

T.C.
YEDİTEPE
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK ROLLERİNİN
BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

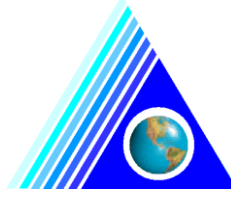
Hazırlayan

Ömürlü Belgin GÜMÜŞ

Danışman

Prof. Dr. Suat ANAR

İstanbul,2015



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

TEZ KONUSU

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK ROLLERİNİN

BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Ömürlü Belgin GÜMÜŞ

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi

İstanbul,2015



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

*“Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi,
İstanbul örneği”* başlıklı Yüksek Lisans Tezi

Ad-Soyad: Ömürlü Belgin GÜMÜŞ

ONAY:

Prof. Dr. Suat ANAR

Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN

Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL

Onay Tarihi: 14.05.2015

TEŞEKKÜR

Tez hazırlık süreci boyunca hem akademik hem toplumsal bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, çalışmalarımı titizlikle inceleyen ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyerek, sonsuz güvenini hissettiren değerli danışmanım Sayın Prof. Dr. Suat ANAR' a,

Değerli tez jüri üyelerim Sayın Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL' e,

Lisansüstü Eğitimim boyunca bilgi ve deneyimleriyle iyi bir uzman olmam için çaba harcayan, en doğru ve güncel bilgileri aktaran değerli hocalarıma,

Görev yaptığım kurumdaki müdürüm Sayın Prof. Dr. Haluk ÖZENER'e, değerli hocalarıma ve mesai arkadaşlarıma,

Çalışmam süresince inanç ve destekleriyle her zaman yanımda olan çok kıymetli ailem ve sevgili eşime,

Teşekkür eder, şükranlarımı sunarım...

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi hedeflenmektedir. İlişkisel tarama niteliğindeki araştırmanın evrenini 2014/2015 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Kadıköy İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 302 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri Doç. Dr. Ercan Yılmaz tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve Sezgin (2002) tarafından hazırlanan “Yetiştiricilik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikler, ikinci bölümde kişisel bilgi formu, üçüncü bölümde ise 5’ li likert tipi ölçek kullanılarak betimsel istatistikler ele alınmıştır. Toplanan veriler üzerinde frekans analizleri, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Pearson korelasyonu, tek yönlü varyans analizi -ANOVA- Tukey HSD gibi farklı çıkarımsal analizler yapılmıştır.

Okul yöneticilerinin 4,19 ortalama ile mentorluk rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rolü en yüksek, model olma rolü ise en düşük düzeyde yerinde getirdikleri görülmüştür.

İlgiye dayalı rol ortalamasının en yüksek seviyede olması okul yöneticilerinin çalıştıkları personele yabancı kalmadıkları, onlara empatik davranışı yeterli seviyede gösterdikleri (Katman, 2010, akt. Yıldırım,R., Yılmaz,E.), onlarla birebir ilgilendikleri, onlara karşı yeterli seviyede hoşgörü ve anlayış içinde oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin mentee ile görüşmeler sırasında yeterli zaman ayırdıkları ve kendilerinin onların yerine koyabildikleri söylenebilir. Yüzleştiricilik rolünün en düşük ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin personelinin yapmış olduğu hataları eleştirmede daha az bir yapıcı eleştiri tavrına girdikleri söylenebilir. Personelinin düşüncesindeki mantıksızlık ve tutarsızlık var ise bu tutarsız ve mantıksız düşünceyi personeline göstermekte daha az yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Yöneticisi, Kariyer Yönetimi, İnsan Kaynakları, Akıl Hocalığı, Mentee, Mentor, Mentorluk, Koçluk, Akademik Başarı.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the mentorship roles of school administrators in terms of some variables. The nature of this study, which is of the relational screening model, consists of 302 school administrators who were employed in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Kadıköy, İstanbul.

The purpose of this study is to investigate the mentorship roles of school administrators in terms of some variables. The nature of this study, which is of the relational screening model, consists of 302 school administrators who were employed in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Kadıköy, İstanbul.

The research data were collected by using the “Personal Information Form” which is prepared by Assoc. Prof. Ercan Yılmaz and “Training Scale” which was prepared by Sezgin (2002). This study is composed of three parts. In the first part there are demographic attributes, in the second part there is personal information form and in the third part the descriptive statistics are held by using five point likert scale. Various inferential analysis were made on the data such as arithmetic mean, standard deviation, t test, Pearson correlation, one way variance analysis and ANOVA-Tukey HSD.

It seems that school administrators execute their mentorship roles highly. It is observed that school administrators’s role based on interest is in the highest level with the mean value 4.19 , whereas the role of being a model is the in the lowest level.

The reason of the high level mean value of the role based on interest is due to school administrators are close to the personnel, their manner are emphatic on a sufficient level (Katman, 2010, akt. Yıldırım,R., Yılmaz,E.), they care about the persone one by one, and they are tolerated and understanding toward the personnel. It can be said that school administrators spend enough time while they are speaking with mentee and they can place themselves in mentees’s position. It can also be said, the role of confronting is in the

lowest level due to school administrators's matching the mistakes in less constructive criticism. It can be said that they are insufficient to show the inconsistent and illogical thoughts to the personnel if the inconsistent and illogical thoughts are available.

Keywords :School Administrator, Career Management, Human Resources, Mentee,Mentor, Mentorship,Mentoring, Coaching, Academic Achievement

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
ŞEKİLLER.....	x
TABLolar	xi
BÖLÜM I:.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Mentorluğun Tanımı ve Mentorluk ile İlgili Genel Açıklamalar.....	1
1.2 Eğitimde Mentorluk	7
1.3 Mentorluk Süreci Becerileri	11
1.3.1 Mentorluk sürecinde etkili olan faktörler	11
1.3.2 Öğrenme perspektifinden mentorluk	12
1.3.3 Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk.....	13
1.4 İyi Bir Mentorda Bulunması Gereken Özellikler.....	15
1.4.1 Yeteneğe ilişkin özellikler	15
1.4.2 Karakteristik özellikler	16
1.4.2.1 Yetkin mentor ve mentorluğun fonksiyonları	16
1.4.3 Mentorluk rolleri.....	20
1.4.4 Mentorluk hakkında bilinen yanlışlar	22
1.4.5 Günümüzde neden mentorluğa duyulan ihtiyaç arttı?	23
1.5 Mentorluk ve Koçluk	26
1.5.1 Koç Kimdir?	26
1.5.2 Koçluk Türleri.....	27
1.5.2.1 Performans koçluğu	27
1.5.2.2 Kariyer Koçluğu.....	27
1.5.2.3 Yaşam Koçluğu.....	28
1.5.3 Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar	29
1.5.4 Koçluk Mentorluk Arasındaki Benzerlikler	32

1.5.5	Mentorun Nitelikleri	32
1.5.6	Mentorluk Türleri	34
1.5.6.1	Formal Mentorluk	36
1.5.6.2	İnformal Mentorluk	37
1.5.6.3	Elektronik Mentorluk (E-Mentoring).....	39
1.5.7	E-Mentorluğun Yararları	42
1.5.8	E-Mentorluğun Olumsuz Yanları	43
1.5.9	Yöneticiler İçin Mentorluk	43
1.5.10	Öğrenci Açısından Sürecin Faydaları	45
1.5.11	Mentorluğun Zayıf Yönleri ve Alınabilecek Önlemler	45
BÖLÜM II:		50
2	MENTORLUK SÜRECİ.....	50
2.1	Mentor Seçimi	50
2.2	Beklentiler ve Hedefler	52
2.3	Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi.....	53
2.4	İlişki Kurma	56
2.5	Koçluk (Yetiştiricilik)	59
2.5.1	Rehberlik Etme	60
2.6	Etkili Bir Mentorluk Programı Oluşturma Mentorun Sorumlulukları	61
2.7	Mentorluk Hizmeti Alanın (Öğrencinin) Sorumlulukları	64
2.7.1	Hedef belirleme.....	66
2.7.2	Mentor-Öğrenci eşleştirmesi.....	66
2.7.3	Mentor-Mentee Görüşmeleri	67
2.8	Mentorlukta Etik	69
2.9	Mentorluğun Eğitimde Kullanılması.....	71
2.9.1	Öğretmen Adayları İçin Mentorluk Hizmeti	71
2.9.1.1	Aday öğretmenlere mentor seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar ..	73
2.9.1.2	Okul müdürü adayları için mentorluk hizmeti	73
2.9.2	Mentorluğun Eğitimde Kullanılmasının Yararları.....	76
2.9.3	Aday Öğretmenler Açısından Mentorluğun Yararları	78
2.9.4	Müdür Adayları Açısından Mentorluğun Yararları	79
2.9.5	Örgüt Açısından Mentorluğun Yararları	80

2.10	Öğrenen Örgüt ve Mentorluk İlişkisi	81
2.10.1	Kişisel Yetkinlik (Personal Mastery).....	82
2.10.2	Zihinsel Modeller (Mental Models).....	82
2.10.3	Paylaşılan Vizyon (Shared Vision).....	82
2.10.4	Ekip Öğrenmesi (Team Learning)	82
2.10.5	Sistem Düşüncesi (Systems Thinking)	83
2.10.6	Mentorluğun Ülkemizde Eğitim Alanında Uygulanması	83
2.11	Eğitim Yöneticisi Yetiştirmede Mentorluk Modeli	84
2.11.1	Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması.....	84
2.11.2	Yeni Yöneticilere Mentorluk Hizmetinin Gerekçeleri	85
2.11.3	Etkili Danışanlar İçin Çerçevenin Bileşenleri	87
2.11.4	Müfettişlerin Mentorluk (Yetiştiricilik) Rollerini.....	88
2.11.5	Yönetici Yetiştirmede Yeni Bir Yaklaşım: Mentorluk Modeli	90
2.11.5.1	Yönetici yetiştirme kurulu.....	91
2.11.5.2	Kurulun oluşturulması.....	91
2.11.5.3	Kurulun amacı	92
2.11.5.4	Mentor müdürler kurulu	92
2.11.5.5	Mentor müdürler kurulunun amaçları	93
2.11.5.6	Mentorluk programının oluşturulması	94
2.11.5.7	Mentorluk Modelinde Yönetici Adaylarının Seçimi (Mentee Seçimi).....	98
2.11.5.8	Mentor müdürlerin ve müdür adaylarının eşleştirilmesi.....	98
2.11.6	Sürecin Değerlendirilmesi	101
2.11.7	Mentorluk Modelinin Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yararları	104
2.12	Dünyada Mentorluk	106
2.12.1	Yurt Dışında Mentorlukla İlgili Çalışmalar	109
2.12.2	Türkiye’de Mentorlukla İlgili Çalışmalar.....	113
BÖLÜM III:	115
3	YÖNTEM VE BULGULAR.....	115
3.1	YÖNTEM.....	115
3.1.1	Araştırma Modeli	115
3.1.2	Çalışma Grubu	115
3.1.3	Veri Toplama Aracı	115

3.2	BULGULAR.....	116
3.2.1	Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular	116
3.2.2	Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ne Düzeydedir?	120
3.2.3	Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular	128
3.2.4	Kısaca Pearson Kolerasyon Katsayısı :	146
	SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	148
	EKLER.....	152
	KAYNAKÇA.....	156
	TERİMLER	169
	ÖZGEÇMİŞ	171

ŞEKİLLER

Şekil 1:	Mentorluk Rollerini Piramidi	21
Şekil 2:	Mentorluk İlişkisinin Türleri	38
Şekil 3:	Uygulamalı Elektronik Mentorluk Oturumunun Aşamaları.....	41
Şekil 4:	Galpin' in Direnç Piramidi	47
Şekil 5:	Mentorluk Programının Başarısının Artması	52
Şekil 6:	İşyerinde Mentorluk Süreci Geliştirme	56
Şekil 7:	Mentorluk İlişkisi ve Öğrenme Yoğunluğu.....	57
Şekil 8:	Mentorluk Programı Değerlendirme İçeriği	58
Şekil 9:	Mentorluk İlişkisi Modeli.....	60
Şekil 10:	Mentor-Öğrenci ilişkisinin Yapısı	65
Şekil 11:	Etkili Bir Mentorluk Programının İçeriği	76
Şekil 12:	İş Yerinde Mentorluk Süreci	78
Şekil 13:	İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bünyesindeki Mentor Müdürler Kurulu.....	93
Şekil 14:	Mentor ve Mentee Görüşmelerinde Nelerden Bahsedilir?	100
Şekil 15:	Mentorluğun İş Ortamındaki Katkıları	105

TABLULAR

Tablo 1 Örgütleri Mentorluk Programı Kullanmaya Zorlayan Etmenler	24
Tablo 2. Koç ve Mentor Arasındaki Farklar	30
Tablo 3 Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar.....	31
Tablo 4 Mentorluk İlişkinin Çeşitleri.....	35
Tablo 5 Formal ve İnfomal Mentorluğun Karşılaştırılması	37
Tablo 6 Mentorluk İlişkinin Örgüt, Mentor ve Mentee İçin Olası Zorlukları	46
Tablo 7 Yaygın Mentorluk İlişkisi Problemleri ve Çözüm Yolları	49
Tablo 8 Mentor Seçiminde Kriter Temelli Karar Verme Aşamaları	51
Tablo 9 Mentorluğun İşlevleri	55
Tablo 10. Mentorluk Rollerini	63
Tablo 11. Öğrenme Stillerinin Karakteristik Özellikleri	68
Tablo 12. Etkili Danışmanlık İçin Çerçeve	88
Tablo 13. Başarılı Resmi Mentorluk Programlarının Özellikleri	96
Tablo 14. Mentorluk Programını Değerlendirme Matrisi.....	102
Tablo 15. Yetkilendirilmiş Değerlendirme: Kendi Kendini Değerlendirme	103
Tablo 16. Değişik Ülkelerdeki Yönetici Mentorluğu Uygulamalarının Karşılaştırılması..	109
Tablo 17. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	116
Tablo 18. Katılımcıların Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı	116
Tablo 19. Katılımcıların Branş Durumuna Göre Dağılımı	117
Tablo 20. Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Dağılımı	117
Tablo 21. Katılımcıların İdarecilik Görevi Durumuna Göre Dağılımı	117
Tablo 22. Katılımcıların İdarecilikteki Mesleki Deneyim Durumlarına Göre Dağılımı ...	118
Tablo 23. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü Durumlarına Göre Dağılımı	118
Tablo 24. Katılımcıların Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Durumlarına Göre Dağılımı	118
Tablo 25. Katılımcıların Okullarındaki İdareci Sayısı Durumlarına Göre Dağılımı	119
Tablo 26. Katılımcıların Okullarındaki Öğrenci Sayısı Durumlarına Göre Dağılımı	119
Tablo 27. Katılımcıların Mesleğini Severek Yapma Algıları.....	119
Tablo 28. Katılımcıların Okullarının Akademik Başarı Puanı Düzeyi.....	120
Tablo 29. Anket Maddelerinin Dağılımı.....	120
Tablo 30. Yetiştiricilik ölçeği Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma	121
Tablo 31. İlgiye Dayalı Rol Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	121
Tablo 32. Bilgiye Dayalı Rol Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	122
Tablo 33. Kolaylaştırıcılık Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	123
Tablo 34. Yüzleştiricilik Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	124
Tablo 35. Model Olma Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	125
Tablo 36. Yetişenin Vizyonu Destekleme Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler ...	126

Tablo 37. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları.....	127
Tablo 38. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Durumu Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması	128
Tablo 39. Okul Yöneticilerinin Mesleğini Severek Yapma Durumu Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması	129
Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	131
Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Branş Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)	133
Tablo 42. Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	134
Tablo 43. Okul Yöneticilerinin İdarecilik Görevlerine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	136
Tablo 44. Okul Yöneticilerinin İdarecilikteki Mesleki Deneyimlerine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	138
Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	140
Tablo 46. Okul Yöneticilerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	141
Tablo 47. Okul Yöneticilerinin Okuldaki İdareci Sayısının Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	143
Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısının Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD).....	144
Tablo 49. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları ile Görev Yaptıkları Okulların Ulusal Sınavlardan (SBS-LYS) Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları	146
Tablo 50. Yetiştiricilik Ölçeğine Ait Güvenirlilik Analizi.....	147

BÖLÜM I:

GİRİŞ

1.1 Mentorluğun Tanımı ve Mentorluk ile İlgili Genel Açıklamalar

Mentorluk Oxford İngilizce sözlüğünde de "tecrübeli ve güvenilir danışman" olarak ifade edilmiştir (Brockbank, A.&McGill, 2006, s, 252). Mentorluk, mesleğe yeni başlayan kişilerin mesleklerini daha iyi icra edebilmeleri için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bir çalışan tarafından yol gösterilmesi olarak kabul edilen bir süreçtir. Araştırmalar, kariyerleri boyunca mentora sahip olmanın mesleki ve kişisel faydalarını anlayan, geleceğin liderlerinin daha yüksek başarıya ulaşmalarının mümkün olduğunu göstermiştir.

Danışan mentorluk ilişkilerini gözden geçiren çalışmanın amaçları için mentorluğun şu tanımı kullanılmıştır: Mentorluk, rehber, rol model, koç, öğretmen ve/veya sponsor gibi davranan daha tecrübeli bir meslekteki kişi ile daha az tecrübeli bir meslektaşın kişisel bir Öğrenme ortaklığıdır (Johanson, 2002; Portner, 2002; Zachary, 2000). Mentorluk danışana, onun mesleki ve kişisel amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli bilgi; tavsiye, fırsat ve desteği sağlar. Bir mentorluk, umutlarını somutlaştıran, yolunda ona ışık tutan, belirsizlikleri yorumlayan, yaklaşan tehlikelere karşı onu uyararak ve beklenmedik durumların iç yüzünü gösteren, danışan için değerli olan seçkin bilgeliğin (Sinetar, 1998) muhafızdır (Daloz, 1999).

Mentorluk doğru kullanıldığında, öğrenme paylaşıldığında iki taraf içinde fayda sağlayan destek ve etkileşim bütünü olarak tanımlanabilir. Mentor bilgi kaynağıdır, ancak bu noktada mentorun üzerine düşen görev de büyüktür. Bildiklerini doğru anlaşılır ve güvenilir bir şekilde aktarmak durumundadır. Hangi meslek grubunda olursa olsun mentorluk hem çalışanın gelişimi hem de mesleğin gelişimine çok büyük faydası sağlayacak bir hizmettir.

Mentorluğun böylesine etkili olmasını ise (Wickman ve Sjodin, 1997; Akt Bakioğlu,2011, s.2).dört nedene bağlamaktadır. Bunlar; deneyimin kullanılması, sinerjiden

faydalanma, pozitif modellerden faydalanma ve doğal gelişimin desteklenmesi olarak özetlenebilir.

Mentorluk kavramı işletmelerde ve eğitimin tüm basamaklarında farklı işlevi olmasına rağmen benzer anlamlar çağrıştırmaktadır. Yükseköğretimde mentor, kendisinden daha genç veya daha az deneyimli olan bir bireyin gelişimiyle doğrudan ilgilenen deneyimli ve güvenilir bir danışmandır. Mentor ve hizmet alan arasında benzersiz bir ilişki vardır. Ortak ilgi ve hedefler üzerine kurulu bir ilişkiyi devam ettirmeye çalışırken mentor çeşitli roller üstlenir. Mentorluk genellikle gönüllülük esasma dayanır ve diğer görevlere ilaveten yapılır. Mentor ve hizmet alan bireyin bağlı bulunduğu kurum kültürüyle uyumlu bir şekilde gelişmesi ve kurumda üretken ve etkili bir çalışan olması için tüm sorumluluğu üstlenir. Hizmet alan ise kendisinden daha kıdemli veya deneyimli bir mentordan kariyer yardımı ve/veya psiko-sosyal destek alan kişidir. Hizmet alan sözcüğü protégé sözcüğüyle eş anlamlı olarak kullanılır ancak hizmet alan sözcüğü daha çok yapılandırılmış formai mentorluk ilişkilerinde tercih edilirken, protégé sözcüğü doğal olarak oluşan mentorluk ilişkilerinde tercih edilir (Slabaugh, 2006, s. 22).

Mentorluk ilişkileri kritik dönüm noktaları boyunca ya da kariyerinin erken dönemlerinde özellikle önemlidir. Mentorlar, istekli oldukları amaçlarını başaran kişiler olarak danışanlara destek ve cesaret vererek onlar için örnekler (Daloz, 1999).

Orijinal mentor, Homerosun Odessa'sındaki İthacalı bir asildir. Mentornn arkadaşı Ulyssese bilge bir rehberdir ve Elysses'in oğlu Telemachusun korunması, eğitimi ve bakımından sorumlu olan kişidir. Mentor olarak kılık değiştirmiş Yunan bilgelik tanrıçası Athena Teîemachus'la kritik zamanlarda konuşur. O Telema- chus ya da Odessa adına, sık sık gizlenerek ve bazen de prensin akıl hocası Mentor olarak araya girer. Hem kadın hem erkek, hem ölümlü hem ölümsüz; bilgeliğin vücut bulmuş hali olan Mentor, Telemachusun hayatının her aşamasını, düşünsel, ruhsal, sosyal ve mesleki açıdan beslemek ve geliştirmekle sorumludur (Daloz, 1999; Galbraith & Cohen, 1995; Gariner, Knomoto,& Grogan, 2000; Jhonson, 2002; Mullert, 2005 Akt. Kocabaş, Yirci, 2012). Bu epikten anlıyoruz ki Mentor geçişlerin önemli aşamaları boyunca bilgi aktarın Mitoloji, masallar, kurgular ve çocuk hikâyeleri mentorluk figürleriyle doludur; Yerel Amerikan bilgisindeki örümcek kadın, Tolkiendeki Gândalf, Charlotte'nin Ağındaki Charlotte, Kaptan

Marveldeki Shazam, Bahardaki küçük yaşlı kadın. Yunan efsanesindeki Tiresias, Velveteen Tavşanı' ndaki at. Carol Jung (Dalozdan akt, 1999) mentorluğun ilk örneklerinin herhangi bir cinsiyetten ya da her iki cinsiyetten birden olabileceğini ve "akıl, fikir, sezgi, bilgelik, zekâ ve irfan" sembolleri olduğunu gösterir (s, 17).

Mentorluğun yüzlerce nesil boyunca devam etmesinin bir sebebi vardır. Öğretme açısından tecrübenin en iyi öğretmen olduğu konusunda birleşilmektedir. Bir şeyi okumak ya da onu televizyonda izlemek ilginçtir; ancak, başka bir kişinin bunu hizmet alana açıklaması, sorularına cevap vermesi, değerlerin, becerilerin ve bilgilerin öğrenilmesinde tercih edilen değerli bir deneyimdir. Günümüzde orta düzeyde bilgi-beceri gerektiren bir işte genellikle o kadar çok detay vardır ki sadece o iş yerinde bulunan ve o işi yapan kişi bunları anlayabilir (Wickman ve Sjodin, 1997; Akt Bakioğlu,2011 s.2).

Sinerji iki ya da daha fazla kişinin tek başlarına sahip olamayacakları bir etkiyi beraberce gerçekleştirebilmeleridir. Mentorluğun tam olarak işleyebilmesi için iki insanın uygun eşleştirilmesi gerekmektedir; çünkü bu kişiler bir kişinin tek başına yapabileceğinden daha fazla güç yaratırlar ve daha büyük hedeflere ulaşabilirler. Mentorluk sürecinde sinerjinin gücü pek çok değişik şekillerde karşımıza çıkmaktadır.

Eski uygarlıklar zaman içinde yok olmuş pek çok sırrı bilmekteydiler. Mısırlıların ölülerini nasıl hazırladıkları ve sakladıkları, nasıl mumyaladıkları hala gizemini korumaktadır. Stradivarius kemanından çıkan olağanüstü seslerin sırrı kendisi öldükten sonra sonsuza dek yok olmuştur. Büyük sihirbaz Hudmi'nin yaptığı çoğu illüzyon onunla birlikte mezara gitmiş, Lala Mustafa Paşa'nın aday hükümdarı yetiştirirken elde ettiği tecrübe dağarcığı, daha sonraki lalaların yetişmesine bir katkı sağlayamamıştır. Dolayısı ile insanoğlunun yararlanacağı pek çok sır onları keşfedenlerin ölmesiyle kaybolup gitmiştir.

Mentorluk süreci, başarılı bir öğreticinin sırlarının, ipuçlarının ve püf noktalarının herkes tarafından erişilebilir olmaksızın, bir nesilden diğer bir nesile geçmesine imkân sağlar. Süreç, mentor a, zorluklarla edindiği bilgilerin herkesin eline geçmeden saklanacağı güvencesini verir. Bayrak yarışında olduğu gibi mentorluk yapılan kişinin görevi bayrağı mentordan alıp pistteki diğer koşucuya teslim etmektir. Mentor kariyeri boyunca edindiği bilgileri aktarma kararıyla, o olmadan da eylemlerinin pozitif etkilerinin devam edeceğini garanti altına almış olmaktadır. (Bakioğlu,2011; s.10,11).

Özellikle kariyer ortasındaki kişiler mentor olmakla ilgilenmektedirler. Bu, kişinin yaşayarak öğrendiklerini aktarabilmesine imkân sağlayan hayat görüşünün bir parçasıdır. Bir kişiye mentorluk yapmak kişinin kariyerinin değişik evrelerinde çok önemli olabilir ve kişilere iç gözlem ve tekrar değerlendirme için bir fırsat verir. Maalesef bu bazen kişinin ömrünün ortalarına geldiğinin kabul edilmesidir. Bazı kişiler kariyerlerindeki bir sonraki evreye geçebilmek için diğer bir kişiye mentorluk yapmalarının ve o kişinin gelişimine katkıda bulunmalarının gerekli olduğunu hissetmektedir. Mentorluk yapılan kişilerin gelişme şekli, onların kariyerlerinin bir yansıması olacaktır ve bundan dolayı mentor için mentorluk yapacağı doğru kişilerin seçimi çok önemlidir (Wickman ve Sjodin, 1997; Akt Bakioğlu,2011, s.9).

Mentor ve hizmet alana çeşitli konularda yardımcı olabilir. Mentor öncelikle hizmet alana öğrenme sürecinde katkıda bulunarak ve bilişsel süreci destekleyerek bilgiye dayalı ihtiyaçlarını karşılamak konusunda yardımcı olur. Hizmet alanların ayrıca problemlere pratik çözümler bulma konusunda, profesyonel ve kişisel gelişim konularında desteğe ihtiyacı vardır. Bu durumlar etkin mentorluk ilişkilerinde birlikte ele alınır (Ahonen, 1999; s. 173). Mentor ve hizmet alan bilgiyi her zaman paylaşmalı, birlikte sorgulamalı, ve tekrar yapılandırmalıdır. Olay ve olguların sürekli paylaşımı ve tekrarı mentor ve hizmet alanı daha karmaşık düşünmeye sevk eder ve olaylar arasında bağlantı kurma becerisinin gelişmesini sağlar. Mentor ve hizmet alan ilişkisinde güç daima mentorda değildir; iki taraflıdır, bu da ilişkideki dengeyi sağlamak açısından önem arz eder. Mentorluk ilişkisinde ego tatmini değil, açık görüşlülük ve tevazu ön plandadır. İlişkiye bu şekilde yaklaşılması iki tarafı da yaratıcı düşünmeye sevk eder, ki yaratıcı düşünme gelişim açısından mentora da hizmet alana da katkı sağlayacaktır.

Mentorluk hizmet alanın daha deneyimsiz olduğu ve mentorun hizmet alana tavsiye verdiği, desteklediği, kapalı kapıları açtığı, duygusal ve profesyonel rehberlik ettiği bir süreçtir ve mentorluk ilişkisinde deneyimden kaynaklanan bir dengesizlik söz konusu olabilir, bu da güç faktörünün ilişkiye farklı bir boyut kazandırmasına sebep olabilir (Fullerton, 1998; akt: Abonen, 1999; s. 172). Burada güç faktörünü dengelemek de yine mentorun sorumluluğundadır.

(Galbraith ve James, 2004) ideal bir mentor ve hizmet alan ilişkisini, karşılıklı kritik düşünme ve planlama, hedef belirleme ve karar almada ortak hareket etme, karşılıklı

durum deęerlendirme ve geliřim için belirlenen hedefler doęrultusunda ortak dūřunme sūreleri olarak ifade etmiřtir. (Portner, 1998; akt: Smith ve Zsohar, 2007, s. 185) ise bařarılı bir mentor ve hizmet alan iliřkisinde bulunması gereken faktōrleri řu řekilde sıralamıřtır:

- Mentor ve hizmet alan arasında karşılıklı saygı, gūven ve profesyonelliğe dayalı bir ilişkinin olması,
- Mentorların, hizmet alanların ihtiyaçları ve zorluklarla başa çıkabilme becerileriyle ilgili bilgi toplamaları,
- Hizmet alanların oğretme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için mentorların rol modellik yapmaları,
- Mentorların hizmet alanlara kendi kararlarını vermede ve kendi oğretme stillerini oluşturmada rehberlik etmeleri gereklidir.

Mentor ve hizmet alan ilişkisinde olması gereken diğer bir faktōr ise karşılıklı mizah anlayışıdır. Mizah anlayışının mentor ve hizmet alan ilişkisindeki ۆnemi üzerinde duran (Johnson ve Ridley, 2004, s. 52)'e gۆre gūlmenin yerini hiçbir řey alamaz; gūlmek ruhun ilacıdır. İşte bu yūzden hizmet alanlar mizahı ideal bir mentorun sahip olması gereken ۆzelliklerin içerisinde saymışlardır. İyi bir mizah anlayışı olan mentor, hizmet alanlar tarafından insancıl ve yaklaşılabilir olarak gۆrūlūr. Gۆreve yeni başlayan hizmet alanların endişelerle dolu dūnyasmda iyi bir mizah anlayışına sahip olan mentorlar, hizmet alanların korkularını azaltır ve hayatta çok az şeyin gerçekten korkulması gerektiğini hizmet alanlara hatırlatırlar.

Mentor ve hizmet alan arasında olayları yumuřatarak ve gūlerek eleřtirebilecekleri mizaha dayalı bir iliřki varsa, kendilerini rahat hissetmesini saęlayarak sūrecin geliřimine katkıda bulunur. Mizaha dayalı iliřkisi olan mentor ve hizmet alan kiřiler kurumun dięer çalıřanları ile de uyum içerisinde olurlar ve bu sosyallik kurum kūltūrūnū de yumuřatarak kiřileri daha fazla teřvik eder ve bۆylelikle bařarıyı da beraberinde getirmiř olur.

Mentor-hizmet alan iliřkisinde iki tarafa da dūřen sorumluluklar vardır ancak deneyimli taraf olarak mentorlara, danıřan durumunda olan hizmet alanlara kıyasla daha fazla sorumluluk dūřmektedir. (Jonson, 2008; s. 12). ya gۆre, mentor hizmet alan iliřkisinde mentorun sorumlulukları řۆyle sıralanabilir:

- Hizmet alan ile formal veya informal olarak düzenli şekilde görüşmek,
- Hizmet alanına okulun günlük işleyişi konusunda rehberlik etmek,
- Hizmet alanının farklı öğretmenlerin sınıflarını gözlemesini sağlamak,
- Hizmet alan için örnek dersler sergilemek,
- Hizmet alanına öğretimini izleyip geribildirimde bulunmak,
- Profesyonellik konusunda tam bir rol model olmak,
- Öğretmenlik kadar mentorluk becerilerini de geliştirmek,
- Hizmet alanını desteklemek ve ona danışmanlık yapmak.

Mentorluk olgusu yüzyıllardır bahsi geçen ancak uygulamalarda gereken önemiyet verilmeyerek geri planda kalmış, uygulama ve teori arasındaki sıkıntıların giderilmesi için çaba sarfeden önemli bir olgudur.

Mentorluk uygulaması sadece yönetim açısından ele alınması gereken bir konu olarak düşünülmemiş, çeşitli alanlarda da uygulanmaya konulmuştur. Batı ülkelerinde sadece eğitim ve tıp gibi uygulamanın yoğun olduğu alanlarla kısıtlı kalmayıp geniş bir yelpazeye uzanmaktadır. Bu açıdan mentorluğun temel amacı, belli disiplinde uzman olan kişinin tecrübesiz kişiyi gerek teori gerekse uygulama açısından yetiştirmesidir.

"Mentorluk, İşe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda danışabilecekleri kişiler oldukları için mentorlar genellikle danışman olarak atılırlar. (Bakıoğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000, s. 40).

Öğretmen eğitim programları için mentorluğun gerekliliğinden bahsetmiştir ve bilindiği gibi mentorluk sadece öğretmenlik mesleğinde değil birçok meslek alanında başarılı olarak kullanılan bir yetiştirme çalışmasıdır. Öncelikli olarak mentor ve mentorluk yapılan kişinin tanımlanması ve yapılan işin açıklanması gerekmektedir. Aşağıda ilgili tanımlardan bazıları görülmektedir.

Mentor; daha çok hizmet alanla birlikte aynı yolda yürüyen bir kişi olarak görülebilir. Mentorluk rolünde takımdaki insanla yan yana gelmek durumu söz konusudur. Onlarla yan yana çalışıp, yol gösterilir ve bu sadece sözlü bir şekilde olmayabilir. Mentorluk sadece istenileni beraber yapmak değil, kişileri örneklerle yönlendirmektir (Hendricks ve diğerleri, 1996, s. 127).

Mentor; hizmet alana dünyayı tanıtan, onun için en iyi olanı kalbinde taşıyan kişidir. Mentor ve öğretmen arasındaki fark ise; öğretmene belirli bir disiplinde yetiştirmesi için para veriliyor olması, ancak mentorun hizmet alandan bir beklentisi olmadan zamanım ve bilgisini veren bir arkadaş olmasında yatmaktadır (Wickman ve Sjodin, 1997; Akt Bakioğlu,2011, s. 1).

Mentorluk öğretmenlik gibi değerli bir meslekte onurlu bir görevdir. Burada altı çizilmek istenen varsayım, bir meslekteki veya kurumdaki kişilerin kendileri gittikten sonra kendi bilgi, beceri ve uygulamalarının devam ettirebilmesinin ne denli önemli ve gerekli olduğu konusudur. Her birey, profesyonel akademik hayatına başladığında bir rüya ve kararlılık ile işe koyulmaktadır (Nwmissouri, 2011).

1.2 Eğitimde Mentorluk

Eğitimde mentorluk gene anlamıyla, görevine yeni atanan öğretmenin profösyönellik anlamındaki tüm becerilerini daha çanuk ve etkin biçimde kazanabilmesi için görevlendirilen, göreve yeni başlayan öğretmenin kuruma alışmasını sağlamak için görevlendirilmiş kendisinden deneyimli kişi olarak tarif edilebilir. Gerçekleştirilen araştırmalar mentorluğun öğretmen üzerinde geliştirdiği etkililiği vurgulamaktadır. (McLoughlin, Brady, Lee ve Russell, 2007; Watson, 2006; Kilburg ve Hockett, 2007).

Günümüzde maalesef ki üniversite eğitimlerinde verilen bilgiler sınıf yönetimi ve öğrenilen bilgilerin uygulanmasında yetersiz kalmaktadır. Görevine yani başlayan bir öğretmen bocalamakta ne yapacağını bilememektedir. Bu noktada kensinden daha deneyimli birine ihtiyacı vardır ve devreye montor girer. Göreve yeni başlayan deneyimsiz öğretmenin ihtiyacı olan yönlendirmeleri mentor karşılar. Mentorluk sadece sadece hizmet alana fayda sağlamaz aynı zaman da mentora da çeşitli faydalar sağladığı göz önünde bulundurulmalıdır. Mesleğinde tüm doyumları sağlamış ve tükenmişlik sendurumu gösteren öğretmen, başkalarıyla bilgi, tecrübe ve deneyimlerini paylaşarak yani mentorluk yaparak üzerindeki tükenmişlik ve yılmışlıktan arınması mümkün olabilir.

İşe yeni başlayan her öğretmenin ilk etapta karşılaştığı bazı güçlükler vardır. Her ne kadar iyi derecelerle okulundan mezun olmuş, çok başarılı bir staj dönemi geçirmiş olsa da özellikle ilk birkaç yıl tüm Öğretmenler için zorluklarla doludur. "Öğretmenler öğretim

becerileri konusunda öğrenimleri sırasında eğitilmelerine rağmen kariyere giriş evresi öğretmenleri bunu tam alamadıklarını düşünmekte ve bu konuda kendilerini yetersiz algılamaktadırlar." (Bakioğlu, 1996, s. 21). Yepyeni bir çalışma ortamı, kendisinden daha deneyimli meslektaşlar, öğrenciler, sınıf ve zaman yönetimi gibi birçok konu işe yeni başlayan Öğretmende stres yaratan faktörlerdir. Sınıfta herhangi bir sorunla karşılaştıklarında sorunu çözebilmek için danışabilecekleri kimse olmayışı, yalnız ve geribildirimsiz bir ortamda deneme yanılma yöntemiyle öğrenmelerine sebep olur (Jonson, 2008, s. 4).

Mentorluk kavramı uzun yıllardır süre geliyor olsa da eğitim sistemimize yeni girmeye başlamış bir olgudur. Bu bağlamdaki çalışmaları daha ziyade Eğitim Bilimleri Enstitüsü sürdürmektedir. Mentorluğun önemi oldukça açıktır. Ülkemizde de okullarda gerçekleştirilen staj süreleri boyunca "mentorluk adıyla olmasa da danışman öğretmen" adıyla çalışmalar sürdürülmektedir.

Kariyere giriş evresindeki öğretmenler gibi uzman adayları için mentorluk ilişkileri, destek ve geribildirim sağlar ve onları okulun ve sınıfın "gerçek dünyası"na başarılı bir giriş yapmaları için hazırlar. Kariyer girişi evresi Öğretmenleri, geniş öğrenci grupları yönetmekte ve bu gruplara öğretmekte deneyimsiz oldukları için problemlenmektedirler. Aynı zaman içinde, değerlendirme, müfredat değişiklikleri, ders planlama ve veliler, öğrenciler, toplum, okul yönetimi gibi paydaşlarla başa çıkmaya çalışırlar. Genellikle stajyer öğretmenler, yeterlik kazanmadan Önce bir dizi eğitim uygulamasını tamamlarlar ve bu süre boyunca, öğretmenlerinden ve sınıf arkadaşlarından ilk kez ayrılıp yalnız çalışmaya zorlanmış bir halde desteğe ve profesyonel yeterliklerini sağlamak için geribildirime en fazla ihtiyaç duyan bir haldedirler (Mc Laughlin ve diğerleri, 2007).

Kariyere giriş evresi öğretmenlerinin, daha deneyimli meslektaşlarına göre düşük performanslı öğrencilerle görevlendirilmeleri mümkündür. Çok sayıda ihtiyaca sahip olan çocuklarla ve gençlerle çalışmada zorluğunun yanında, yeni öğretmenlere mentorluk yapılmaması durumunda öğretmenler profesyonel destek ve geribildirim eksikliğini hisseder ve öğrencilerin başarılı olmaları için ne yapmaları gerektiği konusunda yardıma ihtiyaç duyarlar. Yapılan araştırmalar; yüksek kaliteli mentorluk, profesyonel gelişme ve destek, okuldaki ve genel olarak toplumdaki diğer öğretmenlerle zamanlanmış etkileşim ve en azından öğretmenliklerinin ilk 2 yılında yeni öğretmenler için resmî değerlendirme

yapma sayesinde öğretmenlerin iş bırakma davranışını yarıya indirdiğini göstermiştir (Anthony ve Kritsonis, 2006).

