



## İşbirlikli Mentorluk Penceresinden Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Sıtkıye Kuter <sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışma, bir öğretmen eğitimi programının Öğretmenlik Uygulaması dersinde ikili ve üçlü-görüşmeleri içeren işbirliğine dayalı mentorluk modelinin öğretmen adayları ile okul mentorlarının mesleki gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada modelin katılımcıların gelişimi üzerindeki katkılarını kapsamlı olarak incelemek için ayrıntılı veri toplamaya olanak veren nitel-değerlendirici durum çalışmasından yararlanılmıştır. İncelenen durumu daha iyi anlayabilmek ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak için yarı-yaplandırılmış görüşmeler, otobiyografiler ve yansıtıcı günlükler aracılığıyla elde edilmiş veri ve yöntem çeşitlenmesi kullanılmıştır. Çalışmanın yinelenmesinin uygulanabilirliğini artırmak amacıyla, çoklu veriler, önceden belirlenmiş kategoriler oluşturmaya ağırlık verilerek içerik çözümlemesi yoluyla çözümlenmiştir. Çeşitlenen bulgular, katılımcıların kişisel ve mesleki becerilerinin gelişiminde mentorluğun etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, aynı zamanda, mentorluk sürecinin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken öğretim ve programla ilgili birtakım önemli sonuçlar doğurmuştur.

### Anahtar Kelimeler

İşbirliğine dayalı mentorluk  
Öğretmen eğitimi programı  
Mesleki gelişim  
İkili ve üçlü görüşmeler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.06.2014  
Kabul Tarihi: 14.12.2015  
Elektronik Yayın Tarihi: 17.02.2016

DOI: 10.15390/EB.2016.3728

### Giriş

Hizmet öncesi öğretmen eğitim programları (HÖÖEP), öğrenen adaylarının, farkındalık kazanarak ve kişisel ve mesleki becerilerini geliştirerek, *öğretmen olma* sürecini yaşadıkları mesleğe geçiş kapılarıdır (Caires ve Almeida, 2005). Bu programlar, etkili öğretimi geliştirmek ve ona ilişkin bir model oluşturmak üzere, okullarla proaktif işbirliği kuran, kuram ve uygulama arasında köprü oluşturan pedagojileri içeren yaygın ve titizlikle oluşturulmuş danışmanlık eşliğindeki alan çalışması ile kuramsal ve uygulamalı deneyimler etrafında şekillendirilmiştir (Darling-Hammond, 2006). Öğretime ve öğretme becerilerinin gelişimine yardımcı olan önemli aşamalardan birisi, okullar, üniversiteler ve öğretmen adayları arasındaki işbirliğiyle gerçekleşmektedir (Korthagen, Loughran ve Russell, 2006).

Öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamak için farklı ülkelerde farklı işbirliğine dayalı modeller oluşturulmuştur: Amerika Birleşik Devletleri'nde Mesleki Gelişim Okulları (MGO) (Teitel, 2003), İngiltere ve Galler'de yükseköğretim kurumları ile okullar arasındaki işbirliği (Furlong, Barton, Miles, Whiting ve Whitty, 2000), Avustralya'da Yenilikçi Bağlantılar Projesi (Sachs, 1997) ve

<sup>1</sup> Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KKTC, [sitkiye.kuter@emu.edu.tr](mailto:sitkiye.kuter@emu.edu.tr)

Türkiye’de Fakülte-Okul İşbirliği (Faculty-School Partnership Guidebook, 1998). Öğretmen adaylarının gelişimi için araç özelliği taşıyan işbirlikleri, mentorluk, koçluk ve bilgi oluşturmaya kapsayan işbirliğine ve uygulamaya dayalı süreç olarak kabul edilir (Chapman vd., 2003).

Darling-Hammond (2006), danışmanlık yapılmış alan çalışmalarını ve okullarla ileriye yönelik ilişkileri vurgulayarak, çağdaş öğretmen eğitimi programlarının öğretmenlerin “öğretme ve öğrenme ile ilgili karmaşık sorunlara yanıt bulmayı sürdürmelerine ve uygulama için olduğu kadar uygulamadan (ve meslektaşlarından) da öğrenmelerine yardımcı olacak” (Darling-Hammond, 2006, s. 305) becerileri geliştirmeleri gerektiğini belirtir. İşbirliklerinin mikro düzeyinde gerçekleşen mentorluk süreçleri (Kuter ve Koç, 2009), öğretmen adaylarının öğretim yetkinliklerinin gelişiminde ve öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Hobson, Harris, Buckner-Manley ve Smith, 2012). Bu noktada, öğretmen adaylarının kendi gelişimleri için aldıkları mesleki desteğin niteliği, mentorluk süreçleriyle sağlanan işbirliğinin niteliği ile birbirinden ayrılmaz biçimde bağlıdır (Kiraz, 2002).

### *İşbirliğine Dayalı Mentorluğun Kavramsallaştırılması*

Tartışılan bir kavram olarak kabul edilen mentorluk, üç temel anlamda nitelenir: Danışmanlık olarak mentorluk (öğretmen adaylarının çıraklıktan geçmelerine yardım etmek), destek olarak mentorluk (deneyimli bir öğretmenin öğretmen adaya rehberlik ettiği geleneksel mentorluk) ve işbirliğine dayalı öz-gelişim olarak mentorluk (işbirliğine dayalı olarak mesleki gelişim) (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Asprios ve Edwards-Groves, 2014). Gelişime dönük ortaklaşa yapılandırılmış bir anlam yaratma süreci (Stahl, 2003) olan işbirliğine dayalı mentorluk, kişinin öğretim süreçlerini etkin bir biçimde inceleyerek öğretmen olmanın ne olduğunu sorgulayıp özümlediği, kişisel ve mesleki gelişimini güçlendirmek için ileriye dönük katılım gösterdiği zihinsel bir yolculuktur (Kochan ve Trimble, 2000). İşbirliğine dayalı mentorluk, işbirliğine dayalı bir ortaklık olarak tanımlanıp (Perry, 2000) katılımın ortaklaşa uzlaşma sürecine dönüşümüne (Kaartinen, 2009), işbirlikli takım çalışması ile karşılıklı saygı ilişkisine (Perry, 2000), meslektaşlararası işbirliğine, mesleki konuşmalara, meslektaş değerlendirmesine, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirmelere, yansıtıcı düşünceye (William, 1994), “uygulama ile ilgili odaklanmış konuşmalar” a (Graham, 2006) ve bir işbirliği kültürü yaratarak kilit mesleki becerilerin geliştirilmesine (Campbell ve Brummett, 2007) dayandırılır. Öğretmen adaylarını yetiştirmek, deneyimli öğretmenlerin yenilenmesini sağlamak ve onları mesleki etkililik için yüreklendirmek, işbirliğine dayalı mentorluğun amaçları olarak açıklanmaktadır (Reiman, Head ve Thies-Sprinthall, 1992).

“Deneyimli bir eğitimci ile birlikte yapılan bir uygulama çalışmasında, mentorluğun etkili öğretimi güçlendirme ve sürekli gelişim anlayış ve becerilerini geliştirme gücü vardır” (Feiman-Nemser, 2001, s. 28). Öğretmen adayları öğretime dönük niteliklerini geliştirirlerken mentorlar de sınıf öğretmeni olarak mesleki gelişimlerini artıracak teknik ve danışmanlık becerilerini geliştirebilirler (Fletcher, 1998, s. 117). Mentorluk sürecinin başarılı bir biçimde uygulanabilmesi için mentorların belli becerilere ve niteliklere sahip olmaları gerekmektedir: Kişisel (duygusal, arkadaşlık kurma, yüreklendirme), mesleki (sistemle ilgili kaygılar, ilkeler ve işlemler, roller ve sorumluluklar ve toplumsal değerler), öğretimsel (gözlemler ve dönüt, kaynak ve gereçler, sınıf düzeni, yönetim/disiplinler, ders planlaması) (Enz, 1992). Öğretmen bilgisi ile ilgili konuşabilmek için, öğretim (alan öğretim yöntemleri bilgisi) ile içerik bilgisini (ilgili konu bilgisi) harmanlamaya ve uygulamaya koymaya odaklanmak kaçınılmazdır (Shulman, 1986). Bu bağlamda, Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995) da öğretmenin etkililiğini biçimlendiren kişisel ve mesleki özelliklerin altını çizmektedirler. Öğretmen eğitiminin kalitesini artırmak için öğretmen adaylarının öğretim bilgi ve becerileriyle donatılmalarına ve onların okul deneyimi ve uygulamaları aracılığıyla kendilerini geliştirmelerine destek olmaya önem verilmektedir (NCATE, 2008).

