

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Yürütülecek Formal Mentorluk İlişkilerinin Niteliğini Artırmaya Yönelik Önerileri

Suggestions of Prospective Teachers to Increase the Quality of Formal Mentoring Relationships to be Conducted Within the Scope of the Teaching Practice Course

Burcu Kaymak¹

¹Sorumlu Yazar, Dr., bburcukaymak@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-0551-584X>)

Geliş Tarihi: 20.01.2025

Kabul Tarihi: 10.10.2025

ÖZ

Öğretmenlik uygulaması profesyonel mentor yetkinliğine sahip eğitimciler tarafından verilmesi gereken bir derstir. Bu çalışma üç aşamalı bir çalışmanın ikinci basamağını oluşturmakta, elde edilecek görüşler doğrultusunda sürecin yapılandırılmasına yardımcı olması bakımından kıymetli görülmektedir. Bu bağlamda çalışma, öğretmen adaylarına profesyonel mentorluk desteğinin sağlanması için görüş ve beklentileri ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Ölçüt örneklerden yararlanılarak, katılımcıların verileri yapılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. İki farklı odak grup halinde yapılan görüşmelere her bir grupta sekiz katılımcı olmak üzere toplam 16 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Çalışmada mentor ve mentinin özelliklerine yönelik çeşitli görüşler belirtilirken, mentor destekli öğretmenlik uygulamasına yönelik önerilerde bulunulmuş, öğretmenlik uygulamasında desteklenilmesi istenilen çeşitli konular vurgulanmıştır. Profesyonel bir mentorluk desteğinin öğretmen adayları için ulaşılabilir olması, üniversitelerde kurulacak mentorluk birimleri ile öğretmen adayının desteklenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte üniversitelerde mentor ve mentorluk destekli öğretmenlik uygulaması için yapılandırılmış rehberlik programlarının oluşturulması, mentorların her adayın güçlü ve gelişime açık alanlarını belirleyerek hedefe yönelik destek sağlaması, mentor-menti etkileşimlerinin dönüt odaklı ve düzenli hâle getirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, mentorluk, öğretmenlik uygulaması, mentor, menti.

ABSTRACT

Teaching practice is a course that should be conducted by educators with professional mentoring competence. This study represents the second stage of a three-stage research project and is considered valuable for informing the structuring of the mentoring process based on the opinions obtained. It aims to reveal teacher candidates' opinions and expectations regarding professional mentoring support. A phenomenological design was employed in this study. Using criterion sampling, data were collected through focus group interviews. A total of 16 social studies teacher candidates, with eight participants in each group, took part in two separate focus groups. The findings highlight participants' perspectives on the characteristics of mentors and mentees, provide suggestions for mentor-supported teaching practice, and identify areas in which teacher candidates require additional support. It is recommended that professional mentoring support be made available to prospective teachers, and that prospective teachers be supported through mentoring units established at universities. Furthermore, it is recommended that structured

guidance programs be established at universities for mentoring and mentor-supported teaching practices, that mentors provide targeted support by identifying each candidate's strengths and areas for development, and that mentor-mentee interactions be feedback-focused and regular.

Keywords: Social studies, mentoring, teaching practice, mentor, mentee.

GİRİŞ

Öğretmenlik uygulaması dersi birçok araştırmaya konu olmuş önemli bir öğretmen yetiştirme basamağıdır. Bu noktada öğretmen adayına mesleğe atılmadan gerekli olan yeterliliklerin kazandırılması ve mesleğe başladıklarında acemilik yaşamamaları konularında onları yetiştiren kurumların önemli bir etkisi vardır (Kaymak, 2022). Öyle ki öğretmen adayları da öğretmenlik uygulaması dersini, öğretmenlik mesleğinin önemli bir parçası olarak görmektedir (Darling-Hammond, 2014; Hoffman vd, 2015; Ulvik vd, 2018). Bu nedenle öğretmenlik uygulaması bu geçiş sürecini kolaylaştırmaya yardımcı olması bakımından üzerinde önemle durulması gereken bir derstir (Weissenfels, 1991). Öğretmenlik uygulamasının niteliğinin ve kalitesinin artması için örnek teşkil edecek bazı çözümler öne sürülse de bu konuda ulusal ve uluslararası düzeyde evrensel bir öğretmenlik uygulaması organizasyonu bulunmamaktadır (Darling-Hammond, 2014, 2021; Wiese, Hatlevik & Daza, 2024). Bu noktada uluslararası alan yazında da örnekleri olan (Ontorio Tech University, 2021-2022; McGill, 2021; Driskell, 2015; Geogre Mason University, 2021; MacCallum, 2007; Matsko vd, 2018) öğretmen eğitiminde niteliği artırma noktasında profesyonel düzeyde verilen mentorluk desteği, öğretmenlik uygulaması sürecinde etkili bir yol olarak kullanılabilir.

Mentor desteği ile öğretmen adayı hem zihinsel, hem de duygusal olarak mesleğe bağlanabilmekte, aynı zamanda teori ile pratiği birleştirmesi kolaylaşmaktadır (Larsson, 2017). Mentorlar verdikleri mentorluk desteği ile menti yani öğretmen adayı ile öğretmenlik uygulaması süreci arasındaki köprüünün sağlam bir şekilde oluşmasına yardımcı olur (Bäcklund, Florin Sädboom, Manderstedt & Anderström, 2024). Profesyonel düzeyde verilen formal mentorluk uzun bir süreci kapsayan, içinde çeşitli dinamikleri barındıran bir uygulamadır. Bu nedenle de mentorluğun sürdürülebilir olması ve istedik verimin sağlanması için isteklilik önemlidir (Baugh & Sullivan, 2005; Visagie, 2011). İsteklilik, hem mentorun hem mentinin süreci sahiplenip içten bir şekilde görev ve sorumluluklarının bilincinde olarak gelişmeye açık olma halini ifade eder. Hegender (2010) mentorluğun iki yönüne odaklanmaktadır. Bunlar; usta- çırak ilişkisi ve eylem-yansıtma ilişkisidir. Süreç içinde yaşanan yansıtma ve uygulama arasında ki meydana gelebilecek çelişkiler mentorluk yoluyla kapatılabilmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenme deneyiminde mentorluk önemli bir bileşen olarak hem mentora hem de öğretmen adayına çeşitli katkılar sağlamaktadır (Curcio & Adams, 2019; Aspfors & Fransson, 2015).

Öğretmenlik uygulaması dersinde staj okullarında ki uygulama öğretmenlerinin doğrudan mentor olarak nitelendirilmeleri doğru bir ifade değildir. Çünkü Türkiye’de öğretmenlik uygulaması dersinde resmi olarak profesyonel bir mentorluk desteği verilmemektedir. Uygulama öğretmenlerinden resmi olarak mentorluk yetkinliği talep edilmemekte bu yönde de öncesinde bir eğitim alınmamaktadır. Oysaki formal mentorluk belli bir eğitim gerektiren bir yetkinliktir. Farklı ülkelerde [Kanada (Ontorio Tech University, 2021-2022; McGill, 2021), Finlandiya (Driskell, 2015), Amerika Birleşik Devletleri (Geogre Mason University, 2021), Avustralya (MacCallum, 2007)] öğretmenlik uygulaması için bu görevi yerine getirecek mentor öğretmenler, kapsamlı bir eğitim alarak yetkinlik alanlarına göre bu hizmeti vermektedir (Ronfeldt, Truwit, Bardelli, Schaaf & Smith, 2023; Kaymak, 2022). Öte yandan kurumsal mentorluk merkezlerinden veya bu deneyime sahip profesyonel mentorlardan da mentorluk desteği alınabilmektedir (Kaymak, 2022). Çünkü bir mentor her konuda yetkin olamayabilir, bu yüzden mentorların belirlenen hedefler dahilinde yeterli ve belirli bilgiye sahip olması için bu alanda uzmanlaşması ve uzmanlaştığı konuda mentorluk yapabilecek yeterlilikte olması gerekir. Özellikle mentorluk desteği verecek öğretmenlerin bu nedenle mentorluk eğitimi alması özellikle okullar ve

üniversiteler tarafından talep edilmektedir (Wiese, Hatlevik & Daza, 2024). İsveç'te Ministry of Education and Research [Eğitim ve Araştırma Bakanlığı] öğretmen adaylarının uygulama boyutundaki kaliteli eğitimini arttırmak amacıyla mentor destekli bir eğitim okulu projesi başlatmıştır. Bu proje ile daha önceden öğretmenlik uygulaması ile alınan mentorluk desteğinin bakanlıkça belirlenen eksik noktaları göz önünde bulundurularak daha nitelikli olarak organize edilmiş bir mentorluk desteği sağlamayı amaçlamıştır. Bu proje ile uygulama öğretmenin mentorluk üzerine bir kursu tamamlamış olması önemli şart olarak belirlenmiştir (Bäcklund vd., 2024). Görülmektedir ki mentorluk, günümüzde birçok ülkede gün geçtikçe öğretmen eğitiminde bir tercihten ziyade bir zorunluluk halini almaktadır.

Türkiye'de uygulama öğretmenleri her sene kendilerine atanan öğretmen adaylarına dönem boyunca rehberlik yapmaktadır. Bu da çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Çünkü aday, henüz mesleğe başlamadan önce gördüğü ilk örnek olarak uygulama öğretmenin öğretmenlik stilini benimsemek durumunda kalabilmektedir. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayından mentorlarının tarzını benimseyip aynı şekilde uygulamasını beklemek, öğretmen adayının özerkliğini kısıtlayacağı gibi, öğretme çıktısı olarak da olumsuzluk yaratacaktır (Kuhn vd., 2024). Halbuki mentorluk; adayın bağımsız düşünmesine, öğrenmesini kolaylaştırmasına ve gelişimini desteklemesine yardımcı olarak, kendini bulmasına ve kendini keşfetmesine yardımcı olmaktadır (Pylman & Bell, 2021; Nielsen vd., 2022). Bakıoğlu vd., (2015) belirttiği gibi egodan uzak, tevazu ile açık görüşlülüğün merkezinde bir ilişki önemszenmektedir. Fakat uygulama okullarında ki bazı öğretmenlerin, öğretmen adayları ile çalışma durumlarını “profesyonel bir öğrenme topluluğunda, diğer eğitimcilerle çalışma fırsatı” olarak görme durumlarında bazı sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmen adayının meslektaş olarak görülmemesi, deneyim paylaşımına açık olunmaması bazı olumsuz sonuçlar arasında yer almaktadır. Bu da ne yazık ki uygulama sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini güçleştirmektedir (Akhan & Kaymak, 2021a-b; Şaşmaz Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Tok, 2010; Kaymak, 2022; Cochran-Smith, 2004). Öte yandan öğretmen adayına uygulama öğretmenin seçme fırsatının verilmemesi (Villani, 2002) öğretmen ile mentinin uyumlu olma durumuna bakılmaksızın uygulama öğretmenin belirlenmesi, aynı branştan olma durumlarının göz ardı edilmesi gibi nedenler öğretmenlik uygulamasında verilecek desteği de olumsuz etkilemektedir (Kaymak, 2022).

Mentorluk önemlidir çünkü mentorluk yetkinliğine sahip olan öğretmen neyi nasıl yapabileceğini bildiği gibi en önemlisi de neyi nasıl yapmaması gerektiğinin çok iyi bilincindedir. Yapılan çalışmalarda mentor öğretmen yetkinliğine sahip olmayan uygulama öğretmenlerinin, genellikle yönlendirici tarzda bir uygulama desteği verdiği ortaya çıkmıştır (Hennissen vd., 2008). Dolayısıyla, uygulama öğretmenlerinin mentorluk yetkinliğine sahip olma durumları öğretme stilini, mentorluk stilini, öğretmenlik mesleğini icra ederken ortaya koyduğu inanç, değer ve beklentilerini de doğrudan etkilemektedir (Kuhn vd., 2024). Ayrıca mentor olmayan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına sorduğu sorular yansıtma sürecini kolaylaştırmak yerine yönlendirici odaklı geri bildirim sağladığı için de öz yansıtma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Kuhn vd., 2024; Braun vd., 2022). Halbuki mentor yetkinliğine sahip olup yapıcı mentorluğu benimsemiş mentorlar, öğretmen adayının öz değerlendirme yapmalarını teşvik ederek onlara işbirlikçi öğrenme ortamı sunmaktadır (Kuhn vd., 2024; Hobson vd., 2009).

