

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

DERYA ÜLHATUN BOZKURT

KAPATILAN FATİH ÜNİVERSİTESİNDEN AKTARILAN

YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. CELAL GÜLŞEN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2016



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN
YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

DERYA ÜLHATUN BOZKURT

**KAPATILAN FATİH ÜNİVERSİTESİNDEN AKTARILAN
YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ PROGRAMI**

YRD. DOÇ. DR. CELAL GÜLŞEN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2016

3110160224 numaralı Derya Ülhatun BOZKURT tarafından hazırlanan bu çalışma 16/06/2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Jürisi

Yrd. Doç. Dr. Celal Gülşen (Danışman)
Fatih Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Bahar
Fatih Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖNSÖZ

Bu araştırma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeyleri hakkındaki düşünceleri İstanbul ili Bahçelievler, Bayrampaşa ve Zeytinburnu İlçeleri örnekleminde araştırmak amacıyla yapılmış olup okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseyip icra etmede ve öğretmenler üzerinde oluşturdukları algıda, okul yöneticisi ve öğretmen cihetiyle cinsiyet, yaş, mezuniyet kademesi, meslekteki deneyim süresi, okul türü değişkenlerinin etkisini belirlemek için hazırlanmıştır.

Yüksek Lisans eğitimim ve araştırmam süresince akademik, bilgi ve deneyimleri ile bana yol göstererek destek olan değerli hocalarım Doç. Dr. Cengiz ŞİMŞEK'e, Yrd. Doç. Dr. İsa DAĞ'a, Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAHAR'a, Yrd. Doç. Dr. Ülkü TOSUN'a ve özellikle yorum ve değerlendirmeleri ile beni teşvik eden ve güven veren danışmanım Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmam süresince maddi manevi desteğinden dolayı eşim Burak BOZKURT'a, babam Adem EROĞLU'na, annem Adalet EROĞLU'na, kayınpederim Ömer BOZKURT'a ve kayınvalidem Mukaddes BOZKURT'a teşekkür ederim.

Haziran 2016

Derya Ülhatun BOZKURT

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler, Bayrampaşa ve Zeytinburnu ilçelerindeki özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin bu mentorluk rollerini kabullenme düzeyleri konusundaki görüşlerini öğrenmek, bazı değişkenler açısından değerlendirerek yorumlayıp ilgili kesimlere önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler, Bayrampaşa ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan 100 özel okul yöneticisi ve 1376 özel okul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 53 özel okul yöneticisi ve 148 özel okul öğretmeni oluşturmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla Gülşen (2012) tarafından geliştirilen ve alfa katsayısı sırasıyla “0.967, 0.953 ve 0.809” olarak hesaplanan üç alt boyutlu “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Benimseme Düzeyleri” anketi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi ve Man Whitney U-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları bütün olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin, öğretmenlere karşı mentorluk rollerini yerine getirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ise, okul müdürleri gibi düşünmediği, mentorluk rollerini gösterme düzeyi konusunda okul müdürlerini daha az yeterli buldukları görülmüştür. Elde edilen sonuçlardan hareketle okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerini arttırabilmek için yönetici yetiştirme programlarına mentorluk programlarının da eklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Meslek Koçu, Mesleki Yardım, Rehberlik, Danışman, Mentor, Mesleki Koçluk.

ABSTRACT

EXAMINATION OF ADMINISTRATORS' AND TEACHERS' OPINIONS REGARDING THE MENTORING COMPETENCIES OF SCHOOL ADMINISTRATORS

This study has been carried out in some private kindergartens, primary schools, middle schools and high schools located in the districts of Bahçelievler, Bayrampaşa and Zeytinburnu in İstanbul in the academic year of 2015-2016. Its aims to show to what extent the school administrators serving in these schools accept their competency in their role as mentors and at which level the teachers accept their mentoring roles, evaluate and comment their views based on certain variables and make suggestions to the related stakeholders. The study has been carried out in general scanning model. The population of the study was composed of 100 school administrators and 1376 private school teachers who served in private schools in the districts of Bahçelievler, Bayrampaşa and Zeytinburnu in İstanbul in the academic year of 2015-2016. The sample of this study, on the other hand, was composed of 53 administrators and 148 teachers serving in private schools who were selected in proper sampling method. "Acceptance of Own Mentoring Roles by School Administrators" developed by Gülşen (2012) with three sub-dimensions alpha coefficients of which were calculated as "0.967, 0.953 and 0.809" respectively was used to collect the views of the administrators and teachers. The data attained in the study were analyzed by using SPSS package programme. While Man Whitney U-test and t-test were used in comparing the quantitative continuous data between two independent groups, Kruskal Wallis H-test was used in comparing quantitative continuous data between more than two independent groups. The overall evaluation of the results of the study has revealed that the school administrators are of the opinion that they fulfil their mentoring roles for the benefit of teachers. The results show, however, that the teachers do not agree with their administrators and think that school administrators are less competent in terms of displaying their competency levels. In the light of the results obtained, it is proposed that mentorship programmes should be added to the training programmes for administrators to boost their mentoring competencies.

Key Words: School Administrator, Professional Coach, Vocational Assistance, Coaching, Counsellor, Mentor, Vocational Coaching.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
KISA ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
SEMBOLLER LİSTESİ	xi
BÖLÜM I GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.6. Araştırmanın Sayıltıları	4
1.7. Tanımlar	4
BÖLÜM II MENTORLUK	7
2.1. Mentorluğun Tarihçesi ve Tanımı	7
2.2. Türkiye Tarihinde Mentorluk Benzeri Çalışmalar	10
2.2.1. Ahilik (Selçuklu ve Osmanlı dönemi)	11
2.2.2. Atabeg ve Lala (Selçuklu ve Osmanlı dönemi)	13
2.2.3. Enderun Mektebi.....	15
2.2.4. Medreseler	18
2.3. Mentor ve Menti	19
2.3.1. Mentorun nitelikleri ve sorumlulukları.....	19
2.3.2. Mentinin nitelikleri ve sorumlulukları	22
2.4. Mentorluk Türleri	23
2.4.1. Formal mentorluk	24
2.4.2. İnfomal mentorluk	24
2.4.3. Alternatif mentorluk türleri.....	25
2.4.3.1. Yönetmel mentorluk	25
2.4.3.2. Durumsal mentorluk	25
2.4.3.3. Elektronik mentorluk	25
2.4.3.4. Akran mentroluğu	26
2.4.3.5. İşbirlikçi mentorluk	27
2.4.3.6. Destek grupları	27
2.4.3.7. Çoklu mentorluk	28
2.4.3.8. Takım mentorluk.....	28
2.4.3.9. Grup mentorluk	28

2.4.3.10. Çember-Grup mentorluk	29
2.4.3.11. Ters mentorluk	29
2.5. Mentorluk Süreci	30
2.5.1. Mentor menti eşleşmesi	30
2.5.2. Beklentiler ve hedefler	31
2.5.3. Sürecin değerlendirilmesi	31
2.6. Eğitimde Mentorluk ve Mentorluğun Faydaları	32
2.6.1. Mentorluğun okul yöneticisi açısından faydaları	34
2.6.2. Mentorluğun öğretmen açısından faydaları	35
2.6.3. Mentorluğun kurum açısından Faydaları	36
2.7. Türk Eğitim Sisteminde Mentorluk Benzeri Uygulamalar	37
2.8. Mentorluk ile İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar	38
2.8.1. Türkiye’de mentorluk ile ilgili yapılan araştırmalar	38
2.8.2. Dünya’da mentorluk ile ilgili yapılan araştırmalar	40
BÖLÜM III YÖNTEM	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	42
3.3. Veri Aracının Hazırlanması	42
3.4. Verilerin Analizi	43
3.4.1. Mentorla rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı sağlamayı belirlemeye yönelik ölçek güvenilirlik ve geçerlilik analizi	43
3.4.2. Menturun destek algısını belirlemeye yönelik ölçek güvenilirlik ve geçerlilik analizi	45
3.4.3. Menturun ilgisini belirlemeye yönelik ölçek güvenilirlik ve geçerlilik analizi	46
3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	47
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUMLAR	48
4.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri	48
4.2. Öğretmenlerin Mentorluk Algıları ve Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki Fark	51
4.3. Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	65
4.4. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	70
4.5. Öğretmenlerin Mentorluk Algıları İfadelerine Yönelik Tanımlayıcı İfadeler	74
4.6. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini İfadelerine Yönelik Tanımlayıcı İfadeler	85
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	96
5.1. Sonuçlar	96
5.2. Öneriler	98
5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler	98
5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler	99
KAYNAKLAR	101
EKLER	108
Ek 1. Anket Onayı	108
Ek 2. Okul Yöneticilerine Yönelik Anket Formu	109
Ek 3. Öğretmenlere Yönelik Anket Formu	112
ÖZGEÇMİŞ	115

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3-1	Dörtlü Likert Puan Aralığı.....	43
Tablo 3-2	Beşli Likert Puan Aralığı.....	43
Tablo 3-3	Altılı Likert Puan Aralığı.....	43
Tablo 3-4	Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı Sağlamayı Belirlemeye Yönelik Ölçek Faktör Yapısı.....	44
Tablo 3-5	Mentorun Destek Algısını Belirlemeye Yönelik Ölçek Faktör Yapısı	46
Tablo 3-6	Mentorun İlgisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Faktör Yapısı.....	47
Tablo 4-1	Öğretmen Ve Yöneticilere Göre Demografik Özelliklerin Dağılımı ...	49
Tablo 4-2	Öğretmenlerin Mentorluk Algıları	51
Tablo 4-3	Yöneticilerin Mentorluk Rollerini	51
Tablo 4-4	Öğretmenlerin Mentorluk Algıları ve Yöneticilerin Mentorluk Rollerini Arasındaki Fark.....	52
Tablo 4-5	Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı İfadelerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Ortalaması.....	54
Tablo 4-6	Mentorun Desteği İfadelerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Ortalaması	61
Tablo 4-7	Mentorun İlgisi İfadelerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Ortalaması	64
Tablo 4-8	Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Branşa Göre Ortalamaları	65
Tablo 4-9	Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Deneyime Göre Ortalamaları...	66
Tablo 4-10	Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Okul Türüne Göre Ortalamaları	67
Tablo 4-11	Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Yaşa Göre Ortalamaları	67
Tablo 4-12	Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Öğretmen Sayısına Göre Ortalamaları	68
Tablo 4-13	Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Cinsiyete Göre Ortalamaları	69
Tablo 4-14	Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Mezuniyete Göre Ortalamaları	69
Tablo 4-15	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Branşa Göre Ortalamaları	70
Tablo 4-16	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Deneyime Göre Ortalamaları	70
Tablo 4-17	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okul Türüne Göre Ortalamaları	71
Tablo 4-18	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Yaşa Göre Ortalamaları...	72
Tablo 4-19	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmen Sayısına Göre Ortalamaları	72
Tablo 4-20	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları	73

Tablo 4-21 Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Mezuniyete Göre Ortalamaları	73
Tablo 4-22 Öğretmenlerin Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları	75
Tablo 4-23 Öğretmenlerin Mentorun Desteği İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları.....	81
Tablo 4-24 Öğretmenlerin Mentorun İlgisi İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları.....	83
Tablo 4-25 Okul Yöneticilerinin Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları.....	86
Tablo 4-26 Okul Yöneticilerinin Mentorun Desteği İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları	92
Tablo 4-27 Okul Yöneticilerinin Mentorun İlgisi İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları	94



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4-1 Öğretmenlerin Mentorluk Algıları ve Yöneticilerin Mentorluk Rollerine İlişkin Diyagram Tablo	53
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

ACCE	: Association of Chamber of Commerce Executives (Ticaret Yöneticileri Odası Birliği)
İSTMEM	: İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü
KMO	: Kaiser Meyer Olkin
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı)
TDK	: Türk Dil Kurumu



SEMBOLLER LİSTESİ

f	: Frekans
%	: Yüzde
N	: Evren Birim Sayısı
n	: Örneklem Birim Sayısı
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama
ss	: Standart Sapma
p	: Anlamlılık düzeyi
t	: t değeri
H	: Kruskal Wallis H-Testi
U	: Mann Whitney U-Testi



BÖLÜM I: GİRİŞ

*“Bir mum, diğer mumu tutuşturmakla
ışığından bir şey kaybetmez.”*

Mevlana

Demokratik, insan haklarına saygılı, bilgiye ulaşma becerilerine sahip, işbirlikçi çalışma felsefesini benimsemiş ve deneyimleri ile başka ülkelere ve yarınlara ışık tutan bir ülke olabilmek ancak topluma yön veren kaliteli ve etkili okullarla sağlanacaktır. Toplumun ihtiyacı üzerine kurulan ve aynı zamanda eğitim sisteminin en alt yönetim birimini oluşturan okulları başarılı ve etkili yapan şey geleceğe hazırladığı öğrencileri ve onların arkasında bilgi ve deneyimiyle dimdik duran öğretmenleridir (Yıldırım, 2013, s. 1). Kurumun başında yetki sahibi olan okul yöneticilerinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak öğretmenine rol model olması ve ona yol göstermesi gerekmektedir (Cantimer, 2008, s. 1; Şişman ve Turan, 2002, s. 2; Yirci, 2009, s. 1).

Değişen ve gelişen dünyada eğitim yöneticiliği de sürekli olarak kendini yenileme ihtiyacı duymaktadır. Yöneticiler ise bu durumun farkında olarak benimsemeleri gereken roller konusunda kendilerini geliştirmenin gerektiğine inanmaktadırlar. Yönetici, sadece komuta eden, denetleyen, emir veren kişi değil de rehberlik eden, geliştiren, yenileyen, organize eden, liderlik eden, kurumuna yön veren, öğretmenine yol gösteren kişidir. Eğitim kurumunda stratejik konumda olan öğretmenin bilgi ve becerisi, mesleki adanmışlığı ve motivasyonu eğitim-öğretimi doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediğinden okul yöneticilerinin sunduğu mentorluk hizmeti öğretmeni, kaliteli ve etkili hale getirecektir (Cantimer, 2008, s. 2; Şerefhanoglu, 2014, s. 2; Yıldırım, 2013, s. 3).

1.1. Problem Durumu

Okulların gelişimi ve devamı için birinci derecede sorumlu olan kişiler okul yöneticileri daha sonra da öğretmenlerdir. Deneyim sahibi yöneticinin etkili bir şekilde öğretmenlerini yönlendirmesi ve yarının geleceğini oluşturmak adına öğretmenlerinin yoluna ışık tutması gerekmektedir. Bu ise tesadüflere dayalı gerçekleşecek bir durum değildir. Vizyon ve misyon sahibi bir okulda yönetici demek bilgi ve deneyim sahibi olan ayrıca kendini yenileyen, bilim ve teknolojiyi takip eden, bilimsel düşünebilen ve sosyal ilişkilerinde iyi olan demektir. Böyle bir

birikime sahip olan yönetici, öğretmenine ilgi gösterir ve mesleğinde başarılı bir öğretmen olması adına rehberlik eder. Bu bağlamda okul yöneticisi öğretmenine olumlu çalışma ortamı hazırlar, mesleki açıdan gelişmesine destek olur ve yüksek verim sağlamak adına öğretmenin motivasyonunu artırıcı yönelimlerde bulunur. Bir yönetici okulunun etkili ve başarılı bir okul olmasını istiyorsa bunu okullarda öğretmen eğitimi için kullanacağı mentorluk uygulaması ile sağlayacaktır (Özdemir, 2012, ss. 2-3; Yıldırım ve Yılmaz, 2013, s. 100).

Mentorluk uygulaması, öğretmenin mesleğinde gelişimi sağlamanın yanında sosyalleşmesine de katkı sağlayacaktır. Mentorluk uygulaması, fakülte ortamında alınan eğitiminden sonra okul ve sınıf ortamında yaşayarak kazanılacak deneyimde, deneme yanılma yöntemi ile vakit kaybı yaşamadan daha hızlı ve güvenli mesleki gelişim ortamı hazırlayacaktır. Deneyim sahibi bir yöneticinin ışığında adım atıyor olmak, kaygıları azaltarak güven duygusu artıracak ve bu da kişinin psikolojik olarak rahatlamasını sağlayacaktır. Güven duygusu yerinde olan ve mesleğine hâkim olan öğretmen sosyal ilişkilerinde de başarı sağlayacaktır (Tetik, 2011, s. 2; Yıldırım, 2013, ss. 2-6).

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın temel problem cümlesi çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1)Okul yöneticilerinin görüşlerine göre; “okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

2)Öğretmenlerin görüşlerine göre; “okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?”

3)Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin yapılan görev değişkeni açısından görüşlerine göre; “okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”

4)Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin, öğretmenlerin mesleki gelişim düzeylerini ne derece etkilediği düşünülmektedir?

5)Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini uygulama düzeyleri konusunda yönetici ya da öğretmen görüşleri arasında demografik değişkenler açısından anlamlı farklılık var mıdır?

6)Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini uygulama düzeylerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkilemesi konusunda öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

7)Okul yöneticilerinin mentorluk rolleriyle ilgili görüşleriyle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bu rolleri gerçekleştirme düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürecine dahil edilebilecek bir sistem olan mentorluğa yönelik okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimsemeleri ile öğretmenlerin bu benimsenen mentorluk rollerini algılama düzeylerini belirlemek adına okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açılarını ortaya koyabilmektir.

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri üzerinde yapılan bu araştırma kapsamında ise;

1) Mentorluğun kavramsal çerçevesini belirlemek,

2) Mentorluğun mesleki gelişime katkılarını belirlemek,

3)Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini ne derece benimsedikleri ve ifa ettiklerini belirlemektir.

Eğitim kurumlarında çalışanların mesleğe alışma ve kuruma uyum süreci üzerinde durulması gereken bir durumdur. Öğretmenin mesleğe alışma ve kurumu benimseme düzeyi onun mesleğe adanmışlığını ve kuruma olan aidiyet duygusunu etkileyecektir. Kurumu ve mesleği benimsemiş bir öğretmen büyük görevler üstlenecek ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirecektir. Yöneticiler böyle bir süreçte kurumun başarısı ve devamlılığı için çalışanlarını motive etme ve geliştirme adına çeşitli yöntem ve tekniklerden biri olan mentorluğu kullanır (Şerefhanoglu, 2014, s. 4).

Bir eğitim kurumunu etkili ve başarılı hale getirecek olan yönetici ve öğretmenlerdir. Bilgi birikimi ve deneyimleri ile mentor olan yönetici, öğretmenin gelişimi adına sağladığı imkanlarla, ilgi ve desteği ile kurumda ekip ruhunu

oluşturacaktır. Mentorun bilgi ve deneyimlerinden faydalanarak gelişen öğretmen daha hızlı ve güvenli yol kat edecektir. Böyle bir gelişim öğretmenin mesleğini icra etmesinde olumlu bir etki oluşturacak ve bu durum da kuruma olumlu bir şekilde yansımaya (Yıldırım, 2013, ss. 6-7). Mesleğini sindirmiş ve kurumda huzuru tatmış bir öğretmen mutlu nesiller yetiştirecektir.

Bu araştırma, büyük bir etkiye sahip olan mentorluk uygulamasının daha iyi tanınmasını sağlaması ve yöneticilerin mentorluk rollerini benimseme düzeyleri ile öğretmene yansıyan cihetiyle yöneticilerin sergiledikleri mentorluk rollerinden öğretmenlerin algılama düzeyleri ve arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1)İstanbul ili Bahçelievler, Bayrampaşa ve Zeytinburnu ilçelerindeki özel okullarda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.

2)Uygulanan anket ve anketlere verilen cevaplardaki veriler ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, kullanılan anketlerdeki sorulara içtenlikle ve objektif olarak yanıt vermişlerdir. Araştırma örneklemini, evreni temsil etmektedir.

1.7. Tanımlar

Bu araştırma kapsamında kullanılan kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Mentorluk: Meslekte deneyim sahibi kişinin rehber, rol model, öğretmen veya danışman gibi davranarak daha az deneyim sahibi meslektaşının kişisel gelişimine destek olmasıdır (Portner, 2003, s. 4).

Mentorluk; bilginin paylaşıldığı, sorgulandığı, düşüncelerin açık görüşlülükle ifade edildiği ve taraflara kendi gelişimleri adına katkı sağlandığı iletişimsel bir süreçtir (Kalin ve diğ., 2009, ss. 356-363).

Mentorluk; ileriye görüp, onun için hazırlanıp, ona yönelik ilerleme adına geçişler bütünüdür (Clutterbuck, 2014, s. 1).

Mentorluk, öğrenme sürecine dahil iki kişi arasında itici güç ilişkisidir (Watt, 2004, s. 14).

Mentorluk; mesleğinde deneyim sahibi kişinin kendisinden daha az deneyim sahibi meslektaşına kişisel ve mesleki açıdan gelişim sağlaması adına yardım etme sürecidir (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 1).

Mentorluk; mesleğinde acemi sayılan kişinin tecrübe sahibi bir meslektaşının desteğiyle hayatındaki bir sonraki adımı atmasını sağlayan süreçtir (Bakioğlu, 2015, s. 5).

Bu araştırma kapsamında ise **mentorluk**; *“mesleğinde daha az bilgi ve deneyim sahibi öğretmenin mesleki bilgi ve becerileri daha kısa sürede ve etkin bir şekilde edinmesi ve mesleğe adapte olması adına deneyimli bir yöneticiden yardım alma, destek görme sürecidir.”*

Mentor: Gelişmeye dayalı bir ilişki sürecinde genç yetişkindeki potansiyel enerjisi yaratıcılığa ve üretkenliğe çevirmek için imkanlar oluşturan kişidir (Kram, 1983, s. 609).

Mentor, meslektaşına yardım etmeyi seven, alanında deneyim ve kariyer sahibi kişidir (Gotlieb, 2015, s. 3).

Mentor, kendinde olan nitelikleri aktarmaya istekli, vizyon ve enerji sahibi, lider ruhlu kişidir (Yıldırım, 2012, s. 43).

Bu araştırma kapsamında ise **mentor**; *“Mesleğini icra ederken edindiği bilgi ve deneyimleri ile daha az deneyim sahibi meslektaşına yardım eden, yol gösteren, rehber olan kişidir.”*

Menti: Kariyerinin ilk basamaklarında gelecek hayallerini gerçekleştirme çabasında olan kişidir (Kram, 1983, s. 608).

Menti, mentorluk surecinde kendisine mesleki açıdan gelişme fırsatları sunulan kişidir (Gotlieb, 2015, s. 2).

Menti, uzun bir sure başkasından tavsiye, rehberlik, cesaret ve ilham alan kişidir (Clarke ve Fawcett, 2014, s. 213).

Bu araştırma kapsamında ise **menti**; “*Mesleğinde kendini geliştirmek için bilgi ve deneyim sahibi bir meslektaşından yardım alan, destek goren kişidir.*”

Okul Yöneticisi: Okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını verimli olacak şekilde kullanarak, okulu hedeflerine uygun olarak yöneten kişidir (Gülşen ve Gökyer, 2014, s. 191).

Okul yöneticisi, okul toplumunu oluşturan üyelerini, okulun hedeflerini gerçekleştirme doğrultusunda motive eden, güvene dayalı bir okul iklimi oluşturan, sorunları ustaca ozen ve yönetim adına belli başlı yeterliklere sahip olan kişidir (şişman, 2014, s. 20).

Okul yöneticisi, öğrencinin öğrenmesine uygun bir öğrenme ortamı oluşturan kişidir (Balcı, 2000, s. 503).

Bu araştırma kapsamında ise **okul yöneticisi**; “*sahip olduğu bilgi ve becerileri ile yetkisindeki tüm insan ve madde kaynaklarını ayrıca zamanı en etkin şekilde kullanarak kurumu hedefleri doğrultusunda yöneten kişidir.*” Bu araştırmada okul müdürü, okul yöneticisi olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

MENTORLUK

Mentorluk, asırlarca farklı isim altında uygulanmış bir süreçtir. Mentorluk benzeri süreçlerin diri tutulmasıyla nesiller boyu bilgi ve deneyimler aktarılmış olup, insanlığın şu an bilgi ve teknoloji çağını yaşıyor olması sağlanmıştır. Buna binaen mentorluğun tarihçesine ve tarihte yaşanan benzer süreçlere aşağıda değinilmiştir.

2.1. Mentorluğun Tarihçesi ve Tanımı

Mentorluk kavramı, insanlık tarihi kadar eski olmakla birlikte insanlığın günümüzdeki gelişmişlik seviyesine ulaşmasında önemli bir role sahiptir. Bu kavram tarihi süreç içerisinde toplumdan topluma ya da meslekten mesleğe farklı gelişim göstererek devam etmiştir (Şerefhanoglu, 2014, s. 57). Mentorluk kavramına ilk kez 1699 yılında Fransız yazar Francois Fenelon tarafından yayımlanan *Les Aventures de Telemaque* kitabında rastlanmaktadır. 18. Yüzyılda meşhur olan bu kitabın kahramanı, Mentor'dur (Kocabaş ve Yirci 2011, s. 3). Deneyimli ve güvenilir bir arkadaş, danışman olarak bilinen mentorun kökeni daha da eskilere antik Yunan'a dayanmaktadır.

Mentorluk aslında 3500 yıl öncesi Yunan mitolojisinde Homeros'un yazdığı destana dayanmaktadır. Odysseia adındaki bu destanda Mentor, İthacalı bilge bir asildir ve İthaca Kralı Odysseus'un dostudur. İthaca Kralı, Truva Savaşı'na katılacağı ve oğlu Telemachusla uzun süre ilgilenemeyeceği için yakın dostu Mentor'a oğlunu emanet eder. Yıllar içerisinde Mentor koruyuculuk görevinden öteye geçerek Telemachus'un öğretmeni, akıl hocası olur ve onu geleceğin İthaca Kralı olarak yetiştirir. Anlatılan o ki bu süreçte Yunan bilgelik tanrıçası Athena, kritik dönemlerde Mentor kılığına bürünerek Telemachus'la konuşmuş, ona destek olmuştur (Bakioğlu, 2013, s.1; Cantimer, 2008, s. 3; Kocabaş ve Yirci, 2012, s. 3; Özdemir, 2012, s. 10). Deneyim ve bilgi birikimi ile öğrenme sürecinde olan kişiye rehber olma manasında olan mentor kelimesi mitolojiden günümüze kadar orijinalliğini korumuş ve birçok dilde ise tercüme edilmeden yerleşmiştir (Yıldırım, 2013, ss. 10-11; Yirci, 2009, s. 12).

Akademik alanda ise ilk araştırmalar Levinson, Darrow, Klein ile McKee (1978) ve Kram (1980) tarafından yapılmıştır. Levinson ve arkadaşları (1978) tarafından yapılan araştırmada; bir kişinin çalışmalarında kariyer basamaklarını çıkabilmesi, mentorun mesleki başarıyla ilişkili olduğu vurgulanmıştır. Kram (1980) ise aynı kuruluş içinde çalışan 18 yönetici üzerinde yaptığı araştırmasında kişiler arasındaki ilişkinin gelişimi etkilediğini vurgulamıştır. Kram (1980 ve 1985), daha sonraki araştırmalarında mentorluğun işlevi ile kariyer ve psikolojik işlev üzerinde durmuştur (Fowler, 2005, s. 1; Güven, 2014, s. 7; Wright, 1987, s. 1). İlerleyen zaman diliminde yapılan araştırmalarla mentorluk kavramsallaşmış ve birçok çalışmaya yön vermiştir.

Mentorluk kavramının ortaya çıkış sebebi araştırıldığında örgütlerin kalite ve verimliliğini artırmak olduğu görülmektedir. 21. Yüzyıl rgtleri kalite ve verimlilik odaklı olduğundan mesleki deneyime ve başarıya sahip kişiler değer kazanmış ve bu kişiler mentor olması noktasında değerlendirilmiştir (şerefhanoğlu, 2014, s. 7; Yıldırım, 2013, s. 10). Deneyimin en iyi ğretmen olduğu anlayışıyla yola çıkıldığında da mentorluğu açıklayan en vurgulayacağı ifadenin “akıl hocalığı” olduğu anlaşılmaktadır.

Mentorluk kavramını en genel haliyle tanımlayacak olursak; kurumdaki veya meslekteki bilgi, beceri ve uygulamanın devam etmesi adına kişinin kariyer gelişim sürecinde deneyimli bir meslektaşından kişisel ve mesleki açıdan yardım alma ve gelişim sağlama sürecidir (Bakioğlu, 2015, s. 5-7; Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 1; Mathur ve diğerleri, 2012, s. 155). Benjamin Disraeli'nin belirttiği gibi mentorluk, sadece kişide var olan bilgi ve beceriyi paylaşmaktan ziyade hizmet alan kişiye kendindeki özellikleri nasıl keşfedip, onları nasıl açığa çıkarabileceğini ve geliştireceğini göstermektir (Polater, 2016, s. 1). Mentorluk kavramının sözlük anlamına bakıldığında ise daha az deneyimli kişinin bir süreliğine deneyimli kişiden yardım ve tavsiye alması anlamına gelmektedir (Oxford, 2016, s. 1).

Mentorluk kelimesinin birçok tanımını incelediğimizde bu kavramın hangi durum ve şartta kullanıldığına bakılarak açıklama yapılmıştır. Çağdaş mentorluk literatüründe ise mentorluk; mentor ile menti arasında gelişme odaklı ilişki olarak tanımlanmaktadır (Tuncay, 2014, s. 10). Karşılıklı güven ve anlayış içerisinde geçen bu süreçte rehber olan kişiye mentor denmektedir.

Mentor, çok geniş alanlarda kullanılmasından dolayı çeşitli açıklamaları bulunmakla birlikte danışman (advisor), öğretmen (tutor), avukat (advocate), koç (coach), rehber (guide), rol model (role model), destekleyici (sponsor), koruyucu (protector) akıl hocası olarak bilinmektedir (Blandford, 2012, s. 15; Yıldırım, 2013, s. 11; Yıldız, 2015, s. 1). İyi bir mentorun tek bir tanımı olamayacağından hareketle mentoru geniş bir ifadeyle tanımlayacak olursak, bilgi, beceri ve deneyimleri ile mentorluk hizmeti alan kişiye beklentisizce yol gösteren, onun içindeki beceri ve yetenek cevherini ortaya çıkaran kişi diyebiliriz (Bakioğlu, 2015, s. 6-7; Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000, s. 40; Kram, 1983, s. 609; Lawrence, 2015, s. 482-483). Johnson'a (2015) göre ise mentor, genç erginlikten olgun ve güvenli yetişkinliğe pürüzsüz geçişi sağlayan kişidir (Johnson, 2015, s.6). Başka bir tanımda ise mentor, takip ettiğiniz yolda sizi o yolun zorluklarına hazırlayan ve mücadele gücünüzü artıran kişidir (Tuncay, 2014, s. 16). Mentor gözetiminde olan ve onun rehberliğinde yetişen kişiye ise menti denmektedir.

