

PAPER DETAILS

TITLE: ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL TABANLI MENTORLUK VE ÖZYETERLİK
ALGILARININ İNCELENMESİ

AUTHORS: Yusuf Celal EROL,Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

PAGES: 874-894

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/485224>

Erol, Y. C.& Özdemir, Y. T. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 874-894.

Geliş Tarihi: 06/02/2018

Kabul Tarihi: 17/05/2018

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL TABANLI MENTORLUK VE ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ*

Yusuf Celal EROL**

Tuncay Yavuz ÖZDEMİR***

ÖZET

Mentorluk işlevleri ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin mentorluk işlevlerini kısmen yerine getirdiklerini düşünmektedirler. Ancak öğretmen öz-yeterliği konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler. Ayrıca, mentorluk işlevleri ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuç da, uygulama okullarında öğretmen adaylarına verilen mentorluk hizmetinin niteliğinde sıkıntılar yaşanmakta olduğu ve uygulama okullarında verilen mentorluk hizmetinin niteliğinin artırılması gerektiği şeklinde yorumlanmış ve niteliği arttırmak için mentor öğretmenlerin mentorluk yapmaya istekli ve kabiliyetli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiği ve danışman öğretmenlere mentorluk eğitimi verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mentorluk, okul tabanlı mentorluk, öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmen adayı.

INVESTIGATION OF SCHOOL BASED MENTORING AND SELF-EFFICACY BELIEVES OF PRE-SERVICE TEACHERS

ABSTRACT

This study, which examined the relationship between mentoring functions and teacher self-efficacy perceptions, was conducted in the Faculty of Education of Fırat University in the academic year of 2014-2015. According to the results of the study, pre-service teachers think that practice teachers partially fulfill their mentoring functions. Teachers, however, see themselves adequately on teacher self-efficacy. In addition, no significant relationship was found between mentoring functions and teacher self-efficacy perceptions. As a result of this, it is observed that there is a problem in the quality of the mentoring service given to the pre-service teachers in the application schools. It is necessary to increase the quality of the mentoring service provided in the practice schools. In order to increase the quality, mentor teachers should be selected from mentors who are willing and able to mentor. Mentor training should be given to the practice teachers.

Key Words: Mentoring, school-based mentoring, teacher self-efficacy perception, pre-service teacher.

* Bu çalışmanın bir kısmı 01.11.2017-03.11.2017 tarihinde Antalya'da düzenlenen 9. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, yusufcelalerol@gmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, tyozdemir@gmail.com

1.GİRİŞ

Eğitim, devletlerin kendi vatandaşlarına sağlamak zorunda olduğu bir hizmettir. Ayrıca, eğitim ihtiyacı günden güne artmakta ve daha fazla talep edilir hale gelmektedir. Eğitimin sosyal, düşünsel ve politik olarak daha karmaşık bir hale gelmesi ve daha fazla talep edilmeye başlanmasıyla, öğretmen eğitimi programlarının kalitesinin artırılmasına daha fazla dikkat edilmeye başlanmıştır (Margolis, 2007). Eğitim standardının yükseltilmesi için daha iyi ve daha işlevsel bir öğretmen eğitiminde ilk koşul olarak, öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi gerekir (Yılmaz ve Yıldırım, 2013). Öğretmen adaylarının çağın beklentilerine cevap verebilecek donanım ve yeterliliklere sahip olması kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için politik kaygılardan uzak, özgür ve modern öğretmen yetiştirme modellerinin kullanılarak işe dönük öğretmen yetiştirme politikalarının uygulanması gerektiği belirtilmektedir (Takkaç, 2012). Bunun için de öğretmen yetiştiren üniversiteler ve öğretmenlerin mesleklerini icra ettiği okullar arasındaki işbirliğini arttırmak ve daha faydalanılabılır kılmak gerekir.

Türkiye’de öğretmenler üniversitelerin eğitim fakültelerinde ve pedagojik formasyon kurslarında yetiştirilmektedir. Öğretmen adaylarına, eğitimleri esnasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması eğitimi verilerek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmaları amaçlanmaktadır. Öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmaları istenmektedir (MEB, 1998). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının kendi meslekleri hakkında bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye, meslek sevgisi oluşturmaya ve öğretmenlik deneyimi kazanmalarına yardım eder (Arabacı, 2008). Öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının alan deneyimleri öğretmenlik pratiğini ilerletmek için bir anahtardır (Chien, 2014).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması eğitiminde, etkin bir şekilde kullanılırsa önemli faydalar sağlayacak olan mentorluk, gelişmiş ülkelerde 1980’lerden itibaren kullanılmaya başlanmış, ancak ülkemiz eğitim sistemine yeni giren ve uygulanmaya çalışılan bir kavramdır (Özdemir, 2012). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri esnasında deneyimli bir öğretmenin, öğretmen adayına mentor olarak atandığı söylenebilir. Bu süreçte öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde sahip olması gereken nitelikleri mentor öğretmenin gözetiminde geliştirmeleri beklenmektedir. Mentorluğun öğretmen adayının eğitiminde kullanılmasıyla eğitim sisteminden elde edilen verimin artırılması amaçlanmaktadır.

Mentor, kendisinden daha az deneyime sahip meslektaşına kişisel ve mesleki destek sağlayıp onu yönlendiren, bilgi, beceri ve tecrübesinden yararlanılmak istenen deneyimli kişi, mente ise bu süreçte deneyim ve tecrübe kazanması hedeflenen daha az tecrübeye sahip kişilerdir (Yirci, 2009). Mentor, okulda deneyim kazandığı veya staj yaptığı esnada menteye göz kulak olma sorumluluğunu alan deneyimli bir öğretmendir (Kwan ve Lopez-Real, 2006). Öğretimde mentor öğretmen, uzmanlık ve deneyime sahip olarak kendini yüksek bir pozisyonda tutmadan rehberlik eder ve öğretir çünkü kendini iyi öğretim ve profesyonel gelişime adanmıştır (Heung-Ling, 2003). Mentor, deneyimsiz olan yetişenin kişisel ve mesleki gelişimine bir yetiştirici ve rol modeli olarak rehberlik eder (Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Mentor rolleri, mentelerin profesyonel becerilerine ince ayar yapmalarına, ana konuyu kavramalarını geliştirebilmelerine, kaynakları saptama ve

edinebilmelerine, yetenek ve isteklilik seviyeleri hakkında bilgilenmelerine ve bu alanlar üzerinde çalışmalarına yardımcı olmaktır.

