

GEFAD/GUJGEF 41(1): 307-345(2021)

Danışman Mentorluk Rollerini: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri*

Advisor Mentoring Roles: Opinions of Candidate and Advisor Teachers in The Candidate Teacher Training Process

Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK¹, Ferudun SEZGİN²

¹MEB, Şehit Mehmet Karakaşoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi.
mnkaymak1@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
ferudun@gazi.edu.tr.

Makalenin Geliş Tarihi: 25.01.2021

Yayına Kabul Tarihi: 12.03.2021

ÖZ

Araştırmanın amacı, MEB'e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen danışman mentorluk rollerine ve rol davranışlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesidir. Cohen Mentorluk Rollerini (CMR) ve rol davranışlarının referans alındığı nitel araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme ile belirlenmiş, on iki aday ve dokuz danışman öğretmenin görüşleri betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularına göre, sergilenen danışman mentorluk rolleri ve rol davranışları, CMR ve alanyazındaki diğer mentorluk rolleri ile çeşitli farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. İlgiye dayalı ve bilgiye dayalı danışman mentorluk rol davranışları aday öğretmenlere yeterince veya kısmen sergilenmektedir. Bununla beraber, adayların mentorluk ilişkisi içinde danışmanlarınca en az sergilendiğini düşündükleri mentorluk rol davranışları, yüzleştirici, kolaylaştırıcı ve model olma mentorluk rol davranışlarıdır. Her iki tarafta 'yapıcı eleştirme' davranışını özellikle yüzleştirici danışman mentorluk rolünde önemsemektedir. Yaş farkı ilgiye dayalı mentorluk rolünde, nesil/kuşak farklılığı ile adayın öğrenmeye açık/kapalı olma hali model olma mentorluk rolünde, danışmanın sergilediği mentorluk rolü ve davranışları için önemli etkenlerdir. Danışman mentorluk rollerinin somutlaştırılması için 'uygulamalı sertifikalı (danışman) mentorluk eğitim programı' oluşturulması ve diğer ülke örneklemlerinde yapılacak

* **Alıntılama:** Naillioğlu-Kaymak, M. ve Sezgin, F.(2021). Danışman Mentorluk Rollerini: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 307-345.

karşılaştırmalı araştırmalar ile danışman mentorluk rollerinin sergilenmesinde kültürel farklılıkların etkisinin araştırılması öneriler arasındadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen mentorluğu, Aday öğretmen, Göreve yeni başlamış öğretmen, Danışman öğretmen, Mentorluk rolleri.

ABSTRACT

The purpose of the study is to determine opinions of candidate and advisor teachers, working in secondary education schools regarding advisor mentoring roles (AMR) and role behaviors that are presented or are expected to be presented, in mentoring relationship within candidate teacher training process. Phenomenology design was used in qualitative study in which Cohen Mentoring Roles (CMR) and role behaviors were taken as reference. Maximum diversity and criterion sampling were used. 12 candidates' and 9 advisor teachers' opinions were subjected to descriptive analysis. According to the findings, presented AMR and role behaviors show differences and similarities with CMR and other mentoring roles. The mentoring role behaviors that candidates think are least presented by advisors in mentoring relationship belong to confrontation, facilitator and be model mentoring roles. Both sides care about 'constructive criticism' for confrontation mentoring role. In interest-based mentoring role age difference, in being model mentoring role the generation gap and candidate's openness or closeness to learning are important determinants for AMR and role behaviors. To establish 'applied certified (advisor) mentoring training program', and to investigate effect of cultural differences on presenting AMR with comparative studies to be carried out in other country samples are among the suggestions of the study.

Keywords: Teacher mentoring, Candidate teacher, Beginning teacher, Advisor teacher, Mentoring roles.

GİRİŞ

Mentorluk ilişkisi, bir yetişkin için geleceğe ilişkin hedeflerin gözden geçirildiği bir zaman dilimi sunmakta ve bu hedeflerin yeniden ayarlandığı bir değerlendirme imkânı sağlamaktadır (Kram, 1983). Bu ilişkide mentorlar, tasarlanmış bir gelişim programının bir parçası olarak yanlarına atanan deneyim düzeyi düşük gençlerin, kişisel yeteneklerinin ve mesleki kariyerlerinin geliştirilmesine yön veren deneyimli çalışanlardır (Noe, 1988). Göreve yeni başlayan deneyimsiz öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde danışman öğretmenleri ile yaşadığı mentorluk ilişkisi aday öğretmen yetiştirme sürecinde pek çok katkı sağlayabilir. TALIS kapsamında sunulan politika önerilerinde mesleğe yeni başlamış öğretmenlere ve hatta yeni bir okula atanan deneyimli öğretmenlere mentorluk uygulamaları önerilmektedir (OECD, 2019). Çeşitli

lkeler veya mesleki topluluklar, mentorluğu ve mentorluk programlarını göreve yeni başlayan öğretmenler için resmi bir biçimde uygulamaya (Baumgartner, 2020) ve sonuçlarını değerlendirmeye başlamıştır (Moss-Weir, Bourne ve Charles, 2020). Deneyimli mentorla çalışan deneyim düzeyi düşük öğretmenler, profesyonel mesleki hayatlarına daha kolay uyum sağlamakta ve sorunsuz geçmektedir (Bakioğlu vd., 2013; Sezgin, Koşar ve Er, 2014; Sezgin, Sönmez, Naillioğlu-Kaymak, 2020). Ancak bir mentorluk programı, yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarını tanımlamayı, mentorları seçmeyi, mentor rollerini tanımlamayı, mentorlar için eğitim sağlamayı, mentorlar ve yeni öğretmenlerle ilişkide kalmayı ve programı bir bütün olarak değerlendirmeyi içermelidir. Bu noktada okul mentorları teorik ve pratik bilginin entegre edilmesinde kilit bir rol oynamaktadır (Lovo, Cavazos ve Simmons, 2006). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin, bireysel ihtiyaçlarını anlayan ve erken öğretmenlik kariyerlerinde onlara yardımcı olacak kaynaklar, bilgi ve becerilerle donatılmış mentorlara ihtiyaçları vardır (Sierra, 2020). Mentorluk temelli yeni ğretmen göreve başlatma programları, mentorların farklı ihtiyaçlarının farkında olmalı ve onları desteklemelidir (Shillingstad, McGlamery, Davis ve Gilles, 2014). Eğitim programları özelinde mentorlar, ğretim uzmanları, kaynak sağlayıcılar, sınıf destekçileri, okul liderleri, veri koçları ve öğrenim kolaylaştırıcıları dhil olmak üzere birden fazla rolü yerine getirmektedir (Abu-Zaineh ve Karge, 2019; Reitman ve Karge, 2019; Shillingstad vd., 2014). Bununla beraber, rol çeşitliliği sorunu göz ardı edilmeden (Halai, 2006) ğretmen yetiştirmede mentorluk rolleri genişletilmelidir (Watts ve Levine, 2010). Resmi (formel) mentorluk gelişimsel bir ilişkidir ve ğretmen adayları tarafından algılanan gelişimsel desteğin olası ngrleri olarak mentorların çabası, kendini geliştirme yönelimi ve teori kullanımı arasındaki ilişkiler önemlidir (Lejonberg vd., 2018). Bunun yanında okul temelli öğretmenlerin ğretmen adayları için kendilerini nasıl bir 'ğretmen', 'ğretmen eğitimcisi' ve 'bir mentor' olarak gördükleri de önemlidir (Sandvik vd., 2020).

Aday ğretmen yetiştirme ve geliştirmede mentorluk, hizmet öncesi ve hizmetiçi dönemde okul tabanlı mentorluk uygulamaları (Erol ve zdemir, 2018) olarak alanyazında farklılaşmaktadır (şahinoğlu ve Arslan, 2019). Hizmet ncesi dönemde

mentorluk, üniversitelerde eğitim uygulamaları derslerini okullarda gerçekleştiren stajyer/öğrenci (student/preservice) öğretmenlere uygulanmaktadır (Clarke ve Mena, 2020). Hizmet sonrası dönemde ise eğitim bakanlığı veya resmi bir kurum tarafından atanan aday (candidate/beginning/novice) öğretmen ve danışman (mentor) öğretmen arasındaki formal danışman mentorluk ilişkisini kapsamaktadır (Bakioğlu vd., 2013). Aday öğretmen ve danışman öğretmen mentorluk ilişkisinin hizmet içi döneme ilişkin tanımlamaları ve uygulamaları Türkiye’de özellikle son on yılda büyük değişiklikler göstermiştir. Söz konusu değişiklikler, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde ve bu süreçte görev alan danışman öğretmenlerin rollerinde değişime ve beklentiye ilişkin bir fikir verebilir. Öğretmen adaylarını yetiştirme sürecinin önemi, 17. Şura (MEB, 2006) ve 18. Şura (MEB, 2010) sonuçlarında, ‘Onuncu Kalkınma Planı’nda (Kalkınma Bakanlığı, 2013) ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV, 2013) raporlarında vurgulanmıştır. Türk Eğitim Derneği (TED, 2009) raporunda, adaylık süreci ile ilgili, yönetmelik içeriğinin öğretmen yeterliklerine göre yeniden düzenlenmesi, rehberlik (danışmanlık) ve mentorluk sisteminin oluşturulması vb. çeşitli düzenlemeler tartışılmıştır. Dünya Bankası (2011) raporunda Türkiye’de aday öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimini sağlayacak sistematik yapıların oluşturulmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 1995 dönem adaylık süreci mevzuatı (MEB, 1995) ve kapsamındaki uygulamalar, 2015 yılı ‘MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015)’ ile yeniden tanımlanmıştır. 2015 yönetmelik metni içinde, ‘adaylık eğitimi’ kavramı yerine, yeniden tanımlanmış ‘aday öğretmen yetiştirme süreci’ kavramı, ‘rehber öğretmen’ kavramı yerine ‘danışman öğretmen’ kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Danışman öğretmenlerin, aday öğretmenleri ile bir önceki yönetmeliğe göre daha fazla paylaşım/etkileşim içinde bulunması öngörülmektedir. Ayrıca, 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesinde (MEB Strateji Belgesi, 2017) altı temel bileşenden biri olarak ‘adaylık ve uyum eğitimi’ ele alınmakta ve danışman öğretmenlerden beklenen danışmanlık görevleri öne çıkarılmaktadır.