Öğretmen adaylarının mesleki gelişim anlayışlarını pekiştirmek ve uygulamaya ilişkin yansıtıcı düşüncelerini güçlendirmek için mentorluk kültüründe işbirliğine ilişkin birçok model önerilmiştir (Freese, 1999; Parsons ve Stephenson, 2005). Hudson (2004), mentorluk için, karşılıklı iletişimi sağlamak amacıyla mentorun gereksinme duyduğu kişisel özelliklere, sistemin program ve ilkelere odaklanan gerekliliklerine, etkili öğretim uygulamalarına dönük öğretim bilgisine, verimli ve başarılı uygulama sistemlerine ve öğretimi geliştirecek yansıtıcı düşünmeye dayalı bir model önermektedir. Richmond (2009) da, kişisel, yönetsel ve grup denetleme mekanizmaları aracılığıyla yaratıcı uygulamaların gelişimini artıran çok-katmanlı bir denetleme modeli önermektedir. Aşamalı sistemleri dönüştürmede katalizör görevi gören ve yeni bir öğrenme kültürü oluşturan uygulayıcı-merkezli yansıtıcı işbirliğine dayanan mentorluk modeli Mullen (2000) tarafından önerilmiştir. Mentorluk sırasında üçlü (öğretmen adayı, üniversite mentorlu ve okul mentorlu) ve ikili (öğretmen adayı ve üniversite ya da okul mentorlu) bir işbirliği yer alabilir (Tang ve Chow, 2007). Bir işbirliği kültürü olarak üçlü-danışmanlık, öğretmen adayında değişiklik sağlamada ivme kazanmış (Rodgers ve Keil, 2007) ve yapılan iş ile ilgili ortak anlayışı, güveni ve saygıyı güçlendirmiştir (Tsui, Lopez-Real, Law, Tang ve Shum, 2001). Bunun yanında, böyle bir işbirliği, hem öğretmen adayı, hem üniversite mentorlu (Gimbert ve Nolan, 2003), hem de okul mentorlu (Hastings ve Squires, 2002) için mesleki gelişim aracı olmuştur. İşbirliğine dayalı mentorluk süreci, aynı zamanda, öğretmen adayının gelişimini ve HÖÖEP'nin niteliğini artırmak için öğretmen adayı ile okul ya da üniversite mentorlu arasında ön-görüşme, gözlem ve gözlem-sonrası görüşmeler biçiminde gerçekleştirilmektedir (Shieveley ve Poetter, 2002). Gözlem-sonrası görüşmelerle yapılan işbirliği hem okul mentorları hem de öğretmen adayları için mesleki işbirliği aracılığını sağlarken (Chalies, Ria, Bertone, Trohel ve Durand, 2004), gözlem-sonrası görüşmeler sırasında mesleki konuşmalar aracılığıyla dönüt almak özyönetimli öğrenmeyi ve mesleki gelişimi güçlendirmektedir (Tang ve Chow, 2007).

Yapılan birçok çalışmada işbirliğine dayalı mentorluğa ilişkin aşağıdaki konular ele alınmıştır: Mentorların ve öğretmen adaylarının mentorluk sürecine ilişkin görüşleri (Ekiz, 2006); eleştirciler, kişisel kılavuzlar ve danışmanlar olarak (Fletcher, 1998) ve öğretmen adaylarının sınıfa getirdikleri farklı bakış açıları ile bir dizi beceriye değer veren kişiler olarak (Simpson, Hastings ve Hill, 2007) işbirliğinin gerçekleştirilmesinde mentorların rollerinin önemi (Scheetz, Waters, Smeaton ve Lare, 2005); mentor ile birlikte sürekli yansıtıcı düşünme süreci içinde olmanın önemi (Smith, 1998), gözlem-sonrası görüşmelerde dönüt verilmesi (Tang ve Chow, 2007), öğretmen adaylarının yeterli öğretim deneyimleri edinmeleri (Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013), öğretmen adayının gelişimini kılavuzlaması ve izlemesi (Maskan ve Efe, 2011), görüşmelere ayrılan zaman (Kent, 2001) ve mentorlara verilen seminer (Güzel, Cerit Beber ve Oral, 2010); mentorların mentorluktan sağladığı yararlar: Özyansıtma ve işbirliği aracılığıyla öğretmen adaylarından öğrenme (Lopez-Real ve Kwan, 2005) ve gözlem-sonrası görüşmeler aracılığıyla (Tang ve Chow, 2007) öğretmen adaylarının öğretim bilgisi ve etkililiği ile ilgili elde ettiği yararlar (Chalies vd., Chiang, 2008; Lee ve Feng, 2007); yoğun iş yükü ve zaman kısıtlılığı nedeniyle mentorların yaşadıkları gerginlikler (Simpson vd., 2007); öğretmen adaylarının öğretim alan bilgisi, sosyal psikolojik etkenler ve uygulama deneyimlerine ilişkin karşılaştıkları zorluklar (Taşdere, 2014) ve mentorların yetersiz gözlemlenmeleri ve öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin yüzeysel dönütler (Paker, 2008); öğretmen adaylarının ders verirken ana dili kullanmadaki ve sınıf yönetimindeki yetersizliklerine ilişkin algıları (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008) ve öğretmen adaylarının profesyonel gelişim okulu ortamındaki üçlü-danışmanlık modeline ilişkin (Rodgers ve Keil, 2007) kaygı ve gerginlikleri (Çelik, 2008); okul uygulama çalışmalarında yer alan tüm ilgili kişiler için gerginlik nedenleri (Coşkun, 2013).

Kuzey Kıbrıs'ta, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili olarak, öğretmen adaylarının daha önce kuramsal derslerde öğrenmiş oldukları alan öğretimi bilgilerini uygulamaları için doğrudan deneyimlerin sağlandığı HÖÖEP'lerde okul uygulama çalışmalarının yapılmasına dönük olarak üniversiteler ile Eğitim Bakanlığı arasında uzlaşmış bir protokol ya da ortak bir sistem oluşturulmamıştır. Resmîleştirilmiş işbirliği olmadığından dolayı (Kuter ve Koç, 2009), her öğretmen eğitim programı bu süreci kendi olanakları içerisinde yürütmektedir. Yapılan bir ön çalışmanın bulguları, mikro düzeyde öğretmenlik uygulaması dersinde işbirliği süreçlerine ilişkin olarak

öğretmen adayları, okul mentorları ve üniversite mentorları arasındaki sınırlılıkları ortaya çıkarmıştır (Kuter ve Koç, 2009). Yıldırım'a (2013) göre, öğretmen eğitimi süreçlerinin ve öğretmen adaylarının öğretmen olarak yetişmelerindeki eğitimsel hazırlığın etkisini anlamak için daha çok görgül çalışmaya gerek duyulmaktadır. Ayrıca, mentorların mentor etkililiği ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri ile ilgili çeşitli programlara katılımlarının etkisine ilişkin gerçekçi bilgi eksikliği de bulunmaktadır (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009, s. 213). Bu bağlamda, bu çalışmanın ana amacı, mikro düzeyde işbirliğine dayalı mentorluk ile mesleki gelişim süreçleri arasındaki etkileşimin öğretmen adaylarının ve okul mentorlarının mesleki gelişimini nasıl artırdığını incelemektir. Dolayısıyla, bu çalışma, iki tarafın bakış açısıyla işbirliğine dayalı mentorluktaki danışmanlık süreçlerinin değerlendirilmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, bu çalışmanın sonuçları, okul uygulama çalışmalarının yapılmasını sağlamak ve öğretmen adayları ile okul mentorlarının mesleki gelişimlerini artırmada HÖÖEP'de işbirliğine dayalı mentorluk modelinin kavramsallaştırılmasına ışık tutabilir.

### Yöntem

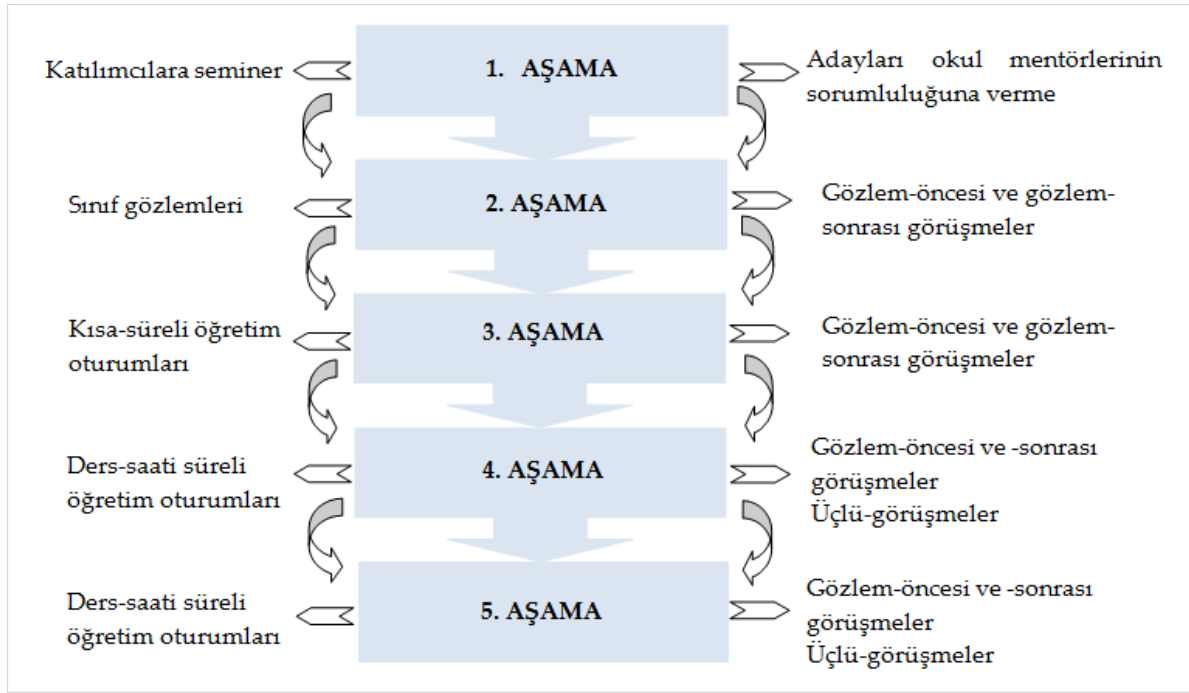
Bu çalışma, bir nitel-değerlendirici durum çalışması olarak desenlenmiştir. Çünkü durum çalışması, bir program benzersiz olduğunda ya da belirli bir program yeni bir yerde uygulandığında programı değerlendirmek için özellikle yararlıdır (Balbach, 1999, s. 4). Bir çeşit program değerlendirme deseni olarak kabul edilen yalın niteliksel strateji, nitel olarak toplanan verilerin içerik çözümlemesi yöntemiyle çözümlendiği doğal araştırma biçiminde uygulanır (Patton, 2002). Genel olarak durum çalışmaları, birincil çözümleme biriminin bir kişi, grup, süreç, örgüt (Marshall ve Rossman, 1999) ya da program (Balbach, 1999; Patton, 2002) olabildiği, çok yönlü ve birbirini etkileyen durumların, ilişkilerin ve öteki dinamiklerin tanımlanıp incelenmesinde uygulanan değerli yöntemsel yaklaşımlar olarak kabul edilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

