

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BAĞLAMINDA MENTOR ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ REHBERLİK YETERLİKLERİ

PROFESSIONAL GUIDING COMPETENCIES OF MENTOR TEACHERS IN THE CONTEXT OF PRESCHOOL EDUCATION

Zeliha YAZICI¹

Aziz ASLAN²

Begümhan YÜKSEL³

Başvuru Tarihi: 14.02.2021 Yayına Kabul Tarihi: 16.04.2021 DOI: 10.21764/maeuefd.882461

(Araştırma Makalesi)

Özet: Mentor öğretmen öğretimi planlama, öğretim sürecinde sınıf yönetimi, öğretim yöntemlerinin kullanımı, eğitim materyalleri kullanımı, zaman yönetimi gibi mesleki yetkinliklerde adayın rol modelidir. Bu çalışmada 2017'den bugüne okul öncesi öğretmen adaylarına mentorluk yapan öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterlikleri sorgulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmenlik Uygulaması derslerini tamamlayan 296 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kiraz (2003) tarafından geliştirilen Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uygulama öğretmenlerinin mentorluk becerilerinin, öğretimi planlamada açısından orta düzeyde, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık açısından ise yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, beş yıllık süreçte öğretmenlerin öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık boyutlarına ilişkin yeterliliği etkileyen en önemli değişkenin kıdem yılı olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler, uygulama öğretmeni, mentorluk, öğretmen eğitimi

Abstract: The mentor teacher is a role model of the teacher candidate in professional competencies such as teaching planning, classroom management in the teaching process, use of teaching methods, use of educational materials, and time management. In this study, the professional guidance competencies of preschool teachers who have been mentoring teacher candidates in pre-school education since 2017 have been examined. The sample of the study consists of 296 pre-service preschool teachers who completed the teaching practice courses at the Faculty of Education, Department of Preschool Education in 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 and 2020-2021 academic years. In this study, Supervising Teacher Competency Scale-STCS developed by Kiraz (2003) is used as a data collection tool. According to the result of the study, mentoring skills of practice teachers in terms of planning instruction is at a moderate level; however, mentoring skills of practice and preparation for practice teachers in terms of professional guidance are unsatisfactory. Besides, it has been observed that the most important variable affecting the proficiency of teachers regarding the dimensions of teaching planning, professional guidance and preparation for practice in the five years is the year of seniority.

Keywords: practice teacher, mentorship, teacher training

¹ Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü zyazici@akdeniz.edu.tr ORCID: [0000-0003-3640-5846](https://orcid.org/0000-0003-3640-5846)

² Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, aaslan@akdeniz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7903-2886

³ Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, begumhanyuksel@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0869-9157

Giriş

Öğretmen eğitimi üzerine yapılan çalışmalarda nitelikli eğitim için nitelikli öğretmenlere gereksinim olduğu, öğretmen nitelikleri arttıkça eğitimde de niteliğin artacağı ifade edilmektedir (Güzel, Berber & Oral, 2010; Gözütok, 1995; Karacaoğlu, 2008; Seferoğlu, 2004; Şişman, 2009). Öğretmen niteliklerinin neler olması gerektiği, nitelikli öğretmenlerin nasıl yetiştirilebileceği gibi konular ülkemizde olduğu gibi dünya genelinde de uzun yıllar araştırma ve tartışma konusu olmuştur. Bilimsel temelde öğretmen eğitimi programları nitelikli öğretmen yetiştirmeye odaklıdır. Nitelikli öğretmen yetiştirme oldukça geniş kapsamlı olmasına rağmen “Nitelikli öğretmen özellikleri nelerdir?” sorusuna son kırk yıldır cevap arayan araştırmalarda *nitelikli öğretmenlerin* konu yeterlikleri, kişilik özellikleri, öğrenmeyi öğretme becerileri, sınıf yönetimi becerileri, öğretimi planlama, öğrenciyi tanıma, gelişimi izleme ve değerlendirme becerileri, materyal geliştirme ve teknolojiyi kullanma, iletişim ve rehberlik becerileri gibi yeterliklere sahip olması gerektiği ifade edilmektedir (Kavcar, 1980; Özyürek, 2008; Seferoğlu, 2004; Şeker, Deniz & Görgeç, 2005; Taşkaya, 2012). Son yıllarda ise özellikle meslekte aktif olarak çalışan öğretmenlerin “alan yetkinliği, pedagojik yetkinlik, öğretme ve öğrenme yetkinliği, müfredat yetkinliği, öğretim deneyimi yetkinliği, liderlik becerileri (Nessipbayeva, 2012; Passos, 2009), iletişim, mesleki verimlilik ve iş disiplini gibi yetkinliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Pehlivan & Önder, 2020).

Günümüzde öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin kazandırılması teorik ve uygulama olmak üzere iki farklı boyutta gerçekleştirilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018; Güzel, Berber & Oral, 2010; Krzywacki, 2009; Sutherland, Scanlon & Sperring 2005). Teorik boyut; genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisine ilişkin yeterlikler (Sılay & Gök, 2004), pratik/uygulama boyutunda ise okul ortamında gözlem yapma, öğretim etkinliğini planlama-değerlendirme ve öğretimi gerçekleştirme gibi mesleki becerilere ilişkin yeterlilikler (Paker, 2008) kazandırılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmezi olan mesleki uygulama (Poulou, 2007), teorik olarak edinilen bilgilerinin sınıf ortamına aktarımı açısından stratejik bir değere sahiptir (Korthagen, 2011). Hizmet öncesi gerçekleştirilen mesleki uygulamalar, aday öğretmenin teorik bilgileri gerçek sınıf ortamına aktarımında ilk deneyimi olacağı için (Aslanargun, Kılıç & Acar, 2012; Zengin & Çoban, 2020) deneyimli öğretmenlerin rehberliği önem taşımaktadır (Brewster & Railsback, 2001). Öğretmenliğe aşamalı bir şekilde hazırlanan öğretmen adaylarına eğitim programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması, mesleğe ilişkin ilk deneyimlerin kazanıldığı derslerdir (Aslan, Dinçer & Akçamete, 2020). Bu ders bağlamında kişisel gelişim, okul

sisteminin işleyişi, eğitim öğretimi planlama ve yürütme, mesleki etik gibi mesleki becerilerin geliştirilmesinde aday öğretmenlere deneyimli öğretmenler rehberlik yapmaktadır. Uygulama sürecinde aday öğretmen ile rehberlik yapan öğretmen arasındaki mesleki yardımlaşma, eğitimde mentorluk uygulamaları olarak adlandırılmaktadır (Tunçay, 2014). Başka bir ifadeyle mentorluk; deneyimli öğretmenin, deneyimsiz olan adayın meslekî gelişiminde sorumluluk alması ve onun mesleğe uyum sürecinde mesleki becerilerini olgunlaştırmada destek vermesidir (Kiraz, 2005; Yıldırım & Yılmaz, 2013). Mentorluk sürecinde deneyimli öğretmen, öğretmen adayı için “mentor ya da rehber” işlevi görmektedir. Aday öğretmenler teorik bilgilerini uygulamaya aktarma konusunda sıkıntı yaşayabilmekte, özellikle sınıf yönetimi konusunda yetersizlik duygusuna kapılabilmekte, kaygı ve stres yaşayabilmektedir. Bu kaygı ve stres adayın mesleki kimlik oluşturma motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Bu anlamda mentor öğretmenin rol ve sorumlulukları, adayın mesleki becerileri başarılı bir şekilde kazanması ve mesleğe uyumunda vereceği destek çok önemlidir. Mentor öğretmen öğretimi planlama, öğretim sürecinde sınıf ve zaman yönetimi, öğretme yöntemlerinin kullanımı, eğitim materyalleri ve kaynakları kullanımı, zaman yönetimi gibi (Yirci & Kocabaş, 2012) mesleki yetkinliklerde adayın rol modelidir. Bu açıdan bakıldığında mentor öğretmenin öğretmen adayının stresini azaltma ve problemlerle baş etmesine destek verebilmesi için (Yıldırım & Yılmaz (2013), öncelikle kendisinin alan bilgisi, mesleki beceri, kişisel gelişim ve liderlik becerileri, iletişim becerileri, mesleki sorumluluk ve iş disiplini gibi yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Pehlivan & Önder, 2020). Buna ilaveten gerçek eğitim-öğretim ortamındaki kurum kültürü, iş disiplini, öğrenci, veli, okul idaresi ya da meslektaşlarla iletişim, mesleki etik (Yazıcı & Tekerci, 2017) gibi durumlar da öğretmen adayının mesleki motivasyonunu etkileyen değişkenlerdir. Öğretmen adayları öğrenme ortamlarının düzenlemesi ve sınıf yönetimi konusunda geri bildirimlere ihtiyaç duymaktadır (Yetkiner, 2017). Mentor öğretmenlerin mesleki, kişisel ve entelektüel gelişimleri destekleyici geri bildirimleri, aday öğretmenin kendinde olması gereken mesleki becerilerini fark etmesine, gözlemlediği öğretmen davranışlarını içselleştirerek eksik olan yönlerini güçlendirmesine yardımcı olmaktadır. Araştırmalarda rol ve sorumluluklarının farkında olan mentorler eşliğinde uygulamalara katılan aday öğretmenlerde mesleki etik ve değer algılarının pozitif yönde değiştiği (Şişman & Acat, 2003), kişisel gelişim farkındalığının arttığı ve mesleki becerilerinin olumlu yönde etkilendiği (Beck & Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Çiçek & İnce, 2005) belirtilmektedir. Rol ve sorumluluklarının farkında olmayan mentorler ile gerçekleştirilen uygulamalarda ise öğretmen adayların da mesleğe yönelik