Alanyazında, kişinin kendi alanında başarıyı yakalaması adına mentorun bilgi ve deneyimlerinden yararlanan ve destek alan kişiye protégé ya da mentee denmektedir. Protégé kelimesi Fransızca bir kelime olup sözlük anlamı etkili bir rehberin himayesi altında olmadır (Fransızca Sözlük, 2016, s. 1). Ayrıca mentorluk hizmeti alan kişi için, asistan (understudy), öğrenci (student), çırak (apprentice) ya da ortak (partner) gibi terimlerde kullanılmakla birlikte en yaygın olarak kullanılan terim ise menti terimidir (Ceylan, 2004, s. 1; Özan ve Özdemir, 2013, s. 171). Menti, mentorunu rol model olarak görür ve onun deneyim ve bilgisinden faydalanarak mesleki kimliğini oluşturur.

Dünya tarihine göz attığımızda bilginin aktarılması ve yeteneğin geliştirilmesi amacıyla örnek olabilecek mentor menti ilişkileri vardır. Sokrates ve Platon başta olmak üzere Freud ve Jung, Medici ve Michelangelo, Sokrates ve Büyük İskender, Merlin ve Kral Arthur, Joseph Haydn ve Mozart, Joseph Haydn ve Beethoven, Diana Ross ve Michael Jackson örnek gösterilebilir. Türk tarihinde ise Selçuklu sultanı Melikşah ve hocası Nizamülmülk, Osmanlı sultanı II. Murat ve hocası Hacı Bayram Veli, Fatih Sultan Mehmet ve hocası Akşemseddin, II. Selim ve hocası Lala Mustafa Paşa mentor menti ilişkilerine örnek gösterilebilir (Çakır, 2015, s. 7; Güven, 2014, s. 7; Yirci, 2009, s. 18).

Mentorluğu eğitim alanında değerlendirdiğimizde ise mesleğinde deneyim sahibi yönetici veya öğretmenin, mesleğe henüz başlamış öğretmenin kendini keşfedip mesleği benimsemesi adına destek olması, deneyim ve bilgilerini sistemli bir şekilde aktarmasıdır. Portner'a göre ise mentor, yeni göreve başlamış meslektaşının daha iyi bir öğretmen olması için destekleyen, cesaretlendiren, mesleki ya da kişisel açıdan yardımda bulunan deneyim sahibi yönetici ya da öğretmendir (Özdemir, 2012, s. 36; Portner, 2003, s. 1; Yılmaz ve Yıldırım, 2013, s. 100).

Mentorluk kavramı bazen koçluk kavramı yerine kullanılıyor olsa da aslında birbirinden oldukça farklı kavramlardır. Kişisel gelişim süreçlerinden biri olan koçluk, istenen performansa ve yaşam tatminine ulaşmak adına alınan bir destektir. Koçluk, kişinin kendi belirlediği hedeflere ulaşma yolunda karşılaşılan sorunlarla mücadele edebilme ve doğru kararlar alabilmeyi amaçlar. (Akyüz ve Eren, 2014, s. 169; Koçluk Platformu Derneği, 2016, s. 1; Yirci, 2009, ss. 15-17). Kişinin iş performansını artırmayı hedefleyen koçluk, kişinin yeteneğini geliştirerek bilgisini artırma yoluyla işini daha iyi yapmasını sağlar. Bu da zaten kişinin kariyer basamaklarında ilerlemesini sağlayacaktır (Karabacak, 2010, s. 83; Tuncay, 2014, ss. 30-31). Mentorluk sürecinde ise hizmet alan kişinin gelişimi adına rol model olabilecek, mesleğinde deneyim sahibi ve başarılı kişiye ihtiyaç vardır. Mentorluk süreci, kişinin potansiyel güç ve yeteneklerini açığa çıkarıp geliştirmesine ayrıca kariyerinde ilerlemesine yardımcı olacaktır (Güven, 2014, ss. 9-10).

2.2. Türkiye Tarihinde Mentorluk Benzeri Çalışmalar

Türkiye tarihi incelendiğinde gençlerin ilgi ve yeteneklerine göre dikkat çekecek nitelikte ve kalitede mesleki gelişim odaklı eğitim kurumları mevcuttur. Mentorluk süreciyle benzer özellikleri olması nedeniyle bu eğitim kurumları aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Ahilik (Selçuklu ve Osmanlı dönemi)

*“Doğrulukla yapılmayan iş bereket getirmez,
getirse de sürekli olmaz.”*

Mentorluk sistemine benzer hizmetler bulmak amacıyla Türk tarihi incelendiğinde karşımıza Ahilik teşkilatı çıkmaktadır. XIII. yüzyılda uygulanmaya başlayan ahilik teşkilatı deneyimli bir çalışanın (usta), az deneyim sahibi çalışana (kalfa) ya da deneyimsiz çalışana (çırak) işi öğretmesi ve rehber olması üzerine kurulur. Ahilikteki bu usta, kalfa, çırak ilişkisi, mentorluk sürecindeki mentor menti ilişkisine benzemektedir (Esas, 2013, s. 29; Yıldırım, 2013, ss. 14). Ahilik teşkilatının mentorluk sistemiyle benzer yönlerini bulmak amacıyla ortaya çıkış ve işleyiş sürecine aşağıda değinilmiştir.

Ahi Evran, Anadolu’da ahiliğin yayılmasında büyük bir etkiye sahip, maddi manevi sanatkarların yetişmesine vesile olmuş ve toplumumuza eşsiz eserler kazandırmış bir alimdir (Çalışkan ve İkiz, 2001, s. 1; Erken, 1998, s. 7). Ahilik ilk başta debbağ, saraç ve kunduracıları destekleyen bir müessese olarak ortaya çıkmış daha sonra diğer esnaf ve sanatkarlarında katılmasıyla birlikler kurulmuştur. Büyük yerleşim yerlerine yakın meslek mensupları bir toplanırken küçük yerleşim yerlerinde bütün meslek mensupları aynı birlikte toplanmışlar ve bütün birliklerin bağlı olacağı yer olarak ise Kırşehir’de kurulan Ahi Evran Zaviyesi belirlenmiştir (Ekinci, 1989, ss. 23-24; Şimşek, 2002, s. 26).

Ahi; kardeş, arkadaş, yaren, dost anlamalarına gelmektedir. Ahilik ise birbirini seven, saygı duyan, yardım eden, işe değer veren, din ve ahlak kurallarına sıkı sıkıya bağlı esnaf ve sanatkarlar müessesesidir (Ekinci, 1991, s. 156).

Hayat boyu eğitimi benimseyen Ahilik’te genel eğitim ile meslek eğitimi bir bütünlük içinde olup genel eğitim zaviyelerde, meslek eğitimi ise iş yerinde ve atölyelerde yapılırdı. Her çırak ustasına bakarak, taklit ederek işi öğrenmeye çalışır; usta ise işin bütün inceliklerini öğretmeye çalışırdı. Eğitimler sırasında zaman ve düzen alışkanlığı, dürüst çalışma, müşteriye saygı gösterme, üretimi artırmaya çalışma, aldatmama gibi tutumlar meslek ahlakı olarak öğretilirdi. Bunlara uyulmadığı takdirde müessese tarafından ceza verilirdi (Şimşek, 2002, s. 39). O dönemlerden günümüze kadar gelen pabucun dama atılması tabiri ceza çeşitlerinden

biriydi. Şöyle ki; Ahi Evran, ayakkabıcı esnafının bulunduğu çarşıdan geçerken kar yapma hırsı uğruna bir ayakkabıcı esnafının hileli ürünlerini satarken görür ve onları bir bir inceler ve kusurlu olanları dama atar. Bu utanç verici duruma düşen esnaf, insan içine çıkamaz duruma gelir. Artık malı dama atılan esnafın kendisine ve ürünlerine itimat edilmez (Ekinci, 1991, ss. 156-158). Bu ve buna benzer cezalar ile büyük bir yaptırım gücüne sahip olan Ahilik meslek ahlakını uzun süre korumuştur.

Ahilikte mesleki eğitime çocuk yaşlarda başlanır ve bu çocuklar ücret almada iki yıl ustalarının yanında çalışır. İki yılın sonunda işe devam etmesi, ibadet etmesi, doğruluktan yana olması ayrıca ailesi, ustası ve kalfalarına itaat etmesi hususunda tavsiyelerde bulunulur ve ona bir ücret tayin edilirdi. Çıraklıktan sonra ikinci kademe kalfalıktır. Usta, çırağın kalfa olmak için yeterli ahlaki ve mesleki olgunluğa eriştiğine kanaat getirdiğinde teşkilata bildirirdi ve törenle çırak kalfalığa geçmiş olurdu. Üç yıl kalfalıktan sonra diğer kalfaları ile iyi geçinen ve kendi eserini ortaya koymuş olan kalfa dükkan açabilecek olgunluğa gelmiş ise usta olması adına idari kurula bildirilirdi. Kendisine de hazırlık yapması söylenirdi. Usta adayı hazırlıklarını (alet, işyeri, çırak, kalfa gibi) tamamladıktan sonra tören için gün ve yer belirlenirdi. Usta, yeni ustadan helallik ister ve sırtını sıvazlayarak nasihatle bulunurdu. Usta, kalfanın belindeki kalfalık peştamalını çıkararak ustalık peştamalını kuşatır ve yeni usta sanatını icra etmeye başlardı (Temel, 2007, ss. 43-45). Böylelikle yeteneklerine göre eğitilen çocuklar iş başında yetiştirilir ve kendilerini geliştirmelerine bağlı olarak ilerlemeleri sağlanırdı.

Ahilik kültüründe insanoğlu iki kürekli bir kayığa benzetilir. Bir kürek ticaret, ekonomi, üretim ve sanatı temsil eder diğer kürek ise insan ilişkilerini temsil eder. Her ikisi birbirine uyumlu şekilde hareket ederse kayık en kısa zamanda ve güvenli bir şekilde hedefine ulaşır (Düşkün, 2012, ss. 224). Bu düşüncede olan Ahilik, ülkenin sosyo ekonomik kalkınmasına büyük katkısı olan ustalarını yetiştirirken onları hem mesleki hem de ahlaki olarak sosyal hayata hazırlardı.

Faslı gezgin İbni Batuta, Orhan Gazi döneminde Osmanlı ve bazı Türk Beyliklerini gezer. Gezisi sırasında Ahilik teşkilatı dikkatini çeker ve seyahatnamesinde bu konuya değinir. Anadolu'da vilayetten köye kadar Türkmenlerin yerleşmiş olduğu her yerde Ahilerin bulunduğu ve yabancılarla yakın ilgi gösterdiklerinden bahseder. Ahilerin gündüz işlerinde çalıştıktan sonra

gece bir araya gelerek dini ve ahlaki sohbet dinlediklerinden ayrıca buldukları yerde zulüm edenleri yola getirdiklerinden de bahseder (Akyüz, 2014, s. 53). Görüldüğü üzere Ahiliğin aktif olduğu o dönemde sosyo-ekonomik ilişkiler yabancı bir misafirin dikkatini çekecek niteliktedir.

Ahilik ile ilgili bahsedilenler dikkate alındığında mentorlukla büyük benzerliklere sahip olduğu görülmektedir. Bunlardan biri ahi ve mentor olan kişilerin sahip oldukları özelliklerdir. Her ikisi de mesleğinde uzmanlaşmış, deneyim sahibi, güvenilir ve çalışkan insanlardır ve bu kişiler bilgi ve deneyimlerini aktarmak için zaman ve emek harcarlar. Çünkü deneyimli meslek sahibi kişilerin amacı mesleğinde başarılı iyi insanlar yetiştirmektir. Bir diğer büyük benzerlik ise eğitim yöntemleridir. Her ikisinde de iş başında uygulamalı eğitim benimsenmiştir. Ayrıca ahi ve mentorlar ilgilendikleri bireylere kişisel olarak da destek sağlamışlardır. Son olarak da ahi veya mentorlar sorumluluklarında olan kişilere güven ve anlayışa dayalı bir eğitim hizmeti vermişlerdir (Güven, 2014, ss. 8-9; Kocabaş ve Yirci, 2011, ss. 26-27). Ahilik ve mentorluk sürecini değerlendirdiğimizde görüyoruz ki kişilerin sadece kariyer gelişimleri desteklenmemiş aynı zamanda psikolojik ve bireysel gelişimleri de sağlanmıştır. Ahlaklı bir toplumun oluşabilmesi adına mesleğinde ve sosyal ilişkilerinde başarılı, mutlu insanların yetişmesi için çaba sarf edilmiştir.

2.2.2. Atabeğ ve lala (Selçuklu ve Osmanlı dönemi)

Tarihimize tekrar göz attığımızda şehzadelerin siyaset ve savaş bilgisine sahip olmaları, becerilerini geliştirmeleri ve kişisel gelişimlerini tamamlamaları için onlara danışmanlık yapmaları ve rehber olmaları adına bilgi ve deneyim sahibi kişiler görevlendirilirdi. Selçuklular döneminde bu kişilere atabeğ; Osmanlılar döneminde ise lala denmekte idi.

Atabeğ, Türkçe bir kelime olup “ata” ve “bey” (beg) kelimelerinden türemiştir. İlk olarak Selçuklu Sultanı Melikşah’ın hocası Nizamülmülk bu ünvanı taşımıştır. Şehzadelere tahsis edilen yerlerin yönetiminde etkin kişiler olduklarından zamanla atabeğlik büyük bir vazife olarak görülmüş ve sonradan bir ünvan mahiyetini almıştır (Taş, 1999, s. 3; Yirci, 2009, s. 19).

Selçuklu döneminde şehzadeler devlet tecrübesi kazanmaları adına uç eyaletlere görevlendirilir ve bu genç şehzadelere danışmanlık yapması adına atabeğler tayin edilirdi (Yıldırım, 2013, s. 14). Şehzadenin eğitiminde askeri terbiye esas olmak kaydıyla kültürel derslere de önem verilirdi. Ayrıca siyaset ve bürokrasi dersleri de büyük önem taşırdı. Şehzadelerin eğitiminden tamamen atabeğler sorumlu idi. Böyle önemli bir vazifede olan atabeğler eski ve nüfuzlu Oğuz beylerinden ya da sadakat ve kudretlerini ispatlamış büyük emirlik derecesine yükselmiş kumandanlar arasından seçilirdi. Padişah tarafından atanan atabeğler bilgi ve deneyimleri ile şehzadelerin yoluna ışık tutmuş ve onları devlet yönetimi gibi büyük bir sorumluluğa hazırlamışlardı (Taş, 1999, ss. 16-17). Atabeğlere Osmanlı döneminde ise lala denmekte idi.

Lala , Farsça bir kelime olup “kul”, “köle” anlamlarına gelmektedir. Azeri lehçesinde ise “lele” olarak telafuz edilmektedir. Lala ve atabeğin terim olarak anlamı ise sultan ya da padişah tarafından oğluna verilen eyalet ya da sancağın valiliği sırasında oğlunun devlet idaresi işlerinde yetişmesi adına danışmanlık yapan, rehber olan kişidir (Taş, 1999, s .3).

Osmanlı döneminde şehzadeler 12-13 yaşlarına kadar sarayda eğitim alırlar ve ardından sancaklara atanırlardı. Sarayda Enderun mektebinde başlayan eğitim sancaklarda da devam ederdi. Şehzadenin sancaktaki eğitimi ve kazanacağı yönetim tecrübesinden lala sorumlu idi. Şehzadeler, ilmi ve dini bilgilerin haricinde yetenek ve ilgisi doğrultusunda sanat eğitimi de alırlardı. Lalalar, şehzadelerin padişah olmaya namzet olmasından dolayı onların devlet yönetimi, siyaset ve askeri bilgisi üzerinde hassasiyetle dururlardı (Kurtaran, 2014, s. 765; Yirci, 2009, s. 18).

Şehzade, küçük yaşta sancağa atandığından ve devlet tecrübesi olmadığından lala seçiminde çok hassas davranılırdı. Divan-ı hümayun tarafından seçilen kişi padişahın güvenini kazanmış, temiz ahlaklı ve otoriter biri olurdu. Osmanlıda ilk lala Osman Gazi'nin oğlu Orhan'ı emanet ettiği Saltuk Alp'tir. Osman Gazi oğlunda gördüğü hünerlerin gelişmesini ister ve ona tecrübe sahibi Saltuk Alp danışmanlığında Karacahisar sancakbeyliğini vererek iş başında yetişmesini sağlamıştır (Taş, 1999, ss. 28-29). Atabeğlik sisteminde olduğu gibi lalalık sisteminde de amaç şehzadelerin bir danışmanın rehberliğinde devlet yönetimine hazır hale gelmelerini sağlamaktır.

Atabeğ ve lala kavramlarını mentorluk sistemine göre değerlendirdiğimizde atabeğ ve lala, mentor; şehzade ise menti rolündedir. Atabeğ ve lala; mentor gibi işinin ehli, deneyim sahibi, güvenilir kişilerdi. Aynı zamanda mentor gibi atabeğ ve lalalar da sorumluluğundaki kişilere bilgi ve deneyimlerini aktarmak için çaba sarf ederlerdi. Diğer benzer bir yönleri ise mentiler gibi şehzadeler de iş başında uygulamalı olarak yetiştirilmişlerdi. Bu yetiştirilme süreçlerinde mentor ve menti arasındaki güvene dayalı ilişki atabeğ ya da lala ile şehzade arasında da vardı ki daha sonra şehzadeler padişah olduklarında atabeğ ya da lalalarını vezirleri olarak atıyorlardı. Mentorluk sistemine benzer bu sistem devlet yönetimi gibi önemli bir göreve şehzade yetiştirmek için kullanılmış ve asırlar boyunca etkisini korumuştur.

2.2.3. Enderun Mektebi

“Türkler iyi yetiştirilmiş insandan büyük zevk alırlar.”

A. H. Lybyer

Enderun Mektebi, nitelikli insan yetiştirerek Osmanlı Devleti'nin gücünü koruması ve geliştirmesi amacıyla kurulmuş eğitim kurumudur. II. Murat zamanında kurulan ve Fatih Sultan Mehmet zamanında kurumsallaştırılan Enderun Mektebi öncelikli olarak devletin gelişmesi adına nitelikli yöneticinin yetişmesini hedeflemiştir. Enderun Mektebi'nde yetişenler devletin bürokratik ve yönetici kesimini oluşturuyordu. Üst düzey yönetici ve askeri teşkilata asker yetiştirmesi açısından benzeri olmayan etkili bir meslek okulu idi (Taşkın, 2008, s. 361).

Osmanlı Devleti'nin, ırk ve kan bağı yerine kültür bağı ile bağlı ayrıca birlikte yaşama becerisine sahip bir devlet olması gerekiyordu. Bu sebeple de adalet ve güvenlik esas alınarak nitelikli yönetici ve asker yetişmesine önem verilmiştir. Devletin gücünü korumak adına minnet duyguları ile kendisine mutlak şekilde bağlı yetenekli ve iyi yetişmiş kişiler Enderun Mektebi ile sağlanmıştır (Ödemiş, 2014, ss. 68-69).

Enderun, “sarayın iç bölümü” (Türk Dil Kurumu, 2016, s. 1) anlamına gelmekte olup saray içinde verilen bir eğitimidir. Padişah tarafından görevlendirilmiş işin ehli kişilerce ve belli kural ve kaideler çerçevesinde Hristiyan ailelerden devşirme sistemi ile 8-20 yaş arasında zeki ve güzel görünümlü çocuk ve gençler alınarak Müslüman Türk ailelerin yanına yerleştirilirdi. Bu ailelerin yanında kalarak

Müslüman Türk aile kültürünü öğrenen ve Türkçe konuşma becerilerini geliştirenler hazırlık okulunda eğitime alınır. Hazırlık okullarında öğrenciler Türkçe okuyup yazma, Kuran, tecvit, ilmihal, edeb ve muâşeret dersleri alırlardı. Ayrıca el sanatları ve askerlik becerileri (ata binme, cirit atma vb.) yanında spor (güreş, ağırlık kaldırma) alanında da eğitim alırlardı. İlerleyen zamanda çocuğun ilgi ve yeteneğine göre yönlendirme yapılırdı. Hazırlık okulunda başarılı olanlar Enderun Mektebi'nde eğitimine devam ederken başarısız olanlar ise yine ilgi ve becerisine göre çeşitli işlerde görevlendirilirdi (Ödemiş, 2014, s. 69; Taşkın, 2008, s. 362; Zeyrek ve Erken, 2009, ss. 347-350).

Enderun Mektebi'nde dört alan altında toplayabileceğimiz dersler veriliyordu. İslami İlimler, Müsbet İlimler, Güzel Sanatlar, Mesleki Eğitim. Bu alandaki dersler uzman öğretmenler, mesleğinde ehil sahibi kişiler, sanat erbabı ustalar tarafından veriliyordu. Enderun Mektebi öğrencileri bu sayede birçok alanla ilgili temel bilgiye sahip olmakla birlikte kendi ilgi ve istidatları doğrultusunda da istedikleri alanda uzmanlaşma imkanına da sahip olabiliyorlardı. Başka bir dikkate çeken eğitim ise saray protokolü ve saray işleri eğitimidir. Öğrenciler, saray içinde farklı alanlarda görevlendirilerek hem saray işlerini yaparak iş yükünü hafifletiyorlar hem de saray protokolünü uygulamalı olarak öğreniyorlardı. Osmanlı Devleti, bir İslam devleti olmasına rağmen mahiyetindeki kültür renkliliğinin şuuruyla hareket ederek farklı din ve ırktan devşirilen zeki ve yetenekli çocukları Osmanlı dünya görüşüne göre Türk-Müslüman kültürü ile yetiştiriyor ve devleti temsil eder hale getiriyordu (Akyüz, 2014, ss. 94-98; Enderun, 20116, s. 1; Kulaksızoğlu ve diğerleri, 2004, ss. 50-53; Lybyer, 1913, ss. 70- 79).

Enderun Mektebi yabancı insanların da dikkatini çeker nitelikteydi. Venedik elçisi görevlilerinden Ottaviano Bon, “Enderun Mektebi öğrencileri, aralıksız olarak edepli ve kibar davranmayı, duyguları etkili olarak kullanmayı, askerlik becerilerini, islam inançlarını ve gereklerini, kısacası akıl ve bedenin ihtiyacı olan bütün erdemleri öğrenmektedirler.” ifadesiyle sadece hayranlığını dile getirmekle kalmamış ayrıca bilgiyi ahlakla, teoriyi uygulama ile veren bir saray eğitimi olduğunu da belirtmiştir. Robert Koleji öğretmenlerinden yazar Barnette Miller, “Enderun Mektebi, devlet hizmetlerinde çalışmaya hazırlık olarak düzenlenmiş olan biçimsel, sistemli ve zor öğrenim programlarından biriydi. Türk siyaset hayatının temel

taşlarından birisi olan bu kurum, devletin gelişmesi ve siyasi gücünün doruğuna erişebilmesinde çöküntü yıllarında ise yıkılışı geçiktirmesinde çok etkili olmuştur.” ifadesiyle Enderun Mektebi'nin ne kadar etkili bir okul olduğunu vurgulamıştır (Kulaksızoğlu ve diğerleri, 2004, ss. 40-41).

Bir saray okuluna böyle dikkat çekici başarıyı getiren unsurlar aşağıda verilmiştir (Enderun, 2016, s. 1);

- 1) Öğrencilerin dikkatle ve titizlikle seçilmesi,
- 2) Teorik öğrenmenin yanı sıra uygulamalı öğrenmeye büyük önem verilmesi,
- 3) El becerilerinin büyük önem taşınması,
- 4) Nitelikli ve işin ehli öğretmenlerin ders vermesi,
- 5) Sınıf atlamaların zaman veya yaş sınırlamasına göre değil liyakat ve başarıya göre ayarlanması,
- 6) Üst basamakta olan öğrencilerin alt basamaktaki öğrencilere rehberlik yapması,
- 7) Öğrencilerin beden sağlığı kadar ruh sağlığına da önem verilmesi,
- 8) Öğrencilerin estetik anlayışının gelişmesi adına kişisel ilgi ve yeteneklerine göre güzel sanatla ilgilenmesi,
- 9) Öğrencilerin kişisel ilgi ve yeteneklerini destekleyip geliştirmeye imkan sağlayan esnek bir yapıya sahip olması,
- 10) Öğrencilerin yemek ve uyku saatleri de dahil tam bir disiplin içinde düzenli yaşama zorunluluğunun olması,
- 11) Öğrencileri motive etme adına en küçük başarı dahi ödüllendirilirken, başıboşluğu önlemek adına yapılan hataların da çeşitli şekilde cezalandırılıyor olması,

Böyle bir anlayışla yetişen Enderun Mektebi öğrencilerinden 63 Sadrazam, 3 Şeyhülislam, 23 Kaptan-ı Derya, birçok Kubbealtı Veziri, Defterdar, Beylerbeyi, Sancakbeyi, Yeniçeri Ağası, Alim, Mimar, Nakkaş, Ressam, Minyatür Ustası, Hattat, Musikişinas, Şair, Hanende, Katip, İmam, Müezzin vb değerli kişilerin olması mektebin başarısını da göstermektedir (Enderun, 2016, s. 1; Zeyrek ve Erken, 2009, s. 349).

Gülşen ve Özkan (2013) tarafından yapılan “Enderun Mektebi’nde Mentorluk” adındaki araştırmada; Enderun Mektepleri’nin belirli bir amacı, misyonu ve vizyonu olan ve beş asır boyunca etkin faaliyet gösteren bir kurum olduğu vurgulanmış olup bu mekteplerin öğrenci seçiminden, öğretmen yeterliklerine, eğitim sisteminden, yetenekleri değerlendirme ve lider yetiştirme yönlerine de değinilmiştir. Ayrıca yönetici yetiştirme, liderlik yapma ve örgüt kültürünü geliştirip devam ettirme adına Enderun Mektepleri’nin mutlaka araştırılması gerektiği belirtilmiştir. Günümüze ışık tutması adına Enderun Mektepleri hakkında ülkemizde gerekli araştırmaların yapılmamasına karşın yabancı ülkelerin bu konuda kapsamlı araştırmalar yapmakta olduğu hatta Filipinlerde “Enderun Koleji” adıyla faaliyet gösteren bir eğitim kurumunun bulunduğu da belirtilmiştir (Gülşen ve Özkan, 2013, s. 88).

2.2.4. Medreseler

Osmanlı Dönemi’nde temel eğitim kurumu olan ve “ders okutulan yer” anlamına gelen medreseler vakıflar tarafından kurulup yönetilmekte idi. Ulema yani bilim adamı yetiştirmek amacıyla kurulduğundan bu kurumlarda eğitim verecek olan müderrisler de çeşitli eğitim ve sınavlardan geçirilerek itina ile seçilmekteydi. Sosyal Bilimler ağırlıkta eğitim alanlar genellikle kadı, kazasker, müftü, müderris, imam, hatip gibi yönetici kısmına yönelirken; Pozitif Bilimleri bitirenler ise mimar, mühendis, doktor gibi alanlara yönelmekteydi (Çangaroğlu, 1996, ss. 1-4).

Medreseler, Fatih Sultan Mehmet döneminde büyük gelişme göstermiş ve Fatih Külliyesi denen kurumlara dönüşmüştür. Sahn-ı Seman medreseleri bunlardan biridir. Sahn-ı Seman uleması, devletin yönetimle ilgili siyasi gereklerini şeriatla bağdaştırarak halka benimsetme görevini üstlenmekte idi. Bu sebeple medresedekiler genellikle yönetimle yakın temas halindeydiler. Bu medreselerde eğitim veren

müdürlüklerden bazıları, eğitim kurumunun üstlendiği vazifeden dolayı yönetimle yakın temas halinde olmasından zamanla yönetimle ilgili meslek alanı olan kadılığa oradan da Şeyhülislamlığa yükselmiştir (Akto, 2013, ss. 41-42; Akyüz, 2014, s. 65; Hızlı, 2008, ss. 26-28).

Medrese eğitimine öğrenci (danişment) olarak başlayan kişi başarılı olduğunda yardımcı öğretmen (muin) konumuna gelmekteydi. Daha sonra da Sahn düzeyinde bir medrese bitiren kişi icazet aldıktan sonra müderris olma hakkına sahip olmaktadır. Göreve başlamak isteyen müderris deftere kaydedilmekte ve bir süre bekletilmekteydi. Bu süre zarfında yeni göreve başlayacak olan müderris, başka bir müderrisin yanında yardımcı olarak çalışmakta ve yetiştirilmekte daha sonra kadro boşaldıkça müderris olarak atanmaktaydı. Öğrenci yetiştirmede buna benzer bir diğer uygulama ise cer usulüydü. Öğrenciler Recep, Şaban ve Ramazan aylarında köylere staj yapmaları için gönderilmekteydi. Amaç öğrencilerin halkla daha yakın temas halinde olarak uygulamalı olarak kendilerini geliştirmelerini sağlamaktı (Akyüz, 2014, ss. 65-76; Osmanlı Arşivi, 2008, s. 1).

Yüksek düzeyde medrese eğitimini tamamlayanlardan isteyenler tıp eğitimi alabilmekteydi. Tıp eğitimi, Kanuni Sultan Süleyman zamanında, bağımsız ve yüksek düzeyde bir medreseye dönüşmüştür. Süleymaniye Külliyesi'ndeki Darültıp'ta sabahları kitabi öğrenim yapılmakta öğleden sonra ise Darüşşifa'da yani hastanede uygulama eğitimi yapılmaktaydı. Darüşşifa'da uygulama eğitimi usta-çırak ilişkisi içinde gerçekleşmekte olup bilgi ve deneyim sahibi doktorların gözetiminde yeni doktorlar yetişmekteydi (Osmanlı Arşivi, 2008, s. 1).

Medreselerde mentorluk benzeri uygulama daha çok müderris yetiştirmede görülmektedir. Ahilikte kişinin bir meslekte zamanla ustalaşması gibi medreselerde ise eğitim almak için gelen kişinin zamanla başarı göstererek muin ardından da müderris olması akabinde müderrislik vazifesine başlamadan evvel bir süre başka bir müderrisin yanında staj eğitimi alması mentorluk benzeri bir uygulama olarak örnek gösterilebilir. Muin, müderrisinin bilgi ve deneyiminden faydalanarak usta-çırak ilişkisinde yetişirken müderris adayı kişi de göreve başlamadan evvel meslektaşının gölgesinde uygulamalı eğitimle pratiklik kazanır ve kendini geliştirirdi. Doktor yetiştirmede de buna benzer bir uygulama görülmekteydi. Fakat yönetici yetiştirme adına mentorluk benzeri bir uygulama görülmemektedir. Medreselerden özellikle

Sahn-1 Seman müderrisleri, devlet bürokrasisi ile çok fazla içli dışlı olduğundan devletin yönetim tarzını iyi bildiği ve yönetime de ilgi duyduğundan yöneticiliğe geçmekte idi.

