

Etkili Mentörlükte Mentör ve Menti: Mentörlüğe Bakış Açısı, Roller, Mesleki ve Kişisel Özellikler

DERLEME MAKALESİ

Suzan CANLI¹

¹ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, canlisuzan@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-3619-3345.

Gönderilme Tarihi: 02.02.2022 Kabul Tarihi: 20.02.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1067292

Öz

Öğretmen yetiştirmede mentörlük, öğretmen adayının mesleki ve kişisel gelişimini sağlaması için deneyimli bir öğretmen tarafından desteklendiği bir süreçtir. Olumlu bir mentörlük sürecinin hem mentiye hem de mentöre mesleki ve psikolojik açıdan katkıları bulunmaktadır. Bu açıdan mentörlük sürecinin etkililiği önemsenmelidir. Mentör ve menti mentörlük sürecinin etkililiğinde önemli olan öğelerdendir. Bu çalışmada etkili bir mentörlük süreci için mentörün ve mentinin sahip olmaları gereken özellikleri ve gerçekleştirmeleri gereken rolleri ortaya koymak ve bunları hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirmek amaçlanmıştır. Geleneksel derleme türünde olan bu çalışma, literatür taramasıyla gerçekleştirilmiştir. Konu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Çalışmada etkili bir mentörlük için hem mentörün hem de mentinin mentörlük sürecine katılmaya istekli olması gerektiği belirlenmiştir. Etkili bir mentörlük süreci için hem mentörün hem de mentinin bazı kişisel ve mesleki özelliklere sahip olmaları gerektiği tespit edilmiştir. Mentörlük sürecinde hem mentörün hem de mentinin birbiriyile ilişkili olan farklı roller gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmalar, bazı uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının etkili bir mentörlük süreci için sahip olmaları gereken özellikler ve gerçekleştirmeleri gereken roller açısından yeterli olmadığına ilişkin kanıtlar ortaya koymuştur. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında mentörlük sürecinin etkililiği için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *mentörlük, mentör, menti, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı*

Mentor and Mentee on Effective Mentoring: Perspective on Mentoring, Roles, Professional and Personal Traits

Abstract

Mentoring in teacher training is a process in which the pre-service teacher is supported by an experienced teacher to ensure his/her professional and personal development. A positive mentoring process has professional and psychological contributions to both the mentee and the mentor. In this respect, the effectiveness of the mentoring process should be considered. Mentor and mentee are important elements in the effectiveness of the mentoring process. In this study, it is aimed to reveal the characteristics that the mentor and the mentee should have and the roles they should perform for an effective mentoring process and to evaluate them in the context of pre-service teacher training. This study, which is a traditional review type, was carried out by literature review. National and international literature on the subject has been examined. In the study, it was determined that for an effective mentorship, both the mentor and the mentee should be willing to participate in the mentoring process. It has been determined that for an effective mentoring process, both the mentor and the mentee should have some personal and professional characteristics. It has been determined that both the mentor and the mentee perform different roles that are related to each other in the mentoring process. In addition, studies have revealed evidence that some practice teachers and pre-service teachers are not sufficient in terms of the characteristics they need to have and the roles they need to perform for an effective mentoring process. In this direction, suggestions were presented for the effectiveness of the mentoring process in the context of pre-service teacher training.

Keywords: *mentoring, mentor, mentee, practice teacher, pre-service teacher*

Giriş

Mentörlük, pek çok meslekte yaygın bir şekilde kullanılan ve evrensel olarak kabul edilen bir ilişki olduğundan (Ambrosetti ve Dekkers, 2010) yönetim literatüründe ilgi gören bir araştırma konusudur (Johnson, 2003). Öğretmenlik mesleğinde mentörlük, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sunulan yardımı ve lisans öğrenimine devam eden öğretmen adaylarına hizmet öncesinde sunulan desteği belirtmek için kullanılmaktadır (Zanting, Verloop, Vermunt ve Van Driel, 1998). Bu çalışmada mentörlük, pek çok ülkede öğretmen eğitimi programlarının köklü bir parçası olan üniversite-okul ortaklığı programları (Kwan ve Lopez-Real, 2005) kapsamında gerçekleştirilen uygulamalı öğretim bağlamında ele alınmıştır. Ülkemizde üniversite-okul ortaklığı programı kapsamında öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması dersi verilmekte-

dir. Bu ders kapsamında formal mentörlük süreci uygulanmakta olup öğretmen adayları (menti) okullara yönlendirilerek haftada altı saat süresince uygulama öğretmenlerinin (mentör) gözetiminde uygulamalı öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu doğrultuda mentörlük, öğretmen adaylarının öğretmeyi öğrenmelerine yardımcı olunan bir süreç olup (Zanting vd., 1998) deneyimli bir öğretmenin öğretmen adayına birebir destek sunması olarak görülmektedir (Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korshagen ve Bergen, 2011). Bu açıdan mentörlük, öğretmen eğitiminde önemli bir mesleki gelişim faaliyettir (Rideout ve Windle, 2010).

Mentörlüğün öğretmen adayının gelişimine katkı sunan bir süreç olması, mentörlük konusundaki söylemlerin çoğunda öğretmen adayı açısından elde edilen nihai sonuca odaklanmaya neden olmuştur. Bu durum, öğretmen adayının mesleki ve kişisel gelişimini gerçekleştirmek için mentörden nasıl öğrendiğinin vurgulanmasını gerektirmiştir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Bununla birlikte günümüzde deneyimli mentörün mentinin mesleki gelişimini sağlamasına yardımcı olması için onunla birebir ilişki kurarak danışmanlık yapması, önerilerde bulunması ve geribildirim vermesi şeklinde belirtilen geleneksel mentörlük yerine daha çok etkileşimlere dayalı işbirlikçi bir öğrenme deneyimi sunan modern mentörlük vurgulanmaktadır. Bu işbirliğinin mentiye daha fazla fayda sağlayacağı belirtile de (Alcocer ve Martinez, 2018) mentörlük süreci hem mentörleri hem de mentileri etkilemesi bakımından önemlidir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Bu durum, mentörlük sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymakta ve mentörlük sürecinin etkililiği için önemli olan öğelere dikkat çekmektedir.

Mentörlük sürecinin etkililiğinde önemli öğelerden biri mentördür. Mentör yeterliliğine gereken önemin verilmemesi durumunda mentörlük sürecinin etkililiği mümkün değildir (Nyanjom, 2020; Wyre, Gaudet ve McNeese, 2016). Bununla birlikte mentörlük ilişkisi mentör ve menti arasındaki etkileşimlere bağlı olduğundan mentörlüğün etkili bir şekilde gerçekleşmesinde hem mentörün hem de mentinin sorumlulukları ve gerçekleştirmeleri gereken roller bulunmaktadır (Ambrosetti, Knight ve Dekkers, 2014). Bu durumda etkili bir mentörlük için mentörün yeterliliğinin yanı sıra mentinin de yeterliliği önemsenmelidir. Hem mentörler hem de mentiler mentörlük ilişkisindeki rollerini ve birbirleriyle nasıl etkileşim kurmaları gerektiğini bilmeli (Ambrosetti ve Dekkers, 2010) ve bu bilinçle davranışlarını şekillendirmelidir.

Bu çalışmada etkili bir mentörlük süreci için mentörün ve mentinin sahip olmaları gereken özellikleri ve gerçekleştirmeleri gereken rolleri ortaya koymak ve bunları hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmada mentörlük ve mentörlüğün faydaları hakkında bilgi verildikten sonra, etkili bir mentörlük için mentörün ve mentinin mentörlüğe bakış açıları, ger-

çekleştirmeleri gereken roller, sahip olmaları gereken kişisel ve mesleki özellikler açıklanmış olup elde edilen bilgiler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirilerek öneriler sunulmuştur. Böylelikle bu çalışmanın hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında uygulanan mentörlüğün etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için uygulayıcılara ve uygulanacak politikalara ışık tutacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Bu çalışma geleneksel derleme türündedir. Geleneksel derleme türündeki çalışmalar, belirli bir konuyla ilgili birden fazla çalışmanın incelenip bulgularının, sonuçlarının ve değerlendirmelerinin sentezlenerek (Karaçam, 2013) düz bir yazı halinde sunulduğu çalışmalardır (Ata ve Urman, 2008). Geleneksel derleme türü çalışmalar, incelenen konuyla ilgili literatürde mevcut olan bilgi birikiminin yansıtılarak bütüncül bir bakış açısı ortaya konulmasını sağlar. Bu açıdan önemli bir kaynak olarak görülmekte olup incelenen konuyla ilgili belirlenen temalar ve kavramlarla ilgili kaynaklar sentezlenir (Yılmaz, 2021). Bu çalışmada, öğretmenlik mesleğinde mentörlük ile ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar incelenerek mentörlük, mentörlüğün faydaları, etkili mentör ve etkili menti kavramları doğrultusunda bilgiler sentezlenmiştir. Daha sonra elde edilen bu bilgiler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında değerlendirilerek öneriler sunulmuştur.

Bulgular

Literatür taramasıyla elde edilen bilgiler *mentörlük*, *mentörlüğün faydaları*, *etkili mentör* ve *etkili menti* temaları altında toplanmıştır. *Mentörlük* temasında öncelikle mentörlük ve mentör kavramlarının kaynağına yönelik bilgiye ve tanımına yer verilmiştir. Daha sonra formal ve informal mentörlük ile mentörlük sürecinin aşamalarına dair bilgiler sunulmuştur. *Mentörlüğün faydaları* temasında mentörlüğün mentöre ve mentiye faydaları konusunda açıklamalar bulunmaktadır. *Etkili mentör* temasında etkili bir mentörlük süreci için mentörün mentörlüğe bakış açısının nasıl olması gerektiği, sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler ile gerçekleştirmesi gereken roller vurgulanmıştır. *Etkili menti* temasında ise etkili bir mentörlük süreci için mentinin mentörlüğe bakış açısının nasıl olması gerektiği, sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler ile gerçekleştirmesi gereken roller belirtilmiştir.

Mentörlük

Mentörlük, Yunan mitolojisindeki bir efsaneye dayanmaktadır. Bu efsaneye göre mentör kavramının kaynağı Yunan mitolojisindeki bir kahramanın adından gelmektedir (Abiddin ve Hassan, 2012). Deneyimli ve bilgili bir kişi olan Mentör, Yunan kralı olan Odysseus'un arkadaşıdır (Vierstraete, 2005). Odysseus, Truva Savaşı'na katıl-

diğında oğlu Telemachus'u yetiştirmesi için Mentör'e emanet etmiştir. Mentör, Telemachus'un koruyucusu ve öğretmeni olmuştur. Telemachus'a fiziksel, entelektüel, sosyal ve ruhsal açıdan rehberlik ederek iyi yetişmesini sağlamıştır (Ford ve Parsons, 2000). Bu efsaneye dayalı olarak mentör, bilgili ve güvenilir bir rehber ve danışman olarak belirtilmektedir (Hobson ve Sharp, 2005). Çalışma yaşamında ise mentör, farklı meslek alanlarında genellikle mesleki deneyimi yeni olan birinin mesleki kariyeri üzerinde önemli bir etkisi olan ve rol model alınan kişiyi tanımlamak amacıyla kullanılır (Abiddin ve Hassan, 2012). Mentörlük ise profesyonel ve deneyimli bir kişi olan mentör ile mesleğe başlangıç aşamasında olan menti arasındaki ilişkidir (Hudson, 2016). Daha kapsamlı bir tanımla mentörlük; mentörün öğretme, danışmanlık yapma, model olma ve teşvik etme yoluyla mentinin mesleki ve kişisel gelişimini sağladığı yetiştirici ve destekleyici bir süreçtir (Anderson ve Shannon, 1988; aktaran Koç, 2011). Bu süreç farklı biçimlerde gerçekleşebilir.