Mentorluk hakkında, toplulukların çeşidi (akademik, okul, sosyal), doğası (resmî, gayiresmî), katılımcı sayısı (bireysel, grup) ve mentorluk programının hedefi (sosyal beceriler, hizmet alanın ortama alışması, disiplinle ilgili anlayışın geliştirilmesi, öğretme becerilerinin geliştirilmesi) gibi konularda çeşitlilikler ortaya konmaktadır (Ragonis ve Hazan, 2008).

Jonson (2008, s. 9)'e göre, mentorları diğerlerinden farklı kılan şey, uzun bir süreç içerisinde öğretmenlerle güvene dayalı bir ilişki geliştirmeleri ve öğretmenler problemlerle karşılaştıklarında onlara destek olmalarıdır. Bunun yanısıra mentorlar pek çok rol üstlenebilirler. Galbraith ve James (2004, s. 692) mentorların duruma bağlı olarak rol model, avukat, sponsor, danışman, rehber, beceri ve zeka geliştiren, dinleyen, ev sahibi, koç, hayal kuran, ilişkiler arasında denge sağlayan, ortak, işleri kolaylaştıran, kaynak sağlayan ya da arkadaş rollerinden birini üstlenebileceğini vurgulamışlardır.

Uzun yıllar, aralarında Lawrence Stenhouse gibi tanınmış kişilerin de bulunduğu birçok kişi öğretmenin gelişimi için stajyer öğretmenlerin süren gelmiş öğretmenlik uygulaması yapmaları yaklaşımını eleştirmişlerdir. Mesleğe yeni başlayacak öğretmenlerin öğretmen olma yeterliğini yeni almış kabul edilip fazladan destek ve yönlendirmeye ihtiyaç duydukları bir dönem olsa da, yeterli öğretmen statüsüne ulaşan öğretmenler yeterli bulunup daha fazla uygulama yapmalarına ihtiyaç duyulmadıkları kabul edilmektedir. Böyle bir değerlendirme son derece yanlıştır çünkü yeterlik kararı en çok iki okuldaki performansa bakılarak verilir ve ortamlar çok değişken olabilir. Önceki yıllarda öğretmenliğin ilk yılı deneme yılı olarak değerlendirilir ve yeterli öğretmen statüsüne ulaşabilmek için bu yılın başarıyla geçirilmesi gerekirdi. Günümüzde bu uygulama kalkmış olup şu an öğretmen olma yeterliğini yeni almış öğretmenlerin statüsü geçmişte deneme yılında olan öğretmenlerin statüsünden çok daha yüksektir.

Mesleki açıdan birçok öğretmen, uygulamalarını geliştirmek ve işlerini etkileyen farklı konu ve alanları daha iyi bilmek isterler. Ayrıca, 1980'lerden bu yana tüm öğretmenler için okullarda düzenlenen eğitimlere katılmak zorunlu hale getirilmiştir. Geçmişle kıyaslanırsa, çok daha fazla öğretmenin mesleki gelişimle aktif olarak

ilgilendikleri görülür. Öğretmenler için okula bağlı eğitim mentorluğu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini daha da arttırıp eğitimde birçok farklı olasılıklar sunar. Okul kültürünün öğretmen gelişimine çok fazla önem verdiği ortamlarda;

- Üst yönetimden büyük destek verilir,
- Mentorluk, öğretmenlerin beceri ve bilgisini arttırmak için olumlu ve belirgin bir katkıda bulunmak olarak görülür,
- Öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları okulun gelişim planında Öncelik kazanır, öğretmen eğitiminin tüm yönleri ile ilgili kararlar alınır,
- Okula bağlı eğitim mentorluğu ve diğer eğitimler için gerçekçi bir şekilde zaman ayrılır ve kaynak sağlanır,
- Öğretmenler sınıflarını ve okullarını profesyonel gelişim için bir kaynak' olarak görürler,
- Etkili öğretim ve öğrenimi nelerin oluşturduğu ve bunların nasıl bireğitim yolu ile sağlanabileceği konularında açık ve sürekli tartışmalar olur,
- Ne kadar deneyimli oldukları ya da mentor olup olmadıkları gözetilmeksizin tüm öğretmenlerin uygulamaları üzerinde araştırma yapıp bunu yansıtmaları ve bunun altında yatan varsayımları, inanışları, değerleri ve felsefeleri sorgulamaları beklenir.

Kısaca, öğretmen eğitimi yolu ile, gelişime tüm okul katkıda bulunur (Brooks ve Sites, 1997, s. 147 -148). Eğitim alanında öğretmelerin mentor yoluyla yetiştirilmesine yönelik literatür yoğunluğuyla karşılaşılmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, mentorluk kavramı ve uygulamaları belli çizgiler le anlatılmaya çalışılırken "Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki uygulamalara da yer verilecektir.

Öğretmen yetiştirmede tecrübeye ve hizmet öncesi eğitim programlarına pek önem verilmemesi, okul ve üniversite arasındaki uçurumun açılması neden olmaktadır. Bu açıdan, başarılı bir şekilde mesleğe başlama programlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Mentorluğun oryantasyon programlarının etkili olmasında önemli bir rolü vardır (Russell, 2001, s. 3). "Mentorluk" öğretmen eğitiminde politika belirleyiciler için bir malzeme olarak düşünülmekte olup buna yönelik hizmet öncesi programların içeriği düzenlense de, kavramın kendisinde metodolojik ve kavramsal zayıflıkların bulunduğu da ortadadır. Mentorluk olgusunu açıklığa kavuşturmaya yönelik farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir.

1.3 Mentorluk Süreci Becerileri

Çevresel etkilerle uygulama sürecinin becerileri (Daresh, Playko, 1990, s. 1).90'lara dekmentorlukla ilgili kültürel birikimimiz, genellikle araştırmalara dayalı değerlendirmeler, mentorluğun tanımlamaları, programların tanımlamaları, genel olarak mentorların rolleri ve sorumlulukları nadir tartışmalardan ibaretti. Little, kuramsal literatürü inceleyerek, mentorlukta mevcut yapıyı, içeriğini ve sonuçlarını değerlendirmiş, bazı önemli bulgulara ulaşımıştır. 1990 lardan beri bazı araştırmacılar da bu açığı kapatmaya çalışmaktadırlar. İşe yeni başlamış olan öğretmenlere verilen iki farklı yetiştirme programında mentor, öğretmenin bakış açıları ve rol beklentileri arasında belirgin farklılıklar bulmuştur (Little 1990; akt: Feiman-Nemser, Parker, 1993). Reform amaçlı bir hizmet öncesi programında Cochran ve Smith (1991), öğretmen aday öğrencilerin tecrübeli mentorlarla yaptıkları sohbetleri haftalık toplantılar dan inceleyerek çalışmışlardır. Bu tip grup mentorluğu içeren sohbetlerin, aday öğretmenlerin pratik konularda dimağlarını nasıl açtığını incelemiştirlerdir. 1991 ve 1995 yıllarında, Michigan eyaletinde Ulusal Öğretmen Öğrenmesi Merkezi'nde araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Çin'in seçilmiş bölgelerinde mentorluğun karşılaştırmalı kültürler arası (cross cultural) bir araştırma yürütmüşlerdir. Araştırma; öğretmeyi öğrenme, mentorluk uygulamaları, mentorlar ve aday öğretmenlerin daha üretici çalışmalarına yönelik yeni bakış açıları getirmiştir (Cochran ve Smith, 1991; akt: Feiman- Nemser, 2000, s. 2).

Etkili olmayı, öznel ve kontekste bağlı olarak değerlendiren yorumcular, "ideal" mentorların taşınmaları gereken ortak nitelikler ve anlayışlar olduğunu belirtmişler, bunların geliştirilebilir olduğunu altını çizmişlerdir. Bir örnekle açıklamak istenirse, başka bireylerle iletişime geçebilme becerisi en önemli niteliklerden birisidir. Kimi beceriler, kişilik özellikleri arasında yer alsa da, kimilerinin üstüne gidilerek çalışması ve böylece geliştirilmesi olanaklıdır.

1.3.1 Mentorluk sürecinde etkili olan faktörler

Furlong ve Mayrve kaliteli mentorluğun karmaşık, entellektüelce ve çok yönlü olduğunu, mentorun çeşitli stratejileri ve yeterlilikleri yerli yerinde kullanabilecek

potansiyeye sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda belirtilen etmenlerin aday öğretmenin yetişmesinde yürütülen mentorluk ilişkisinde önemli etkileri olduğu düşünülmektedir:

- Alman eğitim,
- Belirlenmiş ortaklık şemasında modelin açık ya da kapalı olması,
- Mentorun kendi tercihi,
- Kişisel özellikler ve kişilerarası ilişkiler,
- Mentorun hizmet alanla kurduğu kişisel ilişkinin yapısı,
- Değerler ve bağlılık,
- Eğitimdeki farklı aşamalar,
- Hizmet alanın kapasitesi ve ihtiyaçları,
- Belli çalışmadan ve özveriden elde edilmesi istenilen sonuçlar (Corbett ve Wright ,1994; akt: Brooks, Sikes, 1997, s. 31).

1.3.2 Öğrenme perspektifinden mentorluk

Öğrenme perspektifinden, geleceğin müdürlerinin kendilerini liderlik becerileri hakkındaki zayıf ve güçlü yönlerini belirleme, bunlar üzerinde düşünme ve sonra gereken uyarlamaları yapma becerilerine sahip olmaları gerekir. Mentorluk ilişkilerine girdiklerinde kendilerine bu aşamada yardımcı olacak yetişkin öğrenenlere özgü olan öz-yönelim göstermelidirler. Yeni ufuklar açan (Knowles,1980).çalışmasında yetişkin öğrenmesine özgü özellikleri şöyle sıralamıştır:

Yetişkinler, kendi öğrenmelerinin tanı, plan ve değerlendirmesine kendileri de dâhil oldukları zaman en iyi şekilde öğrenirler. Kolaylaştırıcının rolü öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli şartları oluşturan destekleyici bir iklim oluşturmak ve onu korumaktır. Yetişkin öğrenciler kendilerini yönetme eğilimi içindedirler. Öğrenmeye hazır olma özel bir bilme ihtiyacı olduğunda artar. Hayatın vermiş olduğu tecrübe haznesi ilk öğrenme kaynağıdır, diğerlerinin yaşamış olduğu tecrübeler öğrenme sürecini zenginleştirir. Yetişkin öğrenciler dolaysız uygulamaya doğal olarak gereksinim duyarlar. Yetişkinler içsel olarak öğrenmeye güdülendikleri durumlarda öğrenmeye en iyi şekilde cevap verirler.

Sağlıklı bir mentorluk ilişkisi, yetişkinlerin birlikte öğrenme çabasıyla meşgul

olmasının esas örneğidir. Danışan ve mentorluk, ikisi de öğrenme ortaklığına katkıda bulunur. Hem mentorluk hem danışan, danışan tarafından belirlenmiş öğrenme amaçlarını başarıya ulaştırmayı karşılıklı olarak ve aktif bir şekilde görev edinir. (Zachary, 2005).şunları belirtir:

“Mentorluk kendi kendini yöneten öğrenmenin özetinin özeti şeklindeki ifadesidir. Kendi kendini yöneten öğrenmenin kalbinde ve mentorluk ta öğrenme konusunda bireysel sorumluluk vardır. Kendi kendinden sorumlu olmak, öğrencinin öğrenme amaçlarını belirlemede, strateji geliştirmede, kaynak bulmada ve öğrenmeyi değerlendirmede sahipliğini ve sorumluluğunu (bireyselya da diğerleriyle ilgili olan) kabul ettiği anlamına gelir. Mentorluk ilişkilerinde sorumluluk karşılıklı olarak belirlenir ve paylaşılır.

(Zachary ve Fischler, 2009). Tarafından önerilen öğrenme ortaklığı, mentorluktan daha üstün, danışanın pasif olduğu ve mentorun emrine verilmiş olduğu eski moda bir mentorluk modeline kıyaslandığında karşılıklı fayda sağlayan, çift yönlü ve güçüstünlüğü olmayan bir ilişki olarak tanımlanır. Bu kavramsallaştırmada, mentor rolü “sahne önündeki bilgi” olmak yerine kolaylaştırıcı ve ikinci öğrenci olarak perde arkasındaki rehber olarak değişir. Daha önceden de belirtildiği gibi, danışan, öğrenme amaçlarını belirleme, öncelikleri oluşturma ve giderek kendi kendini yönetebilme sorumluluğunu alır. Ek olarak, mentorluk ve danışan, danışanın koyduğu öğrenme amaçlarına ulaşmadaki sorumluluğu paylaşırlar (Zachary ve Fischler, 2009).

Bu geçmişteki mentorluk modellerinden keskin bir sapmadır. Bu bölüm karşılıklı öğrenme ortaklığı olarak mentorluk modelinde (Zachary'nin 2005) aşağıda tanımladığı gibi kavramsallaştırılır. Çağdaş mentorluğun bu temel prensipleri, etkili danışanlık çerçevesini oluşturma ve mentorluk ilişkisi kurma varsayımını oluşturur.

1.3.3 Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk

Eğitim alanında mentorluk kullanımıysa, göreve yeni başlayacak öğretmen ve okul müdürleri için kişisel ve meslek içi desteklerin sağlanması alanında yoğunlaşmaktadır. ABD, Birleşik Krallık, Singapur ve birçok Avrupa ülkesinde bu süreç, başarı ile yürütülmektedir.

Ülkemizdeki okul yöneticisi yetiştirilmesinde uygulanmakta olan yöntemlerde bazı eksiklikler hissedilmektedir. Okul müdürü adaylarının almış oldukları hizmetiçi eğitimler daha çok teorik bilgi içermekte ve uygulamadan uzak kalmaktadır. Mentorluk süreci sayesinde yeni okul müdürleri mesleklerinin en sıkıntılı dönemlerinde kendilerinden daha deneyimli örnek bir müdürden destek alırlar. Bu destek meslektaş yardımlaşması şeklinde, okul ortamında ve uygulamak olarak gerçekleşir. Böylece bu zorluklarla dolu zaman dilimi kolay atlatılır, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimlerle öğrenilemeyen bazı mesleki sırlar öğrenilmiş olur.

Eğitim örgütleri de diğer örgütler gibi hayatlarını devam ettirmek için nitelikli işgörenleri yetiştirmek, geliştirmek ve istihdam etmek zorundadır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi büyük ölçüde iyi yetişmiş, donanımlı eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin gayretlerine bağlıdır. Bu nedenle günümüzün sürekli değişen dünyasında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişen koşullara uygun biçimde yetiştirilmeleri kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu zorunluluk eğitim işgörenlerini iyi yetiştirmenin önemini artırmakta ve sistemleri daha verimli yöntemler bulma arayışına itmektedir. Mentorluğun eğitimde kullanılması özellikle de okul yöneticisi yetiştirmede çok büyük faydalar sağlayacaktır.

Okulların başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilmelerinin altındaki temel nedenler müdür yeterlilikleriyle ilişkilendirilmektedir. Nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesinde yetiştirme programlarının ve hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin nitelikleri, sundukları faydalar ve varsa görülen eksik taraflarının yeniden incelenmesi ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. Mentorluk yönetici yetiştirmede bilgiyi uygulamayla birleştiren, okul ortamında gelişmeyi ve işi öğrenmeyi amaçlayan bir modeldir.

Yurt dışında pek çok ülkede eğitim alanında mentorluk süreci yaygın olarak uygulanmaktadır. Ülkemizde de her ne kadar adı mentorluk olmasa da öğretmen yetiştirmede mentorluk uygulamalarına paralellik gösteren uygulamalar olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu durum okul yöneticilerini yetiştirmede geçerli değildir. Başarılı bir şekilde uygulandığında mentorluk hem eğitim örgütlerimize hem aday öğretmenlere hem de yeni müdürlere kişisel ve mesleki katkılar sağlar.

Mentorluk okul ortamında müdür adayına deneyimli bir müdür tarafından uygulamalı destek sağlanması ve daha uzun bir zaman diliminin kapsaması nedeniyle ön plana çıkmaktadır. Meslektaş yardımlaşması mentorluk programıyla daha sistemli ve planlı hale

getirilerek yeni müdürlerin ilk göreve başladıklarında hissettikleri yalnızlık duygusu ve stres en aza indirilir.

Son yıllarda oldukça sık duymaya başladığımız mentorluk terimi aslında akıl hocası, damşman, rehber, bir meslekte belirli bir tecrübeye ulaşmış usta kişi olarak tanımlanmaktadır. Mentee ise kendisinden daha deneyimli bir meslektaşının rehberliğine ihtiyaç duyan, becerilerini geliştirmek isteyen, işe yeni başlamış bireydir. Bu kapsamda mentor yol gösterici bir usta, mentee ise rehberliğe ve yönlendirilmeye ihtiyaç duyan bir ırac olarak düşünülebilir.

Mentorluk ise mentor ve mentee arasındaki bir çeşit usta-ırac ilişkisini ifade etmektedir. Yukardaki terimlere ek olarak açıklanması gereken bir diğer terim ise **koçluk** tur. Koçluk değişik ilgi alanlarından insanların bir araya gelip kişinin, deneyimli bir yönlendiricinin yol göstericiliğinde, kendini tanınmasına, becerilerini geliştirip yanlışları düzeltmesine dayalı bir öğrenme modelidir. Mentorluk sürecinde bir yöntem ve teknik olarak koçluk uygulamalarının işe koşulduğu görülmektedir. Kocabaş ve Yirci(2011).

1.4 İyi Bir Mentorda Bulunması Gereken zellikler

İyi bir mentorda bulunması gereken özellikler; yeteneksel özellikler ve karakteristik özellikler olarak iki grupta toplanabilir.

1.4.1 Yeteneğe ilişkin zellikler

Yeteneğe ilişkin özellikler, hizmet alanın öğrenmesini ve dolayısıyla mentorluk sürecini kolaylaştırmak için mentorun sahip olması gereken özelliklerdir. Jonson (2008, s. 21- 25) iyi bir mentorda bulunması gereken yeteneksel özellikleri aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

Mentorlar işe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlı davranabilen, etkili öğretme stratejilerini karşı tarafa aktarabilen, aktif dinleyebilen, güçlü iletişim becerilerine sahip, farklı öğretme stillerinden anlayan, çabuk yargılamayan, kişisel ihtiyaçlara duyarlı, öğrenmeye ve öğretmeye hevesli, soru tekniklerini etkin kullanabilen, yetkinlik geliştirmeye yönelik hedefler belirleyebilen, güvenirliği ve performansı artırıcı geribildirim sağlayabilen kişiler olmalıdır.

Brockbank ve McGill (2007, s. 329) ise yukarıda belirtilen özellikler dışında mentorun ayrıca şu özelliklere sahip olması gerektiği üzerinde durmuştur: Mentorlar etkin biçimde gözlem yeteneğine sahip, hizmet alanın yetkin olmadığı durumlarda daha ayrıntılı açıklamalar yapabilen, empati kurabilerek olgulara hizmet alanın bulunduğu yerden bakabilen, etkin biçimde bilgilendirme yapabilen, dinleyen kişiyi düşünmeye yönlendirecek soruları sorabilen, hedefe gidenyoldayanındaki kişiyi gerçekleştirilmesi güç ödevlerle daha iyi ve nitelikli çalışmaya sevk edebilen, yaşananları iyi bir biçimde özetlemeyi başarabilen kişiler olmalıdır.

1.4.2 Karakteristik özellikler

Mentor model rolünde hizmet alana ilham verir, belirli bir kültüre alışmasına yardımcı olmada alıştırmaya rolü üstlenir, sponsor rolünde hizmet alana doğru insanlarla tanıştırmaya ona kapalı kapıları açar, destekleyici rolünde mentor ihtiyaç duyduğunda hizmet alanın yanında olur, eğitimci rolünde ise hizmet alana Öğrenme amaçlarına ulaşmada yardımcı olur (Fullerton ve Malderez/ 1998; akt: Bakioğlu A.) Cullingford (2006, s. 179)'ya göre ise samimiyet, ulaşılabilirlik, iletişim kolaylığı, mizah, sabır, duyarlılık, dürüstlük, esneklik, güven ve mantık bir mentorda bulunması gereken karakteristik özelliklerden bazılarıdır.

1.4.2.1 Yetkin mentor ve mentorluğun fonksiyonları

Mentorluk sürecinde birbirleriyle ilişkili 6 davranış fonksiyonu vardır ve bu davranışları yerine getiren mentorlar yetkin mentor olarak nitelendirilirler. Bunlar: İlişki fonksiyonu, bilgi fonksiyonu, zihinsel fonksiyon, yüzleştirme fonksiyonu, mentor ve hizmet alan fonksiyonlarıdır (Cohen, 1995; akt: Galbraith; James, 2004, s. 694).

1.4.2.1.1 İlişki fonksiyonu

Burada amaç hizmet alanların kişisel deneyimlerini dürüst bir şekilde paylaşmaları için bir güven ortamı oluşturmaktır. Mentor sözlü veya sözsüz tepki vererek dinler, anlatılan durumla ilgili açık uçlu sorular sorar ve gözlemlerine dayalı dönüt verir.

1.4.2.1.2Bilgi fonksiyonu

Mentor, kişisel kariyer hedefleri ve bu hedefleri gerçekleştirmek için oluşturdukları planlar ile ilgili hizmet alanlardan doğrudan bilgi talep eder ve hizmet alanlara tavsiyelerde bulunur. Burada amaç, hizmet alanlara tavsiye edilirken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğunu ispatlamaktır. Hizmet alanlara konuyla ilgili geçmiş bilgiler tekrarlanır ve kesin cevap gerektiren sorular sorulur.

1.4.2.1.3Zihinsel fonksiyon

Mentor hizmet alanlara kişisel, akademik ve kariyer hedeflerine ulaşma yolunda farklı alternatifleri göz önünde bulundurmaları konusunda yardımcı olur. Mentor varsayımına dayalı sorular sorarak hizmet alanlardan aldığı yanıtlar doğrultusunda onların ufkunu genişletmek ve daha derinlemesine düşünmelerini sağlamak için çeşitli görüşler sunar.

1.4.2.1.4Yüzleştirme fonksiyonu

Mentor hizmet alanlara değişim için kendi ihtiyaç ve kapasitelerini değerlendirme konusunda yardımcı olur. Burada mentor hizmet alanın farklı görüşlerden yararlanmak için psikolojik olarak hazır olup olmadığını test eder ve değerlendirir.

1.4.2.1.5Mentor fonksiyonu

Mentorluk ilişkisini güçlendirmek ve kişiselleştirmek için mentor hayat deneyimlerini ve duygularını hizmet alanlarla paylaşır. Amaç; hizmet alanları risk almak, başarılı bir sonuca ulaşacağından emin olmadan Önemli bir karar vermek, eğitim ve kariyer hedefleri konusunda zorlukları aşmak için cesaretlendirmektir.

1.4.2.1.6Hizmet alan fonksiyonu

Mentor kendi geleceğini belirlemek konusunda hizmet alanın kritik düşünme becerilerini harekete geçirir.

Bu fonksiyonlar doğrultusunda, mentor hizmet alana hedefine ulaşma da şu beceriler üzerinde yoğunlaşarak yardımcı olabilir:

- Tepki vererek dinleme,
- Açık uçlu ve düşündürücü sorular sorma,
- Yargılamayan cevaplar verme,
- Anlaşılmayan konuların netleşmesi için tekrarlama,
- Çeşitli bakış açıları sunma,
- Değişiklik için beğenilen stratejiler üzerinde yoğunlaşma,
- Başarısız ve zor deneyimlerden öğrenmenin değerini vurgulama,
- Hizmet alanın hedefine ulaşacağına inandığı doğrudan bildirme,
- Mevcut ve gelecekteki eğitim ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmesi için hizmet alanı teşvik etme (Cullingford, 2006, s. 170).

Kram (1985) hizmet alanın profesyonel ve kişilik gelişimi sürecine katkıda bulunmak için gerekli olan mentor fonksiyonlarını 2 ana başlıkta toplamıştır: Mentorluğun kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonları.

1.4.2.1.7 Kariyer fonksiyonu

Kariyer fonksiyonları profesyonel bilgi ve beceri gelişimi için hizmet alanlara mentorlar tarafından sunulan sponsorluk, görünürlük, doğrudan | öğretim ve koruma gibi fonksiyonlardır (Kram, 1995; akt: Johnson, 2006).

Ibarra (2004) mentorluğun kariyer fonksiyonlarını kısaca şu şekilde açıklamıştır:

Sponsorluk: Mentor, hizmet alanına kapalı kapıları açar,

Koçluk: Mentor, hizmet alanına öğretir ve geribildirimde bulunur,

Koruma: Mentor, hizmet alanını çeşitli konularda destekler,

Zorlu görevler: Mentor, hizmet alanını yeni açılımlar yapma ve yeteneklerini

geliştirme konusunda cesaretlendirir,

Görünürlük: Mentor, hizmet alana üst yönetime kendini tanıtmayı sağlayacak zorlu görevler vererek yönetimin hizmet alanı tanımına katkıda bulunur (Ibarra, 2004; akt: Parker, 2009, s. 53).

Bu fonksiyonları yerine getirirken üzerinde durulması gereken bazı noktalar vardır. Mentor hizmet alana sponsorluk yaparken hizmet alanın normalde kendi çabasıyla tanışamayacağı stratejik pozisyonlardaki kişilerle onu tanıştırmaya ve onun vizyonunu genişletmeye çalışmalıdır; koçluk fonksiyonunda ortak olarak belirlenen hedef doğrultusunda bir eğitim verilmesi önemlidir; mentor hizmet alanı korumaya çalışırken dozu iyi ayarlamalıdır, hizmet alanın daha sonra kendi ayakları üzerinde durmama engel olacak şekilde aşırı korumacı davranmamaya özen göstermelidir; hizmet alan henüz deneyimsiz olduğu için kariyerinde ilerlemek konusunda yeteri kadar bilgi sahibi değildir. Bu aşamada mentor, hizmet alana herkes tarafından başarılamayacak zorlu görevler vererek bu vesileyle onu üst yönetime olumlu yönde tanıtmaya fırsatı bulacaktır.

Kariyer fonksiyonlarıyla hizmet alanlara, kariyer gelişimlerini gerçekleştirmeleri için mentor tarafından yardımcı bulunulur. Kariyer fonksiyonlarının Ön planda tutulduğu mentorluk ilişkileri genellikle formal mentorluk ilişkileridir; bu yüzden bilgiye dayalıdır ve titizlikle kontrol edilir (Brockbank ve McGill, 2007, s. 323). Kariyer geliştirme bir uzmanlık alanı olduğu için formal mentorluk süreci boyunca kontrol edilmesi, hizmet alanın ulaşmak istediği hedef ve bulunduğu nokta arasında ne kadar fark olduğunu görebilmesi açısından büyük önem arz eder.

1.4.2.1.8Psiko-Sosyal fonksiyonu

Kram (1985)'e göre, mentorluğunpsiko-sosyal fonksiyonları, hizmet alanın kendine güven, profesyonel kimlik ve yetkinlik hissi, kazanmasında katkıda bulunur. Bu fonksiyonların işlevini kazanabilmesi için mentor ve hizmet alan arasındaki karşılıklı güven çok önemlidir. Mentorluğun ilk evresinde kariyer fonksiyonları: büyük önem taşıırken, psiko-sosyal fonksiyonlar genellikle daha sonraki evrelerde ön plana çıkar. (Karam, 1985; akt: Johnson, 2006,s.45). psiko-sosyal fonksiyonlar zaman zaman ilişki fonksiyonu olarak da adlandırılır. Bu fonksiyonlarla hizmet alana gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için gerek duyulan bilgi ve destek sağlanır (Brockbank ve McGill, 2007,s. 323).

Karam (1998)mentorluğun psiko-sosyal fonksiyonunu dört ana başlık altında toplamıştır;

Rol-Modellik: Mentor kurumda başarıya ulaşmayı sağlayan davranış, tutum ve değerleri aktarmak için hizmet alana rol-modellik yapar.

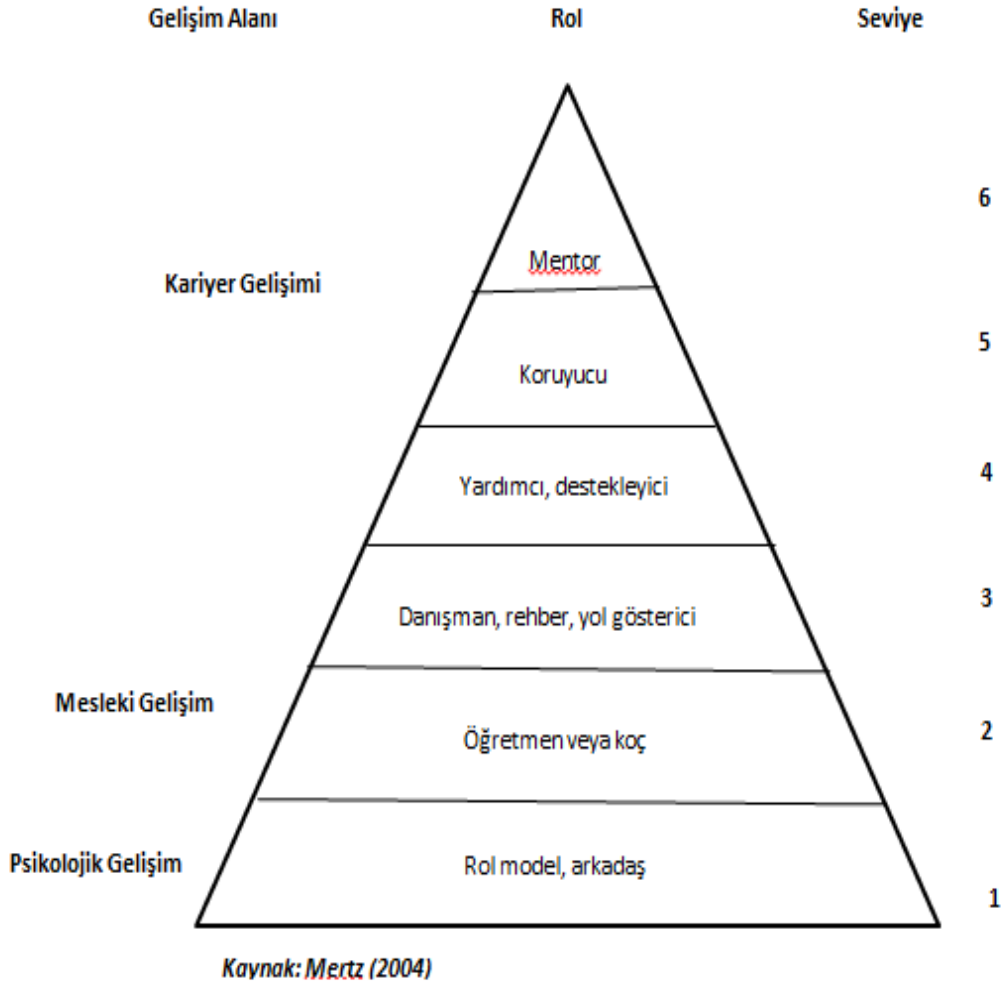
Danışmanlık: Mentor hizmet alana zor mesleki ikilemlerden kurtulmak için strateji geliştirmek konusunda yardım eder.

Kabul ve Onay: Mentor Hizmet alanı destekler ve saygı gösterir.

1.4.3 Mentorluk rolleri

Mathews mentor kelimesinin kökeninin mitolojiye dayandığını belirterek mentorluk için yapılmış değişik tanımları ele almıştır. Mentorlar hedeflere ulaşmak için önemli insanlardır. Beardwell ve Holden (1994) mentorların kendilerinden daha az deneyime sahip çalışanları destekleyen, cesaretlendiren ve onlara rehberlik eden tecrübeli kişiler olduğunu belirtmektedir. Mentor liderlik özelliklerine sahip, güvenilir, öğrenmeye ve öğretmeye istekli kişiler olarak tanımlanır.

Mertz (2004) mentorun kişinin kariyer gelişimi ve kişisel becerilerini ortaya çıkarması için çaba harcadığını belirterek değişik roller oynaması gerektiğini belirtmiştir. Mentorun oynaması işini yaparken oynaması gereken mentorluk rollerini Şekil 1’de göstermiştir. Mertz’e göre 1. seviyedeki rol model safhasında taraflar arasındaki iletişim ve etkileşim en alt düzeydedir. 1. seviyeden daha yukarıya doğru çıkıldıkça bu etkileşim artar. En üst düzeydeki mentorluk rolünde ise diğer seviyelerdekenden daha fazla etkileşim ve katılım vardır. Piramitte görüldüğü üzere mentorluk ilişkisinin başlangıç düzeyinde psikolojik gelişim yer almıştır. Bu safha mentorluk hizmeti alan ve veren arasında bir tanıma süresini de kapsar. Taraflar birbirlerini tanıyıp etkili bir iletişim sürecine girdiklerinde mesleki gelişim ve kariyer gelişimlerinde de olumlu sonuçlar gelecektir. Burada dikkat çeken başka bir durum ise mentorluk sürecinin kişinin bireysel, mesleki ve kariyer gelişimlerini birlikte geliştirmeyi amaçlayan yapısıdır.



Şekil 1: Mentorluk Rollerini Piramidi

Mentor tanımı ve mentorun rolleri okuldan okula veya ihtiyaçlara göre değişiklik gösterebilir. Örneğin süreç başarısız, madde bağımlısı, yetersiz akademik başarı gösteren, kendine güveni olmayan, yabancı bir kültürde yaşamak zorunda olan öğrencilere ya da gençlere uygulanabileceği gibi üstün yetenekli olanlara da uygulanabilir (Russell, 2007). Önceleri mitolojik bir terim olarak bakılan mentor günümüzde sadece öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimleri için değil aynı zamanda öğretmenler ve okul yöneticileri için de gelişim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Janas, 1996).

Mentorluk süreci iş örgütlerinde de oldukça sık görülen bir uygulamadır. Örgüte yeni katılan çalışanların uyum sağlamaları için veya örgüt içinde yönetici olacak kişilerin yöneticiliğe hazırlanması sürecinde de mentorluk uygulamaları görülmektedir.

Bireyler değişen şartlara uyum sağlayabilmek için yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçları hisseden birey kendisini durmadan geliştiren, sürekli öğrenmeyi ilke olarak benimsemiş, sorunlar çözüm yolları ile birlikte gösteren, vizyon sahibi, anlayışlı, cesaretlendirici ve yerinde öğütler veren bir danışmana, akıl hocasına ihtiyaç duyar. Bu danışmana mentor denir (Anafarta, 2002).

1.4.4 Mentorluk hakkında bilinen yanlışlar

Mentorluk ilişkisinin yapışım belirlemede örgütün ihtiyaçları, yönetimin sürece bakış açısı, gelişimsel araçların ulaşılabilirliği gibi etmenler rol oynamaktadır. Ayrıca süreci mentorun ve mentee'nin nasıl algıladığı da önemli bir husustur (Murray, 2001:2).

Dean mentorluk sürecinin yanlış algılanması sonucunda bazı doğru olduğu sanılan yanlışların ortaya çıktığını söylemektedir. İşte doğru sanılan yanlışlar:

- Bir mentora sahip olmak başarıyı garantiler (Başarıya giden yolda pek çok farklı unsurun katkısı vardır),
- Mentor mentee'den daha yaşlı olmalıdır (Gerekli yeterlilikleri taşımak kaydıyla mentorun daha yaşlı olması zorunluluğu yoktur),
- Bir insan aynı anda sadece bir mentora sahip olmalıdır (Farklı mentorlar farklı teknikler kullanarak değişik bakış açıları getirebilir),
- Mentorluk sadece mentee'ye fayda sağlayan tek yönlü bir ilişkidir (Süreçten her iki taraf da fayda sağlar),
- Mentorluk ilişkisinin başlaması için mentor mentee'yi davet etmelidir (Gelişim ihtiyacı duyan öğrenmeye istekli öğrenciler mentorlarını kendileri bulabilirler),
- Mentorun cinsiyeti erkek öğrencisi bayan olduğunda cinsellik kaçınılmazdır (Yalnızca hedeflerini gerçekleştirmeye odaklı çalışmalarda tarafların aklından bile geçmez),
- Mentor her zaman en iyisini bilir (Mentor da sonuç itibarıyla doğru ve yanlışları olan bir insandır),
- Erkekler bayarlardan daha iyi mentordur (Cinsiyet faktörü hasanda tek belirleyici etmen değildir).

İnsan ilişkilerinin hepsi kusursuz olamadığı gibi mentorluk ilişkisinin de kusursuz olması mümkün değildir. Bu nedenle mentorluk sürecinin daima iyi sonuçlar vereceği garanti edilemez. Mentor ve mentee arasındaki uyumsuzluklar, sürece örgütsel desteğin az

olması gibi etmenler beklenen faydalarının sağlanmasını engelleyebilir. Olumlu sonuçların alınmadığı mentorluk ilişkileri sonlandırılması ve yerine yenisinin araştırılması daha yararlı olacaktır (Dean, 2009: 13).

(Cranwell-Ward, Bossons&Gover, 2004:46) mentorluk ile ilgili bilinen yanlışlardan birinin her sorunun çözümünün mentor tarafından verilmesi gerektiği düşüncesidir. Mentor mentee'yi yöneten ona emirler veren bir konumda da değildir. Sürecin emek ve zaman isteyen bir yapısı olduğu akıldan çıkarılmamalıdır.

Mentorluğun etkili bir kişisel gelişim aracı olarak işlev görebilmesi her iki tarafın sorumluluklarını tam olarak algılamalarına ve uyumlu olmalarına bağlıdır. İşlerin yolunda gitmediği mentorluk ilişkilerinin karşılıklı değerlendirmeler sonucunda bitirilmesi zaman ve emek israfı önlemiş olacaktır. Şunu unutmamak gerekir ki mentor her şeyi gerçekleştirebilmek için sihirli bir değneğe sahip bir büyücü değildir.

1.4.5 Günümüzde neden mentorluğa duyulan ihtiyaç arttı?

Başarılı olma isteği hayatın her aşamasında herkes için önem taşımaktadır. Eğitimde veya iş yerinde standartların karşılanması, becerilerin geliştirilmesi esastır. Bunun için örgütler hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlemektedir. Ancak düzenlenen bu etkinlikler daha çok ast üst ilişkisi içerisinde gerçekleşmekte; buna bağlı olarak da çalışanlar kariyer gelişimleri için gerçek ihtiyaçlarını ve niyetlerini belirtmekten kaçınmaktadır. Bir arkadaşlık ilişkisi içerisinde gerçekleşen mentorluk ise bu kişilerin tam olarak neye gereksinim duyduklarını ortaya çıkararak bu yönde önlemlerin alınmasını sağlar (Kay & Hinds, 2009:2).

Tablo 1 Örgütleri Mentorluk Programı Kullanmaya Zorlayan Etmenler

DIŞ ETKİLER	İÇ ETKİLER
Örgüt Çevresi	Örgütsel Yeterlilikleri Geliştirme
Küreselleşme	Başarı Planlaması
Teknolojik Değişiklikler	Yetenek Avcılığı
Örgütlerin Yeniden Yapılanması	Performansa Odaklanma
Örgütlerin Birleşmesi (Şirket Evlilikleri)	Motivasyonu ve Verimliliği Artırma
Sosyal Sorumluluk	Takım Çalışmasını Güçlendirme
İş Yerinde Stres Yönetimi	Bilgi Yönetimi
İş-Yaşam Dengesi	Bireysel Gelişim
Esnek Çalışma Düzeni	Sürekli Öğrenme

Kaynak: Cranwell-Ward, Bossons & Gover (2004;7).

