönetiminde müdahaleler, öğretmenlerin düzeni sağlama, kurallar ve ilkeler ve süreçler oluşturma ve disiplin önlemleri uygulama gibi sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kategori hem önleyici hem de tepkisel stratejileri içerir ve grup yönetimi yöntemleriyle uyumludur.

Öğretmen-Öğrenci İlişkisi Odaklı Müdahaleler: Bu müdahaleler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimleri teşvik etmeye odaklanır, sevecen ve destekleyici ilişkilerin geliştirilmesini vurgular. Bu kategori sadece önleyici tedbirleri içerir ve destekleyici öğretmen-öğrenci dinamiğini yansıtır.

Öğrenci Davranışı Odaklı Müdahaleler: Bu müdahaleler, öğrenci davranışlarını grup kontrolleri ve özdenetimin artırılması gibi yöntemlerle iyileştirmek üzere tasarlanmıştır. Bu kategori hem önleyici hem de tepkisel stratejileri kapsar ve öğrencilerin özdenetimini ele alır.

Öğrenci Sosyal-Duygusal Gelişim Odaklı Müdahaleler: Bu müdahaleler, akranlar arasında empatiyi artırmak gibi öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimini ilerletmeyi amaçlar. Bu kategori, öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini yansıtan hem önleyici hem de tepkisel tedbirleri içerir.

Kültüre Duyarlı Sınıf Yönetimi. Kültüre Duyarlı Sınıf Yönetimi, Weinstein, Tomlinson-Clarke, Curran, (2004) tarafından beş temel bileşeni olan bir teori olarak belirtilmiştir: (1) kişinin kendi etnik merkezliliği ve önyargılarını kabul etmesi, (2) öğrencilerin kültürel geçmişlerini anlaması, (3) eğitim sisteminin daha geniş ekonomik, sosyal ve politik bağlamını tanıması, (4) kültürel olarak uygun sınıf yönetimi stratejileri kullanması ve (5) sınıf toplulukları oluşturmaya kendini adanması. Milner ve Tenore'ye (2010) göre, öğretmenler, en uygun öğrenme ortamını teşvik etmek için, ırksal, etnik veya kültürel geçmişleri ne olursa olsun, tüm öğrencilerin doğuştan gelen güçlü yönlerini tanıyan ve bunlara değer veren fikirleri, stratejileri ve uygulamaları keşfetmeye duyarlı ve açık olmalıdır.

Kültüre duyarlı sınıf yönetimi kurallar ve uygulama aşamalarının dizili olduğu bir kavramdan ziyade bir düşünce biçimidir. Kültüre duyarlı bir sınıf yöneticisi önyargılarının ve değer yargılarının farkındadır. Önyargıların ve değer yargılarının öğrencilerden beklentilerini nasıl etkilediği üzerinde düşünürler. Sınıf yönetiminin nihai

amacının uyum veya kontrol sağlamak değil, tüm öğrencilere öğrenme için eşit fırsatlar sunmak olduğunun farkındadırlar (Weinstein vd., 2004).

Esasen, sınıf yönetiminin amacı, öğrencilerin ceza korkusu veya ödül beklentisinden ziyade kişisel sorumluluk duygusuyla uygun şekilde hareket ettiği bir ortam oluşturmak olduğunu savunulur. Sınıf yönetimi öğrenmeyi destekleyen şefkatli, saygılı bir ortam yaratma yolları olarak tanımlanırken, disiplini- uygunsuz davranışlara yanıt verme yolları - olarak tanımlanmaktadır. (Weinstein vd., 2004).

Dönüştürücü Sınıf Yönetimi. Dönüştürücü sınıf yönetiminin ardındaki temel düşünce, etkili sınıf yönetimi tekniklerinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin gelişimi üzerinde önemli ve uzun vadeli bir etkiye sahip olduğudur. Diğer birçok yöntemin aksine, dönüştürücü sınıf yönetimi, sorunların çözülmesi gerekmeyişi, bunun yerine sadece nedenlerinin bulunması ve değiştirilmesi gerektiği varsayımını yapar. Herhangi bir sınıftaki sorunlar, ‘ele alınması’ veya ‘halledilmesi’ gereken bir dizi belirli yanlış davranış olarak görülmemelidir. Hem sorunlu hem de işlevsiz davranışların açık nedenleri vardır ve bunlar genellikle doğrudan ya da dolaylı olarak öğretim yöntemleriyle bağlantılıdır. Sorunların büyük çoğunluğu, öğrenci ve öğretmenlerin etkileşim biçimleri, uygulanan süreçler, öğrenci ve öğretmen beklentilerinin ne derece örtüştüğü gibi öngörülebilir nedenlerden kaynaklanmaktadır (Shindler, 2009).

Etkili öğrenme çıktıları ortaya koyan öğretmenler aynı zamanda sınıf yönetimi ve disiplini üzerinde de istenen bir etki yaratırlar. Bu uygulamalar aşağıdaki beş temel alana ayrılabilir:

1. Ders hazırlığı, organizasyonu ve işlevselliğinin etkililiği
2. Öğrenci katılım düzeyi
3. Öğrenme hedeflerinin netliği
4. Sürece yatırım yapmanın öğrenciler için bir değeri ve özendiriciliği olma derecesi
5. Öğretim programının öğrenciler için ilgili ve anlamlı olma derecesi (Shindler, 2009).

Tüm bu bilgiler ışığında aday öğretmenlere yönelik olarak geliştirilen e-mentörlük programında sınıf yönetimi programı geliştirilirken ihtiyaç analizi sonuçlarında vurgulanan konu alanları temel alınmıştır. Kazanımların geliştirilme aşamasına ilişkin

bilgiler tezin bulgular ve yorumlar kısmında detaylı yer verilmiştir. İçeriğin geliştirilme aşamasında ise bazı kazanımlarda bazı yaklaşımların daha etkili olmasına rağmen, daha çok eklektik bir yaklaşım benimsenmiştir. Sınıf yönetimi programı eklektik bir yaklaşım kullanılarak geliştirilmiş, ihtiyaç çalışmasının bulgularına dayanarak bazı alanlara daha fazla zaman ve ilgi gösterilmiştir. Programın geliştirilmesi sırasında bazı kısımlarda davranışsal yaklaşım etkiliyken başka bir kazanım için kültüre duyarlı yaklaşımın daha ön plana alındığı söylenebilir. Bununla birlikte, programın genel içeriğinin tasarımında birçok yaklaşım ve metodolojiyi birleştiren eklektik bir yaklaşım benimsenmiştir. Program, bu farklı yöntemleri birleştirerek programın hedef kitlesi olan aday öğretmenlerin gereksinimlerini daha iyi karşılaması amaçlanmıştır. Ayrıca, çeşitli yaklaşımlardan faydalanılarak aday öğretmenlerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimlerine daha bütüncül bir destek sağlanması amaçlanmıştır.

Çevrimiçi Mesleki Gelişim Faaliyetleri

Bu çalışma kapsamında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek ve bu güçlüklerin üstesinden gelmek için hedefe yönelik çözümler geliştirmek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın merkezinde, bu kritik aşamada İngilizce öğretmen adaylarını desteklemek için özel olarak geliştirilmiş bir e-mentörlük programının tasarlanması ve uygulanması yer almaktadır. Dolayısıyla, öncelikle mesleki gelişim ilkelerini özetleyerek, bunların sürekli öğrenmeyi ve öğretmen gelişimini teşvik etmedeki rolüne odaklanılmıştır. Daha sonra, çevrimiçi mesleki gelişimin ilkeleri incelenerek bir e-mentörlük programı geliştirilirken dikkat edilmesi gereken süreçler özetlenmiştir. Buna ek olarak, sınıf yönetimi konusu çevrimiçi mesleki gelişim bağlamında incelenmiş ve öğretmenlerin çeşitli ve karmaşık sınıf dinamiklerini yönetmelerine yardımcı olacak stratejilerin çevrimiçi mesleki gelişim faaliyetlerinde nasıl ele alındığı özetlenmiştir. Son olarak, e-mentörlük programının etkili, ilgi çekici ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış olmasını sağlamak için çeşitli öğretim tasarımı modelleri özetlenmiştir.

Darling-Hammond, Hyler ve Gardner (2017), mesleki gelişimi öğretim ve öğrenci çıktılarının iyileştirilmesiyle ilişkilendiren 35 çalışmanın analizine dayanarak etkili mesleki gelişimin yedi temel özelliğini belirlemiştir:

1. İerie zel Odaklanma: Belirli konu alanlarına bağlı ğretim stratejilerini vurgular, öğretmenlerin konu ve pedagojik bilgilerini geliştirir.
2. Aktif ğrenme: ğretmenleri, pratik öğrenme deneyimleri yaratmak için özgün ve etkileşimli materyaller kullanarak ğretim stratejileri tasarlamaya ve test etmeye dahil eder.
3. İşbirliği: Öğretmenlerin birlikte çalışması için fırsatlar sunar, ğretim uygulamalarını ve okul kültürünü geliştiren toplulukları teşvik eder.
4. Etkili Uygulamaların Modellenmesi: Ders planları, ğrenci çalışmaları ve ğretim vakaları gibi örnekler aracılığıyla en iyi uygulamaları gösterir.
5. Mentörlük ve Destek: Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik olarak mentörler veya uzmanlar tarafından kişiselleştirilmiş rehberlik sunar.
6. Yansıtma ve Geri Bildirim: Öğretmenlerin uygulamalarını yansıtmaları ve iyileştirme için yapıcı geri bildirim almaları için fırsatlar içerir.
7. Sürekli Arz Eden Süre: Öğretmenlerin yeni stratejileri öğrenmeleri, uygulamaları ve geliştirmeleri için yeterli zaman sağlar.

Ayrıca Darling-Hammond vd. (2017) iş birliği, iş odaklı öğrenme ve yansıtıcı uygulamaları birleştiren profesyonel öğrenme topluluklarını etkili bir model olarak vurgulamaktadırlar.

Çevrimiçi platformlar, eğitim, iş dünyası ve endüstri genelinde mesleki gelişim için giderek daha önemli yerler haline gelmektedir. Çeşitli evrimii kaynakları kullanarak bireyselleştirilmiş öğrenme yolları sunan evrimii mesleki gelişim programları, ğretmen eğitimini büyük lde geliştirebilir. Sanal mesleki gelişimin öğretmenlerin bilgilerini güncellediği, yeni teknikler sunduğu ve yönetim becerilerini geliştirdiği (Naveed vd., 2022) eşitli çalışmalarla ortaya konmuştur.

Ancak, hazır paket halinde sunulan içeriğin kullanımı genellikle katılımcılar ve eğitmenler arasındaki anlamlı etkileşimin değerini ihmal etmektedir. Teknoloji, eğitimciler, öğrenciler, içerik ve araçlar arasındaki etkileşim fırsatlarını önemli lde artırabileceğinden, e-öğrenme bağlamalarında zengin, etkileşimli deneyimlere öncelik veren öğrenme ortamları oluşturmak çok önemlidir (Vrasidas ve Zembylas, 2004). Ayrıca Knowles, Holton ve Swanson (2005) yetişkin bireylerin, gerçek dünyada ortaya çıkan sorunlar ve zorluklarla ilgili olarak yeni bilgi ve beceriler edinme eğilimi gibi özelliklerini tanımlamıştır. Yetişkin ğrenenler, teoriye dayalı çözümler formüle etmek yerine, acil sorunlara pragmatik çözümler ararlar.

Bates (2019) ‘in Dijital Eğitimde Kaliteyi Sağlama İlkeleri

Bates (2019) öğretimde kaliteyi, öğrencilerin dijital çağda ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri edinmelerine etkili bir şekilde yardımcı olan öğretim stratejileri olarak tanımlamaktadır. Bates’e (2019) göre dijital çağda öğretimi tasarlarken dikkat edilmesi gereken adımlar şunlardır: İlk olarak, öğretim tarzının gözden geçirilmesi ve yeni teknolojiler kullanarak öğretim yöntemlerinin yenilenmesi yer almaktadır. Kurs türünü belirlerken, öğretim felsefesi ve öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, ekip çalışması ve mevcut kaynakları geliştirme önemlidir. Teknolojik araçlarda uzmanlaşarak çevrimiçi öğrenme sistemlerini etkin kullanmak da gereklidir. Uygun öğrenme hedefleri belirlerken, dijital çağda öğrenenlerin ihtiyaç duyacağı beceriler ve konu gereksinimleri dikkate alınmalıdır.

İkinci olarak, kurs yapısını ve öğrenme faaliyetlerini tasarlamak önemlidir. Öğrenenlere uygun bir öğrenme yapısı sunmak, kaliteli öğretim için temel bir adımdır. Sürekli iletişim, çevrimiçi öğretimde başarılı olmanın anahtar unsurlarındandır. Son olarak, yapılanları değerlendirmek ve geliştirmek için çeşitli çevrimiçi etkinliklerden (öğrenci notları, podcast'ler, tartışmalar vb.) yararlanarak öğrenci katılımını ve düşünme derinliğini ölçmek gerekmektedir. Bu adımlar, çevrimiçi öğretimi etkili ve verimli hale getirmek için kritik stratejilerdir (Bates, 2019).

Etkili E-İçerik Tasarımında İlkeler

Yükseköğretimde e-öğrenmenin didaktik ve pedagojik tasarımına ilişkin literatürün kapsamlı bir değerlendirmesi ile etkili bir e-öğrenme tasarımının dört temel bileşeni ortaya konulmuştur: biçimlendirici stratejiler, akranlar arası öğrenme, süreç iskelesi ve içerik iskelesi. E-öğrenme materyalleri oluşturmanın karmaşıklığının ve öğrenme sürecini iyileştirmek için birçok pedagojik bileşeni bir araya getiren her şeyi kapsayan yaklaşımların gerekliliğinin önemi vurgulanmaktadır (Theelen ve Breukelen, 2022). Tasarlayıcılar, tasarım sürecine dört temel özelliği dahil ederek nitelikli ve ilgi çekici e-öğrenme ürünleri yaratabilirler.

İçerik iskelesi, öğrenmeyi parçalara bölerek ve her bir parçada öğrenciler için çok zor olmayan içerik sağlayarak öğrencilerin öğrenmesini desteklemek olarak tanımlanır (Azevedo, Cromley, Moos, Greene, Winters, 2011). Yeterli yapı ve rehberlik sunarak ve

öğrencilerin ortaya çıkan anlayışlarını değerlendirerek öğrencilerin genel öğrenme hedeflerine ulaşmaları sağlanır. Süreç iskelesi, öğrencilerin öğrenmelerini planlamak, ortaya çıkan anlayışlarını izlemek ve öğrenmek için farklı stratejiler kullanmak gibi çeşitli temel öz-düzenleyici süreçleri hayata geçirmelerine yardımcı olmak olarak tanımlanır (Azevedo, Cromley, Moos, Greene, Winters, 2011).

Akranlar arası öğrenme, öğrenenlere etkileşim ve iş birliği için fırsatlar sunarak, bu şekilde öğrencilerin acil ihtiyaçları karşılanabilir ve öğrenciler akranlarından öğrenebilirler. Gutke ve Albion (2008) akran tartışmalarının artırılmasını istediklerini ve deneyimli öğretmenleri e-mentör olarak dahil etmenin ve davranış yönetimi ve değerlendirme gibi kritik konular etrafında çevrimiçi tartışmalar düzenlemenin önemini vurgulamışlardır. Bu durum, akran etkileşimi ve hedefli tartışmalar için fırsatlar sunan mentörlük programlarının yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı belirli zorlukları ele alabileceği, iş birliğini ve mesleki gelişimi teşvik edebileceği yönündeki bulguları desteklemektedir. Öğrenci başarısı hakkında kanıt sağlayan bir uygulama olarak biçimlendirici stratejiler; öğretmenler, öğrenciler veya akranları tarafından öğrenme ve öğretmede sonraki adımlar hakkında karar vermek için kullanılabilir (Black ve Wiliam, 2009).

Öğrenim için Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning) Çerçevesi

Mimarlık alanında ortaya çıkan bir kavram olan evrensel tasarım, fiziksel ortamların bir dizi kullanıcı için işlevsel olarak erişilebilir olacak şekilde tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır (Story, Mueller ve Mace, 1998). Öğrenim için Evrensel Tasarım (UDL) çerçevesi, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili araştırmalardan yararlanarak, tüm öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek için kavramsallaştırılmıştır (CAST, 2018). Bu çerçeve çoklu temsil araçları, katılma ve eylem ve ifade olmak üzere üç ana başlıkta incelenir. Bu ilkeler, öğrencilerin eğitimci ve akranlarıyla ve çeşitli içerik türleriyle çeşitli şekillerde etkileşim kurmalarını sağlamak için birtakım yönergeler sağlar.

Tablo 3

Öğrenim için Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning) Çerçevesi

İlkeler	Açıklama
İlke 1: Çeşitli Temsil Araçları Sağlama	
1: Algı	İşitsel ve görsel bilgi için alternatifler sunma veya bilgilerin gösterimini kişiselleştirmenin yollarını sunma
2: Dil, matematiksel ifadeler ve semboller	Kelime dağarcığını, sembolleri, sözdizimini ve yapıyı netleştirme; anlayışı teşvik etme
3: Kavrama	Ön bilgi etkinleştirme; kritik özellikleri, büyük fikirleri ve ilişkileri vurgulama; bilgi işleme ve görselleştirmeyi yönlendirme
İlke 2: Çeşitli Hareket ve İfade Araçları Sağlama	
4: Fiziksel Eylem	araçlara ve yardımcı teknolojilere erişimi optimize etme
5: İfade ve İletişim	İletişim için çeşitli medya kullanma
6: Yönetici İşlevler	Uygun hedef belirlemeyi yönlendirme; planlama ve strateji geliştirmeyi destekleme; bilgi ve kaynak yönetimini kolaylaştırma; ilerleme takibini artırma
İlke 3: Çeşitli Katılım Araçları Sağlama	
7: İlgi Çekme	Bireysel tercihleri dikkate alma, özerkliği artırma; alaka, dikkat dağınıklıklarını en aza indirme
8: Çabayı ve Israrı Sürdürme	Hedeflerin önemini artırma; iş birliği ve topluluğu teşvik etme;
9: Öz-düzenleme	Motivasyonu artırma; kişisel başa çıkma becerilerini kolaylaştırma; öz değerlendirme ve yansıtma geliştirme
Kaynak. Evrensel Tasarım (Universal Design for Learning) Çerçevesi (CAST, 2018)	

Trentin (2001) Çevrimiçi Kursların Tasarımı Çerçevesi

Trentin (2001), çevrimiçi kursların tasarımını tanımlayan ve bu aşamaların birbirine bağlı doğasını vurgulayan iki temel unsur tanımlar: kurs planı ve iletişim çerçevesi. Bu bileşenler, kurs çerçevesinde öğrenme faaliyetlerinin hem geliştirilmesi hem de yönetilmesi için gereklidir. Çevrimiçi bir kurs tasarlamamanın başlangıcında, kursun faaliyet göstereceği alanda kısıtlamaları ve sınırlamaları tanımlamak birincil önceliktir. Bu kısıtlamalar, bütçe kısıtlamaları ve finansman mevcudiyeti gibi ekonomik hususlar da dahil olmak üzere çeşitli faktörleri kapsamaktadır. Programın yükseköğretime mi, hizmet öncesi eğitime mi yoksa hizmet içi eğitime mi yönelik olduğu gibi hedef bağlam da dikkate alınmalıdır. Ayrıca, katılımcıların özellikleri ve katılımlarını etkileyen koşullar da kurs tasarımının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Uygun teknolojik araçların ve platformların seçimi, kurs sağlayıcısının öğrencilere sunabileceği desteğin türünü ve kapsamını belirlemek gibi bir diğer kritik faktördür. Kursun zamanlaması ve

programı katılımcıların ihtiyaçları ve kurumsal hedeflerle uyumlu olmalıdır. Ayrıca, çevrimiçi danışmanlık için profesyonellere erişim ve özelleştirilmiş öğrenim materyalleri oluşturma'nın fizibilitesi, kursun genel etkinliğini ve fizibilitesini etkileyen önemli hususlardır (Trentin, 2001).

Bunun yanı sıra, kurs tasarımı boyutunda dikkate alınması gereken birkaç temel husus bulunmaktadır. Öncelikle, öğrenenlerin gereksinimlerinin analiz edilmesi ve tanımlanması önemlidir. Bunun ardından, açık ve ulaşılabilir kurs hedeflerinin belirlenmesiyle hedefler ve amaçlar netleştirilmelidir. Kurs katılım için gerekli ön bilgi veya beceriler gibi ön koşullar tanımlanarak katılımcıların ihtiyaçlarına uygun bir temel oluşturulmalıdır. Eğitim stratejileri seçilirken, belirlenen hedeflerle uyumlu öğretim yaklaşımlarına odaklanılmalıdır. Ayrıca, öğrenme çıktılarını değerlendirmek için uygun yöntemlerin oluşturulması, kursun başarısını ölçmede kritik bir rol oynar. Kurs aktiviteleri ve bunların uygulanması için gerekli materyallerin tanımlanması, kurs içeriğinin planlanmasını kolaylaştırır. Son olarak, operasyonel modlar belirlenerek grup büyüklüğü parametreleri (örneğin, çevrimiçi çalışma grupları, üretim grupları, tartışma grupları) ve personelin rolleri açıkça tanımlanmalıdır. Bu unsurların bütüncül bir şekilde ele alınması, etkili ve verimli bir çevrimiçi kurs tasarımı sağlar (Trentin, 2001).

İletişim Çerçevesinin Düzenlenmesi: Çevrimiçi bir mesleki gelişim etkinliğinde, katılımcılar (öğrenciler, eğitmenler ve uzmanlar gibi) için kurs tasarımı ve faaliyetleri oluşturulduktan sonra, bir sonraki adım, öğrenme topluluğu içinde verimli bilgi akışı ve kişiler arası alışverişi sağlayan iletişim çerçevesinin düzenlenmesini içerir. Bu süreç üç temel aşamadan oluşur. İlk olarak, iletişim akış türleri de dahil olmak üzere iletişim gereksinimleri belirlenmelidir: eğitmenler arasında, eğitmenler ve uzmanlar arasında ve öğrenciler, eğitmenler ve uzmanları içeren öğrenme etkinlikleri içinde. Her bir tür hem kişiler arası iletişimi hem de belge ya da materyal paylaşımını içerir. İkinci aşama performans ve maliyetlerine göre en uygun hizmet ağını seçmektir. Son aşama, etkileşim akışlarının düzenlenmesi ve paylaşılan bilgi alanının yapılandırılmasını içeren mantıksal iletişim yapısının tasarlanmasını içerir. Bu, konferans ortamlarının çeşitli etkinlikler için nasıl bölüneceği, iletişim için posta listelerinin nasıl düzenleneceği ve ders materyallerinin ve öğrencilerin çalışmalarının erişilebilir bir şekilde nasıl görüntüleneceği gibi faktörlerin dikkatlice değerlendirilmesini gerektirir (Trentin, 2001).

Vrasidas ve Zembylas (2004), yapılandırıcılık, yerleşik ve dağıtık biliş ve uygulama toplulukları olmak üzere mesleki gelişim için birbiriyle bağlantılı üç alana

dayanan kavramsal bir çerçeve önermektedir. Bu unsurlar etkileşimi, anlam oluşturmaya ve kültürleşmeyi vurgular. Bu bakış açısı, bireylerin kültürel kaynakları eylemlerine entegre ederek dünyayla ilişki kurduklarını, bilgi ve öğrenmeyi doğası gereği sosyal ve etkileşimli hale getirdiklerini öne sürer.

E-öğrenme etkinlikleri özgün olmalı, katılımcıların profesyonel kültürüyle uyumlu olmalı ve belirli veya çeşitli bağlamlarda yer almalıdır. Ayrıca, bu görevler, alaka düzeyi ve uygulanabilirliği sağlamak için katılımcıların mesleki uygulamalarıyla doğrudan bağlantılı olmalıdır. Ek olarak, e-öğrenme araçları katılımcılar arasında sorunsuz fikir alışverişini ve belge paylaşımını kolaylaştırmalıdır (Vrasidas ve Zembylas, 2004).

Tablo 4

Çevrimiçi Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde Uyulması Gereken İlkeler

İlke	Örnek Uygulama
Katılımcılar arasında bağlılık ve ortak bir vizyon teşvik edin	Katılımcılara programın yapısını, hedeflerini ve değerlendirme kriterlerini şekillendirme fırsatı verin.
Yapılandırılmış iş birliği ile etkileşimi destekleyin	Katılımcıları grup çalışmaları yapmaya, projeler geliştirmeye veya çevrimiçi tartışmalara dahil edin.
Uygun teknoloji araçlarını seçin	Programda kullanılan iletişim araçlarının kullanıcı dostu, güvenilir ve hedef kitleye uygun olduğundan emin olun.
Bilişsel çıraklık ilkelerini dahil edin	Deneyimli katılımcıları, daha az deneyimli olanlarla ortak projelerde iş birliği yapmaları için eşleştirin.
Anlamlı ve otantik görevler ve etkinlikler seçin	Katılımcıların mesleki uygulamalarına doğrudan bağ kurmalarına olanak tanıyan, gerçek dünyadan alınmış anlamlı aktiviteler tasarlayın.
Düzenli ve çeşitli geri bildirimler verin	Geri bildirimleri öğretmen dönütü, otomatik değerlendirme sistemleri ve akran değerlendirmeleri gibi çeşitli kanallarla sağlayın.
Öz değerlendirmeyi teşvik edin	Katılımcıların öğrenme deneyimlerini değerlendirmelerine ve ders içerikleri ile mesleki uygulamaları arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olacak etkinlikler düzenleyin.
Sürekli değerlendirin ve geliştirin	Kurs veya modüller için yıllık değerlendirmelerin yanı sıra, katılımcılardan ve kolaylaştırıcılardan gelen geri bildirimleri toplamak için anketler gibi araçlar kullanın.
Değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirin.	Katılımcıların teslim ettikleri çalışmalar, tartışmalara yaptıkları katkılar ve çevrimiçi topluluk içinde paylaşılan çıktılar üzerinden çeşitli yöntemlerle değerlendirilmesini sağlayın.

Kaynak. Vrasidas ve Zembylas, 2004; sayfa 330

Greenberg, Putman ve Walsh (2014) ABD'deki çoğu öğretmen eğitimi programlarının sınıf yönetimi konusunu ele aldığını, ancak bunu genellikle araştırmaya

dayalı stratejileri entegre etmeden veya öğretim ile uygulama arasında bağlantı kurmadan yaptığını ortaya koymaktadır. Sınıf yönetimi içeriğinin genellikle farklı dersler arasında bölündüğünü ya da kapsamlı, kanıta dayalı eğitim sağlamak yerine öğretmen adaylarına kendi kişisel felsefelerini geliştirmeleri için eğitim vermeye indirgendiğini belirtmişlerdir.

Araştırmalar, sınıf yönetimi gibi programlara katılan öğretmenlerin etkili yönetim stratejilerini tutarlı bir şekilde uygulama olasılığının daha yüksek olduğunu ve bunun da öğrenci katılımını ve göreve odaklanma davranışını artırdığını ortaya koymaktadır (Evertson ve Harris, 1999; Kwok, 2018). İşbirliğine dayalı öğrenmeyi teşvik eden ve öğretmenler arasında bir topluluk duygusu geliştiren mesleki gelişim programları, güven, derin etkileşim ve paylaşılan değerleri teşvik eden faaliyetler sınıf yönetimi becerilerini önemli ölçüde geliştirebilir (Pischetola, Möller ve Malmborg, 2023).

Çevirim içi Öğretim Tasarımı Modelleri

Araştırma kapsamında aday İngilizce öğretmenleri için e-mentörlük programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Şimşek'e (2014) göre öğretim tasarımı, belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerini karşılamak için yararlı öğrenme sistemleri geliştirmeyi amaçlayan yöntemsel bir süreçtir. Eğitim süreçlerinin planlanması, bu süreçlerde kullanılacak kaynakların oluşturulması, sürecin değerlendirilmesi ve gerekli hazırlıkların yapılması öğretim tasarımı modelleri içerisinde yer almaktadır. Bu doğrultuda çeşitli öğretim tasarımı modelleri geliştirilmiştir.

Çevrimiçi öğretim tasarımına ilişkin çalışmalar (Khodabandelou ve Samah, 2012 ve Li, 2003) ADDIE, ASSURE, Dick ve Carey gibi modelleri popüler öğretim tasarımı modelleri olarak vurgulamaktadır. Alanyazında sıklıkla yer alan öğretim tasarım modelleri aşağıda özetlenmiştir.

ASSURE Modeli

Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino (1999), ADDIE ile benzerlik gösteren ancak özellikle öğretim kaynaklarının etkili entegrasyonunu sağlamaya odaklanan ASSURE modelini ortaya koymuştur. Yapılandırmacı ilkelere dayanan model, sürecin ilk aşamasında belirlenen öğrenci özelliklerini anlamayı vurgular.

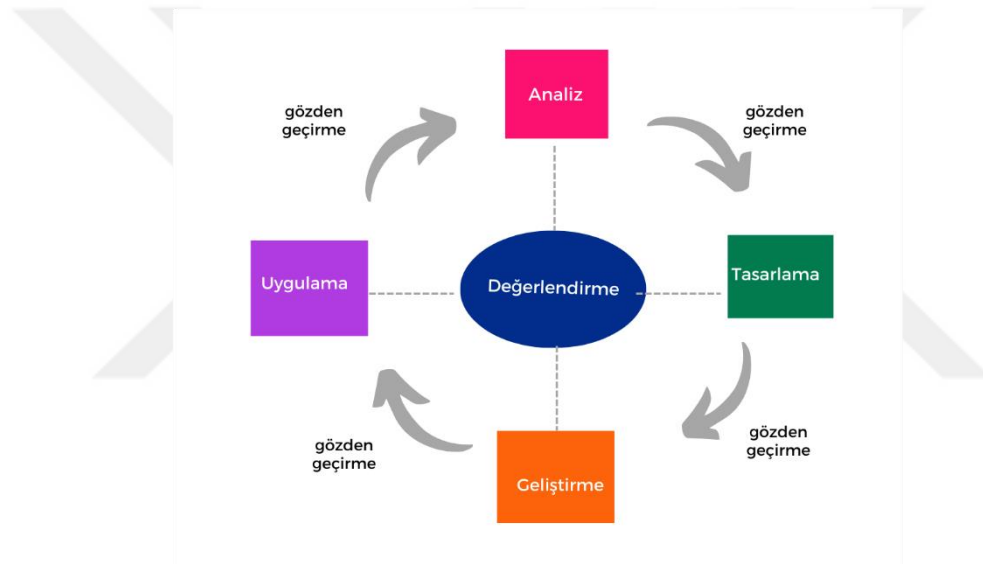
- 1 aşama. A (Öğrenen Özelliklerini Analiz Et)
 - İhtiyaçlarına uygun öğretim materyalleri tasarlamak için öğrenenlerin özelliklerini belirlemek.
- 2 aşama. S (Eyalet Standartları ve Hedefleri)
 - Açık ve net öğrenme hedefleri tanımlayın, öğrencilerin öğretim yoluyla neleri başarması gerektiğini belirtin.
- 3 aşama. S (Stratejiler, Teknoloji, Medya ve Materyalleri Seçin)
 - Öğrenme hedeflerini karşılamak için en uygun araçları, teknolojileri ve yöntemleri seçin.
- 4 aşama. U (Teknoloji, Medya ve Materyallerden Yararlanma)
 - Öğrencilerin öğretim içeriğine aktif katılımını sağlamak için kaynakları planlayın ve etkili bir şekilde kullanın.
- 5 aşama. R (Öğrenci Katılımı Gerektir)
 - Önceki aşamalarla uyumlu interaktif aktiviteler ekleyerek öğrenci katılımını teşvik edin.
- 6 aşama. E (Değerlendirme ve Gözden Geçirme)
 - Öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını belirleyerek öğretimin etkinliğini değerlendirin. Bulguları stratejileri, kaynakları ve materyalleri iyileştirmek için kullanın.

Dick ve Carey Modeli

Bu model, öğrenme hedefleri, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri arasındaki karşılıklı ilişkiye odaklanarak öğretim tasarımına sistematik bir yaklaşımı vurgular. Bu model tasarım sürecinde bağlamı ve öğrenen özelliklerini dikkate almayı gerektirir (Miller, Klassen ve Hardy, 2020). Model öğretim hedeflerinin tanımlanması, öğretim analizi yapılması, öğrenen özelliklerinin incelenmesi, performans hedeflerinin formüle edilmesi, değerlendirme araçlarının oluşturulması, öğretim stratejilerinin planlanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi veya seçilmesi, biçimlendirici değerlendirmelerin yapılması, öğretimin gözden geçirilmesi ve özetleyici değerlendirmelerin planlanması ve yürütülmesi olmak üzere on aşamadan oluşmaktadır (Jabaay, Grcevich, Marotta ve Reynolds, 2020).

Addie Modeli

Öğretim tasarımı kullanılan ADDIE modeli, öğrenme süreçlerindeki karmaşıklıkları yönetmek için sistematik bir çerçeve sunmaktadır. Bu model, analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş temel aşamadan oluşur ve kasıtlı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını amaçlayan yapılandırılmış bir süreç sunar (Branch, 2010). ADDIE modelinin her bir aşaması, öğretim tasarım sürecinin etkinliğini artırmaya yönelik özgün ve kritik öneme sahip bileşenler içermektedir. Bu aşamalar, sürecin sistematik ve verimli bir şekilde ilerlemesini sağlayarak, ortaya çıkan öğretim materyallerinin etkili ve işlevsel olmasına katkıda bulunur (Kilbane ve Milman, 2013). ADDIE modeline ilişkin aşamalar şekil 5’te verilmiştir.



Şekil 5. Addie modeli (Branch, 2010), s. 2

Başarılı bir öğretim tasarımı uygulaması, belirlenen zaman dilimleri içinde çeşitli karmaşık süreçleri etkili bir şekilde yönetme becerisi gerektirir. Bu süreç, bilgi, beceri ve deneyimin yanı sıra sistematik bir yaklaşım gerektirmektedir (Branch, 2010). ADDIE gibi yapılandırılmış bir öğretim tasarımı modelinin kullanımı, öğretim sürecinin daha titiz bir planlama çerçevesinde yürütülmesini sağlayarak, daha az sistematik yaklaşımlara kıyasla daha etkili, verimli ve amaca yönelik bir öğretim sunulmasına katkıda bulunabilir (Gustafson ve Branch, 2002, s. 18).

Addie Modeli kullanılmasıının Dayanakları

Bu çalışmada öğretim tasarım modellerinden ADDIE öğretim modeli temel alınmıştır. ADDIE modeli en yaygın kullanılan öğretim tasarımı modellerinden biridir. Basitliği ve öğretim planları, deneyimleri ve materyallerinin oluşturulmasını desteklemek için birçok farklı bağlamda esnek bir şekilde işe yaraması yaygın olarak kullanılmasında etkilidir (Kilbane ve Milman, 2013). ADDIE'nin güçlü yönü hem tanımlayıcı hem de kuralcı olmasıdır. Süreç boyunca neler olduğunu ve ilişkileri göstermesi bakımından etkileşimli, açıklayıcı ve tanımlayıcı özelliği bulunmaktadır. Rehberlik sağlaması, yöntem ve prosedür oluşturmaya katkı sunması, hedef odaklılığı ve çeşitli bağlamlara uyarlanabilirliği ise kuralcı olmasının sunduğu avantajlarıdır.

Bu model analiz, tasarım, geliştirme (oluşturma), uygulama ve değerlendirme kelimelerinin İngilizce karşılıklarının ilk harflerinden ismini almıştır. Çalışmanın hem ihtiyaç analizi hem de programın uygulanması kısımlarında ADDIE modelinin kullanılmasının sebebi diğer öğretim tasarımı modellerinin bu temelde bulunan beş adıma dayalı olmasıdır (Gustafson ve Branch, 2002).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın sorusu kapsamında alanyazın taraması sonucunda Türkiye’de ve yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmalar

Tezin kapsamı doğrultusunda ‘Mesleğe Yeni Başlayan İngilizce Öğretmenleri’, ‘Öğretmenlik Mesleğinin ilk yılları’, ‘Adaylık sürecinde mentörlük’, ‘Adaylık Sürecinde E-mentörlük’ ve ‘Aday İngilizce öğretmenleri’ arama terimleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalar taranmıştır. Alanyazın taraması sonuçları aşağıda sunulmuştur.

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yıllarında Yaşadıkları Güçlüklerin İncelendiği Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar. İngilizce öğretmenlerinin ilk yıllarında yaşadıkları güçlüklerle yönelik Türkiye’de yapılan

alışmalar aşağıda özetlenmiştir. Araştırmanın konusu MEB'e atanan öğretmenlerin ilk yıllarındaki güçlüklerin incelenmesini kapsadığından diğer ğretim kurumlarda alışan İngilizce ğretmenlerinin ilk yıllarına odaklanılan çalışmalar dahil edilmemiştir.

Akbulut (2007) alışmasında Boğaziçi niversitesinde lisans eğitimi tamamlamış 13 yabancı dil ğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin temel kaygılarının uygun bir disiplin derecesi açısından bir sınıf düzeni oluşturmak, gerekli materyalleri zamanında tamamlamak ve sınavlara hazırlamak olduğunu ifade etmiştir. Bu kaygıların mesleğin ilk yıllarındaki İngilizce ğretmenlerinin öğrenen merkezli bir yaklaşımdan ziyade ğretmen merkezli bir yaklaşım benimsemelerini sağladığını ortaya koymuştur.

Salı (2008), yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve odak görüşmeleri, günlükler ve anketler yoluyla topladığı verilerle mesleğin ilk yıllarında (en fazla 4 yıllık deneyime sahip) İngilizce ğretmenlerinin yaşadıkları güçlükleri incelemiştir. Sınıf yönetimi ile ilgili güçlükler, sınıf disiplininin sağlanması ve sürdürülmesi, ğretim planlaması, dersleri yönetmek, ğretmen rollerinin belirlenmesi ve bireysel ğrenci farklılıkları ile başa çıkmada yaşadıkları güçlükler olarak sıralanmıştır. Ayrıca, zamanı yönetmek ve ğrenci katılımını sağlamak da diğer önemli sorun alanları olarak belirtilmiştir. Yabancı dil ğretimi ve öğrenimi ile ilgili zorluklar ise, dil öğrenenlerin akademik yetersizliği, ğrenci motivasyonu ve ilgi eksikliği, dil ğretim materyallerindeki eksiklikler, öğrencilerin öğrenme konusunda farkındalık eksikliği, bireysel ğrenci farklılıkları ile başa çıkma, ğretim tekniklerini ve materyallerini etkili kullanma, teori ile pratik arasında köprü kurma ve ebeveynlerle sorunlar olarak sunulmuştur. Çalışma kapsamında, ğretim bağlamıyla ilgili zorluklar, kalabalık sınıflar, okulların fiziksel özellikleri, velilerle ilişkiler, ğretim yükü ve mesleki gelişim fırsatları ve idari, meslektaş desteği gibi konulardaki zorlukları kapsamaktadır. Ayrıca, mesleki gelişim desteği ile ilgili sorunlar da okul-yönetim, zümre, danışman ğretmen ve adaylık eğitimi olarak raporlanmıştır. Ek olarak, İngilizce ğretmenleri, kendilerine sunulan profesyonel destek biçimleriyle ilgili olarak bazı zorluklarla karşılaşmaktadırlar ve nitelikli adaylık eğitimi deneyimlerinden uzak kalmışlardır. Anketlerin ve vaka çalışmalarının sonuçları aday öğretmenlerin çoğunun mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, okul yönetiminden ve mentörlerinden destek eksikliği (veya resmi olarak atanmış bir mentörün olmaması), meslektaşları ile iş birliği eksikliği (zellikle deneyimli olanlar ile), yoğun ğretim programları, sınıf dışı sorumluluklar (Almanca veya Türkçe

dersleri vermek, idari işler vb.) ve oryantasyon programlarının yetersizliği gibi problemler ile karşı karşıya kaldıklarını ifade etmiştir.

Öztürk ve Yıldırım (2012) göreve başlama sürecinde yaşanan zorluklarla ilgili olarak iki alt temada incelemiştir: (a) öğretimsel zorluklar, öğrencileri motive etmede yaşanan zorluklar, öğretim teknolojilerinin kullanımı ve sınıf yönetimi dahil olmak üzere sınıf içi zorluklar ve(b) işle ilgili sorunlar ve sosyal sorunlar olmak üzere sınıf dışındaki zorluklar. İşle ilgili konular, bir grup öğrencinin haftalık ders saatlerinin iki partner öğretmen arasında bölünmesi anlamına gelen öğretim programı ve ders planlama, ölçme ve değerlendirme ve öğretimde ortaklık sistemi alt kategorilerini içermektedir. Eğitsel zorluklarla ilgili olarak katılımcıların çoğu öğretim programının aşırı yüklenmesinden ve programı yakalamak için acele etmekten duydukları rahatsızlıktan bahsetmiştir. Öğrencileri motive etmek katılımcıların hepsi için bir güçlük olarak ifade edilmiştir. Öğretim zorluklarının son kategorisi olarak, sınıf yönetimi bir başka önemli konu olarak ortaya çıkmıştır. Yaygın sınıf yönetimi sorunları, öğrencilerin başkalarını rahatsız etmesi, ders dışı konuşmalar, dikkat dağıtan davranışlar, ortak sınıf kurallarına uymama, yeni öğretmenlere karşı tutum vb. olarak ortaya konulmuştur. Meslektaşları ile ilişkilerine bakıldığında aday öğretmenler kendi aralarında genel olarak olumlu bir ilişki içinde oldukları görülmüştür. Kıdemli öğretmenlerle etkileşim eksikliği bir sorun olarak ifade edilmiştir.

Karataş ve Karaman (2013) yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin psikolojik ve profesyonel destek ihtiyacı; profesyonel kimlik değişikliği ve pedagoji ile ilgili konular (örneğin, öğrenciler için materyal hazırlamak, öğretmen-öğrenci ilişkilerini yönetmek) konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir.

Yazan (2016) ise 10 İngilizce öğretmeni ile yaptığı görüşmelerde aday İngilizce öğretmenlerinin en çok öğretim programı kısıtlamaları ve öğrencilerin İngilizce öğrenmek ve kullanmak için düşük motivasyonu konusunda zorlandıklarını ortaya koymuştur. Çalışma kapsamında kariyerinin başındaki İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları öğretimsel zorlukları, bu zorlukların üstesinden gelmek için kullandıkları stratejileri ve hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinin onları öğretmenlik rollerine hazırlamadaki etkinliği araştırılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin bir yandan hızlı tempolu ve katı bir öğretim programı uygularken bir yandan da İngilizce öğrenmek için genellikle motivasyonu olmayan öğrencilerle uğraşmak zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Dil öğreniminin birincil ölçütü olarak test puanlarına yapılan vurgu da önemli bir zorluk

olarak beyan edilmiştir. Çalışma aynı zamanda, öğretmenlerin uygulama derslerin geleceğin eğitimcileri olarak kendi ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilebileceğini öne sürmüştür.

Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kimliğine ilişkin meta-sentez araştırması, öğretmenlerin öğretmenlik eğitimi programlarının mesleki ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını, profesyonel gelişim çerçevelerine yansıtıcı uygulamayı dahil etmek için acil bir ihtiyaç olduğunu, mentor öğretmenlerinin mentörlük ilişkilerinde yapıcı rollerini geliştirmek için eğitilmesi gerektiğini ve öğretmen eğitimcilerinin mentor öğretmenlerle daha yakın iş birliği yapmaları gerektiği ortaya konulmuştur (Taner ve Karaman, 2013).

Karataş (2015) görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla topladığı verileri araştırmacının saha notları ve araştırmacı günlüğü ile çeşitlendirmiştir. Sonuçlar, deneyim yılından ziyade, okul kültürünün katılımcıların gerçeklik şokunu kolaylaştıran ya da zorlaştıran şey olduğunu belirtmiştir. 12 katılımcıdan toplanan veriler öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ideal ve gerçek arasındaki çatışmalar (öğretmenlik yapmaya hevesli ve çalışkan öğrencilerden oluşan iyi bir sınıf beklentisi, ihtiyaç duyduklarında danışabilecekleri rehberlerin ve koruyucuların olduğu bir yerde çalışmayı beklemek) ve hem okul performansı hem de davranışlar açısından öğrenci profiliyle ilgili hayal kırıklığı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler isteksiz olması ve dikkat sürelerinin kısa olması bir problem olarak belirlenmiştir. Buna rağmen, öğretmenlerin neredeyse tamamı meslektaşlar ve yönetimle ilişkilerini olumlu olarak tanımlamaktadır.

Bilican (2016), mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin uyum ve gözlem için daha fazla zamana, oryantasyona ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen eğitimi programlarının mesleğe hazırlaması ile ilgili en çok dile getirilen eksiklik, uygulama dersinin yetersizliğidir. Öğretmen adayları altı saatlik öğretmenlik uygulamasıyla İngilizce öğretmeni olmanın ne anlama geldiğini içselleştiremediği için son sınıfta sunulan uygulama dersinin amacına hizmet etmediğine inanmaktadır. Konuşma ve yazma gibi üretken becerilerin öğretiminde algılanan zayıflıkların yanı sıra yetersiz İngilizce yeterliliği zorluklar arasında yer almaktadır. Çalışma, Türkiye'deki devlet okullarında sunulan adaylık eğitimi programlarının aday öğretmenleri desteklemede etkisiz olduğunu vurgulamaktadır.

Akcan (2016), öğretmen eğitimi programlarını ve kariyerlerinin başında karşılaştıkları zorlukları değerlendirmek için 55 aday öğretmenle anket ve görüşme

yapmıştır. Çalışma, iletişimsel yaklaşımı uygulama, düşük öğrenci motivasyonunu ele alma ve zorluk çeken öğrencileri desteklemedeki zorluklarla birlikte sınıf yönetimini en önemli zorluk olarak tanımlamıştır. Ayrıca çalışmanın bulguları, deneyimsiz öğretmenlerin genellikle isteksiz veya düzeni bozan öğrencileri yönetecek stratejilerden yoksun olduklarını ve sorunları en aza indirmek için dikte gibi etkinliklere güvendiklerini ortaya koymuştur. İletişimsel yaklaşımı öğrenmelerine rağmen, büyük sınıf mevcutları ve sınav baskıları nedeniyle bunu uygulamakta zorlanmışlardır. Ayrıca, birçoğu öğrenme güçlüğü çeken veya motivasyonu düşük öğrencileri desteklemek için hazırlıksızdır ve eğitimlerindeki boşlukları vurgulamışlardır.

Bulut Albaba (2017) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulaması öncesinde ve sırasında görüşmeler yapılmış ve aynı katılımcılar öğretmenliklerinin ilk yıllarında da görüşmelerle takip edilmiştir. Bu araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri, öğretmen eğitimi programını tamamlamalarına rağmen öğretmenlik mesleğine hazır hissetmediklerini belirtmiştir. Mesleklerinin ilk yıllarında, eğitim süreçlerinde edindikleri teorik bilgileri gerçek dil sınıflarında etkili bir şekilde uygulayabilmek için yoğun çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenliğin ilk yıllarında devlet okullarında öğretmenlik yapan öğretmenler için meslektaşları ve okul yönetimi karar verme sürecini sınırlandıran baskılar yaşadıklarını sunmuştur. Bulut Albaba (2017) İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde devlet okullarında, meslektaşlar ve yöneticiler de dahil olmak üzere, yakın okul topluluğunun muhafazakar ve baskıcı tutumu; öngörülen öğretim programı ve ders kitaplarının kısıtlayıcı etkisi; sınıf gerçekleriyle başa çıkmak için hizmet içi eğitim eksikliği (örneğin, öğrencilerin farklı etnik kökenleri); diğer mesleki gelişim fırsatlarına erişimin olmaması (kırsal alanlarda öğretim nedeniyle) gibi güçlükleri ifade etmiştir.

Güvendir (2017) Ağrı, Hakkâri, Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Mardin, Siirt, Bitlis, Şırnak, Diyarbakır, Muş ve Van illerinde bir eğitim yılı boyunca ilk atama yeri olarak görev yapmış, toplam 30 İngilizce öğretmeni ile yaptığı çalışmasında farklı kültürel bir bölgede çalışma, sosyal ortam, fizik olanaklar, iletişim sorunları, güvenlik, maddi sorunlar gibi sorun alanlarını ortaya koymuştur. Çalışma sonuçları katılımcıların %80'inin görev yerlerindeki farklı kültüre alışmakta sorunlar yaşadıklarını, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, fiziki koşullar ve materyal eksikliği, öğrenci disiplini, öğrencilerin önyargıları, öğrenci devamsızlığı, öğretmenlerin ve idarecilerin tepkisizlikleri ile sınıf içerisinde okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin varlığı ile farklı yaş

grubundaki öğrencilerin aynı sınıfta olmasının en çok ifade edilen sorun alanları olduğunu belirtmiştir.

Salı ve Kecik (2018) Türkiye'deki devlet ilk ve orta kademedeki devlet okullarında görev yapan yedi mesleğe yeni başlamış İngilizce öğretmeni ile yapılandırılmış görüşmeler, günlük, videoya kaydedilmiş sınıf gözlemleri ve uyarılmış hatırlama görüşmeleri aracılığıyla topladıkları verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri iki başlık altında sunmuşlardır: yabancı dil pedagojisi ile ilgili zorluklar ve mesleki gelişime yönelik destek biçimleri ile ilgili zorluklar. Düşük öğrenen yeterliliği, dil öğretimi ders kitaplarının ve okul materyallerinin yetersizliği, sınıf disiplininin sağlanması ve sürdürülmesi yabancı dil pedagojisi ile ilgili zorluklar başlığında incelenirken, mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, okul yönetiminin ve mentorlerinin desteğinin olmaması (hatta resmi olarak atanmış bir mentorün olmaması), meslektaşları ile iş birliğinin olmaması ve öğretim oryantasyon programlarının yetersizliği mesleki gelişim destek biçimleri ile ilgili zorluklar başlığında incelenmiştir.

Gungor, Akcan, Werbinska, Ekiert (2019) 34 mesleğe yeni atanmış Türk ve Polonyalı İngilizce öğretmenin deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerle çevrimiçi, sözlü görüşmeler ve ardından kapsamlı döngüsel görüşmeler veri analizi ve kritik olayların incelenmesinden faydalanmışlardır. Mesleğin ilk yıllarında yaşanan güçlükler genellikle yaşa ve dil yeterliliğine uygun öğretim materyallerini seçme, kültürlerarası materyallerin kullanımı, iletişimsel etkinlikler ve İngilizce öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu artırma, dersi öğrencilerin ilgi alanlarına ve yaş gruplarına göre hazırlamadaki zorluklar etrafında toplanmıştır. Genellikle sınıf yönetimi önemli bir sorun alanı olarak her iki bağlamda da belirtilmiştir. Her iki bağlamda da aday öğretmenler, hizmet öncesi düzeyde kazandıkları teorik bilgiler ile gerçek öğretmenlik deneyimi yoluyla geliştirdikleri pratik arasındaki boşluk nedeniyle güçlükler yaşadıklarını belirlemişlerdir. Özellikle Türk öğretmenler öğrencilerin farklı etnik kökenlerinden ve anadil müdahalesinden kaynaklanan zorluklara atıfta bulunmuşlardır.

Hocaoğlu (2019), araştırmasında devlet okulları ile özel okullarda İngilizce öğretmenlerinin ilk yıl deneyimlerini karşılaştırmalı ve boylamsal olarak incelemiştir. Devlet okulundan iki, özel okuldan iki aday öğretmenle toplanan veriler ışığında, yeni bir ortama uyum sağlama, ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi, beklentiler ve gerçekler arasındaki fark ilk yıllardaki önemli deneyimler olarak ortaya konulmuştur. Devlet okullarındaki öğretmenler, öğrenci sayısının fazlalığından, öğrencilerin devamsızlığı ve

velilerin ilgisizliği gibi alanlarda güçlük yaşarken özel okuldaki öğretmenler için bu durumlar güçlük olarak yer almamıştır. Ayrıca, yansıtıcı günlükler aracılığıyla toplanan veriler, aday öğretmenlerin öğrencilerle, meslektaşlarıyla, idareyle ve velilerle çeşitli zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, sınıfların aşırı kalabalık olması, çok fazla iş yükü, velilerin ilgisizliği, yüksek beklentileri, idarinin geleneksel ve kısıtlayıcı tutumu gibi konular mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler için problem durumu oluşturmaktadır.

Çelik (2019) Gaziantep'te yaşayan dört aday İngilizce öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler ve yansıtıcı otobiyografik günlükler aracılığıyla topladığı veriler öğretmenliğin yeni başlayanlar için beklenenden daha karmaşık ve zorlayıcı olduğunu ortaya koymuştur. Aday öğretmenler, idarenin tutumuyla ilgili sorunlar, öğrencilerin düşük motivasyonu ve ilgisiz tutumları, meslektaşlarının kendileri hakkındaki algıları ile ilgili sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Bekdemir (2019) Hacettepe Üniversitesi mezunu 85 İngilizce öğretmeni aracılığıyla topladığı veriler sonucunda mesleğin ilk yıllarında yaşanan güçlükleri mesleki uyum ve sosyal uyum olmak üzere iki temada incelemiştir. Kişiler arası ilişkiler, öğretmen benliğinin oluşumu, öğretim sürecine ilişkin sorunlar, öğrenci ile ilgili sorunlar, iş yükü ve kurumsal sorunlar mesleki uyum adı altında toplanmıştır. Sosyal uyum sorunları ise, insan ilişkileri, çevresel etkenler ve kişisel etkenlerden kaynaklı sosyal uyum sorunları olarak incelenmiştir. Buna göre mesleki sorunlar olarak meslektaşlar, müdürler, danışmanlar ve veliler ile kişiler arası sorunlar, devamsızlık, çocuk işçiliği ve öğrenci profili gibi öğrenci sorunları; sınıfı yönetme, öğretim programını takip etme, mesleğe yüksek beklentilerle girme, teori ve uygulama arasındaki boşluğun üstesinden gelme, yetersiz öğretim materyallerine sahip olma, teknolojik malzeme ve altyapı eksikliği ve sınav hazırlama gibi öğretim prosedürleri; iş yükü sorunları, mobbing, hiyerarşik yapı ve kurumsal uyum dahil kurumsal konular ve öğretmen kimliği oluşturmayı içeren, bir adaylık eğitimi programından yoksun olan bir öğretmen olarak kendi ile ilgili sorunlar, mali sorunları olan ve öğretmen atama süreçleri ifade edilmiştir. Sosyal uyum sorunları olarak ise kültürel farklılıklar, öğretmenlere yönelik kamu algıları ve bağımsızlığın kısıtlanması; memlekette mahrumiyetten oluşan çevre sorunları ve ideolojik meseleleri ve sosyoekonomik durumu içeren kişisel meseleler ele alınmıştır.

Alanyazındaki çalışmaların kapsamlı bir incelemesi (bkz. Akçor ve Savaşçı, 2020), mesleğe yeni başlayan Türk İngilizce öğretmenleri için esas zorlukların mesleki

ve sosyal uyum ile ilgili olduğunu göstermiştir. Sistematiik alanyazın derlemesi olan bu çalışmada dokuz çalışma incelenmiştir. Mesleki uyum kapsamında dört ana zorluk belirlenmiştir: sınıf yönetimi, öğrenci ile ilgili ve pedagojik alan bilgisi ile ilgili mücadeleler dahil olmak üzere öğretimsel güçlükler; okul bağlamıyla ilgili güçlükler, mesleki gelişim fırsatlarının ve desteğinin olmaması ve öğretmen kimliği ile ilgili güçlükler olarak ifade edilmiştir. Bunlar arasında, sınıf yönetimi ve öğrenciyle ilgili zorluklar ve mesleki gelişim fırsatlarının ve desteğinin eksikliği, Türkiye bağlamında İngilizce öğretmenleri tarafından en sık karşılaşılan durumlardır (Akçor ve Savaşçı, 2020).

Bozkurt (2021) Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları araştırmış, karşılaştıkları stres faktörlerine, bunların etkilerine ve bu öğretmenlerin dayanıklılık stratejilerine güvenip güvenmediklerine veya tükenmişlik belirtileri gösterip göstermediklerine odaklanmıştır. Çalışmada nitel bir tasarım kullanılmış ve üç yeni başlayan İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışma, deneyimsizlik, öğrenciler ve velilerle etkileşimler, idari beklentiler, ders planlama, İngilizceyi ikinci dil olarak kullanma, birden fazla beceri alanına hitap etme, ek öğretim materyalleri oluşturma ve diğer derslere kıyasla İngilizce öğretimini küçümseyen toplumsal önyargılar da dahil olmak üzere yeni öğretmenleri etkileyen çeşitli stres faktörlerini tanımlamıştır.

Gürbüz (2022) adaylık sürecindeki dört İngilizce öğretmenin mesleğinin ilk yılındaki deneyimlerini yansıtırıcı öğretmen günlükleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelemiştir. Katılımcıların karşılaştıkları zorlukların daha detaylı anlaşılabilmesi için öğretmenlik mesleğine ilişkin ilk izlenimleri, karşılaştıkları zorluklar ve öğretmenlik mesleğine ilişkin temel endişeleri olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir. Buna göre aday öğretmenlerin mesleğe ilişkin ilk izlenimleri a) öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel geçmişleri ve aile bağları, b) öğretim materyallerinin eksikliği ve zayıf fiziksel bağlamlar ve c) sınıf yönetimi konusunda düşük öz yeterlilik olarak tespit edilmiştir. İlk yılları boyunca karşılaştıkları güçlükler ise temelde bilinmeyen bir bağlamda ders vermek ve ana dili farklı olan öğrencilere İngilizce öğretmek için düşük öz yeterlilik, karışık yetenek gruplarına ve düşük İngilizce yeterliliğine sahip öğrencilere İngilizce öğretme öz yeterliliğinin düşük olması ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik önyargıları-öğrenilmiş çaresizlikleri, ulusal öğretim programı ile öğrencilerin ihtiyaçları ve bağlamlardaki dil yeterlilikleri arasındaki

kopukluk, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere İngilizce öğretme konusundaki yetersizlikleri, ebeveyn teşvikinde ve eğitime katılımında eksiklik ve öğretmenlerin motivasyonu düşük öğrencilere çalışma konusunda öz yeterliliklerinin düşük olması olarak özetlenmiştir. Ek olarak, aday öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik endişeler ise öğretmenlerin olumsuz duygusal durumları ve bunların öğretme-öğrenme süreci üzerindeki etkileri ve mesleki gelişim için kısıtlı olanaklar ile düşük iş tatmini düzeyleri olarak tespit edilmiştir.

Akcan, Kırkgöz ve Ersanlı (2023), mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin erken mesleki sosyalleşmelerini inceleyerek, ilk yıllarındaki sınıf içi davranışlarına ve mesleki tutumlarına odaklanmıştır. Karma yöntemli açıklayıcı bir araştırma deseni kullanılan çalışmada, MEB verilerine göre öğretmen yerleştirme oranlarının yüksek olduğu 16 ilde yeni atanan 800 İngilizce öğretmeniyle anket yapılmıştır. Anket, mesleki yeterlilik, kişilerarası ilişkiler, kurumsal hedefler ve politikalar gibi beş temel alanı kapsarken, derinlemesine veri elde etmek amacıyla üç ilden dokuz öğretmen sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle incelenmiştir. İçerik analizi, yeni öğretmenlerin okul yöneticileri, meslektaşları ve velilerle etkileşimde zorluk yaşadığını, ayrıca hedef dili etkili kullanma ve dil öğretim metodolojilerini uygulamada eksiklikleri olduğunu göstermiştir. Öğrenci katılımı için kritik olan sınıf yönetimi, birçok öğretmen için önemli bir sorun olmuştur. Katılımcılar, sınıfta dolaşmak yerine öğretmen masasının yakınında kalmayı tercih etmiş ve bu durum, bazı öğrencilerin derse katılımını sınırlamıştır. Ayrıca, düşük öğrenci motivasyonu ve karma yeterlilik düzeylerine sahip sınıfları yönetme güçlükleri belirgin hale gelmiştir. Çalışma, öğretmenlerin öz algıları ile sınıf içi uygulamaları arasındaki tutarsızlıkları da ortaya koymuştur. Nicel veriler, öğretmenlerin okul paydaşlarıyla olumlu etkileşimler kurduğunu ve kendilerini öğretim açısından yeterli gördüklerini gösterirken, nitel bulgular, bağlam temelli iletişimsel dil öğretim yöntemlerinin uygulanmasında eksiklikler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

2012 ve 2022 yılları arasında Türkiye'de Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretmenleri arasında tükenmişliğe odaklanan çalışmaları incelediği araştırmasında Seis (2023) İngilizce öğretmenlerinin uzun süreli strese maruz kalma, kronik yorgunluk, tatminsizlik ve yetersizlik duyguları nedeniyle tükenmişliğe oldukça yatkın olduklarını vurgulamaktadır. Bu tükenmişlik, öğretmenliğin ilk yıllarında bile değişen öğrenci profillerine, teknolojik gelişmelere ve artan toplumsal taleplere uyum sağlama ihtiyaçları

nedeniyle daha da kötüleşmektedir. Çalışmanın bulguları tükenmişliğin özellikle ilk yıllarındaki İngilizce öğretmenlerini, önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymuştur.

Türkmen (2023), mesleğin başındaki İngilizce öğretmenlerinin özel okullarda karşılaştıkları çok yönlü zorlukları incelediği çalışmasında mesleki rolleri ile dış talepler arasındaki gerilimi vurgulamaktadır. Öğretmenler, veli katılımını yönetmek, katı okul yönetmeliklerine uymak, öğrencilerin akademik olmayan katılım tercihlerini ele almak ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler sürdürmek gibi çeşitli beklentileri karşılamalıdır. Bu zorluklar uyum, etkili öncelik belirleme ve dayanıklılık gerektirmekte ve genellikle öğretmenlerin ideal mesleki kimliklerini nasıl algıladıklarını ve hayata geçirdiklerini şekillendirmektedir. Dolayısıyla Türkmen (2023), öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan, tükenmişliği azaltan ve mesleki gelişimi teşvik eden destekleyici ortamlara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Yukarıda özetlenen çalışmalar ışığında Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Akbulut	2007	karma yöntemli	Johnson'ın (1992) inanç envanteri yarı yapılandırılmış görüşmeler Anketlere verdikleri yanıtlar temelinde, öğretmenlerle düzenlenen iki toplantı	Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden mezun 13 yabancı dil öğretmeni	- Uygun bir disiplin derecesi açısından bir sınıf düzeni oluşturmak, gerekli materyalleri zamanında tamamlamak ve mesleğin ilk yıllarında sınavlara hazırlanmaktır. Bu kaygılar, onların inanç envanterinde ifade ettiklerinin aksine, öğrenen merkezli bir yaklaşımdan ziyade öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsemelerini sağlar.

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Salı	2008	Nitel araştırma	yarı yapılandırılmış görüşmeler, sınıf içi gözlemler ve odak görüşmeleri, günlükler ve anketler	en fazla 4 yıllık deneyime sahip İngilizce öğretmenleri	Sınıf yönetimi ile ilgili güçlükler, – sınıf disiplininin sağlanması ve sürdürülmesi, – öğretim planlaması, – dersleri yönetmek, – öğretmen rollerinin belirlenmesi ve – bireysel öğrenci farklılıkları ile başa çıkmada zamanı yönetmek – öğrenci katılımını sağlamak Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili zorluklar ise, – dil öğrenenlerin akademik yetersizliği, – öğrenci motivasyonu ve ilgi eksikliği – dil öğretim materyallerindeki eksiklikler, – öğrencilerin öğrenme konusunda farkındalık eksikliği, bireysel öğrenci farklılıkları ile başa çıkma, – öğretim tekniklerini ve materyallerini etkili kullanma, teori ile pratik arasında köprü kurma – ebeveynlerle sorunlar Öğretim bağlamıyla ilgili zorluklar, – kalabalık sınıflar, – okulların fiziksel özellikleri, – velilerle ilişkiler, öğretim yükü mesleki gelişim fırsatları idari, meslektaş desteği – mesleki gelişim desteği ile ilgili sorunlar – mentorlerinden destek eksikliği – meslektaşları ile iş birliği eksikliği yoğun öğretim programları sınıf dışı sorumluluklar oryantasyon programlarının eksikliği

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Öztürk ve Yıldırım	2012	Nitel araştırma, tematik analiz	Katılımcı görüşmeleri	Yeni başlayan öğretmenler	Öğretimsel zorluklar (öğrencileri motive etmek, öğretim teknolojileri kullanımı, sınıf yönetimi), sosyal zorluklar (kıdemli öğretmenlerle etkileşim eksikliği), programın aşırı yüklenmesi, sınıf yönetimi sorunları (ders dışı konuşmalar, kurallara uymama).
Karataş ve Karaman	2013	Nitel araştırma	keşif amaçlı yarı yapılandırılmış görüşme	Kıbrısta bir üniversitede göreve Yeni başlayan İngilizce öğretmenleri	Psikolojik ve profesyonel destek ihtiyacı, profesyonel kimlik değişikliği, pedagojik zorluklar (materyal hazırlama, öğretmen-öğrenci ilişkilerini yönetme).
Karataş	2015	Görüşmeler, gözlemler, saha notları, araştırmacı günlüğü	12 katılımcı öğretmen	Yeni başlayan öğretmenler	İdeal ve gerçek arasındaki çatışmalar (öğretmenlik yapmaya hevesli öğrenciler beklerken isteksiz öğrencilerle karşılaşma), öğrencilerin kısa dikkat süreleri, öğrenci profiline dair hayal kırıklıkları
Korkmaz	2015	Nitel araştırma	Görüşmeler	108 Mesleğin ilk yıllarındaki İngilizce öğretmenleri	Pedagojik destek ihtiyacı, öğretme stratejileri konusunda danışman desteği eksikliği.
Akcan	2016	keşifsel vaka çalışması	Hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket. Araştırmacı, Williams-Pettway (2005) tarafından geliştirilen Survey of Teacher Education Programs (STEP) adlı anketi kullanmıştır.	55 acemi öğretmene uygulanan bir anket ve takip görüşmeleri	Sınıf yönetimi. sınıflarında iletişimsel yaklaşımın uygulanmasında zorluk Diğer zorluklar: motive olmayan öğrenciler, öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler. - Öğrencileri öğrenmeye isteksiz olduklarında ve davranış sorunları yaşadıklarında kullanılabilecek beceri ve stratejilerden yoksundular.

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Bilican	2016	yakınsayan paralel desen	anket, yarı-yapılandırılmış mülakat ve doküman analizi.	devlet okullarında çalışan son beş yıl İngilizce Öğretmenliği mezunları, nitel kısmın katılımcıları ise öğretim üyeleri ve işverenlerdir.	yalnızlık, yardım eksikliği, mentör eksikliği, ağır iş yükü, sınıf yönetimi ve göreve başlama yılı boyunca ekstra görevler gibi bir dizi gerilim.
Yazan	2016	Nitel araştırma	görüşmeler	10 Aday İngilizce öğretmeni	Öğretim programı kısıtlamaları, öğrencilerin düşük motivasyonu ve İngilizce öğrenmeye yönelik isteksizliği.
Bulut Albaba	2017	boylamsal ve nitel bir vaka çalışması	görüşmeler	yabancı dil olarak İngilizce öğretimi bağlamında öğretmen öğrenmesini araştıran beş vaka çalışmasının ön bulguları. Öğretmen adayları ile öğretmenlik uygulaması öncesinde ve sırasında görüşmeler yapılmış ve aynı katılımcılar öğretmenliklerinin ilk yıllarında da görüşmelerle takip edilmiştir.	öğretmen eğitimi programını tamamladıktan sonra öğretmeye hazırlık eksikliği hissettiler ve öğretmenlerin talepleri ve öğrencilerin algılanan beklentileri, öğretmen adayları üzerinde staj sırasında geleneksel öğretim uygulamalarına uymaları için baskı kaynakları oluşturmuştur. Öğretmenliğin ilk yıllarında devlet okullarında öğretmenlik yapan öğretmenler için meslektaşları ve okul yönetimi karar verme sürecini sınırlayan benzer baskılar oluşturmaya devam etmiştir.

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Güvendir	2017	Nitel araştırma	yazılı metinler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak	2015-2016 yılında Ağrı, Hakkâri, Şanlıurfa, Gaziantep, Elazığ, Mardin, Siirt, Bitlis, Şırnak, Diyarbakır, Muş ve Van illerinde bir eğitim yılı boyunca ilk atama yeri olarak görev yapmış, toplam 30 İngilizce öğretmeni	Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin atandıkları bölgedeki: - Farklı kültür, sosyal ortam, fiziki koşullar, iklim/ulaşım, iletişim sorunları, güvenlik, maddiyat - görev yerlerindeki farklı kültüre alışmakta sorunlar - Öğretmenlerin görevlerini yaptıkları okullarda karşılaştıkları sorunlar: öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, fiziki koşullar ve materyal eksikliği, öğrenci disiplini, öğrencilerin önyargıları, öğrenci devamsızlığı, öğretmenlerin ve idarecilerin tepkisizlikleri - En çok öne çıkan sorun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz oluşudur.
Salı ve Kecik	2018	Nitel araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşmeleri, günlük girişlerini, videoya kaydedilmiş sınıf gözlemlerini ve uyarılmış hatırlama görüşmelerini içerir.	Türkiye'deki devlet ilk ve ortaokullarında görev yapan yedi (7) yeni başlayan İngilizce öğretmeni.	Yabancı dil pedagojisi ile ilgili zorluklar: - Düşük öğrenen yeterliliği, dil öğretimi ders kitaplarının ve okul materyallerinin yetersizliği, sınıf disiplininin sağlanması ve sürdürülmesi. - Mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği, okul yönetiminin ve mentörlerinin desteğinin olmaması (hatta resmi olarak atanmış bir mentörün olmaması), meslektaşları ile iş birliğinin olmaması ve öğretim oryantasyon programlarının yetersizliği.
Bekdemir	2019	Nitel araştırma tasarımı	anket	Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi mezunu 85 öğretmen	Mesleki uyum sorunları altı ana kategori altında toplanmıştır: (1) Kişiler arası ilişkiler (2) Öğretmen benliği (3) Öğretim süreci (4) Öğrenci sorunları (5) İş yükü (6) Kurumsal sorunlar. Sosyal uyum sorunları: İnsan ilişkileri, çevresel etkenler ve kişisel etkenler.

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Çelik	2019	Yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlemler, yansıtıcı otobiyografik günlükler	4 aday İngilizce öğretmeni	Gaziantep’teki aday öğretmenler	ders planlama, sınıf zamanını yönetme ve öğretim programına yetiştirme ya da öğrencilerin dikkatini ve ilgisini çekme konularında zorluklarla karşılaşmaktadır. Diğerleri ise sınıf disiplinini sağlama konusunda zorluklarla karşılaşmakta ya da her şeyi kontrol altında tutma istekleri, öğrenci merkezli ve iletişimsel sınıf etkinliklerinin eksikliği gibi diğer bazı sorunları ortaya çıkarmaktadır. Öğrencilerin düşük İngilizce yeterlilik seviyeleri ve İngilizceye karşı önyargılı düşünceleri, başarılı dil öğreniminin iki önemli bileşeni olan acemilerin enerjisini ve hevesini tüketen bir başka mücadeledir.
Güngör ve diğerleri	2019	Nitel araştırma	acemi öğretmenlerin kritik olayları ve bu öğretmenlerle çevrimiçi ve/veya sözlü görüşmeler ve ardından kapsamlı döngüsel görüşmeler veri analizi	34 acemi Türk ve Polonyalı İngilizce öğretmeni (2016-17 akademik yılının bahar döneminde her iki ülkede eş zamanlı olarak toplanan veriler)	- Sınıflarında yaşa ve dil yeterliliğine uygun öğretim materyallerini seçme. - Kültürlerarası materyallerin kullanımı, iletişimsel etkinlikler ve İngilizce öğretiminde öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yarayan ders kitabı etkinliklerinin uyarlanması. - Dersi öğrencilerin ilgi alanlarına ve yaş gruplarına göre hazırlamadaki zorluklar ve öğrencilerin farklı geçmişlerine göre konu seçiminde kültürel çeşitlilik sağlamadaki zorluklar.
Hocaoğlu	2019	Boylamsal karşılaştırmalı çalışma	görüşmeler, yansıtıcı günlükler	Devlet ve özel okulda çalışan yeni öğretmenler	Devlet okullarında öğrenci sayısının fazlalığı, öğrencilerin devamsızlığı, velilerin ilgisizliği; özel okullarda bu durumlar yaşanmıyor. Öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, iş yükü fazlalığı, idarenin kısıtlayıcı tutumu.

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Akçor ve Savaşçı	2020	nitel sistematik alanyazın derlemesi,	2010-2020 yılları arasında yerel ve uluslararası hakemli dergilerde ve yüksek lisans ve/veya doktora tezi olarak yayımlanmış ampirik çalışmalar	Türkiye’de yeni İngilizce öğretmenleri	profesyonel ve sosyal uyum zorlukları :Sınıf yönetimi, öğrenciyle ilgili ve pedagojik içerik bilgisiyle ilgili zorluklar; okul bağlamıyla ilgili zorluklar; mesleki gelişim fırsatlarının ve desteğinin eksikliği ve öğretmen kimliğiyle ilgili zorluklar da dahil olmak üzere öğretimle ilgili zorluklar. ayrıca yöneticiler, mentörler, diğer meslektaşları ve yeni başlayan akranları dahil olmak üzere okul topluluklarından mesleki ve duygusal rehberlik ve destek eksikliğinden kaynaklanan Yeni başlayanlar çoğunlukla muhafazakâr ve baskıcı tutum, mobbing ve zorbalık gibi okul toplumuyla olan sorunlu ilişkilerine atıfta bulunmuşlardır. Ayrıca kendileri, okul topluluğu ve sosyal topluluk arasındaki sosyoekonomik, kültürel ve ideolojik farklılıklardan kaynaklanan bazı zorlukları da dile getirmişlerdir.
Bozkurt	2021	nitel	yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla	üç yeni başlayan İngilizce öğretmeni ile	öğrenciler ve velilerle etkileşimler, idari beklentiler, ders planlama, İngilizceyi ikinci dil olarak kullanma, birden fazla beceri alanına hitap etme, ek öğretim materyalleri oluşturma ve diğer derslere kıyasla İngilizce öğretimini küçümseyen toplumsal önyargılar
Gürbüz	2022	Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı öğretmen günlükleri	4 aday İngilizce öğretmeni	Adaylık sürecindeki öğretmenler	Öğrencilerin sosyo-ekonomik geçmişleri, materyal eksikliği, sınıf yönetiminde düşük öz yeterlik, karışık yetenek gruplarına öğretim, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye önyargıları, ulusal program ile öğrenci ihtiyaçları arasındaki kopukluk, özel eğitime yönelik yetersizlik, motivasyonu düşük öğrencilere öğretimde düşük öz yeterlik, düşük iş tatmini, olumsuz duygusal durumlar.
Akcan, Kırkgöz ve Ersanlı	2023	karma yöntemli açılımlayıcı bir araştırma deseni	anket, sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler,	Türkiye’deki 16 ilde yeni atanan 800 İngilizce öğretmeni	okul yöneticileri, meslektaşları ve velilerle etkileşimlerinin yanı sıra hedef dili etkili bir şekilde kullanma ve dil öğretim metodolojilerini uygulama gibi mesleki becerileriyle ilgili sorunları Etkili sınıf yönetim

(Devam ediyor)

Tablo 5 (Devam)

İngilizce öğretmenlerinin Mesleğin İlk Yıllarında Yaşadıkları zorlukların incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Yazar	Yıl	Yöntem	Veri Toplama Araçları	Çalışma Grubu	Yaşanılan Güçlükler
Türkmen	2023	nitel bir araştırma	Yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı günlükler	özel okullarda öğretmenlik deneyimi üç yıldan az olan İngilizce öğretmenleri	mesleki rolleri ile dış talepler arasındaki gerilim

Tablo 5 Türkiye’de göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukları inceleyen çeşitli çalışmaları derlemektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları zorlukların yanı sıra bu zorlukların altında yatan nedenleri ve sonuçlarını analiz ederek mesleki gelişimlerine ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleğe geçiş sürecinde bir dizi pedagojik, sosyal ve kurumsal zorlukla karşılaştıklarını göstermektedir. Temel zorluklar arasında sınıf yönetimi, ders planlama, öğrenci katılımı ve disiplinin sağlanması yer almaktadır. Buna ek olarak, öğretmenler genellikle öğretim materyalleri hazırlama, zamanı etkili bir şekilde yönetme ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılama konularında zorlanmaktadır. Adaptasyon süreci boyunca, mesleki kimlik gelişimini ağır iş yükü, kurumsal beklentiler ve sosyal etkileşim için sınırlı fırsatlar gibi taleplerle dengelemek zorundadırlar. Deneyimler devlet ve özel okul ortamları arasında farklılık gösterse de, ortak zorluklar arasında büyük sınıf mevcutları, yüksek devamsızlık oranları ve yetersiz veli katılımı yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleğe girişlerini kolaylaştırmak için daha fazla destek mekanizmasına ihtiyaç duyulduğunun altını çizmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak ve eğitim sistemini güçlendirmek için hedefe yönelik destek stratejilerinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Faaliyetlerinde E-mentörlüğün Kullanıldığı Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Araştırmacı ‘elektronik mentörlük’, ‘e-mentör’, ‘adaylık sürecinde e-mentörlük’, ‘öğretmen ve e-mentör’ gibi terimler ile taramalar gerçekleştirmiştir. Tarama sonucunda Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde e-mentörlüğün kullanıldığı çalışmalar aşağıda raporlanmıştır.

Arkün-Kocadere ve Kızılkaya-Cumaoğlu (2015) çalışmalarında İngiliz Dili Eğitimi (İDÖ) Bölümü 1. sınıf öğrencileri ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında çevrimiçi ortamlar aracılığıyla e-mentörlük uygulaması gerçekleştirmişlerdir. 36 İDÖ öğrencisi çalışmada menti olarak yer alırken 12 BÖTE öğrencisi mentör olarak görev almıştır. Uygulanan e-mentörlük programında İngilizce eğitiminde teknoloji kullanma konusunda tecrübesiz öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında Coursesite ve Facebook ortamları kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları mentilerin, teknoloji entegrasyonu ve eğitim sürecinde kullanılan yazılımlarla ilgili bilgilerinde ve teknolojiyi kullanarak öğretim materyali hazırlamada cesaret göstermelerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca katılımcılardan alınan dönütler, uygulamanın yapıldığı yazılımın kullanımı ve geribildirim almada sıkıntılar yaşandığı belirlenmiştir.

Yaylı (2018) teori ve pratik arasındaki boşluk konusunda staj okullarında öğretmen adaylarına uygulama öğretmenleri tarafından sağlanan desteği çevrimiçi ortam aracılığıyla incelemiştir. Katılımcılar okulda 14 haftalık bir uygulama deneyimi yaşamış ve teori-uygulama boşluğu açısından mentör desteğinin hangi konularda olduğunun incelendiği çalışmada çevrimiçi iş birliğinin yansıtma ve geri bildirimdeki rolü araştırılmıştır. Çalışmanın bulguları, Türkiye’deki birçok uygulama öğretmenin mentörlük sorumluluklarına karşı isteksiz davrandığını ve bunu genellikle ikincil bir görev olarak algıladığını ve yeterli desteğin olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin kişisel özellikleri, iletişim kalitelerini ve dolayısıyla öğretmen adaylarının mesleki kimlik gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu zorluklara rağmen çalışma, çevrimiçi yansıtma ve akran geribildiriminin öğretmen adayları arasında öz-değerlendirme ve mesleki gelişimi teşvik etme potansiyelini vurgulamakta ve mentör desteğindeki eksikliklerin üstesinden gelmek için iş birliğine dayalı bir yol göstermektedir.

2020 yılında tamamlanan Trabzon Üniversitesinde Tübitak projesi kapsamında geliştirilen Aday Öğretmen E-Mentörlük programı aday öğretmenlerin psikososyal ve meslekî anlamda yaşadıkları zorlukların üstesinden gelmelerine ve kendilerini geliştirmelerine destek amacıyla 6 aylık süreli bir e-mentörlük programı düzenlenmiştir. Öngöz, Karal, Erümit, Kelleci, Özmen ve Aydın (2020) aday öğretmenlerin desteğe gereksinim duydukları konuların belirlenmesine yönelik olarak bir anket ve iki yazılı görüş alma formu aracılığıyla topladıkları verilerle kendi branşlarında alan bilgilerini geliştirmek, öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı, sınıf yönetimi, teknolojinin eğitim amaçlı kullanımı, uzaktan eğitim, mevzuat bilgisi, mentörlerin deneyimlerinden yararlanmak, iletişim becerilerini geliştirmek, kaynaştırma eğitimi, milli eğitim sistemine uyum sağlama, kişisel gelişim ve girişimcilik olarak belirlemişlerdir. Çalışmanın sonucunda aday öğretmenlerin neredeyse tamamı mentörüyle arasında güçlü bir bağ oluştuğunu ve programın iyi bir öğretmen olmaya yönelik inançlarını artırdığını ifade etmiştir.