Mentörlük süreci formal ve informal mentörlük olarak iki farklı biçimde gerçekleşebilir. Formal mentörlük, örgüt tarafından yönetilmekte olup resmî bir program kapsamında deneyimli bir çalışanın daha az deneyimli bir çalışanla eşleştirilmesi sonucu gerçekleşir. İnfomal mentörlük ise, herhangi bir resmî program olmadan tesadüfen gelişir. Formal mentörlüğe göre daha az yapılandırılmış ve spontane olup kendi kendini yönetme anlayışına dayalıdır. Formal ve informal mentörlük arasındaki fark ilişkinin yoğunluğu, bağlılığı, süresi ve yapısıdır (Bynum, 2015). İnfomal mentörlükte ilişki süresi formal mentörlüğe göre daha fazladır. İnfomal mentörlükte ilişkinin başlatıcısı mentör veya menti olabilir. İnfomal mentörlükte danışmanlık, rol model olma, arkadaşlık gibi olumlu psikososyal faaliyetlerin gerçekleşme olasılığı formal mentörlüğe göre daha yüksektir. İnfomal mentörlükte mentiler formal mentörlüğe oranla mentörlerinden daha memnun olmaktadır. İnfomal mentörlükte mentör ve menti birbirleriyle daha kolay özdeşleşirler, her ikisi de gönüllüdür, dostluk öğrenmeden ve kariyerden önce gelir, bireyler kendi mentörlerini ve mentilerini seçebilirler. Bu bilgiler ışığında, informal mentörlüğün faydalarının formal mentörlüğe oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Bununla birlikte herkes informal mentörlük ilişkisi kurma fırsatına sahip olmayabilir ve formal mentörlüğün faydaları göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Kurumlar için tüm çalışanlarını mesleki açıdan geliştirmek önemli olduğundan formal mentörlük programları geliştirerek uygulamaları gerekmektedir (Inzer ve Crawford, 2005). Bu programlar geliştirilirken mentörlük aşamalarının hassas bir biçimde planlanması önemlidir.

Mentörlük aşamalarına ilişkin farklı görüşler mevcuttur. Kram'a (1983) göre mentörlük süreci başlatma, yetiştirme, ayrılma ve yeniden tanımlama olarak dört aşamada gerçekleşir. Belirtilen aşamalarda mentörlük süreci mentinin mentöre bağlan-

masıyla başlar, bağlılık ilişkisi mentinin gerekli bilgi ve becerileri edinip bağımsız hale gelmesiyle sonlanır ve farklı bir ilişki biçimine dönüşmesiyle tamamlanır. Başlatma aşamasında iki taraf arasında çalışma ortaklığı, ortak hedefler, karşılıklı saygı ve güven oluşturmak amacıyla görüş alışverişinde bulunulur, birbirleriyle uyumlulukları değerlendirilir ve beklentileri belirlenir. Mentörlük sürecinin çoğunluğunu oluşturan yetiştirme aşamasında her iki taraf birbirini daha iyi tanır. Bu aşama ilişkinin büyümesini, sürdürülmesini, mentinin gelişmesini destekleyen ve ihtiyaçlarını karşılayan süreçleri içermektedir. Ayrılma aşamasında menti gerekli bilgileri ve becerileri edinerek bağımsız hale gelir, mentör ve menti arasındaki ilişki azalır (Lynn ve Nguyen, 2020). Yeniden tanımlama aşamasında mentinin mentöre olan bağlılık ihtiyacı bir arkadaşlığa dönüşür, mentör başarılı bir menti yetiştirdiği için gurur duyar, menti ise mentöre saygısını sürdürür ve minnet duyar (Özkalp ve Kirel, 2018). Kochan ve Pascarelli'ye (2005) göre ise formal mentörlük süreci hazırlık, eşleştirme, etkileşim ve sonlandırma olmak üzere dört aşamayı kapsamalıdır. Hazırlık, mentöre ve mentiye mentörlük süreci ile ilgili eğitimin verildiği aşamadır. Eşleştirme, mentörlüğün temel aşaması olup menti ve mentörün eşleştirilmesini içermektedir. Eşleştirmede mentörlüğün etkililiği için mentinin ve mentörün uyumluluğu dikkate alınmalıdır. Etkileşim, tecrübelerin paylaşıldığı aşamadır. Sonlandırma ise mentörle mentinin ayrıldığı ve mentörlük sürecinin bittiği aşamadır. Ancak taraflar isterlerse mentörlük ilişkisini informal olarak devam ettirebilirler (aktaran Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012). Bununla birlikte mentörlüğün ilişkisel, gelişimsel ve bağlamsal olmak üzere üç bileşenden oluşan bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. İlişkisel bileşen mentör ve mentinin çeşitli bilgileri, becerileri ve uygulamaları birbirleriyle paylaştığı çift yönlü bir ilişkiyi belirtmektedir. İlişkisel bileşen yetiştirme, destek, karşılıklılık ve güven gibi öğeleri kapsar. İlişkisel bileşende mentör koruyucu, arkadaş, meslektaş ve danışmanlık gibi rolleri gerçekleştirir. Gelişimsel bileşen mentörlük ilişkisinin amacı olan mentör ve mentinin özel ihtiyaçlarının karşılanmasını ve hedeflere ulaşılmasını belirtmektedir. Bu bileşende mentör mentiye rol modeli olur, geribildirim verir ve mentinin öğrenmesini sağlayan olanaklar sunar. Bağlamsal bileşen de ilişkisel ve gelişimsel bileşenler kadar önemli olup mentörlüğün gerçekleştirildiği ortama vurgu yapmaktadır. Mentörün sınıf içinde ve sınıf dışında eğitim-öğretim işlerini, okul prosedürlerini; yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler ile ilişkilerini ve davranışlarını içerir. Mentör mentiye işyeri davranışları konusunda model olur, iş yeri kültürü ve işleyişi hakkında mentiye bilgiler verir (Ambrosetti vd., 2014).

Mentörlüğün Faydaları

Mentörlük tanımlarının çoğu mentiden daha deneyimli olan mentörün mentiye ihtiyacı olan bilgi ve becerileri sunduğu hiyerarşik bir ilişkiyi vurgulayarak (Ambro-

setti ve Dekkers, 2010) geleneksel usta-çırak ilişkisine atıfta bulunmaktadır. Ancak mentörlük, bu ilişkinin ötesinde olup işbirliği olanakları sunmaktadır (Liu, 2014). Bu durumda mentörün ve mentinin eşit ortaklar olarak görülmesi ve mentörlük sürecinin her ikisi için de faydalı olması önemlidir (Inzer ve Crawford, 2005).

Mentörün menti ile paylaştığı bir öğrenme yolculuğu olarak belirtilen mentörlük (Ambrosetti, 2014), mentinin mesleki ve kişisel açıdan gelişimini sağlar (Jewell, 2007). Bu yolculukta mentör menti ile birlikte seyahat eder, mentiye rehberlik eder, süreçte karşılaşılan sorunları çözmesi için mentiye teşvik eder ve yetersiz kaldığı durumlarda destekler. Böylelikle mentinin yetkin bir profesyonel olmasına yardımcı olur. Mentiler mentörlerin fikirleri ve düşünceleriyle gelişirler, olayları farklı açılardan görmeye başlarlar, yaratıcılıkları artar, yabancılaşma duyguları azalır ve kendilerine inançları artar (Ford ve Parsons, 2000). Mentiler öğrencileri tanıma (Garza ve Harter, 2016), öğrencilerle iletişim kurma, mesleki deneyim kazanma ve kendini geliştirme olanağı elde eder (Gerez-Cantimer ve Şengül, 2021); öğretmenlik performansına yönelik bilgi edinir (Kiraz, 2003). Ayrıca mentörlük mentinin öğretmen kimliğinin oluşmasına (Izadina, 2016b); sınıfı yönetme, öğretim materyalleri hazırlama, öğrenci çalışmalarını değerlendirme, öğrencinin dikkatini canlı tutma, uygun yöntem ve teknikleri kullanma (Dönmez-Usta ve Turan-Güntepe, 2016) gibi mesleki yeterliklerinin gelişmesine ve sosyalleşmesine katkıda bulunur (Liu, 2014). Olumlu bir mentörlük süreci mentinin stresinin, kaygılarının (Dziczkowski, 2013), önyargılarının, korkularının ve utanma duygularının azalmasını; özsaygısının, moralinin ve kendine güveninin artmasını sağlar (Jewell, 2007).

Mentörlük, mesleki gelişimini sağlaması açısından mentöre de fırsatlar sunmaktadır. Karşılıklı öğrenme yoluyla mentör mentinin öğretim uygulamalarından, kullandıkları yeni öğretim stratejilerinden, yenilikçi fikirlerden ve teknoloji kullanımından etkilenerek bunları kendi öğretim uygulamalarında kullanır. Mentör, mentiye rol model olması gerektiğinin farkında olduğundan öğretim uygulamalarını daha dikkatli bir şekilde gerçekleştirerek kaliteli bir öğretim performansı sunmaya çalışır. Hatta, mentörlük rolü sona erdikten sonra da bu anlayışla kendi öğretimsel uygulamalarına dikkat etmeye ve eleştirel olarak bakmaya devam eder (Lopez-Real ve Kwan, 2005). Özellikle mentinin sorduğu sorular mentörün sınıf içindeki davranışları, öğrenme öğretme süreci, öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde düşünmesini sağlayarak bunları gözden geçirme olanağı sunar (ERIC Clearinghouse on Teacher Education, 1986). Ayrıca mentörlük mentörün öğretmenlik mesleğine bağlılığını, mesleki açıdan yenilenmesini, mesleki coşkusunun artmasını, özgüveninin artmasını, özsaygısının artmasını, kendini daha önemli hissetmesini ve liderlik kapasitesinin gelişmesini sağlar. Tüm bunlar mentörlük sürecinin mentöre hem mesleki hem de psikolojik açıdan katkılarının olduğunu göstermektedir (Huling ve Resta, 2001).

Mentörlüğün yukarıdaki faydalarının yanı sıra uygun bir şekilde gerçekleştirilmediğinde bazı zararları da bulunmaktadır. Örneğin olumsuz bir mentör, mentinin öğretme tutkusunu olumsuz etkileyebilmektedir (Izadinia, 2016a). Ayrıca mentör ve menti arasında çok yakın bir ilişki kurulduğunda menti mentöre çok fazla bağlanabilir. Bu durum, mentinin bağımsızlığının ve karar verme becerilerinin azalmasına neden olur. Bazı mentörler, mentileri benzersiz bireylere dönüştürmek yerine mentilerinin kendileriyle aynı özelliklere ve davranışlara sahip olmalarını isteyebilirler. Oysa mentörlük ilişkileri, klonlama gibi olmamalıdır. Mentör bireyselliğe ve yaratıcılığa önem vermeli, saygı duymalı ve teşvik etmelidir (Ford ve Parsons, 2000).