MEB'in 2015 yönetmeliği uygulamalarının ardından, Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2020) T¼rkiye'de aday ¼đretmenlere y¼nelik danışmanlık ¼alıřmalarının genişletilmesini ve hatta ¼đretmenin g¼rev yaptığı yerdeki ihtiyaçları çerçevesinde onları destekleyecek bir mentorluk sisteminin olmasını ¼nermiřtir. Diğer taraftan T¼rkiye bağlamında mentorluk ve mentor ¼đretmenlere y¼nelik, eğitimde ve ağırlıklı olarak hizmet sonrası d¼nemde ¼đretmen yetiştirmede mentorluk uygulamalarına ilişkin araştırmaların sayı ve ¼eřitliliđinin de arttığı g¼r¼lmektedir. Bu araştırmalarda, aday ¼đretmenlere mentorluk (Balkar ve şahin, 2014; Cihan, 2016), mentor uygulama ¼đretmenlerinin idiyografik rolleri (Koç, 2012), mentorların nitelikleri (İbrahimioğlu, 2013), mentorluğun ¼đretmen koçluğu ile desteklenmesi (B¼ng¼l, 2015) konuları ¼ncelikle araştırılmıştır. Mentorluk modelinin, ¼đretmen adayının ve okul mentorlarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediği (Kuter, 2016), teknolojik becerileri y¼ksek mentorların teknoloji entegrasyonu s¼recine etkisi (G¼kođlu ve ¼akırođlu, 2017), kırsalda ¼alıřan ¼đretmenlerin ilk yıllarında mentorluk ihtiyacı (Kartal, ¼zdemir ve Yirci 2017), aday ¼đretmenlere uygulanan mentorluk s¼reci (Aktaş, 2018; Pala, 2017), aday ¼đretmenlere uygulanan mentorluk programları (¼zdemir ve Kaygısız, 2019) ve danışman ¼đretmen mentorluk fonksiyonları ile aday ¼đretmenlerin ¼znel mutluluk d¼zeyi arasındaki ilişki (Yirci, ¼zalp ve Kocabaş, 2018) incelenen diğer araştırma konularıdır. Kaynaştırma uygulamalarında mentorluğun katkılarını inceleyen bir araştırmada da mentorların niteliğini sorgulayan araştırmaların yapılması ¼nerilmektedir (Akay ve G¼rg¼r, 2018).

Gerek ulusal raporlarda gerekse y¼netmelik veya strateji belgelerinde, danışmanların sahip olması gereken uzmanlık ¼zellikleri ve danışman olarak sergilemeleri beklenen roller veya kapsamındaki davranışlar h¼l¼ ¼lç¼lebilir nitelikte tanımılı değildir. Ayrıca T¼rkiye'de yapılan araştırmalar d¼hil olmak ¼zere eğitimde ve ¼đretmen yetiştirmede mentorluk ile ilgili araştırmalara bakıldığında, mentorluk s¼recinde 'danışman mentorluk rolleri (DMR)'nin daha ¼ok somutlaştırılma ve genişletilmesi gerekliliği alanyazında bir a¼ık olarak g¼z¼kmektedir. MEB'de aday ¼đretmenlere danışmanlık g¼revi ve bu g¼rev kapsamında yaşanan resmi danışmanlık ilişkisi s¼recinde,

danışmanlardan sergilemesi beklenen rol davranışların araştırılması alanyazında mentorluk rollerinin somutlaştırılma ihtiyacına katkıda bulunabilir. Söz edilen resmi danışmanlık ilişkisi içinde ele alınabilecek mentorluk ilişkisi ve rolleri Kram (1983), Aguilar-Gaxiola (1984), Galbraith ve Cohen (1997) mentorluk rolleri ile benzerlikler göstermektedir (Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin, 2020). Bu araştırmaların içinde uluslararası birçok araştırmaya katkı sağlamış Cohen Mentorluk Rollerini (CMR) (Cohen 1999; Galbraith ve Cohen, 1997) alanyazında öne çıkan önemli rol tanımlamalarıdır. Türkiye’de mentor yetişen ilişkisini altı boyutlu CMR kapsamında ele alan bazı araştırmalar da mevcuttur. Sezgin (2002) tez danışmanı öğretim üyelerinin araştırma görevlilerine mentorluk kapsamında sergilediği yetiştiricilik rollerini CMR ile yetişen algılarına göre, Yıldırım ve Yılmaz (2013) CMR’yi okul yöneticileri ile incelemiştir. Naillioğlu-Kaymak ve Sezgin (2020) CMR’den faydalanarak Aday Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği’ni (A-ÖMRÖ) ve ‘Danışman Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği’ni (D-ÖMRÖ) geliştirmişlerdir. Ancak tamamı nicel araştırma yöntemleriyle çalışılan ve sayıca da sınırlı olan bu araştırmalar, 2015 mevzuat değişimi sonrası, aday öğretmen yetiştirme süreçlerinde yaşanan değişikliklerin uygulamada DMR’ye ne kadar yansıtıldığını göstermekte ve DMR’ye ilişkin tarafların beklentilerini aktarımda sınırlı kalmaktadır. Bir başka ifadeyle adaylara sergilenmesi gereken DMR’ye ve bu roller kapsamındaki davranışlara odaklanan araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, MEB’e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşadıkları/deneyimledikleri mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen DMR’ye ve rol davranışlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesidir. CMR’nin referans alındığı bu araştırma, her iki tarafın görüşlerini derinlemesine irdeleyen ve sunan alanyazındaki ilk nitel araştırmalardan biri olacaktır. Ayrıca Türkiye’de devlet okullarında ve farklı yaş gruplarında katılımcılarla çeşitlendirildiği çalışma grubu ile yaşa bağlı algı değişikliklerine ilişkin bir bakış da bu araştırmada paylaşılmaktadır. Araştırma sonuçları öncelikle, süreçte sunulan DMR’nin ve rol davranışlarının, Türkiye’deki aday ve danışman öğretmenler tarafından nasıl algılandığına dair bir bakış açısı sunacaktır. Ek

olarak, danışmanlık yeterliliklerine ilişkin tanımlamaların mentorluk rolleri referans alınarak genişletilmesine, rol tanımlarına dayalı daha nesnel danışmanlık kriterlerinin oluşturulmasına ve aday öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır. DMR'nin geliştirilmesine yönelik diğer araştırmaları teşvik edecektir.

Cohen Mentorluk Roller

Alanyazında Cohen Mentorluk Roller (CMR) teorik çerçevede altı mentorluk rolü ile ele alınmaktadır. Bu mentorluk rolleri; ilgiye dayalı rol (İDR), bilgiye dayalı rol (BDR) (akademik etki), kolaylaştırıcılık rolü (KR), yüzleştiricilik rolü (YR), model olma rolü (MOR) ve vizyon destekleme rolünden (VDR) oluşmaktadır. Söz konusu rollere ilişkin mentor rol davranışları ise aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Yetiştirici olarak mentor, İDR'de, sergilediği aktif, empatik dinleme rolleri ile yetişenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır. Duygusal ifadelerin ve tepkilerin açıklanmasına yardımcı olacak yargılayıcı olmayan duyarlı tepkiler sergiler. BDR'de mentor, yetişene bilgi alışverişine dayalı bir rol sergiler. Uygun kişisel profilin geliştirilmesi için mentor yetişenin birikimini sorularla sorgular, yönlendirici yorumlarda bulunur ve yetişenin söylediklerini tekrar ifadelendirerek söylediklerinin anlaşılabilirliğini kontrol eder. KR'de mentor, bakış açılarını genişletmek, geliştirmek amacıyla varsayımlara dayalı sorularını yetişene sorarak varsayımların temelindeki bilgi ve deneyimlerin açıklığa kavuşturulmasına uğraşır. Yetişenin, bireysel kararlarının ve görüşlerinin derinlemesine analizini yapmasını sağlamak üzere farklı ve çoklu görüş açıları sunar. YR'de mentor, saygılı bir şekilde, yetişenin bireysel gelişimine dair aldığı kararları, yaptığı ya da yapmaktan kaçındığı davranışları irdeler. Yapıcı geri bildirimler sunarak yetişenin olası olumsuz sonuçları açık şekilde görmesini ve kabul etmesini sağlar. MOR'da mentor, yetişenin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşması için kişisel etkinliklerini ve davranışlarını açıkça cesaretlendiren ifadeler kullanır. Öne çıkan model olma davranışı motivasyondur ve mentor yetişenine karşı 'düşüncelerini ve duygularını sunmayı, yeteneğe olan inancını bildirmeyi, güvenli bir risk almasını sağlamayı, davranışlarına ilişkin görüşler sunmayı' amaçlar. VDR'de mentor, kendi kişisel geleceğini oluşturması, vizyonunu belirlemesi, kişisel ve mesleki potansiyelini

geliştirmesi için yetişeni kritik düşünmeye teşvik eder. Amaçları yolunda ilerlemesi ve yeteneklerini geliştirmesi konusunda yetişeni cesaretlendirir (Galbraith ve Cohen, 1997; Sezgin, 2002).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, MEB'e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşadıkları/deneyimledikleri mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen DMR'ye ve rol davranışlarına ilişkin olgulara dair görüşleri betimlemeyi hedefleyen, nitel bir fenomenoloji araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. "Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2013, s. 77)". Fenomenojide önce fenomenle ilgili bireysel deneyimleri evrensel nitelikte bir açıklamaya indirgemek için fenomen tanımlanır. Sonrasında araştırmacılar fenomen (olgu) ile ilgili deneyime sahip ve bu deneyimini açık bir biçimde ifade edebilen kişilerden veri toplar. Bireylerin 'neyi', 'nasıl deneyimlediklerinin' özünü tanımlayan bütüncül bir betimleme ortaya koyar (Creswell, 2013; Moustakas, 1994). Bu kapsamda araştırmada aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk ilişkisi içinde deneyimledikleri DMR'yi ne şekilde betimlediklerinin katılımcı görüşleri ile ortaya konulması hedeflenmiştir.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, MEB tarafından 2013-2015 yılları arasında ilk atanması yapılmış öğretmenlerin yer aldığı Ankara İl MEM atama listesi ile belirlenmiştir. Çalışma grubu demografik özellikleri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Aday Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Atama Branşı	Yaşı	Eğitim Düzeyi	Okul Türü	Okul Konumu
AÖ1	Kadın	İlköğretim matematik	25	Lisans	Ortaokul	Mİ KM
AÖ2	Kadın	Matematik	26	Yüksek lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ3	Kadın	Türkçe	26	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ4	Kadın	Matematik	27	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ5	Kadın	Matematik	24	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ6	Erkek	Matematik	33	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ7	Erkek	Türkçe	26	Yüksek lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ8	Kadın	Elektronik	24	Lisans	Lise	Kİ KM
AÖ9	Kadın	Bilişim	25	Lisans	Lise	Mİ DSEDM
AÖ10	Erkek	Türkçe	25	Yüksek lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
AÖ11	Kadın	Matematik	24	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
AÖ12	Kadın	Matematik	26	Lisans	Ortaokul	UMİ KM

Çalışma grubu, on iki aday ve dokuz danışmandan oluşmaktadır. Ölçüt örnekleme uygun olarak, araştırmanın yapıldığı Ocak 2016 – Temmuz 2017 tarih aralığında, ‘aday öğretmen yetiştirme süreci içinde olma veya bu süreci yeni tamamlamış olma’ ile ‘aday öğretmenlere danışman olarak görevlendirilmiş olma veya görevlendirmesini yeni tamamlamış olma’ ölçütlerini taşıyan aday ve danışman öğretmenler belirlenmiştir (Patton, 2015). Ayrıca görüşlerden elde edilen bulguların farklı bakış açılarını veya farklılıklarını yansıtmaya olasılığını arttırmak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır (Creswell, 2013; Patton, 2015).