#### *Durum ve Katılımcılar*

Araştırmanın katılımcılarını İngilizce Öğretmenliği Programında Öğretmenlik Uygulaması dersine kayıtlı tüm öğretmen adayları (ÖA) ve altısı Okul-A'da ve beşi Okul-B'de ders veren hemen hemen tüm İngilizce öğretmenleri (okul mentorları) oluşturmaktadır. Mentorluk sürecinin ayrıntılı inceleme yoluyla, konuya ilişkin çok bilgi sağlayıcı çeşitli durumlarla kapsamlı olarak incelenmesinin önem taşıması (Patton, 2002) nedeniyle, Gazimağusa'daki üç büyük devlet okulundan ikisi amaçlı olarak seçilmiştir. Okul-A öğrenci alımında giriş sınavı uygulayan devlete ait bir kolej iken, Okul-B öğrenci alımında böyle bir uygulaması olmayan normal bir devlet okuludur. İki okul da verdikleri eğitim kalitesinden dolayı aileler tarafından tercih edilen okullardır. İki okulda meslekteki deneyimleri 3 ile 22 yıl arasında, mentorluk deneyimleri 1 ile 10 yıl arasında değişen 11 İngilizce öğretmeni mentor olarak görev almaya gönüllü olmuşlardır. Bu öğretmenlerden ikisinin yüksek lisans diploması varken, dördünün Uluslararası İngilizce Öğretmenliği Sertifikası (COTE) vardı. Tüm öğretmen adayları (10 kız ve 1 erkek), haftalık zaman çizelgesinin okul mentorlarının programları ile uygunluğu göz önünde bulundurularak okullardaki mentorlara paylaştırılmıştır.

#### *İşbirliğine Dayalı Mentorluk Modelinin Uygulanması*

İşbirliğine Dayalı Mentorluk Modeli (İDMM), Şekil 1'de görüldüğü gibi, 10 hafta süreli beş aşamadan oluşturulmuştur. Programın başında, 11 okul mentoruna modelin nasıl uygulanacağına ve öğretmen adaylarına ders planlama sürecinde nasıl danışmanlık yapılacağına dönük olarak mentorların rolü, mentorluğun döngüsel süreci ve ikili-, üçlü-görüşmeler konularında bir seminer verilmiştir.



Şekil 1. İşbirliğine Dayalı Mentorluk Modeli'nin aşamaları

Hemen ardından, on bir öğretmen adayının tümü okullara yerleştirilmiş ve okul mentorlarına paylaştırılmıştır. Öğretmen adayları, haftada 4 saatlik ders gözlemini tamamladıktan sonra, başarılı bir öğretim yapma amacıyla kendi öğrenmelerini yürütmeye daha büyük bir sorumluluk yüklenmek için (Tang ve Chow, 2007) 4 saatlik kısa süreli öğretim etkinliğinde, daha sonra da uzun, ders saati süreli öğretim etkinliğinde bulunmuşlardır. Bu sınıf-içi deneyimler süresince, gözlemlerden ve uygulamalardan en üst düzeyde yarar sağlamak için, öğretmen adayları önce informal gözlem-öncesi ve gözlem-sonrası görüşmelerde bulunmuşlar, sonra da ikili- ve üçlü-görüşmelere katılmışlardır. Öğretmen adayları tüm ikili görüşmelerde öğretim etkinlikleri öncesinde ve sonrasında, öğretimle ilgili hazırlıklarını ve uygulamalarını paylaşmak ve tartışmak üzere hem okul mentorları (OM) hem de üniversite mentorlarıyla (ÜM) ikili-görüşmeler yapmışlar; böylece, her iki mentor onların güçlü ve zayıf yanlarını izleyebilmiş ve onlara öğretimsel gelişimleri için danışmanlık sağlamışlardır. Ders saati süreli öğretim etkinliklerinin ikisi okul mentorları, öteki ikisi de üniversite mentorları tarafından planlama, kişilik, öğretmen konuşması, öğretim süreçleri ve benzeri alanları kapsayan bir değerlendirme formu kullanılarak değerlendirilmiştir. Üniversite mentorları tarafından değerlendirilen son iki öğretim etkinliğinden sonra, öğretmen adaylarının çoklu bakış açılarıyla yansıtıcı konuşmalara katılarak öğretim süreçleriyle ilgili farkındalıklarını artırmak ve gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla üniversite mentorları, okul mentorları ve öğretmen adayının katıldığı üçlü-görüşmeler yapılmıştır.

#### *Veri Toplama Araçları ve Süreci*

Çalışmada belirli bir durumdaki çok yönlü gerçekleri – katılımcıların farklı yorumlarını (Creswell, 2003), yoruma ve katılımcıların görüşlerine önem vererek ve süreci vurgulayarak, betimsel veri toplama ve tümevarımsal veri çözümleme stratejileri aracılığıyla anlamayı sağlamaları nedeniyle (Bogdan ve Biklen, 1998) çoklu nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Program sonunda, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, bireyin kişisel deneyimlerine odaklanarak (Marshall ve Rossman, 1999), katılımcıların yaşamla ilgili kendi görüşlerini, içgörülerini ve yaşadıkları deneyimlere ve olaylara ilişkin algılarını anlattıkları bir ortam (Patton, 2002) sağlamıştır. Bu, yarı-yapılandırılmış görüşmelerin hem ikili- ve üçlü-görüşmelerde işbirliğine dayanan konuşmalara hem de mesleki gelişim sürecine odaklanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Ders sonrası yansıtıcı günlükler, yansıtıcı özdeğerlendirme etkinlikleri aracılığıyla, öğretmen adaylarının öğretme becerilerini geliştirmelerine dönük öğrenmelerini kolaylaştırmıştır (Thorpe, 2004). Bu yansıtıcı günlükler öğretmen adaylarının güçlü ve

geliştirmeleri gereken yönlerine odaklanmıştır. Bunun yanı sıra, otobiyografiler “her öğretmen adayı için varolan bilgilerin incelenmesini ve aktarılmasını, ayrıca bu tür bilgilerle becerilerin ve tutumların içinde bulunulan mesleki durumlara uyarlanmasını içeren benzersiz bir süreç” (Beattie, 2000, s. 19) sağlamıştır. Öğrenmeye otobiyografilerle yaklaşma, öğrenme sürecini kolaylaştırarak bireye özgü bir yöntem geliştirmeye temel oluşturur (Jaatinen, 2001). Programın başında ve sonunda yazılan otobiyografilerin amacı, öğretmen adaylarının, öğretme ve öğrenme felsefeleri ile öğretimdeki güçlü ve zayıf yönlerini özgürce anlatmalarını sağlamaktır. Günlük yazma ve bireysel çalışmalar yapma gibi yansıtıcı düşünmeyi artıran etkinliklerin mesleki davranışı biçimlendirmede önemli olduğu (Jaeger, 2013) görüşü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükler ve otobiyografiler aracılığıyla oluşturdukları geçmişe ve içe dönük yansıtıcı düşünme işlemleri zengin veri toplama sürecini oluşturmuştur. Ayrıca, okul mentorlarının öğretmen adaylarının uygulamalarını değerlendirmede kullandığı değerlendirme formu, öğretmen adaylarının değerlendirilmesinin temelini oluşturan ders planı, kişilik, öğretmen konuşması, derse giriş, sunum, dönüt, sınıf yönetimi alanlarını kapsamaları nedeniyle, veri toplama aracı olarak kabul edilmiştir. Bu form mentorların öğretmen adaylarının öğretim performanslarının güçlü ve geliştirmeye açık yönlerine ilişkin görüşlerini yazdıkları bölümleri içermektedir. Bu bağlamda, çoklu nitel veri kaynakları, katılımcıların kendi sözcükleriyle oluşturdukları betimsel verileri sağlayarak ve kendilerinin doğrudan deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla ilgili anlayışlarının gelişimini kolaylaştırarak (Bogdan ve Biklen, 1998), işbirliğine dayalı mentorluk süreçlerini ve adayların gelişimi üzerindeki etkisini kapsamlı bir biçimde incelemeye dönük ayrıntılı veri toplamaya yardımcı olmuştur.

