

**T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM  
DALI**

**OKULLARIN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN  
MENTORLUK ROLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yasir DURMAZ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman  
Doç. Dr. Atila YILDIRIM**

**KONYA-2019**

## BİLİMSEL ETİK SAYFASI

 KONYA	T.C. <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Yasir DURMAZ
	Numarası	148301021014
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Okulların Akademik İyimsenliği ile Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.

15/02/2019

Yasir DURMAZ




## TEZ KABUL FORMU

 <b>KONYA</b>	<b>T.C.</b> <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> <b>Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</b>	 <b>NECMETTİN ERBAKAN</b> <b>ÜNİVERSİTESİ</b> <b>EĞİTİM BİLİMLERİ</b> <b>ENSTİTÜSÜ</b>
---	---	---

## YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Yasir DURMAZ
	Numarası	148301021014
	Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri
	Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Atilla YILDIRIM
	Tezin Adı	Okulların Akademik İyimeserliği ile Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okulların Akademik İyimeserliği ile Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki başlıklı bu çalışma 15/02/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Atilla YILDIRIM	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Ercan YILMAZ	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hüseyin IZGAR	

## ÖNSÖZ

Günümüz çağında kendini hissettiren bilgi ve iletişim her alanda ki gibi eğitimde de etkisini göstermeye devam etmektedir. Bilginin bu kadar hızlı yayılması danışmanlık ve mentorluk gibi uygulamaların yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Dünyada son yıllarda mentorluk uygulamaları profesyonel olarak uygulanmaktadır. Bu uygulamalar özel sektörde kullanıldığı gibi kamu kurumlarında da kullanılmaya başlanmış, özellikle eğitim kurumlarında ön plana çıkmaya başlamıştır. Eğitimi ayakta tutan, eğitim örgütünü geliştirecek olan ise öğretmenlerdir. Öğretmenlerin başarıya olan inançları, öğrencilerine, ailelerine olan güven ve tutumları örgütün gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmada Konya’da görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okulların akademik iyimserliklerinin, okul müdürlerinin mentorluk rolleriyle ve bazı değişkenler açısından ilişki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmada hazırlık aşamasından bitiş aşamasına kadar beni yönlendiren ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Atila YILDIRIM’a, ders döneminde vermiş olduğu engin bilgi ve etkinlikleriyle yöneticiliğim süresince bana yol gösteren, tez sürecinde hiçbir zaman beni yalnız bırakmayıp destekleyen hocam Prof. Dr. Ercan YILMAZ’a, tecrübelerinden faydalandığım Prof. Dr. Mustafa YAVUZ ve Doç. Dr. Ali ÜNAL’a, anket sürecinde sağlıklı bir çalışma yürütmemi sağlayan halaoğlum Yavuz ÖZDOĞAN’a, ayrıca yüksek lisans ve tez süresince maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen annem, babam, eşim ve vakitlerinden aldığım çocuklarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın bilimsel literatüre katkı sağlayarak daha farklı ve faydalı bilimsel çalışmalar yapılmasının önünü açmasını umarım.

Yasir DURMAZ

Konya, 2019



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yasir DURMAZ	
	Numarası	148301021014	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	<b>Tez Danışmanı</b>	Doç. Dr. Atila YILDIRIM	
	Tezin Adı	Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerinde Arasındaki İlişki	

### ÖZET

Bu araştırmada, ortaokulların akademik iyimserliklerinin, okul müdürlerinin mentorluk rolleriyle ve bazı değişkenler açısından ilişki düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın evreni; 2016-2017 eğitim öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ilinde yer alan resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 8578 öğretmeni kapsamaktadır. Araştırmanın örnekleminde 404 öğretmen yer almıştır. Örneklem grubuna Yılmaz, Kurşun ve Köksal'ın 2015 yılında geliştirilen "Okul Müdürlerinin Mentorluğu" ölçeği ve Wayne K. Hoy tarafından (2006) yılında geliştirilen ve 2009 yılında Çoban'ın Türkçeleştirip güncelleştirdiği "Okulların Akademik İyimserliği" ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma sonucuna göre okulların akademik iyimserliği alt boyutları ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, öz yeterlik alt boyutunda, kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarıyla zayıf ama negatif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Okul müdürlerinin mentorluk rolleri arttıkça, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinde

zayıf da olsa azalma görülmektedir.

Okulların akademik iyimserliği güven alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, sadece okul müdürlerinin mentorluk rollerinin mesleki gelişim alt boyutunda çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeyleri arttıkça, çok zayıf da olsa öğretmenlerin öğrenci ve velilerine olan güveni artmaktadır.

Okulların akademik iyimserliği akademik vurgu alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise toplam mentorluk rolleri açısından ve mentorluk rollerinin tüm alt boyutları açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin kişilik gelişimi, mesleki gelişimi ve kariyer gelişimi arttıkça, öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inancı, öğrencilerinin başarılarına ilişkin olumlu tutum ve davranışları artmaktadır.

Anahtar kelimeler : Akademik İyimserlik, Mentor, Mentorluk, Okul Yöneticisi



**T. C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Yasir DURMAZ	
	Numarası	148301021014	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Master's, Division of Educational Sciences / Department of Educational Administration, Supervision, Planning And Economy	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	<b>Tez Danışmanı</b>	Assoc. Doç. Dr. Atila YILDIRIM	
	Tezin Adı	The Relationship Level of the Academic Optimism of Secondary Schools Between School Principals' Mentoring (Counseling) Roles and Some Variables	

### SUMMARY

The purpose of this study is to examine the relationship level of the academic optimism of secondary schools between school principals' mentoring roles and some variables.

The universe of this research consists of 8578 teachers working at primary schools and secondary schools in the province of Konya, the Ministry of National Education in the 2016-2017 academic year. 404 teachers participated in the study sample. In the study sample group, "School Principals Mentorship Scale" developed by Yılmaz, Kurşun and Köksal in 2015 and "Academic Optimism of Schools" scale developed by Wayne K. Hoy (2006) and translated into Turkish and updated by Çoban in 2009 were used

According to the results of the research, looking at the relationship between the sub-dimensions of the schools 'academic optimism and the sub-dimensions of the

school principals' mentoring roles, a weak but negative relationship was found between the sub-dimension of self-efficacy and sub dimensions of personality development, professional development and career development.

As school principals' mentoring roles increase, a slight decrease is observed in teachers' self-efficacy levels .

When we look at the relationship between the academic optimism of schools trust sub-dimension and sub-dimensions of school administrators' mentoring roles, only a very weak meaningful relationship was found in the sub-dimension of professional development of school principals' mentoring roles. As the professional development levels of school principals increase, the confidence of teachers towards their students and their parents is increasing.

When we look at the relationship between the academic emphasis sub-dimension of schools' academic optimism and sub-dimensions of mentoring roles of school administrators, it was concluded that there was a significant and positive relationship in terms of total mentoring roles and in terms of all sub-dimensions of mentoring roles,

As the personality development, professional development and career development of the school administrators increase, the teachers' belief in their own competencies and their positive attitudes and behaviors related to their students' successes are increasing.

**Key Words:** Academic Optimism, Mentor, Mentoring, School Administrator



## İÇİNDEKİLER

<b>BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....</b>	<b>ii</b>
<b>TEZ KABUL FORMU .....</b>	<b>iii</b>
<b>ÖNSÖZ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>v</b>
<b>SUMMARY..</b>	<b>vii</b>
<b>Tablolar Listesi .....</b>	<b>xiii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>1</b>
1.1. Giriş .....	1
1.2. Problem .....	1
1.3. Araştırmanın Amacı .....	5
1.4. Araştırmanın Önemi .....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	6
<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>8</b>
2.1. Akademik İyimserlik .....	8
2.1.1. Akademik İyimserlik Nedir? .....	8
2.1.2. Akademik İyimserlik ve Öğretmen Özellikleri .....	9
2.1.3. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik İnancı .....	12
2.1.4. Okul Akademik İyimserliği.....	13
2.2. Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi .....	14
2.3. Mentorluk ve Koçluğun Farkları Nelerdir? .....	16
2.4. Eğitimde Mentorluk Nedir?.....	17
2.5. Mentorluğun Avantajları ve Dezavantajları Nelerdir? .....	20
2.6. Mentorluk Modelleri .....	23
2.6.1. Yeni Atanmış Öğretmenlerin Eğitiminde Mentorluk Modelleri.....	23
2.6.2. Anderson ve Shannon'un Mentorluk Modeli.....	23
2.6.3. Furlong ve Manard'ın Mentorluk Modeli .....	24
2.7. Mentorluğun Aşamaları.....	25
2.7.1. Başlangıç Aşaması .....	25
2.7.2. Yetiştirme Aşaması .....	25

2.7.3. Ayrılık Aşaması.....	26
2.7.4. Yeniden Tanımlama Aşaması .....	26
2.8. Mentorluk Türleri .....	26
2.8.1. Formal Mentorluk .....	27
2.8.2. İnfomal Mentorluk .....	27
2.8.3. Yönetmel Mentorluk.....	27
2.8.4. Durumsal Mentorluk .....	28
2.8.5. Grup Mentorluk.....	28
2.8.6. Çember Grup Mentorluk .....	28
2.8.7. Ters Mentorluk.....	28
2.8.8. Akran Mentorluğu .....	29
2.8.9. E-Mentorluk .....	29
2.9. Mentorluk ve Okul Yöneticiliği .....	31
2.10. Dünyada Mentorluk Uygulamaları.....	32
2.10.1. Güney Afrika.....	32
2.10.2. İngiltere .....	33
2.10.3. İsveç .....	33
2.10.4. Japonya.....	34
2.10.5. Kanada.....	34
2.10.6. Norveç .....	35
2.10.7. Türkiye .....	35
2.11. Akademik İyimserlik ve Mentorluk ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	38
2.11.1. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar	38
2.11.2. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	39
2.11.3. Mentorluk ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar .....	40
2.11.4. Mentorluk ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar .....	42
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>44</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	44
3.2. Evren ve Örneklem.....	44
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği .....	47

3.3.2. Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeği .....	48
3.4. Verilerin Çözümü .....	50
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>52</b>
4.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puan Ortalamaları Ne Düzeydedir?.....	52
4.2. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	52
4.3. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	54
4.4. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	55
4.5. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	56
4.6. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	58
4.7. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puan Ortalamaları Ne Düzeydedir? .....	60
4.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	61
4.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	62
4.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	63
4.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	64
4.12. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	65
4.13. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	67
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>69</b>
5.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeylerinin Alt Boyutları Açısından Hangi Düzeyde Olduğunun Tartışma ve Yorumu.....	69
5.2. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tartışma ve Yorumu.....	70

5.3. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tartışma ve Yorumu .....	72
5.4. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Tartışma ve Yorumu.....	73
5.5. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Tartışma ve Yorumu.....	73
5.6. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tartışma ve Yorumu.....	75
5.7. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Düzeylerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Açısından Hangi Düzeyde Olduğunun Tartışma ve Yorumu .....	76
5.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tartışma ve Yorumu.....	77
5.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tartışma ve Yorumu.....	79
5.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Tartışma ve Yorumu .....	80
5.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Tartışma ve Yorumu.....	82
5.12. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tartışma ve Yorumu.....	83
5.13. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki Düzeylerinin Tartışma ve Yorumu.....	85
<b>ALTINCI BÖLÜM .....</b>	<b>89</b>
6.1. Sonuçlar.....	89
6.2. Öneriler.....	91
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>93</b>
<b>Ekler.....</b>	<b>106</b>
<b>Özgeçmiş.....</b>	<b>110</b>

### Tablolar Listesi

Tablo-1: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar .....	17
Tablo-2: Evren Bilindiğinde Kuramsal Örneklem Büyüklükleri .....	45
Tablo-3: Örneklem Grubunun Değişkenlere Göre Dağılımı .....	46
Tablo-4: Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutları.....	47
Tablo-5: Akademik İyimserlik Ölçeğin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılığı .....	48
Tablo-6: Okul Müdürlerinin Mentorluk Ölçeği Alt Boyutları.....	49
Tablo-7: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılığı .....	49
Tablo-8: Normallik testi değerleri .....	50
Tablo-9: Okulların Akademik İyimserlik Ölçeği ve Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğini Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma.....	51
Tablo-10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları.....	52
Tablo-11: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	53
Tablo-12: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puan İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	54
Tablo-13: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	55
Tablo-14: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd) .....	57
Tablo-15: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Kıdemleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd).....	59
Tablo-16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları.....	60
Tablo-17: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	61

Tablo-18: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	62
Tablo-19: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	63
Tablo-20: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd) .....	64
Tablo-21: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı ile öğretmenlerin kıdemleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	66
Tablo-22: Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Arasında Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları .....	67

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.2. Problem

Akademik iyimserlik; akademik vurgu, öz yeterlik ve güven duygusundan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007: 565). Literatürde kişinin dışındaki insanların kendisi hakkında başarılı olabileceğine ilişkin inancı ve güveni ifade eden kavram “*akademik iyimserlik*” kavramıdır. Akademik iyimserlik okulların, öğrenci ve öğretmenlerin olumlu beklentilerine odaklanır.

Hoy, Tarter ve W.Hoy (2006), öğretmenlerin akademik iyimserlik hissini onların kendileri, öğrencileri, aileleri ve eğitim hakkındaki olumlu inançlarını içine aldığına inanmışlardır. Öğretmen akademik iyimserliği; öğretmenlerin bilimsel bilgi üzerine bakış açısını ifade eden akademik vurgu kavramından, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ifade eden öz yeterlik kavramından ve öğretmenlerin öğrenci ve velilerine olan olumlu bakış açısını ifade eden güven kavramından olmak üzere üç bileşenden oluşan yapıdır. Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler öğrencilerinin birbirinden farklı birey olduklarını, fırsat verilmesi durumunda tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşabileceklerini, öğrencilerin akademik başarısı için ise öğrenci ve velileri ile işbirliği yapılması gerektiğini varsayar.

Akademik iyimserlik, öğrencinin başarısının önemli olduğuna, öğretmenlerin, öğrencileri yönlendirip destek olacak kapasiteye sahip olduğuna ve ailelerin öğretmenlerin çabalarına destek vererek karşılıklı çalışmasına duyulan güvenin ve inancın bir şeklidir (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik başarıya odaklanmış, başarıya ilişkin pozitif duygulara sahip bir sınıfta karşılıklı etkileşimin yanında öğretmenler yeni fırsatlar oluşturmaya da odaklanırlar. (MacPherson ve Carter, 2009).

Beard, Hoy ve Hoy'a (2010) göre okulların akademik iyimserliği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri içerir. Akademik iyimserlik kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu olmak üzere üç boyuttan oluşur. Akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu kolektif yeterlik oluşturmaktadır. Kolektif yeterlik, okuldaki tüm öğrenci ve öğretmenlerin pozitif inançlarını ifade eder. Güven boyutu öğrencilerin kendileri hakkında, ailelerin ise öğrencileri hakkında güvenilir, açık ve yetenekli olduklarına dair inançlarını ifade eder ve akademik iyimserliğin duyuşsal boyutunu oluşturur. Akademik başarıya ulaşabilmek için öğretmen ve öğrencilerin birbirine güvenmesi önemlidir. Akademik vurgu, davranış boyutunu oluşturmakta olup öğrencilerin davranış ve öğrenmelerine odaklanmaktadır. Akademik vurgu öğrencilerin başarıyı arzu etmesi ve en iyiyi istemesi ile ilişkilidir (Beard, 2008). Akademik vurgu okul içerisinde öğrencinin başarısını takviye eden veya öğrencilerin akademik başarılarını üst düzeye çıkarabilmek için öğrencilere baskı uygulayan önemli bir özelliktir (Smith ve Hoy, 2007).

Akademik iyimserliğin güven, akademik vurgu ve öz yeterlik boyutlarında amacı öğretmen, aile ve öğrencilerin başarıyla olumlu bir ilişki oluşturmasını sağlamasıdır (McGuigan ve Hoy, 2006). Böyle bir okulda öğrenciler için hedefler koyulur fakat bu hedeflerin ulaşılabilir olması gereklidir. Öğrencilerin başarıya ulaşabilmeleri için motive edilmesi sağlanır ve öğrenme ortamları öğrencilere göre düzenlenir. Bu imkânların sağlandığı bir ortamda öğrenciler başarılı olmak için gayret sarf ederler (Beard, 2008).

Akademik iyimserlik, başarı konusunda ön planda olan, kendini akademik başarıda ispatlamış okulların genel özelliğidir. Öğrencilerin başarılı olması, okulların öğrencilerini motive etmesi, okulların başarılı olmasını sağlamaktadır. Motive olmuş öğrenciler başarıya ulaşmış öğrenciler anlamına gelmektedir. Bu okullar da çalışan öğretmenlere de daha fazla önem verilir.

Daresh'e (2004) göre mentorluk, bir örgütte, bireylerin örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için diğer bireylere rehberlik etme ve destek olma sürecidir. Mentor katılan çalışanlara destek olacak, cevap verecek yaşlı biri değildir. Mentor, birçok deneyime sahip ve üst düzey mesleki bilgisini diğerleriyle paylaşacak kişidir.



Mentorluk bir süreçtir ve bu süreç tam bir bilgi ve deneyim paylaşımı olarak gerçekleşecektir. Karşılıklı paylaşım olmadığı sürece mentorluk amacına hizmet etmeyecektir.

Mentorluğun temel özelliklerinin, deneyimin aktarılması, rehberlik süreci, işinde yeni olan birisinin gelişiminin hedeflenmesi olduğu söylenebilir. Mentorluk kısaca, planlanmış bir süreçte bir kişinin, mentorlukta ve alanında deneyimli bir kişi tarafından eğitilmesi ve yönlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Mentor tarafından eğitim alan kişiye ise mentee adı verilmektedir (Yıldırım, 2013).

Hızla değişen, gelişen ve küreselleşen dünyamızda hayatta kalmayı sürdürebilmek; ancak bilim ve teknolojinin getirdiklerini verimli biçimde kullanarak, hayata adapte ederek gerçekleşebilir. Mesleğe yeni atılan bir öğretmenin karşılaşılabileceği zorlukları hayal etmek zor değildir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmesi için atılan her adım, hem eğitimimizin kalitesini artıracak, hem de Türk milli eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin hayata kazandırılmasında önemli bir rol oynayacaktır. Mentorluk bu yolda genç ve tecrübesiz öğretmenlere yardımcı olacak güçlü bir kaynaktır.

Göreve yeni başlayan öğretmenlere karşılaşılabilecek zorluklarla mücadele gücü vermesinden dolayı mentorluk öğretmen yetiştirme programlarının en etkili yöntemlerinden biri olmuştur. Öğretmenlere mentorluk aracılığıyla sağlanan bu yardımın artmasıyla, mentorluk yeni kariyer yapan öğretmenlerin yıpranmasını azaltıp onlara memnuniyet ve güven kazandırmıştır (Whitaker, 2000).

Eğitimde Mentor, mesleğe yeni başlayan öğretmen için görevlendirilmiş deneyimli öğretmen olarak tanımlanabilir. Kariyer giriş evresindeki öğretmenler gibi, uzman adayları için mentorluk ilişkileri destek ve geribildirim sağlar, onları okul ve sınıfın “gerçek dünyasına” başarılı bir girişe hazırlar (Wood, 2007). Eş zamanlı bir şekilde değerlendirme talepleri, eğitim içeriği değişikliği, öğretim yöntem teknik planlaması ile tüm paydaşlara karşı sorumlu olmaya çalışır. Aday öğretmenler uzmanlaşmadan önce bazı eğitimlerden sorumlu tutulurlar. Bu eğitimlerden sonra ayrılıp tek başlarına çalışmaya zorlanırlar ve uzmanlaşabilmek

için profesyonel desteğe ve geribildirime ihtiyaç duyarlar (McLaughlin ve Oberman, 2007).

Okulların temel dinamiğini oluşturan parçalardan biri de öğretmendir (Bursalıoğlu, 2010). Cemaloğlu (2002), öğretmenin psikolojisi, idealistliği, bilgi ve beceri düzeyi, motivasyonu, eğitim-öğretimi doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileyeceğinden, okulda öğretmenin performansının artırılması gerektiğini ve bunun da okulun kalitesinin artıracaklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması eğitim alanında öncelikli konulardan birini oluşturmaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ülkedeki eğitim standartlarını doğrudan etkilemekte ve bu yüzden bir çok ülke bu konuda çalışma yapılmaktadır. Eğer ülkemizdeki eğitim standartlarını iyileştirmek istiyorsak daha iyi ve nitelikli bir öğretmen eğitimiyle işe başlamak gerekmektedir. Bunu ise profesyonel alandaki mentorluk uygulamaları ile gerçekleştirebiliriz. Deneme yanılma yönetimi ile de kaybedilecek vaktin önlenmesine yardımcı oluruz. Mentorluk sürecinde mentor, öğretmenin fakültede almış olduğu pedagojik eğitimi gerçek sınıf tecrübesiyle birleştirmesine aracı olur. Öğretmenlerin öğrenmeye odaklanmalarıyla birlikte uyum ve mentorluk programları öğretmenlerin güvenlerini, öğretme pratiklerini, iş memnuniyetlerini artırabilir ve yeni öğretmenlerin meslekte kalmaları için onlara gereken desteği sağlayabilir. Mentorluk başarılı bir uyum programının kalbidir. Hayat boyu öğrenmede ve öğretmede etkinliğin artmasını sağlayan ilk adımdır (Aktaran: Yirci ve Kocabaş, 2012: 173-191).

Son yıllarda mentorluğun önemi ve değeri anlaşılmaya ve kavranmaya başlanmıştır (Krupp, 1987; Zimpher ve Reiger, 1988). Mentorluk uygulamalarında artık mentorun mentee'yi yetiştirmesinin dışında, mentorluk sürecine yeni dahil olan mentorları da yetiştirmeye başlanmıştır. Bu aşamada deneyimi daha fazla olan mentorlar, daha az deneyimli olan mentorlara, üniversitede alınan geleneksel eğitim programlarından farklı olacak şekilde sürekli olarak yardım etmişlerdir. Mentorluğun öğretmenlere yardım etmede önemli rolünün olduğunu ve mentorluk programlarının kaliteyi artırma rolünün olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki düzeyi

belirlenmeye çalışılmıştır. Okulların akademik iyimserlik düzeyleri ne kadar iyi olursa öğrenme ortamında o kadar düzenli ve kaliteli olur. Eğitimde mentorluğun kullanılmasıyla da yılların bilgi birikimi ve tecrübeleri sağlıklı bir şekilde gelecek nesillere aktarılabilir. Milli Eğitim Bakanlığının mentorluk programlarını daha etkili bir şekilde kullanmasıyla tüm öğretmenlere mesleki katkıda bulunabilir ve okulların öğrenme ortamlarını daha ekili hale getirmesi sağlanabilir.

Bu araştırmanın problemini, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasındaki ilişki düzeylerini ve bazı değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı oluşturmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkökuller ve ortaokulların akademik iyimserliklerinin, okul müdürlerinin mentorluk rolleriyle ve bazı değişkenler açısından ilişki düzeyini belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okulların akademik iyimserliği alt boyut puan ortalamaları;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Branş,
  - c. Eğitim durumu,
  - d. Okul türü,
  - e. Kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Okul müdürlerinin mentorluk rolleri alt boyut puan ortalamaları;
  - a. Cinsiyet,
  - b. Branş,
  - c. Eğitim durumu,
  - d. Okul türü,
  - e. Kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Okulların akademik iyimserliği öğretmenler açısından motive ve olumlu tutumlar nedeniyle eğitimde kaliteyi artırabilmelerini sağlamaya dönüktür. Akademik iyimserlik; tüm okulun olumlu inanç ve tutumunu ifade eden kolektif yeterliği, öğretmen, öğrenci ve velilerin güvenini ve mükemmelliği arzulayan akademik vurguyu ifade etmektedir.

Yöneticilerin mentorluk rolleri ise öğretmenlerin üzerindeki olumlu tutumu görmeye ve ifade etmeye yöneliktir. Kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi basamaklarını oluşturan mentorluk rolleri, işe yeni başlayan öğretmenler için büyük ışık kaynağıdır.

Akademik iyimserlik ve mentorluk ülkemizde yerini tam olarak bulamamış olmakla beraber üzerinde çalışılan iki önemli konudur. Ancak akademik iyimserlik ve yöneticilerin mentorluk rolleri arasındaki ilişkiye dair ülkemizde yapılmış bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların yorumlanması ile ulaşılan sonuçlar eğitim yöneticilerine ve öğretmenlere ışık tutacaktır.

#### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklara dayalı olarak yürütülecektir.

Bu araştırma 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Konya ili Merkez ilçelerde görev yapan 8578 ilkökul ve ortaokul öğretmenleriyle sınırlıdır.

Bu çalışma “Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü” ölçeği ve “Okulların Akademik İyimserliği” ölçeğinde yer alan sorulardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

#### 1.6. Tanımlar

**Akademik iyimserlik** : Öz yeterlik, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007: 565).

**Okulların Akademik İyimserliği** : Bir okuldaki öğretmenlerin, şartların öğrencilerin akademik başarısı için var olduğu konusundaki genel ve toplu inançlarıdır.

**Akademik Vurgu :** Bilimsel bilginin önemi üzerine bir okulun genel ve toplu bakışı (Goddard, Sweetland, et. al.,2000; Hoy, Smith ve Sweetland, 2002).

**Öz yeterlik:** Bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançlarıdır.

**Toplu Yeterlik:** Grup üyelerinin, grubun bir bütün olarak özel bir sonuç yaratabileceğini ne derece önemsediklerine dair toplu yargılarını ifade eden grup düzeyindeki bir özellik (Bandura, 1997).

**Mentorluk :** Bir örgütte, bireylerin örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için diğer bireylere rehberlik etme ve destek olma sürecidir (Daresh, 2004).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL TEMELLER

#### 2.1. Akademik İyimserlik

##### 2.1.1. Akademik İyimserlik Nedir?

Akademik iyimserlik; öz yeterlik, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007: 565). Literatürde kişinin dışındaki insanların kendisi hakkında başarılı olabileceğine ilişkin inancı ve güveni ifade eden kavram “*akademik iyimserlik*” kavramıdır. Akademik iyimserlik okulların, öğrenci ve öğretmenlerin olumlu beklentilerine odaklanır. Akademik iyimserliğin güven, akademik vurgu ve öz yeterlik boyutlarında amacı öğretmen, aile ve öğrencilerin başarıyla olumlu bir ilişki oluşturmasını sağlamasıdır (McGuigan ve Hoy, 2006). Böyle bir okulda öğrenciler için hedefler koyulur fakat bu hedeflerin ulaşılabilir olması gereklidir. Öğrencilerin başarıya ulaşabilmeleri için motive edilmesi sağlanır ve öğrenme ortamları öğrencilere göre düzenlenir. Bu imkânların sağlandığı bir ortamda öğrenciler başarılı olmak için gayret sarf ederler (Beard, 2008).

Akademik iyimserlik, öğrencinin başarısının önemli olduğuna, öğretmenlerin, öğrencileri yönlendirip destek olacak kapasiteye sahip olduğuna ve ailelerin öğretmenlerin çabalarına destek vererek karşılıklı çalışmasına duyulan güvenin ve inancın bir şeklidir (McGuigan ve Hoy, 2006). Akademik başarıya odaklanmış, başarıya ilişkin pozitif duygulara sahip bir sınıfta, karşılıklı etkileşimin yanında öğretmenler yeni fırsatlar oluşturmaya da odaklanırlar. (MacPherson ve Carter, 2009). Akademik iyimserlik, başarı konusunda ön planda olan, kendini akademik başarıda ispatlamış okulların genel özelliğidir. Öğrencilerin başarılı olması, okulların öğrencilerini motive etmesi, okulların başarılı olmasını sağlamaktadır. Motive olmuş öğrenciler başarıya ulaşmış öğrenciler anlamına gelmektedir. Bu okullar da çalışan öğretmenlere de daha fazla önem verilir.

Smith ve Hoy (2007), akademik iyimserliği, güven, akademik vurgu ve öğretmenin kendine olan yeterlik inancından oluşan bir kavram olarak tanımlamış, kavramları pozitif psikoloji ve sosyal-bilişsel kuram yoluyla açıklamışlardır. Pozitif psikoloji, hata ve yanlışları düzeltmek yerine güçlü özellikleri tanımlama (Seligman

ve Csikszentmihalyi, 2000), bireylerin ve toplumların iyi olma özellik ve eğilimlerini anlama (Myers ve Steed, 1999), birey ve toplumlar için uygun ortamı araştırma ve açıklama (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) anlayışı üzerine kurulmuştur. Pozitif psikoloji kapsamında sadece var olan olumlu insan gücü değil, bu güce sahip insanların inanç, davranış ve etkililikleri de çalışılmıştır. Kurz (2006), bireylerin iyi olma durumlarının, bu bireylerin mutluluk, başarı ve gelecekle ilgili olumlu beklentileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirtmiştir. *Sosyal-bilişsel kuram*, davranışların düzenlenmesi ve yeteneklerin gelişimini, kişisel, davranışsal ve çevresel etkilerin dönüşümsel etkileşimiyle açıklar (Bandura, 1986). Kurz (2006), kişinin istedik sonuçlara ulaşabilmek için yeterli güce sahip olduğuna inanmasının, bu doğrultuda davranış sergilemesine neden olacağını ifade etmektedir. Bu teoriye göre davranış, kişinin yeterlik inancının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.

Hoy Woolfolk ve Beard (2009), akademik iyimserlik kavramının oluşumunda, Seligman (1990) tarafından geliştirilen *öğrenilmiş iyimserlik* kavramının önemini vurgulamaktadır. Seligman (1998) iki önemli sonuca ulaşmıştır. Bunlardan biri, iyimserlik davranışının sonradan öğrenilen bir kavram olduğu, diğeri ise iyimserlerin sergiledikleri tutumlar ve seçimleriyle daha mutlu ve uzun bir hayat sürdürdükleridir. İyimserlik ve umut, olumsuz durumlarda bireyi psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyan, işinde daha iyi bir performans sergileten ve sağlığına olumlu etki katan kavramlardır. İyimserler, olumsuz durumların geçici olduğuna inandıkları için kolay pes etmezler. Seligman (1998), mesleklerin, bireylerin iyimserlik düzeylerine etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşıma göre, bireyi robotlaştıran ve aynı işleri tekrar eden, maksimum dikkat isteyen ve riskli grupta yer alan mesleklerin, bireylerin iyimserlik düzeyini olumsuz etkilendiğini savunur.

### **2.1.2. Akademik İyimserlik ve Öğretmen Özellikleri**

Hoy, Tarter ve W.Hoy (2006), öğretmenlerin akademik iyimserlik hissini onların kendileri, öğrencileri, aileleri ve eğitim hakkındaki olumlu inançlarını içine aldığına inanmışlardır. Öğretmen akademik iyimserliği; öğretmenlerin bilimsel bilgi üzerine bakış açısını ifade eden akademik vurgu kavramından, öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ifade eden öz yeterlik kavramından ve öğretmenlerin

öğrenci ve velilerine olan olumlu bakış açısını ifade eden güven kavramından olmak üzere üç bileşenden oluşan yapıdır. Akademik iyimserliğe sahip öğretmenler öğrencilerinin birbirinden farklı birey olduklarını, fırsat verilmesi durumunda tüm öğrencilerin akademik başarıya ulaşabileceklerini, öğrencilerin akademik başarısı için ise öğrenci ve velileri ile işbirliği yapılması gerektiğini varsayar.

Öğretmenlerin akademik önem inancı, akademik başarıyla doğru orantıda bulunan öğretmen tutumlarını ifade etmektedir. Öğretmenin başarıya olan inancı, öğrencinin daha sağlıklı amaçlar oluşturmasına ve başarı tanımları, hedefleri belirlemesini sağlamaktadır (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000). Buna bağlı olarak, akademik önemin vurgulanması gerektiğine inanan öğretmenler, öğrenci başarısına odaklanan davranışlar sergilemektedirler (Hoy, 2006). Woolfolk (2006), öğrencilerin okulda geçirdikleri zamanın sadece üçte birinin akademik öğrenme amaçlı kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Dolayısıyla akademik öğrenme sürecinde, akademik vurgu inancına sahip öğretmenler, öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayacağı doğru bilgileri ve görevleri kullanacaklarını düşünmektedir (Kurz, 2006).

Bandura (1986) öz yeterliği, kişinin başarıyı elde etmek için gerekli davranış süreçlerini organize etme ve düzenlemeye olan inancı ile kişinin başarılı olmak için kendi kapasitesine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öz yeterlik, bireyin düşünme biçimini, problem çözme becerisini, duygusal tepkilerini (Hoy, 2004), stresli durumlarda gösterdiği dikkat ve enerji potansiyelini etkiler (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Öz yeterlik, öğretmen davranışlarını anlamada etkili bir kavramdır. Öğretmenler öz yeterlik inançları sayesinde öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu değişiklikler yaratabilecekleri inancına sahip olurlar (Hoy, 2006). “Bununla birlikte yaptıkları çalışmada Tschannen-Moran ve Hoy (2000), öğretmen yeterliğinin, geçmiş başarı, başkalarının başarılarını gözleme, başkalarının ikna çabaları ve psikolojik sağlık olmak üzere dört kaynaktan meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öz yeterlik kavramıyla ilgili yapılan çalışmalarda, öğrenci başarısı ile öğrenci öz yeterliğinin (Pajares, 1997), öğretmen öz yeterliğinin ve okuldaki öğretmenlerin kolektif yeterliklerinin (Hoy ve Tschannen-Moran, 2000), öğretim liderliği ve



kolektif yeterliğin (Çalık, Sezgin, Kavgacı ve Kılınç, 2012) pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür” (Aktaran: Yalçın, 2013: 35).

Öğretmenlerin, öğrenci ve velilerle güven ilişkisine dayalı bir ilişki oluşturmaları gerekmektedir. Öğretmenler güvenli ve güvenilir bir çevre oluşturdukları zaman, öğrenciler kendilerini daha rahat hisseder ve daha fazla risk alırlar. Velilerin öğretmenlerle olan diyalogu daha verimli hale gelir. Sadece güvenilir bir ilişki oluşturulduğu zaman öğrenciler, öğrenme ortamına daha çok katılır ve yapabileceklerinin en iyisini gösterirler (Çoban, 2010). Güven, karşılıklı konuşmayla ve taahhütlerle beslenip geliştirilen bir duygudur (Yılmaz, 2005: 21). “Güven bir kimsenin sözüne ya da söz vermesine umut bağlama, çok önemli işler için birine inanç gösterme olarak tanımlanmıştır. Güven en temel anlamda dürüstlük ve doğruluğa dayalı bir kavramdır” (Öncül, 2000 ; Akt: Demircan ve Ceylan, 2003).

Tschannen-Moran ve Hoy (2000), öğretmenlerde veli ve öğrencilere olan güvenin, zarar görme riskini göze alma, tek taraflılık, güvenilirlik, yeterlilik, dürüstlük ve açıklık boyutlarıyla açıklamışlardır. Zarar görme riski, bireylerin hissettiği zamanlarda bilgi paylaşımına istekli olmasını ifade eder (Yıldız, 2011). Tek taraflılık, birey zarara uğrama olasılığını düşünürken karşısındaki bireylerden böyle bir davranışı beklemez (Kurz, 2006). Güvenilirlik, sağlıklı ilişkilerin önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır (Hoy, 2009). Yeterlilik, bireyin doğruyu bildiğini, konuya hakim olduğunu ve kişilere etkili aktarımda bulunabileceğini düşüncesidir (Kurz, 2006). Dürüstlük, bireylerin eylem ve sözlerinin uyumluluk göstermesi ile olumlu sonuçlar almasıdır (Hoy, 2009). Açıklık, bireyin paylaşmaya ve hassasiyet göstermeye olan isteğidir (Yıldız, 2011).

Öğretmenler ve öğrenciler aralarında güven duygusuna dayalı ilişki kurduklarında, öğrencilerin daha önce zorlanmış oldukları derslere katılım sağladıklarını ve doğru bilgiye ulaşmakta daha ılımlı yaklaştıklarını görmüşlerdir (Hoy, 2009). Ayrıca öz yeterliğe sahip öğretmenler gibi, öğrenci ve velilerine güvenen öğretmenlerin de öğrencileri için yüksek ancak ulaşılabilir beklenti içinde oldukları görülmektedir (Tschannen-Moran, “Öğretmenlerin öğrenci ve velilerine güvendikleri okullarda, öğrenci başarısının bu güven ortamından olumlu etkilendiği

(Kirby, 2009), sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun öğrenci ve velinin öğretmene güvenmesinin öğrenci başarısını artırdığı (Henderson ve Mapp, 2002), sosyo-ekonomik düzey kontrol altına alındığında, güvenin öğrenci başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir” (Hoy ve Tschannen- Moran, 2000; Akt : Yalçın, 2013).

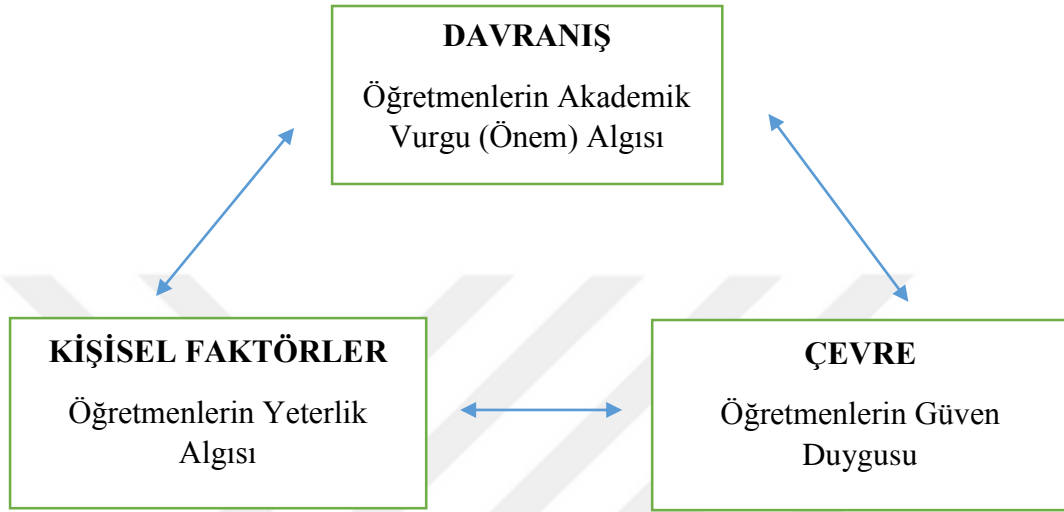
### **2.1.3. Öğretmenlerin Akademik İyimserlik İnancı**

Öğretmenlerin kendileri, öğrencileri ve velileri hakkındaki olumlu düşünceleri, öğretmenlerin akademik iyimserlik kavramını ifade etmektedir. Akademik anlamda iyimser öğretmenler, yeterliliklerinin farkındadırlar, öğrenci ve veli ile güven temelli ilişkilere sahiptirler ve akademik çıktılarla ilgili olumlu tutumlar sergilerler (Hoy, 2006 ; Akt : Uzun, 2014). İyimser insanlar olayların içine girdikleri zaman pozitif yani olumlu sonuçlar ümit ederler. Eğer öğretmenler sınıfa akademik iyimserlik inancı ile girerse, öğrenci çıktıları da doğru orantılı olacaktır.

Akademik iyimserlik bir öğretmenin, bilimsel bilgi ve öğrenmeyi hedef koyarak, aile, öğretmen ve öğrenci arasında işbirliği yapmaları gerektiğine inancını taşıyarak, zorlukları üstlenip başarısızlık karşısında kendi yetenek ve kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sağlayabileceklerine olan pozitif inançlarıdır (Hoy, 2008; Akt : Çoban,2010).

Bandura, insan davranışlarını anlama arayışında, sosyal-bilişsel kuramın üç boyutunu kavramsallaştırmıştır: davranışlar, kişisel faktörler ve çevre. Hepsi birlikte, bu üç boyut karşılıklı belirleyicilik olarak bilinen bir üçlü grup oluşturmaktadır (Şekil-1). Öğretmenlerin akademik iyimserlik algısının bu üç bileşeni, üçlünün etkileşimlerinin farklı yönlerini temsil etmektedir: Öğretmenlerin yeterlilik algısı öğretmenlerin kişisel faktörlerini temsil eder, öğretmenlerin öğrencilerine ve ailelere güveni, güvenen bir çevreyi oluşturur ve öğretmenlerin akademik vurgu algıları başarıyı belirleyen davranışları yaratır (Çoban, 2010).

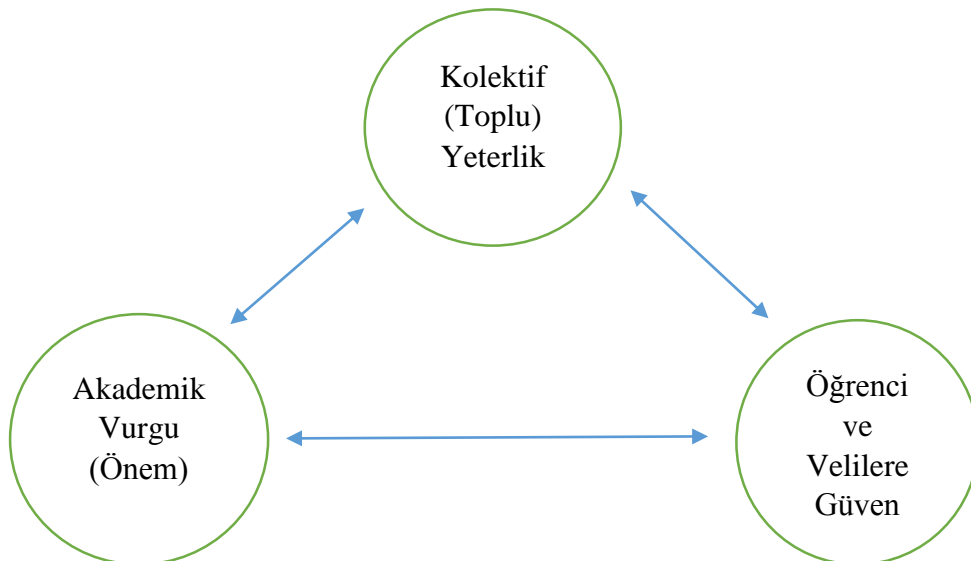
**Şekil-1: Akademik İyimszerliğin Üç Alt Boyutunun Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Kuramı'na Göre Birbirleriyle Karşılıklı Nedensellikleri İçerisindeki İlişkisi**



#### 2.1.4. Okul Akademik İyimszerliği

Beard, Hoy ve Hoy'a (2010) göre okulların akademik iyimszerliği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönleri içerir. Akademik iyimszerlik kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu (önem) olmak üzere üç boyuttan oluşur (Şekil-2.).

**Şekil-2: Okul Akademik İyimszerliği Bileşenlerinin İlişkisi**



Akademik iyimserliğin bilişsel boyutunu kolektif yeterlik oluşturmaktadır. Kolektif yeterlik, tüm okulun olumlu inanç ve beklentilerini ifade eder. Bir okuldaki tüm öğretmenler, öğrenciler için yüksek bir hedef belirleyip bu yönde çaba gösteriyorsa, olumlu yönde çaba göstermeyen öğretmene yaptırım uygulayacaktır. Bu durumu göz önünde bulundurmada zorunda kalan öğretmen okul kültürüne ayak uydurmak zorunda kalacaktır. Buda kolektif yeterliğin önemini göstermektedir. Güven boyutu öğrencilerin kendileri hakkında, ailelerin ise öğrencileri hakkında güvenilir, açık ve yetenekli olduklarına dair inançlarını ifade eder ve akademik iyimserliğin duyuşsal boyutunu oluşturur. Akademik başarıya ulaşabilmek için öğretmen ve öğrencilerin birbirine güvenmesi önemlidir. Akademik vurgu, davranış boyunu oluşturmada olup öğrencilerin davranış ve öğrenmelerine odaklanmaktadır. Akademik vurgu öğrencilerin başarıyı arzu etmesi ve en iyiyi istemesi ile ilişkilidir (Beard, 2008). Akademik vurgu okul içerisinde öğrencinin başarısını takviye eden veya öğrencilerin akademik başarılarını üst düzeye çıkarabilmek için öğrencilere baskı uygulayan önemli bir özelliktir (Smith ve Hoy, 2007).

## **2.2. Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi**

Mentor teriminin kökeni antik Yunan mitolojisine kadar dayanmaktadır. Ithaca kralı olan Odysseus, Truva savaşına giderken oğlu Telemachus'u yetiştirmek için en güvendiği arkadaşı Mentor'a emanet eder. Mentor Telemachus'u eğitim açısından da yetişmesini sağlar. Mentor terimi o zamandan beri tecrübeli bir danışmanın kendisinden daha az deneyime sahip meslektaşına yardım etmesi anlamına gelmektedir (Playko, 1991, Shea, 2002, Pask ve Joy, 2007). Pek çok lisana bu mitolojiden miras kalan mentor kelimesi orijinalini korumakta ve tercüme edilmeden kendi dilin de yerini bulmaktadır. Mentor, öğrenme sürecinde olan ve kendine göre daha genç birinin olgunlaşma sürecine ve gelişimine destek veren değerli bir arkadaş için kullanılmaktadır. Bir öğretmeni yada ebeveyni tanımlamamakta, sadece deneyimsiz birine öğrenmesini ve olgunlaşmasını sağlamak için bilgi ve birikimlerini paylaşan bir dost niteliği taşımaktadır (Yaşargil, 2007). Eğitim alanında ise mentor terimi; işe yeni başlayan meslektaşının daha iyi bir

öğretmen olması için yardım eden, onu destekleyip cesaret veren, tecrübeli bir öğretmeni ifade etmektedir (Portner, 2003)

Mentor zamanla adını örgütlerde dinleyici, destekleyici ve öğretici olarak bireyin örgüte kazandırılması ve kariyer gelişimine yardımcı olunması konusunda danışmanlık yapan, ona rehber olan kişiye vermiştir. Mentor terimi; alanında uzman, tecrübeli kişinin deneyimlerini paylaşan insanı tanımlamak için kullanılmıştır. Ortaçağda mentorluk, “öğretmen - öğrenci” ilişkisine benzer şekilde yorumlanmıştır. Şimdi ise “mentor–mentee” ilişkisi kurulmaktadır. Mentee, mentorun deneyimlerinden yararlanmakta; mentor ise, onun gelişimini sağlamakta ve onu cesaretlendirmektedir (Thomson, 1993).

Tarihte iz bırakmış tüm liderler, kendinden sonra bir değer bırakmak gerektiğini bilir. Mentorluk deneyimle bilgeliği birleştirmektir. Mentor, genç Telemachus’u krallık becerilerini kazandırma çabasında bilgeliğini ve deneyimlerini ortaya koymuştur (Bell, 1998).

Mentorun tecrübelerini paylaştığı, karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunduğu, kişiye destek vererek onun kendi alanında daha başarılı olmasını sağladığı dostuna (kişiye), arkadaşına alan yazında “Protege veya Mentee” adı verilmiştir. Bu terimin yanı sıra, çırak (apprentice), öğrenci (student), vesayet altındaki kişi (pupil), asistan (understudy), ortak (partner), vb. terimler de kullanılmaktadır. Mentee, mentor tarafından kendisine destek sağlanan bireydir. Bu teriminin sözlük anlamı ise “etkili ve önemli bir insanın yetiştirdiği, rehberliği ve himayesi altında bulunan kişi” dir (Ceylan, 2004).

Mentorluk kavramı Selçuklulardaki “Atabeg” ve Osmanlıdaki “Lala” uygulamalarıyla örtüşmektedir. Selçuklularda hükümdar adaylarına Atabegler, Osmanlılarda ise Lalalar eğitim vermekle görevli kişilerdi. (Uyumaz, 2009). Atabeg ve lalalar şehzadenin her konuda bilgili olmasını sağlayarak, iyi bir devlet adamı olarak yetişmesinden sorumluydu. Lalalık bugünkü anlamda yerini bulan mentorluk kavramı ile eşdeğer konumdadır. (Bilici, 2002). Ayrıca Osmanlı döneminde yer alan Ahilik kavramı da mentorluk uygulamasının benzerliğini taşımaktadır. Bu sistemin özü zanaat sahibi olup meslek edinmeleri için aileleri tarafından küçük yaşlardaki çocukların tecrübeli bir zanaat ustasının yanına verilip eğitilmesidir.

Ceylan'a (2004) göre günümüzde mentorluk ilişkileri daha fazla değer kazanmakta ve birçok meslek dalında mentorlar, işe yeni başlayan yöneticileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. İşletmeler orta kademe yöneticilerin uzmanlık düzeyini artırmak ve üst düzey yönetici yetiştirmek amacıyla mentorlara ihtiyaç duymaktadır. Günümüzde mentorluk sürecinin katkısı olmadan, çalışanların yetenek ve potansiyelinden yeterince faydalanılamayacağı belirtilmiştir.

