

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

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK**  
**ROLLERİNİN OKULUN AKADEMİK BAŞARISI VE**  
**BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Rüştü YILDIRIM**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Ercan YILMAZ**

**KONYA-2013**

**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Rüştü YILDIRIM
	Numarası	1083010210001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

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 yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
Rüştü YILDIRIM

## YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

iii



T. C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

## YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Rüştü YILDIRIM
	Numarası	1083010210001
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Eğitim Yönetimi, Tefüşi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ercan YILMAZ
Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 13/05/2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Ercan YILMAZ	Danışman	
Yrd. Doç. Dr. Ali Ünal	Üye	
Yrd. Doç. Dr. Sellahattin AVŞAROĞLU	Üye	

## ÖNSÖZ

*Akıllı bir adam yalnız kendi tecrübelerinden, çok akıllı bir adam başkalarının da tecrübelerinden yararlanır (Çin Atasözü).*

Yıllardan beri atalarımızın da sıkça başvurduğu başka kişilerin tecrübelerinden yararlanma felsefi anlayışı her daim faydalar sağlamış ve atalarımız tarafından farklı adlarla asırlar boyunca kullanılmıştır. Ahilik, Lalalık, Atabeglik, Ustalık, Hocalık ve Danışmanlık. Hepsinde de amaç tecrübelerin, bilgi birikimlerin tecrübeli olan kişiden daha az tecrübe sahibi olan kişiye aktarılarak, onu tecrübe sahibi yapmaktır. Bu teknikler geçmişte nasıl kullanılmışsa, günümüzde de kullanılmakta ve gelecekte de kullanılacaktır. Günümüzde çoğu alanda kullanılan bu teknik “mentorluk” veya “akıl hocalığı” olarak isimlendirilmektedir. Bu teknik, son yıllarda başta özel işletmeler de olmak üzere eğitim alanında da sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2011 yılında yapmış olduğu Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı’nda mentorluk tekniğinin öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılması ile ilgili önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar ile eğitim öğretimde verimliliğin artırılması hedeflenmiştir. Eğitim-öğretimde verimliliğin artırılması sürecinde kullanılacak olan mentorluk, karşılıklı ilişki sürecine dayanır. Mentorluk, mentorun yani akıl hocasının kendisinde bulunan tecrübe ve bilgi birikimini sistemli olarak daha tecrübesiz veya gelişmeyi isteyen kişiye -literatürdeki adı ile mentee’ye- belirli bir süreç içerisinde aktarmasıdır.

Bu araştırma ile Konya İli’nde görev yapan okul yöneticilerinin mentorluk rolleriyle okulun akademik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmayı hazırlık aşamasından bitiş aşamasına kadar beni yönlendiren ve desteklerini esirgemeyen değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Ercan YILMAZ’a, derslerde bizlere sunduğu damıtılmış bilgilerle yol gösteren hocam Prof. Dr. Musa GÜRSEL’e, araştırma tekniklerini en ince detayına kadar öğreten hocam Yrd. Doç.

Dr. Ali ÜNAL'a, istatistikî bilgilerini ve tecrübelerini paylaşan değerli hocam Doç. Dr. Mustafa YAVUZ, Yrd. Doç. Dr. Atilla YILDIRIM'a ve tez hazırlama aşamasında az da olsa vakitlerini aldığım, hiçbir zaman manevi desteklerini esirgemeyen ve her zaman yanımda olduklarını hissettiğim biricik eşim Nursen ve oğlum Eymen Deniz'e (Tosun) sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Umarım ki bu çalışma bilimsel literatüre katkı sağlayarak daha farklı ve yararlı bilimsel çalışmalar yapılmasının önünü açar.

Rüştü YILDIRIM

Konya, 2013



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

Adı Soyadı	Rüştü YILDIRIM
Numarası	1083010210001
Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri/ Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ercan YILMAZ
Tezin Adı	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

### ÖZET

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişkinin ve bazı değişkenler açısından okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

İlişkisel tarama niteliğindeki bu araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya İli'nde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 2441 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 371 okul yöneticisi yer almıştır. Örneklem grubuna Sezgin (2002) tarafından "Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rollerini" adlı yüksek lisans tezinde uygulanmış olan "Yetiştiricilik Ölçeği"nin ilgili araştırmacıdan izin alınarak okul yöneticilerine uygulanmak üzere uygulayıcı tarafından yeniden düzenlenerek Yetiştiricilik Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile çözümlenmiştir. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri T-testi, Varyans (anova-tukey hsd) ve Pearson Korelasyonu analizleri ile incelenmiştir.

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde, İlköğretim okullarında; okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından bilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında, ortaöğretim okullarında ise okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın diğer değişkenlerine ait bulgulara göre okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin mentorluk rollerinin tüm alt boyutları açısından yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarına ait puan ortalamaları okul yöneticilerinin yaşlarına, cinsiyetlerine, mesleklerini severek yapma durumlarına, görev yaptıkları okuldaki idarecilik görevlerine, okuldaki öğrenci ve idareci sayısına, idarecilikte geçirdikleri hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilerine göre; mesleğini severek yapan okul yöneticilerinin, mesleğini severek yapmayan okul yöneticilerine göre mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri, görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı ve yaşları arttıkça mentorluk rolleri gerçekleşme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Okul müdürü ve müdür yardımcısı olan okul yöneticilerinin, müdür yardımcısı olan okul yöneticilerden mentorluk rollerini daha yüksek düzeylerde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeyinin azaldığı görülmektedir.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri tüm alt boyutlarına ait puan ortalamaları okul yöneticilerinin, mezun oldukları fakülteye, branş alanlarına, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Akademik Başarı, Akıl Hocalığı, Koçluk, Mentee, Mentor, Mentorluk, Okul Yöneticisi.



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

Öğrencinin	Adı Soyadı	Rüştü YILDIRIM		
	Numarası	1083010210001		
	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"/>
	Tez Danışmanı	Assoc. Prof. Dr. Ercan YILMAZ		
Tezin İngilizce Adı	Examining Mentoring Roles Of School Administrators İn Terms Of School's Achievement And Some Variables			

**SUMMARY**

The purpose of this study is to investigate the relationships between school administrators' mentorship roles and academic achievement of schools and explore mentorship roles in terms of some variables.

The population of this study, which is of the relational screening model, consists of 2441 school administrators who worked in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Konya in the 2011-2012 academic year. The research sample included 371 school administrators. The sample group was administered the Training Scale, which was adapted by the researcher from the "Training Scale" used in a master's thesis titled "Roles of Thesis Advisors in the Training of Research Assistants" by Sezgin (2002) upon approval of the said researcher, and the Personal Information Form, which was developed by the researcher. The data that were obtained were analyzed using the SPSS 16.0 (Statistical Package for the Social Sciences) program. Mentorship roles of school administrators were examined using T-test, Variance (anova-tukey hsd) and Pearson Correlation analyses.

When the relationship between school administrators' mentorship roles and the academic achievements of schools where they are employed was examined, a



positive and significant relationship was found between academic achievements of schools and “knowledge-based role, confrontational role and supporting the vision of the trainee role” sub-dimensions of the school administrators’ mentorship roles in primary schools whereas in secondary schools, a significant and positive relationship was found between academic achievements of schools and “confrontational role and supporting the vision of the trainee role” sub-dimensions of the academic mentorship roles of school administrators.

According to the findings belonging to the other variables of the study, it is observed that the fulfillment levels of the school administrators’ mentorship roles are high for all sub-dimensions of the mentorship roles. Average scores for the sub-dimensions of school administrators’ mentorship roles differ significantly according to school administrators’ age, gender, whether they perform their profession enthusiastically or not, their administrative posts in the schools where they work, the number of students and administrators in the school and the period of time they have spent as administrators. It is observed that female administrators fulfill their mentorship roles better than their male counterparts; likewise, administrators who carry out their duty enthusiastically fulfill their mentorship roles better than administrators who do not carry out their duty enthusiastically. It is seen that as the period of time school administrators have spent as administrators, the number of administrators at the school where they work and their age increase, so do the levels of fulfillment of their mentorship roles. School administrators who are school principals and head assistant principals fulfilled their mentorship roles at a higher level than school administrators who are assistant principals. It is observed that as the number of students in the school increases, the fulfillment level of mentorship roles decreases.

It is seen that average scores for the sub-dimensions of school administrators’ mentorship roles do not differ significantly according to the faculty from which the school administrators graduated, their branches, the type of school where they work.

**Key Words:** Academic Achievement, Coaching, School Administrator, Mentee, Mentor, Mentorship.

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI.....	ii
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU .....	iii
ÖNSÖZ .....	iv
ÖZET .....	vi
SUMMARY .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
1.4. VARSAYIMLAR .....	7
1.5. SINIRLILIKLAR .....	7
1.6. TANIMLAR .....	8
1.7 KISALTMALAR .....	9

<b>İKİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>10</b>
<b>PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. MENTORLUK.....</b>	<b>10</b>
2.1.1. Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi .....	10
2.1.2. Mentor ve Mentee'nin Özellikleri .....	15
2.1.3. Mentorluk Süreci .....	17
2.1.4. Mentorluk Sürecinin Aşamaları .....	18
2.1.4.1. Başlangıç Aşaması .....	19
2.1.4.2. Yetiştirme Aşaması .....	20
2.1.4.3. Ayrılık Aşaması .....	20
2.1.4.4. Yeniden Tanımlama Aşaması .....	21
2.1.5. Mentorluk Sürecini Etkili Bir Şekilde Uygulayabilme İlkeleri .....	23
2.1.6. Başarılı Bir Mentorluk Programı Uygulaması İçin Öneriler .....	25
2.1.7. Mentorluğun Uygulanmasında Başarısızlık Nedenleri.....	29
2.1.8. Mentorluk Türleri .....	30
2.1.8.1. Formal (Biçimsel) ve İnfomal (Biçimsel Olmayan) Mentorluk.....	30
2.1.8.2. Yönetmel Mentorluk .....	32
2.1.8.3. Durumsal Mentorluk.....	32
2.1.8.4. Elektronik Mentorluk.....	32
2.1.8.5. Grup Mentorluk .....	33
2.1.8.6. Çember-Grup Mentorluğu .....	34
2.1.8.7. Akran Mentorluğu.....	34
2.1.8.8. Ters Mentorluk .....	34
2.1.9. Mentorluğun Yararları .....	34
2.1.9.1. Mentorluğun Örgüt Açısından Yararları.....	34
2.1.9.2. Mentorluğun Yardım Alan (Mentee) Açısından Yararları .....	35
2.1.9.3. Mentorluğun Mentor Açısından Yararları .....	37
2.1.10. Mentorluk ile Koçluk Kavramlarının İlişkileri.....	37
2.1.10.1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Benzerlikler.....	37
2.1.10.2. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklılıklar .....	38

2.1.10.3. Koçluk ve Mentorluk Ne Zaman Uygulanır? .....	41
<b>2.2. EĞİTİMDE MENTORLUK VE OKUL YÖNETİCİSİ.....</b>	<b>42</b>
2.2.1. Eğitimde ve Okul Yöneticiliğinde Mentorluğun Rolü .....	42
2.2.2. Mentorluğun Okula, Okul Yöneticisine, Öğretmene ve Öğretmenlik Mesleğine Faydaları.....	46
2.2.2.1. Mentorluğun Öğretmenlere Faydası .....	46
2.2.2.2. Mentorluğun Okul ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Faydaları: .....	47
2.2.2.3. Mentorluğun Okul Yöneticisine Faydaları .....	48
<b>2.3. MENTORLUK ROLLERİ .....</b>	<b>50</b>
2.3.1. İlgiye Dayalı Rol.....	52
2.3.2. Bilgiye Dayalı Rol .....	52
2.3.3. Kolaylaştırıcılık Rolü.....	53
2.3.4. Yüzleştiricilik Rolü.....	53
2.3.5. Model Olma Rolü .....	54
2.3.6. Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü.....	54
<b>2.4. AKADEMİK BAŞARI .....</b>	<b>58</b>
2.4.1. Başarıyı Etkileyen Faktörler .....	59
2.4.2. Türkiye’de Başarının Tespiti .....	60
2.4.3. Yüksek Öğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS).....	61
2.4.4. Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) .....	61
2.4.5. Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS).....	61
2.5.6. Seviye Belirleme Sınavı (SBS).....	62
<b>2.5. YURT DIŞI VE YURT İÇİNDE KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR .....</b>	<b>65</b>
2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar .....	65
2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	69

<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>72</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>72</b>
<b>3.1. ARAŞTIRMA MODELİ</b> .....	<b>72</b>
<b>3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ</b> .....	<b>73</b>
<b>3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI</b> .....	<b>76</b>
3.3.1 Yetiştiricilik Ölçeği.....	76
<b>3.4. VERİLERİN TOPLANMASI</b> .....	<b>79</b>
<b>3.5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ</b> .....	<b>79</b>
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM</b> .....	<b>81</b>
<b>BULGULAR</b> .....	<b>81</b>
4.1. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeyleri, Mentorluk Rollerinin Alt Boyut Puan Ortalamaları Açısından Ne Düzeydedir? .....	81
4.2. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	82
4.3. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Mesleklerini Sevme Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	84
4.4. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Mezun Oldukları Fakültelelere Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	86
4.5. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Branş Alanlarına Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	88
4.6. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Görev Yaptıkları Okul Türlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	90
4.7. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	92
4.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Görev Yaptıkları Okuldaki İdareci Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	95

4.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini İdarecilikte Geçirdikleri Hizmet Sürelerine Göre Farklılaşmakta mıdır?.....	98
4.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Okuldaki İdarecilik Görevlerine Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	101
4.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yaş Grup Aralığına Göre Farklılaşmakta mıdır? .....	105
4.12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini İle İlköğretim Okullarının Seviye Belirleme Sınavı'nda Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	108
4.13. Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini İle Ortaöğretim Okullarının Lisans Yerleştirme Sınavlarından Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır? .....	110

## **BEŞİNCİ BÖLÜM.....112**

## **TARTIŞMA VE YORUM.....112**

5.1. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Gerçekleşme Düzeylerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Açısından Hangi Düzeyde Olduğunun Tartışma ve Yorumu .....	112
5.2. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Tartışma ve Yorumu .....	114
5.3. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Mesleklerini Sevme Durumlarına Göre Tartışma ve Yorumu.....	117
5.4. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Tartışma ve Yorumu .....	119
5.5. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Branş Alanlarına Göre Tartışma ve Yorumu .....	120
5.6. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Tartışma ve Yorumu.....	122

5.7. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Tartışma ve Yorumu.....	123
5.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Görev Yaptıkları Okuldaki İdareci Sayısına Göre Tartışma ve Yorumu.....	126
5.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin İdarecilikte Geçirdikleri Hizmet Sürelerine Göre Tartışma ve Yorumu .....	127
5.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Okuldaki İdarecilik Görevlerine Göre Tartışma ve Yorumu .....	129
5.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Buldukları Yaş Aralıklarına Göre Tartışma ve Yorumu.....	132
5.12. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini ile Görev Yaptıkları Okulların Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Tartışma ve Yorumu .....	133
<b>ALTINCI BÖLÜM .....</b>	<b>137</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>137</b>
<b>6.1. SONUÇLAR .....</b>	<b>137</b>
<b>6.2. ÖNERİLER .....</b>	<b>140</b>
6.2.1. EĞİTİM .....	140
6.2.2. ARAŞTIRMA .....	144
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>145</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>158</b>
EK-1: Araştırmada Kullanılan Anket.....	158
EK-2: Uygulama İzin Yazıları .....	161
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>163</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Mentorluk İlişkisinin Aşamaları.....	22
Tablo 2: Etkili Mentorluk Programı'nın Temel İlkeleri .....	28
Tablo 3: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Fark.....	40
Tablo 4: Koçluk ve Mentorluk Ne Zaman Uygulanır?.....	42
Tablo 5: Yetiştiricilik Rollerini.....	51
Tablo 6: Mentorluk Fonksiyonları .....	55
Tablo 7: Uygulanan Anketlerin Dönüşümü .....	73
Tablo 8: Örneklem Grubunun Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı .....	73
Tablo 9: Anket Maddelerinin Dağılımı .....	77
Tablo 10: Yetiştiricilik Ölçeği Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma .....	77
Tablo 11: Ölçeğin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılığı .....	79
Tablo 12: Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları.....	81
Tablo 13: Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular.....	82
Tablo 14: Okul Yöneticilerinin Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	84
Tablo:15 Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	86
Tablo 16: Okul Yöneticilerinin Branş Alanları Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular.....	88
Tablo 17: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Türleri Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular .....	90
Tablo 18: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	92



Tablo 19: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okuldaki İdareci Sayısına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	95
Tablo 20: Okul Yöneticilerinin İdarecilikte Geçirdikleri Hizmet Sürelerine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	98
Tablo 21: Okul Yöneticilerinin Okuldaki İdarecilik Görevlerine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	102
Tablo 22: Okul Yöneticilerinin Yaş Grup Aralığına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	105
Tablo 23: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları ile İlköğretim Okullarının Seviye Belirleme Sınavı'nda Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları .....	108
Tablo 24: Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları ile İlköğretim Okullarının Lisans Yerleştirme Sınavlarından Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları .....	110

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Mentorluk İlişkisi Modeli.....	19
Şekil 2: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Fark.....	40
Şekil 3: Mentorluk Rollerini Piramidi .....	57
Şekil 4: Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	60

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

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

#### 1.1. PROBLEM

Günümüzde eğitim ve öğretimde verimliliğin artırılması sürecinde kullanılan tekniklerde eski yöntemlerin yanında yeni yöntemlerin de kullanılmasına gidilmektedir. Bu yöntemlerin biri de mentorluktur. Mentorluk, günümüzde batı ülkeleri başta olmak üzere çoğu ülkede -özellikle kar amacı güden özel sektörlerde- etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Mentorluğun bu denli etkili olmasının nedenini Wickman ve Sjodin (1997), deneyimin kullanılması, sinerjiden faydalanma, pozitif modellerden faydalanma ve doğal gelişimin desteklenmesi olarak belirtmişlerdir (Aktaran: Bakioğlu, 2013: 1). Yapılan araştırmalarda bu tekniğin sektörlerde ulaşılmak istenilen amaca uygun bir şekilde hizmet ettiği tespit edilmiştir. Uygulandığı alanda iyi sonuç veren teknik, neden eğitim sistemimizde ve diğer kamu sektörlerinde daha etkili ve sistemli olarak kullanılmasın?

Mentorluk, karşılıklı ilişki sürecine dayanan ve bir bakıma “akıl hocalığı” denilen bir tekniktir. Bu süreçte akıl hocalığı yapan kişiye mentor denilmektedir. Mentorluk sürecinde mentor, hem bilgi hem de bir haber kaynağı olan Sokratik bir sorgulayıcı (Yaw, 2007’den Aktaran: Bakioğlu, 2013: 1) olup kendisinde bulunan tecrübe ve bilgi birikimini sistemli olarak daha tecrübesiz veya gelişmeyi isteyen kişiye belirli bir süreç içerisinde aktarır. Bu süreçte tecrübeyi alan, mentordaki bilgilerden yararlanan kişiye de mentee denilmektedir. Mentorluk sürecinde mentor ve mentee arasındaki ilişki gelişi güzel olmayıp belli bir plan ve program çerçevesinde yürütülür. Ayrıca bu ilişkinin verimli geçmesi için mentee ve mentor’da bir takım ayırt edici özellikler olmalıdır. Çift yönlü olan bu ilişkide karşılıklı güven çok önemlidir. Mentor, mentee’yi bir ustanın çıracağına davrandığı gibi eğitmeli ve ona kendindeki hazineyi aktarmalıdır. Tabii ki ustanın çıracağına uyguladığı eğitim süreci

gibi katı değil daha esnek, daha sistemli ve daha fazla özgüven sağlayıcı bir şekilde uygulamalıdır (Sezgin, 2002).

Okulların yaşama ve gelişmesinden birinci derecede sorumlu olanlar okul yöneticileridir (Bursalıoğlu, 2010). Okul yöneticileri, eğitim sistemimizdeki okulların belli bir başarıyı yakalamalarını ancak görev yaptıkları okulları iyi bir şekilde yöneterek gerçekleştirebilirler. Okulların başarılı bir şekilde yönetilmesi ve başarıyı yakalamaları, okul yöneticilerinin yaptıkları ve ürettikleri işler ile okulda görev yapan öğretmenlerin iyi bir şekilde yönlendirilmesiyle gerçekleşir. Öğretmenler, sınavlar ve ders kitapları okulu yönetecek etkili bir yönetici olmadan sonuç vermesi çok zordur. Kısacası her başarılı bireyin arkasında nasıl bir başka birey varsa her başarılı okulun arkasında da büyük bir yönetici vardır (Searby ve Tripses, 2012).

Okul yöneticisi, insan ve madde kaynaklarını kullanarak okulun belirlenen amaçlara ulaşmasında önemli becerilere sahiptir. Okul yöneticilerinden beklenen sadece bir eğitim lideri olması değil aynı zamanda görev yaptığı okulu en iyi şekilde yönetmesidir (Hunt, 2012). Bir yöneticinin okulu en iyi şekilde yönetmesi de tabii ki tesadüflere bağlı değildir. Okul yöneticisi okulu etkili bir şekilde yönetebilmeyi ancak bazı yöntem, teknik ve araçları kullanarak yapabilir. Bu tekniklerden biri de mentorluktur. Okul yöneticileri önemli bir bilgi birikimine ve tecrübeye sahip, kendisini sürekli yenileyebilen, teknolojik okur-yazar, bilimsel düşünen, yazan gönüllü birer mentordur (Bakıoğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

Bir eğitim lideri aynı zamanda eğitimin değişen akımlarını yapılandırmayı öğrenen kişidir (Alegre-de la Rosa ve Villar-Angulo, 2012). Değişen akımlara ayak uydurmayı ve bunları yapılandırmayı iyi bir şekilde gerçekleştiren yönetici aynı zamanda iyi bir mentordur. Mentor olarak öğretmenlerine destek olan okul yöneticisi için bu görev bir ayrıcalık aynı zamanda bir zorunluluktur (Hunt, 2012). Eğitim yöneticileri personellerine gösterecekleri ilgi ve alaka ile onların yaşamlarını değiştirecek ve onları daha başarılı birer öğretmen yapacaklardır. Başarılı bir öğretmen de başarılı bir öğrenci, başarılı bir öğrenci başarılı bir okul, başarılı bir okul başarılı bir ülke demektir. Bir okul lideri ressam gibidir. Okul için sezgisel ve orijinal görevler yaratır, öğretmenlere olumlu çalışma koşulları oluşturur ve demokratik katılım değerleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder. Bunu da mentorluk

teknikini en iyi şekilde kullanarak yapabilir (Alegre-de la Rosa ve Villar-Angulo, 2012). Bu sayede de öğretmenlerin mesleki açıdan desteklenip geliştirilmesi, öğretmenlik standartlarının yükseltilmesi ve onların öğrenmelerini kolaylaştırılması sağlanır (Fransson, 2012).

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından birini de öğretmen oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Cemaloğlu (2002), öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileyeceğinden, okulda öğretmenin performansının artırılması ve üst düzeyde öğretmenlerden verim alınması gerektiğini ve bunun da okulun kalitesinin artıracaklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin okullarda nitelikli olarak istihdamı, eğitim alanında giderek artan bir ilgiye sahiptir. Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi bir ülkedeki nihai öğretim standardını etkileyeceğinden dünyadaki hiçbir ülke öğretmenlerinin yetiştirilme standartlarını göz ardı edemez. Eğer bir ülkedeki eğitim standardını yükseltmek istiyorsak daha iyi ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitimiyle işe başlamamız gerekir. Bunun okullarda uygulamasını ise mentorluk tekniği ile gerçekleştirebiliriz.

Mentorluk tekniği ile kişiye profesyonel bir şekilde öğrenme (Botha, 2012) sağlanmasının yanında, mesleğinde yeni olan öğretmenin sosyalleşmesine katkıda bulunur. Öğretmene, sınıfta oluşacak herhangi bir problemin nasıl çözüleceğini, öğrencilerini ve onların davranışlarını nasıl daha kolay bir şekilde anlamlandıracaklarına yardımcı olur. Ayrıca deneme yanılma yönetimi ile kaybedilecek vaktin önlenmesine yardımcı olur. Mentorluk sürecinde mentor, öğretmenin fakültede almış olduğu pedagojik eğitimi gerçek sınıf tecrübesiyle birleştirmesine aracı olur. Kısacası mentorluk Feiman-Nemser (2001)'in de vurguladığı gibi yeni öğretmenin kendi profesyonel bilgisini inşa etmesine yardımcı olur (Bakioğlu, 2013).

OECD (2005) tarafından yapılan çalışmada dünya çapında yeni öğretmenlerin yetersizlik problemlerini çözmek için mentorlara ve mentorluğa dayalı uyum programlarının yaygın olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin öğrenmesine odaklanmakla 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 (Kutsyurubu, 2012).

Etkili mentorluk programları, öğretmenlik mesleğinin teşvik edilmesi, yapılandırılması ve güçlü bir meslek işbirliği kültürünün sürdürülmesi için önemli bir araç vazifesi görür. Mentorluk ile öğretmenler mesleğe daha çok bağlanır. Mentorluk okula uyum programlarının yerleşik bir parçası olduğunda, bu durum okulların kültürel olarak sürekli gelişimini de güvence altına alır ve okul öğrenme topluluklarını ortaya çıkarır. Wong'un da belirttiği gibi mentorluk, kariyerinin başlangıcında olan bir öğretmene yardımcı olma işlevini yürüten bir uyum (tetikleme) sürecidir (Kutsyurubu, 2012). Bu sürecin etkinliği, açık iletişim sistemi ve geri bildirim için hükümlerin, güvenin gelişmesi ve amaçların oluşturulması ile ortaya çıkar. Ayrıca bu süreçte yardım alan kişiler çoğunlukla, başarılarını besleyen yeni becerilerini kazanmalarını sağlayan, kariyerleri boyunca kullanabilecekleri destek ağı geliştirirler (Martin ve Gettys, 2012).

Mentorluk sürecinde mentor, bir yetiştirici olarak açık ve anlaşılır iletişim kurmalı, herkesi tartışmaya katkıda bulunmaya desteklemeli, herkesin kendisini değerli hissetmesini ve eğitimin anlaşılır olmasını ve aynı zamanda bunlara ulaşılmasını sağlamalıdır. İyi bir mentor veya yetiştirici personelini yaratıcı düşünceye teşvik etmeli ve aynı zamanda onların fikirlerine ve çözümlerine değer vermelidir. Bunu da ancak personeli ile etkileşimin olumlu, açık ve teşvik edici olarak yapabilir. Personel düşüncelerinin ve bakış açılarının takdir edildiğini ve bunlara değer verildiğini hissetmelidir (Soininen ve Mersiuo-Storm, 2012). Eğitimde ise mentor, mesleğe yeni başlayan öğretmenin profesyonel bilgi ve becerileri daha çabuk ve etkin şekilde öğrenmesi ve okula, öğretmenlik mesleğine adapte olması için görevlendirilmiş olan öğretmendir (Bakioğlu, 2013).

Mentorluk eğitimde, mesleğinde tecrübeli ve deneyimli olan yöneticilerin mesleğinde daha yeni olan yöneticilere ve öğretmenlere; mesleğinde tecrübeli ve deneyimli müfettişlerin mesleğinde daha yeni olan müfettişlere, yöneticilere ve öğretmenlere; mesleğinde tecrübeli ve deneyimli öğretmenlerin mesleğinde daha yeni olan öğretmenlere ve öğrencilere tecrübe ve bilgi birikimlerini sistemli olarak aktarması bir bakıma akıl hocalığı yapması şeklinde kullanılabilir. Hatta öğrenciler arasında da bu teknik kullanılarak akran eğitiminde de daha fazla verim sağlanabilir.

Mentorluğun eğitimde kullanılmasıyla yılların tecrübe, deneyim ve bilgi birikimleri sağlıklı bir şekilde geleceğe aktarılarak bir tecrübe-bilgi yumağı oluşacak ve herkes bu yumaktan payını alacaktır. Bu nedenle eğitim camiası olarak biz bu tekniğin inceliklerini iyi özümseyerek hem iyi bir yönetim mekanizması hem de başarılı bir eğitim ordusu oluşturmaya çalışmalıyız. Örnek uygulamaları inceleyerek kendi alanımızda kullanmalıyız. Böylece okullarımız, hem akademik başarı alanında hem de sosyal ve kültürel alanlarda büyük başarılarla imza atacaktır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının mentorluk programlarını etkin bir şekilde kullanmaya başlamasıyla da herhangi bir masraf gerektirmeden bakanlığın tüm eğitim çalışanlarının mesleki ve kariyer gelişimlerine katkıda bulunulabilir ve personel eğitimi için yapılan hizmet içi eğitimlere ayrılan bütçenin ihtiyaç duyulan başka bölümlere aktarılması sağlanabilir.

Mentorluğu daha etkili kullanabilmek için mentorluk hakkında yeterli bilgiye sahip olunmalı, mentorluğa ait rollerin neler olduğu öğrenilmeli ve bu rolleri hayatımızın bir parçası olacak şekilde kişiliğimizde yerleştirmeliyiz.

Bu araştırmanın problemini, okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişki ve bazı değişkenler açısından okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı oluşturmaktadır.

## 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin görev yaptıkları okulun akademik başarısına etkisini incelemek ve bazı değişkenlere göre okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

### Alt Amaçlar:

1. Kendi algılarına göre okul yöneticileri “ilgiye dayalı rol” alt boyutu, “bilgiye dayalı rol” alt boyutu, “kolaylaştırıcılık rolü” alt boyutu, “yüzleştiricilik rolü” alt boyutu, “model olma rolü” alt boyutu ve “yetişenin vizyonunu destekleme rolü” alt boyutu açısından mentorluk rollerini ne düzeyde yerine getirmektedirler?

2. Araştırmanın kapsamı açısından okul yöneticilerinin “ ilgiye dayalı rol” alt boyutu, “bilgiye dayalı rol” alt boyutu, “kolaylaştırıcılık rolü” alt boyutu, “yüzleştiricilik rolü” alt boyutu, “model olma rolü” alt boyutu ve “yetişenin vizyonunu destekleme rolü” alt boyutu açısından mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri;

(a) okul yöneticilerinin cinsiyetlerine, (b) yaş grup aralığına, (c) mezuniyet durumlarına, (d) branş alanlarına, (e) görev yaptıkları okulun türüne, (f) çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısına, (g) kurumdaki idarecilik görevlerine, (h) mesleklerini sevme durumlarına, (ı) idarecilikte geçirdikleri hizmet sürelerine, (i) çalıştıkları kurumdaki idareci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Okul yöneticilerinin “ ilgiye dayalı rol” alt boyutu, “bilgiye dayalı rol” alt boyutu, “kolaylaştırıcılık rolü” alt boyutu, “yüzleştiricilik rolü” alt boyutu, “model olma rolü” alt boyutu ve “yetişenin vizyonunu destekleme rolü” alt boyutu açısından mentorluk rolünü yerine getirme düzeyleri ile okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Okullarımızın akademik başarılarını artırmaları, sosyal ve kültürel faaliyetlerde ön planda olmaları tesadüfi olarak gerçekleşmemektedir. Bunların gerçekleşmesi bir ekip çalışması gerektirir. Bu ekibin başında da okulun yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticileri personellerine verecekleri damıtılmış bilgilerle onlara yol gösterecek, onlara danışmanlık yapacak, rol model olacak, onların işlerini kolaylaştıracak ve onları bir bakıma yetiştirecektir. Bu da her alandaki başarıyı beraberinde getirecektir. Okul yöneticileri bu rolleri gerçekleştirirken bir takım bilgilere ihtiyaç duyacaklardır. Bu çalışma ile okul yöneticilerimizin iyi birer akıl hocası haline gelmeleri için gerekli olan mentorluk rollerine ilişkin bilgiler verilecektir. Böylece okul yöneticilerimizin mesleki alanda başarıları artırılacak ve eğitim öğretimde verimlilik artışı sağlanacaktır.

İlgili literatürde mentorluk rolleri ile ilgili birçok çalışma olmasına rağmen okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile ilgili çalışma bulunmamakta olup bu çalışma ile literatürün bu alandaki açığı kapatılacaktır.

Bu çalışma ile ayrıca;

1. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin cinsiyetlerine, yaş grup aralığına, mezuniyet durumlarına, branş alanlarına, görev yaptıkları okulun türüne, çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısına, kurumdaki idarecilik görevlerine, mesleklerini sevme durumlarına, idarecilikte geçirdikleri hizmet sürelerine, çalıştıkları kurumdaki idareci sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit ederek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan okul yöneticilerinin bu rollerini geliştirmeleri açısından neler yapması gerektiğini görmeleri sağlanacaktır.

2. Okul yöneticileri okulun gelişmesinde aktif olarak rol alan ve emrindeki personelle iletişim bağına sıkı tutarak okulunun başarısını artırır. Okul yöneticileri personelleriyle iletişim kurarken ve onları yetiştirirken hangi tür mentorluk rollerini sergilemeleri gerektiğini gözler önüne koyarak bu konuda okul yöneticileri bilgi sahibi yapılacaktır.

3. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev alacak okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecinde bakanlığa mentorluk rollerinin hangi değişkenlere göre etkilendiğini göstererek yöneticilerin yetiştirilme ve atanma süreçlerine olumlu katkılar sağlanacaktır.

4. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyarak okulların akademik başarısını artırmayı sağlayacak tedbirlerin alınması ile ilgili çalışmaların başlatılması sağlanacaktır.

#### **1.4. VARSAYIMLAR**

1. Okul öğrencilerinin SBS/LYS 1, LYS 2, LYS 3, LYS 4 ve LYS 5 sınav türlerinin ortalamalarının aritmetik ortalaması okulun SBS/LYS puan ortalaması olup okulun akademik başarısını yansıtmaktadır.

2. Örneklem dâhilindeki okul yöneticilerinin ölçme aracındaki ifadeleri doğru algılayıp verdikleri cevaplar doğru ve güvenilirdir.

3. Örneklem dâhilindeki okul yöneticileri bilgi, birikim ve tecrübe açısından denktir.

#### **1.5. SINIRLILIKLAR**

Araştırma aşağıdaki sınırlılıklara dayalı olarak yürütülecektir.

Bu araştırma 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Konya ili genelinde görev yapan 371 okul yöneticisinden elde edilen verilerle sınırlıdır.



Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi Yetiştiricilik Ölçeği'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.6. TANIMLAR

**Mentor:** Bir örgütte kariyerinin geliştirilmesi amacıyla daha az deneyim ve bilgiye sahip bireye ileri düzeyde bilgi ve deneyimiyle yardım ve destek sağlayan kişidir (Özdaşlı vd., 2009). Akıl hocası. Yetiştirici.

**Mentee:** Mentorun yetiştirdiği ve mentor tarafından destek verilen bireydir. Yetişen, Hizmet alan, Yardım alan.

**Mentorluk:** İleri düzeyde bilgi ve deneyime sahip birey tarafından daha az deneyim ve bilgiye sahip bireyin kariyerinin geliştirilmesi amacıyla yardım ve destek sağlanma sürecidir (Özdaşlı vd., 2009). Akıl hocalığı, Yetiştiricilik.

**Akademik Başarı:** Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlarda ilgili okulun başarı sıralamasındaki sırayı ifade etmektedir.

**Rol:** Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görev (Türk Dil Kurumu).

**İlgiye Dayalı Rol:** Yetiştirici, bu rolü gerçekleştirirken, aktif, empatik dinleme sayesinde yetişenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır.

**Bilgiye Dayalı Rol:** Yetiştirici ile yetişen arasında bilgi alış verişine dayalı bu rolde, yetişen bireyden direkt olarak detaylı bilgi istenir, alınır.

**Kolaylaştırıcılık Rolü:** Bu rolde, yetiştirici, yetişen bireye, ilgi, yetenek, düşünce, inanç ve görüşlerini makul şekilde derinliğine incelemesinde ve açıklığa kavuşturmasında rehberlik eder.

**Yüzleştiricilik Rolü:** Yüzleştiricilik rolünde, yetiştirici, yetişkin bir öğrenen olarak yetişen bireyin kendi kişisel gelişimine ilişkin aldığı kararları, yaptığı ya da kaçındığı davranışları saygılı bir şekilde sorgular.

**Model Olma Rolü:** Bu rolde yetiştirici, yetiştiricilik ilişkisini zenginleştirmek ve bireyselleştirmek, yetişene özgü kılmak amacıyla bir rol modeli olarak kişisel yaşam deneyimlerini ve duygularını yetişen ile paylaşır.

**Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü:** Bu rolde, kendi kişisel geleceğini oluşturması, vizyonunu belirlemesi, kişisel ve mesleki potansiyelini geliştirmesi konusunda yetişen birey kritik düşünmeye teşvik edilir (Sezgin, 2002, 58-60 ).

**Koç:** Kişiyi bulunduğu noktadan varmak istediği noktaya ulaştıran onunla yolculuk eden kişi (Öztürk, 2007).

**Koçluk:** Kişinin istekleri doğrultusunda hedefe ulaşması için potansiyelinin, becerilerinin ve yetkinliklerinin ortaya çıkarılarak varılmak istenen noktaya gelinmesini sağlayan sistem (Öztürk, 2007'den Aktaran: Seçer Kalkan, 2009).

**Okul Yöneticisi:** İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarında yönetici konumunda görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları.

### 1.7 KISALTMALAR

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı.

**ÖSYS:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi.

**ÖSYM:** Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi.

**ÖSS:** Öğrenci Seçme Sınavı.

**ÖYS:** Öğrenci Yerleştirme Sınavı.

**YGS:** Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı.

**LYS:** Lisans Yerleştirme Sınavı.

**LYS ORTALAMASI:** LYS 1, LYS 2, LYS 3, LYS 4 ve LYS 5 puan türlerinin ortalamasının akademik ortalaması

**GES:** Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi.

**SBS:** Seviye Belirleme Sınavı.

**OKS:** Orta Öğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı.

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment).

**TIMMS-R:** Uluslararası Matematik ve Fen Araştırmasında Eğilimler (Trends in International Mathematics and Science Study).

**PIRLS:** Uluslararası Okuryazarlık İlerleme Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study).

## İKİNCİ BÖLÜM

### PROBLEMİN KAVRAMSAL TEMELLERİ

Bu bölüm araştırmanın alanı ile ilgili olarak “Mentorluk” ile “Akademik Başarı” konularında yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen teorik araştırma ve açıklamalardan oluşmaktadır.

#### 2.1. MENTORLUK

**“Kimseye bir şey öğretemezsiniz. Sadece cevabı kendi içinde bulmasına yardımcı olursunuz” Galileo**

21. yüzyılda örgütlerde uygulanan yüzlerce çalışma ve teknikteki ortak amaç verimliliği artırmak ve böylece kaliteye ulaşmaktır. Bu çalışmalar ve teknikler içerisinde son yıllarda ön plana çıkan ve öğrencisinden velisine, öğretmeninden yöneticisine, eğitimin tüm kademesinde çalışanların kendi alanlarında daha başarılı olmasını, öz yeterlilik, kişisel gelişim ve verimliliklerini artırması yönünde fayda sağlayanlardan biri de “Mentorluk” tur. Mentorluk Galileo’nun da dediği gibi kişinin kendi içindeki potansiyeli ortaya çıkarmaya yardımcı olan bir tekniktir.

##### 2.1.1. Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi

3500 yıllık bir kavram olan mentorluk en genel tanımıyla meslekte yaşça ve bilgice tecrübeli olan kişinin kendinden daha tecrübesiz olan kişiye bilgilerini aktararak, onun mesleki ve kişisel gelişimini sistematik olarak en üst seviyeye çıkarma sürecidir.

