Hacettepe Üniversitesi
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II

Bildiriler Kitabı

16–18 Mayıs 2010
Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-ANKARA

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi

ULUSLARARASI ÖĞRETMEN YETİŞTİRME POLİTİKALARI ve SORUNLARI SEMPOZYUMU II

16 – 18 Mayıs 2010
Beytepe, Ankara

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU (Dekan)
Doç. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU
Doç. Dr. Filiz BİLGE
Doç. Dr. Halil YURDUGÜL
Yrd. Doç. Dr. Canan YANIK
Yrd. Doç. Dr. Cemil AYDOĞDU
Dr. Mine Canan DURMUŞOĞLU
Araş. Gor. Turgay BAŞ
Araş. Gör. Selay ARKÜN

Sempozyum Sekreteryası

Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Prof. Dr. Haluk SORAN
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Prof. Dr. Gülsüm BASKAN
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN
Prof. Dr. İbrahim Yıldırım
Doç. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Dalım Çiğdem ÜNAL

Sempozyum Bilim Kurulu

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu (Dekan)
Prof. Dr. Yusif Memmedov (Rektör)
Prof. Dr. Petek Aşkar
Prof. Dr. Malik Cebrayilov
Prof. Dr. Özcan Demirel
Prof. Dr. Haluk Soran
Prof. Dr. Belma Tuğrul
Prof. Dr. Ayhan Yılmaz
Prof. Dr. Ayten Genç
Doç. Dr. Vugar Mehrabov

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliğiyle gerçekleştirilen Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu II'nin amacı, uluslar arası platformda öğretmen yetiştirme politika, program ve sorunlarını tartışmak, farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin deneyimleri paylaşmak ve öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesine katkıda bulunmaktır.

Programdaki temalar aşağıdaki şekildedir:

1- Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri
2- Öğretmen Yeterlikleri
3- Küreselleşen Dünya'da Öğretmen Yetiştirme
4- Öğretmen Yetiştirme Politikaları, Sorunları, Atamalar, Modeller
5- Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme
6- İlköğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme
7- Ortaöğretim Alanlarına Öğretmen Yetiştirme
8- Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme
9- Rehberlik ve Özel Eğitim
10 Hizmet İçi ve Hizmet Öncesi Eğitim
11- Öğretmen Yetiştirmede Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

İletişim:

Adres:	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II Sekreterliği 06800, Beytepe-ANKARA
Telefon	0(312) 297-68 20, 0(312) 297-68 21
Belgegeçer	0(312) 299-20 83
e-Posta Adresi	baku.kongre@hacettepe.edu.tr, baku.kongre@gmail.com
Web Adresi	http://www.bakukongre.hacettepe.edu.tr, http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/

Yayına Hazırlayanlar:

Doç. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU
Araş. Gör. Fatma BAYRAK
Araş. Gör. Çetin GÜLER
Araş. Gör. S. Guzin MAZMAN
Araş. Gör. Fatih ÖZDİNÇ

UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF PRACTICE TEACHERS IN TERMS OF MENTORSHIP SKILLS

Prof. Dr. Gönül Akçamete, Yrd. Doç. Dr. Berna Aslan, Prof. Dr. Çağlayan Dinçer
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özet

Öğretmen adayları mesleğe hazırlanırken ve meslekteki ilk yıllarında öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendilerine rehberlik yapabilecek nitelikte mentör öğretmene gereksinim duymaktadırlar. Bu desteği alamayan öğretmenlerin motivasyonları düşmekte, tükenmişlik yaşamakta ve bazıları mesleğinin daha ilk yıllarında meslekten ayrılmaktadırlar. Bu araştırmanın amacı, uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin öğretmen adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Öğretmenlik Uygulaması derslerine devam eden 202 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Mentörlük Becerileri Değerlendirme Aracı (MEBDA) kullanılmıştır. Mentörlük Becerileri Değerlendirme Aracında, mentör öğretmende bulunması beklenen beceriler, öğrenme-öğretme becerileri, iletişim becerileri ve aday öğretmenin mesleki gelişimi olarak üç alt boyutta değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan uygulama öğretmenlerinin ilköğretim ve eğitim uygulama okullarındaki meslektaşlarına göre mentörlük becerileri açısından farklılaştığını ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler: *Mentörlük, uygulama öğretmenleri, öğretmen eğitimi.*

Abstract

Novice teachers generally would welcome a mentor teacher who helps them to prepare profession, guides them to increase teaching skills in their first year. Low motivation, burn-out or retention problems may occur if the novice teachers can not get any support in their trainee period. The aim of the study is to evaluate the mentorship skills of the classroom teachers, who work as supervising teacher or mentor teacher, in practice schools according to the view of senior students. The study sample consists of 202 teacher candidate attending practice courses at the Faculty of Educational Sciences, Ankara University. The data collection tool of the study is Mentorship Skills Evaluation Tool (MESET) developed by the researchers. Instrument assesses practice teachers' mentoring skills in three dimensions as teaching-learning skills, communication skills and teacher candidate's professional development. Results showed that mentoring skills of practice teachers in pre-primary school teachers are significantly differ from their colleagues in primary and special education schools.