tutumun olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Göktaş ve Şad, 2014) ve (Cansaran, İdil & Kalkan, 2006; Kiraz & Yıldırım, 2007).

Günümüzde anaokullarında uygulanmakta olan eğitim programı 2013 yılında değişmiştir. Bu değişiklik paralelinde öğretmenlik uygulaması içeriğinde de yeni düzenlemelere gidilmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı 2015 yılında mentorluk uygulamaları başlatmış (MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015) ve hizmet içi eğitimlerle mentorluk eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Hizmet içi eğitimlerle mentorluk yapacak olan öğretmenlere, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde, eğitim ortamı ve yönetim süreçlerinin işleyişinde nasıl rehberlik yapacakları, ayrıca aday öğretmenlerin mesleki, kişisel ve entelektüel gelişimlerinin nasıl desteklenmesi gerektiği konularında eğitimler verilmiştir. Bu çalışma yalnızca lisans eğitimi sürecindeki öğretmenlik uygulamalarında yapılan mentorluk hizmetlerini kapsamaktadır. Bu nedenle mentor öğretmenlerinin mesleki rehberlik yeterlilikleri, mentorluk hizmetinden yararlanmış olan öğretmen adaylarının bakış açısından değerlendirmeye alınarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin genel uygulama, öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık yeterliliği ne düzeydedir?
2. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin genel uygulama rehberliğini etkileyen değişkenler nelerdir?
3. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin öğretimi planlama boyutundaki rehberliğini etkileyen değişkenler nelerdir?
4. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin mesleki rehberlik boyutunu etkileyen değişkenler nelerdir?
5. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin uygulamaya hazırlık boyutundaki rehberliğini etkileyen değişkenler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Okul öncesi bağlamında öğretmenlik uygulamasında mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik konusundaki yeterlilikleri ve yeterliliklerde etkili olan değişkenleri incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu bir devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Ölçüt örneklemede amaç, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada önceden hazırlanmış bir dizi ölçüt kullanılabilmesi gibi ölçütler araştırmacı tarafından da geliştirilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu çalışma da katılım ölçütü olarak aday öğretmenlerde mezuniyet aşamasında olmak ve Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerinden en az ikisini başarıyla tamamlamış olmak koşulları esas alınmıştır. Bu ölçütleri sağlayan toplam 296 öğretmen adayı çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğretmen adaylarının %84,5'i (n=250) kadın, %15,5'i (n=46) erkektir. Öğretmen adaylarının %64,9'u sınıfta bir ya da iki aday olarak, %35,1'i üç adayla birlikte, aynı sınıfta uygulama yapmaktadır. Mentorluk yapan uygulama öğretmenlerinin tamamı kadındır. Mentor öğretmenlerin %34,1'i (n=101) 10 yılın altında mesleki kıdeme, %34,1'i (n=101) 10-15 yıl arası mesleki kıdeme, %31,8'i (n=94) 16-25 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri beş yıllık bir süreçte düzenli toplanmıştır. 2016-2017, 2017-2018, 2018-2019 eğitim öğretim bahar yarı yılında elde edilen veriler için öncelikle fakülte kurulundan yasal izinler alınmıştır. Yasal izin alındıktan sonra araştırmacılar tarafından Okul Öncesi Eğitimi Programı Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini tamamlayan tüm öğretmen adaylarıyla her eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda toplantı yapılmıştır. Toplantılarda araştırmanın amacı ve ölçüm aracı tüm adaylara açıklanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılımı onaylayan adaylara toplantı sonrası ölçekler dağıtılmış, ölçekleri eksiksiz dolduran adayların (2016-2017 yılı için n=86; 2017-2018 yılı için n=73 ve 2018-2019 için n=75) verileri çalışmaya dahil edilmiştir. 2019-2020 pandemiden kaynaklı nedenlerden dolayı ilgili öğretim yılına ait veriler toplanamamıştır. 2020 (n=63) yılına ait verilerin toplanabilmesi için 2020-2021 eğitim öğretim güz dönemi sonunda Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması I derslerini başarıyla tamamlayan adaylara "Google Form aracılığıyla ulaşılmıştır. 2020 verilerinin toplanmasında öncelikle Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.02.2021 tarih ve 42 sayılı izin alınmış, daha sonra veri toplama aracı "Google Form" aktarılmış, facebook, whatsapp ve instagram gibi sosyal medya üzerinden belirtilen Eğitim Fakültesi'nin okul öncesi eğitimi alanında son sınıf

öğrencilerine ulaştırılmıştır. Google link üzerinden katılmayı onaylan adaylardan gelen veriler (n=63) 2020 yılı verileri olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kiraz (2003) tarafından geliştirilen Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte öğretmenlerin öğretimi planlama rehberliğini değerlendiren 11, mesleki rehberliğini değerlendiren 7 ve uygulamaya hazırlık rehberliğini değerlendiren 7 olmak üzere toplam 25 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddeler “oldukça yeterli, yeterli, orta düzey yeterli, az yeterli ve yeterli değil” biçiminde olumludan olumsuzu doğru beşli derecede değerlendirilmektedir. Ölçeğin *Öğretimi Plânlama (ÖP)* boyutu öğretmenin, öğretmenlik uygulaması amaçları doğrultusunda ders plâni hazırlama, öğretim modelleri ve sınıf içi fiziki koşulları düzenleme, uygulama için gerekli materyal, araç gereçleri belirleme gibi mesleki rehberlik becerilerini değerlendirmektedir. *Meslekî Rehberlik (MR)* boyutu uygulama sürecinde öğretmenin adaylarının uyguladıkları etkinliklere yönelik dönüt, meslekî iletişim, yapıcı yaklaşım ve empati gibi mesleki rehberlik becerilerini değerlendirmektedir. Uygulamaya Hazırlık (UH) boyutu ise uygulama öğretmenin adayına uygulama öncesinde verimli bir rehberlik ve yardım yapabilme gibi mesleki rehberlik becerilerini değerlendirmektedir. Kiraz (2003)’e göre Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeğinin, güvenilirlik katsayıları *öğretimin planlanması* alt boyutu için 0.95; *mesleki rehberlik* alt boyutu için 0.91 ve *uygulama hazırlık* alt boyutu için 0.86’ dır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha değeri ise 0.96’ dır.