Kökeni Yunan mitolojisine dayanan mentorluk adını İthaca Kralı Odysseus’un aile dostu Mentor’dan alır. Mentor, Ithaca Kralı Odysseus’un Truva Savaşı’na giderken, evini ve varisi Telemachus’u emanet ettiği sadık ve güvenilir bir aile dostudur. Ithaca Kralı Odysseus, Truva savaşında iken oğlunun eğitimi ile Mentor ilgilenecektir. Mentor’a verilen görev Telemachus’u eğitip bilgilendirmek ve Ithaca Kralı olarak yetiştirmektir. Yıllar sonra mentor, koruyuculuk görevinin ötesine geçerek, Telemachus’un özel öğretmeni ve güvenilir bir akıl hocası konumuna gelmiştir (Starceovich, 1997’den Aktaran: Cantimer, 2008).

Tecrübenin en iyi öğretmen olduğu anlayışıyla (Bakioğlu, 2013) yıllardan beri kullanılmakta olan mentorluk kavramı girdiği lisanda orijinalliğini koruyup o lisana

çevrilmemiştir. Bundan dolayı dilimize de bu kavram orijinalliğini koruyarak yerleşmiştir. Literatürde birçok tanımı yapılmasına rağmen mentorluğun en önemli ve vurgulanacak tanımı ise “Akıl Hocalığı”dır.

Starcevich (1997)’e göre mentorluk; danışman (advisor), destekleyici (sponsor), öğretmen (tutor), avukat (advocate), koç (coach), koruyucu (protector), rol modeli (role model) ve rehber (guide) görevlerini kapsayan akıl öğretici ilişkiler bütünüdür. Mentorluk ilişkisinde danışman (advisor), destekleyicilik (sponsor), öğretmen (tutor), avukat (advocate), koç (coach), koruyucu (protector), rol model (role model) ve rehber (guide) gibi görevleri yerine getiren kişiye “Mentor” denilmektedir. Mentor teriminin sözlük anlamı “akıllı ve güvenilir öğretmen veya kılavuz”dur (Aktaran: Ceylan, 2004).

Mitolojide mentor bir öğretmenin ötesinde tanrısal güçleri olan kişi olarak betimlenmektedir. Burada mentor deneyimli, bilgili ve hatta olağanüstü sezgileri, yetenekleri olan üstün bir kişidir (Allen ve diğ., 2004, s.127; Dreher ve Jr., 1996, s.298; Eby ve diğ., 2004, s.411; Ragins ve Scandura, 1997, s.945’den Aktaran: İbrahimoglu, 2008).

Mentorun tecrübelerini paylaştığı, karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunduğu, kişiye destek vererek onun kendi alanında daha başarılı olmasını sağladığı dostuna, arkadaşına literatürde “Protégé veya Mentee” adı verilmiştir. Bu terimin yanı sıra, çırak (apprentice), öğrenci (student), vesayet altındaki kişi (pupil), asistan (understudy), ortak (partner), v.b. terimler de kullanılmaktadır. Türkçede bu kelimelerin net bir karşılığı olmadığı için, bu çalışmada mentorluk hizmeti alandan “Mentee” olarak bahsedilecektir. Mentee, mentor tarafından kendisine destek sağlanan bireydir. Bu teriminin sözlük anlamı ise “etkili ve önemli bir insanın patronluğu, rehberliği ve himayesi altında bulunan kişi”dir (Ceylan, 2004).

Mentor ve Mentee, mentorluk ilişkisinin temelini oluşturan en önemli iki bireydir. Literatürde mentor ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında Yaşargil, mentorlu öğrenme sürecinde olan ve kendine göre daha genç birinin olgunlaşma sürecine ve gelişimine destek veren değerli bir arkadaş olarak tanımlamaktadır. Mentor ne bir ebeveyn, ne bir öğretmendir, sadece birinin olgunlaşma ve öğrenme yolunda uzun, zor serüveninde bilgelik ve tecrübelerini paylaşan bir dosttur (Aktaran: Çinilioğlu, 2008).

Mentor, kişinin alanında daha iyi olması kendini zirveye götürmesi yolunda yardımcı olan, kişiye kendine güven duymasını sağlayan, kişinin önünü açan bir arkadaş, bir dosttur. Mentorluk ilişkisinde mentor modamot eğitimden çok tecrübelerini ve bilgilerini mentee ile paylaşır. Mentor olmak, bahçe sahibi olmaya benzer; öğretmek ve gelişmek için durumun uygun olması gerekmektedir. Uygun ortamın sağlanması da mentor ve yardımcı olacağı kişi arasındaki uyuma bağlıdır (Fraser, 1998'den Aktaran: Bakıoğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000).

Mentor, mentee'ye rehberlik eden bir rol modelidir. Mentee'ye gelecekte örgüt içinde yerine getireceği rol hakkında değerli tavsiyelerde bulunur ve kaçınacağı davranışları gösterir. Genelde mentorlar, öğretici, nasihat eden, tavsiyelerde bulunan, yönlendiren, çalışanın kişiler arası ilişkilerinde ve gelişiminde, kariyer planlamasında geri beslemelerde bulunan, deneyim sahibi, tecrübeli yöneticilerdir (Newstrom ve Davis, 2002, s.85, Noe, 1988, s.457-478'den Aktaran: Özkalp ve vd. 2006).

Özbay (2008)'a göre ise mentor, bilgili, tecrübeli ve güvenilir bir akıl hocası olup amacı örgüt kültürünü geliştirmektir. Yönetici adaylarına kariyerleri konusunda ışık tutan kişidir. Ayrıca mentor, alt kademelerde çalışan yöneticilerin gelişimlerine katkıda bulunan, kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak yol gösteren, iş ve genel konularda farklı bir bakış açısı getiren kişidir. Akıl hocalığını üstlenen yöneticiler, astlarının bireysel gelişimleri ve kariyer planlarına, sağladıkları destek, yönlendirme ve bilgiler vasıtasıyla rol modeli sunarlar. Akıl hocası, çalışma ortamında gelişmiş deneyim ve bilgisiyle astının (mentee) kariyerinin yukarı doğru hareketini destekleyen etkili bir bireydir (Özdaşlı vd. 2009).

Akıl hocasının (mentorun) hem mesleki bilgi, norm ve davranışlar hem de rol modeli olmak, danışmanlık yapmak ve sosyalleştirmek gibi psikososyal fonksiyonları vardır (Özdaşlı vd. 2009).

*“Tecrübe bir gözlüktür, onların sayesinde ikinci defa daha iyi görürüz” İbsen (Demir, 2010).* İbsen'nin de dediği gibi tecrübeler sayesinde ikinci kez hatalara düşmeyiz ve olayları farklı gözle yorumlarız. Mentorlukta da esas olan tecrübelerin paylaşımıdır. Tecrübelerin paylaşımı sayesinde de menteenin kişisel, mesleki gelişimine destek sağlanır ve olaylara bakış açısı olumlu yönde geliştirilir.

Literatürde mentorluk süreci ile ilgili yapılan açıklamalara bakıldığında Çınar (2007), mentorluğu yani akıl hocalığını, iki insan arasındaki deneyimlerin,

uzmanlıkların ve düşüncelerin paylaşıldığı; kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı olduğu bir anlaşma olarak görmüştür. Ayrıca mentorluğun bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisi olduğunu eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu ilişkide ise mentor, kendisinden daha az deneyimli bir kişinin bilgi ve beceri kazanması için zaman ve çaba harcayacağını böylelikle onun verimliliğini ve başarısını artıracığını belirtmiştir.

Zachary (2005)'e göre mentorluk, kendi kendini yöneten öğrenmenin özetinin özeti şeklindeki ifadesidir. Kendi kendini yöneten öğrenmenin kalbinde (ve mentorlukta) öğrenme konusunda bireysel sorumluluklar vardır. Kendi kendinden sorumlu olmak, öğrencinin öğrenme amaçlarını belirlemede, strateji geliştirmede, kaynak bulmada ve öğrenmeyi değerlendirmede sahipliğini ve sorumluluğunu (bireysel ya da diğerleriyle ilgili olan) kabul ettiği anlamına gelir. Mentorluk ilişkilerinde sorumluluk karşılıklı olarak belirlenir ve paylaşılır (Akt: Yirci ve Kocabaş, 2012).

Clutterbuck ise mentorluğu bir usta-çırak ilişkisi olarak tanımlamıştır. Mentor usta mentee ise çırak olarak betimlenmiştir. Bu ilişkide çırak, ustasının kanatları altında işin mahiyeti ve nasıl yapıldığını öğrenir. Aralarındaki ilişki çok yakın bir ilişki halini alır ve çırak iş ile ilgili temel yetenekler, bilgi, onu şirket içinde tutunduracak özellikler ve yarışı kaybetmemesinin yollarını öğrenir (Çınar, 2007: 18).

Özdaşlı ve diğerleri (2009)'na göre mentorluk, ileri düzeyde bilgi ve deneyime sahip birey tarafından daha az deneyim ve bilgiye sahip bireyin kariyerinin geliştirilmesi amacıyla yardım ve destek sağlama sürecidir. İşgören için kariyer rehberi ve psikolojik destek sağlayan önemli bir uygulamadır. Bu uygulama bireylere avantaj yaratması sebebiyle örgüt yönetimleri tarafından desteklenmektedir (Kanten vd. 2010: 13; Okurame, 2008: 520; Blicke vd. 2008: 224; Godshalk ve Sosik, 2000: 296'den Aktaran: İbicioğlu vd. 2010).

Geçmişten günümüze mentorluktaki gelişime bakıldığında, Yunan mitolojisine dayanan ve 3500 yıllık bir geçmişi olan mentorluk; Türk tarihinde de pek çok yerde başvurulan, kullanılan bir uygulamadır. Selçuklular ve Osmanlı döneminde uygulanan Ahilik, Selçuklular önemine uygulanan Atabeglik ve Osmanlı dönemine uygulanan Lalalık bu tekniğin benzer özellikte uygulandığıdır. Ahilikte geleneksel

olarak uygulanan usta-kalfa-çırak ilişkisi bir mentorluk ilişkisidir. Bu sistemin özü 12-13 yaşlarındaki çocukların zanaat sahibi olmak için aileleri tarafından bir ustanın yanına verilip çocuğun usta tarafından eğitilmesidir. Osmanlılardaki Lala ise geleceğin hükümdarını yani şehzadelerin iyi bir devlet adamı olması için görevlendirilen kişiydi. Lala mentor şehzade ise mentee rolündedir. Selçuklularda ki Atabeglik ise eğitim işlerine üst düzeyde yön veren bir kurumdu. Atabeg denen tecrübeli, bilgili, bilge kişiler, vezirleri, komutanları, şehzadeleri eğitirdi (Öztürk, 2002). Bu ilişkide Atabeg mentor, şehzade ise mentee konumundaydı.

Ortaçağda “öğretmen-öğrenci” ilişkisine benzer şekilde kullanılan mentorluk günümüzde ise akıl danışılabilir bilgi ve güvenilir kişi ile tecrübe bakımından az olan kişi arasındaki bilgi, beceri ve tecrübelerin paylaşıldığı bir ilişki olarak kullanılmaktadır (Peterson, 2005; Aktaran: Luecke, 2007: 93). 1970’lerde akademik literatürde eğitim ve gelişim aracı olarak bilinen mentorluk, bugün ise birçok şirketin takım kurma, lider ve kariyer geliştirme gibi konularda kullandığı programdır (Veale ve Watchel, 1996: 19’den Aktaran: Özbay, 2008)

Ceylan (2004) ise mentorluğun 1970-1980’li yıllarda performans problemlerinin çözümlenmesine ve iyileştirilmesine odaklı olarak gerçekleştirildiğini günümüzde ise kavramın farklı bir boyut kazandığı; ekip kurma, lider geliştirme ve kariyer yönetimi gibi konulara odaklandığını belirtmiştir. Ceylan’a (2004) göre günümüzde mentorluk ilişkileri daha fazla değer kazanmakta ve birçok meslek dalında mentorlar, işe yeni başlayan yöneticileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. İşletmenler 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 yararlanılamayacağını belirtmiştir.

Ragins ve Scandura (1999), mentorluğun, günümüzde mentee’nin tutum ve davranışlarını etkileyen unsurlarla daha iyi bir biçimde baş edebilmek için örgütler tarafından bir araç olarak kullanıldığını belirtmiştir (Aktaran: İbrahimoglu, 2008).

Mentorluğun iş, yönetim ve eğitim dünyasında yaygınlaşmasının temel nedeni teori ile uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olabileceği düşüncesidir. Bu yeteneğin esas olarak; teori tabanlı bilgi ve becerinin aktarılması ile

birlikte mentor tarafından profesyonel tutum ve etiğin aktarılması ile başarılabilceği düşünölmektedir (Uysal ve Sığrı, 2011).

### 2.1.2. Mentor ve Mentee'nin Özellikleri

Başarılı bir mentorluk süreci için yardım eden ve yardım alanın birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahiplik derecesi ne kadar fazla ise mentorluk süreci o kadar verimli geçecektir.

Aydın, (2008); Uçkun ve Kılınç (2007)'den Aktaran: Çelik (2011); Çınar (2004); Galbraith ve James (2004) ve Peterson (2011)'dan Aktaran: Bakioğlu (2013); Stueart ve Sullivan (2010)'den Aktaran: Çelik (2011), insan ilişkileri kuvvetli, açık fikirli, esnek ve empatik yapıya sahip ve başarılı bir mentorda bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- 1) İnsan odaklı olmak, insanları sevmek, kendisiyle, hayatla ve insanlarla barışık olmak,
- 2) Belirsizliklere ve hatalara hoşgörüyle yaklaşmak,
- 3) Görev yaptığı örgüte değer vermek ve yüksek performanslı olmak,
- 4) Kendine güvenmek, özgüvenini sergilemek ve başarı duygusu aşımak,
- 5) Çalışanlara, astlarına saygı ve güven duymak, onların ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmak ve hizmet alanla kendini eşdeğer görmek,
- 6) Esnek ve yaratıcı olmak, bildiklerini paylaşmada istekli olmak,
- 7) Güçlü iletişim ve özellikle aktif ve empatik dinleme becerilerine sahip olmak,
- 8) Kuruma karşı olumlu tutuma, doğru iş alışkanlıklarına ve yeterli iş deneyimine sahip olmak,
- 9) Yardım sever, saygılı, sabırlı ve hoşgörölü, teşvik edici ve destekçi olmak,
- 10) Kişilerle değil görüşleriyle ilgilenmek ve görüş farklılıklarına saygılı olmak,
- 11) Zaman ve enerji sarf etmeye istekli olma ve müsait olmak,
- 12) İletişim için etkileşimli bir çevre kurmak, teşvik edici yönlendirmeler yapmak ve bilgi paylaşımında bulunmak,
- 13) Mentee'nin eğitimde ve diğer alanlarda teşvik edilmesini, tanıtılmasını ve yeteneklerinin gelişimini sağlamak.



İyi bir mentor öğrencisini yargılamamalıdır. Mentor katıldığı konularda geribildirimde bulunmalı; farklı düşündüğü konularda ise yargılama gibi bir tutum içinde olmamalıdır. Çünkü yargılamak son kararı verecek olan kişiyi gereksiz yere savunmaya ve saldırıya geçirir; kişiyi ilerletmez (Vatan, 2009).

Bakioğlu (2013: 15-16) tarafından aktarıldığı üzere iyi mentorlar, müsait ve sorumluluk sahibi (Roche,1979), diğerleri tarafından saygı duyulan ve mentorluk için gerekli olan motivasyonun önemini algılamış (Aryee, Chew, ve Chay,1996), etik özelliklere sahip (Kitchener,1992), iyi rol model (Gilbert, 1985), şakacı, dürüst, işine bağlı, şefkatli, cömert, sabırlı, cinsiyet ayrımcılığı yapmayan, esnek ve sadık kişiler olarak tanımlanırlar. Ayrıca Hopkins ve Austin (2004)'e göre etkili mentorlar, menteeyle ilişkilerinde yönlendiren ve güvenilmez kişiler değil; açık, iletişim ve davranışlarında tutarlı, başarı zamanlarında olduğu kadar çaba zamanlarında da öğrenme fırsatlarını değerlendiren ve ortaklaşa öğrenme süreçlerini geliştiren kişiler olmalıdır (Aktaran: Ünal ve Gürsel, 2007).

Mentor ile karşılıklı etkileşimde bulunan menteenin böyle bir ilişkiden en yüksek faydayı sağlayabilmesi için; iletişim becerilerinin yüksek olması, yeni deneyimler kazanmaya, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye ilgi duyması, zaman ayırması ve çaba göstermesi gerekir. Mentorluk ilişkisinin verimli geçmesi için yardım alan bireyin yani menteenin şunlara dikkat etmesi gerekir (Barutçugil, 2004'den Aktaran: Cantimer, 2008; Bakioğlu 2013: 75):

- 1) Mentor tarafından kendisine ayrılan zamana saygı göstermeli, toplantılara hazırlıklı gitmeli ve planlanan programa uymalı,
- 2) Sorumluluk alabilmeli; mentorluk sürecinin verimli işleminin kendisine bağlı olduğunu unutmamalı, görevleri zamanında yapmaya özen göstermeli,
- 3) Görüşme sonrası mentor tarafından talep edileni hemen pratiğe dökmeli
- 4) Mentorla etkin bir biçimde iletişim kurarak yeni fikirlere, önerilere ve eleştirilere açık olmalı,
- 5) Dürüst ve doğru sözlü olmalı, hatalarını itiraf etmeli, mizah anlayışına sahip olmalı,
- 6) Zaman buldukça projelerde mentoruna yardım etmeli.

Çınar'a (2007) göre dikkatli bir gözlemci, iyi bir dinleyici olmayan, risk almaktan, kendini keşfetmekten korkan ve beynini kullanmaktan kaçınan bir kişi ne kadar iyi bir mentorla çalışırsa çalışsın bu ilişkiden bir yarar sağlayamaz.

### 2.1.3. Mentorluk Süreci

Mentorluk süreci, mentor kelimesinin harfleriyle ifade edilen analitik bir süreç olarak kabul edilebilir: **M**ENTOR= **M**odel (model), **E**mpathize (hissetme), **N**urture (yetiştirme), **T**each (öğretme), **O**rganize (düzenleme), **R**espond (cevap) (Stueart ve Sullivan, 2010, 74'den Aktaran: Çelik, 2011).

Mentorluk süreci yani akıl hocalığı süreci kendiliğinden gelişen bir süreç olmayıp belirli bir plan ve programa dayalı olarak yapılan bir süreçtir. Gettys (2007), mentorluk sürecinin karşılıklı bir dayanışma süreci olduğunu ve bu süreçte daha deneyimli olan mentorun öğrencisine gerek bilgisini gerekse becerilerini geliştirme noktasında yol gösterdiğini belirtmektedir (Aktaran: Yirci, 2009).

Çınar (2004), mentorluk sürecinde mentorun, zamanını, bilgisini ve çabasını kendisinden daha az deneyimli bir kişinin (mentee) verimliliğini ve başarısını artırması için gereken bilgi ve becerileri kazanması amacıyla harcadığını belirtmiştir. Ayrıca bu süreçte mentee de aktif olarak mentorunun yardımı ile gelişimini yönlendirir.

Çelik (2011), mentorluk uygulaması, bireysel çaba, birlikte öğrenme, paylaşım ve fikir birliği için önemli bir fırsat olduğunu söylemiştir. Mentorluğun onur verici bir görev olduğunu iyi bir mentorun mentorluk sürecinin verimli geçmesi için güven verici bir ortam oluşturması gerektiğini belirtmiştir.

Ceylan (2004) ise iş yaşamındaki mentorluk ilişkilerinin daha yaşlı ve deneyimli yöneticiler ile daha genç ve kariyerine yeni başlayanlar (ast veya genç bir yönetici) arasında daha sıklıkla gerçekleştiğini belirtmiştir. Mentorluk sürecinde yetiştirilen bireyler, mentorun deneyimlerinden oldukça etkilenmekte, paylaşılan alanda gelişmek için merak, enerji ve gayret göstermektedir; bununla beraber, her iki tarafın da ortaklık ilişkisi içerisinde hareket etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Mentor "bilgiyi nakleden" kişi olduğunu ve verimli bir mentorluk ilişkisinin en temel göstergesinin, her iki tarafın da farklı konularda mentorluk ilişkisini sürdürmesi olduğunu belirtmiştir.

Greenberg'e (2002) göre mentorluk süreci düzenli bir gelişim izler. Mentor ile mentee arasındaki yaş farkı 8 ile 15 yaş arasında değişir. Mentorlar, örgüt içinde gücü ve statüsü yüksek olan kişilerdir. Bu nedenle mentorlar, geleceğin yıldızlarını, başarılı yöneticilerini yani menteleri herhangi bir baskı altında kalmadan rahat bir ortamda yetiştirebilirler (Aktaran: Özkalp ve vd., 2006).

Mentor ve çalışan arasındaki ilişki genelde mentorluk yapan kişinin inisiyatifiyle başlar. Çünkü bu kişi, mentorluk yapacağı kişide onu etkileyen bir takım şeyler sezinler. Bazen de çalışanlar özel bir ilişki yoluyla mentorlarına ulaşabilir ve dikkatlerini çekebilir. Ancak kim başlatırsa başlatsın, bu tür bir ilişkiye iki grubun da istekli olması ve bu ilişkinin örgüt tarafından desteklenmesi gerekir (Greenberg, 2002' den Aktaran: Özkalp vd., 2006).

Stueart ve Sullivan'a (2010) göre mentor ve mentorluk programından yararlanan kişi, mentorluk ilişkisinin başlangıcında amaç, hedef ve kabul edilebilir sonuçların ne olacağını iyi irdelemelidir. Bu nedenle, amaç, iletişim, süreç ve geribildirim hususlarında fikir birliği yapılmalıdır (Aktaran: Çelik, 2011).

1) **Amaç:** Birlikteliğin nedeni ve programdan beklentiği ifade eder.

Arnold ve Johnson (1977), etkili bir mentorluk ilişkisinde mentor ile danışan arasında belirgin bir takım amaçların ortaya konularak açıklanmasının önem taşıdığını belirtmişlerdir. Mentorluk ilişkisi içinde bulunan kişi, örgüt kültürü ve örgütün amaçları ile de tutarlı olmalıdır. Mentor ayrıca danışan tarafından örgüt içinde önemli etkisi olan bir insan olarak algılanmalıdır (Aktaran: Özkalp vd., 2006).

2) **İletişim:** İletişim için yüz yüze, telefon, e-posta, kısa mesaj vb. gibi araç veya yöntemlerden hangisinin tercih edileceğini ifade eder.

3) **Süreç:** Kurumsal mentorluk sürecinde planlama, yapısal ilişki oluşturma, görüşerek anlaşma, mentorluk alan kişinin gelişimi ve değerlendirmesini ifade eder.

4) **Geribildirim:** Olumlu ve düzeltici geri bildirimleri ifade eder.

#### **2.1.4. Mentorluk Sürecinin Aşamaları**

Mentorluk ilişkisi geliş güzel olmayıp belirli aşamaları olan bir süreçtir. 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" aşaması olmak

üzere dört aşamadan oluşur. Başarılı bir mentorluk ilişkisinin aşamaları hakkındaki bilgiler Şekil-1’de sunulmuştur.

**Şekil 1: Mentorluk İlişkisi Modeli**



*Kaynak:* (Kram, 1983).

Bu modeldeki aşamaları özet olarak şu şekilde ifade edilebilir. **Başlatma aşaması**; mentorluk ilişkisinin başladığı ve her iki yönetici için de önem taşıdığı dönem; **yetiştirme aşaması**, kariyer fonksiyonları ve psiko-sosyal fonksiyonların en yüksek düzeye ulaştığı dönem; **ayrılma aşaması**, örgütsel koşullarda değişimler ve/veya bir ve iki taraflı psikolojik değişimlerin yaşandığı, ilişkilerin beklentileri karşılamadığı dönem; **yeniden tanımlama aşaması** ise ilişkinin olgunlaştığı, sona erdiği veya onu daha çok iş arkadaşlığı ilişkisi yapan farklı özelliklere taşıdığı dönemi kapsamaktadır. Model, mentorluk ilişkisi ile her iki tarafın gelişimini artırmayı amaçlamaktadır (Ceylan, 2004; Çelik, 2011).

#### **2.1.4.1. Başlangıç Aşaması**

Kram’a (1983) göre ilişkinin başlatıldığı ve bu durumun her iki taraf için de önemli olduğu süreci oluşturmaktadır. Tanıma ve tanışma dönemi olan bu aşamada işle ilgili görevler gerçekleştirilirken iletişim fırsatları doğar (Özkalp, 2006). İbrahimoglu (2008) ise bu aşamayı mentor ve deneyimi daha az çalışanın (protege) birbirlerini tanımak için kurdukları gelişimsel ilişki süreci olarak tanımlamıştır. Bu aşamada roller, sorumluluklar, sınırlar ve kurallar belirlenir. Bu aşama da başarısız

olunursa tüm mentorluk süreci tehlikeye girer. Bu nedenle başlangıç aşaması maksimum özen gerektirir. Ayrıca doğru mentor seçimi de bu aşamada ön plana çıkar. Uygun mentor ve mentee eşleştirmesi sayesinde mentorluk süreci sekteye uğramaz (Bakioğlu, 2013: 46).

Çınar'a (2007) göre bu aşamada mentorlar, genç çalışanların kendi görüş ve deneyimlerine ihtiyaç duymasından, menteeler de deneyimli kişilerin kendilerine verdiği önemden mutluluk duyarlar.

Mentorluk ilişkisi mentor ve mentee arasında belli bir olgunluğa eriştikten sonra ikinci aşama olan yetiştirme aşamasına geçilir.

#### **2.1.4.2. Yetiştirme Aşaması**

Özkalp vd., (2006), bu aşamada ilişkinin giderek derinleştiğini ve çalışanlar kariyerlerinde almış oldukları yardım nedeniyle hızla yükseldiklerini belirtmiştir.

Çınar (2007) ise bu aşamada denge ve karşılıklı memnuniyetin en üst düzeyde olduğunu, taraflar birbirlerini ve aralarındaki ilişkiyi daha gerçekçi olarak algıladıklarını ve uygulamaya dönük hedefler yönünde gelişme gösterdiklerini belirtmiştir.

İbrahimioğlu (2008), bu aşamanın deneyimi daha az çalışanın yetiştirilmesi aşaması olarak belirtmiştir. Bu aşamada tarafların birbirleri hakkında daha çok şey öğrendiklerini, karşılıklı faydaların sağlandığını ve mentorluk işlevlerinin en üst düzeye çıkarıldığını belirtmiştir. Mentor bu aşamada çalışanın performansını, potansiyelini, örgüt içinde kendini ifade edebilmesini (visibility) sağlamakta ve kariyer gelişimine yardımcı olmaktadır.

Mentor bu aşamada kariyer ve psikososyal fonksiyonlarını kullanmaya başlarken, mentee de hem teknik becerileri hem de kurumdaki organizasyonel yapıyı öğrenir (Bakioğlu, 2013: 46).

#### **2.1.4.3. Ayrılık Aşaması**

Bu aşama çalışanın bağımsızlığına yönelik olup mentorluk işlevleri ile psikolojik (duygusal) ve yapısal (ilişkisel) süreçte göreceli bir ayrılık sağlanmaktadır. İlişkiler hem niteliksel (duygusal) hem de niceliksel (sayı) bakımından azaltılmaktadır. Mentor ve deneyimi daha az çalışan arasındaki hiyerarşik roller

azaltılmaktadır. Çalışanın, mentorun rehberliğine uzun süreli gereksinimi kalmamıştır. Dolayısıyla her iki taraf ayrılık (seperation) olarak tanımlanan girişimi başlatmaktadır (İbrahimoglu, 2008).

Özkalp vd., (2006), bu aşamada menteelerin mevcut iş rollerine ve fırsatlara bağlı olarak yeni çalışma yerlerine gittiklerini mentorlarında transfer olduklarını belirtmektedir.

Bu aşamada mentor daha sonraki aşamalara göre daha büyük zorluklarla mücadele etmeyi sağlayacak yeni ilişkiler konusunda etkililiğini yitirmiştir. Ayrılık aşaması çalışanın meslek kimliğinin, özgüveninin, özerkliğinin, bağımsızlığının artışının göstergesi kabul edilmektedir. Bu sebeple ayrılık (seperation) mentorluk ilişkisini sonlandıran aşama olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte ayrılık aşamasından örgüt, mentor ve çalışan belirli (somut) bir yarar elde edebilmektedirler (İbrahimoglu, 2008).

Ayrılık aşaması ile başlayan mentorluk ilişkilerinin sonlandırılması ise işlevsel ya da işlevsel olmayan nedenlere dayanabilmektedir. İşlevsel sonlandırma mentor ve mentee ilişkiden elde ettikleri faydaların sona ermesidir. İşlevsel olmayan sonlandırma ise ilişkinin düşmanca ve kavga ile bitmesidir. Örneğin mentor aceminin kariyerini baltalamaya kalkışabilir ya da onu kıskanabilir (Ragins ve diğ., 1997: 946'dan Aktaran: İbrahimoglu, 2008). Mentee ile mentor arasındaki ilişki, mentorun hastalık gibi bir nedenle artık gerekli desteği veremeyeceğini ifade etmesiyle de sonlanabilmektedir. Bazen bu durum iki taraf için de stresli olabilmektedir. Ayrılma ne kadar detaylı ve anlayışla olursa bu ilişki gelecekte de o kadar anlamlı olabilmektedir (Özkalp vd., 2006). Ayrılık fizyolojik veya psikolojik ya da bu iki etmenin birleşiminden dolayı gerçekleşmiş de olabilmektedir (İbrahimoglu, 2008).

Çınar'a (2007) göre bu aşamada taraflar ilişkinin artık her iki tarafın ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünürler ve karşılıklı olarak bu ilişkiden vazgeçerler.

#### **2.1.4.4. Yeniden Tanımlama Aşaması**

İlşkinin başarı ile sonlanması süreciyle ilişkilidir. Çünkü artık bu bağlılık süreci yakın bir arkadaşlığa ve dostluğa dönüşmektedir. Çiftler birbirini artık aynı mesleğin eşit kişileri olarak nitelemekte ve mentorluk süreci farklı bir ilişkiye girerek yok olmaktadır. Mentor olan kişi bu başarılı ilişkiyle ve yetiştirdiği insanla gurur

duymakta ve bir tamamlama duygusuna sahip olmaktadır. Aynı şekilde danışan da mentoruna karşı saygınlığını sürdürerek minnet duygularını geliştirmektedir (Özkalp vd., 2006).

Taraflar arasındaki ilişki olgunlaşır ve biçimsel mentorluk ilişkisinin ötesine geçer. Her iki taraf birbirini dost ve arkadaş olarak görür. Aralarındaki ilişki artık kişisel ve mesleki gelişimi doğrudan etkilemez (Çınar, 2007).

Yukarıdaki açıklamalara göre mentorluk ilişkisinin aşamalarını bir arada gösteren bilgiler Tablo-1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Mentorluk İlişkisinin Aşamaları**

AŞAMA	AÇIKLAMASI	ÖZELLİKLERİ
<b>Başlangıç</b>	Bu evre hem mentor hem de öğrencisi için önemlidir; çünkü tanıma ve tanışma dönemidir.	Beklentiler somutlaşır ve karşılanır. Mentor koçluk, danışmanlık yaparken, öğrenci mentora teknik asistanlık yapar. İletişim fırsatları doğar.
<b>Yetiştirme</b>	Psiko-sosyal işlevlerinde artış sağlanır. Bu dönemde mentor, öğrenciyeye hem kariyer hem de psikososyal destek sağlar.	Daha fazla etkileşim sağlanır, ilişkilerden sağlanan faydalar artmıştır. Her iki tarafta bu ilişkiden kazanımlar elde eder. İletişim artar. İlişkinin duygusal boyutu derinleşir, dostluk artar
<b>Ayrılık</b>	Mentor ilişkisinin yapısındaki değişimden sonraki 6 ay ile 2 yıllık bir sürede gerçekleşir.	Özerklik gereksinimi vardır. Öğrenci artık bir rehber istemez, tek başına olmayı tercih eder. Mentor, mentorluk işlevini eskisi kadar verimli yerine getiremez. İş rotasyonu iletişimi azaltır. İletişimin azalması kopuşa yol açar. Arada düşmanlık olabilir.
<b>Yeniden Tanımlama</b>	Mentorluk ilişkisi tamamen bitmiş ya da ilişki bambaşka bir boyut kazanmıştır.	Mentorluk ilişkisi önceki biçiminden uzaktır. İlişkinin statüsü arkadaşlıktır. Ayrılmanın getirdiği stres azalır, yeni ilişki fırsatları doğar.

**Kaynak:** Kram, 1983’ten Aktaran: İbrahimioğlu (2008) ve Palankök, (2004).

### **2.1.5. Mentorluk Sürecini Etkili Bir Şekilde Uygulayabilme İlkeleri**

Etkili bir mentorluk süreci için bir takım kuralların, ilkelerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Mentorluğun etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli ilkeler şunlardır (Dünya Gazetesi, 2003 ve Barutçugil, 2004'ten Aktaran: Cantimer, 2008 ve Polater, 2003):

#### **1) Pozitif bir ortam oluşturulmalıdır.**

Mentorun mentorluk yaptığı bireyi doğru yönlendirebilmesi için temel gereksinmesi onu iyi tanımasıdır. Bireyin kendisini, beklentilerini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilmesi için ise pozitif bir ortama gereksinimi vardır. Seçeneklerin tartışıldığı, potansiyelin ve motivasyonun ortaya konduğu pozitif bir ortam yaratılmalıdır.

#### **2) Öğrencinin kişiliğinin geliştirmesine yardım edilmelidir.**

Mentor, öğrencinin yalnızca yeteneklerini geliştirmesine yardım etmekle kalmamalı, zihinsel ve etik özelliklerini de geliştirmesine destek olarak pozitif bir kişilik oluşturmalıdır.

#### **3) Sağlıklı bir iletişim ortamı sağlanmalıdır.**

Mentor ve öğrenci, dinlemeyi ve bilgi alışverişini dengelemelidir. Doğru kararlar ancak birbirini dinleyerek ve konuşarak ortaya çıkabilir. Deneyimlerini paylaşmak için gönüllü olmak mentorluk için gerekli ama yeterli değildir. İyi bir mentor olmak için gereken en önemli özellik düzenli, istikrarlı, anlayışlı ve sabırlı bir dinleyici olmaktır. Akıl hocası ve öğrenci, dinlemeyi ve bilgi alışverişini dengelemelidir.

#### **4) Öğrenen kişi bağımsız kılınmalıdır.**

Öğrenen kişi mentora bağımlı olmamalıdır. Mentor deneyimlerini paylaşır, farklı bakış açıları önerir, hedeflerin ve hayallerin resmedilmesi ve bunlara ulaşılması için öğrenciyle birlikte düşünür; ancak, mentor öğrencinin kendi yorumlarını, kendi yaratıcılığını ortaya koymasını sağlamalıdır. Öğrenen kişi ancak kendi kişiliğini ortaya koyarak özgün olabilir; aksi halde mentorun kopyası olur, gelişemez.



**5) Mentor-öğrenci ilişkisi monoton ve sıkıcı bir ilişki olmaktan kurtarılmalıdır.**

Mentor-öğrenci ilişkisi ne kadar keyifli ve tek düzelikten uzak olursa, mentor ve öğrencinin paylaşımları ve paylaşmak istedikleri şeyler de o kadar çok olacaktır. Akıl hocalığı eğlenceli bir süreç haline getirilmelidir.

**6) Öğrenciye sorumluluk verilmelidir.**

Mentor öğrencisine karşı sorumludur; ama onun sorumluluklarını mentorun üstlenmesi onun gelişimi konusunda ciddi bir hata olur. Ancak kendi sorumluluğunu üstlendiğinde verdiği kararların ve attığı adımların sonuçlarının farkında olabilir.

**7) Hata yapmanın korkulacak bir şey olmadığı öğrenciye gösterilmelidir.**

En yaratıcı şirketler yapılan hataların en iyi eğitim yatırımı olduğunu düşünürler. Hata yapmanın korkulacak bir şey olmadığını öğrenciye göstermek gerekir. Hatalar da aynen başarılarında olduğu gibi paylaşılmalıdır.

**8) Mentor ve öğrencisinin birlikte planladığı amaçları olmalıdır.**

Mentorun ve öğrencisinin birlikte gideceği yolun haritası çizilmelidir. Mentor-öğrenci ilişkisinin içinde birlikte belirlenmiş hedeflerin olması ilişkiyi daha güçlü kılar.

**9) Öğrencinin araştırma yapması sağlanmalıdır.**

Tartışma, eleştiri yapıcı olduğu sürece performansın artırılması için gerekli olan unsurlardır. Birlikte potansiyel olarak tartışılmalı, eleştirilmeli ve incelenmelidir. Araştırma yapmadan performans beklenmemelidir.

**10) Öğrencinin gelişiminde küçük basamaklar kullanılmalıdır.**

Büyük başarılarla ulaşmada küçük basamaklar kullanılmalıdır. Öğrencinin kazandığı küçük başarılar mentor tarafından desteklenmelidir.

**11) Mentor gerektiğinde talimat vermelidir.**

Mentor gerektiğinde öğrenciye talimat vermelidir; çünkü öğrenirken talimat vermek seçenekleri sunmak kadar önemlidir.

**12) Öğrencinin risk alması sağlanmalıdır.**

Yaratıcılık ancak risk alarak olanaklı kılınabilir. Öğrenci korktuğu sürece risk alamaz ve adım atamaz. Mentor ve öğrenci mentorun oluşturduğu tartışma ortamı ile fırsatları ve tehlikeleri, öğrencinin vereceği kararların sonuçlarını tartışmalı.

Belirsizlikleri azaltmasına yardımcı olunmalıdır. Mentorun her zaman doğruyu bilemeyeceği unutulmamalıdır.

Akıl hocası, öğrencinin hatasının yine kendine yansıtacağını bilmeli ve buna engel olmalıdır, öğrenci akıl hocasının öğütlerinin her zaman işe yaramayacağını da bilmelidir.

### **13) Mentor ve öğrencisi birbirini korumalıdır.**

Mentorluk süresince iki taraf da paylaşımlarının gizlilik ilkesi içinde olmasına dikkat etmeli ve birbirlerinin çıkarlarını korumalıdır. Bu ilişki tipik görüşmelerin ve geleneksel eğitimin ötesinde bir ilişkidir.

### **14) Mentor ve öğrencisi birbirine bağlı olmalıdır.**

Mentorluk ilişkisi bir saatlik görüşmelerin ve geleneksel eğitimin ötesinde bir ilişkidir. Öğrenciye rehberlik etme, kariyer planlamasında ve belirlenen hedeflere ulaşmasında yardımcı olma sürecidir.

### **15) Mentor bu ilişkiyi eşsiz bir deneyim olarak algılamalıdır.**

Mentor, öğrencisinin kariyerinde ilerlemesine yardımcı olurken aynı zamanda kendi yaşamında da farklı bir döneme geçmektedir. Bu süreç ve ilişki kendisine de çok şey öğretecek ve kişisel gelişimine yardımcı olacaktır (Cantimer, 2008: 23-25).