Mentorlar doğası gereği iyi bir dinleyici rolüne sahiptir. Empatik dinleme yapabilmeleri, nasıl öğreteceğini bilmeleri, menti ile kurulan güvene ve saygıya dayalı ilişki sayesinde mentiyi sürekli desteklemektedir. Yapılan düzenli değerlendirme toplantıları ve geribildirimler sayesinde de mevcut hataların daha kolay görülmesi ve hemen bu hataların giderilmesi için düzenli dönüt sağlarlar (Cullingford, 2006; Jonson, 2008). Mentorlukta zorluk ve denge bir arada olup, karşılaşılabilecek farklı durumlara karşı sorgulama yapılması önemli bir amaç olduğu için de her iki tarafa mesleki gelişim fırsatı sunmaktadır (Jaspers vd., 2014; Ulvik & Sunde, 2013; Ronfeldt, 2015; Ronfeldt vd., 2018). Bu nedenle mentorluk desteğinin sağlam temeller üzerinde yükselmesi, bazı aşamaların sağlam bir şekilde ilerlemesiyle de doğru orantılıdır. Stueart ve Sullivan'ın (2010) altı basamakta belirttiği mentorluğun aşamalarında bazı eksik yönler

bulunmaktadır. Çünkü mentorluk her aşamanın birbirine bağlı olarak ilerlediği bir süreç olmakla birlikte her aşama kendi içinde çeşitli görev ve sorumluluklarla beslenmektedir. Bu doğrultuda mentorlukta temel aşamaları Şekil 1’deki haliyle ifade etmek mümkündür.

Şekil 1

Mentorluk Sürecinde Aşamalar (Görsel yazar tarafından geliştirilmiştir)



Şekil 1’de ifade edildiği üzere mentorluk altı temel basamaktan oluşmaktadır. Bunlar; model olmak, empati kurmak, yetiştirmek, geri bildirim vermek, düzenlemek ve öğretmektir (Stueart & Sullivan, 2010). Görülmektedir ki mentor “model olma” özelliği ile mentiye örnek teşkil etmekte, kapsayıcılık yönü ile yüksek bir “empati becerisi” kazandırmaktadır. Çünkü empati yapmak mentorluğun önemli kapsayıcılık yönlerinden birini oluşturmaktadır. Mentor aynı zamanda iyi bir “yetiştirici ve eğitmen” olmanın yanı sıra iyi bir “öğretici” özelliğine de sahiptir. Çünkü nasıl yetiştirip, eğiteceğini ve bunu öğretimle nasıl harmanlayacağını bilmektedir. Bununla birlikte mentorlar verdikleri mentorluk desteği ile süreci çok iyi gözlemleyen bir gözlemcidir. Bu gözlemleri sayesinde, mentinin ihtiyaçları doğrultusunda vereceği eğitimi “düzenler” ve bu noktada mentinin kendini keşfetmesine olanak tanır. Tüm bu süreci ise yapıcı “geribildirimler vererek” gerçekleştirmektedir, böylelikle de mentinin gelişmesine, öz yeterliliğinin ve mesleki yetkinliğinin artmasına yardımcı olmaktadır (Kaymak, 2022; Stueart & Sullivan, 2010).

Mentorluğun içeriği, yapısı ve organizasyonu öğretmen adaylarının öğretme yeterliklerini geliştirmesine, profesyonel öğretmene dönüşmesine olanak sağlamak için önemlidir. Bu yüzden de mentorluk desteğinin verileceği kişi veya gruba yönelik mentorluğun içeriği özel olarak hazırlanmalı, kişi veya grubun ihtiyacını yansıtır şekilde organize edilmelidir. Çünkü Sørensen ve Bjørndal’ın (2021) belirttiği gibi mentorlar zorlukları, bağımsızlıklarını, seçme özgürlüklerini yeterli destekle dengeleyecek bir yapının oluşmasında önemli bir rol oynarlar. Bu noktada öğretmen adaylarının kampüs içinde ki öğretmenlik uygulaması dersi oldukça işlevsel bir şekilde yapılandırılmalı ve organize edilmelidir. Öğretmen adaylarına acemilikten çıkıp; çağdaş, geleceğin ihtiyaç duyacağı uzmanlaşmış ve bileşik mesleki yeterlikleri geliştirmeye yönelik olarak çağın ihtiyaç duyduğu yeterlikleri taşımaya yönelik yeterli bilgi ve anlayışta olmaları için tüm gerekenler sağlanmalıdır (Wiese, Hatlevik & Daza, 2024).

Mentorluk oturumları öğretmen adaylarına gruplar halinde ya da bireysel olarak sunulabilir. Dersin planlanması, değerlendirilmesi konusunda özel danışmanlık yapmak öğretmen adaylarının ortak sorumluluk alma becerisinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Öte yandan öğretmen adaylarının diğer öğretmenlerle iş birliği yapma ve profesyonel öğrenme topluluğunda yer alma becerisini de geliştirecektir (Wiese, Hatlevik & Daza, 2024). Kaymak (2022) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarına iki dönem boyunca adayların haftalık ve ihtiyaç halinde günlük olarak ihtiyaç duyduğu şekilde öğretmenlik uygulaması sürecini yapılandırarak mentorluk desteği sağlamıştır. Bu mentorluk desteğinin öğretmen adayının haftalık ihtiyaç duyduğu konulara göre şekillenmesi adayın mentorluk desteği almayan akranlarına göre daha yetkin bir şekilde öğretmenlik uygulaması sürecini tamamlamasını

sağlamıştır. Bu da göstermektedir ki kişiye ve sürece göre değişkenlik gösteren mentor desteği ile adayın gelişiminde süreklilik sağlanabilmektedir. Halbuki öğretmenlik uygulamasına yönelik üniversitelerin yeni eğitim öğretim yılının başında yayınladığı genellikle her sene bir önceki senenin aynısı olan kılavuz ve yönergeler; öğretmen adayının gelişmesini desteklemekten uzaktır. Bu doğrultuda da Akhan ve Kaymak (2020) öğretmenlik uygulamasında kullanılan kılavuzların alana özgü olmadığını ve bu nedenle beklenen mesleki yeterlikleri geliştirmede yetersiz bulunduğunu savunmuştur.

1.1. Araştırmanın Problemi

Bu çalışma, dünyada örnekleri bulunan ancak Türkiye’de öğretmenlik uygulaması dersinde resmi olarak formal bir mentorluk desteğinin bulunmamasına dikkat çekmektedir. Her ne kadar profesyonel düzeyde mentorluk uygulamaları gerçekleştirilmiş olsa da, bu uygulamaların yeterli olmadığı ve resmiyet kazanmadığı görülmektedir (Bakioğlu, 2015). Üç aşamalı bir sürecin (alan yazın araştırması/ihtiyaç analizi, görüş ve beklentilerin ortaya konulması, ulaşılan verilerden yola çıkarak uygulama aşamasının gerçekleştirilmesi) ikinci basamağını içeren bu çalışmada, öğretmenlik uygulaması dersinde öğretmen adaylarına profesyonel düzeyde formal mentorluk desteğinin sağlanabilmesi için görüş ve beklentilerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Böylelikle öğretmen adaylarının profesyonel mentorluk desteğine ilişkin görüş ve beklentilerinin açığa çıkarılması, ilerleyen aşamalarda uygulamalı mentorluk desteğinin içeriğinin yapılandırılması açısından önemli bir veri sunacaktır.

Çalışmanın araştırma problemi ve alt problemleri şu şekildedir:

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yürütülecek formal mentorluk ilişkilerinin niteliğini artırmaya yönelik görüş ve önerileri nasıldır?

1. Öğretmen adaylarına göre bir mentorda bulunması gereken nitelikler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarına göre bir mentide bulunması gereken nitelikler nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının mentor destekli öğretmenlik uygulamasına yönelik önerileri nelerdir?
4. Öğretmen adayları mentor destekli öğretmenlik uygulamasında hangi konularda destek beklemektedir?
5. Öğretmen adaylarının mentorluk uygulamasına yönelik metaforları nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik metaforları nelerdir?
7. Öğretmen adaylarının mentora yönelik metaforları nelerdir?
8. Öğretmen adaylarının mentiyeye yönelik metaforları nelerdir?

YÖNTEM

Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin profesyonel bir mentor desteğinde verilmesine yönelik, mentorluk uygulamasından beklentilerinin belirlenmesi amacıyla bu çalışmada fenomenoloji modeli kullanılmıştır. Fenomenoloji modelinde araştırılan fenomene yönelik yaşanmış deneyim ve tecrübeleri bulunan veya bu kişilere dair gözlemi ve yaşanmışlıkları olan katılımcıların olması önem teşkil etmektedir (Staruss & Corbin, 2014). Çünkü kişilerin bakış açısı ile fenomeni anlayarak paylaşımda bulunulan yönlerin ortaya çıkarılması, fenomenolojik yaklaşımın özünü ifade etmektedir (Denzin & Lincoln, 2000). Bu nedenle de bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik mevcut gözlemleri ve bilgilerinden yola çıkarak görüş ve

önerilerine ulaşılması hedeflenmiştir. Aynı zamanda öğretmenlik uygulaması ile mentorluk arasındaki ilişkiyi etkili hale getirip, mentorluk desteği alma sürecine yönelik beklentileri derinlemesine araştırılmaya çalışılmıştır.

2.1. Araştırmanın Katılımcıları

Creswell (2013), fenomenolojide çalışmanın doğasına uygun olarak yardımcı olacak kişilerin seçilmesinin fenomeni anlama noktasında önemli görüldüğü belirtilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Patton (2002) ölçüt örnekleme araştırma yöntemine yönelik önceden belirlenmiş bir dizi kriteri karşılayan bir örnekleme türü olarak tanımlamaktadır. Merriam (2018) ise ölçüt örnekleme “zengin bilgilerin elde edilebilmesinin iyi bir yolu” olarak nitelendirmektedir. Marshall ve Rossman, (2014) kullanılan ölçütlerin daha önceden hazırlanmış ölçütlerden oluşabileceği gibi, araştırmacı tarafından hazırlanarak grubu temsil edebileceğini belirtir. Bu çalışmada öğretmen adaylarıyla ihtiyaç analizine dayalı yapılan görüşmelerde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik kaygılarının olması, bu derse yönelik kendilerini “neyi, ne zaman, nasıl yapacağımı bilmez” olarak ifade etmeleri, bu konuda kendilerini stresli olarak nitelendirmeleri ve profesyonel bir destek istemeleri çalışmanın temel ölçütlerini oluşturmuştur. Ayrıca, çalışmada katılımcıların sosyal bilgiler öğretmenliği programının son sınıfında olmaları, öğretmenlik uygulaması dersini deneyimlemiş bulunmaları ve gönüllü olarak katılım sağlamayı kabul etmeleri diğer ölçütler arasında yer almaktadır. Öte yandan Merriam (2018) ifade ettiği gibi, nitel araştırmalarda sonuçun daha geniş bir evrene genelleme amacı bulunmamasından dolayı fenomenolojik desene uygun olarak tasarlanan bu çalışmada katılımcıların sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Özellikleri

	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş
Odak Grup 1	Ayşe	Kadın	21
	Fatih	Erkek	24
	Berrin	Kadın	22
	Eda	Kadın	21
	Ali	Erkek	22
	Selin	Kadın	21
	Umay	Kadın	21
	Emre	Erkek	21
Odak Grup 2	Zeynep	Kadın	21
	Ege	Erkek	22
	Atahan	Erkek	21
	Nil	Kadın	21
	Banu	Kadın	21
	Ahmet	Erkek	21
	Defne	Kadın	22
	Nehir	Kadın	21

Tablo 1’de iki odak gruba ait katılımcı bilgileri sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyetlere göre dağılımında 6’sının erkek 10’unun kadın katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları genellikle 21-22 arasında değişiklik göstermekle birlikte bir katılımcının 24 yaşında olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan ön görüşmelerde öğretmenlik uygulamasına yönelik kendilerini stresli ve kaygılı hissettikleri görülmektedir. Katılımcılarla yapılacak odak grup görüşmesi katılımcı sayısına bağlı olarak iki odak grupta toplanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Odak Grup Görüşmesi Süreci

Araştırmada verilerin toplanması sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmış sonrasında elde edilen veriler incelenerek iki grulu