Çetin (2013) ise, İngilizce öğretmenlerinin, biçimlendirici değerlendirme uygulamaları ile ilgili mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için bir çevrimiçi platform aracılığından faydalanarak sınıfta biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına ilişkin bir e-mentörlük programı tasarlamıştır. Çalışma sonucuna göre, sosyal medya, özellikle Facebook, mesleki amaçlar için bir öğrenme ve gelişim aracı olarak kullanılabileceği, e-mentörlük desteği ile biçimlendirici değerlendirme stratejilerinin geliştirilebileceği ortaya konulmuştur. Bulgular, coğrafi olarak dezavantajlı okullarda çalışmanın zorluklarıyla karşı karşıya kalan birçok öğretmenin ihtiyaçlarını karşılamak için e-mentörlüğün mesleki gelişim için kullanılabileceğini göstermektedir.

Karadağ (2021) adaylık sürecindeki öğretmenlerin tutumları ile öz yeterlik algılarının Whatsapp uygulaması aracılığıyla mobil danışmanlık bağlamında değişip değişmediğini incelediği deneysel desen çalışmasında 37'si deney grubunda olmak üzere toplam 74 aday öğretmen aracılığıyla veri toplamıştır. Katılımcılar atanmasını üzerinden en fazla üç ay geçmiş, adaylık sürecinde olan ve sınıf öğretmenliği branşından seçilmiştir. Uygulamanın sonuçları mobil destekli bir danışmanlığın öğretmenlerin öz güvenini, alan bilgisini, mesleki deneyimini artırdığı, yeni uygulamalar için ilham verdiği ve uygulamaların yeterli olduğunu ortaya koymuştur.

Özmen (2021), aday öğretmenlere mesleki ve psikososyal destek sağlamak amacıyla geliştirilecek bir e-mentörlük platformunun tasarım sürecini ve temel

bileşenlerini incelemiştir. Araştırmada, 34 menti öğretmen ve 23 mentörün katılımıyla doküman analizi, yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler ile eş zamanlı sesli düşünme yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Çalışmanın bulguları, e-mentörlük için hızlı erişilebilir, açık, kullanıcı dostu ve görsel açıdan zengin bir platformun daha uygun olacağını ortaya koymuştur. "Aday Öğretmen E-Mentörlük Tasarımı" çerçevesinde geliştirilen web sitesinin değerlendirilmesi sonucunda, platformun daha renkli ve sade bir tasarıma sahip olması, içeriğin genişletilmesi ve metin yoğunluğunun azaltılması gerektiği vurgulanmıştır. Alanyazında e-mentörlük süreçlerinde kullanılan araçlar arasında sanal ortamlar, anlık mesajlaşma, e-posta, forumlar, bloglar, sosyal ağlar, öğrenme yönetim sistemleri ve sesli görüşmeler yer almaktadır.

Kelleci (2022) aday öğretmenlerin görevlerinin ilk yıllarında mesleki ve kişisel açıdan destek olmak için bir e-mentörlük programı düzenlenmesi, bu programın uygulanması ve etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmada mentinin ve mentörün kişisel ve profesyonel gelişimi üzerindeki etkileri ve geliştirilen e-mentörlük programını yapısı, işleyişi ve etkisine yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan farklı branşlardan (beden eğitimi, bilişim teknolojileri ve yazılım, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilgisi, görsel sanatlar, İngilizce, matematik, müzik, sosyal bilgiler ve Türkçe gibi çeşitli alanlar) öğretmenlerden oluşmaktadır. Toplam 57 öğretmenin yer aldığı ekipte, 23 mentör ve 34 menti bulunmaktadır. Programın sonuçları, aday öğretmenlerin mesleki bilgi, genel kültür, yasal düzenlemeler, teknoloji kullanımı ve entegrasyonu, sınıf yönetimi, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçme, veli ve öğrencilerle iletişim becerileri gibi alanlarda gelişmelerine olanak sağlamıştır. Program öğretmenlerin özgüvenlerinin ve duygu yönetimi becerilerinin gelişmesine de katkı sağlamıştır. Bununla birlikte, rehber öğretmenler için program, mesleki bilgilerini güncellemelerini ve geliştirmelerini, teknoloji becerilerini geliştirmelerini, özgüvenlerini ve yaratıcı düşünme yeteneklerini artırmalarını, iş tatminlerini artırmalarını ve liderlik, sosyalleşme ve etkili iletişimde büyümeyi teşvik etmelerini sağlamıştır. Ayrıca, programın hedefleri açıkça belirtilmiş ve hedeflerin gerçekçi olduğu, süresinin yeterli olduğu, katılımcıların özgüvenini artırdığı, eşleştirme yönteminin başarılı olduğu, faaliyetlerin ilgi çekici, ihtiyaçlara uyarlanabilir ve büyümeyi destekleyici olduğu araştırmanın sonuçları arasındadır. Sonuçlar incelendiğinde programın kapsam ve içerik bakımından aday öğretmenlerin gelişimlerini destekleyici yapıda olduğu belirlenmiştir.

Aynı proje kapsamında geliştirilen e-mentörlük faaliyetlerinde öğrenme ortamlarının hetagojik ilkeler kapsamında incelediği çalışmasında Aydın (2022) geliştirilen e-mentörlük platformunun mentilerin ihtiyaç duydukları her an mentörlere ulaşabildikleri ve dolayısıyla öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının oluştuğu ifade edilmiştir. Ayrıca, etkinlik listesi oluşturulurken programa katılan mentilerin ihtiyaçları odak noktası olmuştur. Çalışmanın bulguları e-mentörlüğün işbirlikçi ortamı teşvik etmesi nedeniyle öğrenmeyi öğrettiğini ortaya koymuştur.

E-mentörlük ile ilgili ülkemizde yapılan diğer çalışmalar ise genellikle bilişim teknolojileri alanında (Sepet, 2020; Kuzu, Kahraman ve Odabaşı; 2012) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri boyunca veya özellikle bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki gelişimi için uygulanabilir bir e-mentörlük arayüzünün tasarlanması alanlarında gerçekleştirilmiştir. Aynı bilim dalında mentörlük programlarına yönelik bakış açılarının incelendiği başka bir çalışmada Alemdağ ve Erdem (2017) mentörler ve danışanlar arasındaki çevrimiçi etkileşimleri araştırmış ve katılımcı memnuniyetini ve danışanlar ve mentörler için programın algılanan faydalarını incelemiştir. Çalışmanın sonuçları okul altyapısındaki sorunlar ve öğretmen eğitiminin kalitesindeki eksiklikler gibi çalışma koşulları, öğretmenlerin çevrimiçi destek aramasına neden olan faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, katılımcıların etkileşim kalitesi ve iletişim tarzı, mentörlerin ve danışanların e-mentörlük programından memnuniyeti için önemli faktörler olabileceği belirtilmiştir.

Erdoğan, Haktanır, Kuru, Parpucu ve Tüylü (2022) tasarım tabanlı çalışmalarında, okul öncesi öğretmenleri için bir e-Mentörlük Temelli Eğitim Programı (e-MENTİ: OÖÖ) geliştirmiş ve hizmet içi destek sürecinde mesleki gelişimleri üzerindeki etkinliğini test etmeyi amaçlamışlardır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı üzerinden öğretmenlerin bilgi ihtiyaçlarının karşılanması, doğru örneklerin paylaşılması ve programın en doğru şekilde uygulanabilir hale gelmesi için odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak 115 okul öncesi öğretmeni ile odak grup görüşmeleri yapılarak ihtiyaçları tespit edilmiştir. Daha sonra bu ihtiyaçlardan yola çıkılarak ‘e-MENTİ: OÖÖ Programı’ geliştirilmiş ve e-öğrenmenin tüm olanaklarını içeren ve birebir e-mentörlüğe olanak sağlayan Canvas öğrenme yönetim sistemi üzerinde kullanılmak üzere tasarlanmıştır. E-MENTİ:OÖÖ Programı, okul öncesi eğitim programının pedagojik içerik bilgisiyle ilgili on iki modülden oluşmaktadır. Her modülde içerikler, hedefler, modül materyalleri, e-kitaplar, videolar, modül öncesi ve sonrası değerlendirme

soruları, tartışma soruları, canlı dersler ve e-portfolyolar yer almakta olup bunların tümü Öğrenme Yönetim Sistemine entegre edilmiştir. Daha sonra beş farklı ilden 18 tam zamanlı ve dokuz yedek gönüllü öğretmen ölçüt örnekleme yoluyla menti olarak seçilmiştir. Bu illerde görev yapan dokuz akademisyen mentörlük yaparak ve her biri ikişer menti ile ikişer ay çalışmıştır. Araştırma, E-MENTİ:OÖÖ programının okul öncesi öğretmenlerinin mesleki bilgilerini, öğrenme ortamlarını ve sınıf uygulamalarını desteklediği ve e-mentörlük temelli bir öğretim yönetim sisteminin mesleki gelişim üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Uygulama aşamasında öğretmenler tartışma soruları ile desteklenmiş, yanlış anlayış ve algıları düzeltilmiştir. Öğrenme yönetim sisteminde tartışma soruları sadece ilgili/eşleşen mentör ve menti arasında yazışma olacak şekilde düzenlenmiştir. Tartışma soruları aşamasında, öğrenme yönetim sistemi üzerinden çocuk tanıma ve değerlendirme, öğrenme merkezleri ve öğretmenin rolü, eğitimi planlama, uygulama ve değerlendirme, sınıf yönetimi konularında daha fazla yazışma yapılmıştır. Bu proje ile öğretmenlerin mesleki alan bilgilerini geliştirdikleri ve bunu beceri ile uygulama süreçlerine başarılı bir şekilde yansıttıkları söylenebilir. Bu çalışmada kullanılan öğrenme yönetim sistemi, her mentör ve menti çifti için bireyselleştirilmiş bir temelde özelleştirilmiş bire bir mentörlüğün sürdürülmesinde etkili olmuştur.

Güler ve Çelik (2022), matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek ve öğretmen yeterliliklerinin temel bir yönü olarak kabul edilen ders analizi becerilerini geliştirmek için Santagata ve van Es (2010) ve Taylan (2018) tarafından geliştirilen ders analizi çerçevesine dayanan çevrimiçi bir müdahale programı geliştirmiş ve uygulamıştır. 2017-2018 akademik yılında yürütülen çalışmaya, coğrafi olarak dezavantajlı bölgelerde çalışan ve beş yıldan az deneyime sahip 12 matematik öğretmeni katılmıştır. Üç mentör tarafından uygulanan program, başlangıç, uygulama ve ayrılma aşamaları şeklinde yapılandırılmıştır. İki haftalık başlangıç aşamasında, öğretmenlere e-mentörlük süreci tanıtılmış, mesleki ihtiyaçları değerlendirilmiş ve başlangıç becerilerini değerlendirmek için bir ön test video analizi yapılmıştır. Her biri 130-170 dakika süren oturumlar için YouTube ile entegre Adobe Connect yazılımı kullanılmıştır. Sekiz haftalık program, altı haftalık grup oturumları ve iki haftalık bireyselleştirilmiş mentörlükten oluşmuştur. Öğretmenler bir TIMSS ders videosunu çerçeve doğrultusunda analiz etmiş, raporlar hazırlamış ve tartışmalara katılmışlardır. Dördüncü haftada ders planlaması ve son iki haftada bire bir mentörlük yoluyla bireysel ihtiyaçların ele alınmasına

odaklanılmıştır. Videoya kaydedilen sınıf dersleri, öğretmenlerin önemli öğretim anlarını belirlemelerine ve analiz etmelerine yardımcı olmuştur. Bulgular, video destekli e-mentörlük programının deneyimsiz öğretmenlerin ders analizi becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve e-mentörlüğün özellikle uzak bölgelerdeki coğrafi ve zaman kısıtlamalarının üstesinden gelme potansiyelini ortaya koymuştur.

Güler ve diğerleri (2023), video tabanlı yöntemlerle fark etme becerilerini geliştirmek için 17 öğretmen adayı ile Türkiye'de Matematik Öğretmenleri için E-mentörlük (E-MMT) programını uygulamıştır. 10 haftalık program hedef belirleme, video içeriğiyle etkileşim, yapılandırılmış tartışmalar ve kişiselleştirilmiş mentörlükten oluşmuştur. Katılımcılar mentörlerden ve akranlarından geri bildirim aldılar ve fark etme becerilerini değerlendirmek için bir video havuzu kullanılmıştır. Çalışma, E-MMT'nin öğretmenlerin yorumlama ve karar verme yeteneklerini etkili bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Başlangıçta katılımcılar genel gözlemler yapmış, ancak programın sonunda öğretim stratejilerinin öğrenci öğrenimini nasıl etkilediğine dair daha derin bir anlayış sergilemişlerdir. Yapılandırılmış tartışmalar analitik mantık geliştirmelerine ve öğretim uygulamalarını öğrenci kavrayışıyla ilişkilendirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca, öğretmenler geniş kapsamlı tavsiyelerden öğrenci ihtiyaçlarına dayalı hedefli stratejilere geçmiştir. Çalışma ayrıca video tabanlı e-mentörlüğün zaman ve maliyet açısından verimliliğini de vurgulamıştır.

E-mentörlüğün öğretmen eğitime, özellikle de kritik öğretmen adaylığı döneminde kullanımı, dünya çapında gelişmekte olan bir alandır. Buna rağmen, Türkiye'de e-mentörlük kullanımı nispeten yeni bir uygulamadır. Bu yavaş benimsemeye, gerekli teknolojik altyapının sağlanması, ilgi çekici ve etkileşimli platformların tasarlanması, eğitilmiş ve deneyimli mentörlere erişimin sağlanması gibi etkili e-mentörlük çerçeveleri oluşturma sürecinde var olan zorluklar da dahil olmak üzere çeşitli faktörler neden olmuş olabilir. Çalışmalar, e-mentörlüğün teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmadaki rolü, dil eğitiminde teknolojik entegrasyonu artırması ve yeni başlayan öğretmenlere psikososyal ve mesleki destek sağlaması gibi farklı yönlerini incelemiştir. Temel bulgular, e-mentörlüğün öğretmenler arasında iş birliğini, öz-yansıtımı ve akran geri bildirimini kolaylaştırdığını göstermektedir. Bununla birlikte, mentörlerin mentörlük rollerini üstlenmedeki isteksizliği, belirli dijital platformların kullanımındaki zorluklar ve iletişim ve geri bildirim süreçlerindeki sınırlamalar gibi zorluklar bildirilmiştir. Bu zorluklara rağmen araştırmalar, iyi yapılandırılmış e-

mentörlük programlarının öğretmenlerin özgüvenini, sınıf yönetimi becerilerini, teknolojik yeterliliklerini ve genel mesleki gelişimlerini artırabileceğini göstermektedir. Bu zorluklar alanda kapsamlı araştırmaların sayıca azlığına neden olmuştur ve e-mentörlüğün öğretmen eğitiminde değerli bir araç olarak tanınmasını ve kullanılmasını engellemiştir. Bu çalışma, e-mentörlüğün pratikleri ve faydaları hakkında iç görüler sunarak alana katkılar sağlamayı hedeflemiştir. İlgili alanyazına katkıda bulunmanın ötesinde, aday öğretmenlere anlamlı bir destek sağlamak ve erken mesleki deneyimlerinin karmaşıklıklarını aşmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Genel olarak, Türkiye'de e-mentörlük, öğretmen eğitimi ve gelişimi için değerli bir araç olarak kabul edilmekle birlikte platformun kullanılabilirliği, mentör eğitimi ve programın sürdürülebilirliği açısından daha fazla iyileştirme potansiyeli taşımaktadır.

Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinin İlk Yıllarında Yaşadıkları Güçlüklerin İncelendiği Yurt Dışında Gerçekleştirilen Çalışmalar. Veenman (1984), yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştığı en ciddi sorunları belirlemek için 100 uluslararası ampirik çalışmayı analiz ederek, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri sınıf yönetimi, veliler, öğrenciler, yöneticiler ve meslektaşlar ile ilişkiler, değerlendirme, iş yükü, okul materyallerinin eksikliği, rehberlik ve destek eksikliği, sınıfların kalabalık olması olarak sıralamıştır. Deneyimsiz öğretmenler sıklıkla üniversite eğitimleri sırasında öğretmenlik pratiği eksikliği, İngilizce öğretme konusunda düşük güven duygusu, ders planları oluşturma ve uygulamada zorluklar, sınıfı yönetme ve profesyonelliklerini geliştirmede zorluklar gibi zorluklarla karşı karşıya kalırlar.

Fantilli ve McDougal'ın (2009) belirttiği gibi, okul desteğinin eksikliği veya öğrencilerle başa çıkmak için yetersiz eğitim, öğrencilerin çeşitli ve özel ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimin farklılaştırılması gibi konular deneyimsiz öğretmenler için sorun alanları olabilir. Buna ek olarak, son zamanlardaki uluslararası araştırmalar, yeni öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklar arasında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, velilerle iş birliği yapmak, sınıftaki davranış sorunlarıyla ilgilenmek, öğrencileri değerlendirmek, motive etmek ve okul yönetimiyle iş birliği yapmak yer almaktadır (Fantilli ve McDougall, 2009; Mann ve Tang, 2012).

Fareh'in (2010) Ürdün, Batı Şeria, Suriye, Sudan, Yemen, Fas, Suudi Arabistan ve Birleşik Arap Emirlikleri dahil olmak üzere çeşitli Arap ülkelerinden yüzlerce İngilizce öğretmenini kapsayan çalışması, eğitimcilerin farklı öğretim metodolojilerini uygularken karşılaştıkları zorlukları vurgulamaktadır. Bulgular, çoğu öğretmen tarafından benimsenen baskın yaklaşımın Dilbilgisi Çeviri Yöntemi olduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, İngilizce öğretmenleri, bireysel öğrenci ihtiyaçlarını ele almak, öğrenci motivasyonunu artırmak, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik etmek ve yetersiz öğretim kaynaklarıyla başa çıkmak gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır.

Senom, Zakaria ve Shah (2013) Malezya'daki İngilizce öğretmenlerinin sosyalleşme deneyimlerini araştırmış ve karşılaştıkları zorlukları öğrenciler, okul ortamı, öğretmenlik mesleği ve ebeveynler ile ilişkiler olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır. Öğrencilerle ilgili sorunlar arasında öğrencilerin ilgisizliği, kötü davranış, disiplinsizlik ve İngilizceye karşı genel olarak olumsuz bir tutum yer almaktadır. Okul ortamındaki zorluklar arasında okul politikaları, mesleki izolasyon, öğretim ve idari sorumluluklar nedeniyle aşırı iş yükü, yüksek beklentiler ve destek ve rehberlik eksikliği yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak öğretmenler, öğretmen eğitimi programlarının yetersizliğini fark etmek, yorgunluk yaşamak, yoğun zaman alan ders planlamasını yönetmek ve pedagojik teorileri pratik sınıf ortamlarına uygulamak gibi zorluklar bildirmiştir. Ebeveynlerle ilgili temel zorluk ise hem çocuklarından hem de öğretmenlerden yüksek beklentiler içinde olmalarıdır.

Alkhboli (2014), Libya'daki yeni başlayan EFL öğretmenlerinin meslekteki ilk üç yılındaki deneyimlerini, ortaokullardaki desteklerini artırmak için adaylık eğitimi için yapılandırılmış bir çerçeve geliştirmek amacıyla araştırmaktadır. Karma yöntem yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, 227 öğretmenle yapılan bir anketten elde edilen nitel verilerin yanı sıra açık uçlu yanıtlar ve 21 katılımcıyla yapılan görüşmeler de bir araya getirilmiştir. Bulgular, öğretim programının uygulanmasındaki zorluklar, okul ortamına entegrasyon, ebeveynlerle iletişim, mali kısıtlamalar ve yetersiz profesyonel destek de dahil olmak üzere adaylık eğitimi sürecindeki önemli zorlukları vurgulamaktadır. Ayrıca çalışma, öğretmen profesyonelliğini teşvik etmenin gerekliliğinin altını çizmektedir. Hem okul hem de bölge düzeyinde mentörlük ve kurumsal desteğin kritik rolünü vurgulayan araştırma, Libya'daki ortaokullarda göreve yeni başlayan öğretmenleri, okul müdürlerini, mentörleri ve bölge eğitim personelinin hedef alan göreve başlama eğitim programlarının güçlendirilmesini savunmaktadır.

Hayes ve Chang (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Güney Kore'deki İngilizce öğretmenlerinin mesleğe başladıkları yıl karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılanlar arasında üç yıldan az deneyimi olan üç lise öğretmeni, iki ortaokul öğretmeni ve beş aday öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, mesleğe başladıkları ilk yıl karşılaştıkları en büyük problem, üniversite eğitimi ile mesleğe başladıkları anda karşılaştıkları pratik deneyimler arasındaki farklılıklardır. Öğretmenler, okulda öğrendikleri teorik bilgilerin çoğunu mesleki hayatlarında uygulamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler idarecilerin yardımcı olmaktan ziyade hiyerarşik yapıya büründüğünü, meslektaşlarından yeterli destek görmediklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenler aday öğretmen eğitim programlarının yetersiz olduğunu, verilen eğitimin idari ağırlıklı olduğunu ve öğretimsel zorluklara karşı pratik çözümlerin yeterince öğretilmediğini belirtmişlerdir.

Ek olarak, Chaaban ve Du (2017), deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin iş tatmini algılarını, yaşanan zorlukları ve baş etme stratejilerini incelemiş ve karşılaştırmıştır. Sonuçlar, aday öğretmenlerin düşük iş doyum düzeylerinin nedenlerinin iş yükü ve İngilizce öğretme ve sınıfı yönetme konusundaki düşük öz-yeterlilik olduğunu gösterirken, deneyimli öğretmenlerin takdir eksikliği ve meslektaşları arasında destekleyici ilişki eksikliği, yetersiz hissetme gibi duyuşsal durumlara daha fazla odaklandıklarını ortaya koymuştur. Bu nedenle aday öğretmenlerin sınıflarında en çok öğretimsel uygulamalarda sorun yaşayabileceklerini belirtmek önemlidir.

Alhamad (2018), Suudi Arabistan'da üç yıla kadar deneyime sahip kariyerinin başındaki EFL öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukları araştırmıştır. Çalışma, katılımcılar tarafından bildirilen temel zorlukların, sınırlı İngilizce yeterliliğine sahip öğrencileri yönlendirmek ve onların dil öğrenmeye yönelik olumsuz algılarını gidermek olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, bulgular, mesleğe yeni başlayan birçok öğretmenin sınıf içi eğitimin karmaşıklıklarıyla başa çıkmak için yeterli hazırlığa sahip olmadığını göstermektedir. Çalışma, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe geçişlerini kolaylaştırmak için en etkili yöntem olarak deneyimli eğitimcileri gözlemlemeyi ve onlardan mentörlük almayı düşündüklerini vurgulamaktadır. Önerilen diğer yaklaşımlar arasında okul temelli eğitimlere katılmak da yer alıyor. Ayrıca araştırma, kariyerlerinin başlangıcında yaşadıkları ezici iş yükü ile öğretmenlik mesleğini bırakma eğilimleri arasında bir bağlantı olduğunu vurgulamaktadır.

Zhang (2023) anadili İngilizce olmayan yeni öğretmenlerin hikayelerini kimlik oluşumu merceğinden analiz ederek, zaman içinde iç deneyimleri ile dış çevreleri arasındaki dinamikler hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlamıştır. İç benlik ile dış dünya arasında, zaman ve mekân içinde ve arasında gerçekleşen öğretmen kimliği geliştirme süreci, çok yönlü, dinamik ve değişken olan öğretmen kimliğinin doğasını belirler. Anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin grubunun çok düzeyli deneyimlerinden (dil öğrenimi, kültür ve öğretim), eğitim bağlamlarındaki ideolojilerden ve sosyal dışlanma ve kendini ötekileştirmeden kaynaklanan belirli kısıtlamalar yaşadığını öne sürmüştür. Yaşadıkları benzersiz deneyimler, öğretmen kimliği gelişimlerinin incelenmesine bir başka karmaşıklık düzeyi daha eklemektedir.

Barron (2023), Güney Teksas'taki kırsal bir okul bölgesinde İngilizce öğrenenlere eğitim vermeye dair hazır bulunuşluklarına ilişkin aday öğretmen algılarını araştırmış ve etkili öğretim stratejileri, öğretimde öz yeterlilik, sosyal engellerin üstesinden gelme yaklaşımları ve mesleki eğitimin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi gibi temel konulara odaklanmıştır. Çalışmanın bulguları, etkili dil öğrenimini kolaylaştırmada farklılaştırılmış öğretimin önemini vurgulamaktadır. Buna ek olarak, birçok aday öğretmen başlangıçta düşük öz yeterlilik bildirirken, kendilerine olan güvenleri ve öğretme becerileri mentör öğretmenlerin rehberliği ve desteği ile gelişmiştir. Araştırma ayrıca, katılımcıların mesleki eğitimlerinin öğretmenin özel zorluklarını ele almak için yeterince donatmadığını ifade etmeleri nedeniyle lisans öğretmen eğitimindeki önemli bir boşluğu da vurgulamaktadır. Bu ilk zorluklara rağmen, çalışma, yeni öğretmenlerin mentörlük ve uygulamalı sınıf deneyimi yoluyla gerekli yetkinlikleri kademeli olarak geliştirdiğini öne sürmektedir. Bulgular, öğretmenlerin İngilizce öğrenenleri etkili bir şekilde destekleme becerilerini geliştirmede sürekli mesleki gelişim ve deneyimsel öğrenmenin kritik rolünün altını çizmektedir.

Bu bilgiler ışığında, aday öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar üzerine yapılan araştırmalar, sınıf yönetimi (Veenman, 1984; Senom vd., 2013; Salı ve Kecik, 2018), dil yeterliliği ve öğretim yeterliliği (Tsui, 2007; Hayes ve Chang, 2017) ve yetersiz kaynaklar ve materyaller (Veenman, 1984; Fareh, 2010) gibi çeşitli eğitim bağlamlarında birçok ortak sorunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler ayrıca zaman yönetimi ve iş yükü (Fantilli ve McDougal, 2009; Chaaban ve Du, 2017), öğrenci katılımı ve motivasyonu (Senom vd., 2013; Alhamad, 2018) ve rehberlik ve destek eksikliği (Alkhboli, 2014; Barron, 2023) ile de mücadele etmektedir. Ayrıca, meslektaşlar ve ebeveynlerle olan profesyonel

ilişkiler (Veenman, 1984; Farrell, 2008) ve öğrenci yeterlilik seviyeleri ile öğretim programı beklentileri arasındaki uyumsuzluk (Fareh, 2010; Alhamad, 2018) yeni öğretmenlerin karşılaştığı zorluklara daha da katkıda bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimi özelinde Farrell (2008), pedagojik gelişim ile okul kültürüne entegre olma ihtiyacını dengelemenin zorluğunu vurgulamaktadır. Anadili İngilizce olmayan öğretmenler, dil yeterlilikleri ve öğretme becerileriyle ilgili ek zorluklarla karşılaşmakta (Tsui, 2007) ve ders süresini yönetme, yabancı dilde talimat verme, öğrenci ihtiyaçlarını karşılama, dilbilgisini etkili bir şekilde öğretme, öğrenme çıktılarını değerlendirme (Numrich, 1996) ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ele alma (Richards ve Pennington, 1998) konularında önemli desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Türkiye'de ve yurtdışında yapılan çalışmalar, zaman yönetimi, öğrenci katılımı ve mentörlük eksikliği gibi sorunların mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler arasında yaygın olduğunu göstermektedir. Öte yandan, uluslararası çalışmalar dil yeterliliği, kültürel çeşitlilik ve kültüre entegre olma gibi konuları kapsayan daha geniş bir bakış açısı sunarken, Türkiye'deki çalışmalar daha çok sınıf dinamikleri ve paydaşlarla ilişkilere odaklanmaktadır. Hem yurtdışındaki çalışmalarda hem de Türkiye'deki çalışmalarda öğretmen adaylarının karşılaştığı zorluklara ilişkin çalışmalar bazı benzerlikler göstermekle birlikte bağlamsal farklılıklara da işaret etmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar, ders planlaması, sınıf yönetimi, öğrenci disiplini ve motivasyonu ve teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamlarına uygulanmasındaki zorluklar gibi sorunlara dikkat çekmektedir.

Ayrıca, Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalarda iş yükünün fazla olması, veli katılımının az olması ve kurumsal beklentiler gibi bir dizi değişkenden sıklıkla bahsedilmektedir. Öte yandan, uluslararası çalışmalar da kaynak kısıtlamaları, öğretim yeterliliği ve sınıf yönetiminin önemli engeller olduğuna işaret etmektedir. Buna ek olarak, yurtdışında yapılan çalışmalar müfredatın öğrenci yeterlilik seviyeleri ile uyumunu ve ebeveynler ve meslektaşlarla profesyonel etkileşimleri vurgularken, Türkiye'de ve uluslararası araştırmalar zaman yönetimi, öğrenci katılımı ve mentörlük eksikliğini temel kaygılar olarak öne çıkarmaktadır. Bu sonuçlar, dünya genelinde öğretmen adaylarının benzer temel sorunlarla uğraşmalarına rağmen, bağlamsal unsurların deneyimin niteliğini ve yoğunluğunu etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin Adaylık Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar. Abbot'un (2003) çoklu vaka çalışması, Teksas Üniversitesi'nin WINGS (Welcoming Interns and Novices with Guidance and Support) programı aracılığıyla tele-rehberlik hizmetlerinden yararlanan on aday öğretmenin deneyimlerini incelemektedir. Katılımcılar, 15 ila 24 aylık bir süre boyunca, WINGS personeli tarafından sağlanan mentörleriyle haftalık e-posta alışverişinde bulunmuşlardır. Temel bulgular, aday öğretmenlerin kendi okullarında destek ararken meslektaşları ya da idare tarafından yargılanmaktan çekindikleri için tele-danışmanlığa başvurduklarını ortaya koymaktadır. Tele-mentörler, uygulanabilir öğretim stratejileri, öğretim kültürlerine entegrasyon için rehberlik ve kişisel cesaretlendirmeler sunarak önemli mesleki ve duygusal destek sağlamıştır. Bu çalışmada yeni öğretmenler öğretmenliklerinin ilk günlerinde sınıf temelli yardım arayışına girmiş, öncelikle etkili öğrenme ortamları oluşturmak için pratik yardım talep etmişlerdir. Okul yılı ilerledikçe, ihtiyaçları daha karmaşık zorluklara dönüşmüş ve birçoğu öğretmenleriyle daha derin, daha kişisel ilişkiler geliştirmiştir. Ayrıca, WINGS personelinin kolaylaştırıcılığı, yazışmaların sürdürülmesinde ve sık karşılaşılan teknolojik zorlukların çözümünde kritik önem taşımış ve etkili tele-rehberlik programlarının sürdürülmesinde lojistik desteğin önemi vurgulanmıştır.

Herrington ve diğerleri (2006) Wollongong Üniversitesi tarafından 2005 yılında başlatılan platform BEST (Beginning and Establishing Successful Teachers) web sitesini yeni başlayan öğretmenlerin sıklıkla yaşadığı mesleki izolasyonu nasıl ele aldığını incelemiştir. BEST sitesi, metaforik bir 'internet kafe ara yüzü kullanarak, eğitimecilerin gerçek dünyadaki sınıf zorlukları hakkında mentörler ve meslektaşları ile tartışmalara katılmaları için samimi bir alan yaratılmıştır. Tartışma forumları yansıtıcı diyalogu teşvik ederken, haber bültenleri ve RSS beslemeleri EdNA Online'dan düzenli olarak güncellenen öğretim programı kaynakları sunar. Platform ayrıca Yeni Güney Galler öğretim programıyla uyumlu örnek ders planlarına ve öğretim materyallerine erişim sağlamaktadır. Ek olarak, yeni öğretmenlerin öğretim deneyimlerini belgelemelerine ve yansıtmalarına olanak tanıyan, iç gözlem ve akran öğrenimini teşvik eden bir blog özelliği sunar. Araştırmanın sonuçları, mentörlük, kaynak paylaşımı ve yansıtıcı uygulamaları birleştiren bu kapsamlı yaklaşımın yeni öğretmenlerin mesleki izolasyonun üstesinden gelmelerini ve sınıf içi zorluklara pratik çözümler geliştirmelerini desteklediğini göstermektedir.

Clouse (2007) mesleğe yeni başlayan öğretmenleri desteklemek üzere tasarlanmış başarılı çevrimiçi mentörlük programları için gereken liderlik özelliklerini incelemiştir. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 20 çevrimiçi programdan 28 yöneticiyle yapılan görüşmeleri içermekte ve yeni öğretmenlerin mesleğe geçişlerine yardımcı olma stratejilerine odaklanmaktadır. Araştırma, bu programlarda etkili liderlik için beş temel bileşen belirlemiştir: (1) katılımcıların ihtiyaçlarını anlama, (2) program geliştirme, (3) mesleki gelişim, (4) teknoloji hususları ve (5) liderlik stratejileri. Temel bulgular, çeşitli bir ekip, erken hedef belirleme, sürekli değerlendirme, güvenli ve yargılamasız ortamlar ve çevrimiçi iletişim eğitimi dahil olmak üzere ayrıntılı bir program planının önemini vurgulamıştır. Çalışma, yöneticilerin çevrimiçi destek programlarını başarılı bir şekilde yönetmek için teknik uzmanlığın yanı sıra güçlü iletişim ve iş birliği becerilerine ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır.

Hew ve Knapczyk (2007) öğretmen adaylarının karmaşık sınıf içi disiplin sorunlarını ele alma becerilerini geliştirmede rehberli soru sorma şeklinde yönlendirmelerinin ve çevrimiçi akran danışmanlığının rolünü araştırmıştır. Çalışmada 26 uygulama öğretmeni, uygulama ile eş zamanlı olarak yürütülen çevrimiçi bir 'Davranış Bozukluklarının Yönetimi' dersine kaydolun 33 mentör ile eşleştirilmiştir. Araştırmacılar, mentörlük etkileşimlerine ilişkin iç görüşleri yakalamak için çevrimiçi gözlemler, günlük raporları, anketler ve yansıtma günlükleri dahil olmak üzere çok sayıda veri toplama yöntemi kullanmıştır. Özellikle çevrimiçi gözlemler, mentörlerin ve uygulama öğretmenlerinin sorunları çözmek için nasıl iletişim kurdukları ve iş birliği yaptıkları hakkında değerli gerçek zamanlı bilgiler sunmuştur. Çalışma, çevrimiçi mentörlüğün soru yönlendirmeleriyle birleştiğinde, uygulama öğretmenlerini davranış problemleri çözme sürecinde etkili bir şekilde yönlendirdiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, sorunun tanımlanması ve analiz edilmesinden çözümlerin izlenmesi ve değerlendirilmesine kadar problem çözme aşamalarında sistematik olarak ilerlemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları mentörlerinden önemli ölçüde duygusal ve profesyonel destek aldıklarını bildirmişlerdir. Ek olarak, uygulama öğretmenleri mentörlüğün motivasyonlarını artırdığını, bunun da karmaşık sınıf sorunlarının üstesinden gelmek için kritik önem taşıdığını vurgulamışlardır. Bu araştırma, asenkron çevrimiçi mentörlüğün mesleki gelişimi destekleme, yansıtıcı diyalogu teşvik etme ve gerçek dünyadaki eğitim sorunlarının ele alınmasında iş birliğine dayalı sorun çözme potansiyelini göstermektedir.

Gareis ve Nussbaum-Beach (2007) çalışmalarında asenkron, grup tabanlı, çevrimiçi bir mentörlük olan ENDAPT kapsamında danışman öğretmenler ve aday öğretmenler arasındaki mesleki konuşmaların doğasını incelemişlerdir. E-mentörlüğün gerçekleştiği 10 aylık süre boyunca gönderilerin yönü ve sıklığı, işlevi, gönderilerin içeriği incelenmiştir. Çevrimiçi mentörlük forumundaki 526 gönderinin %71'i mentörler tarafından, %29'u ise mentiler tarafından yazılmıştır. Ortalama olarak, her mentör 34 kez gönderi paylaşmış ve her deneyimsiz öğretmen yaklaşık 12 gönderi paylaşmıştır. ENDAPT içindeki konuşmaların içeriğine ilişkin analiz, mentör öğretmenler ve deneyimsiz öğretmenler arasındaki iletişimin esasen mesleki yeterliliklerle ilgili olduğunu göstermiştir. Öğretmenler, öğretimi planlamak, öğretimi gerçekleştirmek, öğrenci öğrenimini değerlendirmek, sınıfı yönetmek ve mesleki olarak performans göstermek gibi öğretme işi hakkında konuşmalar gerçekleştirmişlerdir. Mentörlerin ve deneyimsizlerin çevrimiçi foruma gönderi nedenlerinin tespiti için çevrimiçi forumdaki gönderilerin işlevi veya amacı incelendiğinde aday öğretmenlerin gönderilerinin dörtte üçü (%76) doğrudan sorular ya da aday öğretmenlerin yaşadıkları (%37) ve hakkında rehberlik istedikleri bir sorunu anlatılardan (%39) oluşmaktadır. Bu nedenle, deneyimsiz öğretmenler çevrimiçi forumu açıkça başkalarının desteğini ve yardımını istemek için kullanmışlardır.

Gutke ve Albion (2008), Güneydoğu Queensland' deki üç ilköğretim okulunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin adaylık sürecini geliştirmek için e-mentörlük ve çevrimiçi toplulukların potansiyelini araştırmıştır. Dokuz katılımcıyla yapılan görüşmeleri analiz eden çalışma, hizmet öncesi deneyimlerin etkili mentörlük için temel oluşturduğunu ortaya koymuştur. Katılımcılar çeşitli elektronik iletişim araçları kullanmış ve çevrimiçi mentörlüğü mevcut adaylık eğitimi programlarına ek bir fayda olarak görmüşlerdir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler sistemli oryantasyon programlarını olumlu karşılamış ancak daha fazla akran tartışması istemişlerdir. Öneriler arasında bölgesel gruplarının oluşturulması, deneyimli öğretmenlerin e-mentör olarak dahil edilmesi ve çevrimiçi tartışmaların davranış yönetimi ve değerlendirme gibi temel konular etrafında yapılandırılması yer almaktadır. Çalışmada e-mentörlük ve çevrimiçi toplulukların modern eğitimde profesyonel destek için değerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Simonsen, Luebeck ve Bice (2009) çevrimiçi bir mentörlük programında aday öğretmenler ve mentörler arasındaki özel eşli tartışmaların etkisini araştırmıştır. 2005-

2006 akademik yılında 19 mentör-menti çiftinden gelen 1.653 mesajı analiz etmişlerdir. Çalışma, zaman içinde aday öğretmenlerin odağının acil sınıf yönetimi ihtiyaçlarından daha geniş pedagojik kaygılara kaydığını ortaya koymuştur. Bu öğretmenler programa katıldıkça pedagojik içerik bilgilerinde (PAB) gelişme gösterirken, aday öğretmenlerin okul yönetimi ya da meslektaşlarıyla yaşadıkları zorluklar gibi hassas konuları yargılama riskinden uzak bir şekilde tartışabilmeleri için güvenli bir alan sağlamıştır. Bu güven ve destek ortamı, yeni öğretmenlerin sosyal ve mesleki gelişimini kolaylaştırmada kilit rol oynamıştır. Sonuç olarak bu çalışma, yeni başlayan öğretmenleri desteklemek ve hem içerik hem de pedagojik bilgilerini geliştirmek için ucuz ve tekrarlanabilir bir model olarak özel eşli tartışmaların etkinliğini vurgulamıştır.

Hwang ve Vrongistinos (2012) İngilizce öğrenenlerin öğretim ihtiyaçlarını karşılamada yeni başlayan öğretmenleri destekleyen Kaliteli Öğrenciler için Kaliteli Öğretmenler (QTQS) projesinin bir parçası olarak uygulanan elektronik mentörlük stratejilerini incelemiştir. ABD Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen ve 2007-2010 yılları arasında Güney Kaliforniya'daki bir üniversitede uygulanan program, deneyimli mentörleri yeni başlayan öğretmenlerle eşleştirmiştir. Mentörlük, iletişimi kolaylaştırmak ve geri bildirim sağlamak için Blackboard ve daha sonra Skype kullanılarak yürütülmüştür. Projede, etkili öğretim uygulamalarına odaklanan 22 elektronik görev geliştirmiş ve mentiler, iki haftada bir düzenlenen Blackboard oturumlarında taslakları hakkında ayrıntılı geri bildirim almış ve günlük yazma, ekip alanları ve tartışma panoları aracılığıyla yapılandırılmış yansıtıcı etkinliklere katılmışlardır. Öğretim uygulamalarını analiz etmek için ders planlaması, iletişim, değerlendirme ve sınıf yönetimini değerlendiren Video Öz-Yansıtma Aracı (VSRI) kullanılmıştır. Çalışma, elektronik mentörlük faaliyetlerinin esnekliğini ve yüz yüze toplantılar için gerekli mekan, zaman gibi kısıtlamaların ortadan kaldırıldığını belirtmiştir. Aday öğretmenler, video öz-yansıtma aracılığıyla eleştirel öz yansıtma fırsatını ve mentörler tarafından sağlanan yargılayıcı olmayan rehberliği olumlu olarak değerlendirmiştir.

Hunt ve diğerleri (2013), eMSS mentörlük programının pilot projesine katılan aday özel eğitim öğretmenlerinin mentörlüğün etkililiğine ilişkin katılımcıların algılarını inceledikleri çalışmalarında eMSS pilot programına katılan 22 özel öğretmen adayı ile çalışmışlardır. eMSS mentörlük sistemi, National Science Foundation for Mentors in Mathematics and Science (Jaffe, Moir, Swanson ve Wheeler, 2006) tarafından finanse edilen bir hibe aracılığıyla geliştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında eMSS mentörlüğüne

katılımdan önce ve sonra algılanan temel öğretmenliğe hazır olma, ileri düzey öğretmenliğe hazır olma ve mesleki standartlar ve yasalar bilgisinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığı ve özel eğitim öğretmenliğinin ilk yılında eMSS mentörlük sistemine katıldıktan sonra katılımcıların bilgi, öğretim uygulamaları ve mesleki gelişim algılarının nasıl değiştiği incelenmiştir. Online bir anket aracılığıyla toplanan veriler öğretmenlerin standartlar ve yasa bilgisine benzersiz katkılar sağladığını ortaya koymuştur. E-mentörlüğe katıldıktan sonra temel ve ileri düzey öğretmenliğe hazır olma ile standartlar ve yasa bilgisi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Bang (2013) sorgulamaya dayalı öğretim, etkileşim ve bilgi konularına odaklanarak dört farklı uygulama modelinin ilköğretim fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamalarındaki ve mesleki kimliklerindeki değişiklikleri nasıl etkilediğini incelemiştir. Çalışmaya, ABD'nin bir Orta Batı eyaletinden, dört mentörlük modelinden rastgele atanan 15 öğretmen (11 yeni başlayan ve dört deneyimli) katılmıştır: Sanal Gerçeklik (VRG), Wiki (WKG), Elde Taşınabilir Dijital Cihaz (HDG) veya sadece okul temelli destek alan Genel Grup (GG). Katılımcılar beş ay boyunca haftalık mentörlük oturumları, 5E modelini kullanarak fen dersi planlaması, sınıf yönetimi, yansıtıcı uygulamalar ve açık ev sunumları gibi yapılandırılmış faaliyetlerde bulunmuşlardır. Veriler, arşivlenmiş diyaloglar, günlükler, ders planları ve sınıf videoları dahil olmak üzere çeşitli yöntemlerle toplanmıştır. Bulgular, bilgisayar aracılı modellerdeki (VRG, WKG, HDG) öğretmenlerin kontrol grubu modelindekilere kıyasla daha fazla sorgulamaya dayalı, öğrenci merkezli dersler tasarladığını göstermiştir. Bu modeller anlamlı mentör-menti etkileşimlerini teşvik ederek mentilerin karar verme, problem çözme ve pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Çalışma, yeni öğretmenlerin sorgulamaya dayalı eğitimciler ve profesyonel toplulukların üyeleri olarak gelişirken teknik, kültürel ve politik zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmada iş birliğine dayalı, sosyal içerikli mentörlüğün rolünü vurgulamıştır.

Bang ve Luft (2014), STEM başarısını artırmayı amaçlayan konuya özel bir e-mentörlük programında yeni başlayan ve deneyimli öğretmenler arasındaki ilişkilerin dinamiklerini araştırmıştır. Çalışma, iletişim platformu olarak WebCT'yi kullanan iki birinci sınıf fen bilgisi öğretmeni ve mentörlerinin bir yıl boyunca etkileşimlerine odaklanmıştır. Bu platform, katılımcıların fen öğretimi konularında haftada yaklaşık dört gönderi ile katkıda bulunmaya teşvik edildiği asenkron tartışmalar için sanal bir alan

sunmuştur. Buna ek olarak, mentörler ve mentiler ders tasarlamak, uygulamak ve yansıtmak için iş birliği yapmışlardır. Çalışmada etkileşim kalıplarını, katılımı ve sosyal davranışları incelemek için söylem analizi kullanılmıştır. Bulgular hem mentörlerin hem de mentilerin benzer düşünen bireylerle bağlantı kurduklarında bir ortaklık ve iş birliği duygusu hissettiklerini ortaya koymuştur. Mentiler, çevrimiçi mentörlüğün öğretim uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini belirtirken, mentörler de bu deneyimin pedagojik içerik bilgilerini zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Çalışma, resmi e-mentörlük ilişkilerinin ikili faydalarını vurgulamış ve zaman ve mekân kısıtlamalarının üstesinden gelmede asenkron çevrimiçi iletişimin esnekliğini vurgulamıştır.

Redmond (2015) çalışmasında, öğretmen adayları herhangi bir ders değerlendirmesiyle bağlantılı olmayan bir mentörlük programına katılmıştır. Mentörler, sekiz ay boyunca gönüllü olmuş ve coğrafi veya mesleki koşullar nedeniyle genellikle izole olan 50 öğretmen adayına yardımcı olmuşlardır. Program, erişilebilir bir çevrimiçi platform olan Wikispaces üzerinden iletişim kuran 10 mentör ile bir grup mentörlüğü modeli kullanmıştır. Mentilerden en az üç kez paylaşım yapmaları istenmiş ve veri toplamak için çevrimiçi tartışmalar, görüşmeler ve anketler dahil olmak üzere karma bir yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının öğretmenlik hakkında daha bilgili hissettiklerini, kişilerarası becerilerini geliştirdiklerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin içgörü kazandıklarını ortaya koymuştur. Genel olarak e-mentörlük programı, hedeflerine ulaşmada başarılı olarak algılanmıştır.

Fransson (2016) yeni mezun öğretmenlerin mentorları için tasarlanmış web tabanlı bir mentörlük eğitim programının zorluklarını ve avantajlarını incelemiştir. Anket verileri ve görüşmeleri birleştiren karma yöntem yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, 18'i kursu başarıyla tamamlayan 23 katılımcı yer almıştır. Bulgular, çevrimiçi formatın erişilebilirliği ve esnekliği artırdığını, katılımcıların uzak konumlardan katılmalarına ve öğrenmelerini kişisel programlarına göre uyarlamalarına olanak sağladığını göstermektedir. Ayrıca, kaydedilen dersler ve seminerler, katılımcıların gerektiğinde eğitim içeriğini tekrar ziyaret etmelerine olanak tanıyarak tamamlayıcı destek sağlamıştır. Temel zorluklar arasında, katılımcıların bağlantı ve anlama duygusunu etkileyen sözel olmayan ipuçlarının sınırlı mevcudiyetinin yanı sıra katılım ve hazırlıktaki eşitsizlikler de yer aldı. Bu sorun, daha önce mentörlük deneyimi olmayanlar arasında özellikle belirgindi, çünkü daha deneyimli meslektaşlarına kıyasla teorik kavramları pratik uygulamalarla ilişkilendirmede daha büyük zorluklarla karşılaştılar. Bulgular, web

tabanlı mentörlük eğitiminin, etkileşimi, erişilebilirliği teşvik edecek ve farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanması koşuluyla etkili bir mesleki gelişim aracı olarak hizmet edebileceğini göstermektedir.

Jones, Dana, LaFramenta, Adams ve Arnold (2016) özellikle izole veya uzak yerlerde bulunan STEM öğretmenlerine gerçek zamanlı mentörlük ve kaynak sağlamak için tasarlanmış, mobil kullanıma hazır bir destek sistemi olan STEM TIPS platformunun geliştirilmesi ve uygulamasını incelemiştir. Florida'daki 18 okul bölgesiyle iş birliği içinde geliştirilen STEM TIPS, öğretim stratejileri, veri okuryazarlığı ve farklılaştırılmış öğretime odaklanan bir ihtiyaç değerlendirmesi ve kullanıcı anketleri aracılığıyla belirlenen öğretmen ihtiyaçlarını ele almaktadır. Platformun anonim olması, yeni öğretmenlerin yargılanma korkusu olmadan yardım istemelerini sağlayarak ders planlama, sınıf yönetimi ve öğretmen değerlendirme hazırlığı ile ilgili endişelerini gidermelerine yardımcı olmuştur. Bulgular, STEM TIPS'in tam zamanında destek sağlayarak, öğretim stratejilerini öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumlu hale getirerek ve yeni STEM eğitimcileri arasında güven ve kalıcılığı teşvik ederek öğretmen uygulamalarını geliştirdiğini göstermektedir.

Spanorriga ve diğerleri (2018), öğretmenlik deneyimi az olan ilköğretim öğretmenleri için tasarlanmış bir e-mentörlük programının kritik yönlerini araştırmak ve katılımcıların mesleki gelişimi üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada katılımcıların e-mentörlük programının kişisel ve mesleki gelişimlerine sağladığı değer ve faydaları nasıl değerlendirdiklerini ve mentörlerin e-mentörlüğün etkililiği açısından hangi faktörleri önemli gördüklerini araştırmışlardır. Yunanistan'daki deneyimsiz ilköğretim öğretmenlerini desteklemek için tasarlanmış bir öğretmen e-mentörlük programı a) akran mentörlüğü (mentör-protégé), b) grup mentörlüğü ve c) mentörlerin iş birliği konularında incelenmiştir. Çevrimiçi platform olarak Elgg kullanılan çalışmada deneyimi düşük (5 yıldan az) toplam 18 ilköğretim öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Deneyimi 20 yıldan fazla sekiz ilköğretim öğretmeni mentör olarak görev yapmıştır. Mentörler 4 saatlik bir eğitim kapsamında ortaya çıkması beklenen temel mentörlük eylemleri, e-mentörlük için en iyi uygulamalar, destekçiler ve moderatörlerle iletişim ve ayrıca topluluk içinde mentörler arasında oluşturulması beklenen iş birliği yolları ile ilgili bilgilendirilmiştir. Programın etkililiği açısından önemli kriterler şöyle belirlenmiştir:

- (1) ilkokullarda gerçeklikle net bir bağlantıya sahip anlamlı bir ortam,
- (2) esneklik ve aktif öğrenme,

- (3) akran danışmanlığı ve grup rehberliği,
- (4) eğitim uygulamasıyla ilgili öğretim materyallerinin paylaşılması ve beraber oluşturulması,
- (5) arkadaşça ve uygun bir çevrimiçi platform ve
- (6) uygun e-mentörlerden geri bildirim, rehberlik ve destek.

Katılımcıların çoğu, programı ve çevrimiçi platformu doğrudan okul işyeri bağlamında kişisel ve profesyonel gelişim için etkili bir e-mentörlük ortamı olarak görmüştür.

Yeni başlayan öğretmenler ve danışmanları için çevrimiçi araçların geliştirilmesine ilişkin Avrupa Birliği tarafından finanse edilen 2017-2018 yıllarında gerçekleştirilen 'INDUCAS' isimli proje Avrupa Komisyonu adına European Schoolnet tarafından yürütülmüştür. Avrupa'daki danışmanları ve yeni başlayan öğretmenleri desteklemek için kursun geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile Fransa, İtalya, Romanya ve İsveç'te mentörler ve yeni atanan öğretmenler için uygulama topluluklarının tasarımı, işletilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır (Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture 2018). Bu proje ile teknoloji, etkili adaylık eğitimi desteğini daha düşük maliyetle daha yaygın hale getirebilir ve kişilere ulaşımını artırması hedeflenmektedir. INDUCAS pilot projesi, European Schoolnet ve Fransa, İtalya, Romanya ve İsveç olmak üzere dört pilot ülkede tasarlanmış ve uygulanmıştır. Bu proje kapsamında yeni başlayan öğretmenler, kendi aralarında diyalogu kolaylaştıran çevrimiçi bir Uygulama Topluluğu aracılığıyla nasıl daha iyi desteklenebileceği incelenmiş ve danışman öğretmen ağının nasıl oluşturulabileceği araştırılmıştır. Bu amaçla, a) mentörler için çevrimiçi bir mesleki gelişim kursu (MOOC), b) yeni başlayan öğretmenlerin akran ağlarını destekleyen, dört ülkede (Fransa, İtalya, Romanya ve İsveç) pilot uygulama yapılan ve dört ülkede ek ağ bağlantısı olan bir platform ve aynı dört hedef ülkede pilot uygulaması yapılan ve aynı zamanda dünya genelinde ek ağ oluşturma ile birlikte mentörlerin akran ağlarını destekleyen bir platform oluşturulmuştur. Sekiz kurs ve çevrimiçi akran ağı ('Uygulama Toplulukları'1) proje sırasında tasarlanmış ve oluşturulmuştur. Uygulanan pilot projenin sonuçları çevrim içi topluluklara katılmanın iş doyumunu olumlu yönde artırdığı, ancak bu toplulukların ülkelere özgü olarak düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Briscoe (2019), sanal mentörlüğün öğretmen adaylarının eğitimlerinin ilk aşamalarında mesleki gelişimlerini, özgüvenlerini ve refahlarını destekleme potansiyelini

incelemiştir. İki yıl boyunca 77 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada, sanal mentörlüğün mesleki öğrenmeyi nasıl etkilediğini araştırmak, Yeni Öğretmen Alıştırma Programı (NTIP) gibi programların sonuçlarını yansıtmak ve iyileştirme alanlarını ortaya çıkarmak için bireysel değerlendirmeler kullanılmıştır. Bulgular, sanal mentörlüğün adayların mesleki bilgilerini artıran ve öğretmenlikle ilgili korkularını azaltan önemli sınıf dışı deneyimler sağladığını göstermiştir. Katılımcılar öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve gerçek dünya uygulamaları hakkında bilgi edindiklerini ve deneyimli öğretmenlerin rehberliği sayesinde özgüven kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu mentörlükler aynı zamanda esnek, teknoloji destekli bağlantılara izin vererek zaman ve yer gibi lojistik bariyerleri de ortadan kaldırmıştır. Genel olarak, sanal mentörlüğün mesleki kapasiteyi geliştirme, refahı destekleme ve öğretmen adaylarını gelecekteki kariyerlerinin zorluklarına hazırlama konusunda etkili olduğu kanıtlanmıştır.

Beigi Rizi, Barati ve MoeinZadeh (2021), İranlı İngilizce öğretmenlerinin metodolojisini, özellikle de yazma öğretimini geliştirmede mentörlük yazılımının (EMRM) etkinliğini geleneksel mentörlük ile karşılaştırmak için bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, yazılımın kullanımının öğretmenlerin metodolojisinde önemli bir fark yaratıp yaratmadığını ve uygulamaya yönelik tutumlarını araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcıları olan 30 İranlı EFL öğretmeni üç gruba ayrılmıştır: Grup 1 geleneksel mentörlük, Grup 2 EMRM yazılımını kullanan öğretmenler ve Grup 3 mentörlük almayan kontrol grubu olarak yer almıştır. Sonuçlar, yazılımı kullanarak mentörlük alan Grup 2'deki öğretmenlerin, geleneksel mentörlük grubu ve kontrol grubuna kıyasla daha iyi yazma öğretim yöntemleri sergilediklerini göstermiştir. Çalışmada kullanılan mentörlük yazılımı, mentörler ve öğretmenler arasında bilgi alışverişine olanak tanıyan yerel bir intranet veri tabanı olarak işlev görecektir şekilde tasarlanmıştır. Çalışmanın bulguları, mentörlük yazılımının geleneksel yöntemlerle birleştirildiğinde, özellikle mentörlük ilişkilerinde yapı, destek ve etkinlik gibi alanlarda yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin metodolojilerini geliştirebileceğini göstermektedir. Çalışma, teknolojinin mentörlük yazılımı aracılığıyla entegre edilmesinin, geleneksel mentörlük sistemlerinde mesleki gelişimin önündeki engelleri kaldırabileceği ve İngilizce öğretmenlerinin sürekli gelişimini destekleyebileceği sonucuna varmaktadır.

Legler (2021), üniversite destekli bir çevrimiçi teşvik platformu kullanarak dört ay boyunca üç yeni STEM öğretmenine e-mentörlük yapmanın süreçlerini ve zorluklarını inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Öğretim ve Öğretmen Eğitimi Uygulamalarının Öz-

Çalışması (S-STTEP) metodolojisinin kullanıldığı çalışmada görüşmelerden, çevrimiçi etkileşimlerden ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen veriler kullanılmıştır. İlk yüz yüze okul ziyaretleri dışındaki tüm mentörlük faaliyetleri, video konferans için Zoom, asenkron iş birliği grupları ve sınıf video analizi ve geri bildirim için Torsh TALENT gibi araçları içeren platformda gerçekleştirilmiştir. Çalışma, e-mentörlüğün zorlukları başarıya dönüştürme potansiyelini vurgulamış ve yeni öğretmenlere öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için gerekli desteği sağlamıştır. Çalışmanın bulguları STEM öğretmenlerini desteklemek için uygun maliyetli, ölçeklenebilir çözümler olarak üniversite tabanlı çevrimiçi adaylık eğitimi programlarının taşıdığı değerin altını çizmektedir. Bu programlar, yerleşik platformlar aracılığıyla iş birliği ve iletişimi teşvik ederek, ilişkiler kurabilir ve yeni öğretmenlerin sınıf içi zorlukları aşmaya hazır olma durumlarını geliştirerek hem eğitimcilere hem de öğrencilere fayda sağlayabilir.

Staiculescu, Richiteanu Nastase ve Paduraru (2022) yeni işe başlayan öğretmenler E-mentörlük faaliyetini PROF projesi (POCU/146587) kapsamındaki eğitim oturumları sırasında dört odak grup halinde organize edilen Romanyalı öğretmenler arasında yürüttükleri nitel çalışmada analiz etmişlerdir. Çalışmanın katılımcıları birden fazla ilçede çeşitli uzmanlık alanlarından 87 öğretmeni içermektedir. Katılımcılar, e-mentörlüğün erişilebilirlik, coğrafi engellerin ortadan kaldırılması ve yeni başlayanlardan deneyimli eğitimcilere kadar tüm öğretmenlere hizmet verme potansiyeli gibi faydalarını vurgulamışlardır. Çalışmanın belirli konularda dokümantasyon sağlama, iş birliğini teşvik etme ve yenilikçi ve etkileşimli rehberlik sunma konusundaki önemini vurgulamıştır. Ancak çalışma, gerçek zamanlı iletişim dinamiklerinin eksikliği, asenkron iletişimde geciken yanıtlar ve karmaşık bir platform tasarımı gibi zorlukları da ortaya çıkarmıştır. Katılımcılar rehberliğin nesnelliği, genişleyen kaynaklarda gezinmek için gereken zaman ve öz değerlendirmenin öznel doğası hakkında endişelerini dile getirmişlerdir. Bu dezavantajlara rağmen, çalışma, sınırlılıklarının ele alınması koşuluyla, eğitimciler arasında mesleki gelişimi ve iş birliğini desteklemede e-mentörlüğün gelecek vaat ettiğini ortaya koymuştur.

Aday İngilizce öğretmenlerinin mentörlük hakkında ne düşündüklerini ve uygulamalarını incelediği çalışmasında Bhandari (2022) İngilizce öğretmenlerinin okul ortamını ve örgüt kültürünü anlamak, sınıf yönetimi ve yeni duruma içerik ve becerilerle uyum sağlamak için akran desteği, atölye çalışmaları, eğitimler, konferanslar ve seminerler gibi mentörlük uygulamalarını kullandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca

araştırmanın sonuçları, mentörlük uygulamalarının aday öğretmenlere uygun öğretim teknikleri kullanarak öğretme ve öğrenme sürecini daha etkili hale getirmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir. Mentörlük uygulamaları, yöntemsel bilgi ve beceriler, dil becerileri, kelime bilgisi, dilbilgisi ve dil işlevleri ve yeni durumlara uyum sağlamaya yönelik uygun öğretim stratejileri ile ilerlemelerine ve öğretmenlik kariyerlerini sürdürmelerine yardımcı olmaktadır.

Zimon (2024) çalışmasında sanal sohbet alanlarının güvenli, paylaşılan ve özgün katılım ortamları sağlayarak yeni eğitimcilerin mesleki gelişimi ve desteklenmesinde rolünü incelemiştir. Araştırmada güvenli alan, ortak zorluklar ve otantik katılım olmak üzere üç ana temayla birlikte sanal sohbet alanlarının etkinliğini artıran karşılıklı güçlendirici bir ilişki oluşturduğunu ileri sürmektedir. Bu temalar, bu tür platformların aday öğretmenleri destekleme potansiyelini vurgulamaktadır. Güvenli alanlar açık, yargılayıcı olmayan iletişim için güvenli bir ortam sunmakta, ortak zorluklar kolektif problem çözme yoluyla bir topluluk duygusunu teşvik etmekte ve otantik katılım anlamlı ve duygusal olarak destekleyici etkileşimlere olanak sağlamaktadır. Bu alanlar, yeni öğretmenler için esnek ve erişilebilir destek mekanizmalarına duyulan ihtiyacı karşılamaya yardımcı olarak aidiyet ve yeterlilik duygularını geliştirmektedir. Araştırma, eğitim kurumlarının dijital çağda eğitimcilerin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için geleneksel desteğin yanı sıra sanal mentörlüğü de entegre etmeleri gerektiğini öne sürmektedir. Ayrıca, kariyerinin başındaki öğretmenlerin başarısı ve refahı için gerekli olan açıklık, empati ve dayanıklılığı teşvik eden sanal alanlar tasarlanmasının önemini vurgulamaktadır.

Sinanaj (2024) çalışmasında, İngilizceyi yeni öğretmeye başlayan öğretmenlerin çevrimiçi asenkron ve eşzamanlı mesleki gelişim algılarını ve bunun öğretmen yeterliliği üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Çoklu vaka çalışması, 25 ila 40 yaşları arasında, hepsi başka dilleri konuşanlara İngilizce öğretme sertifikasına ve en az bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahip dört iki dilli öğretmeni içermektedir. Çalışmada veri toplamak için görüşmeler, sınıf gözlemleri ve mesleki gelişim dosyalarının analizi kullanılmıştır. Katılımcılarla iki tur görüşme yapılmış ve katılımcılar hem sınıfta hem de mesleki gelişim oturumları sırasında gözlemlenmiştir. Çevrimiçi asenkron mesleki gelişim, eğitimcilerin kendi hızlarında planlama yapmalarına ve öğrenmelerine olanak tanıyarak, özellikle İngilizce öğrenenler için özel olarak tasarlanmış çeşitli konular, stratejiler ve metodolojiler sunarak öğretmen yeterliliğini artırır. Buna karşılık, çevrimiçi

eşzamanlı mesleki gelişim, öğretmenlerin en iyi uygulamaları paylaşabilecekleri ve tartışmalara katılabilecekleri işbirlikçi bir platform sağlamıştır. Öğretmenler, öğrenci nüfuslarıyla doğrudan ilgili olmayan daha geniş kapsamlı mesleki gelişim oturumları yerine hedeflenen, ilgili konulara odaklanan mesleki gelişim oturumlarını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Bell (2024), e-mentörlüğün olanaklarını ve kısıtlamalarını incelemek, mentörlük programları için öneriler sunmak ve işbirlikçi e-mentörlük uygulamalarının nasıl geliştirildiğini veya geliştirilebileceğini araştırmak için sistematik bir literatür taraması yapmıştır. İnceleme, uluslararası çalışmalar, ortaöğretim sonrası eğitim, seçmeli dersler ve özel eğitim hariç olmak üzere, ilköğretim veya ortaöğretim için genel eğitim konularında yeni öğretmen mentörlüğünü vurgulayan ABD merkezli deneysel çalışmalara odaklanmıştır. Çalışma, e-mentörlüğü üç türe ayırmıştır: asenkron/sohbet odası tarzı (Tip 1), video bileşenli e-mentörlük (Tip 2) ve sanal gerçeklik e-mentörlüğü (Tip 3). Çalışmanın bulguları Tip 1 e-mentörlüğün en yaygın olduğunu ve bu tip e-mentörlüğün ilişki ve topluluk oluşturma, hassas konuları ele alma becerisi ve tutarlı katılım gibi faydalar sunmaktadır. Ancak Tip 1 mentörlüğün dezavantajları olarak tutarsız katılım, erişilebilirlik zorlukları ve sınırlı iş birliği yer almaktadır. Tip 2 e-mentörlük, özellikle ilgili tartışmaları ve ilişki kurmayı teşvik etmek gibi benzer olanaklar göstermiştir, ancak aynı zamanda önemli bir sınırlama olarak sürekliliği olmayan katılımı karşı karşıya kalmıştır. Tek bir çalışmada tanımlanan Tip 3, erişilebilirlik ve ilgililik zorluklarını vurgulamıştır. Hem Tip 1 hem de Tip 2, geleneksel mentörlüğün doğasında bulunan hiyerarşileri azaltma olasılıkları ile ortak hedefler ve karar verme yoluyla işbirlikçi potansiyel göstermiştir.

Tablo 6

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Abbot	2003	WINGS (Welcoming Interns and Novices with Guidance and Support)	15 ila 24 aylık bir süre	10 aday öğretmen	aday öğretmenlerin kendi okullarında destek ararken meslektaşları ya da idare tarafından yargılanmaktan korktukları için tele-danışmanlığa başvurduklarını ortaya koymaktadır. Telementörler, uygulanabilir öğretim stratejileri, öğretim kültürlerine entegrasyon için rehberlik ve kişisel cesaretlendirmeler sunarak önemli mesleki ve duygusal destek sağlamıştır.
Herrington ve diğerleri	2006	web sitesi geliştirilmiş (BEST sitesi: Beginning and Establishing Successful Teachers) - Janisson Yönetim Sistemi		odak noktası ilkokul ve erken çocukluk eğitmcileridir, daha sonra beden eğitimi ve sağlık öğretmenlerini de kapsayacak şekilde genişletilmeye devam etmektedir.	BEST sitesi, çevrimiçi uygulama topluluklarının yeni ve deneyimli eğitimciler arasındaki boşlukları nasıl kapatabileceğini, mesleki gelişimi ve iş birliğini nasıl teşvik edebileceğini örneklemektedir.
Gareis ve Nussbaum-Beach	2007	ENDAPT kapsamında	10 aylık süre		deneyimsiz öğretmenler çevrimiçi forumu açıkça başkalarının desteğini ve yardımını istemek için kullanmışlardır

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Clouse	2007	20 çevrimiçi program	-	28 program yönetici	Sürekli değerlendirme, güvenli ve yargılamasız ortamlar ve çevrimiçi iletişim eğitimi konularında ayrıntılı bir program planının önemini vurgulamıştır. Çalışma, yöneticilerin çevrimiçi destek programlarını başarılı bir şekilde yönetmek için teknik uzmanlığın yanı sıra güçlü iletişim ve iş birliği becerilerine ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır.
Hew ve Knapczyk	2007	üniversite tarafından geliştirilen web tabanlı bir ders yazılımı olan "Oncourse" programı kullanılmıştır. Oncourse'un bileşenleri: Ders Programı, Program, Sınıf, İletişim, Araçlar ve Yardım.	Amerika Birleşik Devletleri'ndeki büyük bir üniversitede sunulan 15 haftalık lisansüstü düzeydeki bir uygulamada	Yirmi altı öğretmen (6 erkek, 20 kadın) uygulamaya kaydolmuş + 33 mentör	Bu stratejileri sınıf içi müdahaleleri uygulamak için başarıyla uygulamışlardır ve mentörlerinden önemli ölçüde duygusal ve profesyonel destek aldıklarını bildirmişlerdir.
Gutke ve Albion	2008	-	-	Güneydoğu Queensland'deki üç ilkokuldan dokuz katılımcı.	bölgesel küme gruplarının oluşturulması, deneyimli öğretmenlerin e-mentör olarak dahil edilmesi ve çevrimiçi tartışmaların davranış yönetimi ve değerlendirme gibi temel konular etrafında yapılandırılması

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Simonsen ve diğerleri	2009	eMSS program Pair Place	2005 - 2006 akademik yılı	19 mentör-menti arasındaki 1653 mesaj	yeni başlayan öğretmenleri desteklemek ve hem içerik hem de pedagojik bilgilerini geliştirmek için ucuz ve tekrarlanabilir bir model olarak özel eşli tartışmaların etkinliğini vurgulamıştır.
Hwang ve Vrongistinos	2012	Blackboard ve Skype	3 yıl	Yeni öğretmenler ve deneyimli mentör öğretmenler (3:1 veya 4:1 oranında)	E-mentörlük, esnek destek sağlayarak lojistik zorlukları azaltmıştır. Video Öz-Değerlendirme Aracı (VSRI) ile öğretmenlerin ders planlama, iletişim, değerlendirme ve sınıf yönetimi uygulamaları analiz edilmiştir. Blackboard, asenkron iş birliği için kullanılırken, teknik sorunlar ve iletişimin yüzeysel doğası nedeniyle Skype entegrasyonu yapılmış ve daha kişisel, etkili geri bildirim sağlanmıştır. Menteler, eleştirel öz-yansıtma fırsatını ve yargılamayan mentör desteğini değerli bulmuşlardır. Program, ELL öğrencilerinin ihtiyaçlarına yönelik öğretim becerilerini geliştirmiştir.
Hunt ve diğerleri	2013	EMSS		22 özel öğretmen adayı	E-mentörlüğe katıldıktan sonra temel ve ileri düzey öğretmenliğe hazır olma ile standartlar ve yasa bilgisi düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.
Bang ve Luft	2014	WebCT	1 yıl	2 yeni öğretmen (fen bilgisi) ve mentör öğretmenler	Mentiler, e-mentörlük sürecinin öğretim uygulamalarını geliştirdiğini belirtmiştir Katılımcılar, benzer düşüncelere sahip kişilerle çalışmanın iş birliği duygusu oluşturduğunu ifade etmişlerdir.
Redmond	2013	Wikispaces	sekiz ay boyunca	50 öğretmen adayı	öğretmen adaylarının öğretmenlik hakkında daha bilgili hissettiklerini, kişilerarası becerilerini geliştirdiklerini ve öğretmenlik mesleğine ilişkin içgörü kazandıklarını

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Fransson	2016	Web tabanlı mentör eğitimi platformu	-	23 katılımcı (18'i kursu tamamlamış)	Çevrim içi format, erişilebilirlik ve esneklik sağlayarak katılımcıların uzaktan katılımını ve zamanlamalarını kolaylaştırmıştır. Kayıtlı dersler ve seminerler, içeriği tekrar etme imkânı sunarak ek destek sağlamıştır. Teknolojiye yönelik başlangıçtaki endişeler zamanla azalmıştır. Zorluklar arasında sınırlı sözsüz iletişim, anlam oluşturma eksikliği ve katılım değişkenliği yer almıştır.
Jones ve diğerleri	2016	STEM TIPS platform (mobil uyumlu, çevrimiçi platform)	Belirtilmemiş (Pilot)	18 okul bölgesi, 61 katılımcı öğretmen	STEM TIPS, STEM öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik gerçek zamanlı mentörlük ve kaynaklar sağlamıştır. Platformun esnekliği ve etkinliği vurgulanırken, zaman eksikliği daha sık kullanımın önündeki temel engel olarak belirlenmiştir. Anonimlik, yeni öğretmenlerin yargılanma korkusu olmadan destek almasını sağlamıştır. Bu süreçte ders planlama, sınıf yönetimi ve öğretmen değerlendirme hazırlığı konularında öğretmenlere destek sunulmuştur. Platform, öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirerek öğrenci ihtiyaçlarına yönelik stratejilerle öğretmenlerin özgüvenini artırmış ve STEM öğretmenlerinin meslekte kalmasını desteklemiştir.

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
European Schoolnet	2017- 2018	INDUCAS projesi kapsamında	-	Fransa, İtalya, Romanya ve İsveç'te mentörler ve yeni atanan öğretmenler için uygulama topluluklarının tasarımı, işletilmesi ve değerlendirilmesi	Sekiz kurs ve çevrimiçi akran ağı ('Uygulama Toplulukları'1) proje sırasında tasarlanmış ve oluşturulmuştur. Uygulanan pilot projenin sonuçları çevrim içi topluluklara katılmanın iş doyumunu olumlu yönde artırdığı, ancak bu toplulukların ülkelere özgü olarak düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur.
Spanorriga ve diğerleri	2018	Elgg	11 hafta	Yunanistan öğretmenlik deneyimi az olan ilköğretim öğretmenleri (18) + 8 mentör	Katılımcıların çoğu, programı ve çevrimiçi platformu doğrudan okul işyeri bağlamında kişisel ve profesyonel gelişim için etkili bir e-mentörlük ortamı olarak görmüştür.
Briscoe	2019	Skype, FaceTime and Google Hangouts for a minimum of five sessions over the three- month period	3 ay süreyle	Kanada'nın Ontario eyaletindeki bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında üç grup katılımcıyla (2017'de iki grup ve 2018'de bir grup) ilk dönem boyunca	sanal mentörlüğün mesleki kapasiteyi geliştirme, refahı destekleme ve öğretmen adaylarını gelecekteki kariyerlerinin zorluklarına hazırlama konusunda etkili olduğu kanıtlanmıştır.

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Moinzadeh, Barati ve Rizi	2020	Mentoring software (EMRM)		30 İranlı EFL öğretmeni, 3 gruba ayrılmıştır: geleneksel mentörlük, EMRM yazılımı ve kontrol grubu	Gözlem kontrol listelerinden elde edilen bulgular, Grup 2'deki öğretmenlerin ortalama olarak daha iyi bir yazma eğitimi metodolojisi kullandıklarını ve bunun da mentörlük tarzlarına yansıdığını göstermiştir.
Legler	2021	Üniversite destekli online platform (Zoom, Torsh TALENT, asenكرون iş birliği grupları)	4 ay	3 yeni STEM öğretmeni	E-mentörlük, yeni öğretmenlere sınıf içi zorlukları aşmalarında önemli destek sağlamıştır. E-mentörlerin empati ve aktif dinleme becerilerinin yanı sıra yansıtıcı uygulamaların büyüme alanlarını belirlemede kritik olduğu vurgulanmıştır. E-mentörlerin platform araçlarını etkin kullanabilmeleri için kapsamlı eğitime ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.
Camelia, Ramoma, and Elisabeta	2022	Çevrimiçi platform (PROF prejesi kapsamında)	-	Birden fazla ilçede çeşitli uzmanlık alanlarından 87 öğretmen, dört odak grup halinde	Çalışma, E-mentörlüğün erişilebilirlik, coğrafi engelleri aşma, iş birliğini teşvik etme ve yenilikçi rehberlik sağlama gibi faydalarını vurgulamıştır. Karşılaşılan zorluklar arasında gerçek zamanlı iletişim eksikliği, gecikmeli yanıtlar, karmaşık platform tasarımı, tarafsızlıkla ilgili endişeler ve öz değerlendirme araçlarıyla ilgili sorunlar yer almaktadır

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Bang	2023	Sanal Gerçeklik (VRG), Wiki (WKG), Elde Taşınabilir Dijital Cihaz (HDG) ve sadece okul temelli destek alan Genel Grup (GG)	5 ay	Fen Bilgisi alanında 15 öğretmen (11 yeni başlayan ve dört deneyimli)	yeni öğretmenlerin sorgulamaya dayalı eğitimciler ve profesyonel toplulukların üyeleri olarak gelişirken teknik, kültürel ve politik zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmada iş birliğine dayalı, sosyal içerikli mentörlüğün rolünü vurgulamıştır.
Zimon	2024				Araştırmada güvenli alan, ortak zorluklar ve otantik katılım olmak üzere üç ana temayla birlikte sanal sohbet alanlarının etkinliğini artıran karşılıklı güçlendirici bir ilişki oluşturduğunu ileri sürmektedir.
Sinanaj	2024	-		25 ila 40 yaşları arasında, hepsi başka dilleri konuşanlara İngilizce öğretme sertifikasına ve en az bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahip dört iki dilli öğretmeni	Çevrimiçi asenkron mesleki gelişim, eğitimcilerin kendi hızlarında planlama yapmalarına ve öğrenmelerine olanak tanıyarak, özellikle İngilizce öğrenenler için özel olarak tasarlanmış çeşitli konular, stratejiler ve metodolojiler sunarak öğretmen yeterliliğini

(Devam ediyor)

Tablo 6 (Devam)

Aday Öğretmenlik Sürecinde E-Mentörlüğün Kullanıldığı Yurtdışında Gerçekleştirilen Çalışmalar

Yazar	Yıl	E-mentörlük Kullanılan Platform	E-mentörlük Süresi	Çalışma Grubu	Sonuçlar
Bell	2024	ABD merkezli deneysel çalışmalarda e-mentörlük konusunda yapılmış çalışmaların literatür taraması	-	-	asenkron/sohbet odası tarzı (Tip 1), video bileşenli e-mentörlük (Tip 2) ve sanal gerçeklik e-mentörlüğü (Tip 3). Çalışmanın bulguları Tip 1 e-mentörlüğün en yaygın olduğunu ve bu tip e-mentörlüğün ilişki ve topluluk oluşturma, hassas konuları ele alma becerisi ve tutarlı katılım gibi faydalar

Tablo 6’da sunulan araştırmalar, farklı e-mentörlük programlarının çeşitli platformlar ve zaman dilimleri aracılığıyla öğretmen adaylarının mesleki gelişimini nasıl desteklediğini vurgulamaktadır. Örneğin, Redmond (2015) Wikispaces üzerinde 50 öğretmen adayını kapsayan 8 aylık bir e-mentörlük programının öğretmen adaylarının bilgi ve kişilerarası becerilerini geliştirdiğini keşfetmiştir. Herrington ve diğerleri (2006) BEST sitesindeki gibi çevrimiçi toplulukların öğretmenler arasındaki boşlukları doldurarak mesleki gelişimi desteklediğini bulmuştur. Benzer şekilde, Gareis ve Nussbaum-Beach (2007), ENDAPT programında çevrimiçi forumların kullanımı yoluyla acemi öğretmenlerin değerli destek aldığını bildirmiştir. Ayrıca Bang (2013), sanal gerçeklik ve wiki gibi araçların kullanıldığı mentor destekli eğitimin, sosyal etkileşim yoluyla yeni öğretmenlerin mesleki gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Genel olarak bu çalışmalar, çevrimiçi e-mentörlük programlarının öğretmen adaylarının becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ve eğitimciler arasında daha fazla iş birliği ve dayanışmayı teşvik ettiğini göstermektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmanın modeli, çalışma katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreçleri, verilerin analiz yöntemleri, araştırmacının rolü ve çalışma sırasında uyulan etik kurallar dahil olmak üzere araştırmanın yöntemsel çerçevesini özetlemektedir.