## **2.1.6. Başarılı Bir Mentorluk Programı Uygulaması İçin Öneriler**

Mentorluğun örgütlerde uygulanması gelişmiş güzel bir şekilde değil belirli bir plan ve program dâhilinde yürütülmelidir. Program dâhilinde yürütülen mentorluk sürecinin başarısız olması da çok zordur. Örgütlerde uygulanacak olan mentorluk sürecinin başarılı bir şekilde işlenmesini sağlayan mentorluk programının nasıl olması gerektiği konusundaki görüşlere bakılacak olunursa;

Gunn (1995), başarılı bir mentorluk programının aşağıdaki özelliklerin önemine vurgu yapmaktadır:

- 1) Programın kurum için önemini kavranması ve üst seviyede yönetim desteği sağlanması,
- 2) Programın herkese açık olması, cinsiyet, sosyal statü, ırk vs. ayrımı yapılmaması,
- 3) Programın amacı ve eğitimden beklenenlerin mentorlar ve menteelelere (öğrenci) net olarak açıklanması,

4) Programın bir eğitim programı olarak ele alınması gerektiği, terfi ve tayinler için bir basamak gibi kullanılmaması (Candemir, 2010).

Çınar (2007), ise başarılı bir mentorluk programının tasarlanması ve uygulanması için insan kaynakları yöneticilerinin bilmesi ve dikkat etmesi gereken noktaları aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

1) Mentorluk programı, kurum kültürüne ve iş ortamının özelliklerine uygun olmalı, "kültürel uyum" sağlanmalıdır.

2) Gerçek konulara, hedeflere ve gelişim konularına odaklanılmalıdır.

3) Programın hedefleri net ve açık olmalıdır. Amaçların neler olduğu ve programın başarılı olması durumunda hangi sonuçların elde edileceği açıklıkla belirlenmelidir.

4) Mentorluk ilişkisinin tarafları dikkatli bir şekilde seçilmelidir. Eşleştirmenin temel kriteri tarafların birbirini anlayabilmesi ve birbirlerini anlamak istemesi olmalıdır.

5) Mentorluk sürecinde tarafların ilişkiden yarar sağladığından emin olunmalıdır. Bu nedenle, ilişkinin düzeyi ve sağladığı gelişme yakından izlenmelidir.

6) Mentorluk programına alınacak genç çalışanların gerçekte neye gereksinim duyduklarını anlamak için ciddi bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

7) Mentor olarak görev alacak kişilerin de bu süreçten yarar sağlayacaklarını, ayırdıkları zaman içinde kendilerinin de gelişeceğini bilmeleri sağlanmalıdır.

Çelik (2011), başarılı bir mentorluk ilişkisinin gelişmesi için mentor ile mentee arasında güven duygusunun gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Mentorluk ilişkisinin temelini karşılıklı güvenin oluşturacağını vurgulamıştır. Mentorluk sürecini esasen bir dayanışma ve yardımlaşma süreci olarak ifade eden Yirci (2009), mentorluk sürecinin başarılı sonuçlara ulaşması için kişiler arası etkileşimin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Baltaş (2006) ise mentorluk programının en kritik aşamasının, mentor ve mentorluk alacak kişinin seçilmesi ve eşleştirmesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca eşleştirme aşamasında inisiyatifin mentorluk alanda olduğunu ve kişinin kendi mentorunu seçmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Jekielek, Moore ve Hair (2002), mentorluğun amacına ulaşması ve iyi kalitede bir mentorluk programı elde etmek için bazı önerilerde bulunmakta ve kaliteyi artıran program özelliklerini aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- 1) Programın bir yapısı ve planı olmalıdır.
- 2) Program öncesi eğitimler verilmelidir.
- 3) Program sonrası eğitimler ve destek verilmelidir.
- 4) Programın denetimi yapılmalıdır.
- 5) Mentor ve menteeyi eşleştirme sürecinde ilgi alanları dikkate alınmalıdır.
- 6) Güven duygusunun oluşmasına yardımcı olması için sosyal ve akademik etkinlikler düzenlenmelidir.
- 7) Mentorluk ilişkisi, gelişimsel ve menteenin ihtiyaçlarını karşılayacak türden olmalıdır (Yurtseven, 2010).

Etkili mentorluk programları oluşturmak için izlenmesi gereken yollar ve uygulanması gereken temel ilkeler Tablo-2'de yer almaktadır

**Tablo 2: Etkili Mentorluk Programı'nın Temel İlkeleri**

<b>Program Tasarımı ve Planlama</b>	<b>Program Yönetimi</b>	<b>Programın İşleyişi</b>	<b>Programın Değerlendirmesi</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hizmetin sunulacağı grup incelenir.</li><li>• Mentorluk yapacak kişiler incelenir.</li><li>• Mentorluk modeli belirlenir.</li><li>• Mentorluk seanslarının niteliği ve odak noktası kararlaştırılır.</li><li>• Program başarısı ve çıktıları saptanır.</li><li>• Mentorluğun gerçekleşeceği zaman kararlaştırılır.</li><li>• Mentor ve menteelelerin görüşme sıklığı belirlenir.</li><li>• Görüşmelerin gerçekleşeceği yer belirlenir.</li><li>• Programa yapılacak desteğin niteliği belirlenir.</li><li>• Başarının değerlendirilme şekli belirlenir.</li><li>• Vaka yönetim protokolü hazırlanır.</li><li>• Yönetim grubu kararlaştırılır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Danışma kurulu oluşturulur.</li><li>• Program bilgisinin yönetilmesi için kapsamlı bir sistem hazırlanır.</li><li>• Para kaynağı geliştirme planı hazırlanır.</li><li>• Program takip sistemi oluşturulur.</li><li>• Profesyonel personel geliştirme planı oluşturulur.</li><li>• Kamu politikaları ve bütçeleme takibi için avukatlık sistemi başlatılır.</li><li>• Halka ilişkiler ve iletişim çalışmaları tamamlanır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mentor ve mentee adayları incelenir.</li><li>• Mentorlara, menteelelere ve velilere/ilgili kişilere oryantasyon ve eğitim verilir.</li><li>• Mentor ve menteeleler eşleştirilir.</li><li>• Mentorluk seanslarının yer ve odak noktası belirlenir.</li><li>• Mentorluk ilişkilerinin sürekli destek, denetim ve izleme operasyonları yapılır.</li><li>• Bütün program katılımcılarının katkılarına önem verilir.</li><li>• Mentor ve mentee ilişkisinin sonlandırılmasına yardımcı olunur.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Program sürecinin ölçümünün nasıl yapılacağı planlanır.</li><li>• Beklenen program çıktıları planlanır.</li></ul>

**Kaynak:** (Susan G. Weinberger, Developing A Mentoring Program. **Handbook of Youth Mentoring**, ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications, 2005'ten Aktaran: Yurtseven, 2010)

### 2.1.7. Mentorluğun Uygulanmasında Başarısızlık Nedenleri

Mentorluk bir tür insan ilişkisi olduğu için başarılı yanlarının yanında başarısızlık yanları da bulunmaktadır. Mentorlukta sadece başarılar değil, başarısızlıklar da paylaşılmalıdır.

Watson (2006), mentorluğun başarısız olmasının temel sebeplerini zaman yokluğu ve mekân kısıtlamaları olarak belirtmiştir (McLoughlin, Brady, Lee ve Russell, 2007'den Aktaran: Bakioğlu ve Göğüş, 2010). Vatan (2009) tarafından aktarılan bilgilere göre mentorluk uygulamasında başarısızlık nedenleri şunlardır:

- 1) Fazla direktif verici yaklaşım,
- 2) Zayıf iletişim, dinlememek, ve empati yoksunluğu,
- 3) Fazla içli dışlı olunması ve mahremiyetin bozulması,
- 4) Diğer iş yüklerinden sıyrılamamak,
- 5) Zaman kısıtlılığı ve etkin olmayan planlama,
- 6) Rollerin anlaşılmaması ve beklentilerin yetersiz tanımlanması,
- 7) Fazla süreç odaklı/ bürokratik olma.

Her ilişkide olduğu gibi, mentorluk ilişkisi de “iki yolu olan bir sokak”tır ve mentorun hiçbir hatası olmadığı halde başarısızlığa uğrayabilir (O'Neill vd., 2003'ten Aktaran: Bakioğlu, 2013: 127). Mentorluk programının başarısızlık nedenlerinden biri de mentorluk sürecinde mentor tarafından başvuru zararlı mentorluk tipleridir. Bu zararlı mentorluk tipleri şu şekilde sıralanmaktadır (Vatan, 2009):

1- **Göz ardı ediciler:** Bunlar, destek için hiçbir zaman bulunamayan, telefonlara çıkmayan, bildirdiği görüşme saatlerinde asla odasında bulunmayan tiplerdir.

2- **Baştan savıcılar:** Bu kişiler Mentee'nin gelişiminden tamamen kendisinin sorumlu olduğuna inanırlar, öğrenmeyi kolaylaştırıcı hiçbir eylemde bulunmazlar.

3- **Engelleyiciler:** Yardım alan kişinin başarılı olma çabalarını, bilgi gizleme yöntemleri ile engelleyenlerdir ki bu durum oldukça tehlikelidir.

**Yıkıcı eleştiriciler:** Bu kişiler sorunlu ebeveynlere benzerler. Yardım alan kişiye ne kadar eleştirirlerse ve başarılarını engellerlerse, onları gerçek hayatın acımasızlıklarına hazırlayabileceklerini düşünürler.

### 2.1.8. Mentorluk Türleri

Mentor ve mentee arasında gerçekleşen mentorluk süreçlerinin mentor ve menteenin eşleştirilmesinden diğer aşamalara kadar olan boyutlarda farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Bu uygulamaların belirli özelliklerine göre mentorluk türleri oluşmaktadır.

Literatür incelendiğinde mentorluk sürecini geleneksel mentorluk ve güncel olan modern mentorluk olmak üzere iki temel türünden bahsedilmektedir. Geleneksel anlamda mentorluk kavramı yeni çalışan (mentee) açısından istenilen sonuçların elde edilmesinde aracı, daha fazla gelişme ve kazanç olanakları sağlayıcı, yeni fikirler geliştirmek için uyarıcı, yeni fikirleri denemek için fırsat yaratan kaynak kişi olarak tanımlanmıştır (Ragins ve Scandura, 1999, s.493, Mullen ve diğ., 1999, s.233'den Aktaran: İbrahimoglu, 2008). Modern mentorluk kavramında ise, daha çok boyutlu etkileşimler, ilişkiler ele alınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, mentorluk örgütsel yaşamın zorluklarını öğrenmek, meslek ya da belirli bir işin içeriğini daha iyi anlama yeteneği kazandırmak olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca mentorluk teknik, kişilerarası ve politik beceri gereklerinin de geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (İbrahimoglu, 2008).

Mentorluğun iki temel türünün de kendine has özellikleri bulunmaktadır. Bu türler uygulanış biçimlerine göre farklı şekilde adlandırılmaktadırlar. Bunlar;

#### 2.1.8.1. Formal (Biçimsel) ve İnfomal (Biçimsel Olmayan) Mentorluk

Çınar (2007), mentorluk programının; “gönüllü fakat biçimsel olmayan” ve “biçimsel fakat gönüllü olmayan” mentorluk şeklinde iki farklı yaklaşımla oluşturulabileceğini belirtmiştir. Biçimsel olmayan, gönüllü mentorluğun daha etkili olduğu ancak kontrol dışına çıkma ve duygusal sorunlar oluşturma olasılığı daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Biçimsel olmayan akıl hocalığı ilişkisi kendiliğinden gelişirken; biçimsel akıl hocalığı ilişkileri örgüt tarafından akıl hocası ve astın planlı bir şekilde eşleştirilmesi yoluyla biçimlendirilmektedir (Okurame, 2008: 521'den Aktaran: Özdaşlı vd., 2009).

Biçimsel akıl hocalığı ilişkisinin örgütlerde; astların yeteneklerinin geliştirilmesi, bilgi, becerilerinin artırılması, rollerinin anlaşılması ve bireylerin elde tutulması gibi çeşitli amaçları bulunmaktadır. Diğer taraftan biçimsel olmayan akıl

hocalığı ilişkisi ise kurallara bağlı olmayan, bireylerin karşılıklı güvenleri doğrultusunda gelişen ve ast ile üst istediği sürece devam eden doğal bir ilişki süreci olması sebebiyle biçimsel akıl hocalığı ilişkisine göre daha değerli bulunmaktadır (Henriques ve Curado, 2009: 86-87'den Aktaran: İbicioğlu vd., 2010).

Biçimsel olmayan mentorluk başlangıcı ve bitişi belirli olan bir süreçtir (Vatan, 2009). Biçimsel olmayan etkileşim genellikle gelişimsel gereksinimlerden kaynaklanırken, biçimsel mentorluk ise örgütsel beklentilerin karşılanmasına dayalıdır. Yeni işe başlayanlar genellikle biçimsel olmayan mentorluk programlarını, biçimsel mentorluk programlarına göre daha fazla tercih etmektedirler (Scandura, 1997, s.58–59'den Aktaran: İbrahimioğlu, 2008).

Literatürde biçimsel mentorluk formal mentorluk, biçimsel olmayan mentorluk informal mentorluk olarak kullanılmaktadır. Yirci (2009), formal mentorluğun daha çok büyük şirketler tarafından tercih edildiğini, informal mentorluk ise mentorluğun en sık kullanılan biçimi olduğunu ve daha çok küçük şirketler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir.

Formal mentorluk programında bir ya da daha fazla mentor görevlendirilir, mentorlarla hizmet alanların katılımının zorunlu olduğu düzenli toplantılar yapılır ve mentora programa yönelik eğitim ve ücret verilir. Ayrıca başarıyı sağlamak ve sürdürmek adına programa katılan herkes tarafından süreç yazılı olarak değerlendirilir (Gaskin; Lumpkin; Tennant, 2003'ten Aktaran: Bakioğlu, 2013: 77).

Polater (2003), mentorluğun en sık gerçekleşen çeşidinin informal mentorluk olduğunu, informal mentorluğun gelişmeye açık ve çok etkili olduğunu ancak formal bir sistemin parçası olmadığını belirtmiştir. Chao, araştırmasında informal rehberlik ilişkisinde bulunan çalışanların, formal rehberlik ilişkisinde bulunan çalışanlara nazaran, rehberlerin kariyerlerine ilişkin daha fazla destek sağlanmasına ve daha yüksek ücretler elde edilmesine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Aktaran: Anafarta, 2001).

Yurtseven (2010), informal mentorluğu, aile dışından bir yetişkinle mentee arasında kurulan ve mentorla mentee arasındaki bağın sağlam olması durumunda mentorluk hizmetinin başarıya ulaşacağını belirtmiştir. Yurtseven'e göre formal mentorktaki, mentor-mentee ilişkileri, informal sisteme oranla daha az yoğunur ve görüşmelerin sıklığı da informal sistemde olduğu kadar çok değildir. Bu mentorluk



ilişkisinde hizmet alanla mentor arasındaki iletişim ihtiyaç duyulan zamanlarda düzensiz bir şekilde gerçekleşir (Bakioğlu, 2013: 79).

#### **2.1.8.2. Yönetmel Mentorluk**

Tüm iyi yöneticilerin çalışanlarına bir dereceye kadar yaptığı mentorluk bu tanımın kapsamı altındadır. Ancak, yöneticinin yaptığı mentorluk yalnızca o anki görev tanımlarıyla sınırlıdır. Yöneticilerin tüm çalışanlarına eşit zaman ayırmaları zordur. Ayrılan zamanın eşit olmaması çalışanlarda motivasyon kaybına yol açabilir. Ayrıca çalışanlar için kendi yöneticileri karşısında konuşmak ve dürüst olmak kolay olmayabilir. Bu yüzden yöneticinin mentor olarak çalışanlarıyla ilişki kurması yani örgüt içinde yönetmel mentorluğa başvurması, her zaman kendi başına yeterli ve etkin olmayabilir (Polater, 2003).

#### **2.1.8.3. Durumsal Mentorluk**

Rehberliğe gereksinimi olan bireye doğru zamanda yapılan, genellikle kısa süreli ve acil yardımdır. Örneğin; bir çalışanın ofis içinde kullanılmaya başlanan yeni bir bilgisayar programını ya da bir büro makinesinin kullanımını çalışma arkadaşına anlatması durumsal mentorluktur. Bu tür mentorluk kısa zamanda ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşse de daha uzun süren ve geniş kapsamlı bir ilişki haline getirilebilir (Polater, 2003).

#### **2.1.8.4. Elektronik Mentorluk**

Elektronik mentorluk geleneksel mentorluk ilişkilerinin elektronik iletişim ile birleşmesi sonucunda geliştirilmiştir. Eğitimciler tarafından 90'lı yıllarda kullanılmaya başlanan elektronik mentorluk alinyazında tele-mentorluk, e-mentorluk, siber mentorluk veya sanal mentorluk olarak da adlandırılmaktadır. Ayrıca kavram bazı kaynaklarda uzak mesafeli mentorluk (long distance mentoring) ve çevrimiçi mentorluk şeklinde de kullanılmaktadır (Bakioğlu ve Göğüş, 2010).

Cantimer (2008), e-mentorluğun sosyal önyargılardan bağımsız, sanal ortamlarda bireysel kariyer gelişimine katkıda bulunan ilişkilerin kurulmasını kolaylaştırması ve farklı bir etkileşim yöntemi yaratarak yaşanan sorunları ortadan kaldırması nedeniyle önerildiğini belirtmiştir.

Clutterbuck ve Lane'ye (2004:157) göre elektronik mentorluğun etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bilgisayar okuryazarlığı, bağlantı için donanım, internet erişimi, etkili yazılı iletişim becerileri, gerektiğinde ulaşılabilir olma, görüşme aralıkları düzenleme, iletilerin gizliliğini sağlama, geri dönüt için istekli olma ve yazı yoluyla açık, dürüst, samimi bir paylaşım ortamının oluşturulması gerekmektedir (Aktaran: Yirci, 2009).

Coğrafi olarak ayrı yerlerde yaşayan tarafları sürece dâhil etmesi, sınırsız kullanım olanağı ve gelişimsel faydaları nedeniyle geleneksel yüz yüze mentorluk ilişkisinden farklıdır (Brocbank ve McGill 2006: 71'den Aktaran: Yirci, 2009).

Kahraman (2012), e-mentorluk uygulaması, geleneksel sınıf ortamı yanında, kişisel ve mesleki gelişim sürecini desteklediğini ve bilgi toplumunun beklenti ve ihtiyaçlarına yaşam boyu öğrenme odaklı yenilikçi bir yaklaşım sağladığını belirtmiştir. Watson (2006), ise sunduğu pek çok faydalara rağmen sanal mentorluğun da olumsuz bazı yönleri bulunduğunu belirtmiştir. Watson, sanal mentorluğun henüz yeni gelişmekte olan bir mentorluk türü olduğunu bu nedenle en iyi uygulama örneklerini görme şansımız olmadığını belirtmiştir. Ayrıca sanal mentorlukta mentor-öğrenci eşleştirmesinde, mentorun seçilmesinde ve sürecin devam ettirilmesi konularında sorunlar yaşandığını belirtmiştir (Aktaran: Yirci, 2009).

Yirci'ye (2009) göre siber mentorlukta tarafların birbirleriyle samimi ve sıcak bir ilişki kurmaları zordur. Bu nedenle bu mentorluk türünün tek başına bir gelişim aracı olarak uygulanması yerine formal ve informal mentorluk tiplerine destek olarak kullanılmasını önermiştir.

Formal, informal, durumsal ve yönetsel mentorluk türlerinin yanında mentorluğun yüz-yüze ve bire-bir yaklaşım gibi çeşitli şekilleri vardır. Bunlar (Stueart ve Sullivan, 2010, 81-82'den Aktaran: Çelik, 2011):

#### **2.1.8.5. Grup Mentorluk**

Bir danışan için birden çok mentorun yer aldığı mentorluk yaklaşımıdır. Danışan bu mentorluk yaklaşımıyla farklı bireysel bilgi ve uzmanlıkları olan mentorların tecrübe ve bilgisini paylaşma avantajından yararlanır.

### **2.1.8.6. Çember-Grup Mentorluğu**

Birden çok danışan ve her biri ayrı uzmanlık alanına sahip mentorun olduğu mentorluk türüdür. Birden çok danışan, mentorların tecrübesinden ve uzmanlığından yararlanır. Ayrıca bu yaklaşım bir kurumda yeteri kadar mentor olmaması durumunda programın yürütülmesini kolaylaştıran bir mentorluk türüdür.

### **2.1.8.7. Akran Mentorluğu**

Kurumsal veya gönüllü olarak gelişen mentorluk türüdür. Genellikle kişisel olarak düzenlenir ve grup üyelerinin uzmanlığından yararlanma avantajı sunar. Geleneksel hiyerarşik mentorluk ilişkilerine bir alternatif olarak kabul edilebilir. Belli bir gruba yönelik olmayan bu mentorluk türü tüm uygulamalarda, çeşitli seviyelerde kullanılabilir. Öte yandan bu ilişki içinde olanları psikolojik yönden destekleyen bir uygulamadır.

### **2.1.8.8. Ters Mentorluk**

Genç çalışanın, yetişkin çalışana destek olduğu mentorluk türüdür. Özellikle bilgisayar, internet gibi bilgi teknolojisi araç ve gereçlerin kullanımını gibi konularda görülen mentorluk türüdür.

### **2.1.9. Mentorluğun Yararları**

Mentorluğun hem mentora hem menteeye hem de örgüte pek çok faydası bulunmaktadır.

Çınar (2007), mentorluğu “Üç yönlü kar süreci” olarak tanımlamıştır. Yardım eden mentor, mentorluk hizmeti alan mentee ve (mentorluk işlemi sonunda menteenin kattığı başarı anlamında) organizasyon.

#### **2.1.9.1. Mentorluğun Örgüt Açısından Yararları**

Mentorluğun örgüt açısından birçok yararı bulunmaktadır. Bunlar (Sperry, 1993; Gilley ve Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004:365-36'den Aktaran: Cantimer, 2008):

- 1) Düşük maliyetli bir gelişim modelidir. Artan verimlilik üretimini ve kaliteyi yükseltir.

- 2) Geleceğin liderlerinin yetişmesine olanak tanır. Çalışanların yetkinlikleri geliştirir, motivasyonları ve karar verme süreçlerine katılımları artar.
- 3) Örgüt içinde kariyer planlama, kariyer rehberliği uygulamaları gelişir. Bu uygulamalar çalışanların örgüte bağlılığını, motivasyonunu, örgüte olan güvenini ve verimliliğini artırır; aynı zamanda da örgüt yedekleme yapma olanaklarını elde eder.
- 4) Mentorluk yoluyla işe yeni başlayanların şirket politikalarını anlamaları ve bu yönde çalışmalarını sağlar. Hedef ve stratejiye odaklanma sağlar.
- 5) Performans sorunları tanımlanır ve giderilir. Bireylerin gelişimiyle kurumun performansı da artar.
- 6) Mentorluk örgüt içi iletişimi geliştirir. Çalışanlar kendi gelişimlerinde sorumluluk alır.
- 7) Örgütün bilgi birikimi ve bilgilerin örgüt içindeki akışkanlığı artar.
- 8) Değişime uyumda esneklik ve hız sağlanır, yaratıcılık artar. Esneklik yönetim seviyeleri arasında daha rahat geçişler olabilmesini sağlar.

### **2.1.9.2. Mentorluğun Yardım Alan (Mentee) Açısından Yararları**

Mentorluğun yardım alan kişiye yararları şunlardır (Sperry, 1993; Gilley ve Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004:366'dan Aktaran: Cantimer, 2008; Ezerler, 2004; Ezerler 2005; Bakioğlu, 2013):

- 1) Yardım alan kişinin bilgi düzeyi ve performansı artar ve yetenekleri gelişir.
- 2) Kişi, kendisine tutulan ayna ile güçlü ve gelişmeye açık yönlerini keşfeder. Örgüt için önemini daha iyi anlar ve kuruma bağlılıkları artar.
- 3) Kişi potansiyelinin farkına varır ve yeni beceriler geliştirir. Yaşam misyonunu belirler. Üretkenliğini artırır.
- 4) İş ve özel yaşam dengesini kurar, yaşamının lideri olur. Önceliklerine uygun hedefler koyar ve eylem planları yapar.
- 5) Özgüveni ve profesyonel güveni yani işini ustalıkla gerçekleştirmek konusundaki güveni gelişir. İnisiyatif kullanır ve kararlarının sorumluluğunu taşır.

- 6) Mentorun deneyimlerinden öğrenerek daha az hata yapar ve daha etkili karar alırlar. Hatalarından ders çıkarır, sürekli öğrenerek performansını artırır.
- 7) Kurum kültürüne çabuk adapte olup kendilerinden bekleneni anlarlar. Değişime çabuk uyum sağlar, sonuç odaklı olur ve zamanını iyi yönetmeyi öğrenir.
- 8) Artan bilgisini ve gelişen yeteneklerini, mentorun olgunluğu ve deneyimleri ile birleştiren kişi daha rahat yükselme olanakları elde eder. Yeni iş fırsatları yaratır, kariyerinde ilerler ve yüksek gelir elde eder.
- 9) Meslektaşlarıyla iletişiminin kuvvetlenmesini, profesyonel beceri, güvenilirlik ve kişilik gelişimini güçlendirir.

Çınar (2007) ise mentorluk sürecinin mentee adına sağlayacağı yararları şu şekilde sıralamıştır:

- 1) Çalışana kariyerini tehlikeye düşürebilecek zor durumlara ve politik oyunlara girmemesi için yol gösterici olur.
- 2) Çalışanı gereksiz endişelerden, kaygılardan, stres yaratabilecek durumlardan korur.
- 3) Farklı fikirleri ve yaklaşımları destekleyerek çalışanı yenilikçi olmaya cesaretlendirir.
- 4) Çalışana organizasyonun bürokratik çarkları içinde nasıl başarılı olacağını gösterir, idari işlerin gereksiz yüklerini azaltır.
- 5) Çalışanı organizasyonda olup bitenler hakkında bilgilendirir, onu etkileyebilecek kurallar, giyim ve davranış tarzları, liderlik yaklaşımları ve çatışma çözme yolları konusunda yönlendirir.
- 6) Çalışan için hemen her bakımdan bir rol model olur.
- 7) Çalışana ihtiyaç duyduğunda moral destek sağlar, onu empati ile dinler.
- 8) Çalışanın sırlarını paylaşır ve onları korur.
- 9) Çalışana gelişmesini güçleştirebilecek engelleri daha kolay gidermesi için yardımcı olur.
- 10) Çalışana kariyer fırsatları sağlayabilecek kararlar ve organizasyonel değişiklikler konusunda sürekli bilgi verir.

### 2.1.9.3. Mentorluğun Mentor Açısından Yararları

Mentorluğun mentorlara birçok faydası bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Sperry, 1993; Gilley ve Boughton, 1996; Borkowski, 2001; Barutçugil, 2004:366'dan Aktaran: Cantimer, 2008; Ezerler, 2005; Bakioğlu, 2013; Sheal, 1992'den Aktaran: Bakioğlu 2013: 138):

- 1) Mentor deneyimli bir çalışan olarak örgüt içindeki rolünü yenileyecek, verimliliğini ve başarısını arttıracaktır.
- 2) Yeni fikirler geliştirmenin bu fikirleri test etmenin sorumluluğunu üstlenecek, kendini geliştirecek ve alanında daha bilgili ve yetenekli olacaktır.
- 3) Taze bakış açılarını görecektir ve henüz örgütün bir parçası olmayan bu bireylerle tartışmalara girerek içeriden net göremediği noktaları daha berrak olarak algılayabilecektir.
- 4) Bir insanın gelişimine katkıda bulunmanın manevi doyumunu ve hazını yaşayacaktır.
- 5) Bilgilerini tazeler ve iletişim becerilerini geliştirirler ve iş uzmanlıklarının ve deneyimlerinin tanınmasını sağlarlar.
- 6) Kişisel tatmin, yaratıcılık, alandaki bilgileri taze tutma, arkadaşlık ve destek, mesleki itibar ve sırlarını gelecek nesillere aktarma olanaklarını elde eder.
- 7) Rutin işler ve ek sorumlulukları devrederek tükenmişliğin önüne geçecektir.
- 8) Motivasyonu artar ve işe olan ilgisi canlanır.

### 2.1.10. Mentorluk ile Koçluk Kavramlarının İlişkileri

Literatür incelendiğinde mentorluk kelimesinin yerine koçluk kelimesinin kullanıldığı görülmektedir. Mentorluk ve koçluk kavramları aslında iç içe geçmiş ve birbirlerini destekleyen kavramlar olmakla beraber, iki kavramın birbirinden ayrıldığı temel noktalar da bulunmaktadır.

#### 2.1.10.1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Benzerlikler

Vatan (2009), mentorluk ve koçluk arasındaki benzerliği şu şekilde belirtmiştir. İkisi de liderliğin iki farklı yönüne ışık tutar ve bu yüzden koçluk ve mentorluk çoğu zaman birbirlerine katkıda bulunur. Koç ve mentorun rolleri arasında geniş ölçüde

örtüşmeler söz konusudur. Bir mentor bazen koç rolüne bürünebildiği gibi bunun tersi bir durumla da karşılaşılabilir.

Ceylan (2007), mentorluk rolünün koçluk rollerini kapsayıcı nitelikte olduğunu ve koçluk için gerekli beceriler, mentorluk için de uygun görüldüğünü belirtmiştir.

Mentorluk ve koçluk kavramları arasındaki temel benzerlikler aşağıda sunulmuştur.

- 1) Bireylerin davranış, tutum ve becerilerini geliştirmek amacıyla farklı konularda öğrenme fırsatları yaratmak,
- 2) İleri düzeyde bilgi ve deneyimleri aktararak gelişim rehberliği yapmak, başvuru kaynağı olmak,
- 3) Beceri geliştirme fırsatları sunmak,
- 4) Öğrenme ve bağımsız düşünmeyi harekete geçiren soru sorma stratejileri geliştirmek,
- 5) Bireyin gelişim hedeflerine ulaşmasını amaçlayan geri bildirim vermek ve yönlendirmektir (Dorval, Isaksen ve Noller, 2001'den Aktaran: Ceylan, 2004).

Brocbank ve Mcgill (2006), koçluk ve mentorluk için temel ortak becerileri şöyle sıralamıştır: Dinleme, Gözden Geçirme, Soru Sorma, Empati, Özetleme, İyi Düşünme ve Geri Bildirim (Aktaran: Yirci, 2009).

### **2.1.10.2. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklılıklar**

Koçluğun yapısında daha çok kontrol etme ve yön verme varken mentorlukta, mentor ve öğrencisi arasında daha eşitliğe dayanan karşılıklı etkileşim söz konusudur. İki yöntemi birbirinden ayıran bu eşitlik ve karşılıklıdır (Galbraith, 2003'den Aktaran: Çelik, 2011).

Özbay (2008) ise mentorluk ve koçluk arasındaki temel farklılığı şu şekilde belirtmiştir. Mentorluğun kariyerle ilgili, koçluğun ise işle ilgili olduğunu belirtmiştir. Mentorluk, yetiştirilen kişi fark etmeden gerçekleştirilebilir. Koçluk ise, pasif bir yaklaşım değildir, bilinçli olarak gerçekleştirilen bir eylemdir. Mentor, bir koç olarak tanımlanabilir, ancak tüm koçlar mentor değildir. Mentorluk rolü; koçluğu, personel ve kariyer danışmanlığını kapsayıcı bir roldür (Garvey, 2004:7-8'den Aktaran: Özbay, 2008).

Yirci (2009), mentorluğun eğitim ve iş dünyasında çok iyi bilindiğini, koçluğun ise iş yaşamında nispeten yeni kullanılmaya başladığını belirtmiştir. Mentorluk sürecinde mentor ve mentee görüşmeleri koçluğa göre daha seyrekdir. Koçluk sürecinde kısa sürede sonuç alma eğilimi olduğu için koç ile öğrenci sık sık bir araya gelmektedirler. Ünal ve Gürsel (2007), koçluk ve mentorluk arasındaki farkı sürecin kim tarafından başlatıldığı yönünde ortaya koymuştur. Ünal'a (2007) göre koçluk, koç tarafından başlatılan, mentorluk ise mentee tarafından başlatılan aktivite olarak belirtmiştir.

Mentorluk ve koçluk arasında beş temel fark aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Vatan, 2009):

1) Mentorluk ve koçluk arasındaki en temel fark, ilişki sonucunda ortaya çıkması arzulanan sonuca verilen önceliktir. Mentorlukta, öncelik verilen sonuç menteenin kendi kişisel gelişim ve ilerlemesi iken, koçlukta öncelikli olan belirlenmiş olan, alandaki performans ve performansın artırılmasıdır.

2) Diğer bir farklılık ise, her iki yöntemdeki ilişkinin düzeyidir. Mentor ve Mentee arasında menteenin hayatını pek çok farklı yönüyle ele alan daha yakın, daha samimi bir ilişki söz konusudur. Diğer taraftan; koçluk, performansın geliştirilmesine odaklandığı için koç ve coachee arasında daha resmi ve sınırları daha kesin bir ilişki vardır. Koçlar belirlenmiş görev ve performansa daha çok önem verirler.

3) Mentorluk, hem formal hem de informal şekilde yürütülen bir eğitim yöntemidir. Diğer taraftan, koçluk genellikle dışarıdan bir ya da daha fazla kişinin desteği ile organize edilen bir süreçtir. Koçluk ilişkisinde koç, daha formal bir role sahiptir ve bu süreçte her iki taraf da belirlenmiş öğrenme hedeflerine odaklanmıştır.

4) Bir diğer farklılık ise, bilginin kaynağı konusundadır. Mentorluk ilişkisinde mentor tüm soruların cevaplarını bilen kişi konumunda değildir. Mentorlar, yalnızca bilgi ve akıl kanalı işlevi görürler. Mentorlar menteelerin ilgili oldukları alanlardaki kaynak, kişi ve materyallere ulaşımını sağlamak için bir araç, bir yol göstericidirler. Ancak koçluk ilişkisinde koç, her konuda bilgi sahibi olan bir uzman kişi olarak görülür.

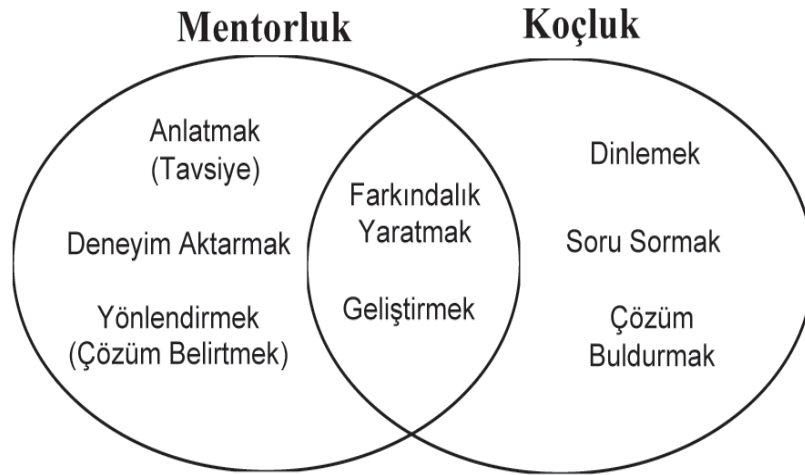
5) Bu iki yöntem arasındaki son farklılık ise, ilişkilerin geçirdiği dönüşüm sürecidir. Mentorluk her iki tarafa da katkı sağlamayı amaçlayan karşılıklı bir ilişkidir. Hatta bazı başarılı mentorluklarda mentee, mentor haline gelirken mentorun



mentee konumuna geçtiği bile görülebilir. Ancak koçlukta durum farklıdır. Koçlukta da çift yönlü bir çıkar paylaşımı söz konusu olmasına rağmen koç, asla öğrenci konumuna geçemez. Aynı şekilde öğrenci de asla koç pozisyonuna yükselemez.

Koçluk ve mentorluğun farkı Şekil-2'deki gibi ifade edilebilir.

**Şekil 2: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Fark**



**Kaynak:** (Navitas, 2010).

Çınar (2007); Clutterbuck ve Sweeney (2005)'e göre mentorluk ve koçluk arasındaki temel farklar ise Tablo-3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3: Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Fark**

MENTORLUK	KOÇLUK
Mentor, sorun uzmanıdır.	Koç, süreç, yöntem uzmanıdır
Mentor, öğretim modelini uygular, mentorun bildikleri üzerine odaklanır.	Koç, soru sorma modelini uygular, Koç'un ne öğretebileceğine odaklanır.
Mentee dinler. / Mentor paylaşır. Hatanı bulmana yardım eder	Koç konuşur, dinler ve soru sorar. Nerede hata yaptığını gösterir.
Gelişim üzerine odaklanır.	Hedef ve başarının önemine odaklanır

Tecrübelerini aktarmasından, bilgi, beceri ve bilgeliğinden yararlanır.	Öğretmek, bilgi, beceri ve bilgeliğinden yararlanır.
Değişim, hedef ve sorumluluk alma alanlarında çalışmalar yapılır. Süreç odaklı.	Daima değişim, hedef ve sorumluluk verme üzerine odaklanır. Sonuç odaklı.
Genellikle uzun süreli bazen ömür boyu. Eğitim öncesi bir yıllık ilişki kurulur. Aylık toplantılar.	Genellikle kısa süreli. Eğitim öncesi yoktur; sık sık 3-12 ay arası, hedeflere göre. Haftalık ya da iki haftada bir toplantılar.
En iyi mentorlar koçluk yöntemlerini kullanırlar ancak bilgi paylaşımı ve mentorun tecrübeleri üzerine odaklanılır. Sezgisel geri bildirim vardır.	İyi koç bencil olmayan ve tamamıyla tecrübelerinden öğrendiklerine, kendi kendine keşif ve farklı kaynaklardan bilgiye başvurulup öğrenilmesine odaklanır. Açık geribildirim vardır.
Mentorlar organizasyonun içinden gelirler. Potansiyeli ortaya çıkarırlar.	Koç'lar organizasyonun içinden veya dışından gelebilirler. Becerileri geliştirirler.
<b>Benzetme:</b> Kişiyi balık tutmayı öğretiyor ve en önemli püf noktalarını bulmakta yardımcı oluyor. Süreci öğrenen sürdürür.	<b>Benzetme:</b> Kişi, eğer balık tutmanın kendisi için önemli olduğuna inanıyorsa, ona istediği sonuca ulaşması için gerekli en iyi ve faydalı teknikleri bulmasının yolunu öğretir. Süreci koç sürdürür

**Kaynak:** (Çınar, 2007; Yirci, 2009).

### 2.1.10.3. Koçluk ve Mentorluk Ne Zaman Uygulanır?

Kar amacı güden veya gütmeyen tüm sektörlerde herhangi bir alanda yapılacak olan çalışmada hangi tekniğin kullanılacağına bilinmesi büyük bir önem arz etmektedir. Böylece hem zamandan hem paradan tasarruf sağlanır. Bu nedenle hangi durumlarda koçluk hangi durumlarda mentorluk programının uygulanacağı aşağıdaki Tablo-4'te özet olarak gösterilmektedir.

**Tablo 4: Koçluk ve Mentorluk Ne Zaman Uygulanır?**

MENTORLUK	KOÇLUK
Kişinin, bir ustaya ya da sponsora ihtiyacı olduğunda.	Kişi, kıdemli ve daha tecrübeli bir lider olma; ya da gelişim ile ilgili sorun çözümünde ihtiyaç olduğunda.
Kişi, organizasyonun kültürü, değerlerini ve normlarını öğrenmek istediğinde.	Kişi, yeni kazanılacak beceri ve davranışlarla ilgili pratik yapma ve yeteneklerini tamamlamasının güçlü bir ihtiyaç olduğunda.
Kişinin, kariyeri hakkında oldukça kesin ve geliştirilebilen hedefleri varsa.	Kişi, nerde olduğu ile nerde olması gerektiği arasındaki farkın farkına vardığında (beceri, bilgi, kariyer, başarı) ama adresi bulamadığında.
Kişiye, yönlendirme yapılması gerekiyorsa.	Kişiye, hedeflerinde destek olunacaksa.