Cranwell-Ward, Bossons ve Göver örgütleri mentorluk programı kullanmaya iten sebepleri iç ve dış etkiler olarak iki grupta ele almıştır. Buna göre teknolojide meydana gelen yenilikler, küreselleşme, iş ve yaşam dengesinin korunması, örgütlerin yeniden yapılanması ve şirket evlilikleri gibi gelişmeler dış etkiler olarak öne çıkarken örgütte takım ruhunun geliştirilmesi, bireysel gelişim ve sürekli öğrenme yoluyla performansın, verimliliğin artırması isteği iç etkiler olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütler mentorluk aracılığıyla yetenekli çalış anlan keşfedip onları daha önemli görevlere getirmek istemektedir. Böylece mentorluk insan kaynaklarının etkili kullanılmasının da önünü açmaktadır.

Bilgi günlük olarak üretilmekte ve insanlar mezun oldukları okullardaki resmi eğitimden sonra bile öğrenmeye devam etmek zorunda kalmaktadır. Bu nedenler örgütler her seviyedeki işgörenleri için sürekli öğrenme olanakları geliştirmek durumundadır. Pek çok örgüt öğrenen örgüt olmanın gerekliliğini fark etmiş ve buna bağlı olarak iş yerinde öğrenmeyi, performans ve kalite artırmayı, etkin öğrenmeyi, problem çözme becerilerini artıracak etkili yöntemleri benimseyerek uygulamaya koymaya çalışmaktadır. Bu bağlamda mentorluk günümüz örgütleri için yıldızı parlayan bir sürekli öğrenme aracı olarak ortaya çıkmaktadır. Mentorluğun giderek yaygınlaşan bir uygulama olarak görülmesinde iş yerinde, çalışanların birbirleriyle, yöneticilerle ve örgütle olan ilişkilerin-

deki değişimler de etkili olmuştur. Bu değişimler teknolojideki yenilikleri, küreselleşmeyi, örgütlerin öğrenen örgütlere dönüşmesini, bilginin öneminin artmasını ve yönetimin liderlikle bütünleşmesini kapsamaktadır (Marquardt&Loan, 2006:8).

Bilimsel bilginin arttığı ve yapılan çalışmalarla daha da değerlendiği, dönüşümün ve değişimin hayatın her alanında daha fazla etkisini gösterdiği mevcut dönemde örgütler de bu duruma göre hareket etme zorunluluğu hissetmektedir. Örgütlerde kurum ya da şirket dışından yönetici atamak yerine istihdamda olan ve gelecek vadeden kişileri yetiştirerek zireve yolunu açmaya tercih etmeye başlamışlardır. Artık uluslararası işletmeler, yönetici ve liderlerini kendi bünyelerinde yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Mentorluk artık yönetici yetiştirme modeli olarak yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye'de bu modeli Zorlu Holding, Turkcell, Coca Cola, Bilim İlaç ve DHL gibi kurumlar da uygulamaktadır.

1.5 Mentorluk ve Koçluk

1.5.1 Koç Kimdir?

Koç şu anda bulunduğumuz konumdan varmak istediğimiz ya da varılması gereken yere nasıl ulaşacağımız konusunda düşünmemize yardım eden kişidir. Koç emretmez ya da neleri yapacağım konusunda kendisi karar vermez. Bu hem karşı tarafa yapılacak bir saygısızlık olur hem de hizmet alan kişinin daha bağımlı hale gelmesine sebep olur (Pask & Joy, 2007: 12). Görüldüğü üzere koç kendisinden yardım alan kişiyi yöneten bir konumda değildir. Koç bizim hedeflerimize ulaşmamızda önerileriyle rehberlik eder. Getirilen önerilerden ve fikirlerden uygun olanı seçmek bireyin kendisine kalmıştır.

Koçlar hizmet verdikleri bireylere sorunlarıyla nasıl başa çıkacaklarıyla ilgili yardımcı olurlar, eleştirel düşünme yöntemi geliştirmeyi sağlarlar. Böylece koçluk hizmeti alanlar daha iyi bir iş yaşam dengesine sahip olur. Koçluk öğrenme yeteneğini geliştirir, geri bildirim ve etkili iletişimle birlikte insanın performansını iyileştirmeyi amaçlar. Koçluk kişinin kendisini tanımasına imkân veren, bir problem çözme sürecidir (Rosinski, 2003:4; Parsloe, 1999:8;). Etkili ve başarılı bir koç olabilmek için pek çok koçluk becerisini uygulayabilmekten geçmektedir. Ancak Wilson ve Gislason (2010:23) dört koçluk becerisinin temel becerileri oluşturduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Dinleme,
2. Etkili soru sorma,
3. Dönüt verme,
4. Paylaşma'dır.

Flaherty'e göre (2010: 48) iyi bir koç kendisinden yardım alan kişiyle arasında daha özgür bir ifade ortamı oluşturmak için ön yargılarını ve kişisel görüşlerini bir kenara koymalıdır. Karşısındaki kişinin söylediklerini dikkatle dinleyen ve söyledikleri şeylere değer verdiğini gösterebilen koçlar daha faydalı olurlar. Buna göre etkili bir koçluk ilişkisinde üç önemli unsur öne çıkmaktadır. Bunlar:

1. Karşılıklı saygı,
2. Karşılıklı güven,

3. Karşılıklı ifade özgürlüğüdür.

Karşılıklı saygı ve güven, ilişkinin uzun süreli olabilmesi ve tarafların içtenlikle sürece katkı sunması için elzemdir. Koç kendisinden yardım alan bireyi her şeyden önce bir meslektaşısı olarak görmelidir. Söz ve davranışsal farklılık göstermemelidir. Güven duygusu oluşturmak zaman ve emek isteyen bir durumdur. Ama koçluk ilişkisinde bir kez karşılıklı güven oluşturulursa taraflar duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade eder. Böylece ortaya çıkan samimi ve içten hava daha verimli sonuçların elde edilmesini sağlar.

1.5.2 Koçluk Türleri

1.5.2.1 Performans koçluğu

Bu koçluk türünde, performansı beklenen düzeyde olmayan çalışanın verimliliklerinin iyileştirilmesi için koçluk bir çözüm aracı olarak görüldü. Etkili öğrenme fırsatları sunması ve özel hedeflere yönelik olarak kullanılabilmesi örgütlerin koçluğu sadece performans geliştirme, düzeltme aracı olarak görmelerine yol açmıştır (Underhill, McAnally&Koriath, 2007:12).

Whitmore'a göre (2002:173) performans koçluğunda süreç ilk olarak hedeflerin belirlenmesiyle başlar. Buna göre süreç şu şekilde formüle edilebilir:

<i>Amaçlar</i>	: Ne istiyorsun?
<i>Mevcut Durum</i>	: Şimdi ne oluyor?
<i>Seçenekler</i>	: Neler yapabilirsin?
<i>Karar</i>	: Ne yapacaksın?

1.5.2.2 Kariyer Koçluğu

Kariyer koçluğu temelde bir bireyin mesleki anlamda şu anda nerede olduğu ve ileride nerede olacağıyla ilgilidir. Örgütler genelde kariyer koçluğunu yöneticilerin liderlik becerilerinin geliştirilmesinde araç olarak kullanmaktadırlar. Süreç bireyler için bir ayna görevi görerek yaşanan sorunların daha kolay çözüme kavuşturulmasını sağlar (Underhill, McAnally&Koriath,2007: 12).

Kariyer koçluğu örgütte yöneticiler dışındaki çalışanlar için de kullanılabilir. Süreç sonunda kişisel ve mesleki becerilerini geliştirme imkânı bulan çalışanlar için örgüt içinde yükselmek ve terfi etmek daha kolay hale gelebilir.

1.5.2.3 Yaşam Koçluğu

Koçluk çok uzun bir süredir uygulanan bir yöntemdir. Eski Yunanda milattan önce IV. Yüzyılda Platon'un diyalogları bize koçluğun o dönemlerde de uygulamada olduğu kanaatini vermektedir. Platonun diyaloglarında bugün koçluğun da üzerinde düşündürdüğü gerçek dünyanın anlaşılması, zorlu varsayımlar veya yeni fikirlerin anlaşılması gibi unsurlar görmek mümkündür. Günümüz yaşam koçluğu ise Amerikan spor dünyasına çok şey borçludur. Çünkü yaşam koçları da spor koçları gibi hizmet verdikleri bireyleri cesaretlendirerek, onları moral ve motivasyonlarını artırarak sonuç elde etmeyi, başarı kazanmayı amaçlamaktadırlar. İş dünyasında ise mutlu, moral motivasyonu yüksek çalışanların daha üretken olduklarının görülmesi şirket yöneticilerini bir koçla çalışmaya yönlendirmiştir (Mumford, 2007:15).

Yaşam koçluğu günümüzde koçluğun öne çıkan türlerinden birisidir. Günlük yaşamın getirdiği sorunlar karşısında kendilerine destek olacak, rahatlatacak, olaylara daha farklı pencerelerden bakmalarını sağlayacak bir danışmana ihtiyaç duyan bireyler süreçten yararlanmak istemektedirler.

Yaşam koçluğu bireylere iş hayatı dışında belirledikleri hedeflere ulaşmalarında yardımcı olmayı hedefler. Bu tür durumlarda hayatlarının geri kalanında daha başarılı olmak isteyen bireyler kendilerini eksik hissettikleri konularda profesyonel destek alırlar. Bu yardım stresle başa çıkma ya da zaman yönetimi gibi konulan kapsayabilir. Yaşam koçluğunda sürecin finansmanı bizzat bireyin kendisi tarafından yapılırsa da bu süreç bir terapi gibi görülmemelidir (Underhill, McAnally & Koriath, 2007:13).

Mumford'a göre yaşam koçluğu insanın istediği hayatı oluşturmasına ilham verecek anlamlı bir diyalog süreci demektir. Yaşam koçluğu insanın doğru yönde ilerleme sağlaması için sohbeti araç olarak kullanır. Sohbet konulan aşağıdaki gibi olabilir:

- Neden bu şekilde hareket ettin?
- Belirli bir eylemi yapmaktan seni ne alıkoyar?
- Seçeneklerin gerçekten neler?
- En iyi sonuçları nasıl elde edersin?
- Motivasyonunu nasıl sürdürürsün?

Anlaşılacağı üzere yaşam koçluğu kullandığı sorularla kendiniz için en doğru cevapları bulmanızı sağlar. Böylece kişinin kendi sorularının cevaplarını yine kendisinin mantıklı bir şekilde bulmasını böylece verilen cevapların kişiyi doğru olanı keşfetmesine olanak verir.

1.5.3 Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar

Mentorluk ve koçluk kavranılan çok kavramları iki terimdir. Mentorluk eğitim ve iş dünyasında çok iyi bilinen bir kavramdır. Mentorluk programları dünya çapında oldukça başarılı bir biçimde kullanılmaktadır. Kritik bir arkadaş ve yetiştirici olan mentor bir öğretmenden daha fazla anlam ifade eder (Jones&Miller, 2006).

Koçluk iş yaşamında nispeten yeni kullanılmaya başlanmış terimdir ve genellikle yetiştiricilikle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Koçluk, değişik ilgi alanlarından insanların bir araya gelip kişilerin, deneyimli bir mentorunkılavuzluğunda, kendi güçlü ve güçsüz yanlarının farkına varmasına, belirli bir amaç doğrultusunda becerilerini geliştirmesine, hatalarını düzeltmesine yönelik, kendini ve içinde bulunduğu durumu sorgulayan, çözümlerini üreten bir öğrenme modelidir (Smith, 2007).

Amy'e (2007) göre mentorluk sürecinde mentor ve öğrenci görüşmeleri koçluğa göre daha seyrek olabilmektedir. Ancak mentorluk sürecinde adaylar daha uzun bir zaman dilimi boyunca ilişkiyi devam ettirmektedirler. Hem koç hem de mentor bilgilerini aktarırken geçmiş deneyimlerinden yararlanırlar. Koçluk sürecinde kısa sürede sonuç alma eğilimi olduğu için koç ve öğrenci sık sık bir araya gelerek gelişmeler izlenir. Üzerinde durulması gerekli bir husus da mentorların örgüt içinden gelmeleridir. Örgütü bilen ve onun içerisinde yetişmiş bir mentor örgüt kültürünü, değerlerini ve örgüte has özellikleri daha iyi bildiğinden bunları karşısındakine aktarması daha kolay olacaktır. Aksi takdirde örgüt dışından gelecek bir mentor tanımadığı bir örgütte öğrencisinin kendisini ge-

liştirmesini sağlaması ve o örgütteki fırsattan görme olanağı sunması oldukça zordur. Ancak koçlukta koçun örgüt içerisinde dengelenmesi gibi bir gereklilik yoktur.

Tablo 2. Koç ve Mentor Arasındaki Farklar

Koç	Mentor
Düşünmek için alan oluşturur.	Öğüt verir, önerir.
Yargılayıcı değildir.	Hüküm vermek zorunda kalabilir.
Yönlendirmeyi öğrenciye bırakır.	Örneklerle yönlendirir.
Öğrenciyi zorlar.	Öğrencinin gelişimine yardım eder.
Konu uzman olmak zorunda değildir.	Genellikle daha deneyimlidir.
Geride durur.	Yakın durur.
Sorumluluğu tekrar öğrenciye verir.	Kendisini sorumlu hisseder.
Düşünceleri, inançları ve davranışları sorgular.	Bilgi ve deneyimi paylaşır.
“Kararı nedir” diye sorar.	Karar vermede rehberlik eder.
Düşünce ve örneklerin oluşmasını sağlar.	Düşünce ve örnekleri verir.
Görevi sınırlı bir zaman diliminde biter.	Görevi uzun bir süre devam edebilir.
Belirli gelişim alanlarına odaklanır.	Daha geniş kapsamlı gelişim alanlarına odaklanır.

Kaynak: Arnold, 2009: 29.

Mentorluk ve koçluk arasındaki belirgin bir farklılık ise mentorluk ilişkisinin başlamasından önce tarafların birbirlerini tanımalarına yönelik bir tanışma süresinin bulunmasıdır. Bu etkili bir mentor-mentee eşleşmesi ve tarafların ilerleyen dönemlerde uyumlu çalışarak başarıya ulaşabilmeleri için önem taşımaktadır. Ancak koç ve öğrencisi bir araya gelir gelmez süreç başlayabilmektedir.

Tablo 3 Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar

MENTORLUK	KOÇLUK
Süreç odaklı	Sonuç odaklı
Genellikle uzun süreli	Genellikle kısa süreli
Sezgisel geri bildirim	Açık geribildirim
Potansiyeli ortaya çıkarır	Becerileri geliştirir
Öğrenen tarafından sürdürülür	Koç tarafından sürdürülür
Hatam bulmana yardım eder	Nerede hata yaptığımı gösterir

Kaynak: Clutterhuck & Sweeney (2007)

Clutterbuck ve mentorluk ve koçluğun çoğu zaman birbirine karıştırıldığını belirterek iki terim arasındaki temel farkları Tablo 3’de göstermişlerdir. Dikkat çekici farklardan birisi mentorluğun daha uzun süreli bir zaman dilimini kapsamasıdır. Bu da mentorluğun süreç odaklı olmasından kaynaklanmaktadır. Koçluk ise mentorluğun aksine bir an önce sonuca ulaşmayı hedefleyen bir öğrenme modeli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hem mentor hem de koç bazı ortak becerilere sahiptir. Brocbank ve McGill (2006: 240) koçluk ve mentorluk için temel ortak becerileri şöyle sıralamıştır:

1. Dinleme
2. Gözden geçirme
3. Soru sorma
4. Empati
5. Özetleme
6. İyi düşünme
7. Geri bildirim

Bireyin kendi hedefleri doğrultusunda yetiştirilmesini amaç edinmiş olan Mentor ve Koçun işlerini yapabilmeleri için yukarıda belirtilen bu ortak becerilere sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahip olmayan koçların ve mentorların işlerinde başarılı olmaları imkânsız görünmektedir.

1.5.4 Koçluk Mentorluk Arasındaki Benzerlikler

Connon mentorluğu ve koçluğu birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görmektedir. Her iki süreç de insanların kendi gelişimleri için sorumluluk almalarına yardımcı olur. Böylece insanlardaki potansiyel belirlenir, öğrenme ve değişim kolaylaşır. Hem koç hem de mentor bireylerde performansı artırarak olumlu sonuçlar almayı hedefler. Ancak koç daha belirli, özel hedeflere odaklanıp değişimi gerçekleştirmeye gayret eder.

Etkili mentorluk ve koçluk öğrenciye cevaplan doğrudan söylemek yerine doğru soruların sorulduğu sohbetlerle öğrenme etkinliğinin gerçekleştiği süreçleridir. Böylece öğrenci için mesleki dönüşüm ve kendini sorgulayarak bir eylem planı oluşturma fırsatı doğar. Zeus ve Skiffington'a göre hem mentorluk hem de koçluk:

- İyi geliştirilmiş kişiler arası beceriler gerektirir,
- Öğrenme sürecini hızlandırm,
- Verimliliği ve bireysel gelişimi amaçlar,
- Güven oluşturma becerisi gerektirir,
- Sorumlulukları koruyarak destek sağlar,
- Örgütsel desteğe ihtiyaç duyar,
- Yeni uzmanlık alanları edinilmesini sağlar,
- Hizmet alan için rol modeldir,
- Mesleki hedeflerin gözden geçirilmesi, değerlerin ve vizyonun belirlenmesinde
- bir kariyer rehberi olarak işlev görür,
- Zor durumlarda bireyi cesaretlendirir.

1.5.5 Mentorun Nitelikleri

Mentorluk teriminin kökeni çok eskilere dayanmasına rağmen konu ile ilgili bilimsel yazın 19. yüzyılda görülmeye başlar. Günümüzde ise çok önemli bir yere geldiğini terimle ilgili yazılan kitap ve makale sayısının artmış olmasından ve internette pek çok konu başlığı bulunmasından anlayabiliriz (Schlee, 2000).

Mentorluk, organizasyonlar için etkin bir liderlik özelliklerini geliştirici araç olarak tanımlanmaktadır. Sosyal becerileri ve bilgi dağarcığı üst düzeye yükselmiş olan kişinin, yani mentorun, mentorluk yaptığı kişiyi, birikim paylaşma yoluyla geliştirmesi süreci, tam

olarak mentorluğun özüdür (Sosik&Lee,2005). Hedef bireyde istenilen gelişim özelliklerinin sağlanabilmesi için mentorluk hizmetini verecek kişilerin bazı temel özelliklere sahip olması beklenir. Parikh ve Kollan mentorun sahip olması gereken nitelikleri yedi başlıkta toplamıştır. Bunlar sırasıyla:

1. Yardım etmeye istekli
2. Deneyimli
3. Başkalarını yetiştirmede iyi bir üne sahip
4. Süreç için yeterli zaman ve enerjisi olan
5. Güncel bilgi birikimi
6. Öğrenmeye açık
7. Etkili yönetsel becerileri taşımak olarak belirtilebilir.

Öğretmenlik mesleğinde olduğu gibi Mentor için de sabırlı olmak en temel niteliklerden biridir. Mentor sabırlı olmadığı takdirde çabuk sonuca ulaşma gayreti ile mentorluk hizmeti alan kişinin paniğe kapılmasına, güvenini yitirmesine sebep olabilir. Bu durum süreci başarısız, içinden çıkılmaz bir hale getirebilir.

Rovvley iyi mentorların niteliklerini şu şekilde üstelemiştir:

- Mentorluk rolüne bağlı
- Empati yeteneğine sahip
- Eğitimsel destek sağlamada yetenekli
- Farklı kişiler arası ilişkilerde etkili
- Umut ve iyimserlik aşılacağı

Omatsu ise etkili bir mentorun saygı, güvenilir, sabırlı, saygıdeğer, iyi bir dinleyici ve İletişimci olması gerektiğini belirtir. Mentorun etkili iletişim becerilerine sahip olması bilgi ve becerilerini karşısındakine aktarabilmesi açısından önemlidir. Mentorun iyi bir dinleyici ve İletişimci olması bu hizmeti alan bireyin mentorunun yanında kendisini daha rahat ifadeetmesini sağlayacaktır.

Mentorla ilgili bazı yanlışlara düşmemek gerekir. İşini yapabilmesi için bazı temel özellikleri taşımak zorunda olması onun kusursuz bir insan olmasını gerektirmez. Aynı

şekilde mentorluk hizmeti alan kişiler de mentordan görevleri dışında farklı özellikler beklememelidir. Bu açıdan bakıldığında mentor bir ebeveyn vekili, terapist, yanılmayan ve hata yapmayan bir idol, bir sosyal işçi veya romantik bir eş ya da oyun arkadaşı değildir (Nakagavva, 2007). Mentorluk alanında pek çok çalışması bulunan David Clutterbuck ise mentorun sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde belirtmiştir:

- Kendine ait farkındalık,
- Diğerlerini anlayabilme,
- İlişki yönetimi becerileri,
- Sürekli öğrenme,
- İletişim becerileri,
- Kavramsal modelleme,
- Kendini başkalarını geliştirmeye adanma,
- Açık hedef koyma.

Mentorun tanımı bireyin ihtiyaçlarına ve işin özelliğine göre farklılık gösterse de etkili bir mentorun sahip olması gereken nitelikler değişmemektedir. Bir mentor birincil hedef olarak, öğrencisini geliştirmeye odaklanmalıdır. Bu sırada, sabır, anlayış, destekleyicilik, cesaretlendiricilik gibi özelliklerini yüksekte tutmalı, kendi bilgilerini devamlı güncellemeli ve bireysel ya da toplu iletişim becerilerini de, etkin bir biçimde kullanmalıdır.

1.5.6 Mentorluk Türleri

Hem bireyler hem de örgütler öğrenme kapasitelerini geliştirmek ve iş yaşamında gelişim sağlamak için mentorluk ilişkisine başvurmaktadır. Mentorluk sürecinin katılımcıları işgörenler, öğrenciler ve yöneticiler olabilir (Rosser, 2005). Son zamanlarda ise sürecin tıp, eğitim, danışmanlık ve özel şirketlerde de yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bunda mentorların kariyer gelişimini sıcak bir ortamda gerçekleştirmeye çalışmaları, öğrencilerin ufku aydınlatarak muhtemel tehlikelere karşı uyarılarının etkisi büyüktür (Lovell, 2005).

Sosik ve Lee mentorluk sürecinin hem mentora, hem hizmet alan kişiye hem de örgüte büyük yararlar sağladığını belirtmiştir. Örgütler süreç sayesinde kuruma olan

bağlılığın artması, yönetsel başarı ve verimlilik artışı gibi yararlar sağlarken, hizmet alanlar da iş doyumunu artışı, terfi, kariyer odaklı beceri kazanımı gibi faydalar elde ederler. Bu olumlu özelliklere sahip olan mentorluk Formal ve İnfomal mentorluk olmak üzere iki başlıkta incelenebilir (Sosik&Lee, 2005). Ama günümüzde değişen teknolojiyle, iletişim araçları çeşit ve nitelik olarak artmasıyla birlikte mentorluk alanında bir de elektronik mentorluk (e-mentoring) kavramı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4Mentorluk İlişkisinin Çeşitleri

MENTORLUKİLİ ŞKİSİ	ÖRGÜTKONTROLÜ	MENTORKONTROLÜ	MENTEE KONTROLÜ
RESMİ	Mentee ve mentoru örgüt seçer.	Mentor, mentee'yi seçer.	Mentee, mentorunu seçer.
YARI RESMİ	Örgüt, bir mentor havuzu oluşturur ve ilişkinin gerçekleşmesini sağlar.	Mentor çalışma alanı ortaya koyar.	Mentee, mentor seçiminde görüşlerini belirtir.
RESMİ OLMAYAN	Örgüt, özel bir amaca yönelik mentorluk ilişkisine izin verir.	Mentor mentee'yi benimser, ilişki derece derece geliştirilir.	Mentee çalışma alanını belirtir, ilişki derece derece geliştirilir.

Kaynak: Klasen & Clutterbuck (2002:125)

Klasen ve Clutterbuck mentorluk ilişkisinin türlerini Tablo 5’de betimlemişlerdir. Resmi olmayan mentorluk sürecinde mentee mentora ihtiyaç duyduğunda uygun bir mentorla mentorluk programına başlar. Resmi mentorluk süreci ise daha çok örgütün kendisi tarafından düzenlenir. Mentorluk sürecini okul yöneticisi yetiştirmede kullanacağımızı düşündüğümüzde seçeceğimiz program resmi özellikte bir program olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı ve nitelikli okul müdürü ihtiyacı göz önüne aldığımızda resmi türde mentorluk programları düzenlemek bir zorunluluk olarak görünmektedir.

1.5.6.1 Formal Mentorluk

Formal mentorluk hizmet alanın kariyer gelişimine rehberlik etmesi amacıyla örgütsel düzeyde bir öğrenme ortamının oluşturulmasını gerektirir. Bu mentorluk türünde mentor ve öğrencisi belirli kurallar dahilinde eşleştirilir. Bu süreç kısıtlı bir zaman dilimini kapsayacak şekilde örgüt içinde ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir. Mentorluk ilişkisi eşleştirme, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi ve mentorluk düzeyinin belirlenmesinden sorumlu olan bir program yöneticisi tarafından başlatılır. Bu mentorluk türünde taraflar karşılıklı bir kontrat imzalar (Sosik&Lee, 2005). Formal mentorluk sürecinde taraflar üçüncü bir kişinin aracılığında örgütsel bir çerçevede bir araya gelirler. Zaman çerçevesi ve sürecin içeriği yapılandırılır. (Rosser, 2005). Örgütsel düzeyde yapılandırılan bu mentorluk sürecinde program süresinin kısa olması, hizmet alan öğrencinin mevkiine göre düzenlenmesi, mentor ve öğrenci arasında sınırlı bir iletişim imkanı olması, düşük düzeyde motivasyon sağlaması gibi nedenlerden ötürü elde edilecek fayda azalır. Bununla birlikte toplumsal düzeyde sürecin risk altındaki çocuklarda önemli faydalar sağladığı araştırma sonuçları göstermektedir. Mentorluk hizmeti verilen risk grubundaki çocuklarda madde ve alkol kullanımına başlama düzeyinin, okuldan kaçmaların, başkalarına zarar verme durumunun hizmet almayan çocuklara oranla azaldığı belirlenmiştir (Clutterbuck, 2007).

Büyük şirketler daha çok formal mentorluk sistemini tercih etmektedir. Bununla birlikte formal mentorluk sürecinin olumlu özelliklerinin yanında zayıf yönlerinin de bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle mentorluk programı öğrencinin ve örgütün ihtiyaçlarına, beklentilerine, amaçlarına uygun şekilde oluşturulmalıdır.

Tablo 5 Formal ve İnfomal Mentorluğun Karşılaştırılması

Formal	İnfomal
Planlıdır.	Plansızdır.
Katılım zorunludur.	Gönüllü katılım.
Örgütsel hedefler vardır.	Bireysel hedefler vardır.
İlişki mesafelidir.	Daha samimi bir ilişki vardır.
Sosyal ilişkiler düşük	Sosyal ilişkiler ileri düzeydedir.
Zaman sınırlaması belirgindir.	Zaman sınırlaması yoktur.
Daha yönlendiricidir.	Daha az yönlendiricidir.
Bireye odaklıdır.	Daha geniş sosyal ağlar vardır.
Yerel çevreden ayırır.	Yerel çevreye bağlıdır.

Kaynak: Colley, H. (2003:165)

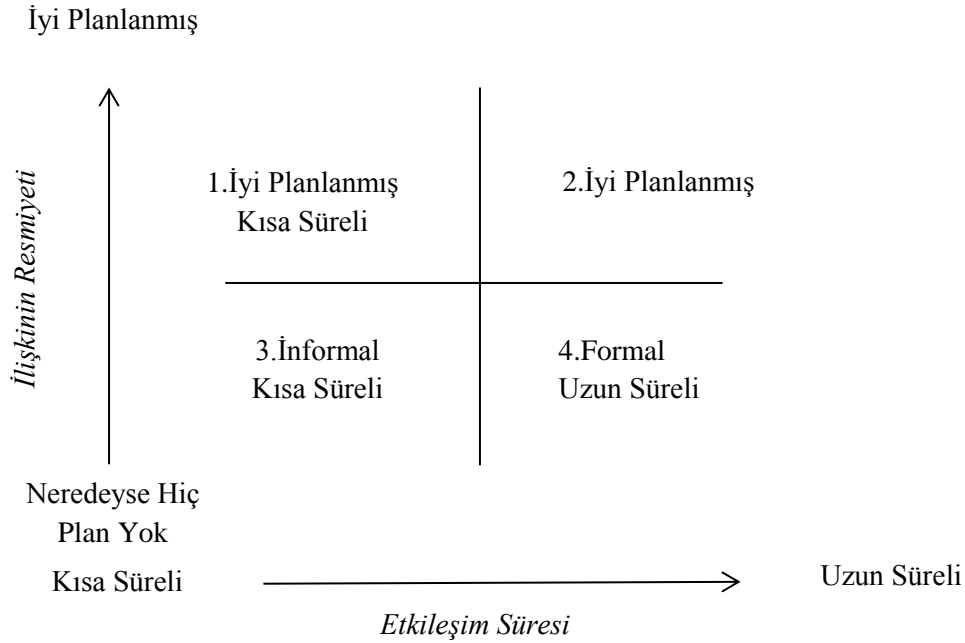
Colley formal ve informal mentorluk arasındaki farkları tablo 6'da göstermektedir. Buna göre informal mentorluk daha çok bireyin isteğiyle başlatılmakta iken resmi mentorluk daha çok örgütsel politikaların sonucunda bireylerin katılımını zorunlu hale getirmektedir. Ayrıca informal mentorlukta insan ilişkilerinin daha sıcak bir ortamda geliştiğini söylemek mümkündür.

1.5.6.2 İnfomal Mentorluk

Akıl hocalığının yani mentorluğun en sık kullanılan biçimidir. Çalışanın kariyer gelişiminde kendisine yardımcı olacak birini aramasıyla ortaya çıkar. Uzun süreli ve etkili bir yöntemdir (Polater,2015). İnfomal mentorluk sisteminde öğrenci örgüt içerisinde kolay etkileşim sağlayabileceği, kendisine yakın hissettiği işgörenlerden yardım ister. Mentor öğrenci eşleştirmesinin sistematik bir şekilde kişilik özellikleri dikkate alınmadan yapıldığı formal mentorluğa göre daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir (Armstrong vd. 2002).

Formal mentorluğun aksine öğrenci mentorunu kendisi seçer ve süreç daha çok plansız işler. Daha çok küçük şirketler tarafından tercih edilir. Öğrenci kariyer gelişimi konusunda yine mentorundan yardım alır ama daha özerk bir konuma sahiptir. Örgütsel ve bireysel hedeflere ulaşılabilmesi için öğrenme süreci kendiliğinden oluşturulur ve gönüllülük esasına dayanır. Genel olarak mentor ve öğrenci benzer tutum, hayat tecrübesi

ve değerlere sahiptir (Sosik&Lee, 2005). Bu bağlamda informal mentorluk ilişkisinin daha samimi bir ortamda yurütüldüğü ve taraflar arasındaki iletişimin daha kuvvetli olduğu söylenebilir.



Kaynak: Shea (2002:9)

şekil 2: Mentorluk İlişkisinin Türleri

şekil 2'de Shea mentorluk ilişkisi türlerini ilişkinin içeriğine ve süresine göre gruplandırır. Buna göre 1. gruptaki iyi planlanmış kısa süreli mentorluk ilişkisi örgütün özel bir amacını gerçekleştirmek üzere düzenlenir. Örneğin işe yeni başlayan bir personelin oryantasyon çalışmasına dahil edilmesi bu tür kısa süreli bir mentorluk hizmetidir. 2. gruptaki iyi planlanmış uzun süreli bir ilişki örgütten ayrılan bir çalışanın yerine geçecek kişiyi hazırlamak için düzenlenir. 3. gruptaki infomal kısa süreli ilişki ihtiyaç duyulduğunda danışmanlık edilmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Son olarak infomal uzun süreli ilişki ise bir arkadaşlık ilişkisini belirtmektedir. Bu grup mentorluk türünde taraflar özel bilgilerini paylaşır, sorunları tartışır ve çözümler üretirler (Shea, 2002: 9). Shea'nin bahsettiği planlı kısa ve uzun süreli ilişkiler aslında formal mentorluk sürecini işaret etmektedir. 3 ve 4 numaralı ilişki türü ise informal mentorluk sürecini kapsamaktadır. Formal ve informal mentorluk ilişkileri hem kısa süreli hem de uzun süreli olarak tasarlanabilir. Bu öğrencinin ihtiyacına ve amaçlara göre şekillendirilir.

Bireyin kariyer gelişimi için ister formal ister informal mentorluk kullanılsın hedef hem birey için hem de mentor için fayda sağlamaktır. Taraflar arasında ortak noktaların çok olması sürecin daha kolay çalışmasına yardım edecektir (Healy & Welchert, 1990).

1.5.6.3 Elektronik Mentorluk (E-Mentoring)

İlerleyen teknoloji ve değişen dünyayla birlikte hayatımıza yeni terimler girmektedir. Bunlardan biri de hiç kuşkusuz elektronik mentorluktur. Programın amacı değişmese de yöntemi ve uygulama araçları bakımından elektronik mentorluk bazı farklar taşımaktadır.

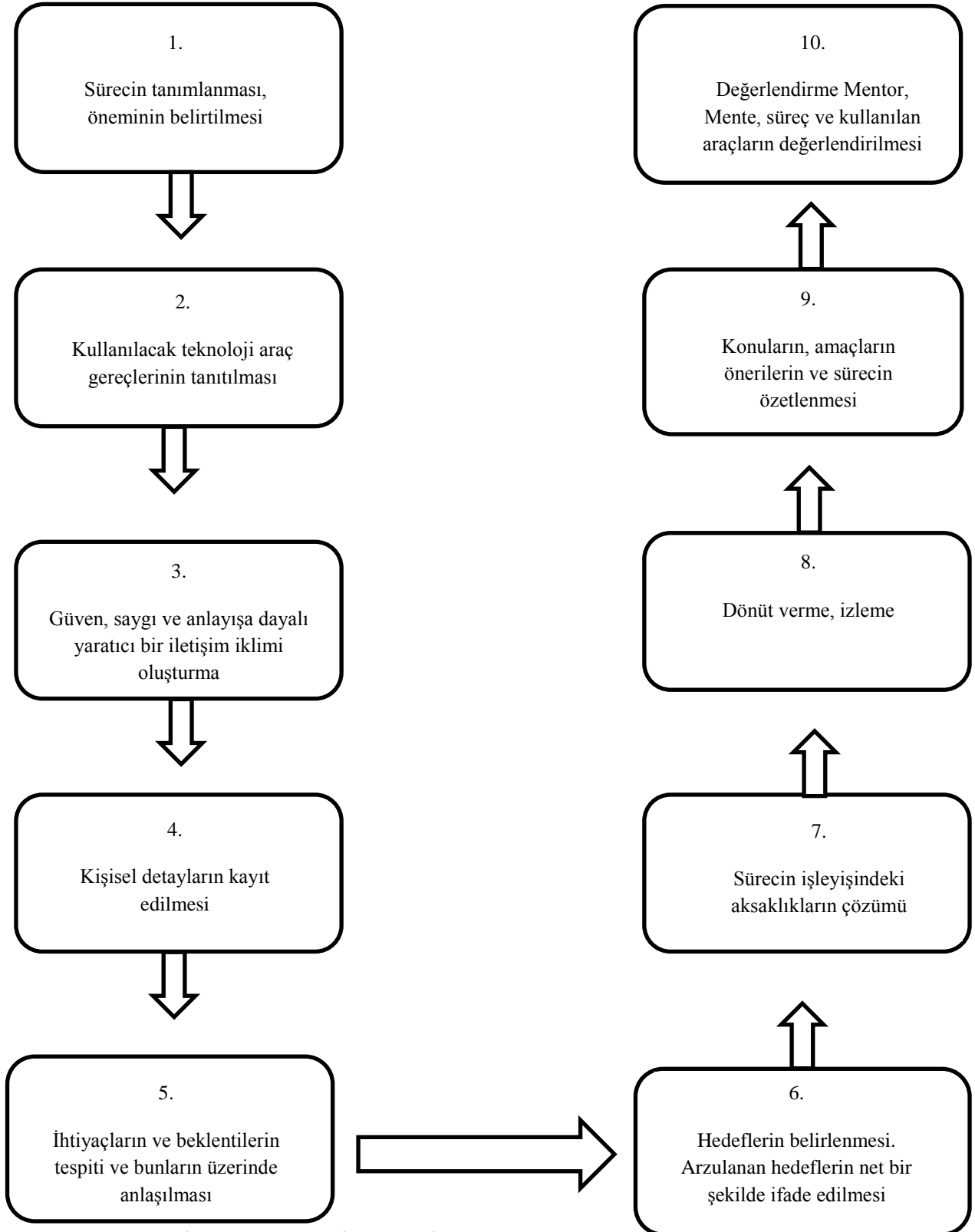
Küreselleşen dünya insanların gidecekleri yerlere daha kolay ulaşmasını sağlamış ve işçilerin daha kolay iş değiştirmelerine olanak sağlayarak örgütlere olan sadakatin azalmasına yol açmıştır. Bununla birlikte bilgisayar merkezli, sürekli iletişimin olduğu bilgi toplumlarında geleneksel, yüz yüze kulan mentorluk ilişkileri daima kullanışlı olmamaktadır. Bu durum bilgisayar ve internet destekli sanal mentorluk uygulamalarının yükselmesini sağlamıştır (Bierema, & Hill, 2005).

Elektronik mentorluk, mentorluk ilişkisinin elektronik posta veya diğer bilgisayar destekli araçların kullanılması ile oluşur. Coğrafi olarak aynı yerlerde yaşayan tarafları sürece dâhil etmesi, sınırsız kullanım olanağı ve gelişimsel faydalan nedeniyle geleneksel yüz yüze mentorluk ilişkisinden farklıdır (Brocbank & McGill 2006:71).

Sanal mentorluk veya siber mentorluk terimleriyle eş anlamlı olarak kullanılan elektronik mentorluk internet ve bilgisayar kullanımı yaygınlaştıkça daha fazla uygulanacak bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Hansen süreçte önemli olan noktanın öğrenci ve mentor arasında olumlu bir ilişki yaratmak olduğunu belirterek elektronik mentorluğun geleneksel mentorluğa oranla daha fazla zaman ve mekân esnekliğine sahip olduğunu vurgular. Bu süreçte mentor ve öğrenci aynı yerde yaşamak zorunda değildir. Sanal mentorlukta öğrenci ve mentor farklı zamanlarda yüz yüze görüşmeden de elektronik posta yoluyla iletişim kurma şansına sahiptir.

Elektronik mentorluğun etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bazı gereksinimler vardır. Bunlar arasında bilgisayar okuryazarlığı, bağlantı için donanım, internet erişimi, etkili yazılı iletişim becerileri, gerektiğinde ulaşılabilir olma, görüşme aralıkları düzenleme, iletilerin gizliğini sağlama, geri dönüt için istekli olma ve yazı yoluyla açık, dürüst, samimi bir paylaşım ortamı oluşturma sayılabilir (Clutterbuck & Lane, 2004:157).