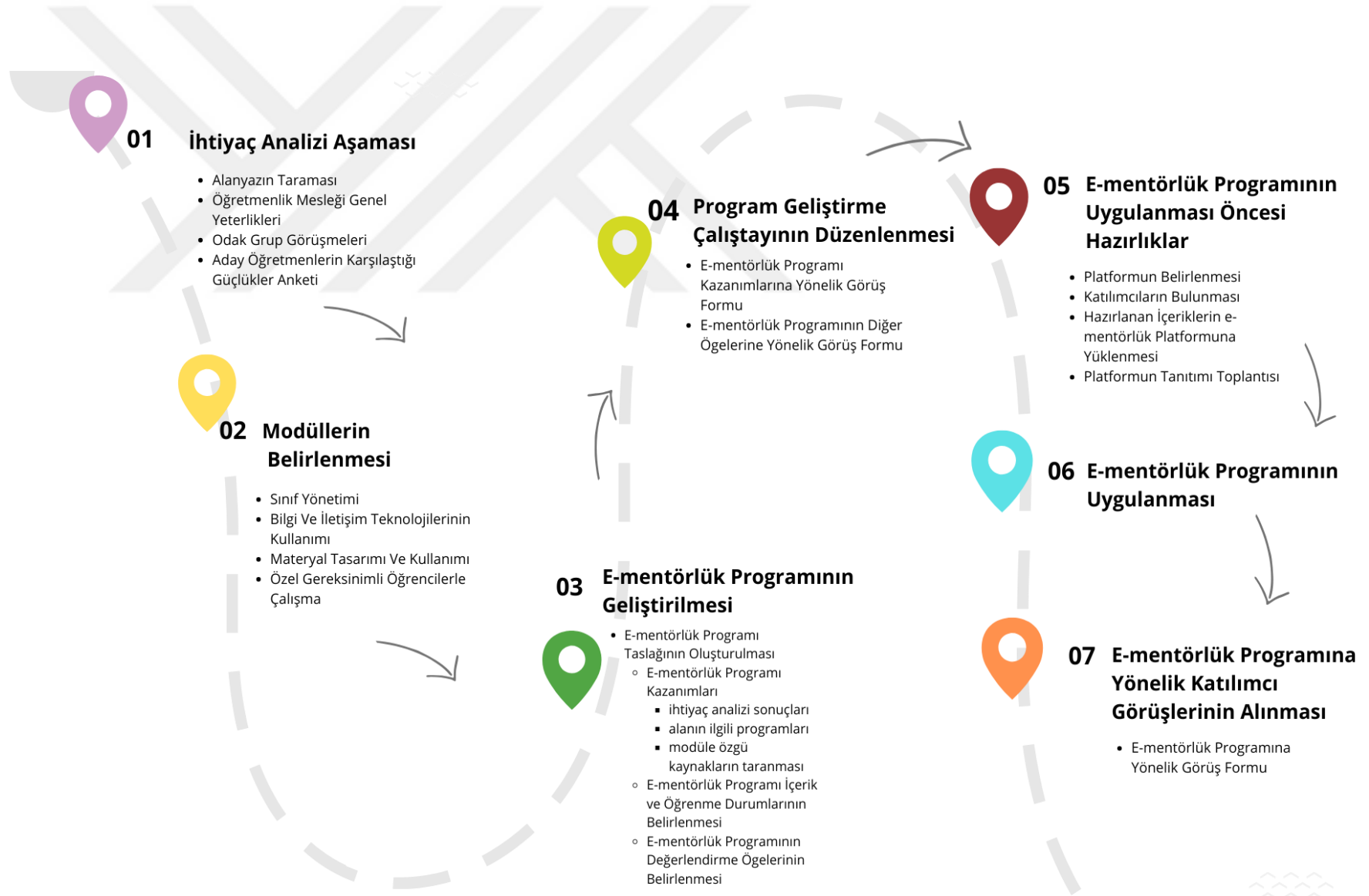
Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı Türkiye'deki mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçlara yönelik bir e-mentörlük programı önerisi geliştirmektir. Bu bağlamda çalışma kapsamında üç ana problem ve bunlara bağlı alt problemleri ele almak amaçlanmıştır. Bu soruları etkili bir şekilde yanıtlamak ve araştırma probleminin ayrıntılı incelenebilmesi açısından hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemlerinden faydalanılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada nitel ve nicel yaklaşımları birleştiren karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2012) karma yöntem tasarımı 'hem nicel hem de nitel yöntemleri tek bir çalışmada veya bir araştırma problemini anlamak için bir dizi çalışmada toplama ve analiz etme prosedürü' olarak tanımlar (s. 535). Karma yöntem araştırması, araştırma konusunu daha iyi anlamak için nicel ve nitel araştırma paradigmalarının güçlü yönlerini birleştirir. Bu şekilde, her iki çalışma tasarımı da entegre ederek, karma yöntem araştırmasıyla sonuçların güvenilirliğini artırmak amaçlanmaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2018).

Creswell'e (2003) göre en sık kullanılan karma araştırma tasarımı sıralı tasarım, eşzamanlı tasarım, üçgenleme tasarımı, gömülü tasarım, dönüştürücü tasarım ve çok aşamalı tasarım olmak üzere altı temel tasarım bulunmaktadır. Bunların üçü eş zamanlı, üçü ise sıralı yapılan tasarımlardır. Bu çalışmanın ilk aşaması keşifsel sıralı karma yöntem tasarımı da iki aşamalı bir tasarımdır. Bu tasarım, araştırma problemini keşfetmeyi amaçlamaktadır. Keşifsel sıralı karma yöntem tasarımında, nitel veriler ilk olarak katılımcıların çalışılan fenomenle ilgili görüşlerini tespit etmek için toplanır. Nitel verileri

analiz ettikten sonra, araştırmacı araştırma problemini daha iyi anlar ve derinlemesine bir analiz için nicel bir çalışma tasarlayabilir. Bu tasarımıda önce nitel veriler toplanıp analiz edilir, daha sonra nicel veriler toplanır. Nicel veri, nitel verileri çoğaltmak için kullanılır. Nitel keşifler nicel verilerle genelleştirilebilir veya desteklenebilir. Karma yöntem araştırmalarında bu yöntem sıklıkla tercih edilir. Nicel veriler, nitel analizde bulunan temaların daha geniş bir kitle arasındaki yaygınlığını ölçerek çalışmanın erişim alanını genişletir ve bulguların genellenebilirliğini artırır. Nicel veriler, bu bulguların daha geniş bir popülasyonda nasıl rntlendiğini gösterebilirken, nitel veriler, özellikle sosyal bilimlerde, insanların yaşamları ve bakış açıları hakkında ayrıntılı bilgiler sağlayabilir. Verilerin analizi için her iki veri tartışma bölümünde birleştirilir (Creswell, 2003).

Bu bağlamda çalışma birkaç farklı aşamadan oluşmaktadır. Bu bölümde bu aşamalar için kullanılan yöntem, veri toplama araçları, katılımcılar ve veri analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın aşamaları şekil 6'da özetlenmiştir.



Şekil 6. Çalışmanın Aşamaları

Addie Modeline Göre Gerçekleştirilen İş ve İşlemler

Aday İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde karşılaştığı güçlüklerin tespit edilmesi, bu güçlüklerle yönelik bir e-mentörlük program geliştirme çalışması bir sorun durumundan başlayarak ihtiyaçların belirlenmesini, çalışma grubuna yönelik müdahale tasarımlarının ve uygulamalarının hayata geçirilmesini ve geliştirilen programın uygulanması sonrasında katılımcı görüşlerinin alınması amaçladığı için, bu modelin evreleri araştırma sürecinin temelini oluşturmuştur. Buna göre Addie modeli çerçevesinde yapılan iş ve işlemler Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Addie Modeline Göre Gerçekleştirilen İş ve İşlemler

Aşama	İş ve İşlemler
ANALİZ	İhtiyaç analizi
TASARIM	Programın Konu ve Kapsamlarının Belirlenmesi
GELİŞTİRME	Programın Geliştirilmesi
UYGULAMA	Programın Uygulanması
DEĞERLENDİRME	Programa Yönelik Görüş Alınması

Tablo 7’de belirtildiği gibi analiz aşamasında ihtiyaç analizi yapılmıştır. İhtiyaç analizi alanyazın incelemesi ve görüşme ve anket sonuçları incelenerek belirlenmiştir. Tasarım aşamasında, e-mentörlük program kazanımları belirlenmiştir ve kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik içerikler, eğitim durumları ve programın uygulanacağı ortam belirlenmiştir. Alan uzmanlarının görüşlerine göre, geliştirme aşamasında eğitim programında güncellemeler yapılmıştır. E-mentörlük programının Sınıf Yönetimi Modülü gönüllü katılımcılarla uygulanmıştır. Son aşama olan değerlendirme evresinde, programa katılan katılımcıların görüşlerine başvurulmuştur.

Analiz Aşaması. ADDIE’nin ilk aşaması analiz aşamasıdır. Bu aşamada amaç (1) öğretim amaç ve hedeflerinin belirlenmesi, (2) mevcut ve istenen öğrenci ihtiyaç ve özelliklerinin incelenmesi, (3) öğretimi teşvik edecek veya engelleyebilecek bağlamsal faktörlerin belirlenmesi ve (4) mevcut kaynakların tespit edilmesidir (Kilbane ve Milman, 2013).

Analiz aşamasının amacı, beklenen performans ile gerçek performansın açığının olası nedenlerini belirlemektir. Genellikle analiz aşamasıyla ilişkilendirilen işlemler performans boşluğunu belirlemek, öğretim hedeflerini belirlemek, amaçlanan kitleyi belirlemektir (Branch, 2010). Analiz aşaması, bir ders tasarlanırken öğrenenlerin özellikleri, ön bilgileri, mevcut kaynaklar ve diğer ilgili değişkenlerin belirlenmesini içerir. Bu aşamada, hedef kitlenin ihtiyaçları, bilgi düzeyi, öğrenme stilleri ve eldeki materyaller gibi unsurlar detaylı bir şekilde analiz edilir. Böylece, programın içerik ve yapısının öğrenenlerin gereksinimlerine en uygun şekilde planlanması sağlanır (Bates, 2019).

Analiz genellikle bir ihtiyaç analizi yapmayı içerdiğinden, adaylık sürecinde İngilizce öğretmenlerine yönelik bir e-mentörlük programı tasarlamak için ADDIE modelinin analiz aşamasında, hedef kitlenin ihtiyaçlarını, hedeflerini ve yaşadığı güçlükleri anlamaya ve e-mentörlük programı için özel gereksinimleri belirlemeye odaklanılmıştır. Buna göre öncelikle e-mentörlük programının paydaşları belirlenmiş, ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiş ve programın kazanımları hazırlanmıştır. Ayrıca, e-mentörlük programı için kapsamlar, kısıtlamalar ve gerekli teknolojik altyapı tespit edilmiştir.

1. Paydaşları Belirleme:

Aday İngilizce öğretmenleri, mentör ve katılımcılar dahil olmak üzere kilit paydaşlar tespit edilmiştir.

2. İhtiyaç Analizi:

Araştırmanın birinci sorusunun cevaplanması için ilk aşamada mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir ihtiyaç analizi çalışması oluşturmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçların belirlenmesinde, betimsel yaklaşım kullanılarak durum tespiti yapılmıştır. Betimsel analiz, araştırmacıların incelemek istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında genel bir bakış açısı edinmelerine olanak tanıyan yaygın bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).



Şekil 7. İhtiyaç Analizi İçin İzlenen Adımlar

Şekil 7’de görüldüğü gibi, araştırmacı, ihtiyaç analizi sürecinde öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirmiş, adaylık sürecinde ihtiyaç duyulan sorun alanlarını tespit etmeye çalışmıştır. Odak grup görüşmeleri için öğretmenlerle ilkokul, ortaokul ve lise olacak şekilde üç ayrı grupta odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, öncelikle görüşmeler yoluyla genel bir bakış açısına ulaşmak amaçlanmaktadır. Odak grup görüşmesi Krueger’e (1994) göre bireylerin düşüncelerini serbestçe söyleyebileceği planlanmış bir tartışma yöntemidir. Odak grup görüşmeleri katılımcılar arasındaki etkileşimi artırarak daha derin bilgiler edinilmesini sağlamaktadır (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Araştırmacının moderatör olarak katıldığı odak grup görüşmelerinde mesleğe yeni başlamış İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarına ilişkin zengin bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. Odak grup görüşmeleri için katılımcı sayısına ilişkin farklı fikirler olsa da genellikle 4 ile 10 kişi arasında değişmesinin uygun olduğu ifade edilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

İkinci veri toplama aracı olan anketi tasarlarken, araştırmacı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri temel alarak ve odak grup görüşmeleri analiz edildikten sonra anketteki maddeler tasarlanmıştır. Anket geliştirmek için problemin tanımlanması, maddelerin yazılması, uzman görüşünün alınması ve ön uygulama yapılması olarak dört aşama (Büyüköztürk, 2005) izlenmiştir. Daha sonra, uygulaması için gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra önerilen revizyonları tamamlanmış, izinler için Millî Eğitim Bakanlığı'na

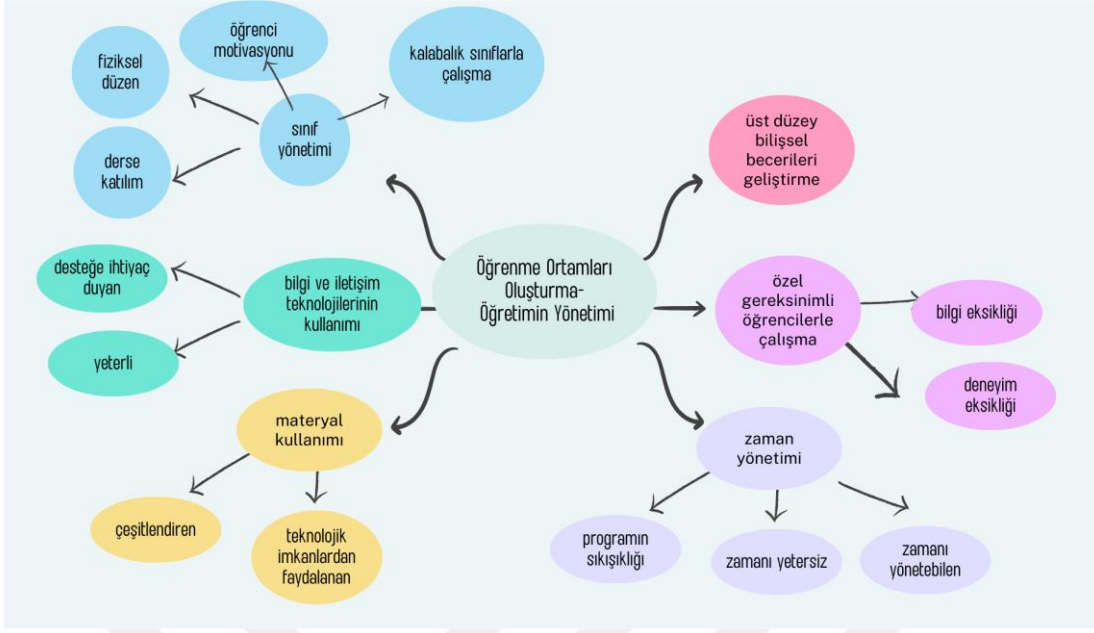
başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemi, farklı şehirlerde yaşayan ve çalışan İngilizce öğretmenlerini içerdiğinden, çevrimiçi anket, zaman ve maliyet verimliliği için pratik bir çözüm olmuştur.

3. Hedefleri Tanımlama

İhtiyaç analizi ardından e-mentörlük programının amaç ve hedefleri belirlenmiştir. E-mentörlük programı kapsamında geliştirilebilecek sınıf yönetimi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, materyal tasarımı ve kullanımı, zaman yönetimi ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma olmak üzere beş farklı modül olduğu tespit edilmiştir. Ancak çalışma kapsamında sınıf yönetimi konusunda e-mentörlük programı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen modülde, hem ihtiyaç analizi çalışmasında en çok vurgulanan alan olması hem de etkili öğretim ve öğrenmedeki kritik rolü nedeniyle sınıf yönetimi birincil odak noktası olarak seçilmiştir. Sınıf yönetiminin hem öğretmen yeterliliği hem de öğrenci çıktıları üzerindeki önemli etkisi göz önüne alındığında, bu çalışma özellikle bu alanda yeni öğretmenleri desteklemek için tasarlanmış bir e-mentorluk programı geliştirmeyi amaçlamaktadır.

4. Kapsam ve Kısıtlamaların Belirlenmesi

Araştırmanın ikinci aşamasında ihtiyaç analizi sonuçları ile alanyazın incelemeleri sonucunda yaşanan sorunlar ve en fazla ihtiyaç duydukları alanlar belirlenmiştir. İhtiyaç analizi (bu bölüme bulgular aşamasında detaylı yer verilmiştir.) sonrasında bu aşamada programın kapsamı, konuları ve modüllerin kapsamına karar verilmiştir. İhtiyaç analizi sonrasında ortaya çıkan sorun alanları şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. İhtiyaç Analizi Sonuçlarına Göre En Çok Güçlük Yaşanılan Alanlar

İhtiyaç analizi sonucunda sıklıkla vurgulanan alanlara yönelik daha önce geliştirilen programlar, çeşitli üniversitelerde lisansüstü düzeyde sunulan ders programları ve bu konularda yapılan araştırmalar kazanımların belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Kazanımların belirlenmesine yönelik ayrıntılı bilgilere araştırmanın bulgular bölümünde E-mentörlük Programı Geliştirilmesi başlığı altında detaylı olarak yer verilmiştir.

5. Teknolojik Altyapının Değerlendirilmesi

Hem mentörler hem de aday öğretmenler için mevcut teknolojik altyapı konusunda araştırmalar yapılmıştır. Katılımcıların programı takip etmeleri için Canvas öğretim platformu tanıtılmış, platforma öğrenci rolleri ile eklenmiştir.

Tasarım Aşaması. Tasarım aşamasının amacı, istenen performansları ve uygun deneme yöntemlerini belirlemektir (Branch, 2010). Tasarım aşaması program için öğrenme hedeflerinin belirlenmesini ve materyallerin nasıl oluşturulup tasarlanacağını ve öğretim yönetim sistemi, video veya sosyal medya gibi teknolojilerin hangisinin kullanılacağını kapsar (Bates, 2019). Öncelikle tasarımcı bu aşama boyunca araştırma ve planlama yapar. Planlama hedeflerin belirlenmesini, hedeflere nasıl ulaşılacağını tespit edilmesini, hedeflere ulaşmak için kullanılacak öğretim stratejilerini ve hedeflerin

gerçekleştirilmesinde en etkili olacak medya ve yöntemlerin seçimini içerir (Seels ve Glasgow, 1998).

Çalışmanın ikinci aşamasında zaman ve mekân gibi fiziksel zorlukları ortadan kaldıracabilecek bir çözüm olarak mesleki gelişim modellerinin biri olan e-mentörlük uygulaması benimsenmiştir. Bu çalışma kapsamında İngilizce öğretmenlerinin ilk yılları için bir çerçeve geliştirerek ekonomik ve etkili şekilde sağlayabilecek online bir iş birliği platformu kullanılması amaçlanmıştır. Program tasarımını etkileyebilecek bütçe sınırlamaları, zaman kısıtlamaları ve teknolojik sınırlamalar gibi kısıtlamalar belirlenmiştir. Programın uygulanacağı platformun belirlenmesinde çeşitli platformlar incelenmiş hem kullanıcı kolaylığı hem de ücretsiz olması nedeniyle Canvas Öğretim Yönetim Sisteminde karar kılınmıştır.

Geliştirme Aşaması. Geliştirme aşamasının amacı, öğretim modüllerinin gerekli olabilecek öğrenme kaynaklarını oluşturmaktır. Genellikle geliştirme aşamasıyla ilişkilendirilen ana işlemler şunlardır: içeriğin oluşturulması, halihazırda var olan destekleyici medyanın seçilmesi veya öğretmen ve öğrenci için rehberlik geliştirilmesi, biçimlendirici düzenlemeler yapılması ve bir deneme uygulaması yapılmasıdır. Geliştirme aşamasının tipik çıktısı, tüm ADDIE süreci için oluşturulan Öğrenme Kaynaklarının tamamıdır (Branch, 2010). Programın geliştirilmesi aşamasında yapılan iş ve işlemler şunlardır:

Modüllerin Belirlenmesi. İçeriklerin birbirinden bağımsız olması planlandığından içerik düzenleme yaklaşımlarından Modüler Programlama Yaklaşımı tercih edilmiştir. Goldschmid ve Goldschmid'e (1973) göre, Modüler Öğretim uygun bir şekilde tasarlandığında, öğrencilere iş birliği fırsatları, anında geri bildirim, esneklik, konularda ustalık, artan motivasyon ve net hedefler sağlar. 'Öğrenme-öğretme etkinliklerinin kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda, kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlemesi' (Alkan, 1991: 187) olarak tanımlanan modüler yaklaşım kullanılmıştır. Bu aşamada ayrıca, etkinlikler ve öğrenme-öğretme durumları belirlenmiştir.

E-mentörlük Programı Uygulaması Öncesi Aşamalar. Mentörlük modellerinden mentör ve aday öğretmen birebir ilişkisinin önemli olduğu birebir mentörlüğün etkileri önemli olsa da ortak bir amaçla benzer özellikteki aday öğretmenlerin grup olarak çalışma yürütmesinin hem birbirlerinden faydalanma hem de benzeşik ihtiyaç alanlarıyla ortak paydada buluşulması gibi sebeplerle çalışma kapsamında grup mentörlüğü tercih edilmiştir.

E-mentörlük modelleri, çevrimiçi mentörlük süreçlerindeki etkileşimi yapılandırmak, geliştirmek ve en üst düzeye çıkarmak için geliştirilmiştir. Bu modeller ortak unsurları paylaşıırken, her biri farklı yaklaşımlar ve öncelikler benimsemektedir. Kuramsal çerçeve bölümünde ifade edildiği gibi, Salmon'un (2003) beş aşamalı modeli çevrimiçi öğrenme ve işbirliğine kademeli uyumu vurgularken, Single ve Single'ın (2007) Yapılandırılmış E-Mentörlük Modeli planlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeren sistematik bir çerçeveye odaklanmaktadır. Neely, Cotton ve Neely'nin (2017) modeli, kişisel özelliklere dayalı mentör-menti eşleştirmesinin rolünü vurgulayarak bağlamsal ve bireysel değişkenleri içermektedir. Kang, Yoo ve Park'ın (2012) Güney Kore bağlamında geliştirdikleri Yapılandırılmış E-Mentörlük Döngüsü, mentörlük programlarına katılımı kolaylaştırmak için 'beş kolay strateji' yaklaşımını benimsemektedir. Farklılıklarına rağmen, bu modellerin mentorluğun tanımlanmış aşamaları, etkileşimsel bir çerçeve ve değerlendirmeye odaklanma gibi bazı önemli ortak noktaları vardır. Örneğin, Single ve Single'ın modeli, programın etkinliğini deneysel verilerle garanti altına almak için değerlendirme aşamasını vurgularken, Salmon'ın modeli etkileşim ve iş birliğini temel bileşenler olarak vurgulamaktadır. Benzer bir şekilde, Kang ve arkadaşlarının yaklaşımı da mentörlük döngüsünü canlı tutmak için değerlendirme araçları içermektedir. Salmon'un (2003) Modeli katılımcıların giderek daha işbirlikçi hale gelmesine ve çevrimiçi ortama uyum sağlamasına odaklanmaktadır. Single ve Single'ın Modeli (2007) ise program yönetimine metodik bir yaklaşım getirmekte ve düzenli planlama, mentörlük uygulaması ve sonuç değerlendirmesini garanti altına almaktadır. Neely, Cotton ve Neely'nin (2017) Modelindeki bireysel ve bağlamsal faktörlere odaklanma, motivasyon, cinsiyet ve kişilik özellikleri gibi kişisel özelliklerin mentor-menti ilişkilerini etkileme yollarını kabul ettiği için ayırt edicidir. Kang ve arkadaşları tarafından geliştirilen Model (2012), erişilebilirlik ve katılıma yüksek öncelik vermekte ve iletişimi, mentör seçimini ve katılımı kolaylaştıran yöntemler önermektedir. Neely ve diğerlerinin (2017) yaklaşımı bireysel farklılıklara odaklanırken, Single ve Single'ın (2007) modeli organize program

yönetimini, Kang ve arkadaşlarının (2012) modeli erişilebilirliği ve sürdürülebilirliği, Salmon'ın (2003) modeli ise bireysel uyum ve takım çalışmasını vurgulamaktadır. Adaylık sürecindeki İngilizce öğretmenlerine yönelik geliştirilen e-mentörlük programı kapsamında eklektik bir yaklaşım benimsenmiş, bu farklı teorik çerçeveleri entegre ederek, destekleyici ve ilgi çekici bir çevrimiçi öğrenme topluluğunu teşvik ederek yapılandırılmış esnek bir mentörlük sağlamayı amaçlamıştır.

Bir e-mentör, ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanan modüllere ek olarak, platformdaki grup ve bireysel aktiviteleri kolaylaştırarak tüm süreci yönetir. Bu araştırmada e-mentör, araştırmacının kendisidir. E-mentör, katılımcıları gelişim yolunda tutmak için e-postalar ve özel sohbetler yoluyla sürekli iletişim halindedir. Çevrimiçi araçlar aracılığıyla anında destek, öğretmenlerin sınıftaki zorluklarıyla yüzleşmesine yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenler asenkron iletişim teknolojileri yardımıyla iç görülerini ve becerilerini genişletebilirler (Anderson, 2004). Bu aşamada çalışmanın amaçlarına uygun olarak bir çevrim içi platform hazır hale getirilmiştir. Bu platforma yönelik olarak özellikle çevrimiçi mentörlüğün ilk aşamalarında hem asenkron tartışma forumu hem de eş zamanlı iletişim (Redmond, 2015) kullanılmıştır.

Uygulama Aşaması. Uygulama aşaması, öğrenme ortamını hazırlamayı ve öğrenci katılımını artırmayı amaçlar. Tezin kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen e-mentörlük programının sınıf yönetimi modülü uygulanmıştır. Programın süresi sınıf yönetimi modülünde yer alan altı kazanım için 6 hafta olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen içerikler, eşzamanlı veya asenkron etkileşimler, program kapsamında hazırlanan etkinlikler 6 hafta boyunca e-mentörlük platformu üzerinden katılımcılarla paylaşılmış ve e-mentörlük faaliyetleri yürütülmüştür.

Değerlendirme Aşaması. Değerlendirme aşamasıyla ilişkilendirilen ana işlemleri ADDIE sürecinin tüm yönleri için değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, ADDIE sürecini tamamlamak için gerekli olacak tüm değerlendirme araçlarının seçilmesi veya oluşturulması ve değerlendirmelerin yapılması oluşturmaktadır. Değerlendirme aşamasında ise iyileştirme gerektiren alanları belirlemek için geri bildirim ve veri toplanır ve bu, kursun bir sonraki yinelemesinin tasarımına, geliştirilmesine ve uygulanmasına katkıda bulunur (Bates, 2019). Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında programa katılan katılımcıların programa yönelik görüşlerinin alınması amacıyla Kirkpatrick Program

Değerlendirme Modeli'nde yer alan dört aşama araştırma kapsamına uyarlanarak Katılımcı Görüş Formu oluşturulmuştur.

Kirkpatrick Değerlendirme Modeli. Donald Kirkpatrick tarafından 1959 yılında geliştirilen Kirkpatrick Değerlendirme Modeli, eğitim programlarının değerlendirilmesine rehberlik eden birbirine bağlı dört seviyeden oluşmaktadır. Her seviye bir öncekinin üzerine inşa edilerek katılımcı tepkileri, öğrenme çıktıları, davranış değişiklikleri ve genel sonuçlar değerlendirilir (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Eğitim programlarının değerlendirmesinde en yaygın kullanılan model olan Kirkpatrick Modeli (Reio, Rocco, Smith, & Chang, 2017), eğitim sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik kapsamlı ve sistematik bir yaklaşım sunmaktadır. Ayrıca, modelin, değerlendiricilerin eksiklikleri tespit etmesine ve program etkinliğini artırmak için iyileştirici kurslar sağlamasına olanak tanıyan sistematik metodolojisi ve kullanım kolaylığı, yaygın olarak benimsenmesinde önemli faktörlerdir (Masood & Usmani, 2015). Program tasarımı, uygulaması ve desteğinin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlayarak güçlü yönleri ve iyileştirilmesi gereken alanları belirler. Model, eğitim etkinliğini birden fazla boyutta ve analitik düzeyde değerlendirmek için kapsamlı ve sistematik bir yaklaşım sunmaktadır. Program tasarımı, uygulaması ve desteğinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyarak hem güçlü yönleri hem de iyileştirilmesi gereken alanları tespit etmekte ve iyileştirme için pratik öneriler sunmaktadır. Ayrıca Kirkpatrick Modeli, eğitim sonuçlarının paydaşlara aktarılması, şeffaflığın sağlanması ve paydaşların katılım ve desteğinin teşvik edilmesi için etkili bir araç olarak işlev görmektedir. Modelin güçlü yönlerinden biri, programın tasarımı, uygulaması ve sağlanan desteğin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesine olanak tanımasıdır. Modelin eğitim programının etkinliğini birden fazla açıdan değerlendirme gücü, bu çalışmada program katılımcılarından aldığım görüşleri genişletmekte ve daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Buna göre modelde bulunan aşamalar şu şekilde özetlenebilir:

1. Tepki Düzeyi

Bu düzey, katılımcıların programa ilişkin algılarını ve memnuniyetlerini anlamayı hedefler. Modelin ilk aşaması olan tepki, program sonrası katılımcıların program hakkındaki anlık geri bildirimlerini toplamaya odaklanır. Bu aşama, katılımcıların

edindikleri bilgi veya becerileri değerlendirmez, bunun yerine program sırasındaki ilgilerini, motivasyonlarını ve dikkatlerini değerlendirir (Smidt vd. , 2009).

2. Öğrenme Düzeyi

Öğrenme düzeyi, katılımcıların program süresince ne öğrendiğini ve programın belirlenen öğrenme hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiğini değerlendirir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2005).

3. Davranış Düzeyi

Bu düzey, programın katılımcıların mesleki veya kişisel davranışlarında oluşan değişiklikleri inceler (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2005).

4. Sonuçlar Düzeyi

Son düzey, programın genel hedeflerine ulaşma konusunda sağladığı etkileri değerlendirir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2005).

Çalışma Grupları

Araştırma kapsamında üç farklı araştırma sorusunun her birinin farklı bir yönünü ele alan üç farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu ihtiyaç analizi için odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerle anket sorularına yanıt veren öğretmenler olmak üzere iki alt gruptan oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu aday öğretmenler için e-mentörlük programı sınıf modülü taslak programını değerlendirmek için fikirlerine başvurulmuş uzmanlardan oluşmuştur. Üçüncü çalışma grubu ise geliştirilen aday öğretmenler için e-mentörlük programı sınıf modülüne katılan ve e-mentörlük programına yönelik görüşlerine başvurulmuş İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu bölümde katılımcıların genel özellikleri ve demografik özellikleri ayrıntılı olarak sunulmuştur.



Şekil 9. Çalışma Grupları

İhtiyaç Analizi Aşamasında Yer Alan Çalışma Grupları

Çalışma Grubu 1. Araştırmanın birinci sorusuna yanıt aramak, İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğunu belirlemek amacıyla ihtiyaç analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında ihtiyaç analizi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın problem durumu kısmında sunulan ve incelenen kuramsal çerçevede de belirtildiği gibi mesleki gelişim için kritik öneme sahip olan ilk yıllar (Feiman-Nemser, 2003) çalışma gruplarının odak noktası olarak belirlenmiştir. Mesleki gelişimin sürekliği düşünüldüğünde her bir dönemin kendisinden sonraki dönem için altyapı oluşturması ve niteliğini doğrudan etkileme potansiyeli nedeniyle çalışmada hedef öğretmenler deneyimsiz ya da 1-3 yıl deneyimli İngilizce öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ihtiyaç analizine katılan öğretmenlerden iki alt grup oluşmuştur. Birinci alt grup, odak grup görüşmelerine katılan 11 öğretmendir. İkinci alt grup ise anketin uygulandığı 106 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 8

Birinci Çalışma Grubunda Odak Grup Görüşmelerine Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yaş	Görev Yapılan Okul Türü	Mezuniyet Yılı	Göreve Başlama Yılı
İ1	Kadın	20	Ortaokul	2021	2022
İ2	Kadın	24	Ortaokul	2019	2022
İ3	Kadın	25	İlçe merkeze bağlı köy okulu	2018	2020
İ4	Erkek	25	İlçe ilkokul	2020	2020
O1	Kadın	26	Ortaokul	2017	2020
O2	Kadın	25	Ortaokul	2020	2021
O3	Kadın	26	Ortaokul	2019	2021
L1	Erkek	25	Anadolu Meslek	2019	2022
L2	Kadın	27	Anadolu Lisesi	2015	2019
L3	Kadın	23	Anadolu Lisesi	2021	2022
L4	Erkek	24	Anadolu Lisesi	2018	2019

Not: İ (ilkokul), O (ortaokul), L (lise) olarak kısaltılmıştır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi mesleğin ilk üç yılında olan öğretmenlerden oluşan çalışma grubunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü üzere odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin dördü 2022 yılında, 3’ü 2020 yılında, ikisi 2019 yılında ve bir öğretmen de 2021 yılında göreve başlamıştır. Çalışma kapsamında göreve başlamalarının üzerinden en çok üç yıl geçmiş öğretmenlerin çalışmaya dahil edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin sekizi kadın, üçü erkektir ve sekizi İngilizce Öğretmenliği mezunuyken, üçü İngilizce öğretmenliği dışındaki bölümlerden mezun olmuştur. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin dördü ilkokul, dördü lise ve üçü ortaokul düzeyinde çalışmaktadır.

Kişisel bilgiler incelendiğinde, odak grup görüşmelerine katılan katılımcılar çeşitli eğitim geçmişi ve görev yerleri bulunmaktadır. Kadın katılımcılar İngilizce öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı gibi alanlarda eğitim almışlardır ve ortaokul, ilçe ilkokulu, köy okulu gibi farklı okullarda görev yapmışlardır. Erkek katılımcılar ise Mütercim Tercümanlık, İngiliz Dili Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı gibi eğitim geçmişine sahiptir ve Ortaokul, İlçe Merkeze Bağlı Köy Okulu, İmam Hatip Lisesi, ilçe merkeze bağlı Köy Okulu, Anadolu Meslek, Anadolu Lisesi gibi çeşitli okullarda çalışmaktadırlar. Her bir kademedен (ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere) ve çeşitli yerleşim yerlerinden öğretmenlere ulaşılmıştır. İhtiyaç analizi aşamasının ikinci veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan anket online forma

dönüştürülmüştür. Anket yoluyla çalışmaya katkı sağlayan İngilizce öğretmenlerine (n=106) ilişkin veriler tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Birinci Çalışma Grubunda Anketin Uygulandığı Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Kategori	Değer	Sayı
Cinsiyet	Erkek	25
	Kadın	81
Yaş	20-25	35
	25-30	55
	30-35	8
	35-40	8
Görev Yapılan Okul Türü	İlkokul	19
	Ortaokul	53
	Lise	34
Görev Yapılan Yerleşim	İl	36
	İlçe	37
	Kasaba	6
	Köy	27
Mezun Olunan Bölüm	İngilizce Öğretmenliği	81
	İngiliz Dili ve Edebiyatı	18
	Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü	4
	Mütercim-Tercümanlık Bölümü (İngilizce)	3
Göreve Başlama Yılı	2020	45
	2021	20
	2022	26
	2023	15

Tablo 9’a göre katılımcıların büyük çoğunluğu kadınlardan (%76,4) oluşmaktadır. En geniş yaş grubunu 25-30 yaş arası öğretmenler (%51,9) oluştururken, 20-25 yaş arası daha genç bir grup da önemli bir kısmı (%33) temsil etmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenler (%50,5) diğer okul türlerine göre daha fazladır, lise ve ilkokul ise sırasıyla %32,4 ve %18,1 ile takip etmektedir. Anket maddelerini yanıtlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu İl ve ilçe merkezlerinde görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Katılımcıların önemli çoğunluğu İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Bunun yanı sıra İngiliz Dili ve Edebiyatı mezunları (%17) da önemli bir temsil oranına sahiptir.

Tasarım ve Geliştirme Aşamasında Yer Alan Çalışma Grupları

Çalışma Grubu 2 (E-mentörlük Programının Tasarım ve Geliştirme Aşamasında görüşlerine başvurulmuş uzmanlar). İkinci çalışma grubu aday öğretmenler için e-mentörlük programı sınıf modülü taslak programı geliştirilmesi aşamasında fikirlerine başvurulmuş uzmanlardan oluşmuştur. Katılımcıların program geliştirme, değerlendirme ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda ilgili uzmanlığa sahip olmalarını sağlamak amacıyla ikinci çalışma grubu için amaçlı örneklemenin bir türü olan ölçüt örnekleme seçilmiştir.

İhtiyaç analizi sonuçları temel alınarak sınıf yönetimi modülünün kazanımları, kapsamı, yöntemleri, yaklaşımları ve değerlendirme süreçlerinin belirlendiği taslak bir program oluşturulmuştur. Taslak programın araştırmacı tarafından geliştirilmesinin ardından araştırmacı tarafından hazırlanan programın kazanımları, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirilmesi ile ilgili düşüncelerini paylaşmak üzere Ankara Üniversitesinde çalışan alan uzmanlarının bir araya geldiği bir çalıştay düzenlenmiştir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fatma Varış seminer salonunda 25 Nisan 2023 tarihinde gerçekleştirilen program planlama çalıştayına beş uzman katılmıştır. Uzmanların program geliştirme çalıştayında verdikleri geribildirimlerle araştırmacı programı yeniden düzenlemiştir.

Tablo 10

Program Geliştirme Çalıştayına Katılan Uzmanlara İlişkin Demografik Bilgiler

	Ünvan	Fakülte	Bölüm	Deneyim	Yaş	Cinsiyet
U1	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim	23	47	Kadın
U2	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	14	37	Kadın
U3	Dr. Öğr. Üyesi	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim	14	40	Kadın
U4	Öğr. Gör.	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim	17	40	Kadın
U5	Arş. Gör. Dr.	Eğitim Bilimleri Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim	15	38	Kadın

Tablo 10’da görüldüğü üzere Eğitim Programları ve Öğretim alanından dört ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından bir uzman çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya katılan uzmanlardan biri alan profesörü, diğerleri ise doktorasını tamamlamış öğretim

üyeleri ile öğretim görevlileridir. Çalışmaya katılan katılımcıların deneyimleri 14 ile 23 yıl arasında değişmekteyken yaşları 37-47 arasındadır.

Programın Uygulama ve Değerlendirme Aşamasına Katılan İngilizce Öğretmenleri

Çalışma Grubu 3 (E-mentörlük Programının Uygulanmasına Katılan Öğretmenler). E-mentörlük programı tasarımının ardından araştırmacı tarafından tasarlanan afiş ve çağrı metni (EK-3) çeşitli sosyal medya platformları (instagram ve linked-in gibi) aracılığıyla paylaşılmış, programa katılmak isteyen mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenler davet edilmiştir. Programa katılım çağrısında yer alan program katılım talep formunu dolduran öğretmenlere program hakkında kısa bilgilendirmenin ardından program tanıtım toplantısına davet gönderilmiştir. Program tanıtımının ardından programa katılmak isteyen öğretmenlerin Canvas platformu üzerinde modüle katılımı sağlanmıştır. Programa katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Üçüncü Çalışma Grubunda Yer alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

	Cinsiyet	Mezuniyet Yılı	Mezun Olunan Üniversite	Çalıştığı Yerleşim Birimi	Çalışılan kademe	Mesleki Tecrübe (Yıl olarak)
Katılımcı 1	erkek	2020	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	köy	ortaokul	2
Katılımcı 2	kadın	2023	Hacettepe Üniversitesi	ilçe	lise	1
Katılımcı 3	erkek	2020	Anadolu Üniversitesi	köy	ortaokul	4
Katılımcı 4	kadın	2021	Eskişehir Anadolu Üniversitesi	ilçe	ortaokul	4
Katılımcı 5	kadın	2022	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi	il		1
Katılımcı 6	kadın	2024	Kırklareli üniversitesi	il	ortaokul	1
Katılımcı 7	kadın	2023	Erciyes Üniversitesi	il		1
Katılımcı 8	erkek	2020	İstanbul Üniversitesi	ilçe	ilkokul	4

Tablo 11'e göre, katılımcılar, 2020 ile 2024 yılları arasında mezun olmuş 5 kadın ve 3 erkekten oluşmaktadır. Katılımcılar İstanbul Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi gibi farklı kurumlardan mezun olan köy, ilçe ve il düzeyinde çalışma yerleri dağılan ve ağırlıklı olarak ortaokul, ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki tecrübeleri 1 ile 4 yıl arasında değişmektedir, en deneyimli 4 yıl, en az deneyimli ise 1 yıllık deneyime sahiptir. Katılımcıların farklı yerleşim yerlerinden olması ve çeşitli mesleki çalışmaya farklı bakış açıları sunmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında araştırma sorularının cevaplanması amacıyla kullanılan veri toplama araçlarına tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Araştırmanın Sorularını Yanıtlamak İçin Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın Alt Problemleri	Veri Toplama Aracı
1. İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde ihtiyaçları nelerdir?	Odak Grup Görüşme Formu (EK-4) Aday Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler Anketi (EK-5)
2. Adaylık sürecinde İngilizce öğretmenlerine yönelik bir e-mentörlük programı nasıl olmalıdır? E-mentörlük programının; a) amaçları nelerdir? b) içeriği nasıl olmalıdır? c) e-mentörlük sürecinde kullanılacak yöntemler nelerdir? d) değerlendirme süreçleri nasıl olmalıdır?	E-mentörlük Programı Sınıf Yönetimi Modülü Kazanımları Uzman Görüş Formu (EK-6) E-mentörlük Programı Sınıf Yönetimi Modülü Uzman Görüş Formu (EK-6)
3. Aday İngilizce öğretmenlerinin bu programa ilişkin görüşleri nelerdir?	E-mentörlük Programına Yönelik Katılımcı Görüş Formu (EK-12)

Araştırmanın Birinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci problemi 'İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde ihtiyaçları nelerdir?' olarak belirlenmiştir. Bu probleme yönelik 'Odak Grup Görüşme Formu' ve 'Aday Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler Anketi' hazırlanmıştır.

Odak Grup Görüşmesi Formu. Odak grup görüşmeleri için öğretmenlerle ilkokul, ortaokul ve lise olacak şekilde üç ayrı grupta odak grup görüşmesi

gerçekleştirilmiştir. Düzeylere göre ayrı bir ihtiyaç analizi çalışması ile en çok sorunun hangi düzeyde yaşandığı, problemlerin düzeylere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmacının moderatör olarak katıldığı odak grup görüşmelerinde mesleğe yeni başlamış İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarına ilişkin zengin bilgilerin toplanması amaçlanmıştır. Odak grup görüşmeleri için katılımcı sayısına ilişkin farklı fikirler olsa da genellikle 4 ile 10 kişi arasında değişmesinin uygun olduğu ifade edilmektedir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). İlk veri toplama aracı olan görüşme için yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları problemler ile ilgili çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları titizlikle incelenmiştir. Yarı yapılandırılmış formun geliştirilmesi sürecinde soruların hazırlanmasında aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelendiği çalışmalar taranmış, ulusal ve uluslararası literatürde sıklıkla yer alan sorun alanları belirlenmiştir. Oluşturulan sorular Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2018) çerçevesinde mesleki bilgi, mesleki beceri başlıkları altında gruplanmıştır. Ayrıca, mesleğe uyum başlığı altında bazı görüşme sorularına da yer verilmiştir. Mesleki bilgi başlığı altında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi altında sorulara yer verilmiştir. Mesleki beceri altında öğretim süreçlerini planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretimin yönetimi, ölçme-değerlendirmeye yer verilmiştir. Mesleğe uyum başlığı altında ise iletişim ile okula ve çevresine uyum ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Görüşme formunun ilk bölümünde aday öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, mezuniyet yılı ve işe başlama yılı gibi demografik bilgilerine yönelik sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümünde aday İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla sorular yer almaktadır. Son olarak, görüşme yapılan aday öğretmenlerin iyi bir mesleki gelişim programının nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşleri için diğer başlığı altında sorulmak üzere bir soru eklenmiştir.

Öncelikle, görüşme formu hazırlanırken adaylık sürecindeki İngilizce öğretmenlerine yönlendirilecek on iki soru hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken anlaşılır olması, yönlendirmemesi ve açık uçlu sorular olarak yapılandırılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasının ardından kapsam geçerliliği için İngilizce öğretmenliği alanından bir akademisyen, bir üniversitenin yüksekokulunda çalışan İngilizce alanından beş öğretim elemanı ve bir program geliştirme uzmanından görüş

alınmış ve soru sayısı on olarak belirlenmiştir. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanıp taslak haline getirildikten sonra beş alan uzmanı, program geliştirme alanından üç öğretim üyesi ile görüşmeler yapılmış ve Türkçe dil kontrolü için Türk Dili alanından öğretim görevlisiyle dil kontrolü yapılmıştır.

Taslak görüşme formunda uzmanlar arasında büyük ölçüde görüş birliği olan sorular olduğu gibi alınmış, düzeltilmesi gereken sorular uzmanların dönütleri ve önerileri doğrultusunda düzenlenerek amaca hizmet eder hale getirilmiştir. Daha sonra program geliştirme alanından iki akademisyen aracılığıyla soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiş ve deneme görüşmesi için hazır hale getirilmiştir. Deneme görüşmesi ardından soruların anlaşılabilirliği ve açık ifade edilmesi için gerekli düzeltmeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken temel alınan çerçeve Tablo 13’de gösterilmiştir.

Tablo 13

Görüşme Formunun Oluşturulması Aşamasında Temel Alınan Çerçeve

MESLEKİ BİLGİ	Alan Bilgisi
	Alan Eğitimi Bilgisi
	Mevzuat Bilgisi
MESLEKİ BECERİ	Öğretim Süreçlerini Etkili Biçimde Planlama
	Öğrenme Ortamları Oluşturma- Öğretimin Yönetimi
	Ölçme- Değerlendirme
UYUM	İletişim
	Okula ve Çevresine Uyum
DiĞER	Adaylık sürecinde iyi bir mesleki gelişim programı neleri içermeli ve nasıl tasarlanmalıdır?

Araştırmanın birinci aşamasında iki bölümden oluşan veri toplama aracının ilk bölümü için aday öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik sorular hazırlanmıştır. İkinci bölümü için aday İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ve gereksinim duydukları konuların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Görüşme Formunun Ön Uygulaması/Pilot görüşmelerin yapılması. Görüşme formunun ön denemesi olarak, araştırmacının yakın çevresinde mesleğe atanmasının üzerinden en çok üç yıl geçmiş dört gönüllü aday İngilizce öğretmeni ile zoom programı üzerinden odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye araştırmacı moderatör

olarak katılmış ve görüşmenin kaydedilmesinin yanı sıra bir raportör görüşmeyi raporlamak amacıyla hazır olarak bulunmuştur. Görüşme formunun denenmesi aşamasında moderatör katılımcıların süreyi etkili bir şekilde kullanılmasına dikkat etmiş, konuşma sırasında çok fazla müdahalede bulunmadan görüşmede çok pasif kalan katılımcılar varsa isimleri ile hitap etmek yoluyla katılımları cesaretlendirilmiştir. Görüşmenin sağlıklı yürütülmesi için ara verilmemiştir. Deneme görüşmesi 98 dk sürmüştür. Görüşme süresince anlaşılmayan sorular için notlar alınmıştır. Görüşme formundaki soruların öğretmenler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı test edilmiş; görüşme formundaki soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı açık bir biçimde ortaya çıkmıştır. Ancak bazı sorular için sonda soruların gerekliliği tespit edilmiştir. Görüşme sonrasında kayıt dinlenilerek raportör tarafından yapılan konuşmanın transkripti kontrol edilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tablo 14'te belirtilmiştir.

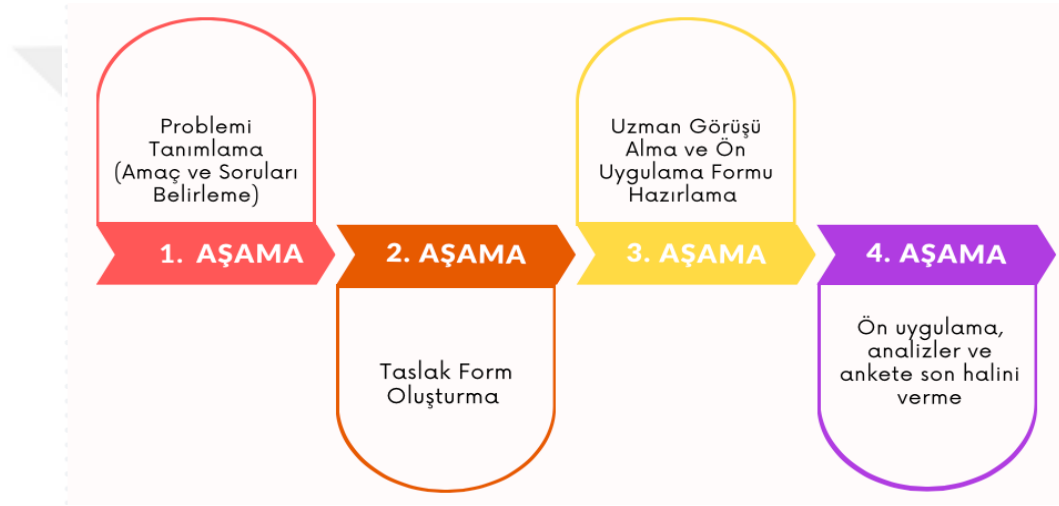
Tablo 14

Görüşme Formunun Denenmesi Aşamasında odak grup Görüşmelerine Katılan Aday Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

KATILIMCILAR	AÖ 1	AÖ 2	AÖ 3	AÖ 4
Cinsiyet:	Kadın	Kadın	Erkek	Kadın
Yaş:	25	24	26	26
Görev Yapılan Okul Türü:	Ortaokul-İlkokul	Ortaokul	Lise	Ortaokul-İlkokul
Görev Yapılan Yerleşim Türü:	Kars merkeze bağlı köy okulu	Mardin Kızıltepe ilçe merkezi	Kilis il merkezi	Kahramanmaraş Nurhak Tatlar Köyü
Mezun Olunan Üniversite:	Anadolu Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Mezun Olunan Bölüm: Formasyon eğitimi alıp almadığı ?	İngilizce Öğretmenliği	İngilizce Öğretmenliği	Mütercim Tercümanlık Evet	İngilizce Öğretmenliği
Mezuniyet Yılı:	2020	2020	2018	2018
Göreve Başlama Tarihi	2021 Eylül	2021 Eylül	2020 Eylül	2019 Nisan

Aday İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler Anketi. İkinci veri toplama aracı olan anketi tasarlarken, araştırmacı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2018) temel alarak ve odak grup görüşmeleri analiz edildikten sonra anketteki

maddeler tasarlanmıştır. Anket geliştirmek için şekil 10’da yer alan problemin tanımlanması, maddelerin yazılması, uzman görüşünün alınması ve ön uygulama yapılması olarak dört aşama izlenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Daha sonra, uygulaması için gerekli uzman görüşleri alındıktan sonra önerilen revizyonlar tamamlanmış, izinler için Millî Eğitim Bakanlığına başvurulmuştur. Araştırmanın örneklemi, farklı şehirlerde yaşayan ve çalışan İngilizce öğretmenlerini içerdiğinden, verilerin çevrim içi ortamda toplanmasının daha ekonomik ve ulaşılabilir olması nedeniyle çevrimiçi toplanmaya karar verilmiştir. Çevrimiçi anket, bu aşamada araştırmacıya zaman ve maliyet verimliliği için pratik çözümler sağlamıştır.



Şekil 10. Anket Geliştirme Süreci (Büyüköztürk vd., 2017)

Şekil 10’da yer alan anket geliştirme sürecinde aşamalara dikkat edilerek, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri temel alınmış, görüşmeler sonrasında içerik analizinde ortaya çıkan sorun alanları ve alanyazında yer alan sorun alanları anket maddelerine dönüştürülmüştür.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde ‘Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.’ maddesi Milli, Manevi ve Evrensel Değerler başlığına taşınmış. Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme başlığında yer alan ‘Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yaparım.’ maddesi İletişim ve İş birliği başlığına taşınmıştır. Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme başlığında ‘Uygulamalarımda, çalıştığım çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alırım.’ ifadesi uyum başlığına taşınmıştır. Alan bilgisinde yer alan ‘İngilizce öğretimindeki temel kuram ve yaklaşımların yansımalarını yorumlarım.’ maddesi alan

eğitimi bilgisine taşınmıştır. Alan eğitimi bilgisinde yer alan ‘İngilizce öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırdım.’ ölçme ve değerlendirme başlığına taşınmıştır.

Anket Deneme Formunun Oluşturulması. Deneme formu oluşturulurken alanyazın ve benzer çalışmalarda kullanılan anket veya ölçeklerden faydalanılarak mümkün olabildiğince çok fazla davranış ifadesi yazılmıştır. Ayrıca, odak grup görüşmelerinin analizi ardından ortaya çıkan temalar davranış ifadelerine dönüştürülmüştür. Hem görüşmeler hem alanyazında hem de Öğretmenlik Mesleği Genelen Yeterlikleri çerçevesinde yer alan ortak maddeler gruplanmıştır.

Daha sonra bu davranış ifadeleri anlaşılabilirlik, sadelik, içerik bakımından incelenmiştir. Tekrar eden ve sadelikten uzak maddeler anketten çıkarılmıştır. Oluşturulan deneme formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla deneme formu ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve İngilizce öğretmenliği alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Anket formuna yönelik görüş alınan uzmanlara ilişkin bilgiler tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Anket Formuna Yönelik Görüş Alınan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

	Çalıştığı Kurum	Bölüm	Cinsiyet	Unvan
U1	Eğitim Fakültesi	İngiliz Dili Eğitimi	Erkek	Doçent
U2	Eğitim Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Kadın	Profesör
U3	Eğitim Fakültesi	Eğitim Programları ve Öğretim	Kadın	Profesör
U4	Yabancı Diller Yüksekokulu	İngilizce Hazırlık Birimi	Kadın	Program Geliştirme Uzmanı
U5	Yabancı Diller Yüksekokulu	İngilizce Hazırlık Birimi	Kadın	Öğretim Elemanı

Uzman görüşleri ardından anketin deneme formu adaylık sürecinde olan beş farklı İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Deneme formunda anlaşılmayan madde olmadığı tespit edilmiş, anket farklı coğrafi bölgelerde olan 2019, 2020 ve 2021 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığına ataması yapılmış öğretmenlere ulaşılması için Google forms aracılığıyla çevrimiçi bir ankete dönüştürülmüştür.

Tablo 16

Anket Formunda Yer alan Sorulara İlişkin Bilgiler

Konu	Kapsam	Soru Sayıları
MESLEKİ BİLGİ	Alan Bilgisi	1-5
	Alan Eğitimi Bilgisi	6-12
	Mevzuat Bilgisi	13-17
MESLEKİ BECERİ	Eğitim Öğretimi Planlama	18-22
	Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme	23-41
	Ölçme ve Değerlendirme	42-46
	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	47-51
TUTUM ve DEĞERLER	Öğrenciye Yaklaşım	52-55
	İletişim ve İşbirliği	56-64
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	65-70
Diğer	Uyum	71

Araştırmanın İkinci Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları

Araştırmanın ikinci problemi ‘Adaylık sürecinde İngilizce öğretmenlerine yönelik bir e-mentörlük programı nasıl olmalıdır?’ olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ihtiyaç analizi sürecinde elde edilen veriler temel alınarak program tasarımına geçilmiş ve bu veriler ışığında bir taslak program oluşturulmuştur. Taslak programa yönelik görüş alınması amacıyla alan uzmanlarının yer aldığı bir çalıştay düzenlenmiştir. Program geliştirme çalıştayını kapsamında hazırlanan programa ilişkin araştırmacı tarafından bir sunum hazırlanmıştır. Programın taslak hale getirilmesinin ardından kazanımları, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirilmesine ilişkin olarak araştırmacı tarafından hazırlanan bütüncül hali eğitim programları ve öğretim alanından çeşitli uzmanların bir araya gelerek programa yönelik görüşlerinin sunduğu bir çalıştay gerçekleştirilmiştir. Program geliştirme çalıştayını 25.04.2023 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Fatma Varış seminer salonunda beş uzmanın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı program geliştirme çalıştayını aracılığıyla uzmanların verdiği dönütlerle programı yeniden yapılandırmıştır. Çalıştay sonuçlarına ilişkin bilgiler tezin bulgular ve yorumlar kısmında detaylıca raporlanmıştır. Bu çalıştayda kullanılan veri toplama araçları aşağıda verilmiştir.

Program Kazanımlarına Yönelik Uzman Görüş Formu. Araştırmacı programa ilişkin veri toplamak amacıyla kazanımlara yönelik görüş için kazanım değerlendirme formu (EK-6) oluşturmuştur. Taslak program kapsamında oluşturulan

kazanımlar çalıştayda programın teması, konusu, kazanım, planlanan süre ve öğretim sürecinde kullanılan yöntem teknikler, ölçme değerlendirilmede kullanılan yöntem ve araçlar ile birlikte verilmiştir. Bu bölümde önce kazanımlar listesi, kazanımların uygunluğunun kontrol listesi "Uygun" ve "Uygun değil" (Yanıt uygun değil ise önerilerin belirtilmesinin istendiği açık uçlu bölüm bulunmaktadır) olarak iki dereceli olarak hazırlanmıştır.

Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu. Çalıştay süresinde araştırmacı (program geliştirici olarak) programın her bir kazanımına yönelik görüş bildirilmesinin ardından program kapsamında geliştirilen etkinlikler, materyaller, videolar, okuma metinleri, yansıtıcı düşünme soruları vb. içerik kısmı ile değerlendirme etkinliklerine ilişkin program taslağı değerlendirme uzman görüş formu hazırlanmıştır. Kazanımlar ile beraber öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin hazırlanan etkinlikler ve değerlendirme araçlarına yönelik görüş almak amacıyla Etkinliklerin ve Değerlendirme Araçlarının Değerlendirilmesi formunu oluşturmuştur. Etkinliklerin ve Değerlendirme Araçlarının Değerlendirilmesi formu EK 6'da yer almaktadır. Oluşturulan form 'Uygun' ve 'Uygun değil' ve 'Öneriler' olmak üzere üç dereceli olarak hazırlanmıştır. Öneriler kısmına çalıştaya katılan uzmanların programa eklenmesi, çıkarılması ya da yeniden düzenlenmesi uygun görülen içeriğe ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüş bildirimi yapılacak şekilde açık uçlu olarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Problemine Yönelik Veri Toplama Araçları

Katılımcıların Programa Yönelik Görüşleri Formu. Katılımcıların programa yönelik görüşlerinin alınması amacıyla Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli'ni temel alan bir görüş formu geliştirilmiştir. Bu model Tepki, Öğrenme, Davranış ve Sonuçlar olmak üzere dört farklı düzeyde kapsamlı bir analizin temelini sağlar (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2006). Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli'nde yer alan dört farklı düzeye yönelik araştırmanın amacına uyarlanarak programa yönelik görüşlerin tespiti için uygun sorular hazırlanmıştır. Geliştirilen görüş formu, her bir düzeyin kapsamını göz önünde bulundurarak tasarlanmıştır ve katılımcılardan program hakkında detaylı geri bildirim alınması amaçlanmaktadır.

Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2016) tarafından hazırlanan program değerlendirme modelindeki aşamalara göre düzenlenen Katılımcıların Programa Yönelik Görüşleri Formu (EK-12) katılımcıların programa yönelik görüşlerini toplamak amacıyla kullanılmıştır. Bu çerçevede geliştirilen form, çevrimiçi bir anket olarak yapılandırılmıştır.

Her bir düzey için sorular oluşturulduktan sonra görüşme formunun uzman görüşleri alınması sürecine geçilmiştir. Uzman görüşleri için uzman görüş formu hazırlanmış ve görüşme sorularının karşısına uzman görüşlerinin alınabilmesi için ‘Uygun’, ‘Uygun Değil’ ve ‘Öneriler’ şeklinde üç sütun oluşturulmuştur. Soruların araştırmaya uygunluğunu, dil-anlatım ve teknik özellikler açısından yeterliliğini değerlendirmek, kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda soruların sayısının çok fazla olduğu ve benzer konuları soran soruların birleştirilmesi gerektiği ifade edilmiş, araştırmacı uzman geri bildirimleri ile formu tekrar yapılandırarak çevrimiçi formata dönüştürmüştür. Formda yer alan sorulara ilişkin bilgiler Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Programa Yönelik Katılımcı Görüş Formunda Yer alan Sorulara ilişkin Bilgiler

Düzye	Soru	Soru türü
1. Katılım ve Memnuniyet (Düzye 1)	1.	ikili yanıt formatında soru
	2.	ikili yanıt formatında soru
	3.	açık uçlu soru
	4.	ikili yanıt formatında soru
	5.	açık uçlu soru
	6.	ikili yanıt formatında soru
2. Öğrenme (Düzye 2)	7.	ikili yanıt formatında soru
3. Davranış Değişikliği (Düzye 3)	8.	açık uçlu soru
4. Sonuçlar (Düzye 4)	9.	açık uçlu soru
	10.	açık uçlu soru

Tablo 17’de dört Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli düzeyinin her biri için soruların dağılımı ve türleri gösterilmektedir. Katılım ve Memnuniyet düzeyinde toplam altı soru bulunmaktadır. Bunların çoğunluğu katılımcıların programdan ne kadar memnun ve ilgili olduklarını belirlemeye yönelik evet/hayır sorularıdır. Daha kapsamlı veri toplamak amacıyla bu seviyede iki açık uçlu soru da yer almaktadır. İkinci seviye

olan Öğrenme seviyesinde, katılımcıların programdan edindikleri bilgi veya beceriler iki seçenekli bir soru kullanılarak değerlendirilmiştir. Üçüncü düzeydeki bir açık uçlu soru, Davranış Değişikliği, katılımcılardan yeni öğrendikleri bilgileri işlerinde nasıl kullandıklarını açıklamalarını istemektedir. Son olarak, Sonuçlar düzeyindeki iki açık uçlu soru, programın genel sonuçlarının daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayarak daha geniş etkilerini değerlendirmek üzere tasarlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Birinci araştırma sorusu kapsamında veri toplama araçlarına ilişkin olarak anket ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. İhtiyaç analizi aşamasında araştırmacı, seçilen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir ve olabildiğince çok katılımcıya ulaşmak amaçlandığından anket çevrimiçi yolla paylaşılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında bir program geliştirme çalışmayı düzenlenerek hazırlanan taslak programa ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında program katılımcıların programa yönelik görüşlerinin alınması amacıyla bir form oluşturulmuş, çevrimiçi formatta katılımcılarla paylaşılmıştır.

Görüşmelerin Yapılması

Araştırmacı görüşme sorularının hazırlanmasının ardından deneme görüşmesi gerçekleştirmiştir. Deneme görüşmesi ardından sonda sorular eklenmesi gereken sorular tespit edilmiş ve sonda sorular eklenerek soruların anlaşılması desteklenmiştir. Örneğin, ‘Görev yaptığınız kademedeki etkili bir dil dersi yürütme açısından İngilizce dil yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?’ sorusuna ‘Dört dil becerisine yönelik dil yeterliliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?’ sorusu eklenmiştir.

Görüşme sorularının yeniden yapılandırılmasının ardından araştırmacı tarafından tasarlanan afiş ve çağrı metni (EK-3) çeşitli sosyal medya platformları (instagram ve linked-in gibi) aracılığıyla paylaşılmış, odak grup görüşmeleri için gönüllü katılımcılara çağrıda bulunulmuştur. Instagram üzerinde ‘*İngilizce öğretmenleri dayanışma platformu*’ isimli sayfa aracılığıyla gönüllü öğretmenlere ulaşmaya çalışılmıştır. Türkiye’de farklı bölgelerde görev yapan on bir öğretmenden online ortamda odak gruplar halinde

görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve aday öğretmenlik sürecinde yaşadıkları sorunlar ve gereksinim duydukları eğitim alanları belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci odak grup görüşmesi 2 Ağustos 2022 tarihinde ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi 116 dakika sürmüştür. İkinci odak grup görüşmesi 9 Ağustos 2022 tarihinde lise kademesinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. 92 dakika sürmüştür. Üçüncü odak grup görüşmesi 24 Eylül 2022 tarihinde ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Üçüncü odak grup görüşmesi 105 dakika sürmüştür.

Anket Formunun Uygulanması

Çevrimiçi anketin uygulanması için gerekli izinlerin (EK-2) alınması ardından anketin linki anketi her yanıtlayan 10 kişi için fidan bağışında bulunulacağı mesajıyla birlikte çeşitli sosyal medya gruplarında paylaşılmış ve özellikle 2020-2021 ve 2022 yıllarında atanan İngilizce öğretmenlerinin cevaplaması istenmiştir.

Veri toplama sürecinde şu basamaklar izlenmiştir:

- Odak Grup görüşme formu geliştirilmiş, uzman görüşü alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir.
- Odak grup görüşme sorularının anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla deneme odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.
- Ankara Üniversitesi Etik Kurulundan onay alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığında veri toplama sürecine ilişkin resmi izin alınmıştır.
- Araştırmacı tarafından çeşitli duyurular yapılarak odak grup görüşmeleri için katılımcılara uygun saatler ve tarihler belirlenerek zoom üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir.
- Odak grup görüşmeleri gerekli izinler alınarak kayıt altına alınmıştır.
- Görüşmelerin deşifresi gerçekleştirilmiştir.
- Odak grup görüşmelerinin ardından Adaylık Sürecinde İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerin tespiti için Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesi kapsamında anket soruları oluşturulmuştur.
- Taslak anket soruları uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

- Anket soruları Google Forms aracılığıyla çevrimiçi forma dönüştürülmüştür.
- Çevrimiçi anket formu deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.
- Çevrimiçi anket linki çeşitli sosyal medya grupları aracılığıyla paylaşılmıştır.
- Programın geliştirilmesinin ardından program geliştirme çalıştayında programın kazanımları ve diğer öğelerine yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur.
- Programın uygulanmasının ardından programa katılan katılımcıların görüşlerinin alınması için Programa Yönelik Görüş Formu oluşturulmuştur.
- Programa Yönelik Görüş Formu aracılığıyla katılımcılardan görüşleri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada nitel ve nicel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerini cevaplamak için kullanılacak veri analizi teknikleri nicel veriler için betimsel istatistikler ve nitel veriler için betimsel analiz, içerik analizi olarak belirlenmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

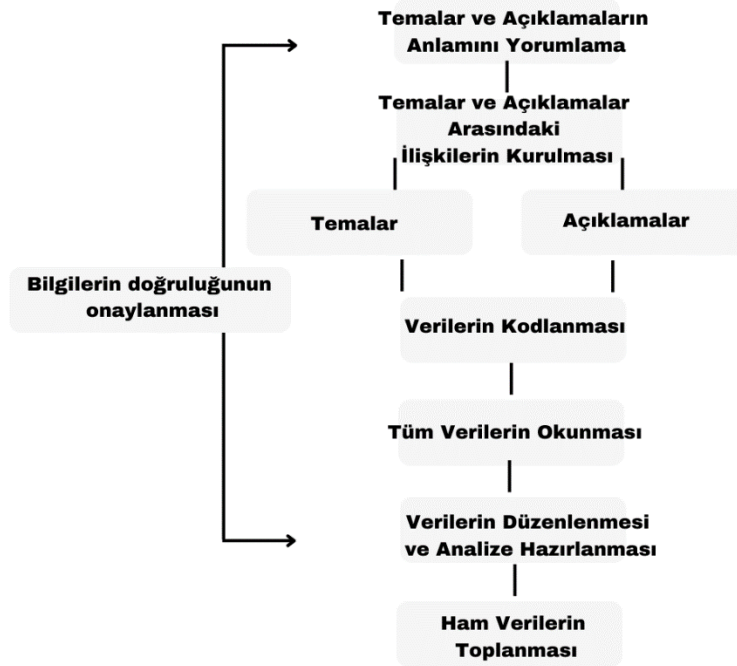
Verilerin düzenlenmesi, ön işleme tabi tutulması, temaların belirlenmesi ve düzenlenmesi ve yorumlanması süreci nitel araştırmada veri analizinin temelini oluşturur (Creswell, 2013). Çalışma kapsamında nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır; çalışma için toplanan veriler önceden belirlenen temalara uygun olarak düzenlenmiş, yorumlanmış ve okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır. Betimsel analiz için aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır:

Tablo 18

Betimsel Analizi Yapılan Veri Toplama Araçları

ADDIE	Aşama	Veri Toplama Aracı
Analiz	İhtiyaç Analizi	• Odak Grup Görüşme Formu
Tasarım ve Geliştirme	Taslak Programın Hazırlanması Program Geliştirme	• Program Kazanımları Değerlendirme Uzman Görüş Formu • Program Taslağı Değerlendirme Uzman Görüş Formu
Değerlendirme	Programa Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Alınması	• Katılımcıların Programa Yönelik Görüşleri Formu

Tablo 18’de gösterildiği gibi veri toplama aracını analiz etmek için betimsel analiz kullanılmıştır. Belirlenen veri toplama araçları için betimsel analiz işlemlerini yürütmek üzere Şekil 11’de gösterilen adımlar kullanılmıştır.



Şekil 11. Nitel Verilerin Analiz Süreci (Creswell, 2014; sayfa 725)

Creswell ve Creswell (2014) tarafından geliştirilmiş olan nitel veri analizi için 6 adımlı model temel alınarak nitel verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizi sürecinde Creswell’in (2014) çerçevesine dayanarak aşağıdaki iş ve işlemler gerçekleştirilmiştir.

- Odak grup görüşmeleri sırasında bir raportör konuşmaları raporlamıştır. Görüşmeler sonrası kayıtlar izlenmiş, raportör tarafından yapılan deşifreler

kontrol edilmiştir. Nitel bir veri toplama aracı olan odak grup görüşmelerinin analizleri nicel çalışmalara göre daha az yapılandırılmış ve daha açıklayıcıdır (Edmunds, 2000). İlk aşamada kodlamalar yapılırken, önce farklı kademelerdeki öğretmenlerin deşifreleri üzerinden her bir kademe için ayrı ayrı olmak üzere kodlanmıştır. Daha sonra kodların benzerliği nedeniyle üç kademenin de birleştirilmesine karar verilmiş, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde öğretmenlerin odak grup görüşmelerinin deşifreleri birlikte gerçekleştirilmiştir. Birinci döngü kodlamaların ardından kodlamalar ile kodlanan metin arasındaki uyum, tutarlılık ve mantıksal ilişkilerin değerlendirilmesi için nitel araştırma deneyimi olan iki uzmandan görüş alınmıştır.

- Odak grup görüşmeleri deşifre edilerek yazıya dökülmüştür. Araştırmacı, İngilizce öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmelerini kelimesi kelimesine yazıya dökerek işe başlamıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı moderatör olarak görev almıştır ve bir kişi raportör olarak görüşmeleri aynı anda transkript etmiştir. Daha sonra görüşme kayıtları tekrar dinlenerek transkriptler gözden geçirilmiş, eksiklikler araştırmacı tarafından tamamlanmıştır.
- Genel bir anlayış kazanmak için veriler detaylıca okunmuştur.
- Transkripsiyonlar ve ses kayıtları gözden geçirildikten sonra, her dosyaya anonim bir tanımlayıcı atanmıştır: ilkokul öğretmenleri İ1, İ2, İ3 .. olarak, ortaokul öğretmenleri O1, O2, .. olarak ve lise öğretmenleri L1, L2, .. olarak etiketlenmiştir.
- Görüşme verileri analiz edilirken belirli bir alanyazın taraması gerçekleştirildiğinden tümden gelimci bir yaklaşımla önce belirlenmiş temalarla düzenlenmiş daha sonra da tematik bir çerçeve oluşturulmuştur.
- Verilerin doğru yorumlanması ve araştırma bulgularının doğru bir şekilde sunulmasının önemini dikkate alarak, temalar Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2018) çerçevesi temel alınarak özenle belirlenmiştir.
- Veriler MAXQDA yazılımı kullanılarak farklı temaları veya kategorileri temsil etmek için bu bölümlere etiketlenmiştir. Veriler üzerinde uzun süre çalışılarak, okumalar sonrasında mantıksal bir bütünlük oluşturmak için dikkatlice kodlar ve temalar belirlenmiştir.

- Daha sonra, kodlanan metin ile atanan kodlar arasındaki mantığı, tutarlılığı ve uyumu değerlendirmek için nitel araştırma alanında iki uzmana danışılmıştır. Bulgular daha sonra organize edilmiş ve çeşitli açılardan analiz edilmiştir.
- İşlenen veriler tanımlanmış ve anahtar alıntılar belirlenip sıklıkları not edilerek bulgular oluşturulmuştur. En son aşamada bulgular, neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek ve kavramları birbirine bağlayarak daha derin içgörüler sağlamak üzere analiz edilmiştir.

Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problemi İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde ihtiyaçları nelerdir olarak belirlenmiştir. Birinci alt probleme yönelik olarak aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler araştırmacı tarafından oluşturulan anketler aracılığıyla toplanmıştır. Adaylık sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin düzeyi frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri aracılığıyla hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çevrimiçi anket aracılığıyla toplanan veriler çeşitli veri analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketi'nden toplanan yanıtlar Google Forms platformundan Microsoft Excel'e aktarılmış ve demografik bilgiler kısmı burada analiz edilmiştir. Sonuçlar, her bir anket maddesi için yüzde olarak hesaplanmış ve bulgular ve yorumlar bölümünde görsel olarak sunulmuştur. Anket toplam puan vermediğinden, anket maddeleri farklı bölümlere ayrılmış ve her bölümün altında belirli maddeler yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmanın nitel verilerini, görüşme kayıtları oluşturmaktadır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Geçerlilik, nitel araştırmanın güçlü bir boyutudur ve bulguların araştırmacının, katılımcının veya çalışmayı okuyanların perspektifinden doğru kabul edilip edilmediğini değerlendirmeye dayanır (Creswell ve Miller, 2000). Nitel araştırma mutlak bir 'gerçeği' sunmaz; ancak çeşitli stratejiler bulguların güvenilirliğini artırabilir (Merriam ve Tisdell, 2015). Araştırma

kapsamında nitel verilerin geçerliğini sağlama konusunda benimsenen stratejiler aşağıda belirtilmiştir.

Nitel araştırmaların niteliğini ve inandırıcılığını artırmak için yaygın olarak kullanılan stratejilere genel stratejiler (Meriam ve Tisdell, 2009) iç geçerlilik, güvenilirlik ve aktarılabilirlik gibi hususları sağlamak için sıklıkla benimsenmektedir. Araştırma sürecinde çeşitli veri kaynakları, teknik ve araçlar kullanılmıştır. Programın ihtiyaç analizi aşaması için aday öğretmenlerden veri toplanmıştır. Literatür taraması kullanılarak, bu kaynaklardan elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve araştırmanın kapsamı doğrultusunda sunulmuştur. Görüşmeler ve anket gibi farklı veri toplama yöntemlerinin birleştirilmesi, bulguların birden fazla perspektiften doğrulanmasına yardımcı olur ve çalışmanın genel güvenilirliğini artırır (Üçgenleme tekniği) (Merriam ve Tisdell, 2015).

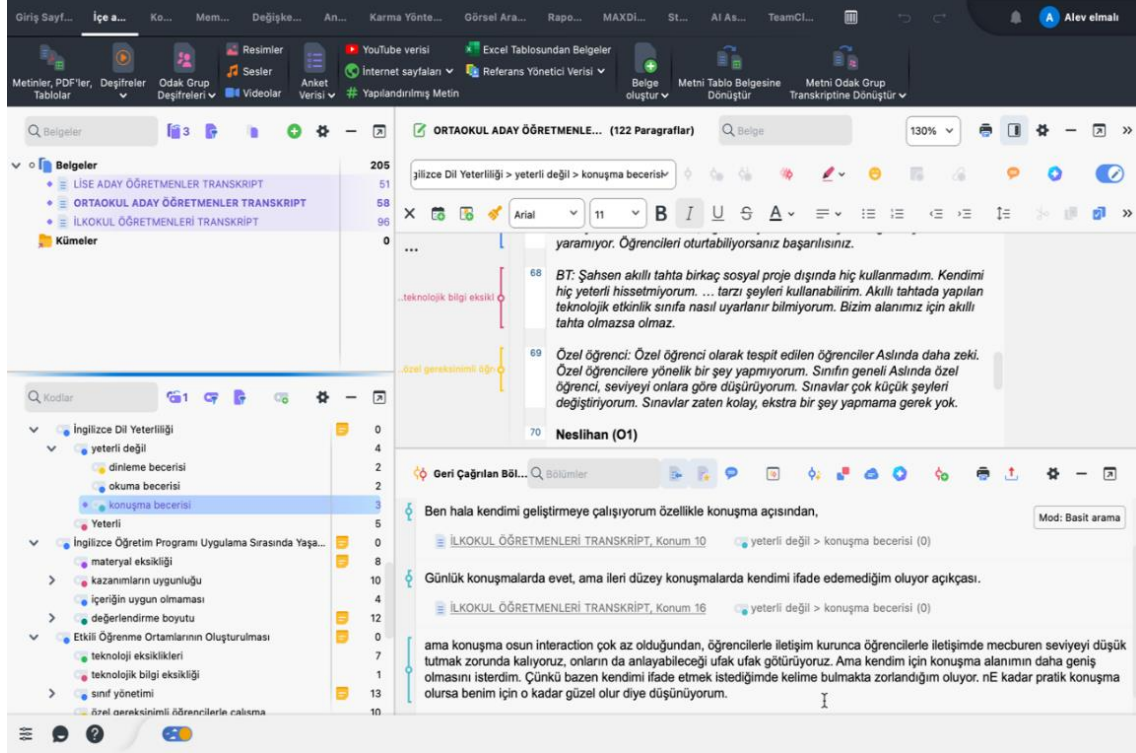
Veri toplama araçlarının geliştirilmesi aşamasında çeşitli kişilerden oluşan çalışma grupları, veri toplama araçlarının oluşturulması için geri bildirimde bulunmuştur. Dış denetim stratejisi ile veri toplama araçları verilen geri bildirimlerle yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen bütün veri toplama araçları uzman görüşlerine başvurularak tekrar gözden geçirilmiş ve hazırlanan e-mentörlük programı çalıştay aracılığıyla alan uzmanlarının görüşüne sunularak yeniden yapılandırılmıştır.

Nitel verilerin güvenilirliği ile ilişkin olarak aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu oluşturulduktan sonra Türkiye’de farklı bölgelerde görev yapan on bir öğretmenden online ortamda odak gruplar halinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir ve aday öğretmenlik sürecinde yaşadıkları sorunlar ve gereksinim duydukları eğitim alanları belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı kademede yer alan öğretmenler odak gruplar haline üç toplantı yapılmıştır.
2. Odak grup görüşmeleri her bir kademe için ayrı ayrı olmak üzere 3 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.
3. Alanyazın taraması ardından oluşturulan görüşme soruları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen sorular bir üniversitede İngilizce öğretiminde çalışmakta olan dört öğretim elemanı, program geliştirme alanından üç profesör ve İngilizce öğretimi alanında çalışmakta olan bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir.
4. Araştırma soruları açık ve net olarak ifade edilmiştir. Araştırmacının moderatör olarak görev aldığı görüşmelerde bir raportör hazır bulundurulmuş ve görüşmeler

kaydedilmiştir. Araştırmacı görüşmeler sırasında moderatör olarak görev almıştır. Veri toplamaya yeterli katılımın sağlanması katılımcıların bir konu hakkındaki görüşlerinin daha derinlemesine anlaşılması için üçüncü bir taktır. (Merriam ve Tisdell, 2015).

5. Odak grup görüşmeleri sırasında moderatör yalnızca bir kişinin çok baskın olduğu durumlarda müdahale etmiştir.
6. Moderatör konuşmacıların konuşmalarını bölmeden görüşlerini açıklıkla ifade etmelerine olanak sağlamıştır.
7. Araştırma, öğretmenlerin görev yaptığı il, yerleşim yeri, cinsiyet ve diğer değişkenler açısından çeşitliliğini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik kullanılmıştır.
8. Verilerin analizinde her bir kademede yer alan öğretmenlerin görüşleri önce ayrı ayrı analiz edilmiştir.
9. Aday öğretmenlerin kademelerden bağımsız olarak benzer yanıtlar vermesi nedeniyle analizin bütüncül olarak yapılmasına karar verilmiştir.
10. Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı nitel araştırma konusunda tecrübeli bir uzmandan destek almıştır.
11. Deşifreler, tekrar tekrar okunarak anlam hataları içermediği kontrol edilmiş ve kodlar ve temaların başka bir kodlayıcı tarafından kontrolü sağlanmıştır.
12. Aday öğretmenlere kademelerini tanımlayan birer kod numarası (İ1, İ2, O1, L1...) verilmiştir. (Şekil 12’de verilmiştir.)
13. Görüşme transkriptleri tekrar dinlenerek eksiklikleri giderilmiştir.
14. Görüşmelerden elde edilen veriler iki ayrı kodlayıcı aracılığıyla okunup kodlanmış ve temalarla alt temalar başka bir uzman aracılığıyla kontrol edilmiştir.
15. Araştırmanın bulguları temalar, alt temalar ve kodlar olacak şekilde raporlanmıştır.



Şekil 12. Nitel Veri Setini Kodlama Örneği

Araştırmanın nicel verilerini, anket verileri oluşturmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik, bir anketin bilimsel araştırmalarda kullanılabilirliğini belirleyen en önemli iki kriterdir. Geçerlik, ölçülmek istenen özelliğin doğru ve diğer değişkenlerden bağımsız bir şekilde ölçülebilme derecesidir (Karasar, 2011; Baykul, 2010). Bu araştırmada kullanılan anketin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla kapsamlı bir değerlendirme süreci yürütülmüştür. Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla, araştırmada kullanılan anketin kapsam ve görünüş geçerliliğini değerlendirmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. İlk aşamada anket soruları oluşturulurken Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliğinde yer alan ölçütler, görüşmeler sonrasında içerik analizinde ortaya çıkan sorun alanları ve alanyazında yer alan sorun alanları anket maddeleri haline dönüştürülmüş ve ilk aşamada 150 anket maddesi yazılmıştır. Araştırmacı, birbirleriyle çakışan anket maddelerini birleştirmiştir. Birbirleriyle çakışan ve aynı şeyi sorduğu tespit edilen anket maddeleri birleştirilerek ifadeler düzenlenmiştir. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri en iyi şekilde yansıtabilmek için mümkün olduğunca geniş bir davranış havuzu oluşturulmuş, ayrıca odak grup görüşmelerinden elde edilen temalar anket maddelerine dönüştürülmüştür. Hem alanyazın hem de Öğretmenlik Mesleği Genel

Yeterlikleri çerçevesinde yer alan ortak maddeler gruplanmış ve anketin bütünlüğü sağlanmıştır.