**Kaynak:** (Akt: Çınar, 2007).

## 2.2. EĞİTİMDE MENTORLUK VE OKUL YÖNETİCİSİ

### 2.2.1. Eğitimde ve Okul Yöneticiliğinde Mentorluğun Rolü

Okul yönetiminde etkili olan öğeler arasında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer yardımcı personel ve okulun yakın çevresi yer alır (Bursalıoğlu, 1999). Fakat okul yönetiminde rol oynayan temel ve vazgeçilmez öğe, okul yöneticisidir. Yapılan araştırmalar, etkili okulların yaratılmasında okul yöneticilerinin çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Cafoğlu, 1993; Pehlivan, 1999; Can ve Çelikten, 2000; Balcı, 2002' den Aktaran: Yolcu ve Kavalcılar, 2005).

Okul yöneticilerinin birincil görevi, liderliğini yaptıkları okullarını amaçlarına ulaştırmaktır (Yavuz, 2006). Okul yöneticisi, okulun belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlamanın yanında insan ve madde kaynaklarını kullanmasında da önemli becerilere sahiptir. Bu beceriler içerisinde biri de mentorluktur. İlköğretim okul yöneticilerinin üzerine yapılmış olan bir çalışmada okul yöneticilerinin % 90'ının mentor rolünü üstlenmekte gönüllü oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda okul

yöneticileri önemli bir bilgi birikimine ve tecrübeye sahip, kendisini sürekli yenileyebilen, teknolojik okur-yazar, bilimsel düşünen ve yazan gönüllü birer mentordur (Bakioğlu, Özcan, ve Hacıfazlıoğlu, 2002). Kıdemli olanın tecrübesiz olanı eğitmesi biçiminde işleyen mentorluk süreci, mentor olan okul yöneticilerinin istekli olmadığı durumlarda başarılı olması da beklenemez (Shelton, 1991). Jean Pençe'ye (1989) göre mentor okul yöneticileri; katılımcı ruha, güçlü iletişim becerilerine, yenilikçi, bilgili ve yönlendirme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Akt: Bakioğlu vd., 2002).

Mentor, liderlik potansiyeline sahip ve bu özelliklerini aktarmaya istekli vizyon ve enerji sahibi olan kişidir. Günümüzde birçok örgütte kullanılan mentorluk, okul müdürlerinin liderlik rolleri arasında önemli bir yere sahiptir. Mentorluk ile okul müdürleri, mahiyetindeki kişilere rehberlik hizmetinde bulunurlar. Etkili bir okul müdürü; öğretmen, öğrenci ve onların ilişkileri ile duygularını anlayıp rehberlik eden kişidir (Trail, 2000'den Aktaran: Balyer, 2012). Bu sebeple okul müdürü okuldaki öğretmen ve diğer eğitici olmayan personelin öğrenme süreçlerinde danışılacak rehber ve onlara yol gösterecek bir mentordur (Trail, 2000'den Aktaran: Balyer 2012).

Eğitimsel anlamı açısından yaklaşıldığında mentorluk, deneyimli bir personelin, meslektaşlarının mesleki gelişiminin sağlanması amacıyla yaptığı yardım ve destek çalışmaları ile önerilerde bulunma süreci iken, Portner'e göre bu süreçte mentor ise yeni başlayan meslektaşının daha iyi bir öğretmen olması için yardım eden, onu destekleyen, cesaretlendiren daha deneyimli bir öğretmendir (Akt: Yirci, 2009 ve Candemir, 2010). Eğitim camiasında mentor ve mentee arasındaki ilişki tecrübeli öğretmen, yönetici, müfettiş veya dışarıdan gelecek bir akademisyenin göreve yeni başlamış veya kendi alanında daha deneyimsiz olan öğretmene, yöneticiye, müfettişe tecrübelerini aktarması şeklinde özetlenebilir.

Öğretmenlik mesleğinde mentorluk, mesleğine yeni başlayan öğretmenin profesyonel bilgi ve becerileri daha çabuk ve etkin bir şekilde öğrenmesi ve okula, öğretmenlik mesleğine adapte olmasını sağlar ve öğretmenin etkililiğini geliştirir (McLoughlin, Brady, Lee ve Rusell, 2007; Watson, 2006; Kilburg ve Hockett, 2007'den Aktaran: Bakioğlu, 2013: 16). Mesleğinde yeni olan bir öğretmenin karşılaşabileceği zorluklar karşısında ona uzatılan bir el (mentorluk), hem eğitim

kalitemizi artıracak hem de Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yetiştirmeyi hedeflediği bireylerin hayata kazandırılmasında önemli rol oynayacaktır (Bakioğlu, 2013: 104).

Milli Eğitim Bakanlığının 2011 yılında yapmış olduğu Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştay'ında çağdaş uygulamaların, mentorluğun iş içinde öğrenme kapsamında işleyen bir sistem çerçevesinde kurulmasını zorunlu kıldığı belirtilmiştir. Bu nedenle ilgili Çalıştayda eğitimde mentorluk sürecinin kullanılmasının nedenleri ve bu süreçte yapılacak olan faaliyetlerinin neler olduğu konusunda önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlara göz atacak olursak;

1) Atanma şansını yakalamış olan stajyer öğretmenlerin yetkin ve ilgili rehberlerin (mentor) desteğine ihtiyacı vardır. Bu eylemin gerçekleştirilmesi için aday öğretmeni, norm kadro ile ilişkilendirilmeksizin adaylık sürecini mentor eşliğinde tamamlayabileceği bir okula/kuruma atamak ve yetiştirmek gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının uygulama yaptığı branşta tam zamanlı olarak, okulda mentoruyla fiili uygulama yapmasını sağlayacak şekilde düzenlemeye gidilmesi kararı alınmıştır.

2) Okullardaki öğretmenlik uygulamasına rehberlik eden başarılı yönetici ve öğretmenlere, standartları MEB tarafından tanımlanmış mentorluk eğitimi ve sertifikasının verilmesi belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının etkin bir uygulama süreci geçirmeleri için, uygulama öncesinde okul yöneticisi ve öğretmenlerine; mesleki gelişim, öğrenme/öğretme ve iletişim becerilerini kapsayan bir mentorluk eğitimi verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Mentorluk desteği alan öğretmenler, motivasyonlarının artacağı noktasından hareketle öğretmen adaylarına daha iyi bir örnek olabileceği söylenmiştir.

3) Mentorluk uygulaması dikkate alınarak fakülte okul iş birliği süreçlerini (yasal düzenlemelerden başlayarak) yeniden yapılandırması gerektiği belirtilmiştir. MEB ile üniversiteler arasında mentorluk eğitimine ilişkin protokoller yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okullarda yürütülen uygulama sürecinin daha etkili ve verimli hale gelmesi için, fakülte uygulama öğretim elemanlarına ve fakülte koordinatörlerine mentorluk eğitimi verilmesi gerektiği söylenmiştir.

4) Orta vadede mesleki gelişim programlarının etkisi ve uygulanabilirliği mentorluk/koçluk sistemi ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Görüldüğü üzere Milli Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretimde personelin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için mentorluk tekniğini önümüzdeki süreçte kullanmaya başlayacaktır. Bu değişen süreçte okul yöneticilerinin yerlerini alabilmeleri, okulları etkili ve başarılı bir konuma getirmeleri liderlik becerilerini geliştirmelerine bağlıdır. Okullarda yöneticilerin birer mentor olmaları ve mentorluk rollerini etkili göstermeleri ile ancak bu sürece dahil olabileceklerdir.

Eğitim literatüründe mentor, öncelikle bir öğretmen olarak görülmekte, sonrasında öğrenci (mentee), bağımsızlığını ve güvenini geliştirdikçe mentorun rolünün otorite olmaktan bir rehber olmaya doğru kaydığı ve sonunda da bir iş arkadaşı ve dost olarak kabul edildiği görülmektedir (Daloz, 2003'ten Akt: Candemir, 2010). Fletcher (2001) ise mentorluğu, tecrübesiz öğrencilere (mentee) sıkıntılı uyum süreçlerini kolaylaştırmak için destek olunması ve rehberlik edilmesi olarak tanımlarken; Analogies ve Fairbanks (2000) ise mentorluğu dans etmeye benzetmektedir; mentor gösterirken öğrenci (mentee) takip etmektedir (Aktaran: Çelik, 2011).

Mentorun en önemli rolü, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturma sürecinde yaşadıkları stresi azaltmaktır. Eğitim sürecinde mentorluk ilişkisi, öğretmenin, amaçlarına ulaşmak için yaptığı çalışmalara destek ve sağlıklı, tarafsız bir bakış açısı sağlar (Mosher ve Purpel, Aktaran: Taşdan, 2008). Mesleğe yeni başlayan yani kariyerlerinin giriş evresinde olan öğretmenler her ne kadar iyi bir okulda iyi bir dereceyle de mezun olsa veya çok başarılı bir staj dönemi geçirmiş olsa bile ilk birkaç yıl zorluklarla doludur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve organizasyon kabiliyeti konusundaki yetersizlikleri, teorik bilgiyi uygulamaya aktarırken yaşadığı güçlükler, üniversiteden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden ilk kez ayrı ve yalnız kalmanın getirdiği olumsuz ruh hali, yepyeni bir çalışma ortamı, kendisinden daha deneyimli meslektaşları, öğrenciler gibi faktörler ilk yıllarda stres yaratan faktörlerdir. Bu faktörlerin yapılan araştırmada öğretmenlerin işten ayrılmalarına sebep olduğu görülmüştür. Bu gibi stres faktörlerinin önüne geçmek, meslekte devamlılığı sağlamak ve yardıma ihtiyaç duydukları zamanlarda onlara destek olacak bir danışmana, kuruma ve rehberine ihtiyaç vardır. Bu da okullarda

mentorluk sürecinin uygulanmasıyla mümkündür. Bu süreçte okul yöneticileri önemli mentorlardır (Bakioğlu, 2013: 16-18 ).

Birer mentor olan okul yöneticileri, çalışanın kurum kültürüne uyum sağlaması, yeni görevinde kendisini bekleyen zorlukları daha kolaylıkla aşması için yol gösterir ve akıl hocalığı yapar. İyi yöneticiler çalışanlarına mentorluk yaparken onlara eşit zaman ayırması gerekir. Ayrılan zamanın eşit olmaması çalışanların motivasyonunu bozabilir (Ezerler, 2005'den Aktaran: Candemir, 2010). Turgut (2011), mentor ve menteenin düzenli ve periyodik aralıklarla bir araya gelerek, gelişim odaklı sohbetler gerçekleştirmeleri ve bir takım proje çalışmaları yapmaları mentorluk programının etkinliğini artıracaklarını belirtmiştir.

### **2.2.2. Mentorluğun Okula, Okul Yöneticisine, Öğretmene ve Öğretmenlik Mesleğine Faydaları**

Mentorluk literatürde, daha az tecrübeli meslektaşlarına cesaret, eğitim veren ve rehberlik sağlayan genellikle daha yaşlı, daha tecrübeli ve daha akıllı olan mentor ile mentee arasındaki resmi ve gayri resmi programlar dâhilinde kurulan ilişkiler bütünüdür (Kutsyurubu, 2012). Daresh (2004)'e göre mentorluk ve mentor kavramı akıllı, deneyimli bir insanın daha genç veya daha az deneyimli birine hizmet etmesidir. Mentor meslektaşlarının hayatını yönlendiren ve şekillendiren akıllı, rehber bir kişidir (Hunt, 2012). Hansford ve diğerleri (2003) mentorluğu, bireylerin kişisel ve mahrem ilişkilerinde mesleki gelişimi, büyümeyi ve kişisel destek derecelerini çeşitlendirmesini amaçlayan, planlı ve koordineli bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Heiftz ve Linsky (2002) ise mentorluğun insanlara hızlı değişimleri karşılama esneklik kazandırdığını ve zorluklara uyum sağlamada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Mentorluğun bu faydalarının yanında öğretmenlere, okula, okul yöneticisine ve mentorluk mesleğine birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydaları aşağıdaki şekilde özetleyebiliriz;

#### **2.2.2.1. Mentorluğun Öğretmenlere Faydası**

Mentorluğun öğretmenlere sağladığı yararlar (Deppeler, 1986:161, Parkay, 1988:199, Erasmus, 1993:14, Smith ve West-Burnham, 1993:19'dan Aktaran: Botha, 2012; Barrera, Barley ve Slate, 2010: 62, Andrews ve Quinn, 2005; Archer, 2003;

Bullard, 1998; Feinman-Nemser, 2003; Fuller,2003; Holloway, 2001a; Holloway 2001b'den Aktaran: Bakioğlu: 26):

- 1) Bilgi, beceri ve yetenek kazanma ve geliştirme,
- 2) Üst yönetime fikirleri iletmek için bir ortama sahip olma,
- 3) Öğretmenlik mesleğine daha kolay bir hazırlanma süreci, mesleğe daha yumuşak ve sorunsuz bir geçiş,
- 4) Psikososyal ve Profesyonel gelişim,
- 5) Başarıları ve başarısızlıkları paylaşma fırsatı,
- 6) Kişisel etik kazanımı,
- 7) Diğer öğretmenleri iş başında gözlemleme fırsatı,
- 8) Sahip olunan potansiyeli ve yetenekleri maksimum düzeyde geliştirme ve kullanma,
- 9) Kişisel performansını görme fırsatı ve iş tatmini artışı
- 10) Mentorla sosyal bağ kurma ve arkadaşlığı geliştirme fırsatı,
- 11) Tehdit içermeyen rehberlik imkânı,
- 12) Var olan bir kadro içinde (yalnızlık duygusuna kapılmadan) kendini daha ziyade evde hissetme,
- 13) Bağımsızlık öz inanç, özgüven ve nihai kendini-gerçekleştirme konularında kendini geliştirmeye,
- 14) Konuşacak birilerine sahip olma,
- 15) Yaratıcılığa teşvik.
- 16) Kariyer girişi evresindeki öğretmenlerin dönüşümü (sonraki evreye geçiş)
- 17) İş bırakma davranışının azaltılması

Bir öğretmenin sözüyle “Eğer onunla tanışmamış olsaydım, şu ana kadar iyi bir insan olamazdım” (Hardcastle,1998'den Aktaran: Botha, 2012).

#### **2.2.2.2. Mentorluğun Okul ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Faydaları:**

Mentorluğun okul ve öğretmenlik mesleği açısından sağladığı yararlar (Deppeler, 1986:161, Erasmus, 1993:150-151, Smith ve West-Burnham, 1993:19'dan Aktaran: Botha, 2012; Lord vd. 2008'den Aktaran: Briggs ve Nieuwerburg, 2012):

- 1) İyi yetiştirilmiş ve uyum sağlayan öğretmenler,



- 2) Okul çevresindeki iyi ağların gelişimi,
- 3) Okul kadrosundaki bireyler arasında gelişmiş ilişkiler,
- 4) Okullardaki problemlerin tanımlanması,
- 5) Öğretmenliğe olan cazibeyi artırma ve mesleğe devam etmeye yönlendirme olasılığı,
- 6) İletişim artışı, yansıtıcı ve işbirlikçi bir ortam,
- 7) Bölümler ve gruplar arası işbirliği, gelişmiş bilgi ve beceri paylaşımı,
- 8) Yeni eğitilmiş mentorlar ve koçlar (en güçlü etki),
- 9) Öğrenmeye ve araştırmaya odaklı örgütsel kültür,
- 10) İşe alma ve uzun süre o işte çalışma,
- 11) Çocuk ve öğrenme (doğrudan etkisi).

### **2.2.2.3. Mentorluğun Okul Yöneticisine Faydaları**

Mentorluğun okul yöneticisine sağladığı yararlar (Botha, 2012):

- 1) Öğretimini tekrar değerlendirme,
- 2) Kişisel gelişim ve kariyer gelişimi,
- 3) Tecrübesiz öğretmenlerin fikirleri ve problemleri ile temas halinde olmak,
- 4) Liderlik becerilerinin gelişimi ve akranlar arasında artan statü,
- 5) Aday öğretmenler/öğrenciler ile arkadaşlığın geliştirilmesi,
- 6) Aday öğretmenlerin/öğrencilerin bir şeyleri başardığını görmenin verdiği kişisel tatmin ve iş tatmini,
- 7) Öğretmek için artan şevk, güdülenme, enerji,
- 8) Kişisel deneyimi, fikirleri ve uzmanlığı kullanma imkânı.

Mentorlukta temel ihtiyaç, eğitim mesleğinde mesleki gelişim fikridir. Eğitimciler için meslektaşlarından aldıkları eleştirel geribildirim kadar aldıkları destek, sosyal olduğu kadar mesleki anlamda da gereklidir (Helleve, 2012). Mentorluk kültürünün oluşturulmasında belirleyici rol mentorluk hakkında ciddi ve sistemli düşünmeyi öğrenmek ve organizasyon içinde tüm mentorları desteklemek için bir mentorluk kültürü oluşturmak bir örgüt liderinin rolleri arasında yer almaktadır (Kutsyurubu, 2012).

Lai (2005/2006) mentorluğu çok teknik faaliyetlerle bağlantılı bir yetenek kazanma süreci olarak mentorun meslek sırlarını, ipuçlarını ve püf noktalarını herkes tarafından erişilebilir olmaksızın (Bakioğlu, 2013: 2 ) çırağına aktarması veya eğitim dünyasının kültürünü edinme süreci olarak görmektedir. Mentorluk süreci ile mentor sırlarını, gelecek nesillere aktarılmasına imkân sağlar.

Mentorluğu bir yetenek kazanma süreci olarak görmek, mentorluğu bir kültür edinme süreci olarak görmeye göre daha dar bir tanım olduğunu belirtmiştir (Soininen ve Mersiuo-Storm, 2012). Odel ve Huling de mentorluğu tecrübeli bir öğretmenin acemi öğretmenlere öğretimde rehberlik etmesi olarak da tanımlamaktadır. Mentorluk öğretmenlere öğretmenlik gereklerini ayarlamalarına başarılı olabilmeleri için büyük önem arz etmekte olduğunu söylemişlerdir (Kutsyurubu, 2012).

Neal'a (1992) göre mentorluk desteklenen kimse üzerinde var olan etkiyi aktif şekilde kullanmak için bir girişim gerektirir. Açıkçası bu rol, mükemmel bir öğretmen modeli çizen, yetişkin bir öğrenene bir şeyler öğretebilen özgüven ve ümit aşılayabilen birinin rolüdür. Yalnızca kendi yeteneklerinin ustası olan, bu yetenek ve becerilerin inceliklerini ve ayrıntılarını bir başkasına aktarabilen, bir kimsenin gelişimi uğruna destek sağlamaya istekli olan öğretmenler gerçek mentorlar olarak görev yapabilirler. Bir mentor bilgi sahibi, ilgili, özverili, örnek, deneyimli, şevkli, yeni fikirlere açık, haberdar, iyi konuşan, güvenilir, açık fikirli, yetkin, duyarlı, rehberlik edebilen, gözlemleyebilen bir kişi olmalıdır (Botha, 2012).

Beach ve Reinhartz (2000) mentorluk ile izole eden ve hiyerarşik yapının hakim olduğu bir öğretim kültüründen, herkesi içeren büyüme ve öğrenmeyi destekleyen işbirlikçi bir atmosfere geçerek öğretmenleri daha donanımlı hale getirmek için geliştirilmiş olduğunu belirtmişlerdir. Fullan ve Hargreaves (1996) ise işbirlikçi bir kültüre sahip okullardaki öğretmenlerin büyük bir güvene sahip olduklarını, gelişim ve mesleki büyümeye daha fazla bağlı olduklarını gözlemlemişlerdir. Kolektif yargılamayı oluşturan bir işbirliği ve meslektaşlık kültürü öğretmenlerin öğrenmesi için en iyi yol olarak kabul edilmektedir (Kutsyurubu, 2012).

### 2.3. MENTORLUK ROLLERİ

Literatürde mentorluk rollerine ilişkin yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Elliott ve Calderhead (1993), bazı mentorların hizmet alanları ve mentorluğu “civciviyle dolaşan anne tavuk” cümlesiyle tanımlamakta olduğunu bazılarının ise rollerinin “iyi bir dinleyici” veya “arkadaş” ya da ”düzenleyici olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Nea (2005), mentorluk rollerini Danışman, Öğretmen, Teşvik edici, Koç, Gözlemci, Kolaylaştırıcı, Eğitimci, Uzman Öğretmen, Tur Rehberi, Sözcü, Rol Model, Muhabir ve Denk Olmak (equal) şeklinde belirtmiştir. Balndford (2000) ise mentorluk rollerinin ihtiyaca göre mesleki odaktan bireyler arası (interpersonal) odağa doğru değişiklik göstereceğini ve roller ne kadar geniş kapsamlı olursa ilişkilerin de o kadar zengin olacağını belirtmiştir. Ayrıca mentorluk rollerinin hizmet alanın kendi kimliğini netleştirmesini, mesleki güven ve kendine güven geliştirmesini mümkün kılacağını belirtmiştir. Malderz ve Bodoczky (1999) ise Model, Yetiştirici, Sponsor, Destekçi ve Eğitimci olmak üzere mentorluğun beş temel rolünün olduğunu belirtmiştir (Akt: Bakioğlu, 2013: 28; 134-136). Bu çalışmaların yanında Mertz (2004) tarafından yapılan çalışma da mentorluk rollerine ilişkin önemli tespitler yapılmıştır. Mentorluk rolleri ile ilgili yapılan çalışmalar arasında Galbraith ve Cohen (1997) tarafından yapılan çalışma ile Kram (1983) tarafından yapılan çalışmalar mentorluk rollerinin tespitine ilişkin en kapsamlı çalışmalardır.

Yapılan tüm çalışmalarda mentorluk rolleri farklı adlarda isimlendirilmiş olsa da mentorların gerçekleştirecekleri rollerdeki amaçlar ve yapılan işler birbirine yakındır. Galbraith ve Cohen (1997) tarafından yapılan çalışmada mentorluk rolleri; İlgiye Dayalı Rol, Bilgiye Dayalı Rol, Kolaylaştırıcılık Rolü, Yüzleştiricilik Rolü, Model Olma Rolü ve Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır. Çalışmamızda okul yöneticilerinin mentorluk rolleri, sözü edilen bu altı boyutta incelenmesi uygun görülmüştür.

Altı boyuttan oluşan yetiştiricinin rolleri, tablo halinde özetlenebilir. Tablo-5'te, yetiştiricilerin rolleri, her role ilişkin anahtar bir kelime, ilgili rolü açıklayıcı davranışsal terimler ve yetiştiricinin bu roldeki amacı verilmiştir (Cohen 2001a'dan Aktaran: Sezgin, 2002).

**Tablo 5: Yetiştiricilik Rollerini**

<b>Roller</b>	<b>Anahtar Kelime</b>	<b>Davranışsal Terimler</b>	<b>Yetiştiricinin Amacı</b>
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	Güven	Empatik dinleme Açık-kapalı uçlu sorular Betimleyici geri bildirim Algıların kontrolü Yargılayıcı olmayan tepkiler	İçten, dürüst bir ilgi göstermek Anlık kaygıları dile getirmek Yalnızca gözlemlerini bildirmek Yetişenin duygularını anlamak Kendi duygularını kontrol etmek
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	Tavsiye	Şimdiki duruma ilişkin sorular Birikimin incelenmesi Yoklayıcı sorular Yönlendirici yorumlar	İş ve meslek hakkındaki gerçekleri öğretmek İşe ilişkin profil geliştirmek Somut cevaplar istemek Problemler/çözümler sunmak
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	Alternatifler	Hipoteze dayalı sorular Varsayımların açıklığa kavuşturulması Bağlılığın sınanması Sebeplerin analizi	Yetişenin kişisel görüşlerini genişletmek Bilgi/deneyim sağlamak Hedeflerin gerçekleştirilmesine yardımcı olmak Mevcut işin temellerini öğretmek
<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	Yüzleştirme	Dikkatli sorgulama Açık bir kabullenme Sözel farklılıklar Seçici davranışlar Geri bildirimde dikkat çekme Potansiyele ilişkin yorumlar	Yetişenin psikolojik olarak hazır oluşuğunu değerlendirmek Yetişeni eleştirme konusunda ilgili olduğunu ifade etmek Yetişenin hedeflerini ve davranışlarını kendi kendine kontrol etmesine yardımcı olmak Değişim için gerekli stratejileri tartışmak Yetişene sunulan yapıcı eleştirilerin sınırını iyi çizmek Gelişime olan inancı pekiştirmek
<b>Model Olma Rolü</b>	Motivasyon	Düşünceleri/duyguları sunma Yeteneğe olan inancı bildirme Güvenli bir risk alma Davranışlara ilişkin ifadeler	Kişisel deneyimlerini paylaşarak yetişenin öğrenmesine yardımcı olmak Yetişenin gerçekçi, başarılı hedefler belirlemesini sağlamak Fırsatları takip etmenin gereğini belirtmek Direkt inisiyatifleri (girişimleri) cesaretlendirmek
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	İnisiyatif	Şimdi/geleceğe ilişkin yansımalar Stratejiler hakkında yorumlar Güven deneyimleri Kapasiteye saygı Rüyaları cesaretlendirme	Meslek/eğitim/öğretim üzerine odaklanmak Algıları/yetenekleri açıklığa kavuşturmak Karar verme sürecini analiz etmek Kişisel geleceği belirleme yeterliğine güvenmek Yetenekleri geliştirmek/hedefleri gerçekleştirmek

Kaynak: (Sezgin, 2002).

### 2.3.1. İlgiye Dayalı Rol

Yetiştirici, bu rolü gerçekleştirirken, aktif, empatik dinleme sayesinde yetişenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır. Bu rolün amacı, yetiştiricilik ilişkisi sürecinde, yetişen bireyin yetişkin bir öğrenen olarak kendi kişisel deneyimlerini, olumlu ve olumsuz düşüncelerini dürüstçe paylaşmasına ve yansıtmasına imkân verecek psikolojik bir güven ortamı oluşturmaktır. Yetiştirici, bu rolü gerçekleştirirken, etkili dinleme teknikleri kullanır ve empatik davranmaya çalışır. Samimi ve içten bir ilgiyi belirten sözel ve sözel olmayan tepkiler gösterir. Kişisel kaygılara ilişkin açık-kapalı uçlu sorular sorar. Çıkarımsalardan ziyade gözlemlere dayalı betimleyici geri bildirim sağlar. Duyguların, düşüncelerin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla gerekli algı kontrollerini yapar. Duygusal ifadelerin ve tepkilerin açıklanmasına yardımcı olacak yargılayıcı olmayan duyarlı tepkilerde bulunur (Galbraith ve Cohen, 1997:29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997:5-6' den Aktaran: Sezgin,2002).

### 2.3.2. Bilgiye Dayalı Rol

Yetiştirici ile yetişen arasında bilgi alışverişine dayalı bu rolde, yetişen bireyden direkt olarak detaylı bilgi istenir ve alınır. Yetiştirici, yetişene mevcut planlarına, kişisel, eğitimsel ve mesleki hedeflerindeki gelişmelere ilişkin spesifik sorular sorar. Bu rolün temel amacı, yetiştiricinin yetişene tavsiyelerde bulunurken yetişen hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip olması ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak (Bakioğlu, 2013: 30) doğru ve yeterli bilgilere dayanarak önerilerde bulunmasıdır. Yetiştirici, bu rolü gerçekleştirirken, mevcut eğitimsel, akademik ve mesleki durumun gerçeklere dayalı olarak algılandığını kesinleştirmeyi amaçlayan sorular sorar. Uygun kişisel profilin geliştirilmesi için konu ile ilgili olarak yetişenin sahip olduğu birikimi inceler. Somut ve kesin cevaplar gerektiren yoklayıcı sorular yöneltir. Üzerinde düşünülmesi gerekli mevcut sorunlara ilişkin yönlendirici yorumlar yapar. Yetişenin dile getirdiği şeyin doğruluğunu ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek için tekrar ifadelendirir. Olayların doğruluğunun ve gerçeklerin, karar verme sürecinin önemli bir ögesi olduğunu ifade eder. Kişisel bilgi ve deneyimini yetişenle paylaşır (Galbraith ve Cohen, 1997:29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997:5-6' den Aktaran: Sezgin,2002).

### 2.3.3. Kolaylaştırıcılık Rolü

Bu rolde, yetiştirici, yetişen bireye, ilgi, yetenek, düşünce, inanç ve görüşlerini makul şekilde derinliğine incelemesinde ve açıklığa kavuşturmasında rehberlik eder. Amaç, yetişenin başarılabilir kişisel, akademik ve mesleki hedeflerine ilişkin kendi kararlarını verirken alternatif görüş ve düşünceleri dikkate almasına yardımcı olmaktır. Yetiştirici, bu rolünü gerçekleştirirken, bireysel görüşleri, bakış açılarını genişletmek, geliştirmek amacıyla varsayımlara dayalı sorular sorar. Varsayımların temelindeki bilgi ve deneyimlerin açıklığa kavuşturulmasına çalışır. Yetişenin kişisel kararlarının ve görüşlerinin daha ayrıntılı analizini yapmasını sağlamak amacıyla çoklu görüş açıları sunar. Yetişenin kişisel hedeflerine bağlılığı konusundaki ciddiyetini araştırır. Mevcut durumlara ilişkin nedenlerin analizini yapar. Mesleki ve sosyal kaynakların, önceliklerin irdelenmesine yardımcı olur (Galbraith ve Cohen, 1997:29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997:5-6' den Aktaran: Sezgin,2002).

### 2.3.4. Yüzleştiricilik Rolü

Yüzleştiricilik rolünde, yetiştirici, yetişkin bir öğrenen olarak yetişen bireyin kendi kişisel gelişimine ilişkin aldığı kararları, yaptığı ya da kaçındığı davranışları saygılı bir şekilde sorgular. Yetiştiricinin bu rolünün amacı, yetişenin verimsiz ya da sonucu kendi açısından uygun olmayacak stratejiler, yöntemler ve davranışlar hakkında görüş kazanmasına, değişim ihtiyaç ve kapasitesini değerlendirmesine yardımcı olmaktır. Bu amaçla yetiştirici, yetişenin farklı bakış açılarından fayda sağlamaya psikolojik olarak hazır bulunuşluğunu değerlendirmek üzere dikkatli sorgulamalar yapar. Yapıcı geri bildirim yoluyla muhtemel olumsuz sonuçları, yetişenin açık şekilde görmesini ve kabul etmesini sağlar. Temel amacı, görünüşteki farklılıkların değerlendirilmesini geliştirmek olan yüzleştirici sözel ifadeler kullanır. Yetişenin değiştirmesi gerekli en önemli davranışlara odaklanır. Dikkatlice ifade edilmiş geri bildirimlerin kullanılmasına özen gösterir. Yüzleştirici ifadelerden önce ve sonra, mevcut durumun ötesinde gelişim için, yetişen bireyin gerekli pozitif potansiyele sahip olduğu inancını güçlendirici yorumlar yapar (Galbraith ve Cohen,

1997:29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997:5-6' den Aktaran: Sezgin,2002).

### **2.3.5. Model Olma Rolü**

Yetiştiricilik ilişkisinde yetiştiricinin üstlendiği bir diğer rol de, model olma rolüdür. Bu rolde yetiştirici, yetiştiricilik ilişkisini zenginleştirmek ve bireyselleştirmek, yetişene özgü kılmak amacıyla bir rol modeli olarak kişisel yaşam deneyimlerini ve duygularını yetişen ile paylaşır. Bu rolün amacı, akademik ve mesleki hedeflere ulaşma yolunda gerekli riskleri alabilmesi, belirsizlik durumlarında, özellikle başarının kesin olmadığı anlarda karar verebilmesi ve karşılaştığı zorlukları yenebilmesi için yetişeni motive etmektir. Yetiştirici bu rolünü gerçekleştirirken, başarısız ya da zor deneyimlerden öğrenmenin değerini vurgulamak için kişisel düşüncelerini ve gerçek duygularını yetişene sunar. Başarısızlıkların gelişimi sınırlayıcı engeller olarak değil, deneme yanılma ve kendi kendine doğruyu bulma olarak algılanmasını sağlamaya çalışır. Motive edici etkisine bağlı olarak kendi yaşantısından ve deneyimlerinden ilgili örnekler verir. Yetişenin hedeflerini gerçekleştirme yeteneğine ilişkin olumlu inancını doğrudan ve gerçekçi olarak değerlendirir. Kişisel, mesleki, eğitimsel ve akademik gelişim için gerekli uygun risklerin alınması konusunda yetişene güven verici bir görüş sağlar. Yetişenin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmaya yönelik kişisel etkinliklerini ve davranışlarını açıkça cesaretlendiren ifadeler kullanır (Galbraith ve Cohen, 1997:29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997:5-6' den Aktaran: Sezgin,2002).

### **2.3.6. Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü**

Yetiştiricilik ilişkisinde yetiştiricinin üstlendiği son rol ise, yetişenin vizyonunu destekleme rolüdür. Bu rolde, kendi kişisel geleceğini oluşturması, vizyonunu belirlemesi, kişisel ve mesleki potansiyelini geliştirmesi konusunda yetişen birey kritik düşünmeye teşvik edilir. Bunda amaç, bağımsız, yetişkin bir öğrenen olarak kişisel gelişimini gerçekleştirip gelecekteki yaşantısına yönelik inisiyatif almasında yetişen bireyi cesaretlendirmektir. Bu amaçla yetiştirici, yetişenin vizyonunu desteklemek için şimdiki ve gelecekteki eğitimsel, akademik ve mesleki başarı ve kazançlara odaklanmayı gerektiren ifadeler kullanır. Değişimin yönetilmesinde

bireysel yeterliğe yönelik olumlu ve olumsuz algıları açıklayıcı sorular sorar. Seçeneklerin ve kaynakların makul şekilde değerlendirilmesine dayanan bireysel tercih ve kararların incelenmesine yardımcı olur. Yetişenin kullandığı problem çözme stratejilerinin analizine yönelik yorumlarda bulunur. Yetişenin dikkatlice düşünüp verdiği kararlara ilişkin kişisel güvenini ifade eder. Yetişenin kendi kişisel geleceğini belirleme kapasitesine saygı gösterdiğini belirtir ve bu konudaki güvenini yetişene hissettirir. Yeteneklerini geliştirmesi ve hedeflerini takip etmesi konusunda yetişeni cesaretlendirir (Galbraith ve Cohen, 1997:29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997:5-6’ den Aktaran: Sezgin,2002).

Mentorluk rolleri ile ilgili 1983 yılında Kram tarafından kamu sektöründe çalışan on sekiz yönetici ile yapılan mülakatların analizleri sonucu ortaya çıkan çalışmada ise mentorun kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonu (işlevi) olmak üzere iki tür fonksiyonun olduğu saptanmıştır. Bu fonksiyonların her birine ait mentorluk rolleri bulunmaktadır. Kram tarafından ortaya konulan kariyer ve psiko-sosyal işlevlere ilişkin mentorun rolleri Tablo-6’da yer almaktadır.

**Tablo 6: Mentorluk Fonksiyonları**

<b>Kariyer Fonksiyonları</b>	<b>Psiko-Sosyal Fonksiyonlar</b>
Destek olma (sponsorship)	Rol model (role modeling)
Kendini ifade etme – Görünür kılma (exposure-and-visibility)	Kurumda kabullenme – Benimsenme (acceptance-and-confirmation)
Bilgilendirme-Rehberlik (coaching)	Danışman (counseling)
Koruma (protection)	Arkadaşlık (friendship)
Becerileri geliştirici zorlu görevler verme (challenging assignments)	

**Kaynak:** (Kram, 1983).

Kariyer fonksiyonları menteenin profesyonel bilgi ve beceri gelişimini destekler. Kram’a göre mentorun yerine getirdiği kariyerle ilgili fonksiyonlar arasında yer alan “destek olma” rolünde mentor menteeye aktif bir biçimde yardımcı olur, iş tecrübesi kazandırır ve ona yükselme olanaklarını göstererek kapalı kapıları açar. “Kendini ifade etme ve görünür kılma” rolünde ise mentor menteeyi çalışılan örgütteki anahtar kişilerle ve üst yönetimle tanıştır ve onun bu şekilde ilerlemesine



yardımcı olur. “Bilgilendirme” rolünde ise mentor menteeye kariyer ve iş performansına ilişkin olarak nasihatlerde bulunur, onu yönlendirir ve geri bildirimde bulunur. “Becerileri geliştirecek zorlu görevler verme”, mentor menteeye kariyer sürecinde yeni açılımlar yapmasını, yetenekler ve beceriler kazanmasını sağlayacak görevler verir ve menteyi cesaretlendirir. Sonuncu fonksiyon olan “koruma” rolünde ise mentor menteeyi oluşabilecek tehlikelerden haberdar eder, onu himaye altına alır ve çeşitli konularda destekler. Ayrıca mentor, menteeyi geleceğini tehlikeye sokacak risklerden haberdar eder ve bu riskleri azaltma yoluna gider (Akt: Özkalp vd., 2006; Bakioğlu, 2013).

Kram’a göre mentorun yerine getirdiği psiko-sosyal fonksiyonda ise menteenin kendine güven, profesyonel kimlik ve yetkinlik hissi kazanmasına katkıda bulunarak kişilik gelişimini sağlar. Ayrıca menteenin işin gerektirdiği rollerin etkili bir biçimde yerine getirmesine yardımcı olur. Bu fonksiyonlardan arasında yer alan “rol modeli” olma rolünde mentor menteeye uygun değer, tutum ve davranışlar kazandırarak menteenin sosyal öğrenme becerisini geliştirir. İkinci rolde ise mentor menteenin örgüt içinde “kabulünü ve benimsenmesini” sağlar. Menteenin mentor tarafından kabul edilmesi onun iftihar ve gurur duygusunun gelişiminde aktif bir rol oynar. Aynı şekilde mentee tarafından gösterilen olumlu bir saygınlık ve takdir görme de mentorun tatmin duygularını artırır. Üçüncü rol ise “danışmanlık” olup bu rolde mentor ile oluşturulan ilişkiler içerisinde mentee kendini ve sorunlarını açıkça ortaya koyar, bunları mentorla paylaşır ve mentorun nasihatlerini dinler. “Arkadaşlık” rolünde de mentor ve menteenin iş ortamı içindeki informal ilişkilerini ifade eder. Sayılan tüm roller başarılı bir mentorluk ilişkisini tanımlamaktadır (Akt: Özkalp vd., 2006).

Mentorluğun ilk evresinde kariyer fonksiyonları büyük önem taşıırken, psiko-sosyal fonksiyonlar daha sonraki evrelerde ön plana çıkar. Psiko-sosyal fonksiyonlar ilişki fonksiyonu olarak da anılırlar (Bakioğlu 2013: 33). Kram’a (1983) göre kariyer fonksiyonları aracılığıyla, genç bir yönetici örgütteki çalışma düzenini öğrenme ve ilerleme fırsatlarının elde edilmesi konusunda yardım alır Psiko-sosyal fonksiyonlar aracılığıyla ise, bulunduğu yönetsel pozisyonda yetkinlik, özgüven ve etkenlik düzeyini artırma konusunda destek alır (Akt: Ceylan, 2004). Bunun yanında mentorluğun kariyer işlevi ile bireylerin örgütteki gelişme fırsatlarını değerlendirme,

örgütsel yaşama ait zorlukları öğrenme ve örgütte kendini ifade edebilme yeteneği kazanması amaçlanır. Psiko-sosyal işlev ile de bireylerin yeteneklerini keşfetme, öz değerlerini artırmaya yardımcı olma görevi görür (Fowler ve O’Gorman, 2005’ten Aktaran: İbrahimoglu, 2008). Kariyer fonksiyonlarının olduğu mentorluk ilişkileri genellikle formal ilişkilerdir bu yüzden bilgiye dayanır ve titizlikle kontrol edilir (Borck-Bank ve McGill, 2007’den Aktaran: Bakioğlu,2013: 32).