Tablo 2. Danışman Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Kodu	Cinsiyet	Atama Branşı	Yaşı	Eğitim Düzeyi	Okul Türü	Okul Konumu
DÖ1	Erkek	Elektronik	37	Yüksek lisans	Lise	Mİ DSEDM
DÖ2	Kadın	Türkçe	36	Yüksek lisans	Ortaokul	UMİ KM
DÖ3	Kadın	Türkçe	31	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
DÖ4	Kadın	Türkçe	33	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
DÖ5	Erkek	Biyoloji	58	Lisans	Ortaokul	Mİ KM
DÖ6	Kadın	Türkçe	41	Lisans	Ortaokul	UMİ KM
DÖ7	Erkek	Matematik	58	Ön lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
DÖ8	Erkek	Türkçe	40	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM
DÖ9	Erkek	Türkçe	36	Lisans	Ortaokul	Mİ DSEDM

Maksimum çeşitlilik örneklemesini sağlamak için, büyükşehir belediyesi içinde okul konumu (merkez-metropol ilçe (Mİ), uzak merkez ilçe (UMİ), kırsal ilçe (Kİ), kentsel mahalle (KM), düşük sosyo ekonomik düzeyde mahalle (DSEDM) (varoş)), okul türü

(lise ve ortaokul), branş, cinsiyet (dokuz kadın, üç erkek aday; dört kadın, beş erkek danışman), yaş (adaylar ortalama yirmi beş, danışmanlar kırk bir) ve eğitim gibi farklı demografik özellikler dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Formlarda araştırma amacı, araştırmacıların tanıtımı, görüşme yapılan yer ve tarih, katılımcı bilgileri (yaş, kıdem, cinsiyet, branş, eğitim durumu, mezuniyet ve atanma tarihleri), araştırmanın ‘aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan mentorluk ilişkisinde DMR’ teması kapsamında aday ve danışman öğretmenler için belirlenen sorular ayrı ayrı yer almıştır. Formlar, aday ve danışman öğretmenler için ayrı ayrı kullanılmıştır. Formların hazırlanmasında, anlaşılabilir soru yazma ve yönlendirmekten kaçınma ilkeleri araştırmacılarca dikkate alınmıştır (Patton, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu dışından bir danışman öğretmen ve bir aday öğretmene pilot görüşme uygulanmıştır. Ayrıca formlar için eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi iki alan uzmanından kapsam ve biçim kontrolü istenmiştir. Pilot grup ve alan uzmanlarının formlara ilişkin görüşleri olumludur.

Adaylara, ‘Mentorluk ilişkisi içinde danışmanınızdan gördüğünüz ve/veya beklediğiniz rolleri ve rol davranışları ‘ilgiye dayalı rol’ kapsamında nasıl değerlendirirsiniz? Danışmanınız hangi rol davranışları ile size bu rolü sergilemiştir ve/veya sergilemelidir?’ soruları sorulmuştur. Danışmanlara ise ‘Mentorluk ilişkisi içinde bir danışman olarak sergilediğiniz ve/veya sergilenmesi gerektiğine inandığınız rolleri ve rol davranışları ‘ilgiye dayalı rol’ kapsamında nasıl değerlendirirsiniz? Danışman olarak siz hangi rol davranışlarınız ile adaya bu rolü sergilediniz ve/veya sergilemelisiniz?’ şeklinde sorular sorulmuştur. Referans alınan altı adet CMR için sorular tekrarlanmıştır.

Veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar, araştırma ve olası katılımcı ölçütleri hakkında bilgilendirilmiş ve randevu alınmıştır. Ocak 2016 – Temmuz 2017 tarih aralığında gönüllü katılımcılarla ve araştırmacılarından birisi tarafından gerçekleştirilen görüşmeler ortalama kırk dakika sürmüştür. Veri kaybını

önmek için ses kayıt cihazı katılımcıların onayları alınarak kullanılmış veya görüşme esnasında not tutulmuştur. Konudan uzaklaşılması durumunda ilgili soru hatırlatılarak cevabın yeniden ifade edilmesi sağlanmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanmasında, verilerin toplanma, analiz ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma konusu ile ilgili eserlere atıflar yapılmıştır. Bu araştırma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan doktora tezi (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2017) verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır. Veriler Millî Eğitim Bakanlığında alınan araştırma izni ile yalnızca gönüllü katılımcılardan toplanmıştır. Araştırma ICES-UEBK 2018 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerileri dikkate alınmıştır. İç geçerliliği arttırmak için öncelikle DMR'ye ilişkin kavramsal çerçeve araştırılmıştır. Görüşmeler gönüllü katılımcılarla, yüz yüze ve yeterli bir zaman içinde yapılmıştır. Kategori ve alt kategorilerin isimlendirmeleri ile doğrudan alıntı yapılan görüşlerin tema kapsamına uyumuna ilişkin kontrol araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Dış geçerliliği arttırmak için karşılaştırılabilirlik ve dönüştürülebilirlik dikkate alınmış, süreç ve örneklemin özellikleri, başka örneklerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı tanımlanmıştır. Araştırma örneklemini farklı bakış açılarını içerebilecek olasılıkta çeşitlendirilmiştir. Güvenirlik için tutarlılık ve teyit edilebilirlik dikkate alınmıştır. Tutarlılık için, tüm katılımcılarla görüşmeler, sonrasında deşifre, kodlama ve veri analizleri benzer şekillerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri ve sonuçlarının, araştırma problemi ve ilgili kuramlarla tutarlılığı sağlanmıştır. Teyit edilebilirlik için araştırmanın bulgularının ve sonuçlarının belirlenmesi, yorumların yapılması aşamalarında tablolama programı kullanılmıştır. Tüm verilerin (ses kayıtları, deşifre metinler, tablolar) elektronik dosyaları

yedeklenmiştir. Bulgularda tema kapsamında ilgili kategori ve alt kategorilerde tablolarda belirtilen derecelendirmelere ilişkin özet yorumlar öncelikle sunulmuştur. Sonrasında söz konusu kategori ve alt kategorilerde aday ve danışman öğretmenlere ait görüşler içinden doğrudan alıntılar okuyucu ile paylaşılmıştır. Araştırmacılar, bu araştırmada zaman harcayan, katılımcılarla doğrudan görüşen ve gerektiğinde katılımcıların tecrübelerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve tecrübeleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişiler olarak yer almıştır.

Veri Analizi

Etik ilkeler kapsamında katılımcıların kişisel bilgileri araştırmacılarca korunmuştur. Araştırmaya gönüllü katılan ve katılımlarını onaylayan aday öğretmenlere (AÖ1, ...) ve danışman öğretmenlere (DÖ1, ...) birer kod verilmiş, katılımcı ifadelerinin birebir yazı formatına dönüştürülmesi ve tüm analiz işlemleri kodlarla yürütülmüştür. Ses kayıtları araştırmacılarca dinlenip deşifre edilmiştir. Katılımcı ifadeler gözden geçirilmiş, gerekli durumlarda katılımcıların telefon veya e-posta ile onayı alınmıştır. Elektronik dokümanlar tablolama programına (excel) aktarılmıştır.

Tema kapsamındaki veriler, belirlenen kategorilerde ve alt kategorilerde her iki araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Araştırmadaki görüşlerin analizinde belirlenmiş temalara ilişkin görüşlerin doğrudan alıntılarla yansıtıldığı betimsel analiz (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2006) kullanılmıştır. Böylece tarafların aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk ilişkisi içinde deneyimledikleri DMR'yi ne şekilde betimledikleri de açıkça görülebilecektir. Bunun yanında alt kategorilerde, ilgili kategorideki olgunun (DMR) aday öğretmenler veya danışman öğretmenlerce deneyimlenme derecesi (etkin, sınırlı, yeterli, yok vb.) tablolarda yansıtılmıştır.

BULGULAR

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Yaşanan Mentorluk İlişkisinde DMR'ye İlişkin Bulgular

'Aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşanan mentorluk ilişkisinde DMR' teması kapsamında elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar, ilgiye dayalı mentorluk rolü (İDMR), bilgiye dayalı mentorluk rolü (BDMR), kolaylaştırıcı mentorluk rolü (KMR), yüzleştirici mentorluk rolü (YMR), model olma mentorluk rolü (MOMR) ve vizyon destekleme mentorluk rolü (VDMR) kategorilerinde alt başlıklarda aşağıda sunulmuştur. Alt kategorilerde ilgili kategoriye ilişkin deneyimlenme derecesini gösteren gruplamalar Tablo 3 ve sonrasındaki tablolarda gösterilmiştir.

İlgiye dayalı mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların İDMR'ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 3'te özetlenmektedir. Adayların, İDMR'ye ilişkin Tablo 3'te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 3. İDMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
İDMR	Yeterince ilgili	AÖ3, AÖ5	Yeterince ilgili	DÖ2, DÖ6
	Kısmen ilgili	AÖ1, AÖ8, AÖ10, AÖ11, AÖ12	Kısmen ilgili	DÖ1, DÖ3, DÖ4, DÖ5
	İlgisiz	AÖ2, AÖ7, AÖ9	İlgisiz	DÖ7, DÖ8, DÖ9

"Hem rehber öğretmenimin hem de dışarı çıktığımızda senin ablanım düşüncesini bana yansıttı. (...) sıkıntılarımı onunla paylaşabileceğimi söyledi (AÖ3). Kendisinin benzer problemlerde nasıl davrandığına dair konulardan bahsediyorduk (AÖ5). Doğru bir davranış arkasından güzel bir şey söylerdi görmezden gelmezdi (AÖ1). Kurum içinde dışında meslektaşlarıyla tanıştırdı. (...) Teneffüslerde okul dışında sosyal etkinliklere katılarak beraber vakit geçirdik (AÖ10). Kendisi gelip bize bir şey söylemiyordu. (...) nasıl yapabiliriz diye gidip soruyorduk (AÖ11). Hiçbir şey görmedim (...) aslında bir rehberlik yapabilir, destekleyici olabilir ya da sorunla karşılaşıyorsan şöyle

yapabilirsin gibi, bir büyük olarak, tecrübe paylaşımı olabilirdi (AÖ2). İlgisizdi. En başta bunu resmi ilişki ötesinde arkadaş ilişkisine dönüştürmesini beklerdim (AÖ7).”

Adayların ‘yeterince ilgili’ alt kategorisinde, danışmanlarının sergilediği İDMR davranışları, danışmanın kendisini rehber öğretmen olması yanında adayın bir arkadaşı, danışabileceği bir büyüğü olarak göstermesi, sorun veya sıkıntıların paylaşımına açık olduğunu belirtmesi, adayın sorunlarını dinlemesi, kendi yaşadığı sorun ve bu sorunlar karşısındaki deneyimlerini adaya aktarması olarak ifade edilmiştir. Adayların ‘kısmen ilgili’ alt kategorisinde, ifade ettikleri İDMR davranışları, doğru davranışı onaylama, kurum içinde ve dışında meslektaşlarla tanıştırma ve soru sorulduğunda cevap vermedir. Adayların ‘ilgisiz’ alt kategorisinde, danışmanlarından bekledikleri İDMR davranışları, destekleyici olma, tecrübe paylaşma, iletişim ve arkadaşlık ilişkisi kurmadır. Danışmanların, İDMR’ye ilişkin Tablo 3’te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Kendisini yetiştirmişti, çok istekliydi. (...) abla şefkatiyle yaklaştım, (...) zümre arkadaşlarımla tanıştırdım (DÖ2). Personelle tanıştırdım, kendilerini bu okula ait ve daha rahat hissettiler. (...) bu mesleğin zorlukları nedir, nelerle karşılaşabiliriz, neler yapabiliriz gibi konularda ders dışında konuştuk. Bazıları çekingendi insan ilişkilerinde (DÖ6). İlgili (...) Yanlış anlaşılabilir duygusal durumlarla karşı karşıya gelinebilir ve karşı taraf rahatsız olabilir. (...) biraz geride durmayı tercih ediyoruz (DÖ3). İletişimde zorlanıyordu. Bir sorunun var mı tarzında sorularla iletişimimi geliştirmeye çalıştım (DÖ4). Okul içerisinde diğerleriyle iletişim kurmasında gayretim oldu. (...) Bu arada saygı da önemli tabi. Arada hiyerarşi olmalı ama katı bir hiyerarşi değil. Sınırını karşılıklı belirlemeliler. O sınırın geçilmesine de taraftar değilim en nihayetinde arada yaş ve tecrübe farkı var (DÖ5). İrtibatımız samimiyetimiz olmadı. Sanki biraz vurdumduymazlık vardı. Tabi tek bir adayı düşünerek söylemeyelim. (...) Genç arkadaşlar, gençlik, bekâr olmaları biraz farklı oluyor. Tabiri caizse biraz da kabalar (DÖ7). Diğer kişiler iletişimimize nadiren katılırdı. İlgilenemedim. Yönlendirmek için iletişim kurmaya zamanımız olmuyordu (DÖ8). (...) sadece zorunlu zamanlarda birlikte olduğumuzdan bazı şeyler eksik kaldı (DÖ9).”