Keywords: *Mentoring, practice teachers, teacher training.*

1. GİRİŞ

Mentörlük, bir meslek alanında deneyimli olan bir kişinin daha az deneyimli kişiye yardım ettiği gelişimsel bir ilişkidir. Daresh (2003) mentörlük sürecini bir kurumdaki bireylerin kurumun amaçlarını daha iyi bir şekilde yerine getirebilmek için birbirlerine yönlendirme ve destek sağladıkları sürekli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Alleman'a (1986) göre mentör, bir kurum ya da meslekteki deneyimsiz kişileri geliştirmek için öğretmenlik, danışmanlık, yönlendirme yapan kişidir (Akt. Karry & Mayes, 1995). Mentör, öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak olan ya da mesleğe yeni başlayan kişilere destek veren kişidir.

Öğretmen adayları mesleğe hazırlanırken ve meslekteki ilk yıllarında öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi konusunda kendilerine rehberlik yapabilecek nitelikte mentör öğretmene gereksinim duymaktadırlar. Bu desteği alamayan öğretmenlerin motivasyonları düşmekte, tükenmişlik yaşamakta ve bazıları daha ilk yıllarında meslekten ayrılmaktadırlar.

Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson (2009) mentörlükle ilgili yapılmış deneysel çalışmalara ilişkin ayrıntılı bilgiler vermektedir. Birçok araştırma mentörlüğün mesleğe yeni başlayan öğretmenin yalnızlık hissini azaltma, öz güven geliştirme, mesleki gelişim, kendini değerlendirme ve

problem çözme becerilerinin gelişmesinde yararlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar, ayrıca mentörlüğün deneyimsiz öğretmenin kapasitesini artırdığını, özellikle sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesini sağladığını ve zamanı iyi yönetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

1980'lerden itibaren mentörlük konusu birçok ülkede önem kazanmıştır. Hobson ve diğerleri (2009), öğretmenlerin mesleğe yeni başladıklarındaki destek ihtiyacını karşılayacak sertifika programlarının artması, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bazılarının başlangıçta ciddi uyum sorunları yaşamaları ve bazı eğitim politikacılarının mentörlük uygulamasını ödüllendirici bir süreç olarak algılamaları gibi nedenlerle Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'nin eğitim politikalarında mentörlüğe vurgunun arttığını ifade etmektedirler.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin de ortak kurum olarak yer aldığı TISSNTE (Teacher Induction: Supporting the Suporters of Novice Teachers in Europe) projesi mentörlük ve mentör eğitimine yönelik önemli araştırmalardan birisi olarak gösterilebilir. 12 ülkeden 20 ortak kurumun işbirliği ile Comenius uluslararası ortaklık projeleri (transversal project) kapsamında 2006-2009 yılları arasında 3 yıl süre ile yürütülen TISSNTE projesi sonucunda, farklı ülkelerdeki mentörlük uygulamaları ve mentör eğitimine ilişkin önemli bulgulara ulaşılmıştır. Projeye katılan ortaklar Avrupa genelinde bir mentör eğitimi programı geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmış, bunun için materyaller geliştirmiş ve sonuçta Avrupa genelinde öğretmen, mentör ve yöneticilerin katılabileceği 5 günlük bir mentör eğitim programı oluşturulmuştur. Oluşturulan mentör eğitim programı ve materyaller mentörlüğe ilişkin 6 alanı kapsamaktadır: sınıf gözlemi, değerlendirme/ geri bildirim, iletişim, roller ve yansıtma, planlama ve koçluk süreçleri ve öğretim ortamı. (TISSNTE, 2009).

Flesch (2005) mentörlükte birbirine benzer yönleri olan ancak farklı olarak adlandırılabilecek yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir:

1- *Klinik danışmanlık/ gözlem,* aynı okulda çalışan mentör ve deneyimsiz öğretmenler tarafından kullanılan yöntemdir. Burada mentörler öğretmenleri dört aşamada gözlemlerler; gözlem öncesi konferans, sınıf gözlemi, veri analizi ve gözlem sonrası konferans. Bu yöntemde mentörler yeterince eğitim almadıkları ve iş yüklerinden dolayı mentörlüğe yeterli zamanı ayırmadıkları için başarı oranının düşük olduğu belirtilmektedir.
2- *Stajyerlik,* mesleğe yeni başlamış ya da eğitimlerinin son yıllarındaki öğrencilerin profesyonel bir uygulayıcının yanında deneyim kazanması sürecidir. Bu sistem, mentörlere aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecine ilişkin daha fazla sorumluluk vermektedir. Buradaki temel sorunun, ders planını birlikte hazırlayacak zamanın sınırlı olduğu belirtilmektedir.
3- *Yeterlilik,* önceden belirlenmiş davranışlar listesine ya da standartlara göre destek verilmesi sürecidir.
4- *Yansıtma,* öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini analiz ederek kendi uygulamalarından sorumlu olmalarını sağlayan bir mentörlük uygulamasıdır. Bu yaklaşımı kullanan mentörlerin öncelikle kendi yansıtma becerilerini geliştirmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Bu yaklaşımlara ek olarak Flesch (2005) "yoğunlaştırılmış mentörlük" yaklaşımını önermektedir. Yoğunlaştırılmış mentörlük yaklaşımında mentör, öğretmenle birlikte iki hafta süreyle derslere devam etmekte ve mentörlük bir süreç olarak algılanmaktadır.