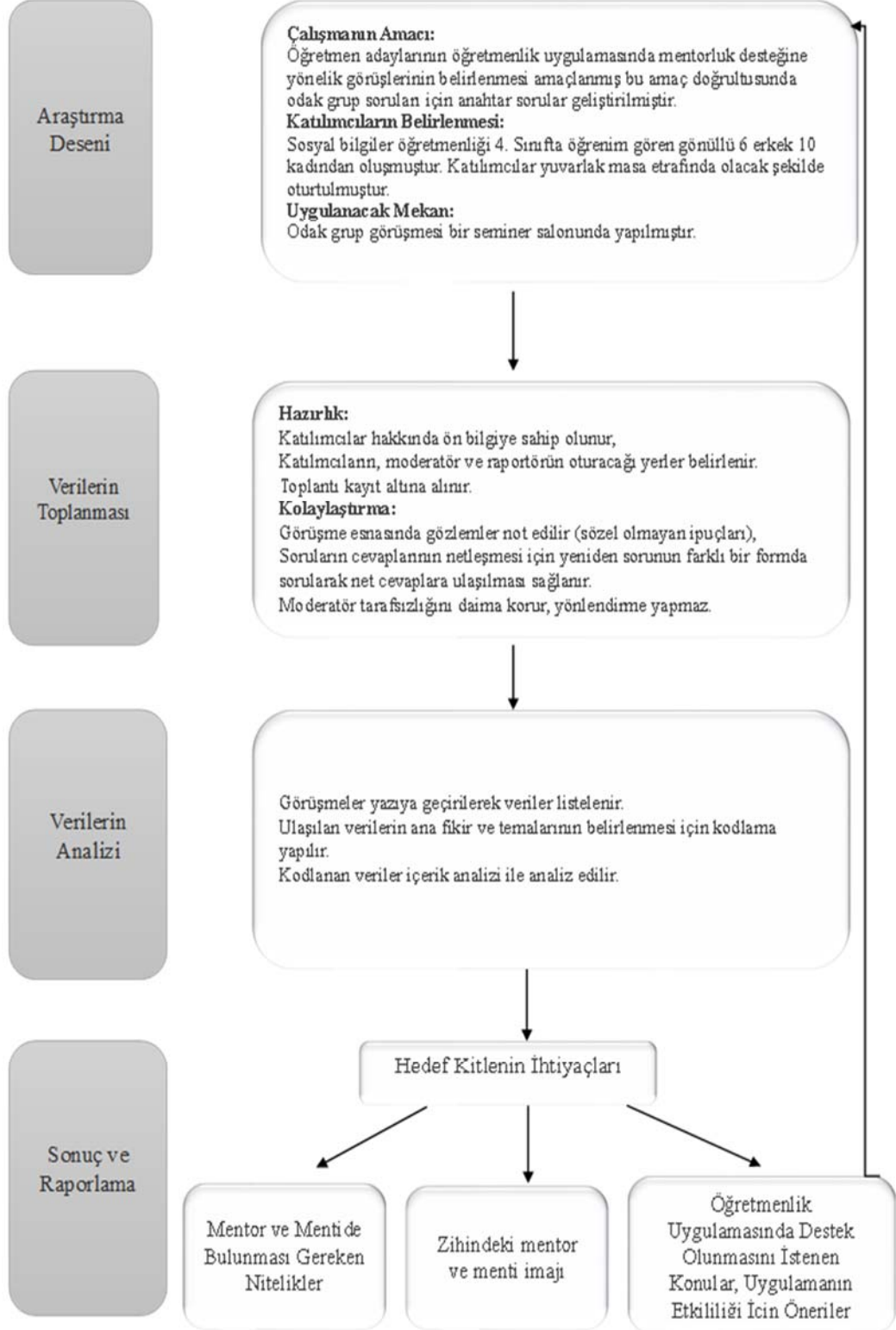
olacak şekilde odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları, iki mentor ve iki alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda son halini almıştır. Burada yer alan mentorlar, uluslararası akreditasyona sahip eğitim programlarını tamamlayarak mentorluk unvanı elde etmiş uzmanlardır. Odak grup görüşmesi; mevcut çalışma için araştırmacı tarafından seçilerek bir araya getirilen bir grup insanın araştırmanın problemine yönelik görüş belirterek tartışması durumudur (Gibbs, 1977 akt. Yıldırım & Şimşek, 2013). Katılımcılarla bireysel yapılan görüşmeler ile grup içinde yapılan görüşmelerde davranışlar farklılık gösterebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu yüzden bu çalışmada odak grup görüşmesi ile grup içi çağrışımlardan yararlanılarak katılımcıların konu ile ilgili derinlemesine görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Çalışmada, iki ayrı odak gruptan oluşan görüşmelerde toplam 16 kişi katılım sağlamış olup, her bir odak grubun sayısı 8 olacak şekilde düzenlenmiştir.

Görüşmenin yapılacağı yer ve zaman belirlendikten sonra verilerin toplanması aşamasında, katılımcılara görüşme öncesinde genel bir bilgilendirme yapılarak demografik bilgilerine yönelik sorular sorulmuştur. Odak grup görüşmesi başladığında görüşme, ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Sorular aynı sırayla katılımcılar yöneltilmiş, anlaşılmayan sorular yeniden yöneltilmiştir. Mentorluk desteğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla odak grupta katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Bu noktada mentorluk desteğine yönelik uygulamanın net bir şekilde anlaşılması için sorulan sorulara benzetme/ metaforlar soruları da eklenerek öğretmen adaylarının görüşlerinin somutlaştırılması ve araştırmacıya elde ettiği verileri desteklemesine olanak sağlanmıştır.

İki odak grup görüşmesi halinde gerçekleştirilen görüşmelerin her biri 75 dakika sürmüştür. Odak grup görüşmeleri boş bir seminer salonunda iki farklı günde yapılmıştır. Görüşmeler, bir yuvarlak masa etrafında olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme saatinde katılımcılar, moderatör ve raportör salonda yerini almıştır. Odak grup görüşmesinde moderatör, uluslararası akreditasyona sahip bir eğitim programını tamamlayarak mentor unvanı elde etmiş araştırmacıdır; raportör ise alan uzmanı olan bir doktora öğrencisidir. Moderatör ve raportör masada karşılıklı, katılımcılar ise masanın sağına ve soluna olacak şekilde oturmuşlardır. Gerçekleştirilen görüşmeler katılımcıların onayı alındıktan sonra kayıt altına alınmıştır. Görüşme esnasında raportör hatırlatma notları almıştır. Moderatör ise görüşmeyi yönlendirmiştir. Görüşme esnasında yöneltilen sorular Ek 1’de sunulmuştur. Araştırma süreci Şekil 2’de detaylı olarak aktarılmıştır.

Şekil 2

Araştırmanın Süreci



Şekil 2 de detaylı olarak aktarılan araştırma sürecine ek olarak, görüşmelerde veriler ses kayıtları ile kayıt altına alınmış, görüşme sonrasında yazıya geçirilmiştir. Elde edilen veriler kodlanarak analiz edilmiştir. Analizi gerçekleştiren verilerin sonuçlarında katılımcıların; mentor ve mentiyeye yönelik nitelikler, mentor ve mentiyeye yönelik metaforlar ile öğretmenlik uygulamasında destek olunması istenen konular ile mentorluğun etkili olması için önerilere yönelik görüşler ortaya çıkmıştır.

Odak grup görüşmelerinde görüşmeyi yönetecek moderatörün rolü önemlidir. Moderatör kişisel fikrini belirtmeyip, tarafsız olmalı ve görüşmeyi yönetebilecek bilgi ve deneyime sahip olarak görüşmeyi uygun sordularla detaylandırabilmelidir (Edwards, & Skinner, 2009). Bu çalışmada odak grup görüşmesi sorularının hazırlanması ve moderatörlüğü, uluslararası akreditasyona sahip bir eğitim programını tamamlayarak mentor unvanı elde etmiş ve öğretmenlik deneyimine sahip araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışmada ses kaydı ile toplanan veriler word programı kullanılarak yazıya geçirildikten sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Gerçekleştirilen çalışmada içerik analizi, sistematik bir analiz olup; görüşme, alan notları ve belgelerin içeriğine yönelik verilerin analizini içermektedir. İçerik analizinde verinin hangi sıklıkla tekrarlandığı önemlidir (Merriam, 2018). Bu yüzden bu çalışmada bulgular başlığı altında odak grup görüşmesinde ulaşılan kodlar öncelikle tablo şeklinde sunulmuş, frekansları verilmiştir. Tabloların altında ise odak grup görüşmesinde katılımcıların yanıtları güvenilirliği de desteklemek amacıyla katılımcılara verilen kod isimleri ile birlikte açıklanmıştır (Örneğin; Ayşe, Atahan, Defne, Eda vb).

Elde edilen verilerin analizi tema, alt tema ve kodlama yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, öğretmen adaylarının görüş ve önerileri içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, benzer ifadeler bir araya getirilerek temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Her alt tema altında, katılımcıların benzer görüşlerini temsil eden kodlar belirlenmiş ve bu kodların tekrar sayıları (frekans) tablo şeklinde sunulmuştur. Örneğin, “Eğitim Desteği” alt temasında, katılımcıların mentordan beklentileri şu kodlarla kategorize edilmiştir: “Yardımcı olması” (f=7), “Destekleyici” (f=6), “Sınıf içi olumsuz durumlara karşı çözüm üretmesi” (f=2), “Stresimi/heyecanımı yatıştırması” (f=2), “Ders anlatımında yol gösterici” (f=1), “Öğrencilerle iletişimde yol gösterici” (f=1) ve “Alternatif yöntem sunması” (f=1). Benzer şekilde “Rol Model” ve “Kişisel Özellik” alt temaları altında da kodlar ve frekansları tablolaştırılarak, katılımcıların mentorluk sürecinden beklentileri sistematik biçimde ortaya konmuştur. Bu yöntem, verilerin şeffaf ve izlenebilir bir şekilde analiz edilmesini sağlamış ve temalar ile kodların nasıl belirlendiğini açıkça göstermiştir.

Araştırmanın güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır (Güvenirlik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı). Araştırmanın verilerinin incelenip kodlanması aşamasında iki kodlayıcı yer almıştır. İki kodlayıcı arasında ki uyum %90 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla, odak grup görüşmesi için hazırlanan yapılandırılmamış açık uçlu sorular, iki mentor ve en az doktora derecesine sahip iki sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanı olmak üzere toplam dört kişi tarafından incelenerek son hâlini almıştır.

2.4. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliği önemlidir. Elde edilen veriler bu veri toplama araçlarından ulaşılan bilgilerden oluşmaktadır (Gani, Rathakrishnan & Krishnasamy, 2020). Bu nedenle çalışmada kullanılan veri toplama aracı araştırmacı tarafından hazırlanmış olup; iki sosyal bilgiler eğitimcisi ve iki mentor olmak üzere toplam dört kişinin görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Öte yandan güvenilirliğin (dış geçerlik) sağlanması için Guba ve Lincoln (1985) katılımcıların, ortamın, örneklemin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle çalışmada odak grup görüşmesinin yapıldığı ortam, oturma

düzeni, katılımcıların, araştırmacı ve raportörün rolleri ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Öte yandan araştırmada geçerliği ve güvenilirliği desteklemek amacıyla katılımcı görüşlerine kod ismi atanarak görüşleri deşifre edilmiş, tablolastırılan ifadelerin altında örneklerle belirtilmiştir. İç geçerlik veya inanırılığın sağlanması için üye kontrolü ve sorgulama önemlidir. Bunun için çalışmada araştırmacı verileri topladıktan ve temalara ayırdıktan sonra üç katılımcıya ulaşmış ve yapılan görüşme ile ilgili geri bildirim istenmiştir. Böylelikle araştırmacının oluşabilecek ön yargılarının önüne geçerek yanlış anlama ve yorumlama ihtimali bertaraf edilmeye çalışılmıştır (Merriam, 2018). Araştırmada katılımcı doğrulamasına yönelik örnekler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışmanın Katılımcı Doğrulamasına Yönelik Örnek Yorumları

Kod İsmi	Yorum	Gerçekleştirilen Eylem
Umay	Belirttiğiniz ifadeler benim söylediklerim ile aynı yönde kategorilere ayrılmış.	Mentorun çözüm odaklı olması yanıtı, uygulamanın içeriğine yönelik olarak kodlanmıştır. (İfade onaylandığı için herhangi bir girişimde bulunulmadı)
Defne	Evet, böyle gruplama yapınca neyin vurgulandığını bende daha iyi anlayabiliyorum. Söylemek istediğim buydu.	Öğretmenlik uygulamasının fragmana benzetilmesi, Ön gösterim olarak kodlanmıştır. (İfade onaylandığı için herhangi bir girişimde bulunulmadı)
Atahan	Guru ifadesini böyle kodlamanız hoşuma gitti. Doğru.	Mentor metaforu guruya benzetilmiş ve meslek olarak kodlanmıştır. (İfade onaylandığı için herhangi bir girişimde bulunulmadı)

