

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**MEB İLKOKUL VE ORTAOKUL EĞİTİM
KURUMLARINA ATANAN ADAY ÖĞRETMENLERE
UYGULANAN MENTORLUK SÜRECİ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET PALA

GAZİANTEP
NİSAN 2017

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**MEB İLKOKUL VE ORTAOKUL EĞİTİM
KURUMLARINA ATANAN ADAY ÖĞRETMENLERE
UYGULANAN MENTORLUK SÜRECİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET PALA

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZİANTEP
NİSAN 2017

TEZ ONAY SAYFASI

Öğrencinin Adı ve Soyadı : Ahmet PALA
Üniversite : Gaziantep Üniversitesi
Enstitü : Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı ve Program : Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Tezin Başlığı : MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarına Atanan
Aday Öğretmenlere Uygulanan Mentorluk Süreci
Tezin Savunma Tarihi : 10/05/2017

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

(Unvanı Adı ve SOYADI)

İmzası

Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin TAŞAR

Yrd. Doç. Dr. Gökçe ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖN SÖZ

Eğitimi ön plana almış gelişmiş ve gelişmekte olan tüm dünya ülkelerinde öğretmenlerin yetiştirilmesine ve alanda desteklenmesine büyük önem verilmektedir. Bu yüzden mesleğe yeni başlamış bir aday öğretmenin asil öğretmenliğe geçiş aşamalarının nasıl olması gerektiğiyle ilgili çalışmalar çok daha değerli hale gelmiştir. Bu çalışmayla MEB eğitim kurumlarında halen yürürlükte bulunan aday öğretmenlere yönelik uygulanan mentorluk süreci değerlendirilerek literatüre katkıda bulunulması amaçlanmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın gerekçelerini oluşturan “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi”, “Sayıltılar”, “Sınırlılıklar”, “Tanımlar”a, ikinci bölümünde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan kaynak özetlerine ve alanda yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalara, üçüncü bölüm olan “Yöntem” başlığı altında ise “Araştırma Modeli”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Yöntemi ve Araçları”, ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir. “Bulgular ve Tartışma” çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ait bulgular ile mentorluk süreci ve uygulamalarına ilişkin mentor ve mentilerin cevaplarına ait nicel ve nitel bulgular tablolastırılarak verilmiştir. Çalışmanın beşinci ve son bölümü olan “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında elde edilen bulgulara dayanarak araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmada bana desteklerini esirgemeyen saygıdeğer hocam; Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN’e, her seferinde bana çok çalışmayı ve sabrı tavsiye eden, sevgili ağabeyim Prof. Dr. Murat PALA’ya ve bugünlere ulaşmamdaki en büyük pay sahibi ve destekçim olan aileme ve karşılaştığım her zorlukta sabrı ve güler yüzüyle her zaman kayıtsız ve şartsız olarak bana destek olan sevgili eşim Ayşe PALA’ya teşekkür ederim.

Ahmet PALA
Gaziantep, 2017

ÖZET

MEB İLKOKUL VE ORTAOKUL EĞİTİM KURUMLARINA ATANAN ADAY ÖĞRETMENLERE UYGULANAN MENTORLUK SÜRECİ

PALA, Ahmet

Yüksek Lisans Tezi,

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Ocak- 2017, 142 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı “MEB eğitim kurumlarında aday öğretmenlere yönelik uygulanan mentorluk sürecinin değerlendirilerek aday ve danışman öğretmenlerin uygulanan mentorluk süreci ile ilgili olumlu, olumsuz görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada temel yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nicel ve nitel analiz yöntemlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca, yapılan bu çalışma keşfetmeye dayalı durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini Gaziantep iline Mart 2016’da atanıp, Eylül 2016’da Gaziantep ilinde çalışmaya başlayan 669 mente (aday öğretmen) ve aday öğretmenlere danışmanlık yapmak üzere atanan 154 mentor (danışman öğretmen) olmak üzere toplam 823 öğretmen oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde rastgele örnekleme yöntemlerinden birisi olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından mentorlara ve mentilere yönelik olarak hazırlanan “mentorluk sürecinin analizi anketi” ile yarı yapılandırılmış özellik gösteren “görüşme formu” kullanılmıştır. Anket verilerinin nicel analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılarak tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme formu verilerinin nitel analizinde ise betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; mevcut uygulamanın mesleki gelişime katkı sağlama, yeni bilgi ve beceriler kazandırma ve tecrübe aktarımı sağlama yönlerinden katkı sağladığı tespit edilmiştir. Mentor ve mentiler bu konuda benzer fikir sahibidirler. Ancak, mentilerin uygulamanın kişisel gelişime katkı, motivasyon sağlama, mesleğe karşı ilgiyi arttırmaya katkıları ile ilgili olarak kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Adaylık Eğitimi, Hizmet İçi Eğitim, Mente, Mentor, Mentorluk.

ABSTRACT

THE TEACHER MENTORING PROCESS APPLIED TO TEACHER CANDIDATES APPOINTED TO PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

PALA, Ahmet

MA Thesis,

Educational Administration, Supervision, Planning and Economics Program

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

January- 2017, 142 pages

The main purpose of this study is to determine the positive and negative opinions of the candidate and advisor teachers about the applied mentoring process by evaluating the mentoring process applied to the candidate teachers in the Ministry of National Education institutions. In the study, a scanning model was used as the basic method. And, in the analysis of the obtained data, quantitative and qualitative analysis methods were used. In addition, this study was conducted in an exploratory case study design. The sample of the research consists of 823 teachers including 669 candidate teachers appointed to Gaziantep in March, 2016 and started to work in September, 2016 in Gaziantep; and 154 Mentors appointed to guide the candidate teachers. In the selection of the sample, stratified sampling method which is one of the random sampling methods is used. During the data collection phase, the "analytical questionnaire of the mentoring process" and the "interview form" which was structured and prepared by the researcher were used. In the quantitative analysis of the questionnaires, descriptive and meaningful statistical methods were applied using SPSS 22.0 package program. In the qualitative analysis of the interview form data, descriptive analysis and content analysis methods have been applied. As a result of the research; it has been found that the present practice contributes to professional development, new knowledge and skills, and provides transfer of experience. Mentors and mentees have similar opinions on this. However, the mentors are undecided about the practice's contribution to personal development, motivation, and interest.

Keywords: Candidacy training, In-Service Education, Mentee, Mentor, Mentoring.

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. GİRİŞ	1
1.2. PROBLEM DURUMU	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	3
1.5. SAYILTILAR	4
1.6. SINIRLILIKLAR.....	5
1.7. TANIMLAR.....	5

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. MENTORLUK, MENTOR VE MENTE KAVRAMLARI.....	6
2.1.1. Etimolojik Yapı ve Sözlük Anlamı	6
2.1.2. Bilimsel Kaynaklardaki Tanımlar	7
2.2. MENTORLUK KAVRAMININ KOÇLUK VE DANIŞMANLIK KAVRAMLARI İLE İLİŞKİSİ	13
2.2.1. Koçluk ve Danışmanlık.....	13
2.2.2. Kavramsal İlişkiler	14
2.3. MENTORLUK MODELLERİ	16
2.3.1. İlişkilerin Resmîyetine Göre Mentorluk Modelleri.....	17
2.3.2. Kişi Sayısına Göre Mentorluk Modelleri	18
2.3.3. Süresine Göre Mentorluk Modelleri	19
2.3.4. Niteliğine Göre Mentorluk Modelleri	20
2.3.5. İlişki Yapısına Göre Mentorluk Modelleri.....	21
2.4. MENTORLUĞUN İLKELERİ.....	22
2.5. MENTORLUK SÜRECİ VE İŞLEYİŞİ.....	25

2.5.1. Kram'a Göre Mentorluk Süreci	25
2.5.2. Kochan ve Pascarelli'ye Göre Mentorluk Süreci.....	26
2.6. MENTORLUĞUN İŞLEVLERİ (SAĞLADIĞI FAYDALAR) VE ZAYIF YANLARI.....	27
2.6.1. Mentorluğun Faydaları.....	27
2.6.2. Mentorluğun Zayıf Yanları	29
2.7. MENTORLUK ROLLERİ VE SAHİP OLUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER	31
2.8. ÖĞRETMEN MENTORLUĞU	34
2.8.1. Öğretmen Mentorluğuna Duyulan İhtiyaç	34
2.8.2. Dünya'da Öğretmen Mentorluğu Uygulamaları	36
2.8.3. Türk Milli Eğitimi'nde Öğretmen Yetiştirme ve Mentorluk	37
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	43

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	48
3.2. ÇALIŞMA GRUBU	49
3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ VE ARAÇLARI.....	52
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	53
3.4.1. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar	54

BÖLÜM IV BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR	57
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	57
4.1.1.1. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular	57
4.1.1.2. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular	59
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	60

4.1.2.1. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	60
4.1.2.2. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaşa” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	61
4.1.2.3. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “hizmet yılına” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	63
4.1.2.4. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular	64
4.1.2.5. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	65
4.1.2.6. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaşa” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	67
4.1.2.7. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “hizmet yılına” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	69
4.1.2.8. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular	70
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	72
4.1.3.1. Mentem öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular	72
4.1.3.2. Mentem öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular	73
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	74
4.1.4.1. Mentem öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	75
4.1.4.2. Mentem öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaşa” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	77
4.1.4.3. Mentem öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular	80
4.1.4.4. Mentem öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	83
4.1.4.5. Mentem öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaşa” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular.....	85
4.1.4.6. Mentem öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular	89

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	90
4.1.5.1. Mentorluk Sürecinin Genel Olarak Değerlendirilmesi	90
4.1.5.2. Mentorluk Sürecindeki Uygulamaların Değerlendirilmesi	93
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular	95
4.1.6.1. Mentorluk Süreci Temasına İlişkin Bulgular	95
4.1.6.2. Mentorluk Uygulamaları Temasına İlişkin Bulgular	102
4.2. TARTIŞMA	107

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	110
5.2. ÖNERİLER	116
KAYNAKLAR	118
EKLER.....	125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Yaygın mentorluk ilişkisi problemleri ve çözüm yolları (Gümüş, 2015).	30
Tablo 3.2. Mentor (danışman) öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımı	51
Tablo 3.3. Mente (aday) öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımı	51
Tablo 3.4. Nitel Analizde Kullanılan Tema ve Alt Temalar	54
Tablo 3.5. Güvenirlilik Analizi Sonucu	56
Tablo 4.1. Mentor (danışman) öğretmenlerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmeleri	57
Tablo 4.2. Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleri.....	59
Tablo 4.3. Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi	61
Tablo 4.4. Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi	62
Tablo 4.5. Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin hizmet yılına göre incelenmesi	63
Tablo 4.6. Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi	64
Tablo 4.7. Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi	66
Tablo 4.8. Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin yaşlarına göre incelenmesi	67
Tablo 4.9. Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin hizmet yılına göre incelenmesi	69
Tablo 4.10. Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi	71
Tablo 4.11. Mente (aday) öğretmenlerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmeleri	72
Tablo 4.12. Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleri.....	73
Tablo 4.13. Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi	75

Tablo 4.14. Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi.....	78
Tablo 4.15. Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi	81
Tablo 4.16. Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi	83
Tablo 4.17. Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi	86
Tablo 4.18. Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi	89
Tablo 4.19. Mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerin mentor ve mentilere göre farklılık analizi	92
Tablo 4.20. Mentorluk süreci ile ilgili uygulamaların mentor ve mentilere göre farklılık analizi	94
Tablo 4.21. Mentorluk süreci ile ilgili alt temaların mentor ve mentilere göre kodları/kavramları	96
Tablo 4.22. . Mentorluk uygulamaları ile ilgili alt temaların mentor ve mentilere göre kodları/kavramları	102

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Mentor, mente ve mentorluk ilişkisi	10
Şekil 2.2. İlişkilerin resmîyetine göre mentorluk modelleri	17
Şekil 2.3. Kişi Sayısına göre mentorluk modelleri	18
Şekil 2.4. Süresine göre mentorluk modelleri	19
Şekil 2.5. Niteliğine göre mentorluk modelleri.....	20
Şekil 2.6. İlişki yapısına göre mentorluk modelleri	21
Şekil 2.7. Kram’a (1983) Göre Mentorluk Aşamaları	25
Şekil 2.8. Kochan ve Pascarelli’ye (2005) Göre Mentorluk Aşamaları.....	26
Şekil 2.9. Mertz (2004)’in Mentorluk Rollerini Piramidi	31
Şekil 2.10. MEB Eğitim Kurumlarında Uygulanan Mentorluk Modeli	42
Şekil 2.11. MEB Eğitim Kurumlarında Uygulanan Mentorluk Modelinin Detayları	42
Şekil 3.1. Araştırmaya Katılan Toplam Mentor ve Mente Öğretmen Sayıları	50
Şekil 4.1. Mentorların Cinsiyete Göre “Haftanın Bir Gününün Okul Dışı Faaliyetlere Ayrılması” Uygulamasını Değerlendirmeleri	67
Şekil 4.2. Mentilerin Genel Değerlendirmelerinin Cinsiyete Göre Farklılaştığı Sorular	77
Şekil 4.3. Mentilerin Genel Değerlendirmelerinin Okul Türüne Göre Farklılaştığı Sorular	80
Şekil 4.4. Mentilerin Genel Değerlendirmelerinin Okul Türüne Göre Farklılaştığı Sorular	82
Şekil 4.5. Mentilerin Uygulamalar İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaştığı Sorular	85
Şekil 4.6. Mentilerin Uygulamalar İle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılaştığı Sorular	88
Şekil 4.7. Mentor ve Mentilerin Mentorluk Süreci İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	91
Şekil 4.8. Mentor ve Mentilerin Uygulamalar İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması	93

EKLER LİSTESİ

EK 1. İzin Belgesi (Valilik Oluru).....	125
EK 2. Aday Öğretmen Yönergesi	126
EK 3. Mentorlara Uygulanan Anket Formu.....	128
EK 4. Mentilere Uygulanan Anket Formu.....	129
EK 5. Mentor ve Mentilere Yöneltilen Görüşme Soruları.....	130
EK 6. Mentorluk Uygulamasında Kullanılan Formlar.....	131



KISALTMALAR

AÖ	: Aday Öğretmen
BÖTE	: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri
DÖ	: Danışman Öğretmen
EYTPE	: Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
GBP	: Göreve Başlatma Programı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

1.1. GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından birisi olan öğretmenler beklenen kazanım ve başarıların elde edilebilmesinde en önemli paya sahiptirler. Bu nedenle bugün gelişmiş dünya ülkelerinde olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin iyileştirilmesi çabaları kapsamındaki çalışmalar içerisinde önemli yer öğretmenlerin eğitimine ayrılmaktadır. Bu kapsamda; eğitim fakültelerinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmekte, öğretmen alım sürecinde yenilikler yapılmakta ve göreve kabul edilen öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişmelerini sağlamak için meslek hayatları boyunca devam eden çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde göreve başlayan öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden gelişmelerini sağlamak için yapılan çalışmalardan ilkini; öğretmenlerin aday öğretmen olarak kabul edildikleri ve adaylık süreci olarak adlandırılan mesleğe ilk atılma döneminde yürütülen faaliyetler oluşturulmaktadır. Göreve başlatma programı olarak da adlandırılan bu dönem öğretmen yetiştirme eğitiminin önemli bir ayağını oluşturmaktadır (Balkar ve Şahin, 2015). Bu dönemde öğretmenlere teşkilatın yapısından, pedagojik bilgilere kadar bir dizi eğitim verilmekte ve öğretmenlerin mesleklerine iyi bir başlangıç yapmaları hedeflenmektedir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Türkiye’de aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulanan programlar sıklıkla değişikliklere uğramaktadır. Yaşanan eksiklikler, daha yeni bir tekniğin ortaya çıkması ve daha iyiye ulaşma çabası gibi nedenlerle adaylık süreci; süre, içerik, uygulama vb. özellikler bakımından çok sık bir biçimde değiştirilmektedir. 2016 yılında da adaylık süreci değiştirilmiş ve öncekilerle kıyaslandığında köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu uygulama ile aday öğretmenlik süreci toplam bir yıl süren bir dizi etkinlikler ve değerlendirme faaliyetlerinden oluşan bir yapıya kavuşturulmuştur.

İlk olarak 2016 Mart ayında uygulanmaya başlanan bu sistemin en önemli özelliklerinden birisi aday öğretmenlerin danışman öğretmenlerle eşleştirilmesi ve taraflara süreç boyunca çeşitli görevler verilmiş olmasıdır. Süreç, bu yönüyle formal yapıya sahip bir mentorluk ilişkisine dayanmakta ve süreçten önemli kazanımlar beklenmektedir.

Ancak, uygulamaya konulan mentorluk sürecinin, bu süreç içerisinde yer alan öğretmenlerin gözünden, onların görüş ve önerileri aracılığıyla değerlendirilmesine yönelik yeterli sayıda çalışmanın olmaması önemli bir eksikliktir. Bu nedenle, bu yönde çalışmaların yapılması; hem sürecin başarılı olup olmadığının öğrenilmesi hem de aksayan yönlerle ilgili veriler elde ederek süreçte iyileştirmeler yapılması önemli hale gelmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı “MEB eğitim kurumlarında aday öğretmenlere yönelik uygulanan mentorluk sürecinin değerlendirilerek aday ve danışman öğretmenlerin uygulanan mentorluk süreci ile ilgili olumlu, olumsuz görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Uygulamaya konulan mentorluk sürecine ilişkin mentor öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?

- a) Mentor öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- b) Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
2. Uygulamaya konulan mentorluk sürecinin genel ve detaylı değerlendirmesine ilişkin mentor öğretmenlerin görüşleri
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Hizmet yılı
 - d) Çalışılan okul türü
 değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Uygulamaya konulan mentorluk sürecinin genel ve detaylı değerlendirmesine ilişkin mente öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir?
 - a) Mente öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
 - b) Mente öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
4. Uygulamaya konulan mentorluk sürecine ilişkin mente öğretmenlerin görüşleri
 - a) Cinsiyet,
 - b) Yaş,
 - c) Çalışılan okul türü
 değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Mentorluk süreci ve uygulamalarına ilişkin mentor ve mente görüşleri anlamlı bir fark göstermekte midir?
6. Mentor ve mentilerin uygulamaya konulan mentorluk sürecinin kişisel/mesleki gelişime olan katkısı ve yeni bilgiler, beceriler kazandırmaya olan etkisine yönelik düşünceleri nelerdir?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Herhangi bir alanda veya konuda daha bilgili veya tecrübeli olan kişi ile bunlara ihtiyaç duyan ve istekte bulunan kişi arasında gerçekleştirilen, usta-çırak ilişkisine dayalı bir yardımlaşma, paylaşma, destek, rehberlik, belirsizlikleri

yorumlama ve karar vermede ortak hareket etme ilişkisi veya süreç olarak tanımlanan mentorluk bugün pek çok sektörde olduğu gibi eğitim kurumlarında da üzerinde önemle durulan konulardan birisidir. Verilen bu öneme paralel olarak aday öğretmenlerin yetiştirilmesi de mentorluk ilişkisine dayandırılmıştır. Zira uygulanmakta olan eğitim sisteminin başarıya ulaşması ve hedeflerini gerçekleştirebilmesi için öğretmenlerin mesleklerine en iyi şekilde hazırlanmalarının sağlanmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Bunun için yapılması gereken en önemli çalışmalardan birisi ise iyi bir mentorluk süreci uygulamasıdır. Böylece öğretmenlerin mesleğin gereklerini öğrenmeleri, tecrübe kazanmaları, heyecanlarını yenmeleri, motivasyon kazanmaları gibi çeşitli faydalar sağlanabilecektir. Dolayısıyla uygulanmakta olan mentorluk sürecinin değerlendirilmesi gibi çalışmaların yapılması önemli bir gerekliliktir.

Ayrıca, ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim kurumlarındaki mentorluğu konu alan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi verileri incelendiğinde Türkiye'deki eğitim bilimleri enstitülerinde hazırlanan ve eğitim kurumlarında mentorluğu konu alan çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir. Ayrıca, mevcut çalışmalar yeni sistemin 2016 yılında uygulamaya konulmasından dolayı bu çalışmanın cevap aradığı soruları ele almamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma alandaki uygulamanın değerlendirilmesine yönelik yapılan az sayıdaki tezlerden biri olması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle, yapılan bu çalışmanın sonuçlarının alanyazına önemli katkılar sağlayacağı ve karar vericiler için önemli bir veri oluşturacağı düşünülmektedir.

1.5. SAYILTILAR

Bu çalışmada;

1. Örneklemin evreni temsil ettiği,
2. Katılımcıların yansız ve tarafsız bilgi verdikleri,
3. Kullanılan anketin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

1.6. SINIRLILIKLAR

1. Örnekleme, Gaziantep iline atanan ilköğretim, ortaokul aday öğretmenleri ile bu öğretmenlere atanmış danışman öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler araştırma grubu ile sınırlıdır.
3. Veriler, araştırmanın yapıldığı 2016-2017 eğitim – öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. TANIMLAR

Mentor: Herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, yönder (TDK, 2017).

Mente: Mentora danışan kişi.

Mentorluk: Daha bilgili ve tecrübeli olan kişinin (mentor), gelişme ihtiyacı duyan kişiye (mente) destek olma süreci (Kuzu vd., 2012).

Koçluk: Kişilerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşmasını sağlamak üzere verilen hizmet (TDK, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma problemleri kapsamında mentorluk ile ilgili alanyazına yer verilmiştir. Bu kapsamda, mentorluk, mentor ve mente kavramları, bu kavramların koçluk ve danışmanlık kavramları ile ilişkisi, mentorluk modelleri, mentorluğun ilkeleri, mentorluk süreci ve işleyişi, mentorluğun işlevleri ve zayıf yanları, mentorluk rolleri ve sahip olunması gereken özellikler ve Türk Milli Eğitimi'nde öğretmen yetiştirme ve mentorluk hakkında bilgiler yer almaktadır.

2.1. MENTORLUK, MENTOR VE MENTE KAVRAMLARI

2.1.1. Etimolojik Yapı ve Sözlük Anlamı

Mentorluk, mentor ve mente kavramlarının kökeni Latince'ye ve eski Yunan mitolojisine dayanmaktadır. Latince kökenine göre “mentor” kelimesi “danışman”, “düşünen kişi” ve “öğüt veren” anlamlarına gelmektedir (Etymonline, 2016). Ancak kelimenin bugünkü anlamını kazanması ve yaygın kullanımı daha çok Yunan mitolojisinde yaşanan bir olaya dayanmaktadır. Yunan Ozan Homeros'un anlattığı Odysseia Destanı'na göre, Kral Ithaca Truva savaşlarına giderken oğlu Telemachus'u eğitimi ile ilgilenmesi amacıyla yakın bir dostu olan Mentor'a emanet etmiştir. Bu yıllarda Mentor, Telemachus'un eğitimi ile yakından ilgilenmiş, bu ilgi Kral savaştan döndükten sonra da devam etmiş ve Mentor, Telemachus'un “akıl hocası” konumuna gelmiştir (Roberts, 1999; Zhao, 2012; Tunçay, 2014; Cantimer, 2008). Yunan Mitolojisi'ndeki efsaneye göre Mentor, Kral Odysseus'un oğlu Telemachus'un eğitimi için güvendiği bir danışmandır. Mentor'ün görevi kralın oğlunu cesaretlendirmek ve kılavuzluk etmek yoluyla eğitmektir (Armstrong vd., 2002; Allen ve Eby, 2010, s.7). Dolayısıyla, anlamı kendisine danışılan, düşünen ve

öğüt veren kişi olan mentor kelimesi Kral İthaca'nın samimi dostu Mentor'un yaptığı bu görev ile birlikte "danışmanlık ve yol gösterme işi"ni karşılayan bir kavram haline gelmiş ve yüzyıllar boyunca bu anlamda kullanılmıştır.

Bugün, Türk Dil Kurumu'nun (TDK) Büyük Türkçe Sözlüğü'ne göre "mentor" kelimesini karşılayan Türkçe kelime "yönder"dir. Yönder kelimesi, "herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, mentor" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2017). Dolayısıyla Türkçe'deki yaygın kullanımı ile mentor kelimesi halen Eski Yunan'daki anlamını karşılamaya devam etmekte ve kısaca danışmanlık, öğüt verme ve yol gösterme işi yapan kişi anlamına gelmektedir. Mentē ise mentora danışan kişi anlamındadır.

2.1.2. Bilimsel Kaynaklardaki Tanımlar

Sözlük anlamının yanında, mentor kelimesinin bilimsel kaynaklardaki tanımına bakıldığında ise temelde sözlük anlamına dayanan yani sözlük anlamını içinde barındıran ancak tanımlayan kişilerin alan ve tecrübelerine bağlı olarak değişen farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Zira ilgili alanyazın incelendiğinde çok farklı terim ve tanımlamalar ile karşılaşılmaktadır. Bunlardan bazılarında değinmek mentorluğun kavramsal çerçevesinin çizilmesi adına faydalı olacaktır.

En temel anlatımla mentorluk, daha yetenekli ya da deneyimli birinin daha az yetenekli ya da deneyimsiz biri ile yetkinlikleri geliştirmek, kişisel ve kariyer gelişimine yardımcı olmak ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için ile kasıtlı olarak bir araya getirilmesidir. Mentorluk mesleki gelişimi tesis etmeyi ve öğretimi desteklemeyi amaçlayan bir mentor-mente ilişkisini içermektedir (Milner ve Bossers, 2005; Zepp, 2016).

Kuzu vd., (2012) göre mentorluk, genel anlamda "daha bilgili ve tecrübeli olan kişinin (mentor), gelişme ihtiyacı duyan kişiye (mente) destek olma sürecidir". Aydın Tükeltürk ve Balcı'ya (2014) göre mentorluk usta-çırak ilişkisine dayalı bir sürecin adıdır ve mentorluk ilişkisinde mentor, sadece işi öğretmekle kalmayıp, öğretmen, danışman, rehber, koruyucu, destekleyici gibi rolleri de üstlenmektedir. Benzer biçimde mentorluğun kökenini usta-çırak ilişkisine dayandıran tanımlardan

birisi de Monaghan ve Lunt (1992) tarafından yapılmıştır. Monaghan ve Lunt çalışmalarında mentorluğu usta çırak ilişkisine dayalı bir bilgi paylaşımı olarak tanımlamışlardır.

Yapılan bazı çalışmalarda ise mentorluk yine usta çırak ilişkisine dayalı olarak tanımlanmakta ancak tanıma mesleki bakış açısı da ilave edilmektedir. Bunlardan bazılarında mentorluk, mesleğe yeni başlayan kişilere; mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bir çalışan tarafından yol gösterilmesi olarak kabul edilen bir süreç şeklinde açıklanmaktadır. Bunlara göre, mentorluk, bir meslekteki daha tecrübeli bir kişi ile daha az tecrübeli bir meslektaşın kişisel öğrenme ortaklığı olarak tanımlanmaktadır (Portner, 2002; Zachary, 2000; Gümüş, 2015).

Sinetar (1998) ve (Daloz, 1999) ise mentorluk tanımı içerisinde daha az tecrübeli meslektaşın yoluna ışık tutma, onun için belirsizlikleri yorumlama, yaklaşan tehlikelere karşı onu uyarma ve beklenmedik durumlara karşı önlem almasını sağlama açıklamalarını eklemektedirler. Benzer biçimde Bakıoğlu ve Hacıfazlıoğlu (2011, s.10-11) mentorluk sürecini önemli sırların, ipuçlarının ve püf noktalarının bir nesilden diğer bir nesile geçmesine imkân sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır. Böylece mentor kariyeri boyunca edindiği bilgileri yeni nesillere aktarma imkânı elde etmektedir.

Ahonen (1999, s.172) ise mentorluk tanımı içerisinde “tavsiye”, “destek”, ve “profesyonel rehberlik” kavramlarını dahil etmektedir. Bu açıdan mentorluk uzman olan kişinin tecrübesiz kişiyi her yönden yetiştirmesi olarak görülmektedir. Bu durumu Galbraith ve James (2004) düşünme ve planlama, hedef belirleme ve karar almada ortak hareket etme, karşılıklı durum değerlendirme ve ortak düşünme süreci olarak açıklamaktadır. Ingersol ve Strong (2011) ise mentorluğu aynı meslekte çalışan daha deneyimli öğretmenin planlama, uygulama, değerlendirmeye yönelik deneyimi az olan öğretmeni mesleki yönden desteklemesi olarak tanımlamaktadırlar. Dolayısıyla bu tanımlarda ortak vurgu olarak mentorluk bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisi olarak görülmektedir.

Geliştirilen tüm yaklaşımlar ışığında en genel tanımıyla mentorluk, örgüt içindeki deneyimli çalışanların, yani mentorların yeni gelenlere danışmanlık yaparak; bu bireylerin kişisel ve örgütsel gelişimlerini tamamlamalarına yardımcı olmalarını

içeren süreçtir. Mentorluk, alan yazında profesyonel gelişme ve pedagojinin verimli bir şekli olarak karşımıza çıkmaktadır. Rehberlik de akıl, bilgi ve destek sağlama eylemidir (Özkalp vd., 2006, s.57).

Benzer tanımlar farklı araştırmacılar tarafından da yapılmıştır. Buna göre, mentorluk mentorun bilgeliğinden faydalanılan, amaçlı ve istendik bir besleme sürecidir (Karadağ, 2015). Bu nedenle, mentorlar; danışmanlık, rol modeli olma, öğretmenlik, koçluk gibi rolleri üstlenerek bireylerin kurum içindeki kişisel gelişimine faydalı olmaktadır (Özkalp vd., 2006). Bakioğlu (2013) bu durumu “akıl hocalığı” ifadesi ile tanımlamaktadır. Ayrıca mentorluk bilginin yeniden inşa edildiği bir öğrenme-öğretme süreci ile ifade edilmektedir (Akay, 2016).

Mentorluğu usta – çırak ilişkisi temelinde bir paylaşma ve yardımlaşma olarak tanımlayan çalışmaların yanında mentorluk pek çok çalışmada bilgi paylaşımı temelinde tanımlanmakta ve bu duruma vurgu yapılmaktadır. Bunlardan birisi olan Heirdsfield ve arkadaşlarının (2008) yaptıkları çalışmada, mentorluk sürecinde iki yönlü bir bilgi paylaşımı olduğuna değinilmekte ve bu durumdan dolayı mentorluğun işbirlikçi bir süreç olduğu ifade edilmektedir (Heirdsfield ve arkadaşlarından (2008) aktaran Kahraman, 2012). Rhodes, Hampton ve arkadaşlarına (2004) göre mentorluk kavramı genel anlamda bir kişinin (mentor) bilgi ve deneyimini paylaşarak, bir başka kişinin (mente) gelişimine destek olduğu bir gelişim sürecidir. Temel amaç bireyin kişisel ve mesleki gelişim hedefleri doğrultusunda, bilgi ve yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlamaktır. Crisp ve Cruz’a (2009) göre ise mentorluk daha deneyimli bir kişi ile (mentor) daha az deneyimli bir kişi (mente) arasında gerçekleşen etkileşim ile bir anlamda tecrübenin paylaşımından yola çıkarak bilgeliğe ulaşma sürecidir.

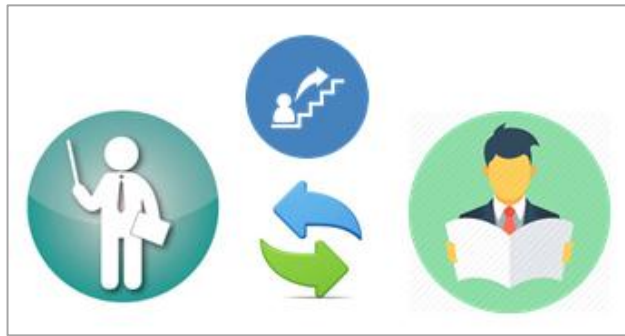
Mentorluk; bazı çalışmalarda ise mentorluk mesleki gelişim süreci olarak açıklanmaktadır. Bu araştırmalarda mentorluk planlama, gözlem, geri bildirimde bulunma gibi süreçler içeren bireyselleştirilmiş bir mesleki gelişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Akay, 2016). Dempsey vd. (2009) de benzer biçimde mentorluğu “öğrenme modeline dayalı bireyselleştirilmiş çalışma” olarak açıklamaktadır.

Ayrıca, farklı tanımların yanında mentorluk kavramını tanımlamaya dönük en önemli çalışmalardan birisi Stephen ve Brobeck (2010) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada mentor kelimesinin harfleri ile başlayan (İngilizcesi de mentor olarak

yazılmaktadır) kelimeler bulunmuş ve bu yolla kavramı açıklama yoluna gidilmiştir (Stephen ve Brobeck'tan (2010) aktaran Karadağ, 2015). Buna göre mentorluk, model (model), empathize (hissetme), nurture (yetiştirme), teach (öğretme), organize (düzenleme), respond (cevap) kavramlarını içinde barındıran bir süreçtir.

Sonuç olarak, buraya kadar değinilen kavramsal çerçeve, kelime anlamı ve farklı tanımlamalardan sonra mentorluğun bir tanımını yapmak yerinde olacaktır. Buna göre; “mentorluk, herhangi bir alanda veya konuda daha bilgili veya tecrübeli olan kişi ile bunlara ihtiyaç duyan ve istekte bulunan kişi arasında gerçekleştirilen, usta-çırak ilişkisine dayalı bir yardımlaşma, paylaşma, destek, rehberlik, belirsizlikleri yorumlama ve karar vermede ortak hareket etme ilişkisi veya sürecidir”.

Mentor ve mente kavramları ise mentorluk sürecinin tarafları olan rehber ve danışana verilen isimlerdir. En kısa tanımıyla bu süreçte rehber konumunda olan kişiye “mentor”, danışan kişiye ise “mente” adı verilmektedir (Kram, 1985). Daha detaylı tanımlamalar yapılacak olursa mentor, mentorluk sürecine temel teşkil eden konuda daha tecrübeli ve bilgili olan kişidir. Zamanını, bilgisini ve çabasını kendisinden daha az deneyimli olan kişinin verimliliğini ve başarısını artırması için gereken bilgi ve becerileri kazanması amacıyla harcar (Çınar, 2003, s.17). Literatürde yardım alanın meslek yaşamına profesyonel bir destek ve değişime kendini adanmış öncelikli bilgi ve deneyim sahibi örgütün etkili, kıdemli bir üyesi olan kişiye mentor adı verilmektedir (Kram, 1985). Mente ise mentordan yardım alan kişidir ve usta – çırak ilişkisi içerisinde belirsizlikleri yorumlama ve karar verme süreçlerinde mentorun yardımına başvurur (Şekil 2.1).



Şekil 2.1. Mentor, mente ve mentorluk ilişkisi

Mentorluk, mentor ve mente kavramlarının buraya kadar detaylı bir biçimde tarif edilmesinden sonra bu kavramların veya olguların farklı tarih dönemlerindeki ve kültürlerdeki yansımalarına değinilmesi mentorluk olgusunun anlaşılmasına önemli katkılar sağlayacaktır. Öyle ki farklı dönemlerde ve kültürlerde mentorluk ilişkisini görmek mümkündür (Wright ve Wright, 1987). Örneğin, tarihte Sokrat ve Plato, Freud ve Jung, Medici ve Michelangelo gibi pek çok mentorluk ilişkisi bulunmaktadır. Bu örneklerin tamamında deneyimli bir kişi ve onun deneyimlerinden yararlanarak yetişen bir birey ilişkisi yer almaktadır (Kahraman, 2012).

Mentorluk, tarih boyunca Türk kültüründe de önemli bir yer tutmuştur. Bunun en önemli örneklerinden birisi 13. yüzyılda uygulanmaya başlanan Ahilik geleneğidir. Ahilerde, meslek ve sanat alanlarında çırak, kalfa ve usta hiyerarşisi mevcuttur (Durak, 2016). Ahilik geleneğinde mentorluk ilişkisinin de temelini oluşturan deneyimli kişinin kazanmış olduğu deneyimleri öğrenmek isteyen bir kişi ile paylaşması bulunmaktadır. Bu yönüyle ahilikteki ustayı mentor, çırağı ise mente olarak adlandırmak mümkündür. Aradaki ilişki ise mentorluk ilişkisidir. Zira burada usta -çırak ilişkisine dayalı bir yardımlaşma, paylaşma, destek, rehberlik, belirsizlikleri yorumlama ve karar vermede ortak hareket etme ilişkisi veya süreci mevcuttur (Yıldırım ve Şerefhanoglu, 2014).

Ahilik geleneğinin yanında Osmanlı Devleti'nde tahta geçecek şehzadelerin eğitilmesi amacıyla kurulmuş olan lalalık sistemi de mentorluk ilişkisine önemli bir örnek olma özelliği göstermektedir (Yıldırım ve Şerefhanoglu, 2014). Osmanlı devletinde lalalık şeklinde uygulanan bu sistem yüzyıllarca şehzadelerin eğitimi amacıyla devam etmiştir. Şehzadeler lalaların himayesinde bir yönetici adayı olarak bilgi ve becerileri uygulamalı olarak geliştirmişlerdir (Kahraman, 2012). Sistem ile mentor olarak adlandırılacak lalalar, mente olarak adlandırılacak şehzadelere bilgi ve tecrübe aktarımını gerçekleştirmişlerdir (Akyüz, 2012; Esas, 2013).

Benzer bir uygulama da Selçuklular döneminde şehzadelerin eğitimi görevi atabey denen tecrübeli devlet adamlarına verilir ve şehzadeler bunların gözetimi ve rehberliği altında bir ilin yönetimiyle görevlendirilirdi. Böylece atabeyler, şehzadelerin devletin yönetiminde uygulamalı olarak yetişmesini üstlenirdi. Örneğin Alpaslan, oğlu Melikşah'ın atabeyliğine Nizamülmülk'ü tayin etmiş ve ona

Atabey, Ata Hoca unvanlarını vermiştir (Uyumaz, 2016). Bu durum da mentorluk ilişkisine örnek teşkil etmektedir.