Anket formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla İngilizce Öğretmenliği, Program Geliştirme ve Öğretim alanlarından ve bir yabancı diller yüksekokulunda İngilizce öğretim görevlisi olarak görev yapan uzmanların görüşleri alınmıştır. Uzmanların maddelerin ankette yer alması için ‘çok gerekli’, ‘gerekli’, ‘kararsızım’, ‘gereksiz’ seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda anket maddeleri gözden geçirilmiş, tekrarlayan veya gereksiz bulunan maddeler çıkarılmış, anlaşılabilirliği artırmak için bazı ifadelerde düzenlemeler yapılmıştır. Görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla, anket için deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada, anketin katılımcılar tarafından anlaşılır olup olmadığı değerlendirilmiş, anket maddelerinin açık ve net olması için geri bildirimler dikkate alınarak gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

Programın Geliştirilmesi Aşamasında Alınan Etik Önlemler. Yükseköğretim Kurulu (YÖK, 2024) tarafından hazırlanan Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber kapsamında yapay zeka kullanımına ilişkin olarak gerçekleştirilen faaliyetlerde şeffaflığın esas olması, verilerin kontrol edilerek kullanılması, dürüstlük ve etik kurallara uyulması vurgulanmıştır. Buna göre, e-mentörlük programı kapsamında geliştirilen içerikte kullanılan yapay zekaya ilişkin olarak:

- E-mentörlük program kapsamında asenkron içerikte yer alan videoların hazırlanması aşamasında araştırmacının hazırladığı metinlere uygun olarak Canva web sitesi aracılığıyla ilgi çekici ve motivasyonu artırıcı görseller ve videolar bulunmuştur.
- Araştırmacı tarafından kazanımlara yönelik hazırlanan videolarda seslendirme metinlerinin seslendirilmesinde voicemaker, natural readers, narekeet, eleven labs gibi yapay zeka araçları kullanılmıştır.
- Oluşturulan ses dosyaları ile Canva üzerinden hazırlanan videoların uyumu araştırmacı tarafından sağlanmıştır.
- Videolarda program boyunca uyum ve ilgi çekiciliği artırmak için Canva uygulaması üzerinden seçilen müzikli ses dosyaları videoların giriş ve çıkışlarında kullanılmıştır.

- Videolarda kullanılacak sesler için BBC sounds effects kullanılmıştır.
- Web sitesinin tasarlanması aşamasında websitesinde kullanılacak resimler araştırmacı tarafından tanımlanarak bing image creator aracılığıyla tasarlanmıştır.

Araştırmada Alınan Etik Önlemler. Araştırmayı yürütmek için Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden Etik Kurul Onayı (EK-1) alınmıştır. İhtiyaç analizi görüşmelerini gerçekleştirmeden ve anketi dağıtmadan önce görüşmeleri kaydetmek ve toplanan verileri bu tez için kullanmak üzere bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla izin alınmıştır. Açıkça izin alınmayan hiçbir veri kullanılmamıştır.

Araştırmacının Rolü

Araştırmacının kişisel değerlerini, geçmişini, araştırma sürecine katılımını ve süreç boyunca algılarını etkileyebilecek deneyimlerini açıkça belirtmesi nitel araştırmalarda çok önemlidir (Creswell, 2009, s. 177). Nitel araştırmacı, verileri toplayan pasif bir gözlemci olmanın yanı sıra verileri analiz eden ve anlamlandıran aktif bir katılımcıdır (Meriam, 1998). Sonuç olarak, araştırmacının geçmişi, çalışmaya katılım yöntemi ve sonuçları yorumlama yöntemine ilişkin kapsamlı ayrıntılara yer verilmesi kritik önem taşır. Bu, araştırmanın güvenilirliğini ve nesnelliğini artıracaktır.

Hacettepe Üniversitesinde İngilizce öğretmenliği lisans eğitimimi tamamladıktan sonra 2011 yılından sonra iki farklı yükseköğretim kurumunda Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık biriminde öğretim görevlisi olarak çalıştım. Bu süre zarfında İngilizce hazırlık biriminin başkanlığı da dahil olmak üzere, akademik koordinatörlük, idari koordinatörlük ve kurslar koordinatörlüğü gibi çeşitli görevlerim oldu. Dolayısıyla, üniversitelerin hazırlık okullarındaki eğitim programları hakkında daha fazla bilgi edinme şansım oldu. Yüksek lisans ve doktora çalışmalarım sırasında öğretim programı geliştirme ve özellikle öğretmen eğitime olan ilgim arttı. Dünya'da çeşitli öğretmen eğitimi programları, öğretmen eğitime yön veren paradigmlar, teknolojinin eğitim ve öğretim programlarına entegrasyonu çalışmak istediğim konular arasında yer aldı.

Bu çalışma kapsamında, e-mentörlük programının oluşturulmasına yön verecek teorik çerçeveyi belirlemek için hizmet öncesi öğretmen eğitimi ve mentörlük konularını

incelenmiştir. Mevcut literatür, bu alanda program geliştirme çalışmalarının genellikle yetersiz olduğunu ve Türkiye'de eğitim programları alanında kariyerinin başındaki öğretmenler için bir mentörlük programının iyi araştırılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, mentörlük konusu ve uygulama prosedürünü derinlemesine ve çeşitli açılardan tartışmak araştırmacının amaçlarıdır.

Programı oluşturmak için öncelikle İngilizce öğretmenlerinin kariyerlerinin başında karşılaştıkları zorluklar ile ihtiyaçlar anlamaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, mesleğin başındaki İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı zorlukları ve bunların üstesinden gelmek için nasıl bir program geliştirilebileceğini incelenmiştir.

Görüşmeler boyunca katılımcılarla güven inşa etmek için, veri toplama aşamasında öncelikle kendi geçmişimi ve öğretmenlik deneyimlerimi paylaştım. Bu yöntem, katılımcıların beni hem bir meslektaş hem de bir araştırmacı olarak görmelerini sağladı ve daha samimi ve açık bir sohbet ortamını teşvik etti.

Adaylık sürecinde karşılaşılan en önemli zorluklardan biri sınıf yönetimi olduğu için, e-mentörlük programı bu konuya odaklanarak geliştirilmiştir. Programın amacı, öğretmen adaylarının kariyerlerinde ilerlemelerine yardımcı olmak ve mentörlük desteğiyle sınıf yönetimi becerilerini güçlendirmektir. E-mentörlük programı, bu hedef doğrultusunda tasarlanmıştır.

Araştırma süresince tarafsızlık ilkesine özen gösterilmiş ve çalışmanın her aşamasında kişisel deneyimlerin, mesleki geçmişin ve önyargıların araştırma süreci üzerindeki olası etkileri açıkça tartışılmıştır. Bu yaklaşım, yeni öğretmenlerin kariyerlerinin erken dönemlerinde desteklenmesine yönelik daha kapsamlı ve tarafsız bir bakış açısı geliştirmeyi hedeflemiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma verilerinden elde edilen nicel ve nitel bulgular ile yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde ihtiyaçları nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Bu amaçla aday öğretmenlerin ihtiyaçlarının tespiti için yapılan literatür incelemesi ile odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular ve Aday İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler Anketi aracılığıyla elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlik mesleğin ilk yıllarındaki ihtiyaçlarına yönelik bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması sonucunda aday İngilizce öğretmenlerinin sorunlarının incelendiği çalışmalarda ağırlık verilen konu alanları belirlenmiştir. Aday öğretmen eğitimi ile ilgili çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları ile Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri incelenmiştir. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde mesleki bilgi, mesleki beceri ve uyum başlıkları altında ilgili konular sıralanarak literatürde en çok yer alan sorunlar belirlenmiştir.



Şekil 13. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Çerçevesinde Oluşturulan Aday Öğretmenlik Sürecinde Yaşanan Sorun Alanları

Literatürde yer alan İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin çalışmaların kapsamlı bir incelemesi tezin ilgili araştırmalar bölümünde yer verilmiştir. Literatür incelemesi sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) çerçevesinde ele alınmıştır (Şekil 13). Aday İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları güçlüklerin incelendiği çalışmalar taranmış, ulusal ve uluslararası literatürde sıklıkla yer alan sorun alanları belirlenmiştir. Aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları problemler ile ilgili diğer çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları titizlikle incelenmiştir.

Mesleğin ilk yıllarında İngilizce öğretmenleri bir yandan yabancı dil eğitimi konusunda çeşitli sorunlarla diğer taraftan mevcut olan profesyonel destek biçimleriyle ilgili sorunlar nedeniyle pedagojik yolculuklarında zorluklarla karşı karşıya kalır. Veriler, öğretmenlerin zorluklara uyum sağlama eğiliminde olduklarını ve yapmak istediklerini ya da uygun gördüklerini yapmaktan vazgeçmeyi tercih ettiklerini göstermektedir (Salı ve Keçik, 2018). Yeni başlayan öğretmenler genellikle iletişimsel yöntemleri ve öğrenci odaklı yaklaşımlar gibi başarılı dil öğrenme ve öğretme deneyimlerinde önemli olan prensiplerden birçoğundan feragat ettiklerini belirtmişlerdir. Yeni başlayan öğretmenlerin kendileri için güvenli pedagojik alanlar oluşturma konusunda stratejiler geliştirdikleri görülmektedir.

Buna göre adaylık sürecinde İngilizce öğretmenleri, Mesleki Beceri başlığı altında yer alan eğitim öğretimi planlama (Güvendir, 2017; Gungor, Akcan, Werbinska, Ekiert, 2019; Yazan, 2016), öğrenme ortamlarının oluşturulması (Gungor, Akcan, Werbinska, Ekiert, 2019; Salı & Kecik, 2018), öğrenme-öğretme süreçlerini yönetme (Akbulut, 2007; Akcan, 2016; Güvendir, 2017; Gungor, Akcan, Werbinska, Ekiert, 2019; Salı & Kecik, 2018) gibi konularda çeşitli zorluklar yaşamışlardır.

Eğitim öğretimi planlama başlığı altında yer alan konu alanlarında ders planlarını hazırlama, uygulamada yaşanan zorluklar (Septiani et al., 2019) ile ders materyali hazırlama (Karataş & Karaman, 2013) ve programı uyarlama konusunda teorik bilgilerin pratikle uyuşmaması (Bulut Albaba, 2017; Gungor, Akcan, Werbinska, Ekiert, 2019) çeşitli araştırmalarda zorluklar olarak ele alınmıştır. Ayrıca öğretim materyallerinin eksikliği (Akcan, 2016; Gürbüz, 2022; Salı, 2008; Salı & Kecik, 2018) önemli bir sorun olarak bildirilmiştir. Adaylık sürecinde İngilizce öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin yaşadıkları zorluklara dair bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme başlığında yer alan sınıf yönetimi konusu çeşitli çalışmalarda yaşanan zorluklardan biri olarak ele alınmıştır (Gürbüz, 2022; Salı, 2008; Akcan, 2016; Veenman, 1984; Akçor ve Savaşçı, 2020). Ayrıca, sınıf disiplini sağlama ve sürdürme (Salı, 2008; Salı ve Kecik, 2018) öğrenci sayısının çok yüksek olması ve öğrenci devamsızlığı (Hocaoğlu ve Kırkgöz, 2021) da literatürde yer alan güçlüklerdendir.

Öğrencilerin motivasyonunun yönetilmesi, motivasyonu sağlama ve sürdürmeye ilişkin olarak düşük motivasyonlu öğrencilerle çalışma (Gürbüz, 2022; Akcan, 2016) ve öğrencilerin ilgisini sağlama (Çelik, 2019; Akcan, 2016; Salı, 2008) konuları önemli kaygılar olarak ele alınmıştır. Bunların yanı sıra zamanı yönetmek ve öğrenci katılımını sağlamak (Salı, 2008), öğrenci ile ilgili ve pedagojik alan bilgisi ile ilgili mücadeleler (Akçor ve Savaşçı, 2020) ve öğretim tekniklerini ve materyallerini etkili kullanma (Salı, 2008), kalabalık sınıflarla çalışma (Hocaoğlu, 2019; Salı, 2008; Veenman, 1984) konuları öğretmenlerin mesleki beceri konusunda yaşadıkları güçlüklerdir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler Çerçevesinde (MEB, 2017) yer alan tutum ve değerler başlığı milli, manevi değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim konuları çalışma kapsamında öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunların incelenmesi nedeniyle uyum başlığında incelenmiştir. Uyum

başlığı altında iletişim, okula ve çevresine uyum ve mesleki gelişime ilişkin literatür incelenmiştir.

Akçor ve Savaşçı (2020), mesleğe yeni başlayan Türk İngilizce öğretmenleri için esas zorlukların mesleki ve sosyal uyum ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bekdemir'e (2019) göre kişiler arasındaki ilişkiler ile sosyal uyum sorunları İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklardandır. Çalışmaya başladıkları bölgede sosyo-kültürel yapıya uyum sağlama (Güvendir, 2017) ve kültürel farklılıklarla başa çıkma (Bekdemir, 2019) konuları ile kendi memleketlerinden mahrumiyetin yarattığı çevre sorunları (Bekdemir, 2019) ve ideolojik meseleler (Bekdemir, 2019) de öğretmenlerin karşılaştığı diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Meslektaşlar, müdürler, danışmanlar ve velilerle yaşanan kişiler arası sorunlar (Bekdemir, 2019; Salı ve Kecik, 2018) öğretmenlerin en önemli sorunlarından biridir. Ayrıca, mobbing, hiyerarşik yapı ve kurumsal uyum gibi konular da öğretmenlerin karşılaştığı diğer önemli zorluklar arasındadır (Bekdemir, 2019).

Öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel geçmişleri (Gürbüz, 2022; Hocoğlu, 2019) farklı kültürel bölgelerde çalışma ve sosyal uyum sorunları (Güvendir, 2017; Bekdemir, 2019), yeni öğretmenlerin sosyal uyum zorlukları (Akçor ve Savaşçı, 2020) gibi zorluklar da literatürde yer almaktadır. Mesleki gelişim fırsatlarının ve desteklerin yetersizliği (Salı, 2008; Salı ve Kecik, 2018; Bulut Albaba, 2017; Akçor ve Savaşçı, 2020) ve sürekli psikolojik ve profesyonel destek ihtiyacı (Karataş ve Karaman, 2013) Türkiye bağlamında İngilizce öğretmenleri tarafından en sık karşılaşılan durumlardır. Velilerle ilişkilerde yaşanan problemler (Veenman, 1984), velilerin ilgisizliği ve yüksek beklentileri (Hocoğlu, 2019; Güvendir, 2017; Veenman, 1984), ebeveyn kayıtsızlığı (Hocoğlu ve Kırkgöz, 2021) velilerle ilgili yaşanan zorluklar öğretmenlerin mesleki uyumlarını zorlaştıran etkenlerdendir. Son olarak, öğretmenlerin yakın okul topluluğunun muhafazakar ve baskıcı tutumlarıyla başa çıkmak zorunda kalmaları (Bulut Albaba, 2017), idarenin geleneksel ve kısıtlayıcı tutumu (Hocoğlu, 2019; Çelik, 2019; Bulut Albaba, 2017) uyum sürecini zorlaştırmaktadır.

Literatürde yer alan diğer sorun alanları ise şu şekilde gruplanabilir:

- Sınıf Dışı Sorumluluklar: Almanca veya Türkçe dersleri vermek ve idari işler gibi ek sorumluluklar üstlenmek (Salı, 2008; Senom vd., 2013).
- Teknolojik Malzeme ve Altyapı Eksikliği: Öğretmenler, teknolojik altyapı eksikliği nedeniyle zorluklarla karşı karşıyadır (Bekdemir, 2019).

- Öğretmen Kimliği ile İlgili Güçlükler: Öğretmenlerin profesyonel kimliklerini belirleme sürecinde karşılaştıkları zorluklar (Akçor ve Savaşçı, 2020; Karataş ve Karaman, 2013).
- Sınıfların kalabalıklığı öğretim sürecini zorlaştırmaktadır (Hocaoğlu ve Kırkgöz, 2021).
- Bağlama Özel Faktörler: Yüksek riskli sınav sistemi ile eğitim uygulamaları arasındaki farklılıklar (Gungor, Akcan, Werbinska, Ekiert, 2019).
- Finansal Sorunlar: Öğretmenlerin maddi sorunları (Bekdemir, 2019; Güvendir, 2017).
- Öğretmen Eğitimi Programlarının Yetersizliği (Fantilli ve McDougal, 2009; Hocaoğlu ve Kırkgöz, 2021).

Bu zorluklar, öğretmenlerin mesleki uyum süreçlerini ve performanslarını olumsuz yönde etkileyen önemli faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Odak Grup Görüşmeleri ve Aday İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler Anketinden Elde Edilen Bulgular

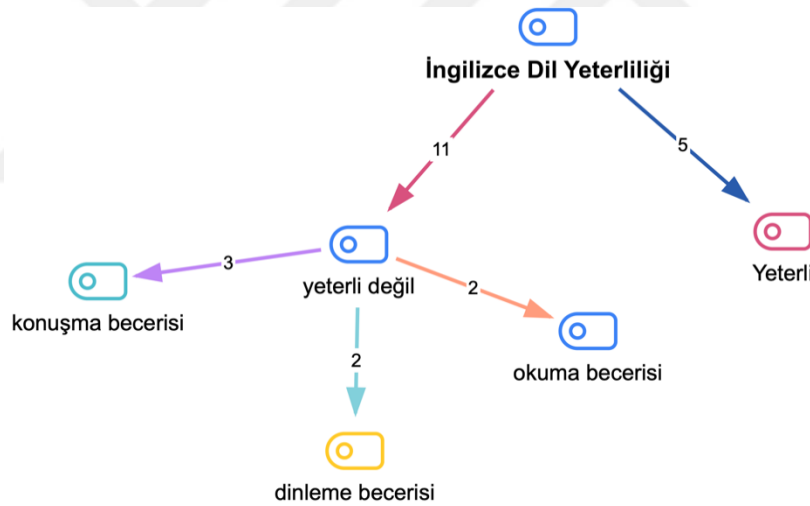
Araştırmanın birinci aşamasının veri toplama araçları ile aday İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Öncelikle odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Mesleki bilgi başlığı altında alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi altında sorulara yer verilmiştir. Mesleki beceri altında öğretim süreçlerini planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretimin yönetimi, ölçme-değerlendirmeye yer verilmiştir. Mesleğe uyum başlığı altında ise iletişim ile okula ve çevresine uyum ve mesleki gelişim ile ilgili sorulara yer verilmiştir.

Görüşme formunun ilk bölümünde aday öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, mezuniyet yılı ve işe başlama yılı gibi demografik bilgilerine yönelik sorular hazırlanmıştır. Son bölümünde ise iyi bir mesleki gelişim programının neleri kapsaması gerektiğine ilişkin aday öğretmenlere görüşü sorulmuştur. Birinci, ikinci ve üçüncü odak grup görüşmelerinde ilkökul, ortaokul ve lise olmak üç farklı kademede öğretmenler ile görüşülmüş ve her bir kademe için ayrı ayrı analiz edilen bulguların benzerliğinden

görüşmelerin bütün kademeler için gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin ortak analiz edilmesine karar verilmiştir.

Mesleki Bilgi. Mesleki bilgi kapsamında odak grup görüşmelerinde aday öğretmenlere alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisine yönelik sorular sorulmuştur. Alan bilgisine yönelik olarak öncelikle öğretmenlerin İngilizce dil yeterliliği konusunda görüşleri alınmış, alan eğitimi bilgisine yönelik olarak İngilizce öğretim programında desteğe ihtiyaç duyduğu konular ile iyi olduklarını düşündükleri alanlar sorulmuştur. Son olarak, mevzuat bilgisi için yasa ve yönetmeliklere yönelik sorular yer almıştır.

Alan bilgisi. Bu alt temaya ait elde edilen kodlar Şekil 15. Hiyerarşik kod alt kod modelinde yer almaktadır. Bu kategori altındaki kodlar aşağıda detaylandırılmıştır.



Şekil 14. Mesleki Bilgi – Alan Bilgisine İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Şekil 14’de görüldüğü üzere İngilizce dil yeterliliği konusunda katılımcıların görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Bazıları kendilerini yeterli görürken, bazıları eksikliklerinin olduğunu düşünmektedir. Konuşma becerisi, özellikle günlük konuşmalarda yeterli olduğunu belirtenler olsa da akademik veya ileri düzey konuşmalarda kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını ifade edenler de vardır. Dinleme becerisinde de zorluklar yaşandığı, bağlamdan kelime çıkarma konusunda problemler

olduğu belirtilmiştir. Okuma becerisinde, okuduğunu anlama konusunda eksiklikler olduğu vurgulanmıştır. Yazma becerisi konusunda ise, akademik yazma alanında kendilerini yeterli görmedikleri ifade edilmiştir. Genel olarak, İngilizce dil yeterliliği konusunda katılımcıların kendilerini farklı düzeylerde değerlendirdikleri, bazı becerilerde daha güçlü olduklarını, bazı becerilerde ise eksikliklerinin bulunduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır.

Birçok katılımcı, İngilizce yeterlilikleri hakkında belirsizliklerini dile getirmekte, özellikle dinlediğini anlama ve konuşma gibi alanlarda becerilerinin zayıfladığını veya eskisi kadar güçlü olmadığını düşünmektedir. Birçoğu, günlük iletişimin üstesinden gelebilmelerine rağmen akademik metinleri tam olarak anlamakta veya daha karmaşık konuşmalar yapmakta zorlanarak, ileri düzey İngilizce ile ilgili sıkıntılar yaşadıklarını belirtmektedir.

KPSS'ye çalışmaya başladığınız anda dört yetenek köreliyor. Üniversite son sınıftaki halimi düşünsem üniversitede canavardım. KPSS kâğıt üstünde olduğu için eski halim yok. (L1)

Açıkçası iyiydi, üniversitede baya iyiydi. Okullara başladık körelme olduğunu düşünüyorum. Dil sınıfı da var bana henüz denk gelmedi. Soru getirdiklerinde bunlar olmalı diyoruz. (L2)

Öncelikle çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü maalesef dil öğretimi Türkiye'de ve özellikle bazı okullarda sıkıntılı oluyor. Küçük yerlerde özellikle çok da farklı oluyor. (İ3)

Görüşme verileri, odak grup tartışmalarına katılan bazı öğretmenlerin, o dönemde daha güçlü dil becerilerine sahip olmalarına rağmen, üniversiteden mezun olduktan sonra İngilizce yeterliliklerinin azaldığına inandıklarını göstermektedir. Genel olarak bazı katılımcılar dört beceride de İngilizce becerilerine güvenirken, diğerleri özellikle konuşma ve yazma gibi üretken becerilerde iyileştirilmesi gereken belirli alanlar tespit etmektedir. İngilizce alan bilgisinde yetkin olan öğretmenler, hem İngilizcenin iyi bir rol modeli olarak ve hem de öğrencilere uygun dil girdisi sağlama becerisi de dahil olmak üzere çeşitli avantajlara sahiptir (Richards, Conway, Roskvist, Harvey, 2013). Diğer bir taraftan, düşük dil yeterliliği, öğretmenlerin İngilizce öğretmesini, öğrenciler tarafından yapılan hataların tespit edilmesini zorlaştırabilir ve zaman içinde devam eden dil problemlerine neden olabilir (Farrell ve Richards, 2007; Richards, 2017).

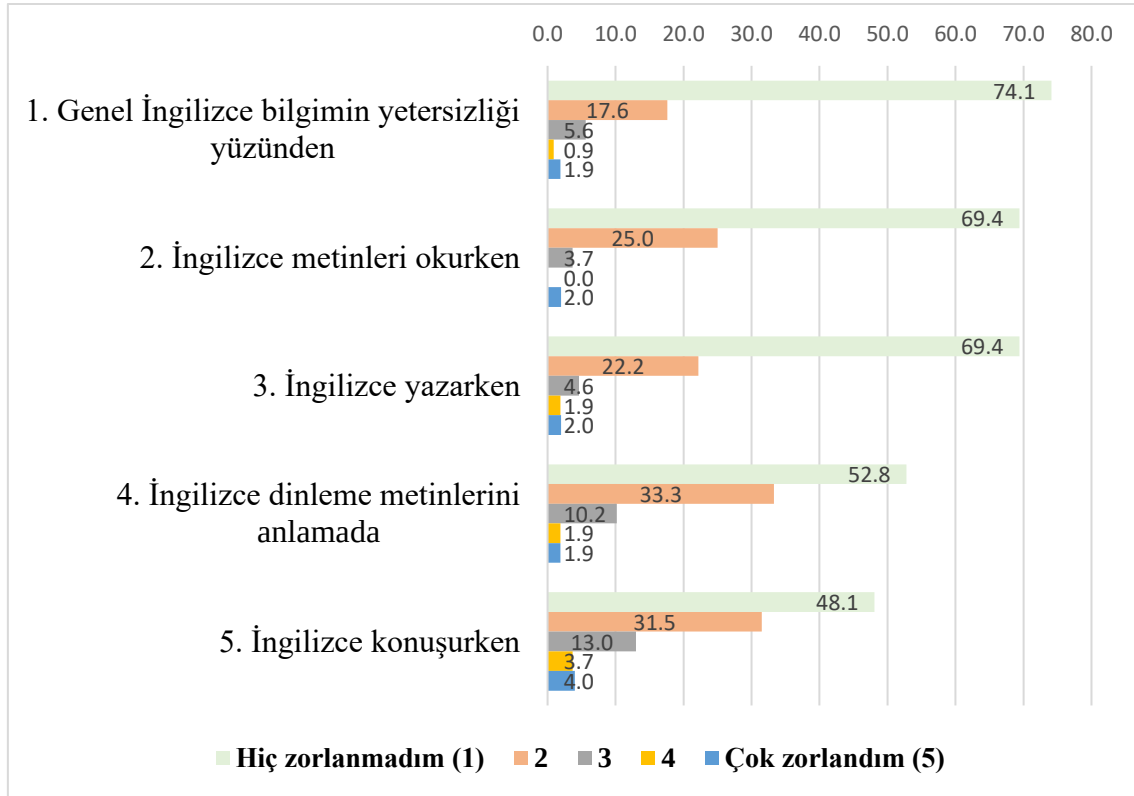
İngilizce öğretmenleri İngilizcenin kullanımında yetkin olmalıdır (Farrell ve Richards, 2007) ve kendilerine olan güvenleri, ne kadar yetkin olduklarına inandıklarından büyük ölçüde etkilenir (Eslami ve Harper, 2018; Kamhi-Stein, 2009). Yabancı dil öğretmeni öz yeterliliği üzerine yapılan çalışmalara göre, kişinin öz algısı davranışını, motivasyonunu ve hatta öğretim sonuçlarını etkileyebilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Wyatt, 2018).

Günlük konuşmalarda evet, ama ileri düzey konuşmalarda kendimi ifade edemediğim oluyor açıkçası.. (İ1)

Ayrıca dil yeterliliği konusunda özellikle üretim gereken becerilerde öğretmenlerin kendilerini daha zayıf hissettikleri söylenebilir. Çalışmanın bu bulgusu İngilizce öğretmenleri dil bilgisini güçlü bir yön olarak ifade edildiği çalışmalar (Medgyes, 1999; Moussu, 2018), ve ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin genellikle konuşma becerilerine ve akıcılıklarına daha az güvendiğinin ortaya konulduğu çalışmalarla (Arva ve Medgyes, 2000) benzerdir.

Odak grup tartışmalarından elde edilen bir diğer önemli bulgu da öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerini anlamalarını sağlamak için sınıfta kullandıkları dili basitleştirmek zorunda hissetmeleridir. Bu bulgu, öğretmenlerin ders sırasında karmaşık yapılar ve jargon kullanmak yerine öğrencilerin anlamlandırmasını sağlamak için basitleştirme yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Aday Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler anketine yanıt veren 106 öğretmenin görüşlerine göre alan bilgisine yönelik görüşlerine ilişkin yüzdeler Şekil 16'da verilmiştir.



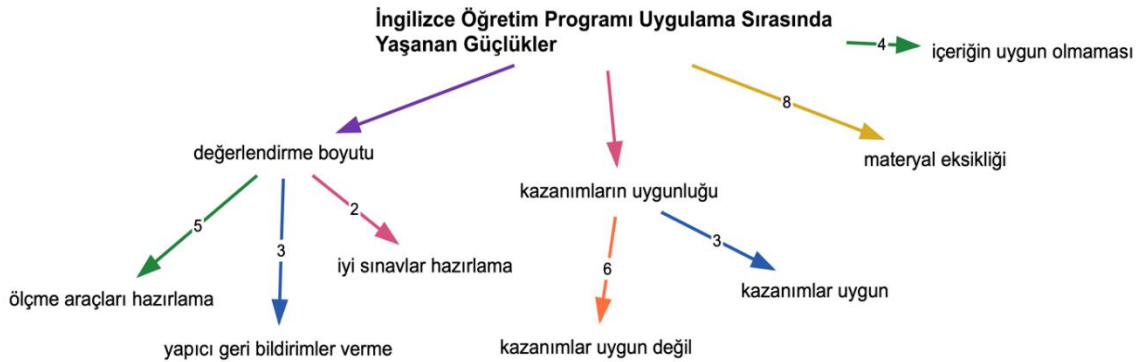
Şekil 15. Mesleki Bilgi Alan Bilgisine İlişkin Anket Verileri (%)

Şekil 15’de alan bilgisi ile ilgili 5 anket maddesi ve anketi doldurarak çalışmaya katılan 106 öğretmenın alan bilgisi nedeniyle yaşadıkları güçlüklerle ilişkin yüzde bilgileri verilmiştir. Anket maddeleri, alan bilgisine yönelik olarak genel İngilizce bilgisi ile dört dil becerisinin her birine yönelik ne derecede zorlandıkları sorulmuştur. Buna göre, aday İngilizce öğretmenleri genel İngilizce yeterlilikleri nedeniyle zorlanmadıklarını belirtsele de, en çok konuşma becerileri alanında zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Anket bulguları odak grup görüşmelerinde İngilizce konuşurken kendini ifade etmekte zorlandıkları bulgusuyla örtüşmektedir.

Birçok çalışma konu alanında uzmanlığın nitelikli bir eğitim için ne kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu alandaki kilit isimlerden biri olan Lee Shulman (1986), etkili bir eğitim için konuyu tam olarak anlamanın ne kadar gerekli olduğunu açıklamak üzere ‘pedagojik alan bilgisi’ kavramını geliştirmiştir. Konu alanı uzmanlığının nitelikli eğitim için gerekli olduğu ve öğretim becerilerinin etrafında inşa edildiğı temel taşı olarak hizmet ettiğı düşünöldüğünde öğretmenlerin İngilizce dil yeterlilik eksikliği, başarılı öğretimin önündeki en büyük engellerden biri olarak (Butler, 2004) ele alınmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin alan bilgisi konusunda yeterli olduklarını düşünmeleri son derece önemlidir. Çalışmanın bulguları Tayvan, Japonya ve Kore’deki öğretmenler,

ilköğretim İngilizce öğretmenleri yeteneklerinin yine de gereksinimleri karşılamak için yetersiz olduğuna inandıklarının (Butler, 2004 ve Lee, 2009) ortaya konduğu çalışmalarla uyumludur. Öğretmenlerin öğretme becerilerine duydukları güven, yeterlilik düzeylerinden doğrudan etkilenir (Chacon, 2005; Eslami ve Fatahi, 2008). Dolayısıyla alan bilgisi konusunda öğretmenlerin kendilerini yeterli görmesi öğretimlerine yönelik özgüveni de artıracığından kritik öneme sahiptir.

Alan Eğitimi Bilgisi. Odak grup görüşmelerinde mesleki bilgi kapsamında alan eğitimi bilgisine yönelik olarak mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ‘İngilizce öğretim programında kendinizi yetkin hissettiğiniz ve uygulanması sırasında desteğe ihtiyaç duyduğunuz boyutlar nelerdir?’ sorusu sorulmuştur. Aday öğretmenlerin görüşlerinden alt temalar ve kodlar türetilmiştir. Aşağıdaki hiyerarşik kod alt kod modeline göre, alan eğitimi bilgisi alt teması için elde edilen kodlar aşağıdaki gibidir.



Şekil 16. Mesleki Bilgi – Alan Eğitimi Bilgisine Ait Hiyerarşik Kod-Alt Kod Görüntüsü

Şekil 16’da görüldüğü gibi İngilizce öğretmenleri programın uygulanması sırasında içerik kısmına yönelik hem içeriğin uygun olmaması hem de materyal eksiklikleri konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Kitaplardaki etkinliklerin ve içeriklerin yetersiz olması, öğrencilerin seviyesine uygun olmaması, dinleme ve konuşma becerilerinin yeterince geliştirilememesi gibi sorunlar yaşanmaktadır.

Öğretmenlerin İngilizce öğretim programı uygulama sırasında yaşadıkları güçlüklerden bir tanesi materyal eksikliğidir. Öğretmenler, ders kitaplarındaki egzersizlerin ve metinlerin yetersiz olduğunu, özellikle öğrencileri sınava yönelik hazırlarken kitaptaki içerikleri atlamak zorunda kaldıklarını belirtmektedir. Dinleme ve konuşma etkinliklerini yeterince yaptıramadıklarını, daha çok kelime ağırlıklı ve sınava

yönelik bir yaklaşım izlediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklarını yeterli bulmadıkları için tüm etkinlikleri başka kaynaklardan hazırlamak zorunda kaldıklarını belirtmektedirler.

Öğretim programlarıyla ilgili ihtiyaç duyabileceğim şey aslında materyal ihtiyacı olabilir, çünkü çocuklara bazı kazanımları sağlamaya çalıştığımızda materyaller eksik kalabiliyor, girdiğimiz yaş grubuna göre biraz daha renkli ve hareketli bir şeylerin olması onlar için daha etkili olabiliyor. (İ2)

Hangi içerikleri öğreteceği mi pek belirtmiyor kitap. Hocam kitabı kullanmaya kalkarsam ben iki saatte biter yani kitap çok kötü, çok zayıf fakir nasıl anlatayım bilemedim yani kötü etkinlikler. ... ben mekanik aktivitelere ihtiyaç duyuyorum. Kitaplarda hiç mekanik aktiviteler yok. ... cümlelerin sırası için benim üretebilecek mekanik aktivitelere ihtiyacım var. Bunlar kitaplarda yok ki. (İ4)

Kazanımlarla materyalleri karşılaştırdığımda bence de yetersiz. Kitap içeriği yetersiz, o yüzden kendim materyal hazırlamak zorunda kalıyorum. Listeningleri kendim hazırlıyorum. Bi öğrenci olarak benim de ilgimi çekmezdi bu kitaplar. Tüm kazanımları tek bir kitapla verebileceğimi düşünmüyorum. (O3)

Öğretmenler, kazanımlarla materyallerin uyumlu olmadığını, kitap içeriklerinin yetersiz olduğunu ve bu nedenle kendilerinin materyal hazırlamak zorunda kaldıklarını vurgulamaktadırlar. Ayrıca, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekecek, renkli ve hareketli materyallere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Bununla birlikte, öğretim programının kendilerine yol gösterici olduğunu, ancak kitapların yetersiz kaldığını ve bu nedenle kendi materyallerini hazırlamak zorunda kaldıklarını dile getirmektedirler.

Mesela o kitap gerçekten güzel değil ama ben kitabı bir noktaya kadar kullanmak zorundayım. Başka materyalim yok. Olsa ben de yüzüne bakmazdım. Ama maalesef ben kullanıyorum işte. (O2)

Bu bulgular, İngilizce öğretmenlerinin özellikle ders kitaplarının içerik açısından yetersiz olması nedeniyle kendi kaynaklarını oluşturmaları gerektiğini vurgulayan (Kırkgöz, 2008) çalışmalarla benzerdir. Küçükler ve Kodal'ın (2019) araştırmasına göre, eğitimciler öğrencilerin ilgisini çekecek ilgi çekici ve dinamik kaynaklara ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple İngilizce öğretmenleri mevcut kaynakların yetersiz olduğunu düşünmekte ve öğrencilerin öğrenme sürecine ilgisini çekmek için yeni kaynaklar aramaktadır.

Şekil 16'da görüldüğü gibi bir diğer sorun alanı kazanımlara yöneliktir. Görüşmeye katılan öğretmenler çalıştıkları düzeylerde genellikle kazanımların uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, İngilizce öğretim programındaki kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirttikleri görülmektedir. Öğrencilerin ilkokul veya ortaokul seviyesinden yetersiz bir şekilde gelmesi nedeniyle, öğretmenler kazanımları basitleştirmek ve konuları sadeleştirmek zorunda kalmaktadır. Öğrenci seviyesinin kazanımları karşılayamaması, öğretmenlerin üst seviye konulara geçememesine neden olmaktadır. Buna ek olarak, öğretim programlarının ve Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği kazanımların, öğrenci seviyesi yüksek olduğunda yeterli olduğu; ancak gerçek sınıf ortamında uygulanamadığı vurgulanmaktadır.

... 11. Sınıflar için konuşayım. Kazanımlarına bakıyorum. Kitabımıza bakıyorum. Uygulama kısmına gelince öğrencilerin seviyesinin onu yapabilecek seviyede olmadığını görünce basitleştirmeliyim gibi oluyor. Kazanımlarla öğrencilerin seviyesi uyuşmadığı için materyaller de etkisiz hale geliyor. Benim en çok zorlandığım şeylerden biri bu. Realite ile bize sunulan şey kesinlikle uyuşmuyor diye düşünüyorum. (L3)

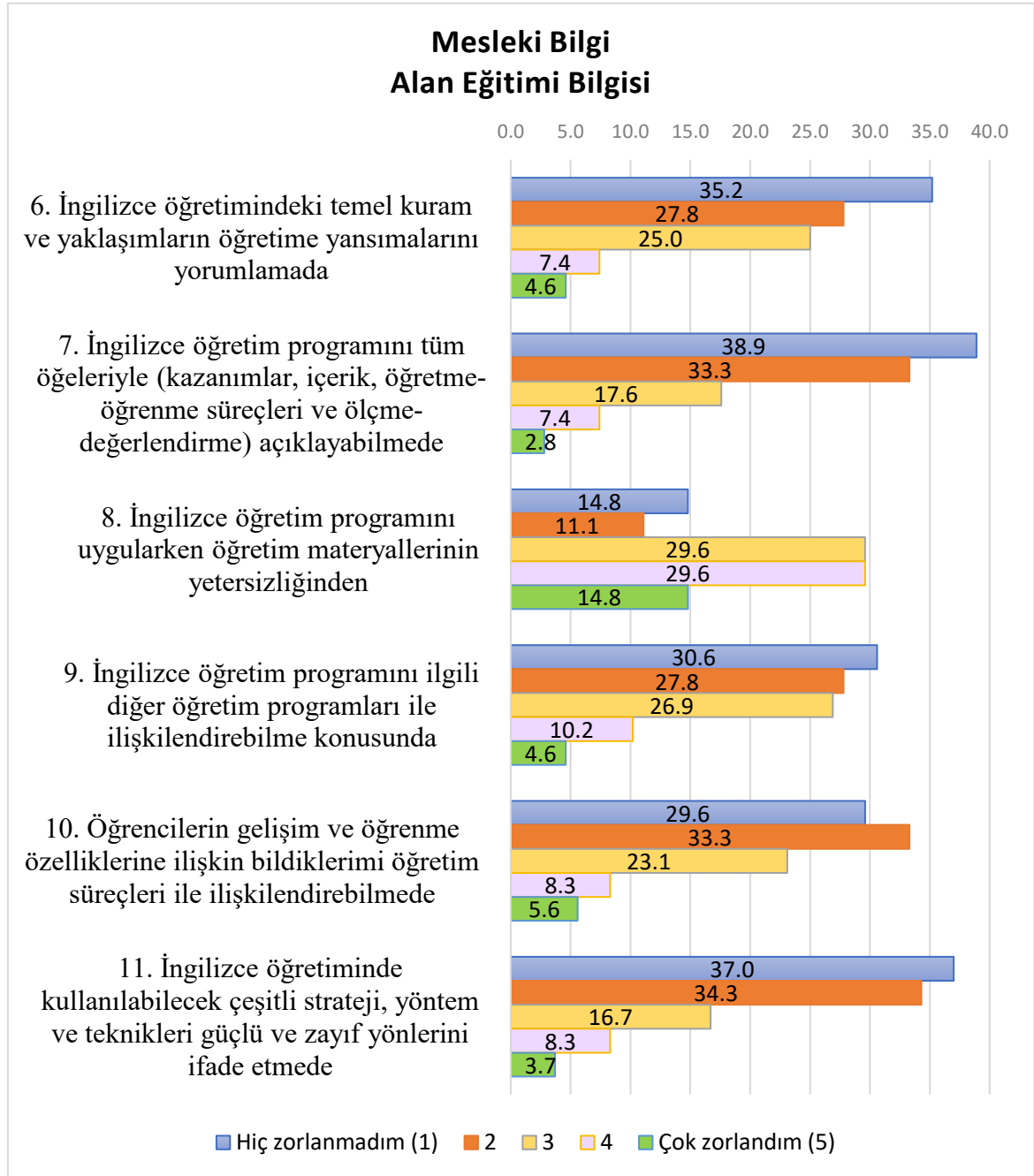
Ortaokuldan itibaren çocuklar bu kazanımların çok... Gramer ağırlıklı gidiliyor. Bu kazanımları çok takip edemiyorum, imkânsız geliyor. ... Alt kademedeki gelen öğrencilerin orada elde etmeleri gereken kazanımları edinmediğini görünce biz üst seviyeye çıkamıyoruz. Bu kez lisedeki kazanımları elde edemiyoruz. (L4)

Öğretim programları, MEB kazanımları öğrenci düzeyi iyi olduğunda yeterli. Sıkıntımız öğrenci profili doğu tarafında düşük, dolayısıyla MEB'in kazanımlarını uygulayamıyorum. (O2)

Ben kazanımların biraz daha gerçekçi olabilseydi eğer uygulanabileceğini düşünüyorum, kazanımlar çok üst üste ve sanki öğrenci robotmuş gibi sonra diğerine geçiyoruz diğerine geçiyoruz, kazanım yeni bile olsa bunu yapabilirse diğerlerine zaman kalmıyor. (İ1)

Görüşmelere katılan İngilizce öğretmenlerine göre, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri öğretim programı kazanımlarının gerisinde kalmaktadır. Bu bulgu Türkiye'de yapılan bazı çalışmaların bulguları ile tutarlıdır. Öztürk ve Aydın'a (2019) göre, öğrencilerin seviyesine göre çok karmaşık olduğu için öğretmenler İngilizce programını sadeleştirmektedir. Ayrıca Kırkgöz (2008), öğrenme hedefleri ile öğrenci seviyesinin uyumsuz olması nedeniyle öğretmenlerin daha kolay kazanımlara odaklanma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Demirtaş ve Erdem'e (2015) göre, bu durum öğretmenleri,

öğrencilerin mevcut yeterlilikleri ışığında kazanımları yeniden yorumlamaya zorlamaktadır.



Şekil 17. Mesleki Bilgi Alan Eğitimi Bilgisine İlişkin Anket Verileri (%)

Şekil 17’de alan bilgisi ile ilgili altı anket maddesi ve anketi doldurarak çalışmaya katılan 106 öğretmenin alan eğitimi bilgisi nedeniyle yaşadıkları güçlüklerle ilişkin yüzde bilgileri verilmiştir. Anket maddeleri, İngilizce öğretimindeki temel kuram ve yaklaşımların öğretime yansımaları yorumlamadan, öğrencilerin gelişim özelliklerinin

öğretim süreçleri ile ilişkilendirilmesine yönelik soruları kapsamıştır. Bu maddelere yönelik ne derecede zorlandıkları sorulmuştur. Buna göre, mesleğin başındaki İngilizce öğretmenleri alan eğitimi bilgisi konusunda zorlandıkları konulardan en yüksek yüzdeliğe sahip olan anket maddeleri:

- Madde 8: İngilizce öğretim programını uygularken öğretim materyallerinin yetersizliği
- Madde 10: öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bildiklerini öğretim süreçleri ile ilişkilendirme olarak yer almıştır.

Aday İngilizce Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlükler Anketi bulguları odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin, ders materyallerinin kazanımlarla yeterince uyumlu olmadığını ve kitapların içerik açısından eksik kaldığını dile getirerek, bu durumun kendilerini özgün materyaller üretmeye yönelttiği bulgusuyla benzerdir. Ayrıca, Salı ve Keçik (2018) İngilizce öğretmenlerinin materyal eksikliği ile ilgili sorunlar nedeniyle güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Şekil 17’de görüldüğü gibi odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler, öğrencilerin **değerlendirilmesinde** çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Sınavlar genellikle zümre öğretmenleri tarafından ortak hazırlanmakta ve öğretmenler sınıf içi değerlendirmeye ağırlık vermektedir. Ancak bazı öğretmenler sınıfın çoğunluğunun başarılı olamaması durumunda yeniden sınav yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bazı öğretmenler, öğrencilerin puanlarını düşürmemek için idareden uyarı almışlardır.

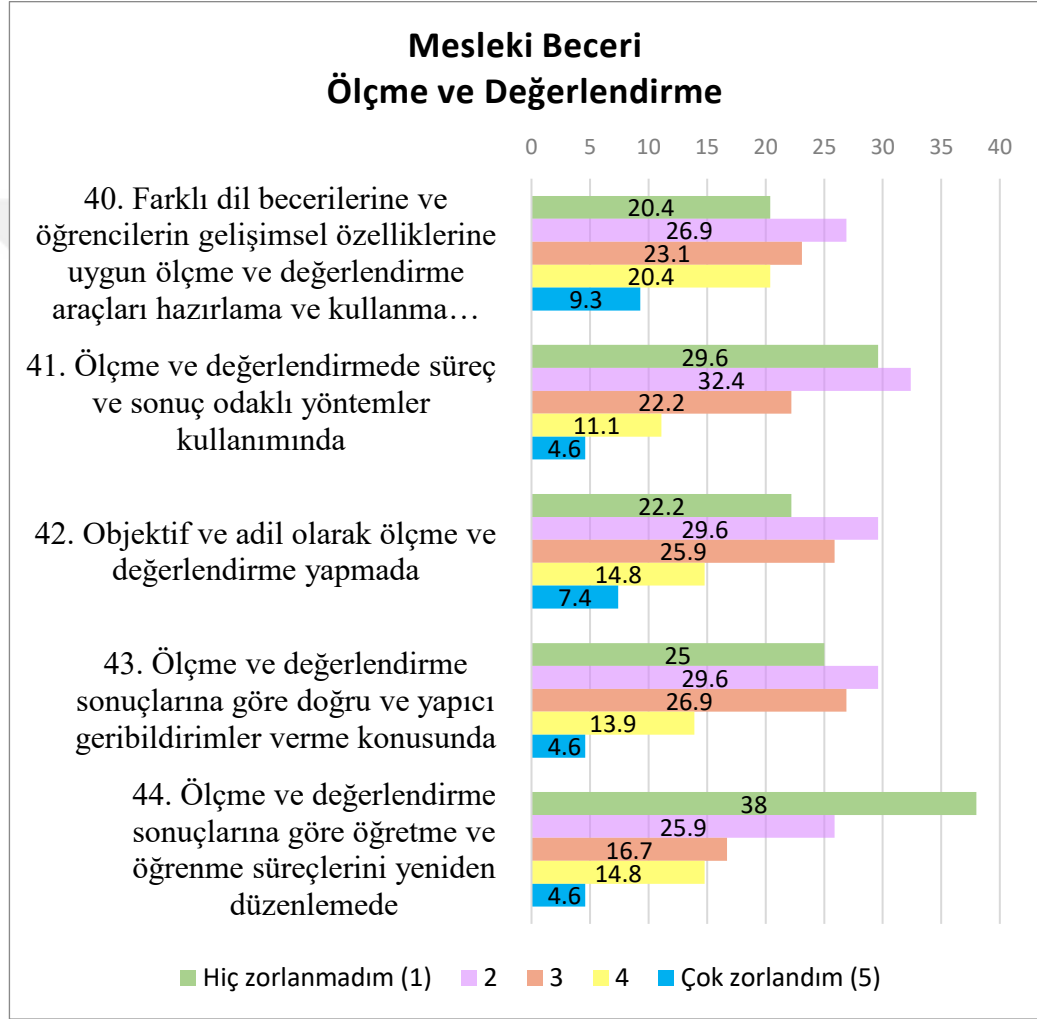
Birinci ve ikinci sınavlar ortak hazırlanıyor. Kendi kısmımda kalan şeyleri derste ne öğrendiysek onu ölçmeye çalışıyorum. Çoğunlukla sınıf içinde değerlendirmeye çalışıyorum. Quiz, yazılı değil, eski konuyla ilgili soru sorma, atıfta bulunma şeklinde. (L3)

Sınavı yapıyoruz diyelim, sınıf düşük aldı diyelim. Sınıfın yarısından çoğu 50’den fazla alması gerekiyor. Alamadıklarında yeniden sınav yapmak zorunda kalıyorum. Aynı sınavı yapacağımı söylediğim halde notlar çok artmıyor. İlk dönem cevapları vermeme rağmen yüksek alamıyorlardı, ikinci dönem artık onu da yapmayı bıraktım. (O2)

Her derste de bunu kontrol ediyorum ve kontrol ettiğimde tabi ki şevklerinin kırılmaması için hayır derse katılımlarını ve bu görevlendirmenin devamının gelmesi için pozitif değerlendirme yapmaya çalışıyorum. Onlara pozitif dönüt yapmaya çalışıyorum. Böyle yapınca en azından onlardan genel yönelim de pozitif olmuş oluyor. (İ2)

Soruları ben öğrencilere önceden veriyorum zaten. Cevabını öğrenin kendiniz gelin şeklinde oluyor seviyeleri düşük. Düşük olduğu için. (İ1)

Araştırmanın mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin değerlendirme konusunda yaşadıkları zorluklara ilişkin sonuçları, ilgili literatürde belirtilen diğer sorunlarla tutarlıdır. Araştırmalara göre, pek çok yeni öğretmen idari talepler ile adil not verme arasında bir uzlaşma sağlama baskısı yaşamaktadır.



Şekil 18. Mesleki Beceri- Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Anket Verileri (%)

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketinde Mesleki Beceri başlığında ölçme değerlendirmeyle ilişkin durumlar verilip aday öğretmenlerin ne derece zorlandığı sorulmuştur. Şekil 18'a göre;

- Madde 40: Farklı dil becerilerine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun araçlar hazırlamak ve kullanmak (yaklaşık %23,1'i (3) ve %20,4'ü (4) ve %9,3 (5))
- Madde 42: Objektif ve adil ölçme ve değerlendirme yapmak (; %29,6 (2) düşük zorluk bildirirken, %25,9 (3) ve %14,8 (4) daha yüksek zorluklar ve %7,4 (5)) belirtmiştir)
- Madde 43: Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak doğru ve yapıcı geri bildirim sağlamak (önemli bir kısmı (%26,9) orta düzeyde (3) ve %13,9'u (4) önemli düzeyde zorluk %4,6 (5) belirtmiştir) maddeleri en yüksek düzeyde zorlanılan maddeler olarak yer almıştır.

Bu durum, araçların farklı becerilere ve gelişimsel ihtiyaçlara uyarlanması konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Buna göre katılımcıların önemli bir kısmı, değerlendirmeye dayalı öğretimi uyarlama ve geri bildirim sağlama konusunda zorluklarla karşılaşmaktadır. Mesleğe yeni başlayan dil öğretmenlerinin değerlendirme uygulamaları üzerine yapılan bir araştırmaya göre, öğretmenler farklı zorluk seviyelerine sahip sınavlar oluşturmak için sıklıkla iş birliği yapmaktadır (Ramírez, 2020). Daha yüksek geçme oranlarını sağlamak için öğretmenler sınavları daha basit hale getirme baskısı hissedebilir. Ayrıca, Altun ve Gülay (2017) yeni atanan öğretmenlerin süreç temelli değerlendirmeler yerine ürün temelli değerlendirmelere odaklandıklarını ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin sınırlı kullanımını ifade etmiştir. Ek olarak yapıcı ve doğru geri bildirim verme konusu mesleğin başlarındaki İngilizce öğretmenleri için sorun alanı (Luo ve Yang, 2024) olarak ifade edilmektedir.

Mevzuat Bilgisi. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında yasal mevzuatı, yönetmelikleri yeterince anlamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılara göre, mesleki becerileri ve görev anlayışları, yasalar konusundaki bilgisizliklerinden olumsuz etkilenmiştir. Ek ders ve ücret gibi mali kuralların farkında olduklarını, ancak sendika ile ilgili haklar ve öğretmenler için diğer yasal gereklilikler konusunda kendilerini hazırlıksız hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik sürecinde haklarının farkında olmalarına rağmen, bunları uygulamaya koymakta zorlandıklarını ve

özellikle deneyimsizlikleri ve daha deneyimli öğretmenlere güvenmeleri nedeniyle zaman zaman kendilerini baskı altında hissettiklerini de eklemişlerdir.

Pek bir bilgim yok desem yalan olmaz. (L1)

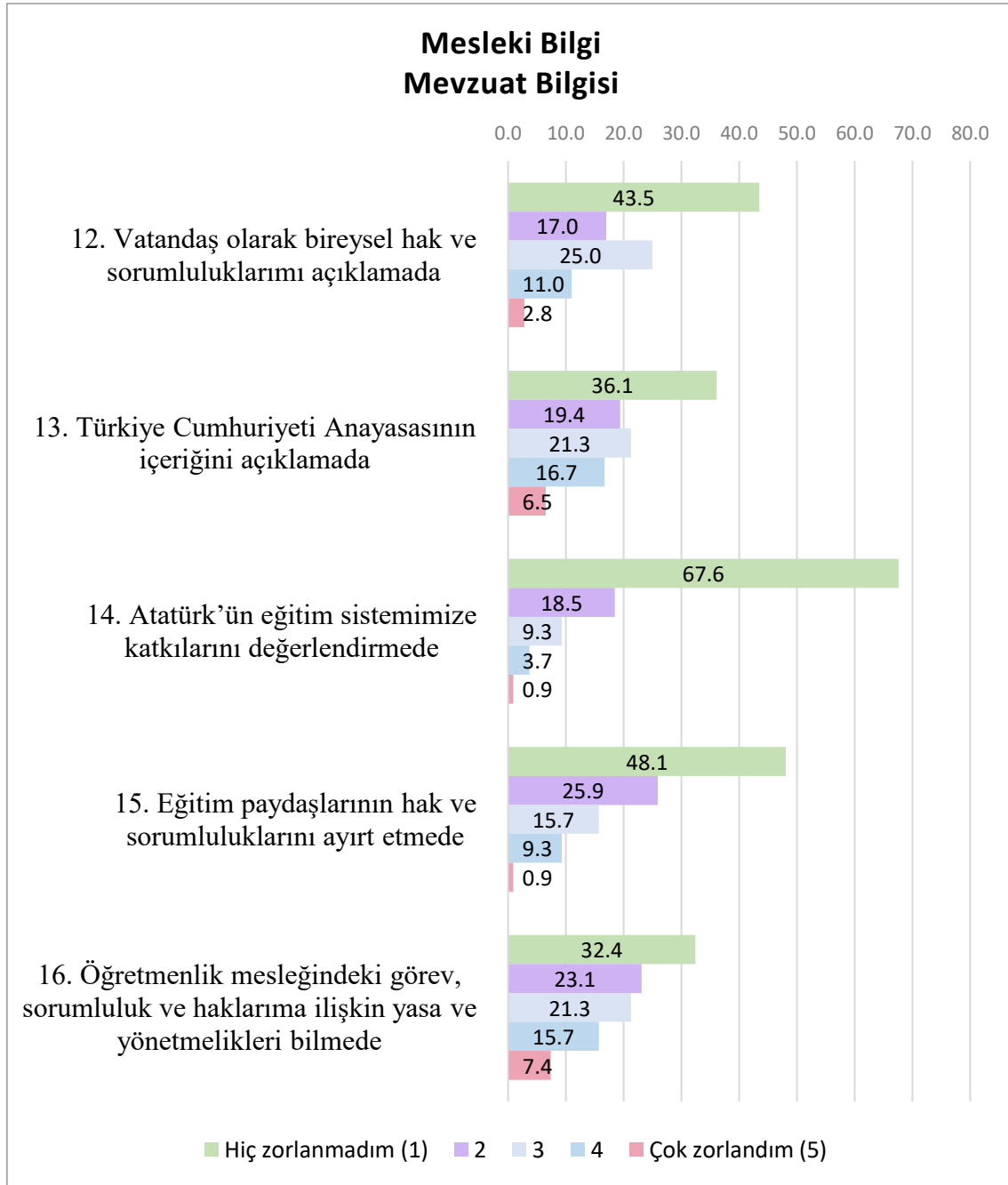
Eksik olduğumu düşünüyorum. Görev-sorumluluklarımın nereye dayandığını bilmiyorum. Eksikim bu konuda. (L3)

Ek ders, maaş konularında mevzuatı biliyorum çünkü takip etmeniz gerekebiliyor. Diğer konuları bilmiyorum. Sendika olaylarını hiç bilmiyorum. Bu konuda yetersizim. (O2)

Hepsini okudunuz mu deseniz maalesef okumadık onlara çok hakim değilim hakim olmadığım için de çok yorum yapamıyorum şu anda. (İ2)

Öğretim programı haklarımı biraz daha biliyorum ama aday öğretmenlik sürecinde ne kadar uyguladım çok da değil. Çünkü bir acemiliğimiz vardı. Bizden daha tecrübeli öğretmenler biraz sıkıntılı süreçlerimiz oldu. Çok fazla bilmiyorduk haklarımızı. Bildiğimiz hak fazla uygulayamadık. Çünkü biraz bastırılma gibi bir şeyler maalesef oluyordu açıkçası. (İ3)

Mesleğin başındaki öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalar, özellikle mesleki sorumluluklar, haklar ve okul politikalarının inceliklerini kavramak söz konusu olduğunda önemli eksikliklerin altını çizmektedir. Yeni öğretmenlerin sorumluluklar, yükümlülükler ve sendika üyeliği de dahil olmak üzere birçok yasal haklarından habersiz olmaları yaygın bir durumdur. Kendilerine olan güvenleri ve karar verme süreçleri, idari ve politika gereklilikleri hakkındaki yetersiz bilgilerinden etkilenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genellikle mesleki ve idari kurallar hakkında bilgi eksikliği yaşadıkları, bunun da kendilerini başarılı bir şekilde savunma ve işteki zorluklarla başa çıkma kapasitelerini engelleyebileceği söylenebilir.



Şekil 19. Mevzuat Bilgisine İlişkin Anket Verileri (%)

Şekil 19’da mesleki bilgi kapsamında mevzuat bilgisi ile ilgili beş anket maddesi ve anketi doldurarak çalışmaya katılan 106 öğretmen görüşlerine ilişkin yüzde bilgileri verilmiştir. Anket maddelerine verilen cevaplardan aday İngilizce öğretmenlerinin ‘Atatürk’ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirmede’ ‘hiç zorlanmadım’ı işaretleme oranının % 67,6 ile en yüksek olduğu görülmektedir. Mesleğin başındaki İngilizce öğretmenlerinin mevzuat bilgisine yönelik olarak en fazla zorlandıklarını düşündükleri madde:

- Madde 16: Öğretmenlik mesleğindeki görev, sorumluluk ve haklarına ilişkin yasa ve yönetmelikleri bilmek

Odak grup görüşmeleri ve Aday İngilizce Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlükler Anketi bulguları mesleğin başındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin yasa ve yönetmelikleri bilme konusunda güçlükler yaşadıklarını ve öğretmenliğin yasal yönleri konusunda hazırlıksız hissettiklerini bildirdikleri ortaya koymuştur. Mevzuat bilgisi eksikliği, öğretmenlerin hak ve sorumluluklarının yanlış yorumlanması da dahil olmak üzere sınıfta önemli zorluklara yol açabilir ve dolayısıyla öğretmen yeterliliğini etkileyebilir. Yapılan çalışmalar, mesleğe yeni başlayan öğretmenler de dahil olmak üzere birçok eğitiminin yasal hak ve sorumlulukları konusunda sınırlı bir anlayışa sahip olduğunu ve bunun da sınıf dinamiklerini yönetme ve okul politikalarına uyma konusunda zorluklara yol açabileceğini göstermiştir (Alazmi, 2021; Ober ve Schimmel, 2017).

Mesleki Beceri. Mesleki beceri kapsamında odak grup görüşmelerinde aday öğretmenlere eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğretimin yönetimi konularında ve ölçme değerlendirmeye yönelik sorular sorulmuştur.

Eğitim Öğretimi Planlama. Öğretmenler, dil öğretim planı hazırlarken genellikle dört temel beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli bir şekilde kapsayamadıklarını belirtmektedir. Bunun nedeni, sınavlarda dört becerinin ölçülmemesi ve gramer odaklı bir yaklaşımın benimsenmesidir. Öğrencilerin yaş grubu ve öğrenme stilleri de dikkate alınmalıdır. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler, kendilerini sürekli geliştirmeleri gerektiğini, hiçbir zaman yeterli olmadıklarını ve her zaman yeni şeyler öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Eğitim öğretimi planlamaya ilişkin odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

Elimden geldiğince dört beceriye göre ders planı hazırlıyorum ama genelde dengeli olmuyor. Sınavlarda dört beceri ölçülmediği için, gramer odaklı olduğu için ben de ona göre ders planı hazırlıyorum. (L3)

Onun dışında girdiğimiz yaş grubu daha çok kinestetik olduğu için daha çok dinle ve yap etkinlikleri ile gittiğimizde bu etkinliklerin karşı taraf tarafından anlaşıldığını daha kolay hissedebiliyorum. (İ2)

Yani mesela çocuklar atıyorum if öğreteceğim ya da en çok kullandığımız ortaokulda comparatives beşte, altıda, yedide hepsinde görüyorlar. Sekizde bunu öğretmekte kendimi yetersiz görüyorum. Çünkü çocuklar o kadar düşük seviyedeler ki ben onların seviyesine inip de bir türlü bunu anlatamıyorum. Ne anlatırsam ne yaparsam yapayım hep seviyelerin üstünde kalıyor ve sınıfta bir uçurum oluyor. Biraz kafası çalışanlar yakalıyorlar, ucundan biraz anlıyorlar ama geri kalanlara bir türlü öğretemiyorum ve bu da bana kendimi inanılmaz yetersiz hissettiriyor. (O1)

İyi seviyedeki sınıfla iyiye, diğer sınıfla hiçbir şekilde konuşamıyorum. Sınıf yönetiminin sınıf ve öğrenci profiline göre değiştiğini düşünüyorum. (O3)

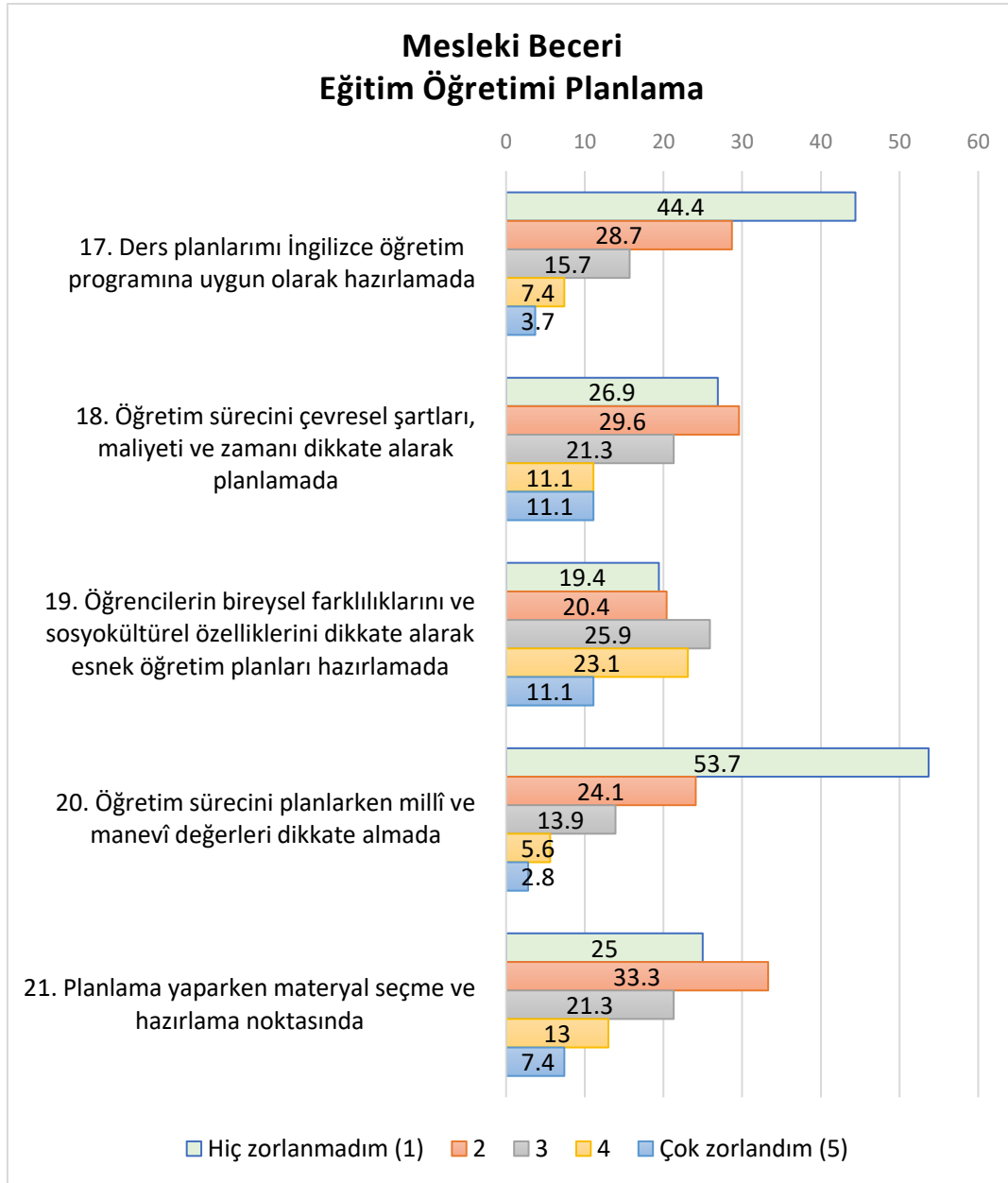
Bir grup daha fazla çocuk gibi bir grup daha yetişkin gibi olabiliyor. Ergenliğe girmiş gelmiş olabiliyor istekleri farklı olabiliyor şarkı açınca hocam çocuk şarkısı bunlar diyenler olabiliyor. Onların ihtiyaçlarına yönelik kendimizi geliştirmemiz gerekiyor. (İ1)

Öğretmenler, öğrencilerin motivasyon ve ilgi düzeylerinin değişkenlik gösterdiğini, bu nedenle yaratıcı ve esnek olmalarının önemli olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle, öğrencilerin seviye farklılıkları nedeniyle bazı konuları etkili bir şekilde anlatmakta zorlandıklarını ifade etmektedirler.

Öğrencilerin modu farklı olabiliyor öğrencilerin modu dersten derse değişebiliyor. Hala kendimi geliştiriyorum açıkçası dil öğretiminde bir öğretmen çok creative yaratıcı olmalı sorunda. Sürekli her türlü basit bir şeyden bile iyi bir öğretim materyali çıkarmayı bilmeli. Yani çok fazla yeterli olduğunu düşünmüyorum tecrübe ile olacak bir şey. Ama hala kendimi geliştiriyorum (İ3)

Sınıf mevcudundan dolayı çok etkili olmuyor. Keza bu durumu ortada olunca ... Yeri geliyor benim de modum da düşüyor. Bazı noktalarda etkili aktiviteler aktaramayabiliyorum (İ2)

Ayrıca, sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğretmenlerin etkin aktiviteler uygulama konusunda zorlanmalarına neden olmaktadır. Araştırmalar, kalabalık sınıfların öğretmenlerin yaratıcı ve öğrenci merkezli etkinlikleri uygulamalarını zorlaştırdığını göstermektedir. Odak grup görüşmesinin bu bulguları büyük sınıf mevcudunun öğretmen-öğrenci etkileşimini azalttığını ve öğretmenlerin etkinlikleri yönetme konusunda zorlandıklarını ortaya koyan çalışmalarla (Blatchford, Bassett ve Brown, 2005) uyumludur.



Şekil 20. Mesleki Bilgi Eğitim Öğretimi Planlamaya İlişkin Anket Verileri (%)

Aday İngilizce Öğretmenlerinin Yaşadıkları Güçlükler Anketi bulguları ise odak grup görüşmelerine benzer bir şekilde öğretmenlerin daha çok:

- Madde 18: Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlamada (%21,3 (3-orta düzeyde zorlandım), %11,1 (4-zorlandım) ve %11,1 (5-çok zorlandım) olarak belirtilmiştir)
- Madde 19: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlamada (%25,9 (3-

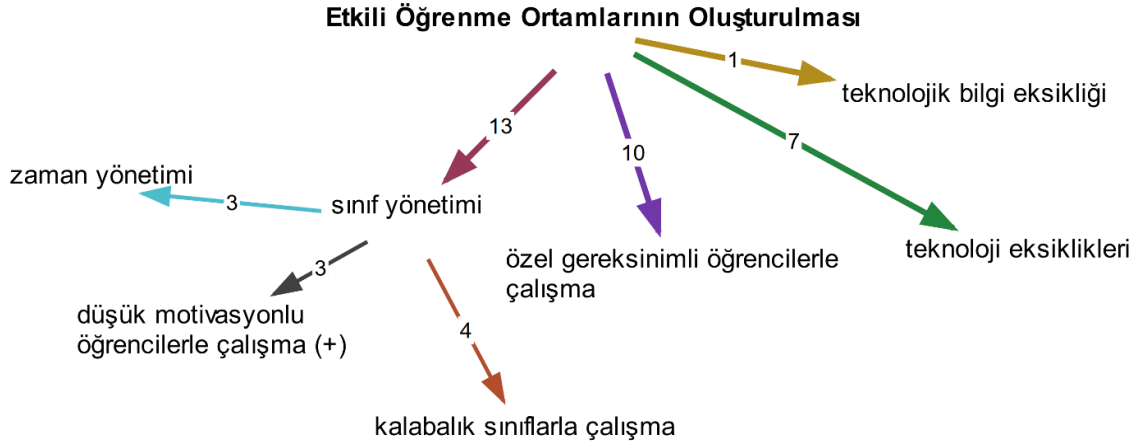
orta düzeyde zorlandım), %23,1 (4-zorlandım) ve %11,1 (5-çok zorlandım) olarak belirtilmiştir) zorlandıklarını ortaya koymuştur.

Araştırmalar, etkili ders planlamasının öğrencilerin ihtiyaçları, öğrenme tercihleri ve daha geniş eğitim ortamı hakkında derin bir anlayış gerektirmesi nedeniyle sadece belirli aşamalar listesini takip etmenin ötesine geçtiğini göstermektedir. Örneğin, Mesleğin başındaki ve deneyimli öğretmenler arasındaki farklar özellikle öğretim planlamasında belirgindir. Turocy (2015), her iki grubun da dersleri için zihinsel planlar oluşturduğunu, ancak deneyimsiz öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerin kullandığı kapsamlı pedagojik stratejileri kullanmak yerine daha çok içerik sunmaya odaklanma eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Bu ayrım, aday öğretmenleri hem içerik açısından zengin hem de pedagojik açıdan çeşitli dersler tasarlama becerilerinin henüz gelişmediğini ortaya koyabilir.

Ayrıca, Antallan, Eder, Cano, Gortifacion ve Senados (2022) mesleğin başındaki öğretmenlerin ders planlarını farklı öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlamakta zorlandıklarını, bunun yerine sınıf içi öğrenmenin dinamik doğasına hitap etmeyen esnek olmayan katı çerçevelere güvendiklerini tespit etmiştir. Aday öğretmenlerin öğretim programını etkili bir şekilde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlamak için yeterli deneyime veya uzmanlığa sahip olmadıkları, bunun da programın sınıfta uygulanmasında sorunlara yol açtığı (Kocabaş ve Deniz, 2023) ifade edilmiştir.

Ek olarak, anket bulgularında eğitim öğretimi bireysel ihtiyaçlara göre planlamada zorlandıkları bulgusu aday öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim konusunda bilgi sahibi olmalarına rağmen, genellikle zaman kısıtlamaları ve hazırlıkla ilgili engellerle karşılaştıklarını (Güngör vd., 2019; Kanapathy, 2024) gösteren çalışmalarla uyumludur. Özetle, etkili öğretim planlaması uyarlanabilirlik, yansıtıcı uygulama ve farklılaştırma gibi beceriler gerektiren ve aday öğretmenlerin zorlandıkları karmaşık bir süreçtir.

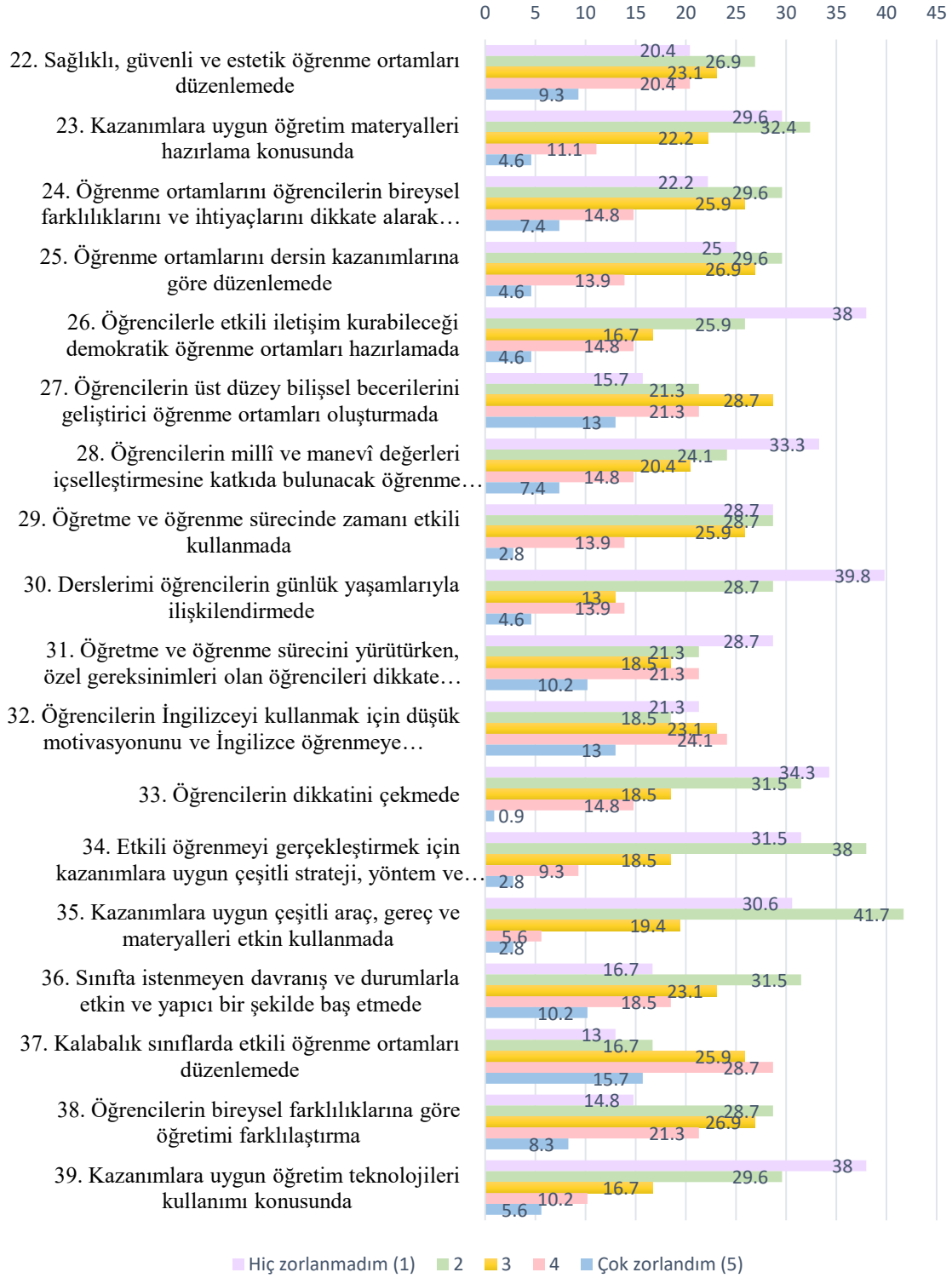
Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması – Öğretimin Yönetimi. Bu bölümde odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlere etkili öğrenme ortamları oluşturma konusunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Şekil 21’de görüldüğü üzere, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması konusu sınıf yönetimi, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma ve teknoloji konuları olmak üzere temalarda incelenmiştir.



Şekil 21. Mesleki Bilgi – Etkili Öğrenme Ortamlarının Oluşturulmasına Yönelik İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında çeşitli zorluklarla karşılaştıkları görülmektedir. Teknolojik yetersizlikler, sınıf yönetimi, (sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olması ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterli desteğin sağlanamaması gibi sorunlar öne çıkmaktadır.

Mesleki Beceri Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Öğretimin Yönetimi



Şekil 22. Mesleki Beceri Öğrenme Ortamları Oluşturma ve Öğretimin Yönetimine İlişkin Anket Verileri (%)

Şekil 22’de görüldüğü gibi Mesleki Beceri kapsamında öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğretimin yönetimine ilişkin olarak 18 anket maddesinde sorulmuştur. Oluşturulan anket maddeleri sağlıklı güvenilir ve estetik öğrenme ortamlarının oluşturulmasından kazanımlara uygun öğretim teknolojileri kullanımına kadar çeşitli konuları kapsamaktadır. Öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğretimin yönetimi konusunda ankete katılan 106 öğretmenin görüşleri doğrultusunda ‘çok zorlandım’ı işaretleyen yüksek yüzdeye sahip maddeler aşağıda verilmiştir:

- Madde 22. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlemede
- Madde 24. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemede
- Madde 27. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturmada
- Madde 31. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate almada
- Madde 36. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş etmede
- Madde 37. Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede
- Madde 38. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi farklılaştırma

Hem odak grup görüşmeleri hem de Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketi bulguları sınıf yönetimi, motivasyonu düşük öğrencilerle çalışma, zaman yönetimi, teknoloji eksiklikleri ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışma alt başlıklarında incelenmiştir:

Sınıf Yönetimi. Öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda da zorluklar yaşamakta, öğrencilerin zorlu davranışlarını kontrol etmek ve onları derse motive etmek için farklı yöntemler denemek durumunda kalmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda zorlandıkları ve çeşitli yaklaşımlar denedikleri görülmektedir. Odak grup görüşmelerine katılan bazı öğretmenler, zamanla daha sert bir tutum benimsemişlerdir. Diğer yandan, öğrencilerin sevgisini kazanmaya çalışan öğretmenler de bu yöntemin işe yaramadığını deneyimlemişlerdir. Sınıf yönetimi konusunda deneyim kazandıkça, öğretmenlerin daha etkili yöntemler bulmaya başladıkları ve sınıf düzenini sağlamada daha başarılı oldukları

belirtilmektedir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Sınıf yönetimi konusunda, öğretilen yöntemlerin hiçbiri doğuda işe yaramıyor. Öğrencileri oturtabiliyorsanız başarılısınız. (01)

Ancak sınıftaki ortamı düzenlemeyle ilgili çok yaptığım bir şey yok. Sınıf yönetiminde esasici felsefeye göre biraz yaptığımı düşünüyorum. Yani doğru bir şey değil ama yani öğrenciyi sıkı bir şekilde disipline etmeden dersi işleyemediğimi fark ettim, ilk atandığım sene böyle değildi. (İ4)

Bir yandan çok gelgit yaşadım. Güler yüzlü yaklaşp onların kanı kaynasın derse sevsinler beni sevsinler. Ama bu yöntemlerde işe yaramadı. Bu da zamanla daha çizgi çekerek hem sert tatlı sert olabilme durumuna itti beni. Biraz zorlansam da gün ve gün daha kolaylaşıyor diyebilirim. (İ2)

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler anketi bulguları ise odak grup görüşmeleri destekler niteliktedir. Anket bulgularında öğretmenlerin en çok zorlandığını ifade ettiği maddelerden bir tanesi Madde 36 (Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş etmede) dır. Ayrıca, Madde 22 (Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlemede) ve Madde 24 (Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemede) zorlandığını ifade eden öğretmenler sınıf yönetimi konusunun aday öğretmenler için zorluklar içerdiğini ortaya koymuştur.

Mesleğin başında öğretmenler, sınıf yönetiminde ciddi zorluklar yaşamaktadır. Bu, öğrenci davranışlarını kontrol etmekte ve sınıf atmosferini düzenlemekte karşılaştıkları güçlükleri içermektedir (Akcan, 2016; Belatrech, 2018; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Lomi ve Mbato, 2020; Pitton, 2006; Richards ve Pennington, 1998). Wolff, Bogert, Jarodzka ve Boshuizen (2015) mesleğin başındaki ve deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin bakış açılarında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler sınıf yönetimini genellikle disiplin ve öğrenci davranışlarıyla ilişkilendirmekte, yalnızca öğrenci davranışlarına odaklanma eğiliminde olarak, öğrenmeyi teşvik edecek ve sürdürececek pedagojik stratejileri göz ardı etmektedir. Buna karşın, deneyimli öğretmenler sınıf içi olayların daha zengin ve anlamlı temsillerini oluşturmakta, sınıf sorunlarını uzmanlıkla ele alıp ve öğretmenin öğretim hedefleri, öğrenci katılımı ve davranışları dengelemedeki rolünü vurgulamaktadır (Wolff vd., 2015).