Aşağıda Şekil 3'te Syrris ve Tsobanopoulou elektronik mentorluk oturumunun aşamalarını göstermektedir. Buna göre sürecin ikinci aşamasında kullanılacak teknoloji araç gereçlerinin tanıtılması yer almaktadır. Elektronik mentorlukta katılımcıların kullanılacak iletişim araçları ve bunların nasıl etkili bir şekilde kullanılacağı hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekmektedir.



Kaynak: Syrris ve Tsobanopoulou (2010)

Şekil 3:Uygulamalı Elektronik Mentorluk Oturumunun Aşamaları

1.5.7 E-Mentorluğun Yararları

Yüz yüze yapılan mentorluk mentorluğun en yaygın şeklidir. Ancak günümüzün modern örgütlerinin karşılaştığı bazı özel şartlar sanal mentorluğun da popülaritesini artırmıştır. Uzak mesafeler arası mentorluk ya da telementorluk olarak da adlandırılan sanal mentorluk kırsal kesimde çalışan işgörenler ya da iş yerinden ayrılması mümkün olmayanlar için büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Yüz yüze yapılan mentorluğa göre daha ucuz olan sanal mentorluk, menteeye mentor seçiminde daha fazla seçenek sunmaktadır. Zaman bakımından daha fazla esneklik sunması ve mekan sınırlamasını kaldırması bu mentorluk türünün artıları arasındadır (Marquardt&Loan, 2006:35).

Price ve Hui-Hui'ye göre elektronik mentorluğun faydaları şunlardır:

- Taraflar arasındaki uzak mesafelere rağmen yürütülebilir,
- Zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın esnek bir yapı sunar,
- Ulaşılabilir, destekleyici, kişisel gelişim sağlayan pek çok kaynak sunar
- Paylaşım ve problem çözmeye dayalı bir topluluk oluşturur,
- Öğrenenler arasında karşılıklı diyaloga dayalı işbirliği fırsatlarını artırır,
- Farklı iletişim yöntemlerinin kullanılmasına olanak verir.

Ensher ve Murphy çevresinde yüz yüze görüşebileceği, yardım alacağı mentor bulamayanlar için sanal mentorluğun güzel bir fırsat olduğunu belirtmektedir. Mevcut Online mentorluk programları arasında ise kar amacı gütmeyen insanlara yardımcı olmayı amaçlayan Mentomet (www.mentomet.org) kuruluşu öne çıkmaktadır. 1998'den beri Mentomet'in sunmuş olduğu elektronik mentorluk programlarına 23.000'den fazla kişi katılmıştır. Ayrıca Intel, Hewlett-Packard ve Microsoft gibi dünyaca ünlü şirketlerin yanı sıra Boğaziçi Üniversitesinde de elektronik mentorluk programı oluşturduğu bilinmektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının büyüklüğü ve teşkilat olarak çok geniş bir coğrafi alanda hizmet yürütme sorumluluğu düşünüldüğünde e-mentorluk uygulamalarının kullanılmasının büyük yararlar sağlayacağı düşünülebilir. Böylece ülkemizin en ücra yerinde bile göreve yeni başlayan bir eğitim çalışanı için mesleki ve kişisel gelişim desteği verilebilir. E-mentorluk sayesinde görevlerinde ilk yıllarını yaşayan aday öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mentorluk ihtiyacının daha ekonomik ve etkili olarak karşılanması sağlanabilir.

1.5.8 E-Mentorluğun Olumsuz Yanları

Sunduğu pek çok faydalara rağmen sanal mentorluğun da olumsuz bazı yönleri bulunmaktadır. Sanal mentorluk henüz yeni gelişmekte olan bir mentorluk türüdür. Bu nedenle en iyi uygulama örneklerini görme şansımız yoktur. Ayrıca sanal mentorlukta mentor-öğrenci eşleştirmesinde, mentorun seçilmesinde ve sürecin devam ettirilmesi konusunda da sorunlar yaşanmaktadır (Watson, 2006). Sanal mentorluk yüz yüze mentorluğun sağladığı karşılıklı güven ve samimiyyetin oluşturulmasında yetersiz kalabilir. Eğer taraflar internet, telekonferans gibi yöntemlerle bir araya gelmeyi uzun süre aksatırlarsa taraflardan biri ya da her ikisi de ilişkinin sağlıklı şekilde sürdürülebilmesi için gerekli enerji ve heyecanı yitirebilirler (Marquardt&Loan, 2006:36). Bahsedilen olumsuzluklar tarafların e-mentorluk programların tercih etmelerine engel olmamalıdır. Bu programlara daha önceden katılanların belirttiği görüşlere göre e-mentorluk programları yararlı olmalarının yanı sıra eğlenceli de geçmiştir. Katılımcılar daha az gayret harcayarak kendilerini geliştirme imkânı bulduklarını belirtmektedir. Ayrıca fikir alışverişinin e-mentorlukta daha rahat bir ortamda gerçekleştiği belirtilmektedir (Stone, 2004:77).

1.5.9 Yöneticiler İçin Mentorluk

Örgütün amaçlarında ulaşmasında kilit bir noktada bulunan yöneticilerin yetiştirilmesi her örgüt için önem taşımaktadır. İş çevresinin değişmesi ve daha karmaşık bir yapıya bürünmesi örgütlerin yönetimlerini zorlaştırmaya başlamış ve çevrenin yöneticilerden beklentisi artmıştır. Günümüzde yöneticilerden beklenen davranışlar liderlik becerilerine işaret etmektedir. İşte mentorluk yöneticilerin mesleki ve kişisel becerilerini geliştirmede etkili bir araç olarak örgütlerin sıklıkla kullanmaya başladığı bir süreç olmuştur.

Clutterbuck ve Megginson örgütlerde kademelerin azalması sonucu bir konumdan daha üst konuma terfi etmenin daha zorlu hale geldiğini, çalışanların stresle daha fazla karşı karşıya kaldığını, yöneticilerin daha fazla çalışmak zorunda kalarak iş-yaşam dengesini yitirmeye başladıklarını belirtmektedir. Çalışanlar artık mesleki hayatlarını bir ya da iki şirkette çalışarak bitirmemektedir. Etkili bir kariyer planlaması ile yöneticiler terfi etmeyi istemektedirler. Bununla birlikte bir örgütte yöneticilik konumuna yükselmek yeni

yetki ve sorumluluklar üstlenmekle beraber ve aynı zamanda kişinin daha da yalnızlaşması anlamına gelmektedir. Bahsedilen sıkıntılarla başa çıkmak kişilerin tek başlarına üstesinden gelebileceği kadar kolay olmayabilir. Doğal olarak desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. İşte saydığımız bu gerekçeler yönetici mentorluğunun son zamanlarda çok yaygın olarak kullanılmaya başlanmasının sebepleri arasındadır.

Yönetici mentorluğuyla yöneticiler kendilerini ve yeni konularını daha iyi tanıma fırsatı yakalamış olurlar. Yöneticiler kendilerinin ve örgüt çalışanları daha etkili olabilmesinin yollarını da mentorluk süreciyle öğrenirler. Ama şu da unutulmamalıdır ki (Cranwell-Ward, Bossons&Gover) mentee, mentoru her türlü sorunu anında çözen insanüstü bir varlık olarak görmemelidir. Mentor alanında uzman bilgili bir kişidir. Ancak her türlü sorunun cevabını ya da her problemin çözümünü mentordan beklememelidir. Çünkü mentorluk aktif bir öğrenme biçimidir.

Mentorluk ilişkisinde öğrenme olayının gerçekleşmesi zaman alan bir durumdur. Bu sadece yönetici mentorluğu için değil her türdeki mentorluk programı için geçerlidir. Mentee, mentorluğun emek isteyen bir etkinlik olduğunun farkında olması gerekir. Sürece başlamadan önce menteenin üzerinde düşünmesi gereken sorular Zachary ve Fischler şu şekilde belirtmişlerdir:

Gerçekten öğrenme isteği duyuyor muyum?

- Mentorluk ilişkisini sürdürmek ve geliştirmek için zaman ayırmaya istekli miyim?
- Kendimi geliştirmek için çalışmak istiyor muyum?
- Tamamıyla dürüst ve açık bir şekilde hareket edebilecek miyim?
- Eleştirel dönütleri dinlemek hoşuma gidecek mi?
- Diğer sorumluluklarımı aksatmadan programa devam edebilecek miyim?
- Aktif bir öğrenci olmaya hazır mıyım?

Mentorluğun Faydalan ve Zayıf Yönleri Mentor Açısından Sürecin Faydaları; Mentorluk sürecinin değişik iş alanları ve yaş gurubu için pek çok yararları olduğu görülmektedir. Süreç sonunda mentorun kendisine olan saygısı ve güveni ile beraber bilgileri de yenilenecek artar. Süreç ve roller programdan programa farklılıklar gösterse de bahsedilen yararlar ortaktır (Barton-Arwood vd. 2000). Bu yararlar arasında mentorun kişiler arası ilişki kurma becerilerinin gelişmesi, öğrencisinin deneyimlerinden yarar-

lanması, insanlara yardımcı olmada yeni yöntemleri keşfetmesi, iletişim becerilerini geliştirmesi ve sürekli öğrenme ortamının oluşması da vardır (Mason & Bailey, 2007).

Sürecin mentor için yararları şöyle listelenebilir:

- Daha etkin problem çözme yolları geliştirme
- Yeni uygulamalardan haberdar olma
- Mesleki gelişim sağlama
- Kendine olan saygının artması
- Farklı yaklaşımdan görme (Hobson)
- İş doyumunun artması
- Yeni öğrenmeler için cesaretlendirme (Rawlings).

Görüldüğü üzere mentorluk ilişkisinde tek yönlü bir fayda anlayışı yoktur. Hem mentor hem de öğrencisi karşılıklı olarak fayda sağlayabilir. Süreç herkesin birbirinden öğrenebileceği bir şey vardır anlayışına bağlı olarak işletildiği sürece öğrenme ve gelişme sağlıklı bir şekilde sağlanır.

1.5.10 Öğrenci Açısından Sürecin Faydaları

Mentorluk sürecinde öğrenci sayısız faydalar sağlar. Öğrenci mesleki ve psikolojik alanda gelişme sağlar, öğrenme artar, daha verimli hale gelir (Hoa, 2008).

Mentorluk sürecinin öğrenci ve mentor açısından faydaları incelendiğinde pek çok maddenin ortak olduğu görülür. Bu nedenle sürecin taraflar açısından yararlarını kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir.

1.5.11 Mentorluğun Zayıf Yönleri ve Alınabilecek Önlemler

Mentorluğun faydaları ile ilgili olarak pek çok çalışma yapılmış olmasına rağmen sürecin muhtemel zararları ile ilgili çok fazla çalışma yoktur. Mentorluk karşılıklı kişisel ilişki temeline dayandığı için ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlar hem mentor hem de öğrenci açısından yıkıcı olabilir (Scandura, 1998).

Gelişimsel bir süreç olan mentorluğun kabul edilmiş bazı zararlı sonuçları da olmaktadır. Örneğin mentorluk ilişkisinde mentor her soruya cevap verip öğrencisini pasif bir konuma sürükleyebilir. Bu durumda öğrenci mentora karşı aşırı bir güven duygusu

besleyerek her şeyi ondan beklemeye başlar. Böyle olunca da mentorluk ilişkisi sona erer, tek yönlü ve bağımlı bir ilişki ortaya çıkar, öğrencinin kişisel gelişimi zarar görür veya tamamıyla durur (Daresh, 2004). Mentorluk süreci iyi planlanmadan başlatılırsa, öğrenci-mentor eşleştirmesine dikkat edilmezse, taraflar sürece yeterli zaman ayırmazlarsa hem mentor, hem örgüt hem de öğrenci için olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilir (Ehrich vd. 2004).

Tarafların ihtiyaçlarını göz önüne almadan planlanan, iletişim eksikliği bulunan, maddi yönden yeteri kadar desteklenmeyen mentorluk ilişkilerinin de başarılı olması beklenemez (Casavant&Cherkowski,2001). Mentorluk sürecinin başarısızlığın altında kişisel ve örgütsel engeller olabilir. Kişisel engel olarak mentorun rolüne hazır olmaması gösterilebilir. Örgütsel engel olarak ise kurumdaki katı hiyerarşi, işbirliği ve güven eksikliği, ağır iş yükü, çalışanların sık sık değişmesi ve yetersiz moral gösterilebilir.

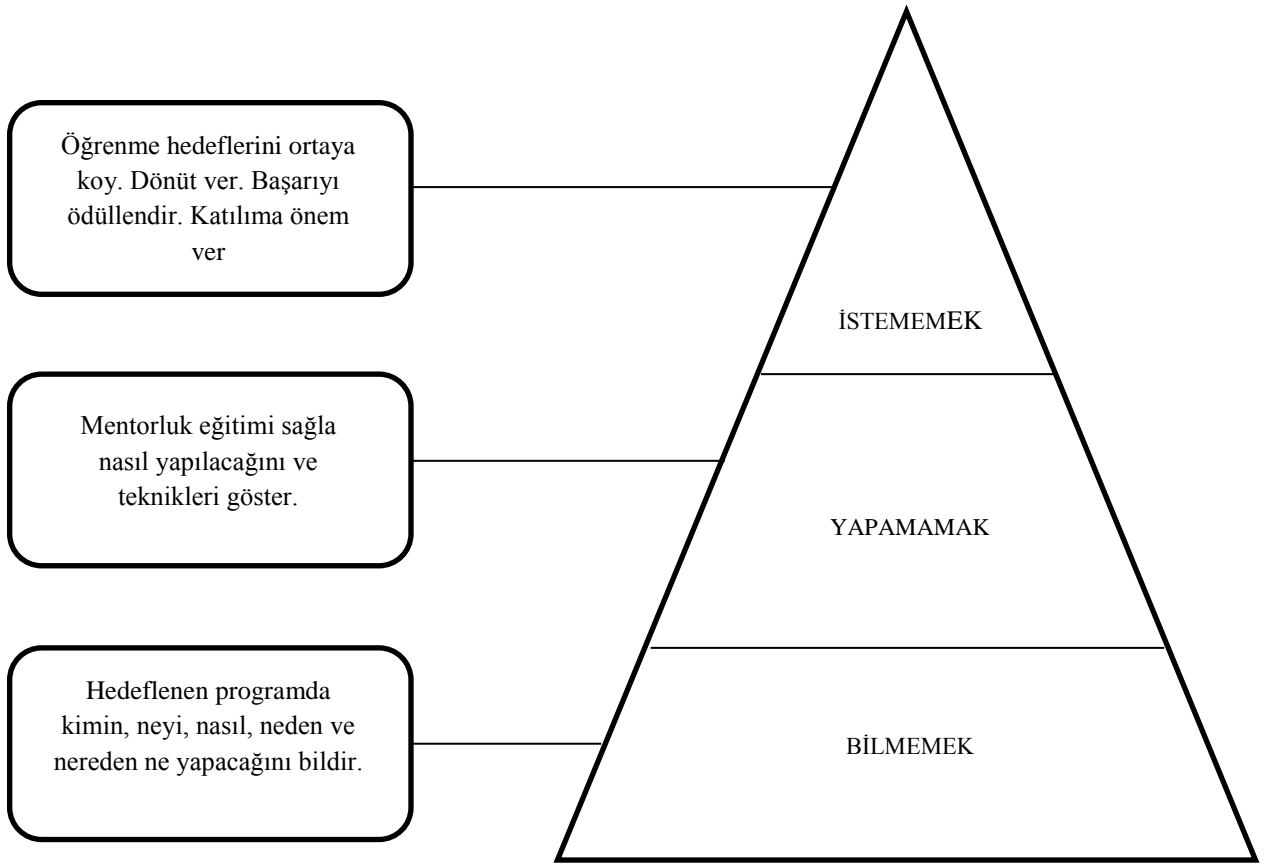
Mentorluk sürecinin başarıya ulaşması için bireysel çabanın yanı sıra örgütsel destek gereklidir. Bu nedenle örgütte yöneticiler mentorun ve öğrencinin yükünü hafifletecek, sürecin işleyişini rahatlatacak önlemler almalıdır.

Tablo 6 Mentorluk İlişkinin Örgüt, Mentor ve Mentee İçin Olası Zorlukları

Mentor/mentee	Örgüt
<ul style="list-style-type: none"> ➤ İlişkinin kesilmesi ➤ Güvenin kaybedilmesi ➤ Olumsuz bakış açısı ➤ Keyfi davranma ➤ Beklentilerin karşılanması 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Hukuki süreçler ➤ Hatalı planlamalar ➤ Planın önemsenmemesi ➤ Olumlu performans değişikliğinin gerçekleşmemesi ➤ İstenmeyen performans ➤ İstenmeyen performans değişimleri

Kaynak: Klasen ve Clutterbuck (2002:42)

Klasen ve Clutterbuck mentorluk ilişkisinde olası zorlukların çıkabileceği üzerinde durmuşlardır. Bu olası zorluklar yukarıda Tablo 6'de görülmektedir. Esasen birçok yaran olan bu süreçte tarafların sorumluluklarını yerine getirmede özensiz davranışları bazı sorunları da beraberinde getirir. Örgüt mentorluk ilişkisinin taraflarına yeterli destek sağlamalı ve planın işleyişini kontrol etmelidir. Süreç uygulanırken sabırlı hareket etmek ve olumlu performans değişikliklerinin oluşması için zaman tanımak çıkabilecek sorunları en aza indirir.



Kaynak: Zachary (2005:143)

Şekil 4: Galpin' in Direnç Piramiti

Zachary her seviyedeki örgütte mentorluk programlarına karşı bir direnç gösterilmesinin doğal olduğunu belirtmektedir. İnsanlar geçmiş deneyimlere bakarak "Biz bunu daha önce de yaptık ama bir faydası olmadı. Üstesinden gelemeyiz. Bu tür gereksiz işlerle uğraşıp zaman kaybetmeye gerek yok" diyerek bu uygulamalara karşı çıkabilirler.

Bu tür sorunlar için Galpin'in direnç piramidindeki tavsiyelerin izlenmesi yararlı olacaktır. Buna göre mentorlukla ilgili bilinmeyen yönler işgörenlere açıklanır, neyin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi ve beceriler kandırılmalıdır ve süreç sonundaki kazanımlar açıklanırsa insanlar mentorluk sürecine direnç göstermeyi kendiliğinden bırakacaklardır.

Zachary'nin şekil 4'te gösterdiği gibi örgüt içindeki bireyler aslında mentorluk süreciyle birlikte karşılaşacakları belirsizliğe direnç göstermektedir. Program ile ilgili içeriğin anlatılması, hedeflerin açık bir şekilde ortaya konulması ve sürecin nasıl yürütüleceğinin açıklanması belirsizliği ortadan kaldırır. Böylece neyle karşılaşacağım bilmediği için sürece karşı çıkan örgüt çalışanlarının kafasındaki soru işaretlerinin ortadan kaldırılmasına yardım edilmiş olur. Çalışanların kafasındaki sorular cevaplandırılmadan bir değişim süreci başlatılması çok güçlü bir dirençle karşılaşılacaktır. Çünkü çalışanlar bilgi eksikliğinden kaynaklanan belirsizlik nedeniyle tedirginlik hissederler. Bunun önüne geçilebilmesi herkesin görev ve sorumluluklarının açıkça ortaya konması, ulaşılmak istenen hedeflerin net bir şekilde belirtilmesiyle mümkün olur. Böylece çalışan desteği sağlanır ve direnç ortadan kalkar.

Tablo 7 Yaygın Mentorluk İlişkisi Problemleri ve Çözüm Yolları

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

Kaynak: Miller (2002:259)

Miller ise mentorluk ilişkisinde çok sık karşılaşılabilen sorunları ve bunların çözüm yollarını tablo 7’de göstermektedir. Miller’e göre bir mentee mentor ilişkisinde karşılaşılabilecek en önemli sorun hatalı eşleştirmedir. Kötü bir eşleştirme ileriki safhalarda ortaya çıkacak problemlerin temelini oluşturacaktır. Bunun önlenmesi için eşleştirme sürecinde çok titiz hareket edilmelidir. Programa muhtemel sorunların önceden öngörülüp, bunlarla ilgili önlemlerin ve tavsiyelerin dâhil edilmesi sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır.

BÖLÜM II:

MENTORLUK SÜRECİ

2.1 Mentor Seçimi

Mentorluk süreci öğrenci için bir pusula görevi görür ve ona doğru yolu gösterir. Bilgiyi yakalamada ne zaman israfına ne de bilgiyi düşük hızda elde etmeye yer vardır. Bu sebeple hizmet alacak kişi ihtiyaçlarını belirlemeli ve kendine uygun bir mentor arayışına başlamalıdır (Hopkins-Thompson, 2000). Pek çok mentorluk programının en büyük eksikliği mentor seçimine yeterli özeni göstermemesidir. Mentorlar genelde çalıştıkları işteki kıdemlerine göre seçilir. Seçim yapılırken daha önceki öğrencileri üzerinde ne kadar olumlu etki bıraktıkları, öğrenci başarısı için taahhütleri, öğrenciye kişisel zaman ayırıp ayıramayacağı gibi maddeler göz önüne alınır (Alsbury&Hackmann, 2006).

Clutterbuck'a göre herkes iyi bir mentor olamaz. Bazı örgütler yöneticilerin konumlarından dolayı mentorluk yapabileceği yanılgısı içindedir. Oysa durum farklıdır. Mentor seçimi yapılırken öğrenciye de seçme şansı verilerek onun da süreci daha kolay kabullenmesi sağlanmalıdır.

Mentorun, öğrencisine öğrenme kapasitesini geliştirme ve kişisel gelişim olanakları sunması için kendisini iyi motive etmiş olması gerekir. Taraflar arasında sürecin nasıl gittiğini, amaçlara ulaşma derecesini gösteren açık bir diyalog kurulması gerekir. Hem mentor hem de öğrenci amaçların gerçekleştirilebilmesi için sürece bağlılık göstermelidir (Gravells, 2006). İngiltere'de uygulanmakta olan bazı mentorluk programlarında mentor seçimi için psikometrik testler uygulanmaktadır. Seçim sürecinde hem mentorun hem de öğrencinin söz sahibi olabilmesi için bir mentor havuzu oluşturulabilir. Öğrenciler üç mentor seçimi yaparlar ve bunlara psikometrik test yerine tutumları ve beceri seviyelerini ortaya çıkaracak bir anket uygulanır. Böylelikle sağlıklı bir seçim işlemi yapılabilmektedir (Brocbank&Mcgill, 2006: 257).

Mentor seçiminde listemizde her ne kadar iyi mentor adayları olsa da bazen kendi ön yargılarımıza kapılıp yanlış tercihler yapabileceğimizi belirten Zachary ve Fischler bunu önlemenin yolunun sağlam bir kriter listesi hazırlamaktan geçtiğini belirtmektedir. Önceden belirlenmiş ölçütler olmadan yapılacak yanlış mentor seçimi amaca hizmet etmeyeceği gibi gereksiz emek, zaman ve yatırım israfına sebep olacaktır.

Tablo 8 Mentor Seçiminde Kriter Temelli Karar Verme Aşamaları

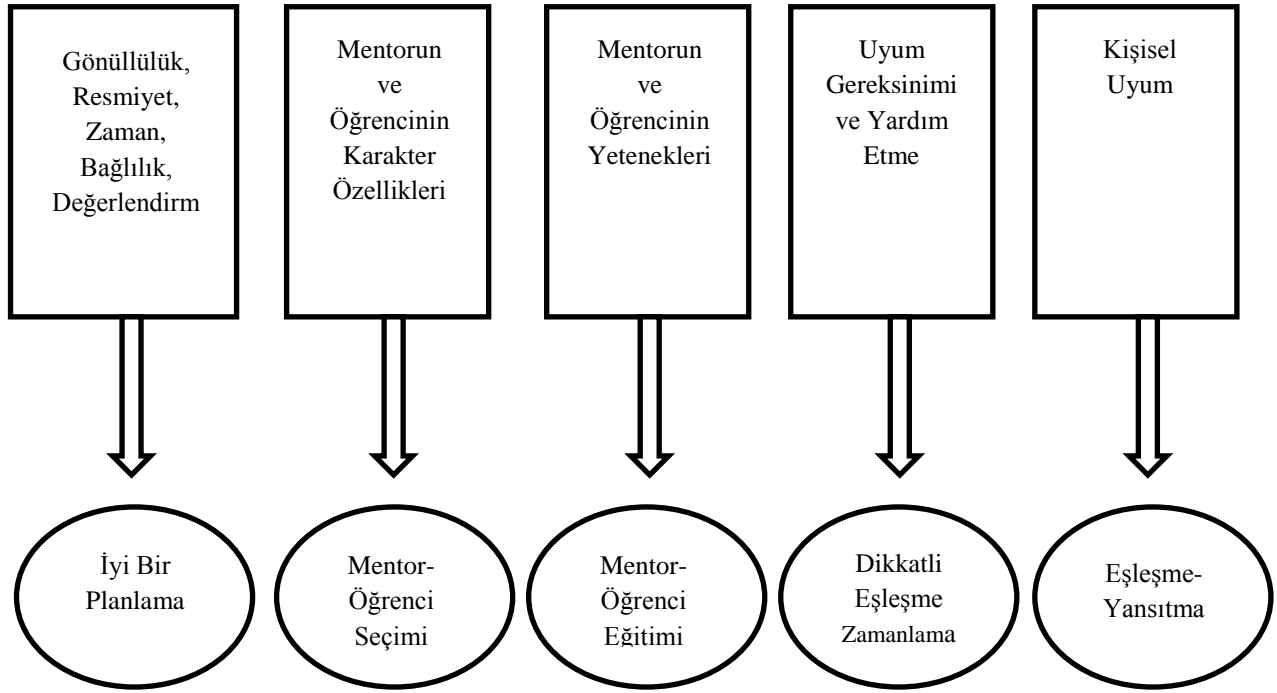
1.Adım: Hedefini Belirle	Neden bir mentora ihtiyaç duyduğunu düşün, Neyi başarmak istediğine karar ver.
2.Adım: Kriter Listesi Oluştur	Mentorda olmasını istediğin özellikleri belirle.
3.Adım: Olmazsa Olmaz Özellikleri Belirle	Listenden tartışmaya açık olmayan özellikleri seç.
4.Adım: Tercih Sebebi Olabilecek Özellikleri Sırala	Belirlediğin önem sırasına göre geriye kalan kriterleri yaz
5.Adım: Muhtemel Adayların Listele	Listedeki olası mentorlar hakkında beyin fırtınası yap.
6.Adım: Olmazsa Olmazları Karşılamaayanları Ele	Sana göre tartışmasız gerekli özellikleri taşımayan mentorları değerlendirmeden çıkar.
7.Adım: Geriye Kalan Adayları Tercih Sebebi Olabilecek Özelliklerine Göre Sırala	Listelenen özelliklere sahip olan mentorları her bir özellik için puanlar vererek listede puanla.
8.Adım: Kararını Ver	Listende hedeflediğin amacını gerçekleştirecek en yüksek puanı almış mentor adayını seç.

Kaynak: Zachary ve Fischler, 2009: 40

Tablo 8’de da görüldüğü üzere mentor seçimin birinci adımı hedef ve ihtiyaçların net bir şekilde ortaya konmasıdır. Mentorluk hizmeti alacak olan mentee ne istediğini ve mentorda ne aradığını belirledikten sonra daha sağlıklı bir seçim yapabilmektedir.

Mentor seçimi sürecin ilk aşamalarındandır. Mentor-öğrenci eşleştirmesinin hedeflere, beklentilere, ilgi ve ihtiyaçlara göre yapılmaması taraflar arasında uyumsuzluğa yol açacağından dikkat edilmesi gereken bir noktadır. Aksi takdirde başarısız sonuçlar kaçınılmaz olabilir.

Şekil 8’te kareler içerisinde mentorluk programının başarı faktörleri ve daireler içerisinde de bu faktörlerin nasıl etkili hale getirilebileceği gösterilmiştir. Örneğin mentorun ve öğrencisinin kişilik özellikleri bir başarı etkenidir. Bu madde mentor ve öğrencinin dikkatli şekilde seçilmesiyle daha etkili, verimli hale getirilebilir. Benzer şekilde mentor ve mentee arasında kişisel uyumun sağlanabilmesi için etkili bir eşleştirme başarıyı arttırıcı bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.



Kaynak: Gravells (2006)

Şekil 5: Mentorluk Programının Başarısının Artması

2.2 Beklentiler ve Hedefler

Mentorluk süreci daha deneyimli ve bilgili olan kişiden bir işe yeni başlamış psikolojik ve mesleki desteğe ihtiyaç duyan kişiye belirli bir zaman dilimi boyunca bilgi transferi süreci olarak kabul edilebilir. Süreç hem bireysel hem de sosyal ihtiyaçlara cevap vermelidir (Bozeman&Feeney, 2007).

Programın başarılı olmasında nitelikli bir mentor seçilmesi kadar açık, ulaşılabilir hedef koymak da önemlidir. Bütün mentor-öğrenci ilişkileri bir amacı gerçekleştirmek için

kurulur. Örgüt içinde süreç başlamadan önce mentora ve öğrenciye hedef koymada yardımcı olunmalıdır. Hedef belirleme, sürecin işleyişini değerlendirmede ve alınan mesafenin görülmesinde yol göstereceğinden hayati bir aşamadır (Koki, 2007).

Çok sık kullanılan bir terim olmasına rağmen mentorluk programları içerik ve hedefleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Pek çok insan, süreci kişilik oluşturma çabası olarak görmekte ve bu tanım medyada da geniş ölçüde kabul görmektedir. Bazı programlar da öğrencinin mesleki gelişimini sağlamayı hedefleyerek kişisel gelişimi ikinci plana koyar (Schlee, 2000). Görüldüğü üzere programın amacı ihtiyaçlara göre değişiklik göstermektedir. Hedefler belirlenirken mentor ve öğrenci bir araya gelmeli, ihtiyaçlara göre ulaşılabilir gerçekçi hedefler konulmalıdır.

2.3 Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi

Süreç değerlendirmesi her mentorluk ilişkisinde bulunan bir ögedir. Değerlendirme işlemiyle elde edilen bilgi iki noktada bize yol gösterir. İlk olarak değerlendirme işlemi, sürecin işleyişi, programın etkisi ile ilgili ipuçları verir. İkinci olarak sonucu değerlendirir ve programı yeniden yapılandırma ve geliştirme yolları bulmaya yardımcı olur. Örneğin, mentorun kullandığı stratejiler öğrencinin ihtiyaçlarına cevap veriyor mu ya da görüşme zamanları yeterli mi, değerlendirme sonucu elde edilen veriler hangi sonuçları görmemizi sağlar, süreç amacına ulaştı mı, ulaşmadı mı? gibi soruların cevaplarını bulmamızda bize yardımcı olur (Sherman vd.2000).

Mentorluk ilişkisini değerlendirecek olanlar sürecin bizzat içinde bulunmuş olan mentor ve öğrencisidir. Üçüncü bir tarafın müdahalesi zayıf yönlerin itiraf edilmesinde isteksizliğe ve değerlendirmede açıklığın ve samimiyetin azalmasına yol açabilir. Böyle bir değerlendirme de sağlıklı olamaz. Değerlendirme yapılırken ilişki süreci, program süreci, ilişkinin getirileri ve programın getirileri değerlendirmeye alınır. Clutterbuck etkili bir değerlendirmenin:

- Sade olması,
- Tüm taraflar açısından yararlı olacağı kabul edilmesi,
- Uygun zamanda yapılması,
- Kolay uygulanabilir olması gerektiğini belirtmektedir.

Değerlendirme aşamasına gelmeden önce mentorun öğrencisiyle yaptığı her görüşme sonrası ilerleme raporu tutması yararlı olacaktır. Yüksek kaliteli, mentordan ve öğrenciden geri dönüt içeren bir kayıt sistemi mentora süreci daha iyi tarama fırsatı sunarak programın işleyişini görmeye olanak sağlar ve değerlendirme işlemi kolaylaştırır (Budge, 2006).

Mentorluk sürecinin değerlendirilmesi hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve görülen eksikliklerin giderilmesi, hataların bir daha tekrarlanmaması açısından önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecinin anlamlı olması için taraflar objektif bir şekilde düşüncelerini ifade etmelidir.

Mentorluğun değerlendirilmesinde temel amaçlar mevcut durumu geliştirmek, öğrenme çıktılarını ve gelişim aşamalarını belirlemek, bulguları paylaşmak ve başkalarının erişimine açmak, ortaya çıkan problemlerin çözüm yolunu bulmak olabilir. Değerlendirme sonuçları genellikle katılımcıların görüşlerine odaklanır. İyi bir değerlendirme yapılabilmesi için:

- Mentorluk programının hangi şartlarda yürütüldüğünün,
- Sürecin nasıl işletildiğinin,
- Program sonuçlarının belirlenmesinin,
- Sürecin yürütülmesiyle ilgili geliştirici önerilerin oluşturulmasının önemi büyüktür (Fischer, Andel, Cain, Zarkovic-Adlesic ve Lakerveld, 2008:55).

Mentorluk, çalışanlara kariyerlerine ilişkin düşünme ve plan yapma fırsatı sunması açısından önemli bir role sahiptir. Etkin bir çalışma yürüten örgütler, bir kariyer danışmanı olan mentorun rolünü açık bir biçimde ortaya koyarlar. Aksi durumlarda çalışanların düşüncelerinde netliği yitirme ve geleceğe ilişkin belirsizlik olabilir. Mentorluk hizmetleri aracılığıyla çalışanlar işe sevecek gelirler, örgüte bağlılık artar, stres denetim altına alınırken sağlanan işsel tatminle örgütsel üretkenliğe ve performansta artışlar sağlanır. Bireylerdeyse, kişisel istem ve hedeflere uygun çalışma olanağı oluşturulur ve kişisel kariyerlerde istenen düzeyde başarıları yakalama olanağı doğar (Anafarta, 2002). Saydığımız bu mentorluk işlevlerinin başarıya ulaşması sadece mentora bağlı değildir. Öğrencinin de kendi sorumluluklarını yerine getirmesi beklenir. Bu sayede örgütte yeni işe yeni başlamış olan işgörenlerin sosyalleşmesi ve pratik eğitimle işe daha çabuk uyum sağlamaları gerçekleşmiş olur (Mathews, 2003).

Kram sürecin iki temel işlevini ön plana çıkarmıştır. Mentorluğun birinci işlevi mesleki boyut diğeri ise psikolojik boyutunu oluşturmaktadır. Kram'm bahsettiği bu işlevler tablo 9'da görülmektedir. Mesleki boyut daha çok kişinin kendi geleceği ile ilgili planları oluşturmaya, fırsatları görmesine yardım etmeyi kapsarken psikolojik boyut ise bireyin içinde bulunulan zaman dilimi içerisinde desteklenmesini kapsar.

Tablo 9 Mentorluğun İşlevleri

Mesleki İşlevleri	Psikolojik İşlevleri
Himaye etme	Rol Model Olma
Geleceği Görme	Kabul Görme ve Doğrulama
Yetiştiricilik (Coaching)	Danışmanlık
Koruma	Arkadaşlık

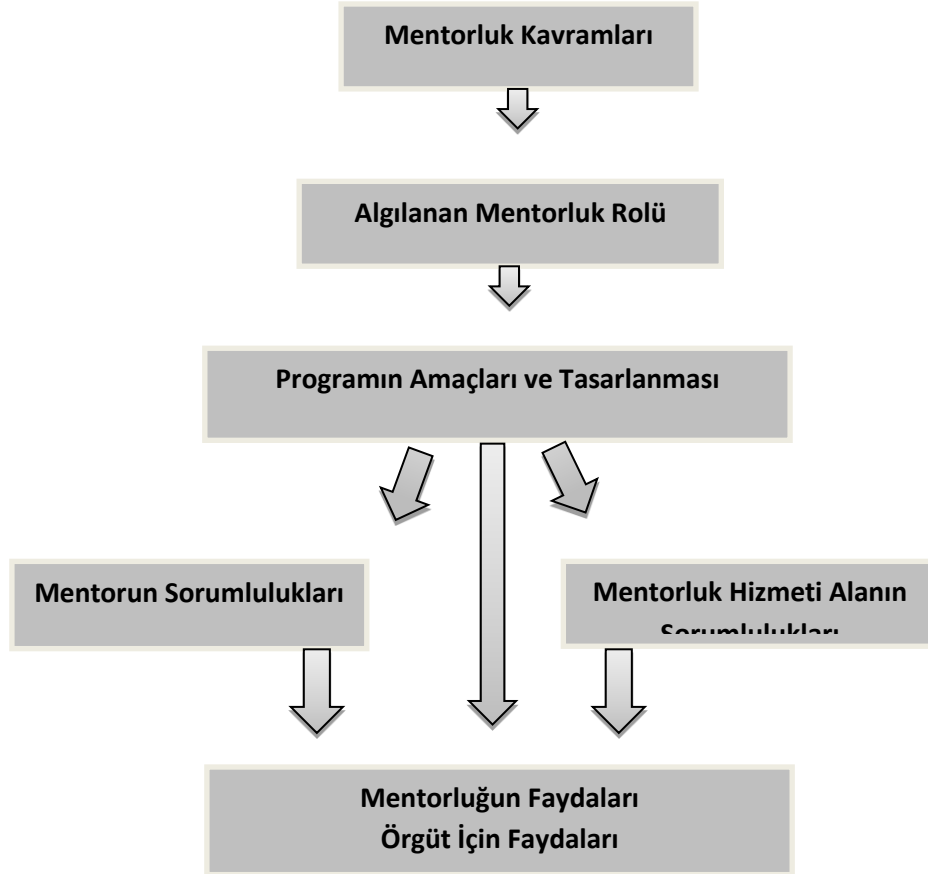
Kaynak:Kram (1983)

Mentor ve bu hizmeti alan kişi birbirlerinin beklentilerini bilmek zorundadır. Beklentiler ortaya konduktan sonra ise bu beklentilerin nasıl karşılanacağı ile ilgili bir mentorluk planı yapılır (Mentoring Program Handbook, 2007). Hazırlanan programda tarafların rolleri belirlenir. Bu şekilde herkes kendisinden ne beklediğini bilerek hareket eder.

Portner, Yeni Öğretmenlere Rehberlik Etme (Mentoring) isimli kitabında mentorluğun 4 temel işlevinden bahsetmektedir. Bunlar iyi bir ilişki kurma, değerlendirme yapma, koçluk (yetiştiricilik) ve rehberlik etmedir. Mentorluk hizmeti veren kişi sürecin bu işlevlerini yerine getirmesini sağlayacak yeterlilikte olmalıdır.

Şekil 6'da görüldüğü üzere mentorluk süreci geliştirilirken öncelikle programın amaçları tespit edilir. Amaçlar belirlendikten sonra programın tasarım aşamasına geçilir. Tasarım aşamasında mentorun ve öğrencinin sorumlulukları net bir şekilde ortaya konulmalıdır. Bu sayede mentor kendisinden neler beklediğinin farkında olacaktır. Öğrenci de süreç içinde neler yapması gerektiğinin bilincinde olacaktır. Tarafların rollerinin ve sorumluluklarının ne olduğunun açık bir şekilde ortaya konması programın

başarıya ulaşmasını sağlayacak etmenlerden birisidir. Programın hedeflenen yararları da taraflara belirtilmelidir. Böylece hem öğrenci hem de mentor ne elde etmek istediklerinin farkında olacaktır.