#### ***Veri Çözümlemesi***

Çalışmada çoklu veriler, çalışmanın yinelenmesini olanaklı kılmak için, önceden belirlenmiş kategoriler oluşturmaya önem veren belgelerin ve metinlerin çözümlenmesine dönük bir yaklaşım olan içerik çözümlemesi aracılığıyla çözümlenmiştir (Bryman, 2001). İçerik çözümlemesinin temel amacı, işlenmemiş veri yoğunluğunu anlamlı ve yönetilebilir kodlarla kolaylaştırmak ve sınıflandırmaktır (Patton, 2002). Çözümleme yapmadan önce tüm veri kaynakları hem öğretmen adaylarının hem okul mentorlarının gerçek adları kodlanarak transkripsiyon için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Öğretmen adaylarının kısa süreli ve ders saati süreli öğretim etkinliklerinden sonra yazdıkları yansıtıcı raporlar, program öncesi ve sonrası otobiyografiler ve görüşmeler, önceden belirlenmiş temalar (ders planı, kişilik, öğretmen konuşması, derse giriş, sunum ve benzerleri) ve sonradan ortaya çıkan temalar (iletişim becerileri ve alanbilgisi) ışığında çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, ikili- ve üçlü-görüşme temalarıyla başlamış ve gözlem-öncesi ve gözlem-sonrası görüşmeler, bu görüşmelerin etkililiği ve gerekliliği, dönüt gibi alt-temaların ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Tüm raporların ve görüşmelerin çözümlemesi, her bir veri kaynağının çözümlemesini kolaylaştırmak için, öğretmen adaylarının programda kendilerini geliştirdikleri ve daha çok geliştirme gereksinmesi duydukları alanlar çevresinde ayrı matrisler olarak çizelgeleştirilerek yapılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Okul mentorları için veri çözümlemesi ayrı yapılmıştır. En sonunda, ayrı matrislerdeki veriler, danışmanlık süreçlerinin değerlendirilmesi ve bu süreçlerin katılımcıların gelişimi üzerindeki etkileri ile ilgili bütün resmi ortaya koymak için tek bir matris üzerinde birleştirilmiştir.

#### ***Güvenirlilik***

Bulguların güvenilirliği ve nesnelliği çeşitli yöntemlerle sağlanmıştır: Öncelikle, görüşme transkripsiyonlarının her bir katılımcı tarafından onaylanması güvenilirlik ölçütünü (Lincoln ve Guba, 1985) sağlamıştır. Toplanan verilerin doğruluğunu sağlamak için, onları katılımcılara geri götürmek ve tepkileri ışığında düzeltmek büyük önem taşır (Silverman, 2001). Daha sonra, kodlanmış transkripsiyonların bağımsız denetmenler tarafından onaylanması çözümleme sürecinde yanlış ve gereksiz parçaların ortaya çıkmasını, dolaylı olarak da, verilerin tutarlılık ve doğrulanabilirliğini sağlamıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Çalışmanın amacı ışığında, farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin çeşitlenmesi, çeşitli kaynaklardan elde edilen verilerin çapraz sorgulanmasına ve doğrulanmasına ve benzerlikleri ve ayrılıkları ile bütüncül bir resmini ortaya çıkarılmasına yardımcı olmuştur (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994). Bu bağlamda, veri ve yöntem çeşitlemesi

(Denzin, 1978b'den aktaran Patton, 2002) bulguların doğruluğuna ve güvenilirliğine katkıda bulunmuş ve incelenen olguyu daha iyi anlamayı olanaklı kılmıştır.

### Bulgular

Çalışma ile ilgili çeşitlenen nitel veriler, işbirliğine dayalı mentorluk sürecine ve bu süreçteki öğretmen adaylarının ve okul mentorlarının gelişimlerine ilişkin değerli veriler ortaya çıkarmıştır. İkili ve üçlü danışmanlık süreçlerinin dikkate değer oldukları, farklı açılardan rapor edilmiştir.

#### *Gözlem-öncesi ve Gözlem-sonrası Görüşmeler: Öğretmen Adaylarının Gelişimi için 'bir Zorunluluk'*

Görüşmelerden elde edilen bulgular programdaki gözlem-öncesi ve -sonrası danışmanlık süreçlerinin yararlarına ilişkin önemli veriler ortaya çıkarmıştır. Bu süreçler okul mentorları tarafından önceki yıllarda uygulananlara göre daha etkili olarak nitelendirilmiştir. Hemen hemen tüm öğretmen adayları ve okul mentorları, bu süreçlerin öğretmen adayları için önemli ve etkili olduğunu farklı bakış açılarıyla dile getirmişlerdir. Bir öğretmen adayı (ÖA7) özellikle "Görüşmeler çok işimize yaradı. Çok yorucuydu fakat değdi ... gerçek öğretmen olmadığımız için dersten önce hazırlanmamız gerekir. Dersten sonra zaten herşey bitmiştir." demiştir. Gözlem-öncesi görüşmeler, yapılan yönlendirmeler aracılığıyla, öğretmen adaylarının güvenini artırdığı (ÖA1, ÖA2 ve ÖA3), ders planlama becerilerini geliştirdiği (ÖA6, ÖA9 ve ÖA10), derse yönelik farkındalıklarını artırdığı (OM3), dersin niteliğini yükselttiği (ÖA6, OM6 ve OM8), performanslarını geliştirdiği (OM2 ve ÖA10) için gerekli olarak kabul edilmiştir. ÖA3, ön-görüşmelerin etkisini vurgulayarak,

"Hangi planlama aşamasına hangi etkinlikleri koyacağıma ilişkin farkındalık kazandım. Şimdi kendime daha çok güvendiğimi söyleyebilirim. Başlangıçta ders planı yazmakta zorlandım, ama şimdi bir ders planını on dakikada yazabilirim." demiştir.

OM2 ise ön-görüşmelerin öğretmen adayının gelişmesine nasıl katkı sağladığını şöyle dile getirmiştir.

"Ön görüşmelerde ders planında düzenlemeler yaptık ... belirli değişiklik ve düzeltmeler ... işte burası tamam ya da burasını daha genişlet veya konuya girmeden önce bunlara değin ... poster bul getir ... yani planın üzerindeki eksikliklere değindik ... ya da öğrencilerle ilgili onlara tiyo verirsiniz buna dikkat et ... buna bak sorun olmasın diye ... bunlar performansına katkı koyuyor."

Bunun yanı sıra, ÖA6 öğretmen adaylarının farkındalıklarını artırdığını ve onların uygulamada daha az hata yapmalarına neden olduğunu belirterek bu ön-görüşmelerin önemini vurgulamıştır.

Öte yandan, gözlem-sonrası görüşmeler öğretmen adaylarının zayıf yönlerine ilişkin farkındalık kazanmalarına ve gelişme göstermelerine yardımcı olduğundan dolayı etkili bulunmuştur. Kimi öğretmen adayları yansıtıcı düşünme becerileri (ÖA3 ve ÖA7) ile öğretim süreçlerine ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalıklarını artırdığından (ÖA4, ÖA6, ÖA7 ve ÖA8) ve bir sonraki dersteki başarısızlık riskini en aza indirdiğinden (ÖA3 ve ÖA5) ötürü gözlem-sonrası görüşmeleri etkili bulmuşlardır. OM7, "Gözlem sonrası görüşmelerle öğretmen adayının iyi bir ders planı, flaş kartlar ve çikolataların etkili bir dersi garanti edemeyeceğinin farkındalığını kazandığını" dile getirmiştir. Kimi öğretmen adayları da bu gözlem-sonrası görüşmelerin ders vermede iyi ve zayıf yönlerine ilişkin farkındalık kazandırdığını vurgulamışlardır. ÖA6 "Bu görüşmelere dahil olana kadar sesimin yetersiz olduğunun farkında değildim." demiştir. OM3 bu görüşmelerin öğretmen adayının gelişimine katkı koyduğunu şöyle dile getirmiştir:

"Kendisini geliştirmek için eleştirme fırsatı eline geçti ... Yalnızca zayıf yönlerini değil iyi yönlerini de .... Gözlem-sonrası görüşmeler farklı sınıflarda farklı deneyimleri olmasına ve gelişmesine katkı koydu."

Ayrıca, gözlem-sonrası görüşmeler, öğretmen adaylarının öğretim becerilerini geliştirmek için üçüncü bir göze gereksinme duymalarından ötürü yararlı bulunmuştur (ÖA10).

### ***Dönüt Önemli, Fakat Kimin Verdiği Dönüt?***

Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, hem okul mentorundan hem de üniversite mentorundan aldıkları dönütün gelişimleri için önemini altını çizmişlerdir. Bu iki anahtar kişinin danışmanlık sürecinde farklı rollere sahip oldukları belirtilmiştir. ÖA7, “İkisinden de çok şey öğrendim. İki taraftan da bilgilendirilmemiz gerekir. [ÜM] bizi iyi tanır. [OM] sınıftaki öğrencileri iyi tanır. O onun sınıfı.” demiştir. Bunun dışında, öğretmen adayları dönütün kaynağına ilişkin tercihleri konusunda farklı görüşler bildirmişlerdir. Okul mentorlarının dönütleri, öğretmen adaylarının onların sınıflarında uygulama yapmalarından ötürü (ÖA7) daha güvenilir bulunurken, üniversite mentorunun dönütleri daha kapsamlı (ÖA2), öğretmen adaylarının güvenini artırmada daha yaratıcı, destekleyici, güvenilir (ÖA1) ve ilgili (ÖA3) olması nedeniyle daha yapıcı olarak kabul edilmiştir. Ayrıca üniversite mentorunun öğretmen adaylarının fikir üretmelerine katkıda bulunduğu düşünülmüştür (ÖA11).

Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yarısından çoğu, okul mentorları tarafından verilen dönütlerin yetersiz ve işe yaramadığından yakınmıştır. ÖA2, “Okul mentoru gereksiz dönütler verdi ve gereğinden çok eleştiri yaptı. Söyledikleri odaklanılması gereken önemli şeyler değildi.” açıklamasında bulunmuştur. Kimi öğretmen adaylarının üniversite mentorunun verdiği dönütle ne kadar doyum sağladıklarını ve kendilerini geliştirdiklerini vurgulamalarına karşın, birkaç öğretmen adayı gözlem-sonrası görüşmelerde üniversite mentorunun verdiği dönütü ilk iki gözlemden yeri almadığından dolayı yapıcı bulmamışlardır. ÖA9 bu durumu şöyle söyleyerek örneklemiştir: “Üniversite mentoru bana zayıf yönlerimi söyleyemez. Bizzat sınıf ortamında olması gerekir, ne yapabildiğimi ya da yapamadığımı gerçekten görür.”

### ***Üçlü-görüşmeler: Danışmanlık Sürecinin Olmazsa Olmazı***

Üçlü-görüşmeler, öğretmen adaylarının zayıf olduğu yönleri geliştirmelerine destek sağladığından dolayı tüm katılımcılar tarafından programın en önemli parçası olarak kabul edilmiştir. Bu görüşmelerdeki açık konuşmalar, öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf oldukları yönlerle ilişkin farkındalıklarını artırmış (ÖA8), aynı zamanda benzerlikleri ve ayrılıkları olan yönler üzerinde çoklu ve yapıcı dönüt almalarını sağlamıştır (OM1 ve OM4). ÖA6, öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini güçlendirdiği için farklı görüş açılarından dönüt alınmasını önemli bulurken, ÖA9 da bunun kendi gelişimi için kaçınılmaz olduğunu düşünmüştür. Bununla birlikte, kimi durumların sorunlu olduğu düşünülmüştür: Öncelikle üçlü-görüşmeler için ortak bir zaman ayarlamasının birkaç öğretmen adayı ve okul mentorları tarafından güç olduğu belirtilmiştir. ÖA9, “Mentorlarımın üçlü-görüşmeler yapmak için zamanları yoktu, çünkü oldukça yoğunlardı. Hocamın [ÜM] başka bir gözleme gitmesi gerekiyordu ... Okul mentorumun yetişmesi gereken başka bir dersi vardı... Acele etmemiz gerekiyordu.” biçiminde görüşünü açıklamıştır. Ayrıca, okul mentorları, üçlü-görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının değerlendirilmesi için verdikleri notun göz önünde bulundurulması gerektiğinin önemini dile getirmişlerdir. OM5, “Eğer benim katkı koymamı istiyorsanız, değerlendirmede üniversite hocasının yüzdelik oranı daha yüksek olsa bile, benim değerlendirmemi de dikkate almanız gerekir.” demiştir.

### ***Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde İnişler ve Çıkışlar***

Çeşitlenen veriler, öğretmen adaylarının gelişimlerinin çeşitli alanlarında süreç boyunca farklı deneyimlere sahip olduklarını göstermiştir.

*Kişisel özellikler:* Bulgular, öğretmen adaylarının birkaçı dışında, yaklaşık yarısının programa heyecanlı, gergin ve kendine güven eksikliği içinde başladığını göstermiştir. Öğretmenlik deneyimlerinin, hemen hemen tüm öğretmen adaylarının verdiği derslerdeki özgüvenlerini artırmada etkili olduğu kabul edilmiştir. Öğretmen adaylarının yarısı, öğretim sürecinde daha sıcak ve cana yakın olma yönünde geliştiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının isteklilik, yaratıcılık, sabırlı olma ve problem çözme becerileri gibi özelliklerinin geliştiği de ayrıca birer öğretmen adayı tarafından sırasıyla dile getirilmiştir. ÖA7, “Daha öncesine göre kendime daha çok güvenim var; yaratıcılıkta, öğrencilerin sorularına uygun yanıtlar vermede, onların anlayıp anlamadıklarını sınavı kontrol etmede, öğrenmeyi ve öğretmeyi daha zevkli duruma getirmede kendime güveniyorum.”



biçiminde düşüncesini açıklamıştır. Kimi okul mentorları öğretmen adaylarının özgüvenlerinin geliştiğini onaylamışlardır. OM2, örneğin, “Kendine güvenini kazanınca akıcı konuşmaya başladı.” demiştir.

*Derse giriş ve sunum aşamaları:* Dersin bu bölümlerinde öğretmen adayları farklı deneyimler geçirmişlerdir. Birkaç öğretmen adayı dersin başlangıcında öğretilecek konunun bağlamlştırılmasında gelişim gösterdiklerinin altını çizirken, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı öğrencileri güdüleme tekniklerini öğrendiklerini bildirmişlerdir. ÖA3, rahat ve neşeli bir ortam oluşturarak etkili bir öğretim ortamı yaratmış, “Öğrencilerin tümü aktif ve öğrenmeye istekliydi. Öğrencilerin dikkatlerini toplayarak ve yeni bilginin varolan bilgiyle ilişkilendirilme olasılığını artırarak, ısınma aşamasının öğrencileri derse güdülemede etkili olduğunu düşünüyorum...” biçiminde görüş belirtmiştir. ÖA5, ders gereçlerini sunmada gelişme gösterdiğini söyleyerek, kullandığı duvar panosu ve sebze resimlerinin öğrencileri sebzeler konusunda konuşmaya yönelttiğini ve onların derse katılımlarını artırdığını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, ders gereçlerini hazırlamasında üniversite mentorunun kritik rolü olduğunu vurgulayan ÖA2, “Önceden dersin girişinde ne yapılacağını bilmiyordum. Selamlama mı yoksa konuya giriş mi? Şimdi her ikisini de yapıyorum.” demiştir.

*Öğretim sürecinin planlanması:* Öğretmen adayları kendilerini öğretim sürecinin farklı alanlarında gelişmiş olarak kabul etmişlerdir. Öncelikle, yaklaşık tüm öğretmen adayları ders planı hazırlama ve yazı tahtası düzenlemede gelişme gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunların gelişiminde üniversite mentorunun rolünün büyük olduğu kabul edilmiştir. Öğretim sürecini planlamada üniversite mentorunun verdiği dönütün önemli olduğunu belirten ÖA9, yazı tahtası düzenleme konusunda şöyle söylemiştir:

“Tahtayı beş bölüme ayırarak her bölüme farklı bir kategori yazdım. Tüm sınıfın görebileceği kadar tablonun ve yazıların büyük olmasını sağladım ve tabloyu etkinliğin sonuna dek tahtada bıraktım çünkü öğrencilerin konuşmalarını yazmak için tabloyu kullanmaları gerekiyordu.”

Ayrıca, ders planlama sürecinde, öğretmen adaylarının yarıdan çoğunun sunum, uygulama ve beceri geliştirmeye dönük çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin düzeyine uygun öğretim araç ve gereçleri kullanma konularındaki farkındalıkları artmıştır. Ancak, sadece birkaç öğretmen adayı zamanı doğru kullanma becerisini geliştirmiştir. ÖA5, ders planındaki gelişimini vurgulayarak, “Dersimi, uygun amaçlar ve gerçekçi zamanı belirleyerek, uygun düzeyde birçok uygun etkinlik düzenleyerek planlayabiliyorum.” demiştir. ÖA3 de, “Etkinlikleri bitirdiğimde ders arası zamanı da gelmişti.” biçiminde açıklama yapmıştır. Buna karşılık, birkaç öğretmen adayı, dersin amaçlarına ulaşırken zamanlama sorunuyla karşılaştıklarını dile getirmiştir.

*Dönüt ve yönerge verme:* Birçok öğretmen adayı çeşitli düzeltme tekniklerini kullanmayı yavaş yavaş öğrendiklerini açıklamıştır. ÖA6, “Önceleri doğru yanıtları hemen veriyordum, ancak deneyiminin sonuna doğru öğrencinin kendisinin düzeltilmesi için onu yüreklendirmek amacıyla soruyu yeniden sordum. Akran-düzeltilmesine özendirmek için de soruyu öteki öğrencilere sordum.” demiştir. ÖA5, hata düzeltme tekniklerindeki gelişimi konusunda mentorların verdiği dönütün önemine dikkat çekerek her iki mentoru ziyaret edip onlarla iletişim içinde olmanın ne kadar önemli olduğunu söylemiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı kısa, açık ve amaçlı yönergeler verme konusunda geliştiklerini açıklamıştır. Bir öğretmen adayı, yönergelerin niteliğinin önemini vurgulayarak, “Açık yönergeler vermek öğretmene daha üretken işler ortaya koymada zaman kazandırır.” demiştir. Bununla birlikte, kimi öğretmen adayları bu konuda çeşitli sorunlarla karşılaşmışlardır. ÖA8, öğrencilerin bir etkinlikte ne yapacaklarını anlamada yönergelerin açıklığının rolünün altını çizerek, “Açıklamalarım yeterince açık olmadığı için öğrenciler ne yapacaklarını anlayamadılar; öğrencilerin kafasını karıştırmamak için verilen örneklerin daha açık olması gerekiyordu.” biçiminde örnek vermiştir. Bunun yanı sıra, birkaç öğretmen adayı sırasıyla pekiştirme ve anlamayı kontrol etme konularında kendilerini geliştirmişlerdir. Öğrencilerin

güdülenmesini ve katılımını artırmada övgünün yapıcı etkisi üzerine vurgu yapan ÖA9, övgünün önemini farkında olmasına karşın bunu sınıfta yapmayı unuttuğunu söylemiştir.