Danışmanların, ‘yeterince ilgili’ alt kategorisinde, adaylarına sergilediklerini düşündükleri İDMR davranışları, zümresi ile tanıştırma, mesleğin zorlukları ve nasıl aşılabileceği konularında konuşma olarak ifade edilmiştir. Danışmanların, ‘kısmen ilgili’ alt kategorisinde, adaylarına sınırlı sergilediklerini ifade ettikleri İDMR davranışları, dersine katılmasını sağlama ve ders verme sürecinde destek olma, kendisi ve diğer meslektaşları ile iletişim kurmasına yardımcı değildir.

DÖ7 adayları ile ilgilenememe nedenlerini, adayın genç ve bekâr olmasından kaynaklı ilgisiz veya kaba tavırları, zaman yetersizliği şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde DÖ5’te adaylar ile aralarındaki yaş farkının, danışmanlık ilişkisinde önemli bir etken olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında DÖ5, yaş ve tecrübe farkından kaynaklı bir saygı gösteriminin önemini ve bununla ilişkili olarak var olması gerektiğine inandığı hiyerarşik sınırları görüşünde ifade etmiştir. DÖ5 ve DÖ7 çalışma grubu içinde yaşı en yüksek olan iki danışman öğretmendir. Atanan aday öğretmenlerin yaş aralığı 24-35 olup DÖ5 ve DÖ7 için adaylar arasındaki yaş farkı 23-34 yıl arasında değişmektedir.

Bilgiye dayalı (akademik paylaşım) mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların BDMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 4’te özetlenmektedir. Adayların, danışmanlarının sergilediği BDMR’ne ilişkin Tablo 4’te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 4. BDMR’ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
BDMR	Etkin akademik paylaşım	AÖ1, AÖ3, AÖ5, AÖ6, AÖ10, AÖ11	Etkin akademik paylaşım	DÖ1, DÖ2, DÖ4, DÖ6, DÖ7
	Sınırlı akademik paylaşım	AÖ2, AÖ4, AÖ8, AÖ12	Sınırlı akademik paylaşım	DÖ5, DÖ8, DÖ9
	Akademik paylaşım yok	AÖ7, AÖ9	Akademik paylaşım yok	DÖ3

“İstişare içindeydik. Sadece rehber (danışman) öğretmenimin bilgilerinin baskın olduğu değil, konular hakkında benim de ne düşündüğümlle ilgili, üniversitede bu konuda hocalarımızla paylaşımlarımızı da konuştuğumuz çok faydalı bir süreç geçirdik (AÖ3).

Teorik, pratik sorduğumuz her soruya yardımcı olmaya çalıştı (AÖ5). Teneffüslerde bilgi paylaşımı yapıyorduk. (...) sıkıntı yaşadığımızda rehber öğretmene soruyorduk. Şu konuyu nasıl işliyorsunuz diye (AÖ11). Nasıl anlatacağımı bilemediğim, sorun yaşayacağım yerlerde ona soruyordum. O da aşağı yukarı cevaplıyordu (...) ama 'şöyle yaptığımda daha iyi olduğumu gördüm' gibi kendi tecrübelerini aktarabilirdi (AÖ2). Soruları çok zor sormayın gibi şeyler söyledi. (...) Ortak testleri beraber hazırlıyorduk. Uygulamaları beraber yapmadık. Vaktimiz yoktu (AÖ4). Bilgi paylaşımı (...) teneffüslerde sıkıştırılabildiğimiz kadardı. (...) Daha çok yazılı soruları nasıl olmalı, konular nasıl hazırlanmalı, sorularda nelere dikkat edilmeli gibi konuları konuştuk (AÖ12). Akademik hiçbir paylaşımda bulunmadım. Atandığımda zaten yüksek lisans tezi yazıyordum rehber öğretmenimle aynı düzeyde ya da ilerde olabilirim. (...) bana faydası olmadı. Rehberlik yapma yönünde eğilimi de olmadı (AÖ7)."

Adayların, 'etkin akademik paylaşım' alt kategorisinde, danışmanlarının sergiledikleri BDMR davranışları, sınıf içinde kullanılan öğretim teknikleri ve sınıf yönetimi hakkında tartışma, karşılıklı bilgi paylaşımı ve istişare olarak ifade edilmiştir. Adayların 'sınırlı akademik paylaşım' alt kategorisinde ifade ettikleri BDMR davranışları, ilk uygulamalarda yaşanan sıkıntıları karşılıklı paylaşma ve öneriler geliştirme, yazılı sınavları ve ortak sınavları beraber hazırlama, anlatılacak konuları beraber belirlemedir. AÖ7 'ilgisiz' alt kategorisinde danışmanın, rehberlik yapmaya eğilimi olmadığını ifade etmiştir. Adayların bazılarına göre, danışmanlar BDMR'yi genellikle yetişenlerin talepleri ile başlatmakta, soru sorma ve sorgulama davranışlarında geride ya da mesafeli durmaktadır. Danışmanların, BDMR'ye ilişkin 'Tablo 4'te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

"O bana daha fazla danıştı ama ben de ona (...) öncelikle hazırladığımız sınavları gör (...) sonra hazırla kontrol edeyim, varsa eksiklik fazlalık düzeltip sınavını uygula şeklinde yönlendirme yaptım (DÖ2). Mevcut bilgileri onunla paylaşmak için dersimi dinledi. Paylaşımımız tavsiyelerle konuşarak oldu (DÖ4) Karşı tarafın da istekli, meraklı, arzulu, araştırmayı seven, öğrenmeye gönüllü olması lazım. (...) bilgi alt yapısı olmalı. (...) Rehber öğretmenin akademik bilgi düzeyi de önemli. Bize bilgi veren

insanlar olmalı (...) eğitim almamız gerekiyor (DÖ4). Sosyal paylaşımdan daha ziyade kendi öğretmenlik tecrübelerimi aktarmaya çalıştım (...) öğrenciye nasıl davranması gerekir, hatta bazen velilere karşı (DÖ7). Bilgi açısından yeterliydim. Girdiğim derslerde, aldığım notlarla dönütlerde bulundum (DÖ5). Alanımızda beceri faaliyetlerinin uygulanmasında paylaşımımız oldu. Boş ders ve aralarda konuşuyorduk (DÖ8). Akademik paylaşımımız aralarda o sordukça oluyordu. Ben de zaman zaman aktarıyordum (DÖ9). Olmadı açıkçası bir (akademik) danışma. (...) genel olarak sorun var sistemimizde. (...) Bir sorun yaşandığı zaman (...) o mu gelecek ben mi gitmeliyim belirsizdi (DÖ3).”

Danışmanların ‘etkin akademik paylaşım’ alt kategorisinde, adaylarına sergilediklerini düşündükleri BDMR davranışları, konuşarak bilgi verme, deneyim paylaşma, derslere yönelik tavsiyede bulunma, sınav sorularını beraber hazırlama ve kontrol etme, dersini adayın dinlemesini sağlama olarak ifade edilmiştir. Danışmanların, ‘sınırlı akademik paylaşım’ alt kategorisinde ifade ettikleri BDMR davranışları, adayın bilgi düzeyi ile ilgili dönütlerde bulunma, alanda beceri faaliyetlerini beraber uygulama, alanla ilgili (akademik) soruları cevaplamadır. Danışmanlar arasında, adayları ile akademik paylaşım içinde bulunamamalarının sistem sorunu olduğunu veya akademik paylaşım için adayın meraklı ve gönüllü olması gerektiğini, bilgi altyapısının yeterli olması gerektiğini ve danışmanların da eğitime ihtiyacı olduğunu belirtenler bulunmaktadır.

Kolaylaştırıcı mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların KMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 5’te özetlenmektedir. Adayların, KMR’ye ilişkin Tablo 5’te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 5. KMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
KMR	Kolaylaştırıcı değil	AÖ1, AÖ2, AÖ3, AÖ4, AÖ6, AÖ7, AÖ9, AÖ10	Kolaylaştırıcı değil	DÖ3, DÖ4, DÖ5, DÖ7, DÖ8
	Kısmen kolaylaştırıcı	AÖ8, AÖ11	Kolaylaştırıcı	DÖ1, DÖ2, DÖ6
	Kolaylaştırıcı	AÖ5, AÖ12	Kısmen kolaylaştırıcı	DÖ9

“Kolaylaştırıcı rolü olmalıydı. Mesleğe yeni atanan insanlarla (...) tam bir öğretmen gibi anlayıp konuşan bir rehber (danışman) öğretmen olmalı (AÖ3). Daha fazla açıklama yapabiliirdi. Öğretmenin yapmaması gereken, çıkmaması gereken yasal şeyleri söyleyebilirdi (...). Çoğu şeyi kendimiz öğrendik (AÖ4). Kolaylaştırıcılık yapmasını, farklı alternatif sunmasını isterdim. Takıldıklarımı daha hızlı görüp çözüme ulaştırmak için. Evrak işlerinde zorlandım (AÖ7). Kolaylaştırıcı olmasını isterdim. (...) Derse hazırlanıyorum ama eksik olan yerler vardı, çıkartamadım. (...) internette buldum (AÖ9). Alana hâkim olduğundan, akademik ve kişisel açıdan daha hızlı ilerlememi sağlayabilirdi ama olmadı (AÖ10). İlk yıl katkım olmadı. Rehberimin önceden hazırladığı temrinleri güncelledik (AÖ8). Anlatacağımız örnekte kullanacağımız yollara yöntemlere örnek verirdi. Çocukların seviyesini iyi bildiği için yardımcı oluyordu. Ama sadece biz sorduğumuzda (AÖ11).”