Veri Analizi

Katılımcılara ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği’nden elde edilen toplam puan dağılımlarının normalliği incelenmiştir. Öğretim yıllarına göre mesleki rehberlik yeterliğinin incelenmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA için öncelikle toplam puanlar içinde ortalama, mod ve medyanın birbirine yakın değerler aldığı, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde olduğu belirlenmiştir. ANOVA sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların görülmesi durumunda gruplar arasındaki farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için post-hoc testlerinden Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi uygulanmıştır.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterliğini etkileyen değişkenler veri madenciliği modellerinden sınıflama modeliyle analiz edilmiştir. Sınıflama modeli, önemli veri sınıflarını

ortaya koyarak veri eğilimlerini tahmin eden analiz yöntemidir (Çalış, Kayapınar & Çetinyokuş, 2014). Veriler analiz edilirken sınıflama tekniklerinden karar ağacı, karar ağaçlarında kullanılan algoritmalarından CHAID algoritması (Otomatik Ki-Kare Etkileşim Belirleme Analizi) kullanılmıştır. CHAID algoritması değişkenleri parçalara ayırarak bir ağaç oluşturma analizi yöntemidir (Koyuncugil & Özgülbaş, 2008). CHAID optimal bölünmelerin teşhisi için ki-kare istatistiğini kullanan bir yöntemdir. Güçlü bir öteleme algoritması ile bütün olan evren, kararlı alt düğümlere (node) bölünebildiğinden, elde edilecek bir regresyon denklemi normallik, doğrusallık, homojenlik gibi klasik varsayımlardan bağımsız tutularak verilerin dağılımında normallik ve homojenlik sağlanabilmektedir. Analizde bağımlı değişken değerlerine göre istatistiksel olarak homojenlik gösteren değerler birleştirilmekte, heterojen verilerde ise karar ağaçlarına dayalı olarak geliştirilen dallanma kriteri olarak tüm bağımsız değişkenler için bir değerlendirme yapılmaktadır (Çalış, vd., 2014). CHAIC algoritmasının en büyük avantajlarından biri görsel olarak analizlerle ilgili bir ağaç yapısı sunmasıdır (Baran & Ata, 2014). Çalışmada CHAID analiz yöntemin tercih edilmesinin ana nedeni aynı anda analize giren tüm bağımsız değişkenlerin hangi seviyede bağımlı değişkenle ilişkisi olduğunu, bağımsız değişken seviyelerinde nasıl bir sınıflama olduğunu ortaya koyabilmesidir. Bu çalışmada cinsiyet, öğretim yılı, mentor öğretmenin rehberlik yaptığı öğrenci sayısı, mentor öğretmenin kıdem süresi gibi değişkenler bağımsız değişkendir. Bağımlı değişkenler mentor öğretmenlerin uygulama yeterlik düzeyleridir. Öğretmenlerin değerlendirme ölçeğinden elde edilen toplam puanları öncelikle yetersiz, orta düzeyde yeterli ve oldukça yeterli şeklinde sınıflandırılmıştır. Daha sonra ölçek genelinden elde edilen veriler genel uygulama yeterliliği, öğretimi planlama yeterliliği, mesleki rehberlik yeterliliği ve uygulamaya hazırlık yeterlilik puanları öğretim yılı, cinsiyet, kıdem yılı, uygulama öğrencisi sayısı değişkenleriyle birlikte ayrı ayrı CHAID analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada oluşan değişkenler, veri tipleri ve aldıkları değerler Tablo 1’de gösterildiği gibidir.

Tablo 1

Analizde Kullanılan Değişkenler, Veri Tipleri ve Aldıkları Değerler

Değişken türü	Değişken etiketleri	Veri tipi	Aldığı değer
Bağımlı değişken	Genel yeterlilik düzeyi	Sürekli değişken	1= yetersiz (25-50 puan; n= 147), 2= orta düzeyde yeterli (51-76 puan; n=125), 3= yeterli (77-125 puan; n=24)
	Öğretim programı yeterliliği	Sürekli değişken	1= yetersiz (11-32 puan; n= 51), 2= orta düzeyde yeterli (33-44 puan; n=12), 3= yeterli (45-55 puan; n=93)
	Mesleki yeterlilik	Sürekli değişken	1= yetersiz (7-20 puan; n=144), 2= orta düzeyde yeterli (21-28 puan; n=113), 3= yeterli (29-35 puan; n=39)
	Uygulamaya hazırlık yeterliliği	Sürekli değişken	1= yetersiz (7-20 puan; n=131), 2= orta düzeyde yeterli (21-28 puan; n=123), 3= yeterli (29-35 puan; n=42)
Bağımsız değişkenler	Cinsiyet	Kategorik	1 = kadın (n=250), 2 = erkek (n=46)
	Öğretim yılı	Kategorik	1 = 2016-2017 (n=86, 2 = 2017-2018 (n=73), 3 = 2018-2019 (n=75), 4=2019-2020 (n=63)
	Uygulama öğrenci sayısı,	Kategorik	1 = Bir-iki öğrenci (n=192), 2 = Üçten fazla öğrenci (n=104)
	Mentor öğretmenin kıdemi	Kategorik	1= 10 yıl altı (n=101), 2= 10-15 yıl (n=101), 3= 16-25 yıl (n=94)

Verilerin analizinde bağımlı değişken olarak öğretim programı, mesleki rehberlik ve uygulama rehberliği yeterlilik sürekli değişken olarak alınmıştır. Bağımsız değişkenler ise kategorik olarak analize dahil edilmiştir. Bu araştırmanın bağımlı değişkeni karar ağacının derinliği 3, düğümde en az 20 katılımcı, terminal düğümde ise en az 10 katılımcı ağacın durdurma kriteri olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişken değerleri sürekli olduğundan bağımlı değişken üzerinde etkili olan değişkenleri ve bu değişkenlerin hangi seviyesinde etkinin daha yüksek olduğunu belirlemek için ise algoritma χ^2 testi kullanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi öğretmenliği bağlamında öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan öğretmenlerin genel uygulama, öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık yeterliliklerin sorgulandığı çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. *Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin genel uygulama, öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık yeterlilik düzeyine ilişkin bulgular;*

Tablo 2

Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeğinden Elde Edilen Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçeğin Boyutları (n=296)	Ölçekten Min ve Max Puan	Alınan Puan Ort. X±SS	Alınan Puan frekans dağılımı (n=296)
Toplam Puan	25-125	73,90±19,49	Yetersiz (n=147) %49,7 Orta Düzeyde (n=125) %42,2 Oldukça Yeterli (n=24) %8,1
Öğretimi Planlama/ÖP	11-55	31,05±8,70	Yetersiz (n=51) %17,2 Orta Düzeyde (n=152) %51,4 Oldukça Yeterli (n=93) %31,4
Mesleki Rehberlik/MR	7-35	21,07±6,73	Yetersiz (n=144) %48,6 Orta Düzeyde (n=113) %38,2 Oldukça Yeterli (n=39) %13,2
Uygulamaya Hazırlık/UH	7-35	21,76±6,45	Yetersiz (n=131) %44,3 Orta Düzeyde (n=123) %41,6 Oldukça Yeterli (n=42) %14,2

Çalışmaya dahil edilen okul öncesi öğretmen adaylarının yarısı (%49,7) kendilerine mentorluk yapan öğretmenlerin genel rehberlikte *yetersiz*, çok az bir bölümü ise (%8,1) oldukça yeterli olduğunu ifade etmişlerdir (Tablo 2). Adayların yaklaşık dörtte biri (%17,2) mentor öğretmenlerinin öğretimi planlama rehberliğinde *yetersiz* olduğunu belirtirken yarısından fazlası (%51,4) yeterli olduğunu ifade etmektedir. Adayların yaklaşık yarısı mentor öğretmenlerinin mesleki rehberlik (%48,6) ve uygulamaya hazırlık rehberliğinde (%44,3) *yetersiz* olduklarını ifade etmişlerdir (Tablo 2).

2. *Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin genel uygulama öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık rehberliğinde yeterliliği son beş yıllık süreçteki değişimine ilişkin bulgular*