Freudeler ve Haskelhorn'a (1999) göre, yeni başlayan öğretmenler, okuldaki başarılarının önündeki başlıca engeller olarak genellikle zayıf sınıf yönetimi becerilerini (%82) ve davranış sorunlu öğrencileri (%57) göstermektedir. Başka bir çalışmada ülke çapında da bir ankete katılan üç yıldan az deneyime sahip eğitimcilerin %40'ından fazlasının sınıf yönetimi konusunda kendilerini çok hazırlıksız hissettikleri belirtilmiştir (Cleveland, 2008). Benzer biçimde, Gee (2001) ve Smith (2000), disiplin ve sınıf yönetiminin hem öğretmen adayları hem de yeni öğretmenler için, eğitimlerini ve öğretmenlik stajlarını tamamlamış olmalarına rağmen, öğretmenliklerinin ilk yılında en büyük endişeler arasında yer aldığını ortaya koymuştur. Ek olarak, sınıf yönetimiyle uğraşmak aday öğretmenler için problemler yaratmaktadır; dolayısıyla bu durumların kendilerini 'korkunç ve bitkin', 'güçsüz' hissettirmesi olarak ifade etmiştir ve ayrıca zorlayıcı olarak tanımladıkları durumlar karşısında 'kısıktırılmış' ve 'sersemlemiş' hissettiklerini bildirmişlerdir (Çakmak, Gündüz ve Emstad, 2019).

Düşük Motivasyonlu Öğrencilerle Çalışma. Öğrencilerin önceki bilgilerinin yetersiz olması, öğrenmeye isteksiz olmaları ve derse ilgisiz yaklaşımları, öğretmenlerin zorlanmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olduğunu ve eski konuları hatırlamadıklarını belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ders içeriklerini ve yöntemlerini uyarlamasını gerektirmektedir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve derse katılım isteksizliği, öğretmenlerin onları motive etme ve derse dahil etme konusunda zorlanmalarına yol açmaktadır. Öğretmenler, tüm öğrencilere eşit şekilde ulaşmanın zor olduğunu ve bazı öğrencilerin derse ilgisiz yaklaştıklarını ifade etmektedir.

Kitap öğrencilerin o konuların önceki giriş kısımları girizgah kısımlarını bildiğini varsayarak sorun yok. Ama biz hangi sınıfa girersek girelim öğrenciler aslında hiçbir şey bilmiyorlarmış gibi oluyor yani. Hani diyorum mesela geçen sene bunu işledik. Çocukta sıfır bilgi, sıfır hatırlama. O yüzden aslında bu çocuklar bunları hatırlayıp bilse, giriş kısımları yapabilse üzerine koyarız. (O1)

Bizi gerçekten zorlayan bir durum gerçekten karşımızda öğrenmeye istekli kişilerde görmüyoruz zaman zaman. Öğrencilerin kafası gerçekten başka yerde oluyor öğrenmek isteyen oluyor istemeyen oluyor. Buna da adapte olabilmek zor onlara bir şeyi zorla üretemeyiz yaptırmak istemiyorsunuz bir yerde. Sınıfta kendi arasında konuşanlar yapma etme durma dur ve benzeri ben çok acemiyim şu anda o yüzden zorluklar yaşıyorum (İ1)

Her öğrenciye dokunabilmemiz maalesef mümkün değil. Dersimizi İngilizce ders olarak görüyorlar. Nerede kullanacağım, onlar Türkçe öğreniyor mu gibi bahaneleri oluyor bazı öğrencilerin. Kendileri uğraşmadığı için ben ne kadar uğraşsam da istediğim şekilde ulaşamıyorum (İ3)

Verilen ifadelere göre, mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenleri, özellikle motivasyonu düşük öğrencilerin bulunduğu sınıfları yönetirken zorluklarla karşılaşmaktadır. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları güçlükler Anket bulgularında da görüşme bulgularına benzer bir şekilde 32. Maddede (Öğrencilerin İngilizceyi kullanmak için düşük motivasyonunu ve İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarını yönetmede) zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Benzer bir şekilde araştırmalar, bu öğretmenlerin özellikle mesleklerinin ilk aşamalarında en büyük endişelerinin motivasyonu düşük ve öğrenmekte zorlanan öğrenciler olduğunu göstermektedir (Akcan, 2016; Akcan vd., 2023; Öztürk ve Yıldırım, 2012; Yazan, 2016). Widiati ve diğerleri de deneyimsiz öğretmenlerin, düşük öğrenci hevesi ve sınırlı İngilizce yeterliliği nedeniyle derslerinde İngilizceyi etkili bir şekilde kullanmakta zorlandıklarını dikkat çekmektedir (Widiati vd., 2018). Mesleğin başındaki öğretmenler dersin akışını sağlama ve öğrencilerin dikkatini çekme konusunda sorunlar yaşadıkları, aşırı konuşmanın ve akran etkisinin sık sık tekrarlanan müdahaleler gerektirerek ve öğretim süresinin kaybına yol açarak sınıfın düzenini bozduğu vurgulanmıştır (Kocabaş ve Deniz, 2023).

İngilizce dil edinimi motivasyondan büyük ölçüde etkilenir; Gardner'ın çalışması motivasyonu sürekli olarak İngilizce'de akademik başarının artmasıyla ilişkilendirmektedir (Gardner, 2012). Buna ek olarak, Riyanti motivasyonun önemini vurgulamakta, ilgisizlik ve kopukluk gibi unsurların öğrencilerin dil edinimine yönelik motivasyonunu düşürdüğüne işaret etmektedir (Riyanti, 2019). Bu sonuçlar, deneyimsiz öğretmenlerin karşılaştığı zorlukların öğretimin ötesine geçtiğini ve öğrencileri aktif olarak meşgul etme ve onlara ilham verme kapasitelerini kapsadığını göstermektedir. Ayrıca, bu engellerin başarıyla aşılması büyük ölçüde öğretmen motivasyonuna bağlıdır. Dolayısıyla hem öğrencilerin hem de deneyimsiz öğretmenlerin karşılaştığı motivasyon sorunlarının çözülmesi, İngilizce dil eğitiminin genel etkinliğinin artırılması için önemlidir.

Zaman Yönetimi. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenler zaman yönetimi konularında çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bazı öğretmenler, öğretim programının

yoğunluğu nedeniyle tüm kazanımları işleyememekte ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yeterli zaman ayıramamaktadır. Sınıf mevcutlarının kalabalık olması da öğretmenlerin her öğrenciyle yeterince ilgilenememesine neden olmakta, bu durum öğrencilerin ihtiyaçlarının tam olarak karşılanamamasına yol açmaktadır. Öğretmenler, kısıtlı zaman nedeniyle kazanımlara tam olarak erişememekte ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek etkinlikleri yeterince gerçekleştirememektedir. Bu sorunlar, etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin zaman yönetimine ilişkin bazı görüşleri şunlardır:

Kazanımların bazılarını es geçtiğim oluyor. Buna vaktim yok. Özellikle 5. Sınıfların programı çok sıkışık. Bizden olmayan sebeplerden ötürü yetişmediğini söyleyebilirim. (O3)

Sınıfta çocuklara yazı yazdırmak istemiyorum ama yazdırmadığım zaman hatırlamıyorlar. Mecburen 3 dersin 1'ini yazı yazdırmakla harcıyorum. Kalan derslerde etkinlik yaptırıyorum. Hem etkinlik hem konu anlatayım hem yazdırayım 1 yılda yapamıyorum. (O1)

Sınıf mevcutları kalabalık olduğu için her öğrenciye dokunamıyoruz. Her öğrenciye dokunamadığımız için bir şeyler eksik kalıyor. Bizim de kısıtlı zamanımız nedeniyle ikilem olunca. Kısıtlı zaman nedeniyle kazanımlara erişemiyoruz. (i2)

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin zamanı yönetmede zorlandıkları ifade edilse de Şekil 22'de görüldüğü gibi Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketine katılan 106 öğretmenin 29. Maddede (Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanmada) ne düzeyde zorluk yaşadığı sorulduğunda %2,8'i çok zorlandığını, %13,9'u ise zorlandığını ifade etmiştir. Bu bulgu, diğer anket maddelerine göre düşük bir oran olarak görülse de İngilizce öğretmenlerinin zaman yönetimi konusunda çeşitli boyutlarda zorlandıkları ifade edilebilir. Zaman yönetimi, özellikle İngilizce dil eğitimi bağlamında, mesleğin başındaki dil öğretmenleri için kritik bir beceridir. Araştırmalar, aday öğretmenlerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetme konusunda genellikle önemli zorluklarla karşılaştıklarını ve bunun da öğretim uygulamalarını ve öğrenme çıktılarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları, sınıf yönetimi ve öğretim programı bilgisi gibi konuların yanı sıra, okul ortamına uyum sağlama sürecinde zaman yönetiminin de aday öğretmenlerin en büyük endişelerinden biri olduğunu vurgulayan çalışmalarla (Akcan vd., 2023; Çelik, 2019) tutarlıdır. Bu durum, yeni İngilizce öğretmenlerinin ders planlama ve uygulama konusunda zorlandıklarını ve

yoğun okul programının kısıtlamaları içinde zamanı etkili bir şekilde yönetemedikleri için kendilerini bunalmış hissettiklerini bildiren çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Septiani vd., 2019). Aday öğretmenler için zaman yönetiminin zorlukları, deneyimsizlikleri ve öğretmenlik mesleğinin talepleri ile daha da artmaktadır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin genellikle sınıf dinamiklerini ve öğrenci davranışlarını yönetmek için gerekli becerilerden yoksun olduğunu ve bunun da dersler sırasında zaman yönetiminde daha fazla karmaşıklığa yol açabileceğini vurgulamaktadır (Zakaria, Saidin, Mohamad, 2016). Bu durum, uygun olmayan zaman yönetiminin daha az öğrenci katılımıyla sonuçlandığı bir stres ve verimsizlik döngüsüne yol açabilir. Nitekim Türkiye'de eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelendiği bir çalışmada, programla ilgili en büyük sorunun belirlenen içeriklerin öğretilmesi için yeterli zamanın olmaması olduğu belirtilmektedir (Karacaoğlu ve Acar, 2010).

Dahası, zaman yönetiminin öğretim etkinliği üzerindeki etkisi de göz ardı edilemez. Saleem, Muhammad, Masood (2020) tarafından yapılan araştırma, zaman yönetimiyle mücadele eden deneyimsiz öğretmenlerin derslerde acele edebildikleri veya öğrenci etkileşimi ve geri bildirim için yeterli zaman ayıramadıkları için genellikle ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmakta zorlandıklarını göstermektedir. Sonuç olarak, zaman yönetimi, aday dil öğretmenleri için önemli bir zorluk olmaya devam etmekte, dolayısıyla, öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenme çıktılarını etkilemektedir.

Kalabalık Sınıflarla Çalışma. Kalabalık sınıflarda odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri, her öğrenciye yeterince zaman ve ilgi ayıramamalarıdır. Sınıf mevcudunun fazla olması nedeniyle öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yeterince cevap verememekte ve öğrenme sürecinde eksiklikler yaşanmaktadır. Ayrıca, sınıf düzeninin uygun olmaması da farklı öğretim yöntemlerini uygulamayı zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, sınıf yönetimi konusunda da güçlükler yaşamakta, öğrencilerin farklı kişilik özelliklerini bir arada yönetmekte zorlanmaktadır. Buna rağmen, öğretmenler, öğrencilerin ilgisini çekecek materyaller ve etkinlikler hazırlayarak, onların öğrenme sürecini eğlenceli hale getirmeye çalışmaktadırlar. Ancak, sınıf mevcudunun fazla olması, bu tür uygulamaların kapsamını sınırlandırmaktadır.

Sınıf mevcutları kalabalık olduğu için her öğrenciye dokunamıyoruz. Her öğrenciye dokunamadığımız için birşeyler eksik kalıyor... (i2)

Aynı şekilde sınıf mevcudu çok fazla kalabalık ve sınıf düzenine uygun değil. U şeklinde olsa, ya da başka sıralar grup şeklinde olsa farklı aktiviteler var sınıfta uygulayabileceğimiz, grubu uygulayana kadar yok sıraları değiştir gruba uygula derken ders bitti, iki ders üst üste olduğunda daha iyi olabiliyor ama düzen ayarlama yapılırken süre geçiyor. Çoğunlukla program buna uygun olmuyor. (İ1)

... öğrencilerin sınıf mevcut sayısı az olduğu için bu işler daha kolay olabiliyordu. Buraya geldiğimde keza aynı şekilde olabileceğini düşündüm ta ki sınıfa girip 4 sıra şeklinde kalabalık öğrenciyi görünce ve hepsi farklı yerlerden farklı ailelerden farklı karakteristik özelliklere sahip hepsini bir sınıfta görünce başta bir gözüm korktu. Bunu görünce istemsiz bir şekilde sert durma ihtiyacı duydum nasıl kontrol edebilirim diye. (İ2)

Çocukların renkli kartonlarla yapabileceği şekilde materyal hazırlamaya çalışıyorum ama yine söylüyorum sınıf mevcudu gerçekten benim için çok zorlayıcı oluyor, sınıf mevcudu zorlayıcı olduğu için de her öğrenciyi dokunamıyorum. Çocuk materyallerle şarkılarla danslarla öğretmek onlar için eğlenceli hale gelebilir ama sınıf mevcudu yönünden burada kısıtlı kalabiliyoruz. (İ2)

Şekil 23'te görüldüğü gibi, Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketine katılan 106 öğretmenin 37. Maddeye (Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede) %15,7si *çok zorlandım* 28,7si ise *zorlandım* işaretlemiştir. İlgili alanyazında kalabalık sınıfların sınıf yönetimini önemli ölçüde etkilediği ve bu da mesleğin başındaki öğretmenlerin genellikle kendilerini hazırlıksız hissettikleri bir alan olduğu belirtilmiştir. Kalabalık sınıfları yönetmenin yeni dil öğretmenleri için özellikle zor olabileceği, çünkü öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılayacak stratejileri uygulama deneyiminden yoksun olabilecekleri ortaya konulmuştur (Solarte, 2019). Yeni öğretmenlerin aşırı kalabalık ortamlarda davranışsal ve akademik sorunları ele alma konusunda kendilerini stresli ve hazırlıksız hissettiklerini belirtmektedir (Septiani vd., 2019). Kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi konusunda zorlanma genel öğrenme deneyimini daha da kötüleştiren aksaklıklara yol açabilir..

Kalabalık sınıflar, yeni başlayan dil öğretmenleri için önemli zorluklar yaratmakta, öğretim etkinliklerini ve genel deneyimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Araştırmalar, yeni öğretmenlerin genellikle büyük öğrenci gruplarını yönetmekte zorlandıklarını, bu durumun da bunalmışlık ve yetersizlik duygularına yol açtığını göstermektedir. Bu aşırı kalabalık, öğretimi zorlaştırmakta, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin tüm öğrencilerin katılımını sağlamasını ve etkili sınıf kontrolünü sürdürmesini zorlaştırmaktadır.

Aşırı kalabalık sınıflarla ilişkili sorunlar, lojistik kaygıların ötesine geçerek, deneyimsiz eğitimcilerin kullanabileceği öğretim yöntemlerini de etkilemektedir. Brannan ve Bleistein (2012), deneyimsiz İngilizce öğretmenlerinin genellikle kalabalık sınıflarda farklı kültürel geçmişlerden gelen öğrencilerin ilgisini çekmekte zorlandıklarını, bunun da izolasyon hissine ve öğretim performansları hakkında geri bildirim eksikliğine yol açabildiğini gözlemlemiştir. Kalabalık sınıflar öğretmenlerden daha fazla çaba harcamasını gerektirir ve öğretmenlerin iş yükünü artırarak öğretim süresini önemli ölçüde azaltır (Marzano, Gaddy ve Foseid 2005). Kocabaş ve Deniz (2023) sınıf yönetimindeki zorlukların altını çizmiş, aşırı kalabalık, deneyim eksikliği ve çeşitli yöntemlerin uygulanmasındaki güçlükler nedeniyle kontrolü sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Akcan ve diğerleri (2023) mesleğin başındaki öğretmenlerin kalabalık sınıflarda öğrencileri hedef dilde tutmakta zorlandıkları için genellikle ana dillerini (L1) kullanmaya başvurduklarını tespit etmiştir.

Teknoloji Eksiklikleri. Odak grup görüşmelerine katılan İngilizce öğretmenlerin ifadelerine göre, ülkemizde teknoloji eksiklikleri nedeniyle etkili öğrenme ortamlarının oluşturulmasında zorluklar yaşanmaktadır. Bazı okullarda akıllı tahta, projeksiyon gibi teknolojik donanımlar bulunmazken, diğer okullarda ise internet bağlantısı eksikliği nedeniyle bu teknolojilerin tam olarak kullanılamadığı belirtilmektedir. Öğretmenler, teknoloji yetersizliğinin öğretim kalitesini ve verimliliği düşürdüğünü, öğrencilerin görsel ve işitsel materyallerden yeterince faydalanamamasına neden olduğunu ifade etmektedir. Kırsal bölgelerdeki okullarda ise teknolojik imkânsızlıklar daha da belirgindir. Öğretmenler, bu durum karşısında kendi çabalarıyla çeşitli materyaller hazırlamak ve alternatif yöntemler bulmak zorunda kaldıklarını vurgulamaktadır.

Fırsat eşitliği uygulandığını düşünmüyorum ülkemizde. Teknoloji ile dil bölümleri iç içe. Ama teknoloji yetersizliğinde bize çok fazla yük kalıyor. Bu yük bizi yoruyor, verimliliğimiz %60, %70'e düşüyor. (L4)

Akıllı tahta, projeksiyon, teknolojik anlamda hiçbir şey yok. Kendim bilgisayar kullanabiliyorum. O konuda hiçbir sıkıntı yaşamam. Tabi ki sınıfımda akıllı tahta ders daha güzel olacak. (L4)

Ama bir yıldır bizim okulda akıllı tahta bile yok maalesef. Köy okulu olduğu için ben bu yüzden direkt internetteki materyallerin çoğunu çıkarmak zorunda kalıyorum. Mesela o kitap gerçekten güzel değil ama ben kitabı bir noktaya kadar kullanmak zorundayım. Başka materyalim yok. ... Kendim çıktı, alıp

götürüyorum. Bildiğim kadar getiriyorum şu an. ...Değişik etkinliklerde unuttuğumu düşünüyorum. (O2)

Şöyle söyleyeyim evet akıllı tahta tahtamız var ama internetimiz yok. Bu da bizi bir şekilde kısıtlıyor. Çünkü bir yerden bir bulmaya çalışıyoruz onu usbye atmaya çalışıyoruz. Getirip okulda açmaya çalışıyoruz. Öyle olmadığı için ne kadar çok etkinlik aktarabiliyorsam o kadar aktarıp sınıfa getiriyorum. (İ2)

Hocalarımın düşüncelerine katılıyorum köy okulunda akıllı tahta bile yoktu hatta tahta biraz sıkıntılıydı. Ben kartonlarla materyal hazırladım, hatta projeksiyon bile götürdüm. Okulun tek İngilizce öğretmeniyim, 2'den 8. sınıfa kadar bütün sınıflara giriyorum. Yapabileceği aktiviteleri seçmek materyalleri ayarlamak çok zor oluyordu (İ3)

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çalışırken zorlanmaya ilişkin bulgularına benzer şekilde Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketine katılan 106 öğretmenin Madde 39 (Kazanımlara uygun öğretim teknolojileri kullanımı konusunda) ye %38i hiç zorlanmadığını ifade etmiştir.

Araştırmalar, aday öğretmenlerin genellikle temel teknolojik becerilere sahip olsalar da öğrenme deneyimini geliştirmek için bu araçlardan etkili bir şekilde yararlanmakta zorlandıklarını göstermektedir. Günümüzde deneyimsiz öğretmenler, bilgi ve iletişim teknolojilerini ders planlarına dahil ederek öğretim becerilerini desteklemektedir. Bazı araştırmalara göre, yeni eğitimciler bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına olumlu bakmalarına (Kalra, 2018; Rosa, 2016) rağmen hem teknoloji eksikliği anlamında hem de yetersiz altyapı nedeniyle çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar.

Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışma. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler, özellikle kaynaştırma öğrencileriyle ilgilenme konusunda kendilerini yetersiz hissetmekte ve bu öğrencilere nasıl destek olacaklarını bilememektedirler. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda zorlandıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir. Sınıfların kalabalık olması, özel öğrencilere yeterince zaman ayıramamaları, onların ihtiyaçlarına uygun etkinlikler hazırlayamamaları, diğer öğrencilerin tepkisinden çekinmeleri gibi nedenlerle bu öğrencilere yeterince destek olamadıklarını ifade etmektedirler. Bazı öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilere yönelik ayrı etkinlikler yapmak yerine sınıfın geneline hitap eden etkinlikler yapmaya çalıştıklarını, ancak bu durumun da özel öğrencilerin

ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Öğretmenler, özel öğrencilerin okuma-yazma gibi temel becerilerde bile zorlandıklarını, bu nedenle onlara yönelik etkinlikler hazırlamakta güçlük çektiklerini dile getirmektedirler. Öğretmenlerin, özel öğrencilerin etiketlenmesinden ve diğer öğrenciler tarafından dışlanmalarından endişe duydukları da görölmektedir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda bazı görüşleri şunlardır:

... Destek odaları açılıyor ama Türkçe konuşabilsin deniyor. Sınıfta sadece kaynaşma açısından varlar. Onlarla ilgili eğitim kaygısı bulunmuyor. Onlarla çalışma konusunda eksik kaldığımı düşünüyorum, gelişime açık olduğumu düşünüyorum. Bu yönümü nasıl geliştirebilirim bilmiyorum. O öğrenci ile birebir zaman geçirmeye ihtiyacım var. Sınıflar 30 kişi. O sınıfta çocuğa yoğunlaşamıyorum. Yoğunlaşırsam diğer öğrencileri kaybediyorum. (L4)

Kendi girdiğim sınıflarda 10 tane otizmli öğrencim vardı. Okuma yazma sıkıntısı olan öğrenciler vardı. Zorladı. Deftere bir şey yazılacaksa, bir şeyin altı çizilecekse özellikle o öğrencinin yanına gidip söylüyordum. Konuşması-tartışılması gereken bir durum olduğunda, başarılı öğrencileri o öğrencilerin yanına oturturum. Öğrencilerim de bana destek verdiği için bir sorun yaşamadım. (L1)

Raporu olmasa da bazı öğrenciler gerçekten özel öğrenci. Bir öğrencimi bu şekilde Rehberlik Araştırmaya gönderdim. Sınıfta daha basit bir etkinlik veriyorum. Bu bazen işe yarıyor ama bazen çocuğu kırabiliyor. Bir şeyler yapmaya çalışsam da etkili olamıyorum. (O3)

Aynı şekilde evet sınıflarımızda var kaynaştırma öğrencilerimiz, ama birebir özel öğretim maalesef yapamıyoruz, çünkü sınıf geneline daha çok hitap etmeye çalışıyoruz, hitap ederken de açıkçası unuttuğum zamanlar da oluyor, bütün öğrenciler derse katılmıyor, katılmayanlar arasında da kaynayabiliyorlar. (İ2)

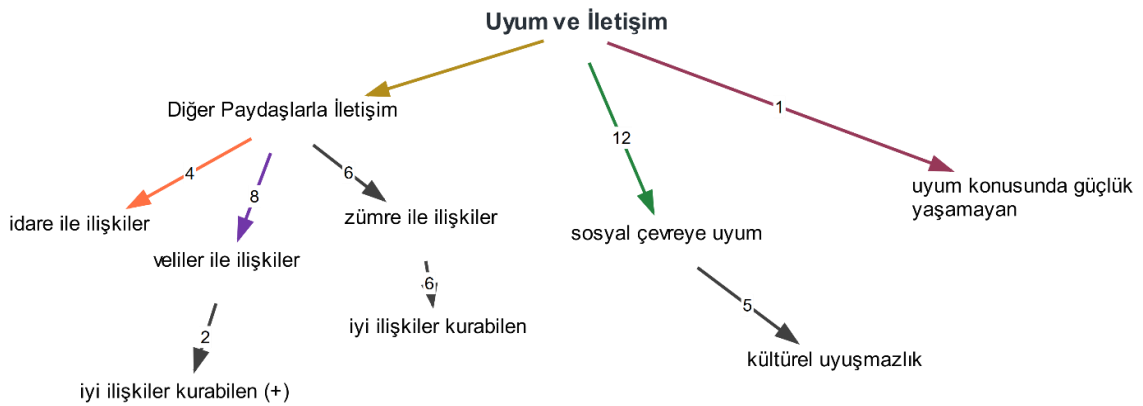
Bizim sınıflarımızda var yani, bunlarla ilgili konuşmuyoruz, onlara özel bir etkinlik yapmıyoruz bile, kaynaştırma olduğu için genele hitap eden bir şeyi onlara da yapmaya çalışıyoruz. Zaten sınıfta bir iki tane var onlara nasıl hazırlayacağımı bilmiyorum mesela, onların sınavlarını bile ayrı yaparken onunki neden farklı diye soruyor arkadaşlar. Ben onlarla nasıl bir etkinlik yapıp onları dışlanmış hissettirmeyeyim bilemiyorum. (İ1)

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketine katılan 106 öğretmenin Madde 31 (Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate almada) yaklaşık %30'u ya çok zorlandığını ya da zorlandığını ifade etmiştir. Kaynaştırma eğitiminin karmaşıklığı ve öğretmenlerin deneyimsizliği nedeniyle, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan yeni öğretmenler çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumları, sınıfta ne kadar etkili oldukları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu için büyük bir endişe kaynağıdır. Lisans düzeyinde öğretmen eğitimi programlarında çeşitlilik ve kapsayıcı eğitime giderek daha fazla odaklanılmasına rağmen, araştırma literatüründe ortaya çıkan bir bulgu, öğretmen adaylarının ek destek ihtiyacı olan öğrencilere öğretmenlik yapmaktan hala endişe duyduklarını göstermektedir (Spratt ve Florian 2014; Akcan, 2016).

Sonuç olarak, mesleğin başındaki öğretmenler özel gereksinimli öğrencilere yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, bu konuda kendilerini yetersiz hissettikleri ve daha fazla destek ve eğitime ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Özetle, özel gereksinimli çocuklarla çalışan yeni öğretmenler, kaynaştırma, ruh sağlığı, öğretim yöntemleri ve yapısal konulara ilişkin bakış açıları tarafından tanımlanan zorlu bir alanda ilerlemek zorundadır. Yeni başlayan öğretmenlerin kapsayıcı sınıflar oluştururken karşılaştıkları güçlüklerle çözüm bulmak için gereken pedagojik becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler gereklidir.

Uyum ve İletişim. Uyum ve iletişim konusunda odak grup görüşmelerinde aday öğretmenlere diğer paydaşlarla iletişim ve yaşanılan çevreye uyuma yönelik sorular sorulmuştur. Uyum temasına ait elde edilen kodlar ise aşağıdaki hiyerarşik kod alt kod modelindeki gibidir.



Şekil 23.Uyum ve İletişime İlişkin İlişkin Görüşlerine Ait Hiyerarşik Kod Alt Kod Modeli

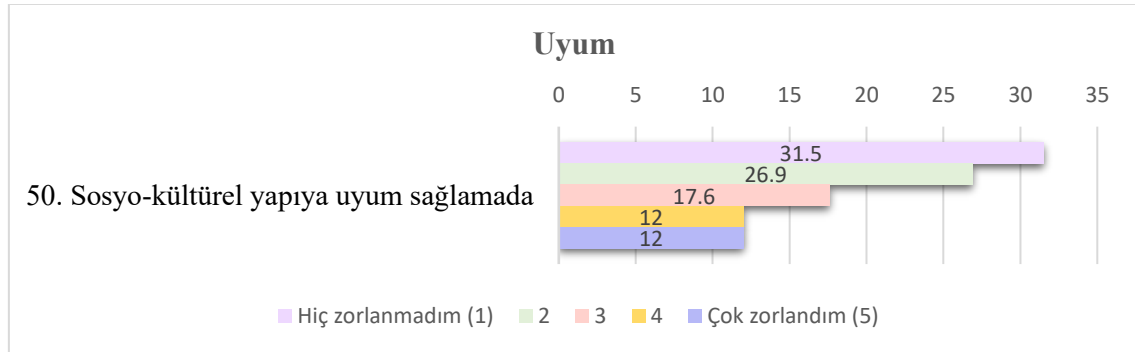
Uyum. Odak grup görüşmelerine katılan bazı öğretmenler, yeni çalıştıkları okullardaki kültürel farklılıklara uyum sağlamakta zorlanmışlar. Yeme-içme

alışkanlıkları, kadın öğretmenlere yönelik tutumlar gibi konularda sorunlar yaşamışlar. Özellikle tarafsız ve açık fikirli olmaya çalışan öğretmenler, muhafazakâr okul kültürüne uyum sağlamakta güçlük çekmişler. Kültürel farklılıklar nedeniyle bazı öğretmenlerin okuldaki yaşam tarzı, konuşma ve giyim tarzı değişmiştir. Muhafazakâr eğilimleri yüksek olan toplumda dışlanma ve yargılanma endişesi yaşamaktadır. Öğretmenlerin yeni çalıştıkları okullarda kültürel uyum konusunda yaşadıkları deneyimler şöyle özetlenebilir:

Yeme içme konusunda farklı kültür olduğu için sorun yaşadım. (L3)

Ataerkil bir toplumda lider pozisyonunda bir kadınsınız. Bu ortamda büyüyen çocuklar, erkek gibi davranan kadınları kabul ediyor. Sus, sana konuş demedim, bu tarz baskıcı... Çocuklar kendi ailelerinden de böyle gördüğü için, anne babalarından dayak yerler, okulda da böyle. Erkek hocalara büyük saygı duyulur ama kadın öğretmenler sınıf yönetiminde çok sıkıntı yaşıyor. Erkek gibi davranmıyorsak, dövmüyorsak saygı duymuyorlar. (O1)

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketinde uyum konusuna yönelik olarak uyum konusunda sosyo-kültürel yapıya uyum sağlamada ne derece zorlandıkları sorulmuştur. Şekil 24'te anket verilerine ilişkin yüzdelik değerler sunulmuştur.



Şekil 24. Tutum ve Değerler- Uyum Konusunda İlişkin Anket Verileri (%)

Şekil 24'te görüldüğü üzere, Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketine katılan 106 İngilizce öğretmenin %24'ü (%12'si (4-zorlandım); % 12'si (5-çok zorlandım) olmak üzere) sosyo-kültürel yapıya uyum sağlamakta zorlandığını belirtmiştir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler, kültürel farklılıklar nedeniyle yeme-içme alışkanlıklarında, disiplin yöntemlerinde ve toplumsal cinsiyet rollerinde sorunlar yaşamaktadır. Küçük şehirlere gelen kişiler, oradaki daha kapalı ve sınırlı

sosyal çevreye uyum sağlamakta zorlanmaktadır. İlk başta ait hissedemedikleri bu yeni ortama alışmaları zaman almaktadır. Özellikle kadınların lider pozisyonlarda olduğu, ataerkil toplumlarda, erkek gibi davranmaları beklenmekte, aksi takdirde saygı görmemektedirler. Buna göre, odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Hep büyük şehirlerde yaşadım. Kendimi açık fikirli görürüm. Erzincan'a gittiğimde bütün açık fikirliliğimle gittim. Çevresel açıdan küçük geldi, çok sıkıcı, aktivite yok. Yeterli gelmedi. (O1)

Yani ben böyle bir ortamda daha önce hiç bulunmadım. Yani böyle bir ortam dediğim nasıl hocam? Şöyle örnek vereyim. Mesela bizim okulda dayak kullanılıyor hala. Dayak eğitimin bir parçası. Öğretmenler tarafından bazı hepsi değil de okulda yaşanan herhangi bir problemde biz bunları yeteri kadar dövmedik de bu bundan oldu denilebilir. Ya da işte üçüncü sınıf öğrencisi ben ya çocuklar niye böyle yapıyorsunuz dediğim zaman sen bunları dövmüyorsun da ondan diyebiliyor mesela. (O1)

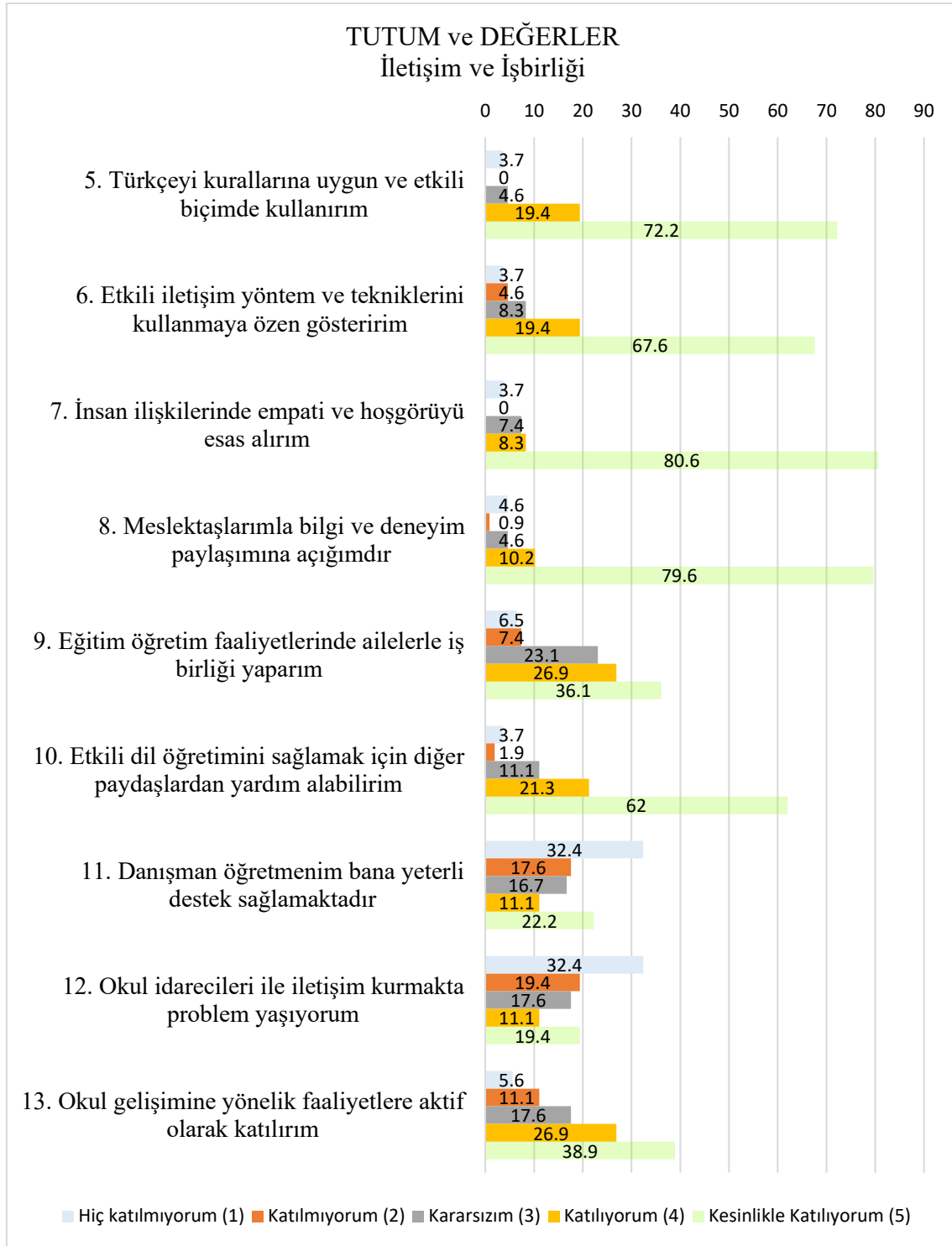
İlk geldiğimde açıkça söyleyeyim, çok ait hissedemedim. Çalışabilecek miyim, alıacak mıyım derken daha farklı bir şey bekliyor insan. Yine bir şekilde alışılıyormuş ama nasıl olabiliyormuş? Biraz zor oluyormuş. Böyle şimdilik alıştık ama ilk başta tabi ki de çok zor oluyor bu. Farklı bir yerden gelince kültürler falan çok farklı çünkü çok değişiyor okulda. Yani konuştuğum şeyden giydiğim kıyafete kadar değişti yani her şey. Yaşam tarzım değişiyor. (İ1)

Yani benim şu an muhatabım okul, öğrencilerim ve oradaki öğretmenler. Onun dışında okulun çevresiyle pek bir aidiyet kuramadım açıkçası. Ama okul dışına alışmak istemiyorum. Kendim de zaten biraz uzaktan gidip geliyorum. ... da kalmıyorum o şekilde yani. (İ2)

Odak grup görüşmelerinden elde edilen görüşler ve anket bulgularına göre öğretmenlerin yeni atandıkları bölgelere uyum sağlamakta zorlandıkları ifade edilebilir. Bu bulgular, İngilizce öğretmenlerinin farklı bir kültürel bölgede çalışmanın zorluklarıyla baş etmeye çalıştığının (Akçor ve Savaşçı, 2020; Güvendir, 2017) ortaya konulduğu çalışmalarla uyumludur. Hem kültürel hem sosyal uyum sorunları yaşayan öğretmenler çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Öğretmenliğin ilk yıllarının yapıcı bir öğrenme dönemi mi yoksa sadece başa çıkma ve uyum sağlama dönemi mi olacağı büyük ölçüde karşılaştıkları çalışma koşullarına ve kültüre bağlıdır (Ball ve Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2003). Aday öğretmenler, yeni rollerini benimserken sıklıkla yalnızlık ve stres duyguları yaşarlar. Akcan tarafından yapılan araştırma, okul kültürünü ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamamanın, aday öğretmenlerin yeni ortamlarına başarılı bir şekilde entegre

olmaları için hayati önem taşıdığını vurgulamaktadır (Akcan, 2016). Yeni bir kültürel ortama uyum sağlamanın zorlukları, kurumsal kısıtlamalar ve okul kültürü ile daha da artabilir. Güngör ve diğerleri (2019), aday öğretmenlerin genellikle okullarındaki karmaşık kültürel dinamikler arasında gezinmelerini gerektiren bağlamsal zorluklarla karşılaştıklarına dikkat çekmektedir. Bu dinamikleri anlamak, aday öğretmenlerin öğrencileri ve meslektaşlarıyla etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri için önemlidir.

İletişim. Öğretmenlerin diğer paydaşlarla iletişim deneyimleri çeşitlilik göstermektedir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin iletişimleri, idare ile ilişkiler, veliler ile ilişkiler ve zümre ile ilişkiler olmak üzere üç farklı kategoride ele alınmıştır. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketine katılan 106 İngilizce öğretmenin iletişim ve iş birliğine ilişkin olarak yer alan anket maddelerine verdikleri cevaplara ilişkin yüzdeler Şekil 25’de verilmiştir.



Şekil 25. Tutum ve Değerler- İletişim ve İş birliği İlişkin Anket Verileri (%)

Şekil 25'e göre Aday Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler anketine katılan öğretmenlerin çoğunluğu profesyonel tutumlara, empatiye, iş birliğine ve iyi iletişim becerilerine sahiptir, ancak özellikle okul yöneticileriyle iletişim, danışman öğretmen desteği ve veli iş birliği olmak üzere birkaç alanda zorluk yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin

çoğunluğu özellikle danışman desteği ve okul yetkilileriyle iletişim konusunda olumsuz görüşlere sahiptir. Buna göre, anket bulguları odak grup görüşme bulguları ile birlikte idare ile iletişim, zümre ile ilişkiler ve veliler ile ilişkiler başlıkları altında özetlenmiştir. Ayrıca, ankette yer alan bazı maddelere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir:

- Madde 5: Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili kullanıyorum.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%72,2) bu ifadeye kesinlikle katıldığını belirterek öğretmenlerin dilin doğru kullanımı konusunda yüksek bir hassasiyet gösterdiğini ve güçlü dil becerilerine sahip olduklarını göstermektedir.

- Madde 6: Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösteririm.

Katılımcıların %67,6'sı bu ifadeye kesinlikle katıldıklarını belirtirken, %19,4'ü katıldığını, sadece %3,7'si kesinlikle katılmadığını ifade etmiştir. Bu da öğretmenlerin iletişim becerilerine değer verdiklerini göstermektedir.

- Madde 7: İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.

%80,6'lık büyük bir çoğunluk, öğretmenlerin insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüye yüksek bir değer verdiklerini, duyarlı ve saygılı olduklarını vurgulamaktadır.

- Madde 10: Etkili dil öğretimini sağlamak için diğer paydaşlardan yardım alabilirim.

%62'si kesinlikle katıldığını belirterek, dış paydaşlardan alınan desteğin dil öğretimini daha etkili kıldığını düşünmektedir. Diğer %21,3'lük kesim de bu görüşe katıldığını belirtirken, %3,7'lik bir grup ise bu fikre katılmamaktadır.

- Madde 11: Danışman öğretmenim bana yeterli destek sağlamaktadır.

Katılımcıların %32,4'ü kesinlikle katılmadığını, %17,6'sı ise katılmadığını ifade ederek mentor öğretmenlerin yeterli desteği sağlamadığını düşünmektedir. Yalnızca %22,2'lik bir kesim, danışman öğretmenlerinin yeterli destek sağladığını dile getirmiştir. Aday öğretmenler, öğretmenliklerinin ilk yıllarında deneyimli meslektaşlarından ve yöneticilerden yararlı geri bildirimlere ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Aday öğretmenler sınıf yönetimi, meslektaşları, öğrenciler ve yöneticilerle ilişkiler konusunda zorluklarla karşılaşmakta ve bu kritik erken dönemde meslektaşlarından yeterince destek alamamaktadır (Koça, 2016).

- Madde 13: Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılıyorum.

%38,9'luk bir grup, okul gelişimine aktif olarak katıldığını belirtirken, %26,9'luk bir kesim de katıldığını ifade etmektedir. Ancak, %11,1'lik bir grup, bu tür faaliyetlere katılma konusunda kararsız kalmaktadır. Araştırmalar, konferanslara katılmanın, yeni öğretmenlerin genel olarak motivasyonunu ve yeterlilik ve rol değeri duygularını geliştirdiğini (Kowalski ve Johnson, 2024) ortaya koymaktadır. Çalışmanın bu bulgusu öğretmenlerin genellikle mesleki gelişime önem verdiğini ortaya koymaktadır.

İdare ile iletişim. İdarecilerle iletişim konusunda öğretmenlerin deneyimleri farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler, idarecilerin koyduğu kurallar nedeniyle sıkıntılar yaşamış ve iletişim kurmakta zorlanmışlardır. Bununla birlikte, bazı öğretmenler idarecilerle yeterince iletişim kuramadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen müdür yardımcısının eşiyle konuşmayı uygun görmemesi nedeniyle sıkıntı yaşamıştır. Ayrıca, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere yönelik iletişim kurma konusunda zorluklar yaşadığı da ifade edilmiştir. Genel olarak, öğretmenlerin idarecilerle olan iletişimlerinde çeşitli sorunlar yaşandığı ve bu konuda farklı deneyimler edinildiği anlaşılmaktadır. İdare ile iletişime ilişkin odak grup görüşmelerinden elde edilen bazı görüşler şunlardır:

Eşimle okula ilk gittiğimde, müdür yardımcısı kocanız varken sizinle konuşmak olmaz dedi. Tüm konuşmayı eşimle yaptım. İletişim kurmakta zorlandım. İlk dönem müdürle bile tartışarak geçti. (O1)

Çok fazla dijitale dönük şeyler yaptığım için müdür bunu yasakladı (O1)

Durumlara göre nasıl davranılmalı ... Daha önce sıkıntılar yaşanmış. İdare bunları engellediği için sıkıntı yaşamadım. Bey kelimesini kullanıyordum, abi abla demeye başladım. (O2)

Müdürle çok konuşmuyoruz, ben görmüyorum. Zaten müdürün odası ayrı bir katta olduğu için bizim öğretmenler odası müdür yardımcıları ile aynı katta onları görüyoruz. Okul sorunları, dersten ziyade okulda taşkınlık yapan öğrenciler varsa onlar hakkında, yaramaz öğrenciler, kıyafet kuralları onlarla ilgili konuşuluyor. Onun dışında derste zaten dersle ilgili konuşmuyoruz yani onlarla. (İ1)

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı gibi bazı öğretmenler müdür ve idare ile sorunlar yaşamaktadır. Öğretmenler, müdürle ve yöneticilerle genellikle öğrenci disiplini, kıyafet kuralları gibi konularda iletişim kurmaktadır. Aday öğretmenler ve okul

yöneticileri arasındaki etkili iletişim, öğretmenlerin uyum sürecinin niteliği ve öğrenci başarısını artıran destekleyici bir eğitim ortamını teşvik etmek için çok önemlidir.

Ayrıca, Şekil 25'te görüldüğü üzere, Aday Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler anketine katılan öğretmenlerin idare ile iletişim kurmakla ilgili olarak:

- Madde 12: Okul idarecileri ile iletişim kurmakta problem yaşıyorum.

Maddesine %32,4'lük bir grup, okul idarecileriyle iletişimde sorun yaşamadığını belirtirken, %19,4'ü katılmadığını, %19,4'ü ise kesinlikle katıldığını ifade etmiştir. Bu, bazı öğretmenler için okul yöneticileriyle iletişimde önemli sorunların mevcut olduğunu göstermektedir.

Mesleğin başında öğretmenler ve okul yönetimi arasında sürekli iş birliği ve görüş alışverişinin başarılı göreve uyum süreçleri için gerekli olduğu (Caspersen ve Raaen, 2013) vurgulanmaktadır. Benzer şekilde Salı ve Keçik (2018), yeni öğretmenleri desteklemek için yöneticilerin, meslektaşların ve mentörlerin birlikte çalışmasını içeren okul temelli gelişim programlarını savunmakta ve bu tür işbirlikçi çabaların yeni eğitimcilerin sıklıkla karşılaştığı güçlükleri azaltabileceğini öne sürmektedir. Mesleğin başında öğretmenler, yeni rollerine uyum sağlamak için genellikle deneyimli meslektaşlarının ve yöneticilerin rehberliğine güvenirler. Benzer bir şekilde Atlı (2020), aday psikolojik danışmanların okul yöneticileri ve öğretmenlerle ilişki kurmaya büyük önem verdiğini, çünkü bu bağlantıların psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir şekilde işlemesi için hayati önem taşıdığını belirtmektedir. Ayrıca, yöneticiler tarafından sağlanan duygusal ve psikolojik destek, aday öğretmenlerin deneyimlerini büyük ölçüde etkileyebilir. Sonuç olarak, aday öğretmenler ve yöneticiler arasındaki etkili iletişim, destekleyici bir eğitim ortamı yaratmak için önemlidir. Üstlerden alınan destek ve meslektaşlarla iş birliği, öğretmenlerin başa çıkma becerilerini önemli ölçüde geliştirmektedir (Caspersen ve Raaen, 2013). Bakioğlu ve İnandı (2001) da araştırmalarında yöneticilerin öğretmenlerin kariyer gelişimi konusunda yeterli çabayı göstermediklerini ifade etmektedirler. Okul liderleri, iş birliğini teşvik ederek, zorlukları ele alarak ve yol gösterici roller sağlayarak aday öğretmenlerin deneyimlerini önemli ölçüde geliştirebilir, okuldaki zorlu dönemlerinde onları destekleyerek adaylık sürecini etkili bir şekilde tamamlamalarına yardımcı olabilir ve sonuçta öğrenme çıktılarının iyileşmesine yol açabilir.

Zümre ile ilişkiler. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler, zümre içi iletişimlerinin oldukça iyi olduğunu belirtmektedir. Aday öğretmen hazırlama, ders kitapları ve sınav hazırlama konularında zümre üyelerinden yardım aldıklarını ifade etmektedirler. Aday öğretmenler çoğunlukla yaş olarak da birbirlerine yakın oldukları için iyi bir iletişim içerisindeyler. Diğer iş arkadaşlarıyla da herhangi bir sorun yaşamadıklarını, hatta ortak projeler yaptıklarını belirtmektedirler. Zümre öğretmenleri arasındaki dayanışmanın da oldukça güçlü olduğu, herhangi bir sorun yaşandığında hemen yardımlaşmaları vurgulanmaktadır. Ayrıca diğer sınıf öğretmenleriyle de fikir alışverişinde bulundukları, birbirlerine destek oldukları ifade edilmektedir.

Bir problem yaşamadım. Hem aday öğretmen dosyası hazırlama konusunda, hem kitaptan neredeyiz, sınav hazırlama konusunda zümreden yardım aldığım oldu. Yaşlarımızın yakın olmasından da kaynaklı. (L3)

İletişim konusunda bir sıkıntı yaşamadım. İş arkadaşlarımla da sıkıntı yaşamadım, ortak proje yapmayı planlıyoruz. (O3)

Ama zümre hocaları olarak birbirimizle dayanışma içerisindeyiz. Herhangi bir şey olduğunda hemen hocalarımız el atıyor sağ olsunlar. Onun dışında diğer zümre hocalarımız da yani şu ana kadar bir sıkıntı yaşamadım ben bilmiyorum. (İ2)

Başka şey, yine diğer öğretmen arkadaşlarımızla da diğer sınıf öğretmenleriyle de bir sıkıntımız olduğu zaman öğrenciyle alakalı ya da derse alakalı fikir paylaşımında bulunduğunuzda bir yardım aldığınız oluyordu tabi ki. Hani şimdi çok şükür biz yardımcı oluyoruz yani biz de çok şükür bu seviyeye gelebildik (İ3)

Benzer bir şekilde, şekil 26'da görüldüğü üzere, Aday Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler anketine katılan öğretmenlerin meslektaşlar ile iletişim kurmakla ilgili olarak:

- Madde 8: Meslektaşlarımla bilgi ve deneyim paylaşımına açığım.

%79,6'lık bir kısmı, meslektaşlarıyla iş birliği yapmaya ve deneyimlerini paylaşmaya istekli olduklarını belirtmektedir. İlgili alanyazında yeni öğretmenlerin öğrencilerin ebeveynleri ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde zorluklar yaşadığını açıkladığı çalışmalar bulunmasına rağmen (Salı ve Kecik, 2018; Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz, 2014), odak grup görüşmesinin bulguları öğretmenlerin kendi aralarındaki iletişim ve iş birliğinin genellikle olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, zümre öğretmenleriyle ders materyalleri, sınav hazırlıkları gibi konularda

yakın iş birliği içindedir. Diğer öğretmenlerle de öğrenci ve ders konularında fikir alışverişi yapmaktadırlar.

Veliler ile ilişkiler. Veli iletişimi ise öğretmenler için en zorlu alanlardan biridir. Öğrenci sayısının fazla olması, velilerin ilgisizliği, kültürel farklılıklar gibi nedenlerle veli iletişiminde sıkıntılar yaşanmaktadır.

Veli toplantılarında 46 kişilik sınıfta 10 veli geliyor. Veli görmek zor, ilgisizlik var. Öğrencisinin karnesini almaya gelip, oranın lise olduğunun farkında olmayan veliler var. (L1)

Veliler en çok zorlandığım kısım.... Ama veliler tarafından çalışma ortamı çok fazla sağlanmıyor. Sınav zamanı çocuğa iş yaptırmayın diye azarladığım oldu. Veliler öğretmene çok saygılılar. Çocuk sınıfta kalınca okula geliyorlar. Arayınca ilgilendiklerini düşünüyorum. Biz arıyoruz sorun olduğunda. Genelde çocuğun tarafını tutuyoruz. Veli iletişimi bizim tarafımızdan sağlanıyor. (L2)

Velilerim vardı buraya ilk geldiğim zaman hani öğrencisinin durumunu pek sormuyordu. Veli toplantısında da katılım biraz azdı. (İ3)

Veliler sınır çizmeyi bilmiyorlar. Siz dememe rağmen sürekli sen diye hitap ediyorlar. Bana sürekli sen küçük kızsın diyenler oldu. (O1)

Benzer bir şekilde, Aday Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler anketine katılan öğretmenlerin veliler ile iletişim kurmakla ilgili olarak:

- Madde 9: Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.

Maddeye ilişkin yanıtlar daha çeşitli olup, %36,1'lik bir grup kesinlikle katıldığını ifade ederken, %6,5'lik küçük bir kesim kesinlikle katılmadığını belirtmiştir.

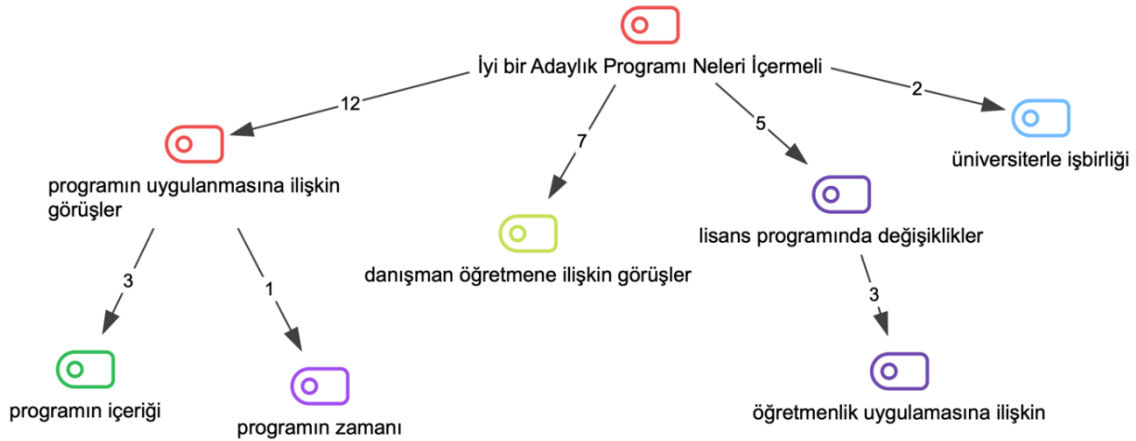
Bu çalışmanın bulguları, adaylık sürecinde velilerle iletişim kurmakta zorlanan öğretmenlerin deneyimlerinin incelendiği çalışmalarla ((Bozkurt, 2021; Güvendir, 2017; Hocaoglu, 2019; Mahmood, 2013; Veenman, 1984) uyumludur. Mahmood (2013) mesleğin ilk yıllarında okul öncesi ve anaokulu öğretmenlerinin ebeveynlerle etkileşimlerinde karşılaştıkları zorlukları ortaya koymuştur. Aday öğretmenlerin velilerle ilişkilerini geliştirirken karşılaştıkları zorluklar, Hargreaves'in (2004) bu tür etkileşimlerin doğasında var olan duygusal karmaşıklıkların altını çizen bulgularıyla tutarlıdır. Benzer şekilde, bu çalışma da aday öğretmenlerin özellikle öğrenci performansı ya da davranış sorunları gibi hassas konuları ele alırken velilerle etkili iletişim kurmakta

sıklıkla zorluklarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. Genellikle belirsizlik ve deneyimsizlik duygularıyla daha da kötüleşen bu zorluklar, Hargreaves'in (2004) araştırmasında vurgulandığı gibi, açık diyalogu teşvik eden ve veli-öğretmen ilişkilerini geliştiren stratejilere duyulan kritik ihtiyacı vurgulamaktadır. Meister ve Melnick (2003) yeni öğretmenlerin özellikle ebeveynler ve diğer yetişkinlerle etkileşim kurarken iletişim becerileri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Oppenheim-Shachar ve Berent (2021), birçok aday öğretmenin potansiyel çatışma korkusu nedeniyle ebeveynlerle iletişimi en aza indirme eğiliminde olduğunu ve genellikle bu davranışı daha deneyimli meslektaşlarından örnek aldığını vurgulamaktadır. Buna karşılık, yeteneklerine güvenen ve velilerle güvene dayalı ilişkiler sürdüren deneyimli öğretmenler, bu tür etkileşimlerin değerini kabul eder.

Deneyimli öğretmenler ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimlerinin incelendiği çalışmasına Melnick ve Meister (2008), deneyimlilerin topluma ve öğrenci topluluğuna aşina olmaları nedeniyle, özellikle anlaşmazlıklar sırasında velilerle iletişim kurma konusunda kendilerine daha fazla güvendiklerini ancak yeni başlayan öğretmenlerin bu etkileşimler için daha hazırlıksız hissettiklerini vurgulamaktadır. Benzer şekilde, bu çalışmanın bulguları, Korkmaz ve diğerlerinin (2004) çevresel uyum ve ebeveynlerle iletişimin yeni öğretmenlerin karşılaştığı önemli zorluklar olarak tanımladıkları bulgularla örtüşmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin paydaşlarla iletişimi okul yönetimi, veli profili ve öğretmenlerin bireysel becerileri gibi faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Velilerin ilgisizliği, öğretmenlere saygı göstermemesi, öğrencilerin yalan söyleme alışkanlıkları gibi durumlar öğretmenler için güçlükler olarak ifade edilebilir.

İyi Bir Mesleki Gelişim Programı Neleri İçermeli?

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlere son olarak 'Adaylık sürecinde iyi bir mesleki gelişim programı neleri içermeli ve nasıl tasarlanmalıdır?' diye sorulmuştur. Bu soruya ilişkin hiyerarşik kod-alt kod görüntüleri şu şekildedir:



Şekil 26'ya göre odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlere göre iyi bir adaylık programının içermesi gereken unsurlar şunlardır: Danışman öğretmenlerin eğitimi ve programın geliştirilmesi, koçluk-mentörlük uygulamalarının güçlendirilmesi, aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerin derslerini gözlemlemesi, geri bildirim mekanizmalarının etkin hale getirilmesi, uygulamalı eğitimlerin artırılması, öğretmenlerin pedagojik terminolojiye hakim olması, üniversite-okul iş birliğinin güçlendirilmesi, adaylık eğitiminin daha pratik ve gerçekçi olması, yüz yüze etkileşimin artırılması, seminer ve çevrimiçi eğitimlerin içerik ve etkinliğinin geliştirilmesi, öğretmenlik uygulamalarının erken dönemlerden itibaren başlaması. Tüm bunlar mesleki gelişim programının daha kapsamlı, uygulamalı ve etkili olmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda, odak grup tartışmalarından elde edilen bulgular, katılımcıların programın uygulanması, uygulama öğretmenin rolü, üniversitelerle iş birliği ve lisans programlarındaki olası değişiklikler hakkındaki görüşlerini içermektedir.

içerik açısından yetersiz olduğu ve katılımcılara yeterli katkı sağlamadığı dile getirilmektedir. Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenlerin program uygulanmasına yönelik görüşlerinden bazıları şöyledir:

Adaylık eğitimi tamamen formaliteydi. Bazı formları doldurduk, seminerleri izledik. Daha fazla uygulamalı şeyler yapılmalıydı.... İş birliği eksikliği var bence. Eğitim olarak da uygulamalı olsa daha iyi olurdu diye düşünüyorum. (O3)

Ve seminer dönemleri verildi. Bizim okuldan sonra ekstra seminer dönemine katıldık biz ve hafta sonu seminerleri de verildi. Hani biz okula çalışalım öğretmen diye mi çalışalım? Yani sadece sunum yöntemiyle anlatılan işte şudur, budur, öğretmenlik şudur gibi şeylerden ziyade öğretmenin gerçekten dersi gözlenmedi miydi? Tabii ki daha pratiğe yönelik. Yani ben acemiliği mi, neden atandıktan sonra ya da neden atanmadan önce özel bir kurumda geçireyim ki? Açıkçası bizi de biraz meslekten soğutucu da olabiliyor tabi ki. Daha pratiğe yönelik dönüşlerin de daha gerçekçi olduğu bir eğitim süreci olabilirdi diye düşünüyorum. (İ3)

Hocamızın dediği gibi sunum var ya da bir şey videolar izleyerek pek bir verimli olduğunu düşünmüyorum ben. Ama ne kadar çok etkileşim içerisinde olursak, yüz yüze olursak daha etkili olabildiğini düşünüyorum açıkçası...(İ2)

Hani aday öğretmenin geçip ya da herhangi bir öğretmenin mesleki gelişim için sınıfta ders anlatırken işte birinin gelip izleyip hani nasıl anlatıyor, nasıl anlatmıyor değil de belki o öğretmen ile daha çok iletişimde kalıp, daha çok takipte kalıp hocam işte ne yaptınız, nasıl yaptınız, eksiklik olarak ne hissediyorsunuz veya yapılabilecek olarak ne düşünüyorsunuz diye iletişimde kalınması daha mantıklı olabilir benim için. (İ2)

Yani bu gerçekten de yerine ikinci üçüncü sınıfta da yayılarak bize verilebilirdi bu. Çünkü bir anda mezun oluyorum, sınıfa giriyorum. Ne yani okula gitmemiştim. Açıkçası Milli Eğitim de sudan çıkmış balığa döndüm. (İ1)

Onları da yani bu seminer adı altında da biz hiçbir eğitim aldığımızı düşünmüyorum. Yani seminerde hiçbir şey yapmıyor. Bizim yüz yüze olanlarda da bir şey yapmıyoruz. Online da zaten arka tarafta açıyoruz bitsin diye gittik olsun orada eşitlik olsun diyor. Yani bize içerik olarak bir şey kattığını düşünmüyorum. Gerçek içerik olarak da bakınca bunları öğreten veya anlatan yok. (İ1)

Ee ne öğrendik? Zaten adaylık sürecinde garip garip formlar gönderdiler bize çevreyi tanı, form yaz, formu şöyle doldur. Hocam düpedüz işkenceydi. (İ4)

Öğretmenlerin görüşleri programın sadece teorik sunumlarla sunulmasının yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemleyip geri bildirim almasının daha faydalı olacağına inandıklarını ortaya koymaktadır. Benzer bir şekilde

Tahir ve diğerklerinin (2014) çalışması, okullarda yeni öğretmenler için uygulanan adaylık programları aracılığıyla sağlanan desteğin yetersiz olduğunu ve daha yapılandırılmış bir programa ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin yüz yüze etkileşim ve takibin daha etkili olacağına ilişkin görüşleri Burkman'ın (2012) başarılı bir oryantasyon programının yeni öğretmenlerin özel ihtiyaçlarına, deneyim düzeylerine ve hizmet yıllarına uygun profesyonel gelişim içermesi görüşleri ile paraleldir. Bu öneri, mevcut seminer ve görüşme aktivitelerinin yetersiz olduğunu ve hedeflenmiş bir profesyonel gelişim programının daha etkili olacağı bulgusunu güçlendirmektedir.

Danışman Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşler. ‘Adaylık sürecinde iyi bir mesleki gelişim programı neleri içermeli ve nasıl tasarlanmalıdır?’ sorusundan hareketle odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler danışman öğretmenlik uygulamasına ilişkin olarak şunları söylemiştir:

Adaylık sürecinde feedback mekanizmasının oluşturulması gerekiyor. Kağıt üstünde danışman öğretmen var. Danışman öğretmenim bilişim teknolojileri öğretmeni, haftada 3 gün gelip gidiyordu ne ben onun dersine girebildim ne o benim dersime girebildi. (O1)

Danışman öğretmenin gerçekten bu işi yapmaya istekli, neyi ne zaman yapacağını planlamış olması gerektiğini düşünüyorum. İdarecilere her zaman ulaşamıyorsunuz. Danışman öğretmen her zaman okulda oluyor. Bu konuda programın biraz daha geliştirilmesi, danışman öğretmenlere de bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (L3)

Bence biz koçluk-mentörlük konusuna önem vermiyoruz gibi geliyor. Aday öğretmenin, aday olmayan bir öğretmenin dersine birkaç ay dersine girmesi gerektiğini düşünüyorum. (L4)

Uygulamalı olmalı. Yani biz de. İyi kısmı 6 saat ders izleme ve dersimi danışman öğretmenin izlemesi vardı. Bu iyi bir şey ama bence daha fazla geri bildirimle yönelik olmalı. Rehber öğretmen daha fazla bana yol gösterebilmeli ve bunlar eğer ki bakanlık tarafından takip edilmesi gerekiyorsa raporla aktarılmalı. Ve öğretmenlerde bu tür raporları verebilmek için gerekli pedagojik terminolojiye hakim olabilmeli. Bu şekilde taze tutulmalı. (İ4)

Bu adaylık eğitiminde bizim üniversitede gördüğümüz şeyler devam etsin. Yani mesela benim rehberime desinler ki. Gir bakalım şu adayı öğretmen dersine. Bu öğretim yöntemleri ne kadar başarı bir şekilde uyguluyor, hangilerini uyguluyor?

Belki rehber bunları bilmiyor olabilir. Hangi yöntemin ne olduğunu unutmuş olabilir. (İ4)

Buna göre, odak grup görüşmelerinde danışman öğretmenlerinin yeni öğretmenlerin eğitiminde daha fazla yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılara göre, danışman eğitimcileri bu rol için daha iyi hazırlanmış, daha istekli ve uygun niteliğe sahip olmalıdır. Şu anda danışman öğretmeni ile yeni başlayan öğretmen arasında çok az etkileşim olması nedeniyle katılımcılar bu ilişkiyi geliştirmek için daha düzenli bir geri bildirim sisteminin olması gerektiği vurgulanmıştır. Danışman eğitimlerinin artırılmasının, danışman öğretmenlerine daha deneyimli eğitimcilerin derslerini görme ve kendi eğitimleri hakkında kapsamlı geri bildirim alma fırsatı sağlaması açısından avantajlı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, danışman eğitimcilerinin pedagojik terminolojide yetkin olması gerektiği vurgulanmaktadır.

Görüşmelerin bulguları mentörlerin aday öğretmen gelişimindeki kritik rolünü desteklemekte ve alanyazınla uyum göstermektedir. Katılımcılar, mevcut danışman öğretmen ilişkilerinin genellikle yetersiz olması nedeniyle göreve başlama sürecinde bir geri bildirim mekanizmasının kurulması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum, Soyalp ve Kozikoğlu (2016) tarafından vurgulanan ve mentörlerin rolleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgularıyla örtüşmektedir.

Ayrıca katılımcılar, danışman öğretmenlerinin motive olmaları, iyi hazırlanmış olmaları ve aday öğretmenlere etkili bir şekilde rehberlik edebilmeleri için gerekli becerilerle donatılmış olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Yapılandırılmış geri bildirim yokluğu ve danışman öğretmenlerin pedagojik uzmanlık eksikliği, Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel'in (2018) mesleki niteliğe ve gönüllülüğe dayalı dikkatli mentör seçiminin önemini vurgulayan bulgularını yansıtmaktadır. Ayrıca katılımcılar, mentörlerin yapıcı geri bildirim sunma ve pedagojik terminolojiyi etkili bir şekilde uygulama becerilerini geliştirmek için eğitime ihtiyaç duyduklarını öne sürerek Langdon, Daly, Milton, Jones ve Palmer (2019) eğitici mentörlük yaklaşımlarına yaptığı vurguyu desteklemiştir.

Çalışma ayrıca, aday öğretmenlerin deneyimli öğretmenleri uzun süreler boyunca gözlemlemekten ve öğretim uygulamaları hakkında ayrıntılı geri bildirim almaktan fayda sağlayacağını ortaya koymuştur. Bu pratik yaklaşım, hizmet öncesi eğitim ile gerçek sınıf deneyimleri arasındaki uçurumu kapatmanın bir yolu olarak vurgulanmış ve danışman öğretmenlerin mesleki gelişimi şekillendirmedeki önemini ortaya koymuştur.

Etkili adaylık eğitimi programları üç temel özelliğe sahip olmalıdır: kapsamlılık, tutarlılık ve sürdürülebilirlik (Darling-Hammond vd., 1999). Kapsamlı bir program birden fazla faaliyet ve katılımcı içerirken, tutarlılık bu faaliyetler ve bireyler arasında mantıksal bağlantılar kurulmasını sağlar. Sürdürülebilirlik, programın zaman içinde etkili kalmasını garanti eder. Yüksek kaliteli mentörlük, bu tür programların temel taşıdır ve danışman öğretmenler, aday öğretmenler için yansıtıcı öğrenmeyi kolaylaştıran rehberlik, destek ve geri bildirim sağlayan deneyimli, yetenekli ve eğitilmiş profesyoneller olarak tanımlanır (New Zeland Teacher Council, 2011).

Çalışmanın bulguları, adaylık eğitimi programlarında bu özelliklerin öneminin altını çizmektedir. Katılımcılar, tutarlılık ilkesini yansıtan yapılandırılmış ve sistematik geri bildirim mekanizmalarına duyulan ihtiyacı vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar, New Zeland Teacher Council'in (2011) yüksek kaliteli danışman öğretmen tanımına uygun olarak mentörlerin deneyimli ve iyi eğitilmiş olmasının önemini vurgulamıştır.

Buna ek olarak, danışman ve aday etkileşimlerinde sürekliliğin olmadığı, bazı katılımcıların danışmanlarıyla sınırlı ya da düzensiz bir ilişki içinde olduklarını bildirmeleriyle ortaya çıkmıştır. Bu sürekli destek eksikliği, programın uzun vadeli etkisini zayıflatmaktadır. Çalışmanın bulguları aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkili bir şekilde desteklemek için adaylık eğitimi programlarının kapsamlı, tutarlı ve sürdürülebilir mentörlük uygulamalarını entegre etme ihtiyacını güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Üniversitelerle İşbirliğine İlişkin. ‘Adaylık sürecinde iyi bir mesleki gelişim programı neleri içermeli ve nasıl tasarlanmalıdır?’ sorusundan hareketle odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler iyi bir aday öğretmenlik programının üniversitelerle iş birliği yapmasına ilişkin olarak şunları söylemiştir:

Tüm bunların merkezden video şeklinde gelmesinden, her şehirdeki üniversitenin eğitim fakültesi öğretmenleri toplansın. Üniversiteden neden kopuyoruz ki? Her sene üniversitelerde öğretmenlere çalıştay yapılmalı. Yeni metodolojiler anlatılmalı, bundan bilimsel çalışmalar da çıkar. (O1)

Hocam üniversiteden çok bağımsız bir ortam var. Bu düzeltilmeli. (İ4)

Görüşmelerin bu bulgusu, aday eğitimi programlarının üniversitelerle iş birliği şeklinde lisans programlarının devamı olacak şekilde yapılandırılması gerektiğini ortaya

koymuştur. Görüşmelere katılan öğretmenler bu iş birliğinin yenilikçi ve daha bilimsel bir boyut kazandırarak saha uygulamaları ile teorik bilgilerin birleştirilmesine yarayacağını ifade etmişlerdir.

Ayrıca O1 niversitelerin eğitim fakülteleri ile iş birliği yapılarak çalıştaylar ve atölye çalışmaları düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu tür etkinliklerin, aday öğretmenlerin yeni eğitim metodolojilerini öğrenmesi ve güncel bilimsel araştırmalarla desteklenmiş bir öğrenme süreci deneyimlemesi açısından önemli olduğu dile getirilmiştir. İ4 ise adaylık programlarının mesleki kimlik gelişiminde daha etkin olabilmesi için niversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığının daha yakın bir iş birliği içinde çalışması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu bulgu, mevcut literatürdeki araştırmalarla da desteklenmektedir. Örneğin, Stanulis, Burrill ve Ames (2007), niversitelerin aday öğretmenlik programlarının tasarımında değerli bir rol oynayabileceğini ve bu programların aday öğretmenlerin hizmet öncesinden hizmet içi öğretmenlik sürecine geçişini destekleyip aynı zamanda onları mesleki olarak geliştirecek şekilde yapılandırılabilceğini belirtmektedir. Wood (2001), niversite-okul iş birliklerinin aday öğretmenlere sınıf içindeki deneyimlerini kullanarak ğretim süreçlerine yönelik reflektif bir bakış açısı geliştirmelerine olanak sağladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda, bulgular, üniversitelerle iş birliği içinde yürütülen aday öğretmenlik programlarının, hem aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmada hem de öğretmenlik mesleğine bağlılıklarını güçlendirmede önemli bir rol oynayabileceğini desteklemektedir.

Lisans Programına Yönelik neriler. Adaylık programının neleri kapsamasına ilişkin olarak bazı öğretmenler lisans programlarının adaylık sürecine hazırlaması gerektiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir:

Bence mesleki gelişimin zaten niversite döneminde başlaması gerektiğini düşünüyorum. Biz stajı sadece dördüncü sınıfın son döneminde gördük ve kesinlikle yetersiz bir süreçti. Biz mezun olduktan sonra atandıktan sonra 1 yıllık aday ğretmen süreci vermeleri açıkçası bana doğru gelmedi. Bunu dördüncü sınıfa zaten yayabilir, diye düşünüyorum. Hani staj dönemimizde biz hem ders hem staj yapmak yerine bir dönem sadece direkt aday ğretmen diye aslında son sınıfta yapabiliydik.(İ3)

Bence son sınıfta ve ona göre gerçekçi dönütler verilebilirdi diye düşünüyorum. ... Daha iyi bir şekilde tabi ki eğitilebilirdik. (İ3)

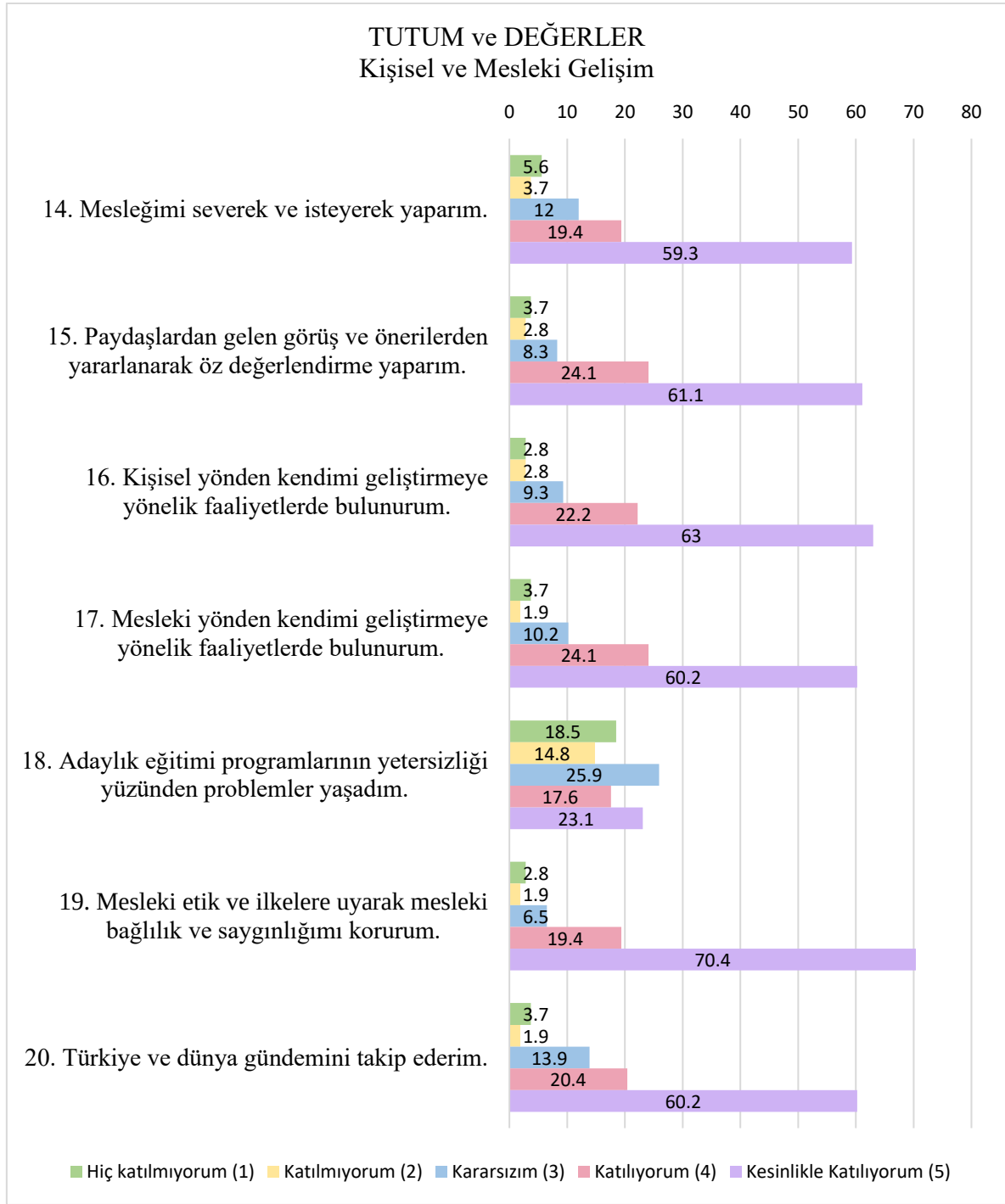
Şimdi ben mesela pandemi dönemimde mezun oldum ve dördüncü sınıfta ben online üzerinden yapmış olduğum stajımı daha öncesinde kendimi gönüllü olarak eğitime gitmeseydim veya bir sınıf ortamında bulup olmasaydım demek ki hiç sınıf öğrenci görmeden mezun olmuş ve mesleğe başlamış birisi olacaktım. Çoğu sınıf arkadaşım bu şekildeydi. Yani bu gerçekten de yerine ikinci üçüncü sınıfta da yayılarak bize verilebilirdi bu. Çünkü bir anda mezun oluyorum, sınıfa giriyorum. ... bir sınıf ortamında bulup olmasaydım demek ki hiç yani sınıf öğrenci görmeden mezun olmuş ve mesleğe başlamış birisi olacaktım. (İ1)

Görüşmelerden elde edilen bulgular, adaylık eğitimi sürecinin yalnızca mesleğin ilk yılı ile sınırlı kalmaması, lisans eğitiminin erken dönemlerinden itibaren başlaması gerektiğini göstermektedir. Özellikle, dördüncü sınıfta gerçekleştirilen kısa süreli ve genellikle yetersiz bulunan staj programlarının, öğretmen adaylarını mesleğe tam anlamıyla hazırlamak için yeterli olmadığı ifade edilmiştir. İ3'ün "Biz mezun olduktan sonra atandıktan sonra 1 yıllık aday öğretmen süreci vermeleri açıkçası bana doğru gelmedi. Bunu dördüncü sınıfa yayabilirlerdi diye düşünüyorum," ifadesi uygulama eksikliğinin ciddi bir problem olduğunu ve öğretmenlik uygulaması derslerinin daha erken dönemlere yayılması ve gerçekçi dönütlerle desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Araştırmalar, öğretmenlik mesleği için gerekli olan mesleki gelişimin üniversite eğitiminin ilk yıllarından itibaren desteklenmesinin, öğretmenlerin mesleğe daha donanımlı başlamalarına katkı sağlayacağını göstermektedir. Bastian ve Marks (2017), üniversitelerdeki uygulamalı derslerin ve uzun süreli stajların öğretmen adaylarının sınıf içi yeterliklerini artırarak mesleğe adaptasyon süreçlerini kolaylaştırdığını ortaya koymaktadır. Buna göre, üniversite eğitimi boyunca öğretmen niteliğini geliştirmeye yönelik hizmet öncesi eğitim, öğretmenlik mesleğine giriş olarak öğretmen adaylık programı ve mesleki gelişim için hizmet içi eğitim bütünleşik bir şekilde değerlendirilmeli ve düzenlenmelidir (Çobanoğlu ve Ayvaz-Tuncel, 2018).

Tutum ve Değerler

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Anketi'nde aday öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik durumlara ne düzeyde katıldıkları sorulmuştur. Buna göre anket bulguları Şekil 28'de verilmiştir:



Şekil 27. Kişisel ve Mesleki Gelişime Yönelik Tutum ve Değerler Anket Sonuçları (%)

Şekil 27 öğretmenlerin tutum ve değerleriyle ilişkili olarak kişisel ve mesleki gelişime bakış açılarını değerlendirmektedir.

○ Madde 14: Mesleğini Severek ve İsteklilik ile Yapma (madde 14):

% 59,3'lük bir çoğunluk mesleklerini isteyerek ve özveriyle yaptıklarına kesinlikle katılmaktadır; bu da öğretmenlerin çoğunun işlerine tutkuyla bağlı olduğunu göstermektedir. Ancak, %5,6'sı gibi küçük bir oranda aday öğretmen görevlerini yerine getirme konusunda isteksiz olduklarını ifade etmiştir.

Araştırmalar, mesleklerine karşı gerçek bir sevgi besleyen öğretmenlerin işlerine duygusal olarak daha bağlı olduklarını göstermektedir (Sutton ve Wheatley, 2003). Bu duygusal bağlılık sınıfta coşkuya dönüşür ve bu da öğrenci motivasyonunu ve öğrenme deneyimlerini önemli ölçüde artırabilir. Dolayısıyla, yukarda özetlenen bütün güçlüklerle rağmen mesleğin başındaki İngilizce öğretmenlerinin mesleğini severek ve isteklilik ile yaptıkları ifade edilebilir. Önemli bir nokta, sevgi ve tutku gibi öğretmen duygularının motivasyonlarının, mesleğe bağlılıklarının ve öz yeterliliklerinin temeli olabileceği, ancak öğretmenlerin sosyal ortamları nedeniyle bu duyguların sosyo-politik ve idari ortama bağlı olarak gelişebileceği veya yok olabileceğinin (Tsang ve Jiang, 2018) unutulmaması gerekir.

Ayrıca, paydaş geri bildirimi ve buna bağlı olarak öz değerlendirme yapma konusunda:

○ Madde 15: Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden yararlanarak öz değerlendirme yaparım (madde 15):

Öğretmenlerin %61,1'i paydaşlardan gelen geri bildirim ve önerileri dikkate alarak öz değerlendirme yaptıklarına kesinlikle katılmaktadır; bu da öğretmenlerin çoğunun yapıcı eleştiri ve geri bildirimlere açık olduğunu göstermektedir. Paydaş geri bildirimlerini içeren öğretmen öz değerlendirmesi, mesleki gelişim ve öğretim uygulamalarının iyileştirilmesi için değerli bir araçtır.