Awaya, McEwan, Heyler, Linsky, Lum, Wakukawa (2003) çalışmalarında Hawai Üniversitesinde yürütülen Öğretmenlik Yüksek Lisans programı kapsamında öğretmen adaylarının uygulamada geçirdikleri 2 yıllık uygulama sürecini betimlemektedirler. Çalışmada mentörlüğün kısa sürede biten bir danışmanlık ve değerlendirme sürecinden çok, uzun süreli bir izleme, paylaşma sürecini içerdiği ve çok farklı boyutlarının olduğu vurgulanmaktadır. Sözü edilen uygulamanın ilk döneminde, aday öğretmenlerin uygulamaya gittikleri okullardaki öğretmenlerden gönüllü olanlarının derslerini izledikleri, ancak herhangi bir mentör-öğrenci ilişkisinin kurulmadığı, buna karşı uygulamanın ikinci aşamasında öğrencilerin iki farklı mentör öğretmenle birlikte hazırladıkları ve birlikte planladıkları iki üniteyi sınıfta uygulamak durumunda oldukları belirtilmektedir. Üçüncü aşamada öğretmenlik uygulaması sürdürülmekte, uygulamanın son döneminde ise öğretmen adaylarına stajerlik görevleri için ücret ödenmektedir. Bu son dönemde katılımcı okullardaki mentör öğretmenlerle görüşmeler yapılmakta ve seçilen dört mentör fakülteyle işbirliği içerisinde öğrencilerin eğitimi sürecinde yer almaktadır.

Mentörlük sürecinde öğretmen adayı ile mentör öğretmen arasındaki etkileşim ve iletişim çok önemlidir. Awaya ve diğerleri (2003), uygulama öğretmeni- öğretmen adayı ilişkisinden farklı olarak mentör- öğretmen adayı ilişkisinde şu özelliklerin varlığından söz etmektedirler:

- Mentör- öğretmen adayı ilişkisi bir süreç olarak algılanmalıdır.
- Mentör- öğretmen adayı arasında eşit bir ilişki vardır.
- Mentör pratik bilgiler veren bir rehberdir.
- Mentör moral desteği kaynağıdır.
- Mentör öğretmen adayına kendini keşfetme olanağı tanır.

Daresh (2003) iyi bir mentörün öncelikle iyi bir öğretmen olması gerektiğini, buna karşın her iyi öğretmenin iyi bir mentör olamayabileceğini belirtmektedir. Etkili mentörlüğün iyi bir sınıf yönetimi becerisinin yanında başka beceri ve yetenekleri de gerektirdiğini belirterek, etkili bir mentörde olması gereken özellikleri şöyle sıralamaktadır:

1- Mentörün öğretmenlik deneyimi olmalı ve diğer meslektaşları onu sınıfta etkili iyi bir uygulayıcı olarak görmeli,

2- Mentör deneyimsiz öğretmenlere/stajyerlere doğru soruları sormalı ve onlara doğru cevabı bulabilmeleri konusunda gerekli desteği verebilmeli,

3- Alternatif yolları kabul etmeli ve kendi tercih ettiği yolun her zaman en doğru yol olduğu konusunda ısrarcı olmamalı,

4- Mentör, öğretmenlerin/öğretmen adaylarının gösterdiği performansın yanı sıra onların kapasitelerinin de farkına varabilmeli,

5- Öğrenmeye ve öz-değerlendirmeye açık olmalı,

6- Politik ve sosyal yapının okul sistemine etkisinin farkında olmalı ve içinde bulunduğu duruma gerçekçi yollarla yaklaşmalıdır.

Daresh (2003) mentörde bulunması gereken en temel üç becerinin problem çözme becerisi, dinleme ve gözlem becerisi olduğunu belirtmekte ve mentörün sorumluluklarını şöyle sıralamaktadır:

- Akıl vermek (advising): Mesleklerini başarılı bir şekilde yerine getirmeleri için gerekli olan bilgileri meslektaşları ile paylaşır.
- İletişim kurma (communicating): İletişime her zaman açıktır ve kendisine kolaylıkla ulaşılabilir.
- Danışmanlık (counselling): Meslektaşlarına gereken duygusal desteği sunar.
- Rehberlik (guiding): Mesleğe yeni başlayan meslektaşları ile içinde bulundukları sistemin formal ve informal yönlerini paylaşır.
- Model olma (modeling): Mesleğinde profesyoneldir ve meslektaşları için iyi bir modeldir.
- Koruma (protecting): Gerektiğinde meslektaşları ile sistem arasında aracılık yaparak onların haklarını korumalarına yardımcı olur.
- Beceri geliştirme (skill developing): Mesleklerinde başarılı olmaları için gerekli olan beceriler konusunda deneyimsiz öğretmenlere yardımcı olur.