Mullen’in (1998) ve Kram’ın iki boyutlu mentorluk fonksiyonu modelini temel olarak yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre; mentorluk ilişkisini başlatan, örgüte dayalı özsaygı düzeyi daha yüksek olan, yetiştirdiği kişiyi yetenekli olarak algılayan, bu kişinin etki yaratmasına izin veren ve onunla daha fazla zaman geçiren deneyimli mentorlar, yetiştirilen yöneticiler tarafından kariyer fonksiyonlarını ve psiko-sosyal fonksiyonları daha fazla yerine getirdiği yönünde algılanmaktadır. Bulgular, örgütün desteğiyle mentorların her iki fonksiyonu da sergileyebileceğini göstermektedir (Akt: Ceylan, 2004).

Mentorluk rolleri ile ilgili yapılan diğer bir çalışma Mertz (2004) tarafından yapılmıştır. Yapılan çalışmaya göre mentorda bulunması gereken roller Şekil-3’te yer almaktadır.

### Şekil 3: Mentorluk Rollerini Piramidi

Gelişim Alanı	Rol	Seviye
Kariyer gelişimi	Mentor	6
	Koruyucu	5
Mesleki gelişim	Yardımcı, destekleyici	4
	Danışman, rehber, yol gösterici	3
Psikolojik gelişim	Öğretmen veya koç	2
	Rol model, arkadaş	1

**Kaynak:** (Mertz 2004’ten Aktaran: Yirci, 2009).

Mertz'e göre 1. seviyedeki rol model safhasında taraflar arasındaki iletişim ve etkileşim en az düzeydedir. 1. seviyeden daha yukarılara doğru çıktıkça bu etkileşim artar. En üst düzeydeki mentorluk rolünde ise diğer seviyelerdekenden daha fazla etkileşim ve katılım vardır (Mertz, 2004'den Aktaran: Yirci, 2009). Mertz (2004) tarafından yapılan çalışmada görüldüğü gibi mentorluk sürecinin giriş aşamasında psikolojik gelişme yer almaktadır. Bu aşamada mentor rol model, arkadaş ve koçluk rollerini göstermektedir. Bu aşama mentee ile mentorun tanışma süreci olup kişisel gelişimin desteklenmesi amaçlanır. İkinci aşamada mesleki gelişim aşaması olup bu aşamada mentor ile mentee arasındaki etkileşim daha da artmıştır. Mentor bu aşamada bir yol gösterici, danışman, rehber, yardımcı ve destekleyicidir. Üçüncü aşamada ise kariyer gelişim aşaması olup mentor ile mentee arasındaki ilişki en üst seviyededir. Mentor bu aşamada artık menteesine karşı bir koruyuculuk rolüne girmiş ve mentorluk sürecinde gerekli tüm rolleri en üst düzeyde göstermektedir.

Görüldüğü gibi mentorun mentorluk sürecinde göstereceği roller ili ilgili yapılan çalışmalarda mentorun gösterdiği rol modeli olma, destekleyici ve kolaylaştırıcı olması, öğretmen olması yani bilgiye dayalı rol göstermesi, menteeyi görünür kılma yani yüzleştiricilik rolü, arkadaşlık yani ilgiye dayalı rolü ve menteenin vizyonunu destekleme rolü ortak rollerdendir. Tüm çalışmalarda mentor gösterdiği roller sayesinde menteenin kişisel gelişimi en üst seviyeye çıkarma amacını taşır.

#### **2.4. AKADEMİK BAŞARI**

Eğitime yapılan yatırımlarının ne derece etkili olduğunun belirlenmesi farklı açılardan incelenirse de öğrencilerin başarı düzeyleri önemli derecede etki etmektedir.

Wolman'a (1973), göre başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir (Aktaran: Keskin ve Sezgin, 2009). Diğer bir deyişle başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak da tanımlanabilir.

Özgüven (2002) tarafından ise başarı; bireyin, okuldaki belli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne derece faydalandığının bir göstergesi olarak ifade edilmiş, Yücel ve Koç (2011) ise bu göstergenin kişinin notlarının veya puanlarının ortalaması olarak temsil edildiği şeklinde belirtildiğini söylemişlerdir.

Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Yılmaz vd., 2012). Eğitimde başarı denildiğnde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan ‘‘Akademik Başarı’’ kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973’den Aktaran: Keskin ve Sezgin, 2009).

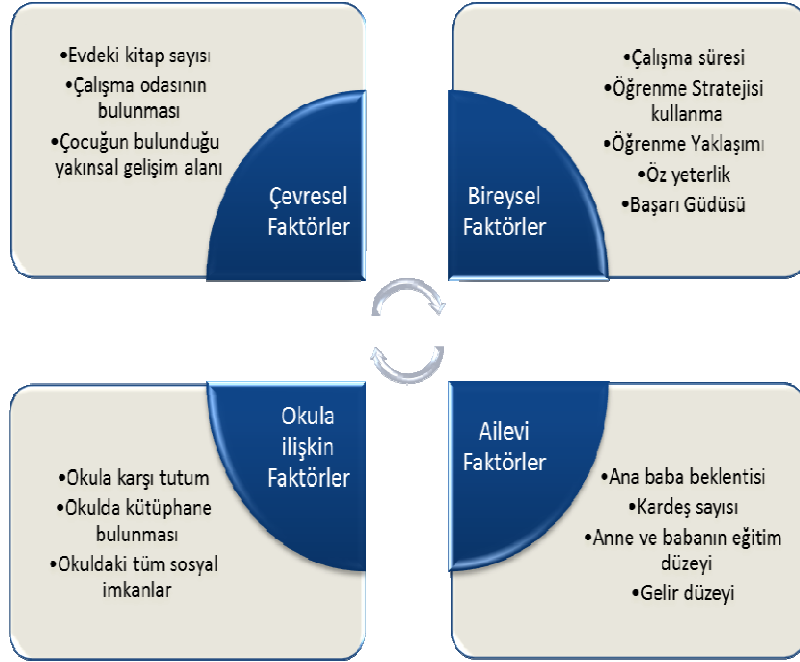
Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğdu, 2006’dan Aktaran: Keskin ve Sezgin, 2009). Akademik başarı, çoğunlukla bilişsel beceri ve yeterliliği ölçmeye yarayan ve derslerde gösterilen performansın betimlenmesine dayanmaktadır (Kaya, Bozaslan, ve Genç, 2012).

Eğitim sistemimizde ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan sınavlarda elde edilen başarılar son derece önemlidir. Bu doğrultuda sınavlar ve bu sınavlardan elde edilen akademik başarı hem öğrenciler hem de aileler için hayati önem taşımaktadır (Yılmaz vd., 2012).

#### **2.4.1. Başarıyı Etkileyen Faktörler**

Öğrencinin ders ve sınav başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğunun belirlenmesi çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğnde ğrenci başarısını etkileyen birçok faktörün bulunduğu görülmektedir. Bu faktörler, Okula ilişkin (okula karşı tutum, okulda kütüphane bulunması, okuldaki sosyal imkânlar), Bireysel (alışma süresi, strateji kullanma düzeyi, öz düzenleme becerilerine sahip olma, öğrenme yaklaşımı, başarı güdüsü, öz yeterlik), Ailevi (anne baba beklentisi, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, gelir düzeyi) ve çevresel (evdeki kitap sayısı, çalışma odasının bulunması, çocuğun bulunduğu yakınsal gelişim alanı) olarak sınıflandırılabilir (Arsal, 2009; Duman, 2008; elik, 2006; olak ve Fer, 2007; G, 2010; zer ve Anıl, 2011; redi ve redi, 2005; Yenilmez ve Yüksel, 2003’den Aktaran: Yılmaz vd., 2012).

**Şekil 4: Başarıyı Etkileyen Faktörler**



**Kaynak:** Yılmaz vd., (2012).

Eğitimde başarı öncelikle öğretmenin iyi yetiştirilmesine bağlıdır (Akpınar, Şahin ve Topal, 2004'den Aktaran: Külekçi ve Bulut, 2011). Okullarda göreve başladıktan sonra öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması yönünde okul müdürlerine mentor olarak çok büyük görevler düşmektedir. İyi bir mentor olan müdür öğretmenin kendini daha iyi yetiştirmesini sağlayacak bu da okulun akademik başarısını artıracaktır.

#### 2.4.2. Türkiye'de Başarının Tespiti

Türkiye'de öğrenci başarısını ölçmek için öğrencinin eğitim hayatının belirli dönemlerinde sınavlar uygulanmaktadır. İlköğretimden ortaöğretime geçişte ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan sınavlar, öğrencilerin sınav puanına göre alacağı eğitimi belirlemektedir.

### **2.4.3. Yüksek Öğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)**

Türkiye’de yükseköğretim programlarına alınacak öğrencilerin seçimini ve tercihlerine göre yerleştirilmesini Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır. Sistemin genel adı, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS)’dir. Bu sistem ilk olarak 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra birer oturum olmak üzere iki oturumda uygulanmaya başlanmış olup günümüze kadar farklı isimlerde ve tekniklerle uygulanmıştır. ÖSYM tarafından 2010 yılında çift aşamalı sınav sistemine geçilmesi kararlaştırılan bu sistem eski adıyla Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS); yeni adlarıyla Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) ile gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlar ile üniversitede istenilen programa giriş tek bir sınava bağlanmamakta, aşamalı bir geçiş sistemi ile programlara katılım sağlanmaktadır. YGS'yi geçen öğrenciler LYS'ye girme hakkı kazanacaklardır (ÖSYM; Wikipedia).

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi kapsamında yapılan YGS ve LYS sınavlarını ayrıntılı olarak inceleyecek olursak;

### **2.4.4. Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS)**

Sınav sisteminin ilk aşaması olan Yükseköğretime Geçiş Sınavı mart ayının sonu ile nisan ayının başı arasında yapılmaktadır. Nisan aylarında yapılan YGS sınavı üniversiteye giriş sınavının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu sınav, Lisans Yerleştirme Sınavına (LYS) girecek adayları belirlemek, açık öğretim programları, ön lisans programları ve meslek lisesinin devamı olarak kabul edilen lisans programlarına yerleştirmede kullanılacak puanları üretmek için yapılmaktadır. YGS’den alınan puanlar 100-500 arasında değişmektedir. Yükseköğretime Geçiş Sınavı’nda başarılı olan öğrenciler-180 puanı aşan öğrenciler- Lisans Yerleştirme Sınavı'na girmeye hak kazanacaktır (Wikipedia; Yılmaz vd., 2012).

### **2.4.5. Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS)**

2010 yılında uygulanmaya başlanılan iki aşamalı sınav sisteminin ikinci aşamasını LYS sınavı oluşturmaktadır. Her yıl Haziran ayında yapılan LYS

sınavında alınan puanlar YGS puanları gibi 100-500 aralığında değişmektedir. LYS sınavı LYS 1, LYS 2, LYS 3, LYS 4 ve LYS 5 sınavlarından oluşmaktadır (ÖSYM).

### **2.5.6. Seviye Belirleme Sınavı (SBS)**

Türkiye’de her yıl haziran ayında yapılan SBS, 2008 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirmede kullanılmaya başlanmıştır. SBS, Milli Eğitim Bakanlığının Kasım 2000 tarihli ve 2602 sayılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş yönergesi ile yürürlüğe giren Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (GES)’nin bir parçası ve sistemin değerlendirme ögesi olarak yeniden tanımlanmıştır. GES, yalnızca bir geçiş sistemi değil aynı zamanda 2003 yılından itibaren yenilenen ilköğretim programlarına bir uyum süreci olarak da ifade edilmiştir (MEB, 2009).

GES, SBS puanı ve yılsonu başarı puanlarının dikkate alındığı bir geçiş modeli öngörmektedir. Bu amaçla 2008 yılında ilköğretim 6. ve 7. sınıfların, 2009 yılında ise ilköğretim 8. sınıfın katılımıyla SBS uygulamaları başlatılmıştır. SBS, MEB (2008) tarafından 6., 7. ve 8. sınıfların, ilköğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme düzeyinin ölçüleceği ve her yıl haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavları olarak tanımlanmıştır. MEB (2010), SBS uygulamasının aşamalı olarak kaldırılması ve GES kapsamında ilköğretim 8. sınıf sonunda uygulanacak tek sınava geçilmesi kararını almıştır (Bal, 2011; Yılmaz vd., 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı’nca uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonucuyla öğrenciler aldıkları puan ve MEB tarafından açıklanan kontenjan sayısı oranında fen liseleri, anadolu liseleri, anadolu öğretmen liseleri, sosyal bilimler liseleri, anadolu meslek liseleri ve özel okullara yerleştirilmektedirler (MEB).

Seviye Belirleme Sınavı (SBS), öğretim programlarındaki kazanımlar esas alınarak öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılır. Sınav soruları, 8. sınıf Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinin öğretim programları esas alınarak hazırlanır. Sorular, öğretim programlarının kazanımları esas alınarak öğrencinin yorumlama, analiz yapma, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterliklerini ölçecek nitelikte

hazırlanır. SBS sınavından alınan puanlar 100-700 aralığında değişmektedir. Alınan puanların yarısı alınarak Ortaöğretim Yerleştirme puanı bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygulanan Seviye Belirleme Sınavında yeni bir model geliştirilmiş ve bu model ile şu hedeflere ulaşılması amaçlanmıştır;

- 1) İlköğretim müfredatının başarılı bir şekilde uygulanmasını ve yeni müfredatın temel felsefesinin yerleşmesini sağlamak.
- 2) Okulda sunulan eğitim ve öğretimi güçlendirmek ve daha anlamlı kılmak.
- 3) Ortaöğretime geçişin, tek bir sınava bağlamadan, sürece dayalı ve objektif bir yerleştirmeye gerçekleştirilmesini sağlamak.
- 4) İlköğretim okullarında, okulda gerçekleştirilen eğitim ve öğretime odaklı bir değerlendirme yapabilmenin zeminini hazırlamak.
- 5) Eğitim ve öğretimde kaliteyi artırmak ve okul dışı eğitim ve öğretim faaliyetlerini okul programlarıyla destekli ve uyumlu hâle getirmek.
- 6) Yeni modellerle yapılacak Seviye Belirleme Sınavları ile öğrencinin süreç içindeki gelişimini değerlendirmek.
- 7) Okullar arasındaki niteliğe ve niceliğe dayalı farklılıkları gidermeye yönelik veriler sağlamak.
- 8) Ortaöğretim Yöneltilme ve Davranış Puanı ile öğrencilerin üç yıl sonunda yapılan gözlemlere dayalı olarak yetenek, ilgi ve değerlerine uygun alanlara yönelmelerini kolaylaştırmak.
- 9) 6,7 ve 8.sınıflarda okutulan derslerle Seviye Belirleme Sınavlarındaki sorularla birebir örtüşme sağlanarak, Uluslararası (PISA, TIMMS-R, PIRLS) sınavlarda aynı yaş grubundaki öğrencilerin ulaştığı seviyeyi yakalamak.
- 10) Okul ve il eğitim yöneticilerinin, öğretmenlerin yıllık olarak performanslarını gözlemlemeye yönelik veriler sağlamak.
- 11) Öğrencilerin performans ve proje ödevlerini ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sürecinde değerlendirmek.
- 12) Öğrenciler üzerindeki sınav kaygısının azaltılarak, öğrencinin sosyal ve kişisel gelişimine zaman ayırmasını sağlamaktır (MEB, 2007).

Ayrıca MEB tarafından yeni modelin uygulanması hangi beklentileri karşılayacağını şu şekilde açıklanmıştır:



- 1) İlköğretim programlarının öğretilmesi ön plana çıkacak, böylece öğrencilerin muhakeme ve yorum yapma yetenekleri gelişecektir.
- 2) Öğrencilerin bireysel gelişimleri, yetenekleri, ilgi alanları, farklılıkları, bilgi ve becerileri tam olarak ölçülmüş olacaktır.
- 3) Öğrencilerin ilköğretim süresince gerçekleştirmiş oldukları davranışlar ile yöneltme yönergesi çerçevesinde belirlenen yetenek ve ilgileri ortaöğretime geçişte değerlendirilmiş olacaktır.
- 4) Eğitim sistemi, tek oturumda yapılan ve bir sınav olan OKS'ye odaklı olmaktan kurtulacaktır.
- 5) Genel liselerin eğitim kaliteleri artırılmış olacaktır.
- 6) Sınavların zamana yayılması ile bir sınavın sebep olacağı puan kaybının telafisi mümkün olduğundan, öğrencilerin yaşadığı sınav stresi optimal noktada (olması gereken düzeyde) tutulacaktır.
- 7) Diploma puanının değerlendirmeye katılması, okulda yapılan sınavların da önemini artıracak ve öğrenci tüm derslere aynı ilgi ve gayreti gösterecektir.
- 8) Okul dışı kurumlara olan bağımlılık azalacaktır.
- 9) Ortaöğretime geçişte sürece dayalı ve objektif bir yerleştirme sistemi gelişecektir.
- 10) Okul kültürü öğretmenin etkinliği bağlamında daha güçlü hâle gelecektir.
- 11) Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının ortaöğretime geçişte değerlendirilmesine imkân verilecektir.
- 12) Okulda sunulan eğitim ve öğretim güçlendirilecek, daha anlamlı hâle gelecektir.
- 13) Ergenlik döneminin coğrafi farklılıklar nedeniyle değişik yaş gruplarında yaşanması ve bu dönemde sınava giren öğrencilerin olumsuz etkilenmeleri, her sınıf ve yaş kademesinde değerlendirmenin yapılacak olması sebebiyle en az düzeye inecektir.
- 14) Eğitim ve öğretimin sınav merkezli olmaktan çıkarak okul ve öğrenci merkezli olması sağlanacaktır.
- 15) 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılan sınavların herhangi birisinde çeşitli nedenlerle başarısız olan öğrencilere diğer sınavlar vasıtasıyla telafi imkânı verilecektir.
- 16) Mesleki eğitime yönelmenin artırılacağı düşünülmektedir.

17) Uygulama ÖSS'yi de olumlu yönde etkileyecektir (MEB, 2007)

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen yeni model uzun süre kullanımı gerçekleşmemiştir. Mevcut durumda sadece 8. sınıflar için Seviye Belirleme Sınavı yapılmaktadır.

## **2.5. YURT DIŞI VE YURT İÇİNDE KONUYLA İLGİLİ YAPILAN ÇALIŞMALAR**

### **2.5.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar**

Türkiye'de mentorluk üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalara bakacak olursak;

Sezgin (2002) tarafından araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri adlı yüksek lisans çalışmasında araştırma görevlilerinin tez danışmanlıklarını üstlenen öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri olarak, ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, yüzleştiricilik, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rolleri araştırılmıştır. Danışman öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin araştırma görevlilerinin algıları, en yüksek düzeyde gerçekleştirilen yetiştiricilik rollerinin, ilgiye dayalı rol ve kolaylaştırıcılık rolü olduğunu göstermiştir. En düşük düzeyde gerçekleştirilen yetiştiricilik rolü ise yetişenin vizyonunu destekleme rolü olmuştur.

İbrahimoglu (2008) tarafından yapılan Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon ve Mentor Etkisi konulu doktora çalışmasına göre mentorluğun örgütsel bağlılığa olumlu etki yapacağı, mentor aracılığı ile örgütsel değerlere uyumun daha etkili bir biçimde sağlanacağı, mentorluk ile kariyer bağlılığı arasında, örgütsel mentorluk ile dışa dönük kişilik özelliği arasında, örgütsel mentorluk ile çalışanların gelişime açıklık kişilik özelliği arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca işte çalışılan süre ile örgütsel mentorluk arasında doğrusal bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışanların mentorla kurdukları ilişkinin süresi arttıkça örgütten ayrılma eğilimlerinin azalacağı, örgütsel tatminin ve örgütsel bağlılık düzeyinin artacağı yönünde bulgular elde edilmiştir.

İbicioğlu vd., (2010) tarafından yapılan Öğretim Üyelerinin Araştırma Görevlilerine Yönelik Sergiledikleri Akıl Hocalığı Eğilimleri (Mentoring) İle Sahip Oldukları Liderlik Tarzları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, dönüşümcü ve etkileşimci liderlik tarzlarına sahip öğretim üyelerinin bu özelliklerinin akıl hocalığı eğilimlerini olumlu olarak etkilediği, çıkarıcı liderlik tarzına sahip öğretim üyelerinin ise akıl hocalığı yapma eğilimlerini olumsuz olarak etkilediği ve akıl hocalığı eğilimini azaltıcı bir unsur olduğu belirlenmiştir.

Ekinci (2010) tarafından Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü adlı araştırmasında okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre aday öğretmenleri yetiştirme hizmetleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Okul türü, okul müdürünün branşı, okul müdürünün mesleki kıdemi bakımından aday öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim okulu müdürlerinin ortaöğretim okulu müdürlerinden, sınıf öğretmeni kökenli olan okul müdürlerinin branş öğretmeni kökenli olan okul müdürlerinden ve son olarak mesleki kıdemi fazla olan okul müdürlerinin mesleki kıdemi daha az olan okul müdürlerinden adaylık sürecinde daha fazla mesleki rehberlikte buldukları sonucuna varılmıştır.

Vatan (2009) tarafından Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk adlı doktora çalışmasında mentorların “danışman” ve “rol modeli” rolünün daha fazla gösterdikleri, temel mentorluk alanlarından “planlama ve organizasyon” ve “yönetim” alanlarında paylaşımların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Mentorluğun menteeelerin kuruma adaptasyonlarını kolaylaştırdığı, sorun çözme yeteneklerini geliştirdiği, olaylara bakış açılarını değiştirdiği, iş ortamında iletişimlerini arttırdığı, eksik yönlerini fark ederek kendileri ile ilgili farkındalıklarını ve özgüvenlerini arttırdığı belirlenmiştir. Mentorluk programının menteeelere göre zayıf yönü, zaman problemi ve bir araya gelmede güçlük yaşamalarıdır. Ayrıca mentorla sık görüşme ve yakınlaşmanın diğer meslektaşlar tarafından yanlış anlaşıldığını belirtmişlerdir. İlgili çalışmada iyi planlanmış mentorluk programlarının, hem kuruma hem de çalışanlara yarar sağlayacağı için bu programların kurum kültürüne yerleştirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Yirci (2009) tarafından yapılan Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi adlı yüksek lisans çalışmasında da

Türkiye’de okul müdürlerinin yetiştirilmesinde mentorluk modelinin kullanılabilineceği bu nedenle M.E. B Personel Daire Başkanlığı bünyesinde ‘Eğitim Kurumları Yönetici Yetiştirme Kurulu’ oluşturulabileceği tavsiyelerinde bulunmuştur. İlgili araştırmada oluşturulacak kurul sayesinde yeni müdürler için bir mentorluk programı oluşturur ve ilçelerde ‘Mentor Müdürler Kurulları’ aracılığıyla yeni müdürler için mentor müdürler belirlenir. Böylece yeni müdürlere mesleğin ilk yıllarında daha etkili danışmanlık ve rehberlik hizmeti verilebilir. Mentorluk modelinin uygulanmasıyla günümüz okullarının ihtiyacı olan başarılı, etkili okul müdürleri yetiştirilebileceği tespitleri yapılmıştır. Mentorluk sürecinden geçerek yetişen öğretmen ve okul yöneticilerinin, daha verimli ve etkili örgütlerin oluşturulmasında önemli rol oynayacakları belirtilmiştir. Hem yönetici adayları hem de mentor karşılıklı anlayış içerisinde sorumluluklarını yerine getirdiklerinde tüm taraflar için kişisel, mesleki gelişim ve sürekli öğrenme alanlarında karşılıklı bir yarar söz konusu olacağı tespitinde bulunulmuştur.

Ovalı (2010) tarafından yapılan İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri adlı yüksek lisans çalışmasında mentorluk fonksiyonlarından kariyer fonksiyonun örgütsel bağlılığı, örgütsel güveni olumlu yönde etkilediği, psiko-sosyal fonksiyonun ise örgütsel bağlılığı, örgütsel dürüstlüğü ve örgütsel güveni olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Cantimer (2008) tarafından hazırlanan İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri adlı yüksek lisans çalışmasında içerik analizi yapılarak 14 okul yöneticisi ile 14 müfettişin görüşleri değerlendirilmiştir. Bu çalışma da İlköğretim okul yöneticileri ile İlköğretim müfettişlerinin mentorluğu yöneticiliğin bir rolü olarak gördükleri, rehberlik faaliyetlerini içeren rolleri oynarken mentorluk yaptıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yani menteelerin gönüllü olarak mentorluk ilişkilerine başvurdukları tespit edilmiştir. Mentorluk sürecinde sürekli bir paylaşım içerisinde bulunma öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağladıkları, okuldaki güven ortamının arttığı ve yöneticilerin kendilerini yeniledikleri, karşısındaki kişilerin gelişimine katkısının manevi doyumunu yaşadıkları; olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu yönünde görüşler ortaya atılmıştır. Ayrıca çalışmaların istekli bir

biçimde yapılarak kurumun sahiplenildiği, böylece hedefe ulaşmada ortak hareket edildiği sonucuna varılmıştır.

Köroğlu ve Oğuz (2011) tarafından yapılan Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri adlı çalışma bulgularına göre öğretmen ve yönetici görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre ayrıca yöneticilerin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. Eğitim müfettişlerinin görüşlerinde cinsiyet, branş, eğitim müfettişliğindeki kıdeme göre anlamlı bir farklılık yokken, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca öğretmenler yapılan rehberliği yetersiz, yöneticiler orta düzeyde yeterli, eğitim müfettişleri ise yapmış oldukları rehberliği üst düzeyde yeterli görmektedir.

Bakioğlu vd., (2002) tarafından hazırlanan Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı adlı çalışmada, her kıdemdeki okul yöneticileri, eğitim yönetimi ile ilgili bir problemi çözemediklerinde ilk tercih olarak deneyimli okul yöneticilerine mentor olarak yaklaştıkları sırasıyla ilçe milli eğitim müdürlüğünde çalışan yöneticileri, müfettişleri, il milli eğitim müdürlüğünde çalışan yöneticileri mentor olarak seçmektedirler. Yöneticilerin çok az bir kısmı problemleri değişik yayınlardan araştırarak çözdükleri belirtilmiştir.

Özkalp vd., (2006) tarafından hazırlanan Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentorun Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme adlı çalışmada da mentor olarak danışmanın bir bilgi kaynağı ve yönlendirici olduğu, tecrübesini ve bilgisini paylaştığı, kişisel performansını arttırmaya yönelik usta-çırak ilişkisini yaşattığı ortaya çıkmıştır. Etkin ve verimli işleyen mentorluk sürecinin üretken olma, bilgi ve becerilerin artırılması, kariyer geliştirme gibi konularda bireysel ve de kurumsal olarak katkılar sağlayacağı tespitleri yapılmıştır.

Yurtseven (2010) tarafından hazırlanan yüksek lisans çalışmasında mentorluğun Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, mentorluk hizmeti, öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinde olumlu bir etki oluşturduğunu, ancak akademik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki

oluşturmamaktadır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

### **2.5.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar**

Yurt dışında mentorluk ile yapılan çalışmaların pek çoğu öğretmen adaylarının ve yönetici adaylarının yetiştirilmesinde mentorluğun kullanılması üzerine yoğunlaşmıştır.

Mentorluğun fonksiyonlarını belirleyen çalışmalara bakıldığında, Burke (1984) üç boyutlu (kariyer geliştirme, psiko-sosyal ve rol modeli fonksiyonları); Kram ve Isabella (1985) iki boyutlu (kariyer koçluğu, psikososyal fonksiyonlar) ve Noe (1988) iki boyutlu (kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonlar) olarak sınıflandırmıştır. Kram (1983) yaptığı araştırmada, mentorluk ilişkisinde kariyer fonksiyonları sayesinde genç bir yönetici örgütteki çalışma düzenini öğrenme ve ilerleme fırsatlarının elde edilmesi konusunda yardım alır. Psiko-sosyal fonksiyonlar aracılığıyla ise, bulunduğu yönetsel pozisyonda yetkinlik, özgüven ve etkenlik düzeyini artırma konusunda destek alır. Scandura ve Williams (2004 s. 452) tarafından yapılan araştırmalarda mentorluk faaliyetlerinin çalışanların örgütsel kariyerlerine karşı olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olduğu, iş ortamındaki duygusal tepkileri etkilediği ve bu yolla örgütsel bağlılığın arttığı saptanmıştır (Payneve Hoffman, 2005, s.159'den Aktaran: Cantimer, 2008 ve Ceylan, 2004).

Mullen'in (1998), mentorluk fonksiyonlarını (Kram'ın iki boyutlu mentorluk fonksiyonu modeli) temel alarak yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre yaşlı (tecrübeli) mentorlar, yetiştirilen yöneticiler tarafından kariyer fonksiyonlarını ve psiko-sosyal fonksiyonları daha fazla yerine getirdiği tespit edilmiştir. Bulgular, örgütün desteğiyle mentorların her iki fonksiyonu da sergileyebileceğini ve formal mentorluk sistemi kurma yaklaşımlarında faydalı olabileceğini göstermektedir (Cantimer, 2008).

McLoughlin, Brady, Lee ve Russell, 2007; Watson, 2006; Kilburg ve Hockett, 2007 tarafından yapılan araştırmalarda mentorluğun öğretmen etkililiğini geliştirebileceğini ortaya koymuştur. Bir başka sonuç olarak mentorluk yapılan deneyimsiz öğretmenlerin profesyonel gelişimi, mentorluk yapılmayan

meslektaşlarına göre daha fark edilir olmaktadır (Mc Laughlin ve diğerleri, 2007; Watson, 2006; Kilburg ve Hockett,2007'den Aktaran: Bakioğlu ve Göğüş, 2010).

Carter ve Francis'e (2001) göre, mentorluk düzenlemeleri “öğretmen yalıtılmışlığını azaltma, eğitsel çalışma ortamı konseptini ilerletme ve bir okul, fakülte ya da sınıftaki gayri ihtiyari normları anlama” fırsatı sağlar (Mc Laughlin ve diğerleri, 2007'den Aktaran: Bakioğlu ve Göğüş, 2010)

Read, 1997 yılında Amerikan ordusu yedek kuvvetler okulundaki mentorluk eğitiminden geçip göreve başlayan öğretmenlerle mentorluk eğitimi almadan göreve başlamış öğretmenleri karşılaştırmıştır. Yaptığı araştırmada resmi bir mentorluk sürecinden geçerek göreve başlayan öğretmenler daha iyi öğretim yöntemleri kullanmada, işe alışma ve profesyonel gelişim sağlamada mentorlarından çok şey öğrendiklerini belirtmiştir (Akt: Yirci, 2009).

Deruage (2007), Papua Yeni Gine'de göreve yeni başlayan ilkökul öğretmenleri için uygulanan mentorluk programlarıyla ilgili bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışmada yeni öğretmenlerin işlerinde başarılı olmaları ve mesleğe devam etmek istemeleri çalışma hayatlarının ilk yıllarında alacakları mentorluk programının etkililiğine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu programlar hizmet öncesi safha, adaylık safhası ve hizmet içi eğitim safhası olarak üç bölümde incelenir. Deruage'ye göre mentorluk programlarının başarısı mentorlar için yeterli eğitim ve desteğin sağlanmasına bağlıdır (Akt: Yirci, 2009).

Brumage (2000), yetmiş ortaokul müdür yardımcısının yaşadıkları mentorluk ilişkileri hakkındaki doktora çalışmasının sonucunda; araştırmaya katılanların yaşadıkları mentorluk ilişkisinin en dikkat çekici özelliklerini; destekleme, özgüven gelişimi ve iş tatmini konusunda cesaretlendirme, birbirine sahip çıkma, karar vermede model olma, gerektiğinde tavsiye verme, savunma ve koruma, profesyonel bir destek ve profesyonel gelişime cesaretlendirme olarak tanımladıklarını belirtmektedir (Akt: Candemir, 2010).

Madison ve Huston (1996), yetiştiricilik ilişkisinde cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğu, erkeklerin daha çok erkeklere; kadınların da daha çok kadınlara yetiştiricilik yapma eğiliminde oldukları ve erkek öğretim üyelerinin daha fazla yetiştiricilik sürecine katıldıkları sonucuna varmışlardır (Aktaran: Sezgin, 2002).

Yetiştiricilik ilişkilerinde cinsiyete dayalı anlamlı farklılıkların olduğu şeklindeki bulguları desteklemeyen araştırmalar da vardır. Wilkinson (1995), yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yetiştiricilik ilişkilerinde, cinsiyete dayalı farklılıklar olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, kadın lisansüstü eğitimi öğrencilerinin yetiştirici bulmakta erkek akranlarına göre daha fazla zorluk yaşadıkları hipotezini desteklememiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yetiştiricinin cinsiyetine bakmaksızın, lisansüstü öğrencisine sağlanan yetiştiricilik fonksiyonları arasında cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır (Akt: Sezgin, 2002).

Kelly ve Schweitzer (1999), yetiştiriciliğin türü ve gerçekleştirilme düzeyinde ırka ya da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulamazken, bir yetiştiriciye sahip olup olmama ile akademik ortama ilişkin algılar arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır (Akt: Sezgin, 2002).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının uygulanması ile toplanan verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişki inceleneceğinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Tarama modelinde yapılan araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan birey, olay veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

Araştırma modelinde bağımlı ve bağımsız olmak üzere iki temel değişken bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri görev yaptıkları okulun akademik başarısını ne derece etkilediğini ve bazı değişkenler açısından mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinde farklılaşmanın olup olmadığını tespit etmek amacıyla araştırma grubuna yöneltilen Yetiştiricilik Ölçeği'nin alt boyutları (ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü, yetişenin vizyonunu destekleme rolü) araştırma modelinin bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Bu araştırmada bağımlı değişkenleri etkileyen bağımsız değişkenler ise okul yöneticilerinin, görev yaptıkları okulun; akademik başarı düzeyi, türü, öğretmen, öğrenci ve idareci sayısı ile okul yöneticilerinin cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, branşları, yaşları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri, okuldaki idarecilik görevleri ve mesleklerini sevme durumlarıdır.

### 3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bu araştırmanın evrenini; 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında, Konya ili geneli Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 2441 okul yöneticisini kapsamaktadır.

Araştırmanın örneklemini, tabakalı tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen 371 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırma grubuna dağıtılan 371 anket formundan tamamı geri dönmüştür. Bu süreç sonunda 24 kadın ve 347 erkek olmak üzere araştırma örneklemini 371 kişiden oluşmuştur. Uygulanan anketlerin dönüşümü ile ilgili bilgiler Tablo-7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7: Uygulanan Anketlerin Dönüşümü**

Anket	N	%
Dağıtılan	371	100
Yanıtlanan	371	100
Değerlendirilen	371	100

Görüldüğü üzere dağıtılan 371 anketin tamamı değerlendirilmeye alınmıştır. Bu sayı, Balcı (2004) tarafından tespit edilen bir araştırma sonucunda bir yargıya varılabilmesi için anketlerin %80’inin geri dönmesi kuralını karşılamaktadır.

Örneklem grubunun araştırmada yer alan bağımsız değişkenlere göre dağılımı Tablo-8’deki gibidir.

**Tablo 8: Örneklem Grubunun Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı**

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%
Cinsiyet	1. Erkek	347	93,5
	2. Kadın	24	6,5
Mezuniyet Durumu	1. Eğitim Fakültesi	260	70,2
	2. Fen-Edebiyat Fakültesi	35	9,4
	3.Eğitim Enstitüsü	35	9,4
	4.Lisansüstü ve Doktora	41	11,0

<b>Branş Alanı</b>	1. Sosyal Bilimler(Sözel)	297	80,1
	2. Fen Bilimleri (Sayısal)	74	19,9
<b>İdarecilik Deneyimi</b>	1. 1-5 Yıl	127	34,1
	2. 6-10 Yıl	75	20,2
	3. 11-15 Yıl	70	19,1
	4. 16-20 Yıl	55	14,8
	5. 21-(+) Yıl	44	11,8
<b>Görev Yapılan Okulun Türü</b>	1. İlköğretim	276	74,5
	2. Ortaöğretim	95	25,5
<b>İdarecilik Görevi</b>	1. Müdür Yardımcısı	220	59,1
	2. Müdür Başyardımcısı	25	6,7
	3. Okul Müdürü	126	34,1
<b>Öğrenci Sayısı</b>	1. 0-300	88	23,7
	2. 301-600	88	23,7
	3. 601-900	87	23,4
	4. 901-1200	43	11,6
	5. 1201-(+)	66	17,7
<b>İdareci Sayısı</b>	1. En az 2	129	34,7
	2. 3	124	33,3
	3. 4	32	8,6
	4. 5 -(+)	86	23,1
<b>Yaş</b>	1. 20-30	27	7,3
	2. 31-40	138	37,1
	3. 41-50	116	31,5
	4. 51-(+)	90	24,2
<b>Mesleğinizi Severek mi yapıyorsunuz?</b>	1. Evet	344	92,7
	2. Hayır	27	7,3

Araştırmaya katılan 371 okul yöneticisinin cinsiyetleri incelendiğinde 347 tanesi (% 93,5) erkek yönetici, 24 tanesi (% 6,5) kadın yönetici olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülteleri incelendiğinde Eğitim Fakültesi mezunu 260 tane (% 70,2), Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu 35 tane (% 9,4), Eğitim Enstitüsü mezunu 35 tane (% 9,4), Lisansüstü ve Doktora mezunu 41 tane (% 11) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin branş alanları incelendiğinde branş alanı Sosyal Bilimler (sözel) olan 297 tane (% 80,1), Fen Bilimleri (Sayısal) olan 74 tane (% 19,9) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin idarecilikteki hizmet süreleri incelendiğinde idarecilikteki hizmet süresi 1-5 Yıl olan 127 tane (34,1), 6-10 Yıl olan 75 tane (% 20,2), 11-15 Yıl

olan 70 tane (% 19,1), 16-20 Yıl olan 55 tane (% 14,8), 21-(+) Yıl olan 44 tane (% 11,8) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde İlköğretimde görev yapan 276 tane (% 74,5), Ortaöğretimde 95 tane (% 25,5) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idarecilik görevi incelendiğinde idarecilik görevi müdür yardımcısı olan 220 tane (% 59,1), müdür başyardımcısı olan 25 tane (% 6,7), okul müdürü olan 126 tane (% 34,1) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı incelendiğinde okulun öğrenci sayısı 0-300 aralığında olan 88 tane (% 23,7), 301-600 aralığında olan 88 tane (% 23,7), 601-900 aralığında olan 87 tane (% 23,4), 901-1200 aralığında olan 43 tane (% 11,6), 1201-(+) aralığında olan 66 tane (% 17,7) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin görev yaptığı okuldaki idareci sayısı incelendiğinde okuldaki idareci sayısı en az 1 ve 2 olan 129 tane (% 34,7), 3 olan 124 tane (% 33,3), 4 olan 32 tane (% 8,6), 5 ve üstü olan 86 tane (% 23,1) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin yaş grup aralıkları incelendiğinde yaşı 20-30 aralığında olan 27 tane (% 7,3), 31-40 aralığında olan 138 tane (% 37,1), 41-50 aralığında olan 116 tane (% 31,5), 51- (+) aralığında olan 90 tane (% 24,2) okul yöneticisi bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleğini severek yapıyorum diyenlerin sayısı 344 (% 92,7), mesleğini severek yapmıyorum diyenlerin sayısı 27 (% 7,3) olduğu görülmüştür.