2.5. Etik

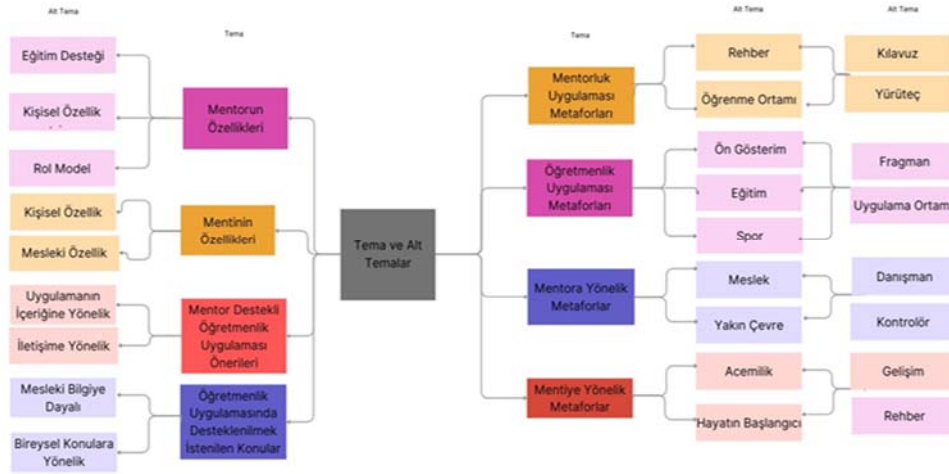
Bu çalışmanın etik kurul izni, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu’nun 05.06.2024 tarihli 2024/06 toplantı numaralı GO 2024/359 karar numarası ile alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların öğretmenlik uygulamasında mentorluk desteği verilmesine yönelik görüşleri sunulmuştur. Bu doğrultuda buradan itibaren çalışmada mentorluk yapacak kişi mentor, mentorluk desteği verilecek kişi de menti olarak ifade edilecektir. Buna bağlı olarak katılımcıların yanıtlarının tema ve alt temalara ilişkin yanıtları Şekil 3’de sunulmuştur.

Şekil 3

Mentorluk Destekli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Tema ve Alt Temalar



3.1. Mentorda Bulunması Gereken Niteliklere Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarına mentorda bulunması gereken niteliklere yönelik görüşleri sorulmuş verilen yanıtlar ise Tablo 3’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmen Adayının Mentorun Özelliklerine Yönelik Belirttiği Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	f
Eğitim Desteği	Yardımcı olması	7
	Destekleyici	6
	Sınıf içi olumsuz durumlara karşı çözüm üretmesi	2
	Stresimi/heyecanımı yatıştırması	2
	Ders anlatımında yol gösterici	1
	Öğrencilerle iletişimde yol gösterici	1
	Alternatif yöntem sunması	1
Rol Model	Deneyim aktarımı/paylaşımı	6
	Yol gösterici	5
	Motive etmesi	3
	Rehber olması	2
	Fikir alışverişine açık olması	2
	Hazırlayıcı olması	1
	Anlayışlı olması	2
Kişisel Özellik	Güven verici	2
	İyi dinleyici ve öğretici	2
	Yaratıcı	2
	Samimi/içten olması	2
	Sabırlı olması	1
	Pozitif düşünen	1

Tablo 3’de öğretmen adayının mentora yönelik görüşleri sunulmuştur. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar üç alt temada birleşmiştir. Bunlar “eğitim desteği, rol model, kişisel özellik” alt temalarıdır. Bu doğrultuda Eğitim desteği, temasında mentilerin bir mentorun

özelliklerinde “yardımcı olması” ve “destekleyici olması” yanıtını sıklıkla söyledikleri görülmektedir. Rol model, temasında “deneyim aktarımı/paylaşımı” ve “yol gösterici olma” niteliklerini belirttikleri ifade edilebilmektedir. Kişisel özellik, teması altında ise “anlayışlı olması” ve “güven verici” özelliklerin ön planda olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak mentilerin bir mentorun niteliklerine yönelik belirttikleri özelliklerin öncelikle eğitim desteğine yönelik özellikler olduğu söylenebilirken, rol model olması ve kişisel özelliklere yönelik niteliklerine sahip olması gerektiğini ifade ettikleri söylenebilmektedir.

Odak grup görüşmesinde mentorun niteliklerine yönelik Fatih “...Anlayışlı ve sabırlı olmasını beklerim. Mümkün olduğunca desteklediğimi, arkamda olduğumu hissetmek, açıkçası güvenmek isterim” yanıtını vererek mentorda bulunması gereken kişisel bir özelliğe vurgu yapmıştır. Nil ise bireysel desteğin önemi üzerinde durarak “...Benim yapamayacağımı düşündüğüm anlarda beni motive edip, bana alternatif yöntemler sunarak beni yönlendirmesi gerekir, neyi doğru neyi yanlış yaptığımı bilemem” yanıtını vermiştir. Selin mentorun uzmanlığından yola çıkarak deneyim aktarımının önemini vurgulamış “Mentorun staj konusunda yeterince deneyimli ve bilgili olduğunu düşünerek beni bu konularda yönlendirmesi ve gerekli noktalarda benle fikirlerini paylaşması benim daha verimli staj geçirmemi sağlayacaktır” ifadesini kullanmıştır. Bu noktada Ali “Öğrencilere (öğretmen adaylarına) tam anlamıyla yol gösterip destek olmalı. Bir diktatör biçiminde değil arkadaş olarak yaklaşmalı” yanıtı vererek mentor ve menti arasında ki ilişkinin arkadaşlık boyutuna vurgu yapmıştır.

3.2. Mentide Bulunması Gereken Niteliklere Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarına mentide bulunması gereken niteliklerine yönelik görüşleri sorulmuş verilen yanıtlar ise tablo 4’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmen Adayının Mentinin Özelliklerine Yönelik Belirttiği Görüşler

Alt Tema	Kodlar	f	
Kişisel Özellik	Sabırlı	4	
	İletişime açık	4	
	Araştırmacı	3	
	İyi gözlemci	2	
	Kendini iyi ifade edebilen	2	
	Duyarlı	2	
	Olgun	1	
	Çocukları seven	1	
	Motive edici	1	
	Sorumluluk sahibi	1	
	Özgüvenli	1	
	Mesleki Özellik	Öğrenmeye açık	9
		Yol gösterici	5
Değişime açık		2	
Öğretmenlik yapmaya istekli		2	
Alan bilgisine sahip		2	
Kurum kültürüne uygun		1	
Öğrendiğini uygulamaya dönebilmeli		1	

Tablo 4’de öğretmen adayının mentiye yönelik görüşleri sunulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtları iki alt tema altında birleşmiştir. Bunlar “kişisel özellik” ve “mesleki özellik” alt temalarıdır. Mentilerin yanıtlarının Kişisel özellik temasında “sabırlı, iletişime, açık, araştırmacı, iyi gözlemci, kendini iyi ifade edebilen, önyargısız, duyarlı” gibi yanıtlarının söylenme sıklığı oranıyla en fazla olduğu belirlenirken, Mesleki özellik temasında ise

“öğrenmeye açık, yol gösterici, gelişime açık” gibi yanıtları verdikleri görülmektedir. Buna yönelik olarak mentilerin, bir mentide bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin öncelikle kişisel özellikler teması çerçevesinde şekillendiği, bunu ise mesleki özelliklere yönelik niteliklerin takip ettiği söylenebilmektedir.

Odak grup görüşmesinde mentide bulunması gereken nitelikleri, Banu kişisel bir eleştiride bulunarak ele almış ve “ ...İlk defa böyle bir deneyimim olacağı için acemi olabilirim, bilgilerim eksik kalmış olabilir. Mentorun sabırlı olmalı. Ama bende bilgiye aç bir insan olduğum için öğrenmeyi her zaman isterim. Bir mentide böyle olmalı bence” yanıtını vermiştir. Bu yanıtı katıldığını belirten Atahan ise “Biz yol gösterilmeye açık olmalıyız, mentorun işini kolaylaştırmalı, sorumluluklarımızı bilmeliyiz. Böyle olduğu sürece sorun olacağını sanmıyorum” cevabını vermiştir. Selin ise “...başarılı olmayı amaçlamalı öncelikle. Bir de kurallara uymalı, bir kişinin kurum aidiyeti bilmesi gerekir ki hedeflerine ulaşabilsin” yanıtını vererek mentiye yönelik mesleki yeterlilik bakımından bir vurguda bulunmuştur.

3.3. Öğretmen Adaylarının Mentorluk Destekli Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mentorluk destekli öğretmenlik uygulamasına yönelik önerileri sorulmuş verilen yanıtlar Tablo 5’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmen Adayının Öğretmenlik Uygulamasına Dair Önerileri

Alt Tema	Kodlar	f
Uygulamanın Yönelik	Deneyim aktarımına dayalı olmalı	15
	Mentor geri dönüt vermeli	9
	Çeşitli aktivitelerle desteklemeli	8
	Verilen destek uygulamaya dökmeye yönelik olmalı	8
	Mesleki olarak yönlendirici olmalı	4
	Mentorun çözüm odaklı olması	2
	Uygulamanın verimli geçmesi	2
	Öğretmen adayına bilgi aktarması	1
	Mentorluk sorumluluklarını yerine getirmesi	1
	İletişim kurabilmeli	3
İletişime Yönelik	Önyargılarından arınmalı	1
	Mentor yeniliğe açık olmalı	1

Tablo 5’de öğretmen adayının mentorluk uygulamasına yönelik önerileri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtları “Uygulamanın içeriğine yönelik” ve “İletişime yönelik” temalarında birleşmiştir. Mentilerin yanıtlarının, Uygulamanın içeriğine yönelik temasında “deneyim aktarımına dayalı olmalı, mentor geri dönüt vermeli, çeşitli aktivitelerle desteklemeli, verilen destek uygulamaya dökmeye yönelik olmalı” yanıtları yer alırken; İletişime yönelik temasında ise “iletişim kurabilmeli, önyargılarından arınmalı, mentor yeniliğe açık olmalı” yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Verilen yanıtlara göre öğretmen adaylarının önerilerinin öncelikle doğrudan sürecin işleyişine ve içeriğine yönelik olduğu sonrasında ise iletişime yönelik olduğu söylenebilmektedir.

Odak grup görüşmesinde mentor destekli öğretmenlik uygulamasına önerilere yönelik Ayşe “Mentorluk uygulamasında eğitim sisteminde de kullanılan sarmallık ilkesi kullanılmalı. Yani bizim alan bilgisi veya öğretmenlik uygulamasındaki eksik yerlerimiz tamamlanarak ilerlenmeli. Yani sadece öğretim stratejileri değil mesela bazı genel kültür ile alakalı bilinmesi

gereken noktalar var ve öğrenci bunu bize sorduğunda yani onların ne sorduğunu tahmin edemiyorum ben bu tarz bilgilendirmeler de olsa daha iyi olur diye düşünüyorum” şeklinde yanıt vererek mentorlukta rehberlik ve mesleki yönlendiricilik konularına değinmiştir. Nehir “....mentor kendi deneyimlerini bize aktarmalı, sonuçta aynı yollardan kendisi de geçti. önerilerim daha çok yenilikçi fikirlerle ve farklı metotlarla ders anlatarak öğrencilerin öğrenim süreçlerini daha verimli hale getirebilmek diyebilirim” yanıtını verirken Ayşe mentorlukta deneyim aktarımı noktasında bir öneride bulunarak “Bir akıl hocası kendi staj döneminde yaşadığı tecrübelerini aktarabilir. Böylece biz de rahatlamış oluruz” yanıtını vermiştir. Selin iletişimin önemini vurgulayarak “....öğrencilerin farklı düşünce ve yaklaşımlarına önyargısız yaklaşılmalı; böylece açık ve güvenli bir iletişim ortamı sağlanabilir” ifadesini kullanırken Atahan ise “yeni yöntem ve fikirleri benimsemeye açık olmalı; bu da öğrencilerle etkili ve yaratıcı bir iletişim kurulmasını kolaylaştırır” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

3.4. Öğretmen Adaylarının Mentorluk Destekli Öğretmenlik Uygulamasında Destek Bekledikleri Konulara Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının mentorluk destekli öğretmenlik uygulamasında kendilerine destek olunmasını istediği konular sorulmuş verilen yanıtlar ise Tablo 6’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Destek Olunmasını İstedikleri Konulara İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kodlar	f
Mesleki Bilgiye Dayalı	Ders planı hazırlama	15
	Etkili ders anlatımı	11
	Sınıf yönetimi	9
	Farklı yöntem ve teknik kullanımı	8
	Zaman yönetimi	5
	Gözlem yapma	4
	Değer öğretimi	4
	Ölçme ve değerlendirme sorusu hazırlama	2
	Nitelikli materyal temini	2
	Öğretmenin yasal hakları	2
	Dış mekan gezisi etkinlikleri	2
Bireysel Konulara Yönelik	Stres yönetimi	10
	İletişim becerisi	8
	Problem-çözme becerisi	3
	Planlı programlı olmak	1

Tablo 6’da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde destek olunmasını istediği konular sunulmuştur. Verilen yanıtların “mesleki bilgiye dayalı” ve “bireysel konulara yönelik” alt temalarında birleştiği görülmektedir. Mesleki bilgiye dayalı temasında “ders planı hazırlama, etkili ders anlatımı, sınıf yönetimi, farklı yöntem teknik kullanımı”, Bireysel konulara yönelik temasında ise “stres yönetimi, iletişim becerisi, problem çözme becerisi” gibi konularda destek olunması istendiği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yanıtları genel olarak değerlendirildiğinde mesleki bilgiye yönelik konularda istenilen desteğin bireysel konulara yönelik taleplerden öncelikli olduğu söylenebilmektedir. Ancak belirtilen mesleki desteğe yönelik taleplerin ise yaşadıkları bireysel sorunlara yönelik olduğu görülmüştür.