### **2.3. Mentorluk ve Koçluğun Farkları Nelerdir?**

Temel düzeyde mentorlukla koçluğu birbirinden ayırt etmek yeterince kolay gibi görülmektedir. Crawford (2010), mentorluk üzerine yaptığı çalışmada, mentorluk ile koçluk kavramlarını karşılaştırarak, kavramlar arasındaki farkları belirtmiştir. Bu farklar aşağıda belirtilmiştir.

1. Mentor potansiyeli geliştirmeyi, çalışanı işin ötesinde ve kariyer hedeflerine doğru ilerlemesine yardım etmeyi hedefler; Koç ise meslekte kabiliyet ya da becerilerin, bilgi ve performansın artırılmasını amaçlar.
2. Mentor genel olarak, gelecek iş sorumluluklarını hazırlamaya odaklanmaktadır; Koç, mevcut iş sorumluluklarını üstlenmek yerine, daha özel olarak odaklanmaya eğilimlidir.
3. Mentorlukta ilişki net olmayan bir zamanda olabilmektedir; Koçlukta ise genellikle çalışanlarla çalışmak için belirli zaman dilimi vardır.
4. Mentorluk eğitime, tecrübeye, keşfetmeye ve ilhama dayanmaktadır; Koçluk ise eğitim, destek ve geri bildirimden oluşmaktadır.

Mentorluk ve koçluğu birbirinden ayırt eden önemli farklardan biri de koçun, iş görenin işini daha iyi yapmasına da yardım etmesidir. Bir mentorun iş görenin kişisel gelişiminde ve diğer işleri yapabilme kabiliyetine mevcut durumun ötesinde hedeflerine ulaşmasına yardım eder. Kısaca koç, yapmak için neye ihtiyacımız varsa ona yardım edecektir. Fakat bir mentor yapmak istediğimiz şeyi yapmamıza yardım edecektir.

Amy'e (2007) göre mentorluk ve koçluk arasındaki farklar Tablo-1' de gösterilmiştir.

**Tablo-1: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar**

<b>Mentor</b>	<b>Koç</b>
Mentor, sorun uzmanıdır	Koç, süreç uzmanıdır.
Mentor öğretim modelini uygular, kişisel görüşünü paylaşır.	Koç, soru sorma modelini uygular. Öğrencinin ne öğrenebileceğine odaklanır.
Mentor konuşur, mentee dinler	Koç konuşur, dinler ve soru sorar.
Gelişim odaklıdır.	Hedef ve başarımın önemine odaklanır.
Tecrübelerini aktarıırken bilgi ve becerilerinden yararlanır.	Öğretirken yeni bilgi, deneyim ve becerilerden yararlanır.
Değişim, hedef ve sorumluluk verme üzerine odaklanabilir.	Her zaman değişim, hedef ve sorumluluk verme üzerine odaklanır.
Eğitim öncesi bir yıllık tanıma süresi vardır.	Eğitim öncesi tanıma süresi yoktur.
Aylık toplantılar yapılır.	Haftalık toplantılar yapılır.
Mentorlar örgüt içinden gelirler	Koçlar örgüt dışından da gelebilir.
Örneklem: Mentor öğrencisine balık tutmayı ve o işin inceliklerini öğretir.	Örneklem: Koç öğrencisinin balık tutmanın kendisi için önemli olup olmadığına karar vermesinde yardım eder ve eğer balık tutmak önemliyse sonuç almak için en iyi teknikleri bulmasının yolunu öğretir.

#### 2.4. Eğitimde Mentorluk Nedir?

Eğitimde mentorluk sürecinin bir yenilik hareketi olarak görülüp deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenleri yetiştirmeye başlaması 1980'li yıllardır. Örgüt kültürünün aktarılmasında, yeni öğretmenlerin mesleğe daha düzgün ve etkili bir geçiş yapmasında, öğretme yöntemlerini geliştirmesinde büyük faydaları olan mentorluk programları öğretmenlerin problemlerine çözüm üretmelerini sağlayarak

daha rahat çalışma fırsatı verir (Tillman, 2005). Mentorluk, endüstriyel alanlar başta olmak üzere sağlık gibi bir çok alanda uygulanmıştır. Özellikle Amerika ve Avrupa ülkelerinde eğitim alanında öğretmen yetiştirme üzerine yoğunlaşan mentorluk programları görülmektedir. Günümüzde okullarda bir mentor öğretmen programı geliştirme sürecinin beş aşaması vardır (Aktaran: Yirci ve Kocabaş, 2012: 16). Bunlar:

1. Mantıksal açıklama,
2. Mentor ve menteelelerin seçimi,
3. Mentorların eğitimi,
4. Mentorluk sürecinin gözlemlenmesi ve
5. Programın değerlendirilmesi ile düzeltilmesi aşamalarıdır.

Okullar ve okul bölgeleri, program niteliğindeki mentorluk sürecini incelemek ve kendi kaynaklarını temel alan ihtiyaç ve hedeflerine uyarlamak isteyeceklerdir (Aktaran: Yirci ve Kocabaş, 2012: 16). Bu amaçla, aşağıdaki okul tabanlı program bileşenleri ve süreçleri açıklanmıştır:

- Eşit sertifika düzeylerine sahip ve menteelelerle yakınlık kuran mentorların seçimi,
- Mentor ve menteelelerin ortak planlama yapması ve birbirlerini gözlemlemeye elverişli programlar sağlaması,
- Menteelelerin iş yükünü hafifletme,
- Hem mentor hem de menteelelerin için oryantasyon sağlama (Aktaran: Yirci ve Kocabaş, 2012: 16).

Hızla değişen, gelişen ve küreselleşen dünyamızda hayatta kalmayı sürdürebilmek; ancak bilim ve teknolojinin getirdiklerini verimli biçimde kullanarak, hayata adapte ederek gerçekleştirilebilir. Mesleğe yeni atanan bir öğretmenin karşılaşılabileceği zorlukları hayal etmek zor değildir. Bu zorlukların üstesinden gelmesinde ona uzatılan her el, hem eğitimimizin kalitesini artıracak, hem de Türk milli eğitim sisteminin yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin hayata kazandırılmasında



önemli bir rol oynayacaktır. Mentorluk bu yolda genç ve tecrübesiz öğretmenlere uzatılan güçlü bir eldir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlere karşılaşılabilecek zorluklarla mücadele gücü vermesinden dolayı mentorluk öğretmen yetiştirme programlarının en etkili yöntemlerinden biri olmuştur. Öğretmenlere mentorluk aracılığıyla sağlanan bu yardımın artmasıyla, mentorluk yeni kariyer yapan öğretmenlerin yıpranmasını azaltıp onlara memnuniyet ve güven kazandırmıştır (Whitaker 2000).

Eğitimde mentor: mesleğe yeni başlayan öğretmen için görevlendirilmiş deneyimli öğretmen olarak tanımlanabilir. Kariyer giriş evresindeki öğretmenler gibi, uzman adayları için mentorluk ilişkileri destek ve geribildirim sağlar, onları okul ve sınıfın “gerçek dünyasına” başarılı bir girişe hazırlar (Wood, 2007). Eş zamanlı bir şekilde değerlendirme talepleri, eğitim içeriği değişikliği, öğretim yöntem teknik planlaması ile tüm paydaşlara karşı sorumlu olmaya çalışır. Aday öğretmenler uzmanlaşmadan önce bazı eğitimlerden sorumlu tutulurlar. Bu eğitimlerden sonra ayrılıp tek başlarına çalışmaya zorlanırlar ve uzmanlaşabilmek için profesyonel desteğe ve geribildirime ihtiyaç duyarlar (McLaughlin ve Oberman, 2007).

Mentor öğretmenlerin neredeyse tamamı, hedefleri iyi tanımlanmış bir mentorluk programının kariyer girişi evresindeki öğretmenlerin gelişiminde gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Mentorlar, mentorluğun en zor kısmının mentee ile görüşme zamanlarının ayarlanması, yönetimden gelen desteğin az oluşu ve kendilerinden beklenenin ne olduğuna dair bir kılavuz olmaması olarak belirtmişlerdir. Mentorlar, yöneticilerin tavrını, görevlerin yerine getirilip getirilmediğini kontrol etmek üzerine olduğu yönünde şikâyetlerini dile getirmişlerdir (Aktaran: Yirci ve Kocabaş, 2012: 16). Howey (1988) mentor kavramını tanımlarken: “öğretmenliğinin ilk yıllarında yeni öğretmenlerin mesleklerine adapte olmasında yardımcı olan tecrübeli öğretmen” ifadesini kullanmıştır. Bu tanım göreve yeni başlayan öğretmenler açısından mentorluk programlarının önemini göstermektedir.

Son yıllarda mentorluğun önemi ve değeri anlaşılmaya ve kavranmaya başlanmıştır (Krupp, 1987; Zimpher ve Reiger, 1988). Mentorluk uygulamalarında

artık mentorun mentee'yi yetiştirmesinin dışında, mentorluk sürecine yeni dahil olan mentorları da yetiştirmeye başlanmıştır. Bu aşamada deneyimi daha fazla olan mentorlar, daha az deneyimli olan mentorlara, üniversitede alınan geleneksel eğitim programlarından farklı olacak şekilde sürekli olarak yardım etmişlerdir. Mentorluğun öğretmenlere yardım etmede önemli rolünün olduğunu ve mentorluk programlarının sınıflarındaki kaliteyi artırma rolünün olduğunu belirtmiştir. Bir grup ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada mentorların; mentee'lerin, işlerin teknik kısımlarını öğrenme, özgüven kazanma, yönetimin beklentilerini tanımlama, yaratıcılığı geliştirme, diğer öğretmenler ile etkili biçimde çalışma gibi konularda faydalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Eagen ve Walter, 1982).

Başlangıçta okul yöneticileri açısından mentorluğun kişisel ve mesleki gelişimi destekleyici şekilde uygulaması olmuştur. Bu durum bireyleri kişisel değerlerinin farkında olmasını sağlarken, okul yönetiminin yerine getirmesi gereken bir rol olarak da görülmüştür (Daresh ve Playko, 1992). Bir kişinin eğitimsel liderin rolüne taahhütte bulunması ve etkili yönetim için gönüllü olarak değişiklik yapmasını sağlaması gereklidir (Daresh, 1992).

Son 40 yıl içerisinde okullara sağlanan güçlü, uygun ve vizyoner yön, okulların hedeflerine ulaşmalarını sağlamasına yol açmıştır. Destekleyici prensipler için ve diğer eğitimsel liderler için mentorluk ve akran koçluğu programlarının başlaması sıklıkla önerilen bir strateji olmuştur (Crow ve Matthews, 1998).

### **2.5. Mentorluğun Avantajları ve Dezavantajları Nelerdir?**

Mentorluğun bireyler ve örgütler için iş gören gelişim desteğinin dışında birçok avantajı vardır. Nankivell ve Shoolbred (1997) mentorluğun avantajlarını aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- İş görenin eğitim almak için herhangi bir yere gitmesine gerek kalmaz, yani yereldir.
- Mentor ve mentee'nin karşılıklı olarak becerilerini geliştirmelerini sağlar.
- Deneyimlerin paylaşımının önemli olduğu bir iş gören geliştirme yöntemidir.
- Mentee'ye mentorun gerçek deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunar.

- Mentorluk için gerekli ön koşulların çoğu örgütsel yapı içinde bulunur. Gerekli olan iş gören desteği önemli ölçüde, örgüt içerisinde mentorluk yapabilecek deneyimli iş görenler tarafından karşılanabilir.
- Mentee'nin kendi örgütü dışında bir örgütte iş gören olan mentor varsa, mentorun katacağı farklı bir bakış açısıyla kişisel ve örgütsel fayda sağlanabilir.
- Mentee'nin kazanımları örgüt içerisinde farklı görevlendirmeler ile kişisel ve mesleki gelişimlere yol açabilir. Bu durum mentee için önemli bir avantaj sağlar.
- Mentorluk; örgüt içerisinde yeni olan bir iş görene örgütsel değerlerin bir mentor tarafından aktarılmasının son derece etkili bir yolu olabilir.

Clutterbuck, mentorlar için artan iş memnuniyeti alanında çok sayıda araştırma yapmıştır. Mentorlar, ilk acemiliklerini üzerlerinden attığı, kendi kişisel kariyerine ulaştığı zaman, yeni yöneticilerin hazırlanmasının daha az zaman aldığını ifade etmektedirler (Clutterbuck, 1987). Aynı zamanda mentorlar güven duygusunu; örgüt kültürünün ve değerlerinin sonraki nesillere aktarılmasında önemli rol oynamışlardır. Mentorlar, mentorluk deneyimini, giderek fark edildiği için bir değer olarak görmektedir.

Reel sektörde mentorlar, gelecek vaat eden iş görenleri, örgütün ihtiyaçlarını anlayan, geleceğin birer kilit yönetimsel kuryesi olarak tanımlamaktadır. Bu tür bir fayda yeni iş görenleri desteklemek amacıyla düzenlenen eğitim yönetimi mentorluğu programlarında muhtemelen olmayacaktır. Bu tür bir uygulama muhtemelen gelecekte de mentorluk programlarında da devam edecektir. Mentorluk sürecindeki asıl fayda mentorların, mentee'nin enerji ve heyecanlarından faydalanmaları yoluyla olmaktadır. Mentorlar örgütsel problemlerin çözümünü sağlamak için kendi kişisel bilgilerine mentee'nin bakış açılarını ve yeni fikirlerini ilave ederler. Mentorlar bu potansiyelleri kullanma da dikkatlidirler ve bu sahip oldukları potansiyeli kendi mesleki gelişim ve ilerlemelerine dönüştürebilirler (Daresh, 2004).

Örgüt içerisinde aynı bölümde görevli bir mentordan ziyade bir başka bölümde görevli mentora sahip olmak güvenli ilişkiler doğurabilir. Farklı bölümlerde görevli mentorlar ile eşleştirilen menteeeler aşağıda belirtilen farklı öğrenme deneyimlerini sağlarlar (Murray, 1991);

- Daha iyi kavrama yeteneğine sahip olma.
- Daha geniş örgütsel bakış açısı yakalayabilme özelliğini geliştirme.
- Daha geniş zamanlarda menteenin kariyerini görme kabiliyeti.
- Menteeeleri için çok etkili destek. Çünkü bölümün amaçlarını başarmaktan ziyade menteeeleri yönetme isteği.

Mentorluğun, menteeelere ve örgütlere bazı olumsuzlukları ya da dezavantajları olabilmektedir (Nankivell ve Shoolbred, 1997):

- Mentee, örgüt içerisinde eksikliğini hissettiği alana uygun bir mentor bulamayabilir.
- Örgütler menteeeler için gereksinim duyulan bir mentor bulabilir, fakat bulunan mentor ile mentee uyumsuz olabilir. Bu durumda menteenin memnuniyetsizliği olabileceği gibi başarısızlıkta olabilir.
- Mentee bu süreçle elde ettiği kazanımları ile örgütten ayrılabilir.
- Mentorluk mentorlar için oldukça zaman alıcı ve zahmetlidir.
- Mentorlar (ve bazen menteeeler) başarılı bir ilişkiyi sağlamak için eğitime gereksinim duyabilirler.
- Rol karışıklığı; bir yönetici ve aynı zamanda bir mentor gibi görev yaptığı zamanlar olabilir. Bu durumda mentor ya da yönetici örgüte ve menteeeye olan sorumluluklarında çelişkiye düşebilir.
- Örgütsel değer ve tutumların güçlendirilmesi örgütler için gerekli iken mentee için şart değildir.

## 2.6. Mentorluk Modelleri

### 2.6.1. Yeni Atanmış Öğretmenlerin Eğitiminde Mentorluk Modelleri

Bu konuda en yaygın olanlardan bazıları; usta – çırak, yansıtıcı rehber, eleştiren arkadaş ve ortak sorgulayıcıdır. Her bir kavram mentorluğu farklı bir pencereden yansıtmaktadır (Aktaran: Aysen Bakioğlu, 2015: 41-66).

Usta – Çırak Modeli : Eğitim çoğu zaman usta-çırak ilişkisi olarak yürümekteydi. Mesleğe yeni atanan öğretmenler , deneyimli öğretmenler tarafından gözlemlenir ve kendilerini taklit etme fırsatı verirlerdi. Zamanla bu yöntem tartışılmış ve mentorluk ile birleştirilmesi planlanmıştır

Yeterliliğe Dayanan Model (Eğitici Olarak Mentor) : Bu model çıraklık modeline yakın bir modeldir. Mentor yeni atanmış öğretmeni sisteme kazandırmaya çalışırken yeni bir eğitim programı geliştirmeye de çalışan kişi konumundadır.

Yansıtıcı Öğretme ve Öğrenme Geleneğinde Mentorluk : Eylem esnası ve eylem sonrası olarak iki tip yansıtma modeli bulunmaktadır. Mentor, bilgi ve deneyimlerini iletişim süreci içinde öğretmene aktarmaya çalışır. Burada amaç, öğretmenin dikkatli gözlem yapması ve gözlemlerine göre kendi zihninde doğru ve yanlış olarak öğretmenlik felsefesini geliştirebilmesidir.

Eleştirel Arkadaş Olarak Mentor : Mentor öğretmenle diyaloglarında samimi bir tutum sergiler. Bu modelde öğretmenin kendini dikkatlice inceleyebilmesi ve eleştirebilmesine yönelik stratejiler kullanılır (Furlong ve Maynard, 1995).

Ortak Sorgulayıcı Olarak Mentor : Mentor ve yardımcı olduğu öğretmen arasındaki ilişki eşitlik ilkesine dayanmaktadır. İşbirlikçi öğretmen ve öğrenme birbirine öyle geçmiştir ki, ders sunumu, planlaması ve değerlendirilmesi sürecinde sorumluluklar ortaktır.

### 2.6.2. Anderson ve Shannon'un Mentorluk Modeli

Tecrübesiz olanın tecrübeli olanı eğitmesi, mentorun tecrübesiz olanın profesyonel gelişimini sağlamasına yardımcı olması anlamına gelen farklı şekillerde kullanılmış olsa da mentorun temel olarak aşağıdaki üç işlevi olduğunu belirtmişlerdir (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010). Bunlar;

- a) Mentorluk bir gelişme sürecidir,
- b) Mentor yardımcı olduğu kişiye model olur,
- c) Etkileşim sürecinde Mentor, bir arkadaş gibi davranarak gerekli desteği ve yardımı verir. Anderson ve Shannon mentorluk sürecini aşağıda Şekil-3'deki gibi açıklamışlardır.

**Şekil-3: Mentorluğun Boyutları**



Yönlendirici olandan yönlendirici olmaya uzanan tabloda mentorun farklı zamanlarda ihtiyaç duyduğu tutum ve davranışlar gösterilmiştir. Yönlendirici durumda bulunan mentor aslında koçluk tanımına daha uygun görülmektedir. Yönlendirici kişi problem esnasında direktif vererek söyler ve yönlendirmelerde bulunur. Yönlendirici olmayan kişi ise gerçek mentorluk tanımına uymaktadır. Yönlendirici olmayan kişi rehberlik eder, geribildirimlerde bulunur, özetler ve yansıtır. Anderson ve Shannon modelini gösteren bu tabloda yönlendirici mentorun yönlendirici olmayan mentore doğru özellikleri belirtilmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi mentorlar farklı durumlara farklı tutum ve davranışlar sergileyerek tabloda ki seçenekler arasında uygulamalarını değiştirebilirler.

### 2.6.3. Furlong ve Manard'ın Mentorluk Modeli

Bu modelde Mentor ve yardımcı olduğu öğretmenin arasındaki ilişkiye dayandırılmaktadır. İlk aşamada Mentor odaklı iken, ilerleyen aşamalarda öğretmenin deneyimlerini yansıtmaya imkan sağlayan bir paylaşım sürecine

dönülmektedir. Son aşamada ise öğretmenin deneyim kazanmış olması, mentorun de mentorluk yapabilme yeteneğine sahip olması amaçlanmaktadır. Mentorluk paylaşımına dayalı bir iş olduğu için belirli seçenekler ve adımlar ile bu işin yapılmasını doğru bulmamaktadır.

## **2.7. Mentorluğun Aşamaları**

Mentorluk belirli aşamaları olan bir süreç olup gelişi güzel bir ilişkiye sahip değildir. Literatürde yer alan mentorluk sürecine ilişkin aşamalar genellikle ortak özelliklere sahiptir. Kram'a (1983) göre başarılı bir mentorluk ilişkisi "başlangıç" aşaması, "yetiştirme" aşaması, "ayrılık" aşaması ve "yeniden tanımlama" olmak üzere dört aşamadan oluşur.

### **2.7.1. Başlangıç Aşaması**

Başlangıç aşaması; her iki kişi (mentor-mentee) içinde önemli olan ve mentorluk ilişkisinin başladığı dönemdir. Kram'a (1983) göre ilişkinin başladığı ve her iki taraf (mentor-mentee) için de önemli olan süreci kapsamaktadır. Bu aşamada kurallar, sorumluluklar ve roller belirlenir. Bu aşama da oluşacak başarısızlık mentorluk sürecini tehlikeye atacağı için ayrı bir özen gösterilmesini gerektirir. Ayrıca doğru mentor-mentee seçimi de bu aşama için önemlidir. Mentee bu aşamada genellikle mentorun bilgisi, rehberlik ve yardımcı olma kapasitesi üzerine olumlu fikirler geliştirir. Başlangıç aşaması genellikle 6-12 ay arası sürmektedir. İlk etkileşimler olumlu sonuçlanırsa süreç daha sağlıklı ve verimli işler. Yerinde mentor ve mentee seçimi sayesinde mentorluk süreci sekteye uğramaz.

### **2.7.2. Yetiştirme Aşaması**

Yetiştirme aşaması, psiko sosyal ve kariyer fonksiyonlarının en üst düzeyde olduğu dönemdir. Genellikle 2-5 yıl arası sürdüğü için mentor mentee ilişkisindeki en uzun aşamadır. Bu aşamada mentor-mentee ilişkileri giderek derinleşir ve kişiler bu dönemde almış oldukları yardım nedeniyle kariyerlerinde hızla yükseldiklerini belirtmiştir. Bu aşamada denge ve karşılıklı memnuniyetin en üst düzeyde olduğunu, taraflar birbirlerini ve aralarındaki ilişkiyi daha gerçekçi olarak algıladıklarını belirtmiştir. Mentor, mentee ye gerçeklerle yüzleştirme rolünü bu aşamada gerçekleştirerek maksimum fayda sağlamasını hedeflemektedir.

### **2.7.3. Ayrılık Aşaması**

Mentorluk amacına hizmet etmeye başlayıp beklenen hedeflere ulaşıldığında ayrılık aşaması zamanı gelmiş demektir. Bu aşamada mentorluğun aktif kısmı sona ermiştir. Mentorluk sürecinin ayrılık aşaması kişiler için zihinsel ve fiziksel olarak zorlandığı bir dönem olsa da hedeflere ulaşıldığının göstergesi olduğu için kutlanması gereken kısımdır (Bakioğlu, 2013: 47). Bu aşama çalışanın mentordan ayrılışına yönelik olup danışmanlık işlevleri ile psikolojik bağlılığı göreceli olarak ayırmaktadır. İlişkiler mentorluk hizmeti açısından da duygusal açıdan da azaltılmaktadır. Mentor ve mentee arasındaki alışveriş ilişkisi azaltılmaktadır. Mentee'nin, mentorun rehberliğine gereksinimi azalmıştır. Dolayısıyla mentor ve mentee ayrılık (separation) olarak tanımlanan aşamayı başlatmaktadır (İbrahimioğlu, 2008).

### **2.7.4. Yeniden Tanımlama Aşaması**

Ayrılma aşaması gerçekleştikten sonra hala mentor ve mentee ilişkisi devam ediyorsa bu ilişki yeniden tanımlanmalıdır. Yeniden tanımlama aşaması ilişkinin başarı ile sonlanması süreciyle ilişkilidir ancak birçok mentorluk programında bu ilişkinin halen devam ettiği gözlenmiştir.

Mentor ve mentee arasındaki bu bağlılık arkadaşlığa ve dostluğa dönüşmüştür. Bu kişiler uzun bir sürecin sonucunda meslekte eşit bireyler olarak nitelenmektedirler ve mentorluk süreci farklı bir ilişkiye girmiştir. Bu süreçte mentor, mentee ile gurur duymaktadır. Mentee de aynı şekilde danışmanından gurur duymakta ve bir tamamlama duygusuna sahip olmaktadır (Yıldırım, 2013).