Günümüzde de farklı kurum ve kuruluşlarda bilgili veya deneyimli kişilerin herhangi bir isimlendirmeye gidilmeden veya danışman ve danışan, rehber ve talebe, usta ve çırak gibi adlarla deneyimsiz kişilere bilgi veya tecrübelerini aktarmaya yönelik faaliyetleri esasen birer mentorluk ilişkisidir. Farklı örgütlerde eğer uygun bir örgüt kültürü oluşturulmuşsa, değişik roller ve statülerle örgütte bulunan kişiler bilerek ya da bilmeyerek mentorluk yapabilmektedirler (Barutçugil, 2004, s.358).

Özetle, mentorluk tarihin farklı dönemlerinde, farklı kültürlerde veya günümüzde farklı alanlarda farklı isimlerle yürütülmüş ve yürütülmektedir. Bireysel danışman, akıl hocası, atabey, lala, ahi, usta, üstat, staj sorumlusu, pir, yol gösterici, guru, lider, koruyucu, hamî, yetiştirici, rehber, kılavuz, yönder vb. isimler mentorluk karşılıyan kelimelerden bazılarıdır (Alayoğlu, 2012). Bunlar birer mentorluk faaliyetidir. Ancak mentorluk günümüzde özellikle 70'li yıllardan buyana daha formal ve sistematik bir yapıya dönüştürülmüştür. 70'li ve 80'li yıllarda mentorluk, verimliliği ve performansı artırmak için bir çözüm olarak görülmüştür (Barutçugil, 2004, s.359-360). Ayrıca, eğitim dünyasında umutların gerçekleşmesini sağlayacak bir araç, sorunların çözümünde bir kurtarıcı olarak kabul edilmiştir. Sonuç olarak, mentorluk sistemi bugün çeşitli ilkeler, uygulamalar ve alanlar gibi içeriğiyle özellikle eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer edinmiştir. Mentorluk uygulamalarının akademik başarıya, kariyer gelişimine ve kişisel gelişime olumlu katkılar sağladığı genel bir kabul görmektedir (Bierema ve Merriam, 2002; Jacobi, 1991; Crisp ve Cruz 2009).

Son yıllarda Amerika'da değişik sektörel alanlarda mentorluk sistemi uygulama çabaları görülmektedir. Artık mentorluk ilişkileri daha fazla değer kazanmakta, mentorluk üzerine yapılan akademik ve popüler yayınlarda, mentorluk uygulamalarının bireysel kariyer gelişiminde oynadıkları rol irdelenmektedir (Palankök, 2004; Karadağ, 2015).

2.2. MENTORLUK KAVRAMININ KOÇLUK VE DANIŞMANLIK KAVRAMLARI İLE İLİŞKİSİ

2.2.1. Koçluk ve Danışmanlık

Toplumsal kullanımı ve alanyazın incelendiğinde mentorluk kavramının koçluk ve danışmanlık kavramları ile yakın ilişkili olarak kullanıldığı bazen de birbirinin yerine geçtiği sıklıkla görülmektedir. Bu nedenle ilgili kavramların birbirlerinden farkları ile birlikte tanımlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Koçluğun sözlük anlamı “kişilerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşmasını sağlamak üzere verilen hizmettir” (TDK, 2017). Yapılan farklı tanımlar incelendiğinde de aşağıdaki ortak özellikler görülmektedir:

1. Koç bir danışmandır.
2. Koçun ama amacı kişinin kendi yapısını, özelliklerini ve hedeflerini görmesini sağlamak ve yine bireyin seçimlerine göre çizdiği hedeflerle gerekli yolu çizmektir.
3. Koçun motive edici ve harekete geçirici işlevi bulunmaktadır.
4. Bireylere yol göstermektedir.
5. Bireyin var olan potansiyelini doğru kullanması için yol göstericilik yapmaktadır (Damaş, 2010).

Ayrıca koçluk, “çalışanların mevcut performans düzeyini daha yüksek düzeye çıkarmak ve performans hedeflerine ulaşmalarını sağlamak için faaliyete geçirilen ve yardımcı olmak (Oscar, 2002, s.3) veya ekip üyelerinin potansiyellerini artırmak ve kendilerini daha iyi hissetmelerini sağlamak amacıyla destek ve cesaret verme işi” (Holge, 1999, s.129) olarak da tanımlanmaktadır. Yine benzer biçimde koçluk, öğrenme yeteneğini geliştiren, geri bildirim ve etkili iletişimle birlikte insanın performansını iyileştirmeyi amaçlayan, kişinin kendisini tanımaya imkân veren, bir problem çözme süreci olarak ifade edilmektedir (Rosinski, 2003, s.4).

Koç ise şu anda bulunduğumuz konumdan varmak istediğimiz ya da varılması gereken yere nasıl ulaşacağımız konusunda düşünmemize yardım eden kişidir. Bu yönüyle, koçlar hizmet verdikleri bireylere sorunlarıyla nasıl başa çıkacaklarıyla ilgili yardımcı olurlar, eleştirel düşünme yöntemi geliştirmeyi sağlarlar (Gümüş, 2015). Bu nedenle, koçluk kavramı yıllarca bir spor terimi olarak

kullanılırken günümüzde artık iş hayatı ve özel hayatta yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Dolayısıyla, koçluğun tanımı ve içeriği mentorluk ile oldukça benzer özellikler göstermektedir. İfade edilen özellikler incelendiğinde koçlukta da mentorluga benzer bir biçimde davranış, tutum ve becerileri geliştirmek amacıyla öğrenme fırsatları sunma yer almaktadır (Hampton vd., 2004).

Danışmanlık ise yine sözlükte “bilgi ve düşüncesi alınmak için kendisine danışılan görevli bir kimsenin yani müşavirin yaptığı iş” olarak adlandırılmaktadır (TDK, 2016). Ancak, danışman, kişinin sorunlarına yani problemlerine odaklanan, özgüven ve destek veren kişidir. Dolayısıyla danışmanlık da uzman olunan bir konuda isteyen kişilere verilen bir rehberlik işidir ve koçluk ve mentorluk ile benzer özellikler göstermektedir.

2.2.2. Kavramsal İlişkiler

Önceki bölümde verilen tanımlamalardan sonra üç kavramın da oldukça yakın anlamlarda kullanıldığı açıkça görülmektedir. Buna göre, öncelikle hem mentor hem koç hem de danışman bazı ortak becerilere sahiptir (Gümüş, 2015). Bunlar;

1. Dinleme,
2. Gözden geçirme,
3. Soru sorma,
4. Empati,
5. Özetleme,
6. İyi düşünme,
7. Ve geri bildirimdir.

Ayrıca hem mentorluk hem de koçluk;

1. İyi geliştirilmiş kişiler arası beceriler gerektirir.
2. Öğrenme sürecini hızlandırır.
3. Verimliliği ve bireysel gelişimi amaçlar.
4. Güven oluşturma becerisi gerektirir.
5. Sorumlulukları koruyarak destek sağlar.

6. Örgütsel desteğe ihtiyaç duyar.
7. Yeni uzmanlık alanları edinilmesini sağlar.
8. Hizmet alan için rol modeldir.
9. Mesleki hedeflerin gözden geçirilmesini sağlar.
10. Değerlerin ve vizyonun belirlenmesinde bir kariyer rehberi olarak işlev görür.
11. Zor durumlarda bireyi cesaretlendirir.

Ancak, mentorluğu koçluk ve danışmanlıktan ayıran belli başlı özellikler bulunmaktadır (Brockbank ve McGill, 2006). Bunları aşağıdaki gibi maddeleştirmek mümkündür:

1. Koçluk ve danışmanlık belirli yani spesifik bir konu üzerinde bilgi ve beceri paylaşımına dayanırken mentorluk bunlardan daha geniş bir içeriğe sahiptir. Mentor ve mente arasında hayatın her yönünü kapsayan samimi bir ilişki söz konusudur.
2. Koçluk, beceri beceri geliştirme odaklıdır, kişinin belli bir konudaki performansına odaklanır ve koçluk süreci sonunda belli bir alanda performans artırılması hedeflenir. Ancak mentorluk belli bir becerinin değil daha geniş bir çerçevedeki beceri ve yeteneklerin kazandırılması ve artırılmasına yöneliktir.
3. Koçluk ve danışmanlıkta taraflar arasında daha resmi ve sınırlı bir ilişki vardır. Ancak mentorlukta böyle değildir.
4. Koç veya danışman ilgili alanda bilgi sahibi olan uzman bir kişidir. Ancak mentorluk da uzmanlığın yanında tecrübe de paylaşılabilir.
5. Koçluk ve danışmanlık da tek yönlü bir paylaşım söz konusudur. Ancak mentorlukta bu iki taraflıdır. Mentorluk her iki tarafa da katkı sağlamayı amaçlayan karşılıklı bir ilişkidir.
6. Koçluk ve danışmanlık mentorlukla karşılaştırıldığında daha kısa vadeli bir süreçtir.
7. Mentorlukta koçluk ve danışmanlıkla karşılaştırıldığında “paylaşım” daha ön plandadır.
8. Mentorlukta daha “samimi” bir ilişki vardır.
9. Mentorluk yaşam odaklı ve hayata dair her türlü konuyu kapsayan bir yaklaşımdır.

10. Mentorlar örgüt içinden gelirler ancak koç ve danışmanlarda böyle bir zorunluluk yoktur.
11. Koç ve danışmanlar hüküm vermek zorunda değilken, mentorlar bu yapmak zorunda kalabilirler.
12. Mentorlar kendilerini daha fazla sorumlu hissederler.
13. Mentorluk süreç odaklıdır. Ancak danışmanlık ve koçlukta daha çok sonuç odaklılık vardır.
14. Mentorluk öğrenen tarafından sürdürülür, ancak koçluk ve danışmanlık daha çok koç veya danışman tarafından sürdürülür.

Dolayısıyla, sonuç olarak mentorluk rolü; koçluk ve danışmanlık rollerini kapsayıcı niteliktedir.

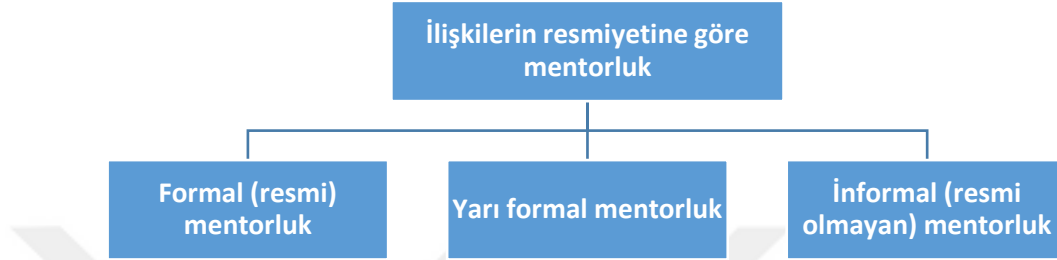
2.3. MENTORLUK MODELLERİ

Mentorluk modellerinin yani çeşitlerinin neler olduğu ile ilgili olarak yapılan alanyazın incelemesinde farklı mentorluk modeli tanımlamalarının yapıldığı görülmektedir (Klasen ve Clutterbuck, 2002; Karadağ, 2015, Gümüş, 2015; Akay, 2016, Kahraman, 2012). Genel olarak mentorluğun farklı özellikleri göz önünde bulundurulmakta ve buna göre çeşitli sınıflandırma ve isimlendirmeler yapılmaktadır. Yapılan bu model sınıflandırma ve isimlendirmelerin incelenmesinden sonra mentorluk modellerinin tanımlanmasında kullanılan en yaygın ölçütler olarak;

1. Mentorluk sürecindeki ilişkilerin resmi olma durumu,
 2. Mentorluk sürecine katılan kişi sayısı,
 3. Mentorluk süresi,
 4. Mentorluğun niteliği ve
 5. Mentorluğun şekilsel yapısını
- göstermek mümkündür.

2.3.1. İlişkilerin Resmîyetine Göre Mentorluk Modelleri

Mentorluk modelleri ile ilgili sınıflandırmalarda en yaygın olarak kullanılan ölçüt “mentorluk sürecindeki ilişkilerin resmi olma durumu”dur. Buna göre; mentorluk (1) formal (resmi) mentorluk, (2) yarı formal mentorluk ve (3) informal (resmi olmayan) mentorluk olarak üç modele ayrılmaktadır (Şekil 2.2).



Şekil 2.2. İlişkilerin resmîyetine göre mentorluk modelleri

Formal (resmi) mentorluk, resmi ilişkilere dayalı olarak kurulmuş ve geleneksel olarak adlandırılan mentorluktur (Sosik ve Lee, 2005; Kocabaş ve Yirci, 2012). Bu mentorluk modelinde;

1. Örgüt içerisinde resmi eşleştirmeye dayalı bir mentorluk ilişkisi kurulur,
2. Resmi eşleştirmede belirli kurallar mevcuttur,
3. Mentor ve mente örgüt tarafından belirlenir, üçüncü bir kişinin seçimi söz konusudur,
4. Mentorluk sürecinin başlangıç ve bitişi bellidir, zaman sınırlaması belirgindir ancak çoğu zaman kısa bir zaman dilimi mevcuttur,
5. Hedef odaklı bir mentorluk süreci hakimdir, örgütsel hedefler vardır,
6. Planlı bir süreç izlenir,
7. Sürece katılım zorunludur,
8. Yukarıdaki nedenlerden dolayı ilişkiler çok fazla samimi olmayabilir.

İnformal (resmi olmayan) mentorluk, formal mentorluğun tersine resmi ilişkilere göre değil gönüllülük esasına göre kurulmuş bir mentorluktur (Polater, 2015; Armstrong vd., 2002). Bu mentorluk modelinde;

1. Örgüt içerisinde gönüllülük esasına dayalı bir mentorluk ilişkisi kurulur,
2. Eşleşme bir arama sonucunda gerçekleştirilir,

3. Mentorun gönüllülüğü, mentenin ise talebi ve kabulü söz konusudur,
4. Mentorluk sürecinin başlangıç ve bitişi belli değildir, zaman sınırlaması çoğu zaman yoktur,
5. Bundan dolayı daha kısa bir zaman dilimi mevcuttur,
6. Hedef odaklı bir mentorluk süreci yoktur, gelişmeye açıktır,
7. Planlı bir süreç izlenmez, ihtiyaç duyulduğunda ihtiyaç duyulan şeyler paylaşılır,
8. Sürece katılım zorunluluğu yoktur,
9. Yukarıdaki nedenlerden dolayı ilişkiler daha fazla samimidir, bu nedenle akıl hocalığı olarak da adlandırılabilir.

Yarı resmi mentorluk ise, formal ve informal mentorluk özelliklerinin arasında yer alan mentorluk modelidir. Bu modelde, örgüt bir mentor havuzu oluşturur ve menteye buradan bir mentor seçme hakkı tanınır. Bu nedenle, her iki modelin arasında yer alan özellikler göstermektedir.

2.3.2. Kişi Sayısına Göre Mentorluk Modelleri

Mentorluk modelleri ile ilgili olarak kullanılan bir ölçüt de mentorluk süreci içerisinde yer alan kişi sayısıdır. Buna göre mentorluk; (1) birebir mentorluk, (2) grup mentorluğu, (3) takım mentorluğu, (4) kademeli mentorluk ve (5) kendi kendine mentorluk gibi isimler alır (Şekil 2.3) (Shih ve Lynde, 2016).



Şekil 2.3. Kişi Sayısına göre mentorluk modelleri

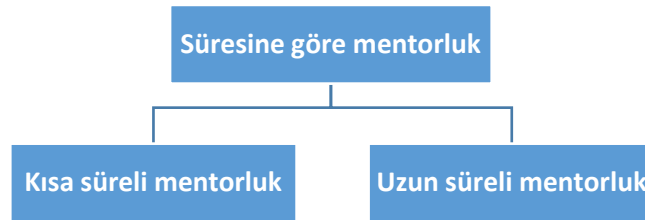
Birebir mentorluk modeli, en temel mentorluk modelidir ve bu modelde bir mentor ve bir mente yer alır. Klasik anlayışla yaşça daha büyük bir mentor kendisinden daha genç olan bir menteye bilgi ve tecrübe aktarımı

gerçekleştirmektedir (Shih ve Lynde, 2016). Bu mentorluk modeli içerisinde, mentorun menteden daha genç olması halinde buna ters yönde mentorluk adı verilir. Mentor ve mentenin yaşlarının aynı veya birbirine yakın olması halinde ise buna akran mentorluğu adı verilir (Terriona ve Leonarda, 2007; Zachary ve Fischler, 2009).

Grup mentorluğu modelinde bir mentorun birden fazla mente ile aynı anda etkileşimi söz konusudur. Bu model mentor sayısının az ancak mente sayısının fazla olduğu durumlarda oldukça kullanışlıdır. Takım mentorluğu ise farklı özelliklere sahip birkaç mentor ve birkaç mentenin etkileşimde bulunduğu mentorluk modelidir. Kendi kendine mentorluk ise adı üstünde kişinin kendi kendine yani başka birinin yardımını almadan gerçekleştirmiş olduğu mentorluk modelidir. Bu mentorluk modelinde kişi mentorluk sürecini bireysel olarak, herhangi bir yardım almadan gerçekleştirir. Kişi kendisi için gelişimsel hedefler verir ve bunları adım adım uygular. Yani bu modelde kişi hem mentor hem de mentedir. Kademeli mentorluk ise bir kişinin aynı anda hem kendi kendine mentorluk yapmasını hem de başka birisinin mentesi olmasını kapsayan bir mentorluk modelidir. (Crisp ve Cruz, 2009).

2.3.3. Süresine Göre Mentorluk Modelleri

Mentorluk modellerinin belirlenmesinde kullanılan bir diğer ölçüt de mentorluğun süresidir. Buna göre mentorluk (1) kısa süreli mentorluk ve (2) uzun süreli mentorluk olmak üzere isimlendirilir (Şekil 2.4) (Polater, 2003).



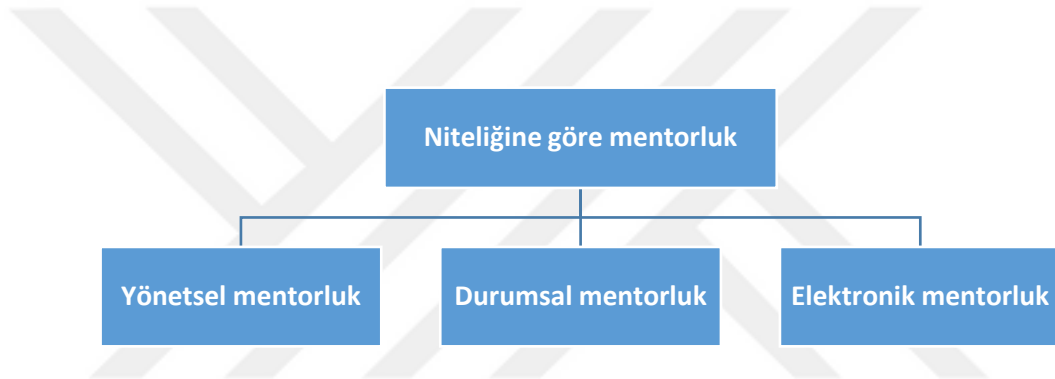
Şekil 2.4. Süresine göre mentorluk modelleri

Kısa süreli mentorluk modeli, adı üstünde mentorluk sürecinin kısa süreli olarak gerçekleştirildiği modeldir. Buna en tipik örnek olarak işe başlama sürecinde gerçekleştirilen uyum yani oryantasyon eğitimlerini göstermek mümkündür. Uzun

sürelî oryantasyon ise mentorluk sürecinin daha uzun süreli gerçekleştirildiği bir modeldir. İşten ayrılacak bir personelin yerine geçecek olan yeni personelin uzun süreli olarak eğitilmesine dayalı mentorluk sürecini bu duruma örnek olarak vermek mümkündür (Polater, 2003).

2.3.4. Niteliğine Göre Mentorluk Modelleri

Mentorluk modellerinin belirlenmesinde kullanılan ölçütlerden birisi de mentorluk sürecinin niteliğidir. Buna göre, (1) yönetsel mentorluk, (2) durumsal mentorluk ve (3) elektronik mentorluk adı verilen mentorluk modelleri mevcuttur (Şekil 2.5) (Polater, 2003).



Şekil 2.5. Niteliğine göre mentorluk modelleri

Yönetsel mentorluk modeli, en kısa anlatımla bir örgütteki iyi yöneticilerin çalışanlarına yaptıklarıdır mentorluktur (Polater, 2003). Bu mentorluk modelinde yönetici çalışanını örgütsel amaçlar doğrultusunda eğitir. Bu nedenle, görev tanımları sınırlıdır ve bazen samimi bir mentorluk süreci oluşmayabilir.

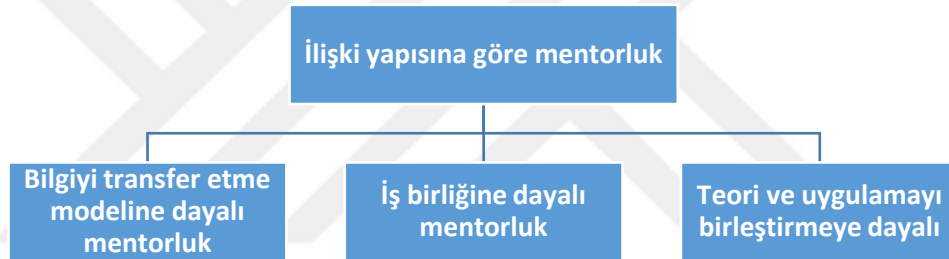
Durumsal mentorluk modeli, gereksinim duyan bireye doğru zamanda yapılan kısa süreli ve acil mentorluktur. Amaca dönük yani gerek duyulan problemin çözümü amaçlanan bir mentorluk söz konusudur. Bu nedenle mentorluk kısa sürelidir. Bilgisayarda yapamadığı bir iş için herhangi bir çalışana yapılan yardım bir durumsal mentorluk modeli örneğidir.

Elektronik mentorluk ise bugün hayatın her alanında kullanılmakta olan bilgisayarlar ve internetin mentorluk amacı ile bir araç olarak kullanılmasına dayalı bir modeldir (Clutterbuck ve Lane, 2004:157; Cantimer, 2008; Kahraman, 2012). Dolayısıyla mentorluk ile teknolojik gelişmelerin entegre edilmesinden doğmuş bir

mentorluk modelidir. Bu modelde örneğin mentor menteyi elektronik posta vb. yollarla takip eder ve mentorluk sürecini gerçekleştirir. Coğrafi olarak aynı yerde bulunma ve yüzyüze görüşme zorunluluğu bulunmamaktadır. Ancak bu modelde bilgisayar okuryazarlığının olması zorunluluğu bulunmaktadır.

2.3.5. İlişki Yapısına Göre Mentorluk Modelleri

Ayrıca, mentorluk modellerinin belirlenmesinde kullanılan ölçütlerden birisi de ilişki yapısıdır. Buna göre mentorluk, (1) bilgiyi transfer etme modeline dayalı mentorluk modeli, (2) iş birliğine dayalı mentorluk modeli ve (3) teori ve uygulamayı birleştirmeye dayalı mentorluk modeli gibi isimler almıştır (Şekil 2.6) (Polater, 2003).



Şekil 2.6. İlişki yapısına göre mentorluk modelleri

Bilgiyi transfer etme modeline dayalı mentorlukta kurulan mentorluk ilişkisinin temelinde bilgi ve becerilerin doğrudan transferine dayalı bir anlayış söz konusudur. Örgütlerde düzenlenen çalıştaylar bu tür bir modelin en önemli araçlarıdır. İşbirliğine dayalı mentorluk, mentor ve mentenin iş birliği yaparak yani yapılandırmacı öğrenme anlayışına dayalı olarak bilgi ve tecrübe paylaşımına odaklanan modeldir. Dolayısıyla öğrenme ve öğrenme etkinliklerine vurgu söz konusudur. Teori ve uygulamayı birleştirmeye dayalı mentorluk modelinde ise bilgi ve tecrübelerin paylaşımından sonra mentenin öğrendiklerini uygulamasına dayalı bir model bulunmaktadır. Böylece kuramsal bilgilerin uygulamaya veya davranışa geçirilip geçirilmediği kontrol edilmiş ve buna göre rehberlik yapılmış olur (Polater, 2003).

2.4. MENTORLUĞUN İLKELERİ

Mentorluğun etkili bir şekilde uygulanabilmesi için mentorluğun ilkeleri olarak adlandırabileceğimiz çeşitli özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlarla ilgili bilgiler farklı kaynaklarda verilmiştir (Cantimer, 2008; Kahraman, 2012; Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Foster ve McLeod, 2004). Alanyazında farklı biçimlerde kategorilendirilerek veya doğrudan maddeleştirilerek anlatılan bu özellikleri;

1. Karakter ve tutuma yönelik ilkeler,
2. Mesleki yeterlik ve deneyime yönelik ilkeler,
3. İletişim becerilerine yönelik ilkeler ve
4. Mentorluk sürecine yönelik özel ilkeler

olmak üzere dört ana başlık halinde incelemek yerinde olacaktır.

Karakter ve tutuma yönelik ilkeler mentorun kişilik özellikleri ile ilgili özelliklerdir. Etkili bir mentorluk ilişkisinin kurulabilmesi ve süreç sonunda beklenen faydaların elde edilebilmesi için mentorun;

1. Her şeyden önce mesleğini benimseyen,
2. Daha sonra rol model olabilen,
3. Mesleğinde ve yaşamında istikrarlı,
4. Yaşam boyu öğrenmeye inanan,
5. Dolayısıyla esnek ve yeniliklere açık,
6. Bilgi ve tecrübelerini paylaşmayı seven,
7. Mentorluğun faydalarına inanan ve bu konuda istekli,
8. Yeni problem durumlara çözüm bulabilme becerisine sahip,
9. Aynı zamanda sorumluluk alabilen (ambrosetti ve dekkers 2010; foster ve mcleod, 2004)
10. Mizah anlayışına sahip bir kişi olmalıdır.

Bu özelliklere sahip bir mentorun yürüttüğü mentorluk etkili olabilecek ve faydaya dönük olacaktır.

Mesleki yeterlik ve deneyime yönelik ilkeler, mentorun mesleki yaşamı ile ilgili olarak kazanmış olduğu yeterlik ve deneyimlere bağlı ilkelerdir. Bu açıdan ele alındığında mentorun;

1. Meslektaşları tarafından başarılı olarak kabul edilen,

2. Alanına yönelik bilgi birikimi olan yani alanında yeterli,
3. Model olma deneyimine uygun bulunabilecek,
4. Mesleki anlamda kendini sürekli olarak geliştiren,
5. Meslektaşları ile isbirliği kuran ve deneyimlerini paylaşan,
6. Zorluklarla başa çıkabilme, kendi kararlarını verme ve rehberlik yapabilmeye yeterli olan bir kişi olmalıdır.

Bunlar, mentenin yeni bilgi ve beceriler kazanmasında fayda sağlayacak özelliklerdir.

İletişim becerilerine yönelik ilkeler mentor ve mente arasındaki iletişim becerisinin kalitesine dayalı ilkelere aittir. Bir mentor mentorluğa uygun karakter ve tutum ile mesleki yeterlik ve deneyime sahip olsa da etkili iletişim becerilerine sahip olmaması halinde süreç beklenen etkiyi gösteremeyecektir. Zira etkili iletişim becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, mentorun;

1. Sağduyulu ve güvenilir ilişkiler kurabilen,
2. Dikkatle dinleyebilen ve sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturabilen,
3. Yansıtımlar yapabilen ve gerektiğinde sorular sorabilen,
4. Olumlu ve yapıcı eleştiriler yapabilen,
5. Yapıcı dönüt veren,
6. Danışanın duygusal ve mesleki ihtiyaçlarını karşılamayı bilen,
7. Zamanı etkili kullanabilen,

özelliklere sahip olması gerekmektedir. Mentor bunları yapabildiği takdirde karakter ve tutumları ile mesleki özelliklerini sağlıklı bir biçimde menteye yansıtabilecektir.

Mentorluğun etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan ve mentorluğun ilkeleri olarak adlandırılan ana başlıklardan birisi de mentorluk sürecine yönelik özel ilkelere aittir. Profesyonellik gerektiren her çalışma alanında olduğu gibi mentorlukta da gerekli olan, mentorluğa özel ilkeler bulunmaktadır. Bunları aşağıdaki gibi maddeleştirmek mümkündür:

1. Mentor ve mente arasında karşılıklı saygı, güven ve profesyonelliğe dayalı bir ilişki kurulmalıdır,
2. Bunun yanında sabırlı, pozitif bir ortam oluşturulmalıdır,
3. Ancak sıkıcı olmayan bir ilişki kurulmalıdır,
4. Birlikte planlanan amaçlar olmalıdır,

5. Mente belli anlamda bağımsız kılınmalı, menteye sorumluluk verilmeli, mentenin risk alması sağlanmalıdır. Aksi halde mentenin gelişemeyeceği göz önünde bulundurulmalıdır,
6. Mente hata yapmanın korkulacak bir şey olmadığını içselleştirmelidir,
7. Ancak mentor gerektiğinde talimat vermelidir,
8. Mentor ve mente bu ilişkiyi eşsiz bir deneyim olarak algılamalıdır,
9. Süreç değerlendirilebilir ve raporlaştırılabilir olmalıdır.

Bu ilkeler göz önünde bulundurulduğunda daha etkili ve verimli bir mentorluk ilişkisi kurulabilecektir. Ancak, bu özelliklerin, süreç içinde gelişebileceği, bu gelişimin ise geniş bir zaman diliminde gerçekleşebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Koballa vd., 2010). Ayrıca, mentorluğun ilkelerine farklı bir yaklaşım olarak, Klasen ve Clutterbuck (2002) mentorluk ilişkisini etkileyen faktörleri iç faktörler, dış faktörler ve ortak faktörler olarak gruplandırmıştır. İç faktörler; cinsiyet, etnik köken, kişilik, zamanlama ve mentenin hedefleri gibi faktörlerdir. Dış faktörler; organizasyonun hedefi, kullanılan mentorluk modeli, seçilen yaklaşım vb. özelliklerden oluşmaktadır. Hem iç hem dış faktörlerde göz önüne alınması gereken ortak faktör ise etik konulardır.

Bunun yanında etkileşim sürecinde mentor ve mente arasındaki bağlanma kuramı da (attachment theory) dikkate alınması gereken konulardan biridir (Germain, 2011). Bağlanma kuramı, bağlanmanın insan davranışlarına etkisini açıklar. Birey, insan ilişkilerinde; güvenli, korkulu, kayıtsız ya da saplantılı bağlanma stiline sahiptir. Güvenli bağlanma stiline sahip bireyler daha esnek bir benliğe sahip olduklarından sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilirler. Sosyal becerileri daha iyidir ve bir sorun yaşadıklarında başkalarından yardım alırlar. Ayrıca sosyal etkileşimleri artıran olumlu, rahat ve yapıcı davranışlarda bulunurlar. Dolayısıyla eşleşen mentor ve mente arasında duygusal bir bağ oluşur ve bu bağın karşılıklı güven duygusuna dönüşmesi etkileşimin kalitesini etkiler (Kahraman, 2012).

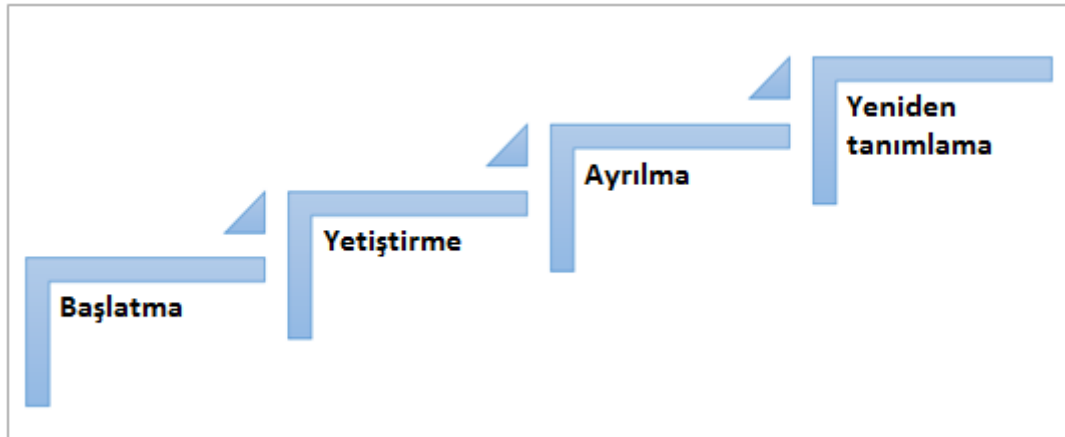
Ayrıca, mentorluk, kendiliğinden gelişen bir ilişki süreci değildir. Çoğunlukla mentorun inisiyatifi ile bazen de mentenin destek istemesi ile başlayabilen ve düzenli gelişim izleyen bir ilişkidir. Mentor-mente ilişkisinde, süreci kimin başlattığı değil, iki tarafın da istekli olması ve kurumun desteği çok önemlidir (Özkalp vd., 2006).

2.5. MENTORLUK SÜRECİ VE İŞLEYİŞİ

Alanyazın incelendiğinde mentorluk süreci ve işleyişi ile ilgili olarak iki önemli çalışmanın öne çıktığı görülmektedir. Bunlar Kram'ın (1983) ve Kochan ve Pascarelli'nin (2005) yapmış oldukları çalışmalardır. Her ikisi de mentorluk sürecini dört aşamaya ayırmışlardır. Ancak temelde mentorluk sürecine bakış açıları aynı olmasına rağmen farklı isimlendirmelerde bulunmuşlardır.

2.5.1. Kram'a Göre Mentorluk Süreci

Kram'a (1983) göre başarılı bir mentorluk ilişkisi dört aşamada gerçekleşir. Bunlar; başlatma (initiation), yetiştirme (cultivation), ayrılma (separation) ve yeniden tanımlama (redefinition) aşamalarıdır (Şekil 2.7).



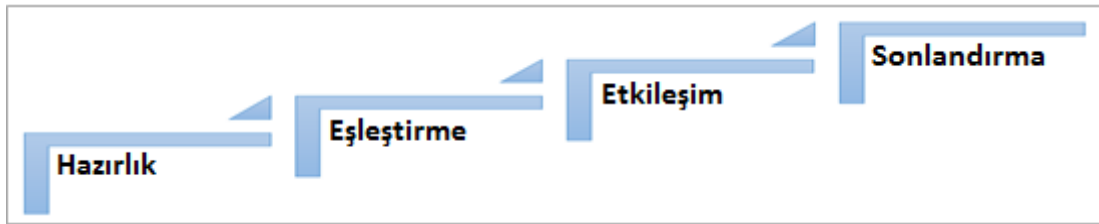
Şekil 2.7. Kram'a (1983) Göre Mentorluk Aşamaları

Başlatma aşaması, mentorluk ilişkisinin başladığı aşamadır. Bu aşama mentor ve mentenin birbirini tanıdığı ve karşılıklı olarak güven geliştirdiği aşamadır (Kahraman, 2012). Yaklaşık altı ay ve bir yıl arasında sürmekte olup, ilişkinin başlatıldığı ve bu durumun her iki taraf için de önemli olduğu aşamadır (Özkalp vd., 2006). Yetiştirme aşaması, mentor ve mentenin karşılıklı beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişen yetiştirme ve gelişim sürecidir. Bu aşamada kariyer fonksiyonları ve psiko-sosyal fonksiyonlar en yüksek düzeye ulaşır. Denge ve karşılıklı memnuniyet en üst düzeydedir. Taraflar aralarındaki ilişkiyi daha gerçekçi olarak algılayarak ve uygulamaya dönük hedefler yönünde gelişme gösterirler.

Ayrılma aşaması, ilişkinin belli bir doyuma ulaştığı evredir, bu evrede mentorun rolü azalır. Artık mentilerin bağımsız olarak yeni kariyer fırsatlarını değerlendirebilecekleri ve mentorluk ilişkisinin sonlanacağı aşamadır (Karadağ, 2015). Bu nedenle, örgütsel koşullarda değişimler ve/veya bir ve iki taraflı psikolojik değişimler yaşanır. Taraflar ilişkinin her iki tarafın ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünebilirler. Sonuç olarak karşılıklı olarak bu ilişkiden vazgeçilir. Son aşama olan yeniden tanımlama aşaması ise ilişkinin sona erdiği veya onu daha çok iş arkadaşlığı ilişkisi yapan farklı özelliklere taşınan bir dönemdir. Çünkü, mentorluk sürecinin amacını aşp, yakın arkadaşlığa veya dostluğa dönüşmeye başlaması ile artık ilişkinin başarılı bir şekilde sonlandırılması gereken dördüncü aşamaya gelmiştir. Bu durum, mentorluk ilişkisinin, yok olmaya başladığını gösterir. Dolayısıyla, ilişkinin arkadaşlığa ya da meslektaşlığa dönüşmesi beklenir. Taraflar arasındaki ilişki olgunlaşır ve biçimsel mentorluğun ötesine geçer (Özkalp vd., 2006).

2.5.2. Kochan ve Pascarelli'ye Göre Mentorluk Süreci

Kochan ve Pascarelli'ye (2005) göre ise yapılandırılmış bir mentorluk uygulama süreci genelde hazırlık, eşleştirme, etkileşim ve sonlandırma olarak adlandırılan dört ana aşamadan oluşur (Şekil 2.8).



Şekil 2.8. Kochan ve Pascarelli'ye (2005) Göre Mentorluk Aşamaları

Hazırlık aşaması tarafların hazırlıklarını yaptığı aşamadır. Mentor ve mentiler ön eğitime tabi tutulur, ön bilgilendirmeler ve hedeflerin belirlenmesi yapılır. Eşleştirme aşaması mentor ve mentenin eşleştirildiği aşamadır. Bu aşamada yaş, kültür, cinsiyet, sınıf (toplumdaki yer), eğitim düzeyi, iş tecrübesi, katılımcıların karakterleri, öğrenme stilleri vb. konulara dikkat edilirse daha yüksek verim alınır (Kuzu ve Kahraman, 2010). Gelişi güzel bir eşleştirme mentor ve mente arasında

bazı sorunlara neden olabilecektir. Dolayısıyla, sağlıklı bir eşleştirmenin yapılması için mentor ve mentenin özelliklerini tanımaya yönelik araçlar kullanılmalıdır (Kahraman, 2012).