Etkili Mentör

Mentör, öğretmenlik uygulamasının gerçekleştirildiği okulda menti olan öğretmen adayıyla ilgilenme sorumluluğunu üstlenen deneyimli bir öğretmendir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentörlük sürecinden arzu edilen sonucun elde edilmesi için mentörlerin mentörlük rollerini etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Ancak mentilere uygun olan desteğin sağlanması için sadece mentörlük rollerini gerçekleştirebilecek bilgi ve becerilere sahip olmak yeterli değildir. Mentörler mentilerin akademik ihtiyaçlarının yanı sıra duygusal ihtiyaçlarını da karşılayabilmelidir (Maynard, 2000). Bu açıdan mentörün mentörlüğe bakış açısı, gerçekleştirmesi gereken roller, sahip olması gereken kişisel ve mesleki özellikler önemlidir.

Etkili mentörün mentörlüğe bakış açısı: Etkili bir mentör mentörlük yapmaya istekli olup mentörlüğe kendini adanmıştır (Rowley, 1999). Bu durumda mentörlükte içsel motivasyon önemlidir. Mentör içsel bir şekilde mentörlük yapmaya motive olduğunda mentörlük sorumluluklarını, uygulamalarını ve davranışlarını daha iyi gerçekleştirebilir (Izadinia, 2015). Böylelikle mentör örgütsel görevlerin tamamlanmasına değil, mentinin mesleki ve kişisel gelişimine odaklanır (Inzer ve Crawford, 2005) ve mentinin başarısından zevk alır (Ford ve Parsons, 2000). Ayrıca mentinin ihtiyaçları, ilgileri ve mentörlük ilişkisinin benzersiz doğası nedeniyle her mentörlük ilişkisi farklıdır (Abiddin ve Hassan, 2012). Bu açıdan mentör farklı kişilerarası bağlamlarda etkili olmalıdır. Yani etkili bir mentör her bir mentiyle farklı mentörlük ilişkileri kurması gerektiğini bilerek mentinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde mentörlük ilişkilerini yönlendirir (Rowley, 1999).

Etkili mentörün kişisel özellikleri: Mentörün kişisel özellikleri mentörlüğün niteliğini etkilediğinden (Hudson, 2003) yapılan çalışmalarda mentörün etkililiği için bazı kişisel özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu kişisel özelliklerden biri mentörün adil olmasıdır. Etkili bir mentör adildir, önyargılara sahip değildir ve herhangi bir sebeple ayrımcılık yapmaz (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu nedenle kap-

sayıcılığı benimser, hiç kimseyi dışlamaz, hiç kimseye karşı önyargılı davranışlarda bulunmaz (Ford ve Parsons, 2000). Objektif olup (Bektaş ve Ayvaz, 2012) mentilere devamın takibinde, kuralların uygulanmasında ve değerlendirmede eşit davranır (Çelik ve Gül, 2018).

Mentörün mentiye karşı anlayışlı, sabırlı, ilgili ve yardımsever davranışları yapılan araştırmalarda vurgulanan olumlu durumlardır (Bektaş ve Ayvaz, 2012; Çelik ve Gül, 2018; Uzun, 2021; Yalın-Uçar, 2017). Bu davranışları gerçekleştirebilmesi için mentörün empati kurabilmesi gereklidir. Empati eksikliği mentör-menti ilişkisini olumsuz etkileyen faktörlerden biridir (Jones, 2000). Etkili bir mentör empatik olup (Börü, 2019; Çelik ve Atik, 2020; Rowley, 1999) mentinin duygularını ve düşüncelerini anlayarak uygun davranışlarda bulunur. Mentinin güçlü ve eksik yanlarının olabileceğini anlayarak yetersizlikleri karşısında sabırlı davranır, hatalarına karşı anlayış gösterir ve hatalarını düzeltmesine yardımcı olur (Mubarak ve Jamilu, 2015).

Mentörlük, mentilerin mesleki oryantasyonlarında ve mesleği sürdürmelerinde önemlidir (İlğan, 2021). Mentiler öğretmenlik uygulamasındaki deneyimleri sonucunda mesleki tercihlerini gözden geçirebilirler (Gerez-Cantimer ve Şengül, 2021). Mesleki açıdan tecrübesiz olduklarından mentilerin ders anlatımında sınıfı kontrol etme, öğrenci seviyesine inme, heyecanlanma, tahtayı kullanma, zamanı yönetme vb. açısından çeşitli kaygıları olabilir (Baştürk, 2009). Bu konularda karşılaştıkları sorunlar nedeniyle mentiler mesleğe yönelik olumsuz duygu ve düşünceler edinebilirler. Bu durumda mentörün mentiye umut ve iyimserlik iletme özelliği ön plana çıkmaktadır. Etkili bir mentör, mentiye umut ve iyimserlik ileterek (Ford ve Parsons, 2000; Vierstraete, 2005) olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulmasına yardımcı olur. Bu kapsamda mentör kendi hayal kırıklıklarını, mücadelelerini ve sorunların üstesinden nasıl geldiğini açıklayarak mentiye sorunların üstesinden gelebileceği ve başarılı olabileceği konusunda cesaretlendirir (Rowley, 1999).

Mentör mentiye mesleki tutum ve davranışlar açısından uygun davranışları göstermelidir. Bu açıdan mentörün doğrucu özelliğe sahip olması gerekir. Etkili bir mentör sonucu ne olursa olsun her zaman doğru olduğuna inandığı şeyleri gerçekleştirir ve yanlış olduğuna inandığı şeylerden kaçınır. Ayrıca mentörde söz-davranış tutarlılığı önemlidir. Etkili bir mentör söylediklerine sadık kalarak sözleri ve davranışları arasındaki tutarlılığa dikkat eder (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu kapsamda mentörlerin mentörlük rolleriyle ilgili belirttikleri davranışlar ile gerçekleştirdikleri davranışlar arasında tutarlılık bulunmalıdır (Izadinia, 2015). Mentörün hem doğrucu olması hem de sözleriyle davranışları arasında tutarlılığın bulunması mentinin güvenini kazanmasını da olanaklı hale getirir. Nitekim mentörün sahip olması gereken özelliklerden biri de güvenilir olmasıdır. Güven, mentörlük ilişkisinin merkezinde bulunan değerler-

den biridir (Hudson, 2016). Mentörün güvenilir olması mentörlüğün etkililiğinde çok önemlidir (Inzer ve Crawford, 2005). Mentör ve menti arasında karşılıklı paylaşımın yapılması ve ihtiyaçların özgürce ifade edilmesi güvene dayalı bir mentörlük ilişkisinin kurulmasını sağlar (Jewell, 2007). Güvene ve açıklığa dayanan bir mentörlük ilişkisi ise mentinin ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunur (Ambrosetti, 2014).

Mentörlükte iletişim çok önemli olduğundan (Inzer ve Crawford, 2005; Izadinia, 2016a) mentör etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır (Ayvacı, Özbek ve Bülbül, 2019; Börü, 2019; Cothran, McCaughtry, Smigell, Garn, Kulinna, Martin ve Faust, 2008; Çelik ve Atik, 2020; Deniz, 2012; Dzikowski, 2013; Kırksekiz, Uysal, İşbulan, Akgün, Kıyıcı ve Horzum, 2015; Kiraz, 2003; Örs-Cırık, Akbulut, Bingöl ve Erdilmen-Ocak, 2022; Paker, 2008; Sarıçoban, 2008; Yalın-Uçar, 2017; Yılmaz ve Özçakmak, 2015). Mentör ulaşılabilir olmalı, mentiye karşı kibar davranmalı (Deniz, 2012), geri bildirimlerini ve önerilerini açıkça ifade etmeli, mentinin ihtiyaçlarını dikkatle dinlemeli ve doğru olarak algılamalıdır. Ayrıca mentör kibirli olmayıp mütevazı olmalı, mentinin düşüncelerine saygı duymalı, mentiden gelen fikirleri önemsemeli ve bilmediği şeyler olabileceği inancıyla mentiden öğrenmeye açık olmalıdır (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu açıdan etkili bir mentörün farklı fikirlerle açık olma özelliğine sahip olması gerekir (Ford ve Parsons, 2000).

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında, mentör mentiden daha fazla mesleki deneyime sahip olup mentörlük ilişkisinde lider konumundadır. Bu açıdan ilişki asimetrik olarak belirtilebilir (Ambrosetti vd., 2014). Ancak etkili bir mentör bu otoritesini asla kötüye kullanmaz, mentiye gereken önemi vererek kendini değerli hissetmesini sağlar (Mubarak ve Jamilu, 2015) ve mentiye saygı gösterir (Hudson, 2016; Kiraz, 2003; Uzun, 2021). Bu açıdan etkili mentörlükte otoriteyi kötüye kullanmama mentörün vurgulanan özelliklerindedir. Ayrıca mentörlük mentinin gelişimini üstlenme sorumluluğunu barındırmakta ve mentinin ihtiyacı olan her anda ve durumda mentinin yanında olmasını gerektirebilmektedir. Bu durumda etkili bir mentörün özgeci olması gerekir. Etkili bir mentör benmerkezci olmayıp başkalarının ihtiyaçlarına odaklanarak özverili davranışlar sergiler (Ford ve Parsons, 2000). Bu kapsamda mentör mentinin ihtiyaçlarına duyarlı olup bu ihtiyaçları karşılamaya zaman ayırır ve çaba harcar.

Etkili mentörün mesleki özellikleri: Mentörün deneyimli olması, alan ve meslek bilgisi açısından yeterliliği yapılan araştırmalarda vurgulanan özelliklerdendir (Börü, 2019; Çelik ve Atik, 2020; Deniz, 2012; Kırksekiz vd., 2015; Paker, 2008; Yalın-Uçar, 2017; Yıldırım-Yakar, Uzun ve Tekerek, 2021; Yılmaz ve Özçakmak, 2015). Mentör eğitmeyi, öğretmeyi ve rehberlik etmeyi sevmelidir. İşinde iyi olmalı, mentiye kazandırılmak istenen bilgilere, becerilere, inançlara ve değerlere sahip olmalıdır (Inzer ve

Crawford, 2005). İnançlarını, uygulamalarını ve hedeflerini mentiyeye nasıl aktarabileceğini bilmeli; öğretim desteği sunma becerisine sahip olmalıdır (Vierstraete, 2005). Olumlu bir şekilde geribildirim sunabilmeli ve mentinin problemlerini çözebilmesi için kendinin benzer sorunları nasıl çözdüğünü mentiyeye paylaşmalıdır (Cothran vd., 2008). Öğretim stratejilerini ve eğitimdeki güncel konuları bilmelidir (Vierstraete, 2005). Bu açıdan öğrenmeye açık olmalı ve sürekli öğrenen bir model olup kendini geliştirmelidir. Çeşitli faaliyetlere katılma, bu faaliyetlere liderlik yapma, lisansüstü öğrenim yapma, yeni uygulamalar geliştirme, yeni uygulamaları deneme, makaleler yazma ve okuma, meslektaşlarından ve mentilerden öğrenmeye açık olma gibi kendini geliştirme çabaları bulunmalıdır (Rowley, 1999). Ayrıca yetişkin eğitimi konusunda yeterli olması gerekir (Yalın-Uçar, 2017).