## **2.8. Mentorluk Türleri**

Mentor ve mentee arasında gerçekleşen mentorluk süreçlerinin mentor ve mentee'nin eşleştirilmesinden diğer aşamalara kadar olan boyutlarda farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Bu uygulamaların belirli özelliklerine göre mentorluk türleri oluşmaktadır (Yıldırım, 2013).



### **2.8.1. Formal Mentorluk**

Formal mentorluk; menteenin mesleki gelişimine yardımcı olmak amacıyla örgütsel düzeyde bir öğrenme ortamının sağlanmasını gerektiren mentorluk türüdür. Sürece sözleşme imzalanarak başlanır ve belirli kurallar içinde eşleştirilen mentorle mentee, belirlenen zamanda örgütsel amaçları yerine getirmek için bir araya gelirler. (Sosik ve Lee, 2005). Eğitim ile bireylere istendik yönde davranış kazandırılırken aynı zamanda bireyin sosyalleşmesine katkı sağlanmaktadır.

Formal mentorlukta mentor menteeyi seçebildiği gibi, mentee de mentoru seçebilmektedir. Karşılıklı seçimlerden sonra mentor ile mentee eşleştirilmesi yapılır. Yarı formal mentorlukta mentor havuzunun oluşturulması ile mentorluk süreci başlar. Her bir mentorun çalıştığı alanlar ya da mentorluk sürecindeki ilgi alanları belirlenir ve mentee, mentor seçimi hakkında görüş bildirir. Mentor ve mentee eşleştirilmesi iş görenler tarafından örgüt içerisinde yapılmaktadır. İnfomal mentorluk ise mentor veya mentee tarafından, özel bir amaca yönelik olarak başlatılır (Özdemir, 2012).

### **2.8.2. İnfomal Mentorluk**

Mentorluğun en sık uygulanan çeşidi olan infomal mentorluk, çalışanın kendi kariyerini geliştirmesi isteği ile danışacak birini aramasıyla başlar ve mentorun yönlendirmesi ile devam eder. İnfomal mentorluk, formal mentorluga göre daha uzun sürelidir. Küçük şirketlerde yaygın olarak infomal mentorluk tercih edilmektedir.

Aile dışından bir yetişkinle mentee arasında kurulan ve mentorla mentee arasındaki bağın sağlam olması durumunda mentorluk hizmeti başarıya ulaşır. Formal mentorluktaki, mentor-mentee ilişkileri, infomal sisteme oranla daha az yoğunur ve görüşmelerin sıklığı da infomal sistemde olduğu kadar çok değildir.

### **2.8.3. Yönetsel Mentorluk**

Yöneticilerin çalışanlarına yapmış olduğu mentorluk yönetsel mentorluk kapsamına girmektedir. Ancak, yöneticinin yapmış olduğu mentorluk hizmeti görev tanımıyla sınırlıdır. Yöneticilerin iş yoğunluğu nedeniyle çalışanlara eşit zaman

ayırması da mümkün görünmemektedir. Çalışanlara verilen mentorluk hizmetinde ayrılan zaman diliminin eşit olmaması çalışanlarda motivasyonun düşmesine sebep olabilir. Ayrıca yöneticilerinin yanında çalışanların dürüst konuşması zor olabilir. Bu yüzden yöneticinin çalışanları ile mentor mentee ilişkisi kurması, yönetsel mentorluga başvurması örgüt içinde tek başına yeterli olmayabilir.

#### **2.8.4. Durumsal Mentorluk**

Rehberliğe ihtiyaç duyan kişiye geç kalmadan zamanında yapılan, kısa süreli planlanan acil yardımlardır. Örneğin; bir iş yerinde yeni bir program kullanılma zorunluluğu doğmuştur. Yeni alınan bu programın iş yeri içinden bir kişinin ya da dışında bir kişinin çalışma arkadaşlarına anlatması rehberlik etmesi durumsal mentorluktur. Durumsal mentorluk belirli bir amaç için olsa da uzun sürebilen ve duruma göre daha geniş kapsamlı ilişki oluşturabilen bir mentorluk türüdür.

#### **2.8.5. Grup Mentorluk**

Birden çok mentorun bir araya gelerek bir mentee ye bilgi ve uzmanlıklarını paylaşmasıdır. Mentee yani danışan bu mentorluk yaklaşımıyla aynı konuda birden fazla kişiden farklı yöntemler öğrenebilir. Tecrübe ve birikimlerin menteeye aktarıldığı bir yaklaşım türüdür.

#### **2.8.6. Çember Grup Mentorluk**

Ayrı uzmanlık alanlarına sahip birden fazla kişiden oluşan mentorlar ile birden fazla mentee yani danışanından oluşan mentorluk türünden oluşmaktadır. Menteler farklı uzmanlıklara sahip mentorların tecrübe ve bilgi birikimlerinden faydalanırlar. Bir kurumda birden fazla mentorun olmaması durumunda kullanılan, programların yürütülmesini kolaylaştırabilen bir mentorluktur.

#### **2.8.7. Ters Mentorluk**

Bilgi birikimine ya da teknik bilgiye sahip genç bir çalışanın, yetişkin ancak alanında yetersiz başka bir çalışana destek olduğu mentorluktur. Özellikle bilişim teknolojileri alanında kullanılan mentorluk türüdür.

### **2.8.8. Akran Mentorluğu**

Akran mentorluk grupları, öğrenme ihtiyaçları aynı olan ve aynı ilgi alanlarına sahip akranlardan oluşmaktadır. Akran mentorluğu uygulanan bir grup, öz yönetimini elinde bulundurup; kendi öğrenme ajandasını oluşturmaktan ve her bir üyenin öğrenme ihtiyaçlarını karşılayıp; bilgi, uzmanlık ve deneyim kazanma konusunda birbirlerinin öğrenme sürecini yönetmekten sorumludur (Zachary, 2005, 199).

Akran mentorluğunun uygulandığı öğrenme ortamlarında, katılımcılar birbirlerinin öğrenme sürecinde de aktif bir rol üstlenirler. Katılımcılar birbirleriyle diyalog kurarlarken, birbirlerinin öğrenmelerine eşlik ederler (Yurtseven, 2010). Bu modele ait öğrenme ortamlarında, uzman-çırak ilişkisinden çok, eşit koşullarda hizmet alan arkadaş ilişkileri mevcuttur ve hizmeti alan kişiler, bilgiyi ve öğrenme sürecini birlikte yapılandırır (Le Cornu, 2005, 358).

### **2.8.9. E-Mentorluk**

Elektronik mentorluk son yıllarda ortaya çıkan çevrimiçi ortamda akıl hocalığına verilen adlardan biridir. Bu terimler veya etkileşimler ayrıca e-rehberlik şeklinde tanımlanabilir (Nash, 2001) Elektronik mentorluk tecrübeli olmayan bir bireye, tecrübeli bir birey tarafından elektronik iletişim yoluyla yardım ederek, tecrübesiz bireyin ihtiyaç duyduğu konuyu öğrenmesi için meydana gelen doğal bir ilişkidir (Single ve Muller, 2001).

Bierema ve Merriam (2002) e-mentorluğu, mentor ve mentee arasında, bilgisayar kullanımıyla, yol gösterici, cesaretlendiren bir ilişki olarak tanımlamışlardır. E- mentorluk geleneksel mentorluktan farklı olup, mentee ve e-mentor arasındaki ilişki sınırlı değildir.

E-mentorluk hızlı, reaktif ve gerçek zamanlı öğrenme biçimlerini geliştirmek için uygulanan bir uzmanlık sistemidir (Hezlett ve Gibson 2005). Mentorluk kişinin günlük çalışma ve işyeri oluşumunun öğrenilmesini amaçlar. Bu amaçla yapılan iş ve işlemler, uzmanlık alanı akranlar ile işbirliği ve meslektaşlar arası ağ oluşturarak daha verimli hale gelebilir. İş yerinde gelişmekte olan iş toplantıları, paylaşım ve e-mentorluk olanaklarından daha etkin kullanılan bu nesil, bugün geçmişteki

meslektaşlarına örtülü bir şekilde meydan okumaktadır ve bu nesil örtülü bilgi barındırır. Genellikle mentorluk örgütlerin gelişimini destekler. Ayrıca mentorluk uzman grubu olarak birçok örnek vardır. Örneğin, örgütlerin iş planları üzerindeki çalışmalar ve kanıtlanmış geleneksel formalara ek olarak girişimcilerin profesyonel gelişimini desteklemek için çağdaş iletişim cihazları ve dijital araçların kullanıldığı yeni modellere ihtiyaç vardır (Leppisaari ve Tenhunen, 2008).

Öğrenmeye bir tür destek için e-mentorluk neler yapılabileceğini belirlemeyi amaçlar. Araştırmacılar e-mentorluğun kullanılabilir olması ve bütün olanaklarının genişletilerek kullanılmasının gerektiğinde hem fikirdir. E-mentorluk geleneksel mentorluk programları ile aynı avantaj ve faydaların elde edileceği tahmin ediliyorken (Hunt, 2005; Clutterbuck, 2004), katılımcı olanakları içerik bakımından daha geniş ağlarla kullanımı zorlaştığı, yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Hunt, 2005). E-mentorluk tam öğrenme ve gelişim hedefleri içeren mentorluk programları için özel olarak uygulanabilir görünür ve sınırlı bir alanda uzmanlık geliştirme hedefine odaklanma gibi olumlu yönleri vardır (Leppisaari ve Vainio, 2006). Yüz yüze görüşmeler ve menteeelerin kişisel gelişimini desteklemek için daha kapsamlı uygulamalar; etkili, nesnel, hızlı bir şekilde, kısa sürede çözüm için yapılan toplantılarda çevrimiçi birer işlem olarak kullanılabilir (Stokes, 2001). Görsel yardımlarda birlikte çevrimiçi kişiler arasında iletişim ve etkileşim artar. Bu e-mentorluk uygulama türüne göre farklı şekillerde faydalı olabilir.

Elektronik mentorluk, geleneksel mentorluğun daha ekonomik bir alternatifi değildir. Aksine bir web sitesi geliştirme ihtiyacı, yazılımın oluşturulması ve bunların belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmesi, yönetilmesi kaynak ihtiyacını doğurur (Single ve Muller, 2001). Web siteleri, elektronik mentorluk yazılımının yönetimini ve değerlendirilmesi gibi bilgi teknolojileri kaynaklarının kullanımı maliyetini artırmaktadır.

Elektronik mentorluk gerekli alt yapının kurulması sırasında yüksek maliyet ortaya çıkmasına sebep olurken, geleneksel mentorlukta tarafların zaman çizelgesine uymaları ile coğrafik engeller sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. E-mentorluk sayesinde, menteeelerin coğrafi olarak uzakta bulunan mentorlarla iletişime ve etkileşime girebilmeleri sağlanmakta olduğu belirtilmektedir. Bu sayede menteeelerin çalışmalarında normal koşullarda belki de sahip olamayacakları deneyimleri elde

etmelerini sağlamaktadır (Knapczyk vd. 2005). Ayrıca mentorlar ile menteeeler, buluşmalarını yoğun iş takvimlerine uyarlama zorunda kalmaksızın, daha uygun zamanlarda, daha düzenli bir şekilde görüşebilmektedirler (Ensher vd., 2003).

Diğer yandan elektronik mentorluk, geleneksel mentorlukla karşılaştırıldığında daha fazla olumlu yanı vardır. Bu olumlu yanlar: statü farklılıklarının önemsenmemesi, programa dahil olan kişilerin izlendikleri hissinden uzak bir şekilde kendilerini daha rahat hissetmeleri ve kişinin yaşadığı çevre haricinde bir mentora sahip olması şeklinde özetlenebilir (Fulop, 2002).

## **2.9. Mentorluk ve Okul Yöneticiliği**

Eğitim öğretim süreci içerisinde; yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, okulun fiziki imkânları gibi birçok faktör yer almaktadır. Fakat eğitim öğretim süreci içerisinde okulda rol alan en önemli kişi yöneticidir. Yapılan araştırmalar, etkili ve verimli okulların oluşturulmasında en önemli rolün yöneticiler tarafından yerine getirildiğini göstermektedir (Yıldırım, 2013). Okul yöneticilerinin görevi, okullarını belirlenen amaçlarına ulaştırmak ve eğitim öğretim sürecini düzenli hale getirerek sürekli geliştirmeyi sağlamaktır.

Mentor, liderlik potansiyeline sahip olan ve bu özellikleri aktarmaya istekli olan enerji sahibi vizyoner bir kişi olmalıdır. Okul yöneticileri önemli bilgi birikimine sahip, kendisini sürekli yenileyebilen, teknolojik okul-yazar, bilimsel düşünen ve yazan gönüllü birer mentordur (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002). Etkili bir okul müdürü; öğretmen, öğrenci ve onların ilişkileri ile duygularını anlayıp rehberlik eden kişidir (Aktaran: Yıldırım, 2013:60). Ama şu da unutulmamalıdır ki mentee, mentoru her türlü sorunu anında çözen insanüstü bir varlık olarak görmemelidir. Mentor alanında uzman bilgili bir kişidir. Ancak her türlü sorunun cevabını ya da her problemin çözümünü mentordan beklememelidir. Çünkü mentorluk aktif bir öğrenme biçimidir (Aktaran: Gümüş, 2015:57). Mentee de mentor kadar sürece dahil olmalıdır. Eğitim öğretim sürecinde mentor mentee arasındaki ilişki tecrübeli öğretmen ile aday öğretmen; yönetici ile öğretmen; müfettiş ile yönetici veya öğretmen arasındaki deneyim paylaşımları şeklinde olabilir. 2015 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve

Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Aday Öğretmen yetiştirme süreci yeniden şekillenmiş olup mentorluk süreci faaliyete geçirilmiştir. Mentorluk görevini yerine getirmesi beklenen okul müdürüne yükümlülükler getirilmiş ve sürece doğrudan dahil edilmiştir. Mentorlugun mentee'ye olduğu kadar okul yöneticisi olarak kendisine de sağladığı faydalar bulunmaktadır. Botha'ya (2012) göre bu yararlar;

- a. Öğretimini tekrar değerlendirme imkanı bulabilmesi,
- b. Kişisel gelişim ve kariyer gelişim sağlayabilmesi,
- c. Tecrübesiz öğretmenlerin fikir ve problemleri ile temas halinde olabilmesi,
- d. Liderlik becerilerine sahip olabilmesi,
- e. Akranları arasında statü artışı sağlayabilmesi,
- f. Aday öğretmenler arasında arkadaşlığın geliştirilebilmesi,
- g. İş tatmini sağlayabilmesi, motivasyon ve enerji artışı,
- h. Kişisel deneyim, fikir ve uzmanlığı kullanma imkanı sağlayabilmesidir.

## **2.10. Dünyada Mentorluk Uygulamaları**

Tüm dünya ülkelerinde eğitim vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitimsiz toplumlar hem kültür hem ekonomi hem de sanayi bakımından çok geride kalmaktadırlar. Ülkeyi her yönden ileriye taşımak ancak eğitim ile mümkündür. Eğitim uygulamaları ise ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Örneğin İngiltere'de öğretmenlik okuyan öğrenciler eğitim zamanlarının yüzde altmışını okullardaki sınıflarında geçirmektedir. Güney Afrika'da ise bu oran yüzde on civarındadır (akt: Yirci ve Kocabaş, 2012:91). Öğretmen yetiştirme veya yönetici yetiştirmede de bu istatistikler göz önünün de bulundurularak ülkelerde değişik mentorluk uygulamaları yerine getirilmektedir.

### **2.10.1. Güney Afrika**

Güney Afrika'nın ilk hedeflerinden biri aday öğretmenlerin okullarda geçirmiş oldukları süreyi arttırmalarıdır. Bunun için okul-tabanlı uzmanlar destek vermektedir. Bu uzmanlar bir nevi Mentor olarak çalışmaktadırlar. Yapılan araştırmalar, mentorların mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yapmış oldukları rehberliğin işe yaradığını göstermektedir. Uygulamalarda öncelik mentorlerin

yetiştirilmesi sürecidir. Mentorluk becerilerini kazanabilmesi için eğitimler verilmektedir. Bu eğitimlerin ABD ve İngiltere kadar sistemli ve düzenli olmadığı görülmektedir. Mentorların seçiminde ise katılıma istekli olma, mentorun inandırıcılığı ve statüsü, kendini yetiştirmesi gibi özelliklere sahip olması beklenir. Bu uygulama Güney Afrika'da Sınıf Öğretmenlerine verilmektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012:95).

### **2.10.2. İngiltere**

İngiltere'de eğitim alan öğretmenler için koçluk deneyimi onlara uygulama yerlerinde danışmanlık yapacak daha deneyimli bir Mentor atanmasıyla başlar. Mentor-öğretmen aday ilişkisi üniversitede öğrencilikten itibaren başlar. Daha büyük okullarda ise bir Mentor birden fazla öğretmen adayıyla çalışabilir. Okullarda Mentor atama işi okul idarelerinin görevidir. Mentor ve danışan planlamadan uygulamaya kadar her alanda birlikte çalışır. İngiltere'de tüm öğretmenler için nitelikli öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikleri gösteren belirli standartları vardır. Her öğretmen aday bu standartlara sahip olduğunu göstermek zorundadır. Öğretmen adayları bir yıl sürecek adaylık süreci boyunca mentor öğretmenin desteği ile bir yıl sonra öğretmenlik yapmaya hazır hale getirilmeye çalışılır (Yirci ve Kocabaş, 2012:105).

### **2.10.3. İsveç**

Öğretmen olmak isteyen adaylar önce üniversitelerin öğretmen eğitimi programlarına başlar ve öncelikle belirli alanlarda uzmanlaşırlar. Daha sonra ise 90 kredilik pedagojik formasyon programı takip edilir. İsveç öğretmenleri 2010 yılında hükümetin yapmış olduğu program doğrultusunda mentorluk uygulamasına başlamıştır. Bu reform ile aday öğretmenler bir yıl boyunca mentor öğretmenlerin gözetimi altında bulunmaktadır. Okul müdürü öğretmenin adaylık süresi boyunca değerlendirilmesinden sorumlu olup adaylığının kalkıp kalkmaması hususunda ilgili tavsiyelerde bulunur. Okul müdürü bu değerlendirmeyi İsveç Ulusal Eğitim Ajansı tarafından belirlenmiş ölçütlere göre yapar (Yirci ve Kocabaş, 2012:137).

#### **2.10.4. Japonya**

Japonya’da mentorluk sistemi özellikle şirketlerde yaygın olarak kullanılmakla beraber eğitim alanında profesyonel bir mentorluk uygulamasını görmek zordur. Daha çok akran danışmanlığı ile yürütülmektedir. Öğretmen adaylarının bir yıl süreyle hizmet içi eğitime tabi olması esastır. Bu eğitim iki kademededir, birinci kademesi en az 25 gün boyunca okul dışında verilen eğitimleri kapsamaktadır. İkinci kademesi ise yılda en az 300 saat deneyimli öğretmen eşliğinde yapılmaktadır. 2006 yılından sonra ise mentor uygulamasına benzer bir uygulamaya faaliyete geçirilmiş olup aday, Mentor ve üniversite öğretim üyesi arasındaki bilgi alışverişinden oluşmaktadır. Adayın sınıf ortamında anlatmış olduğu ders videoya çekilir. Videoya göre Mentor gerekli yorumları yapar. Aynı video üniversitede ki Öğretim üyesine de izlettirilerek gerekli önlemlerin alınması sağlanır (Yirci ve Kocabaş, 2012:156).

#### **2.10.5. Kanada**

Kanada’da mentorluk yerine daha çok uyum programları adı altında uygulamalar bulunmakla beraber bu konuda gerekli tüm yasal düzenlemeler yapılamamıştır. Programlar yerel okullarda okul müdürünün takdirine bırakılarak uygulanmaktadır. Bu uygulama için gerekli bütçe de aynı şekilde merkez yerel ve okul idareleri açısından değişkenlik göstermektedir. Kapsamlı uyum programları ise devlet tarafından New Brunswick, Ontario, Kuzeybatı bölgelerinde uygulanmaktadır. Bu üç bölgede yeni başlayan öğretmenlere destek, geliştirme ve liderlik eğitimi sağlanmaktadır ve mentorluğun temel yapıtaşlarını taşımaktadır. (Yirci ve Kocabaş, 2012).

1995 yılında, New Brunswick Eğitim Bakanlığı tarafından ilin tüm Anglofon bölgesinde yeni öğretmenler için “Yeni Öğretmen Uyum Programı” (The Beginning Teacher Induction Program) uygulamaya koyulmuştur (Gill, 2004). Bu uygulamada yeni başlayan öğretmene bütçe ayrılmakta ve bu bütçe ile öğretmenin gerekli bilgi birikimini artırmaları için eğitim aktivitelerine katılmaları istenmektedir. Mentor – mentee ilişkisi şeklinde yürütülen uygulamada mentor genel olarak pedagojik eğitim, mesleğe yönlendirme, sınıf yönetimi ve müfredat konuları hakkında bir yıl boyunca bilgilendirmeler yapmaktadır. Uygulamalar okul müdürlerinin denetimi altında gerçekleştirilmekte ve tutulan raporlar İl Yönlendirme Komitesi tarafından veri



olarak kullanılmaktadır. Uygulanan metodun başarılı olduğu ve Kanada'nın diğer bölgelerinde de ilgi uyandırdığı belirtilmektedir.

Ontario Eğitim Bakanlığı ise uyum programına 2010 yılında başlamıştır. Eğitim Bakanlığı tarafından her ilde ortalama yeni başlayan 10.000 öğretmene 15 milyon dolar bütçe ayrılmaktadır. Üç uyum unsurundan oluşan sistemde ilk olarak yeni öğretmenleri okula ve yönetime alıştırmaya süreci bulunmakta, ardından deneyimli öğretmenler tarafından mentorluk süreci yer almakta ve son olarak ise bakanlığın önemli politika ve stratejilerini hayata geçirme, iletişim becerileri, mesleki gelişim ve eğitim faaliyetleri yer almaktadır.

Kuzeybatı bölgelerinde ise yüksek öğretmen sirkülasyonunu önlemek amaçlı bir uygulama 2001 yılında yürürlüğe girmiş olup öğretmenlere ön oryantasyon, oryantasyon, sistemli, düzenli destekleme ve mesleki gelişim yer almaktadır (Aktaran: Yirci ve Kocabaş, 2012: 173-191). Programın ilk koordinatörü olan Mallon (2003), yeni öğretmenleri meslekte tutma, toplulukların kültürleriyle uyuma ve öğretim becerilerini geliştirme gibi birçok konuda başarılı olduklarını belirtmektedir.

#### **2.10.6. Norveç**

1990 yılından beri mentorluk Norveçte profesyonel bir alan olarak gelişmektedir. 2010 yılından beri her öğretmene bir mentor uygulaması başlatılmakla beraber bunun sonuçlarının olumlu olarak yansıyor yansımadağı bilinmemektedir (akt: Yirci ve Kocabaş,2012 (syf:205)). Bunun sebebi ise yerine getirilen uygulamaların az olması nedeniyle genellenememesidir. Bazı üniversitelerde mentorluk eğitimi verilmekte ve mentorlerden bu eğitimin sonuçlarına göre uygulamaları yerine getirmesi beklenmektedir ancak bu eğitim de zorunlu değildir.

#### **2.10.7. Türkiye**

Türk eğitim sisteminin öğretmen yetiştirme programlarında niteliğin artırılması için iki temel bileşen bulunmaktadır. Bunlardan birincisi eğitim fakülteleriyle Milli Eğitim Bakanlığı arasında imzalanan protokol ile eğitim fakültelerinde devam etmekte olan öğretmen adaylarının iş başında öğrenme ilkesine dayanarak uygulama okullarında staj yaptıkları süreçtir (Akdemir, 2013). İkincisi

öğretmenliğe yeni başlayan adayların ilk bir yada iki yılını belirten adaylık-staj sürecidir. Adaylık dönemi öğretmenleri mesleğe hazırlamada pratik değeri olması ve yoğun bir uygulama süreci kapsamından dolayı büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bir çoğunun mesleğe bakış açıları bu dönemde şekillenmektedir (Ekinci, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1998 yılında eğitim fakültesi öğrencilerinin, bakanlığa bağlı resmi ve özel öğretim kurumlarında öğretmenlik uygulaması çalışmalarını şekillendiren bir yönerge yayımlamıştır.