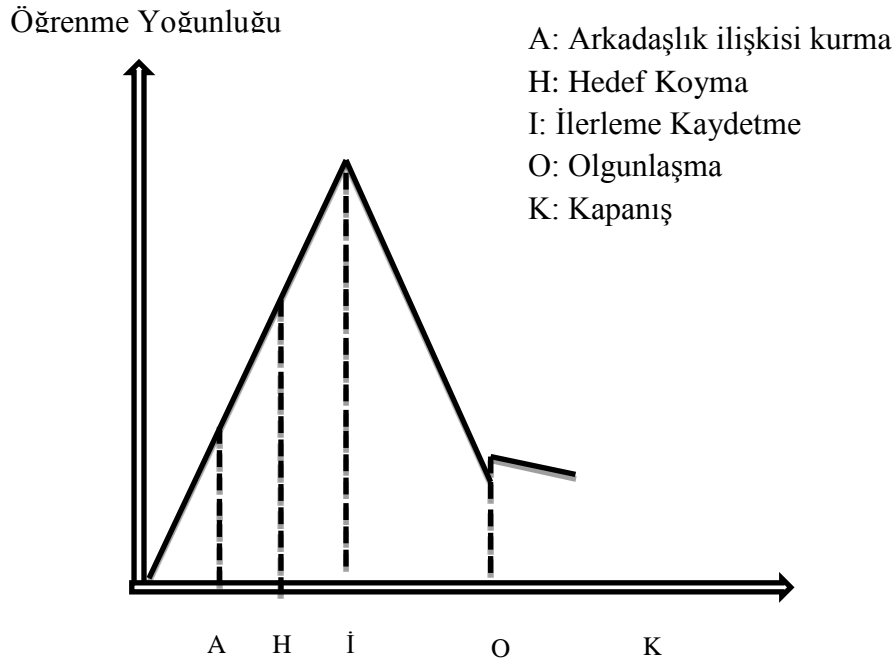
Kaynak: Mathews (2003).

Şekil 6: İşyerinde Mentorluk Süreci Geliştirme

2.4 İlişki Kurma

Olumlu bir mentorluk ilişkisinde mentor ve öğrencisi arasında karşılıklı güvene dayalı yakın bir etkileşim vardır. Mentor öğrencisiyle düzenli aralıklarda görüşmeler yapmalı, kendi isteklerine değil öğrencinin ihtiyaçlarına odaklanmalı, onun da bazen eğlenmeye ihtiyacı olabileceğini unutmamalıdır. Bunlara dikkat edilirse taraflar arasında

iyi bir ilişki kurulmuş olur. Aksi takdirde mentor otoriter bir tavır takınır, görüşmeler aksatılır, öğrencinin değer yargılarına uygun olmayan davranışlar zorla benimsetilmeye çalışılırsa sağlıklı bir ilişki kurulamaz (Mentor/National Mentoring Partnership). Mentorluk sürecinin başarılı olabilmesi için taraflar arasında iyi bir ilişkinin kurulması temel şarttır. Burada en büyük sorumluluk mentora düşmektedir. Bir mentor öğrencisiyle etkili bir ilişki kurma yolları aramalıdır. Kişiler arası iletişim, öğretme becerileri ve davranış yönetimi gibi alanlarda kişinin eksik ve güçlü yanlarını bilecek kişi yine kendisidir. Mentor zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmalı ve güvene dayalı etkili bir ilişki kurmak için tüm fırsatları iyi değerlendirmelidir (Lee, 2006).

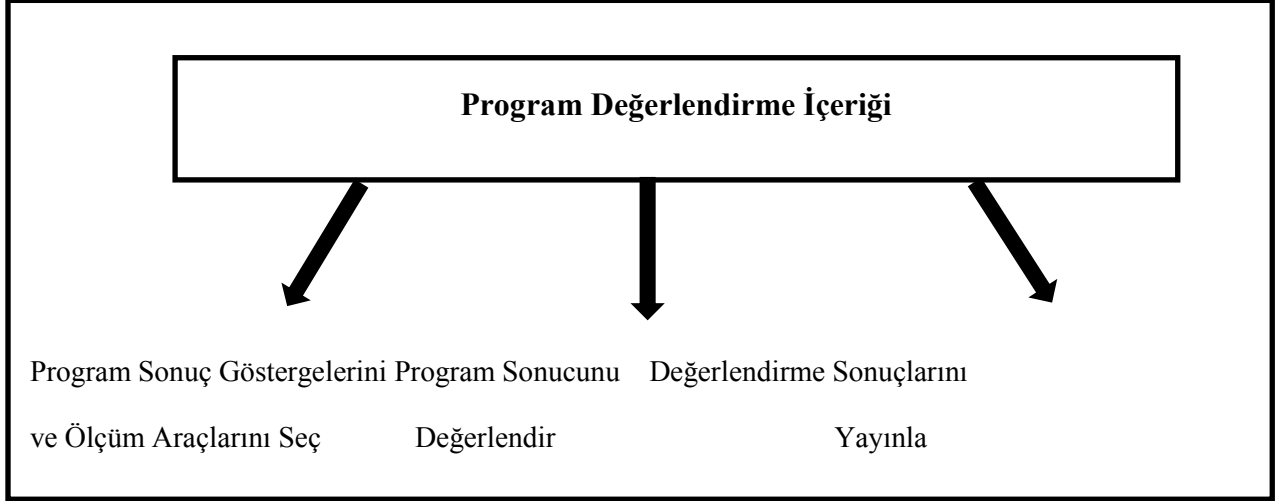


Kaynak: Clutterbuck (1998)

Şekil 7: Mentorluk İlişkisi ve Öğrenme Yoğunluğu

Şekil 7’de mentorluk ilişkisinin aşamaları görülmektedir. Mentorluk ilişkisinin ilk aşaması arkadaşlık ilişkisi kurmaktır. Bu aşama öğrenme yoğunluğunun en az olduğu aşamadır. Daha sonra hedef belirleme, ilerleme kaydetme, olgunlaştırma ve kapanış safhaları birbirini izler. İlerleme kaydetme ve olgunlaştırma safhaları öğrenme düzeyinin en üst seviyeye çıktığı safhalardır (Brocbank&Mcgill 2006:115). Clutterbuck mentorluk ilişkisinin gelişimini yukarıdaki şekilde göstermektedir. Kapanış evresi demek mentorluk

ilişkinin tamamen bittiği anlamına gelmemelidir. Bazı durumlarda mentor ve öğrencisi arasındaki iletişim ve arkadaşlık bir ömür boyu sürebilmektedir.



Kaynak: United States General Accounting Office (2004:10)

Şekil 8: Mentorluk Programı Değerlendirme İçeriği

Şekil 8’de görüldüğü gibi mentorluk programının değerlendirilmesi için öncelikle ölçme araçları belirlenmelidir. Daha sonra programın sonucu değerlendirilir ve değerlendirme sonuçları ilgili kişilerle paylaşılır.

Mentorluk süreci hem mentordan hem de öğrenciden gelen raporlarla değerlendirilir. Taraflar kurulan ilişkiden ne kadar fayda sağladıkları konusunda görüşlerini belirtirler (Gibb, 1999). Mentorlar öğrencilerinin öğrenme biçimleriyle ilgili bilgi toplarlar, yeterliliklerini geliştirme noktasında takiplerini yaparlar. Elde ettikleri bulguları değerlendirirler. Değerlendirme davranışları sayesinde öğrencinin mesleki ihtiyaçlarını saptanarak süreç içinde alınacak kararlar daha sağlam bir temele dayandırılır (Portner 2003: 8).

Değerlendirme yapma sürecin işleyişini görme, varsa sorunları saptama ve düzeltme arayışına gitme fırsatı sunar. Amaçlara ne kadar ulaşıldığı konusunda bilgi verir. Ayrıca taraflara kendilerini tanıma olanağı sağlar. Mentor daha iyi öğretim yolları keşfederken

öğrenci de kendi öğrenme stillerini geliştirir.

Mentorluk ilişkisinin sonuna doğru yaklaştıkça hizmet alan neler öğrendiği ve hangi kazanımları elde ettiği yönünde bir muhasebe yapmalıdır. Mentorluk sürecinin başlangıcından gelinen noktaya kadar ki bölümde nelerin değiştiğini, hangi yöntemlerin işe yarayıp hangilerinin yaramadığını belirlemek hem mentor hem de mentee için faydalı olacaktır. Zachary ve Fischer bunun için mentee'nin kendisine sorması gereken soruları belirlemiştir. Bunlar:

- Öğrenme hedeflerimi gerçekleştirdim mi? Gerçekleştirdimse sonuç olarak ne öğrendim? Eğer gerçekleştiremedimse eksikliklerim neler olabilir?
- Mentorumun bana öğrettiği en değerli şey nedir?
- Hangi becerileri kazandım?
- Başka neler öğrenmeye ihtiyacım var?
- Mentorluk hakkında ne öğrendim?
- Kendimle ilgili neler öğrendim?
- Bir sonraki mentorluk ilişkisinde neleri farklı yapmalıyım?

2.5 Koçluk (Yetiştiricilik)

Koçluk bireyin iş yaşamında güdeleyici, bilişsel ve davranışsal müdahaleler yoluyla onu geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Koçluk, hedef bireyin iş yaşamında kişisel performansını artırmaya odaklanır (Passmore, 2007). Mentorluk ile aralarında yakın bir ilişki olduğu için koçluk ve mentorluğun farkını ortaya koymakta yarar vardır. Mentorlar işlerinde koçluğun teknik ve yöntemlerini kullanırlar. Mentorluk daha uzun bir süreçtir ve taraflar arasında duygusal bir bağ vardır (Hunt&Weintraub, 2004). Kişinin performansını artırmayı amaçlayan koçluk programlarının yararları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Kişisel etkililiği artırması
2. Mesleki gelişme sağlaması
3. Olumlu davranış geliştirmesi
4. İş doyumunu ve motivasyonu artırması
5. Problem çözme becerilerini geliştirmesi (Allan, 2007).

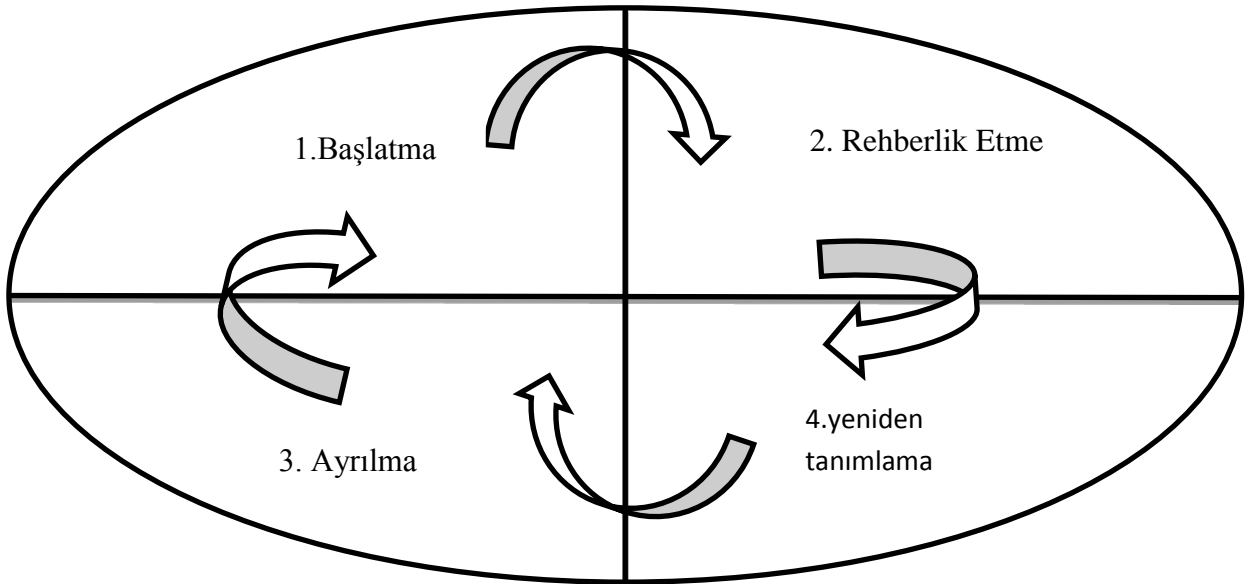
Clutterbuck ve Sweeney (2007) koçun etkili bir şekilde görev yapabilmesi güdüleyici, hedef koyucu, gözlemci ve arkadaş rollerini iyi oynaması gerektiğini belirtmiştir. Mentor kendisini öğrencisinin yerine koyabilmeli ve ona ihtiyaç duyduğunda

destek olmalıdır. İyi bir mentor koçluk becerilerine de sahiptir ve bunu süreç içerisinde etkili bir şekilde kullanır.

2.5.1 Rehberlik Etme

Bir mentorluk ilişkisinde sürecin başlatılması safhasından sonra en önemli safha rehberlik safhasıdır. Bu safhada taraflar arasındaki iletişim artar. Mentorluk ilişkisinin duygusal boyutu gelişir ve dostluk artar (Kram, 1983). Mentorluk güvene dayalı bir ilişki olduğu için belli bir süre sonunda taraflar arasında paylaşılan şeyler çoğalır.

Şekil 9 da Kram'm mentorluk ilişkisi modelinde belirttiği ayrılma aşaması sürecin bitirilmesini, yeniden tanımlama ise mentorluk sürecinin gözden geçirilmesi yani değerlendirilmesi aşamasını kapsamaktadır.



Kaynak: Kram (1983)

Şekil 9: Mentorluk İlişkisi Modeli

Öğrenme aralıksız devam eden bir süreçtir. Kişinin sürekli öğrenmeyi sağlayabilmesi için kendisinden daha deneyimli, bilgili, cesaretlendirici bir yönlendiriciye ihtiyacı vardır. Bu kişi öğrencisinin hedeflenen becerileri kazanması için rehberlik eder (Brammoh, 2008). Rehberlik becerisine sahip mentorlar doğru zamanda yerinde sorular sorarlar. Bu sorular öğrencilerin karar verme sürecinde fikirlerini paylaşmaları için cesaret bulmalarını sağlar.

Rehberlik davranışları öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, gelecek hakkında öngörülerde bulunmalarını sağlar, risk alma noktasında cesaret kazanmalarını sağlar. Mentorluk sürecinin rehberlik etme işlevi sürecin diğer tamamlayıcı öğeleri ile birlikte gerçekleşir (Portner, 2003:8).

2.6 Etkili Bir Mentorluk Programı Oluşturma Mentorun Sorumlulukları

Hemen hemen tüm toplumlarda dâhilik, bilgi ve tecrübe değer verilen önemli erdemlerdir. Bu erdemlere sahip olan kişiler büyük saygı görürler. Bununla birlikte bu kişilerin sahip oldukları erdemleri yeni nesillerle paylaşmaları beklenir. Günümüz bilgi toplumunda geleceğin liderleri başarılı olabilmeleri için şu anda lider olan uzman kişilerin desteğine ve rehberliğine gereksinim duyarlar (Hogue&Pringle, 2005). Mentorların birinci sorumluluğu, sahip oldukları birikimleri yeni nesillerin gelişimi için paylaşmaktır. Paylaşılmayan bilginin ve tecrübenin kimseye bir faydası olamaz.

Mentorlar kişisel hassasiyet, ilgi, paylaşım ve yüksek iş bağımlılığıyla birlikte sıkı bir çalışma disiplinine sahip kişilerdir. Bu nedenle herkes mentor olamaz (Burke, 1984). Mentorlar öğrencilerinin gelişim alanlarını belirleyerek bu alanlarda ilerleme sağlamak için özel yetiştiricilik becerilerini kullanırlar. Sorumlulukları arasında öğrencilerini korumak, öğüt vermek, psikolojik destek sağlamak, danışmanlık yapmak ve gerektiğinde onları korumak vardır. Lacey mentorun sorumluluklarını şöyle sıralamıştır;

1. Yeni fikirler için öğrenciyi cesaretlendirmek
2. Yeni öğrenmelerde risk almaya teşvik etmek
3. Problemi olduğunda öğrencisini dinlemek
4. Uygun yer ve zamanda doğru tavsiyelerde bulunmak
5. Öğrencinin yeteneklerini geliştirmek
6. Sorunları tanımlamada ve çözümede yardımcı olmak
7. Öğrencinin zihinsel modellerini değiştirmesine yardım etmek
8. Olumsuz amaç ve davranışlarının önünü kesmek (Lacey, 2000: 12).

Mentor olacak kişinin öncelikle bu rolü özümsemiş olması gereklidir. İşe yeni başlamış olan bir öğretmen gibi heyecan duymalı, çalışkan ve gayretli olmalıdır. Bu

özellikler içerisinde belki de mentorluk hizmeti alacak kişiyi en çok etkileyecek olanı ise mentorun olumlu düşüncelere sahip olması ve karşısındakine umut verebilmesidir. Mentorluk hizmetinden yararlanan kişinin bu gelişim sürecinde olumlu düşünceler edinmesi isteklendirme açısından önemlidir.

Aynsley ise mentorun sorumluluklarını şöyle sıralamıştır:

1. Güven sağlama,
2. Ulaşılabilir olma,
3. Mentee'yi (öğrencisini) dikkatle dinleme,
4. Karar alma süreçlerinde destekçi olma,
5. Mentee'yi amaçlarını gerçekleştirebilmesi için güdüleme,
6. Profesyonel bir ilişki oluşturma,
7. Rol model olarak hareket etmek,
8. Sürecin ne zaman biteceğini tayin etme.

İşlevsel bir bakış açısı kullanıldığında mentorluk işyerinde gücün el değiştirmesi şeklinde gerçekleşen bir ilişki olarak nitelenebilir. Öğrenci örgütte daha güçlü bir birey arar. Gücü elinde bulunduran bu kişi, öğrencisi belli bir yetkinliğe ulaşana kadar ona rehberlik eder. Öğrenci bazı yeterlilikleri kazandıktan sonra başka birinin mentoru olur (Darwin, 2000). Buradan hareketle mentorun sorumluluğu beceri ve bilgisini diğer bireylerle paylaşmaktır.

Mentorluk sürecinde mentorun sorumluluklarını yerine getirmesinde en çok ihtiyaç duyacağı niteliklerin başında iletişim becerileri gelmektedir. Mentorluk süreci, güvene dayalı bir ilişkidir. Bu ilişkiden mümkün olan en fazla verimi elde etmek için sağlıklı bir iletişim şarttır.

Yeomans ve Sampson ise mentorun rollerini ve uyguladığı yöntemleri Tablo II'de göstermişlerdir. Elbette kullanılan yöntemler mentordan mentora farklılıklar gösterebilir. Sağlıklı bir mentorluk ilişkisinde mentor öğrencisinin danışmanı ve rehberi olmakla birlikte aynı zamanda öğrencisiyle bir arkadaşlık ilişkisi kurmuş olması gerekir. Bu mentorun destekleyici rol boyutunu oluşturmaktadır. Mentorun mesleki rol boyutunda yetiştirici, eğitimci ve değerlendirici olmak üzere üç rol ögesi bulunmaktadır. Mentor sahip

olduğu yetiştirici rolünü oynarken bir yol göstericidir. Öğrencisini cesaretlendirir ve ona tavsiyelerde bulunur. Eğitimci rolünü oynarken ise öğrencisiyle işbirliği yaparak anlamadığı, yardıma ihtiyaç duyduğu noktalarda ona açıklamalarda bulunur. Değerlendirme aşamasında mentor öğrencisini gözlemler. Ona dönüt verir ve süreci gözden geçirir.

Tablo 10. Mentorluk Rollerini

ROL BOYUTU	ROL UNSURU	BASKIN YÖNTEMLER 1
Yapısal Destekleyici	Örgütleyici Planlayıcı Müzakereci	Görüşme, Bilgilendirme, Sohbet etme,
Mesleki	Yetiştirici	Yol gösterme, Yorumlama, Teşvik etme,
	Eğitimci	İş birliği yapma, İkna etme Açıklama, Gözden geçirme, Modelleme, Dönüt verme Soru sorma.
	Değerlendirici	Kolaylaştırma, Gözlem yapma, Kayıt tutma, Dönüt verme, Gözden geçirme,

Kaynak: Yeomans & Sampson

2.7 Mentorluk Hizmeti Alanın (Öğrencinin) Sorumlulukları

Sağlıklı bir mentorluk ilişkisinden hedeflenen sonuçların alınabilmesi için mentorun sorumluluklarını yerine getirmesi kadar öğrencinin de sorumluluklarını yerine getirmesi önemlidir. Süreç sadece mentorun çabalarıyla amacına ulaşamaz.

Mentorluk hizmeti alan öğrencinin iyi bir dinleyici, öğrenen, İletişimci, yeniliğe açık ve öğrendiklerini uygulayıcı olması gerekir. Öğrencinin mentorluk sürecine etkin ve istekli bir şekilde katılması sürecin kalitesini ve verimini artıracaktır. Öğrenciler mentorlarını olağanüstü güçlere sahip insanlar olarak görmemek, olarak önemli bir destek ve rehberlik kaynağı olarak yaklaşmalıdırlar. İlişki süresince dürüst ve işbirlikçi bir yaklaşım ortaya koymak sorumluluklar arasında gösterilebilir (Cohen, 1999:69).

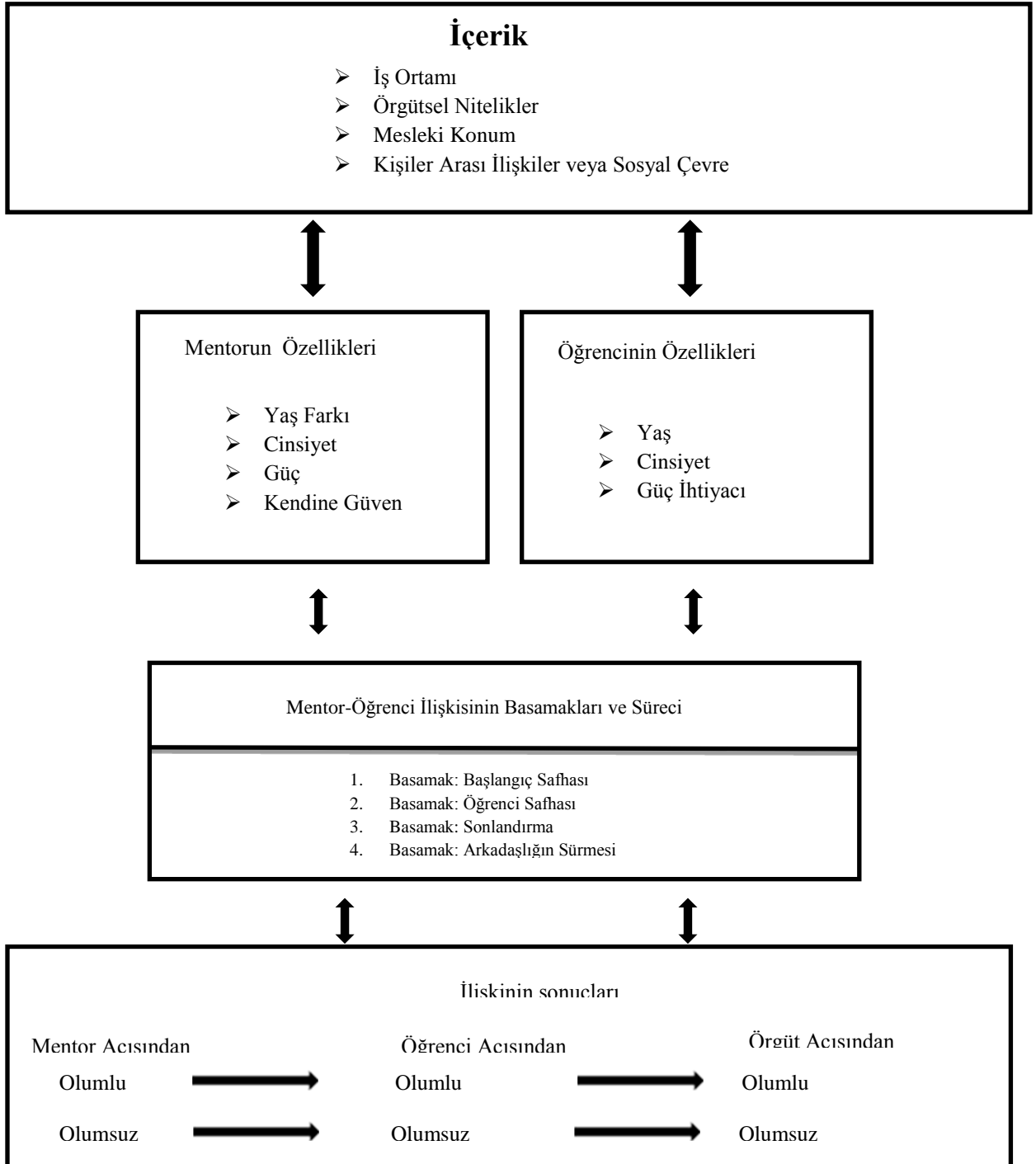
Lee etkili bir mentorluk ilişkisi oluşturmak için öğrencinin üzerine düşen görevleri şöyle belirtmiştir:

- Etkili bir mentorluk ilişkisine hazır olmak
- Hedeflerini belirlemek
- Açık, samimi bir iletişim kurmak
- Planlı olmak
- Paylaşımçı olmak
- Öğrenmeye istek duymak
- Yeni öğrenmeler için risk almak
- İyimserlik ve etkili problem çözme arasında denge kurmak.

Süreç içerisinde taraflar rollerini doğru şekilde oynayıp sorumluluklarını yerine getirdiğinde hedeflenen amaçlara ulaşılmış olur. İlişki sonucunda olumsuz sonuçlar elde edilirse bu durumda hem mentor hem öğrenci hem de örgüt olumsuz etkilenmiş olur. Tam tersine başarılı bir ilişkiden tüm taraflar olumlu sonuçlar elde eder.

Parikh ve Kollan mentorluk sürecinde içeriğin iş ortamı, örgütsel içerik, mesleki konum ve sosyal çevreden oluştuğunu belirtmektedir. Mentorun kişilik özellikleri ve öğrencinin kişilik özellikleri eşleştirme yapılırken göz önünde bulundurulur. Bu uyumlu bir çalışma ortamı meydana getirilmesi için şarttır. Başlangıç safhasıyla başlayan mentor-öğrenci ilişkisi öğrenme süreci, ilişkinin sonlandırılması ve arkadaşlığın sürmesi şeklinde gelişir. Mentorluk ilişkisinin sonuçları sürecin içerisindeki herkes için büyük önem taşır.

Çünkü süreç sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz sonuçlar hem mentora, hem öğrenciye hem de örgüte olumsuz şekilde yansımaktadır. Benzer şekilde olumlu sonuçlanan bir ilişkiden tüm taraflar faydalanmış olacaktır.



Kavnak: Parikh&Kollan (2004)

Şekil 10: Mentor-Öğrenci ilişkisinin Yapısı

2.7.1 Hedef belirleme

Pek çok genç ve deneyimsiz insan mentorluk sürecinde doğru hedefleri belirlemede başarısız olmakta veya ulaşılabilir gerçekçi hedef belirleme uzmanlığından yoksun bulunmaktadır. Mentor ve öğrenci arasındaki ilişkinin ilk evrelerinde elde edilmek istenen kesin, ulaşılabilir, ölçülebilir hedefler belirlenir. Bu çok önemli ve kritik bir evredir. Çünkü belirlenir belirlenmez tüm çaba etkinlikler ona ulaşmaya yönlendirilecektir (Kunich&Lester, 1999).

Mentorluk sürecinde hedeflerin belirlenmesi her iki taraf için de sürecin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesinde temel bir çerçeve sunar. Hedefler belirlenirken hedeflerin aşağıdaki özellikleri taşıması gereklidir (Brocbank & McGill: 2006:125). Bunlar hedeflerin:

1. Gerçekçi,
2. Ulaşılabilir,
3. İhtiyaçlara cevap verebilir,
4. Ölçülebilir,
5. Belirli bir zaman dilimiyle sınırlandırılmış,
6. Yönetilebilir,
7. Motive edici olmasını kapsamaktadır.

Öğrenci mentorluk sürecinden daha fazla yarar sağlayan taraf olduğu için hedef belirleme önemlidir. Mentorluk ilişkisi hedeflerin gerçekleştirilmesine odaklanır ve örgütsel ve mesleki içerikle uyum gösterir (Egan, 2005). Ortaya konan hedefler öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olduğu zaman kolay benimsenir. Buradan hareketle hedef belirleme işlemi öğrencinin mesleki ihtiyaçları kadar kişisel özellikleri de gözönüne alınmalıdır.

2.7.2 Mentor-Öğrenci eşleştirmesi

Başarılı bir mentorluk sistemi öğrencisiyle etkili, destekleyici ve güçlü ilişkiler kurabilen yetenekli bir mentora dayanmaktadır. Aynı zamanda mentor ve öğrenci arasındaki uyum ve işbirliği sürecin sağlıklı ilerlemesinde önemli rol oynar. Eşleştirme

yapılırken öğrencilerin nasıl bir mentor istedikleri ile ilgili görüşleri alınabilir. Eşleştirme yapılırken eğitim içeriği ve öğrenci düzeyi, mentorun ve öğrencinin ikamet yerleri, öğrencinin amaçları, mentorun ulaşılabilirliği gibi etmenler göz önüne alınmalıdır (Sherman, 2000). Mentor ve öğrencinin belirli aralıklarla görüşmesi gerekmektedir. Bu nedenle mümkün olduğunca birbirine yakın yerlerde ikamet eden mentor ve öğrencilerin eşleştirilmesi iyi olur.

Gelişigüzel bir mentor öğrenci eşleştirmesi bazı sorunları ortaya çıkarabilir. Sağlıklı bir eşleştirmenin yapılması için mentor ve öğrencinin özelliklerini ortaya çıkaran tanıma araçları kullanılabilir (Malone, 2001). Eşleştirmede mentorun ve öğrencinin ilgi alanları, hobileri göz önünde bulundurulmalıdır. Böylece uyumlu bir ikili oluşturulur ve sağlıklı bir çalışma zemini hazırlanmış olur.

2.7.3 Mentor-Mentee Görüşmeleri

Mentor-mentee görüşmeleri taraflar için çok önemlidir. Yapılacak yüz yüze görüşmelerin sıklığı, sayısı ve süresi sürecin başlangıcında ortaklaşa kararlaştırılır. Hem mentor hem de mentee bilmelidir ki süreç hem bedensel hem de zihinsel olarak yorucu olabilir. Görüşmelerde her bir oturumun süresi 50 ya da 60 dakikayla sınırlandırılmalıdır. Mentor öğrencisini daha iyi tanıyabilmek adına ilk görüşmede Okulundan/Çalıştığın bölümden bahseder misin? Birlikte çalıştığın insanlardan bahseder misin? Yanlışım varsa düzelt ama şunu mu demek istedin? gibisorularla diyalogu geliştirmeye çalışmalıdır (Pask&Joy, 2007:37).

Mentor ve mentee arasındaki ilk görüşmede mentorluk sürecinden ne beklendiği ortaya konur. İlişkinin sınırları, tarafların sorumluluklarını ve rolleri belirlenir. Hobiler ve boş zaman etkinlikleriyle ilgili sorular ilk buluşmanın gerginliğini azaltmada yararlı olabilir. Mentor daha etkili hizmet sunabilmek için menteenin geçmişi ile ilgili temel bilgilere sahip olmalıdır. Ancak mentor, mentee hakkında bilgi edinmek ve onunla ilgilenmekle, özel hayatın gizliliğini tehlikeye atacak kadar meraklı olmamak arasında ince bir denge kurmalıdır (Kay & Hinds,2009:36).

Tablo 11. Öğrenme Stillerinin Karakteristik Özellikleri

<p>PRAGMATİK ÖĞRENME</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Bireyler fikirleri test etmeyi severler,➤ İnsanlardan çok işe odaklanırlar,➤ Gerçek hayatta işe yarayacak püf noktaları isterler,➤ Denemek için zamana ihtiyaç duyarlar.	<p>YANSITICI ÖĞRENME</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Bireyler dikkatli ve metodolojik hareket ederler,➤ Hemen sonuca varmazlar,➤ Seçenekleri düşünüp karar vermek için zamana ihtiyaç duyarlar.
<p>YAPARAK ÖĞRENME</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Bireyler değişimi sever,➤ Denemeye hazırlardır,➤ Çabuk cevap verirler,➤ Harekete geçmek isterler,➤ Eğlenceden hoşlanırlar.	<p>KURAMSAL ÖĞRENME</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Bireyler mantık ve akıl yürütmeyi severler,➤ Zor sorular sorarlar,➤ Sezgilere önem vermezler,➤ Kesinliği ve nesnelliği tercih ederler.

Kaynak: Connor ve Pokora (2007: 59)

2.8 Mentorlukta Etik

Yunancadaki anlamı karakter olan etik, **ethos** nasyonundan gelmektedir. Etik, insan davranışını doğru-yanlış, iyi-kötü olarak tanımlayan, prensipleri ya da ölçütü olarak tanımlamaktadır. (Owens, 1982:46; Shapiro&Stefkovich, 2001:10). Etik insanlara toplum içerisinde kabul edilebilir davranışları göstererek bu doğrultuda hareket edilmesini sağlar. Etik ilkeler aynı zamanda mentorluk sürecinde hem mentorun hem de menteenin haklarının korunmasına, sürecin sağlıklı şekilde sürdürülmesine yardımcı olur.

Mentorluk ilişkisinin etkili bir şekilde yürütülmesinde mentorun eylemlerinin tutarlılık, dürüstlük, sorumluluk, saygı gibi temel etik ilkeler yer almaktadır. Beklentilerin ortaya konması, menteeye dönüt verilmesi ve sürecin değerlendirilmesinde etik standartlar genel bir davranış çerçevesi çizer (McDonald ve Hite, 2005; Sullivan, 2004:76)

Megginson vd. mentorlukta etigin her iki tarafı da memnun edecek davranış biçimlerini gösterdiğini belirtmektedir. Etik ilkeler ışığında sürdürülen bir süreçte hassas konuların dile getirilmesi çok daha kolay hale gelir. Etik ilkelerin belirlediği sınırlar çerçevesinde taraflar ne kadar ileri gideceklerini ve nerede duracaklarını bileceklerinden sorunlar ve anlaşmazlıklar en aza iner. Karar verme sürecindeki ikilemler etik hareket ederek çözümlenebilir. Örneğin mentor, hizmet alanın duymak istediklerini söylemek ile onun gerçekten ihtiyacı olan şeyi söylemek arasında bir kararsızlık yaşadığında menteenin hoşuna gitmeyecek bile olsa gerçek düşünceler ve varsa eleştirilerini ortaya koymakla mentor objektif dönüt verebilir.

Etik ilkeler karar verme sürecinde rehberlik işlevi görür. Temel değerleri belirleyerek o değerler çerçevesinde etkili kararlar alınmasını sağlar. Etik ilkeler meslek örgütünün bir kimlik kazanması ve toplum gözünde güvenilir olabilmesinin önünü açar. Karşılaşılan ikilemlerde doğru olanı göstermesi sebebiyle etik ilkeler karar vericilerin kendilerinden emin kararlar vermesine olanak sağlar (Johnson, 2004:7).

Avrupa mentorluk ve koçluk konseyi (The European Mentoring & Coaching Council: EMCC) verilen hizmetlerde en iyi sonuçları almak ve belirli standartları sağlamak için üyelerinin uyması gereken etik ilkeler belirlemiştir. Belirlenen bu etik ilkelere uyulması

sayesinde öğrenme ve gelişim için uygun bir ortam oluşturulabileceği düşünülmektedir. Konseyin belirlemiş olduğu etik ilkeler aşağıdaki konulan kapsamaktadır:

- Yetkinlik
- Hizmet içeriği
- Sınırlılıkların bilinmesi
- Dürüstlük
- Profesyonellik (EMCC, 2008).

Avrupa mentorluk ve koçluk konseyinin belirlediği etik ilkelerden yetkinlik, mentorluk ya da koçluk hizmeti sağlayacak olan kişinin mesleki donanımı, tecrübesi ve bilgisi kendisinden yardım isteyeninin ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde olmalıdır. Hizmet içeriği ilkesi tarafların beklentilerinin açık ve anlaşılır bir şekilde herkes tarafından anlaşılması gerektiğini kapsamaktadır. Sınırlılıkların bilinmesi ilkesinde ise mentor ya da koç, kendisinden hizmet alan kişinin talep ve ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalması durumunda onu başka bir mentora, koça veya danışmana yönlendirir. Dürüstlük ilkesi mentor veya koçun yasalar çerçevesinde, dürüst, ayırım yapmadan hizmet vermesini kabul etmektedir. Ayrıca mentor ya da koç hizmet verdiği kişilerle ilgili bilgileri hayati bir tehli-ke söz konusu olmadıkça başkalarıyla paylaşmamalıdır. Profesyonellik ilkesinde mentor ve koç hizmet alan bireyin gelişimsel ve öğrenme ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikli bir hizmet sunmalı, görevini kötüye kullanmamalıdır. Başkaları tarafından oluşturulmuş eserleri kendine aitmiş gibi göstermemelidir. Mentorluk ve koçluk alanında uygulanan farklı yaklaşımlara saygı gösterilmesi ve meslektaşlarına saygı duymak da bu ilke çerçevesinde değerlendirilmektedir (EMCC, 2008).

Mentorluk için ilgili kuruluşlar tarafından etik ilkelerin getirilmesi hizmetlerin sunulmasındaki düzensizliği kaldırmak adına güzel bir adımdır. Güven duygusunun hayati bir önem taşıdığı mentor-mentee ilişkisinde, mentorun güvenilirliğini artıracak belki de en önemli unsur hizmet alanın, mentorun mesleki etik ilkelere bağlı hareket ettiğini bilmesi ve bunu görmesi olacaktır.

2.9 Mentorluğun Eğitimde Kullanılması

2.9.1 Öğretmen Adayları İçin Mentorluk Hizmeti

Gelecek nesillerin şekillenmesinde en büyük pay sahibi olan hiç şüphesiz öğretmenlerdir.

Öğretmen olmak, daha derin bir sorumluluk almaktır. “Öğretmen olarak” varoluş sergileyen bir öğretmenin öğrencisi ile kurduğu ilişki ve etkileşim, bir zaman dilimiyle, bir alanla sınırlanamaz. Öğretmenin gözünde henüz ilkokuldaki bir çocuk bile, yıllar sonra hayatın içinde yer alacak bir bilim insanı, sanatçı, sporcu siyasetçi olabilir. Öğretmen olan yarının büyükleri ile etkileşim kurduğunun bilincindedir (Erdoğan, 2015 s.27)

İnsan yetiştirmek gibi önemli bir görevi yerine getiren öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi ve istenen nitelikleri kazanmaları için dünyada değişik yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Mentorluk programları da öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak için kullanılan programlar arasında yerini almıştır.

Öğretmen yetiştirme görevi öncesi seleksiyon, yetiştirme, görev başlangıcı ve hizmetçi yetiştirmek olarak ilişkili ve birbirini takip eden süreçlerden oluşmaktadır. Öğretmen yetiştirmede önem taşıyan "adaylık dönemi" en önemli aşamalardan biri olarak kabul edilmektedir. Çünkü bu dönem öğretmen adayını mesleğe hazırlamada uygulamanın kuramsal bilgi ile en yoğun şekilde bulunduğu dönemdir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleğe alışıp onu benimsemelerinde ve sosyalleşmelerinde adaylık döneminin ayrı bir yeri vardır.