Ayrıca, mentorlar, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme, risk alabilme, zekice kararlar alabilme ve bunları uygulama kapasitesi inşa etme konularında mentelere yardımcı olmaya çalışırlar (Chien, 2014). Mentorluk danışana, danışanın kendisinde var olan özellikleri geliştirmesine yardım etme ve kendi özelliklerinin farkına varmasına yardım eder. Günümüz şartlarında mentorlar kontrol edici ve denetleyici olmaktan çok destekleyici, bilgilendirici, yol gösterici olmalıdırlar (Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006). Örgütsel bilginin oluşturulması ve paylaşımında mentorlara önemli roller düşer ve mentorluk sürecinde mentenin öğrenme, gelişim ve performans düzeyi, mentor ve mente arasında kurulması gereken düzenli ilişki aracılığıyla geliştirilmeye gayret edilir. Mentorluk sürecinde menteler örgüte ilişkin gerekli bilgilere ulaşabilirler (Özkalp, Kirel, Sungur ve Özdemir, 2007).

Öğretmen eğitiminde mentorluk, mesleğe adım atmaya hazırlanan bireyin mentor tarafından yetiştirilme sürecidir (Yirci, 2009). Eğitim ortamlarında mentorluk, akademik başarının artması, başarı beklentisinin yükselmesi, daha kalıcı öğrenme ve eğitimin genel bir doyumun sağlanması gibi faydalar sağlayabilir. Mentorluk ilişkisi, yetişenin mesleki kimliğini oluşturmasında yarar sağlar (Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Yendol-Hoppey ve Dana (2007), mentorların mentelerin içerik, öğrenen, pedagoji, müfredat, pedagojik içerik bilgisi gelişimi, bağlam ve sınıf yönetimi gibi profesyonel bilgilerinin gelişimi için mentelere yardım etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Mentor öğretmenler, rol model olarak öğretmen adayının gelişimini teşvik eder, menteye öneriler sunar, geri bildirim vererek danışanın kendisini eleştirmesini ve değerlendirmesini sağlar, en önemlisi amaç ve hedefleri belirler (Çelik, 2011). Araştırmalarda, mentorluk sürecinde mentorların tecrübesini ve bilgisini paylaşarak bir bilgi kaynağı ve yönlendirici olduğu, usta-çırak ilişkisini yaşayarak mentenin kişisel performansını arttırmaya çalıştığı ifade edilmektedir. Etkin bir mentorluk sürecinin üretken olma, bilgi ve becerilerin artırılması, kariyer geliştirme gibi konularda bireysel ve kurumsal katkı sağlayacağı dile getirilmektedir (Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006).

Mentorlar, öğretmen adayının alanıyla aynı veya aynı sınıf seviyesinde en az 3-5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olmalıdır. Nitelikli mentorlar niteliklerini yeterli, öz güven, öz kontrol ve profesyonellik açılarından sergilerler (Diaz-Maggioli, 2004; Guskey, 2000). Ayrıca, nitelikli mentorlar pozitif profesyonel rol modellerdir, saygı duyulan öğretim liderleridir, okulda deneyimlidirler, yeni öğretmenlerin ihtiyaç ve kaygılarının farkındadırlar, kendilerini kendilerinin ve iş arkadaşlarının profesyonel gelişimine adanmışlardır ve iş arkadaşlarının profesyonel gelişimini kolaylaştırma konusunda yeteneklidirler (Chien,2014).

Okul tabanlı mentorluk sürecinde, mentor öğretmenler öğretmen adayları için açık bir şekilde model olurlar. İçerik ve metin çeşidine bağlı olarak, öğretmenler okuma karmaşıklığını vurgulayan birçok strateji modelleyebilirler. Bunlar şöyle sıralanabilir;

- Soru yönelme
- Tahmin yapma
- İşe yönelik kişisel bağlantıları açıklama
- Diğer fikirler/durumlarla bağlantı kurma

- Zorlukları kabullenme
- Zorluklara aracılık etmek için stratejiler araştırma
- Okuyucu olarak kararları ve karar sonuçlarını açıklama
- İyi okuyucuların ne yaptığını gösterme (Margolis, 2007).

Öğretim çok yönlü karar alma ve sürekli ve bazen hemen, çıktılarından emin olmadan, kalabalık seçenekler içerisinde tercihte bulunmayı gerektirir. Birçok yetenekli öğretmen bunu yapmayı dolaylı olarak öğrendiği için, yeni eğitimciyi karmaşık ve dikkat gerektiren öğretmenin karar alma dünyasıyla tanıştırırken, mentor öğretmenler açık olmak için bilinçli bir çaba göstermelidir. Bazen, bu, mesleğin özünde olan korkuları, şüpheleri ve kesin olmayanları irdelemeyi içerir (Margolis, 2007).

Mentorluk üzerine çoğu tartışma, öğretmen adayı için ne başarılı sorusunun cevabını içeren son sonuç üzerine yoğunlaşmış (Kwan & Lopez-Real, 2006) olsa da birlikte olma, destek olma ve sorunları paylaşma gibi cemaat türü ilişkilerin yoğun olduğu geleneksel toplum yapısından uzaklaşarak cemiyet türü bir ilişki yapısının gözükmeye başlamıştır. Giderek insanların yalnızlaştığı ülkemizde (Özkalp, Kırel, Sungur ve Özdemir, 2007), mentorluğun sadece kâğıt üzerinde kalmadan uygulanması hem menteye, hem örgüte, hem de mentorun kendisine fayda sağlayacaktır. Mentorluk ilişkilerinin yüksek kalitede olması, öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasını sağlamaktadır (Chopin, Danish, Seers & Hook, 2013).