Ülkemizde mentörlük uygulaması çok etkin bir şekilde işletilmemekle birlikte mentörlük uygulaması olarak adlandırılabilecek iki uygulama vardır:

1. *Öğretmenlik programlarının son sınıflarındaki öğretmen adaylarının okullarda yapılan uygulamalarda uygulama öğretmenleri tarafından izlenmesi*: Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik lisans programlarından mezun olabilmeleri için son sınıfta haftada 10–16 saat arasında değişen sürelerde okullarda uygulamaya katılmaları gerekmektedir. Bu uygulamalar, öğretmen eğitimi veren fakültelerdeki akademisyenler ile uygulama yapılan okullardaki öğretmenlerin ortak çalışmalarıyla yürütülür (YÖK, 1998). Okul uygulamalarını izleyen

öğretmenlerin gerekli desteği verebilmeleri ve öğrencileri doğru yönlendirebilmeleri için mentör öğretmen niteliklerine sahip olmaları beklenir.

2. *Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan stajyer öğretmenin daha deneyimli öğretmen (rehber öğretmen) tarafından izlenmesi:* Öğretmen eğitimi veren lisans programlarından mezun olan öğretmen adayları merkezi sınavda başarılı olduktan sonra MEB'e bağlı okullarda öğretmen olma hakkı kazanırlar. Öğretmenler ilk atandıkları okulda bir yıl ya da (başarısızlık durumunda) iki yıl stajyer öğretmen olarak görev yaparlar. Bu stajyerlik döneminde tüm öğretmenler iki aşamalı bir eğitimden geçerler. İlk aşama, temel ve hazırlayıcı eğitimdir. İkinci aşama ise uygulamalı eğitimdir. Temel ve hazırlayıcı eğitim, aday öğretmenin atanmış olduğu il veya ilçedeki bütün aday öğretmenlerin zorunlu olarak katıldığı bir hizmet içi eğitim programıdır. Bu programın uygulanma zamanı bölgeler arası farklılaşmaktadır. Ancak bu programın içeriği ve süresi tüm bölgelerde aynıdır. Temel ve hazırlayıcı eğitim sonunda aday öğretmenler için uygulamalı eğitim süreci başlar. Uygulamalı eğitim sürecinde deneyimsiz öğretmenler rehber öğretmenle birlikte derse girerler. "Rehber öğretmen" MEB aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelikte (MEB, 1995a), aday öğretmeni yetiştirmek üzere görevlendirilen öğretmen olarak tanımlanmıştır.

Ülkemizde bu iki uygulama dışında mentör öğretmenin becerileri, özellikleri, mentör öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili bilgilere ulaşılamamıştır.

Eğitim Fakültelerinde 1982'den beri "öğretmenlik uygulamaları" dersi fakülte koordinatör ve bölüm temsilcileri ve seçilen okul uygulama öğretmenleri işbirliği ile yürütülmekte, ancak okulda çalışan öğretmenlerin öğretmen adaylarına mentörlük yapıp yapmadıkları bilinememektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerini ve gerçekleştirme sıklığını belirlemek bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

1.1. Amaç

Bu araştırmada, uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerine ilişkin kanıta dayalı veri toplanabilecektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerileri farklılık göstermekte midir?

   i. Uygulama öğretmenlerinde **öğrenme öğretme süreci**ne ilişkin olması gereken mentörlük becerileri çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermekte midir?

   ii. Uygulama öğretmenlerinde **iletişim süreci**ne ilişkin olması gereken mentörlük becerileri çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermekte midir?

   iii. Farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerileri öğretmen adaylarının **mesleki gelişimlerinde** bir farklılık yaratmakta mıdır?

2- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığı farklılık göstermekte midir?

   i. Uygulama öğretmenlerinin **öğrenme öğretme becerilerini** gerçekleştirme sıklığı çalıştıkları kurumlara göre farklılık göstermekte midir?

   ii. Uygulama öğretmenlerinin **iletişim becerilerini** gerçekleştirme sıklığı çalıştıkları kurumlara göre farklılık göstermekte midir?

   iii. Farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerileri öğretmen adaylarının **mesleki gelişimlerini** gerçekleştirme sıklığında farklılık yaratmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma, uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerini çalıştıkları kurumlara göre karşılaştırmalı olarak inceleyen betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim döneminde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programlarına devam eden ve Öğretmenlik Uygulaması dersini alan 202 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Katılımcıların %37.6'sı (n:76) Sınıf Öğretmenliği, %28.7'si (n:58) Zihin Engelliler Öğretmenliği, %24.3'ü (n:49) Okul Öncesi Öğretmenliği ve %9.4'ü (n:19) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans programına devam etmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %24.3'ü erkek (n:49), %75.7'si (n:153) kadındır.