Üçüncü aşama olan etkileşim, tecrübe paylaşımı aşamasıdır. Diğer bir ifade ile mentorluğun asıl aşamasıdır. Sonlandırma aşaması ise mentor ve mentenin ayrılma aşamasıdır. Kram'ın (1983) gruplandırmasına atıfta bulunulacak olursa bu aşama ilişkinin yeniden tanımlanma aşamasıdır. Bundan sonra taraflar isterlerse mentorluk sürecini informal olarak devam ettirebilirler (Zachary, 2005). Ayrıca, başarılı bir mentorluk uzun yıllar sürebilir ve arkadaşlığın yanında meslektaşlığa da dönüşebilir.

2.6. MENTORLUĞUN İŞLEVLERİ (SAĞLADIĞI FAYDALAR) VE ZAYIF YANLARI

2.6.1. Mentorluğun Faydaları

Mentorluğun işlevleri ile ilgili olarak alanyazında çok farklı konulara değinilmekte ve sayısız faydadan bahsedilmektedir (Ambrosetti ve Dekkers, 2010; Pololi ve Knight, 2005; Çınar, 2007; Yıldırım ve Şrefhanoğlu, 2014; Özkalp vd., 2006; Barutçugil, 2004: 365-366; Tunçay, 2014; Cantimer, 2015; Karadağ, 2015; Akay, 2016; Kahraman, 2012, Gümüş, 2015). Mentorluğun işlevleri veya sağladığı faydaları üç ana başlık altında incelemek konunun daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayacaktır. Bunlar (1) örgüt açısından faydalar, (2) mentor açısından faydalar ve (3) mente açısından faydalardır.

Mentorluğun örgüt açısından faydalarını aşağıdaki gibi maddeleştirmek mümkündür:

1. Mentorluk, kurum kültürünün yerleşmesini sağlar (Çınar, 2003),
2. Kurum felsefesinin, vizyonunun ve misyonunun anlaşılmasına katkıda bulunur,
3. Kurum çalışanlarının kurum kültürü, felsefesi, vizyonu ve misyonu doğrultusunda çalışmalarına yardımcı olur,
4. Örgüt içi iletişimi güçlendirir ve artırır,
5. Örgüt içi güveni artırır,
6. Örgüt içi motivasyonu artırır,

7. Kaliteyi artırır,
8. Böylece, çalışanların örgüte bağlılıklarını artırır,
9. İş tatminlerinin artmasını sağlar,
10. Yetenekli personelin örgüt içinde kalmasını sağlar, işten ayrılmaları azaltır,
11. Böylece, örgüt içerisinde performans ve verimin artmasını sağlar,
12. Bilginin ve tecrübenin örgüt içindeki akışını kolaylaştırır,
13. Böylece, örgüt içi esnekliği artırır,
14. Bireylerin dayanışmasını artırır ve
15. Geleceğin liderlerinin yetişmesini sağlar.

Mentorluğun, mentor açısından faydaları ise şunlardır:

1. Mentorluk, tecrübeli ve bilgili çalışanlara rol model olma fırsatı sunar (Yıldırım ve Şerefhanoglu, 2014),
2. Nasihatlerde bulunma ve yönlendirme imkânı verir (Özkalp vd., 2006),
3. Böylece, mentorun örgüt içindeki kabul edilme ve benimsenmesini artırır,
4. Yeterlik ve etkililiğinin bir ölçütü olur (Tunçay, 2014),
5. Saygınlık ve takdir görme duygusunu yaşamasını sağlar,
6. Bunun sonucu olarak verimliliğini artırır,
7. Yeni bakış açılarını görme ve tanışma imkânı sağlar,
8. Manevi doyum ve faydalı olma hazzı kazandırır,
9. İş doyumunu artırır ve
10. Kişisel farkındalık oluşmasını sağlar.

Ayrıca, mentorluğun mente açısından faydaları ise şunlardır:

1. Mentorluk, mentenin destek almasını sağlar,
2. Gelişme fırsatları oluşturur,
3. Böylece, iş tecrübesi ve yükselme imkanları kazandırır,
4. Karar alıcıların veya yöneticilerin gözünde değer kazanmasını sağlar,
5. Böylece geleceğe yönelik fırsatlar elde edilmesini sağlar,
6. Keşfetmeye yardımcı olur, mente kurumsal hayatı, ortamı ve fırsatları öğrenir (Çınar, 2003:23),
7. Kariyer fırsatları elde eder,
8. Potansiyel tehlikelerden haberdar olur,
9. Riskleri öğrenir ve bunlara karşı koyma becerisi elde eder,

10. Böylece, cesaret kazanır,
11. Yeni bilgiler, yetenekler, beceriler kazanır,
12. Kendine güveni artar,
13. Örgüt için önemini anlar,
14. Örgüte güveni artar,
15. Kendini geliştirir, özgüven kazanır,
16. Verimlilik ve başarısı artar ve
17. Kurum kültürünü kabul ve benimsemesi gelişir.

Ancak, yukarıda detaylı olarak belirtilen faydaların sağlanabilmesi için mentorluk sürecinde belli başlı özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunları genel olarak;

1. Mentorun özelliklerinden kaynaklanabilecek zayıflıklar,
2. Mentenin özelliklerinden kaynaklanabilecek zayıflıklar ve
3. Örgütten kaynaklanabilecek zayıflıklar

olarak belirtmek yerinde olacaktır (Karadağ, 2015).

2.6.2. Mentorluğun Zayıf Yanları

Mentorun özelliklerinden kaynaklanabilecek zayıflıklar; mentorun görevini tam olarak anlayamaması, görevine hazır olmaması ve gerekli kişisel ve mesleki özelliklere sahip olamamasına yani yetersizliğe dayalı olan zayıflıklardır. Mentenin özelliklerinden kaynaklanabilecek zayıflıklar ise benzer biçimde mentenin hazır olmaması, gerçek dışı beklentilere girme ve ilişkiyi anlamlandıramamasına veya gerekli özellikleri sergileyememesine dayanmaktadır (Bradbury ve Koballa, 2008). Örgütte kaynaklanabilecek zayıflıklar ise kötü eşleştirme, mentorluğa gereken önemi vermeme, yeterli süre ve kaynak sağlayamama gibi özelliklerdir (Eby vd., 2000).

Mentorluk süreci kişiler arası etkileşime dayanan bir süreç olduğu için zayıflıklar yaşanması halinde kişilerin doğrudan zarar görmesine yol açabilecek ve onarılması mümkün olmayan uzun vadeli hasarlara meydan verebilecektir (Rush vd., 2008). Örneğin, mentorun yetersiz olması halinde mente bunu kötü bir örnek olarak algılayabilecektir. Başka bir örnek olarak ise mentorun rolünü tam olarak bilememesi menteyi hazırı kendine alan pasif bir öğrenci haline dönüştürebilecektir. Dolayısıyla, etkili bir mentorluk sürecinin sağlanabilmesi için bahsedilen özelliklere çok dikkat

edilmelidir. Miller (2002: 259), mentorluk ilişkisinde çok sık karşılaşılabilen sorunları ve bunların çözüm yollarını tablo halinde göstermiştir (Tablo 2.1) (Gümüş, 2015).

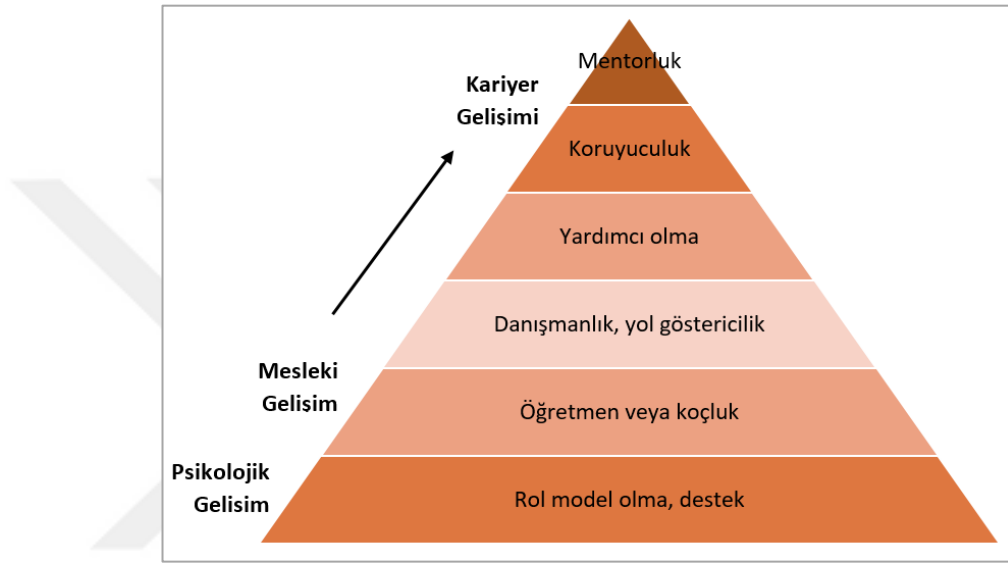
Tablo 2.1.

Yaygın mentorluk ilişkisi problemleri ve çözüm yolları (Gümüş, 2015)

Sorun	Öncelikli Önlemler	Olası Tavsiyeler
Kötü Eşleşme	Eşleştirme öncesi toplantılar yapılır. Mentee özellikleri eşleştirmede göz önüne alınır.	Mentora sabırlı olması konusunda cesaret verilir, birkaç buluşma daha gerçekleştirilir. Yeniden eşleştirme yapılır.
Mentee ve Menturun Gerçek Dışı Beklentileri	Programın net hedefleri ve işleyişi her iki tarafa belirtilir.	Program yöneticisi danışmanlık eder.
Menturun Yetersiz ya da Düzensiz Toplantı Yapması	Toplantılar gözlemlenir ve hangi zamanlarda yapılmadığı tespit edilir.	Toplantıların yapılmama nedeni bulunur yeni toplantı zamanları belirlenir ya da daha güvenilir mentor bulunur.
Mentenin İsteksiz Oluşu	Menturun güven ortamı oluşturmaya yardım edilir.	Menturun mente ile sürekli iletişim kurması için fırsatlar oluşturulur.
İnisiyatif Almada Sorunlar	İlişkinin ilk aşamalarında mentorun daha girişken olması gerektiği hatırlatılır.	Program yöneticisi toplantıların düzenlenmesinde bir tarafı yetkileştirir.
Menteenin Sergilediği Olumsuz Davranışlar	Sürecin amacı ve işleyişi hakkında detaylı bilgi verilir.	Mentor sorunu program yöneticisine bildirir.

2.7. MENTORLUK ROLLERİ VE SAHİP OLUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Mentorluk rollerini en iyi açıklayan ve kabul göre çalışma Mertz (2004)'in yapmış olduğu çalışma ile ortaya çıkardığı mentorluk rolleri piramididir. Mertz (2004) hazırlamış olduğu bu piramit ile mentorluk rollerini aralarındaki ilişkiler birlikte son derece net bir biçimde özetlemiş ve görselleştirmiştir (Şekil 2.9).



Şekil 2.9. Mertz (2004)'in Mentorluk Rollerini Piramidi

Mertz'in hazırlamış olduğu mentorluk rolleri piramidinde toplam 6 basamak bulunmaktadır. Bu basamaklar alttan üste doğru sırasıyla;

1. Rol model olma, destek
2. Öğretmenlik veya koçluk
3. Danışmanlık ve yol göstericilik
4. Yardımcı ve destekleyicilik
5. Koruyuculuk ve
6. Mentorluktur.

Bu basamaklardan ilki mentenin psikolojik gelişimine destek sağlamaktadır. Yukarıya doğru gidildikçe mesleki gelişim ve kariyer gelişimine katkı sağlanmaktadır. Yani bunlara olan destek artış göstermektedir. Bunun nedeni ise

üçgenin altından üstüne doğru gidildikçe mentorluk ilişkisi içerisindeki iletişim, etkileşim ve katılımın artış göstermesidir (Gümüş, 2015).

Mentor ve mentilerin sahip olması gereken özelliklere farklı kaynaklarda geniş bir biçimde yer verilmektedir (Porumb, 2015; Çınar, 2003, 21-22; Miller, 2002; Tunçay, 2014; Cantimer, 2015; Karadağ, 2015; Akay, 2016; Kahraman, 2012, Gümüş, 2015). Mentorda bulunması gereken özellikler genel olarak;

1. Kendisiyle ve çevresiyle barışık olma,
2. Hatalara karşı hoşgörü,
3. Özgüven ve güven sahibi olma,
4. Dinleme becerisi,
5. Esneklik,
6. Empati,
7. Yargılayıcı olmama,
8. Kendini mentenin gelişimine adama,
9. Sabırlı olma,
10. Destekleyici olma,
11. Cesaretlendirici olma
12. Bilgilerini sürekli güncelleme ve
13. İletişim becerilerini etkili olarak kullanabilme

gibi özelliklerdir.

Ancak bazı kaynaklarda mentorun sahip olması gereken özellikler maddeler halinde sıralanmıştır. Bunlardan birisi olan Parikh ve Kollan (2010) mentorun sahip olması gereken nitelikleri yedi başlık altında toplamıştır. Bunlar;

1. Yardım etmeye istekli olma,
2. Deneyimli olma,
3. Başkalarını yetiştirmede saygınlık sahibi olma,
4. Süreç için yeterli zamanı ve enerjisi olma,
5. Güncel bilgi birikimine sahip olma,
6. Öğrenmeye açık olma,
7. Etkili yönetim becerilerine sahip olma.

Rowley (1999) ise iyi bir mentorun niteliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Empati yeteneğine sahip olma,
2. Eğitimsel destek sağlamada yetenekli olma,
3. Kişiler arası ilişkilerde etkili olma,
4. Umut ve iyimserlik aşılacağı olma,
5. Mentorluk rolüne bağlı olma.

Clutterbuck (1991) ise mentorun sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde belirtmiştir. Bunlar;

1. Kendine ait farkındalık,
2. Diğerlerini anlayabilme,
3. İlişki yönetim becerileri,
4. Sürekli öğrenme,
5. İletişim becerileri,
6. Kavramsal modelleme,
7. Kendini başkalarını geliştirmeye adanma,
8. Açık hedef koyabilme becerisine sahip olmaktır.

Ayrıca, Aynsley (2009) mentorün sorumluluklarını şöyle sıralamaktadır:

1. Gizliliği sağlamak,
2. Ulaşılabilir olmak,
3. Menteyi dikkatle dinlemek,
4. Karar alma süreçlerinde destekçi olmak,
5. Menteyi hedeflerini gerçekleştirebilmesi için güdülemek,
6. Profesyonel bir ilişki oluşturmak,
7. Rol model olarak hareket etmek,
8. Sürecin ne zaman biteceğini belirlemek.

Lee ve arkadaşları ise (2006) etkili bir mentorluk ilişkisi oluşturmak için mentenin sorumluluklarını şöyle sıralamaktadır:

1. Mentorluk ilişkisine hazır olmak,
2. Hedeflerini belirlemek,
3. Açık, samimi bir iletişim kurmak,
4. Planlı olmak,
5. Paylaşımçı olmak,

6. Öğrenmeye istek duymak,
7. Yeni öğrenmeler için risk almak,
8. İyimserlik ve etkili problem çözme arasında denge kurmak.

2.8. ÖĞRETMEN MENTORLUĞU

2.8.1. Öğretmen Mentorluğuna Duyulan İhtiyaç

Öğretmen mentorluğu kısaca, öğretmenlik mesleğinde en az birkaç yıl çalışarak belirli bir mesleki deneyim ve yetenek elde etmiş bir öğretmenin veya idarecinin; mesleğe yeni başlamış deneyimsiz bir öğretmene veya kendisinden daha az mesleki deneyim veya yeteneğe sahip olan bir öğretmene sunulan mentorluk ilişkisidir (Yıldırım ve Yılmaz, 2013:100). Mentorluk ilişkisinin temelinde olduğu gibi burada da amaç danışan öğretmen yani mentenin yetkinlikleri geliştirme, kişisel ve kariyer gelişimine yardımcı olma ve belirlenmiş amaçlara ulaşmaktır. Bunun için kasıtlı olarak bir araya gelinir ve mesleki gelişimi tesis etme ve öğretimi destekleme amaçlanır.

Türkiye’de eğitimde mentorluk uygulamaları; okul deneyimi dersleri ve adaylık eğitimleri dikkate alındığında mentorluk uygulamalarının daha çok öğretmen yetiştirme sürecinde görüldüğünü söylemek mümkündür (Gümüş, 2015:83) Öğretmen mentorluğu temel olarak dört temel ihtiyaçtan dolayı gerçekleştirilmektedir. Bu ihtiyaçları kısaca,

1. Üniversitelerde alınan öğretmenlik eğitiminin yeterli gelmemesi,
2. Öğretmenliğin ilk yıllarında desteğe her zamankinden daha fazla ihtiyaç duyulması,
3. Öğretmenlik mesleğinin rol, görev ve sorumluluklarının hızla değişmesi,
4. Hizmetiçi eğitimlerin ve zümre çalışmalarının yeterince fayda sağlayamaması,
5. Mesleki tatmin ihtiyacı ve örgütsel stresin azaltılması gibi nedenlerden dolayı iletişimin arttırılmasına duyulan ihtiyaç,

olarak maddeleştirmek mümkündür (Sezgin vd., 2014:1339; Özcan ve Çağlar, 2013:183).

Öğretmen mentorluğuna duyulan ihtiyacın belki de ilk nedeni üniversitelerde alınan öğretmenlik eğitiminin özellikle pratik anlamda yeterli gelmemesidir. Günümüzde öğretmen olmak isteyen öğrenciler lisans veya formasyon eğitimleri süresince mesleğe yönelik pek çok teorik bilginin eğitimini almaktadırlar. Ayrıca, teorik bilgilerin yanında yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri amacıyla öğretmen adaylarına okul deneyimi dersleri aracılığıyla pratik yapma imkânı sunulmaktadır. Ancak, öğretmen adaylarının belirli bir süre ile belirli bir okula giderek deneyim kazanmalarını içeren bu eğitim süre ve kapsam olarak yeterli değildir. Ayrıca, pek çok öğrencinin mezuniyetlerine çok yakın bir dönemde yaptıkları bu çalışmayı formalite olarak gördüğü ve uygulamanın çeşitli sorunlara sahip olduğu da yakından bilinmektedir (Kırksekiz vd., 2015). Dolayısıyla, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin (aday öğretmenler) kendilerine mentorluk yapılmasına ihtiyaçları bulunmaktadır.

Ayrıca, üniversitede yeteri kadar pratik eğitim almış olsalar bile mesleğe yeni başlayan ve belirli bir süre aday öğretmen olarak adlandırılan öğretmenler bu dönemde desteğe her zamankinden daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bu dönemde aday öğretmenler ilk defa tam bir sorumluluk ile öğretmenlik yapmaya başlamaktadırlar (Aksu vd., 2015). Dolayısıyla, bu durum öğretmenler için stres oluşturabilmekte, öğretmenler psikolojik ve mesleki desteğe ihtiyaç duymaktadırlar.

Öğretmenlikte mentorluğa ihtiyaç duyulmasının nedenlerinden birisi de öğretmenlik mesleğinin rol, görev ve sorumluluklarının zaman içerisinde hızla değişime uğramasıdır. Zira öğretmenlik mesleğinde yapısı gereği yeni öğretim yöntemleri, yaklaşımlar vb. yeniliklere açık olmak ve bunları yakından takip etmek gerekmektedir. Ayrıca yetiştirilen nesillerin içinde yaşanan dönemin gereklerine göre eğitilmesine duyulan ihtiyaçtan dolayı sürekli olarak hayatın her alanında yaşanan gelişmelerin eğitime yansımalarının takip edilmesi gerekmektedir. Bunları değişimleri takip etme için en verimli yöntem ise mentorluktur (Özcan ve Çağlar, 2013:183).

Eğitimde yaşanan gelişmelerin öğretmenlere duyurulması ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için hizmetiçi eğitimler ve zümre çalışmaları gibi çeşitli çalışmalar düzenli olarak gerçekleştirilmektedir. Ancak, bunlardan da yeterince fayda sağlanamadığı bilinmektedir. Dolayısıyla, mentorluk ilişkisinin

sağladığı faydalardan yararlanabilmek için öğretmen mentorluğuna ihtiyaç duyulmaktadır.

Ayrıca, öğretmen mentorluğuna duyulan ihtiyacın en önemli nedenlerinden birisi mesleki tatmin ihtiyacının artırılması ve örgütsel stresin azaltılması amacıyla mesleki iletişimin artırılmasına duyulan ihtiyaçtır. Öğretmenlik, yapısı gereği mesleki stresin yüksek olduğu bir meslektir. Dolayısıyla öğretmenler zaman içerisinde yıpranabilmektedirler. Bu yıpranma da mesleki tatminlerini yani iş doyumlarını azaltarak mesleki tükenmişlik içerisine girmelerine neden olabilmektedir (Günbayı ve Toprak, 2010:153). Sonuç olarak mesleki verim düşmektedir. Bu nedenle, bunların engellenmesi için yapılabilecek en verimli çalışmalardan birisi öğretmen mentorluğudur.

2.8.2. Dünya’da Öğretmen Mentorluğu Uygulamaları

Bugün öğretmen mentorluğu Dünya’nın gelişmiş pek çok ülkesinde uygulanmaktadır. Mentorluğun ABD, Almanya, Japonya, İngiltere, Avusturalya, Finlandiya ve Avusturya’da öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik en yaygın ve başarılı yaklaşım olduğu ifade edilmektedir (Akay, 2016).

Amerika’da çeşitli yerlerde resmi mentorluk programlarının başlatıldığı görülmektedir. Bu programlar ilk olarak 1994 yılında Albuquerque Devlet Okullarında, deneyimli okul müdürlerinin yeni işe başlayan okul müdürlerine mentorluk edeceği bir uygulama şeklinde olmuştur. Finlandiya’da mentorluk uygulaması bulunmaktadır. Burada mentor öğretmenlerde, pedagojik formasyonun yanında en az bir yüksek lisans derecesi, yetiştiricilerde ise minimum yüksek lisans veya duruma göre doktora derecesi aranma şartı bulunmaktadır. İngiltere’de eğitim alan aday öğretmenlere uygulama yerlerinde bir mentor atanmakta, mentor-öğretmen ilişkisi, öğretmen adayının üniversite öğrenciliğinden itibaren başlamaktadır (Akay, 2016).

İsveç’te ise mentorluk uygulamalarının temeli 1990’lı yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda yapılan bu yenilikler ile yeni öğretmenlerin bir yıl süreyle bir mentor gözetiminde olması zorunlu hale getirilmiştir. Kanada’da herhangi bir merkeze bağlı olmayan mentorluk programları uygulanmaktadır. Bu uygulamalar

il ve ilçelerin inisiyatifine bırakılmaktadır ve öğrenciler önce gözlemci, daha sonra ise stajyer olarak mentorlarının sınıfında birkaç hafta geçirmektedirler (Akay, 2016).

Norveç'te 2003 yılında, gönüllü mentorluk programı olarak” Yeni Öğretmenler Projesi” adı altında, okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki bağlantıları kurmaya yönelik bir proje başlatılmıştır. Eğitim sistemi oldukça iyi olan Singapur'da ise yapılandırılmış mentorluk programı uygulanmaktadır (Karadağ, 2015).

2.8.3. Türk Milli Eğitimi'nde Öğretmen Yetiştirme ve Mentorluk

Ülkemizde öğretmen yetiştirme çabaları Cumhuriyetin ilanından önce, 1846'da Sultan Abdülmecid zamanında kurulan Meclis-i Maarif-i Muvakkat tarafından ele alınmış; ayrıca ilk, orta ve yükseköğretime öğretmen yetiştirmek için açılacak okulların derece, müfredat, program ve öğretim metodu gibi konuları da bu mecliste karara bağlanmıştır (Celkan, 1998, s.30). Bunun sonucunda, Türkiye'de, öğretmen yetiştirme sisteminin tarihçesi incelendiğinde göze çarpan ilk gelişme, 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirmek üzere Darümuallimin adıyla ilk öğretmen okulunun açılmasıdır (Küçükahmet, 2007).

Öte yandan Tanzimat döneminde açılan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek için 1848 yılında İstanbul'da ilk Darümuallimin (öğretmen okulu) açılmıştır. Ülkemizde ilkokullara öğretmen yetiştirmek için, 1868 yılında Darümuallimin-i iptidaiye (ilköğretmen okulu), 1874 yılında ise idadiler açılmış, daha sonra bu ilköğretmen okuluna bir de idadi bölümü eklenmiştir. Böylece öğretmen yetiştiren kurumlar “sıbyan”,” rüştiye” ve “idadiye” olmak üzere üçe ayrılmıştır. Buna göre, öğretmen yetiştirme sistemimiz 150 yıllık bir geçmişe sahiptir (Aydın, 1998, 275).

Cumhuriyet döneminin öğretmen yetiştiren kurumları incelendiğinde ise, kuruluşundan bugüne kadar, örgün öğretimin değişik kademelerine öğretmen yetiştirme görevinin, değişik tip ve düzeydeki öğretim kurumları tarafından yürütülegeldiği görülmektedir (Atanur Baskan vd., 2006). Her düzeyde öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesini öngören, 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na kadar Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirmenin temel kaynağı ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri olmuştur (Baskan, 2001, 21). Cumhuriyet döneminde ortaöğretim kurumlarına (ortaokul ve

liseler) öğretmen yetiştirilmesi ise eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme konusu iş başına gelen tüm hükümetlerin programlarında da yer almıştır. Milli eğitim şuraları, hükümet programları ve çeşitli zamanlarda ilgililer tarafından yapılan konuşmalarda öğretmen yetiştirmenin önemi vurgulanmıştır. 1982 yılında ise 2547 sayılı yasayla birlikte tüm öğretmen eğitimi kurumları üniversitelere bağlanarak eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. 2547 sayılı kanunla öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesi öğretmen eğitimi sisteminde büyük bir devrim olmuştur. Bu tarihten itibaren eğitim enstitüleri dört yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülerek standart bir model oluşturulmaya çalışılmıştır (Celkan, 1998, s.31).

28 Mart 1983 tarihinde yayımlanan 2809 sayılı Yüksek Öğretim Kurumlarının Yeniden Teşkilatlanması Hakkında Kanun ile bu birlik sağlanmaya çalışılmış, bütün öğretmen yetiştiren kurumlar Yüksek Öğretim Kuruluna bağlanmış, hepsinin süresi 4 yıla çıkarılmış, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin standartları belirlenmiştir (Küçükahmet, 2007). Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi öğretmen yetiştirme modeli, birdenbire yeni bir şekle sokulmuş, yeniden yapılanma süreci başlatılmıştır (Celkan, 1998, s.31).

1990'lı yıllara gelindiğinde öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı ve yenilenmesi gerektiği düşüncesi ağırlık kazandığından üniversiteler bünyesinde bu programların yenilenmesi ve düzenlenmesi gündeme gelmiştir. Öğretmen yetiştirilmesi konusunda yapılan en önemli değişiklik 1997 yılında YÖK tarafından Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanması şeklinde olmuştur (Akdemir, 2013). En köklü değişiklik olarak kabul gören 1997-1998 yapılanmasında öğretmen yetiştirme tamamen eğitim fakültelerinin bünyesine alınmıştır (Şendağ ve Gedik, 2015). Ancak bu düzenlemede alanla ilgili derslerin fen edebiyat fakültelerinden, alanın öğretimine yönelik eğitimin ise Eğitim Fakültelerinden alınması; alan öğretim yöntemlerine ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesi; öğretmenlik formasyonu derslerinin uygulama ağırlıklı olarak yeniden düzenlenmesi karara bağlanmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014).

2006 ve en son 2010 düzenlemelerinde ise programların içerikleri ve ağırlıkları yenilenip, daha esnek bir öğretmen yetiştirme programı sağlanmaya

çalışılsa da kuramsal derslere yeniden ağırlık verilmiştir (Yıldırım, 2011). 2006 düzenlemesinde YÖK, 1997 yapılanmasıyla gerçekleştirdiği düzenlemelerin birçoğunda gerek uygulamada çıkan aksaklıklar gerekse farklı çevrelerden gelen eleştiriler nedeniyle geri adım atmak durumunda kalmıştır. 2006 yapılanmasıyla öğretmen adaylarının genel kültür dersleri arttırılmıştır, seçmeli ders olanakları getirilmiştir, uygulama ders saatleri azaltılmış ve son olarak 3,5 yıl alan + 1,5 yıl meslek bilgisi eğitiminden vazgeçilmiş, meslek bilgisi dersleri sürece yayılmıştır (Yıldırım ve Vural, 2014).

2010 yılında YÖK tarafından yapılan dördüncü bir düzenlemede ise eğitim fakültelerinden mezun olan ve fen-edebiyat fakülteleri mezunu olup pedagojik formasyon eğitimini başarı ile tamamlayan öğrenciler öğretmen olarak görev yapabilme hakkına sahip olmuşlardır (Özoğlu, 2010). Bugün öğretmenlik yeterliğine sahip olan ve istenen sınavlarda başarılı olan öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde aday öğretmen olarak göreve başlamaktadırlar. Ancak adaylık süreci toplam 1 yıl sürmekte ve bu süre içerisinde aday öğretmenin bir mentorluk ilişkisi içerisinde mesleği ile ilgili bilgi ve tecrübe kazanması hedeflenmektedir.

Halen mevcut uygulamada adaylık süreci, adaylık süresinin tamamı veya bir kısmıyla ilgili olarak başlangıcından sonuçlanıncaya kadar yapılan performans değerlendirmesi, sınav ve sonrasına ilişkin uygulamalar dizisini kapsamaktadır (MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015). 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe giren ilgili yönetmeliğin 16. maddesinde detaylı olarak açıklandığı üzere, aday öğretmenler göreve başladığı ilk dönemde bir, takip eden dönemde ise iki defa olmak üzere, değerlendiriciler tarafından toplamda üç defa değerlendirilmektedir. Değerlendiriciler;

1. Maarif müfettişi,
2. Aday öğretmenin görev yaptığı eğitim kurumu müdürü ve
3. Eğitim kurumu müdürünün görevlendirdiği danışman öğretmen

oluşmaktadır. Performans değerlendirmesinde başarılı olamayan aday öğretmenler, aday öğretmen unvanını kaybetmekte ve memuriyetle ilişkileri kesilmektedir.

İlgili yönetmeliğin 18. maddesinde ise adaylık sürecinde değerlendiricilerin rolü açıklanmaktadır. Bunları mentorluk görevleri olarak algılamak mümkündür. Buna göre yönetmelikte;

1. Maarif müfettişi, aday öğretmenin eğitim kurumundaki çalışmalarını mesleki ölçütler bağlamında gözlemler ve kendisine rehberlik eder.
2. Eğitim kurumu müdürü, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm adaylık sürecinde rehberlik eder.
3. Danışman öğretmen, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm performans değerlendirme sürecinde rehberlik eder.

açıklamaları yer almıştır.

Ayrıca, 2 Mart 2016 tarihinde yayınlanan 2456947 sayılı “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” (2016) ile sürecin ve taraflardan beklentilerin detayları açıklanmıştır. Burada yer alan ve mentorluk ilişkisini detaylandıran açıklamalar şunlardır:

1. Aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulurlar. Yetiştirme Programı kapsamında sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirir ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırlar.
2. Yetiştirme süreci, Bakanlıkça belirlenen Yetiştirme Programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilir.
3. Eğitim kurumu yöneticileri, aday öğretmenlerin çalışma programını danışman öğretmenle birlikte hazırlamakla yükümlüdür.
4. Danışman öğretmenin, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi esastır.
5. Danışman öğretmenler, aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlamak, çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olmak ve gerekli

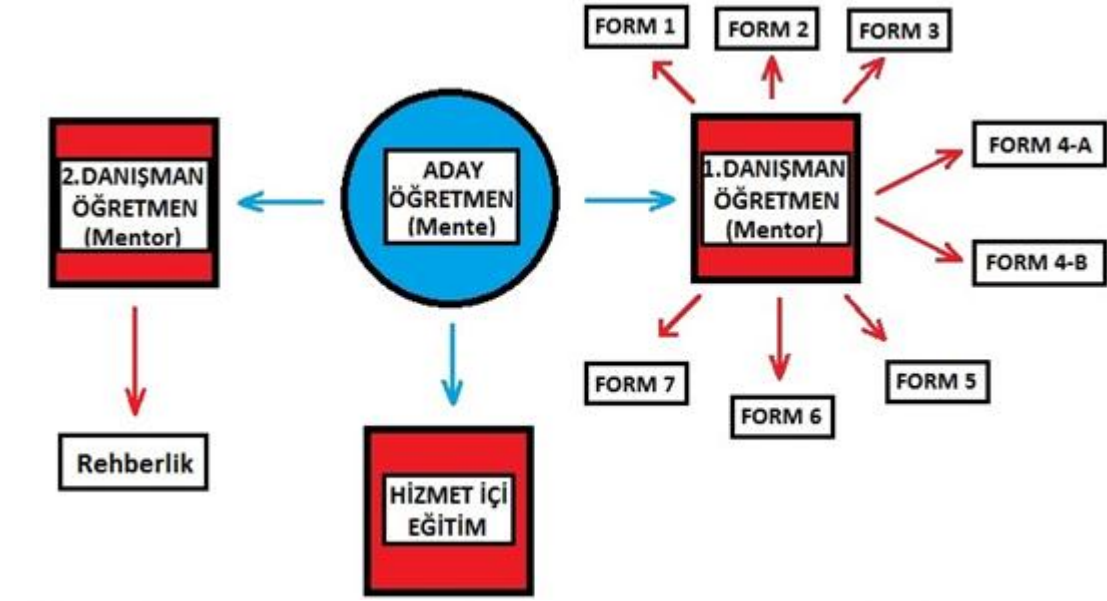
tedbirleri almak ve aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunmakla yükümlüdür.

6. Danışman öğretmenler ayrıca aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak., eğitim kurumu müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmakla da yükümlüdürler.
7. Aday öğretmenlerin görevleri ise çalışma programındaki faaliyetlere eksiksiz olarak katılmak ve danışman öğretmeni ve eğitim kurumu yöneticisinin süreçle ilgili talimatlarına uymaktır.

Dolayısıyla mevcut açıklamalar ve uygulamalar incelendiğinde MEB aday öğretmenlik sürecinde son derece formal (resmi) bir mentorluk modelinin uygulandığı görülmektedir. Zira süreç içerisinde çok sayıda görevin zorunlu olarak yapılması ve formun da taraflar tarafından doldurularak ve belirlenen zamanlarda istenen makamlara teslim edilmesi beklenmektedir. Aday öğretmenin;

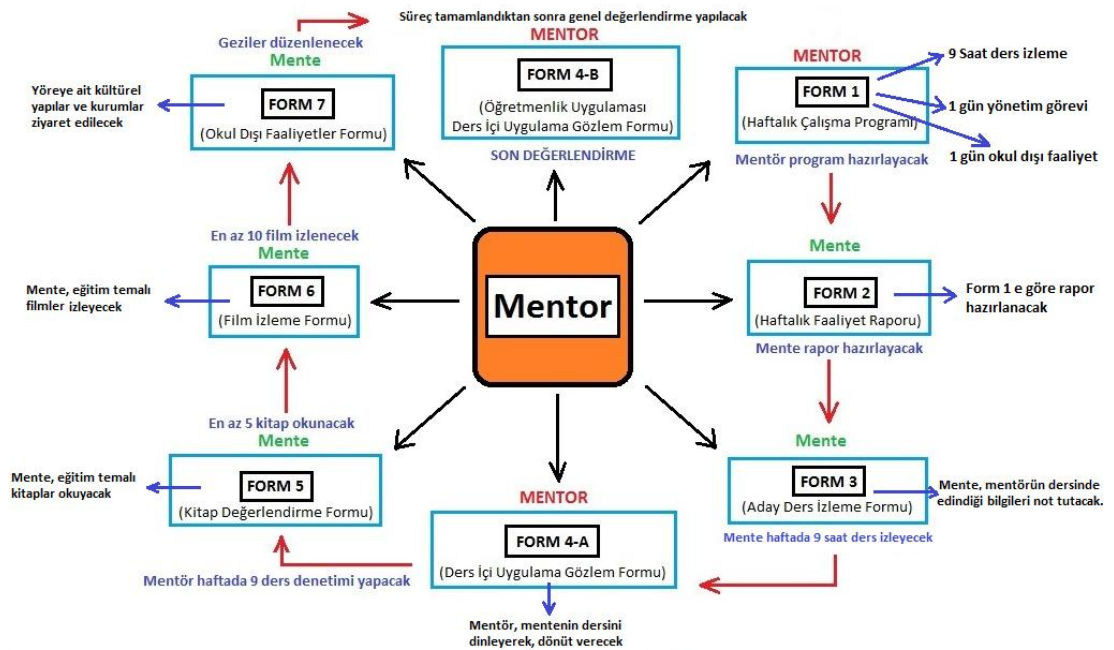
1. Haftalık olarak faaliyet raporu,
2. Danışman öğretmenin dersini izlediğinde ders izleme formu,
3. Okuduğu kitapları değerlendirme formu,
4. İzlediği filmleri değerlendirme formu ve
5. Okul dışı faaliyetlerini açıklayan faaliyet formu

doldurması istenmektedir. Bu formlar Eklerde verilmiştir. Danışman öğretmenin de haftalık çalışma programı hazırlayarak aday öğretmene vermesi, derslerini izleyerek dersin işlenişini değerlendirmesi gibi görevleri bulunmaktadır. Kısaca uygulanan mentorluk modeli aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Şekil 2.10).



Şekil 2.10. MEB Eğitim Kurumlarında Uygulanan Mentorluk Modeli

Modelin detayları yapılacak işler ile birlikte ise aşağıdaki şekilde gösterilmiştir (Şekil 2.11).