Aday öğretmen yetiştirme sürecinde, kapsamlı bir mentorluk uygulaması olarak adlandırılacak bir uygulama 2016 yılının Şubat ayında başlamıştır. Bu uygulamaya göre (MEB, 2016), öğretmen olarak yeni atanan aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında danışman öğretmenlerin sorumluluğunda görevlendirildikleri eğitim kurumunda ders ve nöbet görevi verilmeksizin yetiştirme eğitime tabi tutulacaklardır. Danışman öğretmenler mesleklerinde en az 10 yıllık kıdeme sahip, mesleğinde yetkin, etkili iletişim becerisine sahip ve aday öğretmenle aynı branşta olan öğretmenler arasından seçilecektir. Danışman öğretmenler bu süreçte aday öğretmene mesleki bilgi, beceri ve tecrübelerini aktaracak, izleme, değerlendirme ve rehberlik faaliyetlerinde bulunacaklardır. Ancak bu uygulama bir dönem uygulanmış ve daha sonra uygulanmamıştır.

Öz-yeterlik, bireyin karşısına çıkabilecek zor durumların altından kalkabileceğine ilişkin algısıdır ve yaşantılar ile gelişebilir (Aşkar ve Umay, 2002). Öz-yeterlik bireyin kendi kapasitesinin neyi yapmaya yeterli olacağına dair düşüncesidir ve becerileri aracılığıyla yapabileceklerine ilişkin algısı sonucudur (Azar, 2010). Diğer bir deyişle, bireyin kendi kapasitesi hakkında sahip olduğu inanç, öz-yeterlik olarak isimlendirilebilir (Arastaman, 2013). Yüksek öz-yeterlik algısına sahip olanlar, problem çözmede (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005) ve işlerinde daha başarılı olmaktadır (Yılmaz ve Bökeoğlu, 2008).

Bireylerin düşünme tarzları ve duygusal tepkileri öz-yeterlik algılarından etkilenmektedir (Pajares, 2002). Öz-yeterlik algısı, iş güdülenmesini ve davranışları etkilemektedir. İnsanların öz-yeterlik algıları, motivasyonunu ve performansını etkiler. Öğretmenlerin mesleki performansları da öz-yeterlik algılarıyla ilişkilidir (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Öğretmen öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin meslektaşlarından aldıkları destek ile ilişkilidir ve meslektaş desteği öğretmen öz-yeterlik inançlarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Öğretmen adaylarının mesleki olarak kendilerini algılama biçimleri, öğretim hizmeti verme süreçlerinde ve karşılaştıkları mesleki zorluklarla baş etme biçimlerinde önemli

rol oynamaktadır. Öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yeterli hissetmeleri öğretmen öz-yeterlik algısı olarak adlandırılabilir (Özdemir, 2008). Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri olan bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmayı ifade eder (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) ve düşük motivasyonlu ve zor öğrencileri de kapsayacak şekilde her öğrenciye öğretmeye çalışma konusunda öğretmenin kararlı olmasıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterliği inancı, öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterliği, öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki yeterliği ve öğretim stratejilerini etkin ve verimli bir şekilde kullanabilme yeterliğine dair inançlarını kapsamaktadır. Yüksek öğretmen öz-yeterlik algısı öğrencilerin güdülenmesini, tutumlarını ve akademik başarısını; öğretmenlerin ise planlama yapmasını ve öğretmek için gösterdiği gayreti olumlu yönde etkilemektedir (Eker, 2014). Öğretmen öz-yeterlik algıları, eğitimin niteliği, öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencinin derse katılımı ile ilişkilidir ve dolayısıyla öğrenci başarısını da etkilemektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri sınıf seviyeleri yükseldikçe, öz-yeterlik algıları da yükselmektedir ve son sınıfa geldiklerinde öğretmen öz-yeterlik algıları daha olumlu olmaktadır (Gökdağ Baltaoğlu, Sucuoğlu, Yurdabakan, 2015). Öğretmen adaylarının, alan bilgisi, genel kültür ve mesleki formasyon hakkında kendilerini yeterli görmemeleri, öğretmenlik mesleğine başladıklarında ciddi sorunlarla karşılaşmalarına sebep olabilir (Arastaman, 2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında orta düzeye yakın pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları yükseldikçe problem çözme becerileri gelişmektedir (Yenice, 2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının belirlenmesi, öğretmen adaylarının mesleğe atandıklarında gösterecekleri performanslarının tahmin edilmesinde ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde politika yapıcılara yardımcı olabilir (Akkuş, 2013).

Öğretmen öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin sınıf içi aktivitelerini (Cerit, 2010) ve iş doyumlarını (Gençtürk ve Memiş, 2010) olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmen öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler, araştıran, problem çözen ve sorgulayan bireyler yetiştirme konusunda daha başarılı olmaktadır (Eker, 2014) ve istedikleri hedefe daha çabuk ulaşırlar (Izgar ve Dilmaç, 2008). Öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin de öz-yeterlik algıları ile problem çözme yetenekleri arasında anlamlı ve olumlu yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Öğretmen öz-yeterlik algıları, öğretim ortamının hazırlanması, öğrencinin belirlenen hedeflere ulaşması ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkin ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesinde önemli bir araçtır (Kiremit, 2006). Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerini etkinliklere teşvik etmesi kolaylaşır ve yüksek öz-yeterlik algısı öğretme niteliğini de etkileyebilir (Azar, 2010). Okul tarafından sağlanan destek de öğretmen öz-yeterlik algılarını etkilemektedir (Gür, Çakıroğlu ve Çapa Aydın, 2012). Öz-yeterlik algısı da öğretmen adayının aldığı öğretmenlik eğitiminden etkilenebilir.

Sınıf yönetimi dersinin, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliği algısı ile pozitif yönde ilişkili (Ekici, 2008) olduğu literatürde yer almaktadır. Paglis, Green ve Bauer (2006) doktora öğrencilerine yapılan danışman mentorluğunun doktora öğrencilerinin öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Parsa, Parsa ve Parsa (2016) ve İşcan ve Çakır (2016), da mentorluk ve öz-yeterlik inancı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, Yaman, Cansüngü Koray

ve Altunçekiç (2004), öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerini arttırmaları için hizmet öncesi süreçte etkili bir eğitim almalarının gerekli olduğunu ve fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf seviyeleri arttıkça öğretmen öz-yeterlik inançlarının da yükseldiğini belirtmişlerdir. Çalışmalarında, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinde öğretmen adaylarına tecrübeli öğretmenlerce etkili bir rehberlik yapılması ve destek olunmasının, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının artmasına katkı sağlayabileceğini (Yaman, Cansüğü Koray ve Altunçekiç, 2004) belirterek öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerine dikkat çekmişlerdir.