Etkili mentör rolleri: Mentörlük rolleri çok yönlü ve karmaşık olup (Hobbs ve Stovall, 2015) mentörlük sürecinde değişiklik göstermektedir (Ambrosetti, 2014). Ayrıca mentörlük rollerinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve kesin sınırlarla ayrılmadığı söylenebilir. Bu rollerden biri destekleyici olmaktır. Mentörlük hem mentiyeye hem de mentöre fayda sağlasa da mentörlüğün temel amacı, mentinin kişisel ve mesleki gelişimini sağlaması için mentör tarafından desteklenmesidir (Malen ve Brown, 2020). Bu açıdan mentiyeye desteklemek temel bir mentörlük rolüdür (Izadinia, 2015, 2017). Mentiyeye destek olmak mentinin tavsiyeye, özgüvenini artırmaya, kendisini dinlemeye istekli olan birine ihtiyaç duyduğu anda mentörün yanında olmasıdır (Dziczkowski, 2013; Maria-Monica ve Alina, 2011). Destekleyici rolü kapsamında mentör mentiyeye teşvik eder, yönlendirir, diğer personelle tanıştırmak, kurallar ve politikalar hakkında bilgilendirir ve geri bildirim verir (Ambrosetti vd., 2014). Bu açıdan mentörün destekleyici rolünün diğer rollerden ayrı bir mentörlük rolü şeklinde belirtilmesine (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Dziczkowski, 2013) rağmen değerlendirici rolü dışındaki diğer mentörlük rollerini içerisinde barındırdığı söylenebilir.

Mentörün destekleyici rolü mentinin gelişim sürecinde zamanla değişmekte ve her mentinin ihtiyacı olan destek, mentinin yeteneği ve kişiliği ile ilişkilendirilmektedir (McNally ve Martin, 1998). Bu açıdan mentör sunduğu desteği mentiyeye göre şekillendirmelidir. Aksi takdirde mentinin ihtiyaçları ve mentörün mentiyeye destekleri arasında farklılıklar olabilir. Mentörün mentinin ihtiyaçlarına uygun destekleri sunmaması durumunda mentinin gelişimine etkisi çok az olabilir. Bu nedenle mentör mentinin beklentilerini, isteklerini ve ihtiyaçlarını belirtmesi için diyalog oluşturmalıdır. Böylelikle destekleyici rolünü mentinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde gerçekleştirebilir (Izadinia, 2015). Mentinin ihtiyacına göre mentör hem duygusal hem de mesleki destek sağlar. Mesleki destek, mentinin mesleki sorumluluklarını gerçekleştirmesi için yardımcı olmak ve yönlendirmektir (Hall, Jo Draper, Smith ve Bullough

Jr, 2008). Duygusal destek ise, öğretime ilişkin hislerinde mentiyi destekleyecek yüz yüze, samimi ve destekleyici konuşmaları içerir (Davis ve Fantozzi, 2016). Mesleki desteğin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte bazı mentörler duygusal desteği mesleki destekten daha fazla önemsemektedir (Grima, Paillé, Mejia ve Prud'homme, 2014; Izadinia, 2015).

Mentinin mentörlük sürecinden yararlanarak mesleki gelişim sağlaması için mentörün geribildirim vermesi önemsenmekte olup mentörün önemli rollerinden biri olarak görülür (Aslan ve Dayıoğlu-Öcal, 2012; Deniz, 2012). Geribildirimci rolü gereği mentörün dönüt verme becerisinin olması gerekir. Bu rol mentinin öğretimsel performansının tartışılmasını içerir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Bu rol kapsamında mentör, mentinin gelişimini takip eder ve gelişimine yönelik geri bildirimlerde bulunur (Ambrosetti vd., 2014). Bu, mentörün mentinin bireysel performansını standart yeterliliklere göre hazırladığı raporlar sonucunda belirlemesini, öğretim faaliyetlerini geliştirebilmesi için yaşadığı sorunlara çözümler önermesini ve öğretim etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği konusunda öneriler vermesini kapsayan destekleyici bir geri bildirimdir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Geri bildirim mesleki gelişimleri için gerekli olduğunu düşünen mentiler de mentörlerinden teşvik edici, olumlu ve duygusal olarak destekleyici bir geri bildirim istemektedir (Davis ve Fantozzi, 2016). Ayrıca geri bildirim ne zaman verildiği de önemlidir. Mentörlere göre mentilerin bir günlük performansları yerine her bir ders sonundaki performanslarına ilişkin geri bildirim verilmesi daha etkilidir (Izadinia, 2015). Böylelikle mentörler, her ders sonunda mentinin derslerini tartışarak güçlü ve zayıf yönlerini belirtir. Bu, mentide mesleki gelişim için önemli olan öz değerlendirmenin gelişimine katkı sağlar (Maphosa, Shumba ve Shumba, 2007).

Mentörlerin mentilere rol model olması hem mentörler hem de mentiler tarafından vurgulanmıştır (Aslan ve Dayıoğlu-Öcal, 2012; Börü, 2019; Deniz, 2012). Mentör sınıfta ve okul ortamında tüm davranışlarını gözlemleyen ve yansıtan menti için bir rol model olmalıdır (Ambrosetti vd., 2014). Etkili bir mentör profesyonelliği, yetenekleri ve deneyimiyle saygı duyulan (Inzer ve Crawford, 2005; Maria-Monica ve Alina, 2011) ve mentiye mesleki davranışlarıyla örnek olan kişidir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentör teori ve uygulamayı bütünleştirme, öğretmenlik mesleği davranışları ve gerçekleştirilecek görevler kapsamında mentiye örnek olacak davranışlarda bulunur (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Ancak mentör kendisiyle aynı davranışları gerçekleştirilmesi için mentiyi zorlamamalıdır. Çünkü mentiler mentörlerinin rol model olmasını istemekle birlikte öğretimsel uygulamalarını kendilerine empoze etmemelerini vurgulayarak kendi mesleki kimliklerini ve öğretim tarzlarını bulmalarını konusunda desteklenmek istemektedir. Mentiler sorunlar karşısında mentörlerinin

çözümü söylemesinden ziyade kendilerinin çözümü bulmaları konusunda yönlendirilmelerini daha etkili bulmaktadır (Maynard, 2000). Bu açıdan mentör mesleki davranışlarıyla mentiyeye rol model olmalı ancak mentiyeyi kendi mesleki kimliğini ve tarzını bulması yönünde teşvik etmelidir.

Mentiler derslerini başarılı bir şekilde planlama ve öğretimsel uygulamaları etkili bir şekilde gerçekleştirme konusunda özel tavsiyeler verebilecek koçlara ihtiyaç duymaktadır (Davis ve Fantozzi, 2016). Koç; mentinin ihtiyaçlarını belirlemesine, uygun hedefler oluşturabilmesine ve mesleki performansını artırabilecek becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilecek kişidir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Koçluk rolü kapsamında mentör, mentinin potansiyeline ve ellerinden gelenin en iyisini yapabileceğine inandığı mesajını iletir. Böylelikle mentinin özgüveninin artmasına katkı sağlar. Mentinin becerilerini nasıl kullanacağı, hatalarını nasıl öğreneceği ve belirlediği hedeflere nasıl ulaşacağı konusunda yardımcı olur (Dziczkowski, 2013). Ayrıca mentör mentinin motivasyonunu arttırmalıdır (Yalın-Uçar, 2017). Mentinin motivasyonunu arttırması için mentörün yapıcı bir dil kullanması, özgüven aşılması ve cesaretlendirmesi önemlidir (Ayvacı vd., 2019).

Mentörlerin meslektaş rolünü gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Mentör mentiyeyi öğretimsel fikirlerini tartışabileceği ve görüş alışverişinde bulunabileceği bir meslektaş gibi görebilir (Izadinia, 2017). Bu rol gereği mentiler mentörleri tarafından hoş karşılanmak, öğretmen olarak benimsenmek ve öğretmenlik mesleğine kendilerini ait hissetmek istemektedir (Maynard, 2000). Bunun sağlanabilmesi için mentiler mentörlerden kendilerine öğretmen gibi davranmalarını beklemektedir (Yılmaz ve Özçakmak, 2015). Mentinin mesleki aidiyeti için mentörün sınıf içi otoriteyi mentiyeye vermesi; sınıf defterini doldurma, sınav sorusu hazırlama, değerlendirme vb. sorumlulukları vermesi; mentinin öğretmenler odasını diğer öğretmenler gibi kullanabilmesi; çay, kahve vb. tüketmek amacıyla mutfaktan yararlanabilmesi ve sınıf dışında bulunan laboratuvar malzemeleri gibi okula ait araç gereçlerden faydalanabilmesi önemli görülmektedir (Ayvacı vd., 2019).

Mentörlüğün etkililiğinde danışmanlık rolü de önemlidir. Bu açıdan mentörün danışmanlık yapma becerilerinin olması gerekmektedir (Inzer ve Crawford, 2005). Danışman; başkalarının düşünmesine, gelişmesine ve öğrenmesine yardımcı olan kişidir. Bu rol kapsamında mentör mentinin kendini kabul etmesi, duygularını ve hedeflerini belirlemesi gibi kendini tanımasını sağlayan davranışlarda bulunur (Maria-Monica ve Alina, 2011). Böylelikle mentinin öz farkındalığının gelişimini sağlar (Dziczkowski, 2013). Ayrıca kişisel ve mesleki problemlerinde mentiyeye yardımcı olur (Kwan ve Lopez-Real, 2005).

Mentörlerin eleştirel düşünmeyi teşvik edici rolü kapsamında mentör mentinin öz değerlendirme yapmasını teşvik eden kişidir. Mentör mentinin kendi öğretim uygulamaları hakkında eleştirel düşünmesini sağlayarak öz değerlendirme yapmalarını teşvik etmelidir (McNally ve Martin, 1998). Bu açıdan mentör yargılayıcı değil yansıtıcı olmalı, mentiye soru sorarak kendini ifade etmesini ve mentinin sergilediği performansını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmesini sağlamalıdır (Paker, 2008).

Mentiler mentörlerine güvenmek ve mentörlerinin kendilerini savunacak kişiler olmasını ister (Maynard, 2000). Bu açıdan mentörlere koruyucu rolü yüklenmektedir. Bu rol kapsamında mentör iyi bir müzakereci olup kurumsal ve mesleki politikaları bilen bir kişidir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Bu rolde mentör, mentinin davranışlarını savunur ve mentiyi hoş olmayan durumlardan korur (Hall vd., 2008; aktaran Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Mentör mentiyi okula ve öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallar ve politikalar hakkında bilgilendirerek hatalı ve olumsuzluk oluşturabilecek durumlar konusunda uyarıp sorun yaşamasını engelleyebilir.

Mentörlükte mentör ve menti işbirliği içerisinde süreci gerçekleştirir. Bu açıdan mentörün ortak çalışan/işbirlikçi rolü vurgulanmaktadır. İşbirliği yapmak temel mentörlük rollerindedir. Mentörün mentiyle işbirliği yapmaya açık olması gerekir. Mentör mentörlük sürecinde menti ile birlikte işbirliği yaparak ihtiyaçları belirler (Webb vd., 2007; aktaran Ambrosetti ve Dekkers, 2010), dersleri planlar ve uygular (Hall vd., 2008). Böylelikle mentiyle işbirliği kurarak mentinin kendini geliştirmesine yardımcı olabilir (Paker, 2008).