Şekil 2.11. MEB Eğitim Kurumlarında Uygulanan Mentorluk Modelinin Detayları

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kocadağ (2001) tarafından yapılan araştırmada, “Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)” ele alınmıştır. Bu araştırmada aday öğretmenlerin bugünkü hizmet içi eğitim uygulamaları ile yetiştirilmelerinde karşılaşılan sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, 1999-2000 öğretim yılında Yozgat ili sınırları içinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullara ilk kez atanan 310 aday öğretmen ile bu aday öğretmenlere uygulanan Adaylık Eğitimi Programında görevlendirilen 45 öğretim elemanı katılmıştır. Sonuç olarak, adaylar hizmet içi eğitimin yalnız adaylığın kaldırılması için yapılan rutin bir eğitim programı olduğunu düşünmektedirler.

Bakay (2006), “aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını belirleyip mevcut durumu saptamak sonra da çeşitli çıkarımlarda ve önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışmada, veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmış ve anket Balıkesir ilinde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 203 öğretmene uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin algılarına göre, danışmanlarının yeterlik düzeyleri şu şekilde gerçekleşmiştir: derse hazırlık ve planlama, 3.38; rehberlik, 3.33; değerlendirme, 3.22; dersin işlenişi, 3.18; mevzuat bilgisi, 2.95. Sonuç olarak adayların danışmanlarını yeterli görme düzeyleri düşük seviyededir, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi uygulamasında çeşitli aksaklıklar ve sorunlar mevcuttur.

Cantimer (2008), “ilköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, toplam 15 okul yöneticisi ile 15 ilköğretim müfettişinin görüşü alınmıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Sonuç olarak, İlköğretim okul yöneticileri ile İlköğretim müfettişlerinin mentorluğu, yöneticiliğin bir rolü olarak gördükleri; rehberlik faaliyetlerini içeren rolleri oynarken mentorluk yaptıklarını düşündükleri

belirlenmiştir. Öğretmenlere ekonomik ve psikolojik sorunlarında, mesleki konularda, öğrenci ile ilişkilerinde destek oldukları, öğretmenlerin de bu alanların dışında, özlük hakları ile ilgili konularda, araç-gereç sağlamada, sosyal faaliyet düzenlemede son çare olarak başvurdukları belirlenmiştir. Ayrıca, mentorluk sürecinin öğretmen, yönetici ve okulun gelişimi için katkıları belirlenmiştir. Bu süreçte paylaşım içinde olmanın öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağladıkları, güvenlerini arttırdığı; yöneticilerin kendilerini yeniledikleri, karşısındaki kişilerin gelişimine katkısının manevi doyumunu yaşadıkları; olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu görülmüştür.

Serbest (2009), özel bir hastane grubunda çalışan hemşirelerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin düşüncelerini araştırmış, 795 hemşirenin anket yoluyla hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda hemşirelerin işe yeni başladıklarında hizmet içi eğitime katıldıkları, mesleki gelişimleri için en çok kurum içi eğitimlerden yararlandıkları gözlenmiştir.

Keleş (2010), “ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)” adlı yüksek lisans çalışmasında Ankara ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, hizmet içi eğitimin kurumsal ve bireysel yönüne ilişkin görüşlerinin tespitini amaçlamıştır. Toplam 161 okul yöneticisinin katıldığı araştırmanın sonucunda; yöneticilerin hizmet içi eğitimi gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Yöneticilerin hizmet içi eğitimin kurumsal boyutuna ilişkin görüşleri ile bireysel boyutuna ilişkin görüşleri arasında yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuş, buna göre yöneticilerin hizmet içi eğitimin kurumsal boyutuna ilişkin görüşleri ile bireysel boyutuna ilişkin görüşlerinin doğru orantılı olarak değiştiği, yöneticilerin hizmet içi eğitimin kurumsal ve bireysel boyutunu birlikte ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşlerinin, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, yöneticilik kıdemlerine, yöneticilikteki görev türlerine, daha önce hizmet içi eğitim alma durumlarına ve katıldıkları hizmet içi eğitim kurs sayısına göre değişmediği anlaşılmıştır.

Durukan (2010), “Türkiye’de demir çelik fabrikalarında uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında Türkiye’de demir çelik fabrikalarında uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Toplam 80 kişinin örneklem olarak yer aldığı çalışma sonucunda hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilerek geliştirilmesinin faydalı olacağına düşünüldüğü tespit edilmiştir.

Özoğlu (2011), “okul yöneticilerin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin koçluk becerilerinin öğretmenlerin performansına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Çanakkale ilindeki resmi ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örneklem olarak alındığı çalışma sonucunda sonuç olarak, ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin koçluk beceri düzeylerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmada oluşturulan kendini tanıma ve özdenetim, liderlik ve iletişim becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşleri yöneticilerde gözlenen yüksek düzeydeki bu becerilerin öğretmen performanslarına olumlu yönde etki yarattığını ortaya koymaktadır. Çalışma sürecinde okul yöneticileri ile yapılan görüşmeler yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim programlarının incelenmesine bağlı olarak yöneticilerin bu yönde geliştirici çalışmalara katılmadıkları saptanmıştır.

Kahraman (2012), “bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentorluk” adlı doktora çalışmasında bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-mentorluk uygulaması ile mesleki gelişimlerinin desteklenmesini betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları BÖTE bölümünün lisans, lisansüstü öğrencileri ve mezunları ile akademisyenlerinden amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma sürecinde araştırmacı, günlük tutmanın yanı sıra, istekli katılımcılarla bire bir yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve program sonunda yansıtma raporları ile çeşitlendirilen veriler toplamıştır.

Sonuç olarak, etkileşimlerde mesleki gelişim açısından; bilgi ve tecrübe paylaşımı, yönlendirme ve hedef belirleme, üniversiteyi tanıma ve uyum, danışmanlığa kolay ulaşma, özgüvenini geliştirme, iletişim becerilerini geliştirme, sosyal ve duygusal destek, bilgilerini güncel tutma ve pekiştirme konularında

kazanımlar görülmektedir. Araştırmada e-mentorluk uygulamasının örgün eğitim yanında katılımcıların mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. E-mentorluk programı öğrenciler, akademisyenler, mezunlar arasında bilgi ve tecrübe paylaşımını kolaylaştırmış, sosyal ağlarını da geliştirmiştir. E-mentorluk uygulaması, geleneksel sınıf ortamı yanında, kişisel ve mesleki gelişim sürecini desteklemekte ve bilgi toplumunun beklenti ve ihtiyaçlarına yaşam boyu öğrenme odaklı yenilikçi bir yaklaşım sağlamaktadır.

Karadağ (2015), “eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları” adlı yüksek lisans çalışmasında “orta öğretim kurumlarında çalışan lise öğretmenlerinin gözünden, öğretmen mentorluğu uygulamalarını incelemek, bu uygulamaların bireysel ve kurumsal katkılarını ayrıca uygulamaları zorlaştıran ve kolaylaştıran etkenleri ortaya koymak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmaya 3 coğrafya, 1 tarih, 2 felsefe, 5 matematik, 2 beden eğitimi, 1 resim ve 1 rehber öğretmen olmak üzere toplam 22 öğretmen katılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin düzenlenmesi ile elde edilen bulgular, öğretmenlerin mentorluk uygulamalarını, kuruma uyum sağlama, kişisel ve mesleki gelişim için gerekli gördüklerini, bazı çekinceleri olsa da bireysel ve kurumsal açıdan faydalı bulduklarını göstermiştir. Gerekli şartlar sağlandığında, mentorluk uygulamalarının bireysel ve kurumsal açıdan faydaları ortaya çıkmıştır.

Balkar ve Şahin (2015), “Yeni Bir Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımı Olarak Göreve Başlatma Programı” adlı çalışmada aday öğretmenlerin eğitiminde kullanılan Göreve Başlatma Programı (GBP)’nin Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmada Gaziantep ilindeki okul öncesi ve ilköğretim kurumlarında görev yapan 9 aday öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, GBP’nin adaylık eğitimi programı olarak kullanılabileceğini ve kullanılmasının yararlı olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Ayrıca, aday öğretmenler ve okul yöneticileri, aday öğretmenlerin GBP kapsamında özellikle sınıf yönetimi ve etkili iletişim alanlarında yardım almaları gerektiğini düşünmektedirler.

Akay (2016), “kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin

incelenmesi” adlı doktora çalışmasında kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimcinin mesleki gelişimine yönelik mentörlük sürecinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, destek özel eğitim hizmeti sunan eğitime yönelik mentörlük sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine, mentörlük sürecinin paydaşlara katkılarına ve sürece yönelik katılımcıların görüşlerine odaklanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları mentör olarak araştırmacı, destek eğitim odası öğretmeni, genel eğitim okulunda ilköğretim dördüncü sınıfa giden işitme engelli iki öğrenci, tez danışmanı, işitme engellilerin eğitimi alanında uzman üç öğretim üyesinden oluşan geçerlik komitesi üyeleri ve genel eğitim sınıfı öğretmenidir. Sonuç olarak, mesleki gelişim yaklaşımı olarak mentörlük yeterliklerinin belirlenerek uygulamaların yaygınlaşmasına yönelik düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu bulgulanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemi ve araçları ile verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Temel amacı, MEB eğitim kurumlarında yürürlükte bulunan aday öğretmenlere yönelik mentorluk sürecinin değerlendirilmesi olan bu araştırmanın yöntemi karma yöntem araştırmasıdır. Karma yöntem araştırması, eğitim ve sosyal araştırmalarda bir dönüm noktası olarak kabul edilmekte ve araştırmacının birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nicel ve nitel yöntemleri sırasıyla kullanması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, her iki tekniğin avantajları birleştirilerek yapılan araştırma kuvvetlendirilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Bazı kaynaklarda bu yönetime üçgenleme (triangulation) adı da verilmektedir. Bu çalışmada Cresweel'in (2003) tanımladığı şekliyle sıralı açıklayıcı tasarım yani nicel → nitel veri toplama ve analiz etme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı tarama modeli, nitel kısmı ise durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Tarama modeli; bir çalışmada, ele alınan konunun, olayın, örneklem veya evrenin tamamının kendi koşulları içerisinde ve herhangi bir müdahale gerçekleştirilmeden betimlenmesine dayalı bir modeldir. Bu modelde, hakkında bilgi sahibi olunmak istenen olgu veya olayların gözlenmesi ve belirlenmesi amaçlanır. Bu nedenle, araştırmacı herhangi bir değişiklik yapma amacı gütmeyen ve değişiklikte bulunmaz (Karasar, 2003: 77).

Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2013) göre ise tarama yönteminin temelinde yaşanmış ve bitmiş veya halen yaşanmakta olan durumların mevcut haliyle yani herhangi bir değişikliğe neden olmadan betimlenmeye çalışılması bulunmaktadır. Bu

nedenle, tarama modelinin uygulandığı çalışmalarda araştırmacılar, incelenen konunun kaynaklarını incelemek ve değerlendirmek yerine örneklem olarak alınan bireylerde nasıl bir dağılım gösterdiğini incelerler (Büyüköztürk, vd., 2013).

Keşfetmeye dayalı durum çalışması ise genellikle; bir olgu hakkında detaylı bir ön araştırma bulunmadığı ve bir hipotez ortaya koymak için gerekli veriye sahip olunmadığı zamanlarda kullanılmaktadır (Streb, 2010). Dolayısıyla bu çalışmada nicel ve nitel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Böylece, araştırma problemi ile ilgili en güvenilir ve geçerli sonuçların alınması hedeflenmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini; Gaziantep iline Mart 2016'da atanıp, Eylül 2016'da Gaziantep ilinde çalışmaya başlayan 2493 aday öğretmen ve aday öğretmenlere danışmanlık yapmak üzere atanan 334 danışman öğretmen oluşturmaktadır. Evren olarak bu ilin seçilmesinin nedeni araştırmacının söz konusu ilde yaşıyor olmasıdır. Aday öğretmenlere ilişkin detaylı sayılar Tablo 3.1'de sunulmuştur.

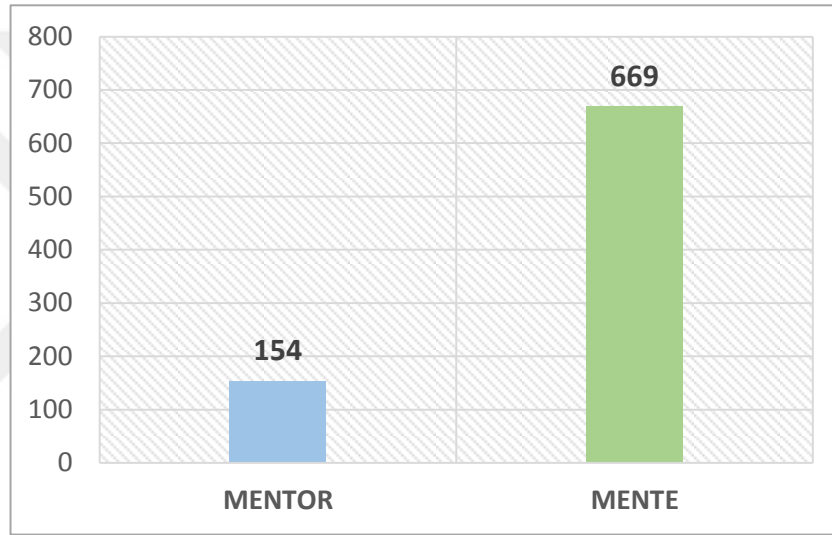
Tablo 3.1.

Araştırmanın evreni oluşturan mente (aday) öğretmenlerin ilçelere ve okullara göre dağılımı

S.N.	İlçe Adı	İlkokul	Ortaokul	Diğer	Toplam
1	Araban	9	37	25	71
2	İslahiye	20	50	39	109
3	Karkamış	5	10	4	19
4	Nizip	34	101	125	260
5	Nurdağı	6	22	13	41
6	Oğuzeli	7	23	26	56
7	Şahinbey	97	503	278	878
8	Şehitkâmil	175	476	379	1030
9	Yavuzeli	6	17	6	29
Toplam		359	1239	895	2493

Nicel örneklemin seçiminde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden birisi olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örneklemede birimlerin

seçimi ana kütleinin tamamı içerisinde tamamen rastgele yapılır ve her birimin seçilme olasılığı birbirine eşittir. Tabakalı örnekleme yöntemi ise ana kütleinin öncelikle gruplara ayrıldığı, daha sonra da bunların içinden birimlerin seçiminin yine rastgele yapıldığı örneklemedir (Tuna, 2016). Buradaki tabakalama ilçelere ve okul türlerine göre yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ili merkez ilçeleri olan Şahinbey ve Şehitkâmil ilçelerindeki ilkököl ve ortaokullara atanmış olan 669 (%81,29) mente (aday öğretmen) ve aday öğretmenlere danışmanlık yapmak üzere atanmış olan 154 (%18,71) mentor (danışman öğretmen) oluşturmaktadır. Bu araştırmaya toplam 823 öğretmen katılmıştır (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Araştırmaya Katılan Toplam Mentor ve Mente Öğretmen Sayıları

Araştırmaya katılan mentor öğretmenlerin 90'ı (%58,4) kadın ve 64'ü (%41,6) erkektir. Mesleki kıdemlerine göre dağılımına bakıldığında mentor öğretmenlerin 53'ü (%34,4) 1-5 yıl, 36'sı (%23,4) 6-10 yıl, 32'si (%20,8) 11-15 yıl, 23'ü (%14,9) ve 10'u (%6,5) 21+yıl hizmet yılına sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca, 58'i (%37,7) ilkökullarda ve 96'sı (%62,3) ortaokullarda görev yapmakta olan mentor öğretmenlerin; 6'sı (%3,9) 20-25 yaş, 52'si (%33,8) 26-30 yaş, 41'i (%26,6) 31-35 yaş ve 55'i (%35,7) ise 36+ yaş grubunda yer almaktadır. Detaylı bilgiler Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Mentor (danışman) öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımı

Değişken		n	n%
Cinsiyet	Kadın	90	58,4
	Erkek	64	41,6
Okul	İlkokul	58	37,7
	Ortaokul	96	62,3
Hizmet Yılı	1-5 yıl	53	34,4
	6-10 yıl	36	23,4
	11-15 yıl	32	20,8
	16-20 yıl	23	14,9
	21+ yıl	10	6,5
Yaş	20-25	6	3,9
	26-30	52	33,8
	31-35	41	26,6
	36+	55	35,7
Toplam		154	100

Diğer yandan, araştırmaya katılan mente (aday) öğretmenlerin 486'sı (%72,6) kadın ve 183'ü (%27,4) erkektir. Ayrıca, 228'i (%34,1) ilkokullarda ve 441'i (%65,9) ortaokullarda görev yapmakta olan mente öğretmenlerin; 384'ü (%57,4) 20-25 yaş, 216'sı (%32,3) 26-30 yaş, 48'i (%7,2) 31-35 yaş ve 21'i (%3,1) ise 36+ yaş grubunda yer almaktadır. Detaylı bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Mente (aday) öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımı

Değişken		n	n%
Cinsiyet	Kadın	486	72,6
	Erkek	183	27,4
Okul	İlkokul	228	34,1
	Ortaokul	441	65,9

Tablo 3.3. devam

Mente (aday) öğretmenlerin çeşitli demografik özelliklere göre dağılımı

Değişken	n	n%	
Yaş	20-25	384	57,4
	26-30	216	32,3
	31-35	48	7,2
	36+	21	3,1
Toplam	669	100	

Nitel örneklemin seçiminde ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda nitel çalışma grubunu, ilkökul ve ortaokullardaki mentiler ile mentorlar arasından anket sorularına verdikleri cevaplar sonucunda anlamlı fark oluşan durumlara göre seçilen 24 ilkökul, 24 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 48 aday öğretmen; 15 ilkökul, 20 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 35 danışman öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ VE ARAÇLARI

Veri toplama aşamasında araştırmacı tarafından mentorlara ve mentilere yönelik olarak hazırlanan ve yapılandırılmış özellik gösteren EK 3 ve EK 4'te belirtilen “mentorluk sürecinin analizi anketleri” ile EK 5'te belirtilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Mentorluk sürecinin analizi anketinde toplam üç bölüm bulunmaktadır. İlk bölümde (A bölümü) katılımcılardan cinsiyet, hizmet yılı, çalışılan okul türü ve yaş ile ilgili demografik sorulara cevap vermesi istenmiştir. B bölümünde toplam 10 soru yer almıştır. Bu sorular, mentorluk sürecini genel olarak değerlendirmeye yönelik sorulardır ve cevapları 1: kesinlikle katılmıyorum – 5: kesinlikle katılıyorum arasında değişen cevaplara sahip 5'li likert tipi ölçek yardımı ile toplanmıştır. C bölümünde ise katılımcılara mentorluk uygulamalarının ne kadar etkili olduğu ile ilgili sorulara yöneltilmiştir. Soruları cevapları 1: kesinlikle etkili değil – 5: kesinlikle etkili arasında değişen cevaplara sahip 5'li likert tipi ölçek yardımı ile toplanmıştır. Ayrıca, karşılaştırmalara olanak sağlamak amacıyla, mentor ve

mentilere aynı sorular yöneltilmiştir (EK 1). Araştırmanın nitel kısmındaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile odak grup görüşmesiyle toplanmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Anket verilerinin nicel analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılarak tanımlayıcı ve anlam çıkarıcı istatistik yöntemlerine başvurulmuştur. Bunun için kullanılan testler; demografik özelliklerin bulunması için frekans analizi, normallik durumunun tespiti için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov normallik testleri, farklılık analizleri için ise Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis-H testleri olmuştur.

Ayrıca, anket aracılığıyla toplanan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri sonucunda verilerin normal dağılımı şartını karşılamadığı yani nonparametrik özellik gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle, farklılık analizlerinde nonparametrik yöntemler kullanılmıştır.

Görüşme formu verilerinin nitel analizinde ise nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerine başvurulmuştur. İçerik analizi; kalıpları, temaları, ön yargıları ve anlamları tespit etmek amacıyla belirli bir materyalin dikkatlice, ayrıntılı ve sistematik olarak incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Aydın, 2015: 380). İçerik analizinde öncelikle katılımcılardan alınan cevaplar nicel ve nitel araştırma materyalleri ile ilişkili olarak temalara ayrılmıştır. Bu temalar “süreç” ve “uygulamalar”dır.

Süreç temasında mevcut mentorluk uygulamasının süreç olarak değerlendirilmesine yönelik cevaplar yer almıştır. Uygulamalar temasında ise uygulamalar ile ilgili görüşler yer almıştır. Bu temalar altında yer alan alt temalar ise yine sorular ile ilişkili olarak alınan cevapların genel olarak değerlendirilmesine bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular bölümünde yer verilen tema ve alt temalar Tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 3.4.

Nitel Analizde Kullanılan Tema ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Süreç	Kişisel gelişim
	Motivasyon
	Mesleğe karşı ilgi
	Programı önerme
Uygulamalar	Birlikte derse girme ve gözetim ile ders anlatma
	Ders izleme formu doldurma
	Ders içi uygulama gözlem formu doldurma
	Okul dışı faaliyetler formu doldurma
	Hizmet içi eğitim verilmesi ve 2. danışman atanması

Sonraki aşamada ise katılımcılardan alınan cevaplar detaylı bir incelemeye yani içerik analizine tabi tutularak kodlamalar yapılmıştır. Ayrıca, katılımcılardan yapılan alıntılarda mentorlar yani danışman öğretmenlerin cevapları DÖ1, DÖ2 ... şeklinde kodlanarak, mentiler yani aday öğretmenlerin cevapları ise AÖ1, AÖ2 ... şeklinde kodlanarak alıntılanmıştır.

Sonuç olarak, her bir alt temada hangi cevapların daha sıklıkla dile getirildiği ve bunlarla ilgili ifadeler kodlamalar yardımıyla ortaya çıkarılmıştır. Kodlamaların sunumunda ise tablolardan faydalanılmış ancak bu tablolarda okumayı zorlaştırmama amacıyla frekanslara yer verilmemiştir. Ancak, kodlamaların sunulduğu tablolarda daha fazla frekansa sahip kodlar daha üstte yer almıştır. Diğer bir ifade ile nitel analiz tablolarındaki kavramların sıralaması hangi kavramların daha fazla tekrarlandığını göstermektedir.

3.4.1. Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanmasına Yönelik Çalışmalar

Araştırmanın nicel ve nitel süreçlerinin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenirlik (tutarlık) ve dış güvenirlik (tekrar edilebilirlik) çalışmaları yapılmıştır.

İç Geçerlik (İnandırıcılık)

Çalışmanın iç geçerliğini arttırmak için;

1. Katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmuş, görüşmeler olabildiğince uzun tutularak derinlik odaklı veri toplama uygulanmıştır.
2. Soruların hazırlanmasından analizine kadar tüm aşamalarda uzman incelemesine başvurulmuştur.
3. Elde edilen verilerin analizinden sonra ortaya çıkarılanlar katılımcılara gösterilerek katılımcı teyidi alınmıştır.

Bu yöntemler nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla yaygın olarak kullanılan yollar arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 265). Uzman incelemesi biri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi (EYTPE) alanında ve biri nicel ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olmak üzere iki uzman tarafından yapılmıştır. EYTPE alan uzmanı sorulara ilişkin kapsam geçerliğine ve ulaşılan sonuçlar ile soruların ilişkisine; nicel ve nitel araştırma yöntemleri uzmanı ise ham veriler ile kodlamalar arasındaki tutarlığa ilişkin inceleme yapmıştır.

Bunun yanında, yine geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için katılımcılar arasında bulunan 10'ar mentor ve menteye yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar bildirilmiş ve sonuçların kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığı hakkında teyitleri alınmıştır. Ayrıca, dış geçerliği sağlamak için katılımcıların ifadelerinden doğrudan aktarmalara yer verilmiştir.

Dış Geçerlik (Aktarılabilirlik)

Dış geçerliğin sağlanabilmesi için katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek, çeşitleme ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

İç Güvenirlik (Tutarlık)

İç güvenirliğin sağlanması için alanyazın detaylı olarak taranmış ve verilerin analizi sırasında tema ve alt temalar buna göre belirlenmiştir. Bu yolla gerçeğin doğru temsili, tutarlılık ve yansız olma sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, Araştırmada kullanılan anketin güvenirlilik oranı (Cronbach Alpha katsayısı) 0,955 yani %95,5'tir.

Bu oranın %70'ten yüksek ve %100'e çok yakın olması güvenilirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (Tablo 3.5).

Tablo 3.5.

Güvenirlilik Analizi Sonucu

Maddeler	n	n%	Cronbach Alpha
Geçerli	823	100	
Dışında	0	0	0,955
Toplam	823	100	

Dış Güvenirlilik (Tekrar Edilebilirlik)

Dış güvenirliliğin sağlanması için ise yapılan çalışma, anket ve görüşmelerin nasıl yapıldığı, analizlerin nasıl gerçekleştirildiği ve sonuçların nasıl bulunduğu ile ilgili olarak detaylı olarak açıklanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

4.1. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde “uygulamaya konulan mentorluk sürecine yönelik mentor öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.1.1. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Mentor öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalarının karşılık geldiği algı düzeyleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Mentor (danışman) öğretmenlerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmeleri

Sıra	Soru	n	\bar{x}	Ss.	Algı Düzeyi
1	Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	154	3,86	1,02	Katılıyorum
2	Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	154	3,81	0,91	Katılıyorum
3	Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	154	3,78	1,01	Katılıyorum

Tablo 4.1. devam

Mentor (danışman) öğretmenlerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmeleri

Sıra	Soru	n	\bar{x}	Ss.	Algı Düzeyi
4	Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	154	3,74	1,03	Katılıyorum
5	Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	154	3,73	0,95	Katılıyorum
6	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	154	3,69	1,09	Katılıyorum
7	Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	154	3,62	1,00	Katılıyorum
8	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	154	3,56	1,13	Katılıyorum
9	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	154	3,56	1,10	Katılıyorum
10	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	154	3,38	1,06	Kararsızım
Genel Ortalama		154	3,67	1,03	Katılıyorum

Tablo 4.1 incelendiğinde mentor öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda bu bölümdeki soruların ortalamalarının $\bar{x}=3,38$ ile $\bar{x}=3,86$ arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre, cevaplar “kararsızım” ile “katılıyorum” arasında değişmiştir. En yüksek ortalamanın $\bar{x}=3,86$ (katılıyorum) ile “mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır” sorusuna ait olduğu tespit edilmiştir. Bu soruyu sırasıyla “mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır” ($\bar{x}=3,81$) ve “mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır” soruları ($\bar{x}=3,78$) takip etmiştir.

Bu bölümde yer alan, “sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim” sorusuna mentorların vermiş olduğu cevapların ortalaması $\bar{x}=3,56$ olmuştur. Buna göre “katılıyorum” a yakın bir cevap elde edilmiştir. Ancak, “mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum” sorusuna cevap olarak ise $\bar{x}=3,38$ ortalama ile “kararsız” kalınmıştır.

4.1.1.2. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalarının karşılık geldiği algı düzeyleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleri

Sıra	Soru	n	\bar{x}	Ss.	Algı Düzeyi
1	Aday öğretmen ile birlikte derse girme	154	4,09	0,83	Etkili
2	Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	154	4,02	0,91	Etkili
3	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	154	3,86	1,03	Etkili
4	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	154	3,82	0,94	Etkili
5	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	154	3,66	0,98	Etkili
6	Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	154	3,65	1,04	Etkili
7	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	154	3,54	1,02	Etkili
8	Zorunlu olarak kitap okunması	154	3,53	1,13	Etkili
9	Kitap değerlendirme formunun doldurulması	154	3,38	1,18	Kararsızım
10	Zorunlu olarak film izlenmesi	154	3,34	1,23	Kararsızım
11	Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	154	3,25	1,21	Kararsızım
12	Film izleme formunun doldurulması	154	3,17	1,20	Kararsızım
13	Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	154	3,14	1,16	Kararsızım
Genel Ortalama		154	3,57	1,07	Etkili

Tablo 4.2 incelendiğinde mentor öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda mentor öğretmenlerin en fazla gerekli gördükleri (olmasını istedikleri) uygulamaların “aday öğretmen ile birlikte derse girme” ($\bar{x}=4,09$) ve “gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması” ($\bar{x}=4,02$) olduğu tespit edilmiştir. Ancak, mentor öğretmenlerin bu uygulamalar ile ilgili görüşleri dahi “etkili” düzeyinde yer almıştır. Elde edilen ortalamalara göre hiçbir uygulama, mentilerin gelişiminde “çok etkili” değildir.

Mentor öğretmenlerin en az gerekli gördükleri uygulamalar ise “aday öğretmenin haftalık olarak faaliyet raporu doldurması” ($\bar{x}=3,25$), film izleme formunun doldurulması” ($\bar{x}=3,17$) ve “aday öğretmenin ders içi uygulama gözlem formunu her ders için doldurması” ($\bar{x}=3,14$) olmuştur. Ancak, mentorların bu uygulamalar ile ilgili düşünceleri “kararsızım” düzeyindedir. Dolayısıyla, “etkili görülmeyen” herhangi bir uygulama bulunmamaktadır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “uygulamaya konulan mentorluk sürecinin genel ve detaylı değerlendirmesine ilişkin mentor öğretmen görüşleri cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.2.1. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.3’te verilmiştir. Tablo 4.3 incelendiğinde hiçbir maddenin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.3.

Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*																																																																																																								
Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	Kadın	90	75,19	6767,50	2672,500	-0,857	0,39																																																																																																								
	Erkek	64	80,74	5167,50				Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	Kadın	90	75,90	6831,00	2736,000	-0,579	0,56	Erkek	64	79,75	5104,00	Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	Kadın	90	74,51	6706,00	2611,000	-1,079	0,28	Erkek	64	81,70	5229,00	Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	90	76,09	6848,50	2753,500	-0,519	0,60	Erkek	64	79,48	5086,50	Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	Kadın	90	75,62	6805,50	2710,500	-0,684	0,49	Erkek	64	80,15	5129,50	Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	Kadın	90	78,71	7084,00	2771,000	-0,433	0,66	Erkek	64	75,80	4851,00	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Kadın	90	78,27	7044,50	2810,500	-0,271	0,79	Erkek	64	76,41	4890,50	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70	Erkek	64	75,97	4862,00	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88
Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	Kadın	90	75,90	6831,00	2736,000	-0,579	0,56																																																																																																								
	Erkek	64	79,75	5104,00				Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	Kadın	90	74,51	6706,00	2611,000	-1,079	0,28	Erkek	64	81,70	5229,00	Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	90	76,09	6848,50	2753,500	-0,519	0,60	Erkek	64	79,48	5086,50	Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	Kadın	90	75,62	6805,50	2710,500	-0,684	0,49	Erkek	64	80,15	5129,50	Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	Kadın	90	78,71	7084,00	2771,000	-0,433	0,66	Erkek	64	75,80	4851,00	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Kadın	90	78,27	7044,50	2810,500	-0,271	0,79	Erkek	64	76,41	4890,50	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70	Erkek	64	75,97	4862,00	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00								
Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	Kadın	90	74,51	6706,00	2611,000	-1,079	0,28																																																																																																								
	Erkek	64	81,70	5229,00				Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	90	76,09	6848,50	2753,500	-0,519	0,60	Erkek	64	79,48	5086,50	Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	Kadın	90	75,62	6805,50	2710,500	-0,684	0,49	Erkek	64	80,15	5129,50	Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	Kadın	90	78,71	7084,00	2771,000	-0,433	0,66	Erkek	64	75,80	4851,00	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Kadın	90	78,27	7044,50	2810,500	-0,271	0,79	Erkek	64	76,41	4890,50	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70	Erkek	64	75,97	4862,00	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00																				
Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	90	76,09	6848,50	2753,500	-0,519	0,60																																																																																																								
	Erkek	64	79,48	5086,50				Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	Kadın	90	75,62	6805,50	2710,500	-0,684	0,49	Erkek	64	80,15	5129,50	Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	Kadın	90	78,71	7084,00	2771,000	-0,433	0,66	Erkek	64	75,80	4851,00	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Kadın	90	78,27	7044,50	2810,500	-0,271	0,79	Erkek	64	76,41	4890,50	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70	Erkek	64	75,97	4862,00	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00																																
Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	Kadın	90	75,62	6805,50	2710,500	-0,684	0,49																																																																																																								
	Erkek	64	80,15	5129,50				Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	Kadın	90	78,71	7084,00	2771,000	-0,433	0,66	Erkek	64	75,80	4851,00	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Kadın	90	78,27	7044,50	2810,500	-0,271	0,79	Erkek	64	76,41	4890,50	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70	Erkek	64	75,97	4862,00	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00																																												
Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	Kadın	90	78,71	7084,00	2771,000	-0,433	0,66																																																																																																								
	Erkek	64	75,80	4851,00				Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Kadın	90	78,27	7044,50	2810,500	-0,271	0,79	Erkek	64	76,41	4890,50	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70	Erkek	64	75,97	4862,00	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00																																																								
Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Kadın	90	78,27	7044,50	2810,500	-0,271	0,79																																																																																																								
	Erkek	64	76,41	4890,50				Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70	Erkek	64	75,97	4862,00	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00																																																																				
Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	90	78,59	7073,00	2782,000	-0,384	0,70																																																																																																								
	Erkek	64	75,97	4862,00				Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48	Erkek	64	80,37	5143,50	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00																																																																																
Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Kadın	90	75,46	6791,50	2696,500	-0,708	0,48																																																																																																								
	Erkek	64	80,37	5143,50				Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88	Erkek	64	76,91	4922,00																																																																																												
Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	90	77,92	7013,00	2842,000	-0,147	0,88																																																																																																								
	Erkek	64	76,91	4922,00																																																																																																											

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.2.2. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaşa” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların yaşa göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir. Tablo 4.4 incelendiğinde hiçbir maddenin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.4.

Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	20-25 yaş	6	73,83	3,434	3	0,33
	26-30 yaş	52	69,94			
	31-35 yaş	41	79,10			
	36+ yaş	55	83,85			
Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	20-25 yaş	6	73,92	0,854	3	0,84
	26-30 yaş	52	73,67			
	31-35 yaş	41	80,76			
	36+ yaş	55	79,08			
Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	20-25 yaş	6	77,33	1,696	3	0,64
	26-30 yaş	52	71,62			
	31-35 yaş	41	81,43			
	36+ yaş	55	80,15			
Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	20-25 yaş	6	80,00	2,084	3	0,55
	26-30 yaş	52	71,31			
	31-35 yaş	41	78,67			
	36+ yaş	55	82,21			
Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	20-25 yaş	6	69,67	3,110	3	0,37
	26-30 yaş	52	76,72			
	31-35 yaş	41	70,38			
	36+ yaş	55	84,40			
Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	20-25 yaş	6	74,83	1,070	3	0,78
	26-30 yaş	52	73,55			
	31-35 yaş	41	77,30			
	36+ yaş	55	81,67			
Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	20-25 yaş	6	67,83	0,386	3	0,94
	26-30 yaş	52	78,81			
	31-35 yaş	41	76,77			
	36+ yaş	55	77,86			
Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	20-25 yaş	6	73,00	0,097	3	0,99
	26-30 yaş	52	78,36			
	31-35 yaş	41	77,60			
	36+ yaş	55	77,11			
Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	26-30 yaş	52	70,39	7,006	3	0,07
	31-35 yaş	41	81,34			
	36+ yaş	55	84,40			
	20-25 yaş	6	50,33			
	26-30 yaş	52	69,29			
	31-35 yaş	41	80,09			
	36+ yaş	55	86,30			

*Anlamlılık düzeyi: p<0,05

4.1.2.3. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “hizmet yılına” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “hizmet yılına” göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir. Tablo 4.5 incelendiğinde hiçbir maddenin hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 4.5.

Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin hizmet yılına göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	1-5 yıl	53	69,94	7,198	4	0,13
	6-10 yıl	36	88,39			
	11-15 yıl	32	69,70			
	16-20 yıl	23	84,89			
	21+ yıl	10	86,30			
Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	1-5 yıl	53	73,89	1,130	4	0,89
	6-10 yıl	36	79,56			
	11-15 yıl	32	77,19			
	16-20 yıl	23	84,00			
	21+ yıl	10	75,30			
Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	1-5 yıl	53	73,08	1,578	4	0,81
	6-10 yıl	36	77,38			
	11-15 yıl	32	78,14			
	16-20 yıl	23	85,41			
	21+ yıl	10	81,15			
Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	1-5 yıl	53	76,39	3,442	4	0,49
	6-10 yıl	36	70,38			
	11-15 yıl	32	78,36			
	16-20 yıl	23	89,91			
	21+ yıl	10	77,75			
Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	1-5 yıl	53	74,62	3,476	4	0,48
	6-10 yıl	36	70,13			
	11-15 yıl	32	80,89			
	16-20 yıl	23	87,52			
	21+ yıl	10	85,40			
Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	1-5 yıl	53	74,43	1,569	4	0,81
	6-10 yıl	36	75,29			
	11-15 yıl	32	77,08			
	16-20 yıl	23	85,41			
	21+ yıl	10	84,85			
Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	1-5 yıl	53	74,00	2,033	4	0,73
	6-10 yıl	36	80,61			
	11-15 yıl	32	72,38			
	16-20 yıl	23	85,28			
	21+ yıl	10	83,35			
Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	1-5 yıl	53	75,10	0,423	4	0,98
	6-10 yıl	36	78,44			
	11-15 yıl	32	78,25			
	16-20 yıl	23	81,37			

Tablo 4.5. devam

Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin hizmet yılına göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	21+ yıl	10	75,50	6,593	4	0,16
	1-5 yıl	53	73,70			
	6-10 yıl	36	78,26			
	11-15 yıl	32	70,55			
	16-20 yıl	23	97,41			
Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	21+ yıl	10	71,35	4,588	4	0,33
	1-5 yıl	53	70,61			
	6-10 yıl	36	78,89			
	11-15 yıl	32	74,38			
	16-20 yıl	23	90,89			
	21+ yıl	10	88,20			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.2.4. Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Mentor öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların çalışılan okula göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir. Tablo 4.6 incelendiğinde hiçbir maddenin çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Tablo 4.6.

Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	İlkokul	58	78,29	4541,00	2738,000	-0,193	0,85
	Ortaokul	96	77,02	7394,00			
Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	İlkokul	58	77,78	4511,50	2767,500	-0,068	0,95
	Ortaokul	96	77,33	7423,50			
Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	İlkokul	58	75,92	4403,50	2692,500	-0,373	0,71
	Ortaokul	96	78,45	7531,50			
Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	İlkokul	58	73,08	4238,50	2527,500	-1,071	0,28
	Ortaokul	96	80,17	7696,50			

Tablo 4.6. devam

Mentorların mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	İlkokul	58	72,78	4221,00	2510,000	-1,125	0,26
	Ortaokul	96	80,35	7714,00			
Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	İlkokul	58	76,47	4435,00	2724,000	-0,242	0,81
	Ortaokul	96	78,13	7500,00			
Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	İlkokul	58	75,97	4406,50	2695,500	-0,351	0,73
	Ortaokul	96	78,42	7528,50			
Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	İlkokul	58	76,78	4453,00	2742,000	-0,167	0,87
	Ortaokul	96	77,94	7482,00			
Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	İlkokul	58	78,59	4558,00	2721,000	-0,247	0,80
	Ortaokul	96	76,84	7377,00			
Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	İlkokul	58	76,10	4414,00	2703,000	-0,319	0,75
	Ortaokul	96	78,34	7521,00			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.2.5. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda sadece “haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması” maddesinin anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$) (Tablo 4.7).

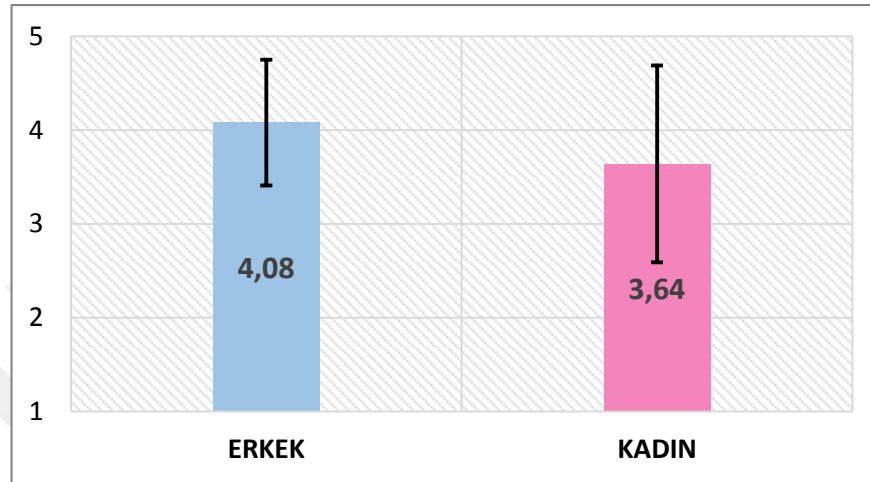
Tablo 4.7.

Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*																																																																																																																																												
Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	Kadın	90	76,11	6850,00	2755,000	-0,479	0,63																																																																																																																																												
	Erkek	64	79,45	5085,00				Aday öğretmen ile birlikte derse girme	Kadın	90	74,48	6703,00	2608,000	-1,106	0,27	Erkek	64	81,75	5232,00	Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	Kadın	90	76,14	6852,50	2757,500	-0,486	0,63	Erkek	64	79,41	5082,50	Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	Kadın	90	72,21	6498,50	2403,500	-1,889	0,06	Erkek	64	84,95	5436,50	Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	Kadın	90	73,01	6570,50	2475,500	-1,546	0,12	Erkek	64	83,82	5364,50	Zorunlu olarak kitap okunması	Kadın	90	77,42	6967,50	2872,500	-0,029	0,98	Erkek	64	77,62	4967,50	Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	75,22	6770,00	2675,000	-0,776	0,44	Erkek	64	80,70	5165,00	Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98	Erkek	64	77,38	4952,50	Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20
Aday öğretmen ile birlikte derse girme	Kadın	90	74,48	6703,00	2608,000	-1,106	0,27																																																																																																																																												
	Erkek	64	81,75	5232,00				Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	Kadın	90	76,14	6852,50	2757,500	-0,486	0,63	Erkek	64	79,41	5082,50	Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	Kadın	90	72,21	6498,50	2403,500	-1,889	0,06	Erkek	64	84,95	5436,50	Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	Kadın	90	73,01	6570,50	2475,500	-1,546	0,12	Erkek	64	83,82	5364,50	Zorunlu olarak kitap okunması	Kadın	90	77,42	6967,50	2872,500	-0,029	0,98	Erkek	64	77,62	4967,50	Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	75,22	6770,00	2675,000	-0,776	0,44	Erkek	64	80,70	5165,00	Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98	Erkek	64	77,38	4952,50	Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50								
Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	Kadın	90	76,14	6852,50	2757,500	-0,486	0,63																																																																																																																																												
	Erkek	64	79,41	5082,50				Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	Kadın	90	72,21	6498,50	2403,500	-1,889	0,06	Erkek	64	84,95	5436,50	Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	Kadın	90	73,01	6570,50	2475,500	-1,546	0,12	Erkek	64	83,82	5364,50	Zorunlu olarak kitap okunması	Kadın	90	77,42	6967,50	2872,500	-0,029	0,98	Erkek	64	77,62	4967,50	Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	75,22	6770,00	2675,000	-0,776	0,44	Erkek	64	80,70	5165,00	Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98	Erkek	64	77,38	4952,50	Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																				
Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	Kadın	90	72,21	6498,50	2403,500	-1,889	0,06																																																																																																																																												
	Erkek	64	84,95	5436,50				Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	Kadın	90	73,01	6570,50	2475,500	-1,546	0,12	Erkek	64	83,82	5364,50	Zorunlu olarak kitap okunması	Kadın	90	77,42	6967,50	2872,500	-0,029	0,98	Erkek	64	77,62	4967,50	Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	75,22	6770,00	2675,000	-0,776	0,44	Erkek	64	80,70	5165,00	Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98	Erkek	64	77,38	4952,50	Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																
Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	Kadın	90	73,01	6570,50	2475,500	-1,546	0,12																																																																																																																																												
	Erkek	64	83,82	5364,50				Zorunlu olarak kitap okunması	Kadın	90	77,42	6967,50	2872,500	-0,029	0,98	Erkek	64	77,62	4967,50	Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	75,22	6770,00	2675,000	-0,776	0,44	Erkek	64	80,70	5165,00	Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98	Erkek	64	77,38	4952,50	Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																												
Zorunlu olarak kitap okunması	Kadın	90	77,42	6967,50	2872,500	-0,029	0,98																																																																																																																																												
	Erkek	64	77,62	4967,50				Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	75,22	6770,00	2675,000	-0,776	0,44	Erkek	64	80,70	5165,00	Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98	Erkek	64	77,38	4952,50	Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																																								
Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	75,22	6770,00	2675,000	-0,776	0,44																																																																																																																																												
	Erkek	64	80,70	5165,00				Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98	Erkek	64	77,38	4952,50	Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																																																				
Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	77,58	6982,50	2872,500	-0,028	0,98																																																																																																																																												
	Erkek	64	77,38	4952,50				Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20	Erkek	64	82,80	5299,00	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																																																																
Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	73,73	6636,00	2541,000	-1,280	0,20																																																																																																																																												
	Erkek	64	82,80	5299,00				Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17	Erkek	64	82,88	5304,50	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																																																																												
Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	73,67	6630,50	2535,500	-1,366	0,17																																																																																																																																												
	Erkek	64	82,88	5304,50				Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01	Erkek	64	87,09	5574,00	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																																																																																								
Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	70,68	6361,00	2266,000	-2,511	0,01																																																																																																																																												
	Erkek	64	87,09	5574,00				Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19	Erkek	64	82,75	5296,00	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																																																																																																				
Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Kadın	90	73,77	6639,00	2544,000	-1,319	0,19																																																																																																																																												
	Erkek	64	82,75	5296,00				Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20	Erkek	64	72,35	4630,50																																																																																																																																
Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Kadın	90	81,16	7304,50	2550,500	-1,290	0,20																																																																																																																																												
	Erkek	64	72,35	4630,50																																																																																																																																															

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

Bu kanıda fark erkekler lehinedir. Yani erkekler uygulamaya katılan kadınlara göre daha olumlu bakmaktadırlar. Kadınların ortalaması $\bar{x}=3,65$ yani kararsızım düzeyine yakın iken erkeklerin ortalaması $\bar{x}=4,08$ yani katılıyorum düzeyindedir (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. Mentorların Cinsiyete Göre “Haftanın Bir Gününün Okul Dışı Faaliyetlere Ayrılması” Uygulamasını Değerlendirmeleri (1: Kesinlikle Etkili Değil – 5: Kesinlikle Etkili)

4.1.2.6. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaş” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yaşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda hiçbir yaş grubuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Tablo 4.8’de sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin yaşlarına göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	20-25 yaş	6	76,00	5,953	3	0,11
	26-30 yaş	52	65,96			
	31-35 yaş	41	84,56			
	36+ yaş	55	83,31			

Tablo 4.8. devam

Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin yaşlarına göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Aday öğretmen ile birlikte derse girme	20-25 yaş	6	58,08	3,179	3	0,36
	26-30 yaş	52	72,43			
	31-35 yaş	41	80,74			
	36+ yaş	55	81,99			
Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	20-25 yaş	6	56,00	4,275	3	0,23
	26-30 yaş	52	71,02			
	31-35 yaş	41	81,54			
	36+ yaş	55	82,96			
Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	20-25 yaş	6	50,83	6,107	3	0,11
	26-30 yaş	52	72,84			
	31-35 yaş	41	74,90			
	36+ yaş	55	86,75			
Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	20-25 yaş	6	64,00	2,494	3	0,48
	26-30 yaş	52	84,59			
	31-35 yaş	41	74,61			
	36+ yaş	55	74,43			
Zorunlu olarak kitap okunması	20-25 yaş	6	54,50	2,136	3	0,54
	26-30 yaş	52	77,18			
	31-35 yaş	41	81,56			
	36+ yaş	55	77,28			
Kitap değerlendirme formunun doldurulması	20-25 yaş	6	52,50	2,328	3	0,51
	26-30 yaş	52	79,88			
	31-35 yaş	41	75,77			
	36+ yaş	55	79,26			
Zorunlu olarak film izlenmesi Kitap değerlendirme formunun doldurulması	20-25 yaş	6	53,50	2,271	3	0,52
	26-30 yaş	52	78,23			
	31-35 yaş	41	81,57			
	36+ yaş	55	76,39			
Film izleme formunun doldurulması	20-25 yaş	6	45,08	4,092	3	0,25
	26-30 yaş	52	82,03			
	31-35 yaş	41	79,06			
	36+ yaş	55	75,59			
Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	20-25 yaş	6	55,25	6,169	3	0,10
	26-30 yaş	52	71,66			
	31-35 yaş	41	89,30			
	36+ yaş	55	76,65			
Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	20-25 yaş	6	47,00	4,799	3	0,19
	26-30 yaş	52	83,04			
	31-35 yaş	41	78,71			
	36+ yaş	55	74,69			
Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	20-25 yaş	6	45,67	4,810	3	0,19
	26-30 yaş	52	83,39			
	31-35 yaş	41	78,39			
	36+ yaş	55	74,74			
Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	20-25 yaş	6	60,17	6,550	3	0,09
	26-30 yaş	52	85,29			
	31-35 yaş	41	83,15			
	36+ yaş	55	67,82			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.2.7. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “hizmet yılına” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların hizmet yıllarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda hiçbir maddenin hizmet yılına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$) (Tablo 4.9).

Tablo 4.9.

Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin hizmet yılına göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	1-5 yıl	53	74,35	5,958	4	0,20
	6-10 yıl	36	75,50			
	11-15 yıl	32	69,33			
	16-20 yıl	23	90,24			
	21+ yıl	10	98,25			
Aday öğretmen ile birlikte derse girme	1-5 yıl	53	74,43	6,941	4	1,13
	6-10 yıl	36	76,40			
	11-15 yıl	32	70,84			
	16-20 yıl	23	97,37			
	21+ yıl	10	73,30			
Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	1-5 yıl	53	76,23	3,809	4	0,43
	6-10 yıl	36	79,07			
	11-15 yıl	32	67,89			
	16-20 yıl	23	85,26			
	21+ yıl	10	91,50			
Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	1-5 yıl	53	69,87	8,116	4	0,09
	6-10 yıl	36	79,32			
	11-15 yıl	32	72,33			
	16-20 yıl	23	97,96			
	21+ yıl	10	80,90			
Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	1-5 yıl	53	85,78	7,786	4	0,10
	6-10 yıl	36	77,79			
	11-15 yıl	32	59,75			
	16-20 yıl	23	82,28			
	21+ yıl	10	78,35			
Zorunlu olarak kitap okunması	1-5 yıl	53	75,49	2,223	4	0,69
	6-10 yıl	36	80,83			
	11-15 yıl	32	71,50			
	16-20 yıl	23	87,02			
	21+ yıl	10	73,45			
Kitap değerlendirme formunun doldurulması	1-5 yıl	53	77,73	4,485	4	0,34
	6-10 yıl	36	84,06			
	11-15 yıl	32	64,34			
	16-20 yıl	23	84,93			
	21+ yıl	10	77,70			

Tablo 4.9. devam

Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin hizmet yılına göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Zorunlu olarak film izlenmesi Kitap değerlendirme formunun doldurulması	1-5 yıl	53	75,97	3,020	4	0,55
	6-10 yıl	36	85,63			
	11-15 yıl	32	69,63			
	16-20 yıl	23	82,52			
	21+ yıl	10	70,00			
Film izleme formunun doldurulması	1-5 yıl	53	78,76	8,410	4	0,07
	6-10 yıl	36	85,43			
	11-15 yıl	32	59,22			
	16-20 yıl	23	88,33			
	21+ yıl	10	75,85			
Aday öğretmenin haftanın bir günü okul yönetimi ile geçirmesi	1-5 yıl	53	73,78	1,062	4	0,90
	6-10 yıl	36	78,15			
	11-15 yıl	32	78,66			
	16-20 yıl	23	79,20			
	21+ yıl	10	87,25			
Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	1-5 yıl	53	76,05	5,797	4	0,21
	6-10 yıl	36	88,40			
	11-15 yıl	32	65,81			
	16-20 yıl	23	76,98			
	21+ yıl	10	84,55			
Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	1-5 yıl	53	74,06	3,658	4	0,45
	6-10 yıl	36	88,83			
	11-15 yıl	32	72,03			
	16-20 yıl	23	76,83			
	21+ yıl	10	74,00			
Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	1-5 yıl	53	80,57	9,469	4	0,05
	6-10 yıl	36	91,81			
	11-15 yıl	32	68,80			
	16-20 yıl	23	69,70			
	21+ yıl	10	55,55			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.2.8. Mentor öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların çalışılan okula göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda hiçbir maddenin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p > 0,05$). Tablo 4.10’da sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Mentorların mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	İlkokul	58	78,59	4558,00	2721,000	-0,246	0,81
	Ortaokul	96	76,84	7377,00			
Aday öğretmen ile birlikte derse girme	İlkokul	58	83,28	4830,50	2448,500	-1,388	0,17
	Ortaokul	96	74,01	7104,50			
Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	İlkokul	58	83,26	4829,00	2450,000	-1,347	0,18
	Ortaokul	96	74,02	7106,00			
Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	İlkokul	58	79,70	4622,50	2656,500	-0,514	0,61
	Ortaokul	96	76,17	7312,50			
Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	İlkokul	58	77,05	4469,00	2758,000	-0,101	0,92
	Ortaokul	96	77,77	7466,00			
Zorunlu olarak kitap okunması	İlkokul	58	74,22	4304,50	2593,500	-0,745	0,46
	Ortaokul	96	79,48	7630,50			
Kitap değerlendirme formunun doldurulması	İlkokul	58	72,55	4208,00	2497,000	-1,106	0,27
	Ortaokul	96	80,49	7727,00			
Zorunlu olarak film izlenmesi	İlkokul	58	76,61	4443,50	2732,500	-0,198	0,84
	Ortaokul	96	78,04	7491,50			
Film izleme formunun doldurulması	İlkokul	58	71,62	4154,00	2443,000	-1,310	0,19
	Ortaokul	96	81,05	7781,00			
Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	İlkokul	58	73,98	4291,00	2580,000	-0,823	0,41
	Ortaokul	96	79,63	7644,00			
Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	İlkokul	58	79,56	4614,50	2664,500	-0,497	0,62
	Ortaokul	96	76,26	7320,50			
Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	İlkokul	58	76,00	4408,00	2697,000	-0,347	0,73
	Ortaokul	96	78,41	7527,00			
Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	İlkokul	58	82,72	4798,00	2481,000	-1,207	0,23
	Ortaokul	96	74,34	7137,00			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “uygulamaya konulan mentorluk sürecine yönelik mente öğretmenlerin görüşleri ne düzeydedir? sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.3.1. Mente öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Mente öğretmenlerin genel değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalarının karşılık geldiği algı düzeyleri Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11.

Mente (aday) öğretmenlerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmeleri

Sıra	Soru	n	\bar{x}	Ss.	Algı Düzeyi
1	Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	669	3,75	1,16	Katılıyorum
2	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	669	3,61	1,21	Katılıyorum
3	Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	669	3,59	1,21	Katılıyorum
4	Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	669	3,57	1,19	Katılıyorum
5	Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	669	3,51	1,22	Katılıyorum
6	Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	669	3,47	1,22	Kararsızım
7	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	669	3,27	1,30	Kararsızım
8	Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	669	3,24	1,26	Kararsızım
9	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	669	3,13	1,20	Kararsızım
10	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	669	3,05	1,28	Kararsızım
Genel Ortalama		669	3,42	1,22	Katılıyorum

Tablo 4.11 incelendiğinde bu bölümdeki soruların ortalamalarının $\bar{x}=3,05$ ile $\bar{x}=3,75$ arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre, cevaplar kararsızım ile katılıyorum arasında değişmiştir. En yüksek ortalamanın 3,75 (katılıyorum) ile “mentorluk süreci süre olarak yeterlidir” sorusuna ait olduğu tespit edilmiştir. Bu soruyu sırasıyla “mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır” ($\bar{x}=3,61$) ve “mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır” ($\bar{x}=3,59$) soruları takip etmiştir.

Bu bölümde yer alan, “sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim” sorusuna mentorların vermiş olduğu cevapların ortalaması $\bar{x}=3,05$; “mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum” sorusuna verilen cevap ise $\bar{x}=3,13$ olmuştur. Buna göre her iki soruda da “kararsız” kalınmıştır.

4.1.3.2. Menteler öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşlerine yönelik bulgular

Menteler öğretmenlerin detaylı değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları, standart sapmaları ve ortalamalarının karşılık geldiği algı düzeyleri Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12.

Mentelerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleri

Sıra	Soru	n	\bar{x}	Ss.	Algı Düzeyi
1	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	669	3,59	1,24	Etkili
2	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	669	3,48	1,35	Kararsızım
3	Danışman öğretmen ile birlikte derse girme	669	3,46	1,27	Kararsızım
4	Zorunlu olarak kitap okunması	669	3,40	1,38	Kararsızım
5	Zorunlu olarak film izlenmesi	669	3,39	1,38	Kararsızım

Tablo 4.12. devam

Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmeleri

Sıra	Soru	n	\bar{x}	Ss.	Algı Düzeyi
6	Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	669	3,26	1,33	Kararsızım
7	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	669	3,10	1,33	Kararsızım
8	Kitap değerlendirme formunun doldurulması	669	2,88	1,43	Kararsızım
9	Film izleme formunun doldurulması	669	2,86	1,42	Kararsızım
10	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	669	2,80	1,39	Kararsızım
11	Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	669	2,70	1,37	Kararsızım
12	Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	669	2,65	1,33	Kararsızım
13	Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	669	2,35	1,27	Etkili Değil
Genel Ortalama		669	3,07	1,35	Kararsızım

Tablo 4.12 incelendiğinde mente öğretmenlerin en fazla gerekli gördükleri (olmasını istedikleri) uygulamaların “aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi” olduğu tespit edilmiştir. Bu uygulamanın aday öğretmenin gelişiminde “etkili” olduğu cevabı verilmiştir.

Ancak, mentiler bu bölümde yer alan ve geriye kalan 12 uygulamadan 11’i hakkında “kararsız” kalmışlardır. 1 adet uygulamanın ise “etkili olmadığı” sonucu çıkmıştır. Bu uygulama ise aday öğretmenin ders içi uygulama gözlem formunu her ders için doldurmasıdır.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde “uygulamaya konulan mentorluk sürecinin genel ve detaylı değerlendirmesine ilişkin mente öğretmen görüşleri;

cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.4.1. Menteler öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentelerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 6 maddenin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Bu maddeler; mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır ($p=0,00$), mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır ($p=0,00$), mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır ($p=0,02$), mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır ($p=0,00$), mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır ($p=0,00$) ve sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim ($p=0,00$) olmuştur. Tablo 4.13’te sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.13.

Mentelerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi

Sorular	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*																																
Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	Kadın	486	337,49	164020,50	43258,500	-0,588	0,56																																
	Erkek	183	328,39	60094,50				Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır. (1) **	Kadın	486	320,44	155731,50	37390,500	-3,403	0,00	Erkek	183	373,68	68383,50	Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır. (2)	Kadın	486	323,53	157234,50	38893,500	-2,676	0,00	Erkek	183	365,47	66880,50	Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	486	329,50	160137,00	41796,000	-1,299	0,19
Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır. (1) **	Kadın	486	320,44	155731,50	37390,500	-3,403	0,00																																
	Erkek	183	373,68	68383,50				Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır. (2)	Kadın	486	323,53	157234,50	38893,500	-2,676	0,00	Erkek	183	365,47	66880,50	Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	486	329,50	160137,00	41796,000	-1,299	0,19	Erkek	183	349,61	63978,00								
Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır. (2)	Kadın	486	323,53	157234,50	38893,500	-2,676	0,00																																
	Erkek	183	365,47	66880,50				Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	486	329,50	160137,00	41796,000	-1,299	0,19	Erkek	183	349,61	63978,00																				
Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Kadın	486	329,50	160137,00	41796,000	-1,299	0,19																																
	Erkek	183	349,61	63978,00																																			

Tablo 4.13. devam

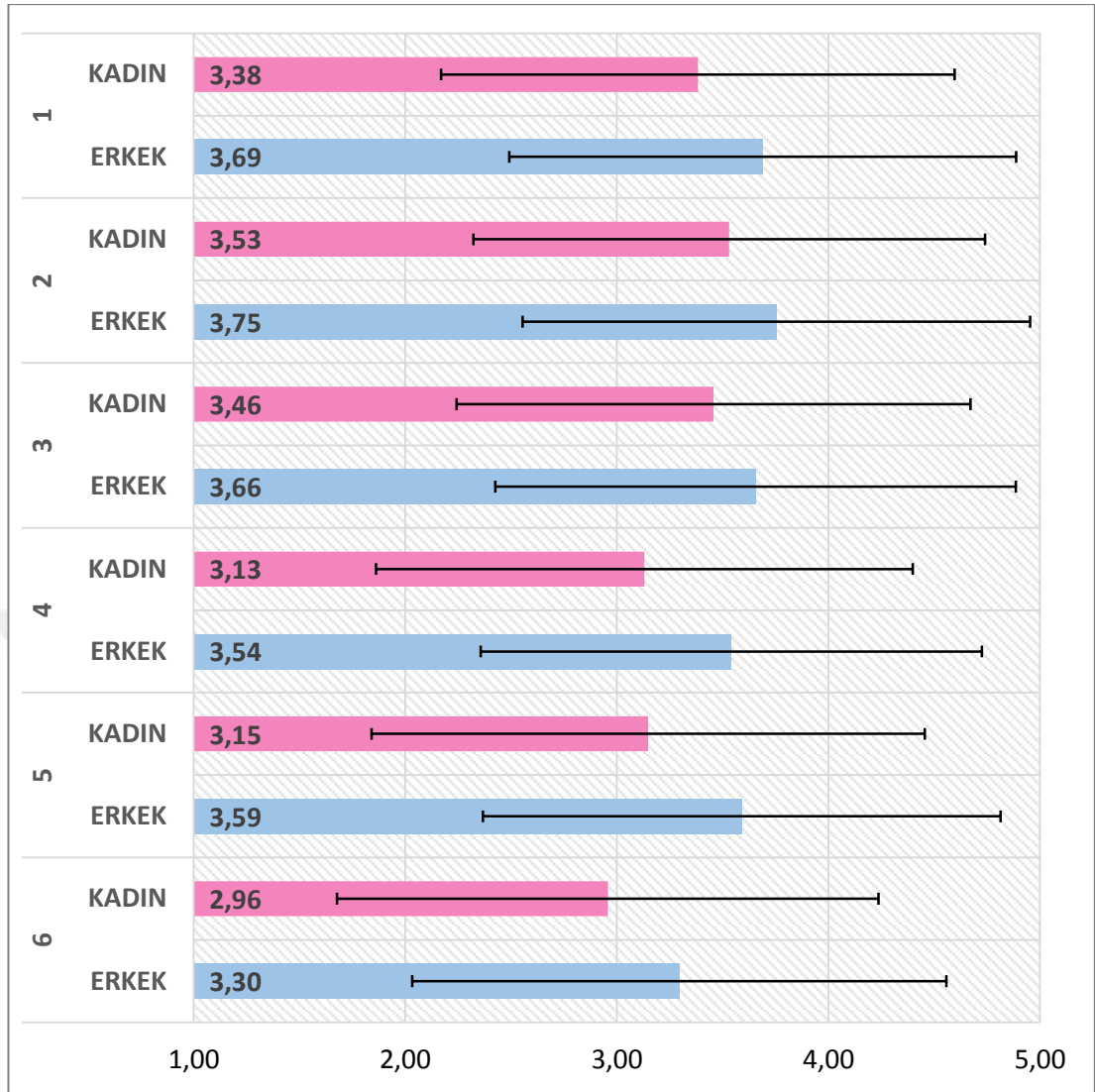
Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi

Sorular	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır. (3)	Kadın	486	325,05	157972,50	39631,500	-2,316	0,02
	Erkek	183	361,43	66142,50			
Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır. (4)	Kadın	486	317,65	154377,00	36036,000	-3,957	0,00
	Erkek	183	381,08	69738,00			
Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır. (5)	Kadın	486	316,99	154057,50	35716,500	-4,064	0,00
	Erkek	183	382,83	70057,50			
Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Kadın	486	327,06	158953,50	40612,500	-1,865	0,06
	Erkek	183	356,07	65161,50			
Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim. (6)	Kadın	486	321,14	156073,50	37732,500	-3,107	0,00
	Erkek	183	371,81	68041,50			
Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Kadın	486	326,98	158913,00	40572,000	-1,811	0,07
	Erkek	183	356,30	65202,00			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

** Fark bulunan sorulardaki parantez içi numaralandırmalar Şekil 4,2' deki ortalamaları belirten analiz için verilmiştir, buradaki soru numaralarına karşılık gelmektedir.

Maddelerin tamamında fark erkekler lehinedir. Yani erkekler istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Detaylı inceleme sonucunda da erkekler ile kadınlar arasındaki farklılık görülmüştür. Özellikle, “mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır” ve “mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır” maddelerinin ortalamalarının kadınlarda “kararsızım”, erkeklerde ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Farklılık gösteren maddelere ilişkin cinsiyete göre ortalamalar ve standart sapmalar Şekil 4.2' de verilmiştir.



Şekil 4.2. Mentilerin Genel Değerlendirmelerinin Cinsiyete Göre Farklılaştığı Sorular (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum)

4.1.4.2. Menteler öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaşa” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentilerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların yaşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda 4 maddenin çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu maddeler; mentorluk süreci süre olarak yeterlidir ($p = 0,01$), mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır ($p = 0,04$), sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim ($p = 0,00$) ve mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurumdur ($p = 0,01$).

Bunlar arasında; süre olarak yeterlilik ve tecrübe ile ilgili sorularda da en olumlu bakış açısı 20-25 yaş arası öğretmenlere aittir, sürecin tavsiyesi ile ilgili soruda en olumlu bakış açısı 26-30 yaş arası öğretmenlere aittir. Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulma ile ilgili en olumlu bakış açısı ise 31-35 yaş grubuna aittir. Tablo 4.14'te sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir. (1) **	20-25 yaş	384	338,73	10,934	3	0,01
	26-30 yaş	216	336,83			
	31-35 yaş	48	265,34			
	36+ yaş	21	407,21			
Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	20-25 yaş	384	333,24	5,603	3	0,13
	26-30 yaş	216	333,06			
	31-35 yaş	48	383,00			
	36+ yaş	21	277,36			
Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	20-25 yaş	384	345,72	7,047	3	0,07
	26-30 yaş	216	318,50			
	31-35 yaş	48	354,88			
	36+ yaş	21	263,21			
Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	20-25 yaş	384	339,63	5,897	3	0,11
	26-30 yaş	216	335,00			
	31-35 yaş	48	338,38			
	36+ yaş	21	242,64			
Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	20-25 yaş	384	347,02	8,123	3	0,04
	26-30 yaş	216	322,52			
	31-35 yaş	48	335,19			
	36+ yaş	21	243,07			
Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	20-25 yaş	384	322,75	5,939	3	0,11
	26-30 yaş	216	356,08			
	31-35 yaş	48	354,78			
	36+ yaş	21	296,86			
Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	20-25 yaş	384	338,33	2,481	3	0,48
	26-30 yaş	216	331,50			
	31-35 yaş	48	349,34			
	36+ yaş	21	277,36			
Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır. (2)	20-25 yaş	384	347,16	8,359	3	0,04
	26-30 yaş	216	315,96			
	31-35 yaş	48	355,53			
	36+ yaş	21	261,50			
Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim. (4)	20-25 yaş	384	318,65	17,978	3	0,00
	26-30 yaş	216	372,25			
	31-35 yaş	48	343,91			
	36+ yaş	21	230,43			

Tablo 4.14. devam

Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi

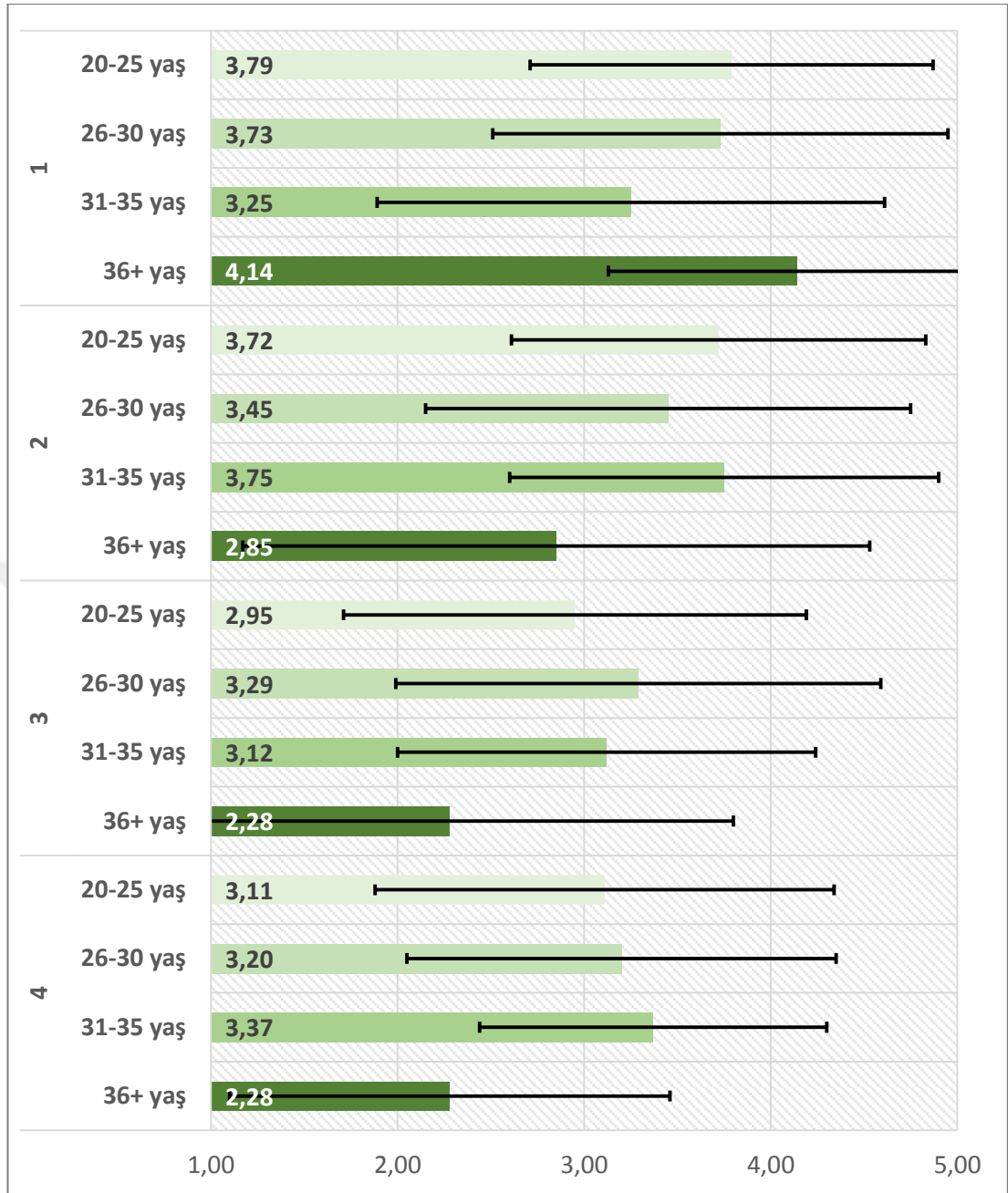
Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum. (5)	20-25 yaş	384	330,50	12,001	3	0,01
	26-30 yaş	216	347,46			
	31-35 yaş	48	369,03			
	36+ yaş	21	211,36			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

** Fark bulunan sorulardaki parantez içi numaralandırmalar Şekil 4.3'teki ortalamaları belirten analiz için verilmiştir, buradaki soru numaralarına karşılık gelmektedir.

Ayrıca, yaşa göre farklılık tespit edilen soruların ortalama ve standart sapmaları detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda özellikle şu farklılıklar tespit edilmiştir:

- “mentorluk süreci süre olarak yeterlidir” maddesinde 31-35 yaş arası mentiler “kararsızım”, diğerleri “katılıyorum” düzeyindedir.
- “mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır” maddesinde 26-30 ve 36+ yaş grubundakiler “kararsızım”, diğerleri “katılıyorum” düzeyindedir.
- “sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim” maddesinde 36+ yaş grubundakiler “katılmıyorum”, diğerleri “kararsızım” düzeyindedir.
- “mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum” maddesinde 36+ yaş grubundakiler “katılmıyorum”, diğerleri “kararsızım” düzeyindedir (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Mentilerin Genel Değerlendirmelerinin Yaşa Göre Farklılaştığı Sorular (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum)

4.1.4.3. Menteler öğretmenlerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentilerin genel değerlendirme sorularına verdikleri cevapların çalışılan okul türüne göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda 6 maddenin çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu maddeler; mentorluk süreci kişisel gelişimime

katkı sağlamaktadır ($p=0,00$), mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır ($p=0,04$), mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır ($p=0,01$), mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır ($p=0,01$), sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim ($p=0,01$) ve mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurumdur ($p=0,00$). Maddelerin tamamında fark ortaokullarda çalışan öğretmenler lehinedir. Yani ortaokullarda çalışan öğretmenler istatistiksel olarak anlamlı ölçüde daha olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Tablo 4.15'te sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.15.

Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi

Sorular	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	İlkokul	228	336,34	76686,00	49968,000	-0,140	0,89
	Ortaokul	441	334,31	147429,00			
Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır. (1) **	İlkokul	228	309,16	70489,50	44383,500	-2,663	0,00
	Ortaokul	441	348,36	153625,50			
Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır. (2)	İlkokul	228	315,26	71880,00	45774,000	-2,031	0,04
	Ortaokul	441	345,20	152235,00			
Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	İlkokul	228	321,22	73239,00	47133,000	-1,435	0,15
	Ortaokul	441	342,12	150876,00			
Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	İlkokul	228	316,96	72267,00	46161,000	-1,852	0,06
	Ortaokul	441	344,33	151848,00			
Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	İlkokul	228	316,03	72055,50	45949,500	-1,908	0,05
	Ortaokul	441	344,81	152059,50			
Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır. (3)	İlkokul	228	310,29	70746,00	44640,000	-2,460	0,01
	Ortaokul	441	347,78	153369,00			
Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır. (4)	İlkokul	228	311,30	70975,50	44869,500	-2,458	0,01
	Ortaokul	441	347,26	153139,50			

Tablo 4.15. devam

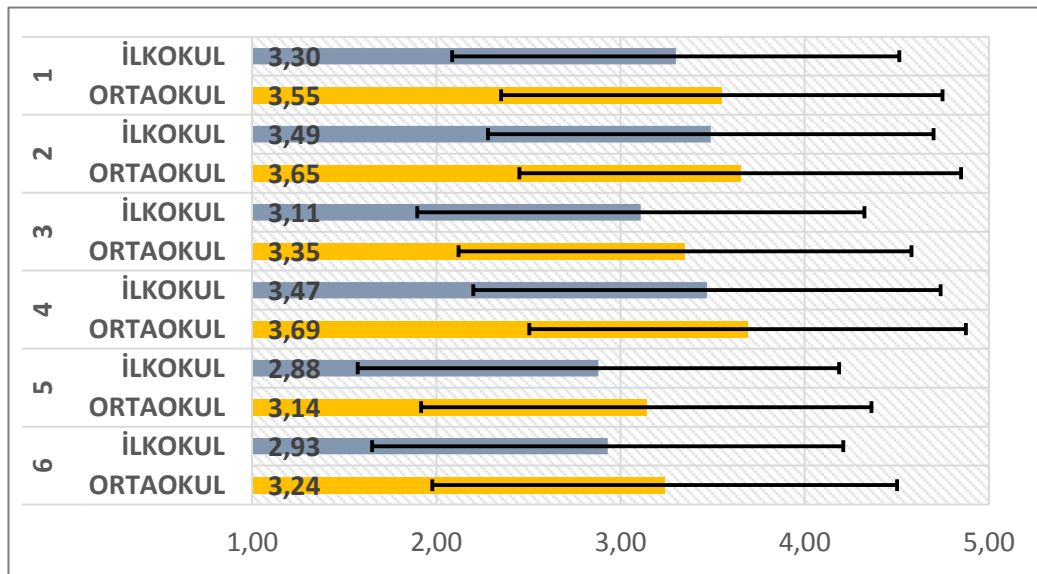
Mentilerin mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi

Sorular	Grup	N	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim. (5)	İlkokul	228	309,84	70642,50	44536,500	-2,489	0,01
	Ortaokul	441	348,01	153472,50			
Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum. (6)	İlkokul	228	305,93	69751,50	43645,500	-2,897	0,00
	Ortaokul	441	350,03	154363,50			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

** Fark bulunan sorulardaki parantez içi numaralandırmalar Şekil 4.4'teki ortalamaları belirten analiz için verilmiştir, buradaki soru numaralarına karşılık gelmektedir.