Adayların, ‘kolaylaştırıcı değil’ alt kategorisinde, danışmanlarından bekledikleri KMR davranışları, anlayışlı konuşma, açıklama yapma, önceden bilgilendirme, dersler, uygulamalar hakkında tavsiyelerde bulunma, öğretim uygulamalarıyla ilgili farklı alternatifler sunma, eksiklikleri söyleme, akademik ve kişisel ilerlemeye destek olma şeklinde ifade edilmiştir. Adayların ‘kısmen kolaylaştırıcı’ alt kategorisinde ifade ettikleri KMR davranışları, önceden hazırladığı temrin vb. ders içi uygulamaları aday öğretmenle paylaşma ve ders işlenişine yönelik soru sorulduğunda cevaplamadır. Danışmanların, KMR'ye ilişkin Tablo 5'te gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“İdealde kolaylaştırıcı olmalı. Yaşadığı zorlukları görüp bu konuda yardımcı olabilir. Öğrencilerle iletişimde, hazırlanan evraklarda (DÖ4). Kolaylaştırıcı olmak zor oluyor. Çünkü izlemeniz gereken süreç ve kriterler var (...) çok da uyamıyorsunuz ama uymaya çalışıyorsunuz. Kriterleri kısıtlayıcı unsur olarak görüyorum (DÖ5). Alışincaya kadar, süreçte yardımcı olmaya çalıştım. (...) Kendisi isteyene kadar derse yalnız girmedi (DÖ1). Bir konu verip bunu hazırla dedikten sonra sunma öncesinde birlikte gözden geçirip ona yardımcı olma şeklinde, yaptığı hataları güzel bir dille paylaşma şeklinde yardımcı olmalı (...) adayın önünü açmalı. (...) Yeniliklere mentor da açık olmalı. Çünkü bizden sonra mezun oldular, onların öğrendiği yeni teknikler olabilir (DÖ6). Kolaylaştırıcılık... nispeten... Zaman zaman sınavlarla ilgili konuşuyorduk (DÖ9).”

Danışmanların ‘kolaylaştırıcı değil’ alt kategorisinde sergilenmesi gerektiğini düşündükleri KMR davranışları, yaşadığı zorluklarda, öğrenci ile iletişimde ve evrak hazırlamada adaya yardımcı olma şeklinde ifade edilmiştir. Danışmanların ‘kolaylaştırıcı’ alt kategorisinde, adaylarına sergilediklerini düşündükleri KMR davranışları, aday alışincaya kadar derslerde ona yardımcı olma, sorulan konuda rahatlıkla konuşma ve hazırlıklarını kontrol etme, adaya seçenekler sunma (önünü açma) olarak ifade edilmiştir. Danışmanların ‘kısmen kolaylaştırıcı’ alt kategorisinde ifade ettikleri KMR davranışı sınavlarla ilgili adayla konuşmadır. Adayların ve danışmanların çoğunluğu danışmanların sergilediği KMR davranışları ile ilgili görüşlerini ‘kolaylaştırıcı değil’ alt kategorisinde ifade etmiştir. Gerek ‘kolaylaştırıcı’ gerekse ‘kısmen kolaylaştırıcı’ alt kategorilerinde aday öğretmenler KMR davranışlarını daha çok, dersler, uygulamalar, sınavlara hazırlık vb. öğretimsel konuların gerçekleştirilmesi aşamalarını kolaylaştıracak, hızlandıracak destek davranışları olarak ifade etmiştir. Bu davranışlara ek olarak danışman görüşlerinde, süreçle ilgili resmi evrak işlerinin nasıl yapılacağına ilişkin destek olma da mevcuttur.

Yüzleştirici mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların YMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 6’da özetlenmektedir. Adayların, YMR’ye ilişkin Tablo 6’da gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 6. YMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
YMR	Yüzleştirici değil	AÖ1, AÖ3, AÖ4, AÖ5, AÖ7, AÖ8, AÖ9, AÖ10, AÖ11, AÖ12	Kısmen yüzleştirici	DÖ1, DÖ2, DÖ3, DÖ5, DÖ6, DÖ7, DÖ8
	Kısmen yüzleştirici	AÖ6	Yüzleştirici değil	DÖ4, DÖ9

“Yüzleştirici olmalıydı uygun (yapıcı) üslupla (AÖ3). Birçok hata yaptım en başta aldığım sınıfta çok taviz verdim (...). Bir öğrenciyle çok yıldızımız uyuşmuyordu. Anlattığımda onunla inatlaşma deseydi sorunlar ortaya çıkmayabilirdi (AÖ4). Eksikliklerimi bana fark ettirmesini, anlatmasını, uyarmasını isterdim. Kırıcı olmadan (yapıcı) konuşmaya çalışıyordu ama birebir şu noktalarda eksikleriniz olabilir tarzında olmadı (AÖ5). Yüzleştirici, yapıcı eleştiri sunmasını isterdim (AÖ7). Yüzleştirici yani bir noktada aynam olmasını isterdim. Her türlü kişisel ve akademik özelliklerimi yansıtmalıydı (AÖ10). Gerçekleri saklamamalı. Öğretmenlik işinde net olman gerekir. Verdiği sözü tutmalı. (...) yanlış yaptığım bir şey varsa bunu direkt söylemeli (AÖ6).”

Adayların ‘yüzleştirici değil’ alt kategorisinde, danışmanlarından bekledikleri YMR davranışları, fark edemediklerini veya eksiklikleri söyleme, olumsuzlukları eleştirme, uygun üslupla, sohbet havasında yüzleştirme, yapıcı eleştirme, geri bildirimde bulunma, kişisel ve akademik özellikleri yansıtmaya olarak ifade edilmiştir. Bir adayın ‘kısmen yüzleştirici’ alt kategorisinde ifade ettiği YMR davranışları, gerçekleri söyleme ve uyarma, sözünü tutmadır. Adaylar eleştirilmeye ve yüzleştirici rol davranışlarına maruz kalmaya açık olduklarını sıklıkla ifade etmektedir. Danışmanların, YMR'ye ilişkin Tablo 6'da gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Kişinin eksikliğini görmesini sağlayacak cesaretle tavır sergilemeli. (...) Ama ideal aday öğretmen de değişime, eleştiriye açık olmalı. Alingan olmamalı (DÖ1). Değişime, eleştiriye açık olduğunu düşünüyorum. Eksik ya da yanlışlarını rahatlıkla söyleyebiliyordum. Tabi yapıcı bir dille (DÖ2). Yeri geldiğinde yüzleştirici olmalı kesinlikle. Göz yummak hoş olmuyor maalesef (DÖ3). Konuyu anlattığında sence oldu

mu, (...) kendini başarılı görüyor musun diye sormalı rehber öğretmen, sorgulamalı. Girdiğim derslerde, aldığım notlarla (...) dönütlerde bulundum (DÖ5). (Danışmanın) daha çok olumlu eleştiri yapması, kırmadan hatalarını söylemesi lazım. Ama bunun için açık iletişim lazım. Paylaşımımız azdı ve karşı taraf her şeye kapalıydı zaten. Herkes öğretmen olacağını düşünüyor. Öylesine seçip okuduklarında istemeden yapıyorlar mesleği. O da yeterli olmuyor (DÖ4). Değişime, eleştiriye açıklardı. (...) eleştirdiğimizde (...) belki yüzümüze gülüp içlerinde farklı düşünebilirler ama hiçbir zaman olumsuz tepki görmedim (DÖ7). Aday öğretmenim değişim ve eleştiriye açık, saygılı, ilgiliydi. (...) eleştirilerimi dikkate aldığını fark etmiştim (DÖ8).”

Danışmanların ‘kısmen yüzleştirici’ ve ‘yüzleştirici değil’ alt kategorisinde, adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri YMR davranışları, karşı tarafın eksikliklerini veya yanlışlarını görmesini sağlama, yapıcı eleştirme, yanlışlarına göz yummama, sorularla karşı tarafın öğrenip öğrenmediğini sorgulama, dönütlerde (geri bildirimde) bulunma ve hatalarını ona söylemedir. DÖ7 ve DÖ8 kendi ‘adaylarının eleştiriye açık olduğunu’ ve DÖ5 de YMR davranışlarının sergilenebilmesi için adayın eleştiriye açık olması ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip yapması gerekliliğini görüşlerinde ifade etmiştir. Ek olarak aday ve danışmanlar YMR davranışları kapsamında sıklıkla ‘yapıcı eleştirme’ davranışını dillendirmişlerdir. Adayların ve danışmanların büyük çoğunluğu danışmanların sergilediği YMR davranışları ile ilgili görüşlerini ‘yüzleştirici değil’ alt kategorisinde ifade etmiştir.

Model olma mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların MOMR’ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 7’de özetlenmektedir. Adayların, MOMR’ye ilişkin Tablo 7’de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 7. MOMR'ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
MOMR	Model değil	AÖ2, AÖ4, AÖ7, AÖ8, AÖ9, AÖ12	Kısmen model	DÖ1, DÖ2, DÖ3, DÖ5, DÖ9
	Kısmen model	AÖ1, AÖ5, AÖ11	Model değil	DÖ4, DÖ6, DÖ7, DÖ8
	Model	AÖ3, AÖ6, AÖ10	-	-

“Konuşkan, sosyal, sevecen olmalı (AÖ2). Bana model olması gerekirken çok fazla göz ardı etmemi istedi bunu yapmayabilir beni yönlendirebilirdi. Söylediğin sözlerden taviz vermemelisin, kimseyi geçiştirmemelisin demeliydi (AÖ4). Hocam diye hitap ederler ama benim rehberim hanım diye hitap ederdi. (...) güzel bir üsluptu (...) İletişimini de bu noktadan sevdim. Çok pratik biriydi, sınıf yönetimi becerisi de iyiydi. (...) Bu noktalarda bana modeldi. (Ama) daha az stresli olmasını isterdim (...) rehber olsam yapmam gerekeni değil potansiyelimin en iyisini yaparak karşı tarafı etkilemeye çalışırdım (AÖ1). Titiz, işini seven, gevşekliğe izin vermeyen, özel hayatını işine yansıtmayan, her zaman öğrencilerini düşünen ve sorunlarını okulun dışında bırakmasını bilen bir kişi olarak bana örnek oldu (AÖ3). Model olarak gördüm. Özellikle öğrenciyle iletişim konusunda (...) (AÖ6). Model olarak görüyordum. Yardımseverliği öğrencilerle iletişimi çok kuvvetliydi (AÖ10). Kişilik olarak model olmalı. İletişimi kuvvetli, anlayışlı olmalı, önyargısız değerlendirmeli (AÖ10).”