2.3. Mentor ve Menti

Topluma daha kaliteli hizmet sunmak adına mesleki gelişim odaklı süreçlere katılmak belli sorumluluk gerektirmekle beraber üstlenilen vazifeye göre belli niteliklere de sahip olmak gerekir. Mentorluk, belli bir plan ve program çerçevesinde ilerleyen bir süreç olduğundan mentor ve menti rolündeki kişilerin de sahip olması gereken belli başlı nitelik ve sorumluluklar vardır.

2.3.1. Mentorun nitelikleri ve sorumlulukları

Mentorluk sürecinin etkin bir şekilde sürdürülmesi mentor ve mentinin sahip olduğu niteliklere de bağlıdır. Carr (1999) tarafından yapılan çalışmaya göre iyi bir mentor iyi bir iş hayatına sahip olurken iyi bir iş hayatına sahip kişilerin iyi birer mentor olamadıkları görülmektedir (Carr, 1999, s. 12). İyi bir mentor olabilmek için belirli niteliklere sahip olmak gerekmektedir. Bir mentorun sahip olması gereken özellikler genel hatları ile aşağıda açıklanmaktadır. Bir mentor (Altay, 2015, ss. 23-25; Daresh, 2001, ss. 37-40; Tanis, 2014, ss. 34-36; Tetik, 2011, ss. 13-16; Yirci, 2009, ss. 19-21);

- 1) Bilgi ve deneyim sahibi ayrıca arkadaşları tarafından değer gören biri olmalı,
- 2) Mesleğine, çalıştığı kuruma ve iş arkadaşlarına karşı olumlu tutum sahibi olmalı,
- 3) Başkalarına yardım etmeye, zaman ve enerji sarf etmeye istekli olmalı,
- 4) Mentorluk sürecini aktif yürütmek için müsait olmalı,
- 5) Mentinin gelişimini sağlamak adına yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalı,
- 6) Etkili iletişim becerilerine ve yönetsel becerilere sahip olmalı,
- 7) İyi bir dinleyici olmalı,
- 8) Etkili bir iletişim için güven telkin eden biri olmalı,

- 9) Gözlem ve muhakeme gücü kuvvetli olmalı,
- 10) Yeni yöntem ve fikirlere açık olmalı,
- 11) Özgüveni yerinde olmalı,
- 12) Hata ve belirsizliklere karşı hoşgörülü olmalı,
- 13) Saygılı, sabırlı, teşvik edici ve destekleyici nitelikte olmalıdır.

Mentorlar, kişisel gelişimlerinin iyi olmasına ek olarak mentiyeye karşı sorumluluklarını da yerine getiriyor olması gerekmektedir. Bu sorumluluklarının arasında psikolojik destek sağlamak, nasihatte bulunmak, danışmanlık yapmak ve gerektiğinde onları kollamak da vardır (Fransson, 2009, s. 2). Mentorun sorumluluklarını şu şekilde sıralayabiliriz (Bakioğlu, 2015, ss. 26-28; Fransson, 2009, s. 3; Kocabaş ve Yirci, 2011, ss. 61-62; Şişman, 2014, ss. 91-96; Tunçay, 2014, s. 24);

- 1) Mentiye bulunduğu kurumun kültürünü ve yönetim şeklini öğretmeli,
- 2) Vaktinde ve yerinde doğru tavsiyelerde bulunmalı,
- 3) Mentinin yeteneklerini geliştirmeyi hedeflemeli,
- 4) Mentiyi dinlemeli ve sorunlarının çözümünde yardımcı olmalı,
- 5) Mentinin kendini geliştirmesi adına fırsatlar oluşturmalı,
- 6) Mentinin hedeflerini belirlemesine ve kendi kendine öğrenmesine yardımcı olmalı,
- 7) Yeni kazanımlar adına mentiyeye risk almaya teşvik etmeli,
- 8) Mentiyeye hedefine ulaşması adına motive etmeli,
- 9) Rol model olmalı,
- 10) Gizlilik ilkesine riayet etmeli,
- 11) Mentinin başarılarını takdir etmelidir.

Sosyal hayatında ve mesleğinde kazandığı deneyim ve bilgi birikimi ile ayrıca etkili iletişim gücü ile rol model olma niteliklerindeki bu kişi mentorluk sürecinde mentor olmanın sorumluluklarını taşıyacak olgunluktadır. Mentor olma bilincinde olan kişi sorumluluğundakilerin gelişimlerine kendini adayacak, onları destekleyecek ve cesaretlendirecektir.

2.3.2. Mentinin nitelikleri ve sorumlulukları

Etkin bir mentorluk sürecinin yaşanması için mentorun sahip olması gereken niteliklerin yanında mentinin de sahip olması gereken nitelikler vardır. Mentinin sahip olması gereken özellikleri genel hatları ile verecek olursak (Çakır; 2015, ss. 9-10; Parikh ve Kollan, 2004, s. 18; Tetik, 2011, ss. 16-18; Tunçay, 2014, s. 5; Yıldırım, 2013, ss. 16-17);

- 1) Mentorluk sürecinin işleyişi hakkında bilgi sahibi olmalı,
- 2) Bilgi eksikliğini kabul etmeli ve öğrenmeye açık olmalı,
- 3) Mentorluk sürecinin kendisine bir şeyler katacağına inanmalı,
- 4) Öz denetim ve öz disiplin becerilerine sahip olmakla birlikte sorumluluk sahibi olmalı,
- 5) Mentordan aldığı geri bildirimler ile kendi kendini değerlendirebilme yetisi olmalı,
- 6) Yeni fikir, öneri ve eleştiriye açık olmalı,
- 7) Kendini ve fikirlerini açık yüreklilikle ifade etmeli,
- 8) Başkaları ile koordineli çalışabilme yetisi olmalı,
- 9) Kendini keşfetmekten ve risk almaktan korkmamalı,
- 10) Yüksek motivasyon gücü olmalı,
- 11) Etkin bir iletişim için güvenilir ve saygılı olmalı,
- 12) İyi bir dinleyici olmalıdır.

Mentorluk sürecinin başarılı bir şekilde ilerlemesi ve hedeflenen amaca ulaşılabilmesi için uygun nitelikleri taşıyan mentinin sorumluluklarını da yerine getiriyor olması gerekmektedir. Bu duruma binaen mentinin sorumluluklarından şu şekilde bahsedebiliriz (Bakioğlu, 2015, ss. 28-29; Cantimer, 2008, s. 26; Daresh ve Playko'dan akt. Tetik, 2011, ss. 16-18; Kocabaş ve Yirci, 2011, ss. 63-67; Parikh ve Kollan, 2004, ss. 26-27);

- 1) Mentorun tavsiye ve önerilerini dikkate alır şekilde hareket etmeli,
- 2) Gerçekçi, ulaşılabilir ve ihtiyaçlara cevap verir nitelikte hedef belirlemeli,
- 3) Hedefine ulaşma adına gerekli araştırmaları yapmalı,
- 4) Ortak belirlenen görüşme saatlerine dikkat etmeli ve hazırlıklı olmalı,
- 5) Planlanan programa uymalı ve düzenli olmalı,
- 6) Paylaşımçı olmalı,
- 7) Kendinden beklenenleri vaktinde yerine getirmeli,
- 8) Gizlilik ilkesine riayet etmelidir.

Mentorluk sürecinde mentor ve menti üzerine düşen sorumlulukları yerine getirip rollerini iyi oynadıklarında hedefe ulaşılmış olacak ve iyi bir mentor menti ilişkisinden kendileri faydalandıkları gibi kurum da pozitif yönde sonuçlar elde edecektir.

2.4. Mentorluk Türleri

Kişiler veya kurumlar, gelişimlerini sağlamak ve içinde bulunulan zamanın beklentilerini daha çabuk ve pratik karşılayabilmek amacıyla mentorluk sürecine ihtiyaç duymaktadırlar. Faydaları hızla fark edilmeye başlayan mentorluk çeşitli iş alanlarında kullanılmaktadır. Kişi ve kurumların farklı ihtiyaç ve beklentileri ayrıca teknoloji ve iletişim araçlarındaki gelişim, mentorluk sürecinin işleyişinde çeşitlilik oluşturmaktadır.

Bazı kaynaklar formal ve informal olmak üzere iki tür mentorluktan bahsederken bazı kaynaklar elektronik mentorluk türünü de eklemiştir (Kocabaş ve

Yirci, 2011, s. 31). Bazı kaynaklar da ise bu mentorluk türlerine ek olarak yönetsel mentorluk, durumsal mentorluk, grup mentorluğu, akran mentorluğu gibi farklı türler de bulunmaktadır (Bakioğlu, 2015, s. 81; Yıldırım, 2013, s. 32).

2.4.1. Formal mentorluk

Biçimsel mentorluk olarak da bilinen formal mentorluk, başlangıcı ve bitişi belli olan bir süreçtir. Bu sürecin işleyişi ile ilgili önce planlar yapılır genel ve özel hedefler belirlenir. Sürecin işleyişi resmi ve sistematik bir şekildedir. Mentor olacak kişiler önceden belirlenir. Formal mentorluk programlarında mentor olacak kişileri sürece hazırlamak için eğitim verilir. Ayrıca verecekleri hizmetten dolayı mentorlar için ücret ayarlanır. Ardından mentinin ihtiyaçlarına göre etkili bir mentor menti eşleşmesi sağlanır. Taraflar arasında resmi bir sözleşme imzalanır. Belirlenen zamanlarda görüşmeler yapılır. Sürecin sonunda ise programa katılan herkes tarafından süreç değerlendirilir (Sosik ve Lee, 2005, s. 94; Weinberg ve Lankau, 2011, s. 1528).

Formal mentorluk genellikle büyük şirketler tarafından uygulanan bir programdır (Yirci, 2009, s. 23). Formal mentorluk sürecinde amaç kurumun ihtiyaçlarını gidermek adına rehberliğe ihtiyacı olan kişilere destek olmak ve onları daha sorumluluk sahibi ve üretken kişiler haline getirmektir.

2.4.2. İnfomal mentorluk

Bu mentorluk türü biçimsel olmayan mentorluk olarak da bilinmektedir. İnfomal mentorluk sürecinin başlangıç ve bitiş zamanı mentor ve mentiye bağlıdır. Süreç mentinin mentorunu seçmesi ile gönüllülük esasına dayalı olarak başlar ve tarafların birbirlerine duydukları güven ve saygı çerçevesinde belirlenen özel hedefler ışığında devam eder. Görüşmeler belirli aralıklarda değil ihtiyaca göre ve düzensiz gerçekleşir fakat formal mentorluk sürecine göre daha uzun süren bir süreçtir ve mentor menti ilişkisi daha samimi olduğundan taraflar arasında kuvvetli bir bağ ve uyum vardır (Sosik ve Lee, 2005, s. 94).

Kram (1985), belli bir sisteme bağlı olmaksızın tarafların beklenti, ihtiyaç ve hedeflerine bağlı olarak gelişen ve ilerleyen infomal mentorluk sürecinin daha değerli ve etkili olduğunu belirtmiştir (Kram, 1985'den akt. Tunçay, 2014, s. 34).

Ayrıca, Chao tarafından yapılan araştırmada informal mentorluk sürecinin formal mentorluk sürecine göre daha verimli ve kazançlı olduğu görülmüştür (Appelbaum, 1994, s. 4).

İnformal mentorluk daha çok küçük şirketler tarafından benimsenmiştir (Yirci, 2009, s. 24). Taraflar arasında samimi bir ilişkiyle mentinin meslekte gelişimini sağlamayı ve bilgi birikimini artırmayı hedefleyen bir süreçtir.

2.4.3. Alternatif mentorluk türleri

Mentorluk sürecinin işleyişindeki farklılıktan dolayı alternatif mentorluk türleri ortaya çıkmıştır. Mentorluk alanındaki bu çeşitlilik farklı alanlarda ve farklı amaçlar için kullanım kolaylığı sağlamıştır.

2.4.3.1. Yönetmel mentorluk

Yöneticinin veya kurumun beklentilerine göre çalışanın yönlendirilmesiyle genel olarak verilen danışmalık hizmetidir. Yönetmel mentorluk türünü uygulayan yönetici, kurum içindeki motivasyonun zedelenmemesi adına çalışanlarına eşit muamelede bulunmaktadır. Fakat yöneticinin konumundan dolayı çalışanlarında oluşan çekinceleri gidermede tam bir başarı sağlaması mümkün değildir. Bu sebeple geçerliliği ve etkililiği düşük bir mentorluk türüdür. (Polater, 2015, s. 1).

2.4.3.2. Durumsal mentorluk

Durumsal mentorluk süreci kısa sürelidir. Belirli bir hedef doğrultusunda kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri eksikliğini gidermek amacıyla uygulanan bir süreçtir. Mesela, herhangi bir işle ilgili işleyişin ya da bir bilgisayar programının öğretilmesi ile mentorluk süreci tamamlanır. Fakat daha sonra kişilerin isteğine bağlı olarak mentor menti ilişkisi gelişip ilerleyebilir (ACCE, 2016, s. 4; Insala, 2016, s. 1).

2.4.3.3. Elektronik mentorluk

E-mentorluk, siber mentorluk, çevirimiçi mentorluk, sanal mentorluk ya da uzak mesafeli mentorluk olarak da bilinen elektronik mentorluk bilgisayar tabanlı mentorluk çeşitlidir. Yer ve zaman güçlüğu çeken tarafların yüz yüze iletişim

kurmasının zor olduğu durumlarda bu mentorluk türü tercih edilir. Statü farkını ortadan kaldıran ayrıca zaman ve mekan esnekliğine sahip olan elektronik mentorluk farklı yöntem ve uygulama araçlarına sahiptir. Elektronik mentorluk sürecine katılabilmek için bilgisayar okuryazarlığının yanında etkin iletişim becerilerine de sahip olmak gerekmektedir. Coğrafi olarak farklı yerlerde yaşayan insanların kendilerini geliştirmeleri adına faydalı bir mentorluk sürecidir. Düzenli görüşme aralıklarıyla, geri dönütlerin zamanında ve yönlendirici nitelikte olmasıyla, açık ve dürüst bir iletişimle mentorluk süreci verimli hale gelir (Bierema ve Merriam, 2002, ss. 214-215; Ensher ve diğerleri, 2003, ss. 265-285).

Genel bir mentorluk süreci ile kıyasladığımızda yüz yüze görüşmeler sağlanmadığından iletişim bozuklukları yaşanabilir ve süreç yavaş işleyebilir. Buna binaen samimi ve güvene dayalı bir mentorluk ilişkisi gelişmeyebilir. İnternet erişiminden veya teknik sorunlardan dolayı görüşmeler sekteye uğrayabilir. Ya da gizlilik ilkesinin uygulanabilirliğinde sorunlar yaşanabilir (Ensher ve diğerleri, 2003, ss. 265-285).

Elektronik mentorluk, zayıf yönlerinin olmasından dolayı diğer mentorluk türlerini destekler nitelikte kullanıldığında daha verimli olacağı düşünülmektedir (Yirci, 2009, s. 27).

2.4.3.4. Akran mentorluğu

Akran mentorluğunda taraflar aynı niteliklere (yaş, cinsiyet, meslek, sosyo-ekonomik durum) sahip arkadaşlardan oluşmaktadır. Hiyerarşik yapısı olmayan bu mentorluk sürecinin ihtiyaç duyduğu şey aynı düzeydeki akranlar için kaliteli öğrenme ortamının sağlanmasıdır. Formal ya da informal şekilde eşleşen akranlar arasındaki iletişim daha samimi olduğundan mentorluk sürecinde stres ve çekinceler daha az yaşanmakla birlikte mentinin yalnızlık ya da tükenmişlik hissine kapılması da engellenmiş olur. Ayrıca mentorla menti aynı niteliklere sahip olduklarından mentinin iş yaşamı desteklediği gibi sosyal yaşamı da desteklenir (Bakioğlu, 2015, s. 84; Colvin ve Ashman, 2010, ss. 121-122). Mentiyi psikolojik olarak da destekleyen bu süreç akranların ilgilerine göre elektronik mentorluk türünden faydalanarak internet üzerinden çeşitli programlarla da desteklenebilir.

2.4.3.5. İşbirlikçi mentorluk

İşbirlikçi mentorluk, herkesin birbirinin bilgi ve deneyimlerinden faydalanabileceği gerçeğinden hareketle ortaya çıkan bir türdür. Hiyerarşik bir yapı içermeyen ve kendiliğinden oluşan bir ilişki söz konusudur. Bilgi, beceri ve deneyime göre taraflar arasında rol değişimi yaşanmaktadır. Mesela yeni göreve başlayan bir öğretmenin kullandığı bir öğretim yöntemi ya da bir program deneyim sahibi öğretmen tarafından öğrenilmek istendiğinde mentor konumunda olan bu sefer yeni göreve başlamış olan öğretmen olmaktadır. Süreç karşılıklı etkileşim ve paylaşımlarla bu şekilde ilerlemektedir (Kuter, 2016, ss. 130-131).

Akran mentorluk ile benzer özelliklere sahip olmakla birlikte birbirinden ayrılan özelliği ise işbirlikçi mentorluk, kariyer gelişimine daha çok önem vermektedir. Klasik mentorluk süreçleri ile kıyasladığımızda ise usta-çırak ilişkisi gibi sabit bir rol kavramı bulunmamaktadır. İş ortamı rekabete dayalı olduğundan genelde işbirlikçi mentorluk türü tercih edilmemektedir. Aslında iş ortamında aktif bir şekilde kullanılsa karşılıklı ihtiyaç ve eksikliklerin giderilmesi ile devam eden süreçte hem taraflar hem de kurum kazançlı çıkacaktır (Bakioğlu, 2015, s. 81).

2.4.3.6. Destek grupları

8-13 kişilik gruplardan oluşan ve grup içi liderin süreç hakkındaki bilgilendirmesi ve yönlendirmesine dayalı olarak ilerleyen bir mentorluk sürecidir. Destek grupları mentorluk sürecinde hiyerarşik bir yapı olmadığından karşılıklı fikir alış verişleri ile hem taraflar hem de kurum kendine fayda sağlayacak şekilde ilerlemektedir. Her ne kadar bir mentorun sorumluluğunda birden fazla menti görülse de sürecin işleyişi incelendiğinde aslında mentorun omuzlarındaki yük mentiler tarafından paylaşılmaktadır. Süreç mentilerin birbirine olan destekleri ile ilerlemektedir. Birlikten kuvvet doğar düşüncesiyle hareket edildiğinde bu güç hem tarafları hem de kurumu başarılı ve etkili hale getirmektedir. Okullarda zümre başkanları liderliğinde zümre çalışmalarının yürütülmesi örnek olarak gösterilebilir (Darwin ve Palmer, 2009, ss. 125-129).

Destek grupları mentorluk sürecinde kişi sayısı fazla olduğundan daha çok bilgi ve deneyim paylaşımı yaşanmakta böylece mentiler kendilerini de daha hızlı geliştirme fırsatı bulmaktadır. Fakat grup üyelerinin müsait oldukları ortak bir

zamanda bir araya gelmelerinde yaşanan sıkıntılar ayrıca kişilerin bireysel çalışmadan zevk alır olması bu mentorluk türünün ilerleyişinde aksaklıklara sebep olmaktadır (Bakioğlu, 2015, s. 83).

Destek grupları mentorluk süreci, işbirliğine dayalı bir çalışma olduğundan işbirlikçi mentorluk türüne, ayrıca bu mentorluk sürecindeki grup aynı nitelikleri taşıyan kişiler tarafından olduğundan ise akran mentorluk türüne de benzetilebilir.

2.4.3.7. Çoklu mentorluk

Çoklu mentorluk, işgücü potansiyelinden faydalanma amacıyla insan kaynaklarını geliştirme modeline dayanarak ortaya çıkan bir türdür. Bir akarsuyun farklı kaynaklardan beslenip büyümesi gibi kişinin de kendini geliştirme sürecinin her aşamasında farklı bilgi, beceri ve deneyime sahip kişilerden yararlanması gerekmektedir. Çoklu mentorluk türünde, farklı niteliklere sahip işin ehli mentorlar sayesinde mentinin kendini geliştirme aşamalarından başarılı ve etkin bir şekilde geçmesi sağlanmaktadır. Aynı zamanda bir mentinin gelişim sorumluluğu mentorlarca paylaşılmaktadır (Burlew, 1991, ss. 214-215).

2.4.3.8. Takım mentorluk

Takım mentorluk sürecinde bir takım kurucusu bulunmaktadır. Bu takım kurucusu mentor rolünde olup takım üyeleri olacak olan mentilerle takımın kurulma amacına uygun şekilde anlaşmaktadır. İlerleyen süreçte mentiler, mentorun rehberliğinde öğrenme sürecini planlamaktadır. Ardından düzenli ve bilinçli çalışmalarla mentorluk programı aktif ve hızlı bir şekilde ilerlemektedir (Büngül, 2015, s. 86). Mentiler bir takım ruhuyla hareket ettiklerinden birbirlerinin eksik yönlerini gidermekte olup gelişimleri adına akademik ve sosyal açıdan birbirlerine büyük destek sağlamaktadırlar.

2.4.3.9. Grup mentorluk

Grup mentorluk, bir mentor ve birden fazla mentiden oluşmaktadır. Benzer beklenti ve ihtiyaçlarla bir araya gelen mentiler genel mentorluk sürecinden ziyade grup mentorluk süreciyle daha iyi yol katetmektedirler. Grup içerisinde bir bireyin kazandığı beceri diğer grup üyeleri tarafından daha hızlı ve kolay kazanılmaktadır. Ayrıca her birey farklı bakış açısıyla birbirlerini geliştirmekte ve grubun enerjisini

artırmaktadır. Grup mentorluk sürecinde mentiler kendi arasında sıkı bir haber ağı kurmakta ve böylece aktif bir şekilde birbirleri ile görüşmektedirler. Yalnızlık hissine kapılmadan, çekinceler yaşamadan, özgüveni yerinde olan mentiler, hedefleri doğrultusunda ilerlemektedirler. Genellikle iş dünyası tarafından tercih edilen bir mentorluk türüdür. Yeteri kadar mentorun olmadığı durumlarda da tercih edilmektedir (Darwin ve Palmer, 2009, ss. 125-128; Ritchie ve Genoni, 2002, ss. 68-75).

2.4.3.10. Çember-Grup mentorluk

Çember-grup mentorluk, farklı uzmanlık alanlarından mentorlar ile birden çok mentilerden oluşmaktadır. Mentiler kendilerini geliştirme sürecinde ihtiyaç ve beklentilerine göre bilgi ve deneyiminden faydalanacağı mentorlara yönelmektedir. Mentorların herbiri gruplaşmış mentilere mentorluk hizmeti vermektedir. Ayrıca bazı durumlarda bir grupta iki mentor da olabilmektedir. Tıp öğrencilerinin yetiştirilmesinde kullanılan çember-grup mentorluk mentor sayısının yeterli olmadığı durumlarda da tercih edilmektedir (Palermo ve diğ., 2010, s. 459). Grup mentorluk sürecinde olduğu gibi mentiler benzer amaçlarla bir araya gelmiş kişilerden oluşan sosyal bir çevrede psikolojik olarak rahat bir şekilde çalışmalarını sürdürmektedir.

2.4.3.11. Ters mentorluk

Bu mentorluk türü klasik mentorluk sürecinde olan mentor ve menti niteliklerinden farklılık göstermektedir. Ters mentorlukta meslekte deneyim sahibi ve belli bir olgunluktaki kişi menti rolünde; genç olan kişi ise deneyimden ziyade bilgisiyle mentor rolündedir. Mesela mentor, teknolojik aletleri (bilgisayar, internet, iletişim araçları) kullanma konusunda ya da yeni programlar konusunda bilgi sahibi olup aktif bir şekilde kullanmaktadır. Mentorun bu bilgi ve becerisinden faydalanmak isteyen diğer çalışanlar mentorun bu bilgisinden faydalanmaktadır (Chen, 2013, ss. 201-203; Meister ve Willyerd, 2010, s. 3).

2.5. Mentorluk Süreci

“Başkasına yapacağın en iyi şey sadece kendinde olan özellikleri paylaşmak değil onda olan özellikleri de açığa çıkarmaktır.”

Benjamin Disraeli

Kişi hayatının her evresinde kendisine yol gösterecek kişilere ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacı ise kendi sosyal yaşamında içinde bulunduğu duruma göre giderir. Kendiliğinden gelişen bu tür durumlarda aslında kişi farkında olmadan bir mentorluk deneyimi yaşamıştır. Dolayısıyla kişinin yabancı olmadığı bir mentorluk sürecine dahil olması, mesleğinde ilerlemesi adına büyük bir avantaj olup içinde bulunduğumuz bilgi çağına planlı ve programlı çalışmalarla hızlıca ayak uydurmasını sağlayacaktır.

Mentorluk sürecinin aktif ve başarılı bir şekilde ilerlemesi en başta tarafların istekli olmasına bağlıdır. Bu istekliliği ve başarıyı artıracak olan şey ise mentorluk sürecinin içeriği ve işleyiştir. Her mentorluk türü farklı içerik ve işleyişe sahip olduğundan aşağıda klasik bir mentorluk sürecinden bahsedilmektedir (Yirci, 2009, s. 29).

2.5.1. Mentor-menti eşleşmesi

Mentorluk sürecinde tarafların uyumu ve birbirinin beklentilerini karşılar nitelikte olmaları başarıyı da artıracığından önemlidir. Zaman kaybının yaşanmaması adına taraflar kendilerini iyi tanımalı ve hedeflerini iyi belirlemeli ve bu doğrultuda beklentileri karşılayacak nitelikte mentor-menti eşleşmesi sağlanmalıdır. Ayrıca tarafların kişilik özelliklerinin birbirine uyması birlikte çalışma isteğini artıracığından mentorluk sürecini daha aktif ve uzun süreli yapacaktır. Bu bağlamda mentor-menti eşleşmesinde kişilik uyumu da çok önemlidir (Clarke ve Fawcett, 2014, ss. 214-215).

Yapılan araştırmalara göre cinsiyet farkı mentor-menti seçimini etkilemektedir. Tercihinde bulunan kişiler, cinsiyetin mentorluk sürecini etkileyeceğini düşündüklerinden kendi hedeflerine ulaşma açısından hangisi avantaj sağlayacaksa ya da kendini bu süreçte nasıl rahat hissedecekse tercihini o yönde yapmaktadır. Ayrıca başarılı bir mentorun birden çok mentisi olabiliyorken başarılı bir mentinin

belki de sadece bir mentoru olacağından menti, mentorunun statü, kültür, eğitim, ilgi alanı ve karakteri açısından da beklentisini karşılar nitelikte olmasını istemektedir (Bushardt ve diğerleri, 1991, ss. 3-6; Sosik ve Godshalk, 2004, s. 444).

2.5.2. Beklentiler ve hedefler

Mentor-menti eşleşmesinin ardından mentorluk sürecinin etkin olması için taraflar ortak belirledikleri zaman çizelgesine göre düzenli görüşmekte olup her iki tarafa da fayda sağlaması açısından sürecin nasıl gittiği ve hedeflere ulaşma noktasında nerede oldukları görülmektedir. İçinde bulunulan süreç, hedeflere ulaşma adına kat edilen yola ve beklentilerin karşılamasına göre kaliteli olmakta ve ona göre de verim alınmaktadır. Mentorluk süreci sonunda istenilen sonuca ulaşmak için hedefler taraflar tarafından ortak belirlenmekte ve çalışma plan ve programı yine ortak düzenlenmektedir. Böylece süreç mentor ve menti tarafından sahiplenmiş olup başarı ve başarısızlık birlikte paylaşılmış olmaktadır (Klinge, 2015, s. 162).

Farklı mentorluk türlerinde içerik her ne kadar değişiyor olsa da mentinin mesleki ve sosyal gelişiminin sağlanmasının yanında kişilik gelişiminin sağlanması adına mentorun mentiye psikolojik destek sağlaması, onu cesaretlendirmesi, kendini keşfetmesi ve yeteneklerini açığa çıkarabilmesi için imkanlar oluşturması gerekmektedir. Benzer şekilde menti de mentorunun beklentilerini karşılar şekilde azimli, istekli, düzenli, hazırlıklı ve dakik olması gerekmektedir. Ayrıca mentor ve menti arasındaki saygılı, güvenilir, açık ve net bir iletişim de tarafları tatmin etmektedir (Sosik ve Godshalk, 2004, s. 445; Stowers ve Barker, 2010, s. 366). Kısacası mentorluk sürecinde beklentilerin karşılanır şekilde hareket edilmesi ortak belirlenen hedeflere ulaşmayı kolaylaştırmaktadır.

2.5.3. Sürecin değerlendirilmesi

Gelişme ve geleceğe kendini hazırlama adına yapılan her program tamamlanarak bir değerlendirme süzgecinden geçirilmekte ve programın işleyişindeki eksiklikler ya da hedefe ulaşma yolunda çıkan engeller belirlenip giderilmektedir. Ardından bir sonraki sefer için program daha verimli ve etkin olacak şekilde tekrar yapılandırılmaktadır. Mentorluk süreci de bir plan ve program çerçevesinde ilerleyip sonuçlandığı için sürecin etkililiğini ortaya koymak, eksik yönlerini gidermek ve sürecin aktif işleyişine engel olan unsurları ortadan kaldırmak

adına değerlendirme yapmak gerekmektedir (Clutterbuck, 2012, s. 1). Sürecin değerlendirilmesi bir taraftan eksiklerin giderilmesini sağlarken diğer taraftan da dönemin ihtiyacına göre tekrar yapılanmayı da sağlamaktadır.

Mentorluk sürecinin değerlendirilmesi sürecin içinde aktif rol alan mentor ve menti tarafından yapılmaktadır. Mentor ve mentinin uygun oldukları bir vakitte hem fikir oldukları değerlendirme şekliyle sürecin işleyişi ve kazandırdıkları değerlendirilmektedir. Her mentor-menti görüşmelerinin planlı yapılması ve görüşme sonrası kayıt tutulması ve hedefe ulaşma yolunda katedilen mesafeyi görmek adına belli aralıklarla sürecin işleyişinin kontrol edilmesi hem mentorluk sürecinin kalitesini artırmakta hem de daha objektif ve net bir değerlendirme yapılmasını sağlamaktadır (Klinge, 2015, ss. 163-164).

Sürecin işleyişinin değerlendirilmesine ek olarak tarafların mentorluk sürecinden sonra kendilerinde olan değişim ve gelişmeyi görmeleri adına kendi kendilerini değerlendirmeye almaları kendi nitelikleri ve becerilerinin farkına varmalarını sağlamakla birlikte yeni hedefler belirlemelerine de yardımcı olmaktadır (Sosik ve Godshalk, 2004, ss. 446-447).