Eğitimde mentorluk sürecinin bir reform hareketi olarak görülüp yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılmaya başlaması 1980'lerde olmuştur. Örgüt kültürünün aktarılmasında, acemi öğretmenlerin mesleğe daha düzgün ve etkili bir geçiş yapmasında, öğretme yöntemlerini geliştirilmesinde büyük faydaları olan mentorluk programları öğretmenlerin kişisel problemlerini çözmelerini sağlayarak işlerinde daha rahat çalışma fırsatı verir (Tillman, 2005).

Çocukların hayatında önemli değişikliklere yol açan öğretmenler toplumda önemli bir rol oynamaktadır. İşe yeni başlayan öğretmenler desteğe ve yardıma gereksinim duyarlar. Mesleğin ilk yıllarında yardım edilip desteklenen öğretmenler iş doyumunu sağlar ve öğretmenlik mesleğini yapmaya devam ederler. Mentorluk programları öğretmenlerin kendilerine güven duymalarını sağlayarak öğretme becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Lombardi, 2006:5).

Öğretmen adayları için mentorluk acemi bir öğretmen ile uzman bir öğretmen arasında sürdürülen ilişki olarak tanımlanabilir. Öğretmenlere mentorluk yapılması sürecinde uzman öğretmen göreve yeni başlamış meslektaşına yardım, destek ve rehberlik sağlar. Böylece acemi öğretmen kariyer yaşamına yön verecek becerileri kazanmış olur. Mentorluk hizmeti veren öğretmenin öğretmenlik alanında bir uzman ve rol model olması gibi temel iki rolü vardır (Podsens&Denmark, 2007:10).

Huling-Austin öğretmenler için düzenlenen mentorluk programlarında beş ortak amaç olduğunu belirtmektedir. Bunlar:

1. Öğretme performansını geliştirmek
2. Gelecek vaat eden öğretmenlerin meslekte kalmasını sağlamak
3. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin işlerine ve kendilerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olmak
4. Öğretmenlikle ilgili görevleri yerine getirmede yol göstermek
5. Sistem kültürünü yeni öğretmenlere aktarmak.

Anlaşıldığı üzere mentorluk programları yeni öğretmenlerin mesleğe daha kolay uyum sağlamalarını amaçlamaktadır. Böylelikle öğretmenlerin ilk yıllarda yaşadığı sorunlar azaltılarak eğitim kalitesi artırılmak istenmektedir.

Yeni öğretmenlere yardım ve destek sağlamada etkili bir yöntem olan mentorluk sürecinin iki temel fonksiyonu vardır. Öğretmen adayları mentorluk sayesinde hem mesleki destek hem de psikolojik destek sağlamış olurlar.

2.9.1.1 Aday öğretmenlere mentor seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlar

Mentorluk aday öğretmenlerin mesleğe iyi bir şekilde hazırlanması ve iş doyumunu sağlamalarında anahtar rol oynamalıdır. Bu nedenle okul müdürleri yeni öğretmenlere mentor seçiminde daha titiz ve seçici olmalıdır. Müdürlerin mentorluk yapabilecek etkili öğretmenleri belirlerken aşağıdaki nitelikleri göz önüne almalıdır. Buna göre mentor öğretmenler:

- Temel öğretim becerilerinde uzmandırlar,
- Eylem ve tavırlarında esnek olmaları gerektiğine inanırlar,
- Birden fazla pedagojik yöntemin farklı koşullarda yararlı olabileceğini düşünürler,
- Sorun çözmede etkilidirler,
- Kendi sınıflarının ötesinde bir mesleki vizyona sahiptirler (Boreen&Niday, 2003:9).

Boreen ve Niday'ın belirttiği nitelikler içinde en öne çıkanı mentor öğretmenlerin geniş bir mesleki vizyona sahip olmaları gerektiğidir. Mentor öğretmenler eğitim ile ilgili konferans, sempozyum ve benzeri etkinliklere mümkün olduğunca katılmalı ve alanlarındaki akademik dergileri takip etmelidirler. Gelişmenin ve sürekli öğrenme bu şekilde gerçekleştirilebilir.

Göreve yeni başlayan öğretmenlerle mentor öğretmenler arasında olumlu bir mentorluk ilişkisi kurulması ve sürecin başarılı bir şekilde ilerlemesinde okul müdürünün sorumluluğu büyüktür. Okul müdürü, zamanının önemli bir bölümünü öğretmenlerin öğretme etkinliklerini izlemek için harcamalıdır. Bu okul müdürünün personeliyle bire bir ilişki kurması için fırsatlar sunar ve müdürün personelini daha iyi tanınması sağlar. Bunun sonucunda müdür aday öğretmen-mentor eşleştirmesini yaparken daha isabetli kararlar verebilir. Eşleştirmeden sonra da mentorluk süreci müdür tarafından gözlemlenmelidir. İşler yolunda gitmediğinde bunun sebeplerini tespit edip sonraki etkinlikler için önlemlerin alınması da böylece mümkün olur (Boreen&Niday, 2003:15).

2.9.1.2 Okul müdürü adayları için mentorluk hizmeti

Okul müdürleri öğretmenler arasından seçilmektedir ve ayrıca yönetim ile ilgili bir

eğitim alma zorunlulukları yoktur. M¼d¼r bir eğitim ¼rg¼t¼ olan okuldaki en yetkili kişidir ve genellikle okulun başarı sı veya başarı sı zlığı okul m¼d¼r¼n¼n etkililiğine bağlanır. Bu nedenle okul m¼d¼rlerinin yetiştirilmesi ¼zerinde titizlikle durulması gereken bir konudur.

Okul m¼d¼rlerinin en iyi nasıl yetiştirileceği konusundaki tartışmalar devam etmektedir. Mentorluk etkili ve gerçe kçi yetiştirme fırsatları sunması ve olumlu sonuçlarının g¼r¼lmesiyle birlikte okul m¼d¼r¼ yetiştirilmesinde artan bir desteğe sahip olmuştur (Walker&Stott, 1994). Eğitimde mentorluk daha çok deneyimli bir ¼đretmenin yeni bir meslektaşına yardım etmesi, desteklemesi, onunla ¼đrenme ortaklığı kurması şeklinde gerçekleşir. Mentorluk programının amacı ¼đretmenlik meslek bilgisine, sınıf y¼netimine, okulun yazılı ve yazılı olmayan kurallarına ve diğer ¼nemli becerilere odaklanır. Okul m¼d¼r¼ de bahsedilen konularda çok fazla desteğe ve yardıma ihtiyaç duyar. G¼reve yeni başlamış bir okul m¼d¼r¼ yeteneklerini ve potansiyelini ortaya çıkarmada kendisine yol g¼sterecek daha deneyimli bir meslektaşı aracılığıyla karşılıklı g¼ven ve anlayışa dayalı bir ¼đrenme ortaklığına yani mentorluk ilişkisine başlar. Ancak m¼d¼r¼n etkili bir m¼d¼r olması zaman alır, hatta bu yıllar s¼rebilir (Young vd. 2005:2).

G¼reve yeni başlayan m¼d¼rler gayet istekli, umut dolu, g¼reve başlamak için sabırsızlık içinde olabilir ya da kendini stresli, gergin bir belirsizlik içinde hissedebilir. Bu onların okulda karşılaştıkları ortama g¼re değişebilir. Yeni bir okul m¼d¼r¼ okulda ekonomik sorunlar, personel sorunları, ¼đrenci-veli sorunları ve y¼netsel sorunlarla karşılaşabilir. Bu sorunların ¼stesinden gelebilmesi için m¼d¼r adaylarının çok iyi bir hazırlayıcı eğitim ve mentorluk s¼recinden geçmesi zorunludur (Villani, 2006:4).

¼rg¼tsel amaçların gerçekleştirilmesi ve başarılı sonuçlar alınması okulları etkili y¼netilmesine bağlıdır. Okul m¼d¼r¼ okul y¼netiminde en fazla s¼z sahibi olan ¼rg¼t çalışanı olduğu için bu g¼reve başlamadan ¼nce bazı becerileri kazanmış olması gerekir. Mentorluk programları adayların gereksinim duyduğu insan ilişkileri ve y¼netim becerilerini kazanımlarına yardım eder.

G¼n¼m¼z okulları etkili liderlere ihtiyaç duymaktadır. Bu etkili liderler geleneksel programlarının kendilerine kazandıramadığı tutum, bilgi ve becerilere sahip olmak zorundadır. Mentorluk s¼reci m¼d¼r adaylarının kendine g¼ven duymalarını, daha iyi iletişim becerileri kazanmalarını sağlayarak onları geliştirir (Casavant&Cherkowski, 2001). Bu aşamada mentorluk s¼reci pek çok etkinliği içinde barındırır. Bu etkinlikler:

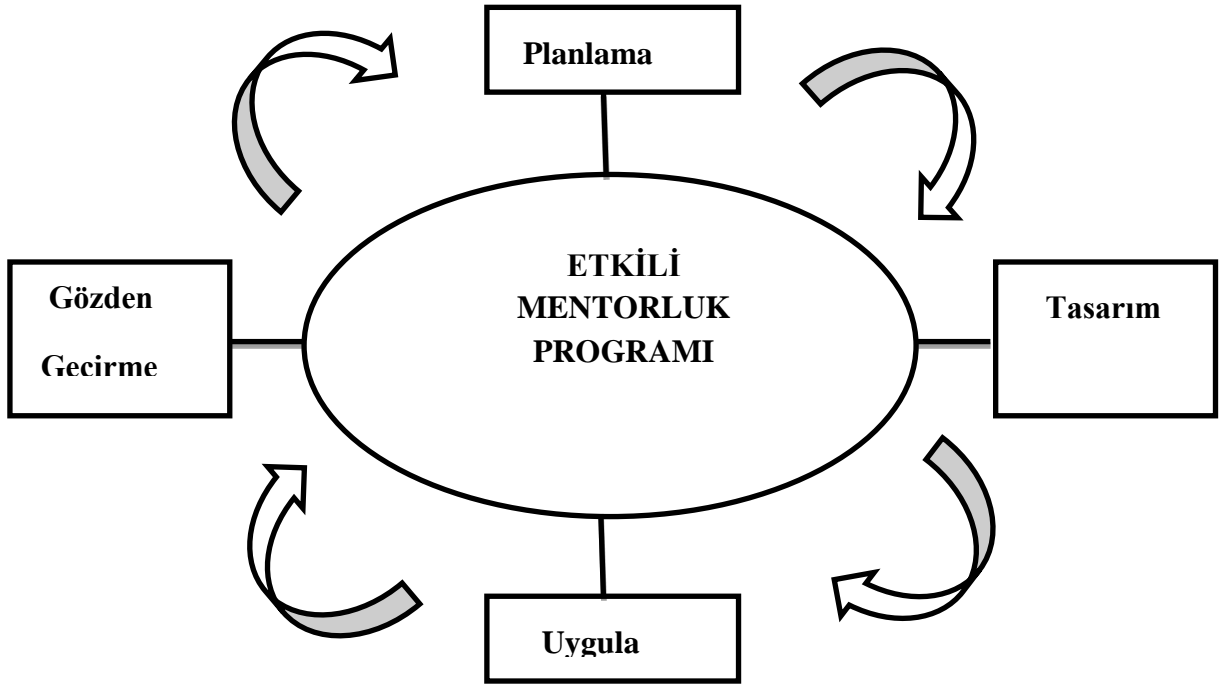
- Destekleme
- Cesaretlendirme Yönlendirme
- Yetiştirme (Koçluk)
- Fikir oluşturma
- Eleştirme
- Danışmanlık etme
- Bilgi sağlama
- Rol model olma
- Öğüt verme, rehberlik etme
- Denetleme
- Takdir etme.

Okul yöneticileri için mentorluk sosyalleşme ve mesleki deneyim kazanmak için oldukça gerekli bir süreçtir. Bu süreç yöneticilerin mesleki gelişimleri için hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler içerisinde yer alabilir. Yeni müdür mentorundan okul yönetimi, öğretmenlerin gözlenmesi, veli toplantıları düzenlenmesi gibi konularda düzenli olarak yardım alır. Etkili mentorlar öğrencilerinin daha çok soru sormalarını sağlayarak onların yetişmelerini sağlarlar (Daresh, 2004).

Okul yöneticilerinin mentorluk sürecinden beklenen yararları sağlaması için etkili bir mentorluk programı oluşturulmalıdır. Hopkins- Thompson etkili bir mentorluk programının içermesi gereken maddeleri şu şekilde sıralar:

1. Örgütsel destek
2. Açık hedefler
3. Etkili bir mentor-öğrenci eşleştirmesi
4. Mentoru ve öğrenciyi yetiştirme
5. Öğrenen merkezli yaklaşım
6. Dönüşümlü bir kontrol ve değerlendirme.

Şekil 11'de etkili bir mentorluk programının içeriği görülmektedir. Okul yöneticilerinin iyi bir şekilde yetiştirilmesi isteniyorsa iyi planlanmış bir mentorluk programı oluşturmak gerekir. Programın tasarım ve uygulama aşamalarından onra ise gözden geçirme yani değerlendirme aşaması ele alınmalıdır. Gözden geçirme aşaması programın başarısını ve etkililiğini anlamamıza yardım eder.



Kaynak: <http://www.youth.vic.gov.au>(2007)

Şekil 11: Etkili Bir Mentorluk Programının İçeriği

2.9.2 Mentorluğun Eğitimde Kullanılmasının Yararları

Okullarda gelişimi sağlamak pek çok muhtemel sorunla karşılaşır ve örgüt kültürünü değiştirmek çok uzun bir zaman alır. Eğitim alanında mentorluk göreve yeni başlamış öğretmenlerin ve yöneticilerin uzman kişi tarafından yetiştirilmelerini, geliştirilmelerini kapsar. Mentorluk süreci bu gelişimi ve değişmeyi gerçekleştirmeyi amaçlar (Kelehear, 2003). Mathews mentorluk programlarının amaçları üç başlıkta inceler. Bunlar; (1) Öğretme ve ölçme, (2) araştırma, yayınlama ve denetleme, son olarak da (3) hizmet sunmadır. Eğitim alanında mentorluk uygulamaları gerçekleştirilirken mentor ve mentenin kişilik, tutum, eğitim gibi özelliklerinin göz önüne alınması gerektiği belirtilmektedir. Böylece süreçten elde edilecek kazanımlar artacaktır.

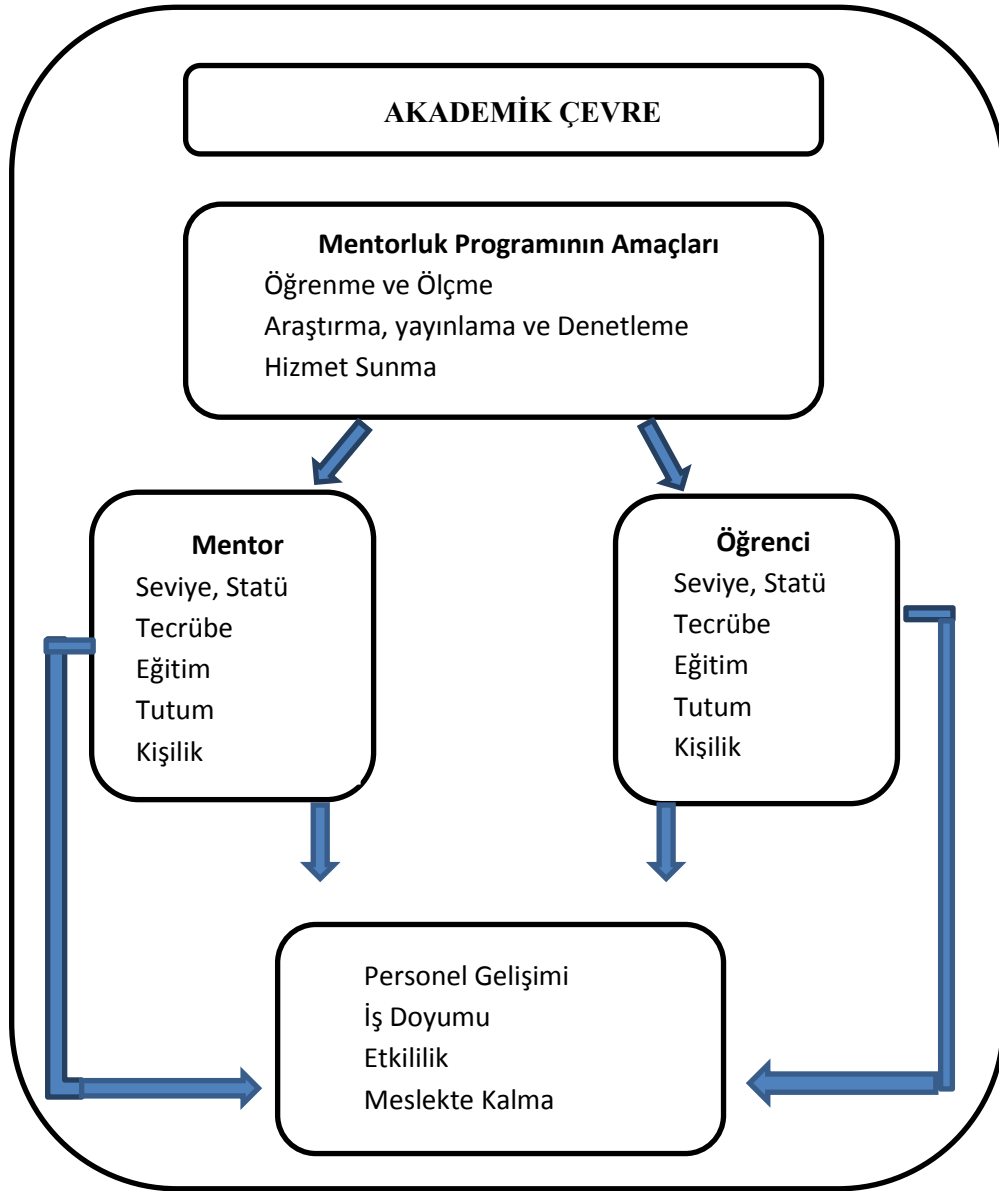
Mentorluğun eğitimde kullanılması sonucunda elde edilen kazanımları üç boyutta incelemek mümkündür. Bunlar:

1. Öğretmenler için faydalan
2. Yöneticiler için faydalan
3. Örgütsel faydalan

Mentorluk süreci sonunda hem hizmeti alan hem veren hem de örgüt için bazı ortak faydalar vardır. Hem mentor hem de mentee için ortak faydalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Kişisel gelişim
2. İş doyumunu
3. Etkililiğin artması
4. Mesleğin devam ettirilmesi

Bu maddeler aynı zamanda oluşturulan mentorlukilişkisinin ulaşmak istediği temel hedeflerdir. Bahsedilen yararlar arasında mesleğin devam ettirilmesi eğitim kurumları için önemli bir husustur. Meslekte beklediği iş doyumuna ulaşamayan işgörenler meslekte ayrılma yolunu seçmektedir. Bu durum da okulların yetişmiş insan gücünü kaybetmesi anlamına gelmektedir. Mentorluk çalışanlarda iş doyumunu artırarak çalışanların meslekte kalmasını sağlamaktadır.



Kaynak: Mathews, (2003)

Şekil 12: İş Yerinde Mentorluk Süreci

2.9.3 Aday Öğretmenler Açısından Mentorluğun Yararları

Göreve yeni başlamış bir öğretmenin heyecan duyması ve belli bir düzeye kadar gerginlik yaşaması doğaldır. Geleneksel eğitim programları ne kadar öğretmeni iyi yetiştirirse yetiştirsin mesleğin sırları bizzat yaşayarak anlaşılacaktır. Mentorluk süreci öğretmenlerin bu sıkıntılı dönemi daha rahat atlatalmalarına yardımcı olmaktadır.

Deneyimli bir meslektaşının gözetiminde aday öğretmen yeni öğretme yöntemlerini

öğrenir, sürekli öğrenme sağlar, okul kültürüne uyum sağlar, mesleki açıdan kendisini geliştirir (Hargreaves&Fullan, 2000). Süreç sonunda öğretmen kendine güven kazanır, iletişim becerilerini geliştirir, kendi yeteneklerinin farkına varır, kendisine ulaşılabilir kariyer hedefleri koyar, akademik çevresini genişletir, mentorunun deneyimlerinden faydalanır (Mason&Bailey, 2007). Böylelikle öğretmen kişisel ve mesleki gelişimi için uzman bir kişiden destek sağlamış olur. Hoa ise benzer şekilde şu yararlılardan bahsetmiştir:

- Kendine güven sağlama
- İş doyumu
- Problem çözme becerileri kazanma
- İşine bağlılık
- Mesleki ve kişisel gelişim.

2.9.4 Müdür Adayları Açısından Mentorluğun Yararları

Daresh mentorluğun yeni müdürlere işin inceliklerini öğrettiğini, eğitim teorisini uygulamaya dökmeyi gösterdiğini, öğrenci, öğretmen, veli ve okul çalışanları ile etkili ilişki kurma becerileri geliştirdiğini ve okula aidiyet duygusu kazandırdığını belirtir.

Mathews ise mentorluğun faydalarını şöyle sıralamaktadır:

1. İş doyumu
2. İş-yaşam dengesi
3. Kariyer gelişimi
4. Etkili kaynak kullanımı
5. Motivasyon
6. Örgüt kültürünü ve değerlerini anlama.

Mathews'in bahsettiği yararlar arasında iş-yaşam dengesi dikkat çekicidir. Mentorluk süreci okul müdürünü geliştirirken aynı zamanda onun iş yaşamı ve aile yaşamı arasındaki dengeleri korumasına yardım eder. Böylelikle okul müdürünün yeni işi onun sosyal hayatında olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaz veya olası sorunlar en az düzeye indirilebilir.

Okul müdürü işini yaparken çeşitli zorluklarla karşılaşır ve üzerindeki iş yükü stres oluşturur. Mentorluk okul müdürünün üzerindeki stresin azalmasını sağlayarak daha rahat

bir çalışma ortamı oluşmasına yardım eder (Metzger, 2003). Anlaşıldığı gibi süreç okul müdürleri için de büyük katkılar sağlamaktadır. Okulun örgütsel amaçlarına ulaşması ve müdürün etkili bir liderlik sergileyebilmesi için mentorluk sürecine dâhil edilmesi gereklidir. Erdoğan'a göre, eğitimde değişim sürecinde şu ilkelere uyulması gerekir: Katılım, yukarıdan aşağıya olmamalı, teftiş ve değerlendirme özenle yapılmalıdır. Gerçekten de eğitim örgütlerinde değişimin uygulanabilmesi ve yerleştirilebilmesi için, başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanların katılımı önemlidir. Eğitim yöneticileri değişimi yukarıdan aşağıya dikte etmek yerine, katılımı sağlamalı, her bir bireyin katkısını ve eleştirisini önemsemelidir. Sadece işin başında katılımı sağlamak da yeterli olmayacaktır; değişimin her aşamasında dönütler alarak durum değerlendirmesi yapılmalıdır (Erdoğan, 2002 s.86). Hızlı değişimler yaşadığımız bu çağda değişime ayak uyduracak lider okul müdürleri mentorluk süreci ile gerçek potansiyellerine ulaşabilir.

2.9.5 Örgüt Açısından Mentorluğun Yararları

Mentorluk çok yönlü bir uygulama süreci olduğu için eğitimde uygulandığında faydaları sadece aday öğretmenler ve müdürlerle sınırlı kalmaz. Aynı zamanda örgüt de belirli faydalar sağlar. Hale örgütsel faydaları dört başlıkta toplamıştır. Bunlar:

1. İşlerin daha iyi yapılması
2. Örgüt değerlerinin ve kültürünün aktarılması
3. Değişim imkânı sunması
4. Örgüt standardının ve kalitesinin artması.

Burke'ye göre örgütsel yararlar süreçten yaralanan herkese ulaşır ve ortaktır. Verim artışının elde edilmesi, kariyer gelişimi sunması, insankaynakları planlamasında ve yönetsel alanda başarı sağlaması ve gelecek liderlerinin hazırlanması konularında örgütler mentorluk sürecinden kazanım elde ederler.

2.10 Öğrenen Örgüt ve Mentorluk İlişkisi

Bilginin sürekli arttığı bir çağda yaşamaktayız. Artık bireylerin üniversitelerden ya da mezun oldukları okullardan aldıkları bilgiler güncellenmediği takdirde yetersiz gelmektedir. Daha rekabetçi bir ortamda öne çıkabilmek için insanlar kendilerini yenilemek ve geliştirmek zorundadırlar. Örgütler için de aynı durum geçerlidir. Bilginin önemini kavrayarak çalışanlarına gelişim olanakları sunmayan, yenilikleri takip etmeyen, ortak bir amaç etrafında çalışanlarını birleştiremeyen, öğrenmeye kapalı statik örgütler rekabet güçlerini yitirerek yok olmaktadır. Öğrenen örgüt kavramı böyle bir ortamda örgütlerin kapasitelerini nasıl geliştirebilecekleri hakkında bize ipuçları vermektedir.

Öğrenen örgüt bilginin oluşturulması, kazanılması ve aktarabilmesinde tutum değiştirme maharetine sahip örgütlerdir (Garvin, 1993; 80). Öğrenen örgüt kavramının oluşmasında "Beşinci Disiplin" adlı kitabıyla büyük pay sahibi olan Peter Senge'ye (1990:4) göre; öğrenen örgüt geleceğini, yeni fırsatlar oluşturma kapasitesini durmadan genişleten bir örgüttür. Öğrenen örgüt kendini yeniler, değişikliklere adapte olur. Bu öğrenen örgüt için önemlidir, hatta gereklidir.

Öğrenen bir örgütte çalışanlar mevcut durumlarından daha iyi yerlere gelebilmeleri için düzenli olarak cesaretlendirilirler. Böylece çalışanlar kendilerini geliştirmede ve ilerlemede, sürekli öğrenmenin anahtar bir konumda olduğunu görürler. Mentorun en önemli görevlerinden birisi bireyin öğrenme fırsatlarına ve bunun sonucunda elde edilecek yararları odaklanmasını sağlamaktır. Bu bağlamda mentoluğun işlevi insanların yeteneklerini geliştirmek, performanslarını artırmak, onların gerçekten olmak istedikleri gibi bir insan olmaları için öğrenmelerinde yardım ve destek sağlamaktır (Parsloe&Leedham, 2009:67).

Hale'e göre mentorluk kişinin mentorun uzmanlık, bilgi ve becerilerinden faydalanmasını sağlayarak bilginin transfer edilip içselleştirilmesini amaçlar. Örgütteki bireylerin öğrenme kapasitelerinin geliştirilmesi örgütün öğrenme kapasitesini de artıracaktır. Öğrenen örgütler:

- Bireysel ve sistemli öğrenme çalışanlarına fırsatlar sunar, esnek bir yapı taşır.
- Durağan değildir. Değişim için öğrenme fırsatlarını değerlendirirler.
- Değişik gruplar arasında informal ilişkiler kurulmasını desteklerler. Örneğin yöneticiler ve çalışanlar arasında olabileceği gibi.

- İşin her safhasında tasarım yaklaşımının uygulanmasını benimser. Bu aşamalar: başlatma, yenilik, uygulama, deneme ve değerlendirmedir.
- Öğrenme işini ortak katılım ve ortaklaşa üretimle gerçekleştirir.
- Amaçlar belirlenirken ortak beklenti ve algılara göre hareket eder.

Senge (1990) öğrenen örgütler oluşturmada beş önemli unsuru şöyle sıralamıştır:

2.10.1 Kişisel Yetkinlik (Personal Mastery)

Bu bize hayatta nelerin önemli olduğunu, amaçlarımızı net olarak ortaya koyma fırsatı verir. Bu kişiler daima öğrenirler ve bu nitelik yaşam boyu süregelen bir disiplindir.

2.10.2 Zihinsel Modeller (Mental Models)

Eylemlerimizi ve düşüncelerimizi etkileyen varsayımlar, geçmiş tecrübeler ve genellemelerdir. Örgütler zihni modellerin değişime engel olmaması için çalışanlarına yeni beceriler ve bakış açılan kazanmasını sağlayacak fırsatlar oluşturmak zorundadır.

2.10.3 Paylaşılan Vizyon (Shared Vision)

Örgütte ortak değerlerin oluşturulması ve herkesin o değerler etrafında birleşmesi gerekir. Ortak bir ülkü örgüttekiler tarafından paylaşılan bir paydadır, örgütün tamamında ortak bir benlik hissi yaratır ve öğrenme üzerine yoğunlaşarak enerji üretir. Bu nedenle öğrenen örgüt için hayati bir unsurdur.

2.10.4 Ekip Öğrenmesi (Team Learning)

Bir ekibin tamamıyla işe işlevsel olması, ekipteki herkesin aynı tarafa hareket etmesiyle ortaya çıkmaktadır. Ekipte herkes ortak vizyon ve amaçlar doğrultusunda aynı çizgide hareket eder. Ekip öğrenmesi diyalogla başlar. Böylece bireyler dinlemeyi, farklı bakış açılarını görmeyi öğrenirler.

2.10.5 Sistem Düşüncesi (Systems Thinking)

Sistem düşüncesinin gayesi,parçaların birleşimiyle oluşan bütünü görmektir(Big Picture). Daha kapsamlı ve etkili uzun vadeli çözümler getirilmesi sistem düşüncesiyle mümkün olur. Senge'ye göre sistem düşüncesi beş disiplinin tamamının kavramsal çatısını oluşturmaktadır.

2.10.6 Mentorluğun Ülkemizde Eğitim Alanında Uygulanması

Ülkemizde eğitim alanında mentorluk uygulamaları daha çok öğretmen yetiştirme sürecinde görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde aldıkları Okul Deneyimi Dersleri ve Uygulama Öğretmenliği kavramları ile öğretmenlik mesleğine ilk defa atanarak göreve başlayan aday öğretmenlerin aldıkları Adaylık Eğitimleri ülkemizdeki mentorluk uygulamalarının arasında kabul edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ilk kez göreve başlayacak olan aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili yönetmeliğe göre aday öğretmenlere kurumlarında uygulamalı eğitim verilir. Bunun için aday öğretmene, deneyimli ve rehber öğretmen olma şartlarını taşıyan bir öğretmen, danışman olarak belirlenir. Aday öğretmen rehber öğretmenle birlikte derslere girebilir. Rehber öğretmenlerin ilgili yönetmelikte görevi,

İlgili yönetmelikte adı geçen rehber öğretmen usta öğretmeni yani mentorunu işaret ederken, aday öğretmen ile mentor öğretmen arasındaki mesleki yardım ve yetiştirme süreci ise mentorluğu işaret etmektedir.

Rehber öğretmen, öğretmen adayının uygulamalı eğitim programına paralel olarak kendini yetiştirmesi için yöneltme, izleme ve rehberlikte bulunma, yetiştirilmesine yönelik önerilerde bulunma ve uygulamak eğitim sonunda değerlendirme yapmakla yükümlüdür (MEB, 1995). Görüldüğü üzere bahsedilen rehber öğretmen aday öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimi için emek ve zaman harcayan bir mentordur.

Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin, çalışma süreci öncesinde üniversitede aldığı eğitimler torik düzeyde olmaktadır. Ancak öğretmenlik mesleği mesleki bilginin yanı sıra uygulamaya dayanan yaşantı ve deneyim ile bütünleşen meslektir. Bu bağlamda, mesleğe başlayan eğitimcilerin ilk yılları aday süreci yani uygulamanın ağırlıkta olduğu, meslekle

ilgili önemli incelikleri, deneyimleri ve becerileri kazandıracak vasıfta olmalıdır(Ekinci, 2010). İşte bu noktada mentorluk uygulamalarının ne kadar gerekli olduğu, mentorun aday öğretmenin yetişmesindeki rolünün ne kadar önemli olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Nitelikli bir mentor yardımıyla kendini geliştiren öğretmen adayının mesleğinin ileriki yıllarında başarılı bir öğretmen olarak nitelikli öğrenciler yetiştireceği çok açıktır.

Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde öğretmen yetiştirilmesindeki benzer resmi bir mentorluk uygulaması yoktur. Ancak müdür adayları belli bir süreyi deneyimli bir okul müdürünün yanında müdür yardımcısı olarak geçirmek zorundadır.

Mentorluğun eğitim alanında uygulanmasıyla yeni göreve başlamış öğretmen ve yöneticilerin deneyimli meslektaşlarının gözetiminde yaptıkları işin inceliklerini öğrenmeleri kolaylaşır, mesleğin en zorlu dönemini daha kolay atamaları sağlanabilir ve sürekli öğrenme yoluyla gelişme kaydedilir.

2.11 Eğitim Yöneticisi Yetiştirmede Mentorluk Modeli

2.11.1 Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanması

Eğitim yöneticisi yetiştirmenin öğretmen yetiştirmeye karşılaştırıldığında daha yeni bir girişim olduğu görülmektedir. Öğrenme sürecinin öğretmen ile öğrenci arasındaki ilişkiye dayalı olduğu konusundaki genel düşünce ödenek ve araştırmaların daha çok bu yönde kullanılmasına yol açmıştır (Bursalıoğlu, 1987).

Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili konular değişik milli eğitim şuralarında ele alınmıştır. Ancak bu konunun en kapsamlı şekilde ele alındığı milli eğitim şurası 1993’te toplanan 14. Milli Eğitim Şurası olmuştur.

Şimşek’e göre Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze kadar okul yöneticisi yetiştirmede üç temel yaklaşımın hüküm sürdüğü söylenebilir.

- Çıraklık
- Eğitim Bilimleri Modeli
- Hizmetiçi eğitim gerekliliğidir. (Şimşek, 2004:14).

Ülkemizde 1990 lı yılları sonuna kadar bazı üniversitelerimizde eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik lisans programları bulunmaktaydı. Ancak eğitim fakültelerinin

yeniden yapılandırılması çalışmaları nedeniyle bu programlar kapatılmış ve yüksek lisans ve doktora programları şeklinde yaygınlaştırılmaya başlanmıştır (Şişman&Turan, 2004).

10.06.2014 tarihli Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmelik” de yönetici olarak atanacakların şartları bildirilmiştir.

2.11.2 Yeni Yöneticilere Mentorluk Hizmetinin Gereksinimleri

Her başarılı okulun arkasında büyük bir yöneticinin var olduğunu gösteren sayısız araştırma bulunur (Public Agenda, 2001, s.21). Öğretmenler, sınavlar ve ders kitapları okulu yönetecek oldukça etkili bir yönetici olmadan sonuç veremez (McEwan, 2003). Okul liderliği zorlu bir iştir, yeni müdürlerin “güçlü bir öğrenme topluluğunu gayretlendirerek ve katıldığı kültüre karşı duyarlı olarak okulları güvenli hale getirebilecek kapsamlı tümevarım ve mentorluk programları” almaları gerekir (Villani, 2006, s. 5). Yüksek becerili okul liderleri ne doğuştan öyledirler ne de geleneksel bir şekilde sadece okulu yönetmek için hazırlanan programlardan mezun olurlar (Southern Regional Education Board, 2007). Yeni yöneticilerin yöneticiliklerinin ilk yıllarında daha tecrübeli okul liderleri tarafından rehberlik edilmeye gerek duyacakları genellikle fark edilir. Amerika Ulusal İlkokul Müdürleri Topluluğu NAESP, (2003), müdürlerin geleneksel olarak pozisyonunun ihtiyaçlarına hazırlıksız olan, yalıtılmış ve kılavuzsuz “can simidi olmadan mesleğe itildiklerini” belirtmiştir (s. 8). İş yeri mentorluğu tecrübesiz okul yöneticileri için mezun olunan okulda öğrenilmiş olan teori ve çağdaş okul yönetiminin karmaşık gerçekliği arasında köprü oluşturmak için çok önemlidir.

ABDdeki işe yeni başlamış çoğu müdür, yaklaşık 32 eyalette yeni yöneticiler için mentorluk programı sağlayan yasa çıkardığından beri mentorluk ilişkisi hizmetinin başlamasını ummaktadır (Alsburry&Hackman, 2006). Belki de bu diğer devletlerdeki okulların da bir beklentisidir. Yeni okul liderleri, bu hayati mentorluk ilişkilerine etkili danışmanlar olarak hazırlar mı?

Okul yöneticisi, pozisyonu gereği oldukça streslidir ve ilk yıllarında çoğu okul yöneticileri sadece ayakta kalmaya çalışırlar. Bu kadar büyük bir strese sebep olan şey nedir? Yeni müdürlerin görevlerinin ilk yıllarında ayakta kalabilmek için nasıl bilgi ve beceri kazandıkları üzerine bir araştırmanın özetinde, Lashway (2003) tecrübesiz okul liderlerinin ders kitaplarından anladıkları liderliği gerçek yaşamda pratiğe dökmeye

kalkıştıklarında oldukça strese girdiklerini ortaya çıkarmıştır. Yeni müdürün başlıca stres kaynakları şunlardır; Temel teknik beceri, geniş bir paydaşlar dizisinin arzuları, yetersizlik hissiyatı, okulların hızlı temposu, öğretmenleri denetlemenin zorluğu ve hepsinden önemlisi meslekteki soyutlanma deneyimi. Bu yaygın stres kaynakları yeni müdürün anlayışlı ve destekleyici bir mentorluğa olan ihtiyacını ortaya çıkarır.

Okul liderliği pozisyonunda yeni olanlar için mentorluğun önemi açıktır (Brownie-Ferrigo & Muth, 2006; Daesh, 2001). Hansford ve Ehrich'in (2005) okul liderliğinde mentorluk konulu araştırma çalışmalarının meta analizi olan çalışması, yeni müdür danışanlar için kapsamlı bir olumlu sonuçlar listesi çıkarır. Bu listede destek, empati, rehberlik, fikir paylaşımı, problem çözme, mesleki gelişim ve gelişmiş bir güven gibi unsurlar yer alır. Resmi mentorluk süreçleri öncelikle kurumun ihtiyaçlarını karşılamak üzere şekillendirilmesine rağmen esasen mentorluk, danışanın ihtiyaçları ile ilgilidir. Ama mentorluk aracılığıyla hem kurumun hem de bireyin ihtiyaçları karşılanabilir. Bir mentorluk deneyiminde yeni ve tecrübeli müdürler bir araya geldiklerinde hem birey hem de kurum için anlamlı bir büyüme potansiyeli ortaya çıkar. Brownie-Ferrigno ve Muth (2006, s. 481) belirttiği gibi:

İstekli ve pratik müdürlerin yeni liderlik pozisyonunun zorlu ilk yılları boyunca kendilerine destek olacak mesleki işbirliği ilişkilerinin gelişimini sağlayan anlamlı bir birlikte çalışma fırsatına ihtiyaçları vardır. Bu çeşit bir rehberlik bir okul ya da bölgenin değişimi için sürekli, destekleyici yapılar oluşturur.

İstekli müdürlere, onlar mesleki amaçlarında ilerledikçe, kurum olarak okulun ihtiyaçları kadar öğrencinin ihtiyaçlarını da kapsayan bir rehberlik zihniyeti geliştirmesine yardım edilmesi gerekir. Böylece eğitim liderliği ders kitabımızda, danışanların kendilerine mesleki ve kişisel amaçlarına ulaşmada yardımcı olacak bir rehber arama inisiyatifi almasının önemini vurgularız.