Odak grup görüşmesinde öğretmenlik uygulamasında desteklenmek istenilen konulara yönelik Selin “Ben ders planı hazırlama konusunda sorun yaşadığımı fark ettim, hazırladığım ders planını derste yetiştiremiyorum. Ne danışman hocam, ne de uygulama okulunda ki hocamız

bu konuda yardımcı olmadı. Nerde yanlış yaptığımı bilmiyorum. Çok güzel etkinlikler hazırlıyorum ama yetişmiyor. Bu konuda özellikle destek olunmasını isterim” yanıtını vermiştir. Eda ise “Bende ders planı hazırlama konusunda sorun yaşıyorum, nasıl etkinlik bulacağım, bunu sınıfta nasıl yapacağım, kafam karışık. Her seferinde stres oluyorum. Zaman yönetimim sıfır bu konuda özellikle destek isterim” şeklinde görüş belirterek arkadaşı ile aynı görüşte olduğunu belirtmiştir. Zeynep “Ben çok stresli biriyim normalde. Sınıfa girince de stres oluyorum. Stres yönetimi ve sınıf yönetimi konusunda bana destek olunmasını isterdim” yanıtını vererek öğretmenlik uygulamasında yaşanan temel sorunlara değinmişlerdir. Ege ise benzer şekilde etkili ders anlatımına yönelik olarak “Bir konu var mesela ama onu nasıl anlatacağımı bilmiyorum, böyle durumlarda olabilir” ifadesini kullanırken mentorluk desteğinde bireysel desteğe yönelik bir konuya vurgu yapmıştır.

3.5. Öğretmen Adaylarının Mentorluk Uygulamasına Yönelik Metaforlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mentorluk uygulamasına yönelik metaforları sorulmuş verilen yanıtlar ise Tablo 7’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 7

Mentorluk Uygulamasına Yönelik Metafor Ve Sebeplerine Yönelik Görüşler

Alt Tema	Metaforlar	f	Alt Tema	Sebepleri	f		
....benzer	Rehber	Usta-çırak	Çünkü...	Kılavuz	Tecrübe/deneyim aktarımı	6	
		Yaşam koçu			Yol gösterici	2	
		Antronör			Yeni şeyler öğretmesi	1	
		Fikir alışverişi			Dönüt vermek	1	
		Danışma					
		Soru işareti					
		Dershane			PDR hizmeti vermesi gibi	2	
	Öğrenme Ortamı	1.sınıf (ilkokul)			Yürüteç	Oryantasyon	1
		Oryantasyon				Alanında uzman olması	1
						Uygulamaya dönebilmek	1

Tablo 7’de mentorluk uygulamasına yönelik metafor ve sebepleri sunulmuştur. Katılımcılardan ikisi görüş belirtmemiştir. Belirtilen metaforlar “rehber” ve “öğrenme ortamı” alt temalarında, sebepleri ise “kılavuz” ve “yürüteç” alt temalarında birleşmektedir. Rehber temasında söylenme sıklığına bağlı olarak “usta-çırak, yaşam koçu” metaforlarının ön plana çıktığı görülürken, Öğrenme ortamı temasında ise “dershane, ilkokul” gibi metaforların kullanıldığı görülmektedir. Mentilerin mentorluk uygulamasına yönelik metaforlarının çeşitlilik gösterdiği söylenebilirken, kendilerini deneyimsiz, uygulamada kendilerine akıl hocalığı yapacak kişinin ise deneyimli bir usta ya da yaşam koçu olarak gördükleri söylenebilmektedir. Metafor sebepleri incelendiğinde kılavuz temasında söylenme sıklığına bağlı olarak “tecrübe/deneyim

aktarımı, yol gösterici” yanıtları yer alırken; yürüteç temasında ise “PDR hizmeti vermesi, oryantasyon” gibi yanıtların söylendiği görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının mentorluk uygulamasına yönelik metafor sebeplerinin ürettikleri metaforlara bağlı olarak yol gösteren bir kılavuz, işlevsellik ve kolaylaştırıcılık bakımından da yürütece benzetildiği söylenebilmektedir.

Odak grup görüşmesinde mentorluk uygulamasına yönelik metaforlarda, Umay “Mentorluk uygulamasını yaşam koçluğuna benzetiyorum. Çünkü profesyonel bir rehberlik sistemi anladığım kadarıyla. Kişisel gelişim ve kariyer planları üzerinde durur. Yaşam koçunun da gerekli eğitimleri tamamlanmış, alanında uzman kişi” yanıtını verirken Atahan ise “Usta çırak ilişkisine benziyor. Çünkü anladığım kadarıyla siz kendi deneyimlerinizi de bizlere aktararak devam edeceksiniz” yanıtını verirken, Nehir “Bence dershaneye benziyor. Çünkü pratik bilgiler öğreneceğimi düşünüyorum” demıştır. Nil “Mentorluk uygulamasını en yakın arkadaştan fikir almaya benzetiyorum. Çünkü mentor da bir nevi akıl hocamız” ifadesini kullanmıştır.

3.6. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Metaforlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik metaforları sorulmuş verilen yanıtlar ise Tablo 8’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlik Uygulaması Metafor Ve Sebeplerine Yönelik Görüşler

Alt Tema	Metaforlar	f	Alt Tema	Sebepleri	f	
...benzer.	Ön Gösterim	Oryantasyon	3	Fragman	Mesleğe hazırlık	4
		Simülasyon	3		Öğretmenliğin filmi	4
		Fragman	3		Meslek hayatımın provası	2
	Eğitim	Hayata Hazırlık	1	Çünkü...	Her şeyin başlangıcı	1
		Usta-çırak	2		Teorik bilgiyi pratiğe dökme imkanı sağlama	3
		Mesleki değerlendirme	1		Mesleğe yönelik yeterliği görme imkanı sağlama	1
		Atanmış öğretmen	1		Sıkı bir dönem olacağı için	1
	Spor	Boks	1	Uygulama Ortamı		
		Antremanı				
		Maraton	1			

Tablo 8’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik metafor ve sebepleri sunulmuştur. Belirtilen metaforların “ön gösterim, eğitim, spor” alt temalarında metafor sebeplerinin ise “fragman” ve “uygulama ortamı” alt temalarında birleştiği görülmektedir. Ön

gösterim temasında söylenme sıklığına bağlı olarak “oryantasyon, simülasyon, fragman” Eğitim temasında “usta çırak, mesleki değerlendirme” Spor temasında ise “boks antrenmanı” gibi metaforların kullanıldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını mesleğe başlamadan önce tecrübe edilen bir deneyim sağladığı için bir ön gösterim, edinilen tecrübeden dolayı da bir eğitim alanı olarak gördükleri söylenebilmektedir. Metafor sebepleri incelendiğinde; Fragman temasında “mesleğe hazırlık, öğretmenliğin filmi, meslek hayatımın provası” Uygulama ortamı temasında ise “teorik bilgiyi pratiğe dökme imkanı sağlaması, mesleğe yönelik yeterliği görme imkanı sağlaması” gibi yanıtların söylendiği görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının metafor sebeplerinin ürettikleri metaforlara bağlı olarak öğretmenlik uygulamasını asıl deneyimin kısa bir tanıtımı olarak görmelerinden dolayı fragman olarak ifade edilebildiği, uygulamaya dökme olanağından dolayı da uygulama ortamı olarak ifade edildiği söylenebilmektedir.

Odak grup görüşmesinde öğretmenlik uygulamasına yönelik metaforları Banu “*Öğretmenlik uygulamasını mesleki bir değerlendirmeye benzetiyorum. Çünkü kendimizin meslek bakımından ne konumda olduğumuzu, öğretmen olarak ne kadar yeterli olduğumuzu ve kendimizi ne kadar geliştirebildiğimizi kendimiz de göreceğiz*” yanıtını verirken Defne “*Öğretmenlik uygulamasını fragmana benzetiyorum. Çünkü asıl filmi açıklamaya yönelik bir durum*” ifadesini kullanmıştır. Ali “*Öğretmenlik uygulamasını okula alıştırma sürecine benziyorum. Çünkü tüm deneyimlerimizi orada yaşayacağız*” yanıtını verirken Emre “*...maratona benzetiyorum. Çünkü sıkı bir dönem olacağına benziyor*” yanıtını vermiştir.

3.7. Öğretmen Adaylarının Mentora Yönelik Metaforlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mentora yönelik metaforları sorulmuş verilen yanıtlar ise Tablo 9’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 9

Mentora Yönelik Metafor Ve Sebeplerine Yönelik Görüşler

Alt Tema	Metaforlar	f	Alt Tema	Sebepleri	f
Meslek	Akil hocası	8	Danışman	Yardım almak	3
	Hakim	1		Rehberlik ettiği için	3
	Usta öğretici	1		PDR servisi gibi çalışıyor	1
	Psikolog	1		Verimli sohbet edildiği için	1
	Guru	1		Eğitici olduğu için	1
Yakın Çevre	Aile	1	Kontrolör	Birlikte vakit geçirmek	1
	Sohbet Odası	1		Davranışlarımızı değerlendirip sonuçlandıracak kişi	1
				Hatalarımızı kontrol edecek kişi	1
				Sorun çözecek kişi	1
			Planlı bir gelişim ilişkisi	1	

Tablo 9’da öğretmen adaylarının mentora yönelik metafor ve sebeplerine yönelik görüşleri sunulmuştur. İki katılımcı görüş belirtmemiştir. Mentora yönelik metaforlarına ilişkin görüş belirten öğretmen adaylarının yanıtlarının “meslek” ve “yakın çevre” temalarında birleştiği görülmektedir. Meslek temasında “akıl hocası, hakim, usta öğretici” gibi yanıtların, yakın çevre temasında ise “aile, sohbet odası” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen adaylarının mentora yönelik metaforları incelendiğinde daha çok mentorun bir meslek ile ilişkilendirildiği söylenebilmektedir. Metafor sebepleri incelendiğinde danışman temasında “yardım almak, rehberlik ettiği için, PDR servisi gibi çalışıyor” yanıtlarının; Kontrolör temasında ise “davranışlarımızı değerlendirip sonuçlandıracak, hatalarımızı kontrol edecek kişi” gibi yanıtların ifade edildiği görülmektedir. Buna bağlı olarak mentora yönelik metafor sebeplerinin belirtilen metafora bağlı olarak bir danışman olarak ifade edildiği, hataları ve davranışları kontrol edip dönüt vermesinden dolayı da bir kontrolör olarak belirtildiği söylenebilmektedir.