Okullarda öğretmen adaylarına verilen mentorluk hizmetiyle, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce deneyim kazanmaları ve deneyimli öğretmenlerin deneyimlerinden faydalanmaları amaçlanmaktadır. Verilen bu hizmetle okul ve fakülte işbirliği ve eğitimde kalitenin artması sağlanabilir. Ancak mentorluk sürecinin başarıya ulaşması için bazı ö koşulların sağlanması gerekmektedir. Ön koşulları sağlanan mentorluk süreci başarılı bir şekilde de sürdürülürse öğretmen adaylarına faydası artacak ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinde kendilerini yeterli görme algılarına da katkı sağlayacaktır. İnsan ilişkilerinin oldukça yoğun olduğu öğretmenlik mesleğinde öğretmen adayının kendini öğretmenlik yapabilmek için yeterli hissetmesi mesleki başarının da anahtarıdır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Literatürde, okullarda uygulanan mentorluk sürecinin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına faydalarından bahsedilmiştir. Detaylı bir şekilde planlan, verimli bir şekilde sürdürülerek öğretmen adayına ihtiyaç duyduğu hizmeti sunan mentorluk süreci öğretmen adayının gelişimine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada bu noktalardan harekete geçilerek okul tabanlı mentorluk uygulaması ile öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ve verilerinin nasıl toplandığı ve analiz edildiğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Çalışma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasında birlikte bir değişim olup olmadığını, eğer birlikte bir değişim bulunuyorsa değişimin derecesini ortaya koyar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu modele uygun bir biçimde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı tespit edilmeye ve varsa ilişkinin derecesinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmada, okul tabanlı mentorluk ve öğretmen öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon programında öğrenim gören 1189 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme ise 439 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Örnekleme yöntemi olarak da basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örnekleme biriminin eşit seçilme olasılığının olduğu ve evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız şansının bulunduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2014).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Noe (1988) tarafından geliştirilen ve İbrahimoglu, Yaşar Ugurlu ve Kızıloğlu (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Mentorluk İşlevleri Ölçeği ile Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Kullanılmıştır. Bu çalışmada, Mentorluk İşlevleri Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı ,94 ve Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Cronbach's Alpha katsayısı ,93 olarak hesaplanmıştır.

Mentorluk işlevleri ölçeği 5'li likert tipi 29 maddeden (1 = kesinlikle katılmıyorum,...,3 = kararsızım,...,5 = kesinlikle katılıyorum) ve sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; yeni ilişkiler geliştirme, koçluk, koruma, yeni beceriler kazandıran görevler verme, rol model olma, benimseme/onaylama, danışmanlık ve arkadaşlık boyutlarıdır. Okul uygulama öğretmenim problemlerimi çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerini benimle paylaşır, okul uygulama öğretmenim sanki bir öğretmen gibi performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur, okul uygulama öğretmenim yaptığım işle ilgili başarımlar konusunda bana geribildirim verir, gibi maddelerden oluşmaktadır. Mentorluk işlevleri ölçeğinden yüksek puan alınması, uygulama okullarında verilen mentorluk hizmetinden öğretmen adayının memnun olduğunu ve uygulama öğretmenin mentorluk işlevlerini yerine getirebildiğini düşündüğünü göstermektedir. Bu ölçekten düşük puan alınması ise, öğretmen adayının verilen mentorluk hizmetinin kalitesinden memnun olmadığını göstermektedir.

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği ise, 9'lu likert tipi (1 = yetersiz,...,5 = biraz yeterli,...,9 = çok yeterli) 24 maddelik ve 3 boyutlu bir ölçektir. Boyutları, öğrenci bağlılığı sağlamada yeterlik, öğretim stratejileri yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliğidir. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz, derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz, farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz, gibi maddelerden oluşmaktadır. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinden yüksek puan alınması, öğretmen adayının öğretmenlik yapma konusunda kendini yeterli gördüğünü, düşük puan alması ise kendini öğretmenlik için yeterli görmediğini göstermektedir.

Öğretmen adaylarına 500 adet ölçek formu dağıtılmış, 61 adet ölçek formunun geri dönüşü olmamıştır. Geri dönüş oranı % 87,8'dir. Bunlardan 65'i ölçeklere dâhil edilen 3 adet kontrol maddesine dikkat edilmediği ve düzgün bir şekilde doldurulmadığı için veri setine dâhil edilmemiştir. Kalan 374 ölçek formunun verileri SPSS programına işlenmiştir. Daha sonra, verilerin analize uygun hale getirilmesi için içerisinde kayıp veri bulunan 14 adet ölçek formunun verileri analize dâhil edilmeden silinmiştir. Kalan 360 adet ölçek formunun verilerinden de Skewssness ve Kurtosis değerleri, uç değerleri, z değerleri ve Mahalonobis uzaklığı değerleri (Tabachnick & Fidell, 2015) dikkate alınarak 49 katılımcının verileri istatistiki işlemlere dâhil edilmemiştir. Geriye kalan 311 adet ölçek formunun verileriyle analiz için ön şartlar sağlanmış, verilerin normal dağılım sergilediği görülmüş ve analize başlanmıştır.

3. BULGULAR

Öğretmen adaylarının mentorluk işlevleri ölçeğinin geneli ile öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geneline ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Mentorluk İşlevleri Ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Ortalama Ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	SS
Mentorluk İşlevleri Ölçeği	311	3,20 (En fazla 5)	0,72
Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği	311	6,65 (En fazla 9)	0,90