*İletişim becerileri:* Bulgular, öğretmen adaylarının vücut dilini ve mimikleri kullanarak öğrencilerle ilişkilerini geliştirdiğini göstermiştir. Öğretme-öğrenme ortamındaki sözel olmayan tekniklerin önemine değinen ÖA10, “Deneyimlerim aracılığıyla, dikkati çekmek için dili, yüz ifadesini ve vücudu nasıl etkili kullanabileceğimi öğrendim.” demiştir. Utangaçlığından kurtulan ve öğrencilerin neyi sevdiği konusunda farkındalık kazanan öğretmen adaylarından birisi, yavaş yavaş iletişim becerilerini geliştirmiştir. ÖA5, heyecanından kaynaklanan çekingenliği ve öğrencilere yaklaşmama davranışını bıraktıktan sonra öğrencilerle nasıl ilişki kurduğunu açıklamıştır. ÖA4 de, “Sınıfta herhangi bir konuda kimi zaman vücut dilini ve yüz ifadelerini kullanmak, konuşmaktan daha iyidir.” biçiminde görüşünü belirtmiştir.

*Öğretmenin konuşması:* Bulgular, öğretmen adaylarının dili kullanma ile ilgili gelişimlerinde karşıt görüşler olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı seslerini kullanmada sürekli bir gelişme gösterdiklerini açıklamıştır. ÖA10, “Her ders verişimde adım adım sesimi daha iyi kullandığımı hissettim. Tonlama, vurgu ve sınıfın gerisinden duyulabilme üzerine çalıştım.” demiştir. OM10 da bu öğretmen adayı ile ilgili olarak, “Sesi, duruşu ve benzer durumlar üzerinde en baştan başladık. Çok deneyimsizdi. Arkada oturan öğrenci onu duyamıyordu. Şaşırtıcı biçimde gelişim gösterdi.” diye açıklamada bulunmuştur. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yarısı ve birkaç okul mentoru, öğretim sürecinde öğretmen adaylarının seslerini doğru kullanmaya dönük daha çok gelişime gereksinmelerinin olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adayları dil kullanımına dönük de gelişime gereksinme duyduklarını belirtmişlerdir. ÖA4, “Tonlama ile ilgili dikkatli olmalıyım. Eğer hep aynı tonda konuşursam, öğrenciler sıkılabilirler.” demiştir. Başka bir öğretmen adayı, “Konuşurken öğrencilerin dikkatini çekmek ve tekdüze bir ders olmasını engellemek için sesini kullanma, tonlama” ve “kimi sözcükleri heceleme ve sesletme” konularında daha çok gelişmeye gereksinme duyduğunun altını çizmiştir. Kimi öğretmen adayları sınıfta İngilizce ya da Türkçe kullanma ile ilgili sorunlarla karşılaşmışlardır. ÖA3, “Ben Türkçe kullanmak istemedim ama okul mentorum her zaman bana sınıfta Türkçe kullanmam gerektiğini söyledi. Öğrencilerin kafalarının karıştığını farkettim, herşeyi açık duruma getirmek ve mentorumun isteğini karşılamak için Türkçeyi kullandım.” demiştir.

*Sınıf yönetimi:* Modelin uygulanmasının en başından beri öğretmen adayları sınıf yönetimi ile ilgili sorunlarını dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı sınıf denetimini geliştirdiklerini, buna karşılık birkaç öğretmen adayı otorite sağlamada sürekli sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. ÖA6, sınıf yönetiminde geliştiğini vurgulayarak, “Deneyimimin sonuna doğru otoriteyi sağlamak için göz iletişimi kurdum, sesimi etkili kullandım.” demiştir. Kimi öğretmen adayları çeşitli stratejiler kullanarak sorun davranışlarla başa çıkma konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtirlerken, yarıdan çoğu şu nedenlerden dolayı bu alanda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini bildirmişlerdir: “Öğrenciler çok konuştukları zaman kafları karışıyor, dilbilgisi hataları yapıyorlar ve hatalı yazıyorlar” (ÖA2); “iyi bir öğretmen sınıftaki yanlış davranışları kontrol edebilmeli” (ÖA5), “öğrencilerin ona saygı duymaları için otorite sahibi olmaları gereklidir” (ÖA9). Bu süreçte bir öğretmen adayı sınıf yönetimi konusundaki gelişimi için üniversite mentorunun dönütünü önemli bulmuştur. OM2, öğretmen adayının gelişmesinde resmi öğretim deneyimlerinin rolü üzerinde durarak, “Onların öğretmen adayının sınıfın kontrolünü ele almasında çok büyük etkileri vardır.” demiştir. OM9 da, kendi öğretmen adayının sınıftaki sorunlarını yansıtarak sınıfı yönetmede sesin önemli bir role sahip olduğu sonucuna varmıştır.

*İçerik bilgisi:* Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının kendilerini geliştirdiklerini düşündükleri beceriler okuma ve daha sonra da dinlemedir. Çok azı yazma ve konuşma becerileri ile dilbilgisi ve sözcük öğretimi ile ilgili gelişimlerinden söz etmiştir. ÖA1, dilbilgisi, okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ile ilgili önceden gelen korkusunu vurgulayarak, “Okuma ve yazma öğretimi konularında çok daha iyi olduğumun farkına vardım. Bunları görüşmelerin sonucunda geliştirdim. Bu, yüzleşme korkusunu yenmektir.” biçiminde açıklama yapmıştır. ÖA5 de, okuma ve dinleme

becerilerinin öğretimi konusundaki gelişimini, gerçek bir sınıfta yaptığı sessiz okuma etkinlikleri ile teyp kullanarak uyguladığı dinleme-öncesi ve dinleme-sonrası etkinliklerdeki yoğun deneyimlerinin sonucunda sağladığını bildirmiştir. Bununla birlikte, birkaç öğretmen adayı yazma, dilbilgisi ve sözcük öğretiminde daha çok gelişmeye gereksinme duyduklarını bildirmiştir. ÖA8, sözcük ve yazma öğretimi ile ilgili olanakların yetersizliğinden yakınarak,

“Sözcük öğretiminin gerekliliğini hissediyorum .... Eylemlerin, sıfatların, belirli bir sözcük ailesine ait sözcüklerin öğretiminin de .... Tek yaptığım yazma çalışması, öğrencilere okuma parçaları ile ilgili belirli soruların yanıtlarını yazdırmak ve sınıfta tartıştıkları bir konu ile ilgili kimi cümleler yazdırmaktı.” biçiminde açıklamada bulunmuştur.

Öte yandan, kimi okul mentorları, öğretmen adaylarının dilbilgisi öğretmeye isteksiz, buna karşılık okuma becerisini öğretmeye çok istekli ve hatta ısrarlı olmalarından yakınmışlardır. Birkaç okul mentoru, yine de, öğretmen adayları için dilbilgisi öğretmenin daha kolay olduğunu ve üniversite mentorunun öğretmen adaylarından okuma becerisini de öğretilmelerini istediğinin altını çizmiştir.