Ayrıca, çalışılan okul türüne göre farklılık tespit edilen soruların ortalama ve standart sapmaları detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda “mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır” maddesinin ortalamasının farklı düzeylerde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu soruda ilkokullarda çalışan öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri “kararsızım” iken, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin değerlendirme düzeyleri “katılıyorum”dur (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Mentilerin Genel Değerlendirmelerinin Okul Türüne Göre Farklılaştığı Sorular (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum)

4.1.4.4. Mente öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “cinsiyete” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda toplam 5 uygulama ile ilgili soruların anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Bunlar; aday öğretmenin haftalık olarak faaliyet raporu doldurması ($p=0,00$), danışman öğretmen ile birlikte derse girme ($p=0,00$), gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması ($p=0,00$), okul dışı faaliyetler formunun doldurulması ($p=0,00$) ve hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanmasıdır ($p=0,00$). Bu soruların tamamında fark erkekler lehinedir. Yani erkekler bu uygulamaların kadınlardan anlamlı fark oluşturacak ölçüde daha etkili olduklarını düşünmektedirler. Tablo 4.16’da sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.16.

Mentilerin Mentorluk uygulamaları ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması (1) **	Kadın	90	317,31	154210,50			
	Erkek	64	381,99	69904,50	35869,500	-3,964	0,00
Danışman öğretmen ile birlikte derse girme (2)	Kadın	90	317,16	154138,50			
	Erkek	64	382,39	69976,50	35797,500	-4,098	0,00
Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	Kadın	90	327,87	159345,00	41004,000	-1,595	0,11
	Erkek	64	353,93	64770,00			
Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması (3)	Kadın	90	315,96	153558,00			
	Erkek	64	385,56	70557,00	35217,000	-4,351	0,00
Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	Kadın	90	328,76	159777,00	41436,000	-1,410	0,16
	Erkek	64	351,57	64338,00			
Zorunlu olarak kitap okunması	Kadın	90	336,61	163593,00	43686,000	-0,364	0,72
	Erkek	64	330,72	60522,00			
Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Kadın	90	330,22	160488,00	42147,000	-1,066	0,29
	Erkek	64	347,69	63627,00			

Tablo 4.16. devam

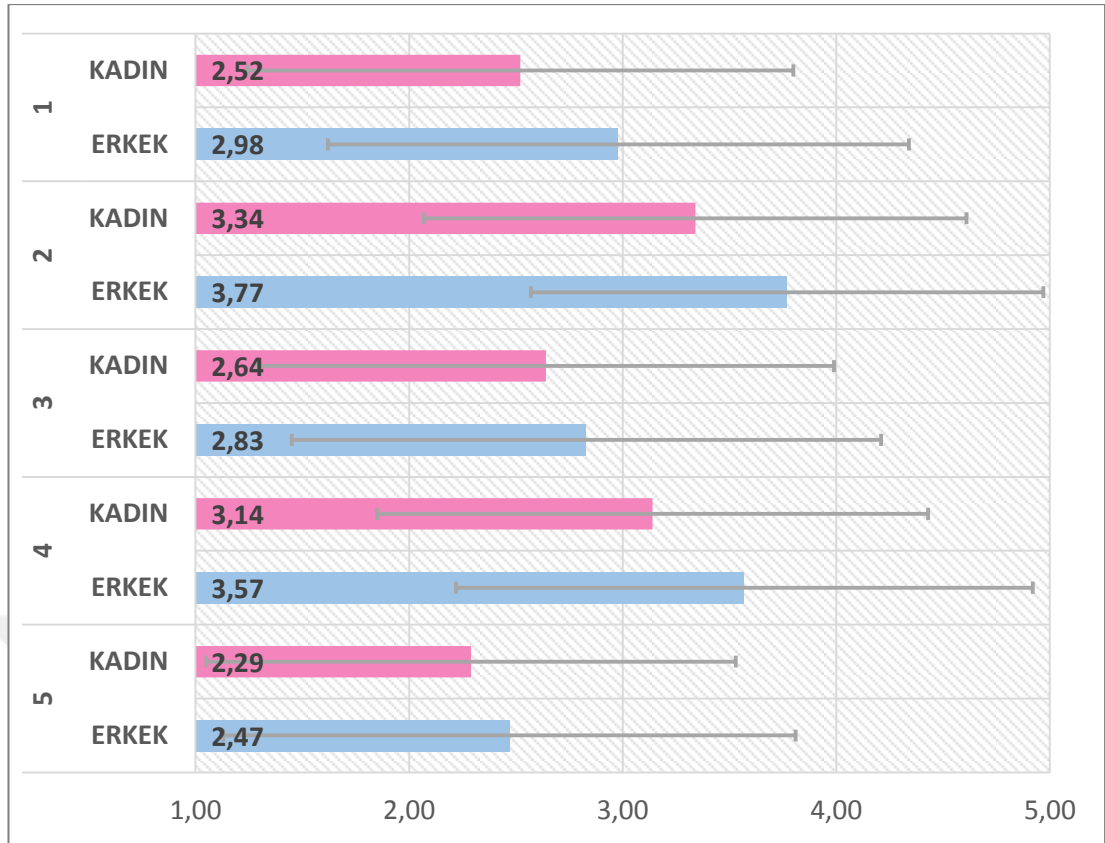
Mentilerin Mentorluk uygulamaları ile ilgili genel değerlendirmelerinin cinsiyete göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Zorunlu olarak film izlenmesi	Kadın	90	337,00	163782,00	43497,000	-0,451	0,65
	Erkek	64	329,69	60333,00			
Film izleme formunun doldurulması	Kadın	90	331,69	161203,50	42862,500	-0,738	0,46
	Erkek	64	343,78	62911,50			
Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Kadın	90	326,46	158661,00	40320,000	-1,949	0,05
	Erkek	64	357,67	65454,00			
Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Kadın	90	326,34	158602,50	40261,500	-1,959	0,05
	Erkek	64	357,99	65512,50			
Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması (4)	Kadın	90	315,73	153445,50	35104,500	-4,299	0,00
	Erkek	64	386,17	70669,50			
Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması (5)	Kadın	90	317,64	154372,50	36031,500	-3,881	0,00
	Erkek	64	381,11	69742,50			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

** Fark bulunan sorulardaki parantez içi numaralandırmalar Şekil 4.5'teki ortalamaları belirten analiz için verilmiştir, buradaki soru numaralarına karşılık gelmektedir.

Ayrıca, cinsiyete göre farklılık tespit edilen soruların ortalama ve standart sapmaları detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda “danışman öğretmen ile birlikte derse girme” ve “okul dışı faaliyetler formunun doldurulması” uygulamaları ile ilgili olarak kadınların “kararsız” kaldıkları, ancak “erkeklerin” katılıyorum” cevabı verdikleri tespit edilmiştir (Şekil 4.5).



Şekil 4.5. Mentilerin Uygulamalar İle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaştığı Sorular (1: Kesinlikle Etkili Değil – 5: Kesinlikle Etkili)

4.1.4.5. Mente öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “yaşa” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların yaşlarına göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda 3 uygulama ile ilgili olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. ($p < 0,05$).

Bunlar; zorunlu olarak kitap okunması ($p=0,01$), film izleme formunun doldurulması ($p=0,01$) ve aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesidir ($p=0,00$). Bunlardan ilk ikisinde en olumlu bakış açısı 31-35 yaş grubunda iken, sonuncusunda 26-30 yaş grubundadır. Tablo 4.17’de sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
	20-25 yaş	6	331,59			
Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	26-30 yaş	52	343,46	0,720	3	0,87
	31-35 yaş	41	330,78			
	36+ yaş	55	320,00			
	20-25 yaş	6	333,61			
Danışman öğretmen ile birlikte derse girme	26-30 yaş	52	348,50	5,259	3	0,15
	31-35 yaş	41	281,84			
	36+ yaş	55	343,14			
	20-25 yaş	6	338,53			
Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	26-30 yaş	52	327,35	3,882	3	0,27
	31-35 yaş	41	366,78			
	36+ yaş	55	276,50			
	20-25 yaş	6	336,79			
Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	26-30 yaş	52	334,27	1,891	3	0,59
	31-35 yaş	41	346,63			
	36+ yaş	55	283,14			
	20-25 yaş	6	333,22			
Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	26-30 yaş	52	341,17	3,659	3	0,30
	31-35 yaş	41	352,25			
	36+ yaş	55	264,71			
	20-25 yaş	6	325,91			
Zorunlu olarak kitap okunması (1) **	26-30 yaş	52	338,38	12,252	3	0,01
	31-35 yaş	41	417,31			
	36+ yaş	55	278,43			
Kitap değerlendirme formunun doldurulması	20-25 yaş	6	329,05	5,915	3	0,12
	26-30 yaş	52	336,85			
	31-35 yaş	41	392,66			
	36+ yaş	55	293,00			
Zorunlu olarak film izlenmesi	20-25 yaş	6	330,55	6,839	3	0,08
	26-30 yaş	52	331,00			
	31-35 yaş	41	401,19			
	36+ yaş	55	306,29			

Tablo 4.17. *devamı*

Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin yaşa göre incelenmesi

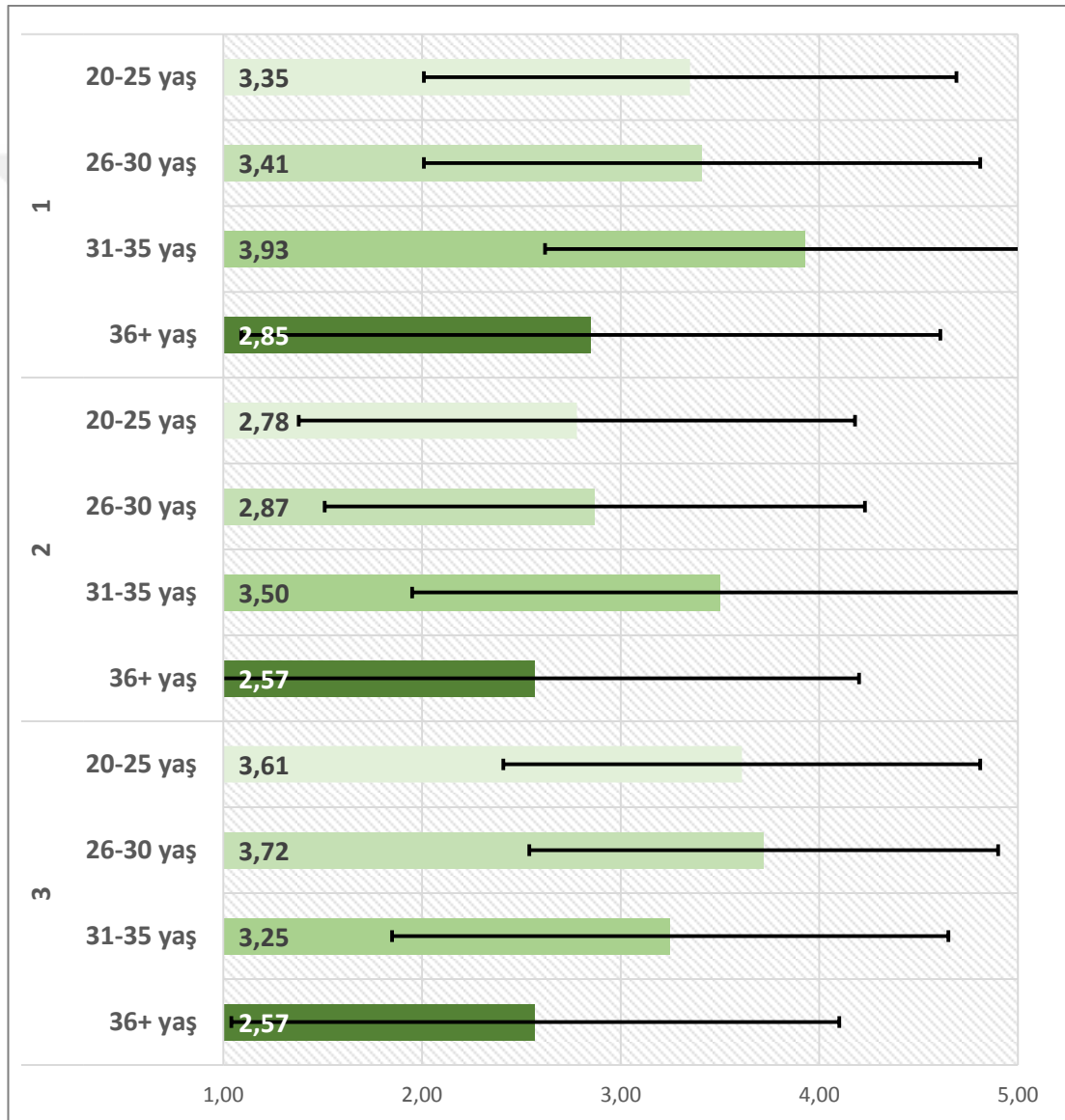
Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	X ²	sd	p*
Film izleme formunun doldurulması (2)	20-25 yaş	6	325,72	11,602	3	0,01
	26-30 yaş	52	336,31			
	31-35 yaş	41	420,22			
	36+ yaş	55	296,43			
Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi (3)	20-25 yaş	6	336,62	16,445	3	0,00
	26-30 yaş	52	355,50			
	31-35 yaş	41	286,91			
	36+ yaş	55	204,50			
Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	20-25 yaş	6	348,28	6,552	3	0,09
	26-30 yaş	52	324,42			
	31-35 yaş	41	305,75			
	36+ yaş	55	267,93			
Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	20-25 yaş	6	344,08	3,740	3	0,29
	26-30 yaş	52	318,25			
	31-35 yaş	41	353,00			
	36+ yaş	55	300,07			
Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	20-25 yaş	6	331,79	3,731	3	0,29
	26-30 yaş	52	348,21			
	31-35 yaş	41	329,84			
	36+ yaş	55	269,64			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

** Fark bulunan sorulardaki parantez içi numaralandırmalar Şekil 4.6'daki ortalamaları belirten analiz için verilmiştir, buradaki soru numaralarına karşılık gelmektedir.

Ayrıca, yaşa göre farklılık tespit edilen soruların ortalama ve standart sapmaları detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda özellikle şu farklılıklar tespit edilmiştir:

1. “Zorunlu olarak kitap okuma” uygulaması ile ilgili olarak 31-35 yaş arası mentiler “katılıyorum”, diğerleri “kararsızım” düzeyindedir.
2. “Film izleme formu doldurulması” ile ilgili olarak 31-35 yaş arası mentiler “katılıyorum”, diğerleri “kararsızım” düzeyindedir.
3. “Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi” ile ilgili olarak 31-35 ve 36+ yaş grubundakiler “kararsızım”, diğerleri “katılıyorum” düzeyindedir (Şekil 4.6).



Şekil 4.6. Mentilerin Uygulamalar İle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılaştığı Sorular (1: Kesinlikle Etkili Değil – 5: Kesinlikle Etkili)

4.1.4.6. Mente öğretmenlerin detaylı değerlendirme sorularına verdikleri cevapların “çalışılan okul türüne” göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular

Araştırmaya katılan mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili sorulara verdikleri cevapların çalışılan okula göre karşılaştırılması amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda hiçbir maddenin okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir ($p>0,05$). Tablo 4.18’de sonuçların tamamı detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.18.

Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	İlkokul	228	328,25	74841,00	48735,000	-0,667	0,50
	Ortaokul	441	338,49	149274,00			
Danışman öğretmen ile birlikte derse girme	İlkokul	228	351,50	80142,00	46512,000	-1,672	0,09
	Ortaokul	441	326,47	143973,00			
Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	İlkokul	228	339,44	77392,50	49261,500	-0,438	0,66
	Ortaokul	441	332,70	146722,50			
Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	İlkokul	228	351,07	80043,00	46611,000	-1,620	0,11
	Ortaokul	441	326,69	144072,00			
Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	İlkokul	228	339,50	77406,00	49248,000	-0,448	0,65
	Ortaokul	441	332,67	146709,00			
Zorunlu olarak kitap okunması	İlkokul	228	333,60	76060,50	49954,500	-0,140	0,89
	Ortaokul	441	335,72	148054,50			
Kitap değerlendirme formunun doldurulması	İlkokul	228	322,59	73549,50	47443,500	-1,223	0,22
	Ortaokul	441	341,42	150565,50			
Zorunlu olarak film izlenmesi	İlkokul	228	330,86	75435,00	49329,000	-0,413	0,68
	Ortaokul	441	337,14	148680,00			
Film izleme formunun doldurulması	İlkokul	228	324,24	73927,50	47821,500	-1,060	0,29
	Ortaokul	441	340,56	150187,50			
Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	İlkokul	228	315,68	71974,50	45868,500	-1,947	0,05
	Ortaokul	441	344,99	152140,50			

Tablo 4.18. devam

Mentilerin mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerinin çalışılan okul türüne göre incelenmesi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	İlkokul	228	320,55	73086,00	46980,000	-1,442	0,15
	Ortaokul	441	342,47	151029,00			
Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	İlkokul	228	321,28	73252,50	47146,500	-1,350	0,18
	Ortaokul	441	342,09	150862,50			
Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	İlkokul	228	326,06	74341,50	48235,500	-0,882	0,38
	Ortaokul	441	339,62	149773,50			

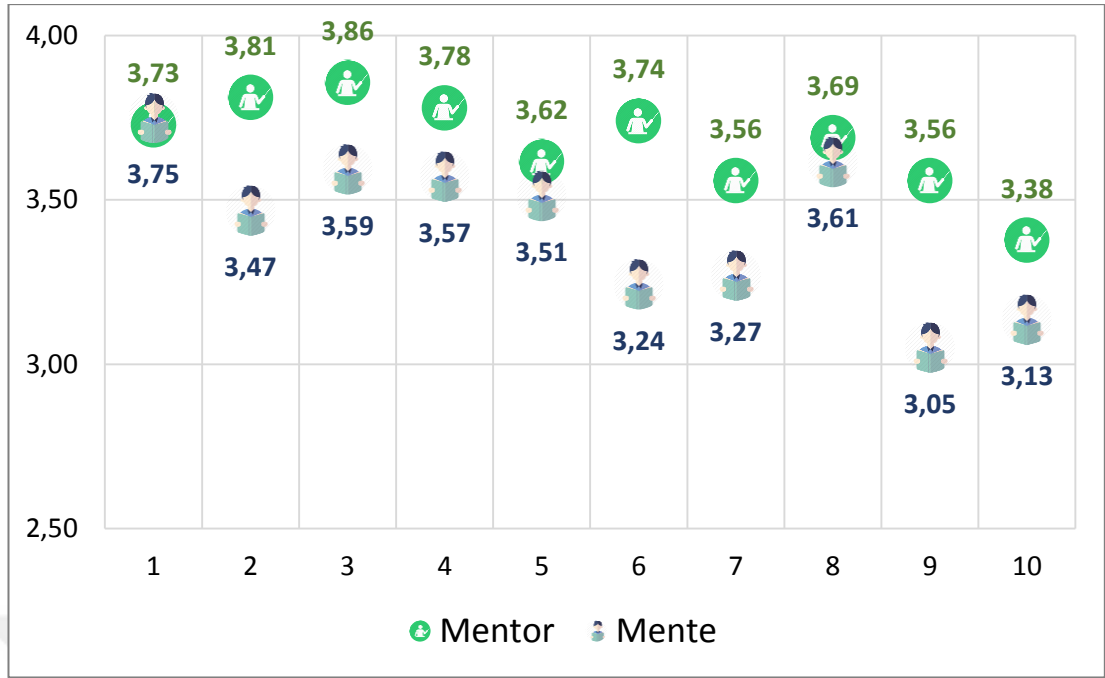
*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde “mentorluk süreci ve uygulamalarına ilişkin mentor ve mente görüşleri anlamlı bir fark göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.5.1. Mentorluk Sürecinin Genel Olarak Değerlendirilmesi

Mentorluk sürecinin genel olarak değerlendirilmesi ile ilgili olarak mentor ve mentilerin anket sorularına vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde genel olarak mentorların süreci daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Toplam 10 maddenin ortalaması mentorlarda $\bar{x}=3,67$; mentilerde ise $\bar{x}=3,42$ 'dir. Yani mentorlar “katılıyorum” düzeyinde, mentiler ise “kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ayrıca, maddelerin tamamında mentorların cevap ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Şekil 4.7).



Şekil 4.7. Mentor ve Mentilerin Mentorluk Süreci İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 5: Kesinlikle Katılıyorum)

Şekil 4.7’de gösterilen soruların detaylı olarak incelenmesi sonucunda cevap düzeyleri farklılık gösteren maddeler olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

2. soruda (mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.
6. soruda (mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.
7. soruda (mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.
9. soruda (sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.

Ayrıca, farklı katılım düzeyleri dikkate alınmadan ortalamalardaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespiti amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 1 (mentorluk süreci süre olarak yeterlidir), 5 (mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır) ve 8. (mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır) maddeler dışındaki tüm maddelerde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$) (Tablo 4.19).

Tablo 4.19.

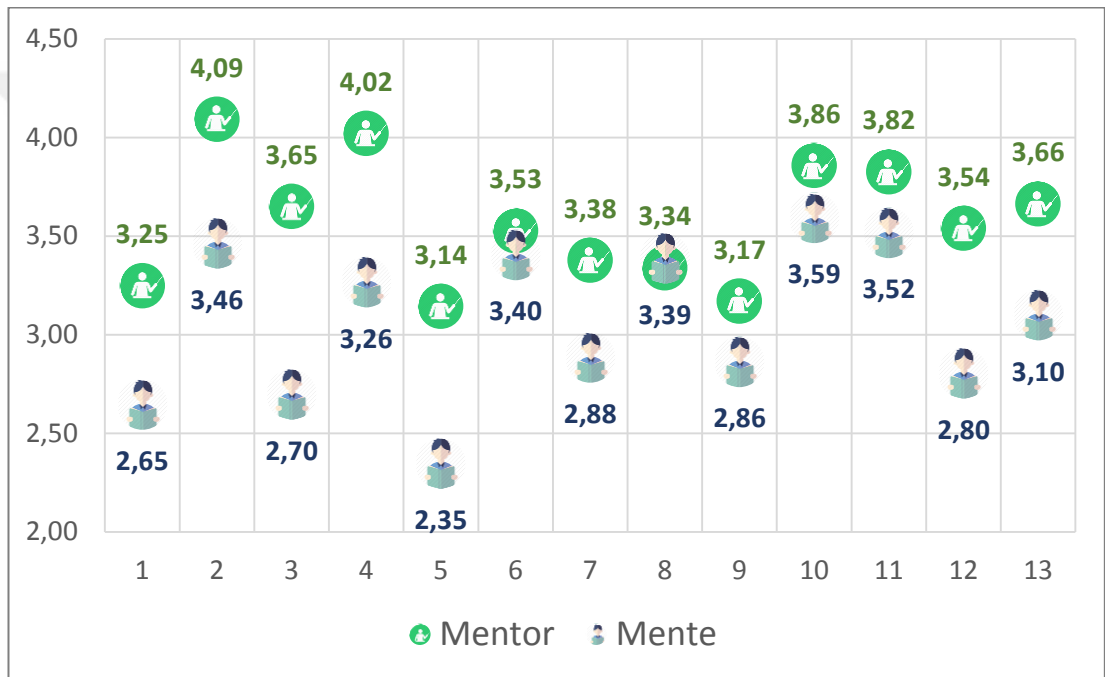
Mentorluk süreci ile ilgili genel değerlendirmelerin mentor ve mentilere göre farklılık analizi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
1. Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.	Mentor	154	389,92	60047,50	48112,500	-1,392	0,16
	Mente	669	417,08	279028,50			
2. Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.	Mentor	154	454,70	70024,00	44937,000	-2,659	0,01
	Mente	669	402,17	269052,00			
3. Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.	Mentor	154	449,30	69191,50	45769,500	-2,318	0,02
	Mente	669	403,41	269884,50			
4. Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.	Mentor	154	438,13	67472,50	47488,500	-1,647	0,10
	Mente	669	405,98	271603,50			
5. Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.	Mentor	154	416,44	64132,00	50829,000	-0,276	0,78
	Mente	669	410,98	274944,00			
6. Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.	Mentor	154	484,97	74686,00	40275,000	-4,439	0,00
	Mente	669	395,20	264390,00			
7. Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.	Mentor	154	450,23	69335,50	45625,500	-2,299	0,02
	Mente	669	403,20	269740,50			
8. Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.	Mentor	154	416,66	64165,00	50796,000	-0,290	0,77
	Mente	669	410,93	274911,00			
9. Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.	Mentor	154	487,00	74998,00	39963,000	-4,474	0,00
	Mente	669	394,74	264078,00			
10. Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.	Mentor	154	448,25	69031,00	45930,000	-2,180	0,03
	Mente	669	403,65	270045,00			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.5.2. Mentorluk Sürecindeki Uygulamaların Değerlendirilmesi

Mentorluk sürecindeki uygulamaların değerlendirilmesi ile ilgili olarak mentor ve mentilerin anket sorularına vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde ise genel olarak mentorların süreci daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Toplam 13 maddenin ortalaması mentorlarda $\bar{x}=3,57$; mentilerde ise $\bar{x}=3,07$ 'dir. Yani mentorlar “katılıyorum” düzeyinde, mentiler ise “kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Ayrıca, maddelerin tamamında mentorların cevap ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Şekil 4.8).



Şekil 4.8. Mentor ve Mentilerin Uygulamalar İle İlgili Görüşlerinin Karşılaştırılması (1: Kesinlikle Etkili Değil – 5: Kesinlikle Etkili)

Şekil 4.8’da gösterilen soruların detaylı olarak incelenmesi sonucunda cevap düzeyleri farklılık gösteren maddeler olarak aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

2. soruda (Aday/Danışman öğretmen ile birlikte derse girme) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.
3. soruda (Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.
4. soruda (Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.

4. 5. soruda (Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması) mentorlar “kararsızım”, mentiler “katılmıyorum” cevabı vermişlerdir.
5. 12. soruda (Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.
6. 13. soruda (Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması) mentorlar “katılıyorum”, mentiler “kararsızım” cevabı vermişlerdir.

Ayrıca, farklı katılım düzeyleri dikkate alınmadan ortalamalardaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının analizi sonucunda 6, 8 ve 11. maddeler dışındaki tüm maddelerde anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$) (Tablo 4.20).

Tablo 4.20.

Mentorluk süreci ile ilgili uygulamaların mentor ve mentilere göre farklılık analizi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
1. Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması	Mentor	154	498,65	76792,00	38169,000	-5,151	0,00
	Mente	669	392,05	262284,00			
2. Aday/Danışman öğretmenin ile birlikte derse girme	Mentor	154	500,76	77117,50	37843,500	-5,450	0,00
	Mente	669	391,57	261958,50			
3. Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması	Mentor	154	544,66	83878,00	31083,000	-7,884	0,00
	Mente	669	381,46	255198,00			
4. Gözetim ile aday öğretmenin ders anlatması	Mentor	154	518,46	79843,00	35118,000	-6,481	0,00
	Mente	669	387,49	259233,00			
5. Aday öğretmenin Ders İçi Uygulama Gözlem Formunu her ders için doldurması	Mentor	154	532,23	81964,00	32997,000	-7,167	0,00
	Mente	669	384,32	257112,00			
6. Zorunlu olarak kitap okunması	Mentor	154	416,35	64118,50	50842,500	-0,261	0,79
	Mente	669	411,00	274957,50			

Tablo 4.20. devam

Mentorluk süreci ile ilgili uygulamaların mentor ve mentilere göre farklılık analizi

Sorular	Grup	n	Ort. Sıra	Sıralar Topl.	U	Z	p*
7. Kitap değerlendirme formunun doldurulması	Mentor	154	477,51	73537,00	41424,000	-3,881	0,00
	Mente	669	396,92	265539,00			
8. Zorunlu olarak film izlenmesi	Mentor	154	396,63	61081,00	49146,000	-0,920	0,36
	Mente	669	415,54	277995,00			
9. Film izleme formunun doldurulması	Mentor	154	452,32	69658,00	45303,000	-2,389	0,02
	Mente	669	402,72	269418,00			
10. Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi	Mentor	154	446,69	68791,00	46170,000	-2,113	0,03
	Mente	669	404,01	270285,00			
11. Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması	Mentor	154	437,90	67436,50	47524,500	-1,566	0,12
	Mente	669	406,04	271639,50			
12. Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması	Mentor	154	514,18	79183,00	35778,000	-6,060	0,00
	Mente	669	388,48	259893,00			
13. Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması	Mentor	154	490,37	75517,00	39444,000	-4,669	0,00
	Mente	669	393,96	263559,00			

*Anlamlılık düzeyi: $p < 0,05$

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde “mentor ve mentilerin, uygulamaya konulan mentorluk sürecinin kişisel / mesleki gelişime olan katkısı ve yeni bilgiler, beceriler kazandırmaya olan etkisine yönelik düşünceleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır.

4.1.6.1. Mentorluk Süreci Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara, anket ve görüşme formunda yöneltilen mentorluk süreci ile ilgili sorular yapılan içerik analizinin “süreç” teması olarak belirlenmiştir. Alt temalar ise sorulara verilen yanıtların genel olarak değerlendirilmesine bağlı olarak oluşturulmuştur. Sonuç olarak; kişisel gelişim, motivasyon, mesleğe karşı ilgi ve

programı önerme alt temalarında mentor ve mentilerin yanıtlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (Tablo 4.21).

Tablo 4.21.

Mentorluk süreci ile ilgili alt temaların mentor ve mentilere göre kodları/kavramları

Tema	Alt Tema	Kodlar / Kavramlar (Mentor)	Kodlar / Kavramlar (Mente)
MENTORLUK SÜRECİ	Kişisel Gelişim	Yeni bilgiler öğrenme Motivasyon artışı Özgüven artışı Kendini değerlendirme	Bilgi birikimin artması Öz değerlendirme imkânı sağlama Öz gelişim sağlama Daha iyi olabilirdi
	Motivasyon	Sorumluluk Paylaşım Enerji elde etme	Farklı öğretmenlerle tanışma Mentor Desteği Stajyer Konumu
	Mesleğe Karşı İlgi	Mesleği yeniden keşfetme Adayların olumlu etkisi	Mesleği tanıma Önemini kavrama Form doldurma Mentor yetersizliği
	Programı Önerme	Değişiklik olmamalı Küçük değişiklikler yapılmalı	Süresi kısaltılmalı Atanan okulda olmalı Form doldurma azaltılmalı Mentor seçiminde titiz olunmalı

Mentor ve mentilerin kişisel gelişim alt temasına ilişkin ifadeleri içerik analizine tabi tutulduğunda mentorların yani danışman öğretmenlerin; mentorluk sürecinin kişisel gelişimlerine katkısı ile ilgili daha çok yeni bilgiler öğrenme, motivasyon ve özgüven artışı ile kendini değerlendirme imkânı sunmasına vurgu yaptıkları görülmüştür. Nitekim mentorlar;

“Mesleki ve kişisel iletişim becerilerimin kendini yenilediğini düşünüyorum” (DÖ8).

“Kendimizi yeniliyor ve genç beyinlerin fikirlerini de göz önünde bulunduruyoruz” (DÖ12).

“Genç arkadaşlarla vakit geçirip onlardan bir şeyler öğrendim” (DÖ15).

“Kendimi daha tecrübeli hissediyorum ve bir başkasına bildiklerimi yansıtmak bana mesleğimde güven veriyor” (DÖ7).

“Başkasını değerlendirirken aynı zamanda kendimi de değerlendirme fırsatım oluyor” (DÖ18).

cevaplarını vermişlerdir.

Kişisel gelişim alt teması ile ilgili olarak mentiler ise en fazladan aza doğru olmak üzere daha çok bilgi birikiminin artması, öz değerlendirme imkânı sağlama, öz gelişim sağlama ve öğrenci davranışlarını öğrenmeye vurgu yapmışlardır. Bilgi birikiminin artması kodu ile ilgili olarak AÖ1’in görüşleri şu şekildedir:

“Biz aday öğretmen olarak ham olarak ortama girdik, danışman öğretmenin etkisi ile piştik yoğrulduk. Mentorluk faaliyetlerinin en büyük yararlarından biri aday öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine yardımcı olup aday öğretmende öz gelişim ve memnuniyet duygusu oluşturmaktadır.”

Ayrıca, AÖ4,

“Katıldığımız süreç bizleri öğretmenlik mesleği adına daha donanımlı hale getirmek amacıyla yapılmış ve kişisel gelişimimize de yardımcı olmuştur.”

ifadesini kullanmıştır. Ancak; mentorlardan farklı olarak ve nicel bölümdeki mentorlardan daha düşük ortalamayı (ortalamanın “kararsızım” düzeyinde olduğu tespit edilmişti) doğrular nitelikte mentilerden bir bölümü sürecin daha iyi olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu konuda AÖ10 ve AÖ12’nin ifadeleri oldukça çarpıcıdır:

“Bu süreçte kişisel gelişimime +1 özellik katamadım. Daha etkili olması için sosyal ve kültürel alanda etkin katılımcı, iletişim becerisi yüksek olan öğretmenlerin danışman olarak seçilmesine özen gösterilmeliydi” (AÖ10).

“Ben meslekle ilgili ne öğrendiysem bu okulda (şimdiki okulunu kastediyor) ve ücretli öğretmenlik yaptığım okulda öğrendiğimi düşünüyorum. Danışman hocam 10 senelik bir hoca olmasına rağmen kendisinden teknik anlamda da hiçbir şey

öğrenemedim çünkü bildiklerini vermiyordu, vermek istemiyordu” (AÖ12).

Mentorların motivasyon alt temasına ilişkin ifadeleri içerik analizine tabi tutulduğunda en fazla sırasıyla sorumluluk, paylaşım ve enerji elde etmeden dolayı motivasyon kazanma kodlarının öne çıktığı görülmüştür. Mentorlar, sorumluluk kazanmaları ve paylaşım imkânı elde etmelerinin kendilerini motive ettiğini düşünmektedirler. Bu durumu ifade eden bazı cevaplar şunlar olmuştur:

“Bir öğretmene rehberlik edebilmek, bilgiyi paylaşmak bizi motive etmektedir” (DÖ7).

“Aday öğretmen benden etkilendiğini ve örnek aldığımı hissetmek beni motive ediyor” (DÖ11).

“Gençlerle çalışınca enerjim arttı” (DÖ13).

“Yenilenme, tazelenme, farklı bir işle ilgilenme motivasyonu artırmaktadır. Bir meslektaşımızı öğretmenliğe hazırlamak büyük bir motivasyondur. Yeni arkadaşların azim ve gayreti motivasyonumu artırıyor” (DÖ15).

Mentiler ise verdikleri cevaplarda kendilerini motive eden nedenler olarak farklı öğretmenlerle tanışma ve mentor desteğini göstermişlerdir. Ancak, mentor desteğini ikinci sıraya koyarak diğer öğretmenleri ön plana çıkartmışlardır. Bu durumu AÖ1;

“Biz aday öğretmenler olarak sadece danışman öğretmenle değil okulda, okul dışındaki faaliyetlerde birçok öğretmen ile tanışıp gözlem yaptık. Aday öğretmen sudan çıkmış balık misali hissetmiyor kendini. İlgilenen, gözleyen, öneren, eşlik eden birilerinin olması özgüveni hatta motivasyonu artırıyor.”

İfadeleri ile belirtmiştir. Ancak, mentilerin önemli bir bölümü motivasyon ile ilgili soruya karşılık olarak içinde buldukları stajyer konumunu belirtme ihtiyacı duymuşlardır. Bununla ilgili maalesef üzüntü verici çeşitli cevaplar alınmıştır:

“Ben bu süreçte çalıştığım kurumda pek bir öğretmen yerine konulmadım, stajyer oluşum her seferinde hissettirildi” (AÖ5).

“Çok fazla evrak doldurduk ve mentorluk sürecini yaptığımız okullarda aday öğretmenlerle çok fazla ilgilenilmediğini, idareci ve danışmanların bilgi sahibi olmadıkları için yardımcı olamadıklarını bu durumda motivasyonu azalttığını düşünüyorum” (AÖ14).

“Bu süreç içerisinde bulunduğumuz okulda bize her iş yaptırıldı ve biz öğretmen olmadık mı diye çok düşündük. Bizler asıl atandığımız okulumuzda bu sürecimizi almış olsaydık daha çok motive olacağımıza inanıyorduk. Ben dahil birçok arkadaşımız bu konuda hemfikiriz” (AÖ19).

“... Çünkü mesleğimizi adaylık süreci nedeni ile birinci dereceden icra edemiyorduk ayrıca diğer öğretmenlerin bize stajyer gözü ile bakması motivasyonun düşmesine neden oldu” (AÖ6).

Mentorların motivasyon alt temasına ilişkin ifadeleri içerik analizine tabi tutulduğunda mentorların öğretmenlik mesleğini yeniden keşfetme imkânı buldukları ve adayların onların ilgisini arttırıcı bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Sanki yeniden sahalara dönmüşüm gibi heyecan veriyor” (DÖ13).

“Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır. Yeni öğretmenlerle çalışmak onlardaki yenilikleri görmek ilgimi daha da arttırmaktadır” (DÖ17).

“Danışanıma yardımcı olduğumu gördükçe iyi bir iş yaptığımı düşünerek mesleğime olan aşkım daha da artıyor” (DÖ21).

Mentilerin verdikleri cevaplara göre ise yaşanan süreç mentilerin mesleği yakından tanımalarını sağlamış ve önemini kavramalarına katkı sağlamıştır. DÖ6 ve DÖ15 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Başlangıçta dersi gözlemlememiz, danışman öğretmenimizin evrak hazırlarken önerilerde bulunması ve aynı zamanda idari yapıda da görev alarak kurumun işleyişinin üst üst ilişkisini gözleme ve uygulama fırsatımızın olması, sağlıklı bir iletişimle

karşılaşmış olmam var olan ilgimin pekişmesinde etkili olmuştur” (DÖ6).

“Yaptığımız işin önemini daha çok kavradık ve bu kadar önem arz eden bir meslekte olmanın gururu ile kendimi geliştirmeye çalışıyorum” (DÖ15).

Ancak mentiler mesleğe karşı ilgi ile ilgili olarak form doldurmanın azaltılması ve mentorların daha yeterli olmalarının sağlanması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak verilen cevaplarda öne çıkanlardan ikisi şunlardır:

“Tüm formlar için demiyorum ama bazı formlar için harcadığımız süreyi öğrencilerimiz için harcayabilseydik daha etkili olacağına inanıyordum. Bu durumda mesleğe karşı ilgimiz artardı” (DÖ 8).

“Her 10 yıllık öğretmen değil de hem öğretmenlik olarak hem de branşında oldukça başarılı öğretmenlere bu görev verilmeliydi. Bakanlığın da isteği her ne kadar bu yönde olsa da her danışman öğretmen iyi olamadı. Eğer daha titiz davranılsaydı biz aday öğretmenlerin mesleğe olan ilgisi çok daha fazla olurdu” (DÖ13).

Mentorların programı önerme alt temasına ilişkin ifadeleri içerik analizine tabi tutulduğunda, mentorların en fazla değişiklik olmamalı görüşüne sahip oldukları ancak bir bölümünün küçük değişiklikler yapılmalı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum,

“Aynen devam etmeli. Aday öğretmenin danışman öğretmenin dersine girebileceği zamanlamalar daha çok olmalı” (DÖ15).

“Olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Süre uzatılabilir” (DÖ20).

şeklinde ifade edilmektedir. Süreçte küçük bazı değişiklikler yapılmalı düşüncesi ile ilgili olarak ise aşağıdakiler ifade edilmiştir:

“Ana hatlarıyla uygulanabilir. Ancak evrak yoğunluğu gereğinden fazla. her şeyin raporunu istemenin performansı düşüreceğine inanıyorum” (DÖ4).

“Küçük değişiklikler olmalı bence. Mesela bu süreç üniversitedeyken uygulanmalı” (DÖ7).

“Değişiklik yapılmalı. Öğretmenime not vermek istemiyorum. Üniversite mezunu, kpss kazanmış, sınavları elemeleri geçmiş bir öğretmene not vermek benim haddime mi bilmiyorum? Zaten bu sürecin sonunda sınava giriyorlar. Süreç boyunca da sürekli notla değerlendiriliyorlar. Öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında daha değerli hissettirilmesi gerekir bence. Yeni öğretmenler için de bu durum stres kaynağı oluyor. Hazırlamaları gereken evrakların bir kısmı gereksiz geliyor bana. Buldukları bölgenin haritasını bile hazırlıyorlar. Dosyalar dolusu kâğıt hazırlıyorlar ve sıkılıyorlar. O dosyaların çoğunu okumuyor bile kimse” (DÖ22).

Mentiler ise mentorlardan farklı olarak daha çok sürecin problemleri gördükleri taraflarını belirtme yoluna gitmişlerdir. Bu durum, nicel bölümde elde edilen “kararsızım” cevabını doğrulamıştır. Genel olarak mentiler sürenin azaltılmasını, sürecin “atanan okulda olmasını”, “form doldurma yoğunluğunun azaltılmasını” ve “mentorların seçiminde daha titiz olunmasını” vurgulamaktadırlar. Alınan cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Sürecin süresi biraz azaltılmalı ve aday öğretmenin adaylık yaptığı okul, danışman öğretmen ve bu sürece katkısı olan birçok kişinin sürekli denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum” (AÖ9).

“Öncelikle aday bu süreci asıl atandığı okulda almalıdır. Asıl atandığı okulu ile beraber diğer okul kültürleriyle de tanışmalıdır” (AÖ13).

“Ayrıca bu süreci kendi memleketlerimizde yapıyor oluşumuzdan dolayı zaman kaybı olarak görüyorum” (AÖ14).

“Adaylık süreci genel anlamda faydalı olmuştur ancak rehber öğretmenler için formların ve sürecin işleyişi yeniden düzenlenebilir. Aday öğretmenlerin doldurması gereken evrakların hem düzenlenmesi hem de yoğunluğunun azaltılması gerektiğini düşünüyorum” (AÖ18).

“Danışman öğretmenlerin daha özverili seçilmesine dikkat edilmeliydi” (AÖ23).

4.1.6.2. Mentorluk Uygulamaları Temasına İlişkin Bulgular

Katılımcılara, anket ve görüşme formunda yöneltilen mentorluk uygulamaları ile ilgili sorular yapılan içerik analizinin “uygulamalar” teması olarak belirlenmiştir. Alt temalar ise sorulara verilen yanıtların genel olarak değerlendirilmesine bağlı olarak oluşturulmuştur. Sonuç olarak; birlikte derse girme ve gözetim ile ders anlatma, ders izleme formu doldurma, ders içi uygulama gözlem formu doldurma, okul dışı faaliyetler formu doldurma ve hizmet içi eğitimler verilmesi ve 2. danışman atanması alt temalarında mentor ve mentilerin yanıtlarının birbirinden farklılaştığı görülmüştür (Tablo 4.22).

Tablo 4.22.

Mentorluk uygulamaları ile ilgili alt temaların mentor ve mentilere göre kodları/kavramları

Tema	Alt Tema	Kodlar / Kavramlar (Mentor)	Kodlar / Kavramlar (Mente)
MENTORLUK UYGULAMALARI	Birlikte derse girme ve gözetim ile ders anlatma	Tecrübe aktarımı Gelişim sağlama	Deneyim sağladı Faydalı oldu Beklenen faydayı sağlamadı
	Ders izleme formu doldurma	Devam etmeli Sayısı azaltılmalı	Faydalı oldu Çok fazla sayıdaydı İçerik değişebilirdi
	Ders içi uygulama gözlem formu doldurma	Gerekliydi Sayısı azaltılmalıydı	Gereksizdi Adaylar doldurmak zorunda kaldı
	Okul dışı faaliyetler yapma	Etkiliydi Daha iyi olabilirdi	Faydalı oldu Beklenen faydayı gösteremedi Kalabalık gruplar olmamalıydı
	Hizmet içi eğitim verilmesi ve 2. danışman atanması	Etkiliydi Daha iyi olabilirdi	Faydalı oldu Yaz tatilinde olmamalıydı Daha etkin hocalar olmalıydı

Mentorların birlikte derse girme ve gözetim ile ders anlatma alt temasına ilişkin ifadeleri içerik analizine tabi tutulduğunda, mentorların bu uygulamayı bir tecrübe aktarımı ve gelişim sağlama olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak ifade edilenlerden bazıları şunlardır:

“Usta çırak ilişkisi bizim mesleğimizde çok önemli. Biz hem sanatkâr hem zanaatkârız” (DÖ1).

“Danışman öğretmenden daha fazla yararlanmalarını tavsiye ederim. Çünkü olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum” (DÖ10).

“Bu uygulamanın çok faydalı ve aday öğretmeni geliştirici olduğunu düşünüyorum” (DÖ15).

Mentiler ise birlikte derse girme ve gözetim ile ders anlatmayı genel olarak deneyim sağlayıcı ve faydalı bir uygulama olarak görmüşlerdir. Ancak, beklenen yararı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

“Yılların deneyimi olan danışmanların gözüyle değerlendirilmenin mesleğe atılmadan çok önemli bir fırsat olduğunu düşünüyorum” (AÖ3).

“Benden daha deneyimli ve bilen bir kişi tarafından gözlemlenip değerlendirilmek oldukça faydalıydı” (AÖ21).

“Danışman öğretmenin ders bitiminde değerlendirme yapıp anında aday öğretmenle paylaşması, öneride bulunması gerektiğine inanıyorum. Yalnız mentorum yeterince aktarıcı olamadı” (AÖ22).

Mentorların ders izleme formu doldurma ile ilgili olarak verdikleri görüşme cevapları incelendiğinde genel olarak uygulamanın devam etmesi yönünde görüş sahibi oldukları ancak doldurulması istenen toplam form sayısının azaltılmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bu görüş doğrultusunda verilen cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Aday ders izleme formunun iyi hazırlanması durumunda ileride ders anlatırken bu formun faydasının görüleceğini düşünüyorum” (DÖ18).

“Onları okuyup kendimle ilgili fikir edinmeme yaradı ama her ders için değil genel olsa daha iyi olurdu” (DÖ20).

“Aynı hafta içinde aynı konu işlenirken her sınıfta ayrı form tutulması fazla. Konu ve sınıf aynı ise evrak azaltılabilir” (DÖ4).

“Her ders için yapılması anlamsız biraz” (DÖ7).

Mentiler ise ders izleme formunun faydalı olduğunu düşünmek ile birlikte sayısının çok fazla olduğunu ve içeriğin değişebileceğini belirtmişlerdir. Bu yöndeki cevaplardan bazılarını örnek olarak aşağıdaki cevapları vermek mümkündür:

“Adaylık sürecinde faydalı olarak gördüğüm formlardan biridir. Ancak, bu form her ders için ayrı ayrı dolduruldu ve çok fazlaydı. Her gün için bir tane doldurulabilirdi ya da haftalık faaliyet raporunda bu kısma yer verilebilirdi. Zamanla da yazacak pek bir şey kalmıyordu” (AÖ14).

“Dersi gözlemlerken neler öğrendiğimizi yazmak bizim için faydalıydı ama bir gün içerisinde 3 derste gözlem yapıyorduk ve her ders için ayrı hazırlıyorduk. Bu da bizi tekrara düşürüyordu. Onun için her güne bir tane hazırlanması yeterli olur diye düşünüyorum” (AÖ18).

“Bu formun yerine gizliliği ihlal etmeyecek şekilde eğitsel ya da mesleki rehberlikleri değerlendirebileceğimiz bir form hazırlanabilirdi” (AÖ24).

Mentorların ders içi uygulama gözlem formu doldurma ile ilgili olarak verdikleri görüşme cevapları incelendiğinde genel olarak gerekli olduğunu ancak sayısının azaltılmasının gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Verilen cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Aday öğretmenin eksikliklerinin ortaya çıkmasında etkili oldu. Sorunla karşılaşmadım” (DÖ1).

“Her şey kâğıtta kalmadan bazen doğaçlama anında değerlendirme hazır cevaplılık anı yaşayarak doğal ortamlar gereklidir” (DÖ15).

“Her ders için hazırlamak zor oldu. Benim 2 tane adayım vardı çok fazla evrak yükü oldu ama yazdıklarımı okuyup onlar da faydalandı” (DÖ17).

Mentiler ise ders içi uygulama gözlem formları ile ilgili olarak gereksiz olduğunu ifade etmişler ve bu formları mentorların doldurmayarak adaylara doldurttuklarını belirtmişlerdir. Alınan cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Bizler ders anlatırken izleyen danışman öğretmenlerimizin bizleri belli kriterlere göre değerlendiren bir form doldurmasına gerek yoktu” (AÖ20).

“Bu formlara ellerini dahi sürmeyen danışman hocalar yüzünden bu belgeleri kendileri doldurmak zorunda kalan adaylar, kendi kendilerini değerlendirmek gibi bir saçma bir durum içerisinde kalmışlardır” (AÖ22).

Mentorların okul dışı faaliyetler yapma ile ilgili olarak verdikleri görüşme cevapları içerik analizine tabi tutulduğunda mentorların genel olarak uygulamayı etkili buldukları ancak daha iyi olabilirdi yönünde bir kanaate sahip oldukları görülmüştür. Alınan cevaplardan bazıları şunlardır:

“Okul dışı faaliyetler bireysel gelişim açısından önemli diye düşünüyorum” (DÖ5).

“Başka kurum ve kuruluşlarla iletişim ve etkileşim, gerektiğinde ziyaret faydalı olur” (DÖ13).

“Etkili olduğunu düşünmüyorum zorunluluk değil gönüllülük esaslı olmalı” (DÖ19).

Mentiler ise uygulamanın genel olarak faydalı olduğunu ancak özellikle kalabalık gruplarla geziler yapılmasından dolayı beklenen faydanın elde edilemediğini düşünmektedirler. Bu doğrultuda alınan cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Ben kendi şehrimde atanmış olmama rağmen resmin kurumların işleyişi ve benim mesleğim açısından bana nasıl yardım edebileceği konusunda bilgisizdim bu konuda beni yetiştirmiş oldu bu etkinlikler” (AÖ4).

“Okul dışı faaliyetlerinin olumlu anlamda çok etkili olduğunu düşünüyorum. Zira devlet kurumlarını işleyişini iş günlerinde

çalışanları bizzat görerek ve direk onlardan bilgi alarak yaptıkları iş hakkında bilgi sahibi olduk (AÖ5).

“Okul dışı etkinlik kapsamında bildiğimiz tanıdığımız şehrin ünlü yerlerini tekrar tekrar gezdik. Nasıl bir olumlu etkisi olduğundan bahsedebilirim ki? Tika basa otobüslere bindirilmek ve dosyanızda fotoğraf kanıtı olmalı deyip fotoğraf çekinip dönmek gibi sorunlarla karşılaştık” (AÖ2).

“Aday öğretmenlerin gruplar halinde gitmeleri gerektiğini düşünüyorum. Grup sayısı fazla olduğundan dolayı bazı yerlerde toplu olarak hareket etmek düzenin bozulmasına sebebiyet verdi. Bunun yerine grup sayısını biraz azaltıp kurumlara o şekilde gitmenin faydalı olacağı kanaatindeyim. Çünkü gittiğimiz bazı kurumlarda bize karşı gösterilen tavırlar gerçekten tahammül edilemez düzeyde idi. Mesela ildeki güzide okulların birini ziyaret ettiğimizde bize burun kıvrıran bir üslupla yaklaşan bazı kişilere tanık olmamız, bizlerin birtakım sıkıntılar yaşamamıza sebep olmuştur” (AÖ7).

Mentorların Hizmet içi eğitim verilmesi ve 2. danışman atanması ilgili olarak verdikleri görüşme cevapları içerik analizine tabi tutulduğunda mentorların genel olarak etkili buldukları ancak daha iyi olabilirdi şeklinde düşündükleri tespit edilmiştir. Alınan cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Aday öğretmenlik sürecinde farklı danışman öğretmenlerle çalışmak farklı yaklaşımların öğrenilmesini sağladığı için olumlu buluyorum” (DÖ6).

“Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini görmelerine olanak sağlıyor. Yeni danışman öğretmenin önceki danışmanın göremediği eksikliği tamamlaması ve nesnel bakış açısından doğru bir yöntem” (DÖ8).

“Her yiğidin yoğurt yemesi farklıdır. Aday ne kadar çok öğretmenle etkileşime geçerse o kadar çok bilgi toplar, tecrübe kazanır” (DÖ15).

Mentiler ise uygulamayı genel olarak faydalı bulmuşlar ancak uygulamanın yaz tatilinde olmaması gerektiğini ve daha etkin hocaların bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alınan cevaplardan bazıları şunlar olmuştur:

“Mesleğe bilfiil atılmadan önce tecrübe sahibi birçok kişinin deneyimlerinden istifade etmek ve meslek hayatında işimizi kolaylaştıracak birçok bilgiyi uygulamalı olarak görme fırsatı bulduk” (AÖ2).

“Aday öğretmenin tek bir danışman tarafından değerlendirilmesi sağlıklı sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Birden fazla kişi tarafından değerlendirilmesi daha doğru sonuçlar vermektedir” (AÖ5).

“Bilmediklerimizi öğrenmek ve eksik olduğumuz yerleri tamamlamak adına tekrardan danışman öğretmenin atanması faydalı olmuştur” (AÖ9).

“Evet etkili buluyorum. Çünkü bambaşka bir okuldasınız bu sefer” (AÖ11).

“Hizmet içi eğitimi verenlerin istekli olmadıklarını bu yüzden de çok fazla verimli olmadığını düşünüyorum” (AÖ12).

“Bana göre bu sistemin en büyük zaafı bu hizmet içi eğitim bölümünde yaşandı. Çünkü adaylar tatil yapamadan tekrar eğitime alındı ve herkes bu konuda çok büyük sıkıntılar yaşadı. Mesleğe yeni başlamış genç bir nüfusu bütün bir yaz boyunca hafta içi her gün eğitimde tutmak onların bu olaydan soğuması ve kendini o eğitimde verilen bilgiye kapatmasından başka bir işe yaramadı diye düşünüyorum” (AÖ21).

4.2. TARTIŞMA

Çalışma sonucunda, uygulamaya konulan mentorluk sürecinin mesleki gelişime katkı sağladığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla elde edilen bulgular Cantimer'in (2008), yapmış olduğu “ilköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri” adlı çalışmaya benzer biçimde

katılımcıların, mevcut uygulamanın aday öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerine katkı sağladığını düşündüklerini ve kendilerini yenilediklerini ortaya çıkarmıştır.

Ayrıca, yapılan araştırma sonucunda uygulamaya konulan mentorluk sürecinin bilgi, beceri ve tecrübe kazandırıcı özellikte olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Keleş'in (2010), yapmış olduğu "ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)" adlı çalışmaya benzer özellik göstermektedir. Benzer biçimde katılımcıların mentorluk sürecini bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Balkar ve Şahin'in (2015) de çalışmalarında belirttikleri gibi adaylık eğitimi programının kullanılması yararlı olacaktır.

Bunların yanında Kahraman'ın (2012) çalışmasının sonuçlarına benzer biçimde mentorluk uygulamasının katılımcıların mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Mentorluk programı bilgi ve tecrübe paylaşımını kolaylaştırmıştır. Ayrıca, Karadağ'ın (2015), bulgularına benzer bir biçimde öğretmenlerin mentorluk uygulamalarını, kuruma uyum sağlama, kişisel ve mesleki gelişim için gerekli gördüklerini, bazı çekinceleri olsa da bireysel ve kurumsal açıdan faydalı bulduklarını göstermiştir.

Ancak, mentiler mentorların yeterliklerini eksik bulmuşlardır. Dolayısıyla, Bakay'ın (2006), "aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)" adlı yüksek lisans çalışmasındaki bulgularına benzer biçimde adayların danışmanlarını yeterli görme düzeyleri düşük seviyededir, aday öğretmenlerin yetiştirilme uygulamasında çeşitli aksaklıklar ve sorunlar mevcuttur.

Bunun yanında, yapılan çalışmada katılımcıların mevcut uygulamayı rutin bir eğitim programı olarak görmedikleri tespit edilmiştir. Bu yönüyle yapılan çalışma Kocadağ (2001) tarafından yapılan "Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)" adlı çalışmada elde edilen "adaylar hizmet içi eğitimin yalnız adaylığın kaldırılması için yapılan rutin bir eğitim programı olduğunu düşünmektedirler" sonucundan farklılık göstermiştir. Ayrıca, yapılan bu çalışmada uygulamaya konulan mentorluk süreci ile ilgili olarak mentorların düşüncelerinin

cinsiyet, yaş, hizmet yılı, okul türü bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ancak, uygulamaya konulan mentorluk süreci ile ilgili olarak mentilerin düşünceleri cinsiyet, yaş ve okul türü bağımsız değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre fark erkekler lehindedir. Erkekler uygulamayı kadınlara göre daha etkili bulmaktadırlar. Ayrıca, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşımları ilkokullardaki öğretmenlere göre daha olumludur ve 31-35 yaş arasındaki öğretmenler uygulamayı diğer yaşlardaki öğretmenlere göre daha etkili bulmaktadırlar.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına bağlı kalınarak ulaşılan sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Temel amacı MEB eğitim kurumlarına atanmış bulunan aday öğretmenlere yönelik uygulanan mentorluk sürecinin değerlendirilmesi olan bu çalışma, toplam 154 mentor ve 669 mentenin katıldığı oldukça geniş katılımlı bir çalışmadır. Ayrıca, araştırmada tespitlerin daha doğru yapılabilmesi yani geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için nicel ve nitel analiz yöntemlerinin birlikte kullanılmış olmasının çalışmaya ayrı bir değer kattığı düşünülmektedir. Tüm bunların yanında; araştırma konusu olan aday öğretmen yetiştirme yani mentorluk uygulamasının mevcut şekliyle 2016 yılında uygulanmaya başlanması nedeniyle bu çalışmanın henüz çok yeni bir uygulama hakkında yapılmış olması da bu çalışmaya değer katan ayrı bir unsur olmuştur.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan ilk sonuç mevcut uygulamanın genel olarak değerlendirildiğinde mentorlar tarafından faydalı ve etkili bulunması, mentilerin ise bu konuda kararsız kaldıklarıdır. Diğer bir ifade ile uygulamaya konulan mentorluk uygulaması ile ilgili olarak mentorlar olumlu bir görüş içerisinde oldukları ancak mentiler olumlu veya olumsuz bir görüş bildirmeyerek kararsız kalmaktadırlar.

Mentor ve mentilerin bu farklılık gösteren genel yaklaşımları, süreç ile ilgili olarak katılımcılara yöneltilen sorularda da kendini göstermektedir. Mentorlar, mevcut uygulamanın özellikle mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını, kendilerine yeni bilgi, beceri ve tecrübe kazandırdığını ve mesleki ilgi ve

motivasyonlarını arttırdığını düşünmektedirler. Dolayısıyla, uygulamanın genel olarak yeterli olduğu ve birtakım geliştirmeler ile birlikte devam etmesi gerektiği kanaatindedirler. Buna karşın mentiler mevcut uygulamanın yeni bilgi ve beceri kazandırma, mesleki gelişime katkı sağlama ve tecrübe aktarımı yönünden faydalı olduğunu düşünmekle beraber uygulamanın kişisel gelişimlerine katkısı ve öğretmenlik mesleğine ilgilerini ve mesleki motivasyonlarını artırması ile ilgili olarak kararsız kalmışlardır. Dolayısıyla mentiler mevcut uygulamanın genel olarak yeterli ve etkili olduğunu düşünmemekte ve bu haliyle uygulanmasında çekinceli kalmaktadırlar.

Özetle, mentorluk uygulamasının yapısı ve süreci ile ilgili olarak mentorlar ve mentiler; mesleki gelişime katkı sağlama, yeni bilgi ve beceriler kazandırma, tecrübe aktarımı sağlama yönlerinden benzer fikirdedirler. Uygulamanın bu yönden faydalı olduğunda hemfikirdirler. Ancak, mentorlar mevcut uygulamanın kişisel gelişime katkı sağladığını, öğretmenlik mesleğine karşı ilgiyi arttırdığını ve mesleki motivasyon için olumlu bir etkide bulunduğunu düşünürlerken mentiler bunlar ile ilgili olarak mentorlar kadar olumlu bir bakış açısına sahip değillerdir. Mentiler ilgi ve motivasyon konularında mevcut uygulamanın etkinliği konusunda kararsız kalmaktadırlar. Ancak, bu sonuç faydasız buldukları anlamına da gelmemektedir. Ortaya çıkan sonuç fayda ve faydasızlık arasında kalınma durumudur.

Mentilerin özellikle; kişisel gelişime katkı sağlama, motivasyon sağlama, mesleğe karşı ilgiyi artırma ve bunların bir sonucu olarak programı yeterli ve etkili bulma ile ilgili olarak mevcut uygulamanın faydaları konusunda neden kararsız kaldıkları sorusunun cevabı ise nitel analiz sonuçlarında bulunmuştur. Buna göre; mevcut uygulamanın kişisel gelişime katkı sağlayıp sağlamadığı ile ilgili olarak mentorlar olumlu kanaatlere sahip iken mentilerin bir bölümü mentorların seçiminin yeteri kadar özenli bir biçimde yapılmadığını belirterek mentorların mesleki kalitesini yeterli bulmamıştır. Dolayısıyla, 10 yıllık hoca da olsa her mentorun kişisel gelişime beklenen katkıyı yapamadıkları doğrultusunda görüş beyan etmişlerdir. Bu durum da mevcut uygulamanın kişisel gelişime katkısı bakımından kararsız kalınmasına neden olmuştur. Bu nedenle, mentorların seçiminde daha titiz olunması sonucu ortaya çıkmıştır.

Mentorluk uygulamasının motivasyonu artırması ile ilgili olarak ise yine mentorlar; özellikle sorumluluk alma, paylaşım imkânı elde etme ve mentilerden

enerji alma nedenlerinden dolayı olumlu bir bakış açısına sahiptirler. Ancak, mentiler özellikle okullardaki stajyer konumlarından ve buna bağlı olarak öğretmenlerin ve idarecilerin stajyer öğretmen yaklaşımlarından dolayı motivasyon problemleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, mentilerin önemli bir kısmı mentorlardan bekledikleri motivasyon etkisini alamadıklarını, bu eksikliği çevrelerindeki farklı öğretmenleri gözlemleyerek kapattıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, mentorluk sürecinin mentiler bakımından motivasyon artırıcı bir etkiye sahip bulunmamasının en önemli nedenleri stajyer olmanın bir baskı aracı gibi hissettirilmesi ve mentorların yeteri kadar motive edici olamamaları olmuştur. Bu nedenle, mentilere kendilerini değersiz hissettirecek davranışlarda bulunmamalı ve yine daha önce ifade edildiği gibi mentorların motive edici öğretmenler arasından seçimine özen gösterilmelidir.

Mesleğe karşı ilgi ile ilgili olarak ise mentorlar yapılan uygulamalar nedeniyle mesleği yeniden keşfettiklerini ve adayların öğrenme sürecinde olmalarından olumlu yönde etkilenecek şekilde mesleğe ilgilerinin arttığını belirtmektedirler. Buna karşın; mentiler mesleği tanıdıklarından ve önemini uygulayarak kavradıklarından dolayı mesleğe karşı ilgilerinde artış olduğunu ifade etmelerine rağmen özellikle çok fazla sayıda form doldurma ve mentorları yetersiz bulmalarından dolayı mesleğe ilgi duymayı artırma konusunda kararsız kaldıklarını ifade etmektedirler. Süreç içerisinde yer alan çeşitli form doldurma uygulamaları mentilerin mesleğe karşı ilgi duymalarının önünde engel oluşturmuştur. Ayrıca, önceki diğer maddelerde olduğu gibi mentorların yetersiz bulunması mesleğe karşı ilgi duymaya da beklenen katkının sağlanamamasına yol açmıştır.

Ayrıca, mentorların ve mentilerin programı genel olarak yeterli ve etkili bulmaları ve önermeleri konusunda farklı düşüncelerinin nedeni olarak ise süre, uygulamanın yapıldığı okul, form doldurma ve mentor seçimi etkenleri tespit edilmiştir. Mentiler programın süre olarak kısaltılması ile birlikte yazın herhangi bir uygulama yapılmamasını ve atamalarının yapıldığı okulda uygulanmasını istemektedirler. Farklı bir ilde ve okulda yapılmasını faydasız bulmaktadırlar. Ayrıca, yine önceki maddelerde de belirttikleri gibi form doldurma uygulamasının azaltılmasını ve mentor seçiminde daha titiz olunmasını talep etmektedirler. Dolayısıyla, mentorlar küçük bazı değişiklikler gerektirmekle birlikte programın faydalı olduğunu düşünürlerken mentiler bu konuda kararsız kalmışlardır.

Mentorluk uygulamasının süreç olarak değerlendirilmesindeki farklılıklar yanında içerdiği uygulamalar bakımından değerlendirilmesinde de mentorlar ve mentiler arasında önemli görüş ayrılıkları olduğu tespit edilmiştir. Mentorlar yapılan farklı uygulamaları genel olarak faydalı bulmuşlardır. Ancak, mentiler aynı uygulamaların genel değerlendirmesinde kararsız düzeyde kalmışlardır. Mentorlar özellikle birlikte derse girme, ders anlatımını gözleme ve okul yönetimi ile birlikte çalışmalar yürütme konularında fayda olduğu kanaatindedirler. Bunun yanında hizmet içi eğitim, ders izleme ve okul dışı faaliyetler konularında formlar doldurulması ve kitap okumanın faydalı uygulamalar olduğunu düşünmektedirler. Ancak, mentorlar film izleme, kitap okuma formu doldurma ve haftalık form doldurma uygulamalarının etkinliği konusunda kararsız kalmışlardır. Buna karşın; mentilerin gelişimleri açısından etkili buldukları uygulama sadece okul yönetimi ile birlikte çalışmalar yapma olmuştur. Bunun dışındaki uygulamaların etkililiği konusunda ise kararsız kalmaktadırlar. Dolayısıyla mentor ve mentilerin faydalı olduğunda hem fikir oldukları uygulama sadece okul yönetimi ile birlikte yapılan çalışmalar olmuştur.

Mentor ve mentilerin farklı düşüncelere sahip oldukları uygulamalar ile ilgili olarak nedenlerin ortaya çıkarılması için ise nitel analiz sonuçlarına başvurulmuştur. Mentorların faydalı görmelerine rağmen mentilerin kararsız kaldıkları uygulamalardan birisi olan mentor ve mentenin birlikte derse girmesi ile ilgili olarak mentilerin kararsız kalmalarının en önemli nedeninin mentorların beklenen yararı sağlayamaması yani yeterli bulunmaması olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, mentiler kendilerine atanan mentorların daha kaliteli olmalarını gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca, mentor ve mentilerin etkili ve faydalı oldukları konusunda farklı düşünceler içerisinde yer aldıkları uygulamalar ders izleme, okul dışı faaliyetler ve uygulama gözlem formunun doldurulması olmuştur. Mentorlar genel olarak form doldurma uygulamalarının sayısının düşürülmekle birlikte devam ettirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ancak, mentiler bu formların çok fazla sayıda olduğunu beyan etmekte ve bunları mentorlar kadar etkili görmemektedirler. Örneğin, mentiler tarafından doldurulan ders izleme formunu mentiler en fazla günde bir defa günün tamamını özetleyen bir form olarak doldurmanın yeterli olduğunu düşünmektedirler. Her ders için ayrı bir form doldurulmasının yazacak bir şey bulmayı da zorlaştırdığını ifade etmektedirler.

Ders izleme formunun yanında mentorların doldurduğu uygulama gözlem formu ile ilgili olarak ise mentiler bunun gereksiz olduğunu ve mentorların doldurmayıp kendilerine bıraktığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, bu formun etkililiği ile ilgili de kararsız kalmışlardır.

Ayrıca, mentorlar ve mentiler arasındaki önemli bir görüş farklılığı okul dışı faaliyetler konusunda yaşanmaktadır. Esasen her iki taraf da uygulamanın faydalı ve aday öğretmenlerin gelişiminde etkili olduğunu düşünmektedir. Ancak, mentiler hali hazırdaki uygulamada öğretmenlerin okul dışı faaliyetlere kalabalık gruplar halinde götürülmelerinin ulaşım, intikal ve gidilen yerde rahatsızlık vermeden dolayı ilgisiz kalma gibi birtakım sıkıntılara yol açtığını düşünmektedirler. Dolayısıyla, mentilere göre okul dışı faaliyetler kalabalık gruplar halinde yapılmamalıdır. Ancak bunun yapılması halinde beklenen faydalar sağlanabilecektir.

Son olarak; mentor ve mentilerin görüş ayrılığına düştükleri konulardan birisi de hizmet içi eğitim verilmesi ve ikinci danışman atanması uygulaması olmuştur. Mentorlar bu uygulamaların etkili olduğunu düşünmekle beraber daha iyi olabileceği yani geliştirilebileceği kanaatinde idiler. Ancak genel olarak uygulamanın etkililiğine katılmaktadırlar. Buna karşın, mentiler uygulamanın etkililiği konusunda kararsız kalmışlardır. Bunun nedeni ise yaz tatilinde yapılmış olması ve eğitim veren hocaların yeteri kadar faydalı olamaması olmuştur.

Sonuç olarak; 2016 yılında uygulamaya konulan ve ilk defa uygulanan mentorluk uygulamasının, bizzat işin içinde yer alan mentor ve mentilerin görüşleri doğrultusunda genel itibarı ile başarılı ve etkili bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Ancak, mentorlar tarafından beğeni ile karşılanan program mentilerden aynı beğeniye alamamıştır. Mentiler programın etkili olmadığını düşünmemişler ancak programın etkililiği konusunda kararsız kalmışlardır. Mentorların ve mentilerin mentorluk süreci ile ilgili olarak hemfikir oldukları hususlar şunlar olmuştur:

1. Mentorluk uygulaması hem mentorların hem de mentilerin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağlamaktadır.
2. Yine mentorluk uygulaması hem mentilere hem de mentilere yeni bilgi, beceri ve tecrübeler kazandırmaktadır.

3. Mentilerin okul yönetimleri ile birlikte çalışmalar yürütmeleri mentilerin gelişimi açısından etkili bir uygulamadır.

Dolayısıyla uygulamaya konulan mentorluk programı bunlar bakımından başarılı olmuş ve beklenen faydayı sağlamıştır. Ancak, yine hem mentorlar hem de mentilerin hemfikir oldukları hususlar olarak;

1. Kitap okuma formu doldurma uygulamasının gerekliliği konusunda kararsız kalınmıştır.
2. Film izleme ve film izleme formu doldurma uygulamalarının gerekliliği konusunda kararsız kalınmıştır.
3. Aday öğretmenin haftalık olarak faaliyet formu doldurması ve mentorların uygulama gözlem formu doldurması uygulamalarının gerekliliği konusunda da kararsız kalınmıştır.

Ayrıca, bazı hususlarda mentorlar olumlu bir bakış açısına sahip iken veya bunların gerekli olduğunu düşünürken mentiler aynı görüş içerisinde olmamışlar, bunlar konusunda kararsız kalmışlardır. Bu uygulamalar şunlardır:

1. Birlikte derse girme ve gözetim ile ders anlatma
2. Kitap okuma uygulaması
3. Hizmet içi eğitim

Dolayısıyla yukarıda nedenleri detaylı olarak anlatılan bu uygulamalardaki eksikliklerin telafisi yoluna gidilmelidir. Ayrıca, bu genel sonuçların yanında cinsiyet, okul türü, hizmet yılı ve yaş grubu gibi demografik özelliklere bağlı olarak yapılan farklılık analizlerinde de önemli sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre; mentorların düşünceleri bunlardan herhangi birine göre farklılık göstermemektedir. Ancak, mentilerin düşüncelerinde farklılıklar oluşmaktadır. Genel olarak mevcut uygulamayı erkekler, kadınlardan daha etkili bulmaktadırlar. Bunun yanında ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaklaşımları ilkokullardaki öğretmenlere göre daha olumludur. Ayrıca, 31-35 yaş arasındaki öğretmenler uygulamayı daha etkili bulmaktadırlar.

5.2. ÖNERİLER

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ve bunların sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

1. Halihazırdaki mentorluk uygulamasının hedeflenen başarıyı sağlayabilmesi için mentor seçiminin daha titiz bir biçimde yapılması sağlanmalıdır. Mentorlar; bilgili ve tecrübeli olmalarının yanında tecrübe aktarımında istekli ve motive edici öğretmenlerden meydana gelmelidir. Böylece, aday öğretmenlerin gelişimine katkı yapma, motivasyonlarını artırma, mesleğe ilgi duymalarını sağlama gibi faydalar sağlanabilecek ve mentorluk programı daha etkili bir hale gelebilecektir.
2. Aday öğretmenler yani mentiler adaylık sürecini atamalarının yapıldığı il ve okulda yürütmelidirler. Farklı bir il veya okulda bulunmak mentilerin hem çalışacakları çevreyi tanımalarını engellemekte hem de kendilerini emanet yani geçici olarak hissetmelerine neden olmaktadır. Bu durum önemli bir zaman kaybı yaşanmasını ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla, aday öğretmenlik süreci atamanın yapıldığı il ve okulda gerçekleştirilmelidir.
3. Aday öğretmenlik süreci yani mentorluk uygulaması süresince aday öğretmenlere stajyer olmaları ile ilgili küçümseyici, öğretmen olmaya aidiyetlerini azaltıcı ve motivasyonlarını kırıcı muameleler yapılmamalıdır. Mentorlar, okul idareleri ve tüm öğretmenler aksine bu dönemde aday öğretmenlere sahip çıkıcı ve yol gösterici bir tutum içerisinde yer almalıdırlar. Aksi halde, aday öğretmenler psikolojik olarak yıpranabilmektedirler.
4. Mentorluk süreci içerisinde yer alan form doldurma uygulamaları tekrar gözden geçirilmeli ve formların sayısı ve doldurulma sıklıkları mutlaka azaltılmalıdır. Bunlar arasında yer alan kitap okuma, film izleme ve haftalık faaliyet formlarının devam edip etmemesi özellikle gözden geçirilmelidir.
5. Mentorluk uygulamasının süresi kısaltılmalı ve yaz aylarında herhangi bir program yapılmamalıdır. Tüm öğretmenlerin tatilde

olduğu bir dönemde yapılan çalışmalar aday rretmenleri olumsuz bir biçimde etkilemektedir.

6. Hizmetiçi eğitimlerin kalitesinin arttırılması için çalışmalar yapılmalıdır. Buralarda eğitim veren hocalar ve anlatılan konuların daha titiz bir biçimde belirlenmesi sağlanmalıdır.

Sonuç olarak, yukarıda ifade edilen önerilerin başta karar vericiler olmak üzere idareciler, danışman rretmenler, seminerlerde görev yapan rretmen veya uzmanlar ve okullarda görev yapan tüm rretmenler tarafından göz önünde bulundurulması halinde mevcut mentorluk uygulaması daha faydalı ve etkili bir hale gelebilecektir.