Bu yönergede, "öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlayacak uygulama çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemek" amaçlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1998). Bu yönerge çerçevesinde öğretmen adaylarına temel eğitim adı altında devlet memurlarının bilmesi gereken mevzuat ve sorumluluklar aktarılmakta, hazırlayıcı eğitim adı altında gerekli bilgi ve birikimler aktarılmakta uygulama eğitimi ile de fiili olarak görevlerini yerine getiren adaylar rehber öğretmenler eşliğinde desteklenip kontrol edilmekteydi. Ancak 2015 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Aday Öğretmen yetiştirme süreci yeniden şekillenmiş olup mentorluk süreci faaliyete geçirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan plana göre, aday öğretmenler 14 hafta /69 gün /414 saat izleme, eğitim ve okul dışı faaliyetleri ; 10 hafta /50 gün /300 saat hizmet içi eğitim uygulamaları olmak üzere Toplam: 24 hafta /119 gün /714 saat eğitime tabi olacaklardır. İlk 6 hafta aday öğretmen, danışman öğretmenin (Mentor) günde 3 saat dersini gözlemleyecek ardından gözlemleriyle ilgili kazanımlarını kayıt altına alacaktır. Gözlem yapacak aday öğretmenler ayrıca danışman öğretmenin haricindeki öğretmenlerin derslerine de girecek farklı öğretmenleri gözleme imkanına sahip olacaklardır. Sonraki 8 hafta ise uygulama yapacak olan aday öğretmen her gün 3 saat ders anlatacak olup, danışman öğretmeni yani mentoru bu

dersleri gözlemleyecek ve raporlayacaktır. Ayrıca mentoru ile birlikte nöbet tutması, eğitim öğretim ile ilgili tüm komisyonlarda aktif olarak rol üstlenmesi, okul idari işler ile ilgili tüm bilgilerin aktarılması sağlanarak aday öğretmenin eğitim öğretim sisteminde yeterli düzeye getirilmesi hedeflenmektedir. Yerine getirilen tüm faaliyetler mentor ve aday öğretmen tarafından raporlanmaktadır. Raporlar doğrultusunda aday öğretmen mentoru ve okul müdürü tarafından performans değerlendirilmesine tabi tutulmaktadır. Performans değerlendirmesi sonucunda eksik kriterlerin yerine getirilmesi istenmektedir. Performans değerlendirmesinde yüz üzerinden elli ve üstünü alan aday başarılı olur ve yazılı sınava girmeye hak kazanır. Atandıktan sonra bir yılını dolduran ve performans değerlendiresinden başarılı olan aday aşağıdaki konuları içeren yazılı sınava tabi tutulur.

- Öğretmenlik uygulamaları.
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu.
- 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun.
- Bakanlık teşkilatı, görevleri ve mevzuatı
- 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu,
- 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname,
- 5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu,
- Eğitim öğretimin planlanması, sınıf yönetimi
- Öğrenme ortamları, öğretim yöntem ve teknikleri
- Ölçme ve değerlendirme.
- Görevin gerektirdiği diğer mevzuat.

Yazılı sınavın ardından stajyer öğretmenler; kendini ifade edebilme, bir konuyu kavrama ve özetleme, muhakeme gücü, iletişim, özgüven ve ikna yeteneği, bilim ve teknolojiye olan açıklığı ve eğiticilik nitelikleri yönlerinden sözlü sınava tabi tutulur.

Yazılı ve sözlü sınavların aritmetik ortalaması yüz üzerinden altmış ve üzeri olan adaylar başarılı olurlar.

## **2.11. Akademik İyimserlik ve Mentorluk ile İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

### **2.11.1. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Yurt içinde akademik iyimserlik ile yapılmış araştırmalar 2010 yılında itibaren ölçeğin Türkçe' ye uyarlanmasıyla başlamıştır.

Çoban (2010) tarafından yapılan “Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşılmıştır. Akademik iyimserlik ölçeğinin güven açısından öğrencilerine ve velilerine güvenmekte oldukları, akademik vurgu açısından ise iyimser olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Stres, Psikolojik Dayanıklılık ve Akademik İyimserlik Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında akademik iyimserlik ile ilgili ulaşılan sonuçlar, sınıf ve branş öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılığa yönelik algı düzeylerinin farklılaştığı, algılanan strese yönelik ise benzer görüşlere sahip oldukları ifade edilmektedir.

Erdoğan (2013) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz” isimli araştırmasında, öğretmenlerin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, bütün değişkenlerin birbiriyle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (2014) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Değerler ile Akademik İyimserlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin akademik iyimserlik algılarının iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserliğin alt boyutlarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik, öğrenci ve veliye güven ve akademik vurgu düzeylerinin de iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Biroğul (2015) tarafından yapılan “ Farklı Branş Öğretmenlerinin Akademik İyimserlikleri ile Mesleki Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine

Bir Araştırma” sonuçlarına göre Görev yapılan okul türü değişkeni açısından akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu boyutlarında ortaokul öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur. Ayrıca okul ortamından memnuniyet duyan öğretmenlerin akademik iyimserlik alt boyutları kolektif yeterlik, güven ve akademik vurgu puan ortalamaları memnun olmayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

### **2.11.2. Akademik İyimserlik ile İlgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Hoy, Sweetland ve Smith (2002) Ohio eyaletinde yapmış oldukları çalışmada matematik başarısıyla akademik vurgu ve ortak öz yeterliğin ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda matematik başarısıyla akademik vurgu arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Yıldız, 2011).

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) tarafından öğretmen öz yeterliği ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırmada okulda bulunan öğretim kaynaklarının çokluğu ve okul yönetiminin öğretmene verdiği destek ile öğretmen öz yeterlilikleri arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

McGuigan (2005) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, akademik iyimserlik ile öğretmen çalışmalarını destekleyici okul ortamının akademik başarı artışı üzerindeki rolü araştırılmıştır. Çalışma sonucunda, okul ortamıyla akademik iyimserlik arasında pozitif yönde ilişkilerin görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır.

Hoy, Tarter ve Hoy (2006)’un “Okulların Akademik İyimserliği: Öğrenci Başarısı İçin Bir Güç” adlı araştırmalarında lise öğretmenleriyle görüşme yapmış, akademik iyimserlikle öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakmıştır. Matematik ve fen başarısı esas alınarak şu bulgular elde edilmiştir: Sosyoekonomik durum öğrenci başarısıyla hem doğrudan (.20) hem de akademik iyimserlik vasıtasıyla dolaylı olarak (.19) ilişkilidir. Benzer şekilde ön öğrenmeler öğrenci başarısıyla doğrudan (.60) ve akademik iyimserlik vasıtasıyla dolaylı (.61) ilişkilidir. Son olarak akademik iyimserlik başarıyla doğrudan ilişkilidir (.21) (Çoban, 2010).

Smith ve Hoy (2007)’un Kentsel ilköğretim Okullarında Akademik İyimserlik ve Öğrenci Başarısı adlı çalışmalarında, akademik iyimserliğin; akademik vurgu, toplu (kolektif) yeterlik ve güven olmak üzere üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir.

Ayrıca okul büyüklüğü ile başarı ve akademik iyimserlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Beard'ın (2008)' Ohio State Üniversitesinde yayımlanan “İlkokul Öğretmenlerinin Akıcılıkları ve Akademik İyimserlikleri ile İlgili Bir İnceleme Çalışması” adlı tezinde Ohio'da bulunan 14 okuldan 260 ilkokul öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, iyimserlikleriyle akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiye, akıcılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiye ve esnek okul yapısına karşı bireysel algıyla öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenin iyimserlik düzeyi ne kadar büyükse, akademik iyimserlik derecesinin de o kadar büyük olduğu, öğretmenin akıcılık düzeyi ne kadar büyükse akademik iyimserlik düzeyinin de o kadar büyük olduğu ve okul yapısı ne kadar çok esnekse öğretmen akademik iyimserliğinin o derece büyük olduğu bulunmuştur (Çoban, 2010).

### **2.11.3. Mentorluk ile İlgili Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar**

Ülkemizde mentorluğun eğitimde kullanılması ile ilgili çalışmalar eski bir geçmişe sahip değildir. Çalışmalar iş hayatında Mentorluğun kullanılmasından çok öğretmen yetiştirmede ki mentorlukların kullanılmasına yoğunlaşmıştır.

Cankatan (1993) Bilkent Üniversitesindeki bölümlerden biri olan İngilizce okulunda bulunan öğrencilere verilen mentorluk hizmeti ile ilgili yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışmada mentorların görevleri arasında, öğrencilere başarı konularında yol göstermek, bireysel yardımda bulunmak ve duygusal destek sağlamak vardır.

Anafarta (2002) Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor) isimli makalesinde, mentorluk hizmetinin uygun kullanılması sonucunda örgütlerin ve bireylerin büyük faydalar elde edeceğini belirtmektedir. Bu süreç sadece bireysel faydalar getirmemekte ayrıca örgüt içerisinde çalışan personellerden üst düzeyde verim almaktadır.

Bakay'ın (2006) tarihinde yapmış olduğu çalışmada da aday öğretmenlerin, danışmanlarının yani mentorlarının yeterliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmadan çıkan sonuca göre aday öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında iyi bir danışmana (mentora) sahip olması sonraki meslek hayatında

başarısına olumlu olarak katkı sağlayacaktır. Ancak ülkemizdeki aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili yürütülen uygulamalar göstermelik olarak yapılır hale gelmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, aday öğretmenler danışmanlarını yeterli görme düzeyleri oldukça düşük seviyelerde bulunmuştur.

Saratlı (2007) yılında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan mentorluk hizmetinin yeterliliğiyle ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarına verilen danışmanlık hizmeti, mesleğe hazırlanmalarında, mesleki ihtiyaçlarında daha sonra alacakları görevde hazır olmalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak verilen bu eğitimin yetersiz olduğu ve aday öğretmenlere yeteri kadar katkı sağlamadığı ortaya çıkan sonuçlar arasındadır. Bunun sebepleri ise öğretmen adayı ve mentorun yeterince bir araya gelememesi, işbirliği ve iletişim eksikliği, beklentilerden ve hedeflerden haberdar olmamaları gibi kriterler rol almaktadır.

Çınar (2008) yılında Koçluk ve Mentorluk isimli makalesinde mentorluğun eğitimini, öğrenme ve gelişimi hedefleyen bir paylaşma ve yardımlaşma ilişkisinden ibaret olduğunu söylemektedir. Çınar'a göre mentorluk okullarda mezun öğrencilerin deneyimlerini aktarmaları amacıyla da kullanılabilir. Bu alandaki örneklerden biri Boğaziçi Üniversitesi'dir.

Cantimer (2008) yılında ilköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği) isimli Yüksek Lisans Tez çalışmasında okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine başvurmuştur. Görüşleri incelendiğinde; mentorluğun, yöneticiliğin rolü olarak algıladıklarını ama rehberlik ile karıştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Mentorluğu profesyonel bir katkı aracı değil de arkadaşlarına yapılan bir yardım olarak gördükleri bilgisine yer vermiştir.

Kocabaş ve Yirci (2012) yılında Dünyada Mentorluk Uygulamaları adında bir kitap yayınlamışlardır. Kitapta öğretmen, öğretim üyesi ve okul müdürlerinin eğitiminde mentorluğun kullanılması ile ilgili bilgilerin yanı sıra, dünyadaki örneklerine ve dünya çapında yapılmış araştırmaların da bazılarını yer vermiştir.

Yıldırım (2013) yılında, okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi isimli yüksek lisans tez çalışmasında yöneticilerin mentorluk rolü ile okulun akademik başarısı arasında düşük ama olumlu yönde anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Şerefhanoglu (2014) yılında okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki Balıkesir ili örneği isimli Yüksek Lisans Tez çalışması yapmıştır. Ulaşılan sonuca göre, yöneticilerin uygulamış oldukları mentorluk fonksiyonları, öğretmenlerin örgütsel uyumlarını önemli derecede etkilemekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde mentorluk ile ilgili çalışmaların çoğu öğretmen yetiştirme ile ilgili olup çalışmaların sayısı giderek artmaktadır.

#### **2.11.4. Mentorluk ile İlgili Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar**

Mentorluk yurt dışında pek çok çalışmanın konusu olmakla beraber öğretmen adaylarının ve okul müdürlerinin yetiştirilmesinde de pek çok çalışmayı barındırmaktadır. Ülkemize göre mentorluk sürecine yıllar önce başlayan ve uygulayan ülkelerde genel olarak olumlu katkı sağladığına inanılmakta ve araştırma sonuçları da bunu doğrulamaktadır. Bu çalışmalardan sadece bir kaçına aşağıda yer verilmiştir.

Susan Tauer (1996) yılında mentor mentee ilişkisini okul ortamında bir yıl boyunca incelemiştir. Doğası gereği daha önce tahmin edilemeyen bir yapıya sahip olan mentorluğu katılımcıların kişisel özellikleri, programın yapısı ve okul çevresi etkilemektedir.

Doherty (1999) ‘Okul Müdürlerinin Gelişiminde Mentorların Rolü’ adlı bir doktora çalışması yapmıştır. İlk başlarda mesleki yardım olarak başlayan mentorluk ilişkisi daha sonra programın bitmesiyle arkadaş ilişkisi olarak devam etmektedir. Araştırmaya katılan kadın adayların çoğunluğu bu süreç sayesinde kariyerlerini daha kolay tırmanacaklarına inandıklarını ifade etmişlerdir.

Lombardi (2006) ise mesleğin ilk yıllarında çaresizlik, yalnızlık hissine kapılıp stres yaşayan öğretmen adaylarına mentorluk programları sayesinde stresin yerine başarı ve umut hissi aşılandığı sonucuna ulaşmıştır



Roberts (2007) yılında müdürlük öncesi hazırlık programlarındaki yararlı unsurlar ile ilgili yüksek lisans tezinde herkes için bir mentorluk programı hazırlanamayacağını ancak iyi bir mentor eşleştirilmesi ile kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkı sağlayabilecekleri sonucuna ulaşmıştır.



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Okulların akademik iyimserliğinin okul müdürlerinin mentorluk rolleriyle belirlenmesinde genel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2008) kullanılmıştır. Diğer yandan okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentorluk rolleriyle arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışırken ilişkisel tarama modeli (Büyüköztürk, 2008) kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2008, s. 77).

İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

Araştırma modelinde bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki temel değişken bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların akademik iyimserlik düzeyleri bağımlı değişkeni oluşturmaktadır. Okul müdürlerinin mentorluk rolleri düzeyi ise bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini; 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Konya ilinde yer alan resmi ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 8578 öğretmeni kapsamaktadır. Öğretmenlerden 2398'i (% 27,9) Meram İlçesinde, 4002'si Selçuklu (% 46,6) İlçesinde, 2178'i (% 25,5) ise Karatay İlçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmamızda tesadüfi örnekleme metodu kullanılmıştır. Araştırma grubuna dağıtılan 500 anketin 440'ı geri dönmüş, hatalı olanlar (anketin tamamının ya da bir kısmının boş olması, çapraz doldurulmuş olanlar, tüm ankette aynı kutucuğun işaretli olanları) ayrılmış olup toplam 404 anket değerlendirmeye alınmıştır. Geri dönen anket sayısı, Balcı (2004) tarafından bir araştırma sonucunda yargıya varılabilmesi

için dağıtılan anketlerin %80'inin geri dönmesi gerekir kuralını karşılamaktadır. Değerlendirmeye alınan 404 anketin 154'ü Selçuklu İlçesine, 119'u Meram İlçesine, 131'i Karatay İlçesine aittir. Anketler üç merkezi ilçenin öğretmen sayılarına oranla dağıtılmıştır. İlçelerde bulunan okulların seçiminde; öğretmen sayısı 50 ve üzerinde olan okullar, dezavantajlı bölgelerdeki okullar ve mahalle okulları örnekleme dahil edilmiş olup, merkez ilçe dışındaki köylerde örnekleme dahil edilmiştir.

Can (2004), çalışmasında evrenin bilinmesi durumunda kuramsal örneklem büyüklüklerini hesaplayarak oluşturmuş ve Tablo-2'de gösterilmiştir.

**Tablo-2: Evren Bilindiğinde Kuramsal Örneklem Büyüklükleri**

<b>EVREN</b>	<b>%95 GÜVENLE</b>	<b>%99 GÜVENLE</b>
50	44	50
100	79	99
200	132	196
500	217	476
1000	278	907
2000	322	1661
5000	357	3311
<b>10000</b>	<b>370</b>	<b>4950</b>
20000	377	6578
50000	381	8195
100000	383	8925
1000000	384	9706

Araştırmamızın evrenini oluşturan toplam 8578 öğretmenin örneklem grubundaki %95 güvenle temsilini 370 kişi oluşturmaktadır. Araştırmamızda toplam 404 anket değerlendirmeye alındığı için %95 güven grubunda bulunmaktadır.

Örneklem grubunun bağımsız değişkenlere göre dağılımı ise Tablo-3'deki gibidir.

**Tablo-3: Örneklem Grubunun Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Alt Katagoriler	Sıklık (N)	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	185	45,8
	Kadın	219	54,2
	Toplam	404	100,0
Branş	Sınıf	124	30,7
	Branş	280	69,3
	Toplam	404	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	352	87,1
	Yüksek Lisans	52	12,9
	Toplam	404	100,0
Kıdem	1-10 Yıl	108	26,7
	11-20 Yıl	192	47,5
	21 ve Daha Fazla Yıl	104	25,7
	Toplam	404	100,0
Okul Türü	İlkokul	129	31,9
	Ortaokul	158	39,1
	İho	117	29,0
	Toplam	404	100,0

Araştırmaya katılan 404 öğretmenin cinsiyet grubu incelendiğinde 185'inin (% 45,8) erkek, 219'unun (% 54,2) kadın öğretmenden oluştuğu görülmüştür.

Bu öğretmenlerin branş dağılımı incelendiğinde 124 kişinin (% 30,7) sınıf, 280 kişinin (% 69,3) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu incelendiğinde 352 tanesinin (% 87,1) lisans, 52 tanesinin (% 12,9) yüksek lisans mezunu olduğu bulunmuştur.

Araştırma grubumuzda bulunan öğretmenlerin kıdemleri (çalışma süreleri) incelendiğinde 108 kişinin (% 26,7) 1-10 yıl arasında çalıştığı, 192 kişinin (% 47,5)

11-20 yıl arasında çalıştığı, 104 kişinin ise (% 25,7) 21 ve daha fazla yıl çalıştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı okullar incelendiğinde ise 129 kişinin (% 31,9) ilkokulda çalıştığı, 158 kişinin (% 39,1) ortaokulda çalıştığı, 117 kişinin ise (% 29) İmam Hatip Ortaokulunda çalıştığı görülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın temel verileri 404 öğretmenden alınan ve sayısal olarak ifade edilen görüşler, anket uygulama yolu ile ölçeklerden elde edilmiştir. Ankette “Akademik İyimserlik Ölçeği” ve “Okul Müdürlerinin Mentörlük Ölçeği” yer almıştır. Anket akademik iyimserlik ölçeğine ait 19 soru, okul müdürlerinin mentorluğu ölçeğine ait 35 soru ve öğretmenlerin demografik özelliklerine ait 4 soru olmak üzere toplam 58 sorudan oluşmaktadır.

#### 3.3.1. Akademik İyimserlik Ölçeği

Wayne K. Hoy tarafından (2006) yılında geliştirilen ve 2009 yılında Çoban’ın Türkçe’ye çevirip güncelleştirdiği “Okulların Akademik İyimserliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 19 maddeden ve 3 alt boyuttan (Öz Yeterlik, Güven, Akademik Vurgu) oluşmakta olup ölçme aracı 5 dereceli likert tarzında cevaplanacak biçimde hazırlanmıştır. Derecelendirme Kesinlikle Katılmıyorum (1 puan), Katılmıyorum (2 puan), Kararsızım (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Kesinlikle Katılıyorum (5 puan) şeklinde oluşturulmuştur. Tablo-4’de bu ölçeğe ait alt boyutlar gösterilmektedir.

**Tablo 4: Akademik İyimserlik Ölçeği Alt Boyutları**

Alt Boyutlar	Maddeler
Öz Yeterlik	1, 2, 3, 4, 5
Güven	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Akademik Vurgu	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

Akademik iyimserlik ölçeğinin alt boyutlarından olan öz yeterlik alt boyutu 5 maddeden oluşmakta olup alınabilecek en yüksek puan 25, en düşük puan 5; güven alt boyutu 7 maddeden oluşmakta olup alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan 7; akademik vurgu alt boyutu ise 7 maddeden oluşmakta olup alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan 7'dir.

Okulların akademik iyimserlik Ölçeği için güvenirlik analizi tekrar edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların genel güvenirlik analizi yapıldığında  $\alpha=0,821$  güvenirlik katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar Tablo-5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Akademik İyimserlik Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılığı**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
<b>Öz Yeterlik</b>	5	,833
<b>Güven</b>	7	,824
<b>Akademik Vurgu</b>	7	,859
<b>Toplam</b>	19	,821

### **3.3.2. Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeği**

Yılmaz, Kurlun ve Köksal'ın 2015 yılında geliştirdiği "Okul Müdürlerinin Mentorluğu" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 35 maddeden ve 3 alt boyuttan (Kişilik Gelişimi, Mesleki Gelişim, Kariyer Gelişimi) oluşmaktadır. Ölçme aracı 5 dereceli likert tarzında cevaplanacak biçimde hazırlanmıştır. Derecelendirme Hiç Katılmıyorum (1 puan), Katılmıyorum (2 puan), Kararsızım (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Tamamen Katılıyorum (5 puan) şeklinde oluşturulmuştur. Tablo-6'de bu ölçeğe ait alt boyutlar gösterilmektedir.

**Tablo 6: Okul Müdürlerinin Mentorluk Ölçeği Alt Boyutları**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Maddeler</b>
Kişilik Gelişimi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Mesleki Gelişim	13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Kariyer Gelişimi	24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Okul müdürlerinin mentorluk ölçeğinin alt boyutlarından olan kişilik gelişimi alt boyutu 12 maddeden oluşmakta olup alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12; mesleki gelişim alt boyutu 11 maddeden oluşmakta olup alınabilecek en yüksek puan 55, en düşük puan 11; kariyer gelişimi alt boyutu 12 maddeden oluşmakta olup alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan 12'dir.

Okul müdürlerinin mentorluğu ölçeği için güvenilirlik analizi tekrar edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeğe verdiği cevapların genel güvenilirlik analizi yapıldığında  $\alpha=0,982$  güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar Tablo-7'de gösterilmiştir.

**Tablo-7: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılığı**

<b>Alt Boyutlar</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
Kişilik Gelişimi	12	,955
Mesleki Gelişim	11	,953
Kariyer Gelişimi	12	,967
Toplam	35	,982

### 3.4. Verilerin Çözümü

Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız örnek t-testi, anova ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

**Tablo 8: Normallik testi değerleri**

	Alt Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık Katsayısı	Basıklık Katsayısı
<b>Akademik İyimserlik</b>	Öz Yeterlik	8,74	8,00	8,00	1,431	1,784
	Güven	22,66	23,00	23,00	-,985	1,702
	Akademik Vurgu	25,12	26,00	26,00	-,985	1,702
	Toplam Akademik İyimserlik	56,52	57,00	57,00	-,284	1,636
<b>Mentorluk</b>	Kişilik Gelişimi	49,81	50,00	49,00	1,269	1,785
	Mesleki Gelişim	45,55	45,00	45,00	-1,123	2,361
	Kariyer Gelişimi	47,23	48,00	48,00	-,726	0,605
	Toplam Mentorluk	142,60	143,00	143,00	-,976	1,860

Tablo-8 deki değerler incelendiğinde ölçek puanlarının ve alt boyut puanlarının aritmetik ortalamaları, medyanları ve modları birbirine yakındır. Bu (ac) değişkenlere ilişkin hesaplanan çarpıklık ve basıklık değeri de -1,12-1,86 arasında hesaplanmıştır. Normal dağılım için -2 ve 2 aralığında elde edilen basıklık ve çarpıklık değerleri verilerin normal dağılım gösterdiği hakkında bilgi verebilmektedir (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle normal dağıldığı kabul edilen bu veriler ile analize devam edilmesi uygun görülmüştür.

Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0,05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

Güvenilirliğin incelenmesinde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach's Alpha Katsayısıdır. Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme kriterleri aşağıdaki gibidir (Özdamar, 2002).