2.6. Eğitimde Mentorluk ve Mentorluğun Faydaları

Hızla gelişen ve kendini yenileyen dünyamızda ayakta durabilmek adına elde edilen başarılar kişiyi hayata bağlamaktadır. Başarıdan alınan haz ise kişiyi daha iyilerini yapmaya sevk etmektedir. Mesleğe başlandığı ilk yıllarda pratik bilgi yoksunluğu ve deneyimsizlik sonucu yaşanan sıkıntılar ise kişiyi buhrana sürüklemekte ve kendine olan güveni yitirmesine sebep olmaktadır. Böyle olumsuz bir durumun yaşanmaması adına mesleğinde deneyim sahibi kişinin mesleğinde yeni olana destek olması hem bireylere hem de kuruma fayda sağlamaktadır. Eğitim alanında da aynı durum söz konusudur. Türk Milli Eğitim sisteminin yetiştirdiği öğretmenleri eğitim camiasına kazandırmak kişiye fayda sağlamakla birlikte eğitimin kalitesini de artırmaktadır (Freeman, 2008, ss. 81-84). Mesleğine yeni başlamış bir öğretmenin karşılaştığı zorlukları rahat atlatabilmesi ve kuruma uyum sağlayabilmesi adına mentorluk etkili bir yöntemdir.

Mesleğe yeni başlamış öğretmenler, bir dizi eğitim uygulamasını tamamlamış olmalarına rağmen göreve yeni başladıklarında kendilerini okul yöneticilerine, diğer öğretmenlere, öğrencilere ve velilere karşı sorumluluklarıyla başa çıkmada yalnız hissetmektedirler. Ayrıca resmi işlemler, programlar, uygulamalar da yeni göreve başlamış öğretmeni bunaltmaktadır. Böyle bir durumda deneyimli bir öğretmen ya da okul yöneticisinin mentor rolüyle mesleğinde yeni olan öğretmene destek olması o öğretmenin mesleğe kazandırılması adına eğitimde ihtiyaç duyulan bir unsurdur (Hallam ve diğerleri, 2012, s. 245).

Daresh ve Playko (1992) okul yöneticileri tarafından verilen kişisel ve mesleki gelişim desteklerinin genellikle okul yönetiminin bir görevi gibi algılandığını belirtmiştir (Akt. Özdemir, 2012, s. 37). Aslında mentorluk sürecinin aktif uygulanması ile menti rolünde olan göreve yeni başlamış öğretmen, kendinden beklenen vazifeleri daha net bir şekilde bilmekte ve vazifelerini yerine getirmek adına çaba içinde olmaktadır. Vazife bilince olan ve neyi nasıl yapacağını bilen menti başarıyı tatmakta ve öz güveni yerinde olmaktadır. Dolayısıyla bu başarı ve beraberinde gelen öz güvenle menti yeni beceriler geliştirme hususunda motive olmaktadır. Mentiye kendini geliştirmesi adına sağlanan maddi desteğe ek olarak manevi ve psikolojik destek mentinin kendisine değer verildiğini hissetmesini sağlamaktadır. Kendisine ve düşüncelerine değer verilen menti sosyal ilişkilerinde de etkili ve başarılı olmaktadır (Mastapha, 2011, ss. 32-38; Mathur ve diğerleri, 2012, ss. 154-155). Böylelikle mentorluk süreci, okul yönetiminin sağladığı kişisel ve mesleki gelişim desteğine ruh katmış olmakta ve kişiler arasında daha sıkı bağlar kurulmasını sağlamaktadır.

Bilgi çağında yaşıyor olması ve teknolojinin baş döndürücü hızla gelişiyor olması sebebiyle zamana ve gereklerine ayak uydurmak adına mentorluk uygulaması ihtiyaç olarak görülmektedir. İş hayatı hızlı bir değişim içindeyken kişinin de kendi yetilerini keşfedip geliştirmesi gerekmektedir. Yoksa kişi mesleğinde hakimiyet kuramadığı gibi sosyal hayatında da etkin olamayacaktır. Bir cambazın ipte kalma çabasıyla birlikte ilerlemesi gibi bilgi çağında diri kalarak ilerlemenin yolu ise değişimleri sıkı takip ederek kendini yenilemektir. Bir mentoru mentor yapan niteliklerin başında sahip olduğu güncel bilgisi olduğundan mentinin mesleğinde büyük adımlarla ilerlemesi ve değişime ayak uydurması mentorun desteğiyle

gerçekleşecektir. Kişinin kendi başına ilerleme çabası haftalarını hatta aylarını alacakken mentorluk uygulaması zaman kaybını önlemekle beraber emek kaybını da önlemektedir (Schulz, 1995, ss .57-61).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve mesleğe adaptasyonu artırma adına üniversitelerde “Okul Deneyimi Dersleri” ve “Öğretmenlik Uygulaması” başlığı altında eğitim verilmektedir. Ayrıca göreve başlandığı ilk yılda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Adaylık Eğitimleri” verilmektedir. Bu süre içerisinde verilen danışmanlık hizmeti de bir tür mentorluk uygulaması olarak görülmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2011, s. 85).

Mentorluk uygulamalarının eğitimde kullanılması sonucu elde edilen kazanımları okul yöneticisi, öğretmen ve kurum açısından olmak üzere üç alt başlıkta toplayabiliriz (Mathews, 2003, s. 319).

2.6.1. Mentorluğun okul yöneticisi açısından faydaları

Okul yönetiminde en yetkili ve etkin olan kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, kurumun hedefleri doğrultusunda ilerlemesi adına eğitim öğretim sürecini geliştirmek için çaba içerisinde ve okul yöneticisinin benimsediği yönetim şekli eğitim öğretim sürecini etkilemektedir. Yapılan araştırmalara göre emirler yağdıran otoriter bir yöneticiden ziyade destekleyici yöneticilerin öğretmenlerin güvenini ve bağlılığını kazanmada daha başarılı olduğu görülmektedir (Turan, 2012, s. 207). Bu duruma binaen bir mentor olarak okul yöneticilerinin benimsedikleri destekleyici ve kolaylaştırıcı olma rolleri mentorluk uygulamalarında süreci daha etkin hale getirirken devamında başarıyı da sağlamaktadır (Şişman ve Turan, 2002, s. 5).

Mentorluk süreci, her ne kadar mentinin kendini geliştirmesi odaklı oluşturulsa da bu sürecin mentora kazandırdıkları da göz ardı edilmeyecek kadar önemlidir. Mentorluk uygulamalarının okul yöneticisi açısından faydalarını şu şekilde sıralayabiliriz (Klinge, 2015, s. 161; Mathur ve diğerleri, 2012, s. 155);

- 1) Örgüt kültürünü ve değerlerini daha iyi anlayabilme,
- 2) Eğitim öğretimi aktif değerlendirme,
- 3) Daha etkili kaynak kullanımı,

- 4) İletişim becerilerinin gelişimi,
- 5) Kariyer gelişimi ve kişisel gelişim,
- 6) Liderlik becerilerinin gelişimi,
- 7) İş doyumu,
- 8) Mesleğe karşı motivasyon artışı.

Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu (2002) tarafından ilköğretim okul yöneticileri üzerinde yapılmış araştırmada %90'ı mentor rolünü üstlenmekte gönüllü oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda mentorluk uygulamalarının faydalarının bilincinde olan okul yöneticileri aldıkları mentorluk eğitimiyle mentor görevini hakkıyla yerine getirmek için çaba sarf edeceklerdir (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002, s. 128). Ayrıca etkili okulların oluşturulmasında okul yöneticilerinin büyük rol oynadığını hesaba katarsak mentorluk uygulamaları okul yöneticilerinin bu rolü daha etkili oynamasını sağlayacağı bir gerçektir (Balcı, 2014, s. 119-123).

2.6.2. Mentorluğun öğretmen açısından faydaları

Bir eğitim kurumunda okul yöneticisinden sonra en etkin kişiler öğretmenlerdir. Kurumun amaçları doğrultusunda ilerlemesi için okul yöneticisi liderlik ve rehberlik rolüyle ön plana çıkarken öğretmenler ise doğrudan hedef kitleye ulaşması babında uygulayıcı olma rolüyle ön plana çıkmaktadır. Bir öğretmenin öz-etkinliğini ve kalitesini artıracak unsur ise mesleğine hakimiyetidir (Turan, 2012, s. 153). Mesleki hakimiyet ise değişim ve gelişimleri takip etmekle ve zamanla olacak bir durumdur. Yeni göreve başlamış bir öğretmenin heyecanını ve tedirginliği üzerinden atması, kurumun iklimine ayak uydurması ve pratiklik kazanması ayrıca daha önce göreve başlamış olan öğretmenlerinde değişim ve gelişimlerden haberdar olması, yeni yöntem teknikleri öğrenmesi ve kendini kurumun önemli bir parçası olarak hissetmesi adına ayrıca mesleki gelişim sürecini rahatlatmakla birlikte hızlandırması için mentorluk uygulamaları gerekli ve önemlidir (Freeman, 2008, ss. 81-94; Hallam ve diğerleri, 2012, ss. 245-247; Schulz, 1995, ss. 62-63).

Mentorluk uygulamalarına dahil olan menti rolündeki öğretmenlerin süreç sonundaki kazanımlarından aşağıda bahsedilmektedir (Klinge, 2015, s. 161; Sosik ve Godshalk, 2004, ss. 445-450);

- 1) Örgüt kültürünü ve değerlerini daha iyi anlayabilme
- 2) Daha etkili kaynak kullanımı,
- 3) İletişim becerilerinin gelişimi,
- 4) Mesleki ve kişisel gelişim,
- 5) Mesleğe karşı motivasyon artışı,
- 6) İş doyumunu ve işine bağlılık,
- 7) Meslekten ayrılma isteğinin azalması.

Mentorluk uygulamalarının öğretmene sağladığı faydalar dikkate alındığında bir uzmandan alınan destek en başta psikolojik rahatlama sağlamakla birlikte ileriye dönük umut dolu bir bakış da sağlamaktadır. Kişisel ve mesleki gelişim adına kendine güveni yerinde olan menti kariyer basamağında bir adım daha ilerlemek için risk alabilmekte ve üzerindeki sorumlulukların altından hakkıyla kalkabilmektedir. Mentorun ışığı altında rahat ve güvenle gelişim gösteren menti sahip olduğu bilgi, beceri ve pozitif enerjisi ile mesleğinin hakkını vermekte ve kurumun hedefleri doğrultusunda ilerlemesi adına etkin rol oynamaktadır (Mastapha, 2011, s. 35).

2.6.3. Mentorluğun kurum açısından faydaları

Mentorluk sadece yönetici ve öğretmenlere fayda sağlayan bir uygulama değildir. Kurum için de büyük yararları vardır. Yönetici ve öğretmenler gelip geçicidir ama kurum kalıcı olduğundan yetiştirdiği öğrencileri ve başarıları ile yıllara meydan okuyan etkili ve kaliteli bir okul olması kurumun hedefleri doğrultusunda uyguladığı yöntemlere de bağlıdır. Uygulanan bu yöntemler kurum içindeki iletişimi artırırken diğer taraftan da kurumun iklim ve kültürünün geliştirilip benimsenmesini de sağlamaktadır. Kuruma karşı bağlılık duyan kişiler kurumun etkin bir şekilde ayakta kalması için çaba sarf etmekte hatta kurum çalışanlarının sahip olduğu bağlılık yetiştirilen öğrencilere ve öğrenci velilerine aksetmektedir. Bu bağlamda

mentorluk uygulaması, yönetici ve öğretmenlere fayda sağlayıp geliştirirken bir taraftan da kurumu etkili ve kaliteli hale getirmektedir (Balcı, 2014, ss. 181-191; Odabaşı, 2013, ss. 47-66; Turan, 2012, ss. 171-186).

Mentorluk uygulamalarının kuruma sağladığı yararlar aşağıda verilmektedir (Klinge, 2015, s. 161; Mastapha, 2011, s. 33; Michael, 2008, s. 6);

- 1) Kurum içi kültür ve iklimin gelişimi,
- 2) Kurumun kalitesi ve etkililiğinin artması,
- 3) Kurumun gelişimi adına değişimin rahat sağlanması,
- 4) Meslekten hatta kurumdan ayrılma isteğinin azalması,
- 5) Kurum çevresinde kurumu destekler nitelikte ilişkilerin gelişmesi.

2.7. Türk Eğitim Sisteminde Mentorluk Benzeri Uygulamalar

Ülkemizde öğretmen yetiştirme amaçlı mentorluk benzeri uygulamalar yapılmaktadır. Eğitim fakültelerinde alınan “Okul Deneyimi” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri ile daha sonra göreve başlayan öğretmenlerin aldıkları “Adaylık Eğitimleri” mentorluk uygulamalarında danışman öğretmen uygulamasına örnek gösterilebilir.

Okul Deneyimi dersleri, fakülte-okul işbirliği içinde gerçekleştirilen ve öğretmen adaylarına okul örgütü ve yönetimi ile birlikte okullardaki günlük yaşamı tanıma ve inceleme ayrıca deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanma olanağı sağlamaktadır. Öğretmenlik Uygulaması ise öğretmen adaylarına kendi alanında ve öğretim düzeyinde öğretmenlik becerisi kazandırmakta ve belirli ders veya dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlamakta ayrıca uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirilmesi imkanını sunmaktadır (MEB, 1998). Öğrenciler, daha mesleğe adım atmadan fakültede öğrendiği teorik bilgiyi okullarda uygulama imkanına sahip olmaktadır. Öğretmen adayları kişiler, fakültedeki danışmanlar ve okullardaki uygulama öğretmenleri tarafından mentorluk benzeri bir eğitimden geçmiş olmaktadır.

Fakültelerde ağırlıkta teorik bilgi alan öğretmenler göreve ilk başladıklarında aday öğretmen konumundadır. Aday öğretmen, göreve başladığı kurumda rehber olma şartları taşıyan bir öğretmenin danışmanlığında eğitim almaktadır. Aday öğretmen, yönetmelikle belirlenen temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulama eğitimi olmak üzere üç eğitim programından geçmektedir. Bir yılı kapsayan eğitim sonunda yapılan sınav ve değerlendirmelere göre aday öğretmen başarılı bulunursa öğretmen olmaya hak kazanmış olmaktadır (MEB, 1995). Aday öğretmenlerin bir yıl boyunca deneyimli bir öğretmen ve yöneticinin gözetiminde eğitim almaları mentorluk sürecindeki mentor-menti ilişkisine benzer bir ilişkinin yaşandığını göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Mart 2016'da yayınlanan "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönergeye" göre göreve başlayan aday öğretmen ilk altı ayında kendi atandığı kurumda yetiştirme sürecine tabi olmaktadır. Aday öğretmenin atandığı kurumda en az on yıllık deneyim sahibi olan, iletişim becerisi ve temsil yeteneği güçlü ayrıca mesleğini özümsemiş öğretmenlerden seçilen danışman öğretmenin rehberliğinde aday öğretmenin yetiştirilme süreci takip edilmektedir. Aday öğretmenlere yetiştirme sürecinde bağımsız olarak ders veya nöbet görevi verilmemekte fakat aday öğretmenler, danışman öğretmen gözetiminde derse girmektedir. Sürecin sonunda ise değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (MEB, 2016). Danışman öğretmen seçiminde dikkat edilen husus ve aday öğretmenin göreve başlar başlamaz bir danışman öğretmen rehberliğine verilmesi mentorluk uygulamasına örnek gösterilebilir.

2.8. Mentorluk İle İlgili Yapılan Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında mentorluk ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar 1978'lere kadar dayanmakta iken ülkemizde mentorluk kavramının tanınıp araştırma konusu olması 2000'li yılları bulmuştur. Son dönemlerde ülkemizde yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

2.8.1. Türkiye'de mentorluk ile ilgili yapılan araştırmalar

Ülkemizde Mentorluk yeni tanınmaya başladığından yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır. Fakat son yıllarda faydaları fark edilen bu kavram hakkında araştırmalar artmaya devam etmektedir.

Yirci (2009) tarafından yapılan “Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi” başlıklı çalışmada; hizmet içi eğitimin yetersizliği bu sebeple okul yöneticileri ve öğretmenlerin göreve başladıklarında çeşitli sıkıntı yaşadıkları ve bu durumun kişilerin verimini düşürdüğü akabinde ise eğitime olumsuz yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2013) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada; okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmelerinde farklı unsurların etkin olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin yaş değişkeninde ileri yaşta olan kişilerin deneyim konusunda mentorluk rollerini daha iyi gerçekleştirirken buna karşın daha genç yöneticilerin bilgi noktasında mentorluk rollerini daha iyi gerçekleştirdikleri; okul yöneticisinin yöneticilikteki kıdeminin fazla olması, yönetici sayısının fazla olması, öğrenci sayısının daha az olması ayrıca mesleğin sevilerek yapılıyor olması okul yöneticinin mentorluk rollerini gerçekleştirmesinde büyük önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tunçay (2014) tarafından yapılan “Eğitimde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmada; öğrencilerin okullarında Mentorluk uygulamalarına ihtiyaç duyduğu ve böyle uygulamaların olduğu okullarda eğitim almak istedikleri ayrıca staj eğitimi almayan öğrencilerin staj eğitimi alan öğrencilere oranla mentorluk uygulamalarına daha çok ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Güven (2014) tarafından yapılan “Araştırma Görevlilerinin Danışmanları ile İlişkilerinin Mentorluk Bağlamında Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada; danışmanını mentor rolünde görmeyen araştırma görevlilerinin kurumu benimseme noktasında sıkıntı yaşadıkları ve akademik alanda ilerleme noktasında çekingen kaldıkları ayrıca mentor rolündeki danışmanlardan görevlerini benimsemeyenlerin bu süreci kendileri açısından faydalarını göremedikleri için ihtiyaç hissetmediklerini buna sebep olarak da özendiricilerin eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Serefhanoglu (2014) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmada; okul müdürlerinin sergiledikleri Mentorluk fonksiyonlarının yeni göreve

başlamış öğretmenlerin mesleğe alışma ve kurumu benimsemeleri adına büyük etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sezgin, Koşar ve Er (2014) tarafından yapılan “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentorluk Sürecinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada; öğretmenlerin gelişimi adına okul yöneticilerinin, hizmet içi faaliyetlere yönlendirme, yüksek lisans eğitimini destekleme, mesleki deneyimlerini paylaşma, yetki aktarma yoluna gitme noktasında olumlu katkı sağlamasına karşın, uygun çatışma çözme yöntemlerini kullanmada sıkıntı yaşadıkları gözlenmiş olup zümre toplantıları gibi önemli toplantıların hedefine uygun ve verimli gerçekleştirilmesi noktasında yetersiz kalındığı sonucuna varılmıştır.

2.8.2. Dünya’da mentorluk ile ilgili yapılan araştırmalar

Yurt dışında akademik alanda Mentorluk ile ilgili ilk araştırmalar Levinson, Darrow, Klein ile McKee (1978) ve Kram (1980) tarafından yapılmıştır. Yapılan bu araştırmalarla Mentorluk kavramsallaşmıştır. Eğitim alanında yapılan birkaç araştırmaya aşağıda değinilmiştir.

Kram (1983) tarafından yapılan “Phases of the Mentor Relationship” başlıklı çalışmada; mentor menti ilişkisinin erken yetişkinlik ve yetişkinlik döneminde kişilerin gelişimini artırabileceğini düşünülmektedir. Kurumsal ortamda 18 kişinin gelişimsel ilişkisinin aşamalarını vurgulamak için yapılan çalışmada, kişiler arası kurulan ilişki kişilerin ihtiyaçlarına ve örgütsel çevreye göre şekillenmekte olup hem mentorun hem de örgütün gelişimini sağlamakta olduğu ayrıca sınırlı olan kişisel kapasitelerin artan ilişkiyle beraber şekillendiği ve bu duruma bağlı olarak kişilerin kariyer ve psikososyal gelişimine destek sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Kişilerin kariyer gelişimi adına akran mentorluğunun kişiler arasındaki ilişkiyi geliştireceği önerisinde bulunulmuştur.

Freeman (2008) tarafından yapılan “Mentoring is a Two Way Street: An Examination of Mentor/Mentee Relationships in a Pre-Service, Recidency-Based, Teacher Education Program” başlıklı çalışmada; öğretmenlerin mesleklerine yeni başladıklarında acemiliği üzerinden atarak, kendilerini geliştirme ve hep gelişim yolunda olmaları adına mesleğe başlamadan evvel ve mesleğe başladıktan sonra mentorluk programları ile desteklenmesi gerektiği vurgulanmış olup mentorluk

programında tarafların inanç, değer, beklenti ve umutlarının öğrenme ve öğretme sürecini etkilediği fakat bunlar dikkate alınarak mentor menti ilişkisi sağlandığında mentorluk programlarının faydalarının artarak başarıya dönüşebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Darwin ve Palmer (2009) tarafından yapılan “Mentoring Circles in Higher Education” başlıklı çalışmada; yükseköğretim kurumlarında yeni göreve başlamış kişiler ile deneyimli kişiler birebir eşleştirilerek oluşturulan programlarda katılımcılara büyük fayda sağladığı ayrıca alternatif mentorluk türleri ile avantajların artırılabilirdiği vurgulanırken, bu mentorluk türlerinden çember grup mentorluk ile yeni göreve başlayan kişilerin kendilerini rahat hissettikleri bir ilişkide desteklenmiş olduğu ve kişilerin kariyer gelişimi adına birçok imkanların oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Stanulis ve Floden (2009) tarafından yapılan “Intensive Mentoring as a Way to Help Beginning Teachers Develop Balanced Instruction” başlıklı çalışmada; öğretmen kalitesini artırmaya yönelik olarak hazırlanan yoğun mentorluk programının olumlu etkilerini ortaya koyma amaçlanmış olup yoğun mentorluk programı gören deney grubunun öğretmenleri çalıştıkları okulda devam etmede istekli oldukları ayrıca kısa zamanda kazandıkları bilgi ve deneyimler ile öğrenci başarısına büyük bir katkı sağladıkları vurgulanmış olup öğretmeni geliştirmeyi hedefleyen programların geliştirilerek artırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mastapha (2011) tarafından yapılan “The Components of a New Teachers Support System: Exploring the Experiences of Novice Teachers and Mentors Who Participate in a School-Based Mentoring Program” başlıklı çalışmada; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin acemilik yaşamalarından dolayı yıpranmaları ve bu durum sonucunda meslekten ayrılma isteklerinin artması hatta yeni göreve başlayan her beş öğretmenden birinin görevden ayrılması sebebiyle öğretmenlerin göreve yeni başladıklarında destek görmesi gerektiği vurgulanmıştır. Görüşmelere dayalı olarak yapılan çalışmada yeni göreve başlayan öğretmenlerin acemiliği üzerlerinden atmaları ve kendilerine olan güvenlerini kazanmaları adına mentorluk programlarıyla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde, hedeflenen araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi için yapılan çalışmalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracının hazırlanması ve özellikleri, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması konularına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Tarama modeli, mevcut durumu içinde bulunduğu şartları da dikkate alarak çözümlenmeye çalışan bir yaklaşımdır.

Araştırma ile ilgili alanyazın incelenmiş ve kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla da okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla okul yöneticilerine ve öğretmenlerine anket uygulanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler, Bayrampaşa ve Zeytinburnu ilçelerinde bulunan 100 özel okul yöneticisi ve 1376 özel okul öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 100 özel okul yöneticisi ve 1376 özel okul öğretmeninden ankete katılan 53 özel okul yöneticisi ve 148 özel okul öğretmeni oluşturmaktadır (İstmem, 2016, ss. 9-48).

3.3. Veri Aracının Hazırlanması

Araştırmanın belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için literatür taraması yapılmıştır. İstanbul ilindeki özel okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla Gülşen (2012) tarafından geliştirilen ve üç alt boyuttan oluşan anket çalışmasında derecelere verilen ağırlık değerleri aynı şekilde kabul edilmiş olup, Tablo 1-2-3'te, bu anketlerdeki önermelere katılım derecelerine verilen ağırlıklar ve bu ağırlıkların sınırları verilmiştir (Tezbaşaran, 2008, s. 21).

Tablo 3-1

Mentorun Destek Algısını Belirlemeye Yönelik Alt Boyuta Ait Dörtlü Likert Puan Aralığı

AĞIRLIK	SEÇENEK	SINIRLAR
1	Hiçbir Zaman Destek Sağlamaz	1.00-1.75
2	Ara Sıra Destek Sağlar	1.76-2.50
3	Genellikle Destek Sağlar	2.51-3.25
4	Her zaman Destek Sağlar	3.26-4.00

Tablo 3-2

Mentorle Rahat İletişim ve Mesleki Gelişime Katkı Sağlamayı Belirlemeye Yönelik Alt Boyuta Ait Beşli Likert Puan Aralığı

AĞIRLIK	SEÇENEK	SINIRLAR
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.80
2	Az Katılıyorum	1.81-2.60
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2.61-3.40
4	Çok Katılıyorum	3.41-4.20
5	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Tablo 3-3

Mentorun İlgisini Belirlemeye Yönelik Alt Boyuta Ait Altılı Likert Puan Aralığı

AĞIRLIK	SEÇENEK	SINIRLAR
1	Hiçbir Zaman	1.00-1.83
2	Ayda Bir Kezden Az	1.84-2.66
3	Ayda Bir Kez	2.67-3.50
4	Ayda Birkaç Kere	3.51-4.34
5	Haftada Bir Kez	4.35-5.17
6	Hemen Hemen Hergün	5.18-6.00

3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı sağlamayı belirlemeye yönelik ölçek güvenilirlik ve geçerlik analizi

Mentorle (okul yöneticisiyle) rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı sağlamayı belirlemeye yönelik ölçekteki 22 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.967$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan

Bartlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.951>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %70.92 olan 3 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliğine ilişkin bulunan alfa ve açıklanan varyans değerine göre Mentorle (okul yöneticisiyle) rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı sağlamayı belirlemeye yönelik ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 3-4
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı Sağlamayı Belirlemeye Yönelik Ölçek Faktör Yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Alfa Değeri
F1 (Özdeğer=13.141)	Ks10	0,786	25,015	0,942
	Ks11	0,769		
	Ks14	0,763		
	Ks12	0,751		
	Ks13	0,749		
	Ks15	0,641		
	Ks9	0,607		
	Ks8	0,559		
F2 (Özdeğer=1.300)	Ks20	0,800	24,037	0,934
	Ks21	0,743		
	Ks18	0,725		
	Ks19	0,710		
	Ks17	0,683		
	Ks22	0,662		
	Ks16	0,600		
F3 (Özdeğer=1.160)	Ks2	0,720	21,868	0,904
	Ks1	0,702		
	Ks4	0,677		
	Ks3	0,658		
	Ks7	0,654		
	Ks6	0,650		
	Ks5	0,552		
Toplam Varyans %70.92				

Mentorle (okul yöneticisiyle) rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı sağlamayı belirlemeye yönelik ölçek ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeğin faktör sayısına karar verirken en önemli kriterlerden Scree plot (Saçılım) grafiği ve özdeğer sayılarına bakılmaktadır (Büyüköztürk, 2011, s. 95).

Ölçek faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer saçılım grafiğinde yüksek ivmeli düşüşler dikkate alınmaktadır. Düşüşlerin yatay olduğu faktörlerin varyansa katkısının az olduğu düşünülür (Büyüköztürk, 2011, s. 133). Diğer bir ifade ile kırılım noktası faktör sayısını belirlemektedir. Aynı zamanda birinci faktörün özdeğer açıklama oranının ikinci faktörün özdeğer açıklama oranının üç katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2011, s. 137; Tavşancıl, 2010, s. 95). Özdeğer saçılım grafiği incelendiğinde birinci faktörde ivmeli bir kırılım olduğu görülmektedir. İkinci faktörden sonra ivmeli düşüş olmamaktadır. Birinci faktörün özdeğer açıklama oranı 59,734 olarak ikinci faktörün özdeğer açıklama oranı 1,300 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular Mentorle (Okul Yöneticisiyle) Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı Sağlamayı Belirlemeye Yönelik Ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğunu göstermektedir.

3.4.2. Mentorun destek algısını belirlemeye yönelik ölçek güvenilirlik ve geçerlilik analizi

Mentorun destek algısını belirlemeye yönelik ölçekteki 11 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0.953$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Bartlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.937>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %68,009 olan tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 3-5
Mentorun Destek Algısını Belirlemeye Yönelik Ölçek Faktör Yapısı

Madde	Faktör Yüğü
ds10	,892
ds8	,867
ds2	,855
ds9	,855
ds3	,848
ds11	,845
ds1	,837
ds7	,818
ds4	,771
ds6	,750
ds5	,714
Alpha=0.953	
Toplam Açıklanan Varyans=%68,009	

Güvenirliğine ilişkin bulunan alfa ve açıklanan varyans değerine göre Mentorun destek algısını belirlemeye yönelik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

3.4.3. Mentorun ilgisini belirlemeye yönelik ölçek güvenilirlik ve geçerlilik analizi

Mentorun İlgisini (Meşgul Olma Sıklığı) Belirlemeye Yönelik ölçekteki 5 maddenin güvenilirliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirliği alfa=0.809 olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Yapılan Bartlett testi sonucunda ($p=0.000<0.05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yapılan test sonucunda ($KMO=0.756>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %57,936 olan tek faktör altında toplanmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir.

Tablo 3-6
Mentorun İlgisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Faktör Yapısı

Madde	Faktör Yüğü
mo2	,837
mo1	,795
mo4	,794
mo5	,734
mo3	,630
Alpha=0.809	
Toplam Açıklanan Varyans=%57,936	

Güvenirliğine ilişkin bulunan alfa ve açıklanan varyans değerine göre mentorun ilgisini (meşgul olma sıklığı) belirlemeye yönelik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır.

3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Ölçek boyutlarının değerlendirilmesinde aritmetik puan ortalamaları alınmıştır. Ölçek puan aralığı 5'e bölünerek beş grup belirlenmiştir. Ölçek puanları yorumlanırken çok düşük, düşük, orta, yüksek, çok yüksek olarak nitelendirilmiştir.

İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi ve Man Whitney U-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı olarak Man Whitney U-testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sürekli değişkenleri arasında spearman korelasyon ve regresyon analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerini tanımlayıcı özellikler aşağıda verilmektedir.