○ Madde 16 ve madde 17: Kişisel ve Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Katılım

Bu soruların her ikisinde de %60'ın üzerinde kesinlikle katılıyorum cevabı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirme konusunda güçlü bir eğilime sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, %22,2 ile %25,9 arasında değişen oranlarda kararsız ya

da katılmıyorum diyenler, bu tür gelişim çabalarına aktif olarak katılmayan bir gruba işaret etmektedir.

Yabancı dil öğretmenleri genellikle, dil eğitiminin değişen taleplerine uyum sağlamak için çok önemli olan sürekli mesleki gelişime katılma konusunda isteklilik gösterirler. Richards ve Renandya'ya (2002) göre, aktif olarak gelişim fırsatları arayan öğretmenler, öğrencilerinin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için daha donanımlıdır. Dolayısıyla kişisel ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılımı gösterilen isteklilik daha nitelikli bir öğretim faaliyeti sunma konusunda belirleyici olabilir.

Odak grup görüşmelerinin adaylık eğitimi ile ilgili bölümünde özetlenen bulgulara paralel bir biçimde anket çalışmasına katılan öğretmenleri adaylık eğitim programlarının yetersiz olduğuna %18,5'i kesinlikle katılmazken, %23,1'i kesinlikle katılmakta, %17,6'sı katılmaktadır. Bu da öğretmenlerin kayda değer bir kısmının bu programlarda eksiklikler algıladığını göstermektedir. Türkiye'de aday öğretmenlere yönelik adaylık eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanması, başta uygulama öğretmenleri ve okul müdürleri olmak üzere paydaşlar arasındaki anlayış eksikliğinden kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşı karşıyadır (Ulubey, 2018). Bu bilgi boşluğu, programın yürütülmesini ve denetlenmesini engellemekte ve sonuçta bu da programın niteliğini etkilemektedir.

Ayrıca, bölgesel eşitsizlikler, belirli bölgelerdeki öğretmenlerin Türkçe bilmeyen öğrencilerle çalışmak gibi benzersiz zorluklarla karşılaşması ve göreve başlama deneyimlerini daha da zorlaştırması nedeniyle bir başka karmaşıklık katmanı daha eklemektedir (Akdağ ve Haser, 2010). Adaylık eğitimi kapsamında mesleki gelişim seminerleri sunulsa da bu seminerler aday öğretmenlerin özel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik değildir ve bu da seminerlerin etkililiğini sınırlamaktadır (Kaya ve Baki, 2023). Ayrıca, programın iyileştirilmesi için öğretmenlerden sürekli geri bildirim alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır; ancak mevcut sistem bu tür geri bildirimleri etkili bir şekilde içermemektedir (Ulubey, 2018).

Mesleki etik ve ilkelere bağlılık konusunda ise öğretmenlerin %70,4'ü meslek etiği ve ilkelerine bağlı kaldıklarına kesinlikle katılmaktadır ve bu da etik uygulamalara ve mesleki değerlere bağlılıklarını yansıtmaktadır. Walker (2011), bu değerlerin öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken profesyonel davranışlarını da korumalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. Kişisel özelliklerin ötesinde, okullardaki kurum kültürü ve liderlik, öğretmenlerin etik uygulamalarını önemli ölçüde

etkilemektedir. Sabir (2021) etik liderliğin hesap verebilirliği teşvik ettiğini ve öğretmenlerin mesleki bağlılığını güçlendirerek etik değerlerin geliştiği bir ortam yarattığını belirtmektedir.

Madde 20’de yer alan dünya ve ülkemiz gündemini takip etme konusunda öğretmenlerin toplamda %60,2’si ulusal ve küresel gelişmeler hakkında bilgi sahibi olduklarına kesinlikle katılmaktadır. Ancak %22,8’lik bir kesimin kararsız kalması ya da katılmaması, öğretmenlerin bir kısmının güncel olaylardan haberdar olmayabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın tutum ve değerlere yönelik bulguları öğretmenlerin genel olarak mesleklerine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişime önemli ölçüde katılım ve etik standartlara güçlü bir bağlılık söz konusudur. Bununla birlikte, adaylık eğitim programlarının yetersizliği ve bazı öğretmenler arasındaki düşük motivasyon gibi alanlar potansiyel zorluklara işaret etmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Adaylık sürecinde İngilizce öğretmenlerine yönelik bir e-mentörlük programı nasıl olmalıdır?’ olarak belirlenmiştir. Bu amaçla e-mentörlük programının kazanımları, içeriği, kullanılacak yöntemler ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt sorusuna cevap bulabilmek için araştırmacı hazırlanan taslak program, uzmanların değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan elde edilen görüşler, belirlenen başlıklar altında bir araya getirilmiş, bulgular detaylı bir şekilde aktarılmış ve yorumlarla birlikte tartışmaya yer verilmiştir. Öğretim tasarımı yöntemini oluşturan ADDIE modelinin tasarım ve geliştirme aşamalarında yer alan iş ve işlemler doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci problemine ilişkin bulgular ve yorumlar kısmında özetlenen ihtiyaç analizi sonuçları kapsamında İngilizce öğretmenlerinin özellikle sınıf yönetimi, bilgi-iletişim teknolojilerinin kullanımı, materyal tasarımı ve kullanımı, zaman yönetimi, özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışma ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirme olmak üzere altı modül olarak planlanmıştır. Araştırmacı, ilgili alanlarda literatür taraması yapmış, ders kitaplarını incelemiş ve hem ulusal hem de uluslararası düzeyde geliştirilen lisans ve lisansüstü öğretim programları incelenmiştir. Konunun geniş

kapsamı göz önüne alındığında, zaman yönetimi ve üst düzey becerilerin geliştirilmesi, daha odaklı ve yapılandırılmış bir yaklaşım sağlamak için sınıf yönetimi modülüne dahil edilmiştir.

İhtiyaç analizi çalışmaları sonuçlarında mesleğin ilk yıllarında sıklıkla yaşanan güçlüğü sınıf yönetimi olması nedeniyle sınıf yönetimine ilişkin bir modül hazırlanması kararlaştırılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğrenci disiplini en büyük sorun olarak görmekteyken; sınıf yönetimi sorunları öğretmenlerin tükenmişliğinin ve iş tatminsizliğinin önemli bir nedenidir ve sınıfta etkili yönetimi sağlamak en önemli sorun olarak görülmektedir. Dünya çapında öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sorunlardan biri, öğrencilerin yanlış davranışlarını ve etkili davranış yönetimini içeren sınıf yönetimidir (Akcan, 2016; Akcan vd., 2023; Akçor ve Savaşçı, 2020; Bilican, 2016; Pigge ve Marso, 1997; Salı, 2008; Öztürk ve Yıldırım, 2012; Veenman, 1984). Bu durum özellikle, sınıfta düzeni sağlamanın en büyük kaygıları olduğunu tekrar tekrar dile getiren yeni öğretmenler için de geçerlidir (Evertson ve Weinstein, 2006). İhtiyaç analizi sonuçlarının temel alınmasıyla birlikte bu tez kapsamında sınıf yönetimi modülünün bu tez kapsamında programının geliştirilmesine karar verilmiştir.

Sınıf Yönetimi Modülü Program Geliştirme Dayanakları

Programın geliştirilmesinde, eğitimcilerin mesleki gelişimleri için önemli yol haritaları olarak hizmet eden çeşitli öğretim teorileri yardımcı olmuştur. Öğretim programı, eğitimcilerin pedagojik ve sınıf yönetimi becerilerinin gelişmesine yardımcı olan önemli miktarda araştırma ve kavrama dayanmaktadır. Chong, Wong ve Wong (2010), mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin ilk çalışma yıllarında eğitimlerini etkin bir şekilde yönetebilmek için yardıma ihtiyaç duyduklarını özellikle vurgulamaktadır. Ayrıca Smith ve Ingersoll (2004), mesleki öğrenme topluluklarının ve mentörlüğün öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmak için çok önemli kaynaklar olduğunu ve iş birliğinin öğretmenlerin başa çıkma mekanizmalarını geliştirdiğini belirtmektedir. Howe'a (2006) göre, etkili öğrenci öğretmenlik programları uzmanlara ve yeni başlayanlara birlikte çalışma fırsatı sunar.

Tecrübeli öğretmenler eğitim hedeflerine odaklanırken, acemi öğretmenler sıklıkla öğrenci davranışlarına odaklanır (Ross vd., 2011). Bu nedenle Bosch (2006), yeni öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileriyle donatılmasının mesleki uyum süreçlerini

kolaylaştırabileceğini iddia etmekte ve bunların eğitim ve uygulama yoluyla kazanılabilecek beceriler olduğunu kabul etmektedir. İlgili alanyazında sınıf yönetimi becerileri, bir öğretmenin sahip olabileceği en değerli beceri seti olarak tanımlanır (Landau, 2001, s.4). Bu beceriler, öğretmenlerin eğitim sürecinde karşılaştıkları kısıtlayıcı etmenlerle etkin biçimde başa çıkmalarını sağlarken, tanıdık rutinelere saplanıp kalma eğilimlerini de önemli ölçüde azaltır. Tanıdık rutinler, öğretmenlerin otomatik davranış kalıplarına bağlı kalmalarına neden olarak, esnek ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirmelerini engelleyebilir. Öğretmenler, alışılmış yöntemlerden sapma konusunda yaşadıkları çekinceler dolayısıyla, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun dinamik bir öğrenme ortamı yaratmakta zorlanabilirler. Bu noktada, güçlü sınıf yönetimi becerileri, rutinlere bağlı kalmanın olumsuz etkilerini aşarak, öğretmenlerin yeni durumlara hızlı ve etkili çözümler üretebilmelerine olanak tanır. Mesleki gelişimleri için uzun vadeli bir destek sistemi sunmanın yanı sıra, bu araştırma çalışmaları ve modeller öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ilgi çekici ve öğrenci merkezli bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlayabilir. Programın oluşturulmasında, okul ortamlarına entegrasyonun, deneyimli öğretmenlerden geri bildirim almanın ve sağlam mentörlük sistemlerinin değerine büyük önem verilmiştir. Bunlar, mesleğin ilk yıllarındaki öğretmenlerin akademik performanslarını artırmaları ve sağlam bir profesyonel kimlik oluşturmaları için çok önemli unsurlar olarak kabul edilmiştir.

Öğretmen adayları için e-mentörlük çerçevesinde sınıf yönetimi programının geliştirilmesinde, ihtiyaç analizinde vurgulanan konu alanları temel dayanak olarak kullanılmıştır. Program kazanımlarının nasıl geliştirildiğine dair detaylı açıklamalar bulgular ve yorumlar bölümünde yer almaktadır. İçerik geliştirme aşamasında eklektik bir yaklaşım benimsenmiş, belirli pedagojik yaklaşımların belirli kazanımlara yönelik daha etkili olduğu görülmüştür. Bu yaklaşım, ihtiyaç analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak belirli alanlara hedefli vurgu yapılmasına olanak sağlamıştır. Davranışsal yaklaşımın programın belirli yönlerini etkilediği, kültüre duyarlı yaklaşımın ise kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmaya yönelik kazanımın ele alınmasında daha belirgin olduğu gözlemlenebilir.

Genel olarak, programın tasarımında eklektik bir metodoloji kullanılmış ve kapsamlı bir içerik sunumu sağlamak için bir dizi pedagojik yaklaşım ve teori bir araya getirilmiştir. Bu farklı metodolojik çerçevenin benimsenmesiyle, öğretmen adaylarının özel ihtiyaçlarının daha etkin bir şekilde karşılanması amaçlanmıştır. Ayrıca program,

çeşitli yaklaşımların uygulanması yoluyla öğretmen adaylarının sadece akademik değil sosyal ve kişisel gelişimlerini de ele alarak daha bütüncül bir destek sağlamayı amaçlamıştır. Buna ek olarak, yetişkin öğrencilerin teori temelli çözümler formüle etmek yerine acil sorunlara pragmatik çözümler arama eğiliminde olmaları nedeniyle programın geliştirilmesine adaylık sürecinde öğretmen karşılaştığı gerçek dünya zorluklarını doğrudan ele alan pratik ve uygulanabilir stratejiler sunmasını sağlamıştır.

Programın her aşamasında, öğretmenlerin sınıf yönetimi bağlamındaki ihtiyaçlarını değerlendirmek ve ele almak için hem teorik çerçeveler hem de pratik deneyimler bütünleştirilmiştir. Amaç, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin gelişimini teşvik etmek, sınıf içinde kendilerine olan güvenlerini artırmak, deneyimlerine yönelik yansıtıcı bir bakış açısı kazandırmak ve öğrenme ortamını yönetmedeki verimliliklerini geliştirmektir. Bu hedef doğrultusunda bir dizi eğitim teorisinden, mevcut araştırmalardan ve öğretmenlerin yaşanmış deneyimlerinden yararlanılmıştır. Programın yalnızca akademik bir temel sunması değil, aynı zamanda öğretmenlerin bütünsel gelişimine de katkıda bulunması gerektiği varsayılmıştır.

Sınıf Yönetimi Modülü Kazanımlarının Belirlenmesi

Araştırmacı ihtiyaç analizi sonucunda ortaya çıkan konu alanları ve sınıf yönetimine ilişkin incelediği kaynaklarda yer alan konu ve kapsamı belirlemiştir. Sınıf yönetimi çok yönlü doğası nedeniyle oldukça geniş ve kapsamlı bir alandır (Marzano ve Marzano, 2003). Sınıfta disiplini koruma ve sürdürme ve sınıfın fiziksel yapısından en iyi şekilde yararlanma, karmaşık aile dinamiklerini ve ebeveyn katılımını yönetirken, yoksul, muhtaç veya göçmen olanlar da dahil olmak üzere çeşitli öğrenci grupları ile çalışma gibi bir dizi konuyu ele almaktadır (Emmer ve Evertson, 2009). Sınıf yönetimi teorileri, öğrencinin derse katılımını artırmaya, olumsuz davranışları azaltmaya ve sınıfta destekleyici bir ortam yaratmaya yönelik çeşitli eylemler ve fikirleri içerir. Ancak bunların pratikte uygulanması çoğu zaman öğretmenlerin yaklaşımlarını her sınıfın özel koşullarına uyacak şekilde değiştirmelerini gerektirmekte, bu da sınıf yönetimini öğretimin zorlu ancak temel bir bileşeni haline getirmektedir.

İhtiyaç analizi aşamasında ortaya çıkan kalabalık sınıflarla çalışma, zaman yönetimi, öğretmen liderliğinin oluşturulması, disiplin problemleri ile başa çıkma, motivasyonu düşük öğrencilerle çalışma ve olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması gibi

konular bu programın konu ve kapsamı olarak belirlenmiştir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından sınıf yönetimi modülü kazanımları hazırlanmıştır. Sınıf yönetimi için kazanımlar Bloom'un (1956) taksonomisi çerçevesinde hazırlanmış, kazanımların dil ve yazım kontrolü eğitim programları ve öğretim alanında bir profesör ve bir uzman tarafından sağlanmıştır. Konu-kapsam ve kazanımlarının hazırlanmasının ardından programın diğer öğelerine ilişkin taslak bir program hazırlanmıştır. Araştırmacı programa yönelik bir çalıştay düzenleyerek programın tüm öğelerine yönelik uzman görüşü almıştır. Sınıf yönetimi modülüne ilişkin yazılan kazanımlar dil, uygunluk, taksonomik düzey ve kapsam bakımından incelenmiş, değiştirilmesi önerilen kazanımlar yeniden düzenlenmiştir. Çalıştay kapsamında kazanımlarda yapılan değişikliklere ilişkin bilgiler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Çalıştay Sonrası Kazanımlara Yönelik Değişiklikler

Kazanım No	Kazanım	Düzenlemeler
1	Aday İngilizce öğretmenleri ~~dil pratiğini ve iletişimi teşvik etmek için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri analiz eder.~~	Aday İngilizce öğretmenleri <i>etkili öğretimi sağlamak için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri ayırt eder.</i>
2	Aday İngilizce öğretmenleri olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için çeşitli stratejileri keşfeder.	Bu kazanımın taksonomide üst bilişsel bilgide yer almadığı aynı zamanda kavramsal bilgi olarak da ifade edilmesi gerektiği kararlaştırılmıştır.
3	Aday İngilizce öğretmenleri sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için sınıfın fiziksel düzenlenmesine yönelik stratejilere ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Değişiklik önerilmemiştir.
4	Aday İngilizce öğretmenleri ~~dil edinimini ve gelişimini teşvik eden~~ destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir.	Aday İngilizce öğretmenleri destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir.
5	Aday İngilizce öğretmenleri etkili bir ~~öğretmen kimliği~~ oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar.	Aday İngilizce öğretmenleri etkili bir öğretmen liderliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar.

Buna göre Tablo 19 incelendiğinde 'Aday İngilizce öğretmenleri dil pratiğini ve iletişimi teşvik etmek için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri analiz eder.' ifadesi 'Aday İngilizce öğretmenleri *etkili öğretimi sağlamak için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri ayırt eder.*' olarak yeniden ifade edilmiştir. 'Aday

İngilizce öğretmenleri olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için çeşitli stratejileri keşfeder.’ kazanımının üst bilişsel bilgede yer almadığı, aynı zamanda kavramsal bilgi olarak da ifade edilmesi gerektiği şeklinde düzenleme yapılması önerilmiştir. Kazanım 4’te yer alan ‘Aday İngilizce öğretmenleri dil edinimini ve gelişimini teşvik eden destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir.’ ifadesi, ‘Aday İngilizce öğretmenleri destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir.’ olarak sadeleştirilmiştir. Kazanım 5’te yer alan ‘Aday İngilizce öğretmenleri etkili bir öğretmen kimliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar.’ ifadesi, ‘Aday İngilizce öğretmenleri etkili bir öğretmen liderliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar.’ olarak değiştirilmiştir. Buna göre aday İngilizce öğretmenlerine yönelik geliştirilen e-mentörlük programının sınıf yönetimi modülünün kazanımları şunlardır:

Aday İngilizce öğretmenleri,

- 1) etkili öğretimi sağlamak için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri ayırt eder.
- 2) olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için çeşitli stratejileri keşfeder.
- 3) sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için sınıfın fiziksel düzenlenmesine yönelik stratejilere ilişkin çıkarımlarda bulunur.
- 4) destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir.
- 5) etkili bir öğretmen liderliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar.
- 6) zaman yönetiminin önemini açıklar.

Kazanımlara ilişkin olarak bilişsel süreç boyutu ve bilgi birikimi boyutunu içeren tablo EK-7’de, programa EK-8 ‘de yer verilmiştir. Ayrıca, kazanımlara ilişkin önerilen değişikliklerle beraber kazanımların kapsamında yer alan konulara ilişkin bazı değişikliklerin yapılması uygun görülmüştür. Bu değişiklikler Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Çalıştay Sonrası E-mentörlük Programının Konu ve Kapsamına Yönelik Değişiklikler

Kazanım No	Konu / Kapsam	Düzenlemeler
1	sınıf yönetimine ilişkin yaklaşım ve modeller a. davranışçı yaklaşımlar b. tepkisel c. önlemsel d. gelişimsel e. bütünsel	Değişiklik önerilmemiştir.
2	a) İngilizce öğrenenlerle olumlu ilişkiler kurmak b) sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmek için stratejiler belirlemek c) zorlu davranışlarla ve disiplin problemleri ile baş etme	a) olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması ○ kaygı, aşağılama, güven duyma, benlik saygısı, motivasyon b) öğrencilerle etkili iletişim (kazanım 5'in kapsamından 2. Kazanıma taşınmıştır.) ○ öğretmen-öğrenci ilişkisi ○ İngilizce öğrenenlerle olumlu ilişkiler kurmak ○ sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmek için stratejiler belirlemek ○ zorlu davranışlarla ve disiplin problemleri ile baş etme c) öğrenci-öğrenci ilişkisi d) ana dil ve hedef dilin kullanımı ○ hedef dilin kullanımında aşamalılık
3	a. çeşitli fiziksel düzenleme teknikleri b. öğretmenin yeri	Değişiklik önerilmemiştir.
4	a. kalabalık sınıflarla çalışma ▪ eşleştirme ve grup çalışmaları ▪ etkili grup çalışması etkinlikleri yapılandırma b. farklı seviyelerden öğrencilerle çalışma ▪ öğrenciler arasındaki farklı dil yeterlilik seviyelerini tanıma ve ele alma b. potansiyel zorlukları (çok kültürlü ortamlar, yoksulluk, mülteci öğrencilerin bulunduğu ortamlar, deprem gibi doğal afetler) yönetme	a. Çeşitliliğin olduğu sınıflarda çalışma ▪ Kalabalık sınıflarla çalışma • etkili grup çalışması etkinlikleri yapılandırma c. farklı dil seviyelerinin bir arada olduğu sınıflarda çalışma d. potansiyel zorlukları (çok kültürlü ortamlar, yoksulluk, mülteci öğrencilerin bulunduğu ortamlar, deprem gibi doğal afetler) yönetme e. toplumsal cinsiyet ve dil öğretimi

(Devam ediyor)

Tablo 20 (Devam)

Çalıştay Sonrası E-mentörlük Programının Konu ve Kapsamına Yönelik Değişiklikler

Kazanım No	Konu / Kapsam	Düzenlemeler
5	a) öğretmen rolleri b) öğrencilerle etkili iletişim c) öğrenciye soru sorma, cesaretlendirme, geri bildirim verme (üst düzey düşünme becerileri ile ilgili)	a) öğretmen rolleri b) öğretmen liderliği, mesleğe adanmışlık, öğretmen inançları Öğrenciye soru sorma, cesaretlendirme gibi konular programın genel hedefleri bölümüne taşınması uygun görülmüştür.
6	a. dil dersleri bağlamında zaman yönetimi kavramı b. etkili zaman yönetiminin öğrenci öğrenmesine etkisi c. etkinlikler arası geçişler ve ders hızının ayarlanması	Değişiklik önerilmemiştir.

Tablo 20'ye göre, kazanım 2'nin kapsamı genişletilmiştir. İngilizce öğrenenlerle olumlu ilişkiler kurmak ifadesi, olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması çerçevesinde ele alınmış, kaygı, aşağılama, güven duyma, benlik saygısı ve motivasyon gibi faktörler bu bağlamda ele alınmıştır. Sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmek için stratejiler belirlemek kazanımı, önceki Kazanım 5'ten çıkarılarak Kazanım 2'ye dahil edilmiştir ve öğretmen-öğrenci ilişkisi kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca, zorlu davranışlarla ve disiplin problemleriyle baş etme konusu öğretmen-öğrenci ilişkisini daha geniş bir perspektiften ele alacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrenci-öğrenci ilişkisi ve ana dil ile hedef dilin kullanımı da Kazanım 2 içinde yer almış, hedef dilin kullanımında aşamalılık vurgulanarak sınıf içi dil kullanımı süreçlerine dair önemli noktalar dahil edilmiştir.

4. Kazanımda yer alan özel eğitim konusu çalışmada ayrı bir modül olarak ele alınması planlandığından bu kazanım dışında tutulmasına karar verilmiştir. Yapılan düzenlemelerle birlikte Kazanım 4 daha kapsamlı hale getirilmiştir. Kalabalık sınıflarla çalışma ifadesi, çeşitliliğin olduğu sınıflarda çalışma başlığı altında yer almış ve etkili grup çalışması etkinlikleri yapılandırma konusu daha belirgin bir şekilde ifade edilmiştir. Farklı seviyelerden öğrencilerle çalışma ifadesi, farklı dil seviyelerinin bir arada olduğu sınıflarda çalışma olarak değiştirilmiş ve dil seviyelerinin bir arada nasıl ele alınacağına dair vurgu yapılmıştır. Ayrıca, potansiyel zorlukları yönetme kısmı, önceki hâliyle korunarak çok kültürlü ortamlar, yoksulluk, mülteci öğrenciler ve doğal afetler gibi zorlukların yönetilmesine dair içerik genişletilmiştir. Son olarak, toplumsal cinsiyet ve

dil öğretimi konusu eklenmiş, toplumsal cinsiyetin dil öğretimindeki yeri ve önemi vurgulanmıştır.

5. kazanım kapsamında yer alan öğrenciye soru sorma, cesaretlendirme, geri bildirim verme (üst düzey düşünme becerileri ile ilgili) konular programın genelinin etkisi olabileceğinden bu kazanım kapsamından çıkarılmıştır. Bu kazanımın kapsamında yapılan değişikliklerle, ‘öğrencilerle etkili iletişim’ ve ‘öğrenciye soru sorma, cesaretlendirme, geri bildirim verme’ gibi konular, programın genel hedefleri olarak düzenlenmiştir. Bunun yerine, ‘öğretmen rolleri’ ifadesi korunmuş ve ‘öğretmen liderliği, mesleğe adanmışlık, öğretmen inançları’ gibi yeni unsurlar eklenmiştir.

Sınıf Yönetimi Modülü İçeriğinin Belirlenmesi

Çevrimiçi öğretim materyalleri tasarlamak hem öğrenme teorilerinin hem de kullanılabilirlik ilkelerinin derinlemesine anlaşılmasını gerektiren karmaşık bir görevdir. Kullanılabilirlik, etkili öğretim araçlarının oluşturulmasında çok önemli bir rol oynarken, yüksek kaliteli öğrenme çıktılarının sağlanması daha kritiktir (Brown & Lu, 2001). Bunu başarmak için programın içeriği, uzaktan eğitime özgü materyal tasarım ilkelerinin derinlemesine analizine dayalı olarak geliştirilmiş ve bu ilkelerin tasarımın temelini oluşturması sağlanmıştır.

Kuramsal çerçeve bölümünde özetlenen uzaktan eğitimde içerik tasarımı ilkeleri incelenerek aday öğretmenlere yönelik adaylık sürecinde e-mentörlük programı tasarımı gerçekleştirilirken temel alınan ilkeler şunlardır:

Tablo 21

E-Mentörlük Programı Tasarımında Temel Alınan İçerik Tasarımı İlkeleri

İlke	Yapılan İş ve İşlemler
1 İçerik iskelesi (Azevedo, Cromley, Moos, Greene, Winters, 2011)	Materyaller tasarlanırken kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene olacak şekilde tasarlanmıştır.
2 Süreç iskelesi (Azevedo, Cromley, Moos, Greene, Winters, 2011)	Öz düzenleyici stratejiler geliştirmeleri için öğrenme sürecinde materyaller yapılandırılmıştır.

(Devam ediyor)

Tablo 21 (Devam)

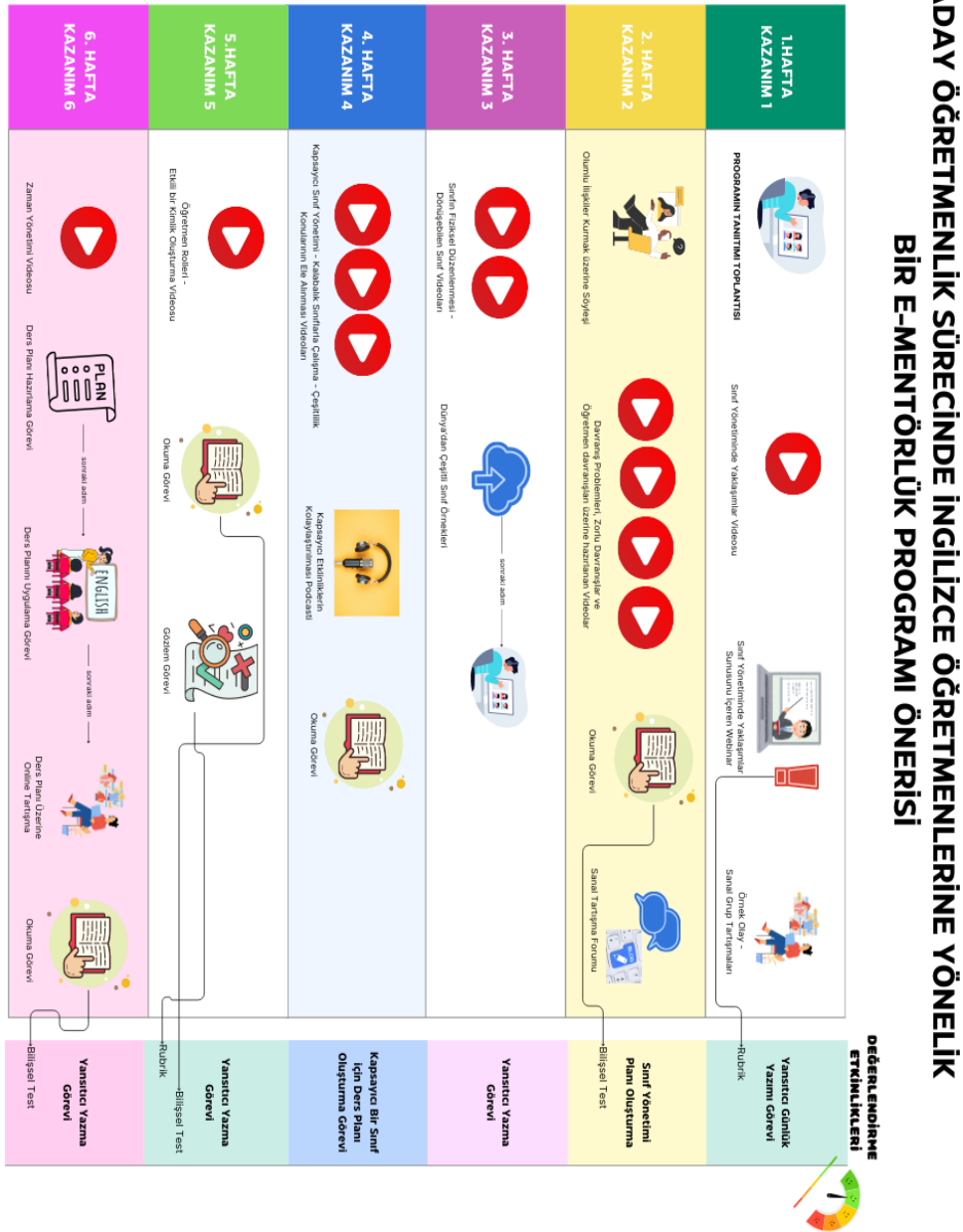
E-Mentörlük Programı Tasarımında Temel Alınan İçerik Tasarımı İlkeleri

İlke	Yapılan İş ve İşlemler
3 Akranlar arası öğrenme, katılımcılar arası ortak bir vizyon geliştirilmesi (Vrasidas ve Zembylas, 2004) , Yapılandırılmış iş birliği ile etkileşimi destekleme (Vrasidas ve Zembylas, 2004), İş birliği (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017)	Akran iş birliğiyle öğrenme için grup etkinlikleri ve tartışmalar planlanmıştır.
4 Biçimlendirici stratejiler (Black ve Wiliam, 2009)	Her bir kazanım sonrasında değerlendirme araçları hazırlanmıştır.
5 Pedagojik ilkeler (Berge, 1998) etkinliğin amacını, sosyal ve öğretimsel etkileşim düzeyini ve türünü ve istenen geri bildirimi tanımlama	Programın amacı, etkileşim düzeyi program şemasında belirlenmiştir.
6 Pedagojik ilkeler (Berge, 1998) öğretmen kontrolü, rehberli öğretmen kontrolü, öğrenci kontrolü ve grup kontrolünün düzeylerinin belirlenmesi	Bireysel ve grup çalışmalarının düzeyi ile mentörün kontrolünün düzeyi araştırmacı tarafından belirlenmiştir.
7 Pedagojik ilkeler (Berge, 1998) İçerik yoğunluğunun, eşzamanlı iletişim miktarı ile ters orantılı olması	Eş zamanlı iletişim miktarı içerik yoğunluğuna göre daha az olarak belirlenmiştir.
8 Sosyal ilkeler (Berge, 1998) öğrenciler ve eğitmen arasında iş birliği ve güven ortamının yaratılması	İşbirliği ve güven ortamının yaratılmasına ilişkin olarak grup çalışmaları düzenlenmiş, mentör ile görüşme zamanları belirlenmiştir.
9 Sosyal ilkeler (Berge, 1998) hem eşzamanlı hem de asenkron iletişim türlerinin kullanılması	Programda eşzamanlı toplantılar ile asenkron videolar, okuma görevleri gibi etkinliklere yer verilmiştir.
10 Uygun teknoloji araçlar (Vrasidas ve Zembylas, 2004)	Uygun platform bulunması amacıyla çeşitli platformlar incelenmiştir.
11 Bilişsel çıraklık ilkeleri (Vrasidas ve Zembylas, 2004)	Deneyimli öğretmenler çevrimiçi toplantılarda deneyimlerini paylaşmışlardır.
12 Anlamlı ve otantik görevler ve etkinlikler (Vrasidas ve Zembylas, 2004)	Gerçek öğretmenlik deneyimleri ile ilgili yansıtıcı sorular sorulmuştur.
13 Düzenli ve çeşitli geri bildirimler (Vrasidas ve Zembylas, 2004)	Katılımcıların platform üzerinde verdikleri yanıtlar mentör tarafından incelenerek yorumlanmış, geri bildirimler sağlanmıştır.m
14 Öz değerlendirme (Vrasidas ve Zembylas, 2004)	Katılımcılara çeşitli yansıtma soruları sorularak, sınıfı yönetimine ilişkin bilgilerinin öz değerlendirmesinin yapılması sağlanmıştır.
15 Sürekli değerlendirme ve geliştirme ve çeşitli değerlendirme yöntemleri (Vrasidas ve Zembylas, 2004)	Okuma görevleri sonrasında bilişsel testler ile, 'ben olsam' diye başlayan örnek olaylara ilişkin yorumlar yapmaları sağlanmıştır.
16 Aktif Öğrenme (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017)	Öğretmenler, pratik öğrenme deneyimleri yaratmak için etkileşimli materyaller tasarlamaya ve test etmeye dahil edilmiştir
17 Yansıtma ve geri Bildirim (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017)	Öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmeleri için yapıcı geri bildirim mekanizmaları oluşturulmuştur.

Çalıştayda araştırmacı tarafından hazırlanan etkinlikler uzmanlar tarafından tek tek incelenmiş ve etkinliklere yönelik görüşler formu (EK-6) aracılığıyla uzman görüşü alınmıştır. Kazanımın gerçekleştirilmesine yönelik değiştirilmesi önerilen etkinliklerle güncellenen programın yol haritası Şekil 28’de verilmiştir.



SINIF YÖNETİMİ MODÜLÜ



Şekil 28. Sınıf Yönetimi Modülü Program yol haritası

Kazanımların hazırlanmasının ardından programın öğrenme öğretme süreçlerinin geliştirilmesi amacıyla araştırmacı, 'bing image creator ve gencraft, storyblocks' gibi görsel geliştirme uygulamalarından yararlanmıştır. Araştırmacı programı geliştirirken temel aldığı çevrimiçi içerik tasarlama ilkelerinin yanı sıra e-mentörlük platformlarında olması gereken ilkeleri de göz önünde bulundurmıştır. E-mentörlük platformları, hızlı erişilebilir, açık, kullanıcı dostu ve görsel açıdan zengin olmalıdır (Özmen, 2021). Bu doğrultuda, platform tasarımının daha renkli ve sade olması, içeriğin zenginleştirilmesi ve metin yoğunluğunun azaltılması önerilmektedir. Alanyazına göre, e-mentörlük süreçlerinde yaygın olarak sanal ortamlar, anlık mesajlaşma, e-posta, forumlar, bloglar, sosyal ağlar, öğrenme yönetim sistemleri ve sesli görüşmeler gibi araçlar kullanılmaktadır (Özmen, 2021).

Gutke ve Albion'un (2008) çalışması, e-mentörlük ve çevrimiçi toplulukların modern eğitimde profesyonel destek sağlamada önemli bir rol oynadığını ortaya koymuştur. Hew ve Knapczyk'in (2007) çalışması, eş zamansız çevrimiçi mentörlüğün öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, yansıtıcı diyalogu teşvik etme ve gerçek eğitim sorunlarına yönelik iş birliğine dayalı problem çözme süreçlerini kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Simonsen, Luebeck ve Bice'in (2009) ise çevrimiçi bir mentörlük programında birebir yürütülen tartışmaların, yeni öğretmenleri desteklemek ve onların hem alan bilgisi hem de pedagojik yeterliliklerini geliştirmek açısından etkili, maliyet açısından uygun ve tekrarlanabilir bir model sunduğunu ortaya koymuştur.

Programın diğer öğelerinin belirlenmesi ile eş zamanlı olarak araştırmacı özellikle öğretme-öğrenme süreçlerinde faydalanacağı yöntem-teknikler ile e-mentörlük için kullanılacak stratejileri planlamıştır. Öncelikle her bir modül için e-mentörlük programı kapsamında bulunması gereken özellikler belirlenmiştir. Araştırmacı, e-mentörlüğün aday öğretmenlik sürecinde kullanıldığı çalışmaları incelemiş ve her bir modülde farklı kazanımlara göre değişiklikler olmasına rağmen temel özellikleri şu şekilde sınıflamıştır:

1. Kullanıcı dostu ve araçlar, dosyalar arasında geçişi kolaylaştıran bir arayüz tasarlanması
2. Kazanım ve kazanımın taksonomik düzeyi, her bir kazanım için planlanan süre vb. bilgileri içeren bir tanıtım
3. Kaynak Kütüphane (İlgili makaleler ve kitap bölümlerinin olduğu içerik dosyası)

4. İeriğın Sunumu (anlatım, sunu tekniğı ile bilgilendirici videolar vs.) (Clouse, 2011; Ersin ve Atay, 2021; Ersin vd., 2020; Headlam-Wells vd., 2006)
5. Asenkron iletişim için sorular ve yorumların yazılmasına olanak tanıyan, akran öğrenimini ve iş birliğini geliştirmek için katılımcıları deneyimlerini, kaynaklarını ve en iyi uygulamalarını birbirleriyle paylaşmaya, katılımcılar arasında iletişim ve iş birliğini kolaylaştıran tartişma forumları, sohbet odaları ve mesajlaşma, tartişma panosu, sanal ağı oluşturma (Center For Health Leadership & Practice Public Health Institute, 2003 ve Clouse vd., 2011)
6. Mentör- danışan ilişkisine olanak sağlanması (Clouse vd., 2011)
Katılımcıların deneyimli mentörlerden kişiselleştirilmiş rehberlik ve destek alabilecekleri video görüşmeleri, mesajlaşma veya sanal ofis saatleri aracılığıyla bire bir veya grupta mentörlük- Anlık mesajlaşmaya fırsat verecek bir platform olarak teams kararlaştırılmıştır.
7. Değerlendirme Araçları
Katılımcıların ğrenme deneyimleri üzerine düşünebilecekleri, içgörülerini paylaşabilecekleri ve akranlarından ve mentörlerinden geri bildirim alabilecekleri yansıtıcı günlükler veya tartişma panoları oluşturulmuştur.

Sınıf Yönetimi Modülü ğretme-ğrenme Süreçleri

Mesleğe yeni başlayan dil öğretmenleri için etkili bir e-mentörlük programı tasarlamak; etkileşim, erişilebilirlik, iş birliğı ve hedefli destek gibi önceki araştırmalarda tanımlanan temel ilkeleri bir araya getirmeyi gerektirir. Fransson (2016), katılımı teşvik etmenin ve farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için esneklik sağlamanın gerekliliğini vurgulamaktadır. Jones ve arkadaşları (2016), tam zamanında desteğin ğretim stratejilerini geliştirmedeki, güven oluşturmadaki ve öğretmenin kalıcılığını artırmadaki rolünü vurgulamaktadır. Spanorriga ve diğerleri (2018), dijital mentörlük platformunda yapılandırılmış iş birliğinin, etkili iletişimin ve paylaşılan ğretim kaynaklarının önemini vurgulayarak, aday öğretmenlerin deneyimli mentörlerden gerekli geri bildirimi ve rehberliği almasını sağlamaktadır. Benzer şekilde, Legler (2021) e-mentörlük programlarının, kurulan platformlar aracılığıyla iş birliğini ve iletişimi nasıl teşvik ettiğini, deneyimsiz öğretmenlerin sınıf içi zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olduğunu ve mesleki hazırlığı kolaylaştırdığını vurgulamaktadır. Zimon (2024) ayrıca,

mentörlük programlarında güvenli ve yargısız alanlar yaratmanın aidiyet duygusunu geliştirdiğini, kolektif sorun çözmeyi teşvik ettiğini ve anlamlı katılımı desteklediğini, savunmaktadır. Ayrıca Sinanaj (2024), öğretmenlerin genelleştirilmiş mesleki gelişim oturumları yerine hedefe yönelik tartışmaları ve bağlamla ilgili en iyi uygulama alışverişlerini tercih ettiği eşzamanlı çevrimiçi mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmalar toplu olarak, yeni başlayan dil öğretmenleri için etkili bir e-mentörlük programının etkileşimli ve esnek öğrenme ortamlarını entegre etmesi, zamanında ve kişiselleştirilmiş destek sağlaması, yapılandırılmış platformlar aracılığıyla iş birliğini kolaylaştırması ve destekleyici ve kapsayıcı bir mentörlük kültürünü teşvik etmesi gerektiğini göstermektedir.

Elektronik mentörlüğün temel alınması nedeniyle araştırmacı her bir kazanım için öğretme öğrenme süreçleri için çeşitli elektronik araçlardan faydalanılmıştır. Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılan elektronik kaynaklar:

- Canva websitesi aracılığıyla araştırmacının hazırladığı metinleri birleştirerek video oluşturmuştur. Öncelikle metinler kazanıma ilişkin olarak videoda söylenecek metinler çeşitli kaynakların taranması aracılığıyla oluşturulmuştur.
- Metinler daha sonra voicemaker, natural readers, narekeet, eleven labs gibi yapay zeka araçları ile sese dönüştürülmüştür.
- BBC sounds effects aracılığıyla ses efektleri bulunmaya çalışılmıştır.

E-mentörlük Platformunun Belirlenmesi

Araştırmacı uygun bir platform bulmak amacıyla e-mentörlük üzerine geliştirilmiş web sitelerini araştırarak üniversitelerin öğrenme yönetim sistemlerini incelemiştir. Çalışma kapsamında Canvas öğretim sistemi incelenmiş, eğitim içeriklerinin paylaşılması, düzenlenmesi, depolanması, anlık mesajlaşmaya olanak tanınması nedeniyle Canvas uygulamasının kullanılması kararlaştırılmıştır.

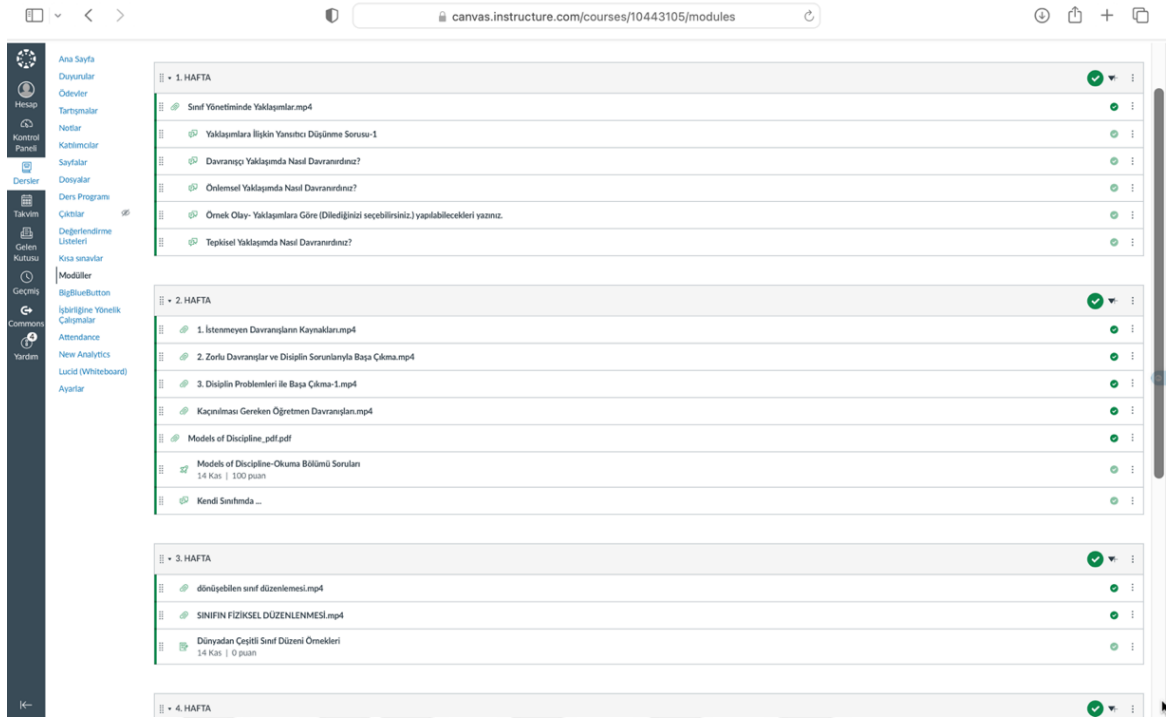
İngilizce öğretmenlerine yönelik E-mentörlük Programının Uygulama Süreci

Tüm bu bilgiler ışığında mesleğin ilk yıllarının taşıdığı kritik önem nedeniyle programın hedef kitlesi mesleğinin ilk dört yılında olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Program 6 hafta boyunca gönüllü sekiz öğretmen ile uygulanmıştır. Geliştirilen program EK-8’de verilmiştir. Programın uygulandığı platforma ilişkin görsel Görsel 1 ve 2’de gösterilmiştir.

The screenshot shows the Canvas LMS interface for a course titled 'E-mentörlük - Ders Programı'. The main content area is titled 'Ders Programı' and contains a list of assignments. The left sidebar lists various course features, and the top navigation bar shows the course URL and a 'View as Student' button.

Tarih	Ayrıntılar	Bitiş
5 Kas 2024 Sal	2. Hafta_Models Of Discipline Okuma Ödevi	son tarih 23:59
14 Kas 2024 Per	Ölümün Çeşitli Sınıf Düzene Örnekleri	son tarih 23:59
24 Kas 2024 Paz	Models of Discipline Okuma Bölümü Soruları	son tarih 23:59
	Kapsayıcı ve destekleyici bir sınıf için ders planı oluşturma.	son tarih 23:59

Görsel 1. Canvas Öğrenme Portalı Görseli



Görsel 2. Canvas Öğrenme Portalı Görşeli -2

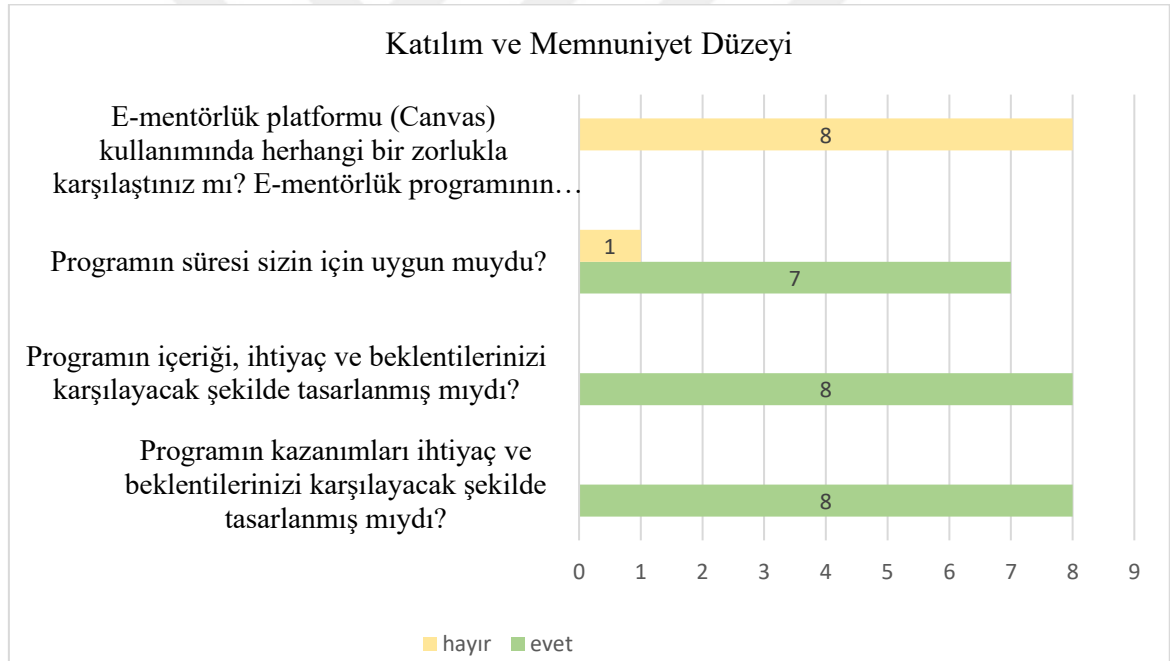
Görsel 1 ve 2’de görüldüğü üzere, e-mentörlük programını organize bir şekilde uygulamak için Canvas platformu kullanılmıştır. Program haftalara bölünmüş ve her bir modülde çeşitli okuma materyalleri, videolar, alıştırımlar ve öğrenme kaynakları içeren halde yapılandırılmıştır. Senkron toplantılar için zoom programı kullanılmış, senkron toplantılar için her pazartesi toplantının katılım davetiyesi katılımcılarla hem e-mail yoluyla hem de canvas platformunda duyurular, etkinlikler bölümünde paylaşılmıştır. Çevrimiçi toplantılara ilişkin örnek görseller EK-10 ve EK-11’de paylaşılmıştır. İlk haftadan itibaren katılımcılar, sınıf yönetimi yaklaşım ve modelleri de dahil olmak üzere temel konuları kapsayan araştırmacı tarafından hazırlanan videolar izlemişlerdir ve görüşlerini ifade etmek için tartışma panolarını kullanmışlardır. Sonraki haftalarda her bir haftanın kazanımı kapsamında zorlu durumlarla başa çıkma, disiplin sorunlarını çözme ve sınıf organizasyonu gibi teorik ve pratik konular ele alınmıştır. Katılımcılar ayrıca kendi sınıflarından gerçek durumlarla ilgili sorunlarını paylaşarak, hem diğer mentiler, hem de mentör tarafından geri bildirim almıştır. Hem bireysel hem de grup çalışmasıyla desteklenen bu etkinlikler, her modülün sonunda katılımcıların bilgi ve becerilerini kademeli olarak artırmayı amaçlamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Aday İngilizce öğretmenlerinin bu programın etkisine, uygulanabilirliğine ve yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?’ olarak belirlenmiştir. Bu amaçla Kirkpatrick ve Kirkpatrick (2006) program değerlendirme çerçevesinde geliştirilen Katılımcıların Programa Yönelik Görüşleri Formu aracılığıyla elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Katılım ve Memnuniyet Düzeyi

Katılımcılara katılım ve memnuniyet düzeyinde altı soru sorulmuştur. Bu sorulara verdikleri yanıtlar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 29. Katılım ve Memnuniyet Düzeyinde Katılımcıların Görüş Formunda Verdikleri Cevaplar

Şekil 29’da görüldüğü üzere, e-mentörlük programının sınıf yönetimi modülü katılımcılar tarafından son derece olumlu değerlendirilmiştir. Tüm katılımcılar, program içeriğinin ve çıktılarının ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşıladığı konusunda hemfikir olup, bu da etkili tasarım ve katılımcı gereksinimleriyle uyumu yansıtmaktadır. Ayrıca, e-mentörlük platformunun (Canvas) kullanımı sırasında hiçbir teknik zorluk rapor

edilmemiştir, dolayısıyla kullanılan platformun program için uygun olduğunu ve kullanıcı dostu altyapısını göstermektedir. Bununla birlikte, bir katılımcı program süresini uygun bulmamış ve farklı beklentileri karşılamak için gelecekteki yinelemelerde daha esnek bir planlamaya ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Genel olarak, program teknik altyapı, içerik ve hedeflere ulaşma açısından yüksek düzeyde memnuniyet sağlamıştır.

Programın İçeriğine İlişkin Öneriler. Katılımcılara ‘Programın içeriğine eklenmesi veya çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz konular var mı?’ diye sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

Bir sonraki programı yüz yüze olması gerektiğini düşünüyorum. Önemli ve geliştirilebilir bir konu (K1)

İngilizce derslerinde anadil kullanılmalı mı, kullanılacaksa hangi kademelerde ve ne kadar kullanılmalıdır? (K2)

İçerik örnek olaylarla zenginleştirilirse herkes için daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenme sağlanabilir. (K3)

Katılımcıların değerlendirmelerine göre, programın hem içerik hem de uygulama stratejileri açısından ele alınması gereken birkaç eksikliği bulunmaktadır. Daha etkili iletişim ve birebir katılım için fırsat ihtiyacı, K1'in yüz yüze eğitim önerisinde yansıtılmaktadır. K1'in yüz yüze eğitim önerisinde yansıtıldığı gibi, daha etkili iletişim ve bire bir katılım için fırsatlara duyulan ihtiyaç, e-mentörlük araştırmalarında süregelen söylemle örtüşmektedir. E-mentörlük, çevrimiçi bir öğrenme aracı olarak önemli bir umut vaat etse de yüz yüze mentörlüğün tam olarak yerini alabileceği düşünülmemektedir (Kuzu vd., 2012). Araştırmacılar, yüz yüze mentörlüğün sağladığı doğrudan ve kişisel etkileşimin benzersiz faydalarını vurgulayarak, geleneksel mentörlüğe kıyasla e-mentörlüğün uygulanabilirliğini, avantajlarını ve sınırlamalarını araştırmaya devam etmektedir (Wilbanks, 2014). Bu durum, katılımcıların ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için e-mentörlüğü yüz yüze bileşenlerle dengelemenin önemini vurgulamaktadır.

K2'nin anadil kullanımına ilişkin yorumunun da gösterdiği gibi, özellikle İngilizce eğitiminde anadilin ne kadar kullanılması gerektiği eğitimciler arasında hala tartışmalı bir konudur. Bu da öğretim programının bu tür eğitim tartışmalarına yön verebilecek materyaller içermesinin faydalı olabileceği anlamına gelmektedir. İngilizce öğretiminde

ana dilin ne ölçüde kullanılması gerektiği, eğitimciler arasında tartışmalı bir konu olmaya devam etmektedir. Sharma (2006), öğrencilerin ana dillerinin ikinci veya yabancı dil sınıflarında kullanılmasının her zaman tartışmalı bir konu olduğunu vurgulamakta ve bunun etkinliği ve uygunluğu konusundaki farklı görüşlerin altını çizmektedir. E-mentörlük programına bu tartışmayı ele alan materyallerin dahil edilmesi, öğretmenlere değerli bir rehberlik sağlama potansiyeline sahiptir.

Bununla birlikte K3, örnek olaylar açısından zengin bilgilerin öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı hale getirebileceğini ve deneyime dayalı uygulamalı öğrenme yaklaşımlarının sınıf yönetimi modülü içeriğine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Modül içeriklerinde yer alan örnek olayların sayısının artırılması önerisi özellikle sınıf yönetimi modülünde deneyime dayalı ve uygulamalı öğrenme yaklaşımlarının ilkeleriyle uyumludur. Modül içeriğindeki örnek olay sayısının artırılması, akran öğrenimi ve mentörlük ilişkilerinin faydalarını yansıtarak aktif katılımı ve yansıtıcı uygulamayı teşvik edebilir. McLoughlin, Brady, Lee ve Russell (2007), işbirlikçi ve ortaklaşa öğrenmenin bir biçimi olarak mentörlüğün aktif, karşılıklı yardım davranışlarını ve karşılıklı diyalogu kolaylaştırdığını, ortak bilişsel zorlukları ve desteği mümkün kıldığını vurgulamaktadır. Örnek olay çalışmaları etrafında tartışmalar yürüterek katılımcılar fikir alışverişinde bulunabilir, geri bildirim sağlayabilir ve iş birliği içinde çözümler geliştirerek belirli hedeflere ulaşmayı amaçlayan gelişimsel bir ilişki yaratabilirler. Böyle bir yaklaşım, öğrenmenin pratik ve etkileşimli doğasını güçlendirerek daha anlamlı ve uygulanabilir hale getirir.

Etkileşim Kurma Fırsatlarına İlişkin Görüşler. Ayrıca, katılım ve memnuniyet düzeyinde katılımcılara ‘Modül süresince diğer aday öğretmenler ve mentörle etkileşim kurma fırsatlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu etkileşimlerin yeterliliği, kalitesi ve size sağladığı katkılar hakkında neler söyleyebilirsiniz?’ diye sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

Yüzyüze olsa daha iyi olurdu tabi. Diğer türlü gayet iyi ve sadeydi. Ben memnundum (K1)

Benim için çok verimli bir süreçti. Mentörümün ve benden kıdemli öğretmenlerin tecrübeleri, bilgi birikimleri ve deneyimlerini paylaşımları benim için yol gösterici oldu. Öğrencilere nasıl yaklaşmam gerektiği, sınıf yönetimini nasıl daha kolay sağlayabileceğim konusunda fikir sahibi oldum. (K2)

Farklı tecrübelerle sahip öğretmenlerin fikirlerini aktarması ve bunun diğer katılımcılar tarafından erişilebilir olması eksiklerimizi görmemizi sağlamakla beraber yeni ufuklar da açıyor. (K3)

Meslekte farklı seviyede ve şekillerde deneyime sahip olan bireylerin bir arada olup bu edindikleri deneyimleri paylaşımları katılımcılar açısından çok aydınlatıcı oldu. Meslekte karşılaşılan veya karşılaşılmaması muhtemel problemlerin bu şekilde paylaşılması paylaşılan kişiye yalnız olmadığı hissiyatını kazandırdı. Henüz yeni mezun olmuş olan meslektaşlarımıza da yol gösteren bilgilendirici bir çalışmaydı. (K4)

Çok etkileşimliydi, farklı öğretmenlerin ve eğitimcilerin deneyimlerini dinlemek çok faydalıydı. (K5)

Gayet yeterli ve olumluydu. İletişim sayesinde başka öğretmenlerin tecrübelerinden yararlanmak kaliteli ve oldukça faydalı bir deneyimdi. Onlar sayesinde bazı konularda bilgilendim ve aydınlandım, ufukum açıldı (K6)

Diğer öğretmenlerimizle iletişim kurma fırsatı sayesinde, kendi deneyimlerimin üzerine onların da birçok konuda tecrübelerini ekledim. Gelecek hayatımda karşılaşılabileceğim olası durumlara kendimi daha hazır hissediyorum. (K7)

Bir platform sunması adına güzeldi. İşlerim nedeniyle süreklilik sağlayamamam da değişik kademelerden ve bölgelerden İngilizce öğretmenleriyle tanışıp ortak deneyimlerimizi ve sorunlarımızı paylaşma fırsatı bulduk. (K8)

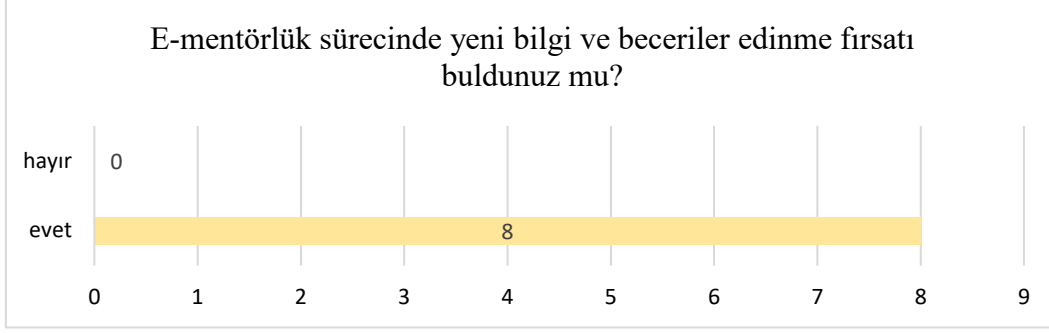
Buna göre, katılımcıların geri bildirimleri, program sırasında sağlanan ve çeşitli şekillerde anlamlı ve etkili olarak görülen etkileşim fırsatlarının değerini ortaya koymuştur. K1 çevrimiçi platformların sınırlılıklarını kabul edip yüz yüze iletişimi tercih ettiğini ifade ederken, yine de süreci yeterli ve anlaşılır bulunduğunu belirtmiştir. Bu durum, farklı tercihlere hitap etmek ve katılımcı memnuniyetini artırmak için dijital araçları yüz yüze fırsatlarla dengelemenin önemini vurgulamaktadır.

K2, mesleki gelişim için deneyim paylaşımının önemini vurgulayarak mentörlükten ve deneyimli öğretmenlerin paylaştığı iç görülerden elde edilen rehberliği ve deneyimin önemini vurgulamıştır. Benzer şekilde K3 ve K4, farklı geçmişlere sahip eğitimcilerle fikir alışverişinde bulunmanın destekleyici bir ortam yarattığını, öz farkındalığı artırdığını, yeni bakış açıları sunduğunu ve mesleki zorlukları ele aldığını belirtmiştir. K5, K6 ve K7'den gelen geri bildirimler, meslektaşlarının deneyimlerinden öğrenmenin önemini vurgulamış ve bunu hem aydınlatıcı hem de mesleğe hazırlayıcı olarak nitelendirmiştir. K8, zaman kısıtlamalarına rağmen, farklı bölgelerden öğretmenlerle bağlantı kurma ve fikir alışverişinde bulunma fırsatını olumlu

değerlendirmiştir. Bu bulgular Bang ve Luft'un (2014) benzer düşüncelere sahip kişilerle çalışmanın iş birliği duygusu oluşturduğu bulgularıyla örtüşmektedir. Deneyim paylaşımı, hem katılımcı geri bildirimleri hem de destekleyici literatür tarafından vurgulandığı üzere, mesleki gelişimin temel taşlarından biridir. Ayrıca, katılımcılar arasındaki etkileşimin kalitesi hem mentörlerin hem de mentilerin e-mentörlük programından memnuniyetini etkileyen önemli faktörlerdir (Alemdağ ve Erdem, 2017). Bu çalışmadaki katılımcılar, sadece rehberlik sağlamakla kalmayıp aynı zamanda öz farkındalığı ve yeni bakış açılarını teşvik eden meslektaşların iç görülerinden ve pratik deneyimlerinden öğrenmenin önemini altını çizmiştir. Benzer şekilde, Polat, Albayrak, Özen, Akın ve Hopcan (2023) bulguları da mentörlüğün mesleki bilginin geliştirilmesinde, öğretmenlik mesleğine olan ilginin artırılmasında ve mentilerin gerçek dünyadaki zorluklara hazırlanmasındaki kritik rolünü vurgulamaktadır. Deneyim paylaşımı yoluyla yaratılan işbirlikçi ve destekleyici ortamlar, mesleki zorlukları ele almak, hazırlığı artırmak ve öğretim topluluğuyla daha güçlü bir bağlantı kurmak için özellikle önemlidir. Genel olarak, katılımcılar programın etkileşim unsurlarını mesleki gelişimleri için faydalı, uygun ve etkili olarak değerlendirmiştir. Bu da programın öğretmen adayları arasında iletişim ve bilgi paylaşımını başarılı bir şekilde desteklediğini göstermektedir.

Öğrenme Düzeyi

Herhangi bir programda katılımcıların yeni beceriler edinmelerine veya mevcut becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve katılımcıları tutumlarını değiştirmeye teşvik etmek gibi hedefler bulunur (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2016). Dolayısıyla, öğrenme düzeyinde katılımcılara 'E-mentörlük sürecinde yeni bilgi ve beceriler edinme fırsatı buldunuz mu?' diye sorulmuş ve kazanım temelli değerlendirme etkinliklerinde verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar Şekil 30'da sunulmuştur.



Şekil 30. Öğrenme Düzeyinde Katılımcı Görüşleri

Şekil 30'a bakıldığında tüm katılımcıların 'evet' seçeneğini işaretlemesi, e-mentörlük programının bilgi ve beceri kazandırma hedefine başarıyla ulaştığını göstermektedir. Bu durum, programın uygulama stratejilerinin ve içeriğinin katılımcıların beklentileriyle uyumlu olduğunu ve mesleki gelişimlerine etkili bir şekilde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, katılımcılar arasındaki fikir birliği, programın genel etkililiğinin ve kapsayıcılığının güçlü bir göstergesidir. Ayrıca, program kapsamında her bir kazanıma yönelik olarak değerlendirme etkinliklerine yönelik katılımcıların cevaplarına ilişkin örnekler verilmiştir.

Görsel 3. Kazanım 1 Kapsamında Tartışma Etkinliği

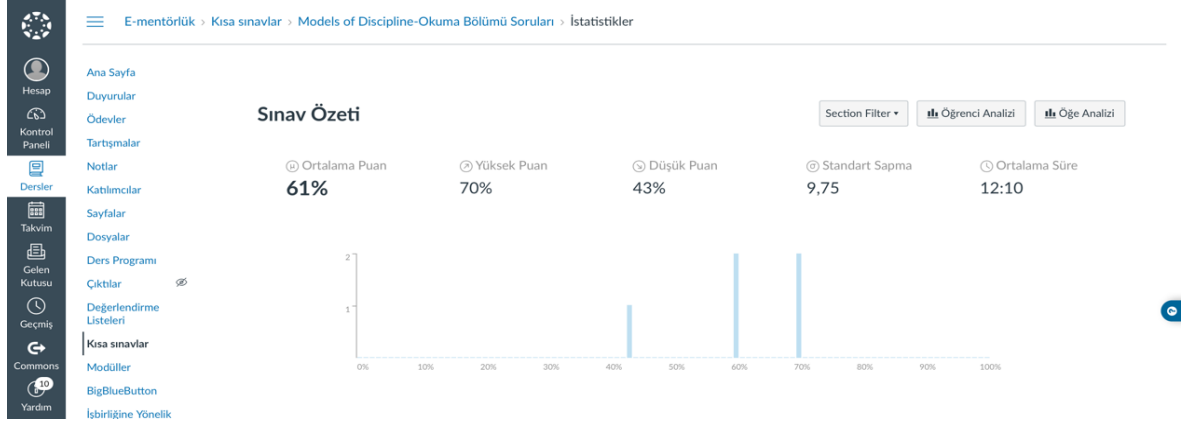
Görsel 3'te görüldüğü gibi kazanım 1 (Aday İngilizce öğretmenleri etkili öğretimi sağlamak için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri ayırt eder.)

kapsamında Değerlendirme A için örnek olaylar verilerek çeşitli yaklaşımlarda aday İngilizce öğretmenlerinin nasıl davranacağı sorulmuştur. Verilen yanıtlar hazırlanan rubrik aracılığıyla değerlendirilmiş olup, aday İngilizce öğretmenlerinin bu kazanımı başarıyla tamamladığı görülmüştür. Ayrıca, aynı kazanım için hazırlanan yansıtıcı düşünme sorusu olarak katılımcılara ‘*Sınıfımda istenmeyen davranış olduğunda ---- yaklaşımının daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü ----.*’ cümlesi verilerek boşlukları doldurmaları istenmiştir. Yansıtıcı değerlendirmeler, öğrenenlerin bilgiyi nasıl uygulayacaklarını ve daha etkili bir şekilde öğrenmeye nasıl devam edeceklerini anlamalarını da destekler. Bu sayede, öğrenenler öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılır ve kendi öğrenme hedeflerine ulaşmada daha başarılı olurlar.

The screenshot displays a digital portfolio interface. On the left is a dark sidebar with various icons for navigation. The main content area has a light blue header with the text: "Sınıfımda istenmeyen davranış olduğunda bütünsel yaklaşımın daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü sınıfın her zaman bir bütün olarak görülmesi gerektiğine, her öğrencinin davranışın aynı zamanda tüm sınıfı etkileyeceğine inanıyorum." Below this, there are three entries, each with a date and a paragraph of text. The first entry is dated 11:05 and the second 10:47. The third entry is dated 12:33. Each entry has a 'Yanıtla' (Reply) and 'Okunmadı olarak işaretle' (Mark as unread) button below it.

Görsel 4. Kazanım 1 Kapsamında Yansıtıcı Yazma

Görsel 4’te görüldüğü üzere tüm katılımcıların sınıf yönetimindeki yaklaşım ve modellere ilişkin olarak hazırlanan etkinlikleri tamamladığı ve yansıtıcı olarak cevapladığı tespit edilmiştir.



Görsel 5. Kazanım 2 Kapsamında Bir Değerlendirme Etkinliği

Görsel 5’te görüldüğü üzere kazanım 2 (*Aday İngilizce öğretmenleri olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için çeşitli stratejileri keşfeder.*) kapsamında kaynak kütüphanede yer alan okuma görevi için hazırlanan bilişsel test sonuçları yer almaktadır. Buna göre, katılımcılar okuma görevi olarak verilen kitap bölümünü başarı ile tamamladıkları söylenebilir.

Kazanım 3 (*Aday İngilizce öğretmenleri sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için sınıfın fiziksel düzenlenmesine yönelik stratejilere ilişkin çıkarımlarda bulunur.*) kapsamında ‘Sınıf içinde konum değişikliği otorite duygularımızı nasıl etkiler?’ ve ‘Sınıflarımızda herhangi bir eşyanın değişmesini istesek, bu ne olurdu?’ diye sorularak dünyadan örnekler ve sınıf düzenine ilişkin kazanım kapsamında öğrendiklerini ifade etmeleri istenmiştir. Buna göre katılımcılar aşağıdaki cevapları vermiştir:

Sınıfta konumumu değiştirdiğimde öğrencilerin dikkatini daha iyi kontrol edebildim. Ön sıralarda olmak, daha fazla otorite hissettirebilir ve öğrencilerle daha yakın iletişim kurmama olanak tanıyabilir. Arka sıralarda olmak ise öğretmenin daha az müdahale etmesini sağlasa da, sınıf içindeki dinamizm değişebilir.

Ben olsam, sınıf düzenini öğrenci etkileşimini teşvik edecek şekilde değiştirmek isterdim. Masa ve sandalyelerin yerini değiştirerek grup çalışmalarını daha verimli hale getirebilir, öğrencilerin daha fazla katılım göstermelerini sağlayabilirim. Bu değişiklik, öğrencilerin İngilizce kullanımını da artırabilir.

Dekorasyonu veya panoları değiştirmek isterdim. Görsel araçlar, öğrencilerin İngilizceyi daha kolay öğrenmelerini sağlar. Bu tür değişiklikler, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve sınıfın atmosferini taze tutar.

Katılımcılar, 4. kazanım kapsamında kapsayıcı bir sınıf kültürünü teşvik etmek amacıyla çeşitli ihtiyaçlara sahip öğrencileri karşılayan ders planları oluşturmuştur. Farklı öğrenme stillerine ve dil yeterlilik seviyelerine sahip öğrenciler için çeşitli aktivitelerin yer aldığı ifade edilebilir. Ayrıca, kalabalık sınıflarda katılımı artırmak için oyunlar, grup projeleri ve aktif öğrenme teknikleri gibi yöntemleri ders planlamalarına dahil etmişlerdir. Dolayısıyla, katılımcılar tarafından oluşturulan ders planları kapsayıcı olarak değerlendirilebilir.

Kazanım 5 kapsamında ise *‘Aday İngilizce öğretmenleri etkili bir öğretmen liderliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar.’* kazanımı için program katılımcılarından görev yaptıkları okuldaki/bölgedeki bir öğretmenin dersini gözlemleyip bu stratejiler açısından öğretmeni değerlendirmeleri istenmiştir. Bu bağlamda katılımcılara ‘Gözlem yaptığınız sınıfta öğretmenin rollerine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?’; ‘Fiziksel temas, mesafe, duruş ve beden diline ilişkin çarpıcı bulduğunuz bir örneği paylaşır mısınız?’ ve ‘Gözlem yaptığınız sınıfta siz olsaydınız farklı yapacağınızı düşündüğünüz bir örnek paylaşır mısınız?’ gibi sorular sorulmuştur. Gözlem yapmak için uygun ortamı olmayan katılımcılara ise kendi eğitim hayatlarından bir öğretmeni düşünerek soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Katılımcılar, gözlemledikleri veya düşündükleri öğretmenlerin ders içindeki liderlik stratejilerini değerlendirirken, öğretmenlerin sınıf içindeki fiziksel varlıklarını, öğrenciye yaklaşım tarzlarını ve liderlik davranışlarını analiz etmişlerdir.

Katılımcılar, sınıfta zaman yönetimi konusundaki farkındalıklarını artırmak için, Kazanım 6, *‘İngilizce öğretmen adayları zaman yönetiminin önemini açıklar.’* kapsamında bir Yansıtıcı Yazma alıştırmalarını tamamladılar. Etkinlik kapsamında katılımcılara *‘Sınıfınızda zaman kaybına neden olan faktörler nelerdir?’* ve *‘Zaman kaybını önlemek için neler yapılabilir?’* gibi sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar bu durumun öğretim sürecine etkisini değerlendirmiş ve derste zaman kaybına neden olacak unsurları belirlemişlerdir. Katılımcıların verdikleri yanıtlardan birkaçı Görsel 6 ve 7’de sunulmuştur.

13:29

Sınıfta zaman kaybına neden olabilecek durumlar:

Öğrencinin derse hazırlıksız ve tekrarsız gelmesi,

Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği ve bundan kaynaklı yönergeleri dikkatli dinlemekten kaynaklanan sonsuz yönerge açıklama döngüsü.

Teknik arızalar (internet, akıllı tahta veya önceden hazırlanan dijital materyallere ulaşımdaya sıkıntı)

Her yıl yeni materyal fikri bulmaya çalışmak.

Çözümler:

Geçiş dönemi sancılı olsa da dersleri öğrencinin dilinden anlatıp onları dil öğrenmeye ısındırmaya çalışmak

Ödev miktarını eziyet olmayacak seviyede tutmaya çalışmak

Ders arzu edilene yakın bir miktarda işlendiğinde öğrencilerle birlikte birkaç dakika dersi kaynatmak ve onların keyiflerini yenilemek

Hazırlanan materyal indirilebilir bir materyale harici bir diskin içinde depolamak.

Hazırlanan materyallerin (en küçük quiz veya kelime kartları da dahil) ileriye dönük planlanması ve senenin sonunda güvenli bir şekilde depolanmasıyla birlikte arşiv oluşturmak(bu materyalleri kağıt olarak saklamak yerine bozulmayacak kaliteli bir harici depolama alanında muhafaza etmek.)

[Yanıtla](#) | [Okunmadı olarak işaretle](#)

Yönergelerin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılması benim için en büyük zaman kaybı sebeplerinden biri. Bu sorunu genelde hep benzer aktiviteler planlayarak aşmaya çalışıyorum. Tabii sürekli benzer aktiviteler yapmanın dezavantajlarını göze alıyorum.

[Yanıtla](#) | [Okunmadı olarak işaretle](#)

Görsel 6. Kazanım 6 Kapsamında Yansıtıcı Yazma Etkinliği-1

15 Aralık 2024 11:01

Sınıfta zaman kaybına yol açabilecek etmenler için;

- Öğrencinin olumsuz ruh hali sebebiyle derse odaklanamaması,
- Akıllı tahta gibi elektronik cihazların düzgün çalışmaması,
- Ders dışı konuşan öğrencilerin dersi bölmesi,
- Detaylı ve karmaşık ders anlatımları gibi örnekler verilebilir.

Bunları önleme konusunda yapılabilecekler için ise;

- Öğrencilerin konuyu anlamalarını kolaylaştıracak, göz alıcı materyaller ve öğretim teknikleri kullanmak,
- Derse odaklanamayan, ders dışı konuşan öğrencilere dikkatlerini ve ilgilerini çeker şekilde ders anlatımı yapmak,
- Öğretmenin derse birkaç dakika önce gelerek, kullanacağı elektronik cihazları veya diğer tür materyallerin çalışıp çalışmadığını kontrol etmesi,
- Son ve en önemli eğitim yılının başından itibaren derste zamanı verimli kullanmak için öğrencilerle birlikte sınıf kuralları oluşturulması ve buna uyma konusunda oldukça ciddi olunması... gibi örnekler verilebilir.

[Yanıtla](#) | [Okunmadı olarak işaretle](#)

sınıfta zaman kaybına sebep olacak faktörler:

Öğrencilerin dikkati dağıldığında ya da sınıf kurallarına uymadığında,

Konu dışına çıkmak ya da öğrencilerle uzun sohbetler yapmak

Planlı bir ders yerine doğaçlama yapılan dersler

Anlaşılır olmayan anlatımlar öğrencilerin kafasını karıştırması

Teknolojik aletlerin arıza yapması

çözümler:

Sınıf kuralları açık bir şekilde belirlenip uygulanmak ve disiplin sorunlarına hızlı ve etkili müdahale etmek

[Önceki](#) [Sonraki](#)

Görsel 7. Kazanım 6 Kapsamında Yansıtıcı Yazma Etkinliği-2

Buna göre, katılımcı öğretmenlerin yansıtıcı yazma çalışmasının bir parçası olarak verdikleri örnekler, zaman yönetiminin önemini anladıklarını ve bu konuda çözümler üretebildiklerini göstermektedir. Öğretmenler, sınıfta zaman kaybının başlıca nedenleriyle başa çıkmak için bir dizi yol bulmuşlardır. Örneğin bir öğretmen, teknik sorunların dersin akışını kesintiye uğrattığını fark ettikten sonra derse başlamadan önce teknoloji araçlarını incelemenin değerini vurgulamıştır.

İlgili alanyazında e-mentörlük programlarının, mentörlüğün kalitesini ve genel memnuniyeti artıran bilişsel, duygusal ve pratik rehberlik sunarak aday öğretmenlerin gelişimi için önemli faydalar sağladığı (Alemdağ ve Erdem, 2017) ifade edilmiştir. Ayrıca e-mentörlük, destekleyici mesleki ağları geliştirerek ve yeni başlayan öğretmenler ile deneyimli mentörler arasında yapıcı diyalogu teşvik ederek öğretmenlerin meslekte kalıcılığına önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır (Gareis ve Nussbaum-Beach, 2007). Bu avantajlar, e-mentörlüğün yeni eğitimcilerin karşılaştığı zorlukları ele alma ve mesleki geçişlerine yardımcı olma konusundaki etkinliğini vurgulamaktadır.

Davranış Değişikliği Düzeyi

Program sonrası katılımcılara ‘Modülde öğrendiklerinizin, sınıfta karşılaştığınız yönetim problemlerine çözüm üretmede hangi düzeyde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu bilgilerin, sorunları ele alma ve çözme becerinize katkısı nasıl oldu?’ diye sorulmuştur. Katılımcıların sınıf yönetimi modülü programının davranış değişikliğine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Aslında tecrübemin yetersizliğini ve daha öğrenecek çok şeyim olduğunu gösterdi. Özellikle sınıfta öğrencinin yerini değiştirme konusu mantığımı yeniledi. (K1)

Yavaş yavaş deneyerek hangi düzeyde faydalı olduğunu göreceğim. Edindiğim bilgiler kesinlikle sorunları başka açılardan da ele almama ve çözmeme yardımcı olacağını düşünüyorum. (K2)

Benim açımdan en önemli kazanım duygusal kontrol kavramını idrak etmek oldu. Artık daha sakin kalmam gerektiğini kendime hatırlatarak sınıf yönetimi aksaklıklarında daha profesyonel hamleler yapabiliyorum. (K3)

Sorunlar karşısında daha profesyonel bir tavır takınmamı sağladı. Az kullandığımı düşündüğüm duygularımı bazen aşırı kullandığımı fark etmeme yardımcı oldu ve bu konuda özleştirme yapmama fırsat tanıdı. (K4)

Teori ve deneyimin birleşmesi açısından çok yararlı oldu, karşılaştığımız sorunların nedenini teorik olarak anlama açısından çok yararlıydı. (K5)

Özellikle diğer hocaların deneyimlerini dinlemek karşılaştığım problemlere çözüm üretmede iyi derecede faydalı oldu (K6)

Benden daha tecrübeli öğretmenlerimin hikayelerini, okul hayatlarında, sınıf ortamında yaşadıkları şeyleri dinledikçe yaşanan sorunların gayet olası ve normal olduğunu, bu zorlukları yaşayarak, deneyerek, görerek bir şeyleri çözebileceğimi kendime öğreterek beynimde bir endişe oluşturmaktan kaçınabildim. (K7)

Sınıf yönetimi anlamında edindiğim fikirler pratiğe geçirme anlamında doğrudan olmasa da kendi kadememde ve bulunduğum özel durumları (öğrenci profili, çevresel faktörler, fiziksel imkanlar) göz önünde bulundurarak kendi kişisel çözümlerimi bulmamda ilham oldu. (K8)

Katılımcıların geri bildirimlerine göre, modülün içeriği mesleki gelişimlerini ve sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerilerini önemli ölçüde etkilemiştir. K1, programın sınıf yönetimine bakış açısını değiştirdiğini ve deneyimsizliğinin farkına varmasını sağladığını bildirmiştir. K2, henüz yeterince deneyimi olmamasına rağmen, edindiği bilgilerin sorunlara çeşitli açılardan yaklaşmasına yardımcı olacağını ifade etmiştir. K3 ve K4, sınıf yönetiminde profesyonel tutumlar ve duygusal kontrol geliştirmedeki başarılarını vurgulamanın yanı sıra, bu süreçte kendilerini eleştirebildiklerini de belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde, Hew ve Knapczyk (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, sınıf içi davranış yönetimi için çevrimiçi mentörlük kullanan 26 hizmet içi uygulama öğretmeni yeni bakış açıları kazanmış ve disiplin zorluklarını ele alma konusunda motivasyonlarını geliştirmiştir.