Formal mentörlük sürecinde mentörün değerlendirici rolü bulunmaktadır. Mentör değerlendirici rolü kapsamında mentinin performansını belli ölçütlerle değerlendirerek not verir. Literatürde genel olarak mentiyi yargılamadan veya herhangi bir ölçüte dayanarak değerlendirme işlemi yapmadan mentiyi desteklemeye ve geri bildirim vermeye vurgu yapılsa da hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede mentörler değerlendirici rolü kapsamında denetmenlik görevini gerçekleştirmektedir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Oysa mentörlük ve denetmenlik farklı şeylerdir. Denetim, iş ile ilgili becerilerin ve rollerin öğretilmesinin yanı sıra değerlendirildiği hiyerarşik bir ilişkiyi belirtmektedir. Mentörlük ise gelişimsel ve bağlamsal faktörleri içeren yansıtıcı süreçlerle mesleki ve kişisel gelişimin gerçekleştirildiği destekleyici ve karşılıklı bir ilişkidir (Ambrosetti vd., 2014). Değerlendirici rolü, mentörler tarafından da uygun olmayan bir rol olarak görülmektedir. Bunun nedeni mentinin yetersiz olarak görünmemek için zayıf yönlerini mentöre göstermekten kaçınabileceği ve bunun da mentinin mesleki gelişiminin tam olarak gerçekleştirilememesine neden olabileceği endişesidir. Mentiyi resmî olarak değerlendirmek yerine mentörün menti hakkındaki

fikirlerini alarak değerlendirmeyi müdürün gerçekleştirmesi daha uygun görülmektedir. Bu, mentörün değerlendirici rolünün dışında bırakılmayarak dolaylı bir şekilde bu rolü gerçekleştirebileceği şeklinde yorumlanabilir (Fransson, 2010).

Mentörlük süresince mentör mentiyi gözlemleyerek gelişimini takip eder. Mentörün gözlemci rolünü gerçekleştirebilmesi için iyi gözlem yapma becerisine sahip olması gerekir (Aslan ve Sağlam, 2018; Parker, 2008). Bu rol kapsamında mentör mentinin derslere hazırlığını, öğrenme-öğretme sürecini, mesleki tutumunu ve diğer mesleki davranışlarını gözlemler (Kwan ve Lopez-Real, 2005).

Mentörlük için önemsenen rollerden biri eğitmenliklerdir. Eğitmen; becerileri paylaşabilen, nasıl geliştirilebileceğini gösterebilen ve sorunları tartışabilen kişidir (Maria-Monica ve Alina, 2011). Eğitmen rolü kapsamında mentör mentiyeye performansı süresince yardımcı olur (Ambrosetti vd., 2014), bilgilerini ve becerilerini paylaşır, temel becerileri öğretir, mesleki görevleri nasıl gerçekleştirebileceği (Ambrosetti ve Dekkers, 2010) ve nasıl öğreteceği konusunda özel talimatlar verir (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Mentörün hem öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi ve öğrenciler ile iletişim gibi sınıf içi; hem de veliler ile iletişim, okul idaresi ile iletişime geçme ve idari süreçleri öğrenme gibi sınıf dışı etkinlikler konusunda mentiyeye rehberlik etmesi gerekir (Kırksekiz vd., 2015).

Mentör mentinin mesleki gelişimini sağlayabilmesi için mentinin ihtiyaçlarını karşılar. Bu açıdan mentörün kolaylaştırıcı rolü bulunmaktadır. Mentör, mentinin öğrenmesi ve gelişimi için fırsatlar oluşturur. Bu durumda mentörün mentinin görevlerini gerçekleştirmesi için uygun bir ortam oluşturması ve ona zaman ayırması gereklidir (Ambrosetti vd., 2014). Mentörün bir diğer rolü arkadaş olarak belirtilmektedir. Bu rol mentörün mentiyeye öğretim uygulamaları konusunda yapıcı eleştiriler vermesidir. Bu rol kapsamında mentör dostça bir anlayış içerisinde olup mentinin duygularını incitmeden eksik ve zayıf yönleri hakkında eleştiri yapar (Kwan ve Lopez-Real, 2005).

Etkili Menti

Mentörlük karşılıklı bir ilişki olduğundan mentörlüğün etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde mentinin özellikleri, rolleri (Sanyal, 2017) ve mentörlüğe bakış açısı önemlidir.

Etkili mentinin mentörlüğe bakış açısı: Menti mentörlük sürecine ilgi göstermeli ve katılmaya istekli olmalıdır (Batmaz ve Ergen, 2020; Sanyal, 2017). Aksi takdirde mentörlük ilişkisi olumsuz etkilenebilir (Sanyal, 2017). Etkili bir menti etkili bir mentörlük ilişkisinin gelişimini sağlayabilecek aktiviteler planlamaya, mentörlük programı etkinliklerine katılmaya, öğrenmeye ve yeni zorlukları üstlenmeye istekli olur (Abiddin ve Hassan, 2012). Mentörüne aşırı bir bağımlılık göstermez. Zama-

nı geldiğinde mentöründen ayrılarak bağımsız olmayı hoş karşılar (Ford ve Parsons, 2000). Bu, mentinin gerekli bilgi ve becerileri kazandıktan sonra mentörden bağımsız olarak mesleki görevleri gerçekleştirmesini sağlaması açısından önemlidir.

Etkili mentinin kişisel özellikleri: Mentörlük, mentör ve menti arasında gerçekleşen bir ilişkidir (Inzer ve Crawford, 2005). Bu ilişkinin olumlu olması ve mentinin mentörlük sürecinden faydalanabilmesi için mentinin bazı kişisel özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunlardan biri saygıdır. Saygı, etkili mentörlük ilişkisinin merkezinde bulunan değerlerden biridir (Hudson, 2016). Mentör ve menti birbirine saygı duymalıdır (Inzer ve Crawford, 2005). Etkili bir menti mentörünün insani kusurları olabileceğini kabul eder ve buna saygı gösterir. İkinci özellik mentinin farklı fikirlere açık olmasıdır. Menti gelişimini sağlamak için farklı fikirlere açık olmalı ve olaylara farklı açılardan bakabilmelidir. Böylelikle mentörünün yapıcı eleştirilerini ve önerilerini hoş karşılayabilir (Ford ve Parsons, 2000). Bu eleştirileri ve önerileri kendinin mesleki ve kişisel gelişimi için bir araç olarak görebilir. Üçüncü özellik ahlaki ilkeleri önemsemedir. Etkili bir menti doğruluk, dürüstlük, eşitlik, iyilik ve erdem gibi iyi insan olmanın gerektirdiği değerleri benimser (Ford ve Parsons, 2000; Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu, mentinin hem mentörle hem de öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmalarına katkı sağlayabilen bir özellik olarak görülebilir. Dördüncü özellik umut ve iyimserliktir. Etkili bir menti gelişimini engelleyebilecek olumsuz düşüncelerden kaçınarak gelişimini olumlu etkileyebilecek düşüncelere ve uygulamalara yönelir (Ford ve Parsons, 2000). Bu mentiyi gelişimini sağlayabilecek çabalara yönelmesi konusunda motive edici bir faktör olarak görülebilir. Beşinci özellik mentinin mizah yönelimli olmasıdır. Etkili bir menti mizaha yönelimlidir. Mizaha yönelimli olmak mentinin mentörüyle olumlu ilişkiler kurmasına (Ford ve Parsons, 2000) ve öğrencilerin dikkatini çekmeye katkı sağlayan bir menti özelliğidir (Hudson, 2013). Altıncı özellik özgüvendir. Özgüven önemli bir menti özelliği olarak belirtilebilir. Bununla birlikte kibirlilik derecesinde bir özgüven mentör tarafından hoş karşılanmayabilir (Sanyal, 2017). Menti, mesleğin gerektirdiği görevleri gerçekleştirebileceği konusunda kendine güvenmeli ancak yetersiz olabileceği alanlar olduğunu kabul ederek mentörün ona katkı sunabileceği anlayışıyla mentöründen yararlanmayı istemelidir. Yedinci özellik mentinin güvenilir olmasıdır. Güven, mentörlük ilişkisinin merkezinde bulunan değerlerden biridir (Hudson, 2016). Etkili bir menti güvenilir olmalıdır. Bu durumda mentinin mentörünün güvenini sarsacak davranışlardan kaçınması ve güvenini kazanması önemlidir. Sekizinci özellik mentinin etkili iletişim kurmasıdır. Menti iyi bir dinleyici olmalı (Hudson, 2013), mentörünün geri bildirimlerini ve tavsiyelerini doğru algılamalı, mentörüne ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirtebilmelidir.

Etkili mentinin mesleki özellikleri: Mentörlükte mentinin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak vurgulansa da mentinin bu süreçten faydalanabilmesi için bazı

mesleki yeterliliklere sahip olması önemlidir. Menti uygulamalı öğretimde gerçek bir okul ortamında üniversitede öğrendiği teorik bilgileri uygulamaya nasıl aktarabileceği konusunda deneyim kazanmaktadır. Bu doğrultuda mentinin öğretmeye istekli olması, öğrencilere ve onların öğrenmelerine bağlılık göstermesi, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, öğrencilere rol model olması, öğrencilerle cana yakın bir ilişki kurabilmesi, öğrencilere ilgi göstermesi, öğretimi planlayabilmesi ve planı gerçekleştirebilmesi önemlidir. Ayrıca öğretimi planlarken esnek olması, öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun bir öğretim gerçekleştirebilmesi, öğretim stratejilerini bilmesi, etkili davranış yönetiminin nasıl gerçekleştirilebileceğini bilmesi, alan bilgisine sahip olması, öğretimi değerlendirebilmesi, etkili soru sorabilmesi, okul ve üniversite politikalarını bilmesi ve bunlara uygun davranması (Hudson, 2013), okul kültürünü tanıyabilmesi, teorik bilgilerini uygulamaya aktarabilmesi, konuları günlük hayatla ilişkilendirebilmesi, öğrencileri güdüleyebilmesi, öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayabilmesi, uygun öğrenme ortamları oluşturabilmesi, teknolojiyi kullanabilmesi (Uzun, 2021), yaşam boyu öğrenme anlayışı içerisinde olması ve kendini geliştirmesi gerekmektedir (Batmaz ve Ergen, 2020; Ford ve Parsons, 2000; Hudson, 2013).

Etkili menti rolleri: Bir liderlik ilişkisinde izleyenlerin gerçekleştirmesi gereken roller gibi mentörlük ilişkisinde de mentilerin gerçekleştirmeleri gereken roller önemlidir (Inzer ve Crawford, 2005). Mentörlük sürecinde menti farklı roller üstlenmekle birlikte bu rollerin birbirleriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bunlardan biri gözlemci rolüdür. Gözlemci rolünde mentinin gözlem becerilerine sahip olması gerekir (Hudson, 2013). Etkili bir menti mentörünün mesleki davranışlarını gözlemleyerek notlar alır, bunları mentörüyle tartışarak mesleki bilgi ve becerilerini geliştirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Ambrosetti vd., 2014). Aynı zamanda mentör mentiyi gözlemler, mentinin kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak için önerilerde bulunur. Etkili bir menti mentörün bu önerilerini dikkatle dinler ve gerçekleştirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Ambrosetti vd., 2014). Bu durum mentinin mentörün önerilerini gerçekleştirme rolü bulunduğunu göstermektedir. Bununla birlikte etkili bir menti, mentörün uzmanlığından ve önerilerinden yararlanan pasif bir alıcı olmayıp ilişkinin şekillenmesini sağlayan aktif bir katılımcıdır (Mubarak ve Jamilu, 2015). Bu açıdan mentinin aktif katılımcı rolü bulunmaktadır. Görevlerin pasif bir şekilde tamamlanması mentörlüğün amacına uygun değildir. Etkili bir menti mentörlük ilişkisinin sorumluluğunu üstlenir ve ilişkiye aktif olarak katılır (Inzer ve Crawford, 2005). Mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirmek için sunulan fırsatlardan yararlanır, görevler üstlenmek için gönüllü olup fırsatlar oluşturur (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Ambrosetti vd., 2014).