### *Okul Mentorlarının Öğretim Becerilerinin Gelişimi*

Biri dışındaki tüm okul mentorları, Öğretmenlik Uygulaması dersinde mentorluk yapmaları sonunda farklı alanlarda geliştiklerini dile getirmişlerdir. Hemen hemen tüm mentorlar öğretim bilgilerinin tazelenmiş olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, OM9, “Yeni yöntemlerde, yeni öğretim yollarında neler oluyor? ... Bu, bizler için bir tür hizmetiçi eğitim. Bildiklerinizi tekrarlıyorsunuz, kendinizi yeniliyorsunuz.” biçiminde görüşünü açıklamıştır. Bunun yanı sıra, okul mentorlarının yaklaşık yarısı öğretmen adayları tarafından kullanılan öğretim gereçleri ile ilgili farkındalıklarının arttığını bildirirken, kimileri ise öğretmen adayları tarafından kullanılan öğretim stratejileri ve tekniklerini yararlı bulduklarını bildirmişlerdir. OM2, 25 yıllık meslek deneyimi olduğunu vurgulayarak, “Bu öğretmen adayları öğretimdeki gelişmeleri ve değişimleri görmüşler. Onun hazırladığı gereçlerden yararlanıyorum.” demiştir. Kendini geliştirmeye açık olduğunu belirten OM6 da, “Öğretmen adayımın başarılı bir biçimde uyguladığı her etkinliği kullanmak istiyorum. Edilgen yapıyı bilgi kartları kullanarak, tüm sınıf etkinliği biçiminde uygulayarak öğretti. Bu hoşuma gitti.” biçiminde görüşünü açıklamıştır. Bunun yanı sıra, okul mentorlarının yaklaşık yarısı, öğretmen adaylarının uyguladıkları öğretim süreçlerinin kendilerinin öğretim stratejilerini sorgulamalarına yardımcı olduğunu açıklamışlardır. Örneğin, OM2, “Gözlem yapmak için sınıfın arkasında otururken, sınıfın önünde olduğum zamanlarda farkında olmadığım kimi noktaların farkına varıyorum.” demiştir. Başka bir okul mentoru da, “Eğer onun yerinde olsam bunu yapar mıydım diye kendimi sorgularım. Masanın yanında onun gibi durur muydum?” demiştir. Buna ek olarak, birkaç okul mentoru, ders planlarını, üçlü-görüşmeleri ve bu görüşmelerde İngilizce kullanılmasını kendi gelişimleri için değerli bulmuşlardır. Bununla ilgili olarak, OM11, “Bu görüşmelerden kazanımlarım oluyor. Başka birinin deneyimlerini ve duygularını öğrenmekten zevk alıyorum. Bu, genel olarak yaşam deneyimime çeşitlilik katıyor.” demiştir. Son olarak, bir okul mentoru tarafından, bir öğretmen adayına danışmanlık yapmanın okul mentorunun istek ve güdüsünü artırdığı bildirilmiştir. OM9, “Yeni bir öğrencim olunca kendimi güdülenmiş hissediyorum ve daha enerjik oluyorum. Onlar bize vitamin veriyorlar.” demiştir. Başka bir okul mentoru da, “Kendimi yöntemler konusunda yeniledikçe, daha istekli oluyorum. Burada kendimi yansıma yoluyla geliştirdiğim görülüyor.” biçiminde görüşünü belirtmiştir. Buna karşılık, bu okul mentorunun mentorluğunu yaptığı öğretmen adayının, okul mentorunun mesleki yardım yönünden çok bilinçsiz ve yetersiz olduğunu ve kendi gelişimine katkı sağlamadığını vurgulamış olması çok ilginçtir.

## Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının okullarda uzmanlık uygulamalarından öğrenmelerini sağlayan – dersle ilgili çalışmalarla bütünleştirilmiş - kapsamlı ve yoğun danışmanlık çalışmaları çerçevesinde oluşturulmuş hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarına (HÖÖP) yönelim çok önemli görülmektedir (Darling-Hammond, 2006, s. 307). Bu, okul uygulamalarının başarılı bir biçimde uygulanmasıyla gerçekleşir ki işbirliği de bunun olmazsa olmazıdır (Wilmore ve Bratlien, 2005). Karmaşık ve bağlama dayalı bir olgu (Harrison, Lawson ve Wortley, 2005) ve danışmanlık ve izleme süreçleriyle desteklenen (Maskan ve Efe, 2011), kişisel anlam çıkarma süreci olan mentorlukta başarıya götüren tek bir reçete yoktur. Program süresince ikili ve üçlü danışmanlık süreçleri biçiminde uygulanan işbirliğine dayalı mentorluk modeli, öğretmen adaylarının gelişimi için farklı açılardan gerekli ve etkili bulunurken, okul mentorlarının öğretimsel gelişimine de katkıda bulunduğu kabul edilmiştir.

Çalışmanın bulguları, mentorluk sürecindeki konuşmaların öğretmen adaylarının öğretimsel ve mesleki gelişimlerinde yapıcı işlevleri olduğunu göstermiştir (Shieveley ve Poetter, 2002). Gözlem-öncesi ve gözlem-sonrası görüşmelerin farklı bakış açılarına göre önemli olduğu düşünülmüştür. Gözlem-öncesi görüşmeler öğretmen adaylarının ders planlamasını ve hazırlık sürecini geliştirmiş, gözlem-sonrası görüşmeler ise dersi etkili bir biçimde yürütmelerine yarar sağlamıştır. Hem üniversite hem de okul mentorları, gözlemler sırasında üçüncü bir göz görevini görerek, önemli ve yapıcı roller oynamışlardır; çünkü bunların her ikisi de öğretmen adaylarının farklı ve benzersiz açılardan anlam yaratma sürecine katkıda bulunmuştur. Hem üniversite mentorları hem de okul mentorları birbirlerini tamamlayıcı roller oynamaktadırlar: Üniversite mentorları, kuramla uygulamayı birleştirebilir ve öğretmen adaylarını özdeğerlendirmeye yönlendirebilirler; okul mentorları de, öğretim ve eğitim programı konularında uzman öğretmen rolünü oynayabilirler (Tsui vd., 2001). Bunun yanı sıra, üçlü- görüşmeler, öğretmen adaylarına performansları üzerinde çoklu görüş sağlaması ve gelişimlerine bir araç olması nedeniyle (Gimbert ve Nolan, 2003), modelin en önemli ve yapıcı parçası olarak nitelendirilmiştir.

Bulgular, aynı zamanda, öğretmen adaylarının öğretim (Chalies vd., 2004) ve içerik bilgisinde geliştiklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarının en çok gelişim gösterdikleri alanlar, ders planlama, gerginlik ve heyecanı giderme, öğretilen konuya bağlam kazandırma ve çeşitli düzeltme teknikleri kullanmadır. Sesi kullanma, öğrencilerle ilişki kurma, vücut dilinden ve mimiklerden yararlanma, sorun davranışlarla ilgilenme, dört beceriyi kullanma ve dilbilgisi ve sözcük öğretimi, öğretmen adaylarının en az gelişim gösterdikleri alanlar olmuştur. Her iki mentor tarafından verilen dönüt, farklı açılardan onların gelişimi için çok değerli olarak nitelendirilmiştir. Ne yapılacak ve nasıl yapılacakla ilgili “uygulamaya dönük yardım ve öğüt” sağlamak mentorlukta önemlidir (Hobson, 2002); dönüt, bir dizi kaynaktan sağlandığında daha da değerlidir (Brinko, 1993, s. 576). Bununla birlikte, öğretmen adayları, amaçlara ulaşma, zaman kullanımı, sesi ve hedef dili kullanma, sınıfta otoriteyi sağlama, yazma, dilbilgisi ve sözcük öğretimi konularında kendilerini daha çok geliştirmeye gereksinme duyduklarını açıklamışlardır. Bu on-haftalık deneyim göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının çok çeşitli öğretim deneyimi geçirmelerinin (Şimşek vd., 2013) gelişimlerinin temeli olduğunun vurgulanması önem taşımaktadır. “Öğrenme, deneyime dayalı ve sürekliliği olan bir etkinliktir. Bu yüzden bir durumda kazanılan bilgi ve beceriler, daha sonraki durumları anlamayı ve onların üstesinden gelmeyi sağlayan araçlara dönüşürler” (Kohonen, 2001).

İşbirliğine dayalı mentorluk, okul mentorlarının öğretim süreçleri ile ilgili yansıtma da bulunmalarına (Graham, 2006) ve teknik becerilerinin gelişmesine (Fletcher, 1998) katkı sağlar. Okul mentorları, üniversite mentorlarından danışmanlık hizmeti alan öğretmen adaylarından doğrudan ya da dolaylı yenilikçi düşünceler ve stratejiler öğrenirler (Lopez-Real ve Kwan, 2005). Mentorlarla gerçekleştirilen konuşmalar ve gözlemler, okul mentorlarının gelişimi için birçok yönden katalizör görevi görür: Öğretime dönük bilgileri yenileme, teknikler ve sınıf içi gereçlerle ilgili bilinçliliği artırma, özyansıtma becerisini geliştirme, ilgi ve güdülenmeyi artırma. Bununla birlikte, danışmanlık

becerilerinde özgüven eksikliği, okul mentorlarının danışmanlık sağlamasında kısıtlayıcı bir öge olabilir.

Mentorlukla ilgili daha çok dikkate alınması gereken konular şunlardır: İkili- ve üçlü-görüşmelerde mentorların ve öğretmen adaylarının yoğun programlarının yarattığı sorunlar; üçlü-görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının nasıl değerlendirileceği; gelişimin bütünsel bir deneyim olması nedeniyle, öğretmen adaylarının gelişimi için daha çok uygulama olanağı sağlama (Chiang, 2008; Şimşek vd., 2013). Ders yükü, mentorluk desteğinin kalitesini etkiler (Lee ve Feng, 2007; Simpson vd., 2007) ve mentorluk sürecinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için gözlem-öncesi ve gözlem-sonrası oturumlara dönük zaman ayarlamasını gerektirir (Kent, 2001). Bunun yanında, okul mentorlarının verdiği yüzeysel ve düşük nitelikteki dönüt (Paker, 2008) öğretmen adaylarının performanslarına ilişkin farkındalıklarını sınırlandırır. Sonuç olarak, işbirliğine dayalı mentorluk süreci öğretmen adaylarının gelişimine ilişkin olumlu çıktılar elde edilmesine engel olabilir. Kiraz'a (2002) göre, öğretmen adaylarının gelişimine katkıda bulunmak için, adayların gelişimini sağlamada daha iyi becerilere sahip okul mentorlarının yer aldığı kabul edilen çağdaş rehberlik yaklaşımını uyarlamak önem taşımaktadır.