Adayların ‘model değil’ ve ‘kısmen model’ alt kategorilerinde, danışmanlarından bekledikleri MOMR davranışları, konuşkan, sosyal ve sevecen olma, yönlendirme, iletişimde etkili olma, potansiyelinin en iyisini yaparak karşı tarafı etkileme şeklinde ifade edilmiştir. Adayların ‘kısmen model’ veya ‘model’ alt kategorilerinde, ifade ettikleri MOMR davranışları, nazik iletişim kurma, güçlü sınıf yönetimi sergileme, titiz olma, işini sevme, gevşekliğe izin vermeme, özel hayatını işine yansıtmama, öğrencilerini düşünme ve sorunlarını okulun dışında bırakma, öğrenciyle güçlü iletişim kurma, yardımsever olmadır. Adayların büyük çoğunluğu görüşlerinde ‘danışmanların model alınan veya model olmaları için beklenen öncelikli davranışının, ‘öğretmenler ve

öğrenciler ile etkili iletişim kurma' olduğunu ifade etmiştir. Danışmanların, MOMR'ye ilişkin Tablo 7'de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Kendisini yetiştirmeye, örnek almaya çalışan bir öğretmendi. (...) birlikteyken sosyal ortamda ve okul ortamında beni örnek alacağı için daha dikkatli davrandım. (...) kısmen aldı da (DÖ2). Okul için önemli olan bütün faaliyetler de görev aldığımı düşünerek kültürel ve sosyal anlamda da bu yönlerimi önemsesin model alsın istedim (DÖ3). Model olmaya çalıştım. Sınıfta öğrencilere karşı davranışlarda, kılık kıyafet, idareye karşı davranışlar vb konularda (DÖ9). Model olacak rehber, takip edecek, kontrol edecek, mesleği sevdirecek. İletimi iyi olacak. Bilgi düzeyi yeterli, sosyal ve kültürel açıdan da kendini geliştirmiş olmalı. Ancak (...) karşı taraf kendini kapatmışsa ağzınızla kuş tutsanız olmuyor (DÖ4). Günümüzde akademik ve sosyal açıdan gençlerin bizden daha farklı bir bakış açısı var. Farklı modeller arıyorlar (DÖ7).”

Danışmanların 'kısmen model' alt kategorisinde, adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri MOMR davranışları, örnek alınacak nitelikte başarılı akademik ve sosyal öğretmenlik becerileri sergileyebilme olarak ifade edilmiştir. Danışmanların 'model değil' alt kategorisinde sergilenmesi gerektiğini ifade ettikleri MOMR davranışları, adayı izleme (takip ve kontrol), mesleği sevdirme, iletişim kurabilme ve akademik bilgi ve becerisini başarılı kullanabilmedir.

Adayların çoğunluğu 'model değil' alt kategorisinde danışmanlarının MOMR davranışlarını sergilemediğini, danışmanların çoğunluğu ise 'kısmen model' alt kategorisinde MOMR davranışlarını sınırlı sergilediğini ifade etmiştir. Danışmanlar arasında, model olmada adayın öğrenmeye açık/kapalı olma halinin önemli olduğunu, akademik ve sosyal açıdan yeni nesil olarak gençlerin danışmanlarından daha farklı bir bakış açısına sahip olduğunu ve farklı modeller aradıklarını ifade edenler de mevcuttur.

Vizyon destekleme mentorluk rolü

Bu kategoride, adayların ve danışmanların VDMR'ye ilişkin alt kategorilerde gruplanan görüşleri Tablo 8'de özetlenmektedir. Adayların, VDMR'ye ilişkin Tablo 8'de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

Tablo 8. VDMR’ye İlişkin Aday ve Danışman Öğretmen Görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Adaylar	Alt Kategori	Danışmanlar
VDMR	Vizyona kısmi destek	AÖ1, AÖ3, AÖ4, AÖ6, AÖ10, AÖ11, AÖ12	Vizyona kısmi destek	DÖ2, DÖ3, DÖ5, DÖ7, DÖ9
	-	-	Vizyona destek	DÖ1, DÖ6
	Vizyona destek yok	AÖ2, AÖ5, AÖ7, AÖ8, AÖ9	Vizyona destek yok	DÖ4, DÖ8

“Doğru bir davranış arkasından güzel bir şey söylerdi görmezden gelmezdi (AÖ1). Zümredeki dik duruşu doğrularından taviz vermeyişi örnek oldu ve bunu bana da tavsiye etti (AÖ3). Akademik olarak ilerleme düşünebilirsin diye yönlendirmek istedi ama hevesli değildim. Kendisi doktora yapsaydı etkilenebilirdim (AÖ4). Yüksek lisans doktora gibi konular dışında MEB’in açtığı kursları çok sonradan rehber öğretmenimden öğrendim (AÖ6). Zamanımı iyi değerlendirmemi söylerdi (...) Beni yabancı dil konusunda teşvik edebilirdi. Bilmediğim tanımadığım yazarları önerebilirdi (AÖ10). İlk yıl ilk yazılı sınavımızda öğrenciler derste katılım gösterdikleri halde notları çok düşük gelmişti (...) Kendimde bir sorun aramıştım. Kendisinin de karşılaştığını söylemişti ve beni bu şekilde cesaretlendirdi (AÖ11). Yüksek lisansımın ders dönemini tamamlamıştım bu yüzden devam ettirmem gerektiğini belirttiler (AÖ12). Karşındakini bir aday olarak küçük görmemeli (...) ondan o da bir şey öğrenebilir (AÖ2). Stajyerliğin kalksın her şey olur gibi bir durum vardı. Her şey stajyerlik/aday öğretmenliğin kalkması üzerine olmamalı (AÖ8).”

Adayların ‘vizyona kısmi destek’ alt kategorisinde, danışmanlarının sergilediği VDMR davranışları, doğru bir davranış arkasından güzel bir söz söyleme, cesur olma konusunda örnek olma, meslekte akademik ilerlemeyi önerme, hizmet içi kurslara katılmayı önerme, olumsuzluklar karşısında cesaretlendirme olarak ifade edilmiştir. Adayların, ‘vizyona kısmi destek’ ve ‘vizyona destek yok’ alt kategorilerinde danışmanlarından bekledikleri VDMR davranışları, küçük görmeme, cesaretlendirerek destekleme, akademik kariyer ile örnek olma veya yönlendirme, değişime uyumu

destekleme, adaylığın kalkmasıyla sınırlı olmayan beklentiler sergileme, farklı kaynaklardan araştırmayı destekleme, yabancı dil eğitimi teşvik etmedir. VDMR, adaylar tarafından yüksek lisans ve doktora yapma gibi akademik kariyer beklentisi ile daha öncelikli ilişkilendirilmektedir. Danışmanların, VDMR'ye ilişkin Tablo 8'de gösterilen alt kategorilerde gruplanan görüşlerinin bazıları aşağıdadır:

“Yaptıklarının güzel ve yeterli olduğunu, ona güvendiğimi daha da iyi olacağını ifade ettim (DÖ3). Akademik hususta yüksek lisans düşünüp düşünmediklerini sordum, tavsiye ettim (DÖ5). Öğretmenlikte kural, kaideyi dikkate alacaksın ama katı kuralcı olmayacaksın (...) şeklinde konuşmalarımız olmuştur (DÖ7). Sınıfta öğrenci karşısında kendine güvenmesini söyledim (DÖ9). Öğretmenliğe devam etmesi için çok cesaretlendirdim (DÖ1). Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu dile getirdim. Çok farklı sorunla karşılaşabilecekleri, (...) ama mutlaka çözüm taraftarı olmaları, (...) yeni öğretim eğitim tekniklerine kapalı olmamaları gerektiği gibi sözlerim olmuştu. Ama akademik etkinliklere katılmadık birlikte (DÖ6). Vizyonunu desteklemedim. Ama idealde desteklemek için motive etmesi lazım. Kendi deneyimlerini anlatabilir mesela (DÖ4).”

Danışmanların, ‘vizyona kısmi destek’ ve ‘vizyona destek’ alt kategorilerinde sergilediklerini düşündükleri VDMR davranışları, mesleğe devam etmeleri için cesaretlendirme, güvendiğini daha iyi olacağını ifade ederek cesaretlendirme, yüksek lisans, doktora gibi akademik kariyere teşvik etme, öğretmenliğin mevzuat ve pratik uygulamalarına ilişkin moral verici konuşmalar yapma, sınıf yönetimi konusunda güvenlerini artırma, mesleğin kutsal, çözüme dönük yönlerini anlatarak devamlarını teşvik etmedir. VDMR davranışlarına ‘vizyona destek yok’ alt kategorisinde bir danışmanın sergilemesi gerektiğini ifade ettiği ‘deneyimlerini anlatarak adayı motive etmesi’ davranışı eklenebilir. Adayların ve danışmanların büyük çoğunluğu danışmanların sergilediği VDMR davranışlarını ‘vizyona kısmi destek’ alt kategorisinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulguların, alanyazındaki araştırmalar ile uyumu ya da uyumsuzluğu, araştırmanın teması kapsamındaki kategorilerde ayrı ve/veya ortak noktalarda incelenmiş ve paylaşılmıştır.

İDMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri İDMR davranışları, CMR davranışları ile uyumludur. Diğer taraftan danışmanların, mentorluk ilişkisi içinde adaylarına sergilediklerini düşündükleri, derse katılmasını sağlama ve ders verme sürecinde destek olma, kendisi ve diğer meslektaşları ile iletişim kurmasına yardımcı olma şeklindeki İDMR davranışları, CMR davranışlarından farklıdır. Bu rol davranışlar kısmen Koç'un (2012) adayların performansı hakkında geri bildirimde bulunma, dersi planlama, kolaylaştırıcı bilgi vermeye istekli olma davranışlarını sergileyen akademik destekçi mentor öğretmen rolü ile uyumludur. 'Kendisi ve diğer meslektaşları ile iletişim kurmasına yardımcı olma' şeklindeki İDMR davranışı ise daha çok İbrahimoglu'nun (2008) ilgiye dayalı rol davranışı ile uyumludur. Diğer taraftan, danışmanların bazıları tecrübe farkından kaynaklı bir saygı gösterimine İDMR'de önem vermekte ve adayla aralarında hiyerarşik sınırların var olması gerektiğine inanmaktadır. Bu bulgu danışman öğretmenin mentorluk ilişkisinde güç mesafesinin korumasına yönelik beklentisinin bir göstergesi olabilir. Bir başka açıdan 58 yaşında kıdemli ve tecrübeli danışman öğretmen genç yaş grubundaki aday öğretmenler ile ilişkisinde, kendi kültüründe deneyimlediği ve içselleştirdiği güç mesafesini korumak istiyor olabilir. Bu açıdan bulgu Bozionelos'un (2006) mentorluk algısının farklı kültürlerle göre değişebileceği bulgusu ile kısmen uyumludur. Bozionelos'a göre, Anglo-Saxon olmayan Yunanlı üst düzey çalışanlar çok ulaşılabilir olmadığından ve astlarıyla yakın ilişkiler kurmaya hazır olmadıklarından, mentorluk ilişkisinin gerçekleştirilmesi çok daha zor olabilmektedir.

BDMMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri, danışmanların ise sergilediklerini düşündükleri BDMMR davranışları CMR davranışlarının bir kısmını barındırmaktadır. Danışmanlar bilgi

alışverişine dayalı bir rol sergilemektedir. Söz edilen akademik bilgi paylaşımı rolü Koç'un (2012) 'akademik destekçi' rolü ile de uyumludur. Ancak uygun kişisel profilin geliştirilmesi için yetişen birikiminin sorgulanması, yönlendirici yorumlarda bulunma ve anlaşıldığını kontrol etme CMR davranışları danışmanlar tarafından pek sergilenmemiştir. Danışmanların ifade ettikleri derslere yönelik tavsiyelerde bulunma, soruları beraber hazırlama ve kontrol etme BDMR davranışları Zanting, Verloop ve Vermunt'un (2001) 'ortak sorgulayıcı olarak mentor'luk rol davranışları ile daha çok benzerdir. Dersin planlanması, geliştirilmesi, sunum ve değerlendirilmesinde mentor ve yardımcı öğretmen ortak sorumluluklar alır. Danışmanlar arasında danışman mentorluğu için eğitim ihtiyacını dile getirenler de mevcuttur. Bu ihtiyaç Shillingstad vd.'nin (2014) araştırmasında da vurgulanmaktadır. Danışmanların sergilediği BDMR'de soru sorma ve sorgulama davranışlarında, danışmanın geride ve mesafeli durduğunu adaylar görüşlerinde ifade etmiştir. Bununla beraber danışmanlar içinde, bu rolün sergilenmesinde, soru sormama, araştırmama davranışları ve gönülsüzlükleri ile daha çok adayları pasif bulanlarda mevcuttur. BDMR'nin sergilenmesinde tarafların belirttiği eksiklikler ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

KMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından gördükleri, danışmanların ise sergilediklerini düşündükleri KMR davranışları, CMR davranışlarından büyük ölçüde farklıdır. Her ne kadar 'farklı alternatifler sunma' rol davranışı aday beklentileri içerisinde ifade edilmiş olsa da adaylar ve danışmanlar KMR davranışını daha çok, öğretimsel konuların gerçekeştirilmesi aşamalarını kolaylaştıracak, hızlandıracak bir destek davranışı olarak görmektedir. Bu bağlamda aday ve danışmanların KMR algısı, Amerika kıtası menşeili CMR'den ülke kültürlerine göre değişebilecek 'kolaylaştırıcılık' tanımını nedeniyle mi farklılaşmaktadır? sorusu belirmiştir. Ancak mevcut veriler bu sorunun cevabı için yetersizdir.

YMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından beledikleri ve danışmanların adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri YMR davranışları, CMR davranışları ile uyumludur. Aday ve danışmanlara göre YMR'nin sergilenmesinde 'eleştiriye açık olma' önemli bir etkindir.

Bu bulgu Duban ve Yelken'in (2010) bulgularıyla örtüşmektedir. Aspfors ve Fransson'a (2015) göre mentorluk eğitiminde mentorlar yansıtma davranışının değerini deneyimlemişler ve kendi mentorluk pratiklerini genelde değiştirmişlerdir. Ayrıca, YMR davranışları kapsamında sıklıkla ifade edilen 'yapıcı eleştirme' davranışı, Aguilar-Gaxiola'nın (1984) 'duygusal destek ve aktif cesaretlendirme rolleri' içerisinde, Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu'nun (2013) 'eleştirel arkadaş' tanımlamasında ve Connor ve Pikora'nın (2007) 'iş ortamında, etkili koçluk ve mentorluk' uygulamalarında vurguladıkları önemli bir mentorluk rol davranışıdır.

MOMR kategorisinde, mentorluk ilişkisi içinde adayların danışmanlarından model aldıkları ve/veya bekledikleri MOMR davranışları, CMR davranışları ve Aguilar-Goxiola'nın (1984) 'rol model olma' davranışları ile büyük oranda uyumludur. Danışmanların adaylarına sınırlı sergilediklerini ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri MOMR davranışları ise CMR davranışları ile kısmen uyumlu, Aguilar-Goxiola'nın 'rol model olma' davranışları ile büyük oranda uyumludur. Aguilar-Goxiola'nın 'rol model olma' rolü hayranlık ve taklit etmeye bir örnek olarak hizmet etmeyi kapsamaktadır. Diğer taraftan MOMR'nin danışmanlarca çok da fazla sergilenmediği bulgusu, Vatan'ın (2009) hemşirelerde formel mentorluğun araştırıldığı çalışma sonuçları ile uyumlu değildir. Vatan'a göre mentorlar, 'rol modeli' olma rolünü daha fazla göstermektedirler. Model olma mentorlardan öncelikli beklenen roller arasındadır (Kram, 1983; Schmidt ve Wolfe, 2009).

VDMR kategorisinde, adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri ve danışmanların adaylarına sergilediklerini düşündükleri VDMR davranışları, CMR davranışları ile kısmen ve Aguilar-Goxiola (1984) 'duygusal destek ve aktif cesaretlendirme rol' davranışları ile büyük oranda benzerlik göstermektedir. VDMR'de kişisel ve mesleki potansiyelini geliştirmesi için aday teşvik edilmektedir ancak buna ek olarak CRM'de mentorun yetişeni kritik düşünmeye teşviki de beklenmektedir. Aguilar-Goxiola'nın tanımladığı rol davranışları ise, başarının teşvik edilmesini ve cesaretlendirilmesini, duygusal destek sağlanmasını ve yüksek kaliteli iş için cesaretlendirilmesini ve de yapıcı eleştiri sunulmasını içermektedir. Bunun yanında

VDMR kategorisinde, adayların danışmanlarından ‘yüksek lisans ve doktora yapmalarına’ yönelik cesaretlendirme davranış ve sözlerine ilişkin öncelikli beklentileri önemli bir diğer bulgudur. MEB’in politikaları içinde öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik anlamlı ve sistematik bir model olmayışı, adayların VDMR’de tek kariyer alternatifini olarak yüksek lisans ve doktora’yı ifade etmelerine neden olmuş olabilir. Bu ilişki ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

Yaş farkı İDMR kategorisinde, nesil/kuşak farklılığı ile adayın öğrenmeye açık/kapalı olma hali MOMR kategorisinde danışmanlar tarafından, sergiledikleri rol davranışlar için önemli etkenler olarak görüşlerde ifade edilmiştir. Yaş ve nesil/kuşak farklılığının DMR’nin sergilenmesinde etkili olduğu bulgusu literatür ile örtüşmektedir. İbrahimöğlu’na (2008) göre, yaş ilerledikçe rol model işlevinin azalması, mentorluk işlevlerinin çıktıları ve mentorluk gelişim aşamaları ile tutarlıdır. Richardson’a göre (2011) mentorluk algıları farklı yaş kuşaklarına göre değişebilir. Aguilar-Goxiola’ya (1984) göre mentorluk algıları aynı kişi için bile farklı yaşlarda değişiklik gösterebilir. Adayın öğrenmeye açık/kapalı olma halinin MOMR’yi ne şekilde etkilediği ayrı bir araştırma konusu olarak ele alınabilir.

SONUÇLAR

Araştırmada MEB’e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde yaşadıkları/deneyimledikleri mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen DMR ve rol davranışlarına ilişkin görüşler incelenmiştir. CMR’nin referans alındığı araştırmada, altı danışman mentorluk rolüne ilişkin bulgulara ve tartışmaya dayalı olarak araştırma sonuçları ve önerileri paylaşılmıştır. İrdelenen DMR ve rol davranışları, CMR ve literatürdeki diğer mentorluk rolleri ile çeşitli farklılıklar ve benzerlikler göstermektedir. Bulgular bütünsel ve kategoriler bağlamında ele alındığında ise DMR ve rol davranışları için aday ve danışmanlar açısından dikkat çekici sonuçlara ulaşılmıştır.

İDMR ve BDMR davranışları adaylara yeterince veya kısmen sergilenmektedir. Bununla beraber, adayların mentorluk ilişkisi içinde en az sergilendiğini düşündüğü danışman mentorluk rol davranışları, YMR davranışları, KMR davranışları ve MOMR davranışlarıdır. Danışmanlar yüzleştirici, kolaylaştırıcı ve model olma mentorluk rollerini ve rol davranışlarını adaylarına yeterince sergileyememektedir. Adaylar yetiştirme sürecinde danışmanlardan daha fazla çeşitlilikte mentorluk rol davranışları beklemektedir.

Aday ve danışman arasındaki yaş farkı, İDMR, BDMR ve MOMR sergilenmesinde önemli bir etkidir. Ayrıca İDMR sergilenmesinde bazı danışmanlar tecrübe farkından kaynaklı bir saygı gösterimi ve hiyerarşik sınırların olması beklentisi içerisindedir. BDMR’de danışmanlar bilgi alışverişine dayalı bir rol sergilemektedir. Ancak bu rolün sergilenmesinde tarafların karşılıklı memnuniyetsizlikleri ve beklentileri mevcuttur. Adaylar ve danışmanlar KMR davranışını daha çok, öğretimsel konuların gerçekleştirilmesi aşamalarını kolaylaştıracak, hızlandıracak bir destek davranışı olarak görmektedir. Adaylar, YMR kapsamında danışmanları tarafından eleştirilmeye ve yüzleştirici rol davranışlara maruz kalmaya açık gözükmektedir. Danışmanlarda YMR davranışlarının sergilenebilmesi için adayın eleştiriye açık olması ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçip yapması gerekliliğine inanmaktadır. Her iki tarafta ‘yapıcı eleştirme’ davranışını özellikle YMR davranışı olarak önemsemektedir. Adayların, danışmanlarından MOMR kapsamında öncelikli görmek ve model almak istediği davranış ‘öğretmenler ve öğrenciler’ ile etkili iletişim kurabilmesidir. Ayrıca, danışmanlar için nesil/kuşak farklılığı ile adayın öğrenmeye açık/kapalı olma hali MOMR’de, danışmanın sergilediği mentorluk rolü ve davranışları için önemli etkenlerdir. VDMR’de, adaylar danışmanlarından ‘yüksek lisans ve doktora yapmalarına’ yönelik cesaretlendirme davranış ve sözlerini öncelikli beklemektedir.

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular, mentorluk ilişkisi içinde MEB’de görev yapan adayların danışmanlarından gördükleri ve/veya bekledikleri ve danışmanların sergiledikleri ve/veya sergilemeleri gerektiğini düşündükleri DMR ve rol davranışları ile ilgili iki tarafın da görüşlerine dayanan ilk bulgulardır. Bu bulgular DMR ve rol

davranışlarının somutlaştırılmasına, aday ğretmen yetiştirme programlarının, danışman yeterliklerinin ve aday öğretmenlerin niteliklerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmada politika yapıcılara yönelik öneriler şunlardır:

MEB’de danışman yeterliliklerinin tanımlanmasında DMR referans alınmalıdır. Böylece daha nesnel danışmanlık kriterleri oluşturulabilir. Bununla birlikte mentorluk yaklaşımı, rolleri ve rol davranışlarının yapıcı şekilde danışmanlarca uygulanmasında, rol davranışların sergilenmesinde tarafların karşılıklı beklentileri, yaş farkı, taraflar arasındaki nesil/kuşak farklılığı da dikkate alınmalıdır. Aday ğretmen yetiştirme sürecinde danışmanlar için, DMR’nin sergilenmesindeki incelikler ile rollerin kapsamındaki rol davranışların gerçekleştirilme yöntemlerini içeren ‘uygulamalı sertifikalı (danışman) mentorluk eğitim programı’ oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

SINIRLILIKLAR ve ARAşTIRMACILAR için ÖNERİLER

Araştırmacılar için, elde edilen bulguların genişletilmesine yönelik öneriler tartışma içerisinde ayrıca belirtilmiştir. Bunun yanında Amerika kıtası menşeli CMR’nin referans alındığı bu araştırma, farklı bir kültüre sahip bir ülke olarak Türkiye rnekleminde bir çalışma grubundan elde edilen bulguları içermektedir. Araştırmacılar, diğer ülke örneklemlerinde yapılacak karşılaştırmalı araştırmalar ile DMR’nin sergilenmesinde kültürel farklılıkların etkisini araştırabilir. Ayrıca, mevcut araştırmada mentorluk sürecinde birlikte eşleştirilen aday ve danışman öğretmenlerin katılımı sağlanamamış, veriler araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden bağımsız çalışma grupları ile yürütülmüştür. Araştırmacılar, adaylar ve onların beraber çalıştıkları danışmanların katılımını sağladıkları eşleştirilmiş çalışma gruplarıyla tarafların görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilir.