Tabloda bulunan öğretmen adaylarının ölçeklere verdiği cevapların ortalamaları incelendiğinde, mentorluk işlevleri konusunda öğretmen adaylarının okullarda mentorluk hizmetinden kısmen yararlanabildiklerini düşündükleri, ancak öğretmen öz-yeterliği konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmen adayları, uygulama okullarında kendileri için mentor olarak görevlendirilen uygulama öğretmenlerinden yeterli desteği görmediklerini düşünüyor olabilirler. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları, uygulama okullarında kendileri için mentor olarak görevlendirilen uygulama öğretmenlerinden yeterli desteği görüp görmedikleri konusunda kararsızdırlar? Bununla birlikte, kendilerini öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri olan öğrencilerin sınıfa bağlılıklarını sağlama, sınıfın etkin bir şekilde yönetimi ve dersi etkin ve verimli bir şekilde işleyebilmek için yeterli donanımına sahip oldukları konusunda ehil olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının mentorluk işlevleri ölçeği ve öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Mentorluk İşlevleri Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Öz-Yeterlik	Mentorluk İşlevleri			
	Koçluk	311	3,44	0,88
	Koruma	311	3,49	0,85
	Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	311	3,47	1,02
	Yeni İlişkiler Geliştirme	311	2,87	1,09
	Rol Model Olma	311	3,01	0,94
	Danışmanlık	311	3,19	0,86
	Benimseme-Onaylama	311	3,50	0,77
	Arkadaşlık	311	2,26	1,06
	Öğrenci Bağlılığı Sağlamada Yeterlik	311	6,58	0,96
Öğretmen Öz-Yeterlik	Öğretim Stratejileri Yeterliği	311	6,64	1,03
	Sınıf Yönetimi Yeterliği	311	6,73	0,99

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adayları, mentorluk işlevleri ölçeğinin boyutları olan, koçluk, koruma, yeni beceriler kazandıran görevler verme ve benimseme/onaylama boyutlarında “katılıyorum” düzeyinde; danışmanlık, rol model olma ve yeni ilişkiler

geliştirme boyutlarında “kararsızım” düzeyinde; arkadaşlık boyutunda ise “kısmen katılmıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Kısmen de olsa, öğretmen adayları, mentor öğretmenlerinin kendilerine yaşadıkları deneyimleri ve fikirlerini paylaşarak, mesleki gelişimlerini teşvik ederek ve geribildirim vererek koçluk yaptıklarını, risk azaltarak korumacı davranışlar sergilediklerini, öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni beceriler kazandırmaya çalıştıklarını ve saygı duyduklarını düşünmektedirler. Ancak, öğretmen adaylarının, mentor öğretmenlerin danışmanlık, rol model olma ve mesleki açıdan yeni ilişkiler geliştirme rollerini yerine getirip getirmediği konusunda kararsız oldukları söylenebilir. Öğretmen adaylarının, mentor öğretmenlerinin kendilerine arkadaş gibi yaklaşmadıklarını ifade ettikleri düşünülebilir.

Tablo 3’te mentorluk işlevleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 3.

Mentorluk İşlevleri İle Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki

	Mentorluk İşlevleri	Öğretmen Öz-yeterlik
Mentorluk İşlevleri	1	
Öğretmen Öz-yeterlik	,066	1

p = 0.248 > 0.05, N = 311

Yapılan analizler sonucunda mentorluk işlevleri ölçeğinin geneli ile öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geneli arasında anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilememiştir. Tablo 4’te mentorluk işlevleri ölçeğinin boyutları ile öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Tablo 4.

Mentorluk işlevleri boyutları ile öğretmen öz-yeterlik boyutları arasındaki ilişki

	MIÖ YİG	MIÖ KÇLK	MIÖ KRM	MIÖ YBKG	MIÖ V	MIÖ RMO	MIÖ B/O	MIÖ DNŞ	MIÖ ARKDŞ	ÖÖÖ ÖBSY	ÖÖÖ ÖSY	ÖÖÖ SY
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	
(1)	1											
(2)	,561**	1										
(3)	,474**	,572**	1									
(4)	,568**	,621**	,528**	1								
(5)	,489**	,632**	,448**	,444**	1							
(6)	,497**	,758**	,523**	,556**	,587**	1						
(7)	,547**	,666**	,566**	,450**	,628**	,613**	1					
(8)	,524**	,430**	,296**	,337**	,389**	,399**	,467**	1				
(9)	,038	,061	,087	,104	-,001	,106	,058	,029	1			
(10)	,011	,060	,077	,055	-,022	,077	,029	,021	,746**	1		
(11)	-,016	,064	,039	,069	,022	,103	,060	,054	,723**	,729**	1	

**p < .01

MIÖ = Mentorluk İşlevleri Ölçeği
 ÖÖÖ = Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği
 YİG = Yeni İlişkiler Geliştirme
 KÇLK = Koçluk
 KRM = Koruma

YBKGV = Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme
RMO = Rol Model Olma
B/O = Benimseme-Onaylama
DNŞ = Danışmanlık
ARKDŞ = Arkadaşlık
ÖBSY = Öğrenci Bağlılığı Sağlamada Yeterlik
ÖSY = Öğretim Stratejileri Yeterliği
SYY = Sınıf Yönetimi Yeterliği

Mentorluk ölçeğinin boyutları ile öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır. Hem mentorluk işlevleri ölçeğinin geneli ile öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geneli, hem de mentorluk işlevleri ölçeğinin boyutları ile öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin boyutları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin bulunmaması ve var olan ilişkinin çok düşük düzeyde olması, uygulama okullarında yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin ve bu uygulama dersinde uygulama öğretmeni olarak görevlendirilen öğretmenlerin, sürece ilişkin rollerini yeterince sergilemedikleri anlamına gelebilir. Öğretmen adaylarının okullarda verilen mentorluk hizmetinin kısmen yeterli olduğunu ve verilen mentorluk hizmetinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını yükseltmede yetersiz kaldığını düşündükleri ifade edilebilir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada, mentorluk işlevleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğretmen adayları uygulama okullarında mentorluk işlevlerinin kısmen yerine getirildiğini düşünmektedirler. Öğretmen öz-yeterlik inançlarının ise yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Eker (2014) ve Uysal ve Kösemen (2013), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Yeşilyurt (2013) da, çalışmasında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının oldukça yeterli olduğunu tespit etmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin mentorluk işlevleri ile öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmaması; okullarda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinde görevlendirilen öğretmenlerin öğretmen adaylarıyla ilişkilerinin, öğretmen adaylarının öz yeterliklerine katkı sağlamadığının bir göstergesidir. Bu durum, mentorluk görevi üstlenen rehber öğretmenler ile mente rolünde olan öğretmen adayları arasında mesleki açıdan etkileşimin yeterli olmadığı, mentorluk sürecinin hedeflenen amaçları gerçekleştirmekten uzak olduğu anlamına gelmektedir. Literatürde, öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları başarılı doğrudan ve dolaylı deneyimlerin öz-yeterliklerini geliştirdiğini düşündükleri ve öz-yeterliklerinin gelişmesi için kendilerine değer verilmesi ve uygulama okulunda rahat hissetmelerinin sağlanmasının gerekli olduğu ve duygusal desteğe ihtiyaç duydukları yer almaktadır (Koç, 2015). Ayrıca, öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinden sonra öz-yeterlik inançları yükseldiği tespit edilmiştir (Erdem, 2008; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Öksüz ve Coşkun, 2012;). Ancak, öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmenlik mesleğine ilişkin bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmelerine rağmen, uygulama öğretmenin daha dikkatli seçilmesi gerektiğini belirtmektedirler (Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009). Ayrıca, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin kariyer gelişimi için kendilerine yeterli zaman ayırmalarını istemektedirler (Yaman ve Alkaç, 2010).

Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin yeterli desteği sağlamadığı için, bilgilendirilme konusunda sıkıntılar yaşamaktadırlar (Özkılıç, Bilgin ve Kartal, 2008; Özmen, 2008). Ayrıca, öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin kendilerine öğretmen gibi (Yılmaz, 2011), güler yüzlü ve güven verici şekilde davranmadıklarını, eğitsel rollerini yeterince yerine getirmediğini, deneyimlerini yeterince paylaşmadıklarını (Baştürk, 2009; Çelikkaya, 2011) ifade etmektedirler. Bununla birlikte, uygulama öğretmenlerinin, dersin içeriğiyle ilgili yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarından ve kendilerine karşı olumsuz tutum sergilemelerinden (Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010) şikâyet etmektedirler. Eraslan (2008), çalışmasında, öğretmenlik uygulaması sürecine, uygulama öğretmenin yeterli ilgi ve katkıyı sağlamadığını ve bu durumun da öğretmen adaylarının gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Demircan (2007)'a göre, öğretmen adayları, dersin yürütülmesi konusunda uygulama öğretmenlerine karşı olumsuz görüş sahibidirler. Bunun sebebi olarak da, uygulama öğretmenlerinin, kendilerini derse katmak ve okul yaşantısına ısındırmak için çaba göstermemelerini ve öğretmenlik uygulamasındaki mentorluk görevlerini isteksiz bir şekilde yerine getirmeye çalışmalarını göstermektedirler (Demircan, 2007). Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin kendilerine daha fazla rehberlik yapmalarını istemektedirler (Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010). Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinden yeterli ve ayrıntılı dönüt alamamaktan ve planlama aşamasında yeterli yardımı görememekten şikâyet etmektedirler (Paker, 2008). Uygulama öğretmenleri, sorumluluklarına ilişkin yeterli bilgiye sahip değildir (Ünver, 2003). Boz ve Boz (2006), öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması esnasında öğretmen gibi hissedemediklerini ve yeterince pratik yapma şansı elde edemediklerini belirtmektedirler. Uygulama öğretmenleri de aday öğretmenlerin isteksiz oluşundan ve sorumluluklarını yerine getirmemelerinden şikâyet etmekte ve üniversite ile uygulama okulu arasındaki iletişim güçlendirilmesini ve uygulama başlamadan önce bilgilendirilmelerini talep etmektedirler (Seçer, Çeliköz ve Kayılı, 2010).

Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin geleneksel tarzda ders işlediklerini ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını uygulamadıklarını dile getirmişlerdir (Taşdere, 2014). Ayrıca, öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmeniyle iletişimde sıkıntı yaşamaktadırlar. Uygulama öğretmenlerinden dönüt almakta ve uygulama öğretmenlerinin kendilerinin eksikliklerinin belirlenmesinde sorun yaşadıklarını düşünmektedirler (Eraslan, 2009).

Uygulama okullarında yapılan öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına rehber olarak atanan öğretmenlerin, bilişsel ve duyuşsal açıdan yeterli olmaları gerekmektedir (Kiraz, 2001; Kılıç, 2004), çünkü yetersiz rehber öğretmenler, öğretmen adaylarının öğrenmelerini olumsuz etkilemektedirler (Kiraz, 2001). Dilmaç ve Dilmaç'a (2008) göre de, uygulama öğretmenleri, aday öğretmenlerin okula ve uygulama sürecine uyumlarını sağlamakta sıkıntı çekmektedirler. Ayrıca, öğretmen adaylarına göre de uygulama öğretmenleri kendilerini birer meslektaş ve uygulama okulundaki öğrenciler kendilerini birer öğretmen olarak görmemektedirler. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasını mesleki gelişimleri gerekli olduğunu düşünmelerine rağmen, uygulama öğretmenlerinin kendilerine yeterince destek olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması esnasında sınıf yönetimi, planlama, öğretim süreci ve yapılandırma konularında sorun yaşamaktadırlar ve yıkıcı ve yetersiz uygulama öğretmeni davranışlarından şikâyetçidirler (Koç ve Yıldız, 2012).

Öğretmen adaylarının yaşadığı başarılı deneyimler öz yeterlik algılarını arttırırken, başarısız deneyimler yaşamaları öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007; Tschannen-Moran & Johnson, 2011). Öğretmenlerin meslektaşlarından aldıkları meslektaş desteği ve okul yönetiminin desteği öğretmen öz-yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Gür, Çakıroğlu ve Çapa Aydın, 2012).

Ayrıca, öğretmen adayları, okul tabanlı gerçek eğitim deneyiminden önce, okul tabanlı mentorluğun öğretmeyi öğrenmeleri için çok gerekli olduğunu düşünmekte ve okul öğretmeni/mentor ile ders planlamayı ve öğretmenlerin/mentorların eğitimlerini gözlemleyip onlara geribildirim vermesini çok değerli ve gerekli bulmaktadırlar (Hobson, 2001).