KAYNAKLAR

- Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge (2016). 28 Kasım 2016, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/02052358_ynerge.docx.
- Ahonen, A.M. (1999). Facets of mentoring in higher education. *Innovations in Education ve Training International*, 36(2), 170-172.
- Akay, E. (2016). *Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentorlük sürecinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdemir, A.S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksu, M., Aksu, T., Apaydın, Ç., Kasalak, G., Tan, O. ve Şenol, Y. (2015). Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim sürecinin akran danışma ve kliniksel denetim yoluyla desteklenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 131-160.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi: m.ö. 1000'den m.s. 2012'ye*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alayoğlu, N. (2012). Mentoring: an ancient method of training and career development. *TODADE's Review of Public Administration*, 6(2), 135-170.
- Allen, T.D., Eby, L.T., Poteet, M.L., Lentz, E. ve Lgma L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.
- Ambrosetti, A. ve Dekkers, J. (2010). Interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.
- Arı, A. (Ed.) (2015). *Araştırma yöntemlerine giriş*. Konya: Eğitim Yayıncılık.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W. ve Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, 39(8), 1111-1137.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Aydın Tükeltürk, Ş. ve Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 137-155.
- Aydın, Ayhan (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15, 275-286.
- Aydın, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Konya: Eğitim Yayınevi.

- Aynsley, D. (2009). *Finding a mentor*. 12 Şubat 2017, <http://sydney.edu.au/sun/images/mentor.pdf>.
- Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2013). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. A.Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentorluk içinde* (s.1-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 32-51.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Baskan, A.G. (2001) *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma*. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Bierema, L.L. ve Merriam, S.B. (2002). E-mentoring: using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26(3), 211-227.
- Bradbury, L.U., ve Koballa, T.R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2132-2145.
- Brocbank, A. ve Mcgill, I. (2006). *Facilitating Learning Through Coaching and Mentoring*. London: Kogan Page.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celkan, Y. Hikmet. (1998). *Öğretmen yetiştirme ve eğitimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çınar, Z. (2010). Coaching and mentoring. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 1, 16-18.
- Clutterbuck, D. ve Lane, G. (2004). *The situational mentor*. Aldershot: Gower Publishing.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. CA: Sage.
- Crisp, G. ve Cruz, I. (2009). Mentoring college students: a critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.

- Daloz, L. (1999). *Mentor: guiding the journey of adult learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Damaş, G. (2010). *Kariyer geliştirme aracı olarak koçluk ve yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik örnek koçluk uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M. ve Carty, B. (2009). Mentoring early career special education teachers. *Australian Journal of Education*, 53(3), 294-305.
- Durak, İ. (2016). Sosyal girişimcilik ve ahilik teşkilatı: teorik çerçeve. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (47), 101-120.
- Durukan, T. (2010). *Türkiye'de demirçelik fabrikalarında uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eby, L.T., McManus, S.E., Simon, S.A. ve Russell, J.E.A. (2000). The proteges perspective regarding negative mentoring experiences: the development of a taxonomy. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 1-21.
- Esas, İ. (2013). *Mentorluk ile bireysel kariyer arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Etymonline (2016). Online etymology dictionary. 26 Aralık 2016, www.etymonline.com/index.php?term=mentor.
- Foster, S. ve McLeod, J. (2004). The role of mentoring relationships in the career development of successful deaf persons. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 442-458.
- Galbraith, M.W.; James, W.B. (2004). Mentoring by the community college professor: one role among many. *Community College Journal of Research ve Practice*, 28(8), 689-701.
- Germain, M.L. (2011). Formal mentoring relationships and attachment theory: Implications for human resource development. *Human Resource Development Review*, 10(2), 123-150.
- Günbayı, İ. ve Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(1), 150-169.
- Hampton, G., Rhodes, C., ve Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: teacher professional development in schools and colleges*. Routledge.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K. ve Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first year teacher education students: The mentors' experience, Mentoring ve Tutoring. *Partnership in Learning*, 16(2), 109-124.
- Holge, L. (1999). *Managing teams*. USA: Mc Graw Hill.
- Ingersoll, R.M., ve Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505-532.

- Kahraman, M. (2012), *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentörlük*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keleş, S. (2010). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö.E., Kıyıcı, M., ve Horzum, M.B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451.
- Klasen, N. ve Clutterbuck, D. (2002). *Implementing mentoring schemes a practical guide to successful programs*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Koballa, T.R., Kittleson, J., Bradbury, L.U. ve Dias, M.J. (2010). Teacher thinking associated with science-specific mentor preparation. *Science Education*, 94(6), 1072-1091.
- Kocabaş, İ., Yirci, R. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kocadağ, Y. (2001). *Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları (Yozgat İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kochan, F. K. ve Pascarella, J. T. (2005). *Creating successful telementoring programs*. USA: Information Age Publishing.
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608- 625.
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmet içi eğitim (teori ve uygulamaları)*. Ankara: Gazi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Kuzu, A. ve Kahraman, M. (2010). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde e-mentörlük. *International Educational Technology Conference*, 677-682.
- Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı, F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: e-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-184.
- Lawner, Elizabeth, Martha Beltz, and Kristin A. Moore. (2016). What works for mentoring programs: lessons from experimental evaluations of programs and evaluations. *Child Trends: Research Brief*, 1, 1-12.
- Lee, S.-H., Theoharis, R., Fitzpatrick, M., Kim, K.-H., Liss, J. M. ve Nix-Williams, T. (2006). Create effective mentoring relationships: Strategies for mentor and mentee success. *Intervention in School ve Clinic*, 41(4), 233-240.
- MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (2015). 28 Kasım 2016, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm>.
- Merria W. (2016). *Mentor*. USA: Webster

- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway?. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- Milner, T., ve Bossers, A. (2005). Evaluation of an occupational therapy mentorship program. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 72(4), 205-211.
- Oscar M., Owen, K., Mink, B. (1992). Developing high –performance people, the art of coaching, mentoring: person, process, practice and problems. *British Journal of Educational Studies*, 40(3), 248-263.
- Özcan, K. ve Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 177-204.
- Özkalp, E., Sungur, Z., Kirel, Ç., Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentorun yeri ve önemi: anadolu üniversitesi araştırma görevleri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 55-70.
- Özoğlu, B. (2011), Okul yöneticilerin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. İstanbul: Seta Analiz.
- Palankök, N.Y. (2004). *Kariyer yönetim araçları olarak mentorluk ve koçluk*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parikh, I. J. ve Kollan, B. (2010). *Paradigms of mentoring process*. 3 Ocak 2017, <http://www.iimahd.ernet.in/publications/data/2004-03-05indirap.pdf>.
- Polater, S. (2015). *Mentor - akıl hocası liderlik*. 4 Şubat 2017, http://polater.com.tr/devam.php?sub_page=1vepage=bilgi_agacivenew_page=07.
- Pololi L, Knight S. (2005). Mentoring faculty in academic medicine. A new paradigm?. *Journal of general internal medicine*, 20(9), 866-70.
- Portner, H. (2003). Promises and challenges: exploring a collaborative telementing programme. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 105-117.
- Porumb, J. (2015). The quality of mentorship in education – a resource in growing the attractiveness of the teaching career. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 945 – 949.
- Roberts, A. (1999). *Homer's mentor: Duties fulfilled or misconstrued?*. 3 Aralık 2016, http://www.nickols.us/homers_mentor.pdf.
- Rosinski, R. (2003). *Coaching across cultures: new tools for leveraging national, corporate, and professional differences*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Rowley, J.B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Rush, L., Blair, S., Chapman, D., Codner, A., and Pearce, B. (2008). A new look at mentoring: Proud moments and pitfalls. *Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 128-132.

- Serbest, G. (2009). *Özel bir hastane grubunda çalışan hemşirelerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin düşünceleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Shih, G. H. ve Lynde, G. C. (2016). Education Committee: What Is Mentorship?. *Society for Obstetric Anesthesia and Perinatology Newsletter*, Summer 2016.
- Sinetar, M. (1998). *The mentor's spirit: Life lessons on leadership and the art of encouragement*. New York: St. Marins Griffin.
- Sosik, J.J. ve Lee, D. (2005). Context and mentoring: examining formal and informal relationships in high tech firms and k-12 schools. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12 (2), 94-108.
- Streb, C.K. (2010). Exploratory case study. CA: SAGE Publications.
- TDK (2016). *Büyük Türkçe Sözlük*. 15 Aralık 2016, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_btsveview=bts.
- Terriona, J.L. ve Leonarda, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature Review. *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149-164.
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uyumaz, E. (2008). *Türkiye selçuklu devleti'nde atabeglik müessesesi*. 26 Kasım 2016, <http://www.turkcleronline.net/turkler/makaleler/atabeglik.htm>.
- Wright, C.A. ve Wright, S.D. (1987). The role of mentors in the career development of young professionals. *Family Relations*, 36(2), 204-208.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B., ve şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 9(4), 419-432.
- Yıldırım, İ., Vural, Ö.F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98 – 119.
- Zachary, L. (2000). *The mentors guide: Facilitating effective learning relationships*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Zachary, L. J. ve Fischler, L. A. (2009). *The mentee's guide making mentoring work for you*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zepp, Taylor N. (2016). Fixing our schools: paving the way to mentorship. *Honors Research Projects*, Paper 303, 6-7.

Zhao, K. (2012). *Internationally educated teachers in canada: transition, integration, stress, and coping strategies*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Toronto Institute for Studies in Education.



EKLER

EK 1. İzin Belgesi (Valilik Oluru)



T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/109868
Konu : Araştırma İzin Talebi

03/01/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 20/12/2016 tarihli ve 62927161/302.08.01/21802 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet PALA' nın " MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Mentörlük Sürecinin Analizi " konulu anket çalışması kapsamında, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki aday öğretmenler (Mart 2016'da aday öğretmen olarak atanıp Eylül 2016'da Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde göreve başlayan aday öğretmenler) ve bu aday öğretmenlere danışman olarak atanan öğretmenlere anket uygulama isteği, ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu kapsamda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ahmet PALA' nın anket çalışma isteği, Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup; araştırmacının, araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmesi şartıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki aday öğretmenler (Mart 2016'da aday öğretmen olarak atanıp Eylül 2016'da Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde göreve başlayan aday öğretmenler) ve bu aday öğretmenlere danışman olarak atanan öğretmenlere, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.

Cengiz METE
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../01/2017

Faik ARICAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 5. Kat Büyükşehir/Gaziantep
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr
e-posta:gaziantepnem@meb.gov.tr

Şb.Müd.Abdurrahman AŞKAR-Strateji Geliştirme Şef E. YILDIRIM
Tel: (0342) 231 10 58 -4450
Faks:(0342) 232 24 10

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 937b-a8f3-312f-81cc-c54e kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Aday Öğretmen Yönergesi

02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı Makam Oluru İle yürürlüğe girmiştir.

ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNE İLİŞKİN YÖNERGE

BİRİNCİ BÖLÜM

Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar

Amaç

MADDE 1- (1) Bu Yönergenin amacı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarına aday öğretmen olarak atananların yetiştirme sürecine ilişkin usul ve esasları düzenlemektir.

Kapsam

MADDE 2- (1) Bu Yönerge, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî eğitim kurumlarına aday öğretmen olarak atananların yetiştirme sürecini kapsar.

Dayanak

MADDE 3- (1) Bu Yönerge, 17/04/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine dayanılarak hazırlanmıştır.

Tanımlar

MADDE 4- (1) Bu Yönergede geçen;

- Aday öğretmen: Öğretmenlikte adaylığı daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk atama kapsamında atananları,
- Bakanlık: Millî Eğitim Bakanlığını,
- Danışman öğretmen: Aday öğretmene adaylık yetiştirme sürecinde danışmanlık yapacak öğretmeni,
- Eğitim kurumu: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar ile bu kurumlarda yürütülen eğitim-öğretim etkinlikleri için program hazırlama, eğitim araç-gereci üretme, inceleme, değerlendirme, öğrenci ve öğrenci adaylarına uygulanacak seçme ve/veya yarışma sınavları için gerekli iş ve işlemleri yürütme, rehberlik ve sosyal hizmetler verme yoluyla yardımcı ve destek olan kurumları,
- Eğitim kurumu yöneticisi: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini yürütenleri,
- Yetiştirme süreci koordinatörü: İl/ilçe millî eğitim müdürlüklerinde aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin iş ve işlemleri koordine etmek amacıyla görevlendirilen personeli,
- Yetiştirme Programı: Aday öğretmenin yetiştirme sürecinde alındığı programı, ifade eder.

İKİNCİ BÖLÜM

Yetiştirme Süreci ile Görevler ve Görevler

Yetiştirme süreci

MADDE 5- (1) Aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulurlar. Yetiştirme süreci, Bakanlıkça belirlenen Yetiştirme Programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği eğitim kurumunda, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilir.

(2) Aday öğretmenler, Yetiştirme Programı kapsamında sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirir ve hizmetçi eğitim faaliyetlerine katılırlar.

(3) Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders ve nöbet görevi verilemez. Aday öğretmenler, bu süreçte derslere danışman öğretmen nezaretinde girer ve danışman öğretmenin nöbetçi olduğu zamanlarda nöbet görevini izlemek üzere danışman öğretmenin yanında yer alır.

(4) Aday öğretmenlerin birinci performans değerlendirmesi, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri çerçevesinde yetiştirme sürecinde yapılır.

(5) Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programı kapsamındaki faaliyetlerin tümüne katılımı zorunludur. Ancak bu faaliyetlerin bir kısmına veya tamamına yasal mazereti nedeniyle katılmayan aday öğretmenler, Bakanlıkça belirlenecek tarih ve yerde yapılacak telafi programına katılmak zorundadırlar.

Yetiştirme Programı

MADDE 6- (1) Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde uygulanacak Yetiştirme Programı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanır.

(2) Yetiştirme Programında;

- Sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetlerine,
 - Öğretmenlik uygulamalarına,
 - Okul dışı faaliyetlere,
 - Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 20 ve 21 inci maddelerinde yer alan sınav konularını da içeren hizmetçi eğitim faaliyetlerine,
- yer verilir.

Çalışma programı

MADDE 7- (1) Çalışma programı, eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmen tarafından Yetiştirme Programı esas alınarak eğitim kurumunun özelliği ve danışman öğretmenin haftalık programı göz önünde bulundurularak hazırlanır.

(2) Aday öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılacak formlar Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne hazırlanır. Eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmenler bu formları kendi sınıf, okul ve çevre şartlarına göre uyarlayarak kullanırlar.

İl/ilçe millî eğitim müdürlerinin görevleri

MADDE 8- (1) İl/ilçe millî eğitim müdürleri, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 18 inci maddesindeki görevlerin yanında aşağıdaki görevleri de yürütür:

- Aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görev yapacakları eğitim kurumunu belirlemek.
- Aday öğretmenlerin, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin yönetim ve işleyişi ile ilgili izleme çalışması yapmalarını sağlamak.
- Eğitim kurumu müdürlüğü ve danışman öğretmen tarafından hazırlanan çalışma programının sağlıklı uygulanabilmesi için gerekli desteği sağlamak.
- Yetiştirme süreci koordinatörünü görevlendirmek.

Yetiştirme süreci koordinatörünün görevleri

MADDE 9- (1) Yetiştirme süreci koordinatörünün görevleri şunlardır:

- Aday öğretmenlerin okul dışı faaliyetleri kapsamındaki çalışmalarını çalışma programına uygun olarak koordine etmek.
- Yetiştirme Programı çerçevesinde yapılacak hizmetçi eğitim faaliyetlerini, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerindeki hizmetçi eğitimden sorumlu il millî eğitim müdür yardımcısı/şube müdürü ile birlikte koordine etmek.

c) İl/ilçe millî eğitim müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.

Eğitim kurumu yöneticilerinin görevleri

MADDE 10- (1) Eğitim kurumu yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 18 inci maddesindeki görevlerin yanında aşağıdaki görevleri de yürütür:

- Aday öğretmenlerin çalışma programını danışman öğretmenle birlikte hazırlamak.
- Çalışma programındaki faaliyetlerin sağlıklı yürütülmesi için gerekli tedbirleri almak.
- İl/ilçe millî eğitim müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.

Danışman öğretmenin belirlenmesi

MADDE 11- (1) Danışman öğretmenin, aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde görevlendirildikleri eğitim kurumu müdürünce, adaylık dâhil en az on yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasından, ulusal veya uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev almış olan, sosyal ve kültürel faaliyetlere (tiyatro gösterisi, şiir dinletisi, okul gazetesi, okul dergisi, okul gezileri, spor müsabakaları vb. etkinlikler) katılım sağlayan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde temayüz etmiş ve aday öğretmenle aynı alanda olan öğretmenler arasından belirlenmesi esastır.

(2) İl millî eğitim müdürlüklerince, aday öğretmenin yetiştirilmek üzere atandığı ilde on yıllık hizmet süresine sahip öğretmen bulunamaması durumunda hizmet süresi on yıldan az olanlar arasından, aynı alandan öğretmen bulunamaması durumunda ise farklı alandan danışman öğretmen görevlendirilebilir.

Danışman öğretmenlerin görevleri

MADDE 12- (1) Danışman öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinin 18 inci maddesindeki görevlerin yanında aşağıdaki görevleri de yürütür:

- Aday öğretmenlerin çalışma programını eğitim kurumu yöneticisi ile birlikte hazırlamak.
- Çalışma programında belirtilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için aday öğretmene yardımcı olmak ve gerekli tedbirleri almak.
- Aday öğretmenlerin çalışma programlarına uygun olarak yetişmesi için izleme, değerlendirme ve rehberlikte bulunmak.

c) Aday öğretmenlere mesleki bilgi, beceri, tutum ve davranışlarıyla örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak.

d) Eğitim kurumu müdürü tarafından yetiştirme sürecine ilişkin verilen diğer görevleri yapmak.

(2) Danışman öğretmenler, bu görevlerin yerine getirilmesinden eğitim kurumu müdürüne karşı sorumludur.

Aday öğretmenlerin görevleri

MADDE 13- (1) Aday öğretmenlerin görevleri şunlardır:

- Çalışma programındaki faaliyetlere eksiksiz olarak katılmak,
- Danışman öğretmeni ve eğitim kurumu yöneticisinin süreçle ilgili talimatlarına uymak,
- Aday öğretmen yetiştirme süreciyle ilgili tüm faaliyetlerinde Millî Eğitim mevzuatına uygun hareket etmek.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Çeşitli ve Son Hükümler

Hüküm bulunmayan haller

MADDE 14- (1) Bu Yönergede hüküm bulunmayan hallerde; Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri uygulanır.

Ataması daha önce yapılan aday öğretmenler

GEÇİCİ MADDE 1- (1) 2016 Yılı Şubat atama döneminde ataması yapılan aday öğretmenlerin adaylık işlemleri, bu Yönerge hükümlerine göre gerçekleştirilir. Atamaları 2016 Yılı Şubat atama döneminden önce yapılan aday öğretmenlerin adaylık işlemleri, atandıkları tarihte yürürlükte olan mevzuat hükümlerine göre sonuçlandırılır.

Yürürlük

MADDE 15- (1) Bu Yönerge onayı tarihinde yürürlüğe girer.

Yürütme

MADDE 16- (1) Bu Yönerge hükümlerini Millî Eğitim Bakanı yürütür.

EK 3. Mentorlara Uygulanan Anket Formu

MENTORLUK SÜRECİNİN ANALİZİ ANKETİ						
<p>Değerli Danışman Öğretmenimiz; Bu anket, "MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Mentorluk Sürecinin Analizi" konulu araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgilerinizi ortaya çıkarmaya dönük hiçbir soru bulunmamaktadır. En fazla 5 dakikanızı ayırarak, içtenlikle, samimiyetle ve kendi düşüncenizi en iyi yansıtacak şekilde cevaplamanız eğitimcilerimize kaynaklık etmesi bakımından önem ifade etmektedir. Vaktinizi ayırdığını için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla. Ahmet PALA</p>						
A- DEMOGRAFİK BİLGİLER						
CİNSİYET	<input type="checkbox"/> KADIN	<input type="checkbox"/> ERKEK				
OKUL	<input type="checkbox"/> İLKOKUL	<input type="checkbox"/> ORTAOKUL				
MESLEKİ KIDEM	<input type="checkbox"/> 1-5 YIL	<input type="checkbox"/> 6-10 YIL	<input type="checkbox"/> 11-15 YIL	<input type="checkbox"/> 16-20 YIL	<input type="checkbox"/> 21+ YIL	
YAŞ	<input type="checkbox"/> 20-25	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36+		
B- GENEL DEĞERLENDİRME						
KANILAR		1- Kesinlikle katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle katılıyorum
Aşağıdaki kanıları okuyarak değerlendirmenize uygun kutucuğu işaretleyiniz.						
1.	Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.					
2.	Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.					
3.	Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.					
4.	Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.					
5.	Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.					
6.	Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.					
7.	Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.					
8.	Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.					
9.	Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.					
10.	Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.					
C- DETAYLI DEĞERLENDİRME						
KANILAR		1- Kesinlikle Etkili Değil	2- Etkili Değil	3- Kararsızım	4- Etkili	5- Kesinlikle Etkili
Aşağıdaki uygulamaları okuyarak gerekli görüp görmemenize göre uygun kutucuğu işaretleyiniz.						
1.	Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması					
2.	Aday öğretmen ile birlikte derse girme					
3.	Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması					
4.	Mentor gözetiminde aday öğretmenin ders anlatması					
5.	Mentorun Ders İçi Uyg. Gözlem Formunu her ders için doldurması					
6.	Zorunlu olarak kitap okunması					
7.	Kitap değerlendirme formunun doldurulması					
8.	Zorunlu olarak film izlenmesi					
9.	Film izleme formunun doldurulması					
10.	Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi					
11.	Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması					
12.	Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması					
13.	Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması					

EK 4. Mentilere Uygulanan Anket Formu

MENTORLUK SÜRECİNİN ANALİZİ ANKETİ						
Değerli Aday Öğretmenimiz;						
Bu anket, "MEB İlkokul ve Ortaokul Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlere Uygulanan Mentorluk Sürecinin Analizi" konulu araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.						
Kişisel bilgilerinizi ortaya çıkarmaya dönük hiçbir soru bulunmamaktadır. En fazla 5 dakikanızı ayırarak, içtenlikle, samimiyetle ve kendi düşüncenizi en iyi yansıtacak şekilde cevaplamanız eğitimcilerimize kaynaklık etmesi bakımından önem ifade etmektedir.						
Vaktinizi ayırdığını için şimdiden teşekkür ederim. Saygılarımla. Ahmet PALA						
A- DEMOGRAFİK BİLGİLER						
CİNSİYET	<input type="checkbox"/> KADIN	<input type="checkbox"/> ERKEK				
OKUL	<input type="checkbox"/> İLKOKUL	<input type="checkbox"/> ORTAOKUL				
YAŞ	<input type="checkbox"/> 20-25	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36+		
B- GENEL DEĞERLENDİRME						
KANILAR		1- Kesinlikle katılmıyorum	2- Katılmıyorum	3- Kararsızım	4- Katılıyorum	5- Kesinlikle katılıyorum
Aşağıdaki kanıları okuyarak değerlendirmenize uygun kutucuğu işaretleyiniz.						
1. Mentorluk süreci süre olarak yeterlidir.						
2. Mentorluk süreci kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır.						
3. Mentorluk süreci mesleki gelişimime katkı sağlamaktadır.						
4. Mentorluk süreci bana yeni bilgiler kazandırmaktadır.						
5. Mentorluk süreci bana yeni beceriler kazandırmaktadır.						
6. Mentorluk süreci mesleki motivasyonumu arttırmaktadır.						
7. Mentorluk süreci öğretmenlik mesleğine ilgimi arttırmaktadır.						
8. Mentorluk süreci bana öğretmenlik tecrübesi kazandırmaktadır.						
9. Sürecin yeni aday öğretmenlere olduğu gibi uygulanmasını tavsiye ederim.						
10. Mevcut uygulamayı genel olarak yeterli ve etkili bulurum.						
C- DETAYLI DEĞERLENDİRME						
KANILAR		1- Kesinlikle Etkili Değil	2- Etkili Değil	3- Kararsızım	4- Etkili	5- Kesinlikle Etkili
Aşağıdaki uygulamaları okuyarak gerekli görüp görmemenize göre uygun kutucuğu işaretleyiniz.						
1. Aday öğretmenin haftalık olarak Faaliyet Raporu doldurması						
2. Aday öğretmen ile birlikte derse girme						
3. Aday öğretmenin Aday Ders İzleme Formunu doldurması						
4. Mentor gözetiminde aday öğretmenin ders anlatması						
5. Mentorun Ders İçi Uyg. Gözlem Formunu her ders için doldurması						
6. Zorunlu olarak kitap okunması						
7. Kitap değerlendirme formunun doldurulması						
8. Zorunlu olarak film izlenmesi						
9. Film izleme formunun doldurulması						
10. Aday öğretmenin haftanın bir gününü okul yönetimi ile geçirmesi						
11. Haftanın bir gününün okul dışı faaliyetlere ayrılması						
12. Okul dışı faaliyetler formunun doldurulması						
13. Hizmetiçi eğitimler verilmesi ve sonrasında ikinci danışman atanması						

EK 5. Mentor ve Mentilere Yöneltilen Görüşme Soruları

- 1) Mentorluk sürecinin süresini etkili buluyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için bu süre sizce ne kadar olmalıdır?
- 2) Mentorluk sürecinin kişisel gelişiminize etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 3) Mentorluk sürecinin mesleki gelişiminize etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 4) Mentorluk sürecinin yeni bilgiler elde etmenize etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 5) Mentorluk sürecinin yeni beceriler elde etmenize etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 6) Mentorluk sürecinin mesleki motivasyonunuzun artmasına etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 7) Mentorluk sürecinin öğretmenlik mesleğine ilginizin artmasına etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 8) Mentorluk sürecinin sizin öğretmenlik tecrübesi kazanmanıza etkisinin olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Daha etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 9) Mentorluk sürecinin yeni aday öğretmenlere değişiklik yapılmadan uygulanmasını tavsiye eder misiniz? Neden? Daha etkili olması için siz hangi değişiklikleri önerirsiniz?
- 10) Mentorluk sürecinin genel olarak yeterli ve etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Yeterli ve etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 11) Haftalık Çalışma Programının (FORM-1) etkililiği hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 12) Aday öğretmen tarafından hazırlanan Haftalık Faaliyet Raporunun (FORM-2) etkililiği hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 13) Aday öğretmen tarafından hazırlanan Aday Ders İzleme Formunun (FORM-3) etkililiği hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Neden? Yeterli ve etkili olması için siz ne önerirsiniz?
- 14) Ders İçi Uygulama Gözlem Formunun (FORM 4-A) etkililiği hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 15) Aday öğretmenden eğitim temalı belli başlı kitapları okuyarak hazırlaması istenen Kitap Değerlendirme Formunun (FORM-5) etkililiği hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 16) Film İzleme Formunun (FORM-6) etkililiği hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 17) Okul Dışı Faaliyetler Formunun (FORM-7) etkililiği hakkında karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 18) Ders İçi Gözlem Formunu (FORM 4-B) düzenleyerek, MEBBİS modülünden değerlendirme yapmasını etkili buluyor musunuz? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 19) Aday öğretmenliğin 1. aşamasından sonra aday öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınmasını etkili buluyor musunuz? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?
- 20) Aday öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınmasından sonra aday öğretmenlere yeni bir danışman öğretmen atanmasını etkili buluyor musunuz? Neden? Bu sorunlar nasıl çözülebilir? Siz ne önerirsiniz?

EK 6. Mentorluk Uygulamasında Kullanılan Formlar

Form-1

Form-1					
ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ ÇALIŞMA PROGRAMI (PLAN)					
Aday Öğretmenin	Adı Soyadı				
	T.C. Kimlik Numarası				
	Branş				
	Okul/Kurum-İl/İlçe				
Çalışmanın Yapılacağı Tarih	.../.../2016 - .../.../2016 (Not: Bu form bir sonraki hafta aday öğretmenin ne tür çalışmalar yapacağını planlamak üzere haftalık olarak düzenlenir. Gerekli durumlarda birden fazla form kullanılarak çalışma programı hazırlanabilir.)				
Çalışma Yapılan Okul/Kurum-İl/İlçe					
Çalışma Yapılacak Alan	Ders Planlama /Hazırlık/ Değerlendirme <input type="checkbox"/>	Sınıf İçi İzleme (Ders izleme) <input type="checkbox"/>	Sınıf İçi Uygulama (Ders Uygulaması) <input type="checkbox"/>	Okul İçi Gözlem/ Uygulama <input type="checkbox"/>	Okul Dışı Faaliyetler <input type="checkbox"/>
Çalışmanın Yapılacağı Haftalar	1.-14. Haftalar	1.-6. Haftalar	7.-14. haftalar	1.-14. haftalar	1.-14.haftalar
Çalışma Periyodu (günlük çalışma süresi 6 saat)	Haftada 3 gün, günde 3 saat	Haftada 3 gün, günde 3 saat	Haftada 3 gün, günde 3 saat	Haftada 1 gün, günde 6 saat	Haftada 1 gün, günde 6 saat
Günler	Çalışma/ Süresi (Saat)	Çalışma yapılacak alan ve yapılacak çalışmalar			
Pazartesi					
Salı					
Çarşamba					
Perşembe					
Cuma					
Diğer faaliyetler: (Varsa eğitimle ilgili izlenecek film, okunacak kitaplar ve diğer soysal etkinlikler)					
Danışman Öğretmen İmza Adı Soyadı			Okul Müdürü İmza Adı Soyadı		

Form-2

Form-2

ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ HAFTALIK FAALİYET RAPORU (.../24 hafta)

.../.../2016 – .../.../2016

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı	
	T.C. Kimlik Numarası	
	Branşı	
	Okul/Kurum/İl/İlçe	

Çalışma Yapılan Okul/Kurum/İl/İlçe						
Çalışma Yapılan Alan	Ders Planlama /Hazırlık/ Değerlendirme	Sınıf İçi İzleme (Ders İzleme)	Sınıf İçi Uygulama (Ders Uygulaması)	Okul İçi Gözlem/ Uygulama	Okul Dışı Faaliyetler	Hizmetiçi Eğitim
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çalışmanın Yapıldığı Haftalar	1.-14. Haftalar	1.-6. Haftalar	7.-14. haftalar	1.-14. haftalar	1.-14.haftalar	15.-24. haftalar
Çalışma Periyodu (günlük çalışma süresi 6 saat)	Haftada 3 gün, günde 3 saat	Haftada 3 gün, günde 3 saat	Haftada 3 gün, günde 3 saat	Haftada 1 gün, günde 6 saat	Haftada 1 gün, günde 6 saat	Haftada 30 Saat hizmetiçi eğitim
Günler	Çalışma Süresi (Saat)	Çalışma Yapılan Alan ve Yapılan Çalışmalar				
Pazartesi						
Salı						
Çarşamba						
Perşembe						
Cuma						
Diğer faaliyetler:						
(Varsa eğitimle ilgili izlenen film, okunan kitaplar ve diğer sosyal etkinlikler)						
Film İzleme/ Kitap okuma formu eklenecektir.						

Form-3

Form- 3		
ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ <u>DERS İZLEME</u> FORMU		
Aday Öğretmenin	Adı Soyadı:	
	T.C. Kimlik Numarası:	
	Branşı:	
	Okul/Kurum-İl/İlçe:	
Dersin Adı:		
Bu dersten bir öğretmen adayı olarak ne gibi kazanımlar elde ettiniz?		
Aday Öğretmen Tarih İmza Adı Soyadı		

Form-4-A

Aday Öğretmen Yetiştirme Süreci Ders İçi Uygulama Gözlem Formu		Form 4-A
Adayın Adı ve Soyadı:		
Okul:	Tarih:	Sınıf:
Dersin Konusu:		
Öğrenci Sayısı Kız Erkek
Sınıf/dersle ilgili genel gözlemler: (Sıra düzeni, hazırlanan ders araç ve gereçleri, materyaller vs.)		
Dersin üç aşamasında gerçekleştirilen faaliyetlerin özeti		
1. Giriş		
2. Ana Etkinlikler		
3. Bitiş		
Genel Yorumlar		

Kategori	Gözlenen Davranış	Sayı	Toplam Sayı	Notlar
Öğrenci Merkezli	1. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır Örnek olay, arazi çalışması, altı şapka, Sokratik tartışma, ayrılıp birleşme ve istasyon gibi farklı yöntem ve teknikleri kullanır.			<u>Kullanılan yöntem ve teknik:</u>
	2. Grup çalışması yaptırır Öğrenciler iki ya da daha fazla kişiden oluşan gruplar halinde çalışırlar; küçük grup tartışmaları yaparlar.			
	3. Bireysel çalışma yaptırır Öğrenciler çalışma yaprağı, fotoğraf ve metin gibi materyallerle çalışarak belirlenen amacı gerçekleştirir.			
Öğretmen Merkezli	4. Dersi anlatır İçerik ya da süreçlerle ilgili olguları ya da fikirleri verir; kendi düşüncelerini ifade eder.			
	5. Dersi sunum araçları kullanarak anlatır Sunum yazılımları, ders kitabı, akıllı tahta vb. kullanarak dersi anlatır.			<u>Kullanılan sunum araçları:</u>
	6. Soru sorar İçerik ve süreçle ilgili bilgi (ezber) ve kavrama düzeyinde soru sorar; dersi gelişigüzel sorular çerçevesinde işler.			

Danışman Öğretmen

Form-4-B

Form- 4-B

**ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI
DERS İÇİ GÖZLEM FORMU**

Öğretmen Adayı : Okulu :
Gözlemci : Sınıfı :
Konu : Öğrenci Sayısı :
..... Tarih :

Bu değerlendirme formundaki maddelerin karşısında bulunan kısaltmaların anlamı:
(E) = Eksiği var (K) = Kabul edilebilir (İ) = İyi yetişmiş Uygun olan seçeneği (+) ile işaretleyiniz

			E	K	İ	AÇIKLAMA VE YORUMLAR
1.0	KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİ					
1.1	KONU ALANI BİLGİSİ					
1.1.1	Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilme					
1.1.2	Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilme					
1.1.3	Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilme					
1.1.4	Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilme					
1.2	ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ					
1.2.1	Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilme					
1.2.2	Öğretim teknolojilerinden yararlanabilme					
1.2.3	Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilme					
1.2.4	Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilme					
1.2.5	Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilme					
2.0	ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ					
2.1	PLANLAMA					
2.1.1	Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme					

Form- 4-B

	2.1.2	Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilme			
	2.1.3	Hedef davranışları uygun yöntem ve teknikleri belirleyebilme			
	2.1.4	Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilme			
	2.1.5	Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilme			
	2.1.6	Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilme			
2.2.	ÖĞRETİM SÜRECİ				
	2.2.1	Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.2	Zamanı verimli kullanabilme			
	2.2.3	Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilme			
	2.2.4	Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilme			
	2.2.5	Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilme			
	2.2.6	Özetleme ve uygun dönütler verebilme			
	2.2.7	Konuyu yaşamla ilişkilendirebilme			
	2.2.8	Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilme			
2.3	SINIF YÖNETİMİ				
		Ders başında			
	2.3.1	Derse uygun bir giriş yapabilme			
	2.3.2	Derse ilgi ve dikkati çekebilme			
		Ders süresinde			
	2.3.3	Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilme			
	2.3.4	Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilme			

Form- 4-B

	2.3.5	Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilme			
	2.3.6	Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilme			
		Ders sonunda			
	2.3.7	Dersi toparlayabilme			
	2.3.8	Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilme			
	2.3.9	Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilme			
2.4	İLETİŞİM				
	2.4.1	Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme			
	2.4.2	Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilme			
	2.4.3	Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilme			
	2.4.4	Ses tonunu etkili biçimde kullanabilme			
	2.4.5	Öğrencileri ilgi ile dinleme			
	2.4.6	Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilme			

Form- 4-B

Genel Kanaat:

Öğretmen adayının yukarıdaki yeterlik alanlarının her birinde yapmış olduğu çalışmalara ilişkin düşünceler

Danışman Öğretmen
İmza

Öğretmen adayının görüşleri (Aday, danışmanın kanaatleriyle ilgili görüş ve açıklamalarını aşağıya yazacaktır)

Form-5

Form- 5		
ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ <u>KİTAP DEĞERLENDİRME</u> FORMU		
Aday Öğretmenin	Adı Soyadı:	
	T.C. Kimlik Numarası:	
	Branşı:	
	Okul/Kurum-İl/İlçe:	
Kitabın adı ve yazarı:		
Okumuş olduğunuz kitabın mesleki ve kişisel gelişiminize nasıl bir katkıda bulunduğunu tartışınız:		
Aday Öğretmen Tarih İmza Adı Soyadı		

Form-6

Form- 6

ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ FİLM İZLEME/DEĞERLENDİRME FORMU

Aday Öğretmenin	Adı Soyadı:	
	T.C. Kimlik Numarası:	
	Branşı:	
	Okul/Kurum-İl/İlçe:	

Filmin adı:

Filmin gösterim yılı, süresi ve ülke:

İzlemiş olduğunuz filmin kişisel ve mesleki gelişiminize nasıl bir katkıda bulunduğunu tartışınız:

Aday Öğretmen
Tarih

İmza
Adı Soyadı

Form-7

Form- 7	
ADAY ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİ <u>OKUL DIŞI FAALİYETLER</u> <u>DEĞERLENDİRME FORMU</u>	
Aday Öğretmenin	Adı Soyadı:
	T.C. Kimlik Numarası:
	Branşı:
	Okul/Kurum-İl/İlçe:
Yapılan Faaliyet:	
Faaliyetin tarihi ve süresi:	
Yapmış olduğunuz faaliyetin (Mülki İdare ziyareti, STK ziyareti, Müze ziyareti, emekli öğretmenle buluşma vb.) kişisel ve mesleki gelişiminize nasıl bir katkıda bulunduğunu tartışınız:	
Aday Öğretmen Tarih	
İmza Adı Soyadı	