Araştırma grubunun, görev yaptıkları kurumun türü, cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, branş alanları, yaş grup aralıkları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri, okuldaki idarecilik görevleri, mesleklerini sevmeye durumları, görev yaptıkları okullardaki öğrenci ve idareci sayıları açısından evreni temsil ettiği söylenebilir.

### 3.3. ARAŞTIRMADA KULLANILAN VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada temel verileri 371 okul yöneticisinden alınan ve sayısal olarak ifade edilen görüşler, ölçek uygulama yolu ile elde edilmiştir. Amacı doğrultusunda demografik sorularla birlikte 54 adet soru belirlenmiştir. Araştırmanın birinci bölümünde demografik bilgileri ölçmeye yönelik 13 soru bulunmaktadır. Yetiştiricilik Ölçeği 41 sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek:1). Katılımcılara sorulan sorular, anketin cevaplandırılmasını kolaylaştırmak, araştırmacının verileri daha hızlı değerlendirmesini sağlamak amacıyla kapalı uçludur. Araştırmada kullanılan Likert Ölçeği, cevaplandırmada ve analizde sağladığı kolaylık nedeniyle tercih edilmiştir.

#### 3.3.1 Yetiştiricilik Ölçeği

Yetiştiricilik Ölçeği, Sezgin (2002) tarafından geliştirilmiş ve mentorların davranışsal yeterliliklerini ölçen, kullanımını kolay bir ölçektir. Sezgin tarafından ilgili ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, Galbraith ve Cohen (1997: 29-50) tarafından geliştirilen “Principles of Adult Mentoring Scale” adlı ölçekten yararlanılmıştır. İlgili ölçek, ilk olarak öğrencilere yönelik yetiştiricilik ilişkilerinin betimlenmesi amacıyla geliştirilmiş, daha sonra Doyon (2000) tarafından iş görenlerin yetiştirilmesi amacıyla örgütsel ortamlara uygulanmıştır. Ölçekte belirtilen altı temel yetiştiricilik rolü, Sezgin (2002) tarafından Türkçe’ye çevrilmiş ve aşağıdaki roller belirlenmiştir:

- 1) İlgive Dayalı Rol (Relationship Emphasis),
- 2) Bilgiye Dayalı Rol (Information Emphasis),
- 3) Kolaylaştırıcılık Rolü (Facilitative Focus),
- 4) Yüzleştiricilik Rolü (Confrontive Focus),
- 5) Model Olma Rolü (Mentor Model) ve
- 6) Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü (Mentee Vision).

Yetiştiricilik Ölçeği toplam 41 soru ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ankette yer alan soruların hangi alt boyuta dahil olduğunu gösteren Tablo-9 aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 9: Anket Maddelerinin Dağılımı**

<b>Yetiştiricilik Rollerini</b>	<b>Anket Maddeleri</b>
İlgiye dayalı rol	1 ,10 ,11,17, 18, 24, 25, 29, 34, 40.
Bilgiye dayalı rol	2, 9, 16, 19, 35, 41.
Kolaylaştırıcılık rolü	3, 12, 14, 21, 23.
Yüzleştiricilik rolü	4, 8, 15, 20, 31, 33, 37, 39.
Model olma rolü	5, 7, 26, 30.
Yetişenin vizyonunu destekleme rolü	6, 13, 22, 27, 28, 32, 36, 38.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Mentorluk Rollerini Ölçeği'nde likert tipi beşli dereceleme tekniği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri "Hiçbir Zaman", "Nadiren", "Bazen", "Çoğu Zaman", "Her Zaman" 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-10'da verilmiştir.

**Tablo 10: Yetiştiricilik Ölçeği Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma**

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

Güvenirlilik aynı değişkenin bağımsız ölçümleri arasındaki tutarlılık-kararlılık durumudur (Ergün, 2012). Güvenirlilik, çalışma yapılırken oluşabilecek rastgele hataları dışlamaktır. Aynı çalışma farklı zamanlarda tekrar yapıldığında aynı

cevaplar alınmıyorsa yapılan çalışma güvenilirdir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş yöntemlere güvenilirlik analizi ve bu ölçekte yer alan soruların irdelenmesine ise soru analizi (İtem Analysis) denilmektedir. 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 güveniliridir.

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

Sezgin (2002) tarafından Yetiştiricilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla, Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi'nde, Selçuk Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinde ve Osmangazi Üniversitesi'nin bazı bölümlerinde toplam 155 araştırma görevlisine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama anketlerinden elde edilen veriler ile SPSS programı kullanılarak anket maddelerinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ankette yer alan maddelerin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa, .98, ilgiye dayalı alt boyutunun .90, bilgiye dayalı alt boyutunun .89, Kolaylaştırıcılık Rolü alt boyutunun .87, Yüzleştiricilik Rolü alt boyutunun .89, Model Olma Rolü alt boyutunun .85, Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü alt boyutunun .92 olarak bulunmuştur.

Yetiştiricilik Ölçeği için güvenilirlik analizi tekrar edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'ne verdiği cevapların genel güvenilirlik analizi yapıldığında  $\alpha=0,899$  güvenilirlik katsayısı elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 11: Ölçeğin ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılığı**

<b>Mentorluk rolleri</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach's Alpha</b>
İlgiye dayalı rol	10	,886
Bilgiye dayalı rol	6	,871
Kolaylaştırıcılık rolü	5	,880
Yüzleştiricilik rolü	8	,881
Model olma rolü	4	,898
Yetişenin vizyonunu destekleme rolü	8	,868
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>,899</b>

### **3.4. VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırmada kullanılan veri toplama tekniği anket olarak belirlenmiştir. Ölçeğin katılımcılara uygulanması hem yüz yüze görüşme, hem de katılımcıların e-posta adreslerine gönderilmesi suretiyle internet aracılığıyla yapılmıştır. Katılımcılara araştırmayla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış olup, toplanacak verilerin güvenilirliği açısından gönüllü olarak uygulamaları istenmiştir.

### **3.5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ**

Araştırmada elde edilen bulgular bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS 16.0 (Statistical Package for Social Sciences) ile çözümlenmiştir. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Frekans, Yüzde, Ortalama, Standart Sapma) kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız örnek t-testi, anova ve korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma gruplarındaki katılımcıların sayısı yeterli olduğu için çalışmanın tamamında parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bağımsız örnek t-testi, iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2008: 39). İki'den fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki



farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2008).

Post hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. Anova tablosu, grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını genel olarak söylemektedir. 3 grup da olsa, 10 grup da olsa bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa ve diğerleri arasında fark olmasa, varyans analizi “gruplar arasında fark vardır” sonucunu verir. Fakat farklılığın nereden kaynaklandığını, hangi gruplar arasında olduğunun sonuçlarını post hoc testi açıklayacaktır. Post hoc testleri içerisinde çalışmalarda en yaygın kullanılan Tukey testidir (Kalaycı, 2008).

Okul yöneticilerinin, mentorluk rolleri alt boyutları “ ilgiye dayalı” boyut, “bilgiye dayalı” boyut, “kolaylaştırıcılık rolü” boyutu, “yüzleştiricilik rolü” boyutu, “model olma rolü” boyutu, “yetişenin vizyonunu destekleme” boyutu ile okulların akademik başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir (Kalaycı, 2008).

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

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

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

#### 4.1. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeyleri, Mentorluk Rollerinin Alt Boyut Puan Ortalamaları Açısından Ne Düzeydedir?

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre; okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin mentorluk rollerinin ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları açısından hangi düzeyde olduğu Tablo-12’de belirtilmiştir.

**Tablo 12: Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları**

Yetiştiricilik Rollerini	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	371	2,5	5	4,33	0,43
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	371	2,1	5	3,95	0,51
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	371	2,2	5	4,15	0,49
<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	371	2,3	5	3,90	0,48
<b>Model Olma Rolü</b>	371	2,2	5	3,98	0,52
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	371	1,7	5	3,93	0,54

Tablo-12’ye göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleştirme düzeyi yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yetiştiricilik Ölçeği’nin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde ilgiye dayalı rol alt boyutunun ortalamasının en yüksek, yüzleştiricilik rolü alt boyutunun ortalamasının en düşük olduğu görülmektedir.

Tabloya göre, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin ilgiye dayalı rol alt boyutunda çok yüksek düzeyde mentorluk rollerini gerçekleştirdikleri; bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model

olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında ise yüksek düzeyde mentorluk rollerini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

#### 4.2. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-13'te verilmiştir.

**Tablo 13: Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Yetiştiricilik Rollerini	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
İlgiye Dayalı Rol	Erkek	347	43,18	4,32	-2,208	369	,028*
	Kadın	24	45,16	2,95			
Bilgiye Dayalı Rol	Erkek	347	23,66	3,09	-1,490	369	,137
	Kadın	24	24,62	2,51			
Kolaylaştırıcılık Rolü	Erkek	347	20,72	2,51	-1,094	369	,275
	Kadın	24	21,29	1,82			
Yüzleştiricilik Rolü	Erkek	347	31,12	3,88	-1,686	369	,093
	Kadın	24	32,50	3,18			
Model Olma Rolü	Erkek	347	15,88	2,10	-1,778	369	,076
	Kadın	24	16,66	1,80			
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Erkek	347	31,31	4,33	-2,225	369	,027*
	Kadın	24	33,33	3,58			

Tablo-13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol 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 ( $t = -2,208$ ;  $p < .05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, kadın

yöneticilerin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, erkek yöneticilerin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol 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 ( $t = -1,490$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü 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 ( $t = -1,094$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü 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 ( $t = -1,686$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü 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 ( $t = -1,778$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü 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 ( $t = -2,225$ ;  $p < .05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, kadın yöneticilerin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, erkek yöneticilerin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

#### 4.3. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Mesleklerini Sevme Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği alt boyutlarının mesleklerini sevme durumu değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-14'te verilmiştir.

**Tablo 14: Okul Yöneticilerinin Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Yetiştiricilik Rollerini	Mesleğini	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
	Severek Yapıyorum						
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	Evet	344	43,38	4,26	1,143	369	,254
	Hayır	27	42,40	4,42			
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	Evet	344	23,84	2,98	2,736	369	<b>,007*</b>
	Hayır	27	22,18	3,69			
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	Evet	344	20,83	2,35	2,064	369	<b>,040*</b>
	Hayır	27	19,81	3,61			
<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	Evet	344	31,27	3,84	,978	369	,329
	Hayır	27	30,51	4,00			
<b>Model Olma Rolü</b>	Evet	344	15,96	2,07	,980	369	,328
	Hayır	27	15,55	2,25			
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	Evet	344	31,62	4,11	2,815	369	<b>,005*</b>
	Hayır	27	29,22	5,93			

Tablo-14'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= 1,143$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir

farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= 2,736$ ;  $p<.05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, mesleklerini seven okul yöneticilerin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, mesleklerini sevmeyen okul yöneticilerin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= 2,064$ ;  $p<.05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, mesleklerini seven okul yöneticilerin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, mesleklerini sevmeyen okul yöneticilerin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= 0,978$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu puanlarının mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= 0,980$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t= 2,815$ ;  $p<.05$ ). Ortalamalar arasındaki farka göre, mesleklerini seven okul yöneticilerin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, mesleklerini sevmeyen okul yöneticilerin yetişenin

vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı bir şekilde yüksektir.

#### 4.4. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Mezun Oldukları Fakülte Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-15'te verilmiştir.

**Tablo:15 Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)**

Yetiştiricilik Rollerini	Mezun Olduğu Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	1. Eğitim Bilimleri	260	43,20	4,39	,403	,751	
	2.Fen-Edebiyat	35	43,91	3,48			
	3. Eğitim Enstitüsü	35	43,08	4,46			
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	43,65	4,04			
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	1. Eğitim Bilimleri	260	23,65	3,17	,760	,517	
	2.Fen-Edebiyat	35	23,42	2,70			
	3. Eğitim Enstitüsü	35	24,40	2,69			
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	23,87	2,94			
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	1. Eğitim Bilimleri	260	20,64	2,56	,773	,510	
	2.Fen-Edebiyat	35	21,25	1,89			
	3. Eğitim Enstitüsü	35	21,00	2,49			
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	20,82	2,33			
<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	1. Eğitim Bilimleri	260	31,20	3,87	,250	,861	
	2.Fen-Edebiyat	35	31,17	3,63			
	3. Eğitim Enstitüsü	35	31,68	4,18			
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	30,92	3,73			

<b>Model Olma Rolü</b>	1. Eğitim Bilimleri	260	15,90	2,08	1,120	,341
	2.Fen-Edebiyat	35	16,28	1,96		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	16,28	2,19		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	15,56	2,12		
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	1. Eğitim Bilimleri	260	31,28	4,51	1,260	,288
	2.Fen-Edebiyat	35	32,20	3,26		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	32,45	4,00		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	31,02	3,94		

Tablo-15'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F= 0,403$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F= 0,760$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F= 0,773$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F= 0,250$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir



farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F= 1,120$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F= 1,260$ ;  $p>.05$ ).

#### 4.5. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Branş Alanlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin branş alanları değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo-16'da verilmiştir.

**Tablo 16: Okul Yöneticilerinin Branş Alanları Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Yetiştiricilik Rollerini	Branş Alanı	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
İlgiye Dayalı Rol	Sosyal Bilimler (Sözel)	297	43,23	4,41	-,694	369	,488
	Fen Bilimleri (Sayısal)	74	43,62	3,66			
Bilgiye Dayalı Rol	Sosyal Bilimler (Sözel)	297	23,67	3,16	-,608	369	,544
	Fen Bilimleri (Sayısal)	74	23,91	2,63			
Kolaylaştırıcılık Rolü	Sosyal Bilimler (Sözel)	297	20,70	2,55	-,837	369	,403
	Fen Bilimleri (Sayısal)	74	20,97	2,14			
Yüzleştiricilik Rolü	Sosyal Bilimler (Sözel)	297	31,15	3,99	-,668	369	,505
	Fen Bilimleri (Sayısal)	74	31,48	3,26			

<b>Model Olma Rolü</b>	Sosyal Bilimler (Sözel)	297	15,97	2,12	,759	369	,449
	Fen Bilimleri (Sayısal)	74	15,77	1,96			
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	Sosyal Bilimler (Sözel)	297	31,29	4,43	-1,379	369	,169
	Fen Bilimleri (Sayısal)	74	32,06	3,74			

Tablo-16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,694$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin bilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,608$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,837$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,668$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin model olma rolü alt boyutu puanlarının branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların

aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,759$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t= -1,379$ ;  $p>.05$ ).

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

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı T-testi analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçları Tablo-17'de verilmiştir.

**Tablo 17: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Türleri Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular**

Yetiştiricilik Rollerini	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p																																																								
İlgiye Dayalı Rol	İlköğretim	276	43,31	4,26	-,008	369	,993																																																								
	Ortaöğretim	95	43,31	4,34				Bilgiye Dayalı Rol	İlköğretim	276	23,75	2,91	,306	369	,760	Ortaöğretim	95	23,64	3,48	Kolaylaştırıcılık Rolü	İlköğretim	276	20,87	2,34	1,539	369	,125	Ortaöğretim	95	20,42	2,80	Yüzleştiricilik Rolü	İlköğretim	276	31,23	3,66	,177	369	,860	Ortaöğretim	95	31,15	4,40	Model Olma Rolü	İlköğretim	276	15,92	2,08	-,179	369	,858	Ortaöğretim	95	15,96	2,12	Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	İlköğretim	276	31,38	4,14	-,503	369	,615
Bilgiye Dayalı Rol	İlköğretim	276	23,75	2,91	,306	369	,760																																																								
	Ortaöğretim	95	23,64	3,48				Kolaylaştırıcılık Rolü	İlköğretim	276	20,87	2,34	1,539	369	,125	Ortaöğretim	95	20,42	2,80	Yüzleştiricilik Rolü	İlköğretim	276	31,23	3,66	,177	369	,860	Ortaöğretim	95	31,15	4,40	Model Olma Rolü	İlköğretim	276	15,92	2,08	-,179	369	,858	Ortaöğretim	95	15,96	2,12	Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	İlköğretim	276	31,38	4,14	-,503	369	,615	Ortaöğretim	95	31,64	4,76								
Kolaylaştırıcılık Rolü	İlköğretim	276	20,87	2,34	1,539	369	,125																																																								
	Ortaöğretim	95	20,42	2,80				Yüzleştiricilik Rolü	İlköğretim	276	31,23	3,66	,177	369	,860	Ortaöğretim	95	31,15	4,40	Model Olma Rolü	İlköğretim	276	15,92	2,08	-,179	369	,858	Ortaöğretim	95	15,96	2,12	Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	İlköğretim	276	31,38	4,14	-,503	369	,615	Ortaöğretim	95	31,64	4,76																				
Yüzleştiricilik Rolü	İlköğretim	276	31,23	3,66	,177	369	,860																																																								
	Ortaöğretim	95	31,15	4,40				Model Olma Rolü	İlköğretim	276	15,92	2,08	-,179	369	,858	Ortaöğretim	95	15,96	2,12	Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	İlköğretim	276	31,38	4,14	-,503	369	,615	Ortaöğretim	95	31,64	4,76																																
Model Olma Rolü	İlköğretim	276	15,92	2,08	-,179	369	,858																																																								
	Ortaöğretim	95	15,96	2,12				Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	İlköğretim	276	31,38	4,14	-,503	369	,615	Ortaöğretim	95	31,64	4,76																																												
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	İlköğretim	276	31,38	4,14	-,503	369	,615																																																								
	Ortaöğretim	95	31,64	4,76																																																											

Tablo-17’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,008$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin bilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 0,306$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 1,539$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = 0,177$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin model olma rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,179$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t- testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t = -0,503$ ;  $p > .05$ ).

#### 4.7. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-18’de verilmiştir.

**Tablo 18: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)**

Yetiştiricilik Rollerini	Öğrenci Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	1. 0-300	88	43,76	4,45	2,457	<b>,045*</b>	(1-4) (3-4)
	2. 301-600	88	43,25	3,67			
	3. 601-900	87	43,89	3,64			
	4. 901-1200	43	41,58	5,50			
	5. 1201-(+)	66	43,22	4,45			
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	1. 0-300	88	23,61	3,19	2,426	<b>,048*</b>	(3-4)
	2. 301-600	88	23,75	2,97			
	3. 601-900	87	24,12	2,62			
	4. 901-1200	43	22,51	3,48			
	5. 1201-(+)	66	24,13	3,11			
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	1. 0-300	88	20,68	2,53	2,880	<b>,023*</b>	(3-4)
	2. 301-600	88	20,84	2,18			
	3. 601-900	87	21,19	2,17			
	4. 901-1200	43	19,67	2,89			
	5. 1201-(+)	66	20,86	2,66			

<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	1. 0-300	88	31,39	3,97		
	2. 301-600	88	31,09	3,50		
	3. 601-900	87	31,48	3,83	2,161	,073
	4. 901-1200	43	29,76	4,37		
	5. 1201-(+)	66	31,86	3,77		
<b>Model Olma Rolü</b>	1. 0-300	88	15,93	2,13		
	2. 301-600	88	15,80	1,97		
	3. 601-900	87	16,02	2,12	,432	,785
	4. 901-1200	43	15,74	2,34		
	5. 1201-(+)	66	16,18	2,02		
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	1. 0-300	88	31,53	4,54		
	2. 301-600	88	31,12	4,21		
	3. 601-900	87	32,24	3,19	2,553	,039* (3-4)
	4. 901-1200	43	29,83	5,15		
	5. 1201-(+)	66	31,84	4,59		

Tablo-18’de görüldüğü gibi, Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,457$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 0-300 ( $X=43,76$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 901-1200 ( $X=41,58$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 601-900 ( $X=43,89$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 901-1200 ( $X=41,58$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,426$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 601-900 ( $X=24,12$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 901-1200 ( $X=22,51$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,880$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 601-900 ( $X=21,19$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 901-1200 ( $X=19,67$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,161$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=0,432$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci

sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,553$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 601-900 ( $X=32,24$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 901-1200 ( $X=29,83$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Görev Yaptıkları Okuldaki İdareci Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-19'da verilmiştir.

**Tablo 19: Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okuldaki İdareci Sayısına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)**

Yetiştiricilik Rollerini	İdareci Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	1. En az 2	129	43,72	4,11	3,329	,020*	(3-4)
	2. 3	124	42,63	4,52			
	3. 4	32	45,03	3,81			
	4. 5 ve üstü	86	43,03	4,13			
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	1. En az 2	129	23,67	2,99	1,777	,151	
	2. 3	124	23,35	2,91			
	3. 4	32	24,62	3,45			
	4. 5 ve üstü	86	24,00	3,18			



<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	1. En az 2	129	20,90	2,37	1,751	,156	
	2. 3	124	20,50	2,44			
	3. 4	32	21,53	2,50			
	4. 5 ve üstü	86	20,61	2,62			
<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	1. En az 2	129	31,19	3,72	2,670	,047*	(3-4)
	2. 3	124	30,71	4,04			
	3. 4	32	32,84	4,04			
	4. 5 ve üstü	86	31,37	3,60			
<b>Model Olma Rolü</b>	1. En az 2	129	15,95	2,06	1,056	,368	
	2. 3	124	15,70	2,16			
	3. 4	32	16,31	2,48			
	4. 5 ve üstü	86	16,10	1,84			
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	1. En az 2	129	31,19	4,27	3,222	,023*	(1-4)
	2. 3	124	31,03	4,02			
	3. 4	32	33,56	4,20			
	4. 5 ve üstü	86	31,65	4,61			

Tablo-19’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,329$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda görev yaptığı okuldaki idareci sayısı 4 ( $X=45,03$ ) olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki idareci sayısı 5 ve üzerinde ( $X=43,03$ ) olan okul yöneticilerin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin bilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,777$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,751$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=2,670$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda görev yaptığı okuldaki idareci sayısı 4 ( $X=32,84$ ) olan okul yöneticilerinin yüzleştiricilik rolü alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki idareci sayısı 5 ve üzerinde ( $X=31,37$ ) olan okul yöneticilerin yüzleştiricilik rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,056$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,222$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda görev yaptığı okuldaki idareci sayısı 4 ( $X=33,56$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki idareci sayısı en az 2 ( $X=31,19$ ) olan okul yöneticilerin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. görev yaptığı okuldaki idareci sayısı 4 ( $X=33,56$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki idareci sayısı 5

ve üzerinde ( $X=31,65$ ) olan okul yöneticilerin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür

#### 4.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini İdarecilikte Geçirdikleri Hizmet Sürelerine Göre Farklaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde 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 İdarecilikte Geçirdikleri Hizmet Sürelerine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)**

Yetiştiricilik Rollerini	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	1. 1-5 Yıl	127	42,72	4,275	1,363	,246	
	2. 6-10 Yıl	75	43,32	4,466			
	3. 11-15 Yıl	70	43,40	3,986			
	4. 16-20 Yıl	55	43,74	4,583			
	5. 21-(+) Yıl	44	44,31	3,904			
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	1. 1-5 Yıl	127	22,77	3,201	4,878	<b>,001*</b>	
	2. 6-10 Yıl	75	24,17	2,947			(1-2)
	3. 11-15 Yıl	70	24,12	2,992			(1-3)
	4. 16-20 Yıl	55	24,20	2,778			(1-4)
	5. 21-(+) Yıl	44	24,45	2,765			(1-5)
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	1. 1-5 Yıl	127	20,16	2,617	4,531	<b>,001*</b>	
	2. 6-10 Yıl	75	20,48	2,321			
	3. 11-15 Yıl	70	21,45	2,288			(1-3)
	4. 16-20 Yıl	55	21,21	2,454			
	5. 21-(+) Yıl	44	21,25	2,211			

<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	1. 1-5 Yıl	127	30,57	3,400		
	2. 6-10 Yıl	75	31,52	3,974		
	3. 11-15 Yıl	70	31,32	4,002	1,577	,180
	4. 16-20 Yıl	55	31,50	4,549		
	5. 21-(+) Yıl	44	32,02	3,637		
<b>Model Olma Rolü</b>	1. 1-5 Yıl	127	15,59	1,993		
	2. 6-10 Yıl	75	15,88	2,143		
	3. 11-15 Yıl	70	16,12	2,264	1,704	,148
	4. 16-20 Yıl	55	16,18	2,169		
	5. 21-(+) Yıl	44	16,38	1,794		
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	1. 1-5 Yıl	127	30,15	4,437		
	2. 6-10 Yıl	75	31,45	4,460		(1-3)
	3. 11-15 Yıl	70	32,12	3,870	5,387	,000*
	4. 16-20 Yıl	55	32,54	3,857		(1-5)
	5. 21-(+) Yıl	44	32,72	4,036		

Tablo-20’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,363$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin bilgiye dayalı mentorluk rolü alt boyutu puanlarının idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,878$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 6-10 yıl ( $X=24,17$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=22,77$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İdarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 11-15 yıl

( $X=24,12$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=22,77$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İdarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 16-20 yıl ( $X=24,20$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=22,77$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İdarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 21 yıl ve üstü ( $X=24,45$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=22,77$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,531$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 11-15 yıl ( $X=21,45$ ) olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=20,16$ ) olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,577$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü rol alt boyutu puanlarının idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,704$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=5,387$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 11-15 yıl ( $X=32,12$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=30,15$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İdarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 16-20 yıl ( $X=32,54$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=30,15$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. İdarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 21 yıl ve üstü ( $X=32,72$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl ( $X=30,15$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Okuldaki İdarecilik Görevlerine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Okul yöneticilerinin okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde 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 Okuldaki İdarecilik Görevlerine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)**

Yetiştiricilik Rollerini	İdarecilik Görevi	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	1. Müdür Yardımcısı	220	42,60	3,92	9,787	<b>,000*</b>	(1-2) (1-3)
	2. Müdür Başyardımcısı	25	45,88	4,06			
	3. Okul Müdürü	126	44,03	4,61			
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	1. Müdür Yardımcısı	220	23,30	3,04	8,950	<b>,000*</b>	(1-2) (2-3)
	2. Müdür Başyardımcısı	25	25,80	2,84			
	3. Okul Müdürü	126	24,05	2,95			
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	1. Müdür Yardımcısı	220	20,36	2,44	8,549	<b>,000*</b>	(1-2) (1-3)
	2. Müdür Başyardımcısı	25	22,08	2,59			
	3. Okul Müdürü	126	21,18	2,36			
<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	1. Müdür Yardımcısı	220	30,90	3,45	4,704	<b>,010*</b>	(1-2) (2-3)
	2. Müdür Başyardımcısı	25	33,36	4,42			
	3. Okul Müdürü	126	31,33	4,27			
<b>Model Olma Rolü</b>	1. Müdür Yardımcısı	220	15,75	2,08	2,309	,101	
	2. Müdür Başyardımcısı	25	16,48	2,55			
	3. Okul Müdürü	126	16,14	1,97			
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	1. Müdür Yardımcısı	220	30,89	4,21	7,658	<b>,001*</b>	(1-2) (2-3)
	2. Müdür Başyardımcısı	25	34,16	4,11			
	3. Okul Müdürü	126	31,88	4,29			

Tablo-21’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği’nin ilgiye dayalı mentorluk rolü alt boyutu puanlarının okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=9,787$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, müdür başyardımcısı ( $X=45,88$ ) olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, müdür yardımcısı ( $X=42,60$ ) olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürü ( $X=44,03$ ) olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, müdür yardımcısı ( $X=42,60$ ) olan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin bilgiye dayalı mentorluk rolü alt boyutu puanlarının okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=8,950$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, müdür başyardımcısı ( $X=25,80$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, müdür yardımcısı ( $X=23,30$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Müdür başyardımcısı ( $X=25,80$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, okul müdürü ( $X=24,05$ ) olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=8,549$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, müdür başyardımcısı ( $X=22,08$ ) olan okul



yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, müdür yardımcısı (X=20,36) olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürü (X=21,18) olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, müdür yardımcısı (X=20,36) olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,704; p<.05). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, müdür başyardımcısı (X=33,36) olan okul yöneticilerinin yüzleştiricilik rolü alt boyut puan ortalamaları, müdür yardımcısı (X=30,90) olan okul yöneticilerinin yüzleştiricilik rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Müdür başyardımcısı (X=33,36) olan okul yöneticilerinin yüzleştiricilik rolü alt boyut puan ortalamaları, okul müdürü (X=31,33) olan okul yöneticilerinin yüzleştiricilik rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu puanlarının okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (F=2,309; p>.05).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=7,658; p<.05). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, müdür başyardımcısı (X=34,16) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, müdür yardımcısı (X=30,89) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek

olduğu görülmüştür. Müdür başyardımcısı ( $X=34,16$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, okul müdürü ( $X=31,88$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### 4.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yaş Grup Aralığına Göre Farklılaşmakta mıdır?

Okul yöneticilerinin yaş değişkenine göre, mentorluk rolleri alt boyut puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Varyans analizi ile incelenmiştir. Gruplara ait istatistiksel değerler, Varyans analiz sonuçları ve Tukey testi sonuçları Tablo-22’de verilmiştir.

**Tablo 22: Okul Yöneticilerinin Yaş Grup Aralığına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)**

Yetiştiricilik Rollerini	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
<b>İlgiye Dayalı Rol</b>	1. 20-30	27	43,03	4,83	1,489	,217	
	2. 31-40	138	42,78	4,38			
	3. 41-50	116	43,88	3,92			
	4.51-(+)	90	43,46	4,33			
<b>Bilgiye Dayalı Rol</b>	1. 20-30	27	22,70	3,22	4,598	<b>,004*</b>	(2-3)
	2. 31-40	138	23,17	3,34			
	3. 41-50	116	24,34	2,52			
	4.51-(+)	90	24,07	3,02			
<b>Kolaylaştırıcılık Rolü</b>	1. 20-30	27	19,88	2,25	6,655	<b>,000*</b>	(1-3) (2-3) (2-4)
	2. 31-40	138	20,20	2,65			
	3. 41-50	116	21,38	2,12			
	4.51-(+)	90	21,05	2,44			
<b>Yüzleştiricilik Rolü</b>	1. 20-30	27	31,22	3,15	2,015	,111	
	2. 31-40	138	30,77	3,77			
	3. 41-50	116	31,92	3,56			
	4.51-(+)	90	30,98	4,43			

<b>Model Olma Rolü</b>	1. 20-30	27	15,48	2,04	3,556	<b>,015*</b>	(2-3)
	2. 31-40	138	15,55	2,26			
	3. 41-50	116	16,28	1,78			
	4.51-(+)	90	16,20	2,10			
<b>Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü</b>	1. 20-30	27	29,92	4,25	6,662	<b>,000*</b>	(1-3)
	2. 31-40	138	30,45	4,51			
	3. 41-50	116	32,39	3,81			(2-4)
	4.51-(+)	90	32,21	4,20			

Tablo-22’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin ilgiye dayalı rol alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=1,489$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin bilgiye dayalı mentorluk rolü alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,598$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, 41-50 yaş ( $X=24,34$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, 31-40 yaş ( $X=23,17$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği’nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=6,655$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, 41-50 yaş ( $X=21,38$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, 20-30 yaş ( $X=19,88$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. 41-50 yaş ( $X=21,38$ )

aralığında olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, 31-40 yaş ( $X=20,20$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. 51 ve üzeri yaşta ( $X=21,05$ ) olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamaları, 31-40 yaş ( $X=20,20$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=2,015$ ;  $p>.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,556$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, 41-50 yaş ( $X=16,28$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamaları, 31-40 yaş ( $X=15,55$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rol alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=6,662$ ;  $p<.05$ ). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, 41-50 yaş ( $X=32,39$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, 20-30 yaş ( $X=29,92$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. 41-50 yaş ( $X=32,39$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, 31-40 yaş ( $X=30,45$ )

aralığında olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. 51 ve üzeri yaşta ( $X=32,21$ ) olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamaları, 31-40 yaş ( $X=30,45$ ) aralığında olan okul yöneticilerinin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

#### **4.12. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini İle İlköğretim Okullarının Seviye Belirleme Sınavı'nda Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?**

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mentorluk rolü alt boyutları (ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü) ile İlköğretim okullarının Seviye Belirleme Sınavı'nda elde ettikleri ortalama akademik başarı puanı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmış, sonuçları Tablo-23'te verilmiştir.

**Tablo 23: İlköğretim Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları ile İlköğretim Okullarının Seviye Belirleme Sınavı'nda Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları**

<b>Yetiştiricilik Rollerini</b>	<b>Akademik Başarı</b>
İlgiye Dayalı Rol	,044
Bilgiye Dayalı Rol	,130*
Kolaylaştırıcılık Rolü	,106
Yüzleştiricilik Rolü	,137*
Model Olma Rolü	,028
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	,134*

Tablo-23'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=0,044$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,130$ ;  $p<0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=0,106$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,137$ ;  $p<0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=0,028$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,134$ ;  $p<0.05$ ).

#### 4.13. Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini İle Ortaöğretim Okullarının Lisans Yerleştirme Sınavlarından Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin mentorluk rolü alt boyutları (ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü) ile Ortaöğretim okullarının Lisans Yerleştirme Sınavlarından elde ettikleri ortalama akademik başarı puanı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmış, sonuçları Tablo-24'te verilmiştir.

**Tablo 24: Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları ile İlköğretim Okullarının Lisans Yerleştirme Sınavlarından Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları**

Yetiştiricilik Rollerini	Akademik Başarı
İlgiye Dayalı Rol	-,051
Bilgiye Dayalı Rol	-,087
Kolaylaştırıcılık Rolü	,043
Yüzleştiricilik Rolü	<b>,060*</b>
Model Olma Rolü	,124
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	<b>,053*</b>

Tablo-24'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=-0,051$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi

arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=-0,087$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin kolaylaştırıcılık rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=0,043$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,060$ ;  $p<0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ( $r=0,124$ ;  $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutu ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r=0,053$ ;  $p<0.05$ ).



## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **TARTIŞMA VE YORUM**

Bu bölümde okul yöneticilerinin mentorluk rollerini ne düzeyde gösterdiklerinin, okul yöneticilerinin mentorluk rolü alt boyutları düzeylerinin okulun akademik başarısıyla ilişkisi olup olmadığının, mentorluk rollerinin, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun türü, cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte, branşları, yaşları, idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri, okuldaki idarecilik görevleri, mesleklerine sevmeye durumları, görev yaptıkları okullardaki öğretmen, öğrenci ve idareci sayısı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin elde edilen bulgular doğrultusunda yorumlanacaktır. Araştırmanın alt problemleri sırası ile verilerek tartışma ve yorum yapılacaktır.

#### **5.1. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Gerçekleşme Düzeylerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Açısından Hangi Düzeyde Olduğunun Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin ortalaması 4,04 olduğu görülmektedir. İlgiye dayalı rol alt boyutun ortalaması 4,33, bilgiye dayalı rol alt boyutun ortalaması 3,95, kolaylaştırıcılık rolü alt boyutunun ortalaması 4,15, yüzleştiricilik rolü alt boyutunun ortalaması 3,90, model olma rolü alt boyutunun ortalaması 3,98, yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutunun ortalaması 3,93 olarak görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin ilgiye dayalı mentorluk rolleri ile kolaylaştırıcılık rolünün gerçekleşme düzeylerinin en yüksek, yüzleştiricilik ve yetişenin vizyonun destekleme rollerinin gerçekleşme düzeyinin en düşük düzeylerde olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile ilgili yapılmış çalışmalara literatürde rastlanılmadığı için farklı meslek gruplarına yönelik yapılan çalışmalar ile karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular ile araştırmamız sonuçları çoğunlukla örtüşmektedir. Sezgin (2002) tarafından araştırma görevlilerinin tez danışmanı öğretim üyelerinin mentorluk rollerine ilişkin olarak araştırma görevlilerinin

algılarına yönelik yapılan çalışmada ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, yüzleştiricilik, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme alt boyutlarının gerçekleşme düzeyleri ile araştırmamızın sonuçları benzer düzeydedir. Sezgin (2002), araştırmasında en yüksek düzeyi ilgiye dayalı alt boyut ve kolaylaştırıcılık rolü, en düşük düzeyleri yetişenin vizyonunu destekleme rolü ve yüzleştiricilik rolü olup sonuçlar araştırmamızla örtüşmektedir.

Okul yöneticileri mentorluk rollerini yüksek düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleşme düzeylerinde ilgiye dayalı alt boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olması onların çalıştıkları personele yabancı kalmadıkları, onlara empatik davranışı yeterli seviyede gösterdikleri (Katman, 2010), onlarla birebir ilgilendikleri, onlara karşı yeterli seviyede hoşgörü ve anlayış içinde oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin mentee ile görüşmeler sırasında yeterli zaman ayırdıkları ve kendilerini onların yerine koyabildikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinde kolaylaştırıcılık rolü alt boyutunun yüksek ortalamaya sahip olması onların personeline bürokratik işlem ve ilişkilerde yeterli düzeyde rehberlik ettikleri (Ekinci, 2010) ve onları alandaki yeni konulara, derslere yönelmeye teşvik ettikleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinde yüzleştiricilik rolü alt boyutunun düşük ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin personelinin yapmış olduğu hataları eleştirmede daha az yapıcı bir eleştiri tavrına girdikleri söylenebilir. Ayrıca personelinin düşüncesinde mantıksızlık ve tutarsızlık var ise bu tutarsız ve mantıksız düşüncüyü personeline göstermekte daha az yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinde yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutunun düşük ortalamaya sahip olmasında ise okul yöneticilerinin personelinin akademik gelişimlerine katkıda bulunma konusunda yetersiz kaldıkları ve personelinin akademik anlamda kendisini geliştirmesine yeterli derecede yardımcı olmadıkları söylenebilir. Personelinin kişisel vizyonunu ve gelişimini destekleme konusunda da yetersiz kaldıkları söylenebilir.

## 5.2. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Tartışma ve Yorumu

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, ilgiye dayalı rol ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü ve model olma rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, ilgiye dayalı rol ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında kadın yöneticiler, erkek yöneticilere göre, mentorluk rollerini daha yüksek düzeylerde gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmüştür.

Literatürde şimdiye kadar yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğunda mentorluk ile cinsiyet arasındaki ilişkide genellikle mentorluk hizmeti alan mentee'nin algısına göre mentorun yetiştiriciliğinin düzeyine bakılmıştır. Bu araştırmaların bir kısmında mentee'nin cinsiyeti ile mentorluk süreci arasında anlamlı bir ilişki bulunurken bir kısmında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu çalışmaların yanında kadın yöneticilerin ve erkek yöneticilerin genellikle hangi cinsiyetle mentorluk ilişkisine girdiği konusunda yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Kadın yöneticilerin kadın personelle, erkek yöneticilerin erkek personelle mentorluk ilişkisine girme konusunda bir eğilimin olduğunu destekleyen çalışmaların yanında desteklemeyen çalışmalar da bulunmaktadır.