Odak grup görüşmesinde mentora yönelik metaforları Eda “*Mentoru bir akıl hocasına benzetiyorum. Çünkü işi daha az bilen kişilere rehberlik ediyor*” şeklinde ifade ederken, Umay “*Mentoru bir hakime benzetiyorum. Çünkü yaptığımız davranışları değerlendirecek ve sonuca bağlayacağız*” olarak belirtmiştir. Emre “*Mentoru aileme benzetiyorum. Çünkü fazla vakit geçireceğimiz ve sürekli yardım alacağımız kişi olacak*” şeklinde belirtmiştir. Atahan mentorluğun ortak bir basamağı olarak koçluk ilişkisine benzetmiş bunu ise “*...koçluğa benzetiyorum çünkü planlı bir gelişim ilişkisi gibi duruyor*” şeklinde ifade etmiştir. Ahmet bir Japon eğiticiye benzeterek “*Sensei’ye benzetiyorum. Çünkü eğiticidir*” ifadesini kullanmıştır.

3.8. Öğretmen Adaylarının Mentiye Yönelik Metaforlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının mentiye yönelik metaforları sorulmuş verilen yanıtlar ise tablo 10’da ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Mentiye Yönelik Metafor Ve Sebeplerine Yönelik Görüşleri

Alt Tema	Metaforlar	f	Alt Tema	Sebepleri	f		
...benzer.	Acemilik	Çıracak	Çünkü...	Gelişim	Mentor yetiştirdiği için	4	
		Danışan			İlk adımı atan çocuk	4	
		Kalfa			Zamanla gelişeceği için	2	
		Çekirge		1			
		Avatar		1			
	Hayatın Başlangıcı	Olgunlaşmamış meyve		1	Rehber	Akıl hocasına danıştığı için	3
		Tohum		1		Yol gösterilen kişi olduğu için	3
Çocuk		1					

Tablo 10’da öğretmen adaylarının mentiye yönelik metafor ve sebepleri sunulmuştur. Metaforların “acemilik” ve “hayatın başlangıcı” alt temalarında birleştiği görülmektedir. Acemilik temasında “çıracak, danışan, kalfa, çekirge” gibi yanıtların; Hayatın başlangıcı” temasında ise “olgunlaşmamış meyve, tohum” gibi metaforların kullanıldığı görülmektedir. Buna bağlı olarak mentiye yönelik metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının mentiye deneyimsizlikle özdeşleştirilerek acemi biri olarak gördüğü de söylenebilmektedir. Metafor

sebepleri incelendiğinde; Gelişim temasında “mentor yetiştirdiği için, ilk adımı atan çocuk” gibi yanıtların, “rehber” temasında ise “akıl hocasına danıştığı için, yol gösterilen kişi olduğu için” yanıtlarının ifade edildiği görülmektedir. Buna bağlı olarak mentiye yönelik metafor sebeplerinin belirtilen metafora bağlı olarak bir ilerlemeyi ifade ettiği için gelişim; bir yöndere bağlı olarak ilerlediği için de rehber olarak belirtildiği söylenebilmektedir.

Odak grup görüşmesinde mentiye yönelik metaforlarda Ayşe “*Mentiyi olgunlaşmamış bir meyveye benzetiyorum. Çünkü mentor ve staj uygulaması sayesinde gelişeceğim*” yanıtı verirken, Eda “*...bir çocuğa benzetiyorum. Çünkü bir çocuğun hayata ilk adımlarını daha basit atabilmek için birinin rehberliği işini oldukça kolaylaştırabiliyor mentiyi de bu açıdan çocuğa benzettim*” yanıtını vermiştir. Ahmet “*Mentiyi avatara benzetiyorum. Çünkü gurusundan ders alıyor gibi*” yanıtını verirken, Defne “*...ben kalfaya benzetiyorum çünkü bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve beceriyi kazanmış ama ustanın yani mentorun gözetimi altında bulunan kimsedir*” olarak açıklamıştır. Selin “*...tohuma benzetiyorum. Çünkü stajla birlikte fidan olacağım. Mesleğe başladığımdaysa kocaman bir çınar ağacına döneceğimi düşünüyorum*” şeklinde metaforunu gerekçelendirmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine mentorluk/mentor desteği ile katılmalarına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bulgular, öğretmen adaylarının mentor ve mentiye yükledikleri anlamların, geleneksel uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarına yüklenen anlamlardan farklı olduğunu göstermektedir. Bu sonuca, katılımcıların tabloda sunulan örnek açıklamaları ve yenilikçi, bireysel yaklaşım içeren önerileri dikkate alınarak ulaşılmıştır. Örneğin, bazı öğretmen adayları mentorluk sürecinde farklı yöntemlerin uygulanabileceğini ve bireysel destek ihtiyacını vurgulamış, bu durum önerilerin çeşitliliği ve öğrenme sürecine sağladığı katkı açısından ‘daha farklı’ olarak değerlendirilmesini sağlamıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının önerilerinin ‘fayda temelinde yapılandırılmış olması’, bu önerilerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkısı ve mentorluk uygulamasında uygulanabilirliği göz önünde bulundurularak sistematik biçimde sınıflandırıldığı anlamına gelmektedir. Öğretmen adayları ayrıca bu görüşlerini mentor, menti, öğretmenlik uygulaması ve mentorluk uygulamasına ilişkin ifade ettikleri metaforlarla pekiştirerek mentorluk sürecinin önemini vurgulamışlardır. Böylece, mentor destekli öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen adaylarının beklentileri ve önerileri, sürecin ihtiyaçlarına dair değerli veriler sunmaktadır.

Öğretmen adaylarının bir mentorda bulunması gereken niteliklerine yönelik görüşleri arasında mentorun yardımcı olması, yol gösterici olması, mentiyi desteklemesi, çözümcül bir bakış açısına sahip olup öğretmen adayının stresli olduğu durumlarda sakinleştirerek heyecanını yatıştırması gibi niteliklere sahip olması beklenmektedir. Öte yandan adayların mentorun güven verici özelliği ile anlayışlı olmasını, deneyim aktarımında bulunmasını, süreci kolaylaştıran önerilerde bulunarak motivasyon sağlaması gibi niteliklere de sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu mentorun çok yönlülüğünü vurgulayarak, sadece bilgiyi aktaran yönünden çok daha fazlasına sahip olmasını ve öğretmen adayının bu çeşitli yönlerle desteklenmeye ihtiyaç duyulduğunu ifade edebilmektedir. Li, Malin ve Hackman (2018) çalışmasında mentilerin mentorun erişilebilir, ilgili, alçakgönüllü olup, ihtiyaç duyulan konulara yönelik destek sağlayarak psikolojik destek verilmesinin temel beklentilerinden olduğunu belirtmesi, çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Yine benzer olarak Wong, Soh ve Wong (2022) mentinin çekingenlik yaşamaması, zaman yönetimini sağlayamaması veya bireysel zorluklarla baş etmesi durumunda mentorun destek sağlaması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Soininen ve Merisuo-Storm (2012) çalışmasında ise mentorun mentiye verdiği düzenli dönütlerin mentorluk uygulamasının yapı taşlarından birini oluşturduğunu vurgulaması çalışmanın bulguları ile aynı

doğrultudadır. Öğretmen adaylarının mentilerin niteliklerine yönelik görüşlerinin ise çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Adayların yanıtları incelendiğinde mentinin sabırlı, iletişime açık, araştırmacı, iyi bir gözlemci gibi niteliklerin yanı sıra öğrenmeye açık olup aynı zamanda kendisinin de yol gösteren bir niteliğe sahip olması gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar bu noktada mentorluğun tek taraflı bir süreç olmadığını, sürecin çift yönlü olup mentorun da mentiden öğreneceği şeyler olduğu noktasına vurgu yapması bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca belirtilen menti özellikleri, sürece olumlu katkı yapan, destekleyen, her anlamda öğrenmeye istekli bir katılımcı profilini çizdiği de ifade edilebilmektedir.

Öğretmen adaylarının mentorluk destekli öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerinde, sürecin deneyim aktarımına dayalı olmasını talep ettikleri görülmektedir. Deneyim aktarımı mentorun da aynı yollardan geçip benzer deneyimleri yaşayıp bu deneyimleri aktarabilmesinin talep edilmesi öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasında deneyime verdiği önemi göstermektedir. Öğretmen adaylarının diğer yanıtları incelendiğinde mentorun geri dönüş vermesi, sürecin aktivitelerle desteklenmesi, uygulamaya yönelik mentorluğun önemsenmesi dikkat çekmektedir. Tüm bunları yaparken de iyi bir iletişim dili bularak bunu kullanabiliyor olması önyargılardan arınmış bir mentor destekli öğretmenlik uygulamasının önemsendiğini ortaya koymaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının profesyonel düzeyde bir mentorluğa ihtiyaç duydukları söylenebilmektedir. Irby (2018) mentorluk faaliyetlerinin uzun süreli olduğu ve paylaşımına dayalı olduğu üzerinde durmaktadır. Kroll (2018) ise çalışmanın bulguları ile benzer olarak iyi bir iletişim dilinin belirlenmesinin sürecin yönetimi konusunda çeşitli faydaları olacağına değinmiştir. Kaymak (2022) çalışmasında benzer olarak mentor destekli öğretmenlik uygulamasında, öğretmen adaylarına verilen yapıcı geri bildirimlerle mesleki beceri edinilmesi ve öğrenilen bilgilerin çeşitli etkinliklerle uygulamaya dökülebilmek konusunda öğretmenlik uygulamasının desteklenmesinin öğretmen adayına çeşitli faydalar sağladığını belirlemiştir. Öte yandan Ligadu (2016), Bukari ve Kuyini (2015) de öğretmenlik uygulamasında yapılan çeşitli aktivitelerle öğretmen adayının desteklenmesinin adaylara ön deneyim ve prova sağladığını belirtmiştir. Smith (2003) ve Long (2009) çalışmalarında, lisans öğrencilerinin öğrenimleri sırasında edindikleri bilgileri uygulamaya aktarabilmelerinde mentorluğun önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Öte yandan, Bakioğlu ve Göğüş (2015), katılımcıların sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme ile farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilme ve kullanabilme konularında destek beklediklerini saptamışlardır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde kendilerine destek olunmasını istedikleri konuları belirttikleri görülmektedir. Belirtilen konular incelendiğinde ders planı hazırlamaya ve etkili ders anlatmaya yönelik destekte bulunulmasını istemeleri aslında öğretmen adayının bu konularda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır. Sınıf yönetimi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, stres yönetimi, iletişim becerisi gibi başlıklar öğretmenlik uygulaması sürecinde genellikle öğretmen adaylarının zorlandıkları konu başlıkları arasında yer aldığı söylenebilmektedir. Kroll (2018) benzer şekilde mentinin mücadele etmesine olanak tanınması gerektiği üzerinde durmakta; mentinin stres, heyecan gibi yaşadığı durumlardan olumlu şekilde kazanım sağlaması noktasında mentorluğun önemini vurgulamaktadır. Kaymak (2022) mentor destekli öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayının stres yönetimi, sınıf yönetimi, farklı yöntem ve tekniklerin ders planına dahil edilip uygulanması noktasında sorun yaşadıklarını belirlemiş olması bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Mok ve Staub (2021)'in çalışmasında benzer olarak ders planı hazırlayabilme becerisinin kazandırılmasının mentorluğun olumlu katkıları arasında gösterilmesi çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Pattison- Meeck (2024) öğretmen adaylarının, uygulama öğretmeni ve fakülte danışmanları bir konunun nasıl öğretilmesi gerektiği konusunda farklı görüşe sahip olabileceği, bunun da öğretmen adayının iki danışman arasında sıkışıp kalmasına yol açabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle de profesyonel mentorların öğretmenlik uygulaması için önemli olduğunu vurgulayarak, her alanda değil belli alanlarda profesyonellik kazanmış mentorlar tarafından mentorluk desteği verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Öğretmen adaylarının profesyonel mentorluk desteğine yönelik görüşlerini netleştirmek amacıyla sondalarla detaylandırılan odak grup görüşmesinde metaforlardan yararlanılmıştır. Bu noktada öğretmen adaylarının mentorluk uygulamasına yönelik metaforları incelendiğinde usta-çırak ilişkisine benzetilmesi dikkat çekmektedir. Bunu yaşam koçu, antrenör, dersane gibi yanıtlar takip etmektedir. Öğretmen adaylarının tecrübe ve deneyim aktarımının ön planda olması, mentorun yol gösterici bir niteliğe sahip olmasından dolayı bu metaforların kullanıldığı söylenebilmektedir. İzadinia (2017) çalışmasında mentorluğun usta çırak ilişkisi, öğrenci-öğretmen, baba ve oğul gibi metaforların yanı sıra antrenör, spor eğitmeni gibi metaforlarla ifade edildiğini belirlemesi çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Ganser'ın (1998) çalışmasında ise benzer şekilde büyükanne, büyükbaba, torun gibi ebeveynlere ve aileye dayalı metaforların kullanıldığı görülmektedir. Simpson, Rensburg ve Benecke (2017) mühendislik öğrencileri ile yaptığı görsel metafor çalışmasında mentorluk uygulamasının su damlası, gemi kaptanı, sosyal düzen ve kurallar olarak ifade edildiğinin belirlenmesi dikkat çekici bir bulgudur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik metaforları arasında bu dersin oryantasyona benzetilmesi bu metaforun simülasyon, fragman gibi birbirine benzeyen metaforlarla imgelemlerinin çeşitlendirilmesi dikkat çekmektedir. Öte yandan usta çırak ilişkisinin sınırlı kişi tarafından da söylenmesi mentora yönelik ifade edilen metaforlardan bazıları ile benzerlik göstermektedir. Adayların bu metaforları kullanmasında ki sebepler incelendiğinde bu dersin mesleğe hazırlık aşaması olarak görülmesi, öğretmenliğin filmi olarak değerlendirilip meslek hayatının bir provası niteliğinde anlamlandırılması önemli bir bulgudur. Akhan ve Kaymak (2021) çalışmasında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını kılavuz, yol gösteren, soru cevap gibi metaforlara benzetildiğini ortaya koymaları çalışmanın bulgularından farklılık göstermektedir. Ayrıca Mete (2013)'nin okul yöneticisi, öğretmen ve öğretmen adaylarının metaforlarının değerlendirildiği çalışmada öğretmenlik uygulamasının toplantı odası metaforu ile ifade edilmesi çalışmanın bulgularından farklılık göstermektedir.