Araştırmada, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları okul öncesi eğitim kurumlarındaki, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları ilköğretim okullarındaki, Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programına devam eden öğretmen adayları ise eğitim uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerini değerlendirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Mentörlük Becerilerini Değerlendirme Aracı (MEBDA) kullanılmıştır. Araçta yer alan maddeler, MEB (2006) öğretmen yeterlilikleri çalışması ve TISSNTE projesi (2009) sonuçlarından yararlanılarak mentörlük açısından önemli olduğu düşünülen alanlar olan İletişim, Öğretim Süreci, Sınıf Yönetimi ve Geri Bildirim Verme Becerileri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Geçerlik Çalışması

Mentörlük Becerilerini Değerlendirme Aracı (MEBDA)'nın yapı geçerliliğini sağlamak amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, aracın üç boyuttan oluştuğu saptanmıştır. Bu üç alt boyut Öğrenme Öğretme Süreci, İletişim Süreci ve Mesleki Gelişim olarak adlandırılmıştır. Araçta Öğrenme Öğretme Süreci boyutunda 16 madde, İletişim Süreci boyutunda 12 madde, Mesleki Gelişim boyutunda 13 madde olmak üzere toplam 41 madde yer almaktadır.

Öğrenme Öğretme Süreci alt boyutunda, mentörün ders öncesi öğrenme etkinliklerini planlama, ders materyali hazırlama, öğretim yöntemini seçme ve uygulama konularında öğretmen adaylarını destekleme, yenilikleri ve sorunları öğretmen adaylarıyla paylaşma, öğrencilerdeki motivasyonu artırma ve beklenmeyen olaylarla karşılaşıldığında nasıl davranması gerektiği konusunda yol gösterme ve uygulamalarla ilgili geri bildirim vermeleri ile ilgili maddelere yer verilmiştir.

İletişim Süreci alt boyutu, mentörün öğretmen adayıyla empati kurması, gereksinimlerinin farkında olması, yapıcı eleştirilerde bulunması ve sınıf içerisinde iyi bir öğrenme ortamı yaratması gibi iletişim becerilerini kapsayan maddeleri içermektedir.

Mesleki Gelişim alt boyutunda da, öğretmen adaylarının kendini okulun bir parçası olarak hissetmesi, uygulamalardan doyum sağlaması, okul kurallarının gerekliliğini algılaması ve uygulamada kazanılan becerilerin kendilerini mesleğe hazırladığını ve öğretim stratejileri, hedef belirleme vb. konularda bilgilerinin arttığını düşünmesine ilişkin maddelere yer verilmiştir.

Güvenirlik Çalışması

Mentörlük Becerileri Değerlendirme Aracı'nda yer alan 3 alt boyutun iç tutarlılığı Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Aracın toplam Cronbach Alfa katsayısı .97 olarak bulunmuştur. Öğrenme Öğretme Sürecine ilişkin alt boyutun Cronbach Alfa katsayısı .96, İletişim Sürecine ilişkin alt boyutun Cronbach Alfa katsayısı .95, Mesleki Gelişim alt boyutunun Cronbach Alfa katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Tüm yapılan analizlerin sonuçları, Mentörlük Becerileri

Değerlendirme Aracı'nın (MEBDA) öğretmenlerin mentörlük becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma grubunda yer alan 202 öğretmen adayı uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerini, "Mentörlük Becerilerini Değerlendirme Aracı (MEBDA)'nı kullanarak değerlendirmişlerdir.

Bu araştırmanın birinci amacı olan öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerinin MEBDA'dan elde ettikleri mentörlük puanları ortalamaları arasında çalıştıkları kuruma göre farklılık gösterip göstermediği, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilerek incelenmiştir. Araştırmada ikinci olarak öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinin MEBDA'dan elde edilen mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığına ilişkin puan ortalamalarının çalıştıkları kurumlara göre farklılık gösterip göstermediği yine tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilerek incelenmiştir.

Anlamlı bulunan tablolarda gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için post-hoc testlerinden Scheffe Testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Uygulama öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre MEBDA'dan elde ettikleri, olması gereken mentörlük becerilerine ilişkin puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan ANOVA Testi sonucunda elde edilen bulgu Tablo 1'de, uygulama öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığının farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak için yapılan ANOVA Testi sonucunda elde edilen bulgu da Tablo 2'de gösterilmiştir.

Analiz sonuçlarında öğretmen adaylarının görüşlerine göre, uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerinin, Öğrenme Öğretme Becerileri, İletişim Becerileri ve Toplam Mentörlük Becerileri açısından çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak, farklı kurumlarda çalışan uygulama öğretmenlerinde olması gereken mentörlük becerilerinin öğretmen adaylarının Mesleki Gelişimlerinde anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır [$F_{(2-195)}$=5,616, p<.01]. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları incelendiği zaman, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan uygulama öğretmenlerinin olması gereken mentörlük becerilerinin, hem ilköğretim okulları hem de eğitim uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleri ile anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür (Tablo 1).