4.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Öğretmenlere ve okul yöneticilerine ait demografik özelliklerin dağılımı yüzdellik oranları aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 4-1

Öğretmen Ve Yöneticilere Göre Demografik Özelliklerin Dağılımı

		Öğretmen		Yönetici		p
		n	%	n	%	
Cinsiyet	Bayan	64	%43,2	11	%20,8	X ² =8,438 p=0,003
	Bay	84	%56,8	42	%79,2	
Yaş	25-35 Yaş	55	%37,2	7	%13,2	X ² =11,066 p=0,011
	36-45 Yaş	70	%47,3	35	%66,0	
	46-55 Yaş	22	%14,9	11	%20,8	
	56 Yaş Ve üzeri	1	%0,7	0	%0,0	
Deneyim	1-10 Yıl	52	%35,1	29	%54,7	X ² =6,817 p=0,078
	11-20 Yıl	66	%44,6	18	%34,0	
	21-30 Yıl	28	%18,9	6	%11,3	
	31 Yıl Ve üzeri	2	%1,4	0	%0,0	
Öğretmen Sayısı	1-10 Öğretmen	0	%0,0	3	%5,7	X ² =10,730 p=0,013
	11-20 Öğretmen	11	%7,4	4	%7,5	
	21-30 Öğretmen	27	%18,2	14	%26,4	
	31 Ve üzeri Öğretmen	110	%74,3	32	%60,4	
Mezuniyet	Lisans	120	%81,1	38	%71,7	X ² =2,043 p=0,110
	Lisansüstü	28	%18,9	15	%28,3	
Branş	Sınıf Öğretmeni	16	%10,8	6	%11,3	X ² =0,864 p=0,649
	Branş Öğretmeni	121	%81,8	45	%84,9	
	Okul Öncesi Öğretmeni	11	%7,4	2	%3,8	
Okul Türü	Anaokulu	11	%7,4	2	%3,8	X ² =2,836 p=0,418
	İlkokul	21	%14,2	9	%17,0	
	Ortaokul	24	%16,2	13	%24,5	
	Lise	92	%62,2	29	%54,7	
Mezuniyet	Lisans	120	%81,1	38	%71,7	X ² =2,043 p=0,110
	Lisansüstü	28	%18,9	15	%28,3	
Branş	Sınıf Öğretmeni	16	%10,8	6	%11,3	X ² =0,864 p=0,649
	Branş Öğretmeni	121	%81,8	45	%84,9	
	Okul Öncesi Öğretmeni	11	%7,4	2	%3,8	
Okul Türü	Anaokulu	11	%7,4	2	%3,8	X ² =2,836 p=0,418
	İlkokul	21	%14,2	9	%17,0	
	Ortaokul	24	%16,2	13	%24,5	
	Lise	92	%62,2	29	%54,7	

Cinsiyet ile görev arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=8,438$; $p=0,003<0,05$). Görevi öğretmen olanların 64'ünün (%43,2) bayan, 84'ünün (%56,8) bay; görevi yönetici olanların 11'i (%20,8) bayan, 42'si (%79,2) bay olduğu görülmektedir.

Yaş ile görev arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=11,066$; $p=0,011<0,05$). Görevi öğretmen olanların 55'i (%37,2) 25-35 yaş, 70'i (%47,3) 36-45 yaş, 22'si (%14,9) 46-55 yaş, 1'i (%0,7) 56 yaş ve üzeri; görevi yönetici olanların 7'si (%13,2) 25-35 yaş, 35'i (%66,0) 36-45 yaş, 11'i (%20,8) 46-55 yaş olduğu görülmektedir.

Deneyim ile görev arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=6,817$; $p=0,078>0,05$). görev öğretmen olanların 52'si (%35,1) 1-10 yıl, 66'sının (%44,6) 11-20 yıl, 28'i (%18,9) 21-30 yıl, 2'si (%1,4) 31 yıl ve üzeri; görev yönetici olanların 29'unun (%54,7) 1-10 yıl, 18'i (%34,0) 11-20 yıl, 6'sının (%11,3) 21-30 yıl olduğu görülmektedir.

Öğretmen Sayısı ile görev arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ($X^2=10,730$; $p=0,013<0,05$). Görevi öğretmen olanların 11'i (%7,4) 11-20 öğretmen, 27'si (%18,2) 21-30 öğretmen, 110'unun (%74,3) 31 ve üzeri öğretmen; görevi yönetici olanların 3'ünün (%5,7) 1-10 öğretmen, 4'ünün (%7,5) 11-20 öğretmen, 14'ünün (%26,4) 21-30 öğretmen, 32'si (%60,4) 31 ve üzeri öğretmen olduğu görülmektedir.

Mezuniyet ile görev arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,043$; $p=0,110>0,05$). görev öğretmen olanların 120'si (%81,1) lisans, 28'i (%18,9) lisansüstü; görev yönetici olanların 38'i (%71,7) lisans, 15'i (%28,3) lisansüstü olduğu görülmektedir.

Branş ile görev arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=0,864$; $p=0,649>0,05$). Görevi öğretmen olanların 16'sının (%10,8) sınıf öğretmeni, 121'i (%81,8) branş öğretmeni, 11'i (%7,4) okul öncesi öğretmeni; görevi yönetici olanların 6'sının (%11,3) sınıf öğretmeni, 45'i (%84,9) branş öğretmeni, 2'si (%3,8) okul öncesi öğretmeni olduğu görülmektedir.

Okul Türü ile görev arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır ($X^2=2,836;p=0,418>0.05$).görev öğretmen olanların 11'i (%7,4) anaokulu, 21'i (%14,2) ilkokul, 24'ünün (%16,2) ortaokul, 92'si (%62,2) lise; görev yönetici olanların 2'si (%3,8) anaokulu, 9'unun (%17,0) ilkokul, 13'ünün (%24,5) ortaokul, 29'unun (%54,7) lise olduğu görülmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Mentorluk Algıları ve Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerindeki Fark

Öğretmenlerin mentorluk algılarına ait veriler ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerine ait veriler incelenerek aralarındaki fark aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 4-2
Öğretmenlerin Mentorluk Algıları

	N	Ort	Ss	Alt Sınır	Üst Sınır
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	148	3,299	0,861	1,000	5,000
Mentorun Desteği	148	2,550	0,747	1,000	4,000
Mentorun İlgisi	148	2,722	1,141	1,000	5,400

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı” düzeyi orta ($3,299 \pm 0,861$); “mentorun desteği” düzeyi orta ($2,550 \pm 0,747$); “mentorun ilgisi” düzeyi orta ($2,722 \pm 1,141$); olarak saptanmıştır.

Tablo 4-3
Yöneticilerin Mentorluk Rollerini

	N	Ort	Ss	Alt Sınır	Üst Sınır
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	53	3,925	0,490	2,860	4,860
Mentorun Desteği	53	3,082	0,461	2,180	3,910
Mentorun İlgisi	53	3,559	0,985	1,000	5,400

Araştırmaya katılan yöneticilerin “mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı” düzeyi yüksek ($3,925 \pm 0,490$); “mentorun desteği” düzeyi yüksek ($3,082 \pm 0,461$); “mentorun ilgisi” düzeyi yüksek ($3,559 \pm 0,985$); olarak saptanmıştır.

Tablo 4-4

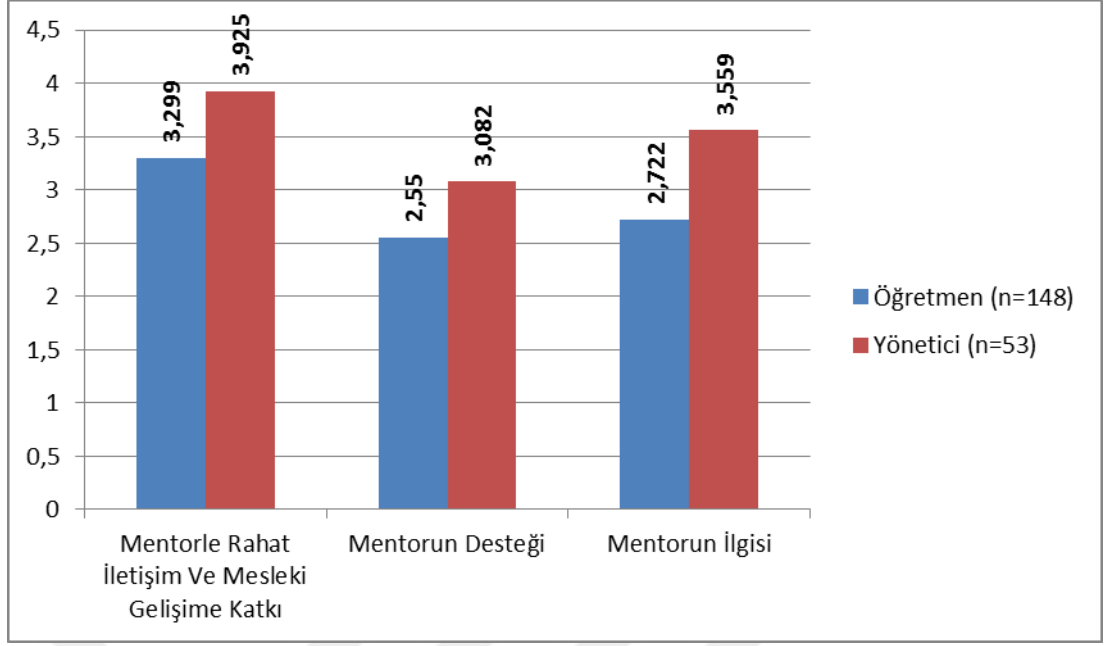
Öğretmenlerin Mentorluk Algıları ve Yöneticilerin Mentorluk Rollerini Arasındaki Fark

Gruplar	Öğretmen (n=148)		Yönetici (n=53)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
	Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	3,299	0,861	3,925		
Mentorun Desteği	2,550	0,747	3,082	0,461	-4,865	0,000
Mentorun İlgisi	2,722	1,141	3,559	0,985	-4,742	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.001$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanları ($\bar{x}=3,925$), öğretmenin mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanlarından ($\bar{x}=3,299$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun desteği puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.865$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin mentorun desteği puanları ($\bar{x}=3,082$), öğretmenin mentorun desteği puanlarından ($\bar{x}=2,550$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun ilgisi puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.742$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin mentorun ilgisi puanları ($\bar{x}=3,559$), öğretmenin mentorun ilgisi puanlarından ($\bar{x}=2,722$) yüksek bulunmuştur.



Şekil 4-1 Öğretmenlerin Mentorluk Algıları ve Yöneticilerin Mentorluk Rollerine İlişkin Diyagram

Tablo 4-5

Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı İfadelerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Ortalaması

Gruplar	Öğretmen (n=148)		Yönetici (n=53)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle İş Performansım Hakkında Konuşurken Kendimi Rahat Hissederim	3,419	1,050	4,132	0,810	-4,488	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle Endişelerimi Ve Sorunlarımı Paylaşmaktan Hoşnut Olurum	3,412	1,183	3,906	0,714	-2,853	0,000
Yöneticim Mentorluğu Sırasında Açık Ve Dürüst Davrandığımda Kendimi Güvende Hissederim	4,182	0,933	4,245	0,705	-0,446	0,656
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Zaman Zaman Beni Korur Ve Destekler	3,628	1,058	4,208	0,817	-3,616	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Zaman Zaman Kurumda Arabulucu Vazifesi Görür	3,527	1,040	3,962	0,876	-2,720	0,004
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Bana Danışmanlık Yapan Güvendiğim Birisidir	3,480	1,109	4,038	0,784	-3,370	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Rahat Konuşabildiğim Beni Dinleyen Biridir	3,635	1,144	4,189	0,709	-3,301	0,000
Okul Yöneticim, Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda Bana Bir Mentor Olarak Yardımcı Olur	3,189	1,214	3,943	0,949	-4,094	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Okul Çalışmalarında Gelişmemi Sağlar	3,203	1,143	4,226	0,869	-5,933	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle Potansiyelimi Ortaya Çıkarmama Yardımcı Olacak Etkinlikler Yaparız	2,932	1,111	3,774	0,954	-4,903	0,000
Okul Yöneticimin Bir Mentor Olarak Pozisyonu Ve Tecrübeleri, Benim Öğrenmem Gerekenlerle Yakından İlgilidir	3,074	1,119	4,000	0,760	-5,574	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Başka Türü Tanışma Veya Birlikte Çalışma Fırsatım Olamayacak İnsanlarla Tanışmama Yardımcı Olur	2,872	1,127	3,226	1,086	-1,986	0,048
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Performansımı Geliştirmem İçin Uygun Dönütü Sağlar	3,068	1,135	3,981	0,720	-5,474	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Yeteneklerimi Göstermem İçin Fırsatlar Oluşturur	3,074	1,137	4,038	0,831	-5,646	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Mesleğimde Gelişmemi Hızlandırmak İçin Bana Zorlayıcı Görevler Verir	3,047	1,115	3,226	0,912	-1,050	0,295
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Hayranlık Duyduğum Ve Kendisine Benzemeye Çalıştığım Bir Rol Modelidir	2,730	1,254	3,132	0,761	-2,194	0,007
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Çabalarımı/becerilerimi Sürekli Takdir Eder Ve Destekler	3,203	1,106	4,151	0,691	-5,840	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Hatalarımı Yapıcı Birşekilde İfade Eder	3,345	1,165	4,075	0,781	-4,237	0,000

Devamı

Gruplar	Öğretmen (n=148)		Yönetici (n=53)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Mesleki Bir Çerçeve Eleştirilerini Yapmaya Özen Gösterir	3,392	1,067	4,019	0,843	-3,866	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Beklentilerini Açık Ve Net Bir Şekilde İfade Eder	3,662	1,053	4,302	0,723	-4,087	0,000
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Benim Adıma Karar Vermeyip, Yönlendirici Olmaya Çalışır	3,304	1,210	3,830	0,893	-2,893	0,001
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Önceden Aldığım Kararları İzler Ve Onlarla İlgili Soru Sorar	3,203	1,106	3,736	0,902	-3,152	0,002

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticimle iş performansım hakkında konuşurken kendimi rahat hissederim puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.488$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticimle iş performansım hakkında konuşurken kendimi rahat hissederim puanları ($\bar{x}=4,132$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticimle iş performansım hakkında konuşurken kendimi rahat hissederim puanlarından ($\bar{x}=3,419$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticimle endişelerimi ve sorunlarımı paylaşmaktan hoşnut olurum puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.853$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticimle endişelerimi ve sorunlarımı paylaşmaktan hoşnut olurum puanları ($\bar{x}=3,906$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticimle endişelerimi ve sorunlarımı paylaşmaktan hoşnut olurum puanlarından ($\bar{x}=3,412$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman beni korur ve destekler puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.616$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman beni korur ve destekler puanları ($\bar{x}=4,208$), öğretmenin bir mentor olan okul

yöneticim, zaman zaman beni korur ve destekler puanlarından ($\bar{x}=3,628$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman kurumda arabulucu vazifesi görür puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.720$; $p=0.004<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman kurumda arabulucu vazifesi görür puanları ($\bar{x}=3,962$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman kurumda arabulucu vazifesi görür puanlarından ($\bar{x}=3,527$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, bana danışmanlık yapan güvendiğim birisidir puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.370$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, bana danışmanlık yapan güvendiğim birisidir puanları ($\bar{x}=4,038$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, bana danışmanlık yapan güvendiğim birisidir puanlarından ($\bar{x}=3,480$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, rahat konuşabildiğim beni dinleyen biridir puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.301$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, rahat konuşabildiğim beni dinleyen biridir puanları ($\bar{x}=4,189$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, rahat konuşabildiğim beni dinleyen biridir puanlarından ($\bar{x}=3,635$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticim, güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda bana bir mentor olarak yardımcı olur puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.094$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin okul yöneticim,

güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda bana bir mentor olarak yardımcı olur puanları ($\bar{x}=3,943$), öğretmenlerin okul yöneticim, güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda bana bir mentor olarak yardımcı olur puanlarından ($\bar{x}=3,189$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, okul çalışmalarında gelişmemi sağlar puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.933$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, okul çalışmalarında gelişmemi sağlar puanları ($\bar{x}=4,226$), öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, okul çalışmalarında gelişmemi sağlar puanlarından ($\bar{x}=3,203$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticimle potansiyelimi ortaya çıkarmama yardımcı olacak etkinlikler yaparız puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.903$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticimle potansiyelimi ortaya çıkarmama yardımcı olacak etkinlikler yaparız puanları ($\bar{x}=3,774$), öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticimle potansiyelimi ortaya çıkarmama yardımcı olacak etkinlikler yaparız puanlarından ($\bar{x}=2,932$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticimin bir mentor olarak pozisyonu ve tecrübeleri, benim öğrenmem gerekenlerle yakından ilgilidir puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.574$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin okul yöneticimin bir mentor olarak pozisyonu ve tecrübeleri, benim öğrenmem gerekenlerle yakından ilgilidir puanları ($\bar{x}=4,000$), öğretmenlerin okul yöneticimin bir mentor olarak pozisyonu ve tecrübeleri, benim öğrenmem gerekenlerle yakından ilgilidir puanlarından ($\bar{x}=3,074$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, başka türlü tanışma veya birlikte çalışma fırsatım olamayacak insanlarla tanışmama yardımcı olur puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-1.986$; $p=0.048<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, başka türlü tanışma veya birlikte çalışma fırsatım olamayacak insanlarla tanışmama yardımcı olur puanları ($\bar{x}=3,226$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, başka türlü tanışma veya birlikte çalışma fırsatım olamayacak insanlarla tanışmama yardımcı olur puanlarından ($\bar{x}=2,872$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, performansımı geliştirmem için uygun dönütü sağlar puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.474$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, performansımı geliştirmem için uygun dönütü sağlar puanları ($\bar{x}=3,981$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, performansımı geliştirmem için uygun dönütü sağlar puanlarından ($\bar{x}=3,068$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, yeteneklerimi göstermem için fırsatlar oluşturur puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.646$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, yeteneklerimi göstermem için fırsatlar oluşturur puanları ($\bar{x}=4,038$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, yeteneklerimi göstermem için fırsatlar oluşturur puanlarından ($\bar{x}=3,074$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, hayranlık duyduğum ve kendisine benzemeye çalıştığım bir rol modelidir puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.194$; $p=0.007<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, hayranlık duyduğum ve kendisine benzemeye çalıştığım

bir rol modelidir puanları ($\bar{x}=3,132$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, hayranlık duyduğum ve kendisine benzemeye çalıştığım bir rol modelidir puanlarından ($\bar{x}=2,730$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, çabalarımı/becerilerimi sürekli takdir eder ve destekler puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.840$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, çabalarımı/becerilerimi sürekli takdir eder ve destekler puanları ($\bar{x}=4,151$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, çabalarımı/becerilerimi sürekli takdir eder ve destekler puanlarından ($\bar{x}=3,203$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, hatalarımı yapıcı bir şekilde ifade eder puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.237$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, hatalarımı yapıcı bir şekilde ifade eder puanları ($\bar{x}=4,075$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, hatalarımı yapıcı bir şekilde ifade eder puanlarından ($\bar{x}=3,345$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, mesleki bir çerçevede eleştirilerini yapmaya özen gösterir puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.866$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, mesleki bir çerçevede eleştirilerini yapmaya özen gösterir puanları ($\bar{x}=4,019$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, mesleki bir çerçevede eleştirilerini yapmaya özen gösterir puanlarından ($\bar{x}=3,392$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade eder puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.087$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul

yöneticim, beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade eder puanları ($\bar{x}=4,302$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade eder puanlarından ($\bar{x}=3,662$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, benim adıma karar vermeyip, yönlendirici olmaya çalışır puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.893$; $p=0.001<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, benim adıma karar vermeyip, yönlendirici olmaya çalışır puanları ($\bar{x}=3,830$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, benim adıma karar vermeyip, yönlendirici olmaya çalışır puanlarından ($\bar{x}=3,304$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan okul yöneticim, önceden aldığım kararları izler ve onlarla ilgili soru sorar puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.152$; $p=0.002<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan okul yöneticim, önceden aldığım kararları izler ve onlarla ilgili soru sorar puanları ($\bar{x}=3,736$), öğretmenin bir mentor olan okul yöneticim, önceden aldığım kararları izler ve onlarla ilgili soru sorar puanlarından ($\bar{x}=3,203$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticim mentorluğu sırasında açık ve dürüst davrandığımda kendimi güvende hissedirim, bir mentor olan okul yöneticim, mesleğimde gelişmemi hızlandırmak için bana zorlayıcı görevler verir puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-6
Mentorun Desteği İfadelerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Ortalaması

Gruplar	Öğretmen (n=148)		Yönetici (n=53)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Öğretim Stratejileri Konusunda	2,541	0,914	3,151	0,662	-4,459	0,000
Öğrettiği Müfredat Ve Konu İçeriği Konusunda	2,385	0,959	2,962	0,759	-3,960	0,000
Sınıf Yönetimi Stratejileri Konusunda	2,453	0,936	3,151	0,718	-4,935	0,000
Okul Ve/veya Bölge Politikaları Ve Prosedürleri Konusunda	2,622	0,820	2,925	0,851	-2,285	0,023
Öğretmenlerden İstenen ürün Ve Belgeleri Tamamlamamda	2,811	0,883	3,000	0,760	-1,386	0,140
Okulun Ya Da Bölgenin Diğer Evrak İşlerini Tamamlamamda	2,736	0,914	2,981	0,820	-1,717	0,088
Plan Ve Fikirlerimi Daha Belirgin Hale Getirmemde	2,574	0,904	3,264	0,684	-5,057	0,000
Gelecekteki Hedeflerime Ulaşabilmem İçin	2,459	0,921	3,113	0,725	-4,672	0,000
Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda	2,378	0,907	3,226	0,669	-6,226	0,000
Verimli Ve Etkin Çalışma Stratejileri Oluşturamamda	2,561	0,928	3,151	0,718	-4,201	0,000
Sosyal Gelişimimi Sağlamam Konusunda	2,527	0,884	2,981	0,772	-3,313	0,001

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stratejileri konusunda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.459$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin öğretim stratejileri konusunda puanları ($\bar{x}=3,151$), öğretmenin öğretim stratejileri konusunda puanlarından ($\bar{x}=2,541$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrettiği müfredat ve konu içeriği konusunda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.960$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin öğrettiği müfredat ve konu içeriği konusunda puanları ($\bar{x}=2,962$), öğretmenin öğrettiği müfredat ve konu içeriği konusunda puanlarından ($\bar{x}=2,385$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri konusunda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.935$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin sınıf yönetimi stratejileri konusunda puanları ($\bar{x}=3,151$), öğretmenin sınıf yönetimi stratejileri konusunda puanlarından ($\bar{x}=2,453$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ve/veya bölge politikaları ve prosedürleri konusunda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.285$; $p=0.023<0,05$). Yöneticilerin okul ve/veya bölge politikaları ve prosedürleri konusunda puanları ($\bar{x}=2,925$), öğretmenin okul ve/veya bölge politikaları ve prosedürleri konusunda puanlarından ($\bar{x}=2,622$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin plan ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmemde puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-5.057$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin plan ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmemde puanları ($\bar{x}=3,264$), öğretmenin plan ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmemde puanlarından ($\bar{x}=2,574$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.672$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için puanları ($\bar{x}=3,113$), öğretmenin gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için puanlarından ($\bar{x}=2,459$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-6.226$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda

puanları ($\bar{x}=3,226$), öğretmenlerin güçlü yönlerini belirleyip geliştirmem konusunda puanlarından ($\bar{x}=2,378$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturamamda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.201$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturamamda puanları ($\bar{x}=3,151$), öğretmenlerin verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturamamda puanlarından ($\bar{x}=2,561$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal gelişimimi sağlamam konusunda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.313$; $p=0.001<0,05$). Yöneticilerin sosyal gelişimimi sağlamam konusunda puanları ($\bar{x}=2,981$), öğretmenlerin sosyal gelişimimi sağlamam konusunda puanlarından ($\bar{x}=2,527$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmenlerden istenen ürün ve belgeleri tamamlamamda, okulun ya da bölgenin diğer evrak işlerini tamamlamamda puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-7
Mentorun İlgisi İfadelerinin Öğretmen ve Yöneticilere Göre Ortalaması

Gruplar	Öğretmen (n=148)		Yönetici (n=53)		t	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Bir Mentor Olan Yöneticim, Okul Günümü Benimle Planlar	2,541	1,514	3,547	1,564	-4,119	0,000
Bir Mentor Olan Yöneticim, Yapacağım Öğretimi Benimle Birlikte Planlar	2,568	1,448	3,491	1,463	-3,971	0,000
Bir Mentor Olan Yöneticim, Benim Dersimi Gözlemler	2,743	1,707	3,245	1,440	-1,911	0,057
Bir Mentor Olan Yöneticim, Ders İşleyişim Hakkında Benimle Görüşür	2,446	1,362	3,170	1,205	-3,419	0,001
Bir Mentor Olan Yöneticim, Bana Gereken Zamanı Ayırır	3,311	1,525	4,340	1,315	-4,364	0,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan yöneticim, okul günümü benimle planlar puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.119$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan yöneticim, okul günümü benimle planlar puanları ($\bar{x}=3,547$), öğretmenin bir mentor olan yöneticim, okul günümü benimle planlar puanlarından ($\bar{x}=2,541$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan yöneticim, yapacağım öğretimi benimle birlikte planlar puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.971$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan yöneticim, yapacağım öğretimi benimle birlikte planlar puanları ($\bar{x}=3,491$), öğretmenin bir mentor olan yöneticim, yapacağım öğretimi benimle birlikte planlar puanlarından ($\bar{x}=2,568$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan yöneticim, ders işleyişim hakkında benimle görüşür puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-3.419$; $p=0.001<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan yöneticim, ders işleyişim hakkında

benimle görüşür puanları ($\bar{x}=3,170$), öğretmenin bir mentor olan yöneticim, ders işleyişim hakkında benimle görüşür puanlarından ($\bar{x}=2,446$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan yöneticim, bana gereken zamanı ayırır puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-4.364$; $p=0.000<0,05$). Yöneticilerin bir mentor olan yöneticim, bana gereken zamanı ayırır puanları ($\bar{x}=4,340$), öğretmenin bir mentor olan yöneticim, bana gereken zamanı ayırır puanlarından ($\bar{x}=3,311$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir mentor olan yöneticim, benim dersimi gözlemler puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.3. Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Öğretmenlerin mentorluk algılarının demografik özelliklere göre ortalamaları ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-8
Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p	Fark
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Sınıf Öğretmeni	16	3,554	1,005			
	Branş Öğretmeni	121	3,255	0,801	2,637	0,268	
	Okul Öncesi Öğretmeni	11	3,417	1,241			
Mentorun Desteği	Sınıf Öğretmeni	16	2,676	0,823			
	Branş Öğretmeni	121	2,515	0,714	2,179	0,336	
	Okul Öncesi Öğretmeni	11	2,752	0,990			
Mentorun İlgisi	Sınıf Öğretmeni	16	3,125	0,982			
	Branş Öğretmeni	121	2,585	1,032	6,736	0,034	1 > 2
	Okul Öncesi Öğretmeni	11	3,636	1,874			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun ilgisi puanları ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($H=6,736$; $p=0,034<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; sınıf öğretmeni olanların mentorun ilgisi puanları ($3,125 \pm 0,982$), branş öğretmeni olanların mentorun ilgisi puanlarından ($2,585 \pm 1,032$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği puanları ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-9
Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Deneyime Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	1-10 Yıl	52	3,501	0,877	5,077	0,079
	11-20 Yıl	66	3,198	0,890		
	21 Yıl Ve üzeri	30	3,171	0,717		
Mentorun Desteği	1-10 Yıl	52	2,650	0,813	1,624	0,444
	11-20 Yıl	66	2,479	0,743		
	21 Yıl Ve üzeri	30	2,530	0,631		
Mentorun İlgisi	1-10 Yıl	52	2,773	1,203	0,063	0,969
	11-20 Yıl	66	2,700	1,153		
	21 Yıl Ve üzeri	30	2,680	1,035		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-10

Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Okul Türüne Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Anaokulu	11	3,417	1,241	3,686	0,297
	İlkokul	21	3,550	0,945		
	Ortaokul	24	3,341	0,735		
	Lise	92	3,217	0,820		
Mentorun Desteği	Anaokulu	11	2,752	0,990	5,857	0,119
	İlkokul	21	2,680	0,763		
	Ortaokul	24	2,739	0,644		
	Lise	92	2,447	0,729		
Mentorun İlgisi	Anaokulu	11	3,636	1,874	5,869	0,118
	İlkokul	21	3,000	0,988		
	Ortaokul	24	2,625	1,247		
	Lise	92	2,574	0,983		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.-11

Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p	Fark
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	25-35 Yaş	55	3,516	0,845	6,875	0,032	1 > 2
	36-45 Yaş	70	3,158	0,897			
	46-55 Yaş	23	3,212	0,700			
Mentorun Desteği	25-35 Yaş	55	2,666	0,770	2,702	0,259	
	36-45 Yaş	70	2,433	0,761			
	46-55 Yaş	23	2,629	0,609			
Mentorun İlgisi	25-35 Yaş	55	2,822	1,125	2,080	0,354	
	36-45 Yaş	70	2,583	1,150			
	46-55 Yaş	23	2,904	1,153			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi

sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($H=6,875$; $p=0,032<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; yaşı 25-35 yaş olanların mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanları ($3,516 \pm 0,845$), yaşı 36-45 yaş olanların mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanlarından ($3,158 \pm 0,897$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-12
Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Öğretmen Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	20 Öğretmen Ve Altı	11	2,901	1,277	0,568	0,753
	21-30 Öğretmen	27	3,310	0,900		
	31 Ve üzeri Öğretmen	110	3,336	0,800		
Mentorun Desteği	20 Öğretmen Ve Altı	11	2,157	0,887	3,990	0,136
	21-30 Öğretmen	27	2,424	0,729		
	31 Ve üzeri Öğretmen	110	2,620	0,727		
Mentorun İlgisi	20 Öğretmen Ve Altı	11	2,509	1,334	1,491	0,475
	21-30 Öğretmen	27	2,867	1,063		
	31 Ve üzeri Öğretmen	110	2,707	1,146		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-13

Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	U	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Bayan	64	3,413	0,972	2	0,080
	Bay	84	3,213	0,760	235,500	
Mentorun Desteği	Bayan	64	2,575	0,829	2	0,320
	Bay	84	2,530	0,682	431,500	
Mentorun İlgisi	Bayan	64	2,884	1,292	2	0,296
	Bay	84	2,598	1,002	418,500	

Öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-14

Öğretmenlerin Mentorluk Algılarının Mezuniyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	U	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Lisans	120	3,319	0,882	1	0,515
	Lisansüstü	28	3,216	0,775	547,000	
Mentorun Desteği	Lisans	120	2,549	0,751	1	0,918
	Lisansüstü	28	2,555	0,741	659,000	
Mentorun İlgisi	Lisans	120	2,787	1,203	1	0,200
	Lisansüstü	28	2,443	0,786	419,000	

Öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.4. Okul Yöneticileri Mentorluk Rollerinin .Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Okul yöneticileri mentorluk rollerinin demografik özelliklere göre ortalamaları ve yorumları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4-15
Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Branşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Sınıf Öğretmeni	6	3,909	0,357		
	Branş Öğretmeni	45	3,912	0,512	1,168	0,558
	Okul Öncesi Öğretmeni	2	4,250	0,289		
Mentorun Desteği	Sınıf Öğretmeni	6	2,939	0,565		
	Branş Öğretmeni	45	3,083	0,451	2,149	0,341
	Okul Öncesi Öğretmeni	2	3,500	0,193		
Mentorun İlgisi	Sınıf Öğretmeni	6	2,967	1,483		
	Branş Öğretmeni	45	3,591	0,892	3,232	0,199
	Okul Öncesi Öğretmeni	2	4,600	0,283		

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4-16
Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Deneyime Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	1-10 Yıl	29	3,817	0,551		
	11-20 Yıl	18	4,081	0,365	2,522	0,283
	21 Yıl Ve üzeri	6	3,977	0,422		
Mentorun Desteği	1-10 Yıl	29	3,013	0,485		
	11-20 Yıl	18	3,187	0,414	1,774	0,412
	21 Yıl Ve üzeri	6	3,106	0,493		
Mentorun İlgisi	1-10 Yıl	29	3,400	1,103		
	11-20 Yıl	18	3,889	0,857	2,972	0,226
	21 Yıl Ve üzeri	6	3,333	0,413		

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının deneyim değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4-17

Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okul Türüne Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Anaokulu	2	4,250	0,289	3,732	0,292
	İlkokul	9	4,010	0,428		
	Ortaokul	13	4,056	0,436		
	Lise	29	3,817	0,527		
Mentorun Desteği	Anaokulu	2	3,500	0,193	1,909	0,591
	İlkokul	9	3,010	0,600		
	Ortaokul	13	3,119	0,497		
	Lise	29	3,060	0,412		
Mentorun İlgisi	Anaokulu	2	4,600	0,283	4,330	0,228
	İlkokul	9	3,111	1,327		
	Ortaokul	13	3,492	0,575		
	Lise	29	3,655	1,000		

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4-18

Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Yaşa Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	25-35 Yaş	7	4,007	0,407	0,691	0,708
	36-45 Yaş	35	3,895	0,508		
	46-55 Yaş	11	3,967	0,508		
Mentorun Desteği	25-35 Yaş	7	3,247	0,545	1,030	0,598
	36-45 Yaş	35	3,044	0,413		
	46-55 Yaş	11	3,099	0,568		
Mentorun İlgisi	25-35 Yaş	7	3,914	0,790	0,820	0,664
	36-45 Yaş	35	3,486	1,017		
	46-55 Yaş	11	3,564	1,023		

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4-19

Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmen Sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	H	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	20 Öğretmen Ve Altı	7	4,020	0,597	0,693	0,707
	21-30 Öğretmen	14	3,812	0,465		
	31 Ve üzeri Öğretmen	32	3,953	0,484		
Mentorun Desteği	20 Öğretmen Ve Altı	7	3,273	0,522	1,437	0,487
	21-30 Öğretmen	14	3,065	0,484		
	31 Ve üzeri Öğretmen	32	3,048	0,443		
Mentorun İlgisi	20 Öğretmen Ve Altı	7	3,743	1,165	0,029	0,986
	21-30 Öğretmen	14	3,557	0,922		
	31 Ve üzeri Öğretmen	32	3,519	0,999		

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4-20

Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	U	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Bayan	11	4,066	0,499	178,500	0,249
	Bay	42	3,887	0,486		
Mentorun Desteği	Bayan	11	3,215	0,529	184,500	0,306
	Bay	42	3,048	0,442		
Mentorun İlgisi	Bayan	11	3,855	1,207	181,000	0,271
	Bay	42	3,481	0,919		

Yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı, mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 4-21

Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Mezuniyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	U	p
Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı	Lisans	38	3,831	0,470	167,000	0,020
	Lisansüstü	15	4,161	0,474		
Mentorun Desteği	Lisans	38	3,022	0,438	208,000	0,127
	Lisansüstü	15	3,236	0,498		
Mentorun İlgisi	Lisans	38	3,590	1,038	253,500	0,533
	Lisansüstü	15	3,480	0,865		

Yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($U=167,000$; $p=0,020<0,05$). Lisans mezunlarının mentorle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanları ($\bar{x}=3,831$), lisansüstü mezunların mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı puanlarından ($\bar{x}=4,161$) düşük bulunmuştur.