Çalışmada metaforlardan yararlanmak mentorun rollerinin yeniden değerlendirilip ulaşılan verilerin derinleştirilmesi katkıda bulunabileceği gibi araştırmada mentor rolünü üstlenecek kişilere de bir yol gösterici olması bakımından önemlidir (Bergmark vd, 2023). Bu bağlamda öğretmen adaylarının mentora yönelik metaforları incelendiğinde dikkat çekici şekilde katılımcıların büyük bir kısmının akıl hocası metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bu yanıt sınırlı sayıda da olsa ifade edilen hakim, usta öğretici, guru, aile, arkadaş gibi metaforlar takip etmiştir. Adayların bu metaforları kullanma sebepleri incelendiğinde mentorun yardım eden, rehberlik eden, verimli sohbet edilebilen ve yapıcı dönütleri ile davranışları değerlendiren kişi olarak ifade edilmesi mentora yönelik görüşlerin olumlu olduğunu göstermekle birlikte, mentorun süreci besleyen ve iyileştiren kişi olarak görüldüğü söylenebilmektedir. Çalışmanın bulguları ile benzer olarak Ligadu (2016)'nın çalışmasında menti ve mentor arasında statüye dayalı olmayan arkadaşça bir ilişkinin olması mentorluğun başarıya ulaşmasını desteklediğini belirtmiştir. Öte yandan Lindgren (2005) çalışmasında mentinin yargılanma korkusu olmadan değerlendirilmelerinin ve gelişimlerine destek verilmesinin sürecin besleyici yönleri arasında ifade edilmiştir. Kaymak (2022) çalışmasında, mentilerin mentorlarıyla iletişimlerinde kendilerini rahat hissetmeleri ve ilişkinin hiyerarşiden uzak olması, mentilere mentorları hakkında olumlu düşünceler geliştirme olanağı sunmuştur. Bergmark vd., (2023) çalışmasında benzer olarak mentorun ağ kuran, öğretmen, ilham veren, cesaretlendiren, planlayan gibi metaforlarla ifade edilmesi çalışmanın bulguları ile aynı doğrultudadır. Yine benzer olarak Handal'ın (2007) çalışmasında mentorun guru ve arkadaş olarak ifade edilmesi çalışmanın bulguları ile aynı doğrultuda olup bu çalışmanın bulgularını destekleyici niteliktedir. Görülmektedir ki mentora yönelik metaforlar çeşitlilik göstermektedir. Bu bağlamda, Bergmark ve arkadaşları (2023) her ne kadar mentorun rollerinin değişkenlik gösterebileceğini ifade etse de, bu rollerin hangi oranda yansıyacağı ve hangisinin baskın olacağını mentorluk sürecinin kendisi tarafından belirleneceğini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının mentiye yönelik metaforları incelendiğinde ise mentinin çırak, danışan, kalfa, tohum gibi metaforlarla ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu metaforları kullanma sebepleri incelendiğinde

öğrenmeye açık, henüz tecrübesi olmadığı için ilk adımını atan çocuk olarak görülmesi, mentorun yetiştireceği kişi olarak değerlendirilip, zamanla gelişeceği için ifadesinin kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu noktada mentinin acemi bir bireyi ifade ettiği ve gelişmeye açık bir yapıya sahip olan kişi olarak değerlendirildiği söylenebilmektedir.

Profesyonel şekilde bir mentorluk desteğinin verilmesi öğretmenlik uygulaması dersi için kritik öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda ve bu çalışmanın çıkış noktasına bakıldığında öğretmen adaylarının kendileri ile profesyonel şekilde ilgilenip mentorluk yapacak, bu süreçte hatalarından öğrenmelerini sağlayarak düzenli dönütler vererek mesleki ve kişisel gelişmelerini destekleyecek bir mentora ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın verileri ışığında şu önerilerde bulunmak mümkündür: Uygulama okullarında her ne kadar uygulama öğretmenlerinin vermiş olduğu hizmet mentorluk faaliyeti olarak nitelendirilse de Türkiye’de profesyonel olarak mentorluk desteği verilmemektedir. Bu noktada üniversitelerde kurulacak mentorluk birimleri ile öğretmen adayının desteklenmesi, mentorun ve mentorluk desteğinin öğretmen adayı için erişilebilir olması önem teşkil etmektedir.

Bu çalışma doğrultusunda, öğretmen adaylarının mentor destekli öğretmenlik uygulamasında en çok düzenli geri bildirim, rehberlik ve kişiselleştirilmiş destek bekledikleri görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, üniversitelerde mentor destekli öğretmenlik uygulaması için yapılandırılmış rehberlik programlarının oluşturulması, mentorların her adayın güçlü ve gelişime açık alanlarını belirleyerek hedefe yönelik destek sağlaması ve mentor-menti etkileşimlerinin dönüt odaklı ve düzenli hâle getirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, katılımcıların mentor ve menti ile ilgili metaforları, rehberliğin bireysel algılara duyarlı ve kişiselleştirilmiş olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerini destekleyecek, mentor ve mentorluk destekli öğretmenlik uygulamasının etkinliğini artıracaktır.

Öte yandan, öğretmen adayları odak grup görüşmelerinde, uygulama öğretmenlerinden yeterli mentorluk desteği alamadıklarını ifade etmiştir. Bunun nedeni, uygulama öğretmenlerinin mentorluk yapmaya yönelik özel bir eğitim veya sertifikaya sahip olmamalarıdır. Bu durum, mentor niteliğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde öğrenim görürken profesyonel mentorluk becerilerini kazanmaları ve bu becerilerin uygulama sürecinde aktif olarak kullanılması önerilmektedir. Böylece mentor niteliğine sahip öğretmenler, mesleğe başladıklarında öğrencilerine yalnızca öğretmen olarak değil, aynı zamanda mentor olarak da destek sağlayabileceklerdir.

KAYNAKÇA

- Akhan, N. E. & Kaymak, B. (2021a). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması paydaşlarına yönelik metaforları. *International Social Sciences Studies Journal*, 7 (84), 2597-2608
- Akhan, N.E. & Kaymak, B. (2021b). Teaching practice experiences of student teachers of social studies. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 15(1), 5- 33.
- 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.
- Bäcklund, J., Florin Sädbom, R., Manderstedt, L., & Anderström, H. (2024). We are mentoring more often: experiences of being a mentor in a training school project. *Education Inquiry*, 15(2), 203–226. <https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2086736>
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel Akademi.

- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. & Özgen, B. (2015). Mentorluk ve eğitimde mentorluk (Ed. Ayşen Bakioğlu) *Eğitimde Mentorluk* içinde (1-40.) Ankara: Nobel Yayıncılık
- Baugh, S. G. & Sullivan, S. E. (2005). Mentoring and career development. *Guest Editorial*, 10 (6-7), 425-428.
- Bergmark, U., Dahlbäck, A. C., Hagström, A. K., & Viklund, S. (2023). Leading with care: four mentor metaphors in collaboration between teachers and researchers in action research (Translated from the Swedish and revised by the authors). *Educational Action Research*, 32(3), 475–492. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2229870>
- Braun, A., Weiß, S., Langenohl, S., Schlegel, C. M., & Kiel, E. (2022). Du musst noch nicht die ganze Welt bewegen, du hast gerade erst angefangen”— feedbackprozesse in Mentor/in-Mentee-Beziehungen im Praktikum [“You don’t have to move the whole world yet, you just started”— feedback in mentor-mentee relationships in school internships]. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 497–514.
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers’ well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Cochran-Smith, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity and social justice in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Cresswell, J. W. (2018). *Qualitative research methods. Qualitative research and research design according to five approaches* (4th Ed.) (Trans. Edt. Mesut Bütün and Selçuk Beşir Demir). Ankara: Siyasal
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in education: An international perspective*. Ashgate Publishing.
- Curcio, A., & Adams, A. (2019). The development of mentoring partnerships: How a shared learning experience enhanced the final internship. *SRATE Journal*, 28(1), 1–8, Winter 2019.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009>
- Darling-Hammond, L. (2021). Defining teaching quality around the world. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 295–308. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1919080>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Edts.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dreer-Goethe, B. (2023), Well-being and mentoring in pre-service teacher education: an integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12 (4), 336-349, DOI 10.1108/IJMCE-09-2022-0073
- Driskell, N. (2015). Global perspectives: mentoring and support for new teachers in Ontario and Finland. <https://ncee.org/quick-read/global-perspectives-mentoring-and-support-for-new-teachers-in-ontario-and-finland/> adresinden 25.08.2021 de alındı.

- Edwards, A. & Skinner, J. (2009). *Qualitative research in sport management*. Oxford: Elsevier
- Gani, A., Rathakrishnan, N. I. & Krishnasamy, M. (2020) A pilot test for establishing validity and reliability of qualitative interview in the blended learning English proficiency course. *Journal of Critical Reviews*, 7(5). 140 -143.
- Ganser, T. 1998. "Metaphors for Mentoring." *The Educational Forum* 62 (2), 113–119
- George Mason University (2021). Student internship. <https://education.gmu.edu/teacher-track-office/student-internship> adressed 25.08.2021 de alind.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gul, T., Demir, K., & Criswell, B. (2019). Constructing Teacher Leadership Through Mentoring: Functionality of Mentoring Practices in Evolving Teacher Leadership, *Journal of Science Teacher Education*, 30(3), 209-228. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2018.1558655>
- Handal, G. (2007). "Handledaren – guru eller kritisk vän?" In *Handledning i pedagogiskt arbete [Mentoring in pedagogical work]*, Edited by Tomas Kroksmark and Karin Åberg, 19–31. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Hegender, H. (2010). The Assessment of Student Teachers' Academic and Professional Knowledge in School-Based Teacher Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 151–171. <https://doi.org/10.1080/00313831003637931>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3 (2), 168-186.
- Hightower, A., Wiens, P., & Guzman, S. (2021). Formal mentorship and instructional practices: a Teaching and Learning International Survey (TALIS) study of US teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(1), 118–132. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2020-0030>
- Hobbs, K.S. & Putnam, J. (2016). Beginning Teachers' Experiences Working with a District-Employed Mentor in a North Carolina School District. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, 2(1), 2. <https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=joel>
- Hobson, A.J. (2020), "ONSIDE mentoring: a framework for supporting professional learning, development, and well-being", Irby, B.J., Boswell, J.N., Searby, L.J., Kochan, F.K., Garza, R. and Abdelrahman, N. (Eds), *The Wiley International Handbook of Mentoring: Paradigms, Practices, Programs, and Possibilities*, John Wiley & Sons, Hoboken, pp. 521-545.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Hoffman, J.V., Wetzel, M.M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. & Vlach, S.K. (2015), "What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review", *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112.
- Irby, B. J. (2018). Editor's Overview: Differences and Similarities with Mentoring, Tutoring, and Coaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(2), 115–121. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1489237>
- Izadinia, M. (2015a). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.