Tablo 1: Uygulama Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre MEBDA'dan Elde Edilen Puanları Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	**Okul Öncesi Eğitim Kurumları n: 49**		**İlköğretim Okulları n:91**		**Eğitim Uygulama Okulları n:58**			
		X	ss	X	ss	X	ss	F	p
MEBDA	Öğrenme Öğretme Becerileri	59.18	18.64	57.16	15.41	54.03	17.63	1.283	.28
	İletişim Becerileri	47.53	11.08	47.27	9.44	43.33	11.90	2.956	.06
	Mesleki Gelişim	54.33	9.81	49.26	12.04	47.24	10.89	5.616	**.00**
	Toplam	161.04	37.65	153.18	34.61	144.60	36.18	2.814	.06

Tablo 2 incelendiğinde, uygulama öğretmenlerinin MEBDA'dan elde edilen mentörlük becerilerini gerçekleştirme sıklığı sadece Mesleki Gelişim alt boyutunda çalıştıkları kurumlara göre anlamlı farklılık göstermezken, Öğrenme Öğretme Becerileri [$F_{(2-198)}$=17.617, p<.01], İletişim Becerileri [$F_{(2-198)}$=12,648, p<.01] ve Toplam Mentörlük Becerileri [$F_{(2-198)}$=11,562 p<.01] açısından uygulama öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testi sonuçları incelendiği zaman, ilköğretim ve eğitim uygulama okullarında uygulamaya giden öğretmen adaylarının okul öncesi eğitim kurumlarına giden öğretmen adaylarına göre Öğrenme Öğretme Becerileri ve İletişim Becerileri açısından uygulama öğretmenlerini daha başarılı buldukları görülmüştür. Okul öncesi eğitim alanındaki öğretmen adaylarının Mesleki Gelişime yönelik uygulama öğretmenlerinden beklentilerinin diğer öğretmenlik alanlarına göre daha yüksek olmasına (Tablo 1) rağmen, uygulamada Mesleki Gelişim açısından eğitim kurumları arasında fark olmaması (Tablo 2) ilginç bulunmuştur.

Tablo 2: Uygulama Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumlara Göre MEBDA'dan Elde Edilen Mentörlük Becerilerini Gerçekleştirme Sıklığına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

	Alt Boyutlar	**Okul Öncesi Eğitim Kurumları n: 49**		**İlköğretim Okulları n:94**		**Eğitim Uygulama Okulları n:58**			
		X	ss	X	ss	X	ss	F	p
MEBDA	Öğrenme Öğretme Becerileri	34.49	15.41	52.52	17.85	48.53	18.22	17.617	**.00**
	İletişim Becerileri	34.39	11.41	44.34	10.42	40.12	12.45	12.648	**.00**
	Mesleki Gelişim	39.90	9.22	42.73	12.07	40.84	10.74	1.202	.30
	Toplam	108.78	32.80	139.60	37.08	129.50	38.25	11.562	**.00**

Öğrenme öğretme becerilerine ilişkin maddeler incelendiğinde;

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının **yarıdan fazlasının** diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklı olarak, uygulama öğretmeninin ders öncesinde öğrenme etkinliklerini planlama, ders materyalleri hazırlama, farklı öğretim yöntemleri seçme ve uygulama konularında kendilerini hiçbir zaman desteklemediğini belirtmişlerdir. Yine okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının **yarıdan fazlası** diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklı olarak, uygulama öğretmeninin anında geri bildirim vermesi, verdiği geri bildirimlerin yol gösterici olması, nesnel gözlemlere dayalı ve somut örneklerle desteklenmesi yönünde hiçbir zaman destek almadıklarını belirtilmişlerdir. Gökçe ve Demirhan da (2005) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının, ders planı hazırlama, iletişimde bulunma, pekiştireç verme, değerlendirme sonuçları hakkında bilgi verme konularında uygulama öğretmenlerinden yeterli rehberliği alamadıkları sonucuna varmışladır.

Ayrıca okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının **büyük çoğunluğu** diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklı olarak, uygulama öğretmeninin alanla ilgili yenilikleri paylaşmadığını ve diğer öğretmen adaylarıyla sorunlarını tartışma olanağı sağlamadığını, öğrencilerin motivasyonunu nasıl artıracağı konusunda destek olmadığını ve beklenmeyen olaylarla karşılaşıldığında nasıl davranacağı hakkında hiçbir bilgilendirme yapmadığını belirtmişlerdir.

Tüm bunlara ilaveten okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %20.4'ü uygulama öğretmeninin her zaman kendisi için iyi bir rol model olduğunu düşündüğünü

ifade ederken, bu oran diğer programlara devam eden öğretmen adaylarında çok daha yüksektir (sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında, %54.5, zihin engelliler öğretmenliği programında %39.7). Yapılan başka bir araştırmada, öğretmen adaylarının sadece üçte birinin uygulama öğretmenlerini nitelikli bir model olarak gördükleri bulunmuştur (Gökçe ve Demirhan, 2005). Bu sonuç mevcut araştırma bulguları ile de örtüşmektedir.

İletişim becerilerine ilişkin maddeler incelendiğinde;

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %29.2'si uygulama öğretmeninin **her zaman** empati kurma becerisine sahip olduğunu belirtirken, bu oran sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından %58.9, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından da %50.0 olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %42.6'sı, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %73.3'ü, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %59.6'sı uygulama öğretmenlerinin **her zaman** sabırlı ve hoşgörülü olduğunu ifade etmişlerdir.