Çalışma bulguları doğrultusunda uygulama ve ileriki araştırmalara yönelik şu öneriler geliştirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının bu araştırma ile ortaya çıkan sesi kullanma, öğrencilerle iletişim kurma, vücut dilinden ve mimiklerden yararlanma, dört dil becerisini kullanma gibi performans becerilerindeki yetersizliklerini önlemek amacıyla öğretmen adaylarının okullarda öğretmenlik uygulamasına gitmeden önce bölümlerinde üniversite mentorlarının kılavuzluğunda daha çok mikroöğretim yapmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarının okullardaki öğretmenlik uygulaması sürecinde daha çok öğretim deneyiminde bulunmaları ve ikili- ve üçlü-danışmanlık süreçlerinden daha çok dönüt almaları sağlanarak performans becerileri geliştirilebilir.
- Araştırmanın amacına dayalı olarak, ikili- ve üçlü-danışmanlık etkinliklerinin oluşturduğu İşbirliğine Dayalı Mentorluk Modeli'nin (İDMM) mesleki gelişime katkısını görmek için çalışmaya yalnızca öğretmen adayları ile okul mentorları dahil edilmiştir. Oysa, resmi bütün yönleriyle görmek için üniversite mentorlarının da kapsama alındığı ileri bir araştırma yapılabilir.
- İşbirliğine Dayalı Mentorluk Modeli'nin yabancı dil öğretiminin dışındaki öğretim alanlarında da işleyişini görmek amacıyla başka öğretmen yetiştirme programlarında da araştırma yapılması yararlı olabilir.

### Kaynakça

- Balbach, E. D. (1999). Using case studies to do program evaluation. <http://www.case.edu/affil/healthpromotion/ProgramEvaluation.pdf> adresinden erişildi.
- Beattie, M. (2000). Narratives of professional learning: Becoming a teacher and learning to teach. *Journal of Educational Inquiry*, 1(2), 1-23.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3. bs.). USA: Allyn and Bacon.
- Brinko, K. T. (1993). The practice of giving feedback to improve teaching: What is effective? *The Journal of Higher Education*, 64(5), 574-593.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. USA: Oxford University Press.
- Caires, S. ve Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in initial teacher education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120.
- Campbell, M. R. ve Brummett, V. M. (2007). Mentoring preservice teachers for development and growth of professional knowledge. *Music Educators Journal*, 93(3), 50-55.
- Chalies, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J. ve Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 765-781.
- Chapman, J., Toomey, R., Gaff, J., McGilp, J., Walsh, M., Warren, E. ve Williams, I. (2003). *Lifelong learning and teacher education*. Canberra, Commonwealth of Australia: Australian Department for Education, Science and Training.
- Chiang, M. H. (2008). Effects of fieldwork experience on empowering prospective foreign language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1270-1287.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. bs.). USA: Routledge Falmer.
- Coşkun, A. (2013). Stress in English language teaching practicum: The views of all stakeholders. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(3), 97-110.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. USA: Sage Publications.
- Cruickshank, D. R., Bainer, D. ve Metcalf, K. (1995). *The act of teaching*. McGraw-Hill: USA.
- Çelik, M. (2008). Pre-Service EFL teachers' reported concerns and stress for practicum in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 97-109.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup> century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Ekiz, D. (2006). Mentoring primary school teachers in Turkey: Seeing it from the perspectives of student teachers and mentors. *International Education Journal*, 7(7), 924-934.
- Enz, B. J. (1992). Guidelines for selecting mentors and creating an environment for mentoring. T. M. Bey ve C. T. Holmes (Ed.). *Collaboration and mentoring* içinde (s. 65-77). Reston, VA: Association of Teacher Educators.
- Faculty-School Partnership Guidebook*. (1998). Ankara: YÖK Publications.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 17-30.
- Fletcher, S. (1998). Attaining self-actualization through mentoring. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 109-118.
- Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 895-909.

- Furlong, J., Barton, L., Miles, S., Whiting, C. ve Whitty, G. (2000). *Teacher education in transition: Reforming professionalism?* London: Open University Press.
- Gimbert, B. ve Nolan, J. F. Jr. (2003). The influence of the professional development school context on supervisory practice: A university supervisor's and interns' perspective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(4), 353-379.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences: Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129.
- Güzel, H., Cerit Berber, N. ve Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Harrison, J., Lawson, T. ve Wortley, A. (2005). Mentoring the beginner teacher: Developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6(3), 419-441.
- Hastings, W. ve Squires, D. (2002). Restructuring and reculturing: Practicum supervision as professional development for teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(1), 79-91.
- Hobson, A. J. (2002). Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT). *Mentoring and Tutoring*, 10(1), 5-16.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. ve Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hobson, L. D., Harris, D., Buckner-Manley, K. ve Smith, P. (2012). The importance of mentoring novice and pre-service teachers: Findings from a HBCU student teaching program. *Educational Foundations*, 26(3/4), 67-80.
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139-146.
- Jaatinen, R. (2001). Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen ve J. Lehtovaara (Ed.). *Experiential learning in foreign education* içinde (s. 106-140). England: Longman.
- Jaeger, E. L. (2013). Teacher reflection: Supports, barriers, and results. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 89-104.
- Kaartinen, S. (2009). Meaningfulness via participation: Sociocultural practices for teacher learning and development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(5), 601-616.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfros, J. ve Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Kent, S. I. (2001). Supervision of student teachers: Practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), 228-244.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Kochan, F. K. ve Trimble, S. B. (2000). From mentoring to co-mentoring: Establishing collaborative relationships. *Theory into Practice*, 39(1), 20-28.
- Kohonen, V. (2001). Towards experiential foreign language education. V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen ve J. Lehtovaara (Ed.). *Experiential learning in foreign education* içinde (s. 8-60). England: Longman.
- Korthagen, F., Loughran, J. ve Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Kuter, S. ve Koç, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 415-425.

- Lee, J. C. ve Feng, S. (2007). Mentoring support and the professional development of beginning teachers: A Chinese perspective, *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 243-262.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. USA: Sage Publications.
- Lopez-Real, F. ve Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3. bs.). USA: Sage Publications Inc.
- Maskan, A. ve Efe, R. (2011). Prospective teachers' perceptions of teaching practice experience in school placements. *Journal of Turkish Science Education*. 8(2), 64-77.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2. bs.). London: SAGE publication.
- Mullen, C. A. (2000). Constructing co-mentoring partnerships: Walkways we must travel. *Theory into Practice*, 39(1), 4-11.
- NCATE. (2008). *Professional standards for the accreditation of teacher preparation institutions*. National Council for Accreditation of Teacher Education, Washington, DC.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Evaluation of teaching practice course according to opinions of teacher candidates. *Elementary Education Online*, 7(3), 726-737.
- Parsons, M. ve Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perry, C. (2000). Mentoring as partnerships in collaboration: One school's story of professional development. *Mentoring and Tutoring*, 8(3), 241-250.
- Reiman, A. J., Head, F. A. ve Thies-Sprinthall, L. (1992). Mentoring: Contemporary principles and issues. T. M. Bey ve C. T. Holmes (Ed.). *Collaboration and mentoring* içinde (s. 79-94). Reston, VA: Association of Teacher Educators
- Richmond, D. (2009). Using, multi-layered supervision methods to develop creative practice. *Reflective Practice*, 10(4), 543-557.
- Rodgers, A. ve Keil, V. L. (2007). Restructuring a traditional student teacher supervision model: Fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*, 23(1), 63-80.
- Sachs, J. (1997). Renewing teacher professionalism through innovative links. *Educational Action Research*, 5(3), 449-461.
- Scheetz, J., Waters, F. H., Smeaton, P. ve Lare, D. (2005). Mentoring in a PDS: What's in it for me? *Kappa Delta Pi Record*, 42(1), 33-37.
- Shieveley, J. M. ve Poetter, T. S. (2002). Exploring clinical, on-site supervision in a school-university partnership. *The Teacher Educator*, 37(4), 282-301.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative research: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage Publication.
- Simpson, T., Hastings, W. ve Hill, B. (2007). 'I knew that she was watching me': The professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498.
- Smith, K. (1998). School models of teacher development: Two cases for reflection. *Teacher Development*, 2(1), 105-122.



- Stahl, G. (2003). Meaning and interpretation in collaboration. B. Wasson, S. Ludvigsen ve U. Hoppe (Ed.). *Designing for change in networked learning environments: Proceedings of the international conference on computer support for collaborative learning (CSCL '03)* içinde (s. 523-532). Bergen, Norway: Kluwer Publishers.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Tang, S. Y. F. ve Chow, A. W. K. C. (2007). Communicating feedback in teaching practice supervision in a learning-oriented field experience assessment framework. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1066-1085.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1477-1497.
- Teitel, L. (2003). *Professional development schools handbook: Starting, sustaining, and assessing partnerships that improve student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Tsui, A. B. M., Lopez-Real, F., Law, Y. K., Tang, R. ve Shum, M. S. K. (2001). Roles and relationships in tripartite supervisory conferencing process. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(4), 322-344.
- William, Y. (1994). *School experience: A collaborative partnership*. Annual meeting of the Australian Teacher Education Association toplantısında sunulmuş sözlü bildiri, Brisbane, Queensland, Australia.
- Wilmore, E. L. ve Bratlien, M. J. (2005). Mentoring and tutoring within administrative internship programs in American universities. *Mentoring and Tutoring*, 13(1), 23-37.
- Yıldırım, A. (2013). Teacher education research in Turkey: Trends, issues, and priority areas. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.