Yöneticilerin mentorun desteği, mentorun ilgisi puanları ortalamalarının mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.5. Öğretmenlerin Mentorluk Algıları İfadelerine Yönelik Tanımlayıcı İfadeler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 4-22’de görülmektedir.



Tablo 4-22

Öğretmenlerin Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle İş Performansım Hakkında Konuşurken Kendimi Rahat Hissederim	7	4,7	16	10,8	59	39,9	40	27,0	26	17,6	3,419	1,050
Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle Endişelerimi Ve Sorunlarımı Paylaşmaktan Hoşnut Olurum	11	7,4	21	14,2	43	29,1	42	28,4	31	20,9	3,412	1,183
Yöneticim Mentorluğu Sırasında Açık Ve Dürüst Davrandığımda Kendimi Güvende Hissederim	3	2,0	5	3,4	20	13,5	54	36,5	66	44,6	4,182	0,933
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Zaman Zaman Beni Korur Ve Destekler	6	4,1	13	8,8	45	30,4	50	33,8	34	23,0	3,628	1,058
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Zaman Zaman Kurumda Arabulucu Vazifesi Görür	7	4,7	12	8,1	53	35,8	48	32,4	28	18,9	3,527	1,040
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Bana Danışmanlık Yapan Güvendiğim Birisidir	8	5,4	16	10,8	53	35,8	39	26,4	32	21,6	3,480	1,109
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Rahat Konuşabildiğim Beni Dinleyen Biridir	7	4,7	16	10,8	43	29,1	40	27,0	42	28,4	3,635	1,144
Okul Yöneticim, Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda Bana Bir Mentor Olarak Yardımcı Olur	14	9,5	29	19,6	46	31,1	33	22,3	26	17,6	3,189	1,214
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Okul Çalışmalarında Gelişmemi Sağlar	10	6,8	29	19,6	55	37,2	29	19,6	25	16,9	3,203	1,143
Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle Potansiyelimi Ortaya Çıkarmama Yardımcı Olacak Etkinlikler Yaparız	13	8,8	42	28,4	50	33,8	28	18,9	15	10,1	2,932	1,111
Okul Yöneticimin Bir Mentor Olarak Pozisyonu Ve Tecrübeleri, Benim Öğrenmem Gerekenlerle Yakından İlgilidir	10	6,8	38	25,7	50	33,8	31	20,9	19	12,8	3,074	1,119
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Başka Türlü Tanışma Veya Birlikte Çalışma Fırsatım Olamayacak İnsanlarla Tanışmama Yardımcı Olur	16	10,8	41	27,7	52	35,1	24	16,2	15	10,1	2,872	1,127
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Performansımı Geliştirmem İçin Uygun Dönütü Sağlar	9	6,1	40	27,0	54	36,5	22	14,9	23	15,5	3,068	1,135
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Yeteneklerimi Göstermem İçin Fırsatlar Oluşturur	10	6,8	40	27,0	47	31,8	31	20,9	20	13,5	3,074	1,137
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Mesleğimde Gelişmemi Hızlandırmak İçin Bana Zorlayıcı Görevler Verir	12	8,1	38	25,7	43	29,1	41	27,7	14	9,5	3,047	1,115
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Hayranlık Duyduğum Ve Kendisine Benzemeye Çalıştığım Bir Rol Modelidir	29	19,6	37	25,0	44	29,7	21	14,2	17	11,5	2,730	1,254
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Çabalarımı/becerilerimi Sürekli Takdir Eder Ve Destekler	9	6,1	31	20,9	49	33,1	39	26,4	20	13,5	3,203	1,106

	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Hatalarımı Yapıcı Birşekilde İfade Eder	11	7,4	22	14,9	48	32,4	39	26,4	28	18,9	3,345	1,165
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Mesleki Bir Çerçeve Eleştirilerini Yapmaya Özen Gösterir	10	6,8	13	8,8	57	38,5	45	30,4	23	15,5	3,392	1,067
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Beklentilerini Açık Ve Net Bir Şekilde İfade Eder	6	4,1	11	7,4	46	31,1	49	33,1	36	24,3	3,662	1,053
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Benim Adıma Karar Vermeyip, Yönlendirici Olmaya Çalışır	14	9,5	22	14,9	45	30,4	39	26,4	28	18,9	3,304	1,210
Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Önceden Aldığım Kararları İzler Ve Onlarla İlgili Soru Sorar	8	5,4	32	21,6	52	35,1	34	23,0	22	14,9	3,203	1,106

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde; “*Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle İş Performansım Hakkında Konuşurken Kendimi Rahat Hissederim*” ifadesine öğretmenlerin , %4,7’si (n=7) hiç katılmıyorum, %10,8’i (n=16) az katılıyorum, %39,9’u (n=59) orta düzeyde katılıyorum, %27,0’ı (n=40) çok katılıyorum, %17,6’sı (n=26) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticimle iş performansım hakkında konuşurken kendimi rahat hissederim” ifadesine yüksek (3,419 ± 1,050) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle Endişelerimi Ve Sorunlarımı Paylaşmaktan Hoşnut Olurum*” ifadesine öğretmenlerin , %7,4’ü (n=11) hiç katılmıyorum, %14,2’si (n=21) az katılıyorum, %29,1’i (n=43) orta düzeyde katılıyorum, %28,4’ü (n=42) çok katılıyorum, %20,9’u (n=31) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticimle endişelerimi ve sorunlarımı paylaşmaktan hoşnut olurum” ifadesine yüksek (3,412 ± 1,183) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Yöneticim Mentorluğu Sırasında Açık Ve Dürüst Davrandığımda Kendimi Güvende Hissederim*” ifadesine öğretmenlerin , %2,0’ı (n=3) hiç katılmıyorum, %3,4’ü (n=5) az katılıyorum, %13,5’i (n=20) orta düzeyde katılıyorum, %36,5’i (n=54) çok katılıyorum, %44,6’sı (n=66) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yöneticim mentorluğu sırasında açık ve dürüst davrandığımda

kendimi güvende hissedirim” ifadesine yüksek ($4,182 \pm 0,933$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Zaman Zaman Beni Korur Ve Destekler*” ifadesine öğretmenlerin , %4,1'i (n=6) hiç katılmıyorum, %8,8'i (n=13) az katılıyorum, %30,4'ü (n=45) orta düzeyde katılıyorum, %33,8'i (n=50) çok katılıyorum, %23,0'ı (n=34) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman beni korur ve destekler” ifadesine yüksek ($3,628 \pm 1,058$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Zaman Zaman Kurumda Arabulucu Vazifesi Görür*” ifadesine öğretmenlerin , %4,7'si (n=7) hiç katılmıyorum, %8,1'i (n=12) az katılıyorum, %35,8'i (n=53) orta düzeyde katılıyorum, %32,4'ü (n=48) çok katılıyorum, %18,9'u (n=28) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman kurumda arabulucu vazifesi görür” ifadesine yüksek ($3,527 \pm 1,040$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Bana Danışmanlık Yapan Güvendiğim Birisidir*” ifadesine öğretmenlerin , %5,4'ü (n=8) hiç katılmıyorum, %10,8'i (n=16) az katılıyorum, %35,8'i (n=53) orta düzeyde katılıyorum, %26,4'ü (n=39) çok katılıyorum, %21,6'sı (n=32) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, bana danışmanlık yapan güvendiğim birisidir” ifadesine yüksek ($3,480 \pm 1,109$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Rahat Konuşabildiğim Beni Dinleyen Biridir*” ifadesine öğretmenlerin , %4,7'si (n=7) hiç katılmıyorum, %10,8'i (n=16) az katılıyorum, %29,1'i (n=43) orta düzeyde katılıyorum, %27,0'ı (n=40) çok katılıyorum, %28,4'ü (n=42) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, rahat konuşabildiğim beni dinleyen biridir” ifadesine yüksek ($3,635 \pm 1,144$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Yöneticim, Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda Bana Bir Mentor Olarak Yardımcı Olur*” ifadesine öğretmenlerin , %9,5'i (n=14) hiç katılmıyorum, %19,6'sı (n=29) az katılıyorum, %31,1'i (n=46) orta düzeyde katılıyorum, %22,3'ü (n=33) çok katılıyorum, %17,6'sı (n=26) tamamen katılıyorum

yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yöneticim, güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda bana bir mentor olarak yardımcı olur” ifadesine orta (3,189±1,214) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Okul Çalışmalarında Gelişmemi Sağlar*” ifadesine öğretmenlerin , %6,8'i (n=10) hiç katılmıyorum, %19,6'sı (n=29) az katılıyorum, %37,2'si (n=55) orta düzeyde katılıyorum, %19,6'sı (n=29) çok katılıyorum, %16,9'u (n=25) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, okul çalışmalarında gelişmemi sağlar” ifadesine orta (3,203 ± 1,143) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticimle Potansiyelimi Ortaya Çıkarmama Yardımcı Olacak Etkinlikler Yaparız*” ifadesine öğretmenlerin , %8,8'i (n=13) hiç katılmıyorum, %28,4'ü (n=42) az katılıyorum, %33,8'i (n=50) orta düzeyde katılıyorum, %18,9'u (n=28) çok katılıyorum, %10,1'i (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticimle potansiyelimi ortaya çıkarmama yardımcı olacak etkinlikler yaparız” ifadesine orta (2,932 ± 1,111) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Yöneticimin Bir Mentor Olarak Pozisyonu Ve Tecrübeleri, Benim Öğrenmem Gerekenlerle Yakından İlgilidir*” ifadesine öğretmenlerin, %6,8'i (n=10) hiç katılmıyorum, %25,7'si (n=38) az katılıyorum, %33,8'i (n=50) orta düzeyde katılıyorum, %20,9'u (n=31) çok katılıyorum, %12,8'i (n=19) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yöneticimin bir mentor olarak pozisyonu ve tecrübeleri, benim öğrenmem gerekenlerle yakından ilgilidir” ifadesine orta (3,074 ± 1,119) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Başka Türü Tanışma Veya Birlikte Çalışma Fırsatım Olamayacak İnsanlarla Tanışmama Yardımcı Olur*” ifadesine öğretmenlerin , %10,8'i (n=16) hiç katılmıyorum, %27,7'si (n=41) az katılıyorum, %35,1'i (n=52) orta düzeyde katılıyorum, %16,2'si (n=24) çok katılıyorum, %10,1'i (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, başka türlü tanışma veya birlikte çalışma fırsatım olmayacak insanlarla tanışmama yardımcı olur” ifadesine orta (2,872 ± 1,127) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Performansımı Geliştirmem İçin Uygun Dönütü Sağlar” ifadesine öğretmenlerin , %6,1'i (n=9) hiç katılmıyorum, %27,0'ı (n=40) az katılıyorum, %36,5'i (n=54) orta düzeyde katılıyorum, %14,9'u (n=22) çok katılıyorum, %15,5'i (n=23) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, performansımı geliştirmem için uygun dönütü sağlar” ifadesine orta (3,068 ± 1,135) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Yeteneklerimi Göstermem İçin Fırsatlar Oluşturur” ifadesine öğretmenlerin , %6,8'i (n=10) hiç katılmıyorum, %27,0'ı (n=40) az katılıyorum, %31,8'i (n=47) orta düzeyde katılıyorum, %20,9'u (n=31) çok katılıyorum, %13,5'i (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, yeteneklerimi göstermem için fırsatlar oluşturur” ifadesine orta (3,074 ± 1,137) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Mesleğimde Gelişmemi Hızlandırmak İçin Bana Zorlayıcı Görevler Verir” ifadesine öğretmenlerin , %8,1'i (n=12) hiç katılmıyorum, %25,7'si (n=38) az katılıyorum, %29,1'i (n=43) orta düzeyde katılıyorum, %27,7'si (n=41) çok katılıyorum, %9,5'i (n=14) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, mesleğimde gelişmemi hızlandırmak için bana zorlayıcı görevler verir” ifadesine orta (3,047 ± 1,115) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Hayranlık Duyduğum Ve Kendisine Benzemeye Çalıştığım Bir Rol Modelidir” ifadesine öğretmenlerin , %19,6'sı (n=29) hiç katılmıyorum, %25,0'ı (n=37) az katılıyorum, %29,7'si (n=44) orta düzeyde katılıyorum, %14,2'si (n=21) çok katılıyorum, %11,5'i (n=17) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, hayranlık duyduğum ve kendisine benzemeye çalıştığım bir rol modelidir” ifadesine orta (2,730±1,254) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Çabalarımı/becerilerimi Sürekli Takdir Eder Ve Destekler” ifadesine öğretmenlerin , %6,1'i (n=9) hiç katılmıyorum, %20,9'u (n=31) az katılıyorum, %33,1'i (n=49) orta düzeyde katılıyorum, %26,4'ü (n=39) çok katılıyorum, %13,5'i (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin

“bir mentor olan okul yöneticim, çabalarımı/becerilerimi sürekli takdir eder ve destekler” ifadesine orta ($3,203 \pm 1,106$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Hatalarımı Yapıcı Birşekilde İfade Eder*” ifadesine öğretmenlerin , %7,4'ü (n=11) hiç katılmıyorum, %14,9'u (n=22) az katılıyorum, %32,4'ü (n=48) orta düzeyde katılıyorum, %26,4'ü (n=39) çok katılıyorum, %18,9'u (n=28) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, hatalarımı yapıcı birşekilde ifade eder” ifadesine orta ($3,345 \pm 1,165$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Mesleki Bir Çerçeve Eleştirilerini Yapmaya Özen Gösterir*” ifadesine öğretmenlerin , %6,8'i (n=10) hiç katılmıyorum, %8,8'i (n=13) az katılıyorum, %38,5'i (n=57) orta düzeyde katılıyorum, %30,4'ü (n=45) çok katılıyorum, %15,5'i (n=23) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, mesleki bir çerçevede eleştirilerini yapmaya özen gösterir” ifadesine orta ($3,392 \pm 1,067$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Beklentilerini Açık Ve Net Bir Şekilde İfade Eder*” ifadesine öğretmenlerin , %4,1'i (n=6) hiç katılmıyorum, %7,4'ü (n=11) az katılıyorum, %31,1'i (n=46) orta düzeyde katılıyorum, %33,1'i (n=49) çok katılıyorum, %24,3'ü (n=36) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade eder” ifadesine yüksek ($3,662 \pm 1,053$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Benim Adıma Karar Vermeyip, Yönlendirici Olmaya Çalışır*” ifadesine öğretmenlerin , %9,5'i (n=14) hiç katılmıyorum, %14,9'u (n=22) az katılıyorum, %30,4'ü (n=45) orta düzeyde katılıyorum, %26,4'ü (n=39) çok katılıyorum, %18,9'u (n=28) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, benim adıma karar vermeyip, yönlendirici olmaya çalışır” ifadesine orta ($3,304 \pm 1,210$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Okul Yöneticim, Önceden Aldığım Kararları İzler Ve Onlarla İlgili Soru Sorar*” ifadesine öğretmenlerin , %5,4'ü (n=8) hiç katılmıyorum,

%21,6'sı (n=32) az katılıyorum, %35,1'i (n=52) orta düzeyde katılıyorum, %23,0'ı (n=34) çok katılıyorum, %14,9'u (n=22) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan okul yöneticim, önceden aldığım kararları izler ve onlarla ilgili soru sorar” ifadesine orta (3,203 ± 1,106) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun desteği ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları Tablo 4-23'te görülmektedir.

Tablo 4-23
Öğretmenlerin Mentorun Desteği İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretim Stratejileri Konusunda	21	14,2	48	32,4	57	38,5	22	14,9	2,541	0,914
Öğrettiği Müfredat Ve Konu İçeriği Konusunda	30	20,3	51	34,5	47	31,8	20	13,5	2,385	0,959
Sınıf Yönetimi Stratejileri Konusunda	24	16,2	55	37,2	47	31,8	22	14,9	2,453	0,936
Okul Ve/veya Bölge Politikaları Ve Prosedürleri Konusunda	15	10,1	43	29,1	73	49,3	17	11,5	2,622	0,820
Öğretmenlerden İstenen ürün Ve Belgeleri Tamamlamamda	12	8,1	38	25,7	64	43,2	34	23,0	2,811	0,883
Okulun Ya Da Bölgenin Diğer Evrak İşlerini Tamamlamamda	15	10,1	41	27,7	60	40,5	32	21,6	2,736	0,914
Plan Ve Fikirlerimi Daha Belirgin Hale Getirmemde	19	12,8	48	32,4	58	39,2	23	15,5	2,574	0,904
Gelecekteki Hedeflerime Ulaşabilmem İçin	23	15,5	55	37,2	49	33,1	21	14,2	2,459	0,921
Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda	24	16,2	63	42,6	42	28,4	19	12,8	2,378	0,907
Verimli Ve Etkin Çalışma Stratejileri Oluşturamamda	21	14,2	47	31,8	56	37,8	24	16,2	2,561	0,928
Sosyal Gelişimimi Sağlamam Konusunda	20	13,5	49	33,1	60	40,5	19	12,8	2,527	0,884

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun desteği ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;“*Öğretim Stratejileri Konusunda*” ifadesine öğretmenlerin , %14,2'si (n=21) hiçbir zaman, %32,4'ü (n=48) ara sıra, %38,5'i (n=57) genellikle, %14,9'u (n=22) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretim stratejileri konusunda” ifadesine zayıf (2,541 ± 0,914) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Öğrettiği Müfredat Ve Konu İçeriği Konusunda*” ifadesine öğretmenlerin , %20,3'ü (n=30) hiçbir zaman, %34,5'i (n=51) ara sıra, %31,8'i (n=47) genellikle, %13,5'i (n=20) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrettiği müfredat ve

konu içeriği konusunda” ifadesine zayıf ($2,385 \pm 0,959$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Sınıf Yönetimi Stratejileri Konusunda*” ifadesine öğretmenlerin , %16,2'si (n=24) hiçbir zaman, %37,2'si (n=55) ara sıra, %31,8'i (n=47) genellikle, %14,9'u (n=22) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “sınıf yönetimi stratejileri konusunda” ifadesine zayıf ($2,453 \pm 0,936$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Ve/veya Bölge Politikaları Ve Prosedürleri Konusunda*” ifadesine öğretmenlerin , %10,1'i (n=15) hiçbir zaman, %29,1'i (n=43) ara sıra, %49,3'ü (n=73) genellikle, %11,5'i (n=17) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul ve/veya bölge politikaları ve prosedürleri konusunda” ifadesine orta ($2,622 \pm 0,820$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Öğretmenlerden İstenen ürün Ve Belgeleri Tamamlamamda*” ifadesine öğretmenlerin , %8,1'i (n=12) hiçbir zaman, %25,7'si (n=38) ara sıra, %43,2'si (n=64) genellikle, %23,0'ı (n=34) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlerden istenen ürün ve belgeleri tamamlamamda” ifadesine orta ($2,811 \pm 0,883$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okulun Ya Da Bölgenin Diğer Evrak İşlerini Tamamlamamda*” ifadesine öğretmenlerin , %10,1'i (n=15) hiçbir zaman, %27,7'si (n=41) ara sıra, %40,5'i (n=60) genellikle, %21,6'sı (n=32) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okulun ya da bölgenin diğer evrak işlerini tamamlamamda” ifadesine orta ($2,736 \pm 0,914$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Plan Ve Fikirlerimi Daha Belirgin Hale Getirmemde*” ifadesine öğretmenlerin , %12,8'i (n=19) hiçbir zaman, %32,4'ü (n=48) ara sıra, %39,2'si (n=58) genellikle, %15,5'i (n=23) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “plan ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmemde” ifadesine zayıf ($2,574 \pm 0,904$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Gelecekteki Hedeflerime Ulaşabilmem İçin*” ifadesine öğretmenlerin , %15,5'i (n=23) hiçbir zaman, %37,2'si (n=55) ara sıra, %33,1'i (n=49) genellikle, %14,2'si (n=21) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “gelecekteki

hedeflerime ulaşabilmem için” ifadesine zayıf ($2,459 \pm 0,921$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda*” ifadesine öğretmenlerin , %16,2'si (n=24) hiçbir zaman, %42,6'sı (n=63) ara sıra, %28,4'ü (n=42) genellikle, %12,8'i (n=19) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda” ifadesine zayıf ($2,378 \pm 0,907$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Verimli Ve Etkin Çalışma Stratejileri Oluşturamamda*” ifadesine öğretmenlerin , %14,2'si (n=21) hiçbir zaman, %31,8'i (n=47) ara sıra, %37,8'i (n=56) genellikle, %16,2'si (n=24) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturamamda” ifadesine zayıf ($2,561 \pm 0,928$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Sosyal Gelişimimi Sağlamam Konusunda*” ifadesine öğretmenlerin , %13,5'i (n=20) hiçbir zaman, %33,1'i (n=49) ara sıra, %40,5'i (n=60) genellikle, %12,8'i (n=19) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “sosyal gelişimimi sağlamam konusunda” ifadesine zayıf ($2,527 \pm 0,884$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun ilgisi ile ilgili ifadelerle verdiği cevapların dağılımları Tablo 4-24'te görülmektedir.

Tablo 4-24
Öğretmenlerin Mentorun İlgisi İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Ayda Bir Kezden Az		Ayda Bir Kezden Az		Ayda Birkaç Kez		Haftada Bir Kez		Hemen Hemen Hergün		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bir Mentor Olan Yöneticim, Okul Günümü Benimle Planlar	51	34,5	32	21,6	28	18,9	12	8,1	21	14,2	4	2,7	2,541	1,514
Bir Mentor Olan Yöneticim, Yapacağım Öğretimi Benimle Birlikte Planlar	45	30,4	37	25,0	29	19,6	13	8,8	22	14,9	2	1,4	2,568	1,448
Bir Mentor Olan Yöneticim, Benim Dersimi Gözlemler	47	31,8	34	23,0	24	16,2	12	8,1	15	10,1	16	10,8	2,743	1,707
Bir Mentor Olan Yöneticim, Ders İşleyişim Hakkında Benimle Görüşür	47	31,8	38	25,7	31	20,9	17	11,5	12	8,1	3	2,0	2,446	1,362
Bir Mentor Olan Yöneticim, Bana Gereken Zamanı Ayırır	18	12,2	34	23,0	33	22,3	24	16,2	25	16,9	14	9,5	3,311	1,525

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorun ilgisi ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;“*Bir Mentor Olan Yöneticim, Okul Günümü Benimle Planlar*” ifadesine öğretmenlerin , %34,5'i (n=51) hiçbir zaman, %21,6'sı (n=32) ayda bir kezden az, %18,9'u (n=28) ayda bir kezden az, %8,1'i (n=12) ayda birkaç kez, %14,2'si (n=21) haftada bir kez, %2,7'si (n=4) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan yöneticim, okul günümü benimle planlar” ifadesine zayıf ($2,541 \pm 1,514$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Yöneticim, Yapacağım Öğretimi Benimle Birlikte Planlar*” ifadesine öğretmenlerin , %30,4'ü (n=45) hiçbir zaman, %25,0'ı (n=37) ayda bir kezden az, %19,6'sı (n=29) ayda bir kezden az, %8,8'i (n=13) ayda birkaç kez, %14,9'u (n=22) haftada bir kez, %1,4'ü (n=2) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan yöneticim, yapacağım öğretimi benimle birlikte planlar” ifadesine zayıf ($2,568 \pm 1,448$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Yöneticim, Benim Dersimi Gözlemler*” ifadesine öğretmenlerin , %31,8'i (n=47) hiçbir zaman, %23,0'ı (n=34) ayda bir kezden az, %16,2'si (n=24) ayda bir kezden az, %8,1'i (n=12) ayda birkaç kez, %10,1'i (n=15) haftada bir kez, %10,8'i (n=16) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan yöneticim, benim dersimi gözlemler” ifadesine orta ($2,743 \pm 1,707$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Yöneticim, Ders İşleyişim Hakkında Benimle Görüşür*” ifadesine öğretmenlerin , %31,8'i (n=47) hiçbir zaman, %25,7'si (n=38) ayda bir kezden az, %20,9'u (n=31) ayda bir kezden az, %11,5'i (n=17) ayda birkaç kez, %8,1'i (n=12) haftada bir kez, %2,0'ı (n=3) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan yöneticim, ders işleyişim hakkında benimle görüşür” ifadesine zayıf ($2,446 \pm 1,362$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olan Yöneticim, Bana Gereken Zamanı Ayırır*” ifadesine öğretmenlerin , %12,2'si (n=18) hiçbir zaman, %23,0'ı (n=34) ayda bir kezden az, %22,3'ü (n=33) ayda bir kezden az, %16,2'si (n=24) ayda birkaç kez, %16,9'u (n=25) haftada bir kez, %9,5'i (n=14) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir mentor olan yöneticim, bana gereken zamanı ayırır” ifadesine orta ($3,311 \pm 1,525$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4.6. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerine Yönelik Tanımlayıcı İfadeler

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı ile ilgili ifadelerine verdiği cevapların dağılımları Tablo 4-25'te görülmektedir.