Allen ve Dreher (1996, 2004) tarafından yapılan çalışmalarda kadın çalışanlar psiko-sosyal mentorluk yardımıyla erkek mentörlardan daha çok kadın mentörlardan faydalandıkları belirtilmiştir (İbrahimoglu, 2008). Madison ve Huston ise (1996), yetiştiricilik ilişkisinde cinsiyetin önemli bir belirleyici olduğunu, erkeklerin daha çok erkeklere; kadınların da daha çok kadınlara yetiştiricilik yapma eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak Paterson ve Hart-Wasekeesikaw da (1994), kadın öğrencilerin, öğretim üyeleriyle yetiştiricilik ilişkisine girmedi, erkek öğrencilere oranla daha fazla zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir (Sezgin, 2002). Bu

çalışmaların aksine Gibson (2004) mentorluk ilişkilerinde kadınların kendi cinsiyetleri ile diğer cinsiyeti tercihi arasında güçlü ilişkiler bulamamıştır. Gibson, kadınların karşıt cinsiyetle mentorluk ilişkisi kurma konusunda zorluk çekmeyeceklerini ifade etmektedir (İbrahimoglu, 2008). Kelly ve Schweitzer (1999) ise aynı doğrultuda mentorluk sürecinin gerçekleştirilme düzeyinde ırka ya da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulamamıştır. Wilkinson (1995), yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yetiştiricilik ilişkilerinde, cinsiyete dayalı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, lisansüstü öğrencisine sağlanan yetiştiricilik fonksiyonları arasında cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulamamıştır. Kubesh (1996) ise, literatürde karşı cinsten bireylerin bulunduğu yetiştiricilik ilişkisinde bazı zorlukların yaşandığına dair bilgiler olduğunu ancak kendi çalışmasında böyle bir sorun yaşanmadığını ve araştırmaya katılan bireylerin, aynı cinsiyetten bir yetiştiriciye sahip olmak isteğinde bulunmadıklarını belirtmiştir (Sezgin, 2002)

Cinsiyet ile mentorluk düzeyinin karşılaştırıldığı diğer çalışmalara bakıldığında, İbrahimoglu (2008) tarafından kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli isimli doktora çalışmasında üniversitelerde çalışan öğretim görevlileri ve öğretim üyelerinin cinsiyet ile mentorluk düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın yanında Ekinci (2010) ise Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü adlı çalışmasında aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin iş başında yetiştirmeye ilişkin kendilerine rehberlik etme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Söz konusu çalışmalar da görüldüğü gibi mentorun mentorluk ilişkisine girmede cinsiyetin önemli belirleyici olduğunu destekleyen çalışmaların yanında desteklemeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Yaptığımız çalışmada da benzer sonuçlar çıkmıştır. Okul yöneticileri mentorluk rollerini alt boyutlarının iki tanesinde cinsiyete dayalı anlamlı farklılıklar bulunurken dört tane alt boyutta anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Mentorluk karşılıklı güven, anlayış ve empati kavramlarını içermektedir (Cantimer, 2008). İlgiye dayalı ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt

boyutlarında kadın yöneticilerin mentorluk rollerini erkek yöneticilerden anlamlı olarak yüksek düzeyde gerçekleştirmeleri kadınların aktif ve empatik dinleme becerilerini daha iyi kullandıkları ve daha iyi bir psikolojik güven ortamı oluşturdukları söylenebilir. Ayrıca menteenin kişisel ve mesleki gelişimlerine daha çok fırsat verdikleri ve onları cesaretlendirdikleri söylenebilir. Elsie (1996), Peterson ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarında gösterdiği gibi, öğretmenler, iş arkadaşları ve anne-babalar, kadın yöneticileri erkek yöneticilere oranla daha “yardımsever”, “empatik” ve “iyi niyetli” bulmaktadırlar. Bir başka araştırmaya göre ise (Gilligan, 1982, 1986), kadın yöneticiler, insanlara yardım etme konusunda daha duyarlı davranırken, erkek yöneticiler, daha çok gelir ve büyüme konularına yönelmektedirler (Uzel, 2006). Ayrıca Zel tarafından yapılan bir araştırmada da kadın yöneticilerin empati yeteneklerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir (Öztürk vd., 2004). Bu sonuçlar çalışmamızdaki kadın yöneticilerin ilgiye dayalı ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında yüksek puan alma sonucunu desteklemektedir.

Özyurt (1997; Aktaran: Kahraman, 2000) tarafından yapılan çalışmada erkek yöneticiler daha çok sözel beceriler, dinleme, empati, duyarlılık, iletişim gibi konularda eğitime ihtiyaç duyarken, kadın yöneticiler, atılganlık, topluluğa hitap, astlarıyla ve erkek meslektaşlarıyla ilişkiler konusunda eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Burada da görüldüğü gibi erkek yöneticilerinin eğitim ihtiyacı duydukları alanlar genellikle kadın yöneticilerin mentorluk rollerinde büyük oranda sahip oldukları alanlardır. Ayrıca kadın yöneticilerin meslektaşlarıyla ilişkiler konusunda eğitime ihtiyaç duymaları onların mentorluk uygulamalarını kullanma isteklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ceylan (2004) tarafından yapılan çalışmada, mentorluk ilişkisine giren kadın yöneticilerin daha fazla özgüven kazandıkları, farkındalıklarını ve becerilerini kullanma düzeylerini artırdıkları tespiti yapılmış olup bu bağlamda bazı konularda kadın yöneticilerin mentorluk görevlerini yerine getirmede erkek yöneticilerden daha hevesli ve yetenekli oldukları belirtilmiştir. Bu sonuçlar çalışmamız sonuçlarını desteklemektedir. Öztürk (2007) tarafından yapılan çalışmada kadın yöneticilerin iletişime dayalı koçluk becerilerinde erkek yöneticilere göre bir farklılık yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada kadın yöneticilerin iletişim boyutunda koçluk becerilerinin yüksek

olmasını kadınların sosyal yaşam içinde de erkeklere nazaran iletişim konusunda iyi olmalarına bağlanmıştır. Koçluk mentorluk uygulamasına eşdeğer bir teknik olduğundan söz konusu çalışma çalışmamız sonuçlarını destekler niteliktedir.

### **5.3. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Mesleklerini Sevme Durumlarına Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve model olma rolü alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin mesleklerini sevme durumu değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, tüm alt boyutlarda mesleğini severek yapan okul yöneticilerinin, mesleğini severek yapmayan okul yöneticilerine oranla, mentorluk rollerini daha yüksek düzeylerde gerçekleştirdiklerini belirttikleri görülmüştür. Bu oran bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır.

Sevgi, bilişsel ve devinimsel özelliklerin ötesinde duyuşsal özelliklerle ilgili bir kavram olup bir kimseyi, bir başkasına yakın ilgi ve sevecenlik göstermeye gerektiğinde özverili davranmaya iten duygu olarak tanımlanmaktadır (Arabacı, 2008). Anıl ve Güler (2006) ülkemizde yaptıkları araştırmada, nitelikli bir öğretmende bulunması istenilen sekiz özelliğin tespiti sonucunda birinci özelliğin meslek sevgisi olduğunu ortaya koymuşlardır (Öğretmen, 2008). Anıl ve Güler'in de araştırmalarında tespit ettikleri gibi mesleki sevgi etkili öğretmenliğin ve yöneticiliğin en önemli yanlarından biridir. Mesleki sevgi, bireylerin mesleğe karşı tutumları ile doğru orantılıdır. Tutumlar, bireylerin mesleki hayata başarılı bir şekilde uyumunu, kariyer gelişimini, ruhsal sağlığını önemli ölçüde etkiler (Arabacı, 2008) .

Okul yöneticilerinin mesleklerine duyacakları sevgi sayesinde muhakkak daha başarılı birer yönetici olacaklardır. Mesleki sevgi insanı işine karşı içten motive eden bir duygudur. Bu motive aynı zamanda okul yöneticilerinin iyi birer mentor

olmalarını sağlayacak bir duygudur. Mesleğini sevme, bireyi harekete geçirerek, kendine özgü yeteneklerini, potansiyelini açığa çıkararak kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmasını ve profesyonel tutum sergilemesini sağlar (Beydağ ve Arslan, 2008; Dede ve Çınar, 2008; Karamanoğlu, Özer ve Tuğcu, 2009'den Aktaran: Ünsar vd., 2011).

Literatür taramasında okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin mesleklerini sevme durumlarına göre farklılaşmasının incelendiği çalışmalara rastlanmadığı ancak meslek sevgisinin bağımsız değişken olarak kullanıldığı farklı çalışmaların bulunduğu ve bu çalışmaların araştırma sonuçlarına bakıldığında ise mesleğini seven kişilerin her zaman daha yüksek seviyelerde değerler aldığı ve ortaya çıkan sonuçların, çalışmamız sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür.

İyi bir mentor aynı zamanda iyi bir empatik dinleyicidir. Mentorluk rollerinin sergilenmesinde empati kurma gösterilecek davranışların büyük bir bölümünü etkilemektedir. Empati, mentee ile mentor arasındaki psikolojik güven ortamının oluşmasını etkileyen bir davranıştır. Psikolojik güven ortamının olmadığı bir mentorluk süreci asla başarılı olamaz. Çelik ve Çağdaş (2010) tarafından yapılan çalışmada mesleğini seven öğretmenlerin, mesleğini sevmeyen öğretmenlerden daha empatik eğilim sergiledikleri görülmüştür. Mesleğini severek yapan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyi de, mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin empatik eğilim düzeylerinden oldukça büyük bir farkla yüksek çıkmıştır.

İnandı vd., (2010), günümüzde okul yöneticilerinin en fazla ilgilenmek durumunda oldukları alanları çalışanların iş doyumunu, öğrencilerin akademik başarısı ve çevreyle olması gereken iyi ilişkiler olarak belirtmişlerdir. İş doyumunu ve meslek sevgisi ilişkisini inceleyen Soyer (2008), mesleğini seven yöneticilerin duygusal tükenme düzeyleri sevmeyenlere göre daha düşük düzeyde olduğunu, mesleğini seven yöneticilerin genel doyum puan düzeyleri mesleğini sevmeyenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu bağlamda araştırmamız sonuçları ilgili araştırma sonuçları paralellik göstermektedir.

Öğretmenlikte başarının anahtarı meslek sevgisi ve bilgisidir (Semerci, Demiralp, Koç, ve Kerimgil, 2009). Mesleğini severek yapan eğitim çalışanları için başarı kaçınılmaz iken mesleğini severek yapmayanlar için ise durum tam tersidir. Mentorluk sürecinde de mesleğini severek yapmayan bir yöneticinin başarılı olması

elbette çok zordur. “Gönülsüz yapılan aş ya karın ağrıtır ya baş” atasözünde olduğu gibi gönülsüz ve sevgi katılmadan yapılan bir işle ilgili mal ve hizmet üretiminde başarıyı yakalamakta çok zor olacaktır.

Araştırmamızın sonuçları açık bir şekilde gösteriyor ki Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin alt boyutların tümünde mesleğini severek yapıyorum diyen okul yöneticilerinin, mesleğini severek yapmıyorum diyen okul yöneticilerine göre, mentorluk rollerini daha yüksek düzeylerde gerçekleştirmektedirler. Mesleğini seven okul yöneticileri mesleğini sevmeyenlere oranla işlerini daha iyi yaptıkları söylenebilir. Mesleğini seven okul yöneticilerinin kendi alanlarına bilgi ve gelişmeleri öğrenmede daha istekli olduğu ve bunu yetiştirdiği personele de yansıttığı bunun yanında mesleğini sevmeyen okul yöneticilerinin de mesleklerinde kendilerini yenilemedikleri ve bilgi paylaşımında bulunmadıkları söylenebilir. Ayrıca mesleğini seven okul yöneticilerinin mentorluk yaptıkları öğretmenlerin vizyonunu destekleme, öğretmene gerekli bilgiyi verme ve öğretmenin işini kolaylaştırma konularında mesleğini sevmeyen yöneticilere oranla daha fazla ilgili oldukları söylenebilir. Bir işi isteyerek ve severek yapmanın, mesleğine ve çevresine karşı daha duyarlı olmayı sağladığı ve mesleğin gerektirdiği davranış ve tutumları gösterme olasılığını artırdığı söylenebilir. Mesleğini sevmeyen okul yöneticilerinin sayısının çok az olmasından dolayı okul yöneticilerimizin genel itibari ile mesleklerini sevdikleri çıkarımında bulunulabilir.

#### **5.4. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Mezun**

##### **Oldukları Fakülteye Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, alt boyutların tümünde istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Şimdiye kadar yapılmış çalışmaların büyük çoğunluğunda mentorluk ile mezun olunan fakülte arasındaki ilişkide genellikle mentorluk hizmeti alan mentee'nin algısına göre mentorun yetiştiriciliğinin düzeyine bakılmıştır. Bu araştırmalara bakacak olursak; Sezgin (2002) tarafından araştırma görevlilerinin tez danışmanı öğretim üyelerinin mentorluk rollerine ilişkin olarak araştırma görevlilerinin



algılarına yönelik yapılan çalışmada, araştırma görevlilerinin, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim almaları; doktora ve yüksek lisans yapmış olmaları ile öğretim üyelerinin mentorluk rollerine ilişkin algılarının değişmesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç araştırmamızın sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin araştırma görevlilerinin algıları, araştırma görevlilerinin yüksek lisans ya da doktora düzeyinde olmalarına göre de farklılaşmamıştır.

Eğitim fakültelerinde aday öğretmenlerin almış oldukları okul deneyimi dersleri de birer mentorluk sürecidir. Bu süreçte okul deneyimi uygulama öğretmeni mentor, aday öğretmen ise mentee konumundadır. Bu süreç ile ilgili araştırmalara bakıldığında Sarıtaş (2007) tarafından yapılan çalışmada mezun oldukları fakülte bakımından uygulama öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre Fen-Edebiyat Fakültesi'nden mezun olan uygulama öğretmenlerinin değerleri Eğitim Fakültesi'nden mezun olan uygulama öğretmenlerinin değerlerinden az bir miktar daha yüksektir. Ancak Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu uygulama öğretmenlerinin bu konuya ilişkin görüş birliği düzeyi Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha düşük çıkmıştır. Ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Çalışma sonuçları ile çalışma sonuçlarımız örtüşmektedir.

Araştırmamızda görüldüğü üzere okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte ile mentorluk rolleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bunun sebebinin ise mezun olunan fakültelerin tümünde öğretmenlerin almış oldukları formasyon derslerinin aynı olması söylenebilir. Ayrıca mesleğe atandıktan sonra geçirildikleri hizmet içi eğitimlerinin de benzer düzeylerde olması ile açıklanabilir.

### **5.5. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Branş**

#### **Alanlarına Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, alt boyutların tümünde istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin branş alanları değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, alt boyutların tümünde Fen Bilimleri branşı okul yöneticileri Sosyal Bilimler branşlı okul yöneticilerinden mentorluk rollerini -model olma alt boyutu hariç- daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ancak, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Mentorluk, yetişeni yetiştirme ve ona rehberlik etme işidir. Mentorluğun okullarımızda uygulanmasına en büyük örnek olarak aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde onlara destek olan rehber öğretmenlerle ve okul yöneticileri ile birlikte geçirdikleri süreç verilebilir. Bu süreçte okul yöneticisi ve rehber öğretmen mentor, aday öğretmen ise mentee konumundadır. Okul yöneticilerinin branş alanları ve uyguladıkları rehberlik düzeyi ile ilgili araştırmalara bakıldığında Ekinci (2010) tarafından aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü çalışmada okul müdürlerinin mezun oldukları alana göre aday öğretmenlere rehberlik etme düzeyleri incelendiğinde aday öğretmen görüşleri arasında “okula ve çevreye uyum” ile “mevzuat ve sorumluluklar” boyutunda farklılıklar olduğu görülmektedir. Aday öğretmen görüşlerine göre, mezuniyet alanı sınıf öğretmenliği olan okul müdürleri “okula ve çevreye uyum” boyutunda kendilerine “ara sıra” düzeyinde rehberlik ederken, branş öğretmeni kökenli olan okul müdürlerinin kendilerine “çok seyrek” düzeyde rehberlik ettikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. “Eğitim-öğretim” boyutunda anlamlı bir fark olmamakla birlikte diğer boyutlarda olduğu gibi okul müdürünün sınıf öğretmenliği kökenli olduğu okullarda çalışan aday öğretmen görüşlerinin, okul müdürü branş öğretmeni kökenli olduğu okullarda çalışan aday öğretmenlere oranla daha yüksek gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmada bu farklılaşmanın sebebi ise şu şekilde açıklanmıştır: Branş öğretmenliğinin tek bir alanda mesleki formasyon gerektirmesine karşın sınıf öğretmenliği farklı alanları da ihtiva eden disiplinler arası bir nitelik taşımaktadır.

Eğitim fakültelerinde aday öğretmenlerin almış oldukları okul deneyimi derslerindeki mentorluk sürecinde, Sarıtaş (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik yaptıkları temel alanlara (sosyal-fen) göre uygulama öğretmenlerinin Okul Deneyimi I dersinin fen bilimleri alanındaki öğretmenlerin okul deneyimi

uygulamasını sosyal bilimler alanındaki öğretmenlere göre aday öğretmenler için daha yararlı buldukları söylenebilir. Diğer taraftan fen bilimleri alanındaki öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüş birliği düzeyi sosyal bilimleri alanındaki öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Bu çalışma ile çalışmamız benzer sonuçlar göstermektedir.

Çalışmamızda görüldüğü üzere okul yöneticisinin branşı ne olursa olsun mentorluk rollerini öğretmenlere gösterme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Yöneticilerimizin branşlarının etkilerinin daha çok mesleki bilgi yönünden farklılaşabileceği söylenebilir. Kişinin branşı ile okul yöneticiliği rolleri arasında önemli bir farklılık olmaması okul yöneticiliğinin, kendine has yeterlilikleri olduğu ve başlı başına bir meslek dalı olduğu söylenebilir.

### **5.6. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Düzeylerinin Görev**

#### **Yaptıkları Okul Türüne Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin görev yaptıkları okul türleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, alt boyutların tümünde istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde İlköğretim ve Ortaöğretimde görev yapan okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rol alt boyutunda aynı düzeyde oldukları görülmüştür. Bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yüzleştiricilik rolü alt boyutlarında ilköğretim okul yöneticileri ortaöğretim okul yöneticilerinde daha yüksek düzeyde mentorluk rollerini gösterirken, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında ise Ortaöğretim okul yöneticileri ilköğretim okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde göstermektedirler. Ancak bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Literatürde Mentorluk ve görev yapılan okul türü ile ilgili birebir araştırmaya rastlanılmadığı için bir karşılaştırma yapılamamıştır. Ancak mentorun göstermesi gereken rollerin kapsamına giren araştırmalara bakacak olursak; Ekinci (2010), aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü çalışmasında

ilköğretim okulu yöneticilerinin, ortaöğretim okulu yöneticilerine oranla aday öğretmen adaylık sürecinde yetişmesine daha fazla katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile çalışmamız sonuçları kısmen örtüşmektedir.

Mentor olan bir okul yöneticisi, mentorluk rollerini yerine getirirken okul yöneticisi için gereken yeterlilikleri de taşımak mecburiyetindedir. Okul yöneticilerinin yeterliliklerinin okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalarda, Ağaoğlu ve diğerleri (2012) tarafından okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada insanlarla iletişim kurma-etkili biçimde çalışma, yeterli bir okul binası ve çevresi hazırlama, mesleğe hizmet, etkili bir örgüt yönetimi ve eğitim programının ve ortamlarının yönetimi alt boyutlarında okul yöneticilerinin görüşleri görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Söz konusu çalışma ile çalışmamız benzer sonuçlar göstermektedir.

Araştırmamız sonucunda görüldüğü gibi okul müdürü hangi okul türünde görev yaparsa yapsın göstereceği mentorluk rolünün düzeyi anlamlı şekilde değişmemektedir. Kişinin çalıştığı kurum türü ne olursa olsun okul yöneticilerinin kendi gayreti ve kendilerini yetiştirme arzuları büyük ölçüde onların mesleki kişiliklerini oluşturduğu söylenebilir. Önemli olan okulun türü değil idarecinin kendi yeteneğidir. İdarecilik vasıflarına sahip her yöneticinin her okulu yönetebileceği söylenebilir.

### **5.7. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Görev**

#### **Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Yüzleştiricilik rolü ve model olma rolü alt boyutlarında ise okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının tamamında görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı 601-900 aralığında olan okul yöneticilerinin öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okullarda görev yapan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca ilgiye dayalı alt boyutta görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı 0-300 aralığında olan okul yöneticilerinin öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okullarda görev yapan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Kalfa (2006) tarafından yapılan araştırmada bir okuldaki öğrenci sayısının kaç olması konusunda çeşitli tavsiyeler bulunmasına rağmen alanla ilgili araştırmacıların tümü 300-900 arasındaki öğrenci sayısını önerdikleri belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada son yıllarda (1990 sonrası) 300'den az ve 900'den fazla öğrencisi olan okulu öneren araştırmacı bulunmadığı tespiti yapılmıştır. Bunun yanında birçok araştırmacının hiçbir okulun öğrenci sayısının 400-500'den daha büyük olmaması gerektiğini iddia etmekte olduğu belirtilmiştir. Öğrenci sayısının bir okulda kaç olması gerektiği konusunda bir hem fikirlik bulunmadığı buna rağmen bütün akademik çalışmalar sonucunda üzerinde anlaşılan öğrenci sayısı 300 ile 900 sınırları arasında olduğu belirtilmektedir (Reywid, 1999; aktaran: Pehlivan, 2002, s.116). 2002 yılında ABD'de Millî Orta Okul Prensipleri Derneği tarafından hazırlanan ortak politika bildirgesinde, liselerde birimlerin en fazla 600 öğrenciden oluşturulması tavsiye edilmiştir. 300 den az 900 den fazla öğrenci hiç kimse tarafından tavsiye edilmemiştir. Howley (1996) ise en uygun okul büyüklüğünün yerine göre değişebileceğini ifade etmiştir. Zira bölgenin zenginliği veya coğrafi konumu önemli bir faktör olabileceği belirtilmiştir (Kalfa, 2006).

Bilimsel olarak birçok çalışmada kalabalık ortamlarda genellikle verimin ve performansın düştüğü, başarının azaldığı ve fiziksel anlamda yorgunluğun arttığı kanıtlanmıştır. Nasıl ki bir öğretmen, öğrenci sayısı yüksek sınıflarda daha çok çalışacak, enerji harcayacak ve duygusal olarak tükenecek, kalabalık yüzünden öğrencilerle daha az ilgileneceği için giderek duyarsızlaşacak, istediği verime

ulaşamayınca kendini daha çok başarısız görecekse öğrenci sayısı fazla olan okulların yöneticileri de aynı durumdan etkilenecektir (Cemaloğlu, Erdemoğlu ve Şahin, 2007). Yılmaz (2006) tarafından aktarıldığı üzere Stiefel, Iatarola, Fruchter ve Berne 'ye göre (1998) en yüksek düzeyde başarının sağlandığı okullarda öğrenci sayısı 600'den fazla olmamalıdır. Bu veri araştırmamızdaki kalabalık olan okullarda mentorluk rollerinin daha az sergilendiği, Öğrenci sayısı az olan okullarda mentorluk rollerinin daha çok sergilendiği sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmamızın anlamlı farklılık çıkan alt boyutlarında mentorluk rollerinin gösterilme düzeyi öğrenci sayısı 601-900 aralığında olan okullarda en yüksek düzeydedir.

Memduhoğlu ve Saylık (2012) tarafından yapılan araştırmada öğrenci sayısı 900 ve aşağısında olan okullardaki informal ilişkiler, öğrenci sayısı 900'ün üstündeki bütün okullarınkinden daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Tümkaya (2005), sınıfındaki öğrenci sayısı arttıkça öğretmenin, onları tanıma, ilgilenme, iletişim kurma, kontrol etme ve onlara rehber olma açısından birtakım zorluklar yaşayacağını belirtmiştir. Aynı sonuçların okul yöneticilerinin de yaşayacağı muhtemeldir. Mentorluk çeşitlerinden olan informal mentorluk kapsamında araştırma sonuçlarımız ile ilgili çalışma sonuçları benzer özellikler göstermektedir.

Kalfa (2006), araştırmasında büyük okulların daha çok bürokratik olduğunu ve küçük okulların ise daha çok topluluklara benzediğini belirtmiştir. Aynı araştırmada okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı ilişkisi ters ve çizgisel bulunmuştur. Bu çalışmalara ek olarak Wendling ve Cohen, Newyork eyaletindeki kamu okullarının, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan 1021 öğrenciden elde ettiği verilere dayalı olarak bir inceleme de Okul büyüklüğü (okuldaki öğrenci sayısı), başarı ile negatif ilişkili olduğu çalışmada belirtilmiştir (Kurul Tural, 2002). Hiçbir araştırmada büyük okulların başarı durumlarının küçük okullara göre daha iyi olduğunun bulunmadığını, böylelikle küçük okullardaki öğrenci başarısının, büyük okullardaki öğrenci başarısına göre; en az eşit, sık sık daha üstün olduğu belirtilmiştir (Kalfa, 2006). Söz konusu araştırmalarda bulunan öğrenci sayısı ile başarı arasında ters orantı araştırmamız sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucumuz gösteriyor ki ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık ve yetişenin vizyonunu destekleme rollerinde okul yöneticileri okuldaki öğrenci sayısı düştükçe mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde

gerçekleştirmektedirler. Okuldaki öğrenci sayısının az olması iş yükünün öğrenci sayısı fazla olan okullara göre daha az olduğu söylenebilir. İş yükü azalan okul yöneticisi öğretmenlerle daha fazla mentorluk ilişkisine girdiği bu sonuçtan hareketle söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle okullardaki öğrenci sayılarının fazla olması mentorluk rollerinin daha az gösterilmesine neden olduğu için okullardaki öğrenci sayısının optimum düzeyde tutulması gerektiği söylenebilir. Öğrenci sayısı azaldıkça okul yöneticilerin gösterecekleri mentorluk rollerinin süresinin de artacağı söylenebilir. Öğrenci sayısının azalması aynı zamanda öğretmen sayısının da azalması demektir. Öğretmen sayısı az olan okullarda meslektaşlara güven düzeyi artacaktır (Özer vd., 2006). Ayrıca öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı az olan okullar küçük okullar olup küçük okullarda informal ilişkilerin yoğun olduğu yerlerdir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Başar, 2001; Nayir, 2012; Memduhoğlu ve Saylık, 2012). İnfomal ilişkilerin yoğun olması mentorluk rollerinin gösterilme düzeyini artıracığı, psikolojik güven ortamını oluşturacağını ve böylece mentorluk ilişkisine girme sürecinin daha da kolaylaştıracağı söylenebilir.

### **5.8. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Görev**

#### **Yaptıkları Okuldaki İdareci Sayısına Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, ilgiye dayalı, yüzleştiricilik ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık ve model olma rolü alt boyutlarında ise okuldaki idareci sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, ilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutların tamamında görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı 4 olan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı 5 ve üstü olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt

boyutunda görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı 4 olan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı en az 2 olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Literatürde idareci sayısı ve mentorluk arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır.

İdareci sayısı artıkça mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin artmasını sağlayan faktörün iş bölümü olduğu söylenebilir. İdareci sayısı fazla olan okullarda iş yükü daha azalmakta ve okul yöneticileri resmi işlere boğulmaktan kurtulmaktadır. Resmi işlere ayrılan vaktin az olması nedeni ile okul yöneticilerinin personellerinin gelişmelerine daha fazla vakit ayırdıkları, onlara daha fazla akıl hocalığı yaptıkları söylenebilir. Hali hazırda Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama Yönetmeliği'nde idarecilerin atanma normları öğrenci sayılarına göre belirlenmektedir. İdareci sayısı 5 ve yukarısı olan okullardaki okul yöneticilerinin mentorluk rolü düzeylerinin düşmesinin sebebinin öğrenci sayılarının bu okullarda fazla oluşuna bağlanabilir. Daha önce de belirttiğimiz gibi öğrenci sayısı artıkça mentorluk rollerinin azalacağı aşikârdır. İdareci sayısı 4 olan okulların idarecilerinin mentorluk rollerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerine bağlı olarak okullardaki idareci sayısının sadece öğrenci sayısına endeksli olarak belirlenmesinin de yanlış olduğunu, idareci sayısının okulun bulunduğu çevre göz önüne alınarak iş yüküne göre belirlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

### **5.9. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin İdarecilikte Geçirdikleri Hizmet Sürelerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlgiye dayalı, yüzleştiricilik ve model olma rolü alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar



arasındaki farklar incelendiğinde, Bilgiye dayalı alt boyutta idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri aralığında olan okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Kolaylaştırıcılık rolü alt boyutunda idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutunda ise idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri aralığında olan okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Literatürde yapılan benzer çalışmalara bakacak olursak; Ekinci (2010) tarafından aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü çalışmasında okul müdürlerinin mesleki kıdemlerine göre aday öğretmenlere rehberlik etme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmaya göre okul müdürlerinin mesleki kıdemleri artıça rehberlik etme düzeyleri de artmaktadır. Bu sonuç yaptığımız çalışma ile örtüşmektedir.

Mentor olan bir okul yöneticisi mentorluk rollerini yerine getirirken okul yöneticisi için gereken yeterlilikleri de taşımak mecburiyetindedir. Ağaoğlu ve diğerleri (2012) tarafından okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında yapılan çalışmada okul yöneticilerinin kendi yeterlikleri ile ilgili görüşleri kıdeme göre değişmektedir. Kendilerini en yetersiz gören grup kıdemi 1-5 yıl arasında olan okul yöneticileri olarak bulunmuştur. İlgili çalışmada kıdemi yüksek olan yöneticilerin özgüvenlerinin yüksek olmasının bu sonuca neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca mesleğinin ilk yıllarında olan yöneticilerdeki deneyim eksikliğinin kendilerini daha yetersiz olarak görmelerine neden olabileceği tespiti de yapılmıştır. Araştırma sonuçlarımız bu çalışma sonuçlarıyla benzer nitelikler taşımaktadır.

Mentorluk ile benzer nitelikler taşıyan koçluk üzerine yapılan çalışmalara bakılacak olunursa, Özbay (2008), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İşletme Anabilim Dalı'nda "Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma" adlı çalışmada; koçluk yaklaşımının yöneticiler

üzerine etkileri ele alınmıştır. Söz konusu çalışmada 9-19 arası kıdemi olan okul yöneticilerinin en çok koçluk özelliğini gösterdikleri belirtilmiştir (Akçil, 2012). Söz konusu sonuç çalışma sonucumuzla benzerlik göstermektedir.

İbrahimoglu (2008) tarafından kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli adlı doktora çalışmasında üniversitelerde çalışan öğretim görevlileri ve öğretim üyelerinin işte çalışma süreleri arttıkça örgütsel mentorluk düzeyi azalmakta olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla paralellik göstermemektedir

Yetiştiricilik Ölçeği'nin tüm alt boyutlarında idarecilikteki hizmet süresi arttıkça mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeyi de arttığı görülmüştür. Bu da gösteriyor ki idarecilikteki deneyim ve tecrübe mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeyi üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir. Tecrübeli idarecilerin mentor olarak kullanılması mentor olma ölçütlerine bire bir uymaktadır. Mentorluk tecrübeli olanın deneyimlerini paylaşmasıdır. Görüldüğü gibi okul yöneticilerinin kıdemi arttıkça gösterecekleri rolleri daha iyi bir şekilde ortaya koydukları söylenebilir. Kıdemi az olan okul yöneticilerinin mentorluk rollerini daha az yerine getirmelerinin sebebi, Ağaoğlu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan aştırmada da belirtildiği gibi Türkiye'de okul yöneticiliğinin meslekleşmemesidir. Bu nedenle, daha önce öğretmenlik yapan yöneticilerin göreve başlamadan önce eğitim yönetimi konusunda eğitim almamaları, yöneticilerin deneme-yanılma yoluyla ve çıraklık modeliyle yetişmesine neden olmaktadır. Doğal olarak böyle bir yönetici yetiştirme sisteminde de en önemli gelişim sürecinin zaman olduğu ilgili çalışmada belirtilmiştir.

İbsen'in de dediği gibi *“Tecrübe bir gözlüktür, onların sayesinde ikinci defa daha iyi görürüz”* (Demir, 2010), bu anlayışa paralel olarak tecrübe sahibi kişilerden en iyi şekilde faydalanılması gerektiği söylenebilir.

### **5.10. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Okuldaki İdarecilik Görevlerine Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki

fark, ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Model olma rolü alt boyutunda ise okul yöneticilerinin okuldaki idarecilik görevlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin okuldaki idarecilik görevleri değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, tüm bu alt boyutlarda idarecilik görevi müdür başyardımcısı olan okul yöneticilerinin idarecilik görevi müdür yardımcısı olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yine aynı boyutlarda idarecilik görevi müdür başyardımcısı olan okul yöneticilerinin idarecilik görevi okul müdürü olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm alt boyutlarda müdür başyardımcısı olan okul yöneticilerinin müdür yardımcısı ve okul müdürü olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Türk eğitim sisteminde okullar müdür, varsa müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı tarafından yönetilir. Bir okulda okul müdürünün görevleri (MEB, 2000) okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda iyileşmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirmesini yapar (Demirtaş, 2005).

Müdürden sonra okulda iki yöneticilik basamağı daha vardır. İlk basamakta müdür başyardımcılığı, ikinci basamakta da müdür yardımcılığı bulunur. Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcısıdır. Okulun her türlü eğitim öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik,

beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yaparlar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar ve görev tanımlarında belirtilen diğer görevleri de yaparlar. Müdürün olmadığı zamanlarda müdür başyardımcısı müdüre vekâlet eder. (Demirtaş, 2005)

Okul yöneticileri yukarıda sayılan görevlerinin yanında birlikte çalıştıkları personele yol gösterme, bilgi verme, ilgilenme, zorlandığı durumlarda yardımcı olma, onların gelecek hedeflerini gerçekleştirmede yardımcı olma gibi görevleri kapsayan mentorluk görevleri vardır. Okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları farklı düzeylerde mentorluk rollerini yerine getirmektedirler.

Literatürde okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin düzeylerini bire bir gösteren çalışmaya rastlanmadığı için farklı alanlarda görevli kişilerin mentorluk rollerinin düzeyleri ile çalışma sonuçlarımız karşılaştırılmıştır. Sezgin (2002) tarafından yapılan araştırmada yetiştiricilik rollerinin gerçekleştirilme düzeylerine ilişkin araştırma görevlilerinin algılarının tüm rollerde, doçentler lehine daha yüksek değerler almıştır. Doçent tez danışmanlarının, yardımcı doçent ve profesör tez danışmanlarından daha yüksek düzeylerde yetiştiricilik rolleri gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar kısmen de olsa çalışmamızla örtüşmektedir. Mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin profesörlerin en yüksek sonra doçentlerin ve yardımcı doçentlerin gelmesi beklenen sonuçtur. Fakat sonuçlara bakıldığında doçentlerin daha yüksek değerler aldığı görülmektedir. Yaptığımız çalışmada mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin okul müdürlerinin en yüksek sonra müdür başyardımcıların ve müdür yardımcılarının gelmesi beklenen sonuçtur. Fakat sonuçlara bakıldığında müdür başyardımcıların tüm alt boyutlarda mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeyleri en yüksektir.

Yukarıda yer alan iki çalışma sonucuna bakıldığında en üst kademe ve en alt kademede olan görevlilerin orta kademede olan görevlilere göre mentorluk rollerini daha düşük düzeyde gerçekleştirmektedirler. En üst kademede olmanın getirdiği sorumluluk ve rahatlık, en alt kademede olmanın getirdiği iş yükü ve tecrübesizlik bu sonuçların çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Müdür yardımcılarının tecrübe açısından geri olmaları onların en düşük değerler almasına neden olmuş olabilir. Okul müdürlerinin müdür başyardımcılarına göre okulun diğer işlerine daha fazla

vakit ayırmak zorunda olmaları onların müdür başyardımcılardan daha düşük değerler almalarına sebep olmuş olabilir. Müdür başyardımcıları ise ne evrak işlerinde boğulmalarının ne de birinci derece sorumluluklarının olmaması onların en yüksek değerler almasını sağlamış olabilir. Ayrıca model olma rolü alt boyutunda idarecilik görevine göre anlamlı bir farklılığın çıkmamasının tüm okul idarecilerinin mentorluk sürecinde iyi birer rol model oldukları söylenebilir.

### **5.11. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Düzeylerinin Buldukları Yaş Aralıklarına Göre Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini düzeylerinin buldukları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İlgiye dayalı rol ve yüzleştiricilik rolü alt boyutlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin buldukları yaş aralığı değişkenine göre, mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin aritmetik ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında 41-50 yaş aralığında olan okul yöneticilerinin 20-30 ve 31-40 yaş aralığında olan okul yöneticilerinden, 51 yaş ve üzeri aralığında olan okul yöneticilerinin 31-40 yaş aralığında olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bilgiye dayalı rol ve model olma rolü alt boyutlarında ise yaş aralığı 41-50 olan okul yöneticilerinin yaş aralığı 31-40 olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm alt boyutlarda yaş aralığı 41-50 olan okul yöneticilerinin diğer yaş aralığında olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin yaşlarına göre mentorluk düzeylerine bakıldığında yaş arttıkça okul yöneticilerinin göstermiş oldukları mentorluk rolleri de artmaktadır. Mullen'in (1998), mentorluk fonksiyonlarını temel alarak yaptığı bir çalışmanın yaşlı mentorlar, yetiştirilen yöneticiler tarafından kariyer fonksiyonlarını ve psiko-sosyal

fonksiyonları daha fazla yerine getirdiği yönünde algılanmaktadır. Söz konusu çalışmada görüldüğü gibi tecrübenin artması ile kişi bazı konularda daha yetkin olmaktadır (Ceylan, 2004).

Mentorluk ve yöneticilerin yaşları üzerine yapılan çalışmalara rastlanılmadığı için literatür karşılaştırılması yapılmamıştır. Çalışmamızdaki okul yöneticilerinin, idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri arttıkça mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeyinin artması, tecrübeli kişilerin mentorluk rollerini yerine getirmekte daha ileri düzeyde oldukları söylenebilir.

Mentorluk ile benzer nitelikler taşıyan koçluk üzerine yapılan çalışmalara bakılacak olunursa, Özbay (2008), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi İşletme Anabilim Dalı'nda "Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma" adlı çalışmada; koçluk yaklaşımının yöneticiler üzerine etkileri ele alınmıştır. Koçluk yaklaşımının kavramsal çerçevesi oluşturulmuş, teorik açıdan incelenmiş ve bir araştırma çalışması yapılmıştır. Bu çalışmayla koçluk yaklaşımında yaş faktörü ile yönetici performansı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan 36-46 yaş arasındaki yöneticilerin koçluk becerisine en yüksek düzeyde sahip olduğu görülmüştür (Akçıl, 2012).

Analiz sonuçlarına göre yaş arttıkça mentorluk rolleri gerçekleşme düzeyi artmaktadır. Kişinin yaşı artması aynı zamanda hayat ve mesleki tecrübesinin de artması demektir. Tecrübelenen kişi birlikte çalıştığı kişilere daha iyi kılavuzluk edecektir. Okul yöneticilerinin yaşları arttıkça mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin artması onların mesleklerinde tecrübe sahibi olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Tecrübe kazanan okul yöneticileri aynı zamanda iyi birer mentor olacakları söylenebilir. Okul yöneticilerinin mentorluk yapacakları kişiye aktaracakları tecrübeler sayesinde menteeelerin daha önce yapılan bir hataya ikinci kez düşmeleri söz konusu olmayacaktır.

## **5.12. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Görev Yaptıkları**

### **Okulların Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Tartışma ve Yorumu**

Okul yöneticilerinin mentorluk rolü alt boyutları (ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin

vizyonunu destekleme rolü) ile İlköğretim okullarının Seviye Belirleme Sınavı'nda, Ortaöğretim kurumlarının Lisans Yerleştirme Sınavı'nda elde ettikleri ortalama akademik başarı puanı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon analizi sonucunda, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında; okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri arasında düşük ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik başarı sadece bir değişkene bağlı olmayıp birçok değişken tarafından etkilenebilecek bir durumdur. Öğrencilerin buldukları yerleşim yerinden tutun da, onların okudukları okulun imkânları, oturdukları evlerin durumları, ailelerinin maddi durumları vb. faktörler onların akademik başarılarını etkilemektedir. “Öğrenme değişkeni” olarak da adlandırılan bu değişkenler hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin öğrenme durumunu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Uluğ, 1993). Literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları ile; ana-baba beklentileri, okula karşı tutumları, benlik saygıları ve öz yeterlilik düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Yılmaz vd., 2012).