Tablo 3

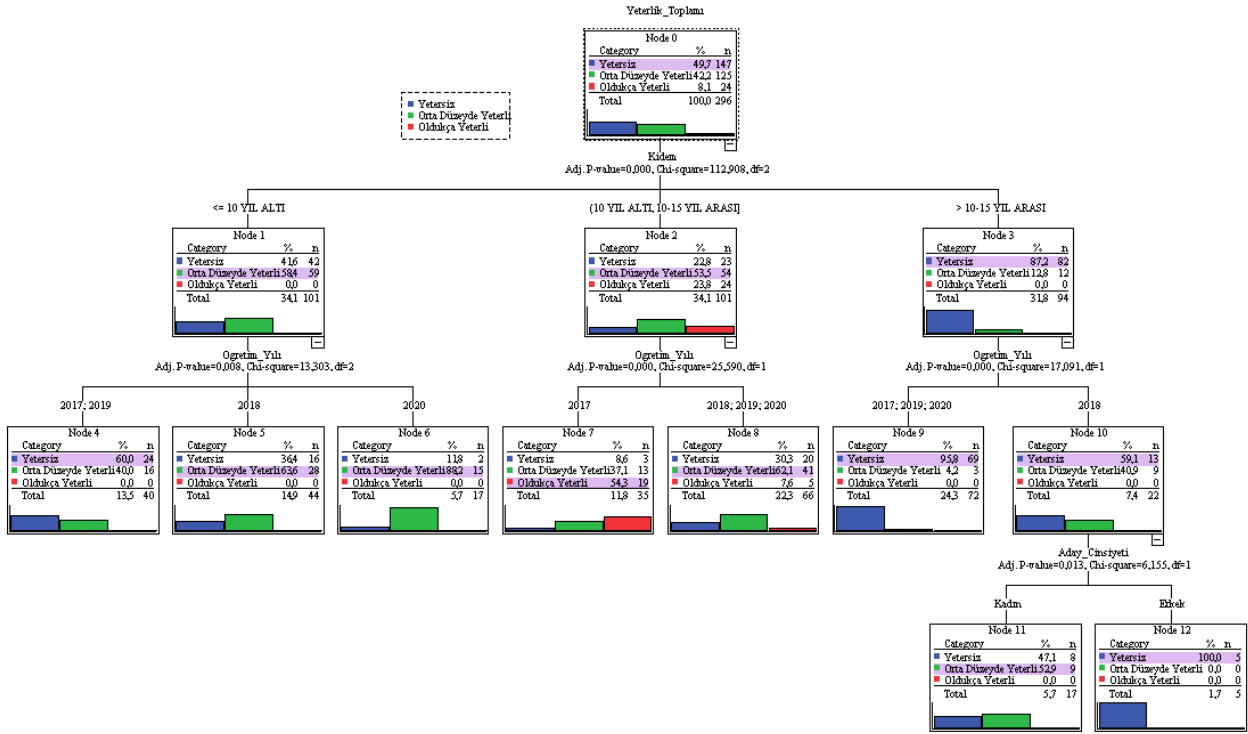
Mentor Öğretmenlerinin Yıllara Göre Mesleki Rehberlik Yeterliklerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Ölçek	2017 (n=86)		2018 (n=73)		2019 (n=75)		2020 (n=63)		İstatistik	
	X	S	X	SS	X	S	X	S	F	P
Öğretimi Planlama/ÖP	31,50	10,97	32,75	5,83	33,75	7,00	26,70	7,90	9,962	,000
Mesleki Rehberlik/MR	20,34	8,06	25,15	4,64	21,77	4,55	17,31	6,05	19,989	,000
Uygulamaya Hazırlık/UH	24,62	7,89	19,45	5,16	22,88	3,65	19,80	6,15	13,146	,000
Genel Yeterlilik Toplam/GY	76,47	25,59	77,35	11,66	78,29	12,97	63,93	18,85	9,623	,000

Mentor öğretmenlerde yıllar geçtikçe genel mesleki rehberlik yeterliliğinde olumlu yönde bir değişim olduğu (GY, $f_{(296)}=9,623$; ÖP $f_{(296)}=9,962$; MR $f_{(296)}=19,989$; UH= $f_{(296)}=13,146$), ancak 2020 yılında bu değişimin olumsuz yönde olduğu görülmektedir (Tablo 3). Ayrıca, mentor

öğretmenlerin 2018’de uygulamaya hazırlık boyutu, 2020’de ise genel mesleki rehberlik yeterlilik puan ortalamasının diğer tüm yıllara oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

3. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin genel uygulama rehberliğini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular



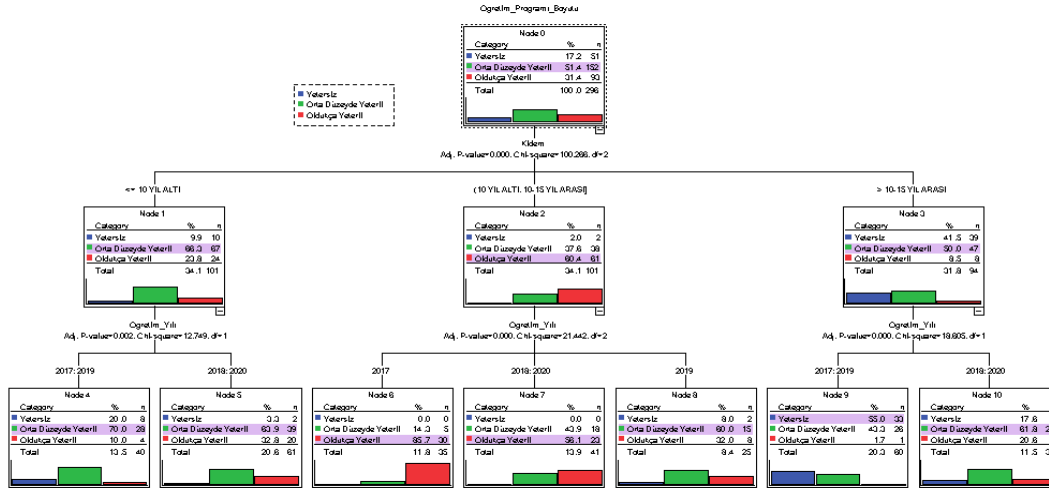
Şekil 1. Okul öncesi öğretmenlerinin genel mesleki rehberlik yeterliklerine ilişkin karar ağacı yapısı

Mentor öğretmenlerin uygulama yeterliliği, öğretim yılı, cinsiyet, kıdem yılı, uygulama öğrencisi sayısı değişkenlerinin analize katıldığı karar ağacı yapısında öğretmenlerin rehberlik yeterliliğini açıklayan üç düzeyli 13 düğümden oluşan bir karar ağacı yapısı oluşmuştur. Karar ağacının ilk şemasında da anlaşılacağı gibi mentor öğretmenlerin yarısı genel uygulama yeterliliğine sahipken yarısının da yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır (Şekil 1). Birinci düzeyde mentor öğretmenlerin uygulama yeterliliğinin mesleki kıdem ile ilişkili olduğu ($\chi^2=112,908$; $p=0,000$) görülmüştür. Bu bulgu mentor öğretmenlerin uygulama yeterliliği (bağımlı değişken) üzerinde diğer bağımsız değişkenlere göre en etkili değişkenin kıdem süresi değişken olduğunu göstermektedir. On yılın altında kıdeme sahip mentor öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%58,4) orta düzeyde genel uygulama yeterliliğinin sahip olduğu görülürken, yarıya yakınının (%41,6) genel uygulamada yetersiz olduğu

saptanmıştır. On-on beş yıl arası kıdeme sahip olan mentor öğretmenlerin dörtte üçünün orta ya da ileri düzeyde (orta %53,5; oldukça yeterli %23,8) genel uygulama yeterliliğine sahip olduğu belirlenmiştir. 16-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise neredeyse tamamının (%87,2) genel uygulama rehberliği becerilerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Genel uygulama yeterliliği karar ağacındaki kıdem kümelerinin her üç seviyesinde, en etkili değişkenin öğretim yılı değişkeni olduğu görülmektedir. 2017-2019'da on yılın altı kıdemi olan mentor öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%60,0) genel uygulamada yetersiz olduğu belirlenmiştir. 2018'de yarıdan fazlasının (%63,6), 2019'da ise neredeyse tamamının (%88,2) orta düzeyde genel uygulama yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. On-on beş yıl arası kıdeme sahip mentor öğretmenlerin öğretim yılı kümelerine göre mentor öğretmenlerin genel uygulama yeterlilikleri incelendiğinde, 2017'de 10-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin neredeyse dörtte üçünün (%37,1 orta; %54,3 oldukça yeterli), 2018, 2019 ve 2020'de yine dörtte üçünün (%62,1 orta; %7,8 oldukça yeterli) uygulama rehberliğinde orta ve üstü düzeyde yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. On altı-yirmi beş yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin öğretim yılı kümelerine göre genel uygulama yeterlilikleri incelendiğinde 2017, 2020 ve 2019'da neredeyse tamamı (%95,8), 2018'de ise yarıdan fazlasının (%59,1) yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu bulguya ek olarak 2018 yılındaki erkek adayların tamamına göre kadın adayların ise yarısına göre 16-25 yıl arası kıdeme sahip mentor öğretmenlerin genel uygulamada yetersiz olduğu belirlenmiştir (Şekil 1 düğüm 13).

4. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin öğretimi planlama rehberliğini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular

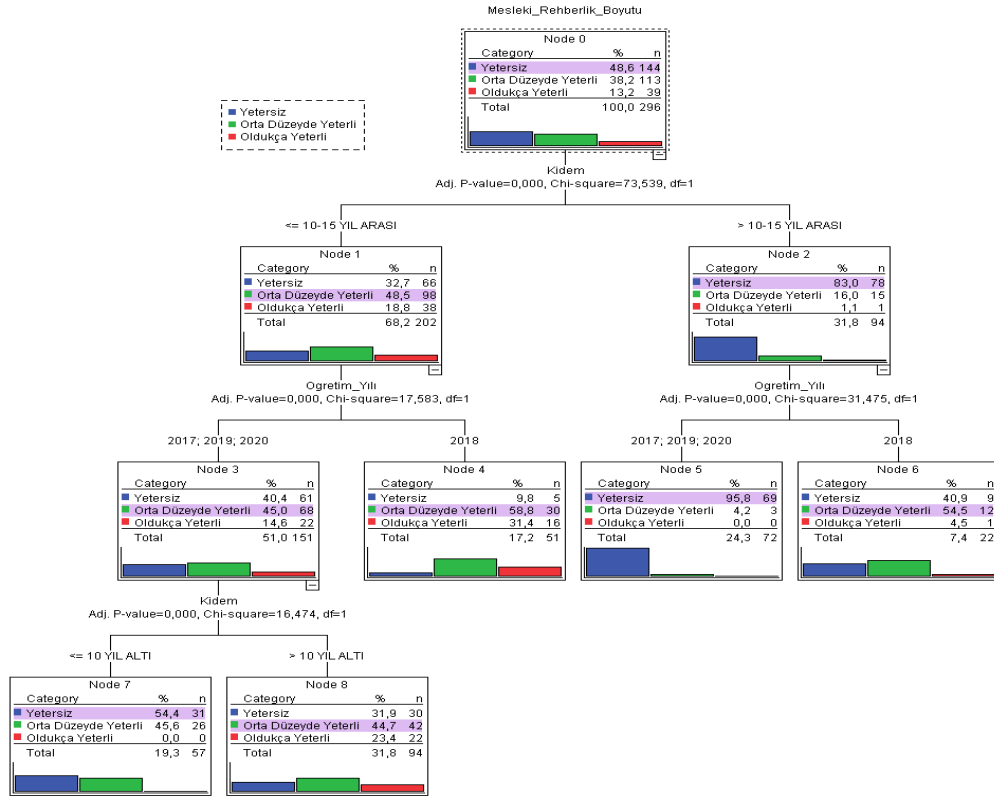


Şekil 2. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin karar ağacı yapısı

Öğretmen adaylarına göre mentor öğretmenlerin uygulama yeterliliği, öğretim yılı, cinsiyet, kıdem yılı, uygulama öğrencisi sayısı değişkenlerinin analize katıldığı karar ağacı yapısında mentor öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliliğini açıklayan üç düzeyli 11 düğümden oluşan bir karar ağacı yapısı oluşmuştur. Karar ağacının ilk şemasından anlaşılacağı üzere mentor öğretmenlerin yarısı orta düzeyde (%51,4), dörtte biri oldukça yeterli düzeyde (%31,4) öğretimi planlama yeterliliğine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. İlk düzeyde mentor öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliliğinin mesleki kıdem ile ilişkili olduğu ($\chi^2=100,266$; $p=0,000$) görülmektedir. Bu bulgu mentor öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliliği (bağımlı değişken) üzerinde diğer bağımsız değişkenlere göre en etkili değişkenin *kıdem süresi* değişkeni olduğunu göstermektedir (Şekil 2). On yılın altında kıdeme sahip mentor öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%66,3) öğretimi planlama yeterliliğinin orta düzeyde, dörtte birinin (%23,8) ise oldukça yeterli olduğu görülmektedir. On-on beş yıl arası kıdeme sahip olan mentor öğretmenlerin çoğunluğunun orta ya da ileri düzeyde (orta %37,6; oldukça yeterli %60,4) öğretim programı yeterliliğine sahip olduğu; on altı- yirmi beş yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yarıdan fazlasının ise orta ve ileri düzeyde öğretimi planlama yeterliliğine sahip olduğu, %41,5'nin ise öğretimi planlama da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretim programı yeterlilik karar ağacındaki kıdem kümelerinin her üç seviyesinde en etkili değişkenin öğretim yılı değişkeni olduğu görülmektedir. 2017 ve 2019'da 10 yıl altında kıdeme sahip olan mentor öğretmenlerin %70,0'i, 2018 ve 2020'de ise %63,9'unun orta düzeyde öğretimi planlama yeterliliği olduğu görülmektedir. 2017'de 10-15 yıl arası kıdemi olan mentor öğretmenlerin neredeyse tamamı (%14,3 orta; %85,7 oldukça yeterli), 2018 ve 2020'de neredeyse

tamamının (orta %43,9,1; oldukça yeterli %58,1), 2019’da da neredeyse tamamının (orta%60,0; oldukça yeterli %32,0) öğretimi planlama yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. 2017 ve 2019’da 16-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%55,0) öğretimi planlama da yetersiz olduğu, geri kalanın orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir. 2018-2020 yılında ise yarıdan fazlasının (%60,8) orta düzeyde öğretimi planlama yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir (Şekil 2).

5. Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin mesleki rehberliğini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular



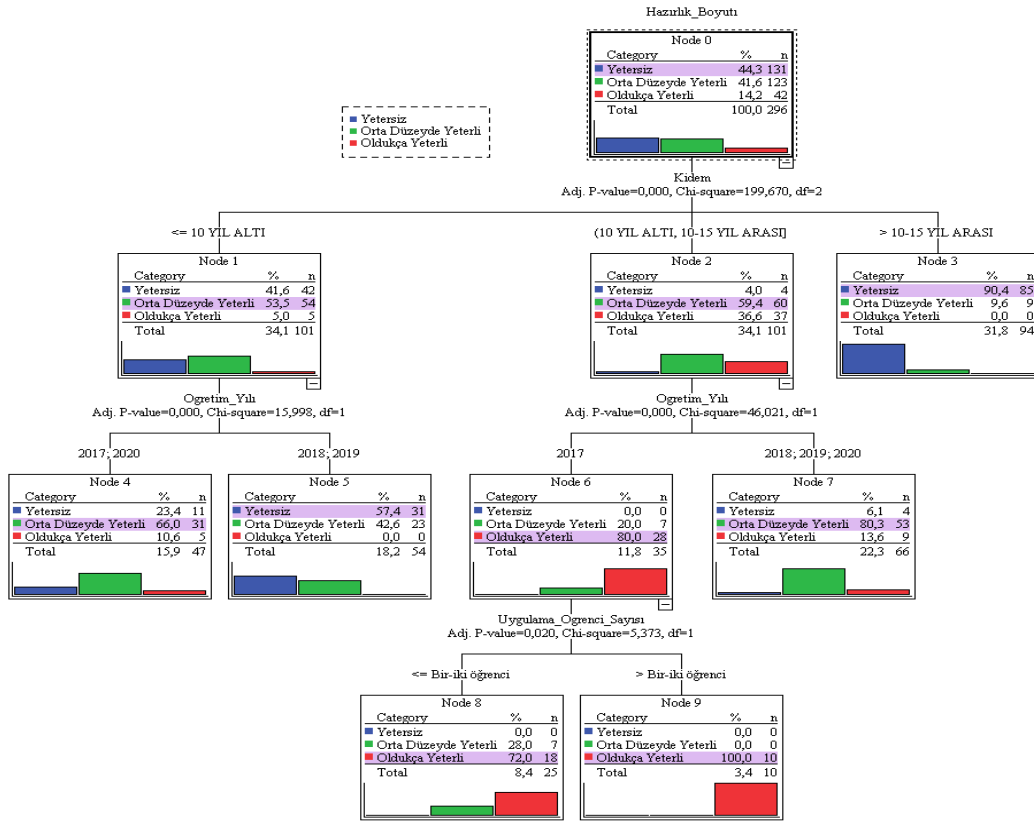
Şekil 3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki rehberlik yeterliklerine ilişkin karar ağacı yapısı

Öğretmen adaylarına göre mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterliliği, öğretim yılı, cinsiyet, kıdem yılı, uygulama öğrencisi sayısı değişkenlerinin analize katıldığı karar ağacı yapısında mesleki rehberlik yeterliliğini açıklayan iki düzeyli 9 düğümden oluşan bir karar ağacı yapısı oluşmuştur. Karar ağacının ilk şemasından anlaşılacağı üzere mentor öğretmenlerin yarısının mesleki rehberlikte yeterliliğinin yetersiz olduğu, yarısının ise yeterli (orta %38,2; oldukça

yeterli %13,2) olduğu ortaya çıkmıştır. İlk düzeyde mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterliliğinin kıdem ile ilişkili olduğu ($\chi^2=73,539$; $p=0,000$) görülmektedir. Bu bulgu mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterliliği (bağımlı değişken) üzerinde en etkili değişkenin kıdem süresi değişkeni olduğunu göstermektedir (Şekil 3).