Tablo 4-25

Okul Yöneticilerinin Mentorle Rahat İletişim Ve Mesleki Gelişime Katkı İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiç Katılmıyorum		Az Katlıyorum		Orta Düzeyde Katlıyorum		Çok Katlıyorum		Tamamen Katlıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimle İş Performansı Hakkında Konuşurken Onu Rahat Hissettirim	0	0,0	1	1,9	11	20,8	21	39,6	20	37,7	4,132	0,810
Bir Mentor Olarak, Öğretmenlerim Endişe Ve Sorunlarını Benimle Paylaşmaktan Hoşnut Olurlar	0	0,0	0	0,0	16	30,2	26	49,1	11	20,8	3,906	0,714
Mentorluğum Sırasında Öğretmenime Açık Ve Dürüst Davranarak Onu Güvende Hissettirim	0	0,0	1	1,9	5	9,4	27	50,9	20	37,7	4,245	0,705
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimi Zaman Zaman Korur Ve Desteklerim	1	1,9	0	0,0	7	13,2	24	45,3	21	39,6	4,208	0,817
Bir Mentor Olarak, Zaman Zaman Kurumda Arabulucu Vazifesi Görürüm	0	0,0	4	7,5	9	17,0	25	47,2	15	28,3	3,962	0,876
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Güvendiği Ve Danışmanlık Yaptığı Biriymdir	0	0,0	2	3,8	9	17,0	27	50,9	15	28,3	4,038	0,784
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Rahat Konuşabildiği Onu Dinleyen Biriymdir	0	0,0	1	1,9	6	11,3	28	52,8	18	34,0	4,189	0,709
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Güçlü Yönlerini Belirleyip Geliştirmesi Konusunda Ona Yardımcı Olurum	1	1,9	2	3,8	13	24,5	20	37,7	17	32,1	3,943	0,949
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Okul Çalışmalarında Gelişmesini Sağlarım	0	0,0	3	5,7	6	11,3	20	37,7	24	45,3	4,226	0,869
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Potansiyelini Ortaya Çıkarmasına Yardımcı Olacak Etkinlikler Yaparım	0	0,0	5	9,4	16	30,2	18	34,0	14	26,4	3,774	0,954
Bir Mentor Olarak, Pozisyonum Ve Tecrübelerim, Öğretmenimin Öğrenmesi Gerekenlerle Yakından İlgilidir	0	0,0	0	0,0	15	28,3	23	43,4	15	28,3	4,000	0,760
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Başka Türü Tanışma Veya Birlikte Çalışma Fırsatı Olamayacak İnsanlarla Tanışmasına Yardımcı Olurum	3	5,7	12	22,6	13	24,5	20	37,7	5	9,4	3,226	1,086
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Performansını Geliştirmesi İçin Uygun Dönütü Sağlarım	0	0,0	0	0,0	14	26,4	26	49,1	13	24,5	3,981	0,720
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Yeteneklerini Göstermesi İçin Fırsatlar Oluştururum	0	0,0	1	1,9	14	26,4	20	37,7	18	34,0	4,038	0,831
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Mesleğinde Gelişmesini Hızlandırmak İçin Ona Zorlayıcı Görevler Veririm	2	3,8	8	15,1	22	41,5	18	34,0	3	5,7	3,226	0,912
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Hayranlık Duyduğu Ve Kendisine Benzemeye Çalıştığı Bir Rol Modelimdir	1	1,9	8	15,1	28	52,8	15	28,3	1	1,9	3,132	0,761
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Çabalarını/becerilerini Sürekli Takdir Eder Ve Desteklerim	0	0,0	1	1,9	6	11,3	30	56,6	16	30,2	4,151	0,691
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Hatalarını Yapıcı Bir Şekilde İfade Etmeye Çalışırım	0	0,0	2	3,8	8	15,1	27	50,9	16	30,2	4,075	0,781

	Hiç Katılmıyorum		Az Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Çok Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bir Mentor Olarak, Mesleki Bir Çerçeve Eleştirilerimi Yapmaya Özen Gösteririm	1	1,9	1	1,9	9	17,0	27	50,9	15	28,3	4,019	0,843
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimden Ne Beklediğimi Açık Ve Net İfade Ederim	0	0,0	1	1,9	5	9,4	24	45,3	23	43,4	4,302	0,723
Bir Mentor Olarak, Öğretmenim Hakkında Karar Vermeyip, Yönlendirici Olmaya Çalışırım	1	1,9	2	3,8	14	26,4	24	45,3	12	22,6	3,830	0,893
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Önceki Kararlarını İzler Ve Onlarla İlgili Sorular Sorarım	0	0,0	5	9,4	15	28,3	22	41,5	11	20,8	3,736	0,902

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentor ile rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde; “*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimle İş Performansı Hakkında Konuşurken Onu Rahat Hissettiririm*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) az katılıyorum, %20,8'i (n=11) orta düzeyde katılıyorum, %39,6'sı (n=21) çok katılıyorum, %37,7'si (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimle iş performansı hakkında konuşurken onu rahat hissettiririm” ifadesine yüksek (4,132 ± 0,810) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenlerim Endişe Ve Sorunlarını Benimle Paylaşmaktan Hoşnut Olurlar*” ifadesine yöneticilerin , %30,2'si (n=16) orta düzeyde katılıyorum, %49,1'i (n=26) çok katılıyorum, %20,8'i (n=11) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenlerim endişe ve sorunlarını benimle paylaşmaktan hoşnut olurlar” ifadesine yüksek (3,906 ± 0,714) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Mentorluğum Sırasında Öğretmenime Açık Ve Dürüst Davranarak Onu Güvende Hissettiririm*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) az katılıyorum, %9,4'ü (n=5) orta düzeyde katılıyorum, %50,9'u (n=27) çok katılıyorum, %37,7'si (n=20) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “mentorluğum sırasında öğretmenime açık ve dürüst davranarak onu güvende hissettiririm” ifadesine çok yüksek (4,245±0,705) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimi Zaman Zaman Korur Ve Desteklerim” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiç katılmıyorum, %13,2'si (n=7) orta düzeyde katılıyorum, %45,3'ü (n=24) çok katılıyorum, %39,6'sı (n=21) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimi zaman zaman korur ve desteklerim” ifadesine çok yüksek (4,208 ± 0,817) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Zaman Zaman Kurumda Arabulucu Vazifesi Görürüm” ifadesine yöneticilerin , %7,5'i (n=4) az katılıyorum, %17,0'ı (n=9) orta düzeyde katılıyorum, %47,2'si (n=25) çok katılıyorum, %28,3'ü (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, zaman zaman kurumda arabulucu vazifesi görürüm” ifadesine yüksek (3,962 ± 0,876) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Güvendiği Ve Danışmanlık Yaptığı Biriyimdir” ifadesine yöneticilerin , %3,8'i (n=2) az katılıyorum, %17,0'ı (n=9) orta düzeyde katılıyorum, %50,9'u (n=27) çok katılıyorum, %28,3'ü (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin güvendiği ve danışmanlık yaptığı biriyimdir” ifadesine yüksek (4,038 ± 0,784) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Rahat Konuşabildiği Onu Dinleyen Biriyimdir” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) az katılıyorum, %11,3'ü (n=6) orta düzeyde katılıyorum, %52,8'i (n=28) çok katılıyorum, %34,0'ı (n=18) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin rahat konuşabildiği onu dinleyen biriyimdir” ifadesine yüksek (4,189 ± 0,709) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Güçlü Yönlerini Belirleyip Geliştirmesi Konusunda Ona Yardımcı Olurum” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiç katılmıyorum, %3,8'i (n=2) az katılıyorum, %24,5'i (n=13) orta düzeyde katılıyorum, %37,7'si (n=20) çok katılıyorum, %32,1'i (n=17) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin güçlü yönlerini belirleyip geliştirmesi konusunda ona yardımcı olurum” ifadesine yüksek (3,943 ± 0,949) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Okul Çalışmalarında Gelişmesini Sağlarım” ifadesine yöneticilerin , %5,7'si (n=3) az katılıyorum, %11,3'ü (n=6) orta düzeyde katılıyorum, %37,7'si (n=20) çok katılıyorum, %45,3'ü (n=24) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin okul çalışmalarında gelişmesini sağlarım” ifadesine çok yüksek ($4,226 \pm 0,869$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Potansiyelini Ortaya Çıkarmasına Yardımcı Olacak Etkinlikler Yaparım” ifadesine yöneticilerin , %9,4'ü (n=5) az katılıyorum, %30,2'si (n=16) orta düzeyde katılıyorum, %34,0'ı (n=18) çok katılıyorum, %26,4'ü (n=14) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin potansiyelini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak etkinlikler yaparım” ifadesine yüksek ($3,774 \pm 0,954$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Pozisyonum Ve Tecrübelerim, Öğretmenimin Öğrenmesi Gerekenlerle Yakından İlgilidir” ifadesine yöneticilerin , %28,3'ü (n=15) orta düzeyde katılıyorum, %43,4'ü (n=23) çok katılıyorum, %28,3'ü (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, pozisyonum ve tecrübelerim, öğretmenimin öğrenmesi gerekenlerle yakından ilgilidir” ifadesine yüksek ($4,000 \pm 0,760$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Başka Türü Tanışma Veya Birlikte Çalışma Fırsatı Olamayacak İnsanlarla Tanışmasına Yardımcı Olurum” ifadesine yöneticilerin , %5,7'si (n=3) hiç katılmıyorum, %22,6'sı (n=12) az katılıyorum, %24,5'i (n=13) orta düzeyde katılıyorum, %37,7'si (n=20) çok katılıyorum, %9,4'ü (n=5) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin başka türlü tanışma veya birlikte çalışma fırsatı olmayacak insanlarla tanışmasına yardımcı olurum” ifadesine orta ($3,226 \pm 1,086$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Performansını Geliştirmesi İçin Uygun Dönütü Sağlarım” ifadesine yöneticilerin , %26,4'ü (n=14) orta düzeyde katılıyorum, %49,1'i (n=26) çok katılıyorum, %24,5'i (n=13) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin performansını geliştirmesi

için uygun dönütü sağlarım” ifadesine yüksek (3,981 ± 0,720) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Yeteneklerini Göstermesi İçin Fırsatlar Oluştururum*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) az katılıyorum, %26,4'ü (n=14) orta düzeyde katılıyorum, %37,7'si (n=20) çok katılıyorum, %34,0'ı (n=18) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin yeteneklerini göstermesi için fırsatlar oluştururum” ifadesine yüksek (4,038 ± 0,831) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Mesleğinde Gelişmesini Hızlandırmak İçin Ona Zorlayıcı Görevler Veririm*” ifadesine yöneticilerin , %3,8'i (n=2) hiç katılmıyorum, %15,1'i (n=8) az katılıyorum, %41,5'i (n=22) orta düzeyde katılıyorum, %34,0'ı (n=18) çok katılıyorum, %5,7'si (n=3) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin mesleğinde gelişmesini hızlandırmak için ona zorlayıcı görevler veririm” ifadesine orta (3,226 ± 0,912) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Hayranlık Duyduğu Ve Kendisine Benzemeye Çalıştığı Bir Rol Modelimdir*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiç katılmıyorum, %15,1'i (n=8) az katılıyorum, %52,8'i (n=28) orta düzeyde katılıyorum, %28,3'ü (n=15) çok katılıyorum, %1,9'u (n=1) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin hayranlık duyduğu ve kendisine benzemeye çalıştığı bir rol modelimdir” ifadesine orta (3,132 ± 0,761) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Çabalarını/becerilerini Sürekli Takdir Eder Ve Desteklerim*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) az katılıyorum, %11,3'ü (n=6) orta düzeyde katılıyorum, %56,6'sı (n=30) çok katılıyorum, %30,2'si (n=16) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin çabalarını/becerilerini sürekli takdir eder ve desteklerim” ifadesine yüksek (4,151±0,691) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Hatalarını Yapıcı Bir Şekilde İfade Etmeye Çalışırım*” ifadesine yöneticilerin , %3,8'i (n=2) az katılıyorum, %15,1'i

(n=8) orta düzeyde katılıyorum, %50,9'u (n=27) çok katılıyorum, %30,2'si (n=16) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin hatalarını yapıcı bir şekilde ifade etmeye çalışırım” ifadesine yüksek (4,075 ± 0,781) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Mesleki Bir Çerçeve Eleştirilerimi Yapmaya Özen Gösteririm*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiç katılmıyorum, %1,9'u (n=1) az katılıyorum, %17,0'ı (n=9) orta düzeyde katılıyorum, %50,9'u (n=27) çok katılıyorum, %28,3'ü (n=15) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, mesleki bir çerçeve eleştirilerimi yapmaya özen gösteririm” ifadesine yüksek (4,019±0,843) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimden Ne Beklediğimi Açık Ve Net İfade Ederim*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) az katılıyorum, %9,4'ü (n=5) orta düzeyde katılıyorum, %45,3'ü (n=24) çok katılıyorum, %43,4'ü (n=23) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimden ne beklediğimi açık ve net ifade ederim” ifadesine çok yüksek (4,302 ± 0,723) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenim Hakkında Karar Vermeyip, Yönlendirici Olmaya Çalışırım*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiç katılmıyorum, %3,8'i (n=2) az katılıyorum, %26,4'ü (n=14) orta düzeyde katılıyorum, %45,3'ü (n=24) çok katılıyorum, %22,6'sı (n=12) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenim hakkında karar vermeyip, yönlendirici olmaya çalışırım” ifadesine yüksek (3,830 ± 0,893) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Önceki Kararlarını İzler Ve Onlarla İlgili Sorular Sorarım*” ifadesine yöneticilerin , %9,4'ü (n=5) az katılıyorum, %28,3'ü (n=15) orta düzeyde katılıyorum, %41,5'i (n=22) çok katılıyorum, %20,8'i (n=11) tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin önceki kararlarını izler ve onlarla ilgili sorular sorarım” ifadesine yüksek (3,736 ± 0,902) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentorun desteği ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları Tablo 4-26'da görülmektedir.

Tablo 4-26

Okul Yöneticilerinin Mentorun Desteği İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretim Stratejileri Konusunda	0	0,0	8	15,1	29	54,7	16	30,2	3,151	0,662
Öğrettiği Müfredat Ve Konu İçeriği Konusunda	1	1,9	13	24,5	26	49,1	13	24,5	2,962	0,759
Sınıf Yönetimi Stratejileri Konusunda	0	0,0	10	18,9	25	47,2	18	34,0	3,151	0,718
Okul Ve/veya Bölge Politikaları Ve Prosedürleri Konusunda	3	5,7	12	22,6	24	45,3	14	26,4	2,925	0,851
Öğretmenlerden İstenen ürün Ve Belgeleri Tamamlamamda	1	1,9	12	22,6	26	49,1	14	26,4	3,000	0,760
Okulun Ya Da Bölgenin Diğer Evrak İşlerini Tamamlamamda	1	1,9	15	28,3	21	39,6	16	30,2	2,981	0,820
Plan Ve Fikirlerimi Daha Belirgin Hale Getirmemde	0	0,0	7	13,2	25	47,2	21	39,6	3,264	0,684
Gelecekteki Hedeflerime Ulaşabilmem İçin	0	0,0	11	20,8	25	47,2	17	32,1	3,113	0,725
Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda	0	0,0	7	13,2	27	50,9	19	35,8	3,226	0,669
Verimli Ve Etkin Çalışma Stratejileri Oluşturamamda	0	0,0	10	18,9	25	47,2	18	34,0	3,151	0,718
Sosyal Gelişimimi Sağlamam Konusunda	2	3,8	10	18,9	28	52,8	13	24,5	2,981	0,772

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentorun desteği ile ilgili ifadelerine verdiği cevaplar incelendiğinde;“*Öğretim Stratejileri Konusunda*” ifadesine yöneticilerin , %15,1'i (n=8) ara sıra, %54,7'si (n=29) genellikle, %30,2'si (n=16) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “*öğretim stratejileri konusunda*” ifadesine orta (3,151 ± 0,662) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Öğrettiği Müfredat Ve Konu İçeriği Konusunda*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiçbir zaman, %24,5'i (n=13) ara sıra, %49,1'i (n=26) genellikle, %24,5'i (n=13) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “*öğrettiği müfredat ve konu içeriği konusunda*” ifadesine orta (2,962 ± 0,759) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Sınıf Yönetimi Stratejileri Konusunda*” ifadesine yöneticilerin , %18,9'u (n=10) ara sıra, %47,2'si (n=25) genellikle, %34,0'ı (n=18) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “*sınıf yönetimi stratejileri konusunda*” ifadesine orta (3,151 ± 0,718) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okul Ve/veya Bölge Politikaları Ve Prosedürleri Konusunda*” ifadesine yöneticilerin , %5,7'si (n=3) hiçbir zaman, %22,6'sı (n=12) ara sıra, %45,3'ü (n=24) genellikle, %26,4'ü (n=14) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “*okul ve/veya*

bölge politikaları ve prosedürleri konusunda” ifadesine orta ($2,925 \pm 0,851$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Öğretmenlerden İstenen ürün Ve Belgeleri Tamamlamamda*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiçbir zaman, %22,6'sı (n=12) ara sıra, %49,1'i (n=26) genellikle, %26,4'ü (n=14) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “öğretmenlerden istenen ürün ve belgeleri tamamlamamda” ifadesine orta ($3,000 \pm 0,760$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Okulun Ya Da Bölgenin Diğer Evrak İşlerini Tamamlamamda*” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiçbir zaman, %28,3'ü (n=15) ara sıra, %39,6'sı (n=21) genellikle, %30,2'si (n=16) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “okulun ya da bölgenin diğer evrak işlerini tamamlamamda” ifadesine orta ($2,981 \pm 0,820$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Plan Ve Fikirlerimi Daha Belirgin Hale Getirmemde*” ifadesine yöneticilerin , %13,2'si (n=7) ara sıra, %47,2'si (n=25) genellikle, %39,6'sı (n=21) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “plan ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmemde” ifadesine orta ($3,264 \pm 0,684$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Gelecekteki Hedeflerime Ulaşabilmem İçin*” ifadesine yöneticilerin , %20,8'i (n=11) ara sıra, %47,2'si (n=25) genellikle, %32,1'i (n=17) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için” ifadesine orta ($3,113 \pm 0,725$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Güçlü Yönlerimi Belirleyip Geliştirmem Konusunda*” ifadesine yöneticilerin , %13,2'si (n=7) ara sıra, %50,9'u (n=27) genellikle, %35,8'i (n=19) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda” ifadesine orta ($3,226 \pm 0,669$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Verimli Ve Etkin Çalışma Stratejileri Oluşturmamda*” ifadesine yöneticilerin , %18,9'u (n=10) ara sıra, %47,2'si (n=25) genellikle, %34,0'ı (n=18) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturamamda” ifadesine orta ($3,151 \pm 0,718$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Sosyal Gelişimimi Sağlamam Konusunda” ifadesine yöneticilerin , %3,8'i (n=2) hiçbir zaman, %18,9'u (n=10) ara sıra, %52,8'i (n=28) genellikle, %24,5'i (n=13) her zaman yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “sosyal gelişimimi sağlamam konusunda” ifadesine orta ($2,981 \pm 0,772$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentorun ilgisi ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları Tablo 4-27’te görülmektedir.

Tablo 4-27

Okul Yöneticilerinin Mentorun İlgisi İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

	Hiçbir Zaman		Ayda Bir Kezden Az		Ayda Bir Kezden Az		Ayda Birkaç Kez		Haftada Bir Kez		Hemen Hemen Hergün		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Okul Gününü Birlikte Planlarız	7	13,2	10	18,9	6	11,3	10	18,9	17	32,1	3	5,7	3,547	1,564
Bir Mentor Olarak, Öğretmenim Yapacağı Öğretimi Benimle Birlikte Planlar	7	13,2	7	13,2	11	20,8	11	20,8	15	28,3	2	3,8	3,491	1,463
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Dersini Gözlemlerim	5	9,4	13	24,5	15	28,3	9	17,0	6	11,3	5	9,4	3,245	1,440
Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Ders İşleyişi Hakkında Onunla Görüşürüm	3	5,7	16	30,2	12	22,6	13	24,5	9	17,0	0	0,0	3,170	1,205
Bir Mentor Olarak, Öğretmenime Gereken Zamanı Ayırırım	1	1,9	4	7,5	9	17,0	13	24,5	14	26,4	12	22,6	4,340	1,315

Araştırmaya katılan yöneticilerin mentorun ilgisi ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Okul Gününü Birlikte Planlarız*” ifadesine yöneticilerin , %13,2'si (n=7) hiçbir zaman, %18,9'u (n=10) ayda bir kezden az, %11,3'ü (n=6) ayda bir kezden az, %18,9'u (n=10) ayda birkaç kez, %32,1'i (n=17) haftada bir kez, %5,7'si (n=3) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin okul gününü birlikte planlarız” ifadesine yüksek ($3,547 \pm 1,564$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“*Bir Mentor Olarak, Öğretmenim Yapacağı Öğretimi Benimle Birlikte Planlar*” ifadesine yöneticilerin , %13,2'si (n=7) hiçbir zaman, %13,2'si (n=7) ayda bir kezden az, %20,8'i (n=11) ayda bir kezden az, %20,8'i (n=11) ayda birkaç kez, %28,3'ü (n=15) haftada bir kez, %3,8'i (n=2) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenim yapacağı öğretimi benimle birlikte planlar” ifadesine yüksek ($3,491 \pm 1,463$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Dersini Gözlemlerim” ifadesine yöneticilerin , %9,4'ü (n=5) hiçbir zaman, %24,5'i (n=13) ayda bir kezden az, %28,3'ü (n=15) ayda bir kezden az, %17,0'ı (n=9) ayda birkaç kez, %11,3'ü (n=6) haftada bir kez, %9,4'ü (n=5) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin dersini gözlemlerim” ifadesine orta (3,245 ± 1,440) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenimin Ders İşleyişi Hakkında Onunla Görüşürüm” ifadesine yöneticilerin , %5,7'si (n=3) hiçbir zaman, %30,2'si (n=16) ayda bir kezden az, %22,6'sı (n=12) ayda bir kezden az, %24,5'i (n=13) ayda birkaç kez, %17,0'ı (n=9) haftada bir kez yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenimin ders işleyişi hakkında onunla görüşürüm” ifadesine orta (3,170 ± 1,205) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

“Bir Mentor Olarak, Öğretmenime Gereken Zamanı Ayırırım” ifadesine yöneticilerin , %1,9'u (n=1) hiçbir zaman, %7,5'i (n=4) ayda bir kezden az, %17,0'ı (n=9) ayda bir kezden az, %24,5'i (n=13) ayda birkaç kez, %26,4'ü (n=14) haftada bir kez, %22,6'sı (n=12) hemen hemen hergün yanıtını vermiştir. Yöneticilerin “bir mentor olarak, öğretmenime gereken zamanı ayırırım” ifadesine çok yüksek (4,340 ± 1,315) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin mentorluk algıları üç alt boyutta değerlendirildiğinde “mentorla rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı” alt boyutunda orta düzeyde; “mentorun desteği” boyutunda zayıf düzeyde; “mentorun ilgisi” alt boyutunda ise orta düzeyde saptanmasına karşın; yöneticilerin mentorluk algıları üç alt boyutta değerlendirildiğinde “mentorla rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı” alt boyutunda yüksek düzeyde; “mentorun desteği” alt boyutunda orta düzeyde; “mentorun ilgisi” alt boyutunda ise yüksek düzeyde saptandığından yöneticiler mentorluk rollerini gerçekleştirdiklerine ilişkin görüşleri daha yüksek olmasına rağmen öğretmenlerin bu gerçekleştirilen mentorluk rollerinden algıladıkları daha düşük düzeydedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin sergiledikleri mentorluk rolleri öğretmenleri tatmin eder boyutta değildir.

Öğretmenlerin mentorluk algılarının branşa göre ortalamaları değerlendirildiğinde “mentorla rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı” ile “mentorun desteği” alt boyutlarında branş bazında anlamlı bir fark bulunmazken “mentorun ilgisi” alt boyutunda sınıf öğretmeni puanları branş öğretmeni puanlarından daha yüksek bulunduğundan sınıf öğretmenleri, mentorları olan okul yöneticilerinin ilgisini branş öğretmenlerine göre daha tatminkar görmektedir.

Öğretmenlerin mentorluk algılarının yaşa göre ortalamaları değerlendirildiğinde “mentorla rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı” alt boyutunda 26-35 ve 36-45 yaş aralığından kaynaklı anlamlı fark bulunduğundan 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin 36-45 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek puana sahip olmaları, 26-35 yaş grubundaki öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha iyi iletişim kurmaktadır Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha iyi katkı sağlamaktadırlar. Şerefhanoglu (2014) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki, Balıkesir İli Örneği” başlıklı çalışmada; kıdem değişkeni incelendiğinde 1-5 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin, okul müdürlerinin

sergiledikleri mentorluk rollerini algılama düzeylerinin daha yüksek bulunması araştırmamdaki yaş değişkeni bulgularını destekler niteliktedir (Şerefhanoglu, 2014, s. 72). Bu yaş gurubundaki öğretmenler mesleğinde yeni olduklarından kendilerini geliştirme adına okul yöneticilerini bir mentor olarak görme noktasında daha kabullenici ve benimseyicidirler.

Öğretmenlerin mentorluk algılarının deneyime, okul türüne, öğretmen sayısına, cinsiyete ve mezuniyete göre ortalamaları değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Şerefhanoglu (2014) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki, Balıkesir İli Örneği” başlıklı araştırmada; öğretmenlerin okul müdürlerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin algılama düzeyleri, cinsiyet ve mezuniyet değişkenlerine göre incelendiğinde araştırmamı destekler nitelikte olup anlamlı bir fark bulunmamıştır (Şerefhanoglu, 2014, s. 71).

Barutçu ve Özbay (2013) tarafından yapılan“Koçluk Yaklaşımının Yönetici ve İş Gören Üzerine etkilerine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmada koçluk yaklaşımında eğitim faktörü ile yöneticinin iletişim özelliği arasında anlamlı bir fark bulunmamış olmasına karşın; bu araştırmada okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin mezuniyete göre ortalamaları değerlendirildiğinde “mentorla rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı” alt boyutunda lisans mezunu okul yöneticilerinin puanları, lisansüstü mezunu okul yöneticilerinin puanlarından daha düşük bulunduğundan lisansüstü mezunu okul yöneticileri bir mentor olarak öğretmenleri ile daha rahat iletişim kurduğu ve onların mesleki gelişimleri adına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır (Barutçu ve Özbay, 2013, s. 58). Bu durum gösteriyor ki lisansüstü eğitim alan okul yöneticileri, iletişim becerileri noktasında ve mesleki gelişimin öneminin farkında olma noktasında lisans eğitimi almış okul yöneticilerine göre öğretmenlerinin gelişimi adına daha büyük katkı sağlamaktadır.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin branşa, deneyime, okul türüne, yaşa, öğretmen sayısına, cinsiyete göre ortalamaları değerlendirildiğinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yıldırım (2013) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez çalışmasında; okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmeleri ile ilgili branş değişkeni incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunmamış olması araştırmamla paralellik göstermektedir (Yıldırım, 2013, s. 133). İbrahimoglu (2008)

tarafından yapılan “Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon Ve Mentor Etkisi” adlı çalışmada; üniversitelerde çalışan öğretim görevlileri ve öğretim üyelerinin mentorluk düzeyleri ile ilgili cinsiyet değişkeni incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiş olması çalışmamı destekler niteliktedir (İbrahimoğlu, 2008, s. 225). Mullen (1998) tarafından yapılan “Mentoring Functions” başlıklı araştırmada; yöneticilerin mentorluk rollerini gerçekleştirmeleri ile ilgili yaş değişkeni incelenmiş ve yaşı ileri olan yöneticilerin deneyimleri arttıkça daha yetkin oldukları ve dolayısıyla daha iyi mentor oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Mullen, 1998, s. 326).

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ifadelerine yönelik tanımlayıcı ifadeler genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticileri bir mentor olarak rollerini öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek oranda gerçekleştirdiklerini düşünmelerine rağmen öğretmenlerin mentorluk algıları ifadelerine yönelik tanımlayıcı ifadeleri genel olarak değerlendirdiğimizde ise okul yöneticileri, öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılar nitelikte ve boyutta mentorluk rollerini gerçekleştirmedikleri sonucuna varılmaktadır.

5.2. Öneriler

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırma sonuçlarına dayanarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler

Okulların etkili okula dönüşmeleri etkili okul yöneticilerine bağlıdır. Okul yöneticilerinin yetiştirilme sürecinde mentorluk sürecinden faydalanmaları onların yöneticilik anlamında gelişmelerini sağlayacağı gibi aynı zamanda mentorluk sürecini daha iyi tanımasına ve bir mentorun benimsemesi gereken rolleri daha iyi kavramasına da vesile olacaktır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimsemeleri ve etkili birer yönetici olmaları adına yetiştirilme sürecinde mentorluk uygulamalarından faydalanılmalıdır.

Okul yöneticisi yetiştirme sürecine mentorluk uygulamaları dahil edilmeli ve ardından da okul yöneticilerinin iyi birer mentor olmaları adına belirli aralıklarla eğitim verilmelidir. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme ve sergileme

düzeyleri takip edilmelidir. Böyle bir sürecin sorunsuz işlemesi adına bakanlık tarafından kurul kurulmalı gerekli bütçe ve personel desteği sağlanmalıdır.

Lisansüstü eğitim almış okul yöneticilerinin iletişim becerileri ve mesleki gelişimin öneminin farkında olmalarına bağlı olarak öğretmenlerin gelişimleri adına katkı sağladıkları sonucundan hareketle lisans mezunu okul yöneticileri, yönetim konusunda kendilerini geliştirmeleri adına lisansüstü eğitimlere yönlendirilmelidir. Bakanlık bu hususta onları teşvik edici kolaylıklar sağlamalıdır.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeylerini belirlemek adına belirli aralıklarla öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve sonuçlara dayalı olarak okul yöneticilerinin iyi birer mentor olmalı adına zayıf yönlerinin geliştirilmesi ve eksiklerinin giderilmesi adına gerekli tedbirler alınmalı ve yönlendirilmeler yapılmalıdır.

Okul yönetimi sadece okul yöneticisi ve öğretmeni kapsar nitelikte değildir. Yönetim sürecinden öğrenci ve veli de etkileneceğinden okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeyleri araştırılırken öğrenci ve veli görüşlerinden de faydalanılmalıdır.

Karataş, Kyzy ve Topuz (2014) tarafından yapılan “Okul Yöneticileri ile Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Bilimsel Araştırmalar ve Çalışan Bilim İnsanları Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmaya dayanarak; üniversitelerde akademisyenler tarafından yapılan çalışmaların tam olarak okul yöneticilerinin eksikliklerini giderir ve onları yetiştirir tarzda olması adına aynı zamanda okul yöneticilerinin de eğitimde yapılan yenilikleri takip etmesi ve eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmaların okul yöneticilerine ulaşması adına okul yöneticileri ve akademisyenler arasında ilişki kurulmalı, okul-fakülte işbirliği çerçevesinde çalışmalar yürütülmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeylerini etkileyen farklı değişkenler (okulun öğrenci sayısı, müdür yardımcısı sayısı, mezun olunan fakülte) ile araştırmalar yapılabilir.

Özellikle yaş değişkeni açısından okul yöneticilerinin öğretmen tarafından mentor olarak benimsenme düzeyleri araştırılabilir.

Mentorluk rollerinin olumlu etkilerini daha net görülmesi adına okul kültürüne ve iklimine etkisi incelenebilir.

Mentorluk rollerinin okul yöneticisinin liderlik becerilerine etkisi araştırılabilir.

Etkili okullardaki okul yöneticilerinin mentorluk rollerini benimseme düzeyleri araştırılabilir.