Ayrıca öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörler: Okula ilişkin (okula karşı tutum, okulda kütüphane bulunması, okuldaki sosyal imkânlar), bireysel (çalışma süresi, strateji kullanma düzeyi, öz düzenleme becerilerine sahip olma, öğrenme yaklaşımı, başarı güdüsü, öz yeterlik), ailevi (anne baba beklentisi, kardeş sayısı, anne ve babanın eğitim düzeyi, gelir düzeyi) ve Çevresel (evdeki kitap sayısı, çalışma odasının bulunması, çocuğun bulunduğu yakınsal gelişim alanı) olarak sınıflandırılabilir (Arsal, 2009; Duman, 2008; Çelik, 2006; Çolak ve Fer, 2007; Göç, 2010; Özer ve Anıl, 2011; Üredi ve Üredi, 2005; Yenilmez ve Yüksel, 2003' den Aktaran: Yılmaz vd., 2012).

Bütünüyle bir sistem olarak eğitim; girdi-çıkıtı ve süreçleri ile birlikte ele alınmak zorundadır. Genel olarak sistemlerin değerlendirilmesinde çıktılar/ürünler üzerinden bir takım kriterleri sağlayıp sağlamadığına bakılarak o sistem hakkında yargılara ulaşılmaya çalışılır. Hammaddesi bireylerin olduğu eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi de öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirmelerin neticesinde öğrencilerin başarıları hakkında birtakım yargılara

varmak amaçlanır. Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme olarak tanımlanabilir. Eğitim açısından düşündüğümüzde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür. Başka bir deyişle, bir öğrenci programdaki hedef davranışları sergilemesi halinde başarılı sayılabilir. Buna ek olarak çağdaş anlamda başarı kavramının akademik başarı ile sınıflandırılmayacağı, bilişsel davranışlar kadar, ilgiler, kişilik özellikleri ve tutumlar gibi bilişsel olmayan davranışları da içermektedir (Yılmaz vd., 2012).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Yurtseven (2010) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında mentorluğun Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, mentorluk hizmeti, öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinde olumlu bir etki oluşturduğunu, ancak akademik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturmamaktadır. Diğer bir deyişle, mentorluk hizmeti, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. İlgili çalışma ile araştırmamız sonuçları örtüşmemektedir.

Belirtildiği gibi akademik başarı sadece bir değişkene bağlı olmayıp bir kaç değişken tarafından etkilenmektedir. Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin mentorluk rollerin okulun akademik başarısını pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunması mentorluğun akademik başarıyı etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Mentorluk rollerinin akademik başarıyı artırmada pozitif yönde ama düşük düzeyde ilişkili olmasının sebebi, akademik başarının pek çok değişken tarafından etkilenmesi olarak söylenebilir. Mentorluğun tek başına akademik başarıyı yüksek düzeylere çıkartmada yeterli olamayacağı söylenebilir.

Sosyal Yapılandırmacı Kuram'ın temel ilkelerinden biri olan yakınsal gelişim alanı ilkesine göre, akademik başarının artmasında, mentor ya da yetişkin bir bireyin olumlu etkileri bulunmaktadır (Carter, 2008'den Aktaran: Yurtseven, 2010). Ancak mentorluk, öğrencilerin akademik başarısını artırmada daha çok öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine yardımcı olarak dolaylı yoldan katkıda bulunur. Öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılması okulun da eğitsel kalitesini artıracığından (Cemaloğlu, 2002), mentorluk süreci ile bir kurumda öğretmenin kendini iyi bir şekilde geliştirmesi o kurumun akademik başarısını



artıracaktır. Çalışmamızda akademik başarının artışında en önemli role sahip olan öğrenciler üzerinde öğretmenlerin mentorluk rolleri incelenmediğinden mentorluk ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük bir ilişkinin çıkmasının muhtemel olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonucun akademik başarının sadece okul yöneticilerinin mentorluk rollerine bağlı olmadığı ve birçok değişken tarafından etkilendiğinden kaynaklanmış olabileceği de söylenebilir. Pek çok değişken tarafından etkilenen akademik başarının yükseltilmesinde mentorluk bir araç olarak kullanılabilir ancak bu araç tek başına hiçbir zaman yeterli olamayacağı da söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki mentorluk rolleri ile ilgili araştırmaların yapılması ve bu araştırma sonucu çıkacak verilere göre mentorluk ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinin daha sağlıklı olabileceği söylenebilir.

## ALTINCI BÖLÜM

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. SONUÇLAR

1) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin alt boyutları olan ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü açısından yüksek düzeyde mentorluk rollerini gerçekleştirdikleri görülmüştür. İlgiye dayalı rol alt boyutunun ortalamasının en yüksek, yüzleştiricilik rolü alt boyutunun ortalamasının en düşük olduğu görülmüştür.

2) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü ve model olma rolü alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ilgiye dayalı rol ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının okul yöneticilerinin cinsiyetleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ilgiye dayalı rol ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

3) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının okul yöneticilerinin mesleklerini sevme durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; bilgiye dayalı rol ve kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin mesleklerini sevme durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu alt boyutların tamamında mesleklerini severek yapan okul yöneticilerinin mesleklerini severek yapmayan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

4) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

5) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin

vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının okul yöneticilerinin branş alanları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

6) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

7) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü ve model olma rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu alt boyutların tamamında görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı 601-900 aralığında olan okul yöneticilerinin öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okullarda görev yapan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca ilgiye dayalı alt boyutta görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı 0-300 aralığında olan okul yöneticilerinin öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okullarda görev yapan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

8) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve model olma rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, bu alt boyutların tamamında görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı 4 olan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı 5 ve üstü olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutunda görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı 4 olan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı en az 2 olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

9) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve model olma rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Bilgiye dayalı alt boyutta idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri aralığında olan okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Kolaylaştırıcılık rolü alt boyutunda idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutunda ise idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri aralığında olan okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi 1-5 yıl olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm alt boyutlarda idarecilikteki hizmet süresi arttıkça mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeyi de arttığı görülmüştür.

10) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin model olma rolü alt boyutunda okul yöneticilerinin okuldaki idarecilik görevi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin okuldaki idarecilik görevi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, tüm bu alt boyutlarda idarecilik görevi müdür başyardımcısı olan okul yöneticilerinin idarecilik görevi müdür yardımcısı olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Yine aynı boyutlarda idarecilik görevi müdür başyardımcısı olan okul yöneticilerinin idarecilik görevi okul müdürü olan okul yöneticilerine oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm alt boyutlarda müdür başyardımcısı olan okul yöneticilerinin müdür yardımcısı ve okul müdürü olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

11) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol ve yüzleştiricilik rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin buldukları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında buldukları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında 41-50 yaş aralığında olan okul yöneticilerinin 20-30 ve 31-40 yaş aralığında olan okul yöneticilerinden, 51 yaş ve üzeri aralığında olan okul yöneticilerinin 31-40 yaş aralığında olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bilgiye dayalı rol ve model olma rolü alt boyutlarında ise yaş aralığı 41-50 olan okul yöneticilerinin yaş aralığı 31-40 olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Tüm alt boyutlarda yaş aralığı 41-50 olan okul yöneticilerinin diğer yaş aralığında olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

12) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasındaki ilişkide, İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında; okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri arasında düşük ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## **6.2. ÖNERİLER**

Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim ve araştırma başlıkları altında şu öneriler verilebilir:

### **6.2.1. EĞİTİM**

1) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin; İlgiye dayalı rol ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında kadın yöneticilerin erkek yöneticilere oranla mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Kadın okul yöneticisi sayısının erkeklere oranla çok az olmasına bağlı olarak kadın okul yöneticisi sayısının artırılması konusunda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli önlemler alınabilir.

2) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol ve kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin mesleklerini sevme durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, mesleğini seven okul yöneticilerinin sevmeyen okul yöneticilerine göre daha fazla mentorluk ilişkisine girdikleri görülmüştür. Okul yöneticilerimiz arasında mesleğini sevmeyenlerin sayısı az da olsa o sayıyı daha da azaltmak için okul yöneticilerinin mesleklerini daha çok sevmelerini sağlayıcı önlemler MEB ve diğer paydaşları tarafından alınabilir.

3) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, yüzleştiricilik, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak okul yöneticileri arasında lisansüstü eğitim alanların sayısının çok az olduğu görülmüştür. Bazı mentorluk rolü alt boyutlarında eğitim düzeyi artıka okul yöneticilerinin mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu sonuadan hareketle okul yöneticilerimizin kendilerini geliştirmelerine, yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarına yönelik olarak üniversiteler ile MEB işbirliği yaparak yönetim alanında yüksek lisans ve doktora programlarını artırıcı önlemler almalılardır.

4) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, yüzleştiricilik, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarının branş alanları ve okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, branşlarının etkilerinin daha çok mesleki bilgi yönünden farklılaşabileceği göz önüne alındığında, kişinin branşı ile okul yöneticiliği rolleri arasında önemli bir farklılık olmaması okul yöneticiliğinin başlı başına bir meslek dalı olduğunu göstermekte olup "Meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışı ile meslek olarak görülmeyen yöneticilik anlayışının artık sonlanması gerektiği ve MEB tarafından yöneticiliğin meslekleşmesi yönündeki politikaların uygulanması için gerekli önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir.

Ayrıca okul türü ve mentorluk rolleri arasında anlamlı bir farklılık olmaması sonucundan hareketle okul yöneticiliğinin genel idari hizmet olarak ayrılması ve idarecilik vasfına sahip her okul yöneticisinin, her okul türünü yönetebilecek yeterlilikte yetiştirilip atamalarının yapılması konusunda ilgili kurumlarca gerekli

çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca yönetici atamalarının atanacağı kurumda ders yükünün olup olmamasına bakılarak yapılmasına da son verilmesi için uygun politikalar geliştirilmelidir.

5) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, okuldaki öğrenci sayısı düştükçe okul yöneticilerinin mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. 601-900 öğrenci sayısına sahip okulların okul yöneticilerinin mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Okuldaki öğrenci sayısının az olması okul idarecilerinin iş yükünü azalttığı ve örgütsel güveni artırdığı, iş yükü az ve güven ortamı olan okulların okul yöneticisinin daha fazla mentorluk ilişkisine girdiği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle MEB tarafından okullardaki öğrenci sayısının optimum düzeyde tutulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrenci sayısı fazla olan okulların imkânlar ölçüsünde azaltılması gerektiği söylenebilir.

6) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okul yöneticilerinin görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı 4 olan okul yöneticilerinin mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda MEB tarafından okullardaki idareci sayısının artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Okuldaki idareci sayısı 5 ve üstü olan okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin düzeyinin düştüğü görülmüştür. Bunun sebebi ise günümüz okul idareci normları öğrenci sayılarına göre belirlenmekte olmasıdır. Öğrenci sayısı artıkça da mentorluk rollerinin gerçekleştirilmesinin daha zor olduğu daha önce tespit edildiğinden Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrenci sayısına göre idareci atamaların kaldırılması, okulun ve çevrenin imkânlarına ve iş yüküne göre atamaların yapılması konusunda gerekli önlemleri alması gerektiği söylenebilir.

7) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, tüm alt boyutlarda okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süresi artıkça

mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeyi artığı görülmüştür. Bu bağlamda MEB tarafından idareci atamalarında kullanılan Yönetici Değerlendirme Formu'nda idarecilikte geçirilen hizmet sürelerine daha fazla puan verilmesi konusunda önlemler alınması gerektiği söylenebilir.

8) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, yüzleştiricilik ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okuldaki idarecilik görevi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, tüm alt boyutlarda müdür başyardımcılarının mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeyleri okul müdürlerinden; okul müdürlerinin de mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeyleri müdür yardımcılarından daha yüksek oldukları görülmüştür. Okullarda okul müdürünün sorumluluğunun fazla olması, müdür yardımcıının da iş yüklerinin fazla olması itibari ile bu sonuçların çıktığı söylenebilir. "Okulu okul müdürü yönetir" felsefesinden hareketle okul müdürlerine daha fazla serbestlik tanınması ayrıca müdür yardımcıının da iş yüklerini azaltıcı önlemlerin alınması gerektiği söylenebilir.

9) Okul yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ölçeği'nin bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında buldukları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, okul yöneticilerinin yaşları arttıkça mentorluk rolleri gerçekleşme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu sonuç bilgi birikiminin ve deneyimin mentorluk rollerinin gerçekleştirime düzeyini artırdığını göstermektedir. Bu bağlamda görevde yükselme sınavlarında sadece tecrübeye veya bilgi birikimine bakılmayıp her iki kriterin ortak değerlendirmesi sonucunda seçimin yapılması gerektiği söylenebilir.

10) Tüm okullarda mentorluk programlarının yürütülmesini sağlamak için MEB tarafından yasal düzenlemeler yapılması ve mentorluk programı müfredatı oluşturulması gerektiği söylenebilir. İyi yöneticilerin ve öğretmenlerin yetişmesinde büyük önem taşıyan eğitim fakültelerinde de mentorluk eğitiminin verilmesi ve buna yönelik derslerin konulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca fakültelerdeki okul deneyimi dersi kapsamında görev yapan uygulama rehber öğretmenlerinin iyi birer mentor olmalarını sağlayıcı gerekli önlemler alınması iyi bir yetişme için gerekli olduğu söylenebilir.



11) Mentorluk ile okulun akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki çıktığından akademik başarıyı artırmada mentorluk sürecinin etkin bir şekilde kullanılması hususunda ilgili kurumlardan gerekli önlemler alınabilir. Ayrıca akademik başarının sadece tek bir değişkene bağlı olmayacağı göz önüne alınarak akademik başarı artırma konusunda yapılacak çalışmalarda diğer faktörlerde göz önüne alınarak çalışmalar yapılmalıdır.

12) Literatürde okul idarecilerinin gönüllü birer mentor olarak görülmelerinden dolayı okul idarecilerinin unvanlarının Eğitim Mentoru veya Eğitim Koçu olarak değiştirilmesinin uygun olacağı söylenebilir.

### **6.2.2. ARAŞTIRMA**

- 1) Mentorluğun öğrenci başarısını ve öğretmen başarısını etkilemede etkisi olup olmadığı incelenebilir.
- 2) Akademik başarıda öğretmenlerin öğrencilere olan mentorluk rolleri üzerine bir çalışma yapılabilir.
- 3) Eğitim denetmenlerinin okul yöneticilerine ve öğretmenlere yönelik mentorluk rolleri üzerine araştırmalar yapılabilir.
- 4) Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini etkileyebilecek farklı değişkenler ile araştırma tekrarlanabilir.
- 5) Mentorluk rollerinin örgütsel güven, liderlik becerileri, okul kültürü ve tükenmişliğe etkisi incelenebilir.
- 6) Okul yöneticilerin mentorluk rollerinin öğretmenlerin algılarına ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi konusunda bir çalışma yapılabilir.
- 7) Eğitim denetmenlerinin mentorluk rollerinin öğretmenlerinin veya okul yöneticilerinin algılarına ve çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi konusunda bir çalışma yapılabilir.
- 8) Liderlik rolleri ile mentorluk rollerinin karşılaştırmasını içeren bir çalışma yapılabilir.
- 9) Bu araştırma farklı illerde ve ülke genelinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

Ağaoğlu, E., Altunkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerine Göre Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri (Kütahya İli Örneği). *Eğitim ve Bilim Dergisi* , 37 (164), 159-175.

Akçıl, M. (2012). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Koçluk Rollerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Alegre-de la Rosa, O. ve Villar-Angulo, L. M. (2012). *Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesi: Kariyer Gelişimine Yönelik Mentorluğun Etkiler*. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 115-132). Ankara: PegemA.

Anafarta, N. (2001). Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* , 3 (1), 115-128.

Arabacı, İ. B. (2008). *Ortaöğretim Sosyal Alanlar Tezsiz Yüksek Lisans I. Dönem Öğrencilerinin Okul Deneyimi Uygulamalarına İlişkin Tutumları (Fırat Üniversitesi Örneği)*, Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu içinde (s.124-129). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim: Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem.

Bakioğlu, A. ve Göğüş, N. (2010). *Elektronik Mentorluk: Kariyer Girişi Evresi Öğretmenlerin Mesleğe Giriş Aşamasında Karşılaştıkları Sorunları Çözmeye Yönelik Bir Uygulama*. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi 01-02 Mayıs 2010. Antalya, Türkiye.

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

Bakioğlu, A. ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim Denetmenleri ve Mentorluk. *Maramara Ünvürsitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 39-52.

Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2002). Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı. *21. yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (s. 109-130). Ankara: Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunıyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (2), 200-209.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Baltaş, A. (2006). *Ustadan Mentor'a*. Haziran 29, 2011 tarihinde [http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k\\_4.htm](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.htm) adresinden alındı

Bartuçıgil, İ. (2004). *Yönetici Geliştirme, Coaching ve Mentoring. Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.

Bartuçıgil, İ. (2008). *Akıl Hocasını Bulmak*. Erişim Tarihi: 26.07.2012: <http://www.kigem.com/content.asp?bodyID=1913> adresinden alınmıştır

Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bayraktaroğlu, G. (2006). *Yönetimde Koçluk ve Mentorluk, Eğitim Kitapçığı, Navitas Eğitim, Danışmanlık ve Koçluk Hizmetleri*. İstanbul: Navitas.

Botha, R. (2012). Güney Afrika Okullarında Mentorları Okul Tabanlı Uzmanlar Olarak İşe Koşma. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 91-100). Ankara: Pegema.

Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.

Briggs, M. ve Nieuwerburg, C. V. (2012). İngiltere'de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Eğitim Liderliğini Desteklemede Koçluğun Kullanılması. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 103-112). Ankara: Pegem.

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

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (8. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Candemir, E. (2010). Polis Staj Eğitimleri ve Mentorluğa Dayalı Bir Model Önerisi. *Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* . Ankara.

Cantimer, G. (2008). İlköğretim Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri (Sakarya ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* . Sakarya.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 180-192.

Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 15 (2), 465-484.

Ceylan, C. (2004). Mentorluk İlişkilerine Farklı Bir Yaklaşım: Kariyere Duyarlı Mentorluk. *İş, Güç endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi* , 6 (1).

Çelik, E. ve Çağdaş, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 23-38.

Çelik, S. (2011). Kütüphaneci Eğitiminde Mentorluk Uygulaması: Doğuş Üniversitesi Kütüphanesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 12 (2), 295-318.

Çınar, Z. (2007). Coaching ve Mentoring. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)* <http://paradoks.org>, 3 (1), ISSN 1305-7979.

Çinioğlu, Y. (2008). *İş Dünyasının Yeni Gelişim Yöntemi Mentorluk*. Erişim tarihi: 15/11/2011: [http://www.aktuelsikoloji.com/haber.php?haber\\_id=2896](http://www.aktuelsikoloji.com/haber.php?haber_id=2896) adresinden alınmıştır

Demir, ST. (2010). *Tecrübe ne kadar gerekli?* Erişim tarihi: 20/08/2012, <http://www.alternatif yayincilik.com/halef-san/muhendisligi-yuksek-makinalar-2.html> adresinden alınmıştır.

Demirkan Aydoğdu, F. (2004). *Koçluk*. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Ankara.

Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 489-506.

Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.

Ergün, M. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Erişim tarihi: 20/01/2012, [www.egitim.aku.edu.tr/temelkavramlar.ppt](http://www.egitim.aku.edu.tr/temelkavramlar.ppt) adresinden alınmıştır.

Ezerler, U. D. (2005). *Bir Gelişme Modeli Olarak Koçluk (Coaching)*. Erişim tarihi: 25.02.2012, <http://www.ikademi.com/performans-yonetimi/897-yonetimin-parlayan-yildizi-kocluk.html> adresinden alınmıştır.

Ezerler, U. D. (2004). *Koçluk ve Mentorluk Süreci*. Erişim tarihi: 25.02.2012, <http://www.navitas-tr.com/makaledetay.php?id=1318487846vec=2> adresinden alınmıştır

Fransson, G. (2012). İsveç'te Öğretmenler İçin Mentorluk. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 135-150). Ankara: PegemA.

Helleve, İ. (2012). Norveç'te Mentorluk: Mentorluk Gerçekte Ne İfade Ediyor? R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 201-213). Ankara: PegemA.

Hunt, J. W. (2012). İllinois'de Müdür Mentorluğu Uygulamaları ve Karşılaşılan Bazı Sıkıntılar. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 37-54). Ankara: Pegema.

İbicioğlu, H., Çiftçi, M. ve Kanten, P. (2010). Akademisyenlerin Akıl Hocalığı Eğilimleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2 (12), 53-71.

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.

İnandı, Y., Ağgün, N. ve Atik, Ü. (2010). Yönetici Ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 102-126.

Kahraman, M. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü . Eskişehir.

Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (3.Baskı)*. Ankara: Asil Yayınları.

Kalfa, Y. (2006). *Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . İstanbul.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (8. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeleri Teknikler*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.

Katman, H. A. (2010). *Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi: Isparta İl Merkezi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Isparta.

Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.

Kahraman, Y. (2000). İşletmelerde İnsan Kaynaklarının Eğitim İhtiyacının Analizi. *Journal of Qafqaz University*, 3 (1), 31-35. Bakü, Azerbaycan.

Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10), 3-18.

Köktürk, M. (2006). *Yaşanmış Hikâyelerle Koçluk Mentorluk*. İstanbul: Morpa.

Koroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Uluslararası E-Dergi)*, 1 (2), 9-25.

Kram, K. E. (1983). Phases of Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.

Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 39-54.

Kutsyurubu, B. (2012). Yeni Öğretmenlerin MEntorluğu: Kanada Örneği. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 173-191). Ankara: PegemA.

Külekcı, E. ve Bulut, L. (2011). Türkiye Ve Amerika Birleşik Devletleri' ndeki Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Kilis Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 103-114.

Martin, B. N. ve Gettys, S. G. (2012). Mentorlukta Çarpaz Cinsiyet Eşleştirmesi: Erkek Mentorlarla Eşleşen Bayan Müdürlerin Deneyimleri. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 21-32). Ankara: Pegema.

MEB. (2007). *Ortaöğretime Geçiş Modeli*. Erişim Tarihi: 20.04.2012: <http://okulweb.meb.gov.tr/19/02/440377/nedensbs.html> adresinden alınmıştır

MEB. (2011). *Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi*. Erişim Tarihi: 20.04.2012, <http://egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/ulusalogr.doc> adresinden alınmıştır



Memduhoğlu, H. B. ve Saylık, A. (2012). Okullarda İnfornel İlişkiler Ölçeđinin Geliştirilmesi Ve Bazı Değişkenler Açışından İncelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakóltesi Dergisi* , IX (I), 1-21.

Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. *YYÜ, Eğitim Fakóltesi Dergisi* , VIII (1), 211-217.

Mertz, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway? *Educational Administration Quarterly* , 40 (4), 541- 566.

Navitas. (2010). *Yönetimde Koçluk ve Mentorluk*. Erişim Tarihi: 11/06/2011: [http://www.aymed.org/images/files/Kocluk\\_Mentorluk\\_Egitim\\_AYMED.pdf](http://www.aymed.org/images/files/Kocluk_Mentorluk_Egitim_AYMED.pdf) adresinden alınmıştır

Nayir, F. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi. *İlköğretim Online* , 12 (1), 179-189.

Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Balıkesir.

Öğretmen, T. (2008). Alan Tercih Envanteri: Ölçeklenmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 6 (3), 507-522.

Özbay, Ö. (2008). *Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Denizli.

Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Snalizi-1: SPSS MINITAB (4. Baskı)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdaşlı, K., Kanten, S. ve Kanten, P. (2009). Yöneticilerin Kariyer İlerleme Arzusu İle Örgütsel Bağlılıklarının, Akıl Hocalığı Eğilimlerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* , 14 (3), 229-243.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları. *Ege Eğitim Dergisi* 7 (1), 103–124.

Özgüven, İ.E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özkalp, E., Kırel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentor'un Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 55-70.

Öztürk, F., Koparan, Ş., Haşıl, N., Efe, M. ve Özkaya, G. (2004). Antrenör ve Hakemlerin Empati Durumlarının Araştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi* , 2 (1), 19-25.

Öztürk, N. (2002). Ahilik Teşkilatı ve Günümüz Ekonomisi, Çalışma Hayatı ve İş Ahlakı Açısından Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyoloji Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 43-56..

Öztürk, S. (2007). *Ortaöğretim Özel ve Resmi Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Palankök, N. Y. (2004). *Kariyer Yönetimi Araçları Olarak Mentorluk ve Koçluk*. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Polater, S. (2003). *Mentor-Akıl Hocası, Liderlik*. Erişim Tarihi:28.06.2011, [http://www.polater.com.tr/devam.php?sub\\_page=1vepage=bilgi\\_agacivenew\\_page=07](http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1vepage=bilgi_agacivenew_page=07) adresinden alınmıştır

Sağlam Arı, G. ve Çına BAL, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F, Yönetim ve Ekonomi Dergisi* , 15 (1), 131-148.

Sarıtaş, M. (2007). Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , XX (1), 121-143.

Searby, L. ve Tripses, J. (2012). Etkili Mentorlar Olabilmeleri İçin Okul Liderlerini Hazırlama. İ. Kocabaş, ve R. Yirci içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 1-16). Ankara: Pegema.

Seçer Kalkan, F. (2009). *Farklı Okul Türlerindeki Yöneticilerin Algılanan Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . İstanbul.

Semerci, N. Demiralp, D., Koç, S., ve Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) Ve Günümüzde (2003) Göreve Baslamış Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* , 33 (1), 37-60.

Sezgin, F. (2002). *Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rollerini*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . Ankara.

Soininen, M. ve Mersiuo-Storm, T. (2012). Fin Sınıf Öğretmeni Eğitiminde Mentorluk ve Yetiştiricilik. R. Yirci, ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 71-88). Anakara: Pegema.

Soyer, M. (2008). İstanbuldaki Özel Hastanelerde Çalışan Yöneticilerde İş Doyumu ve Tükenmişlik. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 129-35.

Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55 (18), 274-298.

Taşdan, M. (2008). Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 69-92.

Turgut, B. (2011). *Kurum İçi Mentorluk*. Erişim Tarihi: 21.02.2012: <http://www.blogteb.com/teb-kurum-ici-mentorluk/> adresinden alınmıştır

Tümekaya, S. (2005). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.

Uçkun, G. ve Kılıncı, İ. (2007). *Koçluk ve Mentorluk*. Ankara: Ürün Yayınları.

Uysal, M. P. ve Sığırı, Ü. (2011, Haziran). *E-Mentorluktan E-Öğrenmeye*. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü . Ankara.

Uzel, U. (2006). "İş Ahlakı" Cinsiyetler Açısındaki Farklılıklar Açısından Literatür İncelemesi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13 (1), 167-176.

Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 463-481.

Ünsar, S. Akgün Kostak, M., Kurt, S., ve Erol, Ö. (2011). Hemşirelerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Etlileyen Etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4 (1), 2-6.

Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması*. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü . İzmir.

Wikipedia. (2012). *Özgür Ansiklopedi*. Erişim tarihi: 12/07/2012, [http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96%C4%9Frenci\\_Se%C3%A7me\\_ve\\_Yerle%C5%9Firme\\_Sistemi](http://tr.wikipedia.org/wiki/%C3%96%C4%9Frenci_Se%C3%A7me_ve_Yerle%C5%9Firme_Sistemi) adresinden alınmıştır

Yaman, E. (2009). Müfetişlerin Rehberlik Rollerini Rehber Öğretmenler Değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences* , 1 (1), 106-123.

Yaşar Uğurlu, Ö., İbrahimoglu, N. ve Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde Mentorluğun Örgütsel Güven Algısına Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 20 (3), 297-318.

Yavuz, Mustafa. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinden Beklenen Roller Ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.

Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Güzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 739-756.

Yılmaz, E., Sünbül, A. M., Yurt, E. ve diğerleri (2012). *Konya İli İlköğretim ve Lise Öğrenci Başarılarının Çok Yönlü Değişkenlerle Araştırılması ve Eylem Planı*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi . Konya.

Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Elazığ.

Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınları.

Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005) Okul Ve Kurum Yöneticiliği Seçme Sınavı Kapsamında Yapılan Değişikler Öncesi Ve Sonrası Seçme Sınavına Giren Yönetici Adaylarının Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 87-111.

Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Algıları Ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . İstanbul.

Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü ile Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, <http://ilkogretim-online.org.tr> , 10 (1), 133-143.

## EKLER

## EK-1: Araştırmada Kullanılan Anket

## Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin İncelenmesi Ölçeği

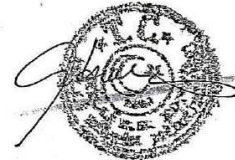
## Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin İncelenmesi Ölçeği

Değerli Meslektaşım,  
 Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin Mentorluk(yetiştirici) rollerinin hangi değişkenler açısından ne kadar fark ettiğini ortaya koymaktır. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.  
 Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise Mentorluk Rollerini ile ilgili sorulardan meydana gelmektedir. Birinci bölümdeki soruları görev yaptığınız kurum bilgilerine göre yanıtlayınız.  
 Anket sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz.  
 İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Rüştü YILDIRIM  
 Karatay/ Zeliha Seymen İÖO Müdür Yardımcısı

## BİRİNCİ BÖLÜM

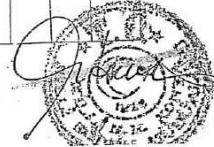
Cinsiyet	Bay ( )	Bayan ( )			
Mezuniyet Durumu (Lisansüstü veya doktora varsa belirtiniz)	Eğitim Fak. Lisans ( )	Fen Edebiyat Fak. Lisans ( )	Eğitim Enstitüsü ( )	Lisansüstü ( )	Doktora ( )
Branş	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu) ( )	Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu) ( )	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar ( )		
Yaş	20-30( )	31-40( )	41-50( )	51-60( )	61 ve üstü( )
İdarecilik Göreviniz	Müdür Yardımcısı( )		Müdür Başyardımcısı( )	Okul Müdürü ( )	
İdarecilikteki Mesleki Deneyim	1-5 yıl ( )	6-10 yıl ( )	11-15 yıl ( )	16-20 yıl ( )	21 ve üstü( )
Görev Yaptığınız Okulun Türü	Resmi İlköğretim ( )	Özel İlköğretim ( )	Resmi Lise ( )	Özel Lise ( )	Anaokulu ( )
Öğretmen Sayısı	0-20 ( )	21-30 ( )	31-40 ( )	41-50 ( )	51 ve üstü( )
İdareci Sayısı	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ve üstü( )
Öğrenci Sayısı	0-300( )	301-600( )	601-900( )	901-1200( )	1201 ve üstü ( )
Okulun Akademik Başarısı (SBS/LYS Puan türlerinin ortalamalarına göre okulun ortalama puanı): Lütfen puanı yazınız. .... puan.					
Mesleğinizi severek mi yapıyorsunuz?	Evet ( )		Hayır ( )		



## İKİNCİ BÖLÜM

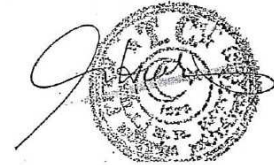
Bu bölümde okul yöneticilerinin mentorluk rollerini ölçmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda; 1- Hiçbir Zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğu Zaman Katılıyorum, 5- Her Zaman, seçeneklerinden birini tik ( X ) koyarak cevaplandırınız.

Okul Yöneticisi Olarak;		Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
1	Öğretmenimin mesleki ve toplumsal deneyimlerine ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerini paylaşmalarını teşvik ederim.					
2	Öğretmenimi mesleki konularda ihtiyacı olan bilgileri edinebilmeleri için farklı kişi ve kaynaklara yönlendiririm					
3	Öğretmenimi kendi alanlarında yeni konulara/derslere yönelmelerini teşvik ederim.					
4	Yapılan hataları yapıcı bir biçimde ifade ederim.					
5	Mesleki ve kişisel ilişkilerde model alınabilecek davranışlar sergilerim.					
6	Öğretmenimin çalışmalarıyla ilgili daha önceki kararlarımı izler ve gelişmelerini belirlemek amacıyla daha önceki kararlar hakkında sorular sorarım.					
7	Öğretmenim problemlerle karşılaşmış cesareti kırıldığında, kendi deneyimlerimden öğretmenime örnekler veririm.					
8	Öğretmenim bir problemle baş etmede karşılaştığı başarısızlığı rasyonelleştirdiğinde, düşünme biçimimdeki tutarsızlıkları göstermeye çalışırım.					
9	Öğretmenlerimin mesleki karar ve tercihlerini ayrıntılı olarak açıklamalarını isterim.					
10	Mesleki problemlerle karşılaşan öğretmenime yardım etmeye istekli olurum.					
11	Öğretmenime gereken zamanı ayırırım ve çalışma zamanımın kesintiye uğramamasına özen gösteririm.					
12	Öğretmenimin planlarını ve fikirlerini daha belirgin hale getirmesine yardımcı olurum.					
13	Öğretmenimin gelecekteki hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli yeni yeterlikler kazanabileceği fırsatlar sunarım.					
14	Öğretmenimin alternatif bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olurum.					
15	Öğretmenimi mesleki risk ve tehlikelere karşı önceden uyarırım.					
16	Öğretmenlerimin verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmalarına yardımcı olurum.					
17	Öğretmenimin çalışmalarında, ondan ne beklediğimi açık ve net olarak ifade ederim.					
18	Öğretmenimin okul, kurallar ve öğrenciden beklenenler hakkında eleştirilerini savunmaya geçmeden dinlerim.					





19	Öğretmenimin yaptığı çalışmaları düzenli olarak izlerim.						
20	Öğretmenimin akademik ve mesleki kararlarının dayandığı bilginin yetersiz ya da yanlış olması durumunda onu uyarırım.						
21	Öğretmenimin adına karar vermekten çok öğretmenimi yönlendirici olmaya özen gösteririm.						
22	Öğretmenimin bağımsız ve yetkin bir birey olarak çalışabilmesini desteklerim.						
23	Mesleki ve bürokratik işlem ve ilişkilerde öğretmenime rehberlik ederim.						
24	Eleştirilerimi kişiselleştirmeden mesleki bir çerçeve içinde tutmaya özen gösteririm.						
25	Öğretmenimin çalışmalarında ve onlardan beklentilerimde mesleki sorumluluklarının dışında bireysel ve toplumsal yaşamdaki sorumluluklarının da olduğunu dikkate alırım.						
26	Sıkıcı, çok ağır ya da ilgisiz gibi görünen işlerin değerli bir öğrenme deneyimi olduğuna ilişkin kendi yaşantımdan ve başka kişilerden örnekler veririm.						
27	Öğretmenimin mesleki hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için yaptıkları planları, sahip oldukları kaynakları ve izleyecekleri stratejileri açıklamalarını isterim.						
28	Öğretmenimin bireysel ve mesleki amaçlarını ve kararlarını oluşturmalarına yardım etmek önemli rollerimden biridir.						
29	Öğretmenimin çalışmalarındaki başarılarını ve çabasını takdir ederim.						
30	Öğretmenimle mesleki hususları tartışırken, konuya ilişkin kendi kişisel duygu ve bakış açımı paylaşıyorum.						
31	Problemleri çözme konusunda öğretmenim yeterince çaba göstermediğinde, olası olumsuz sonuçları görmelerini sağlarım.						
32	Öğretmenimi mesleki anlamda daha tecrübeli olacak olarak görür ve kişisel vizyonlarını destekleyici ifadelerde bulunurum.						
33	Öğretmenimin kararlarının ya da problemlerden kaçmamın, mesleki gelişmelerini engellediği durumlarda yapıcı eleştirilerde bulunurum.						
34	İlişkilerimizde açık, net ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşmasına özen gösteririm.						
35	Bilgi ve deneyimimi öğretmenimle paylaşıyorum.						
36	Öğretmenimin, ekonomik destek alabilecekleri ve kendi kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek proje asistanlıklarına katılmalarını sağlarım.						
37	Öğretmenimden olumlu yönde değişme ve başarı beklediğim durumlarda, öğretmenimin uygun olmayan davranışları hakkında düşüncelerimi ifade ederim.						
38	Öğretmenimin alanıyla ilgili hizmetiçi eğitim seminerleri, kurslar, sempozyum, panel vb. etkinliklere katılmalarının, ileride başarılı bir öğretmen olabilmeleri için önemli olduğunu vurgularım.						
39	Öğretmenimin uygun olmadığını düşündüğüm mesleki karar ve tercihlerini sorgularım.						
40	Görüşmelerimiz sırasında empatik davranırım.						
41	Öğretmenimin mesleki gelişimleri hakkında detaylı bilgi isterim.						



**EK-2: Uygulama İzin Yazıları**

T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

10 NISAN 2012

Sayı : B.08.4.MEM.0.42.20.02-605.99/ 12386  
Konu : Araştırma izni

KONYA ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 28/03/2012 tarihli ve B.30.2.KON.0.43.00.00/300/220 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Rüştü YILDIRIM'ın "Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, ilimiz geneli resmi ve özel okullarda görev yapan yöneticilere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir. Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Şerafettin TURAN  
İl Millî Eğitim Müdürü

EK:  
1- Anket Formu (3 Sayfa)

**İzin İsteği -1:**

- > Hocam merhabalar. Selçuk Üniversitesinde Eğitim bilimleri anabilim
- > dalı, Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi bilim
- > dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Sizin Tez çalışmanızda
- > kullanmış olduğun Yetiştiricilik rolleri ile ilgili ölçeği sizin
- > bilginiz ve izniniz dahilinde tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Söz
- > konusu ölçeği ve tez çalışmanızı temin etmek için ne yapmam
- > gerekiyor.
- > Tez Konum Tam Kesin Olmasa da Mentorluk üzerine bir çalışma
- > hazırlayacağım.

- > Saygılarımla....
- > Rüştü YILDIRIM

**Yanıt-1:**

Merhaba,

Yüksek lisans tezimi ekte gönderiyorum. Ölçeği de kullanabilirsin. Selamlar. Kolay gelsin.

Ferudun Sezgin

**İzin İsteği -2:**

- > Hocam merhabalar... Daha önce Yüksek Lisans tezinizde hazırlamış
- > olduğunuz anketi kullanabileceğime dair izin vermişsiniz. Anket, okul
- > yöneticilerine uygulamak üzere tarafımızca uyarlanmıştır. Ekte
- > gönderdiğim anket formunu inceleyip sizin bilginiz ve izniniz dahilinde
- > Yüksek Lisans tez çalışmamda ekteki şekilde kullanmak istiyorum. İyi
- > çalışmalar.
- > Rüştü YILDIRIM

**Yanıt-2:**

Güzel olmuş ellerine sağlık. Geçerlik-güvenirlik sonuçlarını da merak ediyorum ayrıca. Kendine iyi bak. Selamlar.

Ferudun Sezgin

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı** : Rüştü YILDIRIM  
**Uyruğu** : T.C.  
**Doğum Yeri ve Yılı** : Konya/1986  
**Medeni Durumu** : Evli  
**E-mail** : rustuyildirim12@gmail.com

### EĞİTİM DURUMU

Derece	Adı, İlçe, İl	Bitirme Yılı
Lise	: Selçuklu Lisesi, Selçuklu, Konya	2002
Üniversite	: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği	2007
Yüksek Lisans	: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim, Yönetimi, 2013 Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görevi
2007–2010	MEB	Öğretmen
2010-2012	MEB	Müdür Yetkili Sınıf Öğretmeni
2012-	MEB	Müdür Yardımcısı

### YABANCI DİLLER

- İngilizce
- Almanca