KAYNAKLAR

- Abu-Zaineh, S., & Karge, B. D. (2019). Learning about mentoring from professions outside of education. *The Chronicle of Mentoring and Coaching*, 2(1), 123–126.
- Aguilar-Gaxiola, S. (1984, April). *The roles of mentors in the lives of graduate students* [Conference Presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9–36.
- 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.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. doi: 10.1016/j.tate.2015.02.004
- Bakioğlu, A., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2013). Öğretmenlerin profesyonel gelişiminde mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (s. 31–164). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2013). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (s. 1–40). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö., (2013). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk* içinde (s. 41–72). Ankara: Nobel.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2014). Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 29(29), 83–100.
- Baumgartner, C. M. (2020). Supporting beginning music teachers: The development of the Oklahoma Music Educators Association mentorship program. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 10–23.
- Bozionelos, N. (2006). Mentoring and expressive network resources: Their relationship with career success and emotional exhaustion among Hellenes employees involved in emotion work. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 362–378.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentorluğun öğretmen koçluğu ile desteklenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

- Cihan, T. (2016). *Induction into teaching: A multiple-case study of the first year teachers' experiences at schools* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Clarke, A., & Mena, J. (2020). An international comparative study of practicum mentors: Learning about ourselves by learning about others. *Teaching and Teacher Education*, 90(4), 1–14.
- Cohen, N. H. (1999). *The manager's pocket guide to effective mentoring. Human resource development*. Amherst: HRD.
- Connor, M., & Pokora, J. (2007). What is effective coaching and mentoring at work? In Connor, M., & Pokora, J. (Eds.), *Coaching and mentoring at work: Developing effective practice* (s. 4–22). McGraw-Hill: Open University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Duban, N. ve Yelken, T. Y. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343–360.
- Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler* (Rapor No. 54131-TR). Dünya Bankası İnsani Kalkınma Departmanı Avrupa ve Orta Asya Bölgesi, Washington, DC: U.S. <http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf>
- ERG. (2020). *Öğretmenler eğitim izleme raporu 2020*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2020/11/EIR20_Ogretmenler.pdf
- Erol, Y. C. ve Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 874–894.
- Galbraith, M.W., & Cohen, N. H. (1997). Principles of adult mentoring scale: Design and implications. *Michigan Community College Journal*, 3(1), 29–50.
- Ghosh, R. (2012). Mentors providing challenge and support: Integrating concepts from teacher mentoring in education and organizational mentoring in business. *Human Resource Development Review*, 12(2), 144–176.
- Gökoğlu, S., & Çakıroğlu, Ü. (2017). Determining the roles of mentors in the teachers' use of technology: Implementation of systems-based mentoring model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1).
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 700–710.


- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağluluk düzeyini araştırmada sosyalizasyon ve mentorluk etkisi: Bir örgüt geliştirme modeli* [Doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İbrahimoglu, N. (2013). Biçimsel olmayan mentorluk yoluyla öz-etkinliğin artırılması. *Sosyoekonomi*, 19(1), 141–156.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu beş yıllık kalkınma planı (2014-2018)*.
<http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf>
- Kartal, S. E., Özdemir, T. Y. ve Yirci, R. (2017). Kırsalda çalışan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında mentorluk ihtiyaçları. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 30–40.
- Keller, T. E., Perry, M., & Spencer, R. (2020). Reducing social isolation through formal youth mentoring: opportunities and potential pitfalls. *Clinical Social Work Journal*, 48(1), 35–45.
- Koç, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 818–826.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kuter, S. (2016). İşbirlikli mentorluk penceresinden öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 41, (183), 129–145. doi: 10.15390/EB.2016.3728
- Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K. A. (2018). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524–541.
- Lovo, P., Cavazos, L., & Simmons D. (2006). From BTSA to induction: The changing role of school districts in teacher credential. *Issues in Teacher Education*, 15(1). 53–68.
- MEB. (1995). MEB aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 1995/2423, 49–63. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>
- MEB. (2006). *XVII. Millî eğitim şurası (13-17 Kasım) kararları*.
http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021327_17_sura.pdf
- MEB. (2010). *XVIII. Millî eğitim şurası (1-5 Kasım) kararları*.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf
- MEB. (2015). MEB öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *T.C. Resmî Gazete*, 29329, 17 Nisan 2015.
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>

- MEB Strateji Belgesi. (2017). *MEB 2017-2023 ulusal öğretmen strateji belgesi*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage.
- Moss-Weir, V. M., Bourne, P. A., & Charles, M. (2020). An Empirical Evaluation of the Mentorship and Beginner Teacher Induction Programme in Jamaica. *Social Science and Humanities Journal*, 4(4), 1860–1888.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. CA: Sage.
- Naillioğlu-Kaymak, M. N. ve Sezgin, F. (2020). Aday ve danışman öğretmenler için mentorluk rolleri ölçeklerinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 349–375.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume 1): Teachers and school leaders as lifelong learners* (Ekim 2020). <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i1d0bc92a-en.htm>
- Özdemir, A., & Kaygısız, C. (2019). Beginning preschool teachers' views toward mentoring programs in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 182–195.
- Pala, A. (2017). *MEB ilkokul ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk süreci* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). CA: Sage.
- Reitman, G., & Karge, B. D. (2019). Investing in teacher support leads to teacher retention: Six supports administrators should consider for new teachers, *Multicultural Education*, 27(1), 7–18.
- Richardson, J. (2011). Tune in to what the new generation of teachers can do: The changing demographic in today's teaching workforce has consequences for how teachers relate to each other and how they will shape the culture of the profession. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 14–20.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2020). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 46(3), 424–439.
- Schmidt, J. A., & Wolfe, J. S. (2009). The mentor partnership: Discovery of professionalism. *NASPA Journal*, 46(3), 371–381. doi: 10.2202/1949-6605.5015

- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Sezgin, F., Sönmez, E., & Naillioğlu-Kaymak, M. (2020). Mentoring-based learning culture at schools: Learning from school administrator mentoring. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 786-838.
- Shillingstad, S., McGlamery, S., Davis, B., & Gilles, C. (2014). Navigating the roles of leadership: Mentors perspectives on teacher leadership. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 1, 12-20.
- Sierra, H. (2020). *Surviving and thriving: A description of the experiences of teachers and mentors during a California induction program* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Concordia University. <http://hdl.handle.net/11414/3446>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. CA: Sage.
- Şahinoğlu, A. ve Arslan, A. S. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(2), 183-195.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri. (Özet rapor)*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- TEPAV. (2013, Ağustos). *Onuncu kalkınma planı hakkında bir değerlendirme*. (Rapor No. N201330). Ankara: Çağlar, E. & Acar, O. http://www.tepav.org.tr/upload/files/1376393421-7.Onuncu_Kalkinma_Plani_Hakkinda_Bir_Degerlendirme.pdf
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ege Üniversitesi.
- Watts, E., & Levine, M. (2010). Partnerships, practices, and policies to support clinically based teacher preparation: Selected examples. *National Council for Accreditation of Teacher Education*. Washington, DC.
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 98-119.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yirci, R., Özalp, U. ve Kocabaş, İ. (2018). Danışman öğretmen mentorluk fonksiyonları ile aday öğretmenlerin öznel mutluluk düzeyi arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(2), 387-435.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 57-80. doi:10.1348/000709901158398

ORCID

Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK  <https://orcid.org/0000-0001-6595-3329>

Ferudun SEZGİN  <https://orcid.org/0000-0002-7645-264X>

SUMMARY

Introduction

The mentoring relationship provides an evaluation, review period, and opportunity for an adult to readjust future goals (Kram, 1983). The mentoring relationship that inexperienced teachers have with their advisors during the candidate teacher training process can contribute to the candidate teacher and the training process.

In Turkey, neither in national reports nor in regulations or strategy documents, the expertise that advisors should have and the roles they are expected to present as consultants or the behaviors within their scope are still not quantifiable. Also, much research is needed on advisor mentoring roles (AMR) in the mentoring process.

Aim

The purpose of the study is to determine the opinions of candidate and advisor teachers, working in secondary education schools affiliated with the Ministry of National Education, regarding the advisor mentoring roles (AMR) and role behaviors that are presented or are expected to be presented, in the mentoring relationship within the candidate teacher training process.

Methodology

Phenomenology design was used in the qualitative study where Cohen Mentoring Roles and role behaviors (Galbraith & Cohen, 1997; Sezgin, 2002) were taken as reference. The views of 12 candidates and 9 advisor teachers, determined with maximum diversity and criteria sampling, were subjected to descriptive analysis.

Findings

In the study, findings are presented in six categories within the scope of the theme 'advisor mentoring roles (AMR) in the mentoring relationship experienced in the process of candidate teacher training' and sub-categories showing the level of experience in the relevant category. Categories are 'interest-based mentoring role (IBMR)', 'knowledge-based mentoring role (KBMR)', 'facilitator mentoring role (FMR)', 'confrontation mentoring role (ConMR)', 'be model mentoring role (BMMR)' and 'vision support mentoring role (VSMR)'.

Conclusions

IBMR and KBMR behaviors were sufficiently or partially presented to candidate teachers. However, the mentoring role behaviors that candidates think were the least presented by their advisors in the mentoring relationship belong to the ConMR, FMR and BMMR. Both sides cared about the 'constructive criticism' behaviour, especially for the ConMR.

In IBMR the age difference, in BMMR the generation gap and the candidate's openness or closeness to learning were important determinants for the AMR and role behaviors.

Candidates and advisors have seen FMR behaviour as a supportive behaviour that will facilitate and accelerate the realization of instructional subjects. The behaviour that candidates want to see and model as a priority within the scope of BMMR from their advisors is the ability to communicate effectively with the teachers and students.

The findings are the first findings based on the opinions of both sides on AMR and role behaviour. The study will also contribute to the development of national and international literature on AMR and role behaviors, development of advisor competencies, increasing the qualifications of candidate teacher training programs, and of course, candidate teachers.

Discussion

According to the findings of the study, the presented AMR and role behaviors show differences and similarities with the CMR and other mentoring roles in the literature. Some of IBMR and KBMR behaviors are compatible with Koç's (2012) 'academic supportive mentor teacher' and İbrahimioğlu's (2008) 'interest-based role' behaviors. FMR behaviors are quite different from CMR behaviors. The importance of 'being open to criticism' that emphasize in ConMR coincides with the findings of Duban and Yelken (2010). BMMR behaviors are consistent with CMR behaviors and the 'role model' behaviors of Aguilar-Goxiola (1984). VSMR behaviors are largely compatible with CMR behaviors, partially and with Aguilar-Goxiola's (1984) 'emotional support and active encouragement role' behaviors. The importance of age and generation difference emphasized in DMR coincides with İbrahimioğlu (2008), Richardson (2011).

Suggestions

To establish an 'applied certified (advisor) mentoring training program' to concretize the AMR, and to investigate the effect of cultural differences on the display of AMR with comparative studies to be carried out in other country samples are among the suggestions of the study.