Mentörlük sürecinde menti belirli kriterler açısından değerlendirildiğinden mentinin değerlendirme kriterlerine göre sorumluluklarını gerçekleştirme rolü bulunmak-

tadır. Etkili bir menti değerlendirme kriterlerini bilir ve bunları temel alarak yapması gereken görevleri mentörün rehberliği ve desteği ile gerçekleştirir. Bu doğrultuda etkili bir menti öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği rolleri ve davranışları gerçekleştirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010), kılık kıyafetine özen gösterir (Batmaz ve Ergen, 2020). Bu açıdan mentinin mesleki rolleri gerçekleştirme rolü bulunmaktadır.

Mentör mentinin gelişimini sağlama sorumluluğunu üstlenmiş olsa da mentinin de bu sorumluluğu paylaşması gereklidir. Bu durumda mentinin gelişiminin sorumluluğunu üstlenme rolü bulunmaktadır. Etkili bir menti kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alır, hedefler belirler ve bunlara ulaşmak için çalışır (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Menti mentörün tüm sorunları çözmesini veya her alanda uzman olmasını beklememeli (Inzer ve Crawford, 2005) ihtiyacı olan bilgi ve becerileri edinmek için araştırma yapabilmelidir. Gerekğinde edindiği bilgileri mentörüyle paylaşmalıdır. Nitekim, mentörlük ilişkisinde hem mentörün hem de mentinin ihtiyaçlarının karşılanması için paylaşım ve işbirliği içerisinde çalışılması gerekir (Ambrosetti vd., 2014). Bu açıdan mentinin ortak çalışan/işbirlikçi rolü bulunmaktadır. Ortak çalışan olmak karşılıklı bir şekilde birbirlerini desteklemeyi ve birbirlerinden öğrenmeyi gerektirir (Kwan & Lopez-Real, 2005). Bu rol kapsamında menti mentörle fikirlerini paylaşır, görevleri planlar ve uygular (Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Ayrıca menti mentör için önemli bir geribildirim kaynağı olabilir. Mentör mentörlük davranışlarına karşı mentinin fikirlerini alarak mentörlüğüne karşı farklı bir bakış açısıyla bakabilir (Izadinia, 2015). Böylelikle mentörlük davranışlarını daha etkili olarak gerçekleştirebilir. Bu nedenle mentinin mentöre geribildirim vermesi önemsenmelidir. Ayrıca mentinin geri bildirim isteme rolünü üstlenmesi de gerekir. Etkili bir menti kendi öğretimiyle ilgili olarak mentöre sorular sorup geri bildirim ister (Hudson, 2013; Maynard, 2000). Menti bu geri bildirimleri kullanarak öğretimsel uygulamalarını geliştirir (Lai, 2005; aktaran Ambrosetti ve Dekkers, 2010). Bunun için mentinin özdeğerlendirme rolünü gerçekleştirmesi de beklenir. Etkili bir menti mentörün bu geri bildirimleri konusunda eleştirel düşünür, kendi öğretimsel uygulamalarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010), zayıf ve güçlü yönlerini belirler. Bunun sonucunda menti ihtiyaçlarını belirleme rolünü üstlenir. Mentörlük sürecinde mentinin ihtiyaçları önemlidir. Mentörün süreçte kullanacağı roller ve mentiyi desteklemek için kullanacağı stratejilerin mentinin ihtiyacını karşılaması gerekir (Hennissen vd., 2011). Etkili bir menti hangi alanlarda gelişme ihtiyacı olduğunu bilir ve bunları mentörüne ileterek ilişkinin genel gündemini şekillendirir (Inzer ve Crawford, 2005).

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adayının mesleki deneyim ve olgunluk kazanması için deneyimli öğretmenlerden yardım alarak uygulama yapması görüşünün 1900'lü yılların başında John

Dewey'in *öğrenen merkezli* öğretmen yetiştirme yaklaşımıyla ön plana çıktığı söylenebilir. Bu uygulama süreci 1980'li yıllara kadar öğretmen adayının sadece okullardaki sınıfta gözlem yapması şeklinde uygulanmıştır. Bu uygulama sürecinin mesleki deneyim açısından öğretmen adayına yeterli katkıyı sunmadığı anlaşılarak 1980'li yılların ortalarında, yapılan gözlemin sınıf içi uygulamalarla desteklenmesi görüşü ortaya çıkmıştır (Kiraz, 2003). Öğretmen adayının sadece sınıfta gözlem yapması sınıf ortamını görme, öğretmenlik duygusunu kazanma ve öğrenciyi tanıma açısından faydalı olsa da mesleki gelişim açısından yeterli katkıyı sunmamaktadır. Sınıf içi uygulamanın yapılması öğretmen adaylarının daha istekli olarak uygulama okuluna gelmeleri, kendilerini faydalı olarak görmeleri, gerçek sınıf ortamını yaşamaları, tecrübe edinmeleri ve kendi kendilerini değerlendirme olanağı elde edebilmeleri açısından katkı sunmaktadır (Saka, 2019). Bu durum, öğretmen adayının mesleki yeterlilik açısından kabul edilebilir bir düzeye gelene kadar tecrübeli ve bilgili bir öğretmenden yoğun bir şekilde alınan destek ve rehberlik süreci olarak belirtilen mentörlük (İlğan, 2021) kavramının vurgulanmasını gerektirmektedir.

Bu çalışmada mentörlük, üniversite-okul ortaklığı programı kapsamında gerçekleştirilen uygulamalı öğretim bağlamında ele alınmıştır. Mentörlük ve mentörlüğün faydaları hakkında bilgi verildikten sonra, etkili bir mentörlük için mentörün ve mentinin mentörlüğe bakış açıları, gerçekleştirmeleri gereken roller, sahip olmaları gereken kişisel ve mesleki özellikler açıklanmıştır. Çalışmada mentörlüğün farklı aşamalardan oluşan, işbirliği olanakları sunan, hem mentiye hem de mentöre mesleki ve psikolojik açıdan katkıları olan bir süreç olduğu ortaya konulmuş olup mentörlük sürecinin etkililiğinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme bağlamında mentörlük sürecinin etkililiğinde genellikle mentörün (uygulama öğretmeni) yeterliliğine vurgu yapıldığı, menti (öğretmen aday) yeterliliğinin ihmal edildiği görülmüştür. Oysa literatürde mentörlüğün mentör ve menti arasındaki etkileşimlere dayalı olduğuna, mentörlük sürecinin etkililiğinde mentör ve mentinin önemli olduğuna dikkat çekildiği belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmada mentörlük sürecinin, formal ve informal mentörlük olarak iki farklı biçimde gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme bağlamında formal mentörlük süreci uygulanmaktadır. *Uygulama sürecinin nasıl gerçekleştirileceği, süreçteki paydaşların görev, yetki ve sorumlulukları Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge* ile belirlenmiştir. Bu yönergeye göre üniversite-okul ortaklığı ile öğretmen adayları, fakültenin bulunduğu il veya ilçedeki resmî ve özel öğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarının tümünü kapsayacak şekilde çeşitli faaliyetlerin yapıldığı öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirirler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Etkili mentörlük için mentörün mentörlük sürecine katılmaya istekli olması gerektiğine ulaşılmıştır. Mentörlük sürecinin gerçekleştirildiği öğretmenlik uygulaması, mesleki yeterlilik kazandırmada en etkili ders olarak görülmektedir (Görgen, Çokçalışkan ve Korkut, 2012). Ancak öğretmenlik uygulamasının amacına ulaşmasında uygulama öğretmenin istekliliği önemlidir. Literatürde mentörlüğü isteyerek yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarının mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığını, istemeyen uygulama öğretmenlerinin ise öğretmen adaylarının başarısız olmalarına ve mesleğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olduğu bulguları mevcuttur (Koerner, 1992; aktaran Kiraz, 2003). Uygulama öğretmenlerinin çoğunluğu öğretmenlik uygulamasına katılmayı istediklerini belirtse de öğretmen adaylarının çoğu bu fikre katılmamışlardır (Sarıçoban, 2008). Öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarını istemediklerini, uygulamayı ciddiye almadıklarını, uygulamayı angarya olarak gördüklerini (Çelik ve Gül, 2018) ve öğretmen adaylarının derse katılımını istemediklerini belirtmişlerdir (Saka, 2019).

Etkili bir mentörlük için mentinin mentörlük sürecine katılmaya istekli olması gerektiği belirlenmiştir. Menti, bu sürecin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayabileceği anlayışıyla elde edebileceği faydaları artırma çabasında olmalıdır. Ancak öğretmen adaylarının ilgisizlikleri ve isteksizlikleri yapılan araştırmalarda vurgulanmıştır (Akpınar, Çolak ve Yiğit, 2012; Batmaz ve Ergen, 2020; Yıldırım-Yakar vd., 2021). Çakır, Ogan-Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker'e (2010) göre ise öğretmen adayları genelde ilgili ancak bazılarının motivasyonları düşüktür. Bu motivasyon düşüklüğünün nedenlerinden bazılarının ise öğretmen adaylarının atanma kaygısı, alttan ders olması sebebiyle zaten mezun olamayacaklarını düşünceleri veya zaman bulamamaları şeklinde olduğunu belirlemişlerdir.

Mentörlük sürecinde mentinin mesleki gelişimi amaçlandığından mentörlük sürecinin etkililiğinde mentörün mesleki özelliklerinin önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya göre mentör mentiye kazandırılmak istenen bilgilere, becerilere ve değerlere sahip olmalıdır. Bu açıdan mentör deneyimli olmalı, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği değerler ve alan bilgisi açısından yeterli olmalıdır. Tüm bunları mentiye aktarabilecek ve mentinin yetkin olmasını sağlayacak becerilere sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenme anlayışıyla eğitim alanındaki gelişmeleri yakından takip ederek kendini geliştirmelidir. Öğretmen adayları da iyi bir öğretmen olmak ile iyi bir uygulama öğretmeni olmanın ilişkili olduğu konusunda ortak bir anlayışa sahiptir (Sezen-Yüksel, 2017). Ancak öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin sınırlı öğretim yöntem ve teknikleri kullandığını (Yıldırım-Yakar vd., 2021) çoğunlukla öğretmen merkezli öğretim uyguladıklarını (Saka, 2019), öğretim yöntem-tekniklerine hâkim olmadıklarını (Sezen-Yüksel, 2017) ve yeterli mesleki deneyime sahip olmadıklarını belirtmişlerdir (Çelik ve Gül, 2018).