KAYNAKLAR

- Akto, A. (2013). Osmanlıda medrese-iktidar ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 27 (6), 40-49.
- Akyüz, B. ve Eren, M. Ş. (2014). Koçluk faaliyetlerinin işgörenlerin içsel motivasyonu ve yöneticiye duyulan güven üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (1), 167-182.
- Akyüz, Y. (2014). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altay, M. (2015). *Implementation of a mentor training programme for English language teachers: Perceptions of stakeholders in the mentoring programme*. Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate School of Educational Sciences Department of Foreign Language Education English Language Teaching Programme (Doctoral Thesis). Çanakkale.
- Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber (Mentor). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 3 (1), 115-128.
- Appelbaum, S. (1994), Mentoring revisited: An organizational behavior construct. *The International Journal of Career Management*. 6, 3-10.
- Association of Chamber of Commerce Executives (ACCE). (2016). *Mentoring toolkit 1.0 connecting peers for success at Acce*. Erişim tarihi: 30/03/2016, http://www.acce.org/clientuploads/directory/samples/2013/MentoringToolkit%201.0_final.pdf
- Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bakioğlu, A. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1 (12), 39-52.
- Bakioğlu, A.; Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilme ihtiyacı. *21.yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 109-130.
- Balcı, A. (2000). İki binli yıllarda Türk Milli Eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz, 6 (4), 495-508.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barutçu, E. ve Özbay, Ö. (2013). Koçluk yaklaşımının yönetici ve iş gören üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, (1), 47-62.
- Blandford, S. (2012). *Managing professional development in school*. London: Routledge Press.
- Bierema, L. L. ve Merriam, S. B. (2002, Spring). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*. 26 (3), 211-227.
- Burlew, L. D. (1991). Multiple mentor model: A conceptual framework. *A Journal of Career Development*, 17 (3), 213-221.
- Bushardt, S. C.; Fretwell, C. ve Holdnak, B. J. (1991). The mentor/protege relationship: A biological perspective. *Human Relations*, 44 (6), 619-639.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentorluğun öğretmen koçluğu ile desteklenmesi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale.

- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya.
- Carr, R. (1999). *Achieving the future: The role of mentoring in the new millennium - A paper prepared for the program for the support of women's leadership and representation (PROLEAD)*. Canada and British: Columbia Press.
- Chen, Y. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership Manage. England*. 13 (3), 199-208.
- Clarke, P. N. ve Fawcett, J. (2014). Life as a mentor. *Nursing Science Quarterly*, 27 (3), 213-215.
- Clutterbuck, D. (2014). *When it's time for a client to move on*. Erişim tarihi: 08/04/2016, <https://www.davidclutterbuckpartnership.com/when-its-time-for-a-client-to-move-on/>
- Clutterbuck, D. (2012). *Evaluating mentoring*. Erişim tarihi: 15/04/2016, <https://www.davidclutterbuckpartnership.com/wp-content/uploads/Evaluating-Mentoring.pdf>
- Colvin, J. W. ve Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 18 (2), 121–134.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: Kariyere uyarlı mentorluk. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6 (1) 1.
- Çakır, L. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk ve bir model önerisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Denetimi Yüksek Lisans Programı (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Çalışkan, Y. ve İkiz, M. L. (2001). *Kültür, san'at ve medeniyetimizde ahilik*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Çangaroğlu, A. (1996). Osmanlı medresesine eğitim açısından umumi bir bakış-1. *Yeni Ümit Dergisi*, 9 (33) 32-35.
- Dareh, J. C. (2001). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. California, ABD: Corwin Press.
- Darwin, A. ve Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125-136.
- Düşkün, İ. (2012). Ahilikte iş, iş etiği ve günümüze yansımaları. *Ahiliğe Genç Bakışlar Makale Yarışması ve Sempozyumu 21 Eylül, Kırşehir*, 8,209-225.
- Ekinci, Y. (1989). *Ahilik ve meslek eğitimi*. Ankara: Dizgi Baskı.
- Ekinci, Y. (1991). *Ahilik*. Ankara: Dizgi Baskı.
- Ellen, A. E.; Heun, C. ve Blanchardc, A. (2003). Online mentoring and computer-mediated communication: New directions in research. *Journal of Vocational Behavior* 63 (2) 264–288.
- Enderun İstanbul. (2016). *Osmanlı devletini cihan devleti yapan kurum: Enderun mektebi*. Erişim tarihi: 07/04/2016, <http://enderunistanbul.org.tr/enderun-mektebi/39-enderun-mektebi/52-enderun-mektebi.html>
- Erken, V. (1998). *Bir sivil örgütlenme modeli Ahilik*. Ankara: Seba Yayıncılık.

- Esas, İ. (2013). *Mentorluk ile bireysel kariyer arasındaki ilişki*. Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.
- Fowler, J. L. ve O’Gorman, J. G. (2005). Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British journal of Management*, 16 (1), 51-57.
- Fransızca Sözlük. (2016). “Protege”. Erişim tarihi: 08/03/2016, <http://www.fransizcasozluk.net/Protege.htm>
- Frasson, G. (2009, September). Knowledge input in responses to a government inquiry concerning probationary year for for new teachers; the role of mentors and headmasters. *The European Conference on Educational Research*. Vienna, Austria, 28-30.
- Freeman, H. R. (2008). *Mentoring is a two way street: An examination of mentor/mentee relationships in a pre-service, residency-based, teacher education program*. Boston College Lynch School of Education. Department of Educational Administration (Thesis of Doctoral). Boston.
- Gotlieb, A. I. (2015, July-September). Academic mentorship builds a pathology community. *Academic Pathology*, 1-5.
- Gülşen, C. ve Gökyer, N. (2014). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gülşen, C. ve Özkan, E. (2013). Enderun mektebi’nde mentorluk. *Marmara Üniversitesi 8. Ulusal Eğitim Kongresi*, 07-09 Kasım, (87-89) İstanbul.
- Güven, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya.
- Hallam, P. R.; Chou, P. N. (Felipe); Hite, J. M. ve Hite, S. J. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *Nassp Bulletin*, 96 (3), 243-278.
- Hızlı, M. (2008). Osmanlı medreselerinde okutulan dersler ve eserler. *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 25-46.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (S Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini araştırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: Bir örgüt geliştirme modeli*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Doktora Tezi). Ankara.
- Insala. (2016). *Types of mentoring for today’s workplace*. Erişim tarihi: 30/03/2016, <https://insala.com/Articles/Mentoring-software/types-of-mentoring-for-todays-workplace.asp>
- İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü (İSTMEM). (2016). *İstatistik verileri*. Erişim tarihi: 17/04/2016, <http://www.istmem.com/Sayfa/26/Istanbul-II-Milli-Egitim-Mudurlugu-Istatistik-Verileri.aspx>
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. London: Routledge Press.
- Jones, R. ve Corner, J. (2012). Seeing the forest and the trees: A complex adaptive systems lens for mentoring. *Human Relations*, 65 (3), 391-411.
- Kalin, N. M.; Barney, D. T. ve Irwin, R. L. (2009). Complexity thinking mentorship: An emergent pedagogy of graduate research development. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*. 17 (4), 360-376.
- Karabacak, K. (2010, Aralık). Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 81-94.

- Karataş, İ. K.; Kyzy, J. A. ve Topuz, C. (2014). Okul yöneticileri ile eğitim yönetimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ve çalışan bilim insanları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8 (1), 125-152.
- Klinge, C. M. (2015). A Conceptual framework for mentoring in a learning organization. *Adult Learning*, 26 (4), 160-166.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçluk Platformu Derneği. (2016). *Koçlarımız neler yapıyor*. Erişim tarihi: 11/03/2016, <http://koçlukplatformu.org>.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.
- Kulaksızoğlu, A.; Bilgili, A. E. ve Şirin, M. R. (2004). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Kurtaran, U. (2014, Spring). Osmanlı Devleti'nde şehzadelik kurumuna yeni bir bakış; şehzadelerin doğumu, yetiştirilmesi ve tahta çıkış süreçleri hakkında bir değerlendirme. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (4), 759-778.
- Kuter, S. (2016). İşbirlikli mentorluk penceresinden öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*: 41 (183), 129-145.
- Lawrence, M. S. (2015). The value of mentorship. *American Academy of Otolaryngology*. 153 (4). 481-483.
- Lybyer, A. H. (1913). *The Government Ottoman Empire in the time of suleiman the magnificent*. London: Harvard University Press.
- Mathews, P. (2003). Academic mentoring: Enhancing the use of scarce resources. *Educational Management and Administration*. 31 (3), 313-334.
- Mastapha, Y. (2011). *The Components of a new teachers support system: Exploring the experiences of novice teachers and mentors who participate in a school-based mentoring program* Capella University (Doctoral Thesis). Minneapolis.
- Mathur, S. R.; Gehrke, R. ve Kim, S. H. (2012). Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classroom practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention, Hammill Institute on Disabilities*. 38 (3), 154-162.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) . (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı aday memurların yetiştirilmesine ilişkin yönerge*. Tebliğler Dergisi, 2423. Erişim tarihi: 28/04/2016, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>
- MEB. (1998). Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2493. Erişim tarihi: 28/04/2016, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>
- MEB. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2702. Erişim tarihi: 28/04/2016, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/adayogryet/yonerge.pdf>
- Meister, J. C. ve Willyerd, K. (2010). *Mentoring millennials*. Boston: Harvard Business Review.
- Michael, A. (2008). *Mentoring and coaching*. Topic gateway series No:50. London: Cimaglobal.

- Mullan, E. J. (1998). Mentoring functions. *Human Resources Development Quarterly*, 9 (4), 318-331.
- Odabaşı, H. (2013). *Her okuldan adam çıkmaz*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Osmanlı Arşivi. (2008). Osmanlılarda medrese ve işleyiş tarzı. Erişim tarihi: 13/05/2016, <http://osmanli-arsivi.blogspot.com.tr/2008/03/osmanlilarda-medrese-ve-ileyi-tarzi.html>
- Oxford Learners Dictionary. (2016). "Mentorship". Erişim tarihi: 08/03/2016, <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/mentorship?q=mentorship>
- Ödemiş, İ. S. (2014). Enderun mektebi ve demokratik eğitim modeli perspektifinden mesleki eğitim: Teorik bir çözümleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırma Dergisi*, 3 (3), 65-75.
- Özan, M. B. ve Özdemir, T. Y. (2013). E-mentorluk sürecinin mente başarısına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2 (1), 170-186.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim dalı (Doktora Tezi). Elazığ.
- Palermo, C.; Hughes, R. ve McCall, L. (2010). A qualitative evaluation of an Australian public health nutrition workforce development intervention involving mentoring circles. *Public Health Nutrition*: 14 (8), 1458–1465.
- Parikh, I. J. ve Kollan, B. (2004). Paradigms of mentoring process. Erişim tarihi: 22/03/2016, <http://www.iimahd.ernet.in/publications/data/2004-03-05indirap.pdf>
- Polater, S. (2016). Mentor: Akıl hocası liderlik. Erişim tarihi: 10/03/2016, http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=07
- Portner, H. (2003). *Mentoring new teachers*. California: Corwin Press.
- Ritchie, A. ve Genoni, P. (2002). Group mentoring and professionalism: A programme evaluation. *Library Management*, 23 (1/2), 68-78.
- Schulz, S. F. (1995, Summer). The benefits of mentoring. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 66, 57-67.
- Sosik, J. J. ve Godshalk, V. M. (2004, August). Self-other rating agreement in mentoring. *Group and Organization Management*, 24 (9), 442-462.
- 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.
- Stanulis, R. N. ve Floden, R. E. (2009). Inservice mentoring as a way to help beginning teachers develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60 (2), 112-122.
- Stowers, R. H. ve Barker, R. T. (2010). The coaching and mentoring process: The obvious knowledge and skill set for organizational communication professors. *J. Technical Writing and Communication*, 40 (3), 363-371.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir İli Örneği)* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir.
- Şimşek, M. (2002). *TKY ve tarihteki bir uygulaması Ahilik*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmelerine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Tanis, H. (2014). *E-mentoring: An educational approach to support professional development in workplaces: A case study*. Manchester University Digital Technologies, Communication and Education in the Faculty of Humanities (Master Thesis). Manchester.
- Taş, K. Z. (1999). *Osmanlılarda lalalık müessesesi*. Isparta: Kardelen Kitabevi.
- Taşkın, Ü. (2008). Klasik dönem Osmanlı eğitim kurumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (3) 343-366.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temel, H. (2007). *Ahilik teşkilatının halkın eğitim ve öğretimindeki rolü*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). Konya.
- Tetik, S. (2011). *Okul yöneticisi yetiştirme sürecinde mentorluğu kullanmaya ilişkin nitel bir çalışma*. Gaziosman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). Tokat.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçme hazırlama klavuzu*. E-kitap. Erişim tarihi: 17/06/2016, http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_%C3%96l%C3%A7ek_Haz%C4%B1rlama_K%C4%B1lavuzu
- Tunçay, S. (2014). *Eğitimde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı. (Yüksek Lisans Projesi). Edirne.
- Türk Dil Kurumu. (2016). *"Enderun"*. Erişim tarihi: 03/04/2016, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.570159d0535729.31737743
- Watt, L. (2004). Mentoring and coaching in the workplace. *The Canadian Manager*, 29 (3) , 14-17.
- Weinberg, F. J. ve Lankau, M. J. (2011). Formal mentoring programs: A mentor-centric and longitudinal analysis. *Journal of Management*. 37 (6), 1520-1557.
- Wright, C. A. ve Wright, S. D. (1987). The role of mentors in the career development of young professionals. *National Council on Family relations*, 36 (2), 204-208.
- Yılmaz, E. ve Yıldırım, R. (2013, Bahar). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98-119.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı. (Yüksek Lisans Tezi). Konya.
- Yıldız, N. G. (2015). Building bridges in the community through mentoring programs. *The Journal of Neurobehavioral Sciences*, 2 (1), 48-49..
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi). Elazığ.

Zeyrek, S. ve Erken, A. (2009, Haziran). Bir saray okulu: Enderun. *International Symposium on Sustainable Development*, Saraybosna, Bosna Hersek, 346-350.



EKLER

EK:1. Anket Onayı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.5291005
Konu: Anket Araştırma İzni

11.05.2016

FATİH ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) 02.05.2016 tarih ve 118 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 10.05.2016 tarih ve 5215374 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Derya Ülhatun BOZKURT'un "*Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Gerçekleştirmelerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aslı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	Mualla ÇELEBİ
Ünvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	13.05.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3a66-70af-33de-941d-4f74 kodu ile teyit edilebilir.

EK:2. Okul Yöneticilerine Yönelik Anket Formu

Sayın OKUL YÖNETİCİM,

Bu araştırma, **Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla** yapılmaktadır.

Bu araştırmada **Mentor (Okul Yöneticisi), rehber, akıl hocası, danışman, lider, kılavuz gibi isimlerle anılan ve Mentorluk (Okul yöneticiliği)sürecinde aktif rol alan kişidir; Mentorluk“öğretmenlerinkendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlayarak, onları hedefleri doğrultusunda harekete geçirmeyi hedefleyen, onlara rehber olarak yolunu açıp kararlılığını güçlendirmeyi ve gelecek odaklı farkındalık oluşturmalarını hedefleyen bir yönetim anlayışı”** olarak açıklanmaktadır.

Hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 7 maddelik “Kişisel Bilgiler”, ikinci bölümde toplam 38 maddelik “Mentorluk Düzeyini Belirlemeye Yönelik İfadeler” yer almaktadır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendiren içtenlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır. *Araştırma sonucunda elde edilen veriler İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla sizlerle paylaşılacaktır.* Gereken ilgi ve özeni göstereceğimize olan inancımızla, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Fatih Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanı
celalgulsen@gmail.com

Derya Ülhatun BOZKURT
Fatih Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi
deryaulhatun@hotmail.com

1. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Yaşınız : () 25-35 yaş () 35-45 yaş
() 45-55 yaş () 55 yaş ve üzeri
3. İdarecilikte mesleki deneyim süreniz : () 01–10 yıl () 11–20 yıl
() 21–30 yıl () 30 yıl ve üzeri
4. Okulunuzdaki öğretmen sayısı : () 1–10 Öğretmen () 11–20 Öğretmen
() 21–30 Öğretmen () 30 ve üzeri
5. Mezuniyet Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
6. Branşınız : () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
7. Görev yaptığınız okul türü : () Anaokulu () İlkokul
() Ortaokul () Lise

Lütfen diğer sayfaya anketin 2.bölümüne geçiniz.

./.

2. BÖLÜM

Sıra No	<p>MENTORLE (OKUL YÖNETİCİSİYLE) RAHAT İLETİŞİM VE MESLEKİ GELİŞİME KATKI SAĞLAMAYA YÖNELİK İFADELER</p> <p><i>Aşağıdaki ifadelerden sizce uygun olan seçeneği lütfen işaretleyiniz.</i></p>	Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bir mentor olarak, öğretmenimle iş performansını hakkında konuşurken onu rahat hissettirim.					
2	Bir mentor olarak, öğretmenlerim endişe ve sorunlarını benimle paylaşmaktan hoşnut olurlar.					
3	Mentorlüğüm sırasında öğretmenime açık ve dürüst davranarak onu güvende hissettirim.					
4	Bir mentor olarak, öğretmenimi zaman zaman korur ve desteklerim.					
5	Bir mentor olarak, zaman zaman kurumda arabulucu vazifesi görürüm.					
6	Bir mentor olarak, öğretmenimin güvendiği ve danışmanlık yaptığı biriyimdir.					
7	Bir mentor olarak, öğretmenimin rahat konuşabildiğini dinleyen biriyimdir.					
8	Bir mentor olarak, öğretmenimin güçlü yönlerini belirleyip geliştirmesi konusunda ona yardımcı olurum.					
9	Bir mentor olarak, öğretmenimin okul çalışmalarında gelişmesini sağlarım.					
10	Bir mentor olarak, öğretmenimin potansiyelini ortaya çıkarmasına yardımcı olacak etkinlikler yaparım.					
11	Bir mentor olarak, pozisyonum ve tecrübelerim, öğretmenimin öğrenmesi gerekenlerle yakından ilgilidir.					
12	Bir mentor olarak, öğretmenimin başka türlü tanışma veya birlikte çalışma fırsatı olamayacak insanlarla tanışmasına yardımcı olurum.					
13	Bir mentor olarak, öğretmenimin performansını geliştirmesi için uygun dönütü sağlarım.					
14	Bir mentor olarak, öğretmenimin yeteneklerini göstermesi için fırsatlar oluştururum.					
15	Bir mentor olarak, öğretmenimin mesleğinde gelişmesini hızlandırmak için ona zorlayıcı görevler veririm.					
16	Bir mentor olarak, öğretmenimin hayranlık duyduğu ve kendisine benzemeye çalıştığı bir rol modelimdir.					
17	Bir mentor olarak, öğretmenimin çabalarını/becerilerini sürekli takdir eder ve desteklerim.					
18	Bir mentor olarak, öğretmenimin hatalarını yapıcı bir şekilde ifade etmeye çalışırım.					
19	Bir mentor olarak, mesleki bir çerçevede eleştirilerimi yapmaya özen gösteririm.					
20	Bir mentor olarak, öğretmenimden ne beklediğimi açık ve net ifade ederim.					
21	Bir mentor olarak, öğretmenim hakkında karar vermeyip, yönlendirici olmaya çalışırım.					
22	Bir mentor olarak, öğretmenimin önceki kararlarını izler ve onlarla ilgili sorular sorarım.					


Lütfen diğer sayfaya geçin

Anket 2.Bölüm "Mentorun Destek Sağladığı Alanlar" bölümüyle devamı

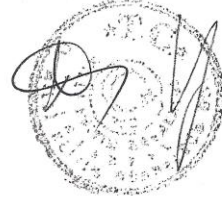
<p style="text-align: center;">MENTORUN DESTEK SAĞLADIĞI ALANLAR</p> <p style="text-align: center;"><i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri "Öğretmenlerime "....." destek sağlarım." cümlesindeki boşluk yerinde düşünerek cevaplayınız.</i></p>		Hiçbir zaman destek sağlamaz	Ara sıra destek sağlar	Genellikle destek sağlar	Her zaman destek sağlar
1	Öğretim stratejileri konusunda				
2	Öğretim müfredat ve konu içeriği konusunda				
3	Sınıf yönetimi stratejileri konusunda				
4	Okul ve/veya bölge politikaları ve prosedürleri konusunda				
5	Öğretmenlerden istenen ürün ve belgeleri tamamlamada				
6	Okulun ya da bölgenin diğer evrak işlerini tamamlamada				
7	Planları ve fikirlerini daha belirgin hale getirmeleri hususunda				
8	Gelecekteki hedeflerine ulaşabilmeleri için				
9	Kendilerinin güçlü yönlerini belirleyip geliştirmeleri konusunda				
10	Verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmalarında				
11	Sosyal gelişimini sağlaması konusunda				

<p style="text-align: center;">AKTİVİTELERİN TAKİBİNDE SİZİNLE MEŞGUL OLMA SIKLIĞIYLA İLGİLİ İFADELER</p> <p style="text-align: center;"><i>Aşağıdaki ifadelerden sizce uygun olan seçeneği lütfen işaretleyiniz.</i></p>		Hiçbir zaman	Ayda bir kezden az	Ay da bir kez	Ayda birkaç kere	Haftada bir kez	Hemen hemen her gün
1	Bir mentor olarak, öğretmenimin okul gününü birlikte planlarız.						
2	Bir mentor olarak, öğretmenim yapacağı öğretimi benimle birlikte planlar						
3	Bir mentor olarak, öğretmenimin dersini gözlemlerim.						
4	Bir mentor olarak, öğretmenimin ders işleyişi hakkında onunla görüşürüm.						
5	Bir mentor olarak, öğretmenime gereken zamanı ayırırım.						

Anket bitmiştir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.


 Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
 Fatih Üniversitesi
 Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
 Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanı
 celalgulsen@gmail.com


 Derya Ülhatun BOZKURT
 Fatih Üniversitesi
 Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
 Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi
 deryaulhatun@hotmail.com





EK:3. Öğretmenlere Yönelik Anket Formu

Sayın ÖĞRETMENİM,

Bu araştırma, **Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirmelerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla** yapılmaktadır.

Bu çalışmada **Mentor (Okul Yöneticisi), rehber, akıl hocası, danışman, lider, kılavuz gibi isimlerle anılan ve Mentorluk (Okul yöneticiliği)sürecinde aktif rol alan kişidir; Mentorluk "öğretmenlerin kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlayarak, onları hedefleri doğrultusunda harekete geçirmeyi hedefleyen, onlara rehber olarak yolunu açıp kararlılığını güçlendirmeyi ve gelecek odaklı farkındalık oluşturmalarını hedefleyen bir yönetim anlayışı"** olarak açıklanmaktadır.

Hazırlanan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 7 maddelik "Kişisel Bilgiler", ikinci bölümde toplam 38 maddelik "Mentorluk Düzeyini Belirlemeye Yönelik İfadeler" yer almaktadır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için, sizlerin ifadeleri değerlendirirken titizlikle ve titizlikle davranmanız büyük önem taşımaktadır. *Araştırma sonucunda elde edilen veriler İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla sizlerle paylaşılacaktır.* Gereken ilgi ve özeni göstereceğimize olan inancımızla, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Fatih Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanı
celalgulsen@gmail.com

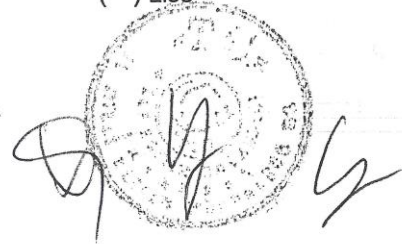
Derya Ülhatun BOZKURT
Fatih Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi
deryaulhatun@hotmail.com

1. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular bulunmaktadır. Lütfen durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Yaşınız : () 25-35 yaş () 35-45 yaş
() 45-55 yaş () 55 yaş ve üzeri
3. Mesleki Deneyiminiz : () 01-10 yıl () 11-20 yıl
() 21-30 yıl () 30 yıl ve üzeri
4. Okulunuzdaki öğretmen sayısı: () 1-10 Öğretmen () 11-20 Öğretmen
() 21-30 Öğretmen () 30 ve üzeri
5. Mezuniyet Durumunuz : () Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü
6. Branşınız : () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni
7. Görev yaptığınız okul türü : () Anaokulu () İlkokul
() Ortaokul () Lise

Lütfen diğer sayfaya anketin 2.bölümüne geçiniz.



2. BÖLÜM

Sıra No	<p>MENTORLE (OKUL YÖNETİCİSİYLE) RAHAT İLETİŞİM VE MESLEKİ GELİŞİME KATKI SAĞLAMAYA YÖNELİK İFADELER</p> <p><i>Aşağıdaki ifadelerden sizce uygun olan seçeneği lütfen işaretleyiniz.</i></p>	Katılma Dereceniz				
		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bir mentor olan okul yöneticimle iş performansım hakkında konuşurken kendimi rahat hissedirim.					
2	Bir mentor olan okulyöneticimle endişelerimi ve sorunlarımı paylaşmaktan hoşnut olurum.					
3	Yöneticim mentorlüğü sırasında açık ve dürüst davrandığında kendimi güvende hissedirim.					
4	Bir mentor olan okul yöneticim, zaman zaman beni korur ve destekler.					
5	Bir mentor olan okulyöneticim, zaman zaman kurumda arabulucu vazifesi görür.					
6	Bir mentor olan okulyöneticim, bana danışmanlık yapan güvendiğim birisidir.					
7	Bir mentor olan okulyöneticim, rahat konuşabildiğim beni dinleyen biridir.					
8	Okul yöneticim, güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda bana bir mentor olarak yardımcı olur.					
9	Bir mentor olan okulyöneticim, okul çalışmalarında gelişmemi sağlar.					
10	Bir mentor olan okulyöneticimle potansiyelimi ortaya çıkarmama yardımcı olacak etkinlikler yaparız.					
11	Okul Yöneticimin bir mentor olarak pozisyonu ve tecrübeleri, benim öğrenmem gerekenlerle yakından ilgilidir.					
12	Bir mentor olan okulyöneticim, başka türlü tanışma veya birlikte çalışma fırsatım olamayacak insanlarla tanışmama yardımcı olur.					
13	Bir mentor olan okulyöneticim, performansımı geliştirmem için uygun dönütü sağlar.					
14	Bir mentor olan okulyöneticim, yeteneklerimi göstermem için fırsatlar oluşturur.					
15	Bir mentor olan okulyöneticim, mesleğimde gelişmemi hızlandırmak için bana zorlayıcı görevler verir.					
16	Bir mentor olan okul yöneticim, hayranlık duyduğum ve kendisine benzemeye çalıştığım bir rol modelidir.					
17	Bir mentor olan okulyöneticim, çabalarımı/becerilerimi sürekli takdir eder ve destekler.					
18	Bir mentor olan okulyöneticim, hatalarımı yapıcı bir şekilde ifade eder.					
19	Bir mentor olan okulyöneticim, mesleki bir çerçevede eleştirilerini yapmaya özen gösterir.					
20	Bir mentor olan okulyöneticim, beklentilerini açık ve net bir şekilde ifade eder.					
21	Bir mentor olan okulyöneticim, benim adıma karar vermeyip, yönlendirici olmaya çalışır.					
22	Bir mentor olan okulyöneticim, önceden aldığım kararları izler ve onlarla ilgili soru sorar.					

Lütfen diğer sayfaya geçiniz.

Anket 2.Bölüm "Mentorun Destek Sağladığı Alanlar" bölümüyle devamı

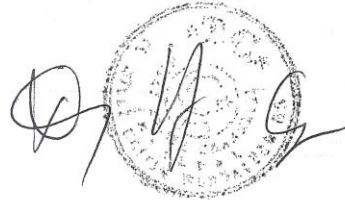
<p style="text-align: center;">MENTORUN DESTEK SAĞLADIĞI ALANLAR</p> <p style="text-align: center;"><i>Lütfen aşağıdaki okul müdürünüzle ilgili ifadeleri "Mentorum, "....." bana destek sağlar." cümlesindeki boşluk yerinde düşünerek cevaplayınız.</i></p>		Hiçbir zaman destek sağlamaz	Ara sıra destek sağlar	Genellikle destek sağlar	Her zaman destek sağlar
1	Öğretim stratejileri konusunda				
2	Öğrettiği müfredat ve konu içeriği konusunda				
3	Sınıf Yönetimi stratejileri konusunda				
4	Okul ve/veya bölge politikaları ve prosedürleri konusunda				
5	Öğretmenlerden istenen türün ve belgeleri tamamlamamda				
6	Okulun ya da bölgenin diğer evrak işlerini tamamlamamda				
7	Plan ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmemde				
8	Gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için				
9	Güçlü yönlerimi belirleyip geliştirmem konusunda				
10	Verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmamda				
11	Sosyal gelişimimi sağlamam konusunda				

<p style="text-align: center;">AKTİVİTELERİN TAKİBİNDE SİZİNLE MEŞGUL OLMA SIKLIĞIYLA İLGİLİ İFADELER</p> <p style="text-align: center;"><i>Aşağıdaki ifadelerden sizce uygun olan seçeneği lütfen işaretleyiniz.</i></p>		Hiçbir zaman	Ayda bir kezden az	Ay da bir kez	Ayda birkaç kere	Haftada bir kez	Hemen hemen her gün
1	Bir mentor olan yöneticim, okul günümü benimle planlar.						
2	Bir mentor olan yöneticim, yapacağım öğretimi benimle birlikte planlar						
3	Bir mentor olan yöneticim, benim dersimi gözlemler.						
4	Bir mentor olan yöneticim, ders işleyişim hakkında benimle görüşür.						
5	Bir mentor olan yöneticim, bana gereken zamanı ayırır.						

Anket bitmiştir. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Fatih Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
Ekonomisi Anabilim Dalı Başkanı
celalgulsen@gmail.com

Derya Ülhatun BOZKURT
Fatih Üniversitesi
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve
Ekonomisi Yüksek Lisans Öğrencisi
deryaulhatun@hotmail.com



ÖZGEÇMİŞ

Bozkurt, Derya Ülhatun, 1981 Yozgat doğumlu. İlkokul, Ortaokul ve lise eğitimimi Yozgat'ta tamamladı. Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü'nden 2004 yılında mezun oldu. Samsun Özel Feza Eğitim Kurumları'nda bir yıl görev yaptı. 2005-2006 Eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmaya başladı. Şu an Zeytinburnu Kazım Özalp İlkokulunda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2014 Yılında Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi (Tezli) alanında eğitime başlamıştır.

Katıldığı kongre, seminer ve aldığı belgeler;

- 29/12/2006 Takdir Belgesi - Küçükçekmece Kaymakamlığı.
- 25/02/2014 İyi sicil notundan dolayı terfi – MEB.
- 15/09/2004 Teacher Development Proramme – Selt Publishing.
- 06/03/2006 Bilim Kurulu Üyeleri İyileştirme Takım Liderliği Eğitimi Semineri-MEB.
- 03/09/2007 İngilizce Pratik Konuşma Yöntemleri ve Teknikleri Semineri – MEB.
- 17/06/2008 Özel Eğitim Semineri – MEB.
- 05/09/2011 İngilizce Dersi Öğretim Programları Yöntem ve Teknikleri Semineri – MEB.
- 08/05/2011 Mesleğimi Seçiyorum Projesi – MEB.
- 13/05/2015 “Administration Model for Education Executives in Private Schools and Teachers’ Perception in This Sense” başlıklı bildiri sunumu. International Congress On Education For The Future: Issues and Challenges. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- 25/03/2016 “To Develop Mother and Foreign Languages and Communications Skills Proficiency Modules Through Dimensional Virtual Learning Environments” başlıklı bildiri sunumu. International Islamic University. Islamabad-Pakistan.

İletişim Bilgisi: deryaulhatun@hotmail.com