K6 belirli sorunları çözmek için diğer eğitimcilerin deneyimlerini duymanın faydalı olduğuna inandığını ifade etmiştir. K7, daha deneyimli eğitimcileri dinleyerek karşılaştığı sorunların yaygın ve yönetilebilir olduğunu fark edebildiğini ve gereksiz kaygıyı önleyebildiğini vurgulamıştır. K8 ise kendi durumuna uygun özgün çözümler bulması için programın kendisini cesaretlendirdiğini ifade etmiştir. Deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini dinlemek karşılaştığı zorlukların yaygın ve yönetilebilir olduğunu fark etmesine yardımcı olarak katılımcıların kaygısını azaltmıştır. Bu durum, Bhandari (2022) ve Gholam (2018) tarafından vurgulandığı üzere, mentörlüğün aday öğretmenleri desteklemedeki rolüyle örtüşmektedir. Mentörlük, akran desteği, atölye çalışmaları ve eğitim sağlayarak aday öğretmenlerin zorlukların üstesinden gelmesine ve profesyonel olarak gelişmesine yardımcı olur. Ayrıca, Simonsen, Luebeck ve Bice

(2009), aday öğretmenlerin okul yönetimi ya da meslektaşlarıyla yaşadıkları zorluklar gibi hassas konuları yargılama korkusu olmadan ele alabilmeleri için güvenli bir ortam sunduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde, Hwang ve Vrongistinos (2012) yargılayıcı olmayan mentor rehberliğinin ve eleştirel öz yansıtma fırsatlarının değerini vurgulamıştır. Septiani ve diğerleri (2019) çalışmalarında mentörlüğün yeni İngilizce öğretmenlerini iletişim becerilerini, duygusal kontrolü dahil olmak üzere mesleki yetenekleri geliştirmede desteklediğini göstermektedir.

Genel olarak katılımcılar modülün davranış değişikliği düzeyinde olumlu yönlerine vurgu yapmışlardır. Katılımcıların zorluklara yaklaşımlarına ve çözüm üretmelerine yardımcı olmanın yanı sıra, edindikleri bilgi ve deneyimler duygusal ve mesleki gelişimlerine de yardımcı olmuştur. Bu da modülün sınıf yönetimi becerilerini geliştirme hedefine büyük ölçüde ulaşıldığını göstermektedir.

Sonuçlar Düzeyi

Son olarak katılımcılara ‘Programda öğrendiklerinizi mesleki gelişiminize sağladığı katkı hakkında ne düşünüyorsunuz?’ diye sorulmuştur.

Japon atasözü der ki: Kendine öğretmen diyebilmen için önce öğretmenini geçeceksin sonra seni geçecek bir talebe yetiştireceksin. (K1)

Sınıf yönetiminde ve kapsayıcı bir ders hazırlamada artık daha etkili olacağımı düşünüyorum. Diğer öğretmenlerin de benzer problemleri yaşaması yalnız olmadığımı ve bizlerin çabasıyla az da olsa öğrencilerin geleceğine, dolaylı olarak da sistemin ve öğretmenlik mesleğinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünüyorum. (K2)

Mesleğe başladıktan sonra öğretmen olmanın getirdiği sürekli öğreten kişi olma halinden çıkmak bizler için son derece gerekli. Kendimizi yenilemenin ötesinde bildiklerimizi dahi unutturacak bir sistemin içinde bu tür eğitimler asıl işimizin ne olduğunu bize hatırlatıyor. (K3)

Daha mantıklı ve rasyonel bir tavır takınmama yardımcı oldu. (K4)

Sınıf yönetimi konusunda bilinçlenmem konusunda ve bunun teorik altyapısını öğrenme konusunda yararlı olduğuna inanıyorum. (K5)

Gayet yeterli ve yerindeydi. Bazen bazı durumlarda sınıfta nasıl tepki vereceğimi bilemediğimden bana fikir olacak bir sürü bilgi edindim ve bu da beni ileriye taşıdı. (K6)

Her öğrencinin arka plandaki yaşamının ayrı olduğunu her daim hatırlayacağım ve buna göre davranışlarda bulunacağım. (K7)

Mesleğimin başında bir öğretmen olarak farklı senaryolarda ve farklı faktörleri gözetenek çözüme ulaşmam için yararlı bakış açıları sağladı. (K8)

Katılımcıların görüşleri, programın mesleki gelişim üzerindeki faydalarını açıkça ortaya koymaktadır. K1, Japon atasözünden ilham alarak öğretmenlik mesleğinde yaşam boyu öğrenme ve başkalarına öğretme döngüsünün değerini vurgulamıştır. Mesleki gelişim etkinliklerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki etkisinin yanı sıra, bu programla kendisini geçecek kimseler yetiştirmenin önemine vurgu yapmıştır.

K2, sınıf yönetiminde ve bu modülün kazanımlarından biri olan çeşitlilik ve kapsayıcı dersler oluşturmada daha başarılı olacağını ve diğer katılımcıların da benzer sorunlarla uğraştığını anlamının yalnızlık duygularını azalttığını ve eğitim sistemini destekleme isteklerini artırdığını söylemiştir. Hunt ve diğerlerinin (2013) araştırması da bunu destekler nitelikte olup e-mentörlüğün sadece izolasyonu azaltmakla kalmayıp aynı zamanda iş birliğini ve öğretmen yeterliliğini de artırdığını vurgulamaktadır.

K3'e göre, bu tür eğitimler katılımcılara sadece kendilerini yenilemenin değil, aynı zamanda yaptıkları işin özünü de akıllarında tutmanın değerini hatırlatmaktadır. K4 ve K5, programın kendilerine teorik bilgi kazandırdığını, sınıf yönetimi konusunda farkındalıklarını artırdığını ve daha mantıklı bir yaklaşım benimsemelerine yardımcı olduğunu vurgulamıştır. K7, her çocuğun kendine özgü bir geçmişi olduğunu ve buna göre hareket etmenin önemini öğrendiğini iddia ederken, K6 sınıftaki zorlu durumlarla başa çıkmak için yeni stratejiler öğrenmenin mesleki gelişimini ilerlettiğini iddia etmiştir. K8, öğretmenliğinin ilk yıllarında birçok durum ve faktör hakkında pratik bakış açıları edindiğini iddia etmiştir. Bu durum, Sempowicz ve Hudson'ın (2011) etkili mentörlüğün, mentör adaylarını pedagojik sorularla ilgilenmeye teşvik ederek düşünmeyi desteklediğini ve Taner ve Karaman'ın (2013) mesleki gelişim için yansıtıcı uygulamaların dahil edilmesi gerektiğini vurgulayan bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca, Hew ve Knapczyk (2007), çevrimiçi mentörlüğün hedefli soru yönlendirmeleriyle bütünleştirilmesinin, davranışsal zorlukları çözme sürecinde mentör öğretmenlere rehberlik etmede oldukça etkili olduğunu bulmuştur. Araştırmaları, mesleki gelişimi teşvik etmede, yansıtıcı konuşmaları desteklemede ve eğitimdeki pratik sorunların üstesinden gelmek için işbirlikçi yaklaşımlar sağlamada asenkron çevrimiçi mentörlüğün değerini vurgulamaktadır. Bu durum, mentörlüğün öğretmenleri sınıf içi zorluklarla başa

çıkma ve sorun çözme stratejileri geliştirme konusunda önemini vurgulayan bulgularla örtüşmektedir. Modül sayesinde öğretmenlerin eleştirel anlayışlar geliştirmeleri ve öğretmenliğin dinamik zorluklarına uyum sağlamaları için güçlendirebilir ve mesleki yolculuklarında hem güven hem de yetkinliği teşvik edebilir. Katılımcılar genel olarak programı mesleki gelişimlerine yardımcı olan, yön veren ve yansıtıcı bir deneyim olarak değerlendirmişlerdir.

Katılımcılara ayrıca ‘Bu programı diğer aday öğretmenlere de tavsiye eder misiniz? Bunun nedenlerini açıklayabilir misiniz?’ sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda raporlanmıştır:

Kesinlikle. Gelişim en büyük rekabetimizdir önümüzde. Her şeyi kendimiz yapabilecek kadar iyi değiliz. Yardım almalıyız, sormalıyız, araştırmalıyız (K1)

Evet, ederim. Çünkü bu program vesilesiyle meslektaşlarımla bir araya gelmek, fikirlerimizi paylaşmak, tartışmak yeni bakış açıları sundu ve beni motive etti. (K2)

Aday öğretmenlere bu programı tavsiye ederim fakat sınıf yönetimi dersini almalarından henüz çok zaman geçmemiş bireyler için bu eğitimin ne derece faydalı olacağını kestiremiyorum. (K3)

Evet, kesinlikle tavsiye ederim. Fakültelerde verilen eğitimler ne yazık ki çok ütopik kalıyor ve yeni göreve başlayan arkadaşlar karşılaştıkları zorluklar karşısında tabiri caizse sudan çıkmış balığa dönüyorlar. Bu gibi çalışmalara katılarak kendilerinden daha deneyimli kişilerin yaşadıklarını dinlemek onları gerçek öğretmenlik ortamına hazırlıyor. (K4)

Evet, özellikle alandaki görevine yeni başlamış öğretmenlere, öğrenci durumunda olan öğretmen adaylarına kesinlikle tavsiye ederim. Alandaki deneyimli hocaların deneyimlerini dinlemenin ve yaşayabilecekleri sınıf yönetimi temalı sorunların nedenlerini, teorik altyapısını, uygulayabilecekleri çözüm yaklaşım ve teknikleri detaylıca bilmenin ve bunu deneyimli hocalardan dinlemenin çok anlamlı ve etkili olacağını düşünüyorum. Bunun çok onlar için çok anlamlı ve yararlı olacağını düşünüyorum. (K5)

Kesinlikle tavsiye ederim bu modül sayesinde sınıfta birçok konuda tıkanığında alternatif çözümlerim oldu. Bundan önce böyle durumlarda ne yapacağımı bilemiyordum ama artık hangi durumda ne yapılır biliyorum ve sınıfı yönetebiliyorum (K6)

Evet ederim çünkü kendi dar penceremizden çıkıp, hayata bizden önce adım atmış, bazı zorlukları deneyimlemiş başka öğretmenlerimizden hikayeler duymak kendi mesleğimizde de yanlış adımlar atmamızın önüne geçmektedir. (K7)

Tavsiye ederim. Aday öğretmenlerin özellikle mesleğe adım attıktan/atandıktan sonra kendilerini eğitmeye ve geliştirmeye kapatmamaları görüşündeyim. (K8)

Modülün kullanılabilirliği, uygunluğu ve mesleki gelişim üzerindeki etkisi, katılımcılardan gelen yanıtlarda vurgulanmakta ve bu yanıtlar programın öğretmen adaylarına tavsiye edilmesini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Katılımcıların çoğu deneyim ve fikirlerini meslektaşlarıyla paylaşmanın, yeni bakış açıları kazanmanın (K2, K7) ve sınıf yönetimi için pratik stratejiler edinmenin (K3, K5, K6) faydalarına dikkat çekmiştir. Diğer katılımcılar, üniversite eğitiminin genellikle gerçekçilikten uzak bulduklarını, yeni öğretmenlerin sınıf gerçeklerine hazırlıksız yakalandıklarını vurgulamış ve bu tür programların pratik, deneyime dayalı iç görüler sağlayarak bu boşluğu doldurduğunu iddia etmişlerdir (K4, K5). Bu sonuçlar, literatürdeki teori-uygulama boşluğu ve üniversite eğitiminin ilk yıllara yeterince hazırlamamasına yönelik eleştirilerle örtüşmektedir (Tarone ve Allwright, 2005; Güvendir, 2017). Diğer çalışmalar yeni öğretmenlerin teori ile uygulama arasındaki boşluk nedeniyle zorlandığını (Richards ve Pennington, 1998; McCann ve Johannessen, 2004) ifade etmektedir. Öğretmenler, modülün pratik çözümleri ve deneyim paylaşımı sayesinde mesleki kimliklerini daha iyi geliştirebilmekte ve sınıf ortamına daha iyi uyum sağlayabilmektedir. Bu durum göz önüne alındığında, sınıf yönetimi modülü gibi e-mentörlük faaliyetlerinin yeni eğitimciler üzerindeki faydalı etkileri, öğretmen eğitimi alanında önemli bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer bir şekilde, Bang ve Luft (2014), mentilerin çevrimiçi mentörlük yoluyla öğretim uygulamalarında gelişmeler kaydettiklerini belirtirken, Legler (2021) bu tür programların eğitimcilerin sınıf içi zorlukları ele almaya hazır olmalarını nasıl artırdığını ve sonuçta hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağladığını vurgulamıştır. Ayrıca, Staiculescu, Richiteanu Nastase ve Paduraru (2022) yenilikçi ve etkileşimli rehberliğin önemini vurgulayarak e-mentörlüğün mesleki gelişim ve iş birliğini teşvik etme konusundaki önemine dikkat çekmiştir. Bu bulgular, e-mentörlüğün gerçek dünyadaki öğretim zorluklarını ele alma ve mesleki gelişimi artırmadaki rolüyle uyumludur.

Ayrıca, katılımcılar sürekli öğrenme ve gelişimin önemini vurgulayarak, yeni ve aday öğretmenlerin büyüme fırsatlarını benimsemelerini savunmuştur (K1, K8). Genel olarak, katılımcılardan gelen geri bildirimler, programın öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin zorluklarıyla başa çıkabilmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri, bilgileri ve özgüveni kazandırmadaki rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca,

program, öğretmenlikte güven, yetkinlik ve uyum sağlama becerilerini geliştirmek için anlamlı bir araç olarak görülmüştür.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, çalışmanın sonuçları ve bu sonuçlara çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu bölümde; araştırma soruları kapsamında öncelikle aday İngilizce öğretmenlerinin yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerin üstesinden gelmek için çözüm önerileri geliştirilmesi ve ilk yıllara özgü adaylık eğitimi için bir e-mentörlük programı tasarlanması ve bu programın deneme uygulamasına dayalı elde edilen sonuç ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu, İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde yaşadıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlamaktadır. İhtiyaç analizi aşamasında ortaya çıkan sorun alanları aşağıda özetlenmiştir.

Mesleki bilgi başlığı öğretmenlerin kritik bilgi alanlarına ilişkin anlayışlarını değerlendirmek üzere üç kategoriye ayrılmıştır: alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi. Mesleki beceri altında öğretim süreçlerini planlama, öğrenme ortamları oluşturma ve öğretimin yönetimi, ölçme-değerlendirmeye yer verilmiştir. Mesleğe uyum başlığı altında ise iletişim ile okula ve çevresine uyum ve mesleki gelişim ile ilgili incelenmiştir. Ayrıca, iyi bir mesleki gelişim programının neleri kapsaması gerektiğine ilişkin bulgulara dayalı sonuçlar paylaşılmıştır:

- Mesleğin ilk yıllarında İngilizce öğretmenleri İngilizce dil yeterlilikleri hakkında belirsizliklerini dile getirmiştir. Özellikle dinlediğini anlama ve konuşma becerilerinin lisans eğitimlerini tamamladıktan sonra azaldığını; günlük iletişimde başarılı olsalar da karmaşık akademik metinleri anlamakta ve ileri düzeyde tartışmalara girmekte

zorlanmaları da dahil olmak üzere ileri düzey İngilizce’ de zorlandıklarını bildirmiştir. Kariyerinin başındaki Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) öğretmenleri, İngilizce’ de kendilerini ifade etmekte zorlandıklarını vurgulayarak konuşma becerisini genellikle en zorlandıkları beceri olarak görmüştür.

- İngilizce öğretmenleri programın uygulanması sırasında hem içerik hem de kaynakların mevcudiyeti ile ilgili çok sayıda zorlukla karşılaşmıştır. Özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik yetersiz etkinlikler ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan materyaller gibi sorunlar yaygın olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler sıklıkla kazanımlar ile öğretim materyalleri arasındaki kopukluktan ve ders kitaplarının yetersizliğinden bahsetmiş, bu da onları kendi materyallerini yaratmaya zorlamıştır. Öğretim programını yol gösterici bir çerçeve olarak yararlı bulsalar da eşlik eden kitapların ve materyallerin yetersizliği ders hazırlığında genellikle ek çaba gerektirmiştir.
- Mesleğin başındaki İngilizce öğretmenleri ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri ile öğretim programı hedefleri arasında bir uyumsuzluk olduğunu vurgulamıştır. İlk ve ortaöğretim seviyelerinde yetersiz hazır bulunuşluk nedeniyle birçok öğrenci hedeflenen kazanımları karşılamakta zorlanmış, bu da öğretmenleri kazanımları basitleştirmeye ve içeriği yeniden düzenlemeye sevk etmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, öğrencilerinin hazır bulunuşlukları ile daha iyi uyum sağlamak için kazanımları yeniden düzenlemeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretim programı beklentileri ile gerçek sınıf koşulları arasındaki uyumsuzluk nedeniyle öğretmenlerin materyallerini tamamlamaları veya uyarlamaları gerekmektedir.
- Öğretmenler ölçme ve değerlendirme söz konusu olduğunda çeşitli zorluklarla karşılaşır. Önemli zorluklardan biri, öğrencilerin farklı dil becerilerine ve gelişimsel ihtiyaçlarına yönelik araçların tasarlanması ve uygulanmasında yatmaktadır. Değerlendirmelerde objektifliği korumak bir diğer kritik husustur, ancak bazı eğitimciler öğrencilerin notlarını düşürmemeleri yönünde talimat aldıklarını ve bunun da değerlendirmenin güvenilirliğini zedeleyebileceğini bildirmişlerdir. Ayrıca, değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak hassas ve yapıcı geri bildirim vermek, özellikle de bir sınıftaki birçok öğrenci başarısız olduğunda, ek değerlendirme süreçleri gerektiren zorlu bir görevdir.
- Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini düzenleyen yasa ve yönetmeliklere ilişkin anlayışlarında önemli eksiklikler olduğunu bildirmiştir. Birçoğu, rollerine bağlı yasal

sorumluluklar konusunda yetersiz hissetmiş, bu da hak ve görevlerinin yanlış anlaşılması da dahil olmak üzere yeni zorluklara yol açmıştır.

- Öğretmenler dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme ve konuşma) dengeli bir öğretim planına dahil etmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, içeriği etkili bir şekilde sunma becerilerini daha da karmaşık hale getirmiş, kalabalık sınıflar öğrenci merkezli veya yaratıcı etkinliklerin uygulanabilirliğini sınırlamıştır. Ayrıca, aday öğretmenler, zaman kısıtlamalarını ve yetersiz hazırlanmayı engel olarak göstererek, öğretimi öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarına göre uyarlama konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir.
- Etkili öğrenme ortamları oluşturma ve öğretimin yönetimi konusunda çok sayıda çeşitli zorluk tespit etmiştir. Bunlar arasında teknolojik kaynak eksikliği, kalabalık sınıfları yönetmede yaşanan zorluklar, öğrencilerin düşük motivasyonu ve özel ihtiyaçları olan öğrenciler için yetersiz destek sağlama yer almaktadır.
- Sınıf yönetimi özellikle zorlayıcı bir alan olarak ortaya konmuş, öğretmenler istenmeyen davranışları ele alma, güvenli ve kapsayıcı alanlar tasarlama ve bireysel öğrenme farklılıklarına uyum sağlama ile ilgili sorunları sıklıkla bildirmişlerdir. Öğrenciler arasındaki motivasyon eksikliği bu zorlukları daha da artırmış, derslere olan ilgisizlik çoğu zaman öğretmenlerin katılımı teşvik etmesini zorlaştırmıştır.
- Ayrıca, sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğretmenlerin nitelikli aktiviteler uygulama konusunda zorlanmalarına neden olmaktadır. Kalabalık sınıflar öğretmenlerin yaratıcı ve öğrenci merkezli etkinlikleri zorlaştırmaktadır. Öğretmenler özellikle, öğrencilerin seviye farklılıkları nedeniyle bazı konuları etkili bir şekilde öğretmekte zorlandıklarını ifade etmektedirler.
- Anket bulgularında öğretmenlerin en çok zorlandığını ifade ettiği maddelerden biri sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş etme konusundadır. Ayrıca, sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenleme ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlenmesinde zorlandığını ifade eden öğretmenler sınıf yönetimi konusunun aday öğretmenler için çeşitli zorluklar içerdiğini ortaya koymuştur.
- Öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmaları ve derse ilgisiz yaklaşımları, öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanmalarına neden olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon eksikliği ve derse katılım isteksizliği, öğretmenlerin onları motive etme ve derse dahil etme konusunda zorlanmalarına yol açmaktadır.

- Mesleğin ilk yıllarında İngilizce öğretmenleri zaman yönetimi konusunda da problemler yaşadıklarını, genellikle öğretim programının tüm kazanımlarını kapsayamadıklarını veya öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yeterli zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Sınıfların aşırı kalabalık olması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarını daha da zorlaştırmıştır. Bu sorun anket bulgularına da yansımış, katılımcıların önemli bir kısmı büyük grupları etkili bir şekilde yönetmenin zorluklarını vurgulamıştır.
- Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak, öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusunda kendilerini yetersiz hissetmeleri nedeniyle bir başka zorluk olarak ortaya konulmuştur. Öğretmenler özel ihtiyaçları olan öğrencilerle çalışırken zorluklarla karşılaşmakta ve genellikle kendilerini hazırlıksız hissetmektedir. Kalabalık sınıflar, bireysel ilgi için kısıtlı zaman, bu öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış etkinlikler oluşturma zorluğu ve diğer öğrencilerin nasıl tepki verebileceğine dair endişeler gibi faktörler nedeniyle yeterli desteği sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.
- Uyum ve iletişim konusunda yeni İngilizce öğretmenleri özellikle önemli kültürel veya sosyal farklılıklar olduğu bölgelerde atandıkları okulların kültürel bağlamına uyum sağlamak önemli bir zorluktur. Öğretmenler toplumsal cinsiyet rolleri ve disiplin uygulamalarıyla ilgili zorluklarla karşılaşmış, bazıları açık fikirli yaklaşımlarını daha muhafazakâr okul kültürleriyle uzlaştırmakta zorlanmışlardır. Velilerle iletişim de genellikle kültürel farklılıklar, veli katılımı eksikliği veya öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle zor olmuştur.
- Okul yöneticileriyle iletişimlerde ek engeller olarak ifade edilmiş, bazı öğretmenler katı kurallar ya da disiplin ve kıyafet kurallarına ilişkin farklı bakış açıları nedeniyle ilişkilerin gerildiğini bildirmiştir.
- Birçok öğretmen meslektaşlarıyla olumlu etkileşimler kurduklarını belirtirken, danışman öğretmenler veya ebeveynlerle etkili iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmiştir.
- Anket sonuçları, öğretmenlerin önemli bir kısmının adaylık eğitimi programlarını yetersiz bulduğunu göstermektedir. Öğretmenler genel olarak mesleklerine karşı olumlu bir tutuma sahip olsalar ve mesleki gelişime önem verseler de adaylık eğitimi programlarının yetersizliği ve öğretmen motivasyonunun düşük olması gibi konular temel zorluklar olmaya devam etmektedir.

- İyi bir adaylık eğitiminin neleri içermesi gerektiği konusunda mesleğin başındaki İngilizce öğretmenleri danışman öğretmenler için geliştirilmiş eğitim, uygulamalı öğrenme için artan fırsatlar ve teorik bilgilerin pratik uygulamalarla daha fazla entegrasyonunu içeren güçlü mesleki gelişim programlarına duyulan ihtiyacı vurgulamıştır. Öneriler arasında deneyimli eğitimcilerin yapılandırılmış gözlemi, daha etkili geri bildirim mekanizmaları ve planlı ve kasıtlı etkileşimler yer almaktadır. Öğretmenler ayrıca, aday öğretmen eğitiminin akademik hazırlık ve gerçek dünya sınıf talepleri arasındaki boşluğu doldurmasını sağlamak için daha güçlü üniversite-okul ortaklıklarını savunmuşlardır. Lisans eğitiminin ilk aşamalarından başlayarak öğretmenliğin ilk yılının ötesine uzanan uzun vadeli, kapsamlı destek gerekli görülmüştür.
- Katılımcılar daha iyi hazırlanmış ve daha motive danışman öğretmenlere ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır. Mentör eğitimi, deneyimli eğitimcilerin derslerini gözlemleme ve ayrıntılı geri bildirim alma fırsatlarını içermelidir. Bu, danışman öğretmenlerin aday öğretmenlere daha etkili rehberlik ve destek sağlamasını mümkün kılacaktır. Mentör eğitimlerinin artırılması, mentörlerin deneyimli eğitimcilerin derslerini gözlemlemelerine ve kendi mentörlük uygulamaları hakkında ayrıntılı geri bildirim almalarına olanak sağlayacağı için faydalı görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, mentörlerin pedagojik terminolojiye hakim olması gerektiğini vurgulamıştır.
- İletişim ve desteği geliştirmek için danışman öğretmen ve aday öğretmenler arasında daha yapılandırılmış ve düzenli bir geri bildirim sistemi önerilmiştir. Katılımcılar, mevcut etkileşim eksikliğinin altını çizmiş ve bu ilişkileri güçlendirmek için tutarlı uygulamalarının önemini vurgulamıştır.
- Öğretmenler, adaylık eğitiminin sadece sunumlar yoluyla verilen teorik içeriğin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Deneyimli öğretmenlerin sınıf uygulamalarını gözlemlemek ve yapıcı geri bildirim almak gibi uygulamalı eğitimler daha faydalı görülmüştür.
- Katılımcılar, teorik bilgi ile gerçek dünyadaki sınıf uygulamaları arasındaki boşluğu kapatmak için üniversiteler ve okullar arasında daha yakın bir ortaklık kurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aday eğitim programlarının lisans eğitiminin devamı olarak yapılandırılması, akademik öğrenmenin pratik uygulama ile uyumlu hale getirilmesi için gerekli görülmüştür. Lisans eğitiminin son yılındaki mevcut kısa dönemli stajlar yetersiz olarak nitelendirilmiştir. Katılımcılar, adayları mesleğe daha

iyi hazırlamak için öğretmenlik uygulamasına programın daha erken aşamalarında başlanmasını ve adaylık eğitim sürecinin öğretmenliğin ilk yılının ötesine uzatılmasını savunmuştur.

- Seminerlerin ve çevrimiçi eğitim oturumlarının içeriği ve yapısı yetersiz olduğundan eleştirilmiştir. Katılımcılar, bu oturumları daha etkili ve ilgi çekici hale getirmek için daha pratik ve etkileşimli faaliyetlerin dahil edilmesini önermiştir. Dolayısıyla, aday öğretmen eğitimi programlarının daha pratiğe dönük, işbirlikçi ve saha deneyimi ile yakından entegre hale getirilmesinin, aday öğretmenler için hem teorik anlayışı hem de uygulamalı yeterliliği teşvik etmenin önemini vurgulanmaktadır.
- Mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin %59,3 gibi önemli bir kısmı, mesleklerine karşı derin bir tutku duyduklarını belirtmiştir; bu da sınıfta yüksek düzeyde duygusal bağlılık ve artan motivasyon anlamına gelmektedir. Bu tutku, daha ilgi çekici ve dinamik bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlayarak etkinliklerini artırmaktadır. Bununla birlikte, tüm öğretmenlerin işlerine olan heves ve bağlılıklarını sürdürmelerini sağlamak, tükenmişliği önlemek ve mesleğe uzun vadeli bağlılığı teşvik etmek için gereklidir.
- Öğretmenlerin çoğunluğu (%61,1) paydaş geri bildirimlerine değer vermekte ve bunları öz değerlendirme için aktif olarak kullanarak mesleki gelişime yapıcı bir yaklaşım sergilemektedir. Öğretmenler, öğrencilerden, meslektaşlarından ve idarelerinden gelen girdileri dikkate alarak iyileştirme alanlarını belirleyebilmekte ve uygulamalarını buna göre geliştirebilmektedir. Geri bildirimde açıklık, sürekli gelişimi teşvik eder ve daha etkili öğretime katkıda bulunur.
- Anket bulgularına göre öğretmenlerin çoğu aktif olarak kişisel ve mesleki gelişim fırsatları aramakta, bu da öğretim yetkinliklerini geliştirmeye yönelik güçlü bir bağlılığı yansıtmaktadır. Bu tutum, öğretim için en iyi uygulamalarla güncel kalmalarını, yeni metodolojileri entegre etmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır.
- Öğretmenlerin %41,6'sı, adaylık eğitimi programlarının kendilerini sınıfın zorluklarına hazırlamakta yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu durum, özellikle pedagojik uygulama ve sınıf yönetimi gibi alanlarda öğretmen adaylarının farklı ihtiyaçlarının karşılanmasındaki sistemsal eksiklikleri yansıtmaktadır. Bölgesel farklılıklar göreve başlama deneyimini daha da karmaşık hale getirmekte, bazı öğretmenler öğrencilerle dil engeli gibi ek zorluklarla karşılaşmaktadır. Ayrıca, aday

öğretmenlik programlarını iyileştirecek geri bildirim mekanizmalarının eksikliği, bu programların öğretmenlerin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlama ve bunları karşılama becerilerini sınırlamaktadır.

- Öğretmenlerin %70,4 gibi büyük bir çoğunluğu mesleki etiğe sıkı sıkıya bağlı olduklarını ifade ederek öğretmenlik uygulamalarında sağlam bir değerler temeli ve dürüstlük sergilemektedir. Bu etik bağlılık, öğretmenlerin yüksek davranış standartlarına bağlı kalmalarını ve öğrencileri için destekleyici, adil ve saygılı bir öğrenme ortamı yaratmalarını sağlamaktadır. Okullardaki etik liderlik, hesap verebilirliğin teşvik edilmesinde ve bu değerlerin pekiştirilmesinde kilit bir rol oynar.
- Öğretmenlerin yaklaşık %60,2'si ulusal ve küresel konular hakkında aktif bir şekilde bilgi sahibi olarak mesleklerini etkileyebilecek gelişmeler hakkında geniş bir farkındalık sergilemektedir. Bu bilgi, öğretmenlerin güncel olayları öğretimlerine entegre etmelerine olanak tanıyarak öğrenciler arasında eleştirel düşünme ve küresel farkındalığı teşvik etmektedir. Öğretmenlerin toplumun değişen manzarası hakkında bilgi sahibi olmaya istekli olması önemlidir.
- Öğretmenler genel olarak mesleklerine karşı olumlu bir bakış açısı sergilemekte, güçlü etik değerler, mesleki gelişime bağlılık ve öğretme tutkusu göstermektedir. Ancak, özellikle eğitim programlarındaki yetersizlikler, bölgesel farklılıklar ve öğretmenlerin bir kısmı arasında mesleki gelişime katılımın düşük olması gibi zorluklar devam etmektedir. Bu zorlukların hedefe yönelik mesleki gelişim fırsatları ve daha kapsayıcı politikalar yoluyla ele alınması, öğretmen motivasyonunun ve etkinliğinin sürdürülmesi, etkili adaylık eğitimi programları için çok önemlidir.

Araştırmanın İkinci Amacına Yönelik Sonuçlar

Aday İngilizce öğretmenleri için e-mentörlük programının geliştirilmesine ilişkin çalışmanın sonuçları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:

- Programın kazanımları, aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorlukları ele almak üzere kapsamlı ihtiyaç analizine dayalı olarak tasarlanmıştır. Bu kazanımlar, öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi uygulamaları için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatılmasına odaklanmaktadır. Sınıf yönetimi modülünün konu-kapsam ve kazanımlar boyutu, modülün süresince ulaşılması hedeflenen sonuçları

tanımlar. Kazanımlar, katılımcıların ihtiyaçlarına ve konu alanının özelliklerine göre uyarlanmış, netlik, tutarlılık ilkeleriyle hazırlanmıştır.

- Sınıf yönetimi modülünün içerik boyutu, programın içeriğinin amacına uygun olduğunu ve kendi içinde tutarlı olduğunu göstermektedir. İçerik kısmı kavramsal bir çerçeve etrafında düzenlenmiştir ve öğrenme ilkeleriyle tutarlı mantıksal bir sıra izler.
- Sınıf yönetimi modülü tarafından öğretme-öğrenme deneyimleri, genel hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmak için tasarlanmıştır. Bu deneyimler, içeriğin doğasını, modülün yaklaşımını, katılımcıların özelliklerini ve öğretim ilkelerini dikkate alır. Program, her biri ihtiyaç analizinden elde edilen belirli temaları ele alan ve çevrimiçi öğretim tasarımı ilkelerini vurgulayacak şekilde düzenlenmiştir.
- Ölçme ve değerlendirme boyutunda, sağlanan araçlar sınıf yönetimi modülünün genel amacı ile uyumludur. Araçların türleri ve kapsamı amaçlanan hedeflere uygundur. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğretmenlerin ilerlemesini değerlendirmek için düzenlenmiştir.
- Programın öğeleri arasındaki uyumu sağlamak için uzman görüşü alınmıştır. Uzman geri bildirimlerine göre yeniden düzenlenen program uygulamaya hazır olması için gerekli ön hazırlıkları tamamlanmıştır. Genel olarak, e-mentörlük programı, aday İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele almakta ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek için bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmanın Üçüncü Amacına İlişkin Sonuçlar

E-mentörlük programına yönelik katılımcı görüşlerinin alınması amacıyla bir form aracılığıyla katılımcı geri bildirimleri toplanmıştır. Ayrıca, katılımcıların değerlendirme etkinliklerindeki başarı durumları da öğrenme düzeyinde raporlanmıştır.

- Araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara göre, geliştirilen program katılımcı İngilizce öğretmenlerinin sınıf yönetimi hakkında bilgi ve becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır. E-mentörlük programının sınıf yönetimi modülü katılımcılardan son derece olumlu geri bildirimler almıştır. Katılımcılar, programın içeriğinin ve çıktılarının ihtiyaç ve beklentilerini etkili bir şekilde karşıladığını, iyi tasarlanmış ve katılımcıların gereksinimleriyle uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

- Katılımcılar, sınıf yönetimi stratejileri hakkında daha derin bir anlayış ve farklı sınıf ortamlarındaki zorlukları ele alma konusunda daha kapsamlı bir bakış açısı kazandıklarını bildirmişlerdir.
- Katılımcı görüşlerine göre, program, olumlu öğrenme ortamları yaratmaya ve öğrenci ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele almaya odaklanarak sınıf yönetimine daha bilinçli ve pratik bir şekilde yaklaşımlarını sağlamıştır.
- Katılımcılar programın eyleme geçirilebilir iç görüler sağlama ve öğretim deneyimlerini geliştireceğini düşündükleri yansıtıcı uygulamaları teşvik ettiğini belirtmiştir.
- Ayrıca, Canvas platformunun kullanımı sırasında herhangi bir teknik zorluk rapor edilmemiş, bu da arayüzün etkili e-mentörlük için uygunluğunu ve kullanıcı dostu olduğunu ortaya koymuştur.
- Katılımcılar, program sırasında sağlanan etkileşim fırsatlarının değerini vurgulayarak bunları birçok yönden etkili ve faydalı olarak tanımlamıştır. Genel olarak, bu etkileşimli bileşenler mesleki gelişimlerini desteklemede oldukça faydalı, ilgili ve etkili olarak algılanmıştır. Bu geri bildirim, e-mentörlük programının katılımcıları gerekli bilgi ve becerilerle donatma hedefine başarıyla ulaştığını göstermektedir.
- Katılımcıların görüşlerine göre modül, mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkıda bulunmuş ve sınıf yönetimi sorunlarını ele alma kapasitelerini artırmıştır. Katılımcılar profesyonel tutumlar geliştirme konusundaki gelişmelerinin yanı sıra uygulamaları üzerinde eleştirel düşünme becerilerini de vurgulamıştır.
- Katılımcılar, meslektaşlarının iç görülerinden ve deneyimlerinden öğrenmenin kendileri için büyük bir avantaj sağladığını belirtmiştir. Bu nedenle, akran öğrenimini teşvik edecek etkileşimli forumlar, grup çalışmaları ve vaka tartışmalarının programa daha fazla entegre edilmesi, öğretmen adaylarının hem öz farkındalıklarını geliştirmelerine hem de farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olabilir.
- Genel olarak katılımcılar, modülün davranış değişiklikleri üzerindeki olumlu etkisinin altını çizerek zorluklarla mücadele etmelerinde, çözümler geliştirmelerine ve duygusal ve mesleki gelişimlerini ilerletmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların düşünceleri, programın mesleki gelişimi teşvik etmedeki etkinliğini güçlü bir şekilde ortaya koymaktadır. Modülün uygunluğunu, pratikliğini ve olumlu etkisini vurgulayarak diğer aday öğretmenler için tavsiye edilmiştir.

Sonuç olarak, program, programın hedefleriyle uyumlu olarak, sınıf yönetimi zorluklarının üstesinden gelmek için gereken bilgi ve becerileri geliştirmede aday öğretmenleri başarılı bir şekilde desteklediğini göstermektedir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenliğin ilk yılları deneyimsiz öğretmenlerin mesleki yolculuğunda kritik bir aşamayı temsil eder. Bu dönemde öğretmenler, mesleki kimliklerini şekillendiren ve kariyer yörüngelerini etkileyen, işe devam oranları, iş tatmini ve öğretim etkinliği de dahil olmak üzere sayısız zorlukla karşı karşıya kalırlar. Bu dönemde desteğin yeterince sağlanamaması, yetersizlik ve stres duygularını daha da kötüleştirebilir ve gerekli kaynakları, mentörlüğü ve rehberliği sağlamak üzere tasarlanmış güçlü adaylık eğitime ihtiyaç duyulur. Yeni öğretmenler, kariyerlerinin başlarında, güçlü bir mesleki kimlik oluşturabilmeleri ve kariyer gelişimlerini ilerletebilmeleri için kapsamlı bir göreve başlama eğitimi almalıdır.
- İngilizce öğretmenlerinin adaylık sürecinde karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olmak için mentörlük yaklaşımları yaygın bir şekilde kullanılabilir hale getirilmeli ve standartlaştırılmalıdır. Etkili mentörlük programları ile öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri artırılabilir ve mesleğe uyumları kolaylaştırılabilir.
- Eğitim programları hem genel öğretim konularını hem de eğitimcilerin mesleklerine özgü konuları içerecek şekilde tasarlanmalıdır.
- Mesleki gelişim için özel zaman ve kaynak sağlanması esastır. Ayrıca, öğrenciler ve meslektaşlarla olumlu ve destekleyici ilişkilerin geliştirilmesi, iş birliği faaliyetlerinin artırılması yeni öğretmenlerin okul ortamlarına entegrasyonunu kolaylaştırmak için çok önemlidir.
- Adaylık eğitimi programları tasarlanırken üniversitelerle iş birliğini teşvik eden programlar tasarlamak ve uygulamak için çaba gösterilmelidir. Bu uyum, adaylık

sürecinde öğretmenlerin engellerin üstesinden gelmelerine, mesleki becerilerini geliştirmelerine ve teorik bilgileri pratik bağlamlara uygulamalarına yardımcı olacaktır.

- Meslektaşları birlikte çalışmaya teşvik etmek ve öğretmen adaylarına yönelik programlarda yansıtıcı uygulamalar için zaman sağlamak, yeni öğretmenlerin uyum sağlamasına yardımcı olabilecek önemli bileşenlerdir. Dolayısıyla adaylık eğitimi programları hem iş birliği faaliyetlerini hem de öğretime yönelik yansıtıcı uygulamaları kapsamalıdır.
- Katılımcılar programın süresini çeşitli şekillerde değerlendirmiştir ve gelecekteki uygulamalarda daha esnek bir planlamanın faydalı olacağı açıktır. Sonuç olarak, modüllerin yoğunluğu ve süresi katılımcıların ihtiyaçlarına göre düzenlenerek program daha etkili hale getirilebilir.
- E-mentörlük sürecini yüz yüze faaliyetlerle dengeleyerek katılımcıların farklı öğrenme tercihlerine uyum sağlayabilir ve programdan daha fazla yararlanabilir; özellikle atölye çalışmaları, seminerler veya bireysel geri bildirim oturumları gibi yüz yüze faaliyetlerin eklenmesi öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilir.
- Programın içeriğine yönelik olarak İngilizce öğretiminde anadil kullanımının ne ölçüde olması gerektiği eğitimciler arasında farklı görüşlere sahip olunan bir konudur. Bu nedenle, program içeriğine bu tartışmalara rehberlik edecek materyallerin eklenmesi, öğretmen adaylarının bilinçli tercihler yapmasına yardımcı olabilir.
- Program, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini değerlendirmelerine yardımcı olmak ve bu süreçlerin düzenli olarak uygulanmasını teşvik etmek için daha fazla yansıtıcı uygulama; öğretmen adaylarının meslektaşlarının görüşlerinden yararlanmalarını teşvik etmek için daha fazla etkileşimli forum, grup çalışması ve vaka tartışması; öğretmen adaylarının farklı bakış açıları ve öz farkındalık geliştirmelerine yardımcı olmak için katılımcıların farklı sınıf ortamlarındaki zorlukları ele alma konusunda daha kapsamlı bir bakış açısı kazanmaları göz önünde bulundurularak farklı eğitim ortamlarına özgü vaka çalışmaları ve senaryolar içermelidir.
- E-mentörlük programının öğrenme- öğretim faaliyetlerine ilişkin olarak daha fazla örnek olay sunulması, katılımcıların gerçek sınıf ortamlarında karşılaşılabilecekleri durumlar üzerinde düşünmelerine ve çözüm üretmelerine

olanak tanıyabilir. Gerçek vakalara dayalı senaryoların artırılması, uygulamalı öğrenmeyi destekleyerek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilir.

- Programa katılımcı bulmaktaki güçlükler nedeniyle, ihtiyaca yönelik hazırlanan bir e-mentörlük programının yanı sıra sertifika veya kariyer gelişimine katkı sağlayacak teşvikler verilmesi ve programların sosyal medya, okul yönetimleri ve öğretmen ağları üzerinden etkin bir şekilde tanıtılması sağlanmalıdır.
- Aday İngilizce öğretmenlerinin, öğretmenlik eğitiminde edindikleri teorik bilgileri sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla, tanıdık rutinelere yönelmeleri yerine bu bilgileri sınıflarında uygulamaya geçirmelerine olanak tanıyacak bir destek süreci sağlanmalıdır. Aday öğretmenlerin öğretim stratejilerini içselleştirmeleri ve uygulamalarını bilinçli şekilde yönlendirebilmeleri için, belirli öğretim tekniklerini sistematik olarak denemelerine olanak tanıyan, kademeli bir gelişim modeli benimsenmelidir. Böylece aday öğretmenlerin öğretim süreçlerini bilinçli ve esnek bir şekilde yönetmeleri sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma kapsamında özelde İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları güçlüklerle odaklanılmıştır. Matematik, Fen bilgisi öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği gibi diğer branşlardaki öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında ihtiyaçlarının alan bazlı incelenmesi adaylık sürecindeki sorun alanlarının daha iyi analiz edilmesini sağlayacaktır.
- Bu araştırma kapsamında sınıf yönetimine ilişkin temel bilgi ve becerilere odaklanarak geliştirilen sınıf yönetimi modülü birinci modül kabul edilerek, ihtiyaç analizi aşamasında ortaya çıkan diğer konu alanlarına (özel gereksinimli öğrencilerle çalışma, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, materyal tasarımı gibi) ilişkin yeni modüller geliştirilebilir, uygulanabilir ve etkililiği değerlendirilebilir.
- Web seminerleri, Skype oturumları, bire bir toplantılar veya grup etkileşimleri dahil olmak üzere asenkron veya eşzamanlı yaklaşımlar gibi çeşitli e-mentörlük formatlarının etkisini değerlendiren çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu

değerlendirmeler boylamsal sonuçların incelenmesi yoluyla ya da deneysel farklı dinamiklerinin incelenmesi ile gerçekleştirilebilir.

- Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarından mezun olanların mesleki rollere geçişleri sırasında genel refahlarının iyileştirilmesine odaklanarak e-mentörlük dışında başka faaliyetlerin nasıl gerçekleştirileceğinin incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Aday öğretmenler, yalnızca verdikleri eğitimin kalitesini artırmak için değil, aynı zamanda sürekli mesleki gelişimlerini kolaylaştırmak için de öğretim uygulamaları hakkında eleştirel düşünmeye teşvik edilmelidir. Aday öğretmenlik döneminde eleştirel ve yansıtıcı düşüncenin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.
- Coğrafi bölge farklılıkları, kültürel farklılıklar ve sosyal ortam adaylık sürecinde farklı dinamikleri getirebilir. Farklı bölgelerde çalışan öğretmenlerin ihtiyaçları kapsayacak şekilde düzenlenen adaylık eğitimi programları ile ilgili deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- E-mentörlük programı geliştirenler teknoloji kullanımı, iletişim sıklığı ve yanıt süresi için net beklentiler belirleyebilir. E-mentörlüğün etkileşimli doğası ile adaylık sürecinde etkililiği incelenebilir. E-mentörlük süresince gerçekleşen etkileşimler incelenebilir.
- Gelecekteki araştırmaların, göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi uygulamalarının öğretiminde farklı yöntemlerin denenmesi ve karşılaştırması etkili bir mesleğe başlangıç programı geliştirilmesi için iyi bir yol olabilir.
- Gelecekteki çalışmalarda aday öğretmenlerin tanıdık rutinelere yönelme nedenleri incelenerek öğretmenlerin hangi faktörler nedeniyle öğretmen eğitimi programlarında öğrendikleri yerine tanıdık rutinleri tercih ettiği niteliksel ve niceliksel yöntemlerle analiz edilebilir.
- Çeşitli programlar geliştirilerek, adaylık sürecinde öğretmenlerin öğretim alışkanlıklarını değiştirme süreci takip edilebilir ve öğrendikleri teorik bilgileri uzun vadede doğal bir şekilde nasıl uygulamaya başladıkları incelenerek, mesleki gelişim süreçleri uzun vadeli çalışmalarla değerlendirilebilir.
- Bu çalışmada sınıf yönetimi konusu ele alınmış olmakla birlikte, e-mentörlük faaliyetlerinin alan bilgisi konusunda daha etkili ve verimli olabileceği

öngörülmektedir. Bu nedenle, gelecekteki e-mentörlük programlarında alan bilgisine yönelik uygulamaların gerçekleştirilmesi daha nitelikli adaylık süreci sağlayabilir.

- Ayrıca, Türkiye'deki alan dışı İngilizce öğretmenlerinin sayısı göz önünde bulundurulduğunda, bu öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının kapsamlı bir şekilde analiz edilmesi gerekebilir. Yapılacak çalışmalarda, alan dışı öğretmenlerin eğitim süreçleri, sınıf içi deneyimleri, pedagojik yeterlilikleri ve alan bilgisi eksiklikleri gibi konular detaylı bir şekilde ele alınabilir. Ayrıca, bu öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik spesifik ihtiyaçları belirlenip, e-mentörlük, hizmet içi eğitim ve sertifika programları gibi destek mekanizmaları oluşturulabilir. Alan dışı atanan İngilizce öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi, bu öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları anlamak ve mesleki gelişimlerini desteklemek için önemli bir adım olabilir.

KAYNAKÇA

- Abbott, L. D. (2003). *Novice teachers' experiences with telementoring as learner-centered professional development* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Texas at Austin.
- Achinstein, B. & Barrett, A. (2004). (Re)framing classroom contexts: how new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers College Record*, 106(4), 716-746. doi: 10.1111/j.1467-9620.2004.00356.x
- Adams, G., & Crews, T. B. (2004). Telementoring: A viable tool. *Journal of Applied Research for Business Instruction*, 2(3), 1-4. Erişim adresi: <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a58b129c-ccc0-4347-8f36-dd300c6c6901%40redis>
- Admiraal, W., Kittelsen Røberg, K. I., Wiers-Jensen, J., & Saab, N. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education*, 26(6), 1759-1787.
- Akbulut, Y. (2007). Exploration of the beliefs of novice language teachers at the first year of their teaching endeavors. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(17), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1723790>
- Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 55-70. doi: 10.15446/profile.v18n1.48608.
- Akcan, S., Kırkgöz, Y. ve Ersanlı, C. (2023). Investigating the professional adaptation of English teachers in the first years of their profession to school environment. *Participatory Educational Research*, 10(1), 67-85. doi: 10.17275/per.23.4.10.1
- Akçor, G. & Savaşçı, M. (2020). A review of challenges and recommendations for novice efl teachers in turkey. *Novitas-ROYAL*, 14(2).
- Akdağ, Z., & Haser, C. (2010). Beginning early childhood education teacher's problems in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 4580-4585. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.254
- Aktaş, B. Ç. (2018). Assessment of induction to teaching program: Opinions of novice teachers, mentors, school administrators. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2101-2114. doi: 10.13189/UJER.2018.061007

- Alazmi, A. (2021). Principals' knowledge of school law in Kuwait: implications for professional development. *International Journal of Educational Management*, 35(1), 283-296. doi: 10.1108/ijem-06-2020-0315
- Alemdag, E., & Erdem, M. (2017). Designing an e-mentoring program for novice teachers in Turkey and investigating online interactions and program outcomes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(2), 123-150. doi: 10.1080/13611267.2017.1327394
- Alhamad, R. (2018). Challenges and induction needs of novice English as a foreign language teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 50-63. doi: 10.7575/aiac.ijels.v.6n.1p.50
- Alkhaboli, N. A. A. (2014) *Qualified to teach: the induction experience of English language novice teachers in libyan secondary schools*. (Unpublished doctoral dissertation) Liverpool John Moores University, England.
- Ally, M. S., & Libent-Mabagala, D. (2022). Examining the effectiveness of mentoring process in developing teaching competencies of secondary school novice teachers: a case of Mbeya region in Tanzania. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 156-159. doi: 10.24018/ejedu.2022.3.3.355
- Altun, T., & Gülay, A. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 738-749. doi: 10.14582/DUZGEF.1837
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42. doi: 10.1177/002248718803900109
- Antallan, R. G., Eder, Q. R., Cano, J., Gortifacion, A. K., & Senados, L. (2022). Practice teaching of pre-service teachers in the new normal. *International Journal of Science and Management Studies*, 5(5). doi: 10.51386/25815946/ijsms-v5i5p104
- Arkün-Kocadere, S. ve Kızılkaya-Cumaoğlu, G. (2015). Mentörlükten e-mentörlüğe. Akkoyunlu, B., İşman, A. & Odabaşı, H.F. (Eds.), *Eğitim teknolojileri okumaları 2015* (ss. 493- 513), *TOJET-The Turkish Online Journal of Educational Technology*.
- Arva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355-372. doi: 10.1016/S0346-251X(00)00015-2
- Atlı, A. (2020). Understanding the first year of novice school counsellors. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 30(1), 82-93. doi: 10.1017/jgc.2020.4
- Atmaca, Ç. (2017). A burning issue among English teachers: Reflections of in-service teachers on job satisfaction and burnout. *ELT Research Journal*, 6(1), 89–115. doi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/28779/307999>
- Aydın, İ. (2018). Teacher Career Cycles and Teacher Professional Development Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065. doi: 10.14687/jhs.v15i4.5450

- Aydın, U. (2022) *E-Mentörlükte Oluşan Öğrenme Ortamlarının Hetagojik İlkeler Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Trabzon Üniversitesi.Trabzon, Türkiye.
- Azevedo, R., Cromley, J. G., Moos, D. C., Greene, J. A., & Winters, F. I. (2011). Adaptive content and process scaffolding: A key to facilitating students' self-regulated learning with hypermedia. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(1), 106. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Jeffrey-Greene/publication/50864534_Adaptive_Content_and_Process_Scaffolding_A_key_to_facilitating_students'_self-regulated_learning_with_hypermedia/links/0fcfd5059bf3df2312000000/Adaptive-e-Content-and-Process-Scaffolding-A-key-to-facilitating-students-self-regulated-learning-with-hypermedia.pdf
- Baeher, L. (2012). Feedback from the field: What novice preK-12 ESL teachers want to tell TESOL teacher educators. *TESOL Quarterly*, 46(3), 578-588. doi: 10.1002/tesq.43
- Baker, C., Gentry, J., & Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom management: perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6(1), 22-37. doi: 10.5929/2016.6.1.3
- Bakioğlu, A., & İnandı, A. G. Y. (2001). Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 513-529. erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108486>
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. doi: 10.1177/0022487108324554
- Bang, E. (2013). Hybrid-mentoring programs for beginning elementary science teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 1-15. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543274.pdf>
- Bang, E., & Luft, J. A. (2014). Exploring the written dialogues of two first-year secondary science teachers in an online mentoring program. *Journal of Science Teacher Education*, 25(1), 25-51. doi: 10.1007/s10972-013-9362-z
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best performing systems come out on top. 16.12.2024 tarihinde erişilmiştir. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17300>
- Barron, L. (2023). *A phenomenological study of novice teacher perceptions of preparedness to teach English language learners*. (Unpublished doctoral dissertation), Lamar University, Texas, United States.
- Başaran, B. Ç. (2020). *Examining in-service English language teachers' professional needs: towards an online teacher training program*. (Unpublished doctoral dissertation) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

- Bastian, K. C., & Marks, J. T. (2017). Connecting teacher preparation to teacher induction: outcomes for beginning teachers in a university-based support program in low-performing schools. *American Educational Research Journal*, 54(2), 360-394. doi: 10.3102/0002831217690517
- Bates, A.W. (2019). *Teaching in a digital age – second edition*. Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd. Erişim Adresi: <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/>
- Baykul, Y. (2010). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. (2 Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Beigi Rizi, A., Barati, H., & MoeinZadeh, A. (2021). Cross-examining e-mentoring vs. face-to-face mentoring: The performance and attitudes of the Iranian EFL teachers in focus. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 8(1), 1-30. erişim adresi: https://jmrels.journals.ikiu.ac.ir/article_1966_597c9ca3b17bef2dc3d8d0ca0837c9e5.pdf
- Bekdemir, N. (2019). *Adaptation problems and solutions of novice teachers of English*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Belatrech, H. S. K. (2018). Novice EFL teachers' challenges in Mostaganem rural areas. *Social Sciences*, 7(3), 125-132. doi: 10.11648/j.ss.20180703.13
- Bell, K. (2024). Affordances, constraints and collaborative potential of e-mentoring platforms and their features for K–12 educators: a systematic literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. doi: 10.1108/IJMCE-07-2023-0056
- Berge, Z. L. (1998). Guiding principles in Web-based instructional design. *Educational Media International*, 35(2), 72-76. doi: 10.1080/0952398980350203
- Bhandari, B. L. (2022). Mentoring practices of novice english teachers. *Journal of NELTA Gandaki*, 5(1-2), 75-86. doi: 10.3126/jong.v5i1-2.49282
- Bickmore, S. and Bickmore, D. (2010). Revealing the principal's role in the induction process: novice teachers telling their stories. *Journal of School Leadership*, 20(4), 445-469. doi: 10.1177/105268461002000404
- Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative higher education*, 26, 211-227. doi: 10.1023/A:1017921023103
- Bigelow, R. (2002). *Pre-service mentoring: voices of mentors and protégés*. (unpublished doctoral dissertation) University of Wyoming, United States.
- Bilican, R. (2016). *Effectiveness and professional competencies of English language teachers in first five years in turkey*. (yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale. Türkiye.

- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of personnel evaluation in education)*, 21, 5-31. doi: 10.1007/s11092-008-9068-5
- Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2005). Teachers' and pupils' behavior in large and small classes: a systematic observation study of pupils aged 10 and 11 years. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 454. doi: 10.3102/00346543073003321
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109. doi: 10.1017/S0261444803001903
- Bosch, K. A. (2006). *Planning classroom management*. SAGE Publications, London.
- Bozkurt, D. (2021). Occupational stressors of novice EFL teachers in Turkey. *Innovational Research in ELT*, 2(1), 1-12. doi: 10.29329/irelt.2020.347.1
- Bradbury, L. U., & Koballa Jr, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor–intern relationships. *Teaching and teacher education*, 24(8), 2132-2145. doi: 10.1016/j.tate.2008.03.002
- Brady, C., & Craven, J. (2011). *Beginning teacher orientation/induction program*. Asheboro, NC: Randolph County Schools.
- Branch, R.M. (2010). *Instructional design: The ADDIE approach*. doi: 10.1007/978-0-387-09506-6.Branch,R.M
- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly*, 46(3), 519-541. doi: 10.1002/tesq.40
- Brescia, W. F. (2002). *Using a telementoring taxonomy in a world wide web instructional environment: a case study*. (Unpublished doctoral dissertation) Indiana University, Bloomington.
- Briscoe, P. (2019) Virtual mentor partnerships between practicing and preservice teachers. *Int. J. Mentor. Coach. Educ.* 2019, 8, 235–254. doi: 10.1108/IJMCE-02-2019-0023
- Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.
- Britton, E., Raizen, S., Paine, L. & Huntley, M. A. (2000) *More swimming, less sinking: perspectives on teacher induction in the us and abroad*. retrieved December 21, 2001, Erişim adresi: http://www.wested.org/online_pubs/teacherinduction/
- Brondyk, S. & Searby, L. (2013). Best Practices in Mentoring: Complexities And Possibilities. *International Journal of mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 189-203. doi: 10.1108/ijmce-07-2013-0040

- Brooks, D. M. (1985). The teacher's communicative competence. The first day of school. *Theory Into Practice*, 24, 63–70. doi: 10.1080/00405848509543148
- Brophy, J. (2006). History of research on classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 17–46). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J. & Good T. (2003). *Looking in classrooms*. New York: Pearson Education, Inc.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. London: Johns Hopkins University Press.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. New York, NY: Routledge.
- Bulut Albaba, M. (2017). Teacher learning during transition from pre-service to novice efl teacher: a longitudinal case study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 11(2), 142-154. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1171088>
- Burkman, A. (2012). Preparing novice teachers for success in elementary classrooms through professional development. *The Delta Kappa Gamma bulletin*, 78, 23. Erişim adresi: http://www.deltakappagamma.org/NH/Spring%202012_Professional%20Development_2-27-12.pdf#page=24
- Butler, A., Whiteman, R., & Crow, G. (2013). Technology's role in fostering transformational educator mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(3), 233-248. doi: 10.1108/ijmce-06-2013-0037
- Butler, Y. G. (2004). What level of English proficiency do elementary school teachers need to attain to teach efl? case studies from Korea, Taiwan, and Japan. *TESOL Quarterly*, 38 (2), 245-278. doi: 10.2307/3588380
- Büyüköztürk, ř. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26124/275190>
- Büyüköztürk, ř., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, ř., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi
- Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2019). Challenging moments of novice teachers: Survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147-162. doi: 10.1080/0305764X.2018.1476465
- Carr, S. C., & Evans, E. D. (2006). Helping beginning teachers remain in the profession: A successful induction program. *Teacher Education and Special Education*, 29(2), 113-115. doi: 10.1177/088840640602900203
- Caspersen, J., & Raaen, F. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211. doi: 10.1080/13540602.2013.848570
- CAST (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2. Erişim adresi: <http://udlguidelines.cast.org/>

- Çelik, F. Z. (2019). *Every voice matters: a case study on the factors affecting the professional development and identity (re)construction of novice english language teachers*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.
- Çetin, M. (2013). *Milli Eğitimde Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Profesyonel Mesleki Gelişimleri İçin Yardımcı Araç Olarak E-Mentörlük Üzerine Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çağ Üniversitesi, Mersin, Türkiye.
- Chaaban, Y., & Du, X. (2017). Novice teachers' job satisfaction and coping strategies: Overcoming contextual challenges at Qatari government schools. *Teaching and Teacher Education*, 67, 340-350. doi: 10.1016/j.tate.2017.07.002
- Chacon, C.T. (2005) Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teacher in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.001
- Choy, D., Chong, S., Wong, A. F. L., & Wong, I. Y. F. (2010). Beginning teachers' perceptions of their levels of pedagogical knowledge and skills: did they change since their graduation from initial teacher preparation?. *Asia Pacific Education Review*, 12(1), 79-87. doi: 10.1007/s12564-010-9112-2
- Çimen, B. (2020). E-Mentörlüğün Eğitim Alanında Kullanımı İle İlgili Araştırmaların Eğilimleri: Dünyada ve Türkiye'deki Durum . S. Öngöz (Editör), *Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentörlük*. (ss. 191-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Clement, M., & Cochran, J. (2020). A sharp contrast: First-year teachers with and without teacher preparation. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 87(1), 51-56. Erişim Adresi: <https://par.nsf.gov/servlets/purl/10231974>
- Cleveland, R. (2008). *New teachers' perceptions of their preparation*. (Unpublished Doctoral dissertation) Western Michigan University, Michigan, United States.
- Clouse, N. K. G. (2007). *The leadership role in online support programs for beginning teachers*. (Unpublished Doctoral dissertation) University of Montana, America.
- Clouse, N. K. G., Williams, S. R., & Evans, R. D. (2011). Developing an online mentoring program for beginning teachers. in adaptation, resistance and access to instructional technologies: assessing future trends in education (pp. 410-428). IGI Global.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28, 693– 710. doi: 10.1080/01443410802206700
- Çobanoğlu, F. and Ayvaz-Tuncel, Z. (2018). Teacher induction program: first experience in turkey. *International Education Studies*, 11(6), 99. doi: 10.5539/ies.v11n6p99
- Cochran-Smith, M. (2004). Editorial: The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295-299. doi: 10.1177/0022487104268057 .

- Cochran-Smith, M. (2005). The new teacher education: For better or for worse? *Educational Researcher*, 34(7), 3-17. doi: 10.3102/0013189X034007003
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2009). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Cohen, D. K. (1999). Instruction, capacity, and improvement. *U.S. Department Of Education Office of Educational Research and Improvement*. erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431749.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29342/313994#article_cite
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion: A critical approach to nurturing mentoring relationships*. London: Routledge Falmer.
- Conway, P. F., & Clark, C. M. (2003). The journey inward and outward: A re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and teacher education*, 19(5), 465-482. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00046-5
- Corcoran, E. (1981). Transition shock: The beginning teacher's paradox. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19-23. doi: 10.1177/002248718103200304
- Cothran, D., McCaughtry, N., Faust, R., Garn, A., Kulinna, P. H., & Martin, J. (2009). E-mentoring in physical education: Promises and pitfalls. *Research quarterly for exercise and sport*, 80(3), 552-562. doi: 10.1080/02701367.2009.10599593
- Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. 3rd edition. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). Veri Analizi ve Sunum. (A. Bacanak, Çev.). *Nitel Araştırma Yöntemleri-Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi. (2013).
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. doi: 10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 21-36.

- Creswell, J. W., Clark, V. L. P., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*, 209, 209-240.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50 (6), 525-622. doi: 10.1007/s11162-009-9130-2
- Cunningham, S. (1999). The nature of workplace mentoring relationships among faculty members in Christian higher education. *The Journal of higher education*, 70(4), 441-463. doi: 10.1080/00221546.1999.11780771
- Çinkır, S., & Kurum, G. (2015). Discrepancy in teacher employment: the problem of out-of-field teacher employment. *Educational Planning*, 22(1), 29-47. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1208556.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-73. doi: 10.1177/0022487100051003002
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters and what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13. Erişim adresi: <https://ascd.org/el/articles/keeping-good-teachers-why-it-matters-what-leaders-can-do>
- Darling-Hammond, L. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>
- Darling-Hammond, L., Berry, B. T., Haselkorn, D., & Fideler, E. F. (1999). Teacher recruitment, selection and induction. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession handbook of policy and practice* (pp. 183-232). CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Erişim adresi: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Demirel, E. E., & Cephe, P. T. (2015). Looking into burnout levels among English language instructors. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/440738>
- Demirtaş, Z., & Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı: Güncellenen Programın Bir Önceki Programla Karşılaştırılması Ve Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80. erişim adresi: <https://research.ebsco.com/c/aglwhg/viewer/pdf/thp2fsavnn>
- Dennis, A. R., Fuller, R. M., & Valacich, J. S. (2008). Media, tasks, and communication processes: A theory of media synchronicity. *MIS Quarterly*, 32(3), 575-600. doi: 10.2307/25148857

- Department for Education (2019). Early Career Framework. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/60795936d3bf7f400b462d74/Early-Career_Framework_April_2021.pdf
- Department for Education (2023). Induction for early career teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies. Erişim adresi: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/6629237f3b0122a378a7e6ef/Induction_for_early_career_teachers__England__statutory_guidance_.pdf
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by novice Emirati teachers. *Near and middle eastern Journal of Research in Education*. doi: 10.5339/nmejre.2014.4
- Dorner, H. & Kumar, S. (2017) Attributes of pre-service and inservice teacher satisfaction with online collaborative mentoring. *Online Learning*, 21(4), 283- 301. doi: 10.24059/olj.v21i4.1020
- Doukakis, S., Koutidou, E., & Oikonomou, A. (2019, September). Designing an e-mentoring program for supporting teachers' training. In *2019 4th South-East Europe Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Social Media Conference (SEEDA-CECNSM)* (pp. 1-6). IEEE. Erişim adresi: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=8908358>
- Doyle, W. (1984). How order is achieved in classrooms: An interim report. *J. Curriculum Studies*, 16(3), 259-277. doi: 10.1080/0022027840160305
- Doyle, W. (2013). Ecological approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 107-136). Routledge.
- Driskell, N. (2015). *Global perspectives: Mentoring and support for new teachers in Ontario and Finland*. Erişim adresi: <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-mentoring-and-support-for-new-teachers-in-ontario-and-finland/>
- Education Commission of the States. (2022). *50-State comparison: Teacher recruitment and retention*. Erişim adresi: <https://www.ecs.org/50-state-comparison-teacher-recruitment-and-retention-2022/>
- Edwards, S., & Nuttall, J. (2015). Professional learning in pre-service and in-service teacher education: Contexts and issues. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(3), 181-182. doi 10.1080/1359866X.2015.1026065
- EF EPI (2020). *EF english proficiency index a ranking of 100 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com.tr/epi/> (12.03.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- EF Education First. (2024). *EF English proficiency index 2024*. Erişim adresi: <https://www.ef.com.tr/epi/> (4.03.2025 tarihinde erişilmiştir.)
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 40(4), 518-540. doi: 10.1177/0013161X04267118

- Ekinci, N. (2020). A study on the experiences of beginning classroom teachers on teacher induction practices in rural areas in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9 (3) , 349-382. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1348276>
- Elias, M., & Schwab, Y. (2006). From compliance to responsibility: Social and emotional learning and classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 309–342). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 102-112. doi: 10.1207/S15326985EP3602_5
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Worsham, M. E. (2009). *Classroom management for middle and high school teachers* (p. 256). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Erdogan, S., Haktanir, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tuylu, D. K. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1023-1053. doi: 10.1007/s10639-021-10623-y
- Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. K. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1023-1053. doi: 10.1007/s10639-021-10623-y
- Erdoğan, S., Haktanır, G., Kuru, N., Parpucu, N., & Tüylü, D. K. (2022). The effect of the e-mentoring-based education program on professional development of preschool teachers. *Education and Information Technologies*, 27(1), 1023-1053. doi: 10.1007/s10639-021-10623-y
- Ersin, P., & Atay, D. (2021). Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 203-215. doi: 10.1108/ijmce-11-2020-0077
- Ersin, P., Atay, D., & Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 112-124. doi: 10.46451/ijts.2020.09.09
- Eslami, Z. R., & Fatahi, A. (2008). Teachers' sense of self-efficacy, english proficiency, and instructional strategies: a study of nonnative efl teachers in Iran. *Tesl-Ej*, 11(4), n4. erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898136.pdf>
- Eslami, Z., & Harper, K. (2018). Language proficiency and NNESTs. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. doi: 10.1002/9781118784235.eelt0022

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2018). *INDUCAS : a pilot project on the development of online tools for beginning teachers and their mentors : executive summary*, Publications Office. Erişim adresi: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/909555>
- Everston, C. M., & Emmer, E. T. (1982). Effective management at the beginning of the school year in junior high classes. *Journal of educational psychology*, 74(4), 485. doi: 10.1037/0022-0663.74.4.485
- Everston, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Shin Ramsey, Walker, Stieber and O'Neill 1987. *Handbook of classroom management Research, practice, and contemporary issues*.
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. Freiberg (Ed.). *Beyond Behaviorism: changing the classroom management paradigm* (pp. 59-73). Boston: Allyn & Bacon.
- Evertson, C. M., & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on proteges' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 294-304. 10.1080/00220670009598721
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 3(1), 16.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., Sanford, J. P., & Clements, B. S. (1983). Improving classroom management: An experiment in elementary school classrooms. *The Elementary School Journal*, 84(2), 173-188. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/1001309>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825. doi: 10.1016/j.tate.2009.02.021
- Fareh, S. (2010). Challenges of teaching English in the Arab world: Why can't EFL programs deliver as expected? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3600-3604. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.559
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British journal of educational studies*, 64(2), 139-160. doi: 10.1080/00071005.2015.1133799
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00088-4
- Farrell, T. S. C. (2012). Novice-service language teacher development: Bridging the gap between pre-service and in-service education and development. *TESOL Quarterly*, 46(3), 435-449. doi: 10.1002/tesq.36

- Farrell, T.S.C., & Richards, J.C. (2007). Teachers' language proficiency. In T.S.C. Farrell (Ed.) *Reflective language teaching: From research to practice*(pp. 55-66). Continuum.
- Feiman-Nemser, S. (1998). Teachers as teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 63-78.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record* 103(6): 1013-1055. doi: 10.1111/0161-4681.00141
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational leadership*, 60 (8), 25-29. Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=28b45ee004c2484db3db188e656b39430458ca27>
- Feng, F., Hodges, T. S., Waxman, H. C., & Joshi, R. M. (2019). Discovering the impact of reading coursework and discipline-specific mentorship on first-year teachers' self-efficacy: A latent class analysis. *Annals of Dyslexia*, 69(1), 80-98. doi: <http://dx.doi.org.trevecca.idm.oclc.org/10.1007/s11881-018-00167-1>
- Ficarra, L., & Quinn, K., (2014). Teachers' facility with evidence-based classroom management practices: An investigation of teachers' preparation programmes and in-service conditions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 71–87. doi: 10.2478/jtes-2014-0012
- Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 11 No 2, May 2005, pp. 69-86. doi: 10.1080/02607470500127145
- Flores, M. A. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of education for teaching*, 27(2), 135-148. doi: 10.1080/02607470120067882
- Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318. doi: 10.1080/1360312042000226918
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232. doi: 10.1016/j.tate.2005.09.002
- Foster, A. (1999). Telementoring: One way to reach America's students. *NASSP Bulletin*, 77–80, September. doi: 10.1177/019263659908360808
- Fransson, G. (2016). Online (web-based) education for mentors of newly qualified teachers: Challenges and opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 111-126. doi: 10.1108/IJMCE-12-2015-0039
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher

education in English language teaching. *Language teaching*, 35(1), 1-13. doi: 10.1017/S0261444801001720

Froaker, C. (2006). *The educational structure of the German School System', Contemporary research in the United States, Germany, and Japan on five educational issues: Structure of the education system, standards in education, The role of school in adolescent' lives, individual differences among students, and teachers' lives*. General Editors: Harold W. Stevenson, Shin-Ying Lee and Roberto Nerison-Low. Erişim Adresi: <http://www.ed.gov/PDFDocs/research5.pdf>.

Froyen, L. (1999). *School wide and classroom management: The reflective educator leader*. Faculty Book Gallery. 76.

Fuller, F. F. (1967). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *Research Journal*, 6, pp. 207-226. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/1161894.pdf?casa_token=h-bKHDxCjy8AAAAA:MoDQBFqLCzpkjsTcI5j8xtcdjMco7BolGXKhivU8f7RObxmyh2Me30N5Ca7IFnBCm2P1iinZYOs0vmXew4_f4LIyVmJ735qMqOaciM MVNRjrsRUPJIYDcA

Furlong, J. & T. Maynard. (1995). *Mentoring student teachers: the growth of professional knowledge*. London: Routledge.

Furtwengler, C. B. (1995). Beginning teacher programs. *Education Policy Analysis Archives*, 3, 3-3. doi: 10.14507/epaa.v3n3.1995

Gaede, O. F. (1978). Reality shock: a problem among first-year teachers. *The Clearing House*, 51(9), 405–409. doi: 10.1080/00098655.1978.9957085

Gardner, R. (2012). Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 215. doi: 10.14746/ssllt.2012.2.2.5

Gareis, C. R., & Nussbaum-Beach, S. (2007). Electronically mentoring to develop accomplished professional teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20, 227-246. doi: 10.1007/s11092-008-9060-0

Gehrke, R. S., & McCoy, K. (2007). Sustaining and retaining beginning special educators: It takes a village. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 490-500. doi: 10.1016/j.tate.2006.12.001

Genç, Z. S. (2016). More practice for pre-service teachers and more theory for in-service teachers of English language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 677-683. doi: 10.1016/j.sbspro.2016.10.092

Gettinger, M. (1988). Methods of proactive classroom management. *School Psychology Review*, 17, 227–242. doi: 10.1080/02796015.1988.12085340

Gholam, A. (2018). A mentoring experience: from the perspective of a novice teacher. *The International Journal of Progressive Education*, 14, 1-12. doi: 10.29329/ijpe.2018.139.1

- Goldschmid, B., & Goldschmid, M. L. (1973). Modular instruction in higher education: A review. *Higher education*, 2(1), 15-32. erişim adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/bf00162534.pdf>
- Gordon, R.; Kane, T.J., & Staiger, D.O. (2006). *Identifying effective teachers using performance on the Job*, Discussion Paper 2006-01, The Hamilton Project, The Brookings institute, Washington, D.c.
- Gordon, S.P., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed: Second edition*. ASCD
- Gözel, E., Erdem A. R. (2016). Japon Öğretmen Eğitiminde Bir Model: Ders İmceci. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 521-538. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/243886/makaleler/6/11/arastirmax-japon-ogretmen-egitiminde-bir-model-ders-imecesi.pdf>
- Greenberg, J., Putnam, H., & Walsh, K. (2014). *Training our future teachers: Classroom management*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556312.pdf>.
- Griffiths, M., & Miller, H. (2005). E-mentoring: Does it have a place in medicine?. *Postgraduate medical journal*, 81(956), 389-390. 10.1136/pgmj.2004.029702
- Güler, M., & Celik, D. (2022). Supporting novice mathematics teachers: The impact of e-mentoring on lesson analysis skills. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103658. doi: 10.1016/j.tate.2022.103658
- Güler, M., Taylan, R., Baki, M., Demirel, D., Çelik, D., Güzel, E., ... & Çelik, A. (2023). Supporting novice mathematics teachers: the impact of an e-mentoring and video-based professional development program on teachers' noticing skills. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 18(2), em0737. doi: 10.29333/iejme/13091
- Gump, P. V. (1967). *The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behavior (final report)*. Washington, DC: U.S. Office of Education, Bureau of Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED015515). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED015515.pdf>
- Gungor, M. N., Akcan, S., Werbinska, D., & Ekiert, M. (2019). The early years of teaching: A cross-cultural study of Turkish and Polish novice English teachers. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 287-302. doi: 10.32601/ejal.599262
- Gürbüz, İ. (2022). *The first year experiences of novice english language teachers in Turkey: a narrative inquiry* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. B. (2002). What is instructional design? R. A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology*, (pp. 16–25). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

- Gutke, H., & Albion, P. (2008, March). Exploring the worth of online communities and e-mentoring programs for beginning teachers. In *Society for information technology & teacher education international conference* (pp. 1416-1423). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi: https://research.usq.edu.au/download/301418458697e504b2c14a9fca882ec215f9b9d5fa97e9966402915b3c2fcbc3/169381/Gutke_Albian_SITE_20008.pdf
- Güvendir, E. (2017). Göreve Yeni Başlayan İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 52, 74-94. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/279347>
- Haim, O., & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, 27(4), 343-370. doi: 10.1080/10476210.2016.1145204
- Hall, G. E. (1982). Beginning teacher induction: five dilemmas. the proceedings from a public forum. *Research on the Improvement Process in Schools and Colleges*. R&D Report No. 3153. erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251444.pdf>
- Hargreaves, A. (1988). Teaching quality: A sociological analysis. *Journal of Curriculum Studies*, 20(3), 211-231. doi: 10.1080/0022027880200302
- Hargreaves, A., & Lasky, S. (2004). The Parent Gap: The Emotional Geographies of Teacher-Parent Relationships. Erişim adresi: <http://daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20Social%20Geographies%20of%20Educational%20Change.pdf#page=123>
- Hayes, D., & Chang, K. (2017). South Korean novice English language teachers' experience of induction into teaching. *English Teaching*, 72(1), 49-71. doi: 10.15858/engtea.72.1.201703.49
- Headlam-Wells, J., Gosland, J., & Craig, J. (2005). 'There's magic in the web': E-mentoring for women's career development. *Career Development International*, 10(6/7), 444-459. doi: 10.1108/13620430510620548
- Headlam-Wells, J., Gosland, J., & Craig, J. (2006). Beyond the organisation: The design and management of e-mentoring systems. *International Journal of Information Management*, 26(5), 372- 385. doi: 10.1016/j.ijinfomgt.2006.04.001
- Headlam-Wells, J. (2004). E-mentoring for aspiring women managers. *Women in Management Review*, 19(4), 212-218. doi: 10.1108/09649420410541281
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? a case study of success. *teaching and teacher education*, 17, 897-911. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00039-7
- Heider, K. (2005). Teacher isolation: how mentoring programs can help. *Current Issues in Education*, 8(14). erişim adresi: <http://cie.asu.edu/volume8/number14/index.html>

- Heikkinen, H., Wilkinson, J., & Aspfors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1–11. doi: 10.1016/j.tate.2017.11.025
- Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. (2002). School-based induction tutors: a challenging role. *School Leadership and Management*, 22(4), 371-387. doi: 10.1080/1363243022000053402
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. D., & Smaldino, S. (1999). *Instructional media and technologies for learning* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Heinze, A., & Procter, C. T. (2004). Reflections on the use of blended learning. *Education in a Changing Environment*. Erişim adresi: http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf
- Herrington, A., Herrington, J., Kervin, L., & Ferry, B. (2006). The design of an online community of practice for beginning teachers [Electronic version]. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 120–132. Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/21095/>.
- Hew, K. F., & Knapczyk, D. (2007). Analysis of ill-structured problem solving, mentoring functions, and perceptions of practicum teachers and mentors toward online mentoring in a field-based practicum. *Instructional science*, 35, 1-40. doi: 10.1007/s11251-006-9000-7
- Hickey, D., & Schafer, N.J. (2006). Design-based, participation-centered approaches to classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 281–308). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Higgins, J., & Parsons, R., (2009). A successful professional development model in mathematics: a system-wide New Zealand Case. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 231-242. doi: 10.1177/002248710933689
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216. doi: 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Hocaoğlu, F. (2019). *Investigating the first year experiences of novice efl teachers in public and private schools*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova University, Adana, Türkiye.
- Hocaoğlu, F. & Kırkgöz, Y. (2021). Investigating the first year experiences of novice EFL teachers in public and private schools. Devlet okullarında ve özel okullarda çalışan mesleğe yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin ilk yıl deneyimlerinin incelenmesi. *The Journal of Limitless Education and Research, Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 6(2), 221 – 247. doi: 10.29250/sead.951387.

- Hochberg, E. D., Desimone, L. M., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2015). A hybrid approach benefits beginning teachers. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 70-72. doi: 10.1177/0031721715583968
- Hochstetler, S. (2011). Focus on identity development: A proposal for addressing English teacher attrition. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(6), 256–259. doi:10.1080/00098655.2011.590552
- Howe, E. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 287 - 297. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers college record*, 91(1), 31-57. doi: 10.1177/016146818909100107
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A.Hargreaves & M. G. Fullan (eds), *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hue, M. T., & Li, W. S. (2008). *Classroom management: Creating a positive learning environment* (Vol. 1). Hong Kong University Press.
- Hunt, J. H., Powell, S., Little, M. E., & Mike, A. (2013). The effects of e-mentoring on beginning teacher competencies and perceptions. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 286-297. doi: 10.1177/0888406413502734
- Hwang, Y. S., & Vrongistinos, K. (2012). Using blackboard and skype for mentoring beginning teachers. *American Journal of Distance Education*, 26(3), 172-179. doi: 10.1080/08923647.2012.697019
- İnelmen, E. (2004, May). E-mentoring: a novel approach in the use of technology in education. In *Information Technology Based Proceedings of the Fifth International Conference on Higher Education and Training, 2004. ITHET 2004*. (pp. 183-186). IEEE.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Ingersoll, R., & Smith, T. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28–40. doi: 10.1177/019263650408863803
- Israel, M., Pattison, J., Moshirnia, A., & Newton, J. (2008). Supporting novice special educators through e-mentoring. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 5101-5108). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/primary/p/28079/>.
- Jabaay, M., Grcevich, L., Marotta, D., & Reynolds, J. (2020). Trauma and triage: applying the Dick and Carey instructional design model to a primary survey clinical workshop. *Cureus*. doi: 10.7759/cureus.8656
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Jaffe, R., Moir, E., Swanson, E., & Wheeler, G. (2006). Online mentoring and professional development for new science teachers. In C. Dede (Ed.). *Online Teacher Professional Development: Emerging Models and Methods* (pp. 89–116). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll S., & J. Gonzalez, E. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing.
- Johnson, K. E. (1996). The vision versus the reality: The tensions of the TESOL practicum. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 30-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, G., Dana, T., LaFramenta, J., Adams, T. L., & Arnold, J. D. (2016). STEM TIPS: Supporting the beginning secondary STEM teacher. *TechTrends*, 60, 272-288. doi: 10.1007/s11528-016-0052-5
- Jones, G., Dana, T., LaFramenta, J., Adams, T., & Arnold, J. (2016). STEM TIPS: Supporting the beginning secondary STEM teacher. *TechTrends*, 60(3), 272-288. doi: 10.1007/s11528-016-0052-5
- Jones, M. (2000) Becoming a Secondary Teacher in Germany: A trainee perspective on recent developments in initial teacher training in Germany, *European Journal of Teacher Education*, 23:1, pp. 65–76. doi: 10.1080/026197600411634
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169. doi: 10.3102/00346543062002129
- Kahraman, M., & Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish online journal of distance education*, 17(3). doi: 10.17718/tojde.19973
- Kalra, R. (2018). Experienced and novice teachers' awareness and attitudes towards ict in language classroom: a study conducted in a Thai context. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL* Number 4. doi: 10.2139/ssrn.3226717
- Kamhi-Stein, L.D. (2009). Teacher preparation and nonnative English-speaking educators. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.) *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 91 – 101). Cambridge University Press.
- Kanapathy, S. (2024). Differentiated instruction: a survey of novice teachers' understanding and barrier to implementation. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 9(4), e002778-e002778. doi: 10.47405/mjssh.v9i4.2778
- Kane, R. & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction?. *Teacher Development*, 17(3), 362-379. doi: 10.1080/13664530.2013.813763

- Kang, M., Yoo, Y. R., & Park, Y. (2012). Analyzing online mentoring process and facilitation strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5158-5162. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.400
- Karacaoğlu, Ö. C., & Acar, E. (2010). Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (ss. 45-58). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58. erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146279>
- Karadağ, M. (2021). *Mobil Destekli Danışmanlık İle Öğretmenlik Uygulamasının Aday Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları Ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (22. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karataş, P. (2015). *Challenges, professional development, and professional identity: a case study on novice language teachers*. (Unpublished Master thesis). Middle East Technical University, Northern Cyprus Campus, Cyprus.
- Karatas, P., & Karaman, A. C. (2013). Challenges faced by novice language teachers: Support, identity, and pedagogy in the initial years of teaching. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 4(3), 10-23. erişim adresi: http://ijrte.eab.org.tr/media/volume4/issue2/p_karatas.pdf
- Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., & Muller, C. B. (2003). Building a better bridge: Testing e- training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 11(1), 67-78. doi: 10.1080/1361126032000054817
- Kaya, T. B., & Baki, A. (2023). A comparison of teacher induction systems in Türkiye, China, New Zealand, and Germany. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 51-68. doi: 10.33902/JPR.202318067
- Kazdin, A. E. (1978). Methodological and interpretive problems of single-case experimental designs. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46(4), 629. doi: 10.1037/0022-006X.46.4.629
- Kelleci, A. (2022) Aday Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen Bir E-Mentörlük Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi / Evaluation of the effectiveness of an e-mentoring program for prospective teachers. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Khodabandelou, R., & Samah, S. A. A. (2012). Instructional design models for online instruction: From the perspective of Iranian higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 67, 545-552. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.359
- Kilbane, C. R., & Milman, N. B. (2013). *Teaching models: Designing instruction for 21st century learners*. Pearson Higher Ed.