Yeni Müdür Mentor Arama Konusunda İnisiyatif Alır; Yeni bir müdüre bir mentor atandığı durumlarda bile bir rehber arayabilir. Görevlendirilmiş mentorluk, yeni müdürün tüm ihtiyaçlarını olmasa da bazılarını karşılayabilir. Aksi durumlarda atanmış rehberlik ilişkisi tatmin edici olmaz. Diğer durumlarda da yeni müdüre bir rehber atanamayabilir. Bu, mentorluk arama inisiyatifini alma gereksinimi duyar. Kendi öğrenme amaçlarını belirlemenin sorumluluğunun kendilerinde olduğunun farkında olmaları ve mentorluk olarak adlandırılan gelecekteki bu yetişkin öğrenme ortaklığı için kendilerini hazırlamada

kritik bir rol oynadıklarının farkında olmaları gerekir (Zachary & Fischler, 2009). Brownie-Ferrigno ve Muth'a (2006) göre geleceğin müdürleri liderlik bilgi ve becerilerindeki ilerleme ve kişisel gelişim için bilinçli bir şekilde fırsatları kollamalıdır (s. 291). Danışanlar rehberden beklenen özellikleri ve potansiyel rehberlerini belirlemeli, bu amaca yönelik olarak kendi öğrenme ihtiyaçlarını açıkça belirlemeli, potansiyel rehberle ortaklık oluşturmak için görüşmelidirler.

Farklı kuramlardaki 50 üst liderle ve onların danışanlarıyla görüştüğünden sonra Ensher ve Murphy (2005), olası danışanları rehberlik hakkında bir zihniyet oluşturmalarına ve rehber aramada inisiyatif almalarına cesaretlendirdi. Danışanlara verilen tavsiyeler şunlardı: (a) Bir plana sahip olmak (gelecekteki kariyeri üzerine hareket planlarını ve amaçlarını rehberine anlatabilme)," (b) Karşılığında bir şeyler verme (mentorluk ilişkisinin aynı zamanda rehberde de faydalı olduğunu gösterebilme); (c) İyi bir izlenim oluşturma (sözel ve sözel olmayan iletişimde mükemmeliyet ve güven vermek); (d) Tutkuyla ve olumlu iletişim kurmak (potansiyel rehberin sizin için yapabilecekleri hakkında ne düşündüğü açık olma). Rogins ve Kram (2007), hem danışanın hem de rehberin kendilerinin farkında olmalarının, empati kabiliyetlerinin, sosyal becerilerinin onların gelişimsel ilişkilerinde aslında nelerin ortaya çıkacağı, böylece ilişkinin kalitesi üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu (s. 665) vurgulamışlardır. Böylece, danışanların, mentorluk ilişkisine girerken pasif bir roldeyse, bu ilişkilerde etkili danışan olmalarında kendilerine yardımcı olacak bilgi, beceri ve eğilimleri sahiplenerek, inisiyatifi elde tutan aktif bir role hazır olmaları gerekir. Bunlar Etkili Danışmanlık İçin Çerçeve bölümünde açıklanmıştır.

2.11.3 Etkili Danışanlar İçin Çerçevenin Bileşenleri

'Danışmanlık' terimi, danışanın rehberlik ilişkileri dışında da çok şey alabilmesine yardım edecek bilgi, beceri ve eğilimler kümesini ifade eder. Daresh ve Playlco (1995), danışanlığın kazandırabileceği önermesini destekler. Biz şu varsayımı kabul eder ve inanırız: "Eğitim liderliği derslerimizde istekli liderlerle danışmanlık gelişimine dikkati çekmek onların rehberlikten faydalanmaya hazır danışan olmalarına yardımcı olacaktır". Geliştirdiğimiz Etkili Rehberlik Çerçevesi Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Etkili Danışmanlık İçin Çerçeve

Etkili Özellikleri	Danışanlığın
Bilgi	Alandaki anahtar kavramların temel bilgisi (i.e. Eğitim Liderliği) Değişik mentorluk türleri bilgisi Mentorluğun süreç/yapı bilgisi Mentorluğun potansiyelleri ve görünmez tehlikelerinin farkında olma
Beceriler	Amaç Koyma ve oluşturma İletişim Geri bildirim ve buna göre hareket etme yeterliliği Yansıtıcılık
Eğilimler	Öğrenmeye istekli olma Kendini tanıma İnisiyatif gösterme Gizliliği koruma Etik davranışların farkında/tafında olma

2.11.4 Müfettişlerin Mentorluk (Yetiştiricilik) Roller

Eğitim örgütleri olarak okulların amaçlara ulaşma derecesi, denetim yoluyla saptanır. Denetim esas itibariyle eğitimde kaliteyi artırmayı, işgörenleri geliştirmeyi ve personelin ihtiyaç duyduğu rehberlik etkinliklerini gerçekleştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda müfettişler

hem yeni göreve başlamış okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Yukarıda saydığımız müfettiş görevlerinden rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme doğrudan doğruya personel geliştirme çalışmalarıyla ilgilidir. Müfettişlerin görevlerinden belki de en önemlisi göreve yeni başlayan müdür ve öğretmenlere mesleki anlamda yardımcı olmak ve yol göstermektir. Bu sebeple müfettişler yeni okul müdürlerine verilecek hizmetiçi eğitimlerde önemli görevler üstlenmektedirler.

Etkili bir denetimin okul personelinin gelişimsel safhalarına cevap vermesi gereklidir. Denetimin amacı sınıfı, okuldaki eğitimi geliştirmektir. Denetimin bu amaçlarına ulaşmasını sağlayacak kişi müfettişlerdir.

Eğitim sisteminde görev alan, yönetici ve diğer personelin hizmet öncesinde gerekli yeterlikleri kazanmamış olması işindeki başarısını etkiler. Mesleğe yeni başlamış yöneticilerin eksikliklerini gidermeyi öğrenmeleri, bilgilerini tazelemeleri ve gelişmeleri, mesleklerinde yükselbilmeleri için hizmet içinde eğitime gereksinim duyarlar.

Mentorluk ilişkisinde de tecrübeli bir meslektaş kendi bilgi ve becerilerini kendisinden daha az deneyimli olan meslektaşıyla paylaşıp, onu yetiştirmeyi hedeflemektedir. Günümüz eğitim sistemi içerisinde müfettişlerin mentorluk rolleri daha çok ön plana çıkması gereken bir özelliktir.

Ülkemizde müfettişlerin yeni okul müdürlerinin yetiştirilmesinde mentorluk rollerini tam olarak gerçekleştirdiklerini söylemek zordur. Bu kadar çok görev ve sorumluluk arasında müfettişlerin mentorluk rollerini oynamaya ayıracağı zaman daralmaktadır.

İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun sınıf öğretmeni kökenli olmaları, ilköğretim II. kademe branş öğretmenleri için rehberlik yapacak yeter sayıda branş müfettişinin olmaması önemli bir mesleki yardım ve rehberlik sorunu olarak durmaktadır. Çalışma alanlarının genişliği, yeterince branş müfettişinin olmaması, aşın iş yoğunluğu, birden çok görev ve rollerinin olması, özlük hakları ile ilgili sorunlar vb diğer sorunların, ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere sundukları mesleki yardım ve rehberlik hizmetinin istenilen nitelikte ve düzeyde yapılmasını, olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz görülmektedir (Arslantaş, 2007:11).

Oluşturacağımız modelde müfettişlerin mentorluk rollerine ağırlık verilmesi öngörülmektedir. Rehberlik ve iş başında yetiştirme için görevlendirilecek müfettişler mentorluk rollerini daha rahat oynayabilecek ve yönetici adayları onlarla daha rahat iletişim kurabilecektir.

2.11.5 Yönetici Yetiştirmede Yeni Bir Yaklaşım: Mentorluk Modeli

Yeni müdürlerin deneyimli müdürler tarafından mentorluk yoluyla mesleğe hazırlanması önemli bir geçiş evresi olarak kabul edilmektedir. Farklı ülkelerde mentorluğun değişik boyutlarına vurgu yapılarak müdür hazırlama programlarının farklı evrelerinde mentorluk süreci uygulanmaktadır. Örneğin Amerika ve Singapur'da mentorluk hizmet öncesi eğitimde kullanılırken İngiltere'de ise bu süreç kişinin müdür olduktan sonra hizmetiçi eğitim olarak almasını öngörmektedir (Coleman, 1996). İster hizmetiçi eğitimde isterse de hizmet öncesi eğitimde olsun mentorluk sürecinin yönetici yetiştirilmesinde kullanılması etkili okul müdürlerinin yetiştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Çünkü etkili okullar büyük ölçüde etkili bir yönetim ve doğal olarak etkili okul yöneticilerinin çabasıyla meydana getirilir. Bu gerçeklik yönetici yetiştirmenin önemini artırmakta ve yönetici yetiştirmede sistemleri daha verimli yöntemler bulma arayışına itmektedir.

İçerik bilgisi ve teori, pek çok eğitim liderliği hazırlık programının temel odak noktası olmuştur. Ancak teori ve içerik bilgisi tek başına yeni müdürlerin yetiştirilmesi için yeterli değildir. Arzu edilen eğitim liderleri sadece liderlik teorilerinin içeriklerini bilmekle kalmamalı aynı zamanda liderlik teorilerini uygulamaya dökülmelidir. Yeni okul müdürleri eğer deneyimli bir müdürden destek almazlarsa bu konuda mesleklerinin ilk zamanlarında sorunlar yaşayabilirler. İyi yapılandırılmış mentorluk programları yeni müdürlere bilgi ve becerileri uygulamaya nasıl geçirebilecekleri konusunda önemli yardımlar sağlar (Saunders, 2008:2).

Günümüzün eğitim toplumunda okul liderliği ve yüksek beklentiler geleceğin okul liderlerinin geleceğini etkilemektedir. Geçmişte müdürler okul binası, personel ve öğrencilerle ilgili temel yönetsel kararları almakla sorumluydu. Her sınıfta öğretmenin olmasını sağlamak, öğrencilerin gerekli malzemelere ulaşmasını sağlamak, sistem içerisinde öğrencilerin ilerleme sağlanması iyi bir müdür olmak için yeterliydi. Ancak okul

müdürünün rolü idari sorumluluktan eğitim liderliğine dönüşmüştür. Öğrenci öğrenmeleri ve okul gelişimi ile ilgili sorumluluklar okul müdürünün omuzlarına yüklenmiştir (Bottoms&O'Neill, 2001).

Anlaşılabacağı üzere okul müdürlerinin sorumluluk alanları ve rolleri değişen şartlarla birlikte değişikliğe uğramıştır. Yeni atanacak okul müdürlerinin değişen rollerine uyum sağlayacak şekilde yetiştirilmeleri önem kazanmıştır. Mentorluk modelinin ülkemizde yeni müdürlerin yetiştirilmesi için büyük katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde kullanılması düşünülen mentorluk türü resmi (formal) mentorluk türüdür. Milli Eğitim Bakanlığının personel sayısı ve teşkilat yapısı göz önüne alındığında sürecin planlı bir şekilde yürütülmesi ve bakanlık tarafından sahiplenilmesi şarttır. Bu nedenle mentorluk modelinde uygulanacak mentorluk programının çerçevesi bakanlık bünyesinde şekillendirilecektir. Yeni model ile birlikte yönetici yetiştirilmeden mevcut uygulamalar gözden geçirilecek ve bilginin uygulamayla birleştirilmesi sağlanacaktır.

2.11.5.1 Yönetici yetiştirme kurulu

Ülkemizdeki eğitim kurumlarına mentorluk yoluyla nitelikli yöneticilerin yetiştirilmesi için MEB merkez teşkilatı bünyesinde personel genel müdürlüğüne bağlı olarak görev yapan eğitim kurumları ve yönetici atama biriminden yapılandırılmalıdır. Bu birim içerisinde yönetici yetiştirme kurulu oluşturulabilir. Oluşturulan bu kurul mentorluk programının stratejilerini belirleyecek, yeni müdürlerin yetiştirilmesini ve mevcut müdürlerin de hizmetiçi eğitimlerden geçmesini sağlayacaktır. Bu konuda hizmetiçi eğitim dairesi başkanlığıyla koordineli çalışılacaktır. Oluşturulması planlanan Yönetici Yetiştirme Kurulunun yeri aşağıdaki şekilde görülmektedir.

2.11.5.2 Kurulun oluşturulması

Yönetici Yetiştirme Kurulu'nun oluşturulmasında temel yetki ve sorumluluk Milli Eğitim Bakanlığı'na aittir. Kurulun kimlerden oluşacağı, görev dağılımları, örgütlenme biçimi, diğer bakanlık birimleriyle uyum gibi konular düzenlenecek yasal çerçeve ile belirlenir. Kurulun görevlerini daha iyi yerine getirebilmesi için kurulla seçilecek

üyelerde liyakate önem verilmelidir. Kumlun daha verimli çalışabilmesi için gerekli yetki gücü verilmelidir. Diğer ülkelerde uygulanmakta olan mentorluk programlarının incelenmesi ve durumun yerinde gözlenebilmesi için kumla maddi destek sağlanmalıdır. Kumlun amaçlarını yerine getirebilmesi için bakanlığın taşra örgütü ile arasında güçlü bir iletişimi olması gereklidir. Bu konuda gerekli tedbirler alınmalıdır.

2.11.5.3 Kurulun amacı

Ülkemizdeki eğitim kurumları için nitelikli okul yöneticileri yetiştirmek, mesleğe yeni başlamış okul müdürlerine karşılaştıkları sorunlarda yardım etmek, mevcut okul yöneticileri için hizmetiçi eğitim programları düzenleyerek mesleki gelişimlerini sağlamak, okulların daha iyi yönetilmesini sağlayarak verimi artırmak ve okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak.Kurulun Görevleri;

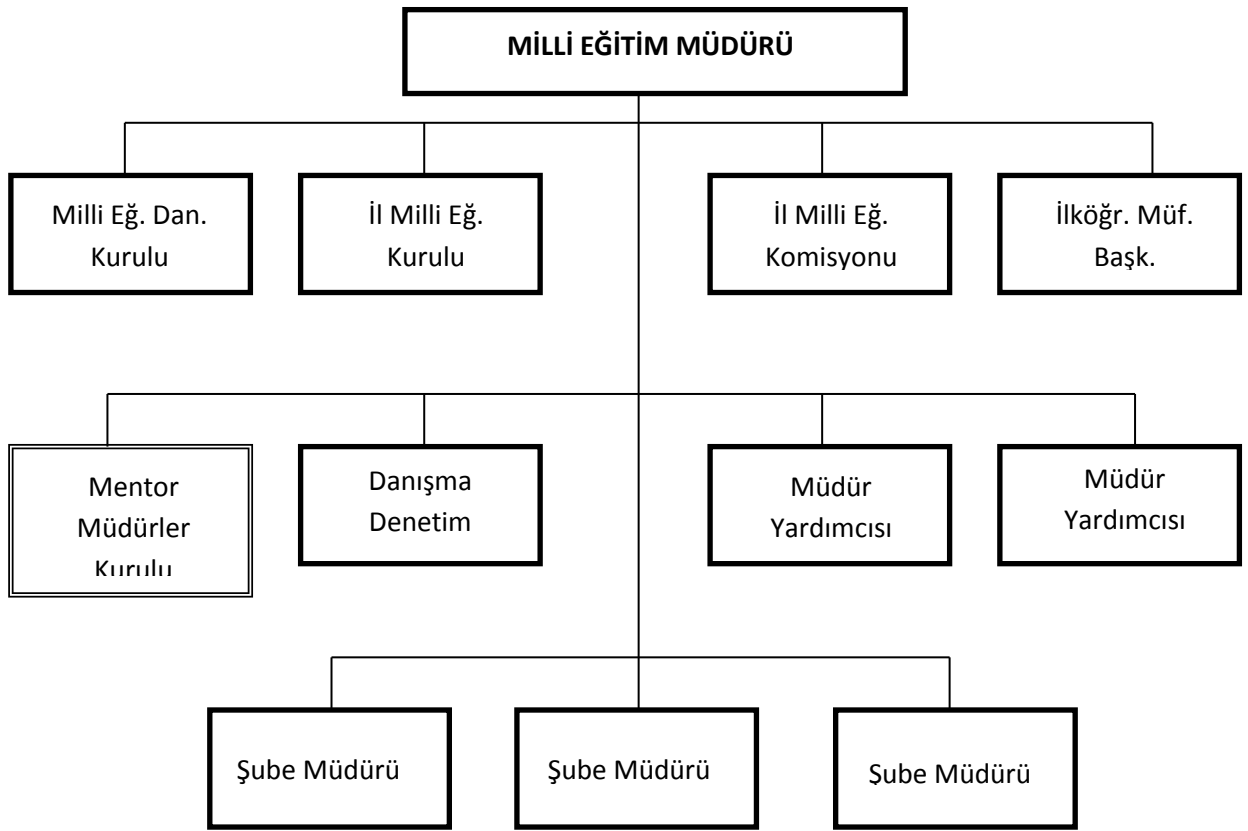
1. Ülke genelinde okul yöneticileri için yapılacak eğitim faaliyetlerini planlamak
2. Hizmetiçi eğitim dairesiyle işbirliği içinde okul yöneticilerine yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerini düzenlemek.
3. Faaliyetlerde kullanılacak temel bir mentorluk programı oluşturmak.
4. Yapılacak faaliyetlerde eğitimci olacak mentor müdürleri belirlemek ve bunların eğitimden geçmesini sağlamak.
5. Okul yöneticilerinin performanslarını düzenli aralıklarla ve güvenilir verilere dayak olarak ölçülmesini sağlamak ve kurumlara geri bildirim vermek.
6. Yurt dışındaki iyi uygulamaları araştırmak.
7. Bakanlık bünyesindeki diğer birimlerle iş birliği yapmak.
8. Yeni okul müdürlerinin deneyimli müdürlerden danışmanlık almaşım sağlayacak mentor müdürler kurulunun çalışmalarını düzenlemek.
9. Gelecek vaat eden yetenekli yöneticilerin iş başına getirilmesini sağlamak.

2.11.5.4 Mentor müdürler kurulu

Oluşturacağımız modele daha fazla işlevsellik kazandırmak için il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri bünyesinde mentor müdürler kulu oluşturulabilir. Mentor müdürler eğitim kurumlarında en az 5 yıl yönetici olarak görev yapmış başarılı müdürler arasından seçilir. Gerek görülürse emekli müdürler de bu kurula dahil edilebilir. Mentor müdürler yeni okulumüdürlüklerinin karşılaştıkları sorunlarda kendi deneyimlerinden yola çıkarak çözüm

yollan geliştirirler. Yeni okul müdürleri ve mentor müdürler ayda bir kez yapılacak toplantılarla bir araya gelirler. İletişimi daha da güçlendirmek için bir e-posta grubu oluşturulabilir. Merak edilen konular e-posta olarak toplantı günü beklenmeden gruba gönderilir, çözüm yollan tartışılır, meslekle ilgili yeni yönetmelik, uygulama ve kanunlardan anında haberdar olunur. Gruba üye yeni müdürler kendilerinin de yaşadığı benzer sıkıntıların çözüm yolunu görmüş olurlar.

Aşağıdaki şekilde oluşturulması planlanan mentor müdürler kurulunun il milli eğitim müdürlüğü teşkilatındaki yeri görülmektedir.



Kaynak: MEB (2009)

Şekil 13: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bünyesindeki Mentor Müdürler Kurulu

2.11.5.5 Mentor müdürler kurulunun amaçları

İl ve ilçelerdeki eğitim kurumları için nitelikli okul yöneticileri yetiştirmek, mesleğe yeni başlamış okul müdürlerine karşılaştıktan sorunlarda yardım etmek, mevcut okul

yöneticilerinin mesleki gelişimlerini ve sürekli öğrenmelerini sağlamalarında rehberlik etmek, okullardaki yönetim kalitesini artırmak. Mentor Müdürler Kurulunun Görevleri

- İl ve ilçelerde yeni atanmış okul müdürleri için mentor müdürler belirlemek ve onları yeni müdürlerle eşleştirmek,
- Mentor müdürler ve yeni müdürler için toplantı zamanlarını belirlemek,
- Mentorluk ilişkisinin işleyişini denetlemek,
- Mevcut müdürlerle iletişim kurarak belirli aralıklarla okul ziyaretleri gerçekleştirmek,
- İyi bir okul yöneticisi olma noktasında gelecek vaat eden öğretmenleri belirlemek ve onları okul yöneticisi olmaya teşvik etmek, Okul yönetimi, halkla ilişkiler ile ilgili konularda kurs, seminer gibi eğitim faaliyetleri düzenlemek ve üniversitelerle işbirliği yapmak.

Mentor Müdürler Kurulunun Oluşturulması; Mentor müdürler kurulunda görev alacak yöneticilerin belirlenmesinde en az 5 yıl süreyle okullarda yönetici olarak görev yapmış olmanın yanı sıra aşağıdaki nitelikler göz önünde bulundurulabilir. Bunlar:

- Yönetici olarak görev yaptığı dönemde teşekkür belgesi veya takdirname belgesi ile ödüllendirilmek,
- Maaşla ödüllendirme almak,
- EYD alanında yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olmak,
- Yönetici olarak görev yaptığı dönem boyunca iyi derecede sicil notu almış olmak,
- Uzman öğretmen veya başöğretmen unvanlarına sahip olmak,
- Okul yönetimi ile ilgili kurs, seminer, kongre vb. eğitim faaliyetlerine katılmış olmak.

2.11.5.6 Mentorluk programının oluşturulması

Her mentorluk ilişkisinde tarafların değişik ihtiyaçları ve amaçları olabileceğinden tek tip bir mentorluk programından söz edilmesi zordur. Ancak her mentorluk programı mentor ve menteeden zaman ve emek yatırımı yapmasını bekler (Saunders, 2008:28). Oluşturulan genel bir mentorluk programı içerisinde mentor ve yeni müdürler bir araya gelerek ihtiyaç ve amaçlarını ortaya koyarlar. Bu şekilde program içinde etkili bir planlama yapılabilir.

Mentorluk modelinin temelini yeni okul yöneticilerini mesleğe hazırlayacak olan yetiştirme programı oluşturmaktadır. Programın oluşturulması safhasında üniversitelerin eğitim fakültelerindeki akademisyenlerle işbirliğine gidilmesi planlanmaktadır. Oluşturulan modelde öngörülen eğitim süresi bir yıldır.

Gargiulo ve arkadaşları mentorluk sürecini bir problem çözme süreci olarak görmektedirler. Şekil 19'da bu sürecin içerisindeki üç aşamayı da görmek mümkündür. Bu süreçte ilk aşamada bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. İhtiyaç analizi varolan sorunların belirlenmesini ve bunların çözümlerinin ortaya konmasını sağlar. Tasarlama safhasında ise eğitim planı oluşturulur ve öğrenme etkinlikleri belirlenir. Son safha olan değerlendirme bölümünde ise mentorluk programı sınırlı sayıda katılımcı ile denenir ve buna göre geliştirilir. Bu bölümde üniversitelerdeki akademisyenlerin de görüşlerine başvurulur. Mentorluk programı tüm bu safhalardan başarıyla geçerse artık hazır durumdadır. Buradan da anlaşılacağı üzere okul müdür adayları için mentorluk programı oluşturulurken öncelikle onların ihtiyaçları tespit edilir. Bu ihtiyaçların giderilmesi ve müdürlerin mesleğe hazırlanması için mentorluk programı tasarlamaya ve uygulamaya konulur

Yeni müdürler için mentorluk programı hazırlanırken 6 noktaya dikkat edilmelidir. Bunlar:

1. Yetişkin eğitiminde yetenekli mentorların işe koşulması ve bunların eğitilmesi,
2. Müdür adaylarının mentorluk süreci boyunca tam zamanlı olarak eğitimlere katılmaları,

Yeni okul müdürü ve mentor ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya geldiklerinin farkında olmaları gerekir. Eğitimdeki temel kazanımlar standartlara ve hedeflere bağlı olmalıdır,

1. Eğitim süresince aday müdürün sorumlulukları kademe kademe artırılır. İlk başlarda temel idari görevlerle başlayan sorumluluklar daha sonraları eğitim liderliğine uzanabilir,
2. Günlük değerlendirmelere mutlaka zaman ayrılmalıdır. Böylelikle kıdemli müdür yani mentor, öğrencisine geri bildirim ve rehberlik sağlamalıdır,
3. Üniversiteyle işbirliği yapmak programın başarısını artırır. Ayrıca programın üçüncü bir taraf tarafından amacına ulaşmış olması daha kolay gözlemlenebilir (Gray, 2001:663).

Tablo 13. Başarılı Resmi Mentorluk Programlarının Özellikleri

Örgütsel Destek Vardır	Açık Hedefler Amaç ve Roller Vardır	Tercihlere ve Katılıma Odaklıdır	Dikkatli Seçme ve Eşleşme Süresi Uygulanır	Devamlı Gözlem ve Değerlendirme İçerir
Üst düzey yönetim desteği ve katılım	Açık hedefler ve beklenen sonuçlar	Gönüllü katılım	Program hedeflerine göre mentee seçimi	Program etkinliklerinin ve sürecinin gözlemlenmesi
Mentorlar için ödül sistemi	Sınırları belli sorumluluklar	Esnek Program yapısı	Program hedeflerine göre mentee seçimi	Hedeflere göre gözlem ve değerlendirmeye dayalı program değişiklikleri
Yeterli Kaynaklar	Hedefe yönelmiş program	Katılımcıların özelliklerine göre tasarlanmış program	Özenli eşleştirme süreci	Çok yönlü program değerlendirme esasları
Destekleyici örgüt Kültürü	Olası sorunlara yönelik tedbirler	Mentor ve mentee ihtiyaçlarının göz önüne alınması		
Esnek örgüt yapısı	Abartısız ulaşılabilir hedefler			
Etkili Örgüt için iletişim				

Kaynak: Douglas (1997:92).

Tablo 13’da başarılı bir resmi mentorluk programının özellikleri görülmektedir. Douglas bu özelliklerden bahsederken en önemli unsur olarak yüksek yönetim kademesinden gelen desteği göstermiştir. Üst yönetim kademesinin desteği sayesinde

mentorluk sürecinde karşılaşılan maddi kaynak, personel ve yer sorunları kolayca halledilir. Başarılı programların başka bir özelliği ise devamlı bir gözlemi ve değerlendirmeyi içinde barındırmasıdır. Böylece etkinlikler dikkatli bir şekilde gözden geçirilir ve süreç sonunda titiz bir değerlendirme yapılır. Açık hedef ve roller, gönüllü katılıma ve tercihlere odaklı olma, dikkatli bir mentee- mentor seçimi ve özenli bir eşleştirme sürecinin uygulanması başarılı mentorluk programlarının özellikleri arasındadır (Douglas, 1997:92). Kullanılan mentorluk programının örgüt ve mentee için planlanan yararları sağlamadığı fark edilirse öncelikle bunun sebepleri araştırılmalıdır. Hatalı mentor-mentee eşleştirmesi, yanlış yöntem ve teknikler, programın ihtiyaçlara cevap vermemesi, sorumlulukların belirsiz olması, iletişim eksikliği ya da planlama hataları mentorluk programının başarısız olmasına sebep olabilir. Mizah anlayışı olması gerektiğini savunmaktadır. İyi bir mizah anlayışı oluşan duygusal gerginliği azaltarak menteeye olayları daha değişik yönlerden görme fırsatı sunar.

Daresh ve Arrovvsmith etkili mentor müdürlerin özelliklerini şöyle sıralar:Yönetim alanında deneyimlidirler,

1. Liderlik becerilerine sahiptirler (iletişim becerileri, vizyon gibi.),
2. Yeni müdürlere sadece doğru cevaplar vermekle kalmaz ayrıca onlara doğru sorulara da sorarlar,
3. Menteeyi geliştirmeye isteklidirler,
4. Sürekli öğrenme için model sağlarlar,
5. Değişime ve gelişmeye açıktırlar.

Görüldüğü üzere çok uzun yıllar müdürlük yapmış olmak iyi bir mentor olmak için yeterli değildir. 20 yıl aralıksız okul müdürlüğü yapıp işleri aynı düzende yapmayı sürdüren müdürler görmek mümkündür. Bu durumda değişimden ve gelişmeden söz etmek mümkün değildir.

Oluşturduğumuz mentorluk modelinde mentorlan yönetici yetiştirme kumlu belirleyecektir. Mentor müdürler seçilirken yukarıda saydığımız nitelikler göz önünde bulundurulacaktır. Programın başarıya ulaşması için seçim sürecinin objektif ölçütlere bağlanması ve olayın politik bir mesele haline getirilmemesi son derece önemlidir.

2.11.5.7 Mentorluk Modelinde Yönetici Adaylarının Seçimi (Mentee Seçimi)

Johnson ve Ridley mentee seçimim yatırım yapmaya benzetmektedir. Sahip olduğunuz sınırlı kaynaklarla en iyi sonucu almak için mentee seçiminde seçici hareket etmek gerekir. Seçici olmanın başka bir gerekçesi ise herkesi mentorluk programına almak mümkün değildir. Ne kadar istekli, dinamik olursanız olun gereğinden fazla mentee ile programa başlamak kaliteyi düşürür. Lovely müdür olacak kişilerde aşağıdaki özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

- Yönetme-önderlik etme becerisi
- Kişiler arası ilişki kurma yeteneği
- Takım çalışmasına yatkın olma
- Çatışma çözümü
- Başkalarında değişim isteği oluşturma
- Sorun çıkaran iş görenlerle baş etme.

Seçilecek olan mentee adayları iyi müdür olacaklarının işaretini vermelidir. Etkili bir seçim yapmak için il ve ilçelerdeki mentor müdürler kurullarından görüş istenecektir. Lovely'nin yukarıda bahsettiği özellikleri taşıyan okul yöneticisi olmaya layık yetenekli öğretmen adayları teşvik edilerek bakanlığın açtığı okul yöneticiliği sınavlarına girmeleri sağlanacaktır. Sınavdan baş anlı olan adaylar mentorluk programına alınarak yöneticiliğe hazırlanacaktır. Yazılı sınavda başarılı olmuş olmak iyi bir lider, iyi bir müdür olunacağını garantisini vermemektedir. Bu nedenle doğru adayların daha çok cesaretlendirilmesi ve sınava girmelerinin sağlanmasında mentor müdürler kurullarına önemli bir görev düşmektedir.

2.11.5.8 Mentor müdürlerin ve müdür adaylarının eşleştirilmesi

Tarafların uyumlu çalışabilmesi için iyi bir mentor mentee eşleştirmesi yapmak gerekir. Eşleştirme yapılırken tarafların kişilik özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, hedefleri göz önünde bulundurulur. Bunların belirlenmesi için eşleştirme öncesi tanışma toplantıları düzenlenir. Program başlamadan düzenlenen bu toplantılarla adaylar uyumlu çalışıp

çalışamayacaklarını kontrol ederler. Eğer bir sorun gözüküyorsa mentorluk programı başlar ya da yeniden bir eşleştirme yapılır

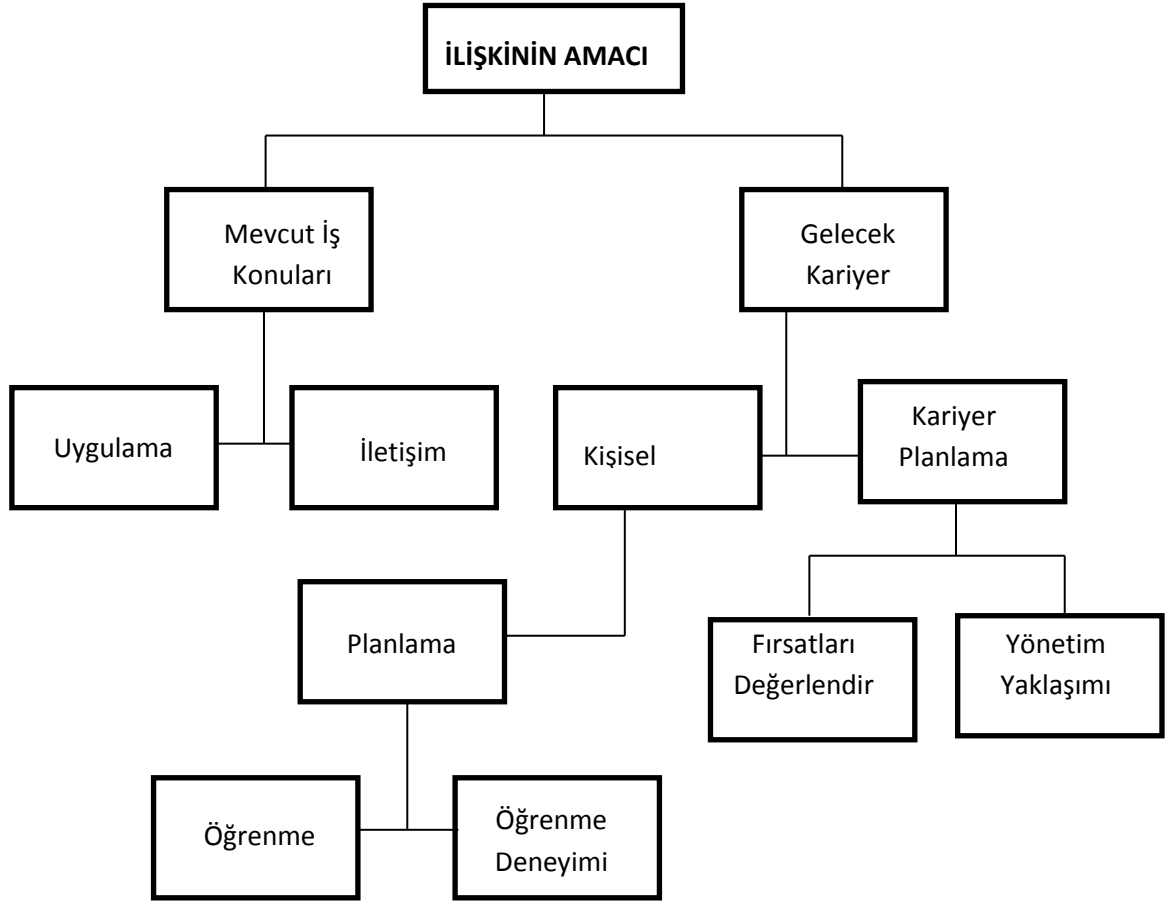
Mentor müdür ve müdür adayının yakın mesafedeki okullardan seçilmesine özen gösterilir. Bu sayede taraflar birbirilerine kolay erişebilir, yüz yüze yapılacak mentor ve mentee görüşmeleri daha sorunsuz gerçekleştirilir.

Eşleştirmede hem mentorun hem de müdür adayları aynı ya da benzer türdeki okullardan olması süreci kolaylaştırır. Örneğin müdür adayı meslek lisesinde görev yapacaksa mentoru da meslek lisesinden seçilmelidir. Çünkü farklı okul türlerinde farklı sorunlar, farklı kurum kültürleri vardır. Bunların yönetici adayları tarafından yerinde gözlemlenmesi gerekir.

Yurt dışında yapılan resmi mentorluk programlarında eşleştirme süreci sonucunda mentor ve mentee arasında bir sözleşme imzalanmaktadır. Bu sözleşmede programın amacı, süresi, görüşme yeri, tarihleri, süreleri, karşılıklı sorumluluklar, başarı ölçütleri gibi konular açık olarak belirtilerek herhangi bir belirsizlik ortadan kaldırmaktadır.

Program başladıktan sonra gelişim planı uygulamaya koyulur. Mentee işin incelikleri hakkında mentorundan uygulamalı destek alır. Mentor müdürün okulunda gözlem yaparak işin inceliklerini öğrenir. İkili arasında bir tür usta-çırak ilişkisi oluşmuş olur.

Mentor ve mentee düzenli aralıklarla toplantılar yaparlar. Bu toplantılarda ele alınan konular mentee ve okulunun özelliklerine göre farklılıklar gösterebilir. Clutterbuck ve Megginson'a göre konuşulan konular mevcut iş konular ve gelecek kariyer konular olarak iki ana başlıkta toplanabilir.



Kaynak: Clutterbuck & Megginson (1999:25)

Şekil 14: Yönetici Mentorluğu Programı

Şekil 14’de yönetici mentorluğu programlarında mentor ve mentee'nin üzerinde en fazla konuştuğu konular belirtilmektedir. Burada mentorluk ilişkisinin amacı konuşulan konular üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Örneğin konuşulan konu okulda güncel bir sorun ile ilgiliyse mentor öğrencisine kendisinin geçmişteki aynı sorunla nasıl başa çıktığı ile ilgili deneyimini aktaracaktır. Mentor ve mentee görüşmelerinde mentee korku ve kaygıların belirtir, gelecek ile ilgili planlardan bahsedilir, varsa güncel meseleler ele alınır.

Programın etkili bir şekilde sürdürülmesi tarafların yapacağı istişare toplantılarına devam etmeleriyle mümkün olacaktır. Toplantılar mentee mentor iletişimde önemli bir yere sahiptir. Herhangi bir sebeple yapılamayan bir toplantı yeni bir toplantı, telefon görüşmesi veya e-posta yoluyla telafi edilmelidir.

2.11.6 Sürecin Değerlendirilmesi

Mentorluk programının değerlendirilmesinin asıl amacı program hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığının ortaya çıkarılmasıdır. Etkili bir değerlendirmeyle yapılan emek ve zaman yatırımının buna değip değmediği, programın bundan sonraki dönemlerde devam ettirilip ettirilmemesi gerektiği ya da program içeriğinde bir değişiklik yapmaya gerek olup olmadığı kolaylıkla anlaşılır (Klasen&Clutterbuck, 2002:294). Mentorluğun değerlendirilmesi bundan sonra yapılacak olan çalışmalar için de rehberlik edici olur. Görülen eksiklikler ve alınacak önlemlerin belirlenmesi değerlendirme süreci sayesinde olacağından sağlıklı her mentorluk programında hayati bir öneme sahiptir.

Mentorluk sürecinin değerlendirilmesinde değişik metodlar ve araçlar kullanılabilir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir:

1. Anketler,
2. Gözlemler,
3. Görüşmeler,
4. Toplantılar,
5. Yazılı dokümanlar,

Raporlar/Tutanaklar (Fischer, Andel, Cain, Zarkovic-Adlesic ve Lakerveld, 2008:55).

Mentorluk programı başlamadan önce değerlendirme sürecinde kullanılmak üzere bir kıyaslama şablonu oluşturulabilir. Mentor ve mentee beklentilerini bir forma yazarlar. Program bittiğinde elde edilen kazanımlar ve programın başında hedeflenen kazanım düzeyi karşılaştırılabilir. Program devam ediyorken ne kadar öğrenme gerçekleşiyor sorusuna yanıt aranarak süreç değerlendirilirken neler öğrendim sorusuyla sonuç değerlendirmesi yapılır (Clutterbuck&Ragins, 2002:84).

Mentorluk programının değerlendirilmesi için Clutterbuck (2002) bir değerlendirme matriksi oluşturmuştur;

Tablo 14. Mentorluk Programını Değerlendirme Matriksi

İLİŞKİ	SÜREÇLER	ÇIKTILAR
PROGRAM	SÜREÇLER	ÇIKTILAR

Kaynak: Clutterbuck, 2001, akt: Cullingford, 2006, s. 172.