- Izadinia, M. (2017). Pre-service teachers' use of metaphors for mentoring relationships. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 506–519. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1355085>
- Jaspers, W. M., Meijer, P. C., Prins, F. & Wubbels, T. (2014). Mentor teachers: Their perceived possibilities and challenges as mentor and teacher. *Teaching and Teacher Education*, 44, 106-116.
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*, Corwin Press, California.
- Kaymak, B. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süreçlerinin mentorluk yoluyla desteklenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kuhn, C., Hagenauer, G., Groschner, A. & Bach, A. (2024). Mentor teachers' motivations and implications for mentoring style and enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139, 1-11.
- Larsen, E., Curtis, E., Nguyen, H. T., & Loughland, T. (2023). Perspectives on teacher standards in the mentoring process: insights from mentors and early career teachers in an Australian context. *Educational Review*, 1-17. 17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2243393>
- Larsson, H. (2017). *Framtidens övningsskolor och VFU-modeller? Verksamhetsförlagd utbildning vid Stockholms universitets lärarutbildningar. [Future Training Schools and Teacher Training Models? Teacher Training at Stockholm University Teacher Education]*. Stockholm: Stockholm University.
- Li, S., Malin, J. R., & Hackman, D. G. (2018). Mentoring supports and mentoring across difference: insights from mentees. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 563–584. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561020>
- Ligadu, C. (2016). Developing and fostering mentoring relationships in schools: Perceptions of mentors and mentees. 05(01), 147-160
- Long, J. (2009). Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring ve Tutoring Partnership in Learning*, 17 (4), 317-327.
- MacCallum, J. (2007). Mentoring and Teachers: The Implications of Reconceptualising Mentoring, *The International Journal Of Learning*, 14 (5), 133-140.
- Maready, B., Cheng, Q., & Bunch, D. (2021). Exploring mentoring practices contributing to new teacher retention: An analysis of the beginning teacher longitudinal study. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 19(2), 88-99. <https://doi.org/10.24384/rgm9-sa56>
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S., L., (2018). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- McCallum, F. and Price, D. (2016), "Teacher wellbeing", McCallum, F. and Price, D. (Eds), *Nurturing Wellbeing Development in Education*, Routledge, London and New York, pp. 113-132.

- McGill (2021). Student teaching e-handbook. <https://www.mcgill.ca/> adresinden 24.09.2021 de alındı.
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research. A guide for pattern and application.* (3rd Ed.). (Trans. Edt. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Mete, Y. A. (2013). Okul uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2 (2), 249-274.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mok, S. Y. & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-) experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107,1-14
- Nielsen, W., Tindall-Ford, S., & Sheridan, L. (2022). Mentoring conversations in preservice teacher supervision: knowledge for mentoring in categories of participation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2030185>
- Ontario Tech University (2021-2022). Faculty of education field experience handbook. https://education.ontariotechu.ca/undergraduate/2021-2022-field-experience-handbook_current.pdf adresinden 24.09.2021 de alındı.
- Pattison Meek, J. (2024). The unsung heroes of practicum mentorship: Moving toward a triad model inclusive of student voice to support student teachers' professional learnin. *Teaching and Teacher Education*, 143, 1-10.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd Ed.). United States of America:Sage.
- Pylman, S., & Bell, J. (2021). Levels of mentor questioning in assisted performance: what mentors should ask student teachers while co-planning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(5), 522–544. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1986796>
- Ronfeldt, M. (2015). Field placement schools and instructional effectiveness. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 304–320.
- Ronfeldt, M., Brockman, S. L., & Campbell, S. L. (2018). Does cooperating teachers' instructional effectiveness improve preservice teachers' future performance? *Educational Researcher*, 47(7), 405–418.
- Ronfeldt, M., Truwit, M., Bardelli, E., Schaaf, K., & Smith, B. (2023). Cultivating Stronger Coaching in Clinical Mentors: An Experimental Evaluation of the Mentors Matter Professional Development Initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/01623737231183414>
- Simpson, Z., Van Rensburg, N. J. & Benecke, D. R. (2017). Engineering students' visual metaphors for mentorship: Implications for the candidacy period, *2017 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Athens, Greece, 2017, pp. 219-225, doi: 10.1109/EDUCON.2017.7942851.
- Smith, J. (2003). Forces affecting begining teacher-mentor relationships in a large suburban school system. *Doctor of Philosophy in Educational Leadersihp and Policy Studies*, Blacksburg, Virginia.

- Soininen, M. & Merisuo Storm, T. (2012). Fin Sınıf Öğretmeni Eğitiminde Mentorluk ve yetiştiricilik (Çev. Cihad Demirli). Ramazan Yirci ve İbrahim Kocabaş (Ed.). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* içinde (71-90) Ankara: Pegem Akademi.
- Sørensen, Y., & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020) [Central areas of teaching practice for pre-service teachers' professional development – a systematic research review]. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research techniques*. New York: Sage.
- Stueart, R.D & Sullivan, M. (2010). *Developing Library Leaders: A How to do it Manual for Coaching, Team Building, and Mentoring Library Staff*, New York: Neal – Schuman Publishers Inc.
- Şaşmaz Ören, F., Sevinç, Ö. S. & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 217-246.
- Tok, Ş. (2010). The problems of teacher candidate's about teaching skills during teaching practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 4142–4146.
- Ulvik, M., & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: Does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754–770.
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Villani, S. (2002). *Mentoring and induction programs that support new principals*. London: Corwin Press.
- Visagie, U. (2011). Coaching, mentoring and counseling explained. <http://careerdevelopmentplan.net/coaching-counseling-mentoring-160> adresinden 04.02.2022 de alındı.
- Weissenfels, H. (1991). Beginning teacher internship programs: what are the basics? *NASSP Bulletin*, 75 (533), 96-101.
- Wiese, E., Hatlevik, I. K. R. & Daza, V. (2024). How can universities ensure quality of practice in initial teacher education?. *Teaching and Teacher Education*, 139-1-10.
- Wong, S. P., Soh, S. B. & Wong, M. L. L. (2022). Intercultural mentoring among university students: The importance of meaningful communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 91, 13-26.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The content, structure, and organization of mentoring are crucial for enabling prospective teachers to improve their teaching competencies and develop into professional educators. Therefore, the mentoring program for individuals or groups should be carefully designed and organized to reflect

their specific needs. As Sørensen and Bjørndal (2021) emphasize, mentors play a key role in creating a structure that balances challenges, independence, and freedom of choice with appropriate support. In this context, the teaching practice course for teacher candidates on campus should be structured in a highly functional manner. Prospective teachers should be provided with all necessary knowledge and guidance to transition from novices to competent practitioners and to develop the specialized professional competencies required in modern educational settings (Wiese, Hatlevik & Daza, 2024).

This study focuses on mentoring, which has been implemented internationally but is not yet professionally applied in the teaching practice course in Turkey. It represents the second stage of a three-stage study (literature review/needs analysis, eliciting opinions and expectations, and implementing the practical phase based on the data obtained). The study aims to clearly reveal prospective teachers' opinions and expectations regarding professional mentoring support in the teaching practice course. Identifying these expectations and opinions is valuable for generating important data that will inform the structured design of mentoring support to be implemented in subsequent stages.

Method

A phenomenological design was employed in this study. In phenomenology, it is important to involve participants who have lived experiences related to the phenomenon or who have observed and engaged with it (Strauss & Corbin, 2014). Creswell (2013) notes that selecting participants aligned with the nature of the phenomenon is crucial for understanding it. For this reason, criterion sampling was used. Data were collected through semi-structured focus group interviews conducted with two groups. Focus group interviews involve a group of participants selected and brought together by the researcher to discuss the research problem and express their opinions (Gibbs, 1977; Yıldırım & Şimşek, 2013). Audio recordings of the sessions were transcribed and analyzed using content analysis.

Results and Discussion

The study aimed to determine the expectations of fourth-year social studies teacher candidates regarding mentoring support in the teaching practice course. The focus group interviews serve as a guide for structuring practical mentoring support in later stages. Notably, the meanings that prospective teachers associate with mentors and mentees differ from those they assign to typical practice teachers and peers, and these characteristics were organized based on their perceived benefits. Furthermore, participants reinforced their perspectives with metaphors related to mentors, mentees, teaching practice, and mentoring, highlighting the importance of the mentoring process. The expectations and suggestions provided by the teacher candidates offer valuable insights into the areas where support is most needed during the mentoring process.

Providing professional mentoring support is critical for the teaching practice course. In line with the opinions of teacher candidates and looking at the starting point of this study, it is seen that teacher candidates need a mentor who will take care of them professionally and mentor them, ensure that they learn from their mistakes in this process, and support their professional and personal development by giving regular responses. In this direction, it is possible to make the following suggestions in the light of the data of the study: Although the service provided by application teachers in practice schools is considered as a mentoring activity, mentoring support is not provided professionally in Turkey. In this direction, it is possible to make the following suggestions in the light of the data of the study: Although the service provided by application teachers in practice schools is considered as a mentoring activity, mentoring support is not provided professionally in Turkey. At this point, it is important to support the teacher candidate with the mentoring units to be established at universities, and to make the mentor and mentoring support accessible to the teacher candidate.

In line with this study, it was seen that teacher candidates expect the most regular feedback, guidance and personalized support in mentor-supported teaching practice. In line with this study, it was seen that teacher candidates expect the most regular feedback, guidance and personalized support in mentor-supported teaching practice. Based on these findings, it is proposed to create structured guidance programs for mentor-supported teaching practice at universities, to provide targeted support by identifying the strong and open areas for development of mentors for each candidate, and to make mentor-mentee interactions feedback-oriented and organized. In addition, the participants' metaphors related to mentors and mentees reveal that guidance should be sensitive to individual perceptions and personalized. This approach will support the professional and personal development of teacher candidates and increase the effectiveness of mentoring and mentoring-supported teaching practice. On the other hand, pre-service teachers expressed in the focus group interviews that they did not receive sufficient mentoring support from their practice teachers. This is because practice teachers do not have any special training or certification. On the other hand, pre-service teachers expressed in the focus group interviews that they did not receive sufficient mentoring support from their practice teachers. This is because practice teachers do not have any special training or certification for mentoring. This situation reveals the necessity of training teachers with mentor qualifications. In this context, it is recommended that prospective teachers acquire professional mentoring skills while studying at the faculty of education and actively use these skills in the application process. Thus, teachers who have a mentor quality will be able to support their students not only as teachers but also as mentors when they start their careers.

Ek 1. Görüşme Soruları

1. *Mentorda bulunması gereken nitelikler*
 - Sizce bir mentorun öğretmenlik uygulaması sürecinde sahip olması gereken en önemli nitelikler nelerdir?
 - Mentorun hangi kişisel özellikleri öğrencilerin gelişimine en çok katkıyı sağlar?
2. *Mentide bulunması gereken nitelikler*
 - Menti olarak, kendinizde bulunmasını önemli gördüğünüz özellikler nelerdir?
 - Mentorluk sürecinde başarılı bir menti olabilmek için hangi tutum ve davranışlar gerekir?
3. *Öğretmen adaylarının mentor destekli öğretmenlik uygulamasına yönelik önerileri*
 - Mentor destekli öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğini artırmak için ne tür önerileriniz vardır?
 - Sizce mentor desteği sürecinde neler yapılmalıdır ki öğretmenlik uygulaması dersi daha verimli geçsin?
4. *Öğretmen adayının mentor destekli öğretmenlik uygulamasında destek olunmasını istediği konular*
 - Mentorunuzdan özellikle hangi konularda destek almak isterdiniz?
 - Öğretmenlik uygulaması dersinde en çok hangi alanlarda mentordan yardım beklediniz?
5. *Öğretmen adaylarının mentorluk uygulamasına yönelik metaforları*
 - Mentorluk sürecini bir kavram veya metafor ile ifade etmeniz gerekse, hangi kavram/metaforu seçerdiniz ve neden?
6. *Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik metaforları*
 - Öğretmenlik uygulaması dersini bir kavram veya metafor ile tanımlayacak olsanız, hangi metaforu kullanırdınız?
7. *Öğretmen adaylarının mentora ve mentiye yönelik metaforları*
 - Mentorunuzu bir kavram veya metafor ile tanımlayacak olsanız, hangi metaforu kullanırdınız?
 - Menti rolünü bir kavram veya metafor ile ifade etmeniz gerekse, hangi metaforu seçerdiniz?