$0,00 \leq \alpha < 0,40$  ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$  ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$  ise ölçek oldukça güvenilirdir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Okulların akademik iyimserlik düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan akademik iyimserlik ölçeğinde ve okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan mentorluk rolleri ölçeğinde likert tipi beşli dereceleme tekniği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu seçenekler üzerinde analiz yapabilmek için; 1 ve 5 arasında değişen sayısal değerler verilmiştir. Aritmetik ortalamanın değerlendirme aralığı için;  $(5-1=4)$  olarak hesaplanan aralık katsayısına göre  $(4/5=0,80)$  seçenek aralıkları düzenlenmiştir. Buna göre düzenlenen değerlendirme aralıkları Tablo-9’de verilmiştir.

**Tablo-9: Okulların Akademik İyimserlik Ölçeği ve Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğini Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma**

<b>Puan Aralıkları</b>	<b>Düzy</b>
1-1,80	Çok Düşük
1,81-2,60	Düşük
2,61-3,40	Orta
3,41-4,20	Yüksek
4,21-5,00	Çok Yüksek

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerden anket yolu ile elde edilen veriler, alt problemlerin çözümlenmesi için gerekli istatistiksel işlemler ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puan Ortalamaları Ne Düzeydedir?

Öğretmenlerin görüşlerine göre; okulların akademik iyimserlik düzeyleri öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutları açısından hangi düzeyde olduğu Tablo-10'da belirtilmiştir.

**Tablo-10: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Akademik İyimserliği Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları**

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Öz Yeterlik	404	4,0	22,0	8,74	3,62
Güven	404	7,0	35,0	22,66	4,66
Akademik Vurgu	404	7,0	35,0	25,12	4,42
Toplam	404	20,0	85,0	56,53	8,48

Tablo-10'da göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; okulların akademik iyimserlik düzeyleri orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde öz yeterlik alt boyutunun ortalamasının çok düşük, güven alt boyutunun ortalamasının orta ve akademik vurgu alt boyutunun ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.2. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okulların akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-11'de verilmiştir.

**Tablo-11: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Öz Yeterlik	Erkek	185	9,28	3,82	2,77	402	<b>0,006</b>
	Kadın	219	8,28	3,39			
Güven	Erkek	185	23,02	4,85	1,42	402	0,156
	Kadın	219	22,36	4,49			
Akademik Vurgu	Erkek	185	25,50	4,58	1,57	402	0,116
	Kadın	219	24,80	4,27			

Tablo-11’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin Öz Yeterlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= 2,778$ ;  $p<.05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, erkek olan öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları, kadın öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin güven alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= 1,420$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin akademik vurgu alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= 1,575$ ;  $p>.05$ ).

### 4.3. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okulların akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-12’de verilmiştir.

**Tablo-12: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puan İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Alt Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Öz Yeterlik	Sınıf	124	7,81	3,36	-3,45	402	<b>0,001</b>
	Öğretmeni						
	Diğer	280	9,15	3,66			
Güven	Sınıf	124	23,99	4,30	3,87	402	<b>0,000</b>
	Öğretmeni						
	Diğer	280	22,07	4,70			
Akademik Vurgu	Sınıf	124	26,77	4,05	5,13	402	<b>0,000</b>
	Öğretmeni						
	Diğer	280	24,39	4,39			

Tablo-12’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin Öz Yeterlik alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t = -3,458$ ;  $p < .05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları, diğer branş öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde düşüktür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin güven alt boyutu puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların

aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=3,873$ ;  $p<.05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin güven alt boyut puan ortalamaları, diğer branş öğretmenlerin güven alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin akademik vurgu alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=5,136$ ;  $p<.05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, branşı sınıf öğretmeni olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları, diğer branş öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

#### 4.4. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okulların akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-13’de verilmiştir.

**Tablo-13: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Alt Boyutlar	Eğitim Durumları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Öz Yeterlik	Lisans	352	8,62	3,57	-1,66	402	0,097
	Lisansüstü	52	9,51	3,89			
Güven	Lisans	352	22,82	4,59	1,83	402	0,067
	Lisansüstü	52	21,55	5,06			
Akademik Vurgu	Lisans	352	25,07	4,37	-0,61	402	0,537
	Lisansüstü	52	25,48	4,78			

Tablo-13’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin Öz Yeterlik alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -1,663$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin güven alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,836$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin akademik vurgu alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -,619$ ;  $p > .05$ ).

#### **4.5. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Okulların akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-14'de verilmiştir.

**Tablo-14: Okulların Akademik İyimselik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd)**

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öz Yeterlik	İlkokul	129	7,72	3,38	7,78	0,000	(1-2)
	Ortaokul	158	9,10	3,60			(1-3)
	İmam Hatip Ortaokulu	117	9,35	3,71			
Güven	İlkokul	129	24,18	4,26	12,06	0,000	(1-2)
	Ortaokul	158	21,55	5,18			(1-3)
	İmam Hatip Ortaokulu	117	22,48	3,86			
Akademik Vurgu	İlkokul	129	27,00	3,90	27,93	0,000	(1-2)
	Ortaokul	158	25,14	4,04			(1-3)
	İmam Hatip Ortaokulu	117	23,03	4,55			(2-3)

Tablo-14’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimselik Ölçeğinin öz yeterlik alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F= 7,783$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okul türü ortaokul ( $\bar{X}=9,108$ ) ve imam hatip ortaokulu ( $\bar{X}=9,359$ ) olan öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü ilkokul ( $\bar{X}=7,729$ ) olan öğretmenlerin öz yeterlik alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin güven alt boyutu puan ortalamalarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F= 12,068$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okul türü ilkokul ( $\bar{X}=24,186$ ) olan öğretmenlerin güven alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü ortaokul ( $\bar{X}=21,551$ ) ve imam hatip ortaokulu ( $\bar{X}=22,487$ ) olan öğretmenlerin güven alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin akademik vurgu alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F= 27,939$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okul türü ilkokul ( $\bar{X}=27,000$ ) olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü ortaokul ( $\bar{X}=25,146$ ) ve imam hatip ortaokulu ( $\bar{X}=23,034$ ) olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında görev yaptığı okul türü ortaokul ( $\bar{X}=25,146$ ) olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü imam hatip ortaokulu ( $\bar{X}=23,034$ ) olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.6. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Okulların akademik iyimserlik ölçeği alt boyutlarının, öğretmenlerin kıdemleri değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-15’de verilmiştir.



**Tablo-15: Okulların Akademik İyimserlik Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Kıdemleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd)**

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öz Yeterlik	1-10 Yıl	108	8,41	2,95	0,91	0,401	
	11-20 Yıl	192	8,98	3,93			
	21-(+) Yıl	104	8,62	3,67			
Güven	1-10 Yıl	108	22,09	4,59	2,71	0,067	
	11-20 Yıl	192	22,51	4,73			
	21-(+) Yıl	104	23,52	4,54			
Akademik Vurgu	1-10 Yıl	108	24,24	4,61	4,17	<b>0,016</b>	(1-3)
	11-20 Yıl	192	25,16	4,25			
	21-(+) Yıl	104	25,98	4,38			

Tablo-15’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin öz yeterlik alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. (F= ,917; p>.05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin güven alt boyutu puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. (F= 2,715; p>.05).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin akademik vurgu alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F= 4,173$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, kıdemi 21-(+) yıl ( $\bar{X}=25,981$ ) olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları, kıdemi 1-10 yıl ( $\bar{X}=24,241$ ) olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.7. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puan Ortalamaları Ne Düzeydedir?

Öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeyleri kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutları açısından hangi düzeyde olduğu Tablo-16'da belirtilmiştir.

**Tablo-16: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları**

Alt Boyutlar	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Kişilik Gelişimi	404	12,0	60,0	49,81	8,38
Mesleki Gelişim	404	11,0	55,0	45,55	7,60
Kariyer Gelişimi	404	12,0	60,0	47,23	9,40
Toplam	404	35,0	175,0	142,60	23,86

Tablo-16'da göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeyleri yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde tüm alt boyutların ortalamasının yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-17’de verilmiştir.

**Tablo-17: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Cinsiyetleri Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Kişilik Gelişimi	Erkek	185	50,03	8,52	0,48	402	0,632
	Kadın	219	49,63	8,28			
Mesleki Gelişim	Erkek	185	45,93	7,73	0,91	402	0,359
	Kadın	219	45,23	7,49			
Kariyer Gelişimi	Erkek	185	47,63	9,92	0,79	402	0,427
	Kadın	219	46,89	8,95			

Tablo-17’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kişilik gelişimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= ,480$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği’nin mesleki gelişim alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= ,919$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kariyer gelişimi alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= ,795$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Branşlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin branş değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-18’de verilmiştir.

**Tablo-18: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Branşları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Alt Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Kişilik Gelişimi	Sınıf						
	Öğretmeni	124	50,80	8,20	1,58	402	0,114
	Diğer	280	49,37	8,44			
Mesleki Gelişim	Sınıf						
	Öğretmeni	124	46,66	6,71	1,95	402	0,052
	Diğer	280	45,06	7,92			
Kariyer Gelişimi	Sınıf						
	Öğretmeni	124	47,83	10,26	0,85	402	0,396
	Diğer	280	46,96	9,00			

Tablo-18’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kişilik gelişimi alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= 1,585$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutu puan ortalamalarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= 1,950$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kariyer gelişimi alt boyutu puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda,

grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= ,850$ ;  $p>.05$ )

#### 4.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-19’da verilmiştir.

**Tablo-19: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Eğitim Durumları Arasındaki T-Testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Alt Boyutlar	Eğitim Durumları	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Kişilik Gelişimi	Lisans	352	49,69	8,46	-,72	402	0,472
	Lisansüstü	52	50,59	7,85			
Mesleki Gelişim	Lisans	352	45,43	7,52	-,86	402	0,390
	Lisansüstü	52	46,40	8,15			
Kariyer Gelişimi	Lisans	352	47,06	9,38	-,91	402	0,361
	Lisansüstü	52	48,34	9,57			

Tablo-19’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kişilik gelişimi alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= -,720$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutu puan ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ( $t= -,860$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kariyer gelişimi alt boyutu puanlarının eğitim durumu değişkenine göre

anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,914$ ;  $p > 0,05$ )

#### 4.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ölçüğü alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-20’de verilmiştir.

**Tablo-20: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı İle Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (Anova-Tukey Hsd)**

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Kişilik Gelişimi	İlkokul	129	51,14	7,66	2,98	0,052	
	Ortaokul	158	49,65	8,56			
	İmam Hatip Ortaokulu	117	48,56	8,76			
Mesleki Gelişim	İlkokul	129	46,84	6,54	3,53	0,030	(1-3)
	Ortaokul	158	45,44	7,86			
	İmam Hatip Ortaokulu	117	44,29	8,14			
Kariyer Gelişimi	İlkokul	129	48,21	10,06	2,91	0,056	
	Ortaokul	158	47,70	8,76			
	İmam Hatip Ortaokulu	117	45,50	9,33			

Tablo-20’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kişilik gelişimi alt boyutu alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. ( $F= 2,987$  ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutu puan ortalamalarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $F= 3,536$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okul türü ilköğretim ( $\bar{X}=46,845$ ) olan öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü imam hatip ortaokulu ( $\bar{X}=44,291$ ) olan öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kariyer gelişimi alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. ( $F= 2,911$ ;  $p>.05$ ).

#### **4.12.Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini ölçeği alt boyutlarının öğretmenlerin kıdemleri değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-21’de verilmiştir.

**Tablo-21: Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanı ile Öğretmenlerin Kıdemleri Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)**

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Kişilik Gelişimi	1-10 Yıl	108	50,36	8,35	2,10	0,123	
	11-20 Yıl	192	48,93	9,11			
	21-(+) Yıl	104	50,86	6,77			
Mesleki Gelişim	1-10 Yıl	108	46,10	7,72	1,00	0,368	
	11-20 Yıl	192	44,99	8,32			
	21-(+) Yıl	104	46,02	5,88			
Kariyer Gelişimi	1-10 Yıl	108	47,71	8,89	1,24	0,289	
	11-20 Yıl	192	46,47	9,92			
	21-(+) Yıl	104	48,13	8,89			

Tablo-21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kişilik gelişimi alt boyutu alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $F= 2,107$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin mesleki gelişim alt boyutu puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ( $F= 1,103$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğinin kariyer gelişimi alt boyutu puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda,



grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. ( $F= 1,245$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.13. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinde Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Okulların akademik iyimserliği ile okul yöneticilerinin mentorluk rolü alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmış, sonuçları Tablo-22’de verilmiştir.

**Tablo-22: Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinde Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları**

	<b>Toplam Mentorluk Rolleri</b>	<b>Kişilik Gelişimi</b>	<b>Mesleki Gelişim</b>	<b>Kariyer Gelişimi</b>
Öz Yeterlik	<b>-0,342**</b>	<b>-0,332**</b>	<b>-0,326**</b>	<b>-0,308**</b>
Güven	0,071	0,078	<b>0,100*</b>	0,029
Akademik Vurgu	<b>0,312**</b>	<b>0,304**</b>	<b>0,304**</b>	<b>0,275**</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin öz yeterlik alt boyutu ile Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinde Ölçeğinin alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan zayıf ve negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=-,332$ ,  $r=-,326$ ,  $r=-,308$ ;  $p<0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin güven alt boyutu ile Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinde Ölçeğinin tüm alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, mesleki gelişim alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan çok zayıf ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,100$ ;  $p<0.05$ ). Kişilik gelişimi ve kariyer gelişimi alt boyutu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=0,78$ ,  $r=,029$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Okulların Akademik İyimserlik Ölçeğinin akademik vurgu alt boyutu ile Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerinde Ölçeğinin tüm

alt boyutları ile arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan zayıf ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=,304$ ,  $r=,304$ ,  $r=,275$ ;  $p<0.05$ ).



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

#### **5.1. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserlik Düzeylerinin Alt Boyutları Açısından Hangi Düzeyde Olduğunun Tartışma ve Yorumu**

Akademik iyimserlik ile ilgili literatür incelendiğinde bu alanda yapılmış çalışmaların çok yakın bir tarihte başladığı ve yeterli olmadığı görülmektedir. Yalçın (2013), ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin akademik iyimserliğe ilişkin algılarını iyi düzeyde bulmuştur. Erdoğan (2013), ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeylerini iyi düzeyde bulmuştur. Uzun (2014), sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında da akademik iyimserlik düzeyinin iyi olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar araştırma sonuçları örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında Ergen (2016), akademik iyimserliğe ait 5 boyut ele almış ve toplam akademik iyimserlik ortalamasını iyi düzeyde bulmuştur.

Akademik iyimserlik, öz yeterlik, güven duygusu ve akademik vurgudan oluşan genel bir yapıdır (Smith ve Hoy, 2007: 565). Öz yeterlik, öğretmenlerin öğrenci çıktıkları hakkındaki kendi yeteneklerine olan inanç ve tutumlarını göstermektedir. Araştırma sonucunun öz yeterlik boyutunun ortalamasının düşük olmasının sebebi okulların çevre ve fiziksel durumları itibariyle dezavantajlı bölgelerde olmasından ya da öğretmenlerin mesleki tükenmişlik duygularının ortaya çıkmış olmasından kaynaklanmış olduğu söylenebilir. İlköğretim okulu öğretmenleri ile yapılan araştırma sonucuna göre Erdoğan (2015), öğretmenlerin öz yeterliklerini iyi düzeyde bulmuştur. Bu sonuç araştırma sonuçlarımız ile paralellik göstermemektedir. Bunun sebebi bu araştırmanın sadece ilköğretim öğretmenleri ile yapılmış olmasından kaynaklanmış olduğu söylenebilir. Aynı araştırma da öğretmenlerin akademik

iyimserlik algıları iyi düzeydedir. Araştırmanın bu sonucu ise araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

Akademik iyimserlik düzeyinin alt boyutlarından olan güven, öğrenci ve velilerle olan kaliteli ilişkiler sürecini kapsamaktadır. Güven, karşılıklı konuşmalarla, taahhüt ve eylemlerle beslenip geliştirilen bir insan eylemidir (Yılmaz, 2005: 21). Öğretmenler güvenilir bir çevre oluşturdukları zaman, öğrenciler kendilerini daha rahat hissetmekte ve özgüvenleri artmaktadır. Bu yüzden öğrenciler daha fazla risk alırlar ve velilerin öğretmenlerle olan diyalogu daha etkili ve verimli olur. Güvenilir bir ilişki oluşturulduğu zaman öğrenciler, öğrenme ortamına daha çok katılır ve yapabileceklerinin en iyisini yapmaya çalışırlar. Araştırma sonuçlarında öğretmenlerin algılarına göre güven alt boyutu ortalamanın üzerinde olup iyi düzeydedir. Bu duruma göre öğretmenlerin öğrencilerine güvendiği, velileriyle iyi bir iletişim kurdukları söylenebilir. Erdoğan (2013), ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz isimli araştırmasında güven alt boyutunu umut olarak almış olup öğretmenlerin umut düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu çalışma araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir.

Akademik iyimserlik düzeylerinin alt boyutlarından olan akademik vurgu, bilginin önemi üzerine bir okulun genel bakış açısı ya da akademik ödevler ve sorumluluklar için yüksek önceliği ifade etmektedir. Akademik vurgu, öğrenci başarısına odaklanmak için bu duygular tarafından ortaya çıkan davranışlardır (Hoy ve Tarter, 2006. 145). Araştırmamız da akademik vurgu alt boyutu en yüksek düzeyde çıkmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin, öğrencilerinden akademik alandaki beklenti ve başarı düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

## **5.2. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuş olup güven ve akademik vurgu alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma sonucun da öz yeterlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının

( $\bar{X}$ :9,281), kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre ( $\bar{X}$ :8,283) yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmasa da, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında da erkek öğretmenlerin ortalamalarının kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre erkek öğretmenlerin, öğrenci ve velilere karşı daha olumlu ve güvenilir yaklaştığı sonucuna ulaşılabilir. Çoban (2010), yapmış olduğu araştırmasında alt boyutların cinsiyet değişkenine göre analizinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ayrıca araştırmasının sadece öz yeterlik boyutunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre ortalama düzeylerinin daha iyi olduğu; güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ortalama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarımız sadece öz yeterlik boyutunda paralellik göstermiş olup, güven ve akademik vurgu alt boyutlarında paralellik göstermemektedir. Meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine yaptığı çalışmada Ekici (2006), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmış olup araştırmamız ile paralellik göstermektedir. Ancak bu çalışmada anlamlı farklılık kadın öğretmenlerin lehine bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran Uzun (2014), cinsiyet değişkeni açısından incelediği çalışmada ise öz yeterlik ve güven alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamış sadece akademik vurgu alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu anlamlı farklılık ise kadın öğretmenler lehinedir. Ergen (2016), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmada, akademik iyimserliği öz yeterlik, velilere güven, öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu olarak 5 alt boyuta ayırmıştır. Araştırmasını cinsiyet değişkenine göre analiz ettiğinde hiçbir alt boyutta anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Farklı branş öğretmenler üzerine çalışma yapan Biroğlu'da (2015) akademik iyimserlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Yapılan araştırmalar değişkenlik gösterse de tüm çalışmalarda güven alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. İyimser öğretmenler genel olarak, öğrencileri, velileri ve müfredat hakkında olumlu tutum ve düşünceye sahiptirler (Kurz, 2006: 9). Ancak yapılan araştırmalar öğretmenlerin, öğrenci ve velilerine tam olarak güvenmediği

sonucuna ulaşmaktadır. Bunun sebebi son yıllarda medyanın da etkisiyle mesleki ve ruhsal olarak yıpranan öğretmenlerin, öğrenci ve özellikle velilerine güven konusunda ön yargı ile hareket etmeleri olabilir.

### **5.3. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak güven ve akademik vurgu alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ortalaması istatistiksel olarak daha yükseken, öz yeterlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamaları istatistiksel olarak daha düşüktür. Bu sonuca göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ve velilerine daha fazla güvendiği, akademik başarıya genel bakışlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Ancak sınıf öğretmenlerinin kendilerini, diğer branş öğretmenlerine göre daha yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin günlük otuz saat ders yükümlülükleri nedeniyle, hizmet içi eğitimlere katılım oranlarının daha düşük seviyede kalmalarına sebep olmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin kendilerini daha az yeterli düzeyde gördükleri söylenebilir. Çoban (2010), araştırmasında okulların akademik iyimserlik düzeylerini branş değişkenine göre incelemiş ve sadece öz yeterlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulmuştur. Güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Araştırma sonuçlarımıza göre öz yeterlik boyutunda paralellik gösterse de güven ve akademik vurgu alt boyutlarında uyuşmamaktadır. Biroğlu (2015), farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapmış olduğu araştırmasında, ortaokul ve lise öğretmenlerinden farklı branşları analiz etmiş ve akademik iyimserliğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu farklılık tüm alt boyutlarda ortaokul düzeyindeki branş öğretmenlerinin lehinedir. Bu sonuçlar araştırmamız ile paralellik göstermektedir.

#### **5.4. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda alt boyutların tamamında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak okulların akademik iyimserliklerinin öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalama düzeyleri, lisans mezunu öğretmenlerin ortalama düzeylerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin kendi yeteneklerine daha fazla inandıkları, bu inancında bilimsel bilginin önemi üzerine, okulun genel bakışında etkili olduğu söylenebilir. Biroğlu (2015), farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine yapmış olduğu araştırmasında okulların akademik iyimserlik düzeylerinin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda mezuniyet durumuna değişkenine göre incelemelerin yetersiz olduğu görülmektedir.

#### **5.5. Okulların Akademik İyimserliği Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki öz yeterlik alt boyutunda; hem ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ortalama düzeyleri ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortalama düzeylerinden, hem de imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin ortalama düzeyleri, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortalama düzeylerinden daha fazla çıkmıştır. Bu sonuca göre ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançları, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarında daha fazladır. İlkokul öğretmenlerinin ders yüklerinin fazla olması, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılım düzeylerini etkilemesi nedeniyle yeterliliklerine olan inançlarını düşük görmelerine neden olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunun güven alt boyutunda ise; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortalama düzeyleri, hem ortaokullarda hem de

imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenci ve velileri ile daha kaliteli iletişim kurdukları, onlara olan inanç ve tutumlarının daha olumlu oldukları söylenebilir. Branş öğretmenlerinin farklı sınıf düzeylerinde ve az sayıda derse giriyor olmaları öğrenci ve veli iletişimini sınırlandırmaktadır. İlkokul öğretmenlerinin ise aynı sınıfa her hafta 30 saat derse giriyor olmaları öğrenci ve velilerini daha iyi tanımalarına neden olmakta, daha sağlıklı iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bu nedenlerle araştırma sonuçlarımız paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunun akademik vurgu alt boyutunda; ilkokul öğretmenlerinin ortalama düzeyleri hem ortaokullarda hem de imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama düzeylerinden fazla olduğu ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin de ortalama düzeyleri imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama düzeylerinden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerinin akademik alandaki başarılarına daha fazla inandıkları söylenebilir. Bunun sebebi ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin hafta boyunca öğrencileri ile baş başa olmaları ve onları daha iyi tanımaları olabilir. Araştırma sonucun da ayrıca ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyutundaki ortalama düzeyleri, imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortalama düzeylerinden daha fazla çıkmıştır. Bunun sebebi imam hatip ortaokullarının henüz kuruluş aşamasında oldukları, bu yüzden öğretmenleri öğrencileri ile daha az zaman geçirmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Çoban (2010), yapmış olduğu araştırmada ilköğretimde çalışan (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretimde çalışan (lise ve eş türler) öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmasında öz yeterlik ve güven alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuş ancak akademik vurgu alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Biroğlu (2015), yapmış olduğu araştırmada okul türlerini ortaokul ve lise değişkenine göre incelemiş ve tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Karaçam (2016), beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarından yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygıyı araştıran çalışmasında, akademik iyimserliği okul türü boyutunda incelemiş



ve anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ancak alt boyutları okul türüne göre incelememiştir.