Mentörlükte mentinin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak vurgulansa da mentinin bu süreçten faydalanabilmesi için bazı mesleki yeterliliklere sahip olması gerektiği tespit edilmiştir. Mentörlük sürecinde menti, gerçek bir okul ortamında üniversitede öğrendiği teorik bilgileri uygulamaya nasıl aktarabileceği konusunda deneyim kazanmaktadır. Bu çalışmaya göre menti plan yapma, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, alan bilgisi gibi etkili bir öğretimi gerçekleştirebilecek teorik bilgilere sahip olmalıdır. Mentî öğrencilere öğretmeye istekli olmalı, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmeli, öğrencileri güdüleyebilmeli, konuları günlük hayatla ilişkilendirebilmeli, uygun öğrenme ortamı oluşturabilmeli, teknolojiyi kullanabilmeli, öğrencilere rol model olabilecek davranışlar sergilemeli ve öğrencilerle olumlu ilişkiler kurabilmelidir. Ayrıca yaşam boyu öğrenme anlayışıyla kendini sürekli olarak güncellemelidir. Ancak Çakır ve diğerleri (2010) bazı öğretmen adaylarının iletişim becerileri, sınıf yönetimi ve alan bilgisi yetersizlikleri olduğunu belirlemiştir. Yalın-Uçar (2012) öğretmen adaylarının teorik açıdan edinmesi gerekli yeterliklerinin arzu edilen düzeyde olmadığını vurgulamıştır. Türkmen (2018) öğretmen adaylarının özellikle öğretim yöntemleri konusunda yetersiz olduklarını belirterek öğretim teknolojilerini kullanma, öğretim araç-gereç ve materyallerini sınıf düzeyine uygun olarak kullanma konusunda daha iyi yetiştirilmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir. Akpınar ve diğerlerine (2012) göre öğretmen adayları öğretimsel teknoloji kullanımı açısından yeterli, ancak öğretmen merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya ağırlık vermekteler, alan bilgisini artırmak konusunda çaba sarf etmemekteler; öğrenciye bilgi aktarımı, sınıf yönetimi, sınıf içerisinde ses tonunu ayarlama ve beden dilini kullanma açısından yetersiz görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları da kendilerinin lisanstaki teorik bilgilerini uygulamaya aktarmada yetersiz olduklarına (Saka, 2019) ve sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda zorluk yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir (Sünkür-Çakmak, 2019).

Etkili bir mentörlük ilişkisi için hem mentörün hem mentinin bazı kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğine ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre menti mentörüne saygı göstermeli, farklı fikirlere açık olarak mentöründen gelen fikirleri önemsemeli, ahlaki ilkelere uygun davranmalı, mizaha yönelimli olmalı, güvenilir olmalı ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalıdır. Ayrıca gelişimini etkileyebilecek olumsuz düşüncelerden kaçınarak gelişimini olumlu etkileyebilecek düşüncelere ve uygulamalara yönelmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görevleri gerçekleştirebileceği konusunda kendine güvenmelidir. Ancak yetersizliklerinin de olabileceği anlayışla mentöründen öğrenmesini engelleyecek aşırı bir özgüvene sahip olmamalıdır. Mentör ise adil olmalı, empati kurabilmeli, doğru olduğuna inandığı şeyleri yapmalı ve yanlış olduğuna inandığı şeylerden kaçınmalıdır. Mentîye umut ve iyimserlik ileterek olumsuz duygu ve düşüncelerden kurtulmasına yardımcı olmalıdır. Mentinin

İhtiyaçlarına odaklanarak bunları karşılamak için çaba harcamalıdır. Ayrıca mentör güvenilir olmalı, farklı fikirlere açık olmalı, etkili iletişim kurabilmeli, sahip olduğu otoritesini kötüye kullanmamalı, sözleri ve davranışları arasında tutarlılık bulunmalıdır. Mentörün kişisel özelliklerine yönelik bulgular içeren araştırmalardan biri olan Sünkür-Çakmak'a (2019) göre öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin insancıl kişilik özelliklerinden memnundur. Ancak Ayaz'a (2015) göre öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin geri bildirim sürecinde çoğunlukla hükmeden, azınlıkla cesaretlendiren öğretmen rolünde olduklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin geri bildirim verirken sergiledikleri tavırlarının ve usullerinin kendilerini iyi veya kötü hissetmelerine neden olduğunu; öğretmen adaylarını rahatlatıp cesaretlendiren yapıcı ve olumlu eleştirilerin yanı sıra öğretmenlik yapma cesaretlerini kırarak sert ifadelerde de bulduklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla etkili iletişim kuramadıkları (Yıldırım-Yakar vd., 2021) baskıcı oldukları, ilgilenmedikleri, sert mizaçlı oldukları, kaba davranışlar sergiledikleri, önemsemedikleri, kırıncı ve anlayışsız oldukları (Çelik ve Gül, 2018), empati kurmadıkları da vurgulanan durumlardır (Ayaz, 2015).

Öğretmenlik uygulaması sürecinin paydaşların işbirlikli olarak çalıştığı, birbirlerinden beklentilerinin, yetkilerin ve sorumluluklarının açık olarak tanımlandığı bir süreç şeklinde yürütülmesi vurgulanmaktadır (Kırksekiz vd., 2015). Paydaşların süreçte kendilerine düşen rol ve sorumlulukların neler olduğu bilgisine sahip olmaları, sürece olan güven duygusunu sağlayacak ve bu güven duygusunun karşılıklı ilişkilere olumlu yansımaları olacaktır (Yalın-Uçar, 2017). Bu çalışmada mentörlük sürecinde mentörün birbiriyle ilişkili olan farklı roller gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda mentörün destekleyici, danışman, geri bildirimci, rol model, koçluk, eğitmen, arkadaş, meslektaş, eleştirel düşünmeyi teşvik edici, koruyucu, ortak çalışan/işbirlikçi, kolaylaştırıcı, gözlemci rollerinin yanı sıra değerlendirici rolünü de gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Mentörlük rolünün doğru bir şekilde algılanarak gerçekleştirilmesi olumlu sonuçların ortaya çıkması açısından oldukça önemlidir. Mentörlük rollerini bilmeyen ve bu rolleri gerçekleştirecek yeterlilikte olmayan uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının mesleki sorunlar yaşamasına neden olabilir (Kiraz, 2003). Ancak öğretmen adayları dersi planlama konusunda uygulama öğretmeninden yeterli yardım ve ayrıntılı bir dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir (Paker, 2008). Ayrıca uygulama öğretmenlerinin deneyimlerini paylaşmadıkları (Saka, 2019), derslerde kendilerini sınıfta yalnız bıraktıkları, ders dışı etkinliklere kendilerinin katılımına destek vermedikleri (Yıldırım-Yakar vd., 2021), gereksiz işlerle meşgul ettikleri de vurgulanan durumlardır (Çelik ve Gül, 2018). Bununla birlikte uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına ders anlatırma kaygılarına dikkat çekilmiştir. Ders anlatırma kaygıları uygulama öğretmenlerinin müfredatı yetiştirme çabasında olması ve okul-

larda sınava hazırlığın vurgulanması nedeniyle yeterli tecrübesi olmayan öğretmen adayına ders anlatımı ve sınıf yönetimi konusunda güvenmeme ya da öğretmen adaylarının kendilerinden daha iyi ders anlatmaları durumunda öğrencilerin gözündeki imajlarının sarsılması gibi durumlardan kaynaklanabilmektedir (Baştürk, 2010). Oysa ders anlatımı öğretmen adaylarının mesleğe yönelik düşüncelerini değiştirmekte ve çoğunluğu üzerinde olumlu bir etki bırakmaktadır (Baştürk, 2009).

Bu çalışmada mentinin mentörlük sürecinde birbiriyle ilişkili pek çok rolü gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda mentinin mentörlük sürecinden en üst düzeyde fayda elde edebilmek için mentörün önerilerini gerçekleştirme, değerlendirme kriterlerine göre sorumluluklarını gerçekleştirme, gelişiminin sorumluluğunu üstlenme, ortak çalışan/işbirlikçi, ihtiyaçlarını belirleme, geri bildirim isteme, mesleki rolleri gerçekleştirme, öz değerlendirme, aktif katılımcı ve gözlemci rollerini gerçekleştirmesi gerektiğine ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının derse hazırlık yapmadıkları (Akpınar vd., 2012; Yıldırım-Yakar vd., 2021), kılık kıyafet konusunda özen göstermedikleri (Batmaz ve Ergen, 2020), devamsızlık yaptıkları, konu anlatımı ve sorumluluk almada isteksizlikleri vurgulanmıştır (Gümüş, Çulha-Özbaş, Gülersoy, Duman, Türker, Avcı ve Dikiciğil, 2018).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda bazı uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının etkili bir mentörlük süreci için sahip olmaları gereken özellikler ve gerçekleştirmeleri gereken roller açısından yeterli olmadığı söylenebilir. Bu açıdan belirtilen konular dikkate alınarak öğretmenlik uygulaması sürecinin başında hem uygulama öğretmenlerine hem de öğretmen adaylarına eğitimler düzenlenebilir. Uygulama öğretmenlerinin mentörlük eğitimi alması gerektiği yapılan araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Baştürk, 2010; Çakır vd., 2010; Göktaş ve Şad, 2014; Yalın-Uçar, 2017; Yıldırım-Yakar vd., 2021). Bu doğrultuda öğretmenlik uygulaması sürecine katılım için öncelikle bu eğitimi başarıyla tamamlamaları istenebilir. Bu şekilde hem uygulama öğretmenleri hem de öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinin önemini ve süreçteki sorumluluklarının farkına vararak süreçten mümkün olduğunca faydalanmaya ve faydalı olmaya çalışabilir. Ayrıca uygulama öğretmenlerini belirlerken gönüllülük esas alınmalıdır. Uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliğine (mentörlüğe) yönelik tutumlarını belirleyen ölçekler de kullanılarak olumlu tutumlara sahip uygulama öğretmenleri seçilebilir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde belli aralıklarla etkililik açısından yapılacak değerlendirmeler aksaklıkların düzeltilmesine ve sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine katkı sağlayabilir.

Vurgulanması gereken konulardan biri uygulama öğretmeninin değerlendirici rolüdür. Uygulama öğretmeninin değerlendirici rolü öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimini gerçekleştirememesine neden olabileceği endişesiyle öğretmenlik

uygulanması için uygun bir rol olarak görülmemektedir. Bununla birlikte değerlendirme sürecine doğrudan katılmak yerine dolaylı katılmak daha uygun olarak belirlenmiştir (Fransson, 2010). Bu durum öğretmenlik uygulamasında değerlendirici rolünün gerçekleştirilme biçiminin düzenlenmesi gerektiğini gösterebilir. Ayrıca öğretmenlik uygulamasında temel vurgu öğretmen adayının değerlendirilmesi değil, mesleki ve kişisel gelişiminin sağlanmasıdır. Hem uygulama öğretmeninin hem de öğretmen adayının bu anlayışla öğretmenlik uygulaması sürecini gerçekleştirmeleri değerlendirme rolünün olumsuzluğunu azaltabilir.

Öğretmenlik uygulamasını konu alan çalışmalarda uygulama öğretmenlerine vurgu yapıldığı, öğretmen adaylarına ise yeterince değinilmediği görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarına vurgu yapan araştırmalar yapılabilir. Ayrıca hem uygulama öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına bakış açılarını, gerçekleştirmeleri gereken rolleri, sahip olmaları gereken mesleki ve kişisel özellikleri açısından değerlendirici araştırmalar yapılabilir. Hem uygulama öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde gerçekleştirdiği rollerden hangilerini daha fazla önemstediklerini ve nasıl gerçekleştirdiklerini ayrıntılı olarak belirleyen nitel çalışmalar yapılabilir.