On-on beş yıl arası kıdeme sahip olan mentor öğretmenlerin yarısının orta düzeyde mesleki rehberlik yeterliliğine sahip olduğu; 16-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin %83'ünün ise mesleki rehberlikte yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Mesleki rehberlik yeterlilik karar ağacındaki kıdem kümelerinin her iki seviyesinde en etkili değişkenin öğretim yılı değişkeni olduğu görülmüştür. 2017, 2019 ve 2020'de 10-15 yıl arası kıdemi olan mentor öğretmenlerin yarıya yakını orta düzeyde mesleki rehberlik yeterliliğine, 2018'de ise yarıdan fazlasının orta düzeyde mesleki rehberlik yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. 2017, 2019 ve 2020'de 16-25 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin %95'inin; 2018'de ise yarıya yakınının (%40,0) mesleki rehberliğinin yetersiz olduğu görülmektedir (Şekil 3).

6. Mentor Öğretmenlik uygulamasında mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerin uygulamaya hazırlık rehberliğini etkileyen değişkenlere ilişkin bulgular



Şekil 4. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaya hazırlık rehberliğini yeterliklerine ilişkin karar ağacı yapısı

Mentor öğretmenlerin uygulamaya hazırlık, öğretim yılı, cinsiyet, kıdem yılı, uygulama öğrencisi sayısı değişkenlerinin birlikte analize katıldığı karar ağacı yapısında mentor öğretmenlerin uygulamaya hazırlık yeterliliğini açıklayan üç düzeyli 10 düğümden oluşan bir karar ağacı yapısı oluşmuştur. Karar ağacının ilk şemasından anlaşılacağı üzere mentor öğretmenlerin yarıya yakını uygulamaya hazırlık yeterliliği boyutunda yetersiz olduğu, yarıya yakının da orta düzeyde yeterli olduğu görülmektedir (Şekil 4). İlk düzeyde mentor öğretmenlerin uygulamaya hazırlık yeterliliğinin kıdem ile ilişkili olduğu ($\chi^2=199,670$; $p=0,000$) görülmektedir. Bu bulgu mentor öğretmenlerin uygulamaya hazırlık yeterliliği (bağımlı değişken) üzerinde en etkili değişkenin kıdem süresi değişkeni olduğunu göstermektedir (Şekil 4). On yılın altında kıdeme sahip mentor öğretmenlerin yarısının (%53,5), 10-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yarıdan fazlasının uygulamaya hazırlık yeterliliğinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. 10 yıl altı kıdeme sahip öğretmenlerin yarıya yakınının (%41,6), 16-25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ise neredeyse tamamının (%90,4) uygulamaya hazırlık rehberliğinde yetersiz olduğu görülmektedir.

Uygulamaya hazırlık yeterlilik karar ağacındaki kıdem kümelerinin iki seviyesinde en etkili değişkenin öğretim yılı değişkeni olduğu görülmektedir. 2017 ve 2020’de 10 yılın altında kıdeme sahip olan mentor öğretmenlerin %66,0’sının, 2018 ve 2019’da ise %42,6’sının orta düzeyde uygulamaya hazırlık yeterliliğine sahip olduğu görülmektedir. 2018 ve 2019’da 10 yıl altın kıdeme sahip olan mentor öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%57,4) uygulamaya hazırlıkta yetersiz olduğu görülmüştür. 2017’de 10-15 yıl arası kıdeme sahip mentor öğretmenlerin %80,0’nin uygulamaya hazırlık rehberliğin doldukça yeterli olduğu, bu yeterliliklerinde etkili olan değişkenin ise sınıftaki aday öğretmen sayısı olduğu görülmektedir. 2018, 2019- 2020’de 10-15 yıl arası kıdeme sahip mentor öğretmenin %80,1’nin orta düzeyde yeterliliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmada, öğretmen yetiştirme kapsamında 2017-2021 yılları arasında okul öncesi öğretmen adaylarına mentorluk yapan öğretmenlerin, genel mesleki rehberlik yeterlilikleri sorgulanmıştır. Araştırmada ulaşılan ana sonuç, son beş yıllık süreçte aday öğretmenlere uygulamalarda mentorluk yapan okul öncesi öğretmenlerinin, öğretimi planlamada orta düzeyde rehberlik yeterliliğine sahip oldukları, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlıktaki ise rehberlik yeterliliğine sahip olmadıkları yönündedir. Bu sonuçlar, okul öncesi bağlamında mentorluk yapan öğretmenlerin adaylara öğrenme sürecini planlama, etkinliklere uygun ortamı düzenleme, etkinliklere uygun eğitim materyali seçme gibi *öğretimi planlama* becerilerine ilişkin rehberliğinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Yine bu sonuçlar mentorluk yapan öğretmenlerin, eğitim-öğretim hedefinin belirlenmesi, eğitim içeriklerinin oluşturulması, eğitim etkinliğine ilişkin kaynakların kullanılması, etkinliğe uygun materyallerin belirlenmesi gibi uygulamaya *hazırlık*; sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere yönelik yerinde ve zamanında yapıcı geribildirim verilmesi, adayla birlikte eğitim etkinlik süreçlerinin değerlendirilmesi gibi noktalarda adaylara rehberlikte yetersizlikleri olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Yapılan birçok araştırmada, mentor rehberliğinin öğretmen adayının okul ortamını, eğitim vereceği kitlenin özelliklerini tanıması ve teorik bilgi-becerileri uygulamaya aktarmasında kritik değere sahip olduğu vurgulanmaktadır (Akgül, Ezmeci & Akman, 2020; Akyıldız, Altun & Kasım, 2020, Bay, Şeker & Alisinanoğlu, 2020, Parker,2008). Ancak bu çalışmada olduğu gibi Ünver ve Eroğlu’nun (2003) çalışmalarında da mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterliğinin beklenen düzeyde olmadığı sonucuna varmışlardır. Eraslan’ın (2009) çalışmasında mentor öğretmenlerin

görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmedikleri belirlenmiştir. Aslan ve Sağlam (2018) çalışmalarında okul uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde olumlu etkisi olmasına rağmen aday öğretmenlerin mentor tarafından uygulama öncesinde yeterince bilgilendirilmedikleri için eğitim uygulamalarında sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çalışma sonuçlarında da anlaşılacağı üzere öğretmen adayları uygulama hazırlığı, öğretim planlarının içeriği, uygulama sürecinde zaman ve sınıf yönetimi gibi konularda mentorler tarafından nitelikli bir rehberliğe gereksinim duymaktadır. Mentor öğretmen, aday öğretmenleri mesleğe yönlendirmede rol model olduğu kadar, onlara pedagojik olarak güven veren, eğitici ve öğretici rehberlik niteliği ile de önemli bir motivasyon kaynağıdır. Bu bağlamda mentorun adaya empatik eğilimli rehberliği, adayın mesleğine yönelik etkinliklere ilgi duymasını ve icra ettiği etkinliklerden haz ya da doyum almasını sağlayarak mesleğine yönelik içsel motivasyon kaynağını güçlendirmesinde önemli bir etken olmaktadır. Dolayısı ile mentor öğretmen empatik geri bildirimleriyle adayın mesleğe yönelik içsel motivasyon oluşturmaya aracılık eden bir role de sahiptir (Aslan & Doğan, 2020). Bu açıdan bakıldığında mentor öğretmenlerde görülen niteliksiz rehberlik, adayların kendi yeterliliklerine yönelik algılarını ve öğretmenlik mesleğine ilişkin içsel motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Yukarıda belirtilen çalışmalar ve bu çalışmada belirlenen mentorlerin mesleki rehberlik yetersizliklerinin nedeni, öğretmenlerin yetişkin eğitiminde izlenecek yol ve yöntemleri bilmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu düşünceden hareketle mentor öğretmenlere yetişkin eğitici eğitimi verilmesi gerektiği söylenebilir. Mentorluk eğitim programı ya da hizmet içi eğitim programları aracılığıyla mentorlara yetişkin psikolojisi, yetişkin eğitim modelleri, kişisel gelişim eğitimleri verilerek, mentorların mesleğe ilişkin içsel motivasyon kaynakları güçlendirilebilir. Bunun beraberinde, uygulama sürecinin başında mentor ve aday öğretmenlere öz değerlendirmeler yaptırılarak tarafların mesleki bağlamda birbirlerini tanımaları sağlanabilir. Öz değerlendirmeler aday öğretmenin gereksinim ve beklentilerini şekillendirmesine, mentor öğretmenin ise aday öğretmene vereceği rehberlik konusunda hedef noktalarını belirleyerek hangi adaya hangi bağlamda destek vereceğine dair bir içgörü oluşturmaya olanak sağlayabilir. Bu şekilde her iki tarafta da beklenti yönetimi sağlanarak nitelikli öğretmen yetiştirilmesine destek verilmiş olacaktır. Çalışmada ulaşılan ikinci sonuç, yıllar içerisinde mentor öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterlilikleri artarak devam ederken 2020’de bir düşüş yaşandığıdır (Tablo 3). Bu düşüşün temel nedeninin dünya genelinde yaşanan pandemi dolayısı ile uygulama eğitimlerinin online yapılmasından kaynaklı olabileceği, online eğitimlerde aday ve mentor arasında iş birliğinin