Mentorluk, hem bir ilişki hem de bir süreçtir (Kwan ve Lopez-Real, 2006). Mentor ve mente ilişkisinin sağlıklı bir şekilde kurulması başarılı mentorluk sürecinin ilk şartıdır (Heung-Ling, 2003). Mentor ve mente ortak amaçlara sahip olmalıdırlar, aksi takdirde mentorluk süreci başarısız olur. Çalışmaya göre, mentor ve mente ilişkisinin sağlıklı bir şekilde kurulamadığı çalışmanın sonuçları dikkate alındığında ifade edilebilir. Öğretmenlik uygulaması dersinde, öğretmen adayı ve uygulama öğretmeninin mesleki ve kişilik özellikleri dikkate alınıp ortak amaçlara sahip olmalarının sağlanması, Mentorluk ilişkisinin sağlıklı bir şekilde kurulmasının sağlanması için büyük önem taşımaktadır. Mentor öğretmen seçiminde mesleki hayatında başarılı olan öğretmenlerin seçilmesi sık karşılaşılan bir durum olmasına rağmen, öğretmenin başarılı bir mesleki hayatının olması yeni öğretmene başarılı bir mentorluk yapacağını göstermez (Margolis, 2007). Etkili mentor profesyonel becerileriyle kendisine hayranlık duyulmasını sağlayabilen kişidir (Yirci, 2009). Başarılı mentorlar mentelerinin fikirlerinden kişisel ilgi edinirler ve onların öz-güven kazanmalarına yardım ederler (Heung-Ling, 2003).

Takkaç (2012), eğitim fakültelerinin Milli Eğitim Bakanlığı ile yaptığı protokol sayesinde öğretmen adaylarının iş başında öğrenme ilkesine uygun olarak uygulama okullarında staj yapmalarının yolunun açıldığını ama bu staj programı uygulamasının verimli olmaktan uzak olduğunu ve öğretmen adayları tarafından en kolay ve önemsiz yalnızca bir ders olarak algılandığını belirtmektedir. Ayrıca hem gerek öğretim elemanının iş yoğunluğu ve alan bilgisi yetersizliği nedeniyle bu uygulamadan yeterince verim alınmadığını ifade etmiştir (Takkaç, 2012). Bu uygulamada ayrıca okulda mentor olarak görevlendirilen öğretmenin de iş yoğunluğunun olması ve tam zamanlı olarak öğretmenlik yapması bu uygulamanın verimini azaltacaktır.

Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının faaliyetleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirterek mesleki gelişim için, öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili eğitim almak istemektedirler. Ayrıca, uygulama öğretmenlerinin uygulama öğretmenliği yapmaya ehil olan başarılı ve deneyimli öğretmenler arasından seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Baştürk, 2010).

Bu çalışmanın sonucu ve literatürde bu çalışmanın sonucunu destekleyen çalışmaların sonuçları göz önüne alındığında şu öneriler getirilebilir:

- ✓ Uygulama okullarında verilen mentorluk hizmetinin niteliğini arttıracak çalışmalar yapılmalıdır. Bunun için aşağıdaki öneriler hayata geçirilebilir.

- ✓ Uygulama okulunda uygulama öğretmeni olacak öğretmenler, istekli, başarılı, deneyimli ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliklere sahip öğretmenler arasından seçilmelidir (Koç ve Yıldız, 2012).
- ✓ Uygulama öğretmenlerine mentorluk eğitimi verilmeli ve uygulama okulundaki rehber öğretmenlerin yeterlikleri geliştirilmelidir (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbaş, 2009).
- ✓ Uygulama ve teorik bilgi bütünleştirilememektedir. Aday öğretmenlere daha fazla inisiyatif verilmesi, uygulama etkinliklerinin zenginleştirilmesi ve hizmet öncesi eğitimlerin niteliğinin artırılması gerekmektedir (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbaş, 2009).
- ✓ Uygulama öğretmenin iş yoğunluğu azaltılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlik uygulaması dersinin, çağımızın gerekliliklerine cevap verebilecek şekilde tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik uygulaması dersinin mesleki yeterlikleri kazandırmada işlevselliğinin artırılması gerekmektedir (Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut, 2012).
- ✓ Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarını arttıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmacılara da şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Başka evren ve örneklerde bu çalışma tekrarlanabilir.
- ✓ Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Bu çalışma konusuyla ilgili nitel bir çalışma yapılabilir.
- ✓ Ayrıca hem nicel hem nitel verilerle bu çalışma desteklenebilir ve uygulama öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında yaşanan sıkıntıların nedenleri detaylı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 205-217.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-8.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12), 235-252.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama öğretmenlerine göre okul deneyimi grubu dersleri ve öğretmen adayları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 869-894.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(1), 169-184.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements?. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21.
- Cerit, Y. (2010). Teacher efficacy scale: the study of validity and reliability and preservice classroom teachers' self efficacy beliefs. *Journal of Theory and Practice in Education*, 6(1), 68-85.
- Chopin, S. M., Danish, S. J., Seers, A., & Hook, J. N. (2012). Effects of mentoring on the development of leadership self-efficacy and political skill. *Journal of Leadership Studies*, 6(3), 17-32.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu üniversitesi kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 295-318.

- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 155-172.
- Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002). Okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 69-75.
- Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dilmaç, Ö. ve Dilmaç, S. (2008). Resim-iş eğitimi anabilim dalında öğretmenlik uygulaması dersinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 137-150.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Erdem, M. (2008). Karma öğretmenlik uygulaması süreçlerinin öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik ve epistemolojik inançlarına etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 81-98.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gökdağ Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 28, 56-73.

- Gür, G., Çakıroğlu, J. ve Aydın, Y. Ç. (2012). Sınıf, fen ve matematik öğretmenlerinin özyeterliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 68-76.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- İşcan, Ö. F. ve Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbay, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi/the effectiveness of teaching practice module in opinions of final-year student teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 442-455.
- Kılıç, D. (2004). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 172-184.
- Kiraz, E. (2001). Aday öğretmen-rehber öğretmen etkileşimi, mesleki gelişimde diğer boyut. *Eurasian Journal of Educational Research*, 5, 85-92.
- Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, C. (2015). Öğretmenlik uygulamasının sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik kaynaklarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 1037-1060.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Kwan, T. & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.
- Margolis, J. (2007). Improving Relationships between Mentor Teachers and Student Teachers: Engaging in a Pedagogy of Explicitness. *The New Educator*, 3(1), 75-94.
- MEB. (1998). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, Sayı 2493, Ekim 1998.
- MEB. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, Sayı 2702, Mart 2016.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.

- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.
- Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 515-536.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özdemir, T., Y. (2012). *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A., A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: Anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 55-70.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 726-737.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi-I ve okul deneyimi-II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Paglis, L. L., Green, S. G., & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451-476.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 132-139.
- Parsa, B., Parsa, P., & Parsa, N. (2016). Mediation effect of self-efficacy on the relationship between mentoring function and career advancement among academics in Iran. *Global journal of health science*, 8(10), 295-306.
- Şahin Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.

- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Tabachnick, B., G. & Fidell, L., S. (2015). *Using multivariate statistics, çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*, 6. basımdan çeviri (Çev. Ed. Mustafa Baloglu), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Takkaç, M. (2012). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ve sorunları. *İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı Bildirileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- 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.
- Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers’ self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751-761.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956.
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik uygulamasında işbirliği bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 87-100.
- Yaman, Ş., & Alkaç, Z. (2010). Self-efficacy beliefs of mentors and the mentor’attitudes from student teachers’ eyes: Teaching experience. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(1), 66-79.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yenice, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 36-58.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

In Turkey, teachers are educated in education faculties of universities. As a prerequisite for a better and more functional teacher training for upgrading the education standard, the qualifications of the teachers need to be improved (Yılmaz and Yıldırım, 2013). With this aim, during the training of the pre-service teachers, it is aimed to prepare them better in the teaching profession by subjecting them to the school experience and teaching application training in the state schools affiliated to the Ministry of National Education. They are required to acquire the ability to use the knowledge, skills, attitudes and habits of the general culture, special field education and teaching profession they have gained during their education in a real education-training environment (MoNE, 1998). It can be said that an experienced teacher was assigned as a mentor to the pre-service teacher during school experience and teaching practice lessons.

The mentor is the experienced person who wants to benefit from his knowledge, skills and experience, who provides personal and professional support to his less experienced colleague, and the mentee is the less experienced person who aims to gain experience and experience in this process (Yirci, 2009). In teacher education, mentoring is the period of cultivation individual who is prepared to step into the profession by the mentor (Yirci, 2009). Mentor teachers encourage the development of the pre-service teacher as a role model, provide suggestions to the mentee, provide feedback and give the client the opportunity to critique and evaluate him / herself, and determine the most important goals and objectives (Çelik, 2011). Increasingly, in the country where people are lonely (Özkalp, Kirel, Sungur and Özdemir, 2007), the application of mentoring without being just on paper will benefit both the mentee, the tutor, and the mentor himself.

Self-efficacy is the perception that the individual will be able to cope with difficult situations that may arise and may develop with experiences (Aşkar and Umay, 2002). The belief that an individual has about his own capacity can be called self-efficacy (Arastaman, 2013). The professional performances of the teachers are related to self-efficacy perceptions (Morgil, Seçken and Yücel, 2004).

Feeling professionally adequate of pre-service teachers or teachers can be called teacher self-efficacy perceptions (Özdemir, 2008). It is the teacher's willingness to work with every student to teach, including low motivated and difficult students (Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2001). The self-efficacy perception may also be influenced by the teacher education received by the pre-service teacher.

1. The purpose of the research

The classroom management course is positively related to the teacher self-efficacy beliefs (Ekici, 2008). Pre-service teachers need to be trained effectively in the pre-service period in order to increase teacher self-efficacy perception levels (Yaman, Cansüngü Koray and Altunçekiç, 2004). Effective guidance and support for pre-service teachers in the teaching practice and school experience courses can contribute to the increase of pre-service teachers' self-efficacy beliefs (Yaman, Cansüngü Koray and Altunçekiç, 2004). In this study, the relationship between school-based mentoring practice and teachers' self-efficacy perceptions of pre-service teachers was investigated by moving from these points.

2. Method

The study was designed in the relational survey model. This model is intended to determine the existence of relationships between dependent and independent variables in an appropriate manner and to establish the degree of relationship, if any. The population of the research is constituted by pre-service teachers who are attended in the Faculty of Education of Fırat University in 2014-2015 academic year. The sample of the study consists of 439 pre-service teachers. As a sampling method, simple random sampling method is used in this study. The Mentoring Function Scale developed by Noe (1988) and adapted by İbrahimoglu, Yaşar Ugurlu and Kızıloğlu (2011) whereas Teacher Self-efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) were used as research instruments.

3. Findings, Discussion and Results

Pre-service teachers think that their mentors partially fulfill their mentors' mentoring functions, but it can be said that the teachers see themselves adequately in terms of self-efficacy. Pre-service teachers may think that they do not see enough support from the experienced teachers assigned as mentors for them in the practice schools.

There was no significant relationship between the perceptions of mentoring functions and the teacher self-efficacy beliefs of pre-service teachers. There is no significant relationship between the dimensions of the mentoring and the dimensions of the teacher self-efficacy of pre-service teachers, as well. The lack of a meaningful relationship between the two variables may lead to question the qualifications of the teaching practice taught in the practice schools and of the practice teachers assigned as mentors in this practice class. It can be said that the pre-service teachers think that the mentoring service provided by the schools is not sufficient and that the mentoring service given is inadequate to raise the teacher self-efficacy beliefs.

In the study, there was no significant relationship between mentoring functions and teacher self-efficacy beliefs. In addition, pre-service teachers think that mentoring functions in practice schools are not adequately fulfilled. Teacher self-efficacy beliefs were in sufficient level. Eker (2014) and Uysal and Kösemen (2013) indicate that the level of self-efficacy beliefs of the class teachers is sufficient. The lack of a meaningful relationship between the mentoring functions of the application teachers and the teacher self-efficacy beliefs of the pre-service teachers indicates that the quality of the teaching practice applied to the schools must be questioned and that the efficiency aimed at the mentoring task practitioners cannot be achieved. Pre-service teachers complain that the practice teachers do not provide adequate support and they have difficulty in getting information (Özkılıç, Bilgin and Kartal, 2008). Mentor teachers do not share their experiences adequately (Baştürk, 2009; Çelikkaya, 2011). Eraslan (2008) stated that the teaching practice did not provide enough interest and contribution to the pre-service teachers and that this situation negatively affects the development of them.

Mentors should be selected from teachers who are eager, successful, experienced and have cognitive, emotional and behavioral competencies (Koç and Yıldız, 2012). Mentoring training should be given to teachers and the qualifications of the guidance teachers in the implementation school should be improved (Karaduz, Eser, Şahin and İlbay, 2009).