Araştırma sonucuna göre mentörlük farklı aşamalardan oluşan işbirlikçi bir süreçtir ve mentörlüğün hem mentiye hem de mentöre mesleki ve psikolojik açıdan katkıları bulunmaktadır. Mentörlük süreci, formal ve informal mentörlük şeklinde gerçekleştirilmekte olup öğretmenlik uygulamasında formal mentörlük süreci gerçekleştirilmektedir. Bu mentörlük sürecinde uygulama öğretmeni mentör, öğretmen adayı ise mentidir. Etkili bir mentörlük süreci için mentörün ve mentinin mentörlük sürecine katılmaya istekli olmaları, bazı kişisel ve mesleki özelliklere sahip olmaları, birbiriyle ilişkili olan farklı roller gerçekleştirmeleri gerektiği belirlenmiştir. Ancak literatürde bazı uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mentörlük sürecine katılmaya istekli olmadığı, belirlenen kişisel ve mesleki özellikler açısından istenen yeterlilikte olmadığı ve belirlenen rolleri yeterince gerçekleştirmediği yönünde bulgular mevcuttur. Tüm bunlar doğrultusunda etkili bir mentörlük süreci için öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilmeden önce uygulama öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına mentörlük süreci hakkında eğitimler verilerek mentörlük sürecinin önemi ve bu süreçteki rolleri konusunda farkındalıklarının artırılması, kişisel ve mesleki özellikler açısından yeterliliklerinin sağlanması, sürece katılımı istekliliğin dikkate alınması ve sürecin etkililiği konusunda değerlendirmeler yapılarak aksaklıkların giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Abiddin, N. Z. and Hassan, A. (2012). A review of effective mentoring practices for mentees development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 72-89. <https://doi.org/10.5296/jse.v2i1.1226>
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (36), 41-67.
- Alcocer, L. F. and Martinez, A. (2018). Mentoring Hispanic students: A literature review. *Journal of Hispanic Higher Education*, 17(4), 393-401. <https://doi.org/10.1177/1538192717705700>
- Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.2>
- Ambrosetti, A. and Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Ambrosetti, A., Knight, B. A. and Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <https://doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Aslan, B. and Dayıoğlu-Öcal, S. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 1(2), 31-48.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017030313>
- Ata, B. ve Urman, B. (2008). Sistemik derlemelerin kritik analizi. *Türk Jinekoloji ve Obstetrik Derneği Dergisi*, 5(4), 233-240.
- Ayaz, M. F. (2015). Öğretmenlik uygulaması dersinde aday öğretmenlerin algılarına göre uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik rollerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 1030-1035.
- Ayvacı, H. Ş., Özbek, D. ve Bülbül, S. (2019). Bir öğretmenlik uygulaması sürecinin farklı katılımcılar tarafından değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üni-*

versitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(1), 57-66. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-487564>

- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 439-456.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894.
- Batmaz, O. ve Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 549-575. <https://doi.org/10.30964/auebfd.541079>
- Bektaş, M. ve Ayvaz, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 209-232.
- Börü, N. (2019). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük ve mesleğe giriş eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 68-87. <https://doi.org/10.17556/erziefd.430221>
- Bynum, Y. P. (2015). The power of informal mentoring. *Education*, 136(1), 69-73.
- Cothran, D., McCaughtry, N., Smigell, S., Garn, A., Kulinna, P., Martin, J. J. and Faust, R. (2008). Teachers' preferences on the qualities and roles of a mentor teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(2), 241-251.
- Çakır, M., Ogan-Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Fakülte-okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (31), 69-81.
- Çelik, O. T. ve Atik, S. (2020). Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme programı: Bir meta sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 539- 564. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.6m>
- Çelik, Y. ve Gül, İ. (2018). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 81-103.
- Davis, J. S. and Fantozzi, V. B. (2016). What do student teachers want in mentor teachers?: Desired, expected, possible, and emerging roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1222814>

- Deniz, S. (2012). Okul uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşünceler. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 898-909.
- Dönmez-Usta, N. ve Turan-Güntepe, E. (2016). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 1214-1223.
- Dziczkowski, J. (2013). Mentoring and leadership development. *The Educational Forum*, 77(3), 351-360. <https://doi.org/10.1080/00131725.2013.792896>
- ERIC Clearinghouse on Teacher Education. (1986). *Teacher mentoring*. ERIC Digest No.7. (ED 271 477). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271477.pdf>
- Ford, D. and Parsons, J. (2000). *Teachers as mentors*. (ED 447 073). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED447073.pdf>.
- Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375-390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.509426>
- Garza, R. and Harter, R. A. (2016). Perspectives from pre-service mathematics and science teachers in an urban residency program: Characteristics of effective mentors. *Education and Urban Society*, 48(4), 403-420. <https://doi.org/10.1177/0013124514533989>
- Gerez-Cantimer, G. ve Şengül, S. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında matematik öğretmen adaylarının zihinlerinde algıladıkları öğretmen profillerini gerçekleştirebilme düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 783-801. <https://doi.org/10.24315/tred.713173>
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: Ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 115-128.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 56-72.
- Grima, F., Paillé, P., Mejia, J. H. and Prud'homme, L. (2014). Exploring the benefits of mentoring activities for the mentor. *Career Development International*, 19(4), 469-490. <https://doi.org/10.1108/CDI-05-2012-0056>

- Gümüş, N., Çulha-Özbaş, B., Gülersoy, A. E., Duman, D., Türker, H., Avcı, G. ve Dikicigil, Ö. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüş ve önerileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 593-613. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13520>
- Hall, K. M., Jo Draper, R., Smith, L. K. and Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328-345. <https://doi.org/10.1080/13611260802231708>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. and Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1049-1058. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.03.009>
- Hobbs, M. K. and Stovall, R. (2015). Supporting mentors of preservice early childhood education teachers: A literature review. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(2), 90-99. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1030524>
- Hobson, A. J. and Sharp, C. (2005). Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership & Management*, 25(1), 25-42. <https://doi.org/10.1080/1363243052000317073>
- Hudson, P. (2003). Mentoring first-year pre-service teachers of primary science. *Action in Teacher Education*, 25(3), 91-99. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10734446>
- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-118.
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- Huling, L. and Resta, V. (2001). *Teacher mentoring as professional development*. (ED460125). ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460125.pdf>
- Inzer, L. D. and Crawford, C. B. (2005). A review of formal and informal mentoring: Processes, problems, and design. *Journal of Leadership Education*, 4(1), 31-50.
- Izadinia, M. (2015). Talking the talk and walking the walk: Pre-service teachers' evaluation of their mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 23(4), 341-353. <https://doi.org/10.1080/13611267.2015.1096550>

- Izadinia, M. (2016a). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: Do they match or clash?. *Professional Development in Education*, 42(3), 387-402. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.994136>
- Izadinia, M. (2016b). Preservice teachers' professional identity development and the role of mentor teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 127-143. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2016-0004>
- 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>
- İlğan, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine kavramsal bir çerçeve ve Türk Eğitim Sistemi için çıkarımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 256-280. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021351225>
- Jewell, M. L. (2007). What does mentoring mean to experienced teachers? A phenomenological interview study. *The Teacher Educator*, 42(4), 289-303. <https://doi.org/10.1080/08878730709555408>
- Johnson, W. B. (2003). A framework for conceptualizing competence to mentor. *Ethics & Behavior*, 13(2), 127-151. https://doi.org/10.1207/S15327019EB1302_02
- Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 63-80. <https://doi.org/10.1080/713685509>
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M. ve Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: Problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.1082000250>
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Koç, E. M. (2011). Development of mentor teacher role inventor. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193-208. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.539199>

- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Kwan, T. and Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287. <https://doi.org/10.1080/13598660500286267>
- Liu, S. H. (2014). Excellent mentor teachers' skills in mentoring for pre-service teachers. *International Journal of Education*, 6(3), 29-42. <http://dx.doi.org/10.5296/ije.v6i3.5855>
- Lopez-Real, F. and Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24. <https://doi.org/10.1080/02607470500043532>
- Lynn, S. and Nguyen, H. T. M. (2020). Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(3), 295-317. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1783499>
- Malen, B. and Brown, T. M. (2020). What matters to mentees: Centering their voices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(4), 480-497. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1793086>
- Maphosa, C., Shumba, J. and Shumba, A. (2007). Mentorship for students on teaching practice in Zimbabwe: Are student teachers getting a raw deal?. *South African Journal of Higher Education*, 21(2), 296-307.
- Maria-Monica, P. M. and Alina, M. C. (2011). New perspectives on roles of the mentor-teacher for pedagogical practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2078-2082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.057>
- Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/713685510>
- Mcnelly, P. and Martin, S. (1998). Support and challenge in learning to teach: The role of the mentor. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 26(1), 39-50. <https://doi.org/10.1080/1359866980260104>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin*

yönerge. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/25172143_YY-nerge.pdf.

- Mubarak, H. M. and Jamilu, I. M. (2015). Who is an ideal mentor?. *International Journal of Innovative Research & Development*, 4(6), 329-335.
- Nyanjom, J. (2020). Calling to mentor: The search for mentor identity through the development of mentor competency. *Educational Action Research*, 28(2), 242-257. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1559069>
- Örs-Cırık, S., Akbulut, E., Bingöl, M. ve Erdilmen-Ocak, Ş. (2022). Mentör destekli proje yazma eğitimi sürecinde mentör ile menti arasındaki iletişimin etkinliğinin saptanmasına yönelik nitel bir analiz. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(98), 1847- 1854. <http://dx.doi.org/10.29228/ sssj.62396>
- Özkalp, E. ve Kırrel, Ç. (2018). Örgütsel davranış. Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 132-139.
- Rideout, G. and Windle, S. (2010). Beginning teachers' pupil control ideologies: An empirical examination of the impact of beliefs about education, mentorship, induction, and principal leadership style. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (104), 1-48.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *İlköğretim Online*, 18(1), 127-148. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.527173>
- Sanyal, C. (2017). The effective mentor, mentee and mentoring relationship. In D. Clutterbuck, F. Kochan, L. G. Lunsford, N. Dominguez, & J. Haddock-Millar (Eds.), *The SAGE handbook of mentoring*. (pp. 143–155). Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526402011.n9>
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 31-55.
- Sezen-Yüksel, N. (2017). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni değerlendirmelerinin uygulama deneyimine göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 1048-1062.

- Sünkür-Çakmak, M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşleri. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 207-226.
- Türkmen, E. F. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi alan konservatuvar öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1347-1366. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13709>
- Uzun, S. (2021). *Öğretmenlik uygulaması sürecinin öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim üyesi perspektifinden incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Wyre, D. C., Gaudet, C. H. and McNeese, M. N. (2016). So you want to be a mentor? An analysis of mentor competencies. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(1), 73-88. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1165490>
- Vierstraete, S. (2005). Mentorship: Toward success in teacher induction and retention. *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 8(3), 381-392.
- Yalın-Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yalın-Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 46-62. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015870>
- Yıldırım-Yakar, Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>
- Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 1457-1490.
- Yılmaz, M. ve Özçakmak, H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 127-136. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015111020>
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D. and Van Driel, J. H. (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11-28. <https://doi.org/10.1080/0261976980210104>