sağlanamamış olması veya mentorlerin online eğitime ilişkin bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. 2019-2020 Coronavirüs (Covid-19) pandemisi, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizin de eğitim sistemine yansiyarak okul öncesinden üniversite eğitimine kadar tüm eğitim basamaklarında yüz yüze eğitime ara verilmesine neden olmuştur (Wikipedia, 2020). Yüz yüze eğitime ara verilmesi öğretmenlerden öğrencilere kadar eğitimle ilgili toplumun her kesiminin zorluklar yaşamasına, öğretmen eğitimlerinin aksaması, bireyler arası sosyal etkileşimlerin azalarak sosyal izolasyonların oluşması gündeme gelmiştir (Chang & Satako, 2020). Ayrıca sosyal izolasyon gerekliliği olarak öğrenmelerde uzaktan online eğitim adı verilen yeni bir eğitim sistemi şekillenmeye başlamamıştır (Can, 2020). Eğitim sistemi olarak öğrenen-öğretenin aynı ortamda bulunmasına aşına olunduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda uzun süre okuldan ayrı kalınması öğrenenlerde eğitimden kopuşa (Haşiloğlu, Durak & Arslan, 2020) neden olmuş olabilir. Şekillenen bu yeni eğitim sisteminde mentor öğretmenlerle öğretmen adayları arasında iş birliği sağlanamamış olabilir. Bu da mentor öğretmenlerle aday öğretmenler arasında yeterli düzeyde etkileşim sağlanmasını olumsuz etkilemiş olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç da beş yıllık süreçte mentor öğretmenlerin genel uygulama yeterliliği, öğretimi planlama, mesleki rehberlik ve uygulamaya hazırlık boyutlarına ilişkin yeterliliği etkileyen en önemli değişkenin kıdem yılı olduğudur. Son beş yıllık süreçte 10-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerde uygulama rehberliğinin yeterli olduğu, ancak 10 yıldan az ve 16 yıldan fazla mesleki kıdemi sahip olan öğretmenlerin uygulama rehberliğinde yetersiz kaldığıdır. Bu sonuç, deneyimli öğretmenlerin mentorluk yeterliliğine 10 yılda ulaştığı, 10-15 yıllık dönemde ise mentorluk becerilerini sergilemede pik noktaya ulaştığı, 16 yıl ve sonrasında mesleki tükenmişlik veya eğitim sistemindeki güncel değişimlerden uzaklaşmaktan kaynaklanmış olabilir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerde mesleki kıdem arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeye bağlı tükenmişlik görüldüğü (Cemaloğlu & Şahin, 2007), 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerde tükenmişliğin yüksek olduğu (Yürür, 2011), uzun süre hizmet veren öğretmenlerin fiziksel ve duygusal anlamda yorgunluk birikiminin arttığı bu yüzden de performans düşüklüğü yaşadıkları ifade edilmektedir (Tümkiye, 1996). Bir başka araştırmada mesleki kıdemi 10 yıl altı olan öğretmenlerin, kendilerini uygulama öğretmenliği yapacak mesleki rehberlikte yetersiz gördüklerini ve henüz mentorluk seviyesine ulaşamadıklarını düşündükleri ifade edilmektedir (Çetinkaya & Durmuş, 2017).

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak uygulama derslerinde görevlendirilen mentor öğretmenlerinin sahaya yeni başlayacak adayların mesleki niteliğini artırmada sürekliliği sağlayıcı

mentorluk eğitimleriyle desteklenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu eğitimler aracılığıyla mentor öğretmenlerin eğitim liderliği güçlendirilerek mesleki motivasyonunun uzun süre korunmasına destek verilebilir. Mentor öğretmenin yüksek motivasyon ile rehberlik yapması, aday öğretmenin mesleğini içselleştirmesini ve mesleki liderlik becerilerini geliştirmesini sağlayacaktır. Ayrıca kıdem yılının mentor öğretmenlik yeterliliklerinde en önemli değişken olduğu sonucundan hareketle, öğretmenlik uygulama derslerinde görevlendirilecek mentor öğretmenlerin eğitim liderliği vizyonuna sahip, imkanlar dahilinde 10-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasından seçilmesinin daha etkili bir yol olabileceği düşünülebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, E., Ezmeci, F., & Akman, B. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının, öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının" öğretmenlik uygulaması" sürecinde yaşadıkları zorlukların incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 167-184.
- Akyıldız, S., Altun, T., & Kasım, Ş. (2020). Adaylık eğitimi uygulama sürecinin aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 117-131.
- Aslan, B., Dinçer, Ç., & Akçamete, A. G. (2020). Mentorluk becerileri değerlendirme aracının (MEBDA) geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 168-185.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33(1): 144-162
- Aslan, M., & Doğan, S. (2020). Dışsal motivasyon, içsel motivasyon ve performans etkileşimine kuramsal bir bakış. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 11(26), 291-301.
- Aslanargun, E., Kılıç, A., & Acar, F. E. (2012). Uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına rehberlik etme düzeyi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 1-21
- Baran, B., & Ata, F. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Bilgi Okuryazarlık Öz Yeterlik Algısının Karar Ağacı Analizi ile İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 137-160.
- Bay, D. N., Şeker, P. T., & Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Beck, C. & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Brooks, V. (2006). A "quiet revolution"? The impact of training schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379-393.
- Brewster, C., & J. Railsback. 2001. Supporting beginning teachers: How administrators, teachers, and policy makers can help new teachers succeed. Portland, OR: Northwest Regional Educational Lab. ERIC, ED 455619
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cansaran, A., İdil, Ö., & Kalkan, M. (2006). Fen bilgisi eğitimi anabilim dallarındaki "Okul Deneyimi" uygulamalarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 83-99.

- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chang, G. C., & Yano, S. (2020). How are countries addressing the Covid-19 challenges in education? A snapshot of policy measures. Erişim 15.02.2021 <https://www.gecv.ac.in/uploads/ssip/UNESCO%20snap%20shot%20for%20maintaining%20education.pdf>
- Çapcıoğlu, F., & Kızılabdullah, Y. (2020). Uygulama öğretmeni ve öğrencilerinin Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik görüşleri. *Dini Araştırmalar*, 23(58), 15-78.
- Çalış, A., Kayapınar, S., & Çetinyokuş, T. (2014). Veri madenciliğinde karar ağacı algoritmaları ile bilgisayar ve internet güvenliği üzerine bir uygulama. *Endüstri Mühendisliği*, 25(3), 2-19.
- Çiçek, Ş., & İnce, L. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin görüşleri, H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi, 16 (3), 146-155.
- Çetinkaya, E., & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Eurydice report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının " öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Göktaş, Ö., & 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.
- Gorunescu, F. (2011). Data mining, concepts, models and techniques. Springer, Berlin, Heidelberg.
- Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin demokratik tutumları, Ankara: Ekin Yayıncılık
- Güzel, H., Berber, N. C., & Oral, I. (2010). Eğitim Fakültesi uygulama okulları iş birliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S., & Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Kavcar, C. (1980). Nitelikli öğretmen sorunu. *Eğitim ve Bilim*, 5(28).16-22. Erişim 15.02.2021. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5506>
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). (Erişim 15.02.2021. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/158/145>)
- Kiraz, E., & Yıldırım, S. (2007). Enthusiasm vs. experience in mentoring: A comparison of turkish novice and experienced teachers in fulfilling supervisory roles. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 250-261.
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae*, 5(2), 31-50.