Yine okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %55.1'i uygulama öğretmenlerinin **her zaman** kendilerine karşı otorite değil meslektaş olarak davrandığını belirtirken, bu oran sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından %80.6, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından da %67.9 olarak belirtilmiştir.

Benzer şekilde uygulama öğretmenlerinin **her zaman** baskı uygulamadan ve kaygıya yol açmadan kendilerine ihtiyacı olan desteği verdiğini belirten öğretmen adaylarının yüzdeleri incelendiğinde, bu oranın okul öncesi öğretmen adaylarında çok daha düşük olduğu (%36.7) görülürken diğer programlarda nispeten daha yüksek olduğu fark edilmektedir (sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında, %69.6, zihin engelliler öğretmenliği programında %53.4).

Uygulama öğretmenlerinin **her zaman** kişisel deneyimlerini öğretmen adayları ile paylaşma oranına bakıldığında, yine en düşük oranı okul öncesi öğretmen adaylarının (%36.7), sırasıyla sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%64.1) ve zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%64.9) izlediği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yönelik maddeler incelendiğinde;

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %51.0'i uygulama sonunda öğretim stratejileri konusunda bilgi birikiminin **her zaman** arttığını belirtirken, bu oran sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından %72.8, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adayları tarafından da %62.1 olarak belirtilmiştir.

Okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %40.4'ü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %79.1'i, zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının %69.0'u hedef belirleme ve farklı değerlendirme yöntemleri konusunda **her zaman** deneyim kazandıklarını ifade etmişlerdir.

Uygulama okulundaki iklimin öğretmen adayları için **her zaman** iyi bir öğrenme ortamı sağladığını düşünenlere bakıldığında, yine en düşük oranı okul öncesi öğretmen adaylarının (%34.7) belirttiğini, bunu sırasıyla zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%52.6) ve sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının (%67.8) takip ettiği görülmektedir.

Benzer şekilde uygulama okulunun işleyişinin **her zaman** verimli ve etkili olduğunu belirten öğretmen adaylarının yüzdeleri incelendiğinde, bu oranın okul öncesi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarında çok daha düşük olduğu (okul öncesi öğretmenliği programında %27.1, zihin engelliler öğretmenliği programında %27.9) görülürken diğer

programlarda nispeten daha yüksek olduğu fark edilmektedir (sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında %60.2).

Tüm yukarıdaki sonuçlara bakıldığında okul öncesi öğretmenliği programına devam eden öğretmen adaylarının diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından Öğrenme Öğretme Becerileri, İletişim Becerileri ve Mesleki Gelişim boyutlarıyla ilgili birçok konuda farklılaştığı görülmüştür. Okul öncesi alanındaki öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenleriyle ve uygulamalarla ilgili olarak beklentilerinin daha yüksek olduğu ve uygulama öğretmenlerinin kendilerini nasıl desteklemeleri gerektiği konusunda farkındalığa sahip oldukları bulunmuştur.

Birçok meslek alanında olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de deneyim kazanmak çok önemlidir. Üniversite yıllarında kazanılan bilgi ve beceriler, mesleğin ilk yıllarında kullanılamamakta, uygulama ile bütünleştirilememektedir. Bu nedenle öğrencilik yıllarında alınan uygulamalı dersler, kuramsal olarak kazanılan bilgilerin uygulamaya aktarılması için iyi bir fırsattır. Bu konuda uygulama öğretmenlerine çok önemli görevler düşmektedir. Ancak bu çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının uygulama derslerinde uygulama öğretmenlerinden gereğince yararlanamadığı, onlardan ciddi bir destek göremediği ortaya çıkarılmıştır. Oysaki mesleğin gereklerini öğrenebilmeleri için öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenler tarafından yönlendirilmeye, paylaşımlara gereksinimi vardır. Uygulama öğretmenleri tarafından sınıf içinde kullanacakları farklı yöntemler konusunda bilgilendirilmeye, öğrenme etkinliklerini planlama konusunda desteğe, etkili stratejiler ve uygulamalar konusunda paylaşımlara gereksinim duymaktadırlar. Ancak beklenilen bu desteği göremediklerini dile getiren öğretmen adayları, bu saptamalarla örtüşecek şekilde uygulama öğretmenlerini iyi bir rol model olduğunu düşünmediklerini de açık bir şekilde belirtmişlerdir.

Özellikle bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken özel alan yeterlilikleri incelendiğinde, iletişimin önemli bir yeterlilik alanı olduğu görülmektedir. Bu alandaki yeterliliklere bakıldığında empati kurabilme becerisi, temel yeterliliklerden biridir (MEB; 2008). Oysa bu çalışmada, İletişim Becerileri ile ilgili maddelerin hemen hemen tümünde okul öncesi öğretmen adaylarının diğer programlara devam eden öğretmen adaylarından farklılık gösterdiği bulunmuştur. İnsani bir beceri olan iletişim becerilerini gerçekleştirmede bu kadar düşük oran, öğretmenlerimizin ciddi bir eğitime ihtiyaçları olduğunu da göstermektedir.