### **5.6. Okulların Akademik İyimsenliği Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okulların akademik iyimsenlik düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda öz yeterlik ve güven alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamış olup akademik vurgu alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik vurgu alt boyutunda yapılan tukey testi sonucunda ise kıdemi 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin mesleki birikimleri, öğrencilerinin başarılarına olan inanç düzeylerini olumlu olarak etkilediği söylenebilir. Kıdem arttıkça akademik vurgu düzeyi artmaktadır. Bunun sebebi öğretmenlerin zaman içerisinde idareyi, öğretmen arkadaşlarını, öğrenciyi, veliyi ve okul kültürünü daha iyi tanımları olabilir. Çoban (2015), araştırmasında güven alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulmuş, öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında ise anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ancak güven ve akademik vurgu alt boyutlarında 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerinin ortalama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Uzun (2014), sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ergen (2016), sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu araştırmasında öz yeterlik ve velilere güven alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuş ancak öğrencilere güven, yöneticilere güven ve akademik vurgu alt boyutlarında ise anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Biroğlu (2015), farklı branş öğretmenleri üzerine yapmış olduğu araştırmasında kolektif yeterlik ve güven alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulamamış, akademik vurgu alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırma sonucumuz farklı branş düzeylerinde yapıldığı için Biroğlu'nun (2015) araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

### **5.7. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Düzeylerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Açısından Hangi Düzeyde Olduğunun Tartışma ve Yorumu**

Mentorluk ile ilgili literatür incelendiğinde bu alanda yapılmış çalışmaların yeterli sayıda olmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini ortaya koyma amacı ile yaptığı çalışmada Yıldırım (2013) 6 tane alt boyut ele almıştır. Bu alt boyutlar ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolüdür. Yıldırım'ın (2013) ele aldığı bu alt boyutlardan ilgiye dayalı rol çalışmamızda kişilik gelişimine, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yüzleştiricilik rolü mesleki gelişimine, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ise kariyer gelişimine denk gelmektedir.

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinde kişilik gelişimi alt boyutunun en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin kişilik alt boyutunun en yüksek düzeyde olması, okul yöneticilerinin öğretmenlere yabancı kalmadıklarını, onlara empatik davranışı yeterli seviyede gösterdiklerini (Katman, 2010), onlarla birebir ilgilendiklerini ve yeterli zamanı ayırdıklarını gösterebilir. Sezgin (2002), araştırmasında en yüksek mentorluk rolü düzeyini okul yöneticilerinin ilgiye dayalı alt boyutu olarak bulmuş olup araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yıldırım'ın (2013), araştırmasında da okul yöneticilerinin mentorluk rollerinden ilgiye dayalı rolü en yüksek düzeyde bulunduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinden mesleki gelişim alt boyutunun en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Yıldırım (2013), araştırmasında mentorluk rollerinden mesleki gelişime denk gelen bilgiye dayalı rol ve kolaylaştırıcılık rolünü yüksek düzeyde bulmuştur. Bozkurt (2016), okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini incelediği araştırmasında, yönetici görüşlerine göre mesleki gelişim boyutunun üst düzey, öğretmen görüşlerine göre ise orta düzey olduğunu saptamıştır. Bu sonuç araştırmamız ile örtüşmektedir. Mesleki gelişim boyutunda, okul yöneticilerinin kendilerini yeterli düzeyde gördüğü, öğretmenlerin ise kısmen yeterli gördüğü

söylenbilir. Mentorluk, deneyimli bir çalışanın daha az deneyime sahip iş arkadaşlarına mesleki gelişimlerini sağlamak amacı ile önerilerde bulunduğu sistematik bir ilişki süreci olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Öcal, 2012; Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Okul yöneticilerinin, öğretmenlerine mesleki gelişimlerini sağlamak amacıyla deneyimlerini paylaşma, öneriler sunma ve akademik gelişimlerine katkıda bulunma konusunda yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Yıldırım'ın (2013), çalışmasında okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rollerinin ve model olma rollerinin ortalamaya yakın bir değerde olduğu görülmektedir. Araştırma sonucunda da okul yöneticilerinin kariyer gelişimi alt boyutunun ortalamaya yakın düzeyde olduğu görülmektedir ve bu da araştırmamızın kariyer gelişim alt boyutunda örtüştüğünü göstermektedir. Şerefhanoglu (2014), okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerine ilişkin yaptığı çalışmasında kariyer işlevi boyutlarını ele almıştır. Kariyer işlevi boyutunda okul yöneticilerinin, öğretmenlerine gelecekte potansiyel gösterebilecekleri alanlarda görevler verme konusunda destek sağladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kariyer gelişiminde, yöneticinin öğretmene gelişimi için teşvikte bulunması, deneyimlerini paylaşması ve dönütlerde bulunması önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenler (mentee) ile görüşmeleri sırasında onlara yeterli zamanı ayırdıkları ve onlara dönütlerde buldukları söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlere kariyerleri ile ilgili ilerleyebilmeleri için yol gösterici oldukları ve hedefleriyle ilgili danışmanlık yaptıkları söylenebilir.

### **5.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin akademik ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre her 3 boyuta da yüksek olduğu görülmektedir. Scandura ve Ragins (Aktaran: Kaymak, 2017:137) araştırmalarında hemcinsleri ile

eşleştirilen yetişenlerin daha fazla rol model aldıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin tamamına yakınının erkek olması nedeniyle, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okul müdürleriyle daha fazla sosyal iletişim kurdukları ve ikili ilişkilerde buldukları söylenebilir. Ekinci (2010) tarafından aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolünün belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, cinsiyet değişkenine göre aday öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Hamarat'ın (2002) yapmış olduğu araştırmada da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki bulunamamış olup araştırmamız ile örtüşmektedir. Şerefhanoglu'nun (2014), okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre incelediği araştırmasında da anlamlı bir fark bulamamıştır. Bozkurt da (2016), okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerini yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi isimli araştırmasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir ilişki saptayamamıştır. Literatür incelendiğinde bulguların örtüştüğü görülmektedir. Mentorluk karşılıklı anlayış, güven ve empati kavramlarını içermektedir (Cantimer, 2008). Okul müdürleri ile öğretmenlerin arasında cinsiyet ayrımı görülmezse bu güven ve anlayışın kurulduğu söylenebilir.

Ayrıca yöneticilerin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kendi cinsiyetlerine göre incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır. İbrahimoglu (2008), yaptığı kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi isimli doktora çalışmasında öğretim üyelerinin cinsiyeti ile mentorluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Gümüş de (2015), eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin mentorluk rollerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Yıldırım (2013), okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelemesi sonucunda kişisel gelişimde anlamlı bir farklılık bulmuş diğer rollerde anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Kelly ve Schweitzer (1999), mentorluk sürecinin gerçekleştirilme düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerini hem kendi görüşleri açısından hem de öğretmen görüşleri açısından incelendiğinde aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

### **5.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin akademik ortalamaları, branş değişkenine göre incelendiğinde; anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre her 3 boyutta da yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeni branş öğretmenliğinin tek alanda mesleki uzmanlık gerektirmesine karşın sınıf öğretmenliğinin farklı alanlarda mesleki uzmanlığa sahip olduğu söylenebilir. Branşı sınıf olan öğretmenler farklı disiplinler arası nitelik taşıdığından, okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerini branş öğretmenlerine göre daha yeterli gördükleri söylenebilir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bozkurt (2016), okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Şerefhanoglu (2014), çalışmasında okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının öğretmenlerin alanlarına göre analizinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Mentorluk, yetişeni yetiştirme, ona rehberlik ve mesleki gelişimine katkı sağlama işidir. Karadağ (2015), eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları isimli araştırmasında, öğretmenlerin mentorluk uygulamalarının yararlarının farkında olduklarının ve özellikle mesleki anlamda gelişim sağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretmenleri yetiştirip rehberlik yaptıkları, mesleki gelişimine katkı sağladıkları, ancak bu sonucun öğretmenlerin branşları açısından önemli olmadığı söylenebilir.

Ayrıca yöneticilerin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kendi branşlarına göre incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır. Yıldırım (2013), okul yöneticilerinin mentorluk rollerini incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin branşları açısından anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Şerefhanoglu (2014), okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerini araştırdığı çalışmasında, okul müdürlerinin mentorluk rollerinde branşları

açısından bir ilişki bulamamıştır. Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerini bazı değişkenler açısından inceleyen Gümüş (2015), okul yöneticilerinin mentorluk rollerinde branşlarına göre analizinin yüzleştiricilik rolünde anlamlı bir ilişki bulmuş ancak diğer alt boyutlardan ilgiye dayalı , bilgiye dayalı , kolaylaştırıcılık, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rollerinde anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerini hem kendi branşları açısından hem de öğretmen branşları açısından ayrı ayrı incelediğimizde aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

#### **5.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin akademik ortalamaları, eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde; anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen lisansüstü mezunu öğretmenlerinki lisans mezunu öğretmenlere göre her 3 boyutta da yüksek olduğu görülmektedir. Bunun sebebinin ise yüksek lisans derslerinde mentorluk, koçluk, danışmanlık veya benzer eğitimleri almış oldukları söylenebilir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Bozkurt (2016), okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin mentorluk algılarının mezuniyete göre ortalamalarında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Şerefhanoglu (2014), okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği isimli çalışmasında, öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları algı puanlarının öğrenim durumuna göre analizinde de istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulamamıştır. Özdemirci'nin (2010) Strateji sürecinin planlılık düzeyi, liderlik stilleri ve çevresel koşulların örgütsel uyumlanma üzerindeki etkisi: İSO'ya bağlı İşletmeler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında da katılımcıların eğitim seviyesi ile ilgili verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bu çalışmalar araştırmamız ile örtüşmektedir.

Literatürde eğitim yöneticiliği dışındaki özel sektör yöneticilerinin mentorluk rolleriyle ilgili yapılan araştırmasında Esas (2015), mentorluk ile bireysel kariyer arasındaki ilişkiyi ölçmüş ve çalışanların eğitim durumuna göre mentorluk boyutlarında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Lisansüstü mezunları; yeni ilişkiler geliştirme, yeni beceriler kazandırma, koçluk, benimseme-onaylama, koruma-benimseme-onaylama ve rol model olmada danışmanlık durumunu daha fazla yaşatmaktadır. Bu çalışma araştırmamız ile örtüşmemektedir. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin öğretmenlerin eğitim düzeyine, özel sektördeki yöneticilerin mentorluk rollerinin ise çalışanların eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerde almış oldukları pedagojik formasyon derslerinin aynı olması söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra geçirdiği hizmet içi faaliyetlerinin aynı olması ile de açıklanabilir.

Ayrıca yöneticilerin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin mezun oldukları fakülteye göre incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır. Yıldırım (2013), yöneticilerin mentorluk rolleri düzeylerinin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Gümüş de (2015), eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, yöneticilerin eğitim düzeylerine göre lisans-yüksek lisans boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bozkurt (2016), ise okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Bu duruma göre lisansüstü eğitim alan okul yöneticileri, mesleki gelişimin önemini farkında olma noktasında lisans eğitimi almış okul yöneticilerine göre öğretmenlerin gelişimine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Kaymak (2017), aday öğretmenlerin yetişme sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına ilişkin görüşler isimli çalışmasında aday öğretmenlerin, beraber çalıştıkları danışman öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin kendileri ile aynı olmasından hoşnut olmadıkları ve danışmanların akademik kariyerlerinin aday öğretmenlerinkinden daha yüksek olmasının faydalı olacağı sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeyleri, yöneticilerin eğitim durumlarına ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ayrı ayrı incelendiğinde farklı

sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bunun sebebinin mentorluk eğitiminin tam olarak anlamlandırılmadığı söylenebilir.

### **5.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre görev yaptığı okul türü ilkokul ( $\bar{X}=46,845$ ) olan öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü imam hatip ortaokulu ( $\bar{X}=44,291$ ) olan öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebinin, ilkokulda görev yapan okul yöneticilerinin tamamının sınıf öğretmeni olmasından dolayı tüm öğretmenlerine mesleki gelişim boyutunda yardım edebilme imkanına sahip oldukları söylenebilir. Ancak ilkokul ve ortaokul türleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamayıp, imam hatip ortaokullarında bulunmuş olması; okul yöneticilerinin, imam hatip ortaokullarında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi branş öğretmenlerinin mesleki gelişimine yoğunlaşmaları ve diğer branş öğretmenlerinin mesleki gelişiminin ihmal etmiş oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin akademik ortalamaları, okul türü değişkenine göre incelendiğinde; anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlere göre her 3 boyutta da yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu fark kişilik gelişimi ve kariyer gelişimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir.

Pala (2017), MEB ilkokul ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk süreci isimli çalışmasında her 3 boyutta da anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bu araştırma okul türü olarak ilkokul ve ortaokullarda çalışılmıştır. Çalışmamızda da ilkokul ve ortaokul türlerinde her üç boyutta da anlamlı bir ilişki bulunamamış olup bulgularımızla örtüşmektedir. Bozkurt (2016), okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmasında, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türlerinde mesleki gelişim, mentorun desteği, mentorun ilgisi alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Şerefhanoglu (2014), okul müdürlerinin mentorluk



fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi Balıkesir örneği ili inceleyen araştırmasında, öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları puanlarının okul türüne göre anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu da çalışmamız sonuçları ile örtüşmektedir.

Ayrıca yöneticilerin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin görev yaptıkları okul türüne göre incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır. Yıldırım (2013), okul yöneticilerinin mentorluk rollerini okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında; ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yetiştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolünün tamamında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Gümüş (2015), eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türünden resmi okullar arasında ki mentorluk rollerinin hiçbirinin alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeyleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre ayrı ayrı incelendiğinde aynı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

#### **5.12. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Öğretmenlerin Kademelerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Pala (2017), MEB ilkökul ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk süreci isimli çalışmasında, menteeelerin mentorluk süreci ile ilgili değerlendirmelerin yaşa göre incelenmesinde kişisel gelişim ve mesleki gelişimlerinde anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Bozkurt (2016), okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmasında, öğretmenlerin mentorluk algılarında deneyime göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Şerefhanoglu (2014), okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi Balıkesir örneği ili inceleyen araştırmasında, öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları algı puanlarının da mesleki kıdeme göre anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Araştırmalar çalışmamız ile örtüşmektedir. Ferrigno (2003) tarafından yapılan “Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement” isimli araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinden

bekledikleri roller kıdemlere göre kategorize edilmiştir. Bu çalışmaya göre 1 ile 10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okul müdürlerinden beklentileri karar verme, kolaylaştırıcılık, vizyon kazandırma ve iletişim kurma; 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olanların kolaylaştırıcılık, iletişim kurma, öğretimsel liderlik, dostluk ve arkadaşlık kurma; 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ise karar verme ve kolaylaştırıcılık rollerini bekledikleri sonucuna ulaşmıştır (Aktaran: Baş, 2016: 71). Araştırma sonuçlarımıza göre okul müdürlerinin, mentorluk rollerini öğretmenlerin beklentilerine göre karşıladıkları söylenebilir. Okul müdürü ve öğretmen arası dayanışmanın ve bilgi paylaşımının yani mentorluğun iletişim kurma sürekliliğini de beraberinde getirdiği ve iletişim kurma becerisine katkı sağladığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre da anlamlı bir ilişki kurulamamasına rağmen öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin mentorluk alt boyutlarından kişilik gelişimi ve mesleki gelişim alt boyutlarının akademik ortalamaları, 11-20 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin, 1-10 yıl arası görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 21 ve daha fazla süre ile çalışan öğretmenlerin mentorluk alguları diğerlerine göre düşük düzeydedir. Özcan ve Balyer (2012), meslek kıdemi 1 - 5 yıl aralığında olan öğretmenlerin mentorluk hizmetindeki meslektaşlarına yönelik bakış açılarının, mesleki kıdemi 21 yıl üzerinde olanlara göre daha olumlu olduğunu, mesleki kıdem ile mentorluğa yönelik bakış açısı arasında ters bir orantı olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma sonucumuz ile örtüşmektedir. Bunun nedeni mesleğinin ilk yıllarındaki öğretmenlerin tecrübe yetersizliğinden dolayı, tecrübeli öğretmenlere göre okul müdürlerinin mentorluk rollerindeki beklenti düzeylerinin fazla olduğu söylenebilir.

Ayrıca yöneticilerin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin yaş aralıklarına ve mesleki kıdemlerine göre incelendiği araştırmalarda bulunmaktadır. Yıldırım (2013), çalışmasında bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rollerinin alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulmuş, ilgiye dayalı ve yetiştiricilik rolü alt boyutlarında ise anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ekinci (2010), okul müdürlerinin mesleki bakımdan rehberlikte bulunma düzeylerine yönelik çalışmasında okul müdürlerinin mesleki kıdemi arttıkça rehberlik düzeyinde

de artış olduğunu, okul müdürlerinin kıdemi ile mesleki rehberlik düzeyi arasında doğru orantı olduğunu bulmuştur. Gümüş (2015), eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerini bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre mentorluk rolleri alt boyutlarından ilgiye dayalı, bilgiye dayalı ve kolaylaştırıcılık rollerinde anlamlı bir ilişki bulmuş, yüzleştiricilik, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rollerinde anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeyleri, yöneticilerin ve öğretmenlerin yaş veya mesleki kıdemlerine ayrı ayrı incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kişinin yaşının artması bunun yanında hayat ve mesleki tecrübesinin de artması demektir. Tecrübe sahibi olan kişi mentorluk yaptığı kişilere daha iyi rehberlik edecektir. Analiz sonuçlarına göre yöneticilerin mentorluk rolleri yaşları arttıkça gerçekleşme düzeyi artmaktadır. Ancak menteelerin görüşlerine göre farklılık oluşmaktadır. Bunun sebebi menteelerin mesleki kıdemlerinin artmasıyla, rehberlik eğiliminin azalması olabilir.

### **5.13. Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki Düzeylerinin Tartışma ve Yorumu**

Araştırma sonucuna göre okulların akademik iyimserliği alt boyutları ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, öz yeterlik alt boyutunda, kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarıyla zayıf ama negatif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Öz yeterlik, herhangi bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak (Chaplin, 2000; Zusho ve Pintrich, 2003), bireyin belirli bir alanda, beklenen davranışları gerçekleştirmek için gereksinim duyacağı becerilere ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin inancı (Özerkan, 2007) olarak tanımlanır. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin mentorluk rollerine ait kişilik gelişim, mesleki gelişimi ve kariyer gelişimi özellikleri arttıkça, öğretmenlerin kendilerine olan öz yeterlik inancı zayıf da olsa düşmektedir. Araştırmalar, okul yöneticilerinin mentorluk rolleri arttıkça öğretmenlerin motivasyonlarının arttığını ve bununda performanslarına olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir. Aksu, Acuner ve Tabak'a (2002) göre, kurumlar, çalışanların beklentilerini karşıladıkları düzeyde, çalışanların da işinden memnun olma derecesi artacaktır. Bu sonuca göre bir araç olarak kullanılan mentorluk

uygulamalarının motivasyona ve performansa olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Çelik'in (2011) araştırmasında, mentorluk programına katılan ve işin amacını taşıyan çalışanların daha iyi motivasyona sahip olduğu ve bir önceki yıla göre iş performanslarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Olumlu motivasyonun, kişilerin performans düzeyleri üzerinde olumlu yönde etki gösterdiği araştırma sonuçlarında görülmektedir. Motivasyon ve performans kişileri iş doyumuna ulaştırmaktadır. Gençtürk (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarını çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri ile iş doyumları arasında zayıf da olsa pozitif yönlü bir ilişki bulmuştur. Bu sonuçlara göre okul müdürlerinin mentorluk rolleriyle, öğretmenlerin öz yeterlikleri arasında pozitif yönde bir ilişki oluşmaktadır. Ancak araştırmamız bu sonuçlar ile çelişmektedir. Ültanır (2002), öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi: mesleki doyum ile mesleki yeterlilik arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında ise öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri ile mesleki yeterlikleri arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Bu sonuç araştırmamız ile paralellik göstermektedir. Yurtseven (2010) ise, çalışmasında mentorluk hizmetinin Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi isimli araştırmasında, mentorluk hizmetinin, akademik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürlerinin mentorluk rolleri arttıkça, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin zayıf da olsa azalmasının sebebi; okul müdürlerinin öğretmenlerini mesleki, kişisel ve kariyer yönlerinden bilgilendirip geliştirmeleri, onlara yol göstermeleri, öğretmenlerin kendi kişisel gelişim imkanlarını kısıtlamalarına sebep olduğu söylenebilir.

Okulların akademik iyimserliği güven alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, sadece okul müdürlerinin mentorluk rollerinin mesleki gelişim alt boyutunda çok zayıf anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okullar açısından güven duygusu, öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin öğretimi geliştirmek için işbirliği yapmaları gerektiğine olan inançtır (Hoy ve Tarter, 2006: 145). Araştırmamızın sonuçlarına göre okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeyleri arttıkça, çok zayıf da olsa öğretmenlerin öğrenci ve velilerine olan güveni artmaktadır. Namlı (2017), lise müdürlerinin destekleyici

liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi isimli araştırmasında Öğretmenlerin algılarına göre; kolektif güven ile okul etkililiği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, kolektif güven ile destekleyici liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Okulların akademik iyimserliği akademik vurgu alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise toplam mentorluk rolleri açısından ve mentorluk rollerinin tüm alt boyutları açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik vurgu okulun akademik başarı ve mükemmellik istemesi ile doğrudan ilişkilidir (Beard, 2008). Akademik vurgu okulda öğrenci başarısını destekleyen ya da öğrencilerin üstün performans göstermeleri için baskı yapan önemli bir örgütsel özelliktir (Smith ve Hoy, 2007). Akademik vurgu, öğrenme ortamının düzenli olması, akademik başarının okul tarafından tanımlanması, kabul edilmesi ve önemsenmesi ve bunun için öğretmen, öğrenci ve öğrenci aileleriyle işbirliği yapılması ve öğrencilerin başarı için motive edilmesidir. Öğretmenlerin öğrencileri hakkında ki başarıları ile ilgili olumlu inançlarıdır (Çoban, 2010). Araştırmamızın sonuçlarına göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri arttıkça, öğretmenlerin başarıya ilişkin inançları da artmaktadır. Okul yöneticilerinin kişilik gelişimi, mesleki gelişimi ve kariyer gelişimi arttıkça, öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarına ilişkin olumlu tutum ve davranışları artmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki olumlu inanç ve tutumları ise öğrencilerinin akademik başarısında katkı sağlayan değişkenlerden bir tanesidir. Yıldırım (2013), okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelediği araştırmasında, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında; okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri arasında düşük ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeyleri arttıkça zayıf da olsa okulun başarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermektedir. Ayrıca öğrencilere uygulanan mentorluk hizmetinin, öğrencilerin başarı düzeylerine etki edip etmediğine ilişkin yapılan araştırmalarda bulunmaktadır. (Morales, 2007; Johnson, 2008; Luna ve

Prieto, 2009, Maxwell 2009) araştırmalarında öğrencilere uygulanan mentorluk hizmetinin başarılarına olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu alışmalar araştırmamızla paralellik göstermektedir. Ancak Yurtseven (2010), mentorluğun Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir ilişki bulunmadığı, olumlu bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca literatürde Carter (2008), mentorluk hizmetinin öğrencilerin okuma becerileri ve öz yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, mentorluk hizmetinin, bu hizmeti alanlar üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akademik başarı sadece bir değişkene bağlı olmayıp birçok değişken tarafından etkilenebilecek bir durumdur. Öğretmenlerin de ğrencilerinin başarıları hakkındaki olumlu inanç ve tutumları sadece bir değişken olup başarıya olan etkileri sınırlıdır.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

1) Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde öz yeterlik alt boyutunun ortalamasının çok düşük, güven alt boyutunun ortalamasının orta ve akademik vurgu alt boyutunun ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür.

2) Okulların akademik iyimserlik ölçeğinin öz yeterlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; güven ve akademik vurgu alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Akademik iyimserliğin öz yeterlik alt boyutunda erkek öğretmenlerin ortalamalarının, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür.

3) Okulların akademik iyimserlik ölçeğinin öz yeterlik, güven ve akademik vurgu alt boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak güven ve akademik vurgu alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin ortalaması istatistiksel olarak daha yüksekken, öz yeterlik alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin ortalamaları istatistiksel olarak daha düşük olduğu görülmüştür.

4) Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, alt boyutların tamamında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak okulların akademik iyimserliklerinin öz yeterlik ve akademik vurgu alt boyutlarında lisansüstü mezunu öğretmenlerin ortalama düzeyleri, lisans mezunu öğretmenlerin ortalama düzeylerinden daha fazla olduğu görülmüştür.

5) Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki öz yeterlik alt boyutunda; hem ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ortalama düzeyleri ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortalama düzeylerinden, hem de imam hatip ortaokullarında çalışan öğretmenlerin ortalama düzeyleri, ilkokullarda çalışan öğretmenlerin ortalama düzeylerinden daha fazla olduğu görülmüştür.

6) Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre, öz yeterlik ve güven alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamış olup akademik vurgu alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akademik vurgu alt boyutunda kıdemi 21 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamaları, kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin akademik vurgu alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

7) Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mentorluk rollerinden kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarının gerçekleşme düzeylerinin birbirine yakın değer aldığı görülmüştür. Kişilik gelişimi alt boyutunun ortalamasının en yüksek, mesleki gelişim alt boyutunun ortalamasının ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

8) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin akademik ortalamaları, anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre her 3 boyutta da yüksek olduğu görülmüştür.

9) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin branşlarına göre, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin akademik ortalamaları, anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen sınıf öğretmenlerinininki branş öğretmenlerine göre her 3 boyutta da yüksek olduğu görülmüştür.

10) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin akademik ortalamaları, anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen lisansüstü mezunu öğretmenlerinininki lisans mezunu öğretmenlere göre her 3 boyutta da yüksek olduğu görülmüştür.

11) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre, kişilik gelişimi ve kariyer gelişimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamış, mesleki gelişim alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görev yaptığı okul türü ilkököl olan öğretmenlerin mesleki gelişim alt



boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okul türü imam hatip ortaokulu olan öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

12) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre, kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

13) Okulların akademik iyimserliği ile okul yöneticilerinin mentorluk rolü arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Okulların akademik iyimserliği alt boyutları ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında, öz yeterlik alt boyutunda; kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarıyla zayıf ama negatif yönde anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Okulların akademik iyimserliği güven alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasında kişilik gelişimi ve kariyer gelişimi alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunamamış, mesleki gelişim alt boyutunda ise zayıf ama anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okulların akademik iyimserliği akademik vurgu alt boyutu ile okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise toplam mentorluk rolleri açısından ve mentorluk rollerinin tüm alt boyutları açısından pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

## 6.2. Öneriler

1) Öğretmenlerin görüşlerine göre okulların akademik iyimserlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde öz yeterlik alt boyutunun ortalamasının çok düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini artırabilmek için mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak kurs ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin öğrenci başarısında ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaya çalışan araştırmalar yapılabilir.

2) Okulların akademik iyimserlik ölçeğinin öz yeterlik alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin ortalamalarının, kadın öğretmenlerin ortalamalarına göre yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durumu hangi değişkenin etkilediğini bulmak amacıyla araştırma yapılabilir.

3) Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, alt boyutların tamamında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Benzer araştırma farklı branşlarda üniversite öğretim üyelerine uygulanabilir.

4) Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre, tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırma ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokulları öğretmenlerine uygulanmıştır. Benzer araştırmalar anaokulu ve ortaöğretim öğretmenleri düzeyinde de uygulanabilir.

5) Okulların akademik iyimserlik düzeylerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre, öz yeterlik ve güven alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamış olup akademik vurgu alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Görev süresi 10 yıla kadar olan öğretmenler ile, 21 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmenlerin öğrencileri ile ilgili inançlarındaki ilişkinin neden kaynaklandığına dair çalışmalar yapılabilir.

6) Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mentorluk rollerinden kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarının gerçekleşme düzeylerinin birbirine yakın değer aldığı görülmüştür. Kişilik gelişimi alt boyutunun ortalamasının en yüksek, mesleki gelişim alt boyutunun ortalamasının ise en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmesi için okul yöneticilerine, MEB ve Üniversiteler arasında işbirliği yaparak yüksek lisans ve doktora programlarına katılımları sağlanabilir. Ayrıca mentorluğun eğitim sisteminde kullanılması sağlanabilir.

7) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre, mesleki gelişim alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul türü ilkokul olan okullarda okul yöneticilerinin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sağladığı görülmüştür. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında ki okul yöneticilerine mesleki gelişim konusunda kurs ve sempozyumlar düzenlenebilir.

### KAYNAKÇA

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), s. 15-28.

Aksu, G., Acuner, A. ve Tabak, R. (2002). Sağlık Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin iş doyumuna yönelik bir araştırma: Ankara Örneği. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55 (4), s. 271-282.

Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber ( mentor ). *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (1), s. 115- 128.

Aslan, B. ve Öcal, S. D. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education*, (2), s. 31-48.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bakioğlu A., Hacifazlıoğlu Ö. ve Özcan K. (2010). Perceptions of principals about the influence of trust in their mentoring experiences. *Teacher and Teaching, Theory and Practise*. 16 (2), s. 245-258.

Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel Yayınları.

Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ( Balıkesir İli Örneği )*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baş, G. (2016). *Müdür Yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının yöneticilik yeterlilikleri açısından incelenmesi Tekirdağ ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Beard, K. S. (2008). *An exploratory study of academic optimism and flow of elementary school teachers*. Published Dissertation, Ohio State University, Ohio.

Beard, K. S., Hoy, W. K., ve Hoy, A. W. (2009). *Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. Working Paper*, Ohio State University, Ohio.

Beard, K. S., Hoy, W. K. ve Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), s. 1136-1144.

Bell, C. (1998), *Managers As Mentors: Building partnerships for learning*, San Francisco, Berrett-Koehler.

Bilici, E. N. (2002). Modern lalar. *Aksiyon Dergisi*, Sayı: 409.

Biroğlu, H. K. (2015). *Farklı branş öğretmenlerinin akademik iyimserlikleri ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

Botha, R. (2012). Güney Afrika okullarında mentorları okul tabanlı uzmanlar olarak işe koşma. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada mentorluk uygulamaları* (s.91-100). Ankara:Pegem Akademi.

Bozkurt, D. Ü. (2016). *Okul yöneticilerinin mentorluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, A. (2004). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Carter, A. (2008). *The effects of mentoring on middle-school students' achievement and self-efficacy: An evaluative case study*, Doktora Tezi, Walden Üniversitesi, Washington.

Crawford, C. J. (2010). *Manager's guide to mentoring*, McGraw-Hill Companies, Inc, (s. 18-19).

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü, *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, s. 180-192.

Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: kariyere duyarlı mentorluk. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, (6), 1.

Chaplain, R. P. (2000). Beyond exam results? Differences in the social and psychological perceptions of young males and females at school. *Educational Studies*, 26 (2), s. 177-190.

Clutterbuck, R. (1987). *Everybody needs a mentor*. London: Institute Press.

Crow, G. ve Matthews, L. J. (1998). *Finding one's way: How mentoring can lead to dynamic leadership*. California: Corwin Press.

Çalık, T., Sezgin, F., Kavgacı, H. ve Kılınc, A. Ç. (2012). Examination of relationships between instructional leadership of school principals and self-efficacy of teachers and collective teacher efficacy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), s. 2498-2504.

Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğuş Üniversitesi kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12 (2), s. 259-318.

Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e- dergi)*, 3(1), s. 1-24.

Çoban, D. (2010). *Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Daresh, J. C. (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly* 40, 4.

Daresh, J. C. ve Playko, M. A. (1990). A training model to prepare mentors for school administrators, *paper presented at the annual meeting of the national council of professors of educational administration*. Los Angeles: ERIC Number: ED323638.

Daresh, J. C. ve Playko, M. A. (1992). Perceived benefits of a preservice administrative mentoring program. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1, s. 15-22.

Daresh, J. C. ve Playko, M. A. (1992). *The professional development of school administrators*. Boston: Allyn ve Bacon.

Demircan, N. (2003). *Örgütsel güvenin bir ara değişken olarak örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi eğitim sektöründe bir uygulama*, Doktora Tezi, Gebze Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Doherty, T. M. (1999). *The role of mentors in the development of school principals*, Doctor of Education, Virginia Polytechnic Institute And The State University, Virginia.

Eagen, M. M. ve Walter, G. (1982). Mentoring among teachers. *Journal of Educational Research*, 76, s. 113-118.

Ekici, G. (2006). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Ankara.

Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, s. 63-77.

Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algularında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergen, Y. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri, akademik iyimserlikleri ve mesleki bağlılıkları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)*, Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Fulop, M. (2002). *Assessing the potential of ementoring: a survey of current issues*, (Portland, OR, National Mentoring Center, Northwest Regional Educational Laboratory).

Furlong J. ve Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. Routledge, New York. Federation of School Administrators.

Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update (10th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Gill, B. A. (2004). *Colleagues to count on : A report on the 2003-2004 beginning induction program in new brunswick*. University of New Brunswick, Fredericton, NB.

Goddard, R. D., Sweetland, S. R. ve Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: a multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), s. 683-702.

Gümüş, B.Ö. (2015), *Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Henderson, A. T. ve Mapp, K. L. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: the significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), s. 77-93.



Hoy, W. K., LoGerfo, L. ve Goddard, R. D. (2004). High school accountability: the role of perceived collective efficacy. *Educational Policy*, 18, s. 403-425.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools, *Contemporary Issues in Educational Policy and School Outcomes*. Greenwich: s. 135-156.

Hoy, W. K. ve Tschannen-Moran M. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70, s. 547-593.

Howey, K. (1988). Mentor-teachers as inquiring professionals. *Theory into Practice*, 27, s. 209-213.

İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: Bir örgüt geliştirme modeli*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Johnson, J. S. (2008). *A case study of a middle school teacher-student mentoring program*, Doktora Tezi, Northcentral Üniversitesi, Arizona.

Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları : durum analizi*, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Katman, H. A. (2010). *Okul yöneticilerinin empatik eğilimlerinin incelenmesi: Isparta il merkezi örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Karaçam, A. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel saygı*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaymak, M. N. (2017). *Aday öğretmenlerin yetişme sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına ilişkin görüşler*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kirby, M. M. (2009). *Academic optimism and community engagement in urban elementary schools*, Doctoral Thesis, College Of William And Mary, Williamsburg, VA.

Kram, K. E. (1983). Phases of mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), s. 608-625.

Krupp, J. (1987). Mentoring: A means of sparking school personnel. *Journal of Counseling and Development*, 64, s. 154-155.

Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teacher 's sense of academic optimism and commitment to the profession*, Doctoral Thesis, Ohio State University, Ohio.

Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring and Tutoring*, 13(3), s. 355-366.

Lombardi, M. (2006). *Induction and mentoring: A lifeline for the next generation of teachers*, Yüksek Lisans Tezi, The University Of British Columbia, Vancouver.

Luna, V. ve Linda P. (2009). Mentoring affirmations and interventions a bridge to graduate school for latina students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 8(2), s. 213-224.

MacPherson, K. ve Carter, C. (2009). Academic optimism: the possible benefits over current discipline policies. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 2(1), s. 59-69.

Mallon , A. (2003). Mentoring in the northwest territories : despite challenges, northern teachers launch successful program, the alberta teachers' association. *Department of Education, Culture and Employment, Northwest*. No: 84, 2003-04.

Maxwell, M. S. (2009). *Creating connections: An implementation study of promising practices for mentoring in california charter schools*, Doktora Tezi, Southern California Üniversitesi, Rossier School of Education, California.

McGuigan, L. ve Hoy, W. K. (2006). Principal Leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), s. 203-229.

McLaughlin ve Oberman I. (2007). Teacher learning: new policies, new practices. *Teachers' College Press*, s. 92-114.

Morales, A. (2007). A case study of a minority student mentoring program, Doktora Tezi, Denver University, Faculty of Education, Colorado.

Murray, M. (1991). Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring program. San Francisco: Jossey-Bass.

Namlı, A. (2017). *Lise müdürlerinin destekleyici liderlik davranışlarının ve kolektif güvenin okul etkililiği üzerindeki etkisi*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Nankivell, C. ve Shoolbred, M. (1997). Mentoring in library and information services: a literature review and report on recent research at academic libraries in great britain. *The New Review of Academic Librarianship*, 3, s. 91-14.

Nash, D. (2001). Enter the mentor. *Parenting for High Potential*, 12, s. 18-21.

Özcan, K. ve Balyer, A. (2012). Negative factors affecting the process of mentoring at schools. *Procedia - Socail and Behavioral Sciences*, 46, s. 5414 - 5419.

Özdemir, Y. T. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli*, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özdemirci, A. (2010). *Strateji sürecinin planlılık düzeyi, liderlik stilleri ve çevresel koşulların örgütsel uyumlanma üzerindeki etkisi: İso'ya bağlı işletmeler üzerinde bir araştırma*, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özerkan, E. ( 2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *In Advances in Motivation and Achievement*, 10, s. 1- 49.

Pala, A. (2017). *Meb ilkokul ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk süreci*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Playko, M. A. (1991). Mentors for administrators: support for the instructional leader. *Theory into Practice*, 30(2), s. 124-127.

Portner, H. (2003). *Mentoring new teachers*. California: Corwin Press.

Roberts, B. (2007). *The useful elements of pre-principalship preparation*, Yüksek Lisans Tezi, University Of Waikato, School of Education, Hamilton.

Saratlı, E. U. (2007). *Okul deneyimi-ı dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık (mentoring) hizmetinin yeterliliği (Siirt ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, s. 5-14.

Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Smith, P. A. ve Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(5), s. 556-568.

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), s. 94-108.

Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul Müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki Balıkesir ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Thomson, R. (1993). *Appraising and developing people, managing people*, Butterworth-Heinemann UK.

Tillman, L. C. (2005). Mentoring new teachers: implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), s. 609-629.

Uyumaz, E. (2014, Şubat). Türkiye Selçuklu Devletinde atabeglik müessesesi. <http://turkcleronline.net/turkler/makaleler/atabeglik.htm> , Erişim Tarihi: 04.03.2017.

Uzun, E. B. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerler ile akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ültanır, E. (2002). Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi: mesleki doyum ile mesleki yeterlilik arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), s. 160-174.

Yalçın, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile stres, psikolojik dayanıklılık ve akademik iyimserlik arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yaşargil, H. (2017, Mart). *Mentor ve üstat*, <http://www.mentor-tr.com/index.php?g=mentormakaleler>,

Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldız, G. (2011). *Akademik iyimserlik ölçeğinin türkçeye uyarlanabilirliğinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, E. (2005). Okullarda örgütsel güven ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, s. 568-580.

Yılmaz, E. ve Kurşun, A. T. (2015). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), s. 35-48.

Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk hizmetinin yabancı diller yüksekokulunda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik alguları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66, s. 546-566.

Wood, E. D. (2007). E-Mentoring as a means to develop and retain expatriate managers, <https://eric.ed.gov/?id=ED504860> , Erişim tarihi: 30.12.2017.

Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture: The organization's guide* (1. Baskı). ABD: Jossey Bass A Wiley Imprint.

Zusho, A. ve Pintrich, P.R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), s. 1081-1094.

## Ekler

## Ek – 1: Akademik İyimsizlik ve Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı okulların akademik iyimsizliklerinin, okul müdürlerinin mentorluk (danışmanlık) rolleriyle ve bazı değişkenler açısından ilişki düzeyini belirleyebilmektir.

Siz değerli öğretmenimizin görüşleri bizim için çok değerli olup katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Yasir DURMAZ

Cinsiyet :  Erkek  KadınBranş :  Sınıf Öğrt.  Branş Öğrt.Eğitim Durumu :  Lisans  Yüksek Lisans

Meslekte Kaçınıcı Yılıız: .....

Akademik İyimsizlik Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.	Eğer bir öğrenci öğrenmek istemezse buradaki öğretmenler onunla ilgilenmeyi bırakırlar.					
2.	Bu okuldaki öğretmenler başarılı sonuçlar ortaya çıkarmak için gerekli yeteneklere sahip değildir.					
3.	Bu okuldaki öğretmenler disiplin problemleriyle baş edebilecek becerilere sahip değildir.					
4.	Bu okulda öğrenciler güvenlikleri hakkında endişe duydukları için öğrenmeleri zordur.					
5.	Okulun bulunduğu çevredeki uyuşturucu madde ve alkol kullanımı gibi kötü alışkanlıklar buradaki öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırıyor.					
6.	Bu okuldaki öğrenci velilerinin sözlerine güvenilir.					
7.	Bu okuldaki öğretmenler ailelerin kendilerine destek olacaklarına inanırlar.					
8.	Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini önemser.					
9.	Bu okuldaki öğretmenler ailelere güvenir.					
10.	Öğretmenler, ailelerin kendilerine anlattıklarına inanırlar.					
11.	Bu okuldaki öğrenciler yaptıkları çalışmalara göre dikkate alınır.					
12.	Bu okuldaki öğrencilerin aileleri, çocuklarını yetiştirmek konusunda iyidir.					
13.	Bu okuldaki öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak başarılı olma becerilerine sahip olduklarını düşünür.					
14.	Öğrenciler, onlar için koyulan hedefleri başarabilir.					
15.	Bu okuldaki öğrenme ortamı oldukça düzenlidir.					
16.	Akademik başarı okul tarafından tanınır ve kabul görür.					
17.	Öğrenciler bir önceki çalışmadan daha ileri gidebilmek için daha sıkı çalışırlar.					
18.	Öğrenciler iyi not alabilmek için ekstra çaba sarf ederler.					
19.	Öğrenciler iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.					
Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okul müdürümüzle iletişiminiz açık net ve güvene dayalıdır.					
2	Okul müdürümüz görüşmelerimiz sırasında empatik davranır.					
3	Okul müdürümüz iyi bir dinleyicidir.					
4	Okul müdürümüz ile ilişkilerimiz arkadaşçadır.					







5	Okul müdürümüz okul içinde ve okul dışında yaşadığımız problemlerde bize sürekli destek olur.						
6	Okul müdürümüz okulda kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.						
7	Okul müdürümüz sayesinde okula bağlılığımız artmaktadır.						
8	Okul müdürümüz işimiz ile ilgili kaygılarımızda bize destek olur.						
9	Okul müdürümüzle ilişkilerimiz karşılıklı güvene dayanır.						
10	Okul müdürümüz her türlü sorunumuzun çözümünde yıkıcı değil yapıcı davranır.						
11	Okul müdürümüzün bizi anladığını hissedirim.						
12	Okul müdürümüz birçok konuda zorlaştırıcı değil kolaylaştırıcıdır.						
13	Okul müdürümüz mesleki olarak tecrübeli biridir.						
14	Okul müdürümüz mesleki konularda ihtiyacımız olan bilgi kaynaklarına (kitap, dergi, website v.s.) ulaşmamızda bize yol gösterir.						
15	Okul müdürümüz mesleki deneyimlerini bizimle paylaşır.						
16	Okul müdürümüz mesleki gelişmelerden ve yeniliklerden bizi haberdar eder.						
17	Okul müdürümüz mevzuatla ilgili iş ve işlemlerde bize rehberlik eder.						
18	Okul müdürümüz mesleki sorunlarımız için bize gereken zamanı ayırır.						
19	Okul müdürümüz mesleki risk ve tehlikelere karşı bizi önceden uyarır.						
20	Okul müdürümüz mesleki çalışmalarımızda bizden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder.						
21	Okul müdürümüz mesleki anlamda yetersiz olduğumuz konularda bizi uyarır.						
22	Mesleki konularda tereddüde düştüğümüz durumlarda okul müdürümüze danışırız.						
23	Okul müdürümüz çağın gereklerine göre mesleki yönden kendini yeniler.						
24	Okul müdürümüz mesleğimizi geliştirici görevler verir.						
25	Okul müdürümüzün verdiği mesleki destek sayesinde mesleğimi daha çok severim.						
26	Okul müdürümüz mesleğin gerektirdiği davranışları tanımamıza ve onları geliştirmemize yardımcı olur.						
27	Okul müdürümüz sayesinde özgüven ve özsaygı düzeyim yüksektir.						
28	Okul müdürümüz mesleki kariyerimle ilgili ilerleyebilmem için yol göstericidir.						
29	Okul müdürümüz kariyerimde ilerleyebilmem için beni cesaretlendirir.						
30	Okul müdürümüz bizde kariyer bilinci oluşturur.						
31	Okul müdürümüz kariyerime zarar verecek riskli durumları azaltmaya çalışır.						
32	Okul müdürümüz kariyer hedeflerimle ilgili akademik gelişimim (yüksek lisans, doktora vb.) için gereken danışmanlığı yerine getirir.						
33	Okul müdürümüz terfi ve görevde yükselme gibi konularda bizi bilgilendirir.						
34	Okul müdürümüz sayesinde kişisel bir vizyonumuz vardır.						
35	Okul müdürümüz bana kariyer gelişimimle ilgili gereken bilgi ve becerilere sahip olmamı sağlayacak görevler verir.						



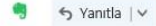
**Ek-2: Uygulama İzin Yazıları**

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı	 İSLAM DÜNYASI TURİZM BAŞKENTİ KONYA
Sayı : 48178250-300-E.35997 Konu : Araştırma İzni (Yasir DURMAZ)		19/10/2016
<b>EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE</b>		
İlgi : 27/09/2016 tarihli ve E.32160 sayılı yazınız.		
Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasir DURMAZ'ın "Okulların Akademik İyimserliği İle Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki" adlı tezi kapsamında araştırma yapma isteği ile ilgili Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 14.10.2016 tarih ve E.11349133 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
<b>e-imzadır</b> Prof.Dr. Tahir YÜKSEK Rektör Yardımcısı		
Ek: 1- Resmi Yazı (1 Sayfa) 2- Onaylı Anket Formu (2 Sayfa)		
Adres: Nişantaşı Mah. Dr. Hulusi Baybal Cad. No:12 Kat 18 Selçuklu/KONYA Telefon: 0332 280 80 12 Faks: 0332 236 21 85 Elektronik Ağ: <a href="http://www.konya.edu.tr">http://www.konya.edu.tr</a>		
Gül Hümeýra ARSLAN 332 280 80 12		
<small>5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu çerçevesinde Güvenli Elektronik İmza ile üretilmiştir.</small>		

Re: Ölçek Kullanabilme İzni



Ercan Yılmaz  
Bugün, 17:07  
Siz



Sayın Durmaz söz konusu çalışmanızda Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğini kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilediği ile

17 Eylül 2016 21:55 tarihinde yasir durmaz <yasir\_durmaz@hotmail.com> yazdı:

Değerli Hocam,

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Planlaması, Teftişi ve Ekonomisi Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans Öğrencisiyim. " **OKULLARIN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK ROLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ** " konulu tez çalışmamda Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Ölçeğini Sizin Bilginiz ve İziniz dahilinde kullanmak istiyorum.

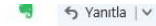
Saygılarımla, İyi Çalışmalar..

Yasir DURMAZ

[0506 602 40 28](tel:05066024028)



HASAN DEMİRTAŞ  
Dün, 19:52  
Siz



Elbette kullanabilirsiniz. Kolay gelsin.

Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ  
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Tlf: 0422 377 44 26

Assoc. Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ  
Inönü University Faculty of Education  
Department of Educational Sciences  
Tel: +90 422 377 44 26

**Gönderen:** yasir durmaz <yasir\_durmaz@hotmail.com>

**Gönderildi:** 17 Eylül 2016 Cumartesi 21:54:46

**Kime:** HASAN DEMİRTAŞ

**Konu:** Ölçek izin isteği

Değerli Hocam,

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Planlaması, Teftişi ve Ekonomisi Bilim Dalında Tezli Yüksek Lisans Öğrencisiyim. " **OKULLARIN AKADEMİK İYİMSERLİĞİ İLE OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK ROLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ** " konulu tez çalışmamda Okulların Akademik İyimserliği Ölçeğini Sizin Bilginiz ve İziniz dahilinde kullanmak istiyorum.

Saygılarımla, İyi Çalışmalar..

## Özgeçmiş



T. C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü  
Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Yasir DURMAZ	İmza	
Doğum Yeri:	Konya		
Doğum Tarihi:	11.05.1984		
Medeni Durumu:	Evli – 2 Çocuk		

### Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Mümtaz Kuru	İlkokul	Konya	1996
Ortaöğretim	Mevlana	Ortaokul	Konya	1999
Lise	Konya Lisesi (Y.D.A)	Lise	Konya	2003
Lisans	Necmettin Erbakan	Bilgisayar Öğrt. Tek. Öğrt	Konya	2007
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan	Eğitim Yönetimi P. T. E.	Konya	2014
Beceriler:				
İlgi Alanları:	Etkili iletişim, Spor faaliyetleri			
İş Deneyimi:	7 Yıl Müdür Yardımcılığı, 2 Yıl Okul Müdürlüğü			
Aldığı Ödülleri:	Teşekkür Belgesi			
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:	Prof. Dr. Ercan YILMAZ Doç. Dr. Atila YILDIRIM Ömer BÜYÜKMANAV (Karatay İlçe Mem Müdürü)			

Tel:	0506 602 40 28
Adres:	Keçeciler Mahallesi, Tekel Sokak, No:5 Karatay Belediyesi İmam Hatip Ortaokulu Karatay/KONYA