- Krzywacki, H. (2009). Becoming a teacher: emerging teacher identity in mathematics teacher education. Academic Dissertation, Faculty of Behavioural Sciences at the University of Helsinki, Erişim 15.02.2021 <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/20029/becoming.pdf?sequence>
- Koyuncugil, A. S., & Özgülbaş, N. (2008). İMKB’de işlem gören KOBİ’lerin güçlü ve zayıf yönleri: chaid karar ağacı uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 1-21.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, (4), 608- 625.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2423
- Nessipbayeva, O. (2012). The Competencies of the modern Teacher. [Erim 14.02.2021 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>].
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Pehlivan, R., & Önder, E. (2020). Öğretmen mesleki yeterlilik değerlendirme kriterlerinin analitik hiyerarşi prosesi (AHP) ile Analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(3), 831-845.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 132-139.
- Passos, J.F.A. (2009). A comparative analysis of teacher competence and its effect on pupil performance in upper primary schools in mozambique and other sacmeq countries. Ph.D. Thesis. University of Pretoria.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Sılay, İ., & Gök, T. (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya (Erişim 15.02.2020 <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/217.pdf>)
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school–university partnership. *Teaching and teacher education*, 21(1), 79-92.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. & Acat, B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (1), 235-250.
- Şeker, H., Deniz, S., & Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlilikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 42(42), 237-253.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 283-298.
- Tunçay, S. (2014). Eğitimde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Araştırma Projesi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Tümkiye, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.*
- Ünver, G., & Eroğlu, A. G. G. (2003). Uygulama öğretmeninin öğretmen adayına karşı davranışları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2 (3), 15-29.
- Yalın Uçar, M. (2015). Uygulama öğretmenlerinin perspektifinden uygulama öğretmeni yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*: 14(52):54-68.
- Yazıcı, Z. & Tekerci, H. (2017). The pre-service preschool teachers' perception of mentor teacher. *Route Educational and Social Science Journal*. 4(5), **156-166**.
- Yetkiner, A. (2017). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Yürür, Ş. (2011). Öğrenilmiş güçlülük, kıdem ve medeni durumun duygusal tükenmedeki rolü: kaynakların korunması teorisi kapsamında bir analiz. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(1), 107-126.
- Zengin, S., & Çoban, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulamalı eğitimde karşılaştıkları güçlükler. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 45-63.
- Wikipedia. (2020). Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education. Erişim, 15.02.2021 https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_COVID-19_pandemic_on_education ,

Extended Abstract

Introduction

In studies on teacher education, it is stated that qualified teachers are needed for qualified education (Guzel, Berber & Oral, 2010; Gozutok, 1995; Karacaoglu, 2008; Seferoglu, 2004; Sisman, 2009). Issues such as what teacher qualifications should be, and how to train qualified teachers have been the subject of research and discussion throughout the world for many years as in our country. In recent years, it is expected that teachers who work actively in the profession will have competencies such as "field competence, pedagogical competence, teaching and learning competence, curriculum competence, teaching experience competence, leadership skills (Nessipbayeva, 2012; Passos, 2009), communication, professional efficiency and work discipline (Pehlivan & Onder, 2020). The mentor teacher is a role model of the teacher candidate in professional competencies such as teaching planning, classroom and time management in the teaching process, use of teaching methods, use of educational materials and resources, and time management (Yirci & Kocabas,

2012) In this respect, mentors should have competencies such as field knowledge, professional skills, personal development and leadership skills, communication skills, professional responsibility and work discipline. (Pehlivan & Onder, 2020). Therefore in this study, it was questioned whether mentor teachers, who are the role models for future teachers in teaching practice, are competent in professional guidance.

Method

Senior students of the Faculty of Education Preschool Education Undergraduate Program affiliated with a state university were included in the study based on a descriptive survey model. The criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the formation of the study group. In the study, in which a total of 296 teacher candidates participated, the criteria were that the prospective teachers were at the graduation stage and they were successful in at least two of the teaching practices courses.

Collection of Data

Research data were collected over five years. In the research, as a data collection tool, the "Mentor Teacher Competence Scale" developed by Kiraz (2003) was used. Three dimensions evaluate teachers' teaching planning guidance, vocational guidance and practice preparation guidance. The Cronbach's alpha value for the whole scale is 0.96. ANOVA and CHAID algorithm analysis, one of the algorithms used in decision trees, were used in the analysis of the data.

Findings

It was determined that half of the pre-school teacher candidates (49.7%) included in the study stated that the teachers who mentored them were *insufficient* in general guidance, and a very small part (8.1%) stated that mentors were quite sufficient.

It has been determined that the professional competence of mentor teachers has changed positively over the years in all dimensions except preparation for practice, but there is a decrease in vocational guidance competence in 2020.

It was found out that the most effective variable on the practical efficiency of mentor teachers is the variable of seniority. It was determined that more than half of the mentor teachers (58.4%) with seniority less than ten years had medium level general practice competence, and nearly half (41.6%) were insufficient in general practice. Three-quarters of the mentor teachers with ten to fifteen years seniority were found to have moderate or advanced general practice competence (53.5% intermediate: 23.8% quite sufficient). Almost all of the teachers (87.2%) with seniority between 16-25 years were found to be insufficient in general practice guidance.

Discussion

Half of the participants, by years of study, stated that the mentor teachers have a medium level of proficiency in general vocational guidance. Accordingly, it is thought that mentor teachers are not at the desired level in their *teaching planning* skills including professional skills such as planning the learning process of the candidates, organizing the appropriate environment for the activities, choosing the appropriate educational material for the activities. Also, *preparation for practice*, which includes professional skills such as determining the educational goal, creating educational content, using resources for the education activity, determining the appropriate materials for the activity and for giving adequate and timely constructive feedback to in-class and out-of-class activities, and evaluating the educational activity processes with the candidate, it is concluded that

mentors are also inadequate in vocational guidance. The reason for the lack of vocational guidance seen in mentor teachers may be due to not knowing the ways and methods to be followed in adult education. Unver and Eroglu (2003) in their study they concluded that teacher candidates stated that vocational guidance competence in subjects like explaining what mentor teachers expect from them during the application process or giving feedback after the application, planning, and evaluating the applications together, preparing the physical conditions, and creating resources for the provision of necessary course materials for education was not at the expected level. Eraslan's (2009) study emphasized that mentor teachers did not fulfil their duties and responsibilities adequately. Specified studies and the results obtained from this study show how important the competence of mentor teachers in fulfilling their duties are in training teachers by the desired criteria.

According to the second result obtained from the study, it was concluded that while the vocational guidance competencies of mentor teachers increased over the years, there was a decrease in 2020. It can be thought that the main reason for this decrease may be since their training is done online due to the pandemic, and the cooperation between the candidate and the mentor could not be established in online pieces of training or due to the lack of knowledge about online training. Because the learner-teacher is familiar with being in the same environment as the education system, staying away from school for a long time may have caused students to break from education (Hasiloğlu, Durak & Arslan, 2020). This may have negatively affected the mentor teachers' adequate guidance.

According to the second result obtained from the study, in the five years, the most important variable affecting the proficiency of mentor teachers regarding the dimensions of teaching planning, professional guidance and preparation for practice is the year of seniority. It is evident that teachers with a seniority of 10-15 years in all years are sufficient in teacher training mentorship, but those with seniority of less than 10 and more than 16 years are inadequate in guidance. This result can be interpreted as that teachers reached their guidance proficiency in 10 years in practice, reached a peak point in 10-15 years, and professional burnout or inadequacy may occur due to moving away from current changes in the education system in 16 years and beyond. Studies have shown that as professional seniority increases, teachers experience burnout due to depersonalization and emotional exhaustion (Cemaloglu & Sahin, 2007). It is stated that the burnout of teachers with a seniority of 16-20 years is high (Yurur, 2011), and the physical and emotional fatigue accumulation of the teachers who serve for a long time increases, so they experience low performance (Tumkaya, 1996). Besides, it is stated that teachers with professional seniority of fewer than 10 years consider themselves inadequate in vocational guidance to teach in practice and have not yet reached the mentoring level (Cetinkaya & Durmus, 2017).

As a result, mentor teachers assigned in practice courses need to be supported by mentoring training that ensures continuity in increasing the professional quality of new candidates. Mentor teacher guidance with high motivation will enable the prospective teacher to internalize his / her profession and develop professional leadership skills. Besides, it can be considered as a more effective way to choose mentor teachers from among teachers who have a vision of educational leadership and who have 10-15 years of professional seniority within the bounds of possibility.

Etik Beyan: “Okul Öncesi Eğitimi Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Rehberlik Yeterlikleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve 2016-2017, 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yılına ait veriler toplanmadan önce ilgili kurumdan, 2020-2021 eğitim öğretim yılındaki veriler toplanmadan önce de Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 10.02.2021 tarih ve 42 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde "Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulunun" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.