Aslında bir öğretmende bulunması gereken genel yeterliliklere bakıldığında öğretmenlerimizin mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi ile ilgili genel yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (MEB, 2006). Bu araştırmada mesleki gelişim alanındaki beklentiler açısından okul öncesi öğretmen adaylarının birçok beceride diğer öğretmen adaylarına göre ciddi bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmen adayları tüm bu olumsuzluklara rağmen uygulama sırasında kazandıkları bilgi ve becerilerin kendilerini mesleğe hazırladığını düşündüklerini (okul öncesi öğretmenliği %62.5, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği %71.6, zihin engelliler öğretmenliği %51.7) ifade etmişlerdir.

1-3 Mart 2010 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde düzenlenen "Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Bir Profesyonel Olarak Öğretmen Çalıştayı"nda öğretmenlerin akademik ve mesleki yeterliklerini kazanmış, sorumluluklarının bilincinde olan, yaşamboyu öğrenme çerçevesinde profesyonel gelişimleri için her türlü fırsatı kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (EBF, 2010). Bu araştırmanın bulguları ile bütünleştirildiğinde öğretmenliğin bir çalışma alanı değil profesyonel bir meslek olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

3. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, uygulama öğretmenlerinde mentörlük becerileri açısından olması gereken Öğrenme Öğretme Becerileri ve İletişim Becerileri alt boyutunda çalıştıkları kurumlara göre farklılık olmadığı bulunurken; Mesleki Gelişim alt boyutunda okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin lehine bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra bu becerilerin gerçekleştirilme

sıklığı açısından Öğrenme Öğretme Becerileri ve İletişim Becerileri alt boyutunda ilköğretim ve eğitim uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark bulunurken, Mesleki Gelişim alt boyutunda gerçekleştirme sıklığı açısından farklılık bulunmamıştır.

Yapılan bu araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

- Uygulama öğretmenleri öğretmen adayını yetiştirme konusunda planlı bir mentör eğitim sürecine alınmalıdır.
- Uygulama öğretmenleri, hizmet içi eğitimlere düzenli devam eden, kendini yenileyen, alanındaki güncel bilgileri takip eden öğretmenler arasından seçilmelidir.
- Öğretmenlere Öğrenme Öğretme Becerileri, İletişim Becerileri ve öğretmen adaylarının Mesleki Gelişimi konularında hizmet içi eğitimler verilmelidir.
- Deneyimli, mesleki bilgi ve becerisi gelişmiş, iletişim becerileri yüksek olan uygulama öğretmenlerine, öğretmen adayı yetiştirme sorumluluğu verilmeli, bu sorumluluğu alan öğretmenler farklı yöntemlerle ödüllendirilmelidir.
- Öğretmenlik mesleğine ilişkin kariyer basamakları (MEB, 1995b) mentörlük uygulamasına da yer verilecek şekilde yeniden düzenlenmeli ve işlevsel hale getirilmelidir.
- Öğretmen adayları ile yapılan bu araştırmanın benzeri bir çalışma, uygulama öğretmenleri ve stajyer öğretmenler ile de yapılmalıdır.
- Stajyer öğretmenlerin mentör olarak yetiştirilmiş öğretmenler rehberliğinde stajlarını yapmaları sağlanmalıdır.
- Mentörlük becerilerinin farklı değişkenlerle ilişkisi araştırılmalıdır.
- YÖK, MEB ve üniversiteler işbirliği ile Türkiye'deki uygulama öğretmenleri ve rehber öğretmenler için bir "Mentör Geliştirme/Yetiştirme Programı" oluşturulmalıdır. Bu süreçte TISSNTE projesinde geliştirilen mentör eğitimi programından yararlanılabilir. Böylece lisans programları süresince yürütülen uygulama dersleri ve mezuniyet sonrasındaki stajyerlik uygulamalarının daha sistematik ve profesyonelce yapılabilmesi beklenebilecektir.

5. KAYNAKLAR

Awaya, A., McEwan, H., Heyler, D., Linsky,S., Lum, D., Wakukawa, P. (2003). Mentoring as a journey. *Teaching and Teacher Education, 19*, s. 45-56.

Daresh, J.C. (2003). Teachers Mentoring Teachers: A Practical Approach to Helping New and Experinced Staff. California: Corwin Pres.

EBF (2010). Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Bir Profesyonel Olarak Öğretmen Çalıştayı. Basımda.

Flesch, G. (2005). Mentöring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching, Vol. 11* No 2, May 2005, pp. 69-86.

Gökçe, E., Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, cilt:38,*sayı 1, s.43-71.

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,* s. 207-216.

Kerry, T. & Shelton Mayes, A. (1995). Issues in Mentoring. London and New York: Routledge.

MEB (1995a). Milli Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi* 30.01.1995/2423.

MEB (1995b). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükseltme yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi* 30.01.1995/ 2436.

MEB (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.* MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Ankara.

MEB (2008). *Okul Öncesi Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.* Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

TISSNTE (2009). *Öğretmenliğe başlangıç: Avrupa'daki deneyimsiz öğretmenleri destekleyenleri destekleme.* Kullanım Kılavuzu. UK: Faculty of Education, Community and Leisure. www.tissnte.eu

YÖK (1998). *Fakülte Okul İşbirliği*. Ankara:YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.