- Kim, K., & Roth, G. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14 (1). Erişim adresi: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/268/152>
- Kirkgoz, Y. (2007). English language teaching in turkey: policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38(2), 216-228. doi: 10.1177/0033688207079696
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. (2005). *Transferring learning to behavior: Using the four levels to improve performance*. San Francisco, CA: Berret-Koehler.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2006). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Association for Talent Development.
- Klecka, C.L., Cheng, Y., & Clift, R.T. (2004). Exploring the potential of electronic mentoring. *Action in Teacher Education*, 26(3), 2–9. doi: 10.1080/01626620.2004.10463327
- Knapczyk, D. R., Hew, K. F., & Frey, T. J. (2005). Evaluation of online mentoring of practicum for limited licensed teachers. *Teacher Education & Special Education*, 28(3), 207-220. doi:10.1177/088840640502800407. doi: 10.1177/088840640502800407
- Knapczyk, D. R., Hew, K. F., & Frey, T. J. (2005). Evaluation of online mentoring of practicum for limited licensed teachers. *Teacher Education and Special Education*, 28(3-4), 207-220. doi: 10.1177/088840640502800407
- Koca, F. (2016). Motivation to learn and teacher-student relationship. *Journal of international Education and Leadership*, 6(2), n2. erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135209.pdf>
- Kocabas, C., & Deniz, Ü. (2023). Turkish novice teachers' struggles for teaching and learning to teaching. *GIST Education and Learning Research Journal*, 26, 29-56. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1414536.pdf>
- Koehler, A., & Minchi, K. (2012). Improving beginning teacher induction programs through distance education. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 212-233. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/252183>
- Koetsier, C. P. (1995). Bridging the gap between initial teacher training and teacher induction. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 333–346. doi: 10.1080/02607479550038545
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Güçlükler [Professional challenges encountered by beginning classroom teachers]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266–277. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108406>

- Korkmaz, T. (2015). *In service elt teachers' first year with reference to mentor teachers and Professional Development*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ufuk Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kotthoff, H. G., & Terhart, E. (2013). Teacher education in Germany: Traditional structure, strengths and weaknesses, current reforms. *Scuola democratica*, 4(3), 0-0. doi: 10.12828/75802
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kowalski, M.J., & Johnson, M.T. (2024). Enhancing novice teacher motivation through professional conferences. *Teachers and Teaching*. doi: 10.1080/13540602.2024.2320161
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler: Nitel Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, – Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of educational research*, 88(4), 547-588. doi: 10.3102/003465431875926
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Küçükler, H., & Kodal, A. (2019). Foreign language teaching in over-crowded classes. *English Language Teaching*, 12(1), 169-175. doi: 10.5539/elt.v12n1p169
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2019). Contextual factors in early career teaching: a systematic review of international research on teacher induction and mentoring programs. *Journal of Global Education and Research*, 3(2), 85-123. doi: 10.5038/2577-509X.3.2.1057
- Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentörlük. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4). Erişim adresi: <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423869401.pdf>
- Kwok, A. (2018). Promoting" quality" feedback: First-year teachers' self-reports on their development as classroom managers. *The Journal of Classroom Interaction*, 22-36. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/45373100>
- Landau, B.M. (2001, April). *Teaching Classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Landrum, T. J., & Kauffman, J. M. (2013). Behavioral approaches to classroom management. In *Handbook of classroom management* (pp. 57-82). Routledge.

- Landrum, T.M., & Kauffmann, J. (2006). Behavioural approaches to classroom management. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47–72). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K., & Palmer, M. (2019). Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: lessons from new Zealand and Wales. *London Review of Education*, 17(2). doi: [10.18546/lre.17.2.14](https://doi.org/10.18546/lre.17.2.14)
- Lee, J. (2009). *Teachers' Sense of Efficacy in Teaching English, Perceived English Language Proficiency, and Attitudes Toward The English Language: A Case Of Korean Public Elementary School Teachers*. (Unpublished doctoral thesis). Ohio State University, Ohio, United States.
- Legler, C. E. (2021). Supporting STEM teachers through online induction: an e-mentor's exploration in cyberspace. *Journal of STEM Teacher Education*, 56(1), 5. doi: 10.30707/JSTE56.1.1624981200.229968
- Levin, J., & Nolan, J. F. (2014). *Principles of classroom management: A professional decision-making model*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Levine, A. (2006). Educating school teachers. *Education Schools Project*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504144.pdf>
- Little, J. W. (1990). Chapter 6: The mentor phenomenon and the social organization of teaching. *Review of Research in Education*, 16(1), 297-351.
- Lomi, A. N. K., & Mbato, C. L. (2020). Struggles and strategies in constructing professional identity: The first-year teaching experiences of Indonesian EFL novice teachers. *Journal of English Education and Teaching*, 4(1), 1-19. erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/341733671_Struggles_and_Strategies_in_Constructing_Professional_Identity_The_First-Year_Teaching_Experiences_of_Indonesian_EFL_Novice_Teachers
- Lőrincz, M. (2022). English language teachers' knowledge base: An exploration of beliefs. *Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), 101-117. Erişim adresi: <https://www.jltl.com.tr/index.php/jltl/article/view/428>
- Luft, J. A., & Patterson, N. C. (2002). Bridging the gap: Supporting beginning science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 267-282. doi: 10.1023/A:1022518815872
- Mahmood, S. (2013). First-year preschool and kindergarten teachers: challenges of working with parents. *School Community Journal*, 23, 55-86. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1028824.pdf>
- Malderez, A. & Bodoczky, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for teacher-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, 46(3), 472-495. doi: 10.1002/tesq.38
- Manuel, J. (2003). 'Such are the ambitions of youth': exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 139-151. doi: 10.1080/13598660301611
- Manwa, L., Mukeredzi, T. G., & Manwa, L. (2016). Rural school teaching in Zimbabwe: Mentoring experiences of "beginning" primary school teachers. *Australian and International Journal of Rural Education*, 26(2), 63-76. doi: <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.463214109704449>
- Maready, B., Cheng, Q., & Bunch, D. (2021). Exploring mentoring practices contributing to new teacher retention: An analysis of the beginning teacher longitudinal study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 19(2), 88-99. doi : 10.24384/rgm9-sa56
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Ascd.
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., & Foseid, M. C. (2005). *A handbook for classroom management that works*. ASCD.
- Masood, R. Q., & Usmani, M. A. W. (2015). A study for program evaluation through Kirkpatrick's model. *Khyber Medical University Journal*, 7(2), 76-80. Erişim adresi: https://www.kmuj.kmu.edu.pk/article/view/15377/pdf_59
- McCann, T. M., & Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry?. *The clearing house: a journal of educational strategies, issues and ideas*, 77(4), 138-145. doi: 10.3200/TCHS.77.4.138-145
- McCaslin, M., & Good, T. L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Researcher*, 21(3), 4-17. doi: 10.3102/0013189X021003004
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M. J. W., & Russell, R. (2007). Peer-to-peer: an e-mentoring approach to facilitating reflection on professional experience for novice teachers. In P. Jeffery (Ed.), *AARE2007: Education, Innovation and Research: Strategies for capacity-building AARE*. Erişim Adresi: <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/9622421/CSU260654.pdf>
- McNeil, M. E., Hood, A. W., Kurtz, P. Y., Thousand, J. S., & Nevin, A. (2006). A self actualization model for teacher induction into the teaching profession: Accelerating the professionalization of beginning teachers. Paper presented at the *annual meeting of the Teacher Education Division (TED)*, Council for Exceptional Children (CEC), San Diego, CA. erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493951.pdf>
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara: MEB*.

- MEB (2020) *2020 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:13 • Ağustos 2020. Erişim adresi: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/10084528_No14_LGS_2020_Merkezi_Sınavla_Yerlesen_Ogrencilerin_Performansi.pdf
- MEB. (2021) *2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:17 • Temmuz 2021. Erişim adresi: https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_17-LGS_2021-merkezi_yerlestirme_211730.pdf
- Meister, D. G. & Melnick, S. (2003). National New Teacher Study: Beginning Teachers' Concerns. *Action in Teacher Education*, 24(A), 97-94. doi: 10.1080/01626620.2003.10463283
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational research quarterly*, 31(3), 39-56. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ788428.pdf>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2009). Dealing with validity, reliability, and ethics. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 209-235.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miller, L., Klassen, K., & Hardy, J. (2020). Curriculum design from theory to practice: preparing Japanese students to study abroad using content-based language teaching. *The Curriculum Journal*, 32(2), 215-246. doi: 10.1002/curj.68
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin kılavuz*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://adiyaman.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_08/28110653-MEB_ADAY_OYRETMEN_YETYYTYRME_SURECYNE_YLKYKYN_KILAVUZ.pdf
- Milner, H., & Tenore, F. (2010). Classroom management in diverse classrooms. *Urban Education*, 45(5), 560-603. doi: 10.1177/0042085910377290
- Moir, E. (1999). the stages of a teacher's first year. In S. Villani (Ed.), *Mentoring Programs for New Teachers: Models of Induction and Support* (p. 6). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Moir, E., & Gless, J. (2001). Quality induction: an investment in teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28(1), 109-114. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/23478338.pdf?casa_token=YFPfYgvyp_4AAA:AA:aRT-a-9R2sByG81WoHPWqcW-gtk2rKNi_wrElCdB2xodFOTahMVd0VILbob3sqUixFN4vAlMvucsMX0i92-UCWE56WmfowONoc2C4n8MQRvRnB8jStHLlQ

- Morine-Dersheimer, G. (2000). 'Family connections' as a factor in the development of research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 47–68). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Morine-Dersheimer, G. (2006). Classroom management and classroom discourse. In C.M. Evertson & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 127–156). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moussu, L. (2018). Shortcomings of NESTs and NNESTs. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-6. doi: 10.1002/9781118784235.eelt0044
- Munk, D. D., & Repp, A. C. (1994). The relationship between instructional variables and problem behavior: A review. *Exceptional Children*, 60, 390–401. doi: 10.1177/001440299406000502
- Myint, L., & Keczer, G. (2022). Professional development of teacher educators in europe and myanmar. *Andragoske Studije*, (1), 83-104. doi: 10.5937/andstud22010831
- National Center for Education Statistics (NCES). (2018). *The condition of education 2018*. U.S. Department of Education. erişim adresi: <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018144.pdf>
- Naveed, M., Muhammad, Y., & Siddiqui, M. (2022). Influence of virtual professional development on teachers' online classroom management practices: an interview study. *Global Educational Studies Review*. doi: 10.31703/gesr.2022(vii-i).23 10.31703/gesr.2022(vii-i).23NCEE (2021c). Top Performing Countries: CANADA. <https://ncee.org/country/canada/>
- Neely, A. R., Cotton, J., & Neely, A. D. (2017). E-mentoring: a model and review of the literature. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 9(3), 220-242. Erişim adresi: <https://aisel.aisnet.org/thci/vol9/iss3/3>
- New Zealand Teachers Council (2011). Guidelines for induction and mentoring and mentor teachers. Erişim adresi: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/content/guidelines-induction-and-mentoring-and-mentor-teachers-2011-englishpdf>
- Nguyen, H. T. M. (2017). Models of mentoring in language teacher education. doi: 10.1007/978-3-319-44151-1
- Nielsen, D. C., Barry, A. L., & Addison, A. B. (2007). A model of a new-teacher induction program and teacher perceptions of beneficial components. *Action in Teacher Education*, 28(4), 14–24. doi: 10.1080/01626620.2007.10463425
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 278-294. Erişim adresi: <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3932/Niemi%20En%20ingles.pdf>

- Numrich, C. (1996). On Becoming a Language Teacher: Insights from Diary Studies. *Tesol Quarterly*, 131-153. doi: 10.2307/3587610
- O'Brien, J. (2009). Teacher Induction: does Scotland's approach stand comparison?. *Research in comparative and international education*, 4(1), 42-52. doi: 10.2304/rcie.2009.4.1.42
- Ober, P. and Schimmel, D. (2017). The attitudinal and behavioral impact of school law courses. *Journal of Research on Leadership Education*, 14(2), 160-185. doi: 10.1177/1942775117742647
- Obura, T.; Brant, W.E.; Miller, F.; Parboosingh, I.J. (2011) Participating in a community of learners enhances resident perceptions of learning in an e-mentoring program: Proof of concept. *BMC Med. Educ.* 2011, 11, 3. doi: 10.1186/1472-6920-11-3
- OECD (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, education and training policy. OECD Publishing, Paris, 10.1787/9789264018044-en.
- OECD (2019), "Supporting and guiding novice teachers: Evidence from TALIS 2018", *Teaching in Focus*, No. 29, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/fe6c9c0c-en.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/1d0bc92a-en.
- Oetjen, D. M., & Oetjen, R. M. (2009). You've got them, now what? Successfully mentoring student interns. *J Med Pract Manage*, 25(2), 100-4. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/youve-got-them-now-what-successfully-mentoring/docview/219983261/se-2>
- Öngöz, Ö. Ü. S., Erümit, A. K. ve Karal, Y. (2020). Aday Öğretmenlerin Meslekî Ve Psiko-Sosyal Gelişimlerini Desteklemeye Yönelik Kısa Süreli Bir Elektronik Mentörlük Programının Planlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi. *Harman Türkiye Akademik Arşivi*. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/621441>, 9, 2022.
- Öngöz, S., Karal, Y., Erümit, A. K., Kelleci, A., Özmen, S., & Aydın, U. (2020). Aday Öğretmenlere Yönelik Düzenlenen Elektronik Mentörlük Programının Mentilerin Desteğe Gereksinim Duydukları Konular Bağlamında İncelenmesi. 2. *Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 361-367. erişim adresi: http://ementörlük.com/wp-content/uploads/2021/02/yayin_fmgttek2020_tammetin.pdf
- Oppenheim-Shachar, S., & Berent, I. (2021). Kindergarten teachers and 'sharing dialogue' with parents: The importance of practice in the process of building trust in the training process. *Teaching Education*, 34, 35 - 49. doi: 10.1080/10476210.2021.1996557
- Orland-Barak, L., & Klein. S. (2005). The expressed and the realized: Mentors' representations of a mentoring conversation and its realization in practice. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 379-402. doi: 10.1016/j.tate.2004.05.003

- Özcan, H. ve Orhan, A. T. (2023). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleklerinin İlk Yıllarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(4), 954-968. doi: 10.30703/cije.1264568
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentörlük Modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.
- Özmen, S. (2021) *Aday Öğretmenlerin Mesleki ve Psikososyal Gelişimlerine Yönelik Bir E-Mentörlük Sisteminin Tasarlanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Trabzon Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Öztürk, G., & Aydın, B. (2019). Teachers' perceptions of the English language curriculum for primary education in Turkey. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), 223-245.
- Ozturk, M., & Yildirim, A. (2012). English as a foreign language instructors' induction: Early practices of language teachers teaching at tertiary level. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(2), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/199761>
- Parsloe, E. & Wray, M. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. Kogan Page.
- Penny, C., & Bolton, D. (2009). E-Mentoring: Teacher candidates with K-12 students from urban schools. *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(2) Erişim adresi: https://sicet.org/main/wp-content/uploads/2016/11/ijttl-09-02-6_Penny.pdf .
- Pieper, S. K. (2004). The mentoring cycle: A six-phase process for success. *Healthcare Executive*, 19(6), 16. Erişim adresi: <https://research.ebsco.com/c/aglwhg/search/details/2yiyg4qdkj?db=bsu>
- Pigge, F.L., & Marso, R.N. (1997). A seven-year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13, 225–235. doi: 10.1016/S0742-051X(96)00014-5
- Pischetola, M., Möller, J.K., & Malmberg, L. (2023). Enhancing teacher collaboration in higher education: The potential of activity-oriented design for professional development. *Education and Information Technologies*, 28(6), 7571-7600. doi: 10.1007/s10639-022-11490-x
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process*. Corwin Press.
- Polat, E., Albayrak, E., Özen, E. N., Akın, M. R., & Hopcan, S. (2023). What preservice and in-service teachers say about e-mentoring? *NEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-141. doi: 10.51119/ereegf.2023.33

- Prestridge, S., & Tondeur, J. (2015). Exploring elements that support teachers engagement in online professional development. *Education Sciences*, 5(3), 199-219. doi: 10.3390/educsci5030199
- Pylman, S. (2018). In co-planning, scheduling is just the tip of the iceberg. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 44-48. 10.1177/0031721718815673
- Quintana, M. G. B., & Zambrano, E. P. (2014). E-mentoring: The effects on pedagogical training of rural teachers with complex geographical accesses. *Computers in Human Behavior*, 30, 629-636. doi: 10.1016/j.chb.2013.07.042
- Ralph, E. (2002). Mentoring beginning teachers: Findings from contextual supervision. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 16(3), 191-210. doi: 10.1023/A:1020809206376
- Redmond, P. (2015). Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers. *Computers and Education*, 90, 95-104. doi: 10.1016/j.compedu.2015.08.018
- Redmond, P. A. (2002). *Building a community of practice: A case study of technology-augmented mentoring for new teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). University of San Francisco. San Francisco. United States.
- Reio, T. G., Rocco, T. S., Smith, D. H., & Chang, E. (2017). A Critique of Kirkpatrick's Evaluation Model. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 29(2), 35–53. <https://doi.org/10.1002/nha3.20178>
- Richards, J. C. and Pennington, M. (1998). The first year of teaching. In J. C. Richards (ed.) *Beyond training*. United States of America: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge university press.
- Richards, J.C. (2017). Teaching English through English: Proficiency, pedagogy and performance. *RELC Journal*, 48(1), 7-30. 10.1177/0033688217690059
- Rippon, J. H., & Martin, M. (2006). What makes a good induction supporter? *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 84-99. doi: 10.1016/j.tate.2005.07.004
- Riyanti, D. (2019). The role of motivation in learning English as a foreign language. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials (Jeltim)*, 1(2), 29. doi: 10.26418/jeltim.v1i1.27788
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring and tutoring*, 8(2), 145-170 doi: 10.1080/713685524
- Rosa, J. D. (2016). Experiences, perceptions and attitudes on ICT integration: A case study among novice and experienced language teachers in the Philippines. *International Journal of Education and Development using ICT*, 12(3). doi: <http://ijedict.dec.uwi.edu/include/getdoc.php?id=7016&article=2204&mode=pdf>

- Rosenshine, B. (1997). The case for explicit, teacher-led, cognitive strategy instruction. *MF Graves (Chair), What sort of comprehension strategy instruction should schools provide.* Erişim adresi: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=14f08a4cc5369ca0f4db5abda2676cb508e519ed>
- Ross, D. D., Vescio, V., Tricarico, K., & Short, K. (2011) *secrets for mentoring novice teachers*. Gainesville, FL: Lastinger Center for Learning.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and teacher Éducation*, 20(2), 145-161. doi: 10.1016/j.tate.2003.09.007
- Sabir, S. (2021). A study on ethical leadership perceptions and its impact on teachers commitment in pakistan. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(1), 28-53. doi: 10.17583/ijelm.2020.4525
- Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (Eds.). (2023). *Handbook of classroom management*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sacilotto-Vasylenko, M., & Fave-Bonnet, M. F. (2011). Teacher education in France. 177. Zuljan, M. V., & Vogrinc, J. (Eds.). *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*. Ljubljana: University of Ljubljana.
- Saleem, A., Muhammad, Y., & Masood, S. (2020). Classroom management challenges and administrative support in elementary schools: experiences of novice public-school teachers. *Umt Education Review*, 3(2), 29-46. doi: 10.32350/uer.32.02
- Salı, P., & Kecik, I. (2018). Challenges of first years of teaching in Turkey: Voices of novice EFL teachers. *English Language Teaching*, 11(4), 117-131. doi: 10.5539/elt.v11n4p117
- Salı, P. (2008). *Novice EFL teachers' perceived challenges and support needs in their journey to become effective teachers*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Salı, P., & Kecik, İ. (2018). Challenges of first years of teaching in turkey: voices of novice efl teachers. *English Language Teaching*, 11(4), 117-131. doi: <http://doi.org/10.5539/elt.v11n4p117>
- Salmon, G. (2000) *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London, Kogan Page.
- Sanders, W.L. (2000) Value-added assessment from student achievement data: opportunities and hurdles create national evaluation institute. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14, 329–339 (2000). doi: 10.1023/A:1013008006096

- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of vocational behavior*, 59(3), 342-363. doi: 10.1006/jvbe.2001.1809
- Scherff, L. (2008). Disavowed: The stories of two novice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1317-1332. doi: 10.1016/j.tate.2007.06.002
- Seels, B., & Glasgow, Z. (1998). *Making instructional design decisions* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Seis, Z. (2023). The challenge EFL teachers face in Turkey: Burnout. *Futurity Education*, 3(2), 227-250. doi: 10.57125/FED.2023.06.25.14
- Selwyn, N. (2000). Creating a 'connected' community? Teachers' use of an electronic discussion group. *The Teachers College Record*, 102(4), 750-778. doi: 10.1111/0161-4681.00076
- Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analysing mentoring dialogues for developing a preservice teacher's classroom management practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8). doi: 10.14221/ajte.2011v36n8.4
- Senom, F., Zakaria, A. R., & Shah, S. S. A. (2013). Novice teachers' challenges and survival: Where do Malaysian ESL teachers stand? *American Journal of Educational Research*, 1(4), 119-125. doi: 10.12691/education-1-4-2.
- Sepet, T. (2020). *Bilişim Teknolojileri Öğretmeni Adayları İçin Bir E- Mentörlük Uygulamasının Tasarlanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Septiani, A., Emiliyasi, R., & Rofi'i, A. (2019). The novice english teachers' experience: practices and challenges. *Academic Journal Perspective Education Language and Literature*, 7(2), 109-118. doi: 10.33603/perspective.v7i2.2708
- SETA (2017). *Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İzleme ve Değerlendirme Raporu*. Erişim adresi: <https://www.setav.org/assets/uploads/2017/04/AdayOgretmenler.pdf>
- Sherman, S., & Camilli, G. (2014). Evaluation of an online mentoring program. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 107-119. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/pdf/teaceducquar.41.2.107.pdf?casa_token=MX-p0C4qYOWAAAAA:1u5P4VZALn2O76rgJo_yNMuimWAsMcTWhK08uXVI GaNA10oZhepWAYqg9t6CL-DoS4XJVuIeM8jcFwlwA66r1RaeasXuqiGs-kieytHmsLsnwprEjmwOvw
- Sherman, S., & Camilli, G. (2014). Evaluation of an online mentoring program. *Teacher Education Quarterly*, 41(2), 89-111. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net/publication/305429861>
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. John Wiley & Sons.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14. doi: 10.3102/0013189X015002004
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. doi: DOI: 10.1353/etc.0.0007
- Simonsen, L., Luebeck, J., & Bice, L. (2009). The effectiveness of online paired mentoring for beginning science and mathematics teachers. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 23(2), 51-68. Erişim adresi: <https://ijede.ca/index.php/jde/article/view/592/892>
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı*, Nobel Yayıncılık.
- Sinanaj, S. N. (2024). *English New-Language Teachers' Perceptions of Online Asynchronous and Online Synchronous Professional Development and Teacher Efficacy* (Unpublished doctoral dissertation) St. John's University, New York, America.
- Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). When email and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program. *Creating mentoring and coaching programs*, 107-122. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED472832.pdf>
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301-320. doi:10.1080/13611260500107481
- Single, P. B., Muller, C., Cunningham, C. M., Single, R. M., & Carlsen, W. S. (2005). Mentornet: E-mentoring for women students in engineering and science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 11(3). doi: 10.1615/JWomenMinorScienEng.v11.i3.60
- Smidt, A., Balandin, S., Sigafoos, J., & Reed, V. A. (2009). The Kirkpatrick model: A useful tool for evaluating training outcomes. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(3), 266–274. doi: 10.1080/13668250903093125

- Smith, S. J., & Israel, M. (2010). E-mentoring: Enhancing special education teacher induction. *Special Education Leadership*, 23(1), 30-40. Erişim Adresi: [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35234553/E-Mentoring-Enhancing-Special-Education-Teacher-Induction-libre.pdf?1413972840=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSmith S J and Israel M 2010 E Mento ring.pdf&Expires=1736548209&Signature=DKOoNR0RDL80czBVfth43Vut Vn4WpiemZB8pLd7a6VfFxfhg6h4CtCmm2Oo0DkLXsrWIYS9MgqT29JBKA8 GP-olipXkvII85aJN7xJq1X4zynsAXiwyIVJyfepm-wNe9FgaG8YsxP3k2dqYvjFZ8Qktm6SpSi~my~yGW3qdLXJ5fogbsD-6Dw00iqCavj5UFak7ehDBdfnjDN7bwWLP6rQos22gDCO5cs89OsLQOQ3RGcV1OYWMcMsd36wc9G3e0URMRa5TVE0g43LJMIx~zloVrMzD-BcSIW8bpfSPK5ohqocZG5vgGvKzqjLpgZoC6XFDGKobHqgtgreeULduvw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35234553/E-Mentoring-Enhancing-Special-Education-Teacher-Induction-libre.pdf?1413972840=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSmith+S+J+and+Israel+M+2010+E+Mentoring.pdf&Expires=1736548209&Signature=DKOoNR0RDL80czBVfth43VutVn4WpiemZB8pLd7a6VfFxfhg6h4CtCmm2Oo0DkLXsrWIYS9MgqT29JBKA8GP-olipXkvII85aJN7xJq1X4zynsAXiwyIVJyfepm-wNe9FgaG8YsxP3k2dqYvjFZ8Qktm6SpSi~my~yGW3qdLXJ5fogbsD-6Dw00iqCavj5UFak7ehDBdfnjDN7bwWLP6rQos22gDCO5cs89OsLQOQ3RGcV1OYWMcMsd36wc9G3e0URMRa5TVE0g43LJMIx~zloVrMzD-BcSIW8bpfSPK5ohqocZG5vgGvKzqjLpgZoC6XFDGKobHqgtgreeULduvw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on new teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. doi: 10.3102/00028312041003681
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors affecting techers' decisions to leave the profession*. london: department for education and skills. erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Alan-Smithers/publication/266473184_Factors_Affecting_Teachers'_Decisions_to_Leave_the_Profession/links/55b8a99a08aec0e5f439d42f/Factors-Affecting-Teachers-Decisions-to-Leave-the-Profession.pdf
- Solarte, A. (2019). Classroom management and novice language teachers: friend or foe?. *How*, 26(1), 177-199. doi: 10.19183/how.26.1.463
- Soyalp, H., & Kozikoğlu, İ. (2016). Investigation of novice teachers' opinions concerning induction program. *4th International Conference on Curriculum and Instruction Abstract Book* (p. 503).
- Sözer, E. (1991). *Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden Etkililiği*, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Spanorriga, C., Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2018, June). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1315-1324). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). erişim adresi: <https://www.learntechlib.org/p/184346>.

- Spanorriga, C., Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2018). E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 1315-1324). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Athanassios-Jimoyiannis/publication/327178056_E-mentoring_and_novice_teachers'_professional_development_Program_design_and_critical_success_factors/links/5b7ea041299bf1d5a71ead7c/E-mentoring-and-novice-teachers-professional-development-Program-design-and-critical-success-factors.pdf
- Spanorriga, C., Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2018). *E-mentoring and novice teachers' professional development: Program design and critical success factors*. Paper presented at the EdMedia+ Innovate Learning
- Sparks, J. (2020). An investigation of new teacher mentorship. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 7, 42-50. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1327512.pdf>
- Spratt, J. and Florian, L. (2014), Developing and using a framework for gauging the use of inclusive pedagogy by new and experienced teachers, *Measuring Inclusive Education (International Perspectives on Inclusive Education*, Vol. 3), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 263-278. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620140000003029>
- Staiculescu, C., Richiteanu Nastase, E. R., & Paduraru, M. E. (2022). Professional insertion of beginning teachers through e-mentoring strategies. *European Proceedings of Educational Sciences*, EDU WORLD 2022: Edu World International Conference Education Facing Contemporary World Issues. doi: 10.15405/epes.23045.67
- Stanulis, R. N., & Brondyk, S. K. (2013). Complexities involved in mentoring toward a high-leverage practice in the induction years. *Teachers College Record*, 115(10), 1-34. doi: 10.1177/0161468113115010
- Stanulis, R. N., Burrill, G., & Ames, K. T. (2007). Fitting in and learning to teach: Tensions in developing a vision for a university-based induction program for beginning teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(3), 135-147. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/23478998>
- Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers' ability to notice. *Journal of mathematics teacher education*, 11, 107-125. doi: 10.1007/s10857-007-9063-7
- Stewart, V. (2012). *A world-class education: learning from international models of excellence and innovation*. Association for Supervision of Curriculum Development.

- Stough, L. M., Montague, M. L., Landmark, L. J., & Williams-Diehm, K. (2015). Persistent classroom management training needs of experienced teachers. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(5), 36–48. doi: <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i5.13784>
- Strong M. A. (2009). *Effective teacher induction and mentoring: Assessing the evidence*. New York, NY: Teachers College Press.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45. doi: 10.1016/j.tate.2014.06.002
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23-50. doi: 10.1300/J019v24n01_03
- Tahir, L.M., Said, M.N., Ahmad, R.B., Daud, K.B., Sumitono, B., & Yusoff, S.M. (2014). Exploring the induction program for novice teachers. *Life Science Journal*, 11, 394-397. doi: 10.7537/marslsj110814.52
- Tal, T. & Argaman, S. (2005). Characteristics and difficulties of teachers who mentor environmental inquiry projects. *Research in Science Education*, 35(4), 363-394. doi: 10.1007/s11165-004-8163-y
- Taner, G., & Karaman, M. C. (2013). A meta synthesis of research on foreign language teacher identity in turkey: implications for teacher education. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 63–76. Erişim adresi: <http://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/91>
- Tarone, E., & Allwright, D. (2005). Second language teacher learning and student second language learning: Shaping the knowledge base. In D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education: International perspectives* (pp. 5-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tawalbeh, T. I. (2020). Mentoring experience at university level: EFL mentees' perceptions and suggestions. *International Journal of Higher Education*, 10(1), 41-54. doi: 10.5430/ijhe.v10n1p41
- TDK (2021). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- Theelen, H. & Breukelen, D. V. (2022). The didactic and pedagogical design of e-learning in higher education: a systematic literature review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(5), 1286-1303. doi: 10.1111/jcal.12705
- Toom, A., & Husu, J. (2016). Finnish teachers as ‘makers of the many’: Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. In *Miracle of education* (pp. 41-55). Brill.

- Trentin, G. (2001). Designing online education courses. *Computers in the Schools*, 17(3-4), 47-66. doi:10.1300/J025v17n03_04
- Tsang, K. K., & Jiang, L. (2018). Sociological understandings of teachers' emotions in second language classrooms in the context of education/curricular reforms: Directions for future research. In J. de Dios Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education* (pp. 73-89). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-75438-3_5
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805. doi: 10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003.
- Tsui, A. B. M. (2007). The complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41, 657-680. doi:10.1002/j.1545-7249.2007.tb00098.x
- Türkmen, G. N. (2023). The Intersection of Burnout and Identity in Novice Private School English Teachers. *International Journal of Educational Researchers (IJERs)*, 14(3). doi: 10.29329/ijer.2023.595.1
- Turocy, P. S. (2015). The impact of instructor expertise and competency on student learning and strategies for improvement. *Athletic Training Education Journal*, 10(4), 328-331. doi: 10.4085/1004328
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. doi:10.1007/s11618-011-0175-6
- Tynjälä, p., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. In p. tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (eds.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (pp. 73-88). Amsterdam: Elsevier.
- Ulubey, Ö. (2018). Aday öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi [The evaluation of the training program for candidate teachers]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 480-502. Erişim adresi: <https://hdl.handle.net/20.500.12809/5452>
- Ulubey, Ö. (2018). Evaluation of novice teacher training programs in Turkey. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 33(3), 413-428. doi: [10.16986/HUJE.2017031014](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031014)
- Ünver, G. (2019). A Booster for Turkish Novice Teachers: Reflective Teaching. In In M. Öztürk, & P. Hoard (Ed.), *Examining the Teacher Induction Process in Contemporary Education Systems* (pp. 84-111). IGI Global.

- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. doi: 10.3102/00346543054002143
- Veenman, S., Voeten, M., & Lem, P. (1987). Classroom time and achievement in mixed age classes. *Educational Studies*, 13(1), 75-89. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/23869255>
- Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: lessons from the field. *Journal of Education and Training*, 46, 326-334. doi: 10.1108/00400910410555231
- Vygotsky, L. S. (1980). Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard university press*. shorturl.at/elsy7
- Walker, J. (2011). Being professional in english language teaching services: a delphic panel study. *Quality Assurance in Education*, 19(4), 307-334. . doi: 10.1108/09684881111170050
- Walker, J. E., Shea, T. M., & Bauer, A. M. (2004). *Behavior management: A practical approach for educators*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Wang, A.H., Coleman, A.B. Coley, R. J. , Phelps R.P. (2003) *Preparing Teachers around the World*. Princeton: NJ: ETS.
- Watson, M. S., & Battistich, V. (2006). Building and sustaining caring communities. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management*: (pp. 253–279). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Watson, M., & Battistich, V. (2013). Building and sustaining caring communities. In *Handbook of classroom management* (pp. 263-290). Routledge.
- Weinstein, C. S. (1999). Reflectiona on best practices and promising programs: Beyond assertive classroom discipline. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn and Bacon.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38. doi: 10.1177/0022487103259812
- Weiss, E. M., & Weiss, S. G. (1999). Beginning Teacher Induction. *ERIC Digest*. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436487.pdf>.

- Whisnant, E., Elliott, K. & Pynchon, S. (2005). *A Review of Literature on Beginning Teacher Induction*. Prepared for the Center for Strengthening the Teaching Profession. Erişim adresi: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/95949303/A_Review_of_Literature-libre.pdf?1671340105=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DA_review_of_literature_on_beginning_teacher.pdf&Expires=1739350906&Signature=EKLHy0XV9FvPEuJEEpBQBTjjUgru7jTtu~i3MYxxgoMxfyaqhoKOWKIgWRcG5g4sYlTR1OXR2GALGWTslBiGjtrIVYhN6EwbVULsOLSYGrC62afxVKGNNittsibNNuHElVC3y3~WWWDpMpPeSZt1WSN8FNAOhQ4YoQf-fZD6TJGQciGOEc7W8m1pGD1LRyebeTROrpFBhwsREgbIGInH40uf3qaGqW68CS1laY0yciC2FTyyX8LNSikrN0Mh8UPlv080BmP-RRkzxT7MZfDkmBcai2BmYR4HZTZT1-zI1YLwO8BNLgQiUuwoJ818xv5f~6DHOa-J1DoS8ts8Ab~BZw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- White, M., & Mason, C. Y. (2006). Components of a successful mentoring program for beginning special education teachers: Perspectives from new teachers and mentors. *Teacher Education and Special Education*, 29(3), 191-201. doi: 10.1177/088840640602900305
- Whitehead, J., & Fitzgerald, B. (2006). Professional learning through a generative approach to mentoring: Lessons from a training school partnership and their wider implications. *Journal of Education for Teaching*, 32(1), 37-52. doi: 10.1080/02607470500510951
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of educational research*, 68(2), 130-178. doi: 10.3102/00346543068002130
- Widiati, U., Suryati, N., & Hayati, N. (2018). Unraveling the challenges of Indonesian novice teachers of English. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 621-629 doi: 10.17509/ijal.v7i3.9824
- Wilbanks, J. E. (2014). E-mentoring: Examining the feasibility of electronic, online, or distance mentoring. *Journal of higher education theory and practice*, 14(5), 24. Erişim adresi: http://www.na-businesspress.com/JHETP/WilbanksJE_Web14_5_.pdf
- Wolff, C. E., van den Bogert, N., Jarodzka, H., & Boshuizen, H. P. A. (2015). Keeping an Eye on Learning: Differences Between Expert and Novice Teachers' Representations of Classroom Management Events. *Journal of Teacher Education*, 66(1), 68-85. doi: 10.1177/0022487114549810
- Wong, H. (2001) Mentoring can't do it all, *Education Week*, 20:43, pp. 46, 50. doi: 10.2307/3211205
- Wong, H. K., Britton, T., & Ganser, T. (2005). What the world can teach us about new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 86(5), 379e384. doi: 10.1177/003172170508600509

- Wood, E. D. (2007). *E-mentoring as a means to develop and retain expatriate managers*. International Research Conference in the Americas of the Academy of Human Resource Development (Indianapolis, IN, Feb 28- Mar 4, 2007). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504860.pdf>
- Worthy, J. (2005) *It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(3), 379-398. doi: 10.1080/09518390500082699
- Wu, C., Liu, Y., & Li, J. (2019). learning to teach during novice years: a case study on an elementary school in Xi'an, China. In M. Öztürk, & P. Hoard (Ed.), *Examining the Teacher Induction Process in Contemporary Education Systems* (pp. 1-35). IGI Global. doi: 10.4018/978-1-5225-5228-4.ch001
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22(2), 113-131 doi: 10.1080/10476210.2011.567838
- Wyatt, M. (2018). Language teachers' self-efficacy beliefs: A review of the literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 43(4), 92-120. doi: 10.14221/ajte.2018v43n4.6
- Yaylı, D. (2018). Mentor support to pre-service teachers on theory-practice gap in practicum: An online practice. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 590-601. doi: 10.17556/erziefd.484594
- Yazan, B. (2016). Early career EFL teachers' instructional challenges/Kariyerlerinin Başındaki İngilizce Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Öğretim Zorlukları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 194-220. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/26699/280886>
- Yetkiner, A. (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yirci, R. (2017). The evaluation of the new ing program for novice teachers according to their perceptions. *Pedagogika*, 67(4), 87-96. doi: 10.15823/p.2017.18
- Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54. doi: 10.19128/turje.348273
- Youngs, P. (2007). How elementary principals' beliefs and actions influence new teachers' experiences. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 101-137. doi: 10.1177/0013161X06293629
- Yükseköğretim Kurulu. (2024) *Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üreten Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/2024/yapay-zeka-kullanimina-dair-etik-rehber.pdf>

- Zakaria, S., Saidin, N., & Mohamad, R. (2016). Issues among novice teachers in Malaysia. *Proceedings of the Icecrs*, 1(1). doi:10.21070/picecrs.v1i1.564
- Zhang, Y. (2023). *Non-native English-speaking, English as a second language teachers' multilevel experiences and professional identity development: a multiple-case study* (Unpublished Doctoral dissertation) Northern Arizona University, Arizona, America.
- Zimon, C. J. (2024). *Let's talk about it: Supporting novice teachers through virtual conversation spaces* (Order No. 31140445). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2986470833). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/let-s-talk-about-supporting-novice-teachers/docview/2986470833/se-2>
- Zuljan, M. V., & Požarnik, B. M. (2014). Induction and early-career support of teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192-205. doi: 10.1111/ejed.12080



EK 1. Ankara Üniversitesi Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 13/03/2023

Toplantı Sayısı : 07

Karar Sayısı : 81

81- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi doktora öğrencisi **Alev ELMALI ÖZSARAY**'ın "Aday Öğretmenlik Sürecinde İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Bir E-Mentorluk Programı Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili 14.02.2023 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Fakültesi doktora öğrencisi **Alev ELMALI ÖZSARAY**'ın "Aday Öğretmenlik Sürecinde İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Bir E-Mentorluk Programı Önerisi" başlıklı tezi ile ilgili araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR

13/03/2023



EK 2. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-77710723
Konu : Araştırma İzni

07.06.2023

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 30.05.2023 tarihli ve 940773 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Alev ELMALI ÖZSARAY'ın "**Aday Öğretmenlik Sürecinde İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Bir E-Mentorluk Programı Önerisi**" konulu çalışması kapsamında ilimize bağlı okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (9 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Ankara Üniversitesi

Bilgi:
B Planı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet mah. Alparslan Türkeş cad. no:4 (Ek Hizmet Binası AR-GE)

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Yenimahalle

Bilgi için: Aysun AKDEMİR

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Unvan : Memur

E-Posta: isticat06@meb.gov.tr

İnternet Adresi:

Faks:

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **f702-3c46-3161-ae07-c046** kodu ile teyit edilebilir.

E-MENTÖRLÜK PROGRAMI

SINIF YÖNETİMİ MODÜLÜ



MESLEĞİNİN İLK 3 YILINDA OLAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNE DAVET!

İngilizce öğretmenleri için tasarlanan bu modül İngilizce dil sınıflarında sınıfın yönetimiyle ilgili zorlukları ve olanakları tanımlamak ve etkili bir sınıf yönetimi ile dil sınıflarında öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılacak gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikleri öğretmeyi hedeflemektedir.

- Programı başarıyla tamamlayan öğretmenlerimize katılım belgesi düzenlenecektir.

Katılım için:



Planlanan Tarihler
7 EKİM 2024 - 15 KASIM 2024

EK 4. İhtiyaç Analizi Aşaması Odak Grup Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI		
1.	Cinsiyet: _____	
	Yaş: _____	
	Görev Yapılan Okul Türü: İlkokul Ortaokul Lise	
	Görev Yapılan Yerleşim Türü: _____ il / ilçe / kasaba / köy	
	Mezun Olunan Üniversite: _____	
	Mezun Olunan Bölüm: _____	
	(Formasyon eğitimi alıp almadığı _____ ?	
	Mezuniyet Yılı: _____	
Göreve Başlama Yılı: _____		
MESLEKİ BİLGİ	Alan Bilgisi	2. Görev yaptığınız kademede etkili bir dil dersi yürütme açısından İngilizce dil yeterliğinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız? <i>Alternatif:</i> Kendinizi dil yeterliğiniz açısından değerlendirdiğinizde güçlü ve zayıf bulduğunuz yönleriniz nelerdir? <i>İngilizce gramer, dinleme, konuşma, okuma, yazma</i>
	Alan Eğitimi Bilgisi	3. İngilizce öğretim programında kendinizi yetkin hissettiğiniz ve uygulanması sırasında desteğe ihtiyaç duyduğunuz boyutlar nelerdir? <i>Amaçlarını anlamada, içerik boyutu, yöntem teknik</i>
	Mevzuat Bilgisi	4. Öğretmenlik mesleğindeki görev, sorumluluk ve haklarınıza ilişkin yasa ve yönetmelikler konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Güçlü olduğunuz ve gelişmeye açık olan yönlerinizi örnek vererek açıklayınız.
MESLEKİ BECERİ	Öğretim Süreçlerini Etkili Biçimde Planlama	5. Etkili bir dil öğretim planı hazırlama konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız? <i>Zamana, şarta uygun planlama, esnek planlama, milli manevi değerlere ve kültüre uygun, güvenli</i>

MESLEKİ BECERİ	Öğrenme Ortamları Oluşturma-Öğretimin Yönetimi	6. Etkili öğrenme ortamları oluşturma konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Güçlü olan ve gelişmeye açık olan yönlerinizin neler olduğunu örnek vererek açıklayınız. a. Sınıf yönetimi b. Zaman yönetimi c. Etkili iletişim d. Üst düzey bilişsel becerileri geliştirme e. Materyal kullanımı f. Bilgi iletişim teknolojilerini kullanma g. Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışma
	Ölçme-Değerlendirme	7. Öğrenmeyi izleme ve değerlendirme açısından kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konudaki gelişmeye açık ve güçlü olan yönlerinizi örnek vererek açıklayınız. a. Ölçme araçları hazırlama b. İzleme ve değerlendirme sonuçlarını öğretime yansıtma c. İzleme ve değerlendirme sonucunda yapıcı ve doğru geri bildirimler verme
UYUM	İletişim	8. İletişim konusuna geçmek istiyorum. Diğer paydaşlarla iletişim konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? <i>yardım alabilme</i> <i>velilerle iletişim kurma</i> <i>zümre</i> <i>okul idarecileri</i>
	Okula ve Çevresine Uyum	9. Okul ve okul çevresine uyum konusunda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? <i>okulun fiziki imkanları</i> <i>okulun sosyal çevresi</i> <i>kültürel uyumsuzluk</i>
DİĞER		10. Adaylık sürecinde iyi bir mesleki gelişim programı neleri içermeli ve nasıl tasarlanmalıdır? <i>ihtiyaç duyduğunuz eğitim alanları</i> <i>Bu eğitimin nasıl verilebileceği</i> <i>Çevrimiçi bir eğitim olsa özellikle hangi alanlarda destek almak isterdiniz?</i>

EK 5. Aday Öğretmenlerin Karşılaştığı Güçlükler Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, aday İngilizce öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin aşılmasına yönelik bir program geliştirme çalışmasıdır. Toplanacak veriler sadece bilimsel amaçlarla kişi adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Bu anketi tamamlamak 10-15 dakika sürmektedir.

Zaman ayırarak araştırmaya sağladığınız katkı ve gösterdiğiniz duyarlık için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Öğr. Gör. Alev Elmalı Özсарay
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

DEMOGRAFİK BİLGİLER				
Cinsiyet :	Kadın	Erkek	Belirtmek istemiyorum	
Yaş:				
Görev Yapılan Okul Türü:	İlkokul	Ortaokul	Lise	
Görev Yapılan Yerleşim Türü:	il	ilçe	kasaba	köy
Mezun Olunan Üniversite:				
Mezun Olunan Bölüm:				
Formasyon eğitimi aldınız mı?	evet		hayır	
Mezuniyet Yılı:				
Göreve Başlama Yılı:	2022	2021	2020	2019

Açıklama: Aşağıda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaşabileceklerine işaret eden bazı ifadelere yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen durumları **mesleğin ilk yılında ne düzeyde yaşadığınızı** düşünerek sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız. (1: hiç zorlanmadım – 5: tamamen zorlandım.)

			Anket Soruları	1	2	3	4	5
MESLEKİ BİLGİ	Alan Bilgisi	1.	Genel İngilizce bilgimin yetersizliği yüzünden					
		2.	İngilizce metinleri okurken					
		3.	İngilizce yazma becerim konusunda					
		4.	İngilizce dinleme metinlerini anlamada					
		5.	İngilizce konuşurken zorlanma					
	Alan Eğitimi Bilgisi	6.	İngilizce öğretimindeki temel kuram ve yaklaşımların öğretime yansımalarını yorumlamada					
		7.	İngilizce öğretim programını tüm öğeleriyle açıklayabilmede					
		8.	İngilizce öğretim programını uygularken öğretim materyallerinin yetersizliğinden					
		9.	İngilizce öğretim programını ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirebilme konusunda					
		10.	Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bildiklerimi öğretim süreçleri ile ilişkilendirebilmede					
		11.	İngilizce öğretiminde kullanılabilecek çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri güçlü ve zayıf yönlerini ifade etmede					
		12.	İngilizce öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini güçlü ve zayıf yönlerini ifade etmede					
	Mevzuat Bilgisi	13.	Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarımı açıklamada					
		14.	Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklamada					
		15.	Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirmede					
		16.	Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt etmede					

		17.	Öğretmenlik mesleğindeki görev, sorumluluk ve haklarına ilişkin yasa ve yönetmelikleri bilmede					
MESLEKİ BECERİ	Eğitim Öğretimi Planlama	18.	Ders planlarını İngilizce öğretim programına uygun olarak hazırlamada					
		19.	Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlamada					
		20.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlamada					
		21.	Öğretim sürecini planlarken millî ve manevî değerleri dikkate almada					
		22.	Planlama yaparken materyal seçme ve hazırlama noktasında					
		23.	Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenlemede					
	Öğrenme Ortamları Oluşturma	24.	Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlama konusunda					
		25.	İngilizce öğretim programındaki kazanımları öğrencilerin hazırbulunuşluklarına göre uyarlamada					
		26.	Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemede					
		27.	Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenlemede					
		28.	Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlamada					
		29.	Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturmada					
		30.	Öğrencilerin millî ve manevî değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturmada					
		31.	Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanmada					
		32.	Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmede					
		33.	Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate almada					
		34.	Öğrencilerin İngilizceyi kullanmak için düşük motivasyonunu ve					

			İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlarını yönetmede					
		35.	Öğrencilerin dikkatini çekmede					
		36.	Etkili öğrenmeyi gerçekleştirmek için kazanımlara uygun çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri etkin kullanmada					
		37.	Kazanımlara uygun çeşitli araç, gereç ve materyalleri etkin kullanmada					
		38.	Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş etmede					
		39.	Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede					
		40.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre öğretimi farklılaştırmada					
		41.	Kazanımlara uygun öğretim teknolojileri kullanımı konusunda					
	Ölçme ve Değerlendirme	42.	Farklı dil becerilerine ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama ve kullanma konusunda					
		43.	Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanımında					
		44.	Objektif ve adil olarak ölçme ve değerlendirme yapmada					
		45.	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verme konusunda					
		46.	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenlemede					
TUTUM ve DEĞERLER	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	47.	Çocuk ve insan haklarını gözetmede					
		48.	Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olmada					
		49.	Millî ve manevî değerlerin alanına yansımalarını yorumlamada					
		50.	Öğrencilerin millî ve manevî değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmada					
		51.	Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasında					
	Uyum	71.	Sosyo kültürel yapıya uyum sağlamakta					

Açıklama: Aşağıda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden bazı davranış ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen ifadelere ne düzeyde katıldığınızı sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alarak belirtiniz.

Lütfen, hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. (1: hiç katılmıyorum; 5 : kesinlikle katılıyorum.)

			Anket Soruları	1	2	3	4	5
TUTUM ve DEĞERLER	Öğrenciye Yaklaşım	52.	Her öğrenciye insan ve birey olarak değer veririm.					
		53.	Her öğrencinin öğrenebileceğini savunurum.					
		54.	Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yaparım.					
		55.	Tutum ve davranışlarımla öğrencilere rol-model olurum.					
	İletişim ve İşbirliği	56.	Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanırım.					
		57.	Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösteririm.					
		58.	İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alırım.					
		59.	Meslektaşlarımla bilgi ve deneyim paylaşımına açığım.					
		60.	Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparım.					
		61.	Etkili dil öğretimini sağlamak için diğer paydaşlardan yardım alma noktasında					
		62.	Danışman öğretmenimle iletişim kurmak zor. / Danışman öğretmenim bana yeterli destek sağlamamaktadır.					
		63.	Okul idarecileri ile iletişim kurmakta problem yaşıyorum.					
		64.	Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılırım.					
	Kişisel ve Mesleki Gelişim	65.	Mesleğimi severek ve isteyerek yaparım.					
		66.	Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden yararlanarak öz değerlendirme yaparım.					
		67.	Kişisel ve meslekî yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunurum. / Mesleki gelişim fırsatlarına erişimin olmaması beni zorlar. / Hizmet içi eğitim eksikliği yaşıyorum.					
		68.	Oryantasyon programlarının yetersizliği yüzünden problemler yaşıyorum.					
		69.	Meslekî etik ve ilkelere uyarak meslekî bağlılık ve saygınlığımı korurum.					
		70.	Türkiye ve dünya gündemini takip ederim.					

EK 6. E-mentörlük Programı Sınıf Yönetimi Modülü Kazanımları Uzman Görüş Formu

Aday İngilizce öğretmenleri için tasarlanan bu modül İngilizce dil sınıflarında sınıfın yönetimiyle ilgili zorlukları ve olanakları tanımlamak ve etkili bir sınıf yönetimi ile dil sınıflarında öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılabilecek gerekli bilgi, beceri ve yetkinlikleri öğretmeyi hedeflemektedir.

Bu modül sonunda aday İngilizce öğretmenleri

Kazanım	Uygun	Uygun Değil	Değerlendirmeler
1. dil pratiğini ve iletişimi teşvik etmek için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri analiz eder. (analiz- kavramsal bilgi) a. davranışçı yaklaşımlar b. tepkisel c. önlemsel d. gelişimsel e. bütünsel			
2. olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için çeşitli stratejileri keşfeder. (analiz- üstbilişsel bilgi) a. İngilizce öğrenenlerle olumlu ilişkiler kurmak b. sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmek için stratejiler belirlemek c. zorlu davranışlarla ve disiplin problemleri ile baş etme			
3. sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için sınıfın fiziksel düzenlenmesine yönelik stratejilere ilişkin çıkarımlarda bulunur. (analiz-kavramsal bilgi) a. çeşitli fiziksel düzenleme teknikleri b. yerleşim düzeni c. öğretmenin yeri			
4. dil edinimini ve gelişimini teşvik eden destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir. (yaratma- üstbilişsel bilgi) a. kalabalık sınıflarla çalışma ▪ eşleştirme ve grup çalışmaları • etkili grup çalışması etkinlikleri - yapılandırma			

○ gruplama teknikleri • eşleştirme çalışmalarını yapılandırma b. farklı seviyelerden öğrencilerle çalışma ▪ öğrenciler arasındaki farklı dil yeterlilik seviyelerini tanıma ve ele alma c. potansiyel zorlukları (çok kültürlü ortamlar, yoksulluk, mülteci öğrencilerin bulunduğu ortamlar, deprem gibi doğal afetler) yönetirken akran etkileşimlerini ve işbirlikçi projeleri kolaylaştırmak			
5. etkili bir öğretmen kimliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar. (değerlendirme-üst bilişsel bilgi) a. öğretmen rolleri ▪ bir rehber olarak öğretmen b. öğrencilerle etkili iletişim ▪ sesi doğru kullanma • ses tonu, vurgu ▪ vücut dilini doğru kullanma • jest ve mimikler c. öğrenciye soru sorma, cesaretlendirme, geri bildirim verme (üst düzey düşünme becerileri ile ilgili)			
6. zaman yönetiminin önemini açıklar. (değerlendirme – kavramsal bilgi) a. dil dersleri bağlamında zaman yönetimi kavramı b. etkili zaman yönetiminin öğrenci öğrenmesine etkisi a. derse hazırlık ve giriş c. geçişleri sorunsuz bir şekilde yönetme			

ÖĞRETME - ÖĞRENME SÜREÇLERİ İÇİN PLANLANAN ETKİNLİKLERE YÖNELİK GÖRÜŞLER			
Kazanım 1. dil pratiğini ve iletişimi teşvik etmek için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri analiz eder. (analiz- kavramsal bilgi)			
	Uygun	Uygun Değil	Değerlendirmeler
Etkinlik 1			
Etkinlik 2			
Etkinlik 3			
Etkinlik 4			
Kazanım 2. olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için çeşitli stratejileri keşfeder. (analiz- üstbilişsel bilgi)			
	Uygun	Uygun Değil	Değerlendirmeler
Etkinlik 5			
Etkinlik 6			
Etkinlik 7			
Etkinlik 8			
Etkinlik 9			
Kazanım 3. sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için sınıfın fiziksel düzenlenmesine yönelik stratejilere ilişkin çıkarımlarda bulunur. (analiz-kavramsal bilgi)			
	Uygun	Uygun Değil	Değerlendirmeler
Etkinlik 10			
Etkinlik 11			
Etkinlik 12			
Kazanım 4. dil edinimini ve gelişimini teşvik eden destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir. (yaratma- üstbilişsel bilgi)			
	Uygun	Uygun Değil	Değerlendirmeler
Etkinlik 13			
Etkinlik 14			
Etkinlik 15			
Etkinlik 16			
Kazanım 5. etkili bir öğretmen kimliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar. (değerlendirme-üst bilişsel bilgi)			
	Uygun	Uygun Değil	Değerlendirmeler
Etkinlik 17			
Etkinlik 18			
Etkinlik 19			
Kazanım 6. zaman yönetiminin önemini açıklar. (değerlendirme – kavramsal bilgi)			
	Uygun	Uygun Değil	Değerlendirmeler
Etkinlik 20			
Etkinlik 21			
Etkinlik 22			

EK 7. Sınıf Yönetimi Modülü E-mentörlük Programı Kazanımlar

Sınıf Yönetimi Modülü Kazanımlar

Aday İngilizce öğretmenleri;

KAZANIM	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	BİLGİ BİRİKİMİ BOYUTU
1) etkili öğretimi sağlamak için sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri ayırt eder.	analiz	kavramsal bilgi
2) olumlu bir sınıf iklimi yaratmak için çeşitli stratejileri keşfeder.	analiz	üst-bilişsel bilgi
3) sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması ve sürdürülmesi için sınıfın fiziksel düzenlenmesine yönelik stratejilere ilişkin çıkarımlarda bulunur.	analiz	kavramsal bilgi
4) destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf kültürü oluşturmak için çözüm önerileri geliştirir.	yaratma	üst-bilişsel bilgi
5) etkili bir öğretmen liderliği oluşturma yolunda gerekli stratejileri yorumlar.	değerlendirme	üst-bilişsel bilgi
6) zaman yönetiminin önemini açıklar.	değerlendirme	kavramsal bilgi

EK 8. Sınıf Yönetimi Modülü E-mentörlük Programı

Sınıf Yönetimi Modülü E-mentörlük Programı Uygulama İlkeleri

- E-mentörlük sürecinde etkileşim temel bir bileşen olmalı, mentörler ve öğretmen adayları arasında aktif katılımı teşvik etmelidir. Katılımcılar mentörlerle ve akranlarıyla sürekli iletişim kurmalı, mesleki deneyimlerini paylaşmalı ve yapıcı geri bildirim almalıdır. Mentörler ve mentiler arasında anlamlı etkileşimleri kolaylaştırmak için şeffaf ve güvenilir bir iletişim ortamının oluşturulması şarttır.
- Yapılandırılmış tartışmalar ve grup projeleri de dahil olmak üzere iş birliğine dayalı öğrenme faaliyetleri, katılımı ve bilgi paylaşımını artırmak için teşvik edilmelidir.
- E-mentörlüğün dijital platformlar üzerinden yürütüldüğü göz önünde bulundurulduğunda, program hem zaman hem de yer açısından esneklik sunmalıdır. Farklı zaman dilimlerindeki katılımcılara uyum sağlamak için, eğitim materyalleri seçilen platform üzerinde katılımcılarla paylaşılmalı ve asenkron iletişim fırsatları entegre edilmelidir.
- Öğrenme-öğretme sürecinin tasarımı, eşzamanlı ve eş zamansız etkileşimler arasında optimum bir denge sağlamak için katılımcıların profillerini, öğrenme bağlamlarını ve teknolojik altyapıyı dikkate almalıdır.
- Mentörlük süreci, öğretmen adaylarının bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır. Katılımcıların deneyim düzeyleri, yetkinlikleri ve gelişim gerektiren alanlarına göre kişiselleştirilmiş destek sağlanmalıdır.
- Katılımcıların ilerlemesini izlemek için sistematik bir geri bildirim mekanizması uygulanmalıdır. Mentörler, mentilerin mesleki gelişimini kolaylaştırmak için biçimlendirici geri bildirim sunmalı ve program öz değerlendirme araçlarını, yansıtıcı uygulama araçlarını ve mentör değerlendirmelerini içermelidir. Sürekli bir geri bildirim döngüsünün oluşturulması, öğrenme deneyimini geliştirecek ve programın iyileştirilmesine katkıda bulunacaktır.
- E-mentörlük için kullanılan dijital platformlar kullanıcı dostu olmalı, teknik aksaklıkları en aza indirmeli ve öğretim sürecini desteklemek için çeşitli multimedya kaynaklarını entegre etmelidir. Teknolojik araçların etkin kullanımı

programın etkinliğini artıracaktır, ancak potansiyel teknolojik sınırlamaları hafifletmek için alternatif çözümler araştırılmalıdır.

- Çevrimiçi etkileşimlerin gizliliğinin sağlanması, katılımcıların profesyonel tartışmalara katılırken kendilerini rahat hissettikleri güvenli bir öğrenme ortamının teşvik edilmesi için çok önemlidir. Ayrıca, katılımcılar kendi kendilerine düşünmeye ve mesleki yeterliliklerini değerlendirmeye teşvik edilmelidir. Anonim yanıtlar, anonim yansıtıcı faaliyetler bu süreci kolaylaştırabilir.
- E-mentörler kolaylaştırıcı bir rol benimsemeli, sadece bilgi aktarmak yerine mentileri daha derin pedagojik anlayışa yönlendirmelidir. Eleştirel düşünmeyi teşvik edecek ve pedagojik farkındalığı artıracak faaliyetler e-mentörlük sürecine dahil edilmelidir.
- Program, öğretmen adaylarının akran öğrenimi gerçekleştirdiği bir mesleki öğrenme topluluğu kurmalıdır. Grup tartışmaları, ortak projeler ve interaktif forumlar gibi iş birliğine dayalı faaliyetler bu topluluğun gelişimine katkıda bulunabilir.
- Eğitim içeriği uygulama odaklı olmalı, sınıf yönetimine yönelik çağdaş ve araştırmaya dayalı yaklaşımları içermelidir. Gerçek dünyadan sınıf senaryoları, vaka çalışmaları ve simülasyonlar, güncel eğitim sorunlarına uygunluğu sağlamak için öğretim programına dahil edilmelidir. Ayrıca, program materyalleri katılımcıların gelişen ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde periyodik olarak gözden geçirilmelidir.
- Programın etkinliğinin sürekli olarak değerlendirilmesi zorunludur. Katılımcı geri bildirimlerinin veriye dayalı analizi, programın dinamik kalmasını ve ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarına yanıt vermesini sağlayarak gerekli değişiklikleri bildirmelidir.

KAZANIM	MODÜL	KONU - KAPSAM	TAKSONOMİK DÜZEY	ÖĞRETME -ÖĞRENME SÜREÇLERİ	EĞİTİM TEKNOLOJİLERİ- ARAÇ ve GEREÇLER	DEĞERLENDİRME
1	SINIF YÖNETİMİ	sınıf yönetimine ilişkin yaklaşım ve modeller a. davranışçı yaklaşımlar b. tepkisel c. önlemsel d. gelişimsel e. bütünsel	analiz- kavramsal bilgi	Etkinlik 1 Konuya giriş (Sınıf Yönetiminde Yaklaşımlar videosu) videosunun izlenmesi Etkinlik 2 Sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modelleri içeren sununun paylaşıldığı webinar Etkinlik 3 E-mentörlük programı kapsamında tartışma panoları üzerinden sanal gruplar aracılığıyla verilen örnek durumlara verilen yaklaşıma göre öğretmen nasıl davranabilir konulu tartışma oluşturma.	• Web sitesi • Microsoft Teams • Video • Power Point Presentation • Metni sese dönüştürme • Video için resimlerin tasarımı	Değerlendirme A 3. etkinlik için rubrik Değerlendirme B yansıtıcı günlük yazılması
2	SINIF YÖNETİMİ	a) olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması a. kaygı, aşağılama, güven duyma, benlik saygısı, motivasyon	analiz- üstbilişsel bilgi	Etkinlik 4 Emekli bir İngilizce öğretmeni (Velittin Eylen) ile Pozitif sınıf iklimine giriş, Pozitif Sınıf ikliminin Özellikleri ve Öğrenenlerle	• Web sitesi • Microsoft Teams • Video •	Değerlendirme C Zorlu davranışlarla başa çıkma üzerinde sınıfta yaşadığınız bir olumsuz davranışa yönelik Sınıf Yönetimi Planı oluşturun.

		b) öğrencilerle etkili iletişim (kazanım 5in kapsamından 2. Kazanıma taşınmıştır.) öğretmen-öğrenci ilişkisi a. İngilizce öğrenenlerle olumlu ilişkiler kurmak b. sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmek için stratejiler belirlemek c. zorlu davranışlarla ve disiplin problemleri ile baş etme c) öğrenci-öğrenci ilişkisi d) ana dil ve hedef dilin kullanımı hedef dilin kullanımında aşamalılık		Olumlu İlişkiler Kurmak konularında bir söyleşi Etkinlik 5 Öğrencilerle Etkili İletişim videosunun izlenmesi Sınıf İçi İstenmeyen Davranışları Yönetmek için Stratejilerin Belirlenmesi konularında araştırmacı tarafından hazırlanan videoların izlenmesi Etkinlik 6 Kaynak kütüphanedeki okuma görevi Etkinlik 7 Örnek olaylar üzerinde forum aracılığıyla görüş bildirme ve tartışma grubu ve mentör geri bildirimi		(Mentöre gönderim ve mentör geri bildirimi) Değerlendirme D Okuma görevi için bilişsel test
3	SINIF YÖNETİMİ	a. çeşitli fiziksel düzenleme teknikleri b. öğretmenin yeri	analiz-kavramsal bilgi	Etkinlik 8 Sınıfın fiziksel düzenlenmesi videosu Dönüşebilen sınıf düzenlenmesi videosu Etkinlik 9 Dünyadan örneklerle bakıp etkilendikleri sınıf düzenlerinin fotoğraflarını getirmeleri istenir. Bunlar üzerine bir buluşma, tartışma olacak.	• Web sitesi • Microsoft Teams • Video	Değerlendirme E Yansıtıcı düşünme

4	SINIF YÖNETİMİ	a. Çeşitliliğin olduğu sınıflarda çalışma ▪ Kalabalık sınıflarla çalışma etkili grup çalışması etkinlikleri yapılandırma ▪ çalışma d. potansiyel zorlukları (çok kültürlü ortamlar, yoksulluk, mülteci öğrencilerin bulunduğu ortamlar, deprem gibi doğal afetler) yönetme e. toplumsal cinsiyet ve dil öğretimi	yaratma-üstbilişsel bilgi	Etkinlik 10 Kapsayıcı bir sınıf yönetimi nedir videosu Kalabalık sınıflarla çalışma videosunun izlenmesi Çeşitlilik Konularının Ele Alınması videosunun izlenmesi Etkinlik 11 Kapsayıcı Etkinliklerin Kolaylaştırılması Podcastini dinleme Etkinlik 12 Kaynak kütüphaneden okuma görevi Toplumsal cinsiyet ve dil öğretimi	• Web sitesi • Microsoft Teams • Video	Değerlendirme F Kapsayıcı bir sınıf için hazırlanan ders planının paylaşımı
5	SINIF YÖNETİMİ	d) öğretmen rolleri e) öğretmen liderliği, mesleğe adanmışlık, öğretmen inançları	Değerlendirme-üst bilişsel bilgi	Etkinlik 13 Öğretmen rolleri videosunun izlenmesi Etkinlik 14 Kaynak kütüphanede yer alan kitap bölümünün okuma görevi	• Web sitesi • Microsoft Teams • Video	Değerlendirme G Gözlem görevi görev yaptıkları okuldaki/bölgedeki bir öğretmenin dersini gözlemleyip bu stratejiler açısından öğretmeni değerlendirme. Gözlem Formu

6	SINIF YÖNETİMİ	a. dil dersleri bağlamında zaman yönetimi kavramı b. etkili zaman yönetiminin öğrenci öğrenmesine etkisi c. etkinlikler arası geçişler ve ders hızının ayarlanması	değerlendirme – kavramsal bilgi	Etkinlik 15 Zaman yönetimi videosunun izlenmesi Etkinlik 16 20 dakikalık Ders planı hazırlama görevi Etkinlik 17 Bir başkasının hazırladığı planı derste uygulamaya Ders planı üzerine tartışmalar Etkinlik 18 Wright, T. (2005) <i>Classroom Management in Language Education (Research and Practice in Applied Linguistics)</i> - Palgrave Macmillan Chapter 10	• Web sitesi • Microsoft Teams • Video	Değerlendirme H Yansıtıcı Yazma etkinliği

EK 9. Çevrimiçi Toplantılara İlişkin Görseller

Ana Sayfa

Duyurular

Ödevler

Tartışmalar

Notlar

Katılımcılar

Sayfalar

Dosyalar

Dersler

Takvim

Gelen Kutusu

Geçmiş

Commons

Yardım

Ders Programı

Çıktılar

Değerlendirme Listeleri

Kısa sınavlar

Modüller

BigBlueButton

İşbirliğine Yönelik Çalışmalar

Attendance

New Analytics

Lucid (Whiteboard)

Ayarlar

☐

AE

4. hafta toplantısı hakkında

Tüm Bölümler

Değerli Öğretmenim, hafta içerikleri Canvas üzerinde yüklenmiştir. Geçen hafta atığımız mailde yazdıklarımızı henüz tamamlanma...

Yanıtla

Posted on: 11 Kas 2024 06:11

☐

AE

Öğrenenlerle Olumlu İlişkiler Kurmak Üzerine Söyleşi

Tüm Bölümler

Değerli Öğretmenim, Sınıf Yönetimi Modülü 2. hafta kazanımları kapsamında Emekli Öğretmen Sayın Velittin Eylene konuğumuz olacak...

Yanıtla

Posted on: 28 Eki 2024 08:27

☐

AE

1. Hafta içeriklerinin tamamlanması

Tüm Bölümler

Değerli Öğretmenim, Sınıf Yönetimi Modülü 1. hafta tamamlanmıştır. Tartışmalar kısmında cevaplanmayan yansıtıcı düşünme soruları i...

Yanıtla

Posted on: 27 Eki 2024 01:15

☐

AE

Webinar Katılım Linki -16.10.2024

Tüm Bölümler

Sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modeller webinar Webinar katılım için gerekli link: Alev Elmalı Özсарay adlı kullanıcı sizi pl...

Yanıtla

Posted on: 16 Eki 2024 06:12

☐

AE

Sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yaklaşım ve modeller webinar

Tüm Bölümler

Webinar katılım için gerekli link: Alev Elmalı Özсарay adlı kullanıcı sizi planlanmış Zoom toplantısına davet ediyor. Konu: Sınıf yöneti...

Yanıtla

Posted on: 14 Eki 2024 06:53

☐

AE

Program Tanıtım Toplantısı

Tüm Bölümler

Değerli öğretmenim, Programa katılım davetimize cevap verdiğiniz için çok teşekkür ederiz. Programa katılım ve program hakkında b...

Yanıtla

Posted on: 9 Eki 2024 04:33

338

EK 10. Asenkron İçeriğe İlişkin Görseller

Hesap

Kontrol Paneli

Dersler

Takvim

Gelen Kutusu

Geçmiş

Commons

Yardım

E-mentörlük > Tartışmalar > Yaklaşımlara İlişkin Yansıtıcı Düşünme ...

63 View as Student

When creating a reply, students will have the option to show their name and profile picture or remain anonymous. Your name and profile picture will be visible to all course members. Mentions have also been disabled.

Partially Anonymous Discussion

AE

ALEV ELMALI

YAZAR | ÖĞRETMEN

8 Replies

Created 9 Eki 2024 4:41 | Posted 9 Eki 2024 4:41 | Last edited 9 Eki 2024 5:46

Yaklaşımlara İlişkin Yansıtıcı Düşünme Sorusu-1

Sınıfta istenmeyen davranış olduğunda ---- yaklaşımının daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü ----.

Yanıtla

Anonymous zbfpw

28 Eki 2024 10:57

Sınıfta istenmeyen bir davranış olduğunda bütünsel yaklaşımın daha etkili olacağını düşünüyorum. Çünkü, hem eskilerden beri gelen davranışçı yaklaşımları hem de yenilikçi ve hümanist yaklaşımları kapsıyor. Eklektik de denebilir mi merak ediyorum.

Yanıtla

 |

Okunmadı olarak işaretle

Hesap

Kontrol Paneli

Dersler

Takvim

Gelen Kutusu

Geçmiş

Commons

Yardım

E-mentörlük > Tartışmalar > Kendi Sınıfta ...

63 View as Student

Lütfen, sınıf içinde karşılaştığınız bir sorunu kısa ve net bir şekilde yazınız. Bu sorun, olumlu sınıf iklimini bozan herhangi bir konu ile ilgili olabilir. Amacımız, sizin gerçek deneyimlerinizden yola çıkarak çözüm yolları geliştirmek.

Yanıtla

SK

6 Kas 2024 7:46

Karşı cinsten arkadaşlarına sürekli sözlü sataşma veya vurma veya dürtme gibi fiziksel temas şeklinde rahatsızlık veren bir çok erkek öğrencim var. Bu durum sınıf yönetiminde kontrolü kaybetmeme ilave olarak duygusal kontrolü de kaybetmeme sebep oluyor.

Yanıtla

 |

Okunmadı olarak işaretle

M

5 Kas 2024 12:03 | Last edited 10 Kas 2024 9:58 | Last reply 11 Kas 2024 11:33

[View History](#)

Özel bir kurumda ilköğretim 3.sınıf öğrencileriyle çalışıyordum. Öğrencilerden biri her ders sürekli olarak İngilizce dersinden nefret ettiğini, İngilizce öğrenmeyi gereksiz bulduğundan yakınıyordu. Öğrencinin bu tutumuna karşı nasıl bir davranış sergileyeceğim konusunda tereddüt yaşadım.

339

Ana Sayfa

Duyurular

Ödevler

Tartışmalar

Notlar

Katılımcılar

Sayfalar

Dersler

Takvim

Gelen Kutusu

Geçmiş

Commons

Yardım

Hesap

Kontrol Paneli

Dersler

Ders Programı

Çıktılar

Değerlendirme Listeleri

Kısa sınavlar

Modüller

BigBlueButton

İşbirliğine Yönelik Çalışmalar

Attendance

New Analytics

Lucid (Whiteboard)

Ayarlar

←

Aşağıdakilerden hangisi **High Teacher Control** yaklaşımlarından değildir?

- ☐ From Discipline to Community
- ☐ Behavior Modification
- ☐ Assertive Discipline
- ☐ Discipline without Stress



Soru 2

10 puan

Aşağıdakilerden hangisi **Low Teacher Control** yaklaşımlarından değildir?

- ☐ Assertive Discipline
- ☐ Congruent Communication
- ☐ From Discipline to Community
- ☐ Inner Discipline



Soru 3

10 puan

Yaklaşımları eşleştiriniz.

Inner Discipline

[Seçin]

Behaviour Modification

[Seçin]

EK 11. E-mentörlük Programına Yönelik Katılımcı Görüş Formu

E-MENTÖRLÜK PROGRAMI SINIF YÖNETİMİ MODÜLÜ KIRKPATRICK PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİNE GÖRE KATILIMCI GÖRÜŞ ALMA FORMU			
1. Katılım ve Memnuniyet (Düzey 1)			soru
1.	Programın kazanımları ihtiyaç ve beklentilerinizi karşılayacak şekilde tasarlanmış mıydı?	evet	hayır
2.	Programın içeriği, ihtiyaç ve beklentilerinizi karşılayacak şekilde tasarlanmış mıydı?	evet	hayır
3.	Programın içeriğine eklenmesi veya çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz konular var mı?	açık uçlu soru	
4.	Programın süresi sizin için uygun muydu?	evet	hayır
5.	Modül süresince diğer aday öğretmenler ve mentörle etkileşim kurma fırsatlarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu etkileşimlerin yeterliliği, kalitesi ve size sağladığı katkılar hakkında neler söyleyebilirsiniz?	açık uçlu soru	
6.	E-mentörlük platformu (Canvas) kullanımında herhangi bir zorlukla karşılaştınız mı? E-mentörlük programının düzenli yürütülmesi ve takibi ile ilgili herhangi bir aksaklık yaşandı mı?	evet	hayır
2. Öğrenme (Düzey 2)			
7.	E-mentörlük sürecinde yeni bilgi ve beceriler edinme fırsatı buldunuz mu?	evet	hayır
3. Davranış Değişikliği (Düzey 3)			
8.	Modülde öğrendiklerinizin, sınıfta karşılaştığınız yönetim problemlerine çözüm üretmede hangi düzeyde faydalı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu bilgilerin, sorunları ele alma ve çözme becerinize katkısı nasıl oldu?	açık uçlu soru	
4. Sonuçlar (Düzey 4)			
9.	Programda öğrendiklerinizi mesleki gelişiminize sağladığı katkı hakkında ne düşünüyorsunuz?	açık uçlu soru	
10.	Bu programı diğer aday öğretmenlere de tavsiye eder misiniz? Tavsiye ediyorsanız, bunun nedenlerini açıklayabilir misiniz?	açık uçlu soru	

EK 12. Sınıf Yönetimi Modülü Geliştirilirken Faydalanılan Kaynaklar

- Dörnyei, Z. (2005). *Second language acquisition research series*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dunn, O. (2014). *Introducing English to Young Children: Spoken Language*. Harper Collins UK.
- Emmer, E., Sabornie, E., & Evertson, C. M. (2006). *Classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- England, L., Kompram, G., & Kamhi-Stein, L. D. (2023). *English language teaching: Pathways of teaching and learning*. Routledge.
- Garton, S., & Copland, F. (Eds.). (2018). *Routledge handbooks in applied linguistics*. Routledge.
- Hill, J. (1985). *Practical techniques for language teaching*. Language Teaching Publications.
- Lewis, R. (2008). *The developmental management approach to classroom behaviour: Responding to individual needs*. Aust Council for Ed Research.
- Linse, C., & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. English as a Second Language.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.
- Renandya, W. A. (2012). Teacher roles in EIL. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(2), 65–80.
- Sabornie, E. J., & Espelage, D. L. (Eds.). (2023). *Handbook of classroom management* (3rd ed.). Routledge.
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Macmillan.
- Shindler, J. (2009). *Transformative classroom management: Positive strategies to engage all students and promote a psychology of success*. Jossey-Bass.
- Sida-Nicholls, K. (2012). *What if it happens in my classroom?* Taylor & Francis Group.
- Wright, T. (2005). *Research and practice in applied linguistics*. Palgrave Macmillan.

BENZERLİK BİLDİRİMİ

‘Aday Öğretmenlik Sürecindeki İngilizce Öğretmenlerine Yönelik Bir E-Mentörlük Programı Önerisi’başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihal Tespit Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) ‘Yedi sözcükten daha az olan benzeşmeler’(2) ‘Kaynaklar’(3) ‘Doğrudan alıntılar’ve (4) ‘Lisansüstü tezim ile ilgili yapmış olduğum kendi yayınlarım ve yararlandığım mevzuat metinleri gibi kaynaklar’dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	: 11-Mar-2025
Gönderim Numarası	: 2563293801
Sayfa Sayısı	: 288
Sözcük Sayısı	: 68686
Karakter Sayısı	: 514446
Benzerlik Oranı	: % 5
Savunma Tarihi	: 14.02.2025

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihal Tespit Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin, tek bir kaynakla eşleşme oranının ise %2’den fazla olduğunun belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: Alev Elmalı Özсарay

Tarih: 11.03.2025

İmza:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Alev Elmalı Özсарay

E-Posta Adresi :

İş Deneyimi :

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Okutmanı	Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2011-2012
İngilizce Okutmanı	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2012-2014
Öğretim Görevlisi (İngilizce)	Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu	2014-Halen

Akademik Bilgiler

Öğrenim Durumu:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	İngilizce Öğretmenliği Bölümü	Hacettepe Üniversitesi	2007-2011
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2012-2016
Doktora	Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretim	Ankara Üniversitesi	2017 Şubat -2025

Yayınlar:

Elmalı Özсарay, A., & Eren, A. (2018). Achievement Emotions, Epistemic Curiosity, and Graded Performance of Undergraduate Students in English Preparatory Classes= İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin başarı duyguları, bilgiye yönelik merakı ve ders başarısı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 8(1), 39-58.doi: 10.31704/ijocis.2018.003

Erden, Ş., Özсарay, A. E., & Deniz, K. Z. (2022). Adolescents' Internet Addiction, Cyber Bullying, and Cyber Victimization in Terms of Various Variables. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 9(3).