Miller iyi bir değerlendirmenin kendi kendini değerlendirme yoluyla yapılacağını savunmaktadır. Bu değerlendirme türünün pek çok olumlu yanı vardır. Öncelikle demokratik bir yaklaşımdır. Katılımcılar eleştirel bir gözle hem programı hem de kendilerini değerlendirirler. Böylelikle aksaklık yaşanan bölümlerde taraflar kendi çözüm önerilerini geliştirirler. Tabloda görülen sorular hem mentor hem de mentee tarafından cevaplanır. Her madde için en <1 en >puan 10'dur. Taraflardan düşük puan alan bölümler olursa programın bu bölümleri tekrar gözden geçirilmelidir. Kaynak: Miller (2002:259).

Tablo 15. Yetkilendirilmiş Değerlendirme: Kendi Kendini Değerlendirme

Mentorluk Programı	Süreci Ne Kadar iyi Yürüttük? 1-.Düşük 10: Yüksek
Mentorluk Programı	
Mentorluk Programı Öncesi Planlama	
Program Yönetimi	
Mentor ve Mentee Seçimi	
Mentor ve Mentee'nin Hazırlanması	
Eşleştirme	
Geri Bildirim Sağlanması	
Mentor ve Mentee'ye Destek Sağlanması	
Gözlem Yapma	
Mentorluk Programını Sonlandırma	
Yeterlilik	

Kaynak: Miller (2002.259)

Daresh de müdür mentorluğu programının değerlendirilmesinde aşağıdaki soruların kullanılabileceğini belirtmektedir.

Program olumlu bir etki bıraktı mı?

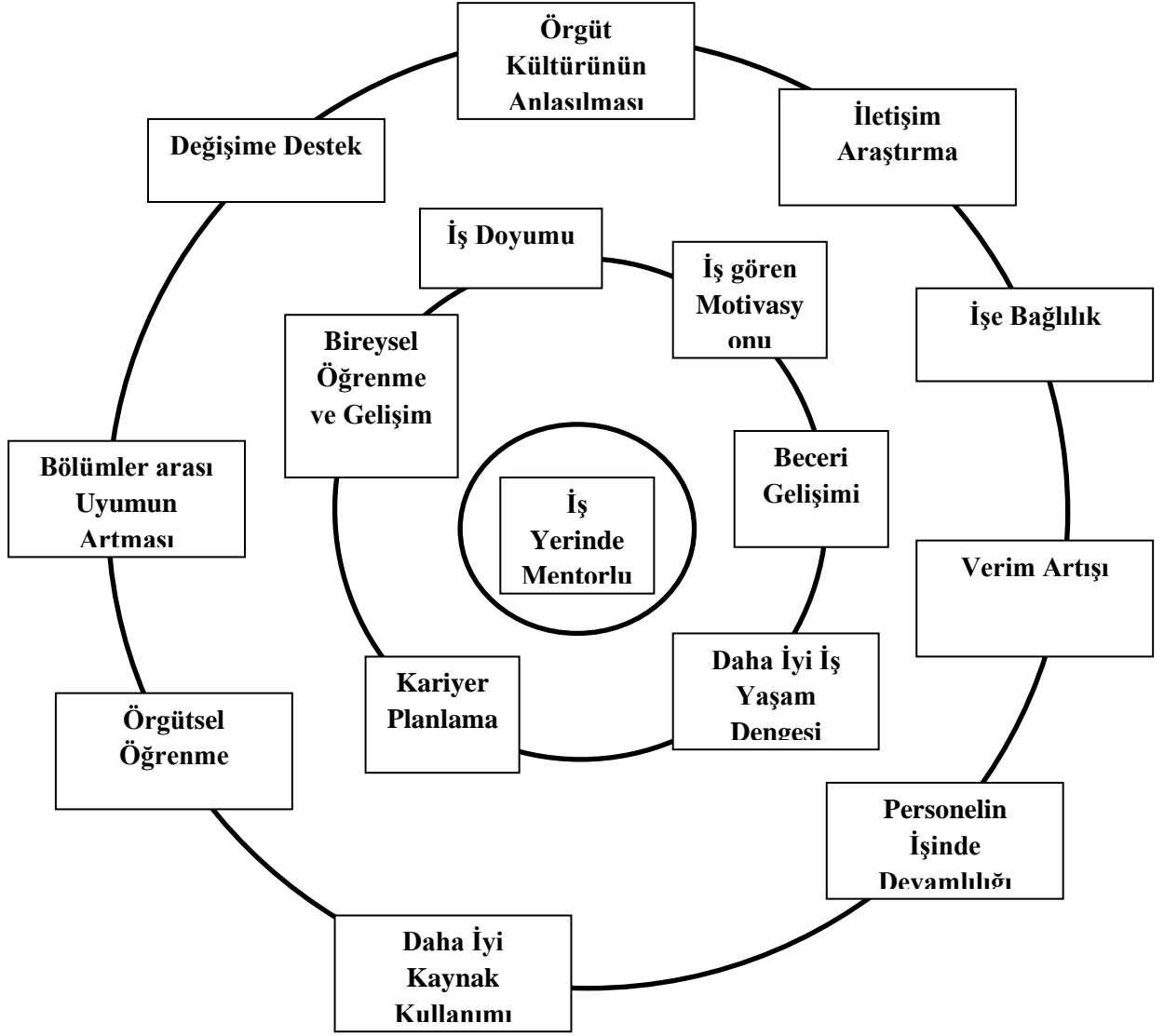
- Mentorluk programı okul sisteminin ihtiyaçları karşıladı mı?
- Program müdür adayları için gerçekten yararlı oldu mu?
- Program okul sisteminin işleyişine olumlu katkıda bulundumu?
- Program mentor ve mentee görüşmeleri için yeterli zaman sağladı mı?
- Programın güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Oluşturulan mentorluk programında yeni okul müdürleri bir yıl boyunca mentorluk eğitiminden geçerler. Bir usta çırak ilişkisi içerisinde uygulamaya da yer veren bu sistemde hem mentorlardan hem de onların öğrencilerinden geri bildirimler alınarak programın değerlendirilmesi yapılır.

2.11.7 Mentorluk Modelinin Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yararları

Yapılan pek çok araştırma sonuçlarına göre göreve yeni başlayan okul müdürlerini mesleğin ilk yılında pek çok güçle karşılaşmakta ve bu nedenle kendilerini yalnız ve birçok sorumluluğun altında ezilmiş hissetmektedirler. Ancak yeni müdürler deneyimli bir mentorla eşleştirilip, sorunlarıyla ilgili profesyonel yardım aldıklarında bu sıkıntılı süreci daha kolay atlattıklarını belirtmişlerdir (Saunders, 2008:26).

Mentorluk programlarının mentor, mentee ve örgüt için büyük faydalar sunduğu pek çok kaynakta belirtilmektedir. Programın yararları yeni okul yöneticileri için yararlar, kişisel ve mesleki yararlar olmak üzere iki başlıkta incelenebilir. Mesleki yararlar iş ile ilgili daha çok bilgi ve beceri sahibi olma, çevre edinme, yönetim becerilerini geliştirme, daha iyi iletişim kurma gibi alanları kapsar. Mentorluk sürecinin okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir model olarak kullanılması en fazla okullarımız için yararlı olacaktır. Motivasyon artışı, gelişim, kendine olan güvenin pekişmesi, verimin artması gibi faydalar diğer pek çok yazarın ifade ettiği faydalardır. Mathews farklı olarak mentorluğun daha iyi bir iş-aile dengesi kurulmasına destek verdiğini belirtmektedir. İşinde mentorluk programı sayesinde sorun yaşamayan yeni okul müdürleri özel yaşam ve kariyer alanlarına ilişkin faaliyetlerini uyumlu bir şekilde yürütürler. Büyük şehirlerde çalışmakta olan okul yöneticileri için bu husus son derece önemlidir. Mesleğin en zorlu ve çetin geçen ilk yılların da mentor desteği almayan okul müdürlerinin işlerinde yaşayacağı sıkıntılar özel hayatlarına da olumsuz yansiyabilir. Mentorluk bu durumu önlemede yardımcı olur. Kaynak: Mathews (2003).



Şekil 15: Mentorluğun İş Ortamındaki Katkıları

Sağlıklı bir mentor mentee ilişkisi sonucunda yönetici adayı:

- Davranışlarını nasıl kontrol edeceğini,
- Kendi değerlerini oluşturmayı,
- Stresle mücadele tekniklerini,
- Hem kendi hem de başkalarının yanlışlarına karşı hoş görülü olmayı,
- Güçlü yanlarını geliştirmeyi,
- Tutarlı davranmayı,
- Başkalarıyla ilişkilerinde nasıl güven oluşturacağını,
- Eleştiriye açık olmayı öğrenir.

Dean'ın belirttiği gibi mentorluk süreci sayesinde eleştiriye açık olmayı öğrenen bir birey kendisini geliştirmek adına başkalarının düşüncelerine ve tavsiyelerine değer verecektir. Herkesin birbirinden öğreneceği şeyler vardır düşüncesinden hareketle meslektaş yardımlaşmasını önemli bir gelişim aracı olarak gören bireyler daha başarılı olurlar.

Anlaşılacağı üzere mentorluk programları bireysel ve mesleki gelişim için çok faydalı programlardır ve uygulandığı örgüte de büyük kazançlar sağlar. Ülkemizde yeni okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki uygulama eksikliğini ortadan kaldıracığı, mesleğin ilk yılında okul müdürünün yalnız olmadığını anlamasını sağlayacağı ve eğitim lideri olma yolunda kişinin ufkunu genişlettiği düşünüldüğünde mentorluk modelinin ülkemizde uygulanması büyük getiriler sağlayacaktır. Ayrıca il ve ilçelerdeki mentor müdürler kurulları aracılığıyla yeni okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları rehberlik ve danışmanlık gereksinimi çok rahat ve hızlı bir şekilde karşılanabilecektir. Ülkemizde hali hazırda yeni müdürler için yürütülmekte olan hizmetiçi eğitim etkinlikleri okul-çevre ilişkileri, okul personelinin performanslarının değerlendirilmesi, okul bütçesinin düzenlenmesi, öğrenci başarılarını artırma, iş kaynaklı stresle başa etme gibi konularda yetersiz kalmaktadır. Bahsedilen etkinliklerin süresi çok sınırlı olmakta ve yeni müdürler görevleri sırasında karşılaştıkları sorunları paylaşabilecekleri bir meslektaş bulmada zorluk çekmektedir. Mentorluk modeli yeni müdürlerin kendilerine örnek alabileceği bir rol model sunarak bu sorunlarla daha kolay baş etmelerini sağlayacaktır.

2.12 Dünyada Mentorluk

Günümüzde pek çok ülkede yeni atanan okul müdürlerinin ve öğretmen adaylarının ilk yıllarında, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve mentorluk eğitimi almaları çok karşılaşılan bir uygulamadır. Mentorluk programlarında bazı ortak yönler bulunmakla birlikte ülkeden ülkeye bazı farklar da görülebilmektedir.

Roberts müdür mentorluğu programlarının temel amacının adayları müdürlüğe hazırlamak olduğunu belirtmektedir ve Avustralya, Yeni Zelanda, Singapur, Amerika, Hong Kong, Kanada ve İsviçre gibi ülkelerdeki mentorluk programlarında bazı ortak noktalara dikkat çekmektedir. Bunlar:

- Misyon,
- Vizyon ve dönüşümsel liderlik
- Öğrenme ve eğitimsel liderlik
- Yönetim
- Kaynak kullanımı
- Okul çevre ilişkisi
- Profesyonel mentorluk
- Koçluk

Mentorluk programları arasındaki bu ortak noktalara rağmen bazı farklılıklar da mevcuttur. Örneğin İngiltere ve Singapur'da mentorluk programları ulusal düzeyde tüm ülke genelinde aynı şekilde uygulanırken Amerika'da ise eyaletler arasında uygulama farklı görülmektedir. Yeni Zelanda da ise müdür olabilmek için bir yöneticilik eğitimi almak zorunlu değilken yukarıda saydığımız ülkelerde ise adaylar böyle bir eğitim almak zorundadır (Roberts, 2007:18).

Singapur'da okul yöneticilerini işe hazırlamada mentorluk programları kullanılmaktadır. Buna göre müdür yardımcılardan arasından seçilen adaylar bir yıl süreyle üniversitede yöneticilik eğitimi almaktadır. Bununla birlikte müdür adayları bu süre zarfında bir mentorla eşleştirilmektedir. Mentorlar da deneyimli, baş anlı ve yeni müdür adayları için rol model olabilecek okul müdürleri arasından Singapur Eğitim Bakanlığı tarafından seçilmektedir. Müdür adayları sekiz hafta boyunca mentorları okulunda gözlem yaparak işin inceliklerini öğrenmektedirler. Singapur mentorluk programının yaklaşık 20 yıldır uygulamaktadır ve bu alanda önemli bir tecrübeye sahiptir (Lim, 2004).

İngiltere'de okul müdürü adayları için iyi yapılandırılmış bir müdürlüğe hazırlık programı vardır. 1998 yılında hükümet tarafından Okul Liderliği için Ulusal Fakülte adı altında bir kurum oluşturulmuştur. Bu kurumun amacı geleceğin liderlerini yetiştirmektir. Müdür adayları bu kurumda stratejik gelişim, öğrenme ve öğretme, insan ve madde kaynak- ların yönetme alanlarında mentorluk eğitimine alınırlar (National College for School Leadership 2006:4). Mentorluk programı sayesinde yeni okul müdürleri güncel okul meselelerini tartışma fırsatı bulur, sorun çözme becerileri kazanırlar ve okul gelişimi

için gelecek planlan yapma olanağını elde ederler (National College for School Leadership).

Amerika'da pek çok eyalette yeni okul müdürleri için mentorluk programları düzenlenmektedir. İllionis, Massachusetts, Minnesota, Mississippi ve Pennsylvania eyaletleri bu programları resmi olarak düzenlemekte ve mentorlar yeni müdürlerle belirli zaman aralıklarında bir araya gelip profesyonel destek sağlamaktadırlar (Archer, 2006). Yeni müdürlere mentorluk yapacak okul müdürleri aynı eğitim bölgesi içindeki ya da yakınlardaki bir eğitim bölgesi okul müdürleri arasından seçilir. Böylece mentor ve mentee arasında daha kolay iletişim kurulması hedeflenir. Mentor mentee eşleştirmesi ise mülakatlarla ya da kişisel özelliklerin değerlendirilmesiyle yapılır (Saunders, 2008:27).

Amerika'da okul müdürleri için kurulmuş olan iki önemli kuruluş vardır. Bunlar "Orta Dereceli Okul Müdürleri Ulusal Birliği (NASSP) ve İlkokul Müdürleri Ulusal Birliği"dir (NAESP). Saunders'in aktardığına göre bu birlikler de kendi üyeleri için mentorluk programları düzenlemekte, yeni göreve başlayan müdürlere mentorluk programlarıyla destek sağlamaktadır. Bu programların katılımcıların mesleki becerilerini geliştirmede büyük yararlar sağladığı belirtilmektedir.

Yeni Zelanda'da ise yeni müdürler için Waikoto Üniversitesi'nde 2004 yılında pilot bir mentorluk programı başlatılmıştır. Programın katılımcıların ise müdür olmaya istekli ilk ve orta dereceli okul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bir yıl süren programda katılımcıların üç hafta sonu kursuna ve çeşitli tartışma gruplarına katılmaları beklenir. Bunlara ek olarak katılımcılar mentorlarıyla birlikte okul ziyaretlerine katılırlar. Böylelikle adayların liderlik ve müdürlük rolüyle ilgili daha derin bir anlayış geliştirmelerine fırsat verilmiş olur (Leckie, 2005:31).

Görüldüğü üzere mentorluk programları pek çok ülkenin yeni müdürleri yetiştirirken sıklıkla başvurduğu programlardır. Bunda okul müdürünün görev tanımının ve sorumluluk alanlarının zaman içinde değişip genişlemesi de büyük etki yapmıştır. Okulda yapılması gereken işler çeşitlenerek artan okul müdürünün göreve getirilmesinde liderlik becerileri çerçevesindeki uygulama çalışmalarına daha fazla önem verilmeye başlanmıştır.

Tablo 16. Değişik Ülkelerdeki Yönetici Mentorluğu Uygulamalarının Karşılaştırılması

Ülke	Hedefler	İlişki Türü	Programın Özellikleri
Amerika	Himaye Etme, Mesleki Başarı Kazandırma	Babacan Şefkatli	Sorumlu Müdür Gelecek Vaat Eden Gençlerin Elinden Tutar
Fransa	Ön Sezi ve Anlayış Geliştirme, Amaçları Analiz Etme	Ortak Değerlere Bağlılık	Program Kurum Dışında Oluşturulur
Hollanda	Karşılıklı Destek, Öğrenme, Kendine Yardımcı Olarak Kişilerle Etkileşim	Resmi Olmayan Eşitlikçi Akran Mentorluğu	Mentor ve Mentee İçin Kişisel ve Mesleki Faydaları Önemser
İsviçre	Kültürü Devam Ettirme	Ortak Anlayış Bilgi Alış Verişi	İnsan Kaynakları ve Üst Düze Yöneticiler Destekler, İyi Araştırma Yapılır. Planlıdır.
İngiltere	Önsezi, Anlayış, Öğrenme, Destek Olmak	Bireyseldir, Karizmatik. Mentor İşin İnceliklerini Paylaşır, Mentee'yi Yönlendirir.	Bir Alana Yoğunlaşır. Değişik Fırsatlar Sunar.

Kaynaklar: Clutterbuck & Megginson (1999:140).

Tablo 16’da genel anlamda yönetici yetiştirilmesinde farklı ülkelerdeki uygulamaların karşılaştırılması görülmektedir. Buna göre Amerikan tarzı mentorluk süreci daha çok kariyere odaklanırken Avrupa tarzı mentorluk ise öğrenmeye ve kişisel gelişime odaklanmaktadır. Bununla birlikte mentorluk süreci içinde bulunduğumuz toplumun kültürel öğeleri ve örgütün karşılaştığı özel sorunlara göre de şekillenmektedir.

2.12.1 Yurt Dışında Mentorlukla İlgili Çalışmalar

Mentorluk yurt dışında pek çok çalışmanın konusu olmuştur. Özellikle öğretmen adaylarının ve yeni müdürlerin yetiştirilmesinde mentorluğun kullanılması ile ilgili pek çok çalışma vardır.

Saunders Montana'daki okul müdürlerinin mentorluk algılan ilgili bir doktora çalışması yapmıştır. Çalışmasmdada müdür mentorluğunun temel bir çerçevesini çizmiş ve müdür mentorluğu ile ilgili aşağıdaki bulgulara ulaşmıştır:

Yeni okul müdürleri bir mentorla eşleştirilmen ve acemilik yıllarında yönetim becerileri ve işin incelikleriyle ilgili profesyonel yardım. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin %95'i mentorluk programının kendileri için çok faydalı olduğunu belirtmiştir.

1. İyi bir müdür hazırlama programı teori ile uygulamayı birleştirir. Teknoloji kullanımı, halkla ilişkiler, bilgiye dayalı karar verme, eğitim yönetimi gibi beceri alanları sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Çalışmanın bulguları bu alanlarda devamlı bir programın uygulanması gerekliliğini ortaya koymuştur.
2. Personel yönetimi ve değerlendirmesi müdürler için önemli yönetim alanlarıdır. Eğitim bölgelerinin bu yönetim alanlarında yeni atanan okul müdürleri için mentorluk programı düzenlenmesi onların eksikliklerini kapatmalarına imkân verecektir.
3. Yeni okul müdürlerinin bir mentorla çalışmaları problem çözme becerileri kazanmalarına büyük katkı sağlayacaktır. Olumsuz durumlarda olumlu çözümler üretilmesi etkili bir mentorluk programının uygulanmasıyla mümkün olur.

Smith yeni öğretmenler ve mentorları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları ve mentor arasındaki ilişki mentorluk sürecinin kalbini oluşturmaktadır. Mentorlar, öğretmen adayına daha çok planlama, sınıf yönetimi, başarı değerlendirme gibi öğrenci işleri konusunda rehberlik etmektedirler. Sürecin başarılı olması mentor-öğretmen adayları eşleştirmesinin uygun yapılmasına, tarafların düzenli olarak görüşmelerine ve okul müdürünün sürece verdiği desteğe bağlıdır.

Read ise 1997 yılında yaptığı araştırmayla Amerikan ordusu yedek kuvvetler okulundaki mentorluk eğitiminden geçip göreve başlayan öğretmenlerle mentorluk eğitimi almadan göreve başlamış öğretmenleri karşılaştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ise resmi bir mentorluk sürecinden geçerek göreve başlayan öğretmenler daha iyi öğretme yön-

temleri kullanmada, işe alışma ve profesyonel gelişim sağlamada mentorlanndan çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Mentora sahip eğitimciler yönetimsel konularda, kişisel gelişim sağlamada ve eğitsel konular dışındaki konularda mentora sahip olmayan eğitimcilerle göre daha çok yardım almışlardır.

Susan Tauer,(1996) yılında mentor mentee ilişkisini okul ortamında incelemiş ve 10 mentor mentee ikilisine durum çalışması metodunu uygulamıştır. Bir yıl süren araştırması boyunca mentorve mentee görüşmelerine katılmış, okul ortamında gözlemlerde bulunmuş ve pek çok görüşme yapmıştır. Mentorluk ilişkisi doğası gereği önceden tahmin edilemeyen bir yapıya sahiptir. Mentor mentee ilişkisini etkileyen üç önemli faktör olarak katılımcıların kişilik özellikleri, mentorluk programının yapısı ve okul çevresi gösterilmiştir.

Roberts, (2007) yılında müdürlük öncesi hazırlık programlarındaki yararlı unsurlar ile ilgili yüksek lisans tezinde herkes için kusursuz bir mentorluk programı hazırlamanın mümkün olmayacağı sonucuna ulaşmıştır. Adayları müdürlüğe hazırlamanın zor bir iş olduğunu belirten Roberts mentorluk programlarındaki ortak özelliklerden bahsetmiştir. Buna göre aday müdürler iyi bir rol model olabilecek mentorlarla eşleşirlerse olumlu kişisel ve mesleki gelişim sağlama imkânı bulurlar.

Lombardi, (2006) yılında en iyi öğretmen yetiştirme programının bile mesleğin getireceği sorumlulukları kaldırmaya yetecek kadar yeterlilik kazandırmadığını belirtmektedir. Mesleğin ilk yıllarında yalnızlık, çaresizlik hissi kapılıp büyük stres yaşayan öğretmenlere mentorluk programları sayesinde umut ve başarı hissi aşılanır. Öğretmenlere uygulanacak bu program oryantasyon öncesi, oryantasyon ve oryantasyon sonrası safhalarını kapsar.

Doherty (1999) 'Okul Müdürlerinin Gelişiminde Mentorların Rolü' adlı bir doktora çalışması yapmıştır. Buna göre ilk başlarda mesleki yardımlaşma olarak başlayan mentorluk ilişkisi daha sonra programın bitmesiyle arkadaşlık ilişkisi olarak devam etmektedir. Mentor menteeye kariyer yollarını göstererek onun ufkunun genişletmektedir. Araştırmaya katılan bayanların hemen hepsi mentorluk süreci sayesinde kariyer merdivenlerini daha kolay tırmanabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir.

Gettys'in (2007) Missouri-Columbia Üniversitesi'nde yaptığı doktora çalışmasının sonuçlarına göre pek çok okul müdürü göreve yetersiz bir hazırlık evresinden geçerek başlamaktadır. Bu yeni okul liderlerine destek sağlanması hayati önem taşımaktadır. İyi bir mentor mentee eşleştirmesiyle oluşan mentorluk programlarından yüksek başarı sağlanmaktadır.

Deruage (2007), Papua Yeni Gine'de göreve yeni başlayan ilköğretim öğretmenleri için uygulanan mentorluk programlarıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Yeni öğretmenlerin işlerinde başarılı olmaları ve mesleğe devam etmek istemeleri çalışma hayatlarının ilk yıllarında alacakları mentorluk programının etkililiğine bağlıdır. Bu programlar hizmet öncesi safha, adaylık safhası ve hizmetiçi eğitim safhası olarak üç bölümde incelenir. Deruage'ye göre mentorluk programlarının başlangıcı mentorlar için yeterli eğitim ve desteğin sağlanmasına bağlıdır.

Merkezi Atlanta'da bulunan Güney Bölgesi Eğitim Kurulu (Southern Regional Education Board, 2007) müdür mentorluğu ile ilgili ayrıntılı bir çalışma yayınlamıştır. Buna göre doğrudan iyi müdür olmak mümkün değildir. Ancak mentorluk sayesinde iyi müdür olunabilir. İyi müdürler başarılı okulların oluşmasına önderlik ettikleri gibi bunun tam tersi de mümkündür. Görevine yetersiz şekilde hazırlanan bir okul müdürünün okulunu iyi bir noktaya taşıyabilmesi zordur. Mentorluk süreciyle mentor müdür adayının liderlik becerileri kazanmasına yardım eder böylelikle okulun etkililiği artar. Müdür adayları süreci sayesinde okul geliştirme, öğrenci öğrenmelerinin artırılması, halkla ilişkilerin iyileştirilmesi ve etik liderlik hakkında daha net fikirlere sahip olurlar. Çalışma aynı zamanda verimli bir mentorluk programının hayata geçmesi için eğitim bölgelerinin ve üniversitelerin ortak hareket etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Southern Regional Education Board, 2007:10).

Yapılan çalışmaların hemen hepsinde mentorluk programlarının öğretmen ve yönetici adaylarının yetiştirilmesinde büyük katkılar sağladığına vurgu yapılmıştır. Müdür ve öğretmen adayları süreci sayesinde meslek hayatlarının en sıkıntılı dönemlerinde örnek alabilecekleri bir meslektaşına sahip olarak becerilerini geliştirme ve işin inceliklerini öğrenme fırsatı yakalarlar.

2.12.2 Türkiye’de Mentorlukla İlgili Çalışmalar

Ülkemizde mentorluğun eğitimde kullanılmasıyla ilgili çalışmalar çok eski bir geçmişe sahip değildir. Çalışmalar daha çok öğretmen yetiştirmede mentorluğun kullanılmasına yoğunlaşmıştır. Saratlı, (2007) ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan mentorluk hizmetinin yeterliliğiyle ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışma bulgularına göre; öğretmen adaylarına sunulan mentorluk hizmetinin mesleğe hazırlanmalarında, mesleki gelişimlerine ve ileride alacakları göreve hazır olmalarında yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarına verilen bu mentorluk hizmetinin yetersiz görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bunda mentor ve öğretmen adayının yeterince görüşme, iletişimi ve işbirliği eksikliği, karşılıklı beklentilerinden haberdar olmamaları, mentorluk süresinin çok kısıtlı olması gibi nedenler önemli rol oynamaktadır.

Cankatan, (1993) Bilkent Üniversitesi İngilizce okulundaki öğrencilere verilen mentorluk hizmeti ile ilgili bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışmada belirtildiği üzere mentorların görevleri arasında öğrencilere akademik konularda yol göstermek, bireysel yardım sağlamak ve duygusal destek sağlamak vardır.

Kocabaş ve Yirci (2008) Eskişehir’de düzenlenen III. Eğitim Yönetimi kongresinde Mentorluğun Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesindeki Rolü isimli bir bildiri sunmuşlardır. Buna göre mentorluk etkili yöneticilerin yetiştirilmesinde uygulamaya da yer verdiğinden etkili bir yöntemdir. Mentorluk süreci iyi bir yönetici yetiştirmenin kapıları açmakla birlikte, bu sürecin sonunda yöneticilerin kazandıkları beceriler, onların iyi birer lider olmalarını sağlayabilmektedir.

Anafarta (2002) Bireysel Kariyer Danışman Olarak Rehber (Mentor) isimli makalesinde mentorluk sürecinin doğru kullanılması sonucunda hem örgütün hem de bireyin büyük yararları elde edeceğini belirtmektedir. Mentorluk süreci sadece bireysel faydalar getirmemekte ayrıca örgüt de süreç sayesinde çalışanlardan en üst düzeyde verim almaktadır.

Bakay’ın(2006) yılında yaptığı çalışmada da aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Buna göre aday öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında iyi bir danışmana (mentor) sahip olması daha sonraki meslek hayatındaki başarısını da olumlu olarak etkileyecektir. Ancak ülkemizde aday öğret-

menlerin yetiştirilmesiyle ilgili uygulamalar göstermelik olarak yapılır hale gelmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre aday öğretmenlerin damş- manlanm yeterli görme düzeyleri oldukça düşük seviyede bulunmuştur.

Cantimer, (2008) Sakarya ili ilköğretim okullarında görevyapan ilköğretim eğitim yöneticileri ile müfettişlerinin, mentorluk olgusuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, 15 okul yöneticisi ile 15 eğitim müfettişinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre ilköğretim okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri mentorluğu yöneticiliğin bir rolü olarak görürken bertik faaliyetlerini içeren görevleri yaparken mentorluk yaptıkları düşünmektedirler. Mentorluk sürecinde paylaşım içinde olmanın öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağladıkları, güvenlerini arttırdığı; yöneticilerin kendilerini yeniledikleri, karşısındaki kişilerin gelişimine katkısının mutluluğunu yaşadıkları; olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere ülkemizde mentorlukla ilgili çalışmaların çoğu öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde oluşturduğumuz mentorluk modelinin kullanılmaya başlamasıyla birlikte bu alanda yapılacak çalışmaların sayısının artacağına inanılmaktadır.

BÖLÜM III:

YÖNTEM VE BULGULAR

3.1 YÖNTEM

3.1.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. 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 olduğugibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009, s. 77)

3.1.2 Çalışma Grubu

İlişkisel tarama niteliğindeki araştırmanın evrenini 2014/2015 eğitim öğretim yılında İstanbul İli, Kadıköy İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 302 eğitim yöneticisi oluşturmaktadır.

3.1.3 Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Mentorluk Rollerini Ölçeği'nde (Sezgin2002) 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 ortalamasının değerlendirme aralığı için; (5-1=4) olarak hesaplanan aralık katsayısına göre (4/5=0,80) seçenek aralıkları düzenlenmiştir.

“Yetiştiricilik Ölçeği” kullanılarak toplanan veriler üzerinde frekans analizleri, aritmetik ortalama “mod-medyan), standart sapma, t testi, Pearson korelasyonu, tek yönlü varyans analizi -ANOVA-Tukey HSD gibi farklı çıkarımsal analizler yapılmıştır.

3.2 BULGULAR

Araştırma verilerinin sonucu ile elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.2.1 Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamındaki okul yöneticilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 17. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%	Birikimli Sıklık%
Bayan	160	53,0	53,0
Bay	142	47,0	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 17deki bulgulara göre okul yöneticilerin %47,0' ı bay, %53,0'ı ise bayandır.

Tablo 18. Katılımcıların Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı

Mezuniyet	f	%	Birikimli Sıklık%
Eğitim Enstitüsü Lisans	27	8,9	8,9
Eğitim Fakültesi Lisans	139	46,0	55,0
Fen Edebiyat Fakültesi Lisans	28	9,3	64,2
Lisansüstü	98	32,5	96,7
Doktora	10	3,3	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 18deki bulgulara göre okul yöneticilerin mezuniyet durumları , %46,0'ı eğitim fakültesi lisans, %32,5'i lisansüstü, %9,3'ü fen edebiyat fakültesi lisans, %8,9'u eğitim enstitüsü lisans üstüken %3,3'nün eğitim durumu doktora'dır.

Tablo 19. Katılımcıların Branş Durumuna Göre Dağılımı

Branş	f	%	Birikimli Sıklık%
Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu)	89	29,5	29,5
Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu)	174	57,6	87,1
Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar	39	12,9	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 19daki bulgulara göre okul yöneticilerin branş durumları , %29,5 fen bilimleri (sayısal ders grubu), %57,6'sı sosyal bilimler (sözel ders grubu), %12,9'unun branşı ise fen güzel sanatlar, spor ve konservatuar'dır.

Tablo 20. Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Dağılımı

Yaş	f	%	Birikimli Sıklık%
20-30	59	19,5	19,5
31-40	131	43,4	62,9
41-50	93	30,8	93,7
51-60	19	6,3	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 20deki bulgulara göre okul yöneticilerin yaş durumları , %19,5'i 20-30 yaş, %43,4'ü 31-40 yaş, %30,8'i 41-50 yaş aralığındayken, %6,3'nün yaş aralığı 51-60'dır.

Tablo 21. Katılımcıların İdarecilik Görevi Durumuna Göre Dağılımı

İdarecilik Görevi	f	%	Birikimli Sıklık%
Müdür Yardımcısı	115	38,1	38,1
Müdür Baş Yardımcısı	33	10,9	49,0
Zümre Başkanı	60	19,9	68,9
Okul Müdürü	94	31,1	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 21deki bulgulara göre okul yöneticilerin idarecilik görevleri durumları , %38,1'i müdür yardımcısı, %10,9'u müdür baş yardımcısı, %19,9'u zümre başkanıyken, %31,1'nin okul müdürüdür.

Tablo 22. Katılımcıların İdarecilikteki Mesleki Deneyim Durumlarına Göre Dağılımı

İdarecilik Mesleki Deneyim	f	%	Birikimli Sıklık%
1-5 yıl	142	47,0	47,0
6-10 yıl	68	22,5	69,5
11-15 yıl	43	14,2	83,8
16-20 yıl	36	11,9	95,7
21 ve üstü	13	4,3	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 22deki bulgulara göre okul yöneticilerin idarecilik görevleri durumları , %47,0'ı 1-5 yıl, %22,5'i 6-10 yıl, %14,2'si 11-15 yıl, %11,9'u 16-20 yıl iken, %4,3'ü 21 yıl ve üstü mesleki deneyime sahiptirler.

Tablo 23. Katılımcıların Görev Yaptıkları Okul Türü Durumlarına Göre Dağılımı

Görev Yapılan Okul Türü	f	%	Birikimli Sıklık%
Ana Okulu	12	4,0	4,0
Özel İlköğretim	63	20,9	24,8
Resmi İlköğretim	126	41,7	66,6
Resmi Lise	59	19,5	86,1
özel lise	42	13,9	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 23deki bulgulara göre okul yöneticilerin görev yaptıkları okul durumları , %4,0'ı Ana Okulu, %20,9'u Özel İlköğretim, %41,7'si Resmi İlköğretim, %19,5'i Resmi Lise iken, %13,9'u özel lise türünde görev yapmaktadır.

Tablo 24. Katılımcıların Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı Durumlarına Göre Dağılımı

Sınıflarındaki Öğrenci Sayısı	f	%	Birikimli Sıklık%
0-20	27	8,9	8,9
21-30	46	15,2	24,2
31-40	47	15,6	39,7
41-50	75	24,8	64,6
51 ve üstü	107	35,4	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 24deki bulgulara göre okul yöneticilerin sınıflarındaki öğrenci sayısı durumları , %8,9'ı 0-20, %15,2'si 21-30, %15,6'sı 31-40, %24,8'i 45-50 iken, %35,4'ü 51 ve üstü sınıf mevcuduna sahiptirler.

Tablo 25. Katılımcıların Okullarındaki İdareci Sayısı Durumlarına Göre Dağılımı

İdareci Sayısı	f	%	Birikimli Sıklık%
1 kişi	15	5,0	5,0
2 kişi	96	31,8	36,8
3 kişi	114	37,7	74,5
4 kişi	54	17,9	92,4
5 kişi ve üzeri	23	7,6	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 25 deki bulgulara göre okul yöneticilerin okullarındaki idareci sayısı durumları , %5,0'ı 1 kişi, %31,8'i 2 kişi, %37,7'si 3 kişi, %17,9'u 4 kişi iken, %7,6'sı 5 kişi ve üstü idareci sayısına sahiptir.

Tablo 26. Katılımcıların Okullarındaki Öğrenci Sayısı Durumlarına Göre Dağılımı

Okullarında Toplam Öğrenci Sayısı	f	%	Birikimli Sıklık%
0-300	87	28,8	28,8
301-600	58	19,2	48,0
601-900	43	14,2	62,3
901-1200	79	26,2	88,4
1201 ve üstü	35	11,6	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 26daki bulgulara göre katılımcıların okullarındaki öğrenci sayısı durumları , %28,8 0-300 kişi, %19,2'si 301-600 kişi, %14,2'si 601-900 kişi, %26,2'si 901-1200 kişi iken, %11,6'sı 1201 ve üstü öğrenci mevcuduna sahiptirler.

Tablo 27. Katılımcıların Mesleğini Severek Yapma Algıları

Mesleğini Severek Yapma	f	%	Birikimli Sıklık%
Evet	284	94,0	94,0
Hayır	18	6,0	100,0
Toplam	302	100,0	

Tablo 27deki bulgulara göre katılımcıların %94,0'ı mesleğini severek yaparken, %6,0'ı mesleğini severek yapmamaktadır.

Tablo 28. Katılımcıların Okullarının Akademik Başarı Puanı Düzeyi

Okullarında Toplam Öğrenci Sayısı	f	%	Birikimli Sıklık%
200-300	55	18,2	28,6
301-400	82	27,2	71,4
401 ve üzeri	55	18,2	100,0
Toplam	192	63,6	
Boş	110	36,4	
Toplam	302	100,0	

Tablo 28deki bulgulara göre katılımcıların görev yaptıkları okulların akademik başarı puan düzeyi, %18,2'si 200-300, %27,2'si 301-400, %18,2'si 401 puan ve üzerindeyken, %36,4'ü bu bilgiyi paylaşmamıştır.

3.2.2 Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerine Ne Düzeydedir?

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 29. Anket Maddelerinin Dağılımı

Yetiştiricilik Rollerine	Anket Maddeleri
İlgiye Dayalı rol	1, 10, 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 vizyonu destekleme rolü	6, 13, 22, 27, 28, 32, 36, 38

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Mentorluk Rollerine 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 ortalamasının değerlendirme aralığı için; $(5-1=4)$ olarak hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ seçenek aralıkları düzenlenmiştir. Buna göre düzenlenen değerlendirme aralıkları Tablo-30' da verilmiştir.

Tablo 30. Yetiştiricilik ölçeği Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma

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

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

Tablo 31.İlgiye Dayalı Rol Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

İlgiye dayalı rol ölçeğine ait maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	s.s.
Öğretmenimin mesleki ve toplumsal deneyimlerine ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerini paylaşmalarını teşvik ederim.	f	-	1	22	155	124	4,33	0,62
	%	-	0,3	7,3	51,3	41,1		
Mesleki problemlerle karşılaşan öğretmenime yardım etmeye istekli olurum.	f	-	2	17	140	143	4,40	0,63
	%	-	0,7	5,6	46,4	47,4		
Öğretmenimin çalışmalarında, ondan ne beklediğimi açık ve net olarak ifade ederim.	F	-	5	11	127	159	4,46	0,64
	%	-	1,7	3,6	42,1	52,6		
Öğretmenimin okul, kurallar ve öğrenciden beklenenler hakkında eleştirilerini savunmaya geçmeden dinlerim.	f	1	3	24	157	117	4,28	0,67
	%	0,3	1,0	7,9	52,0	38,7		
Eleştirilerimi kişiselleştirmeden mesleki bir çerçeve içinde tutmaya özen gösteririm.	f	1	2	13	155	131	4,37	0,63
	%	0,3	0,7	4,3	51,3	43,4		
Öğretmenimin çalışmalarında ve onlardan beklentilerimde mesleki sorumluluklarının dışında bireysel ve toplumsal yaşamdaki sorumluluklarının da olduğunu dikkate alırım.	f	-	1	22	164	115	4,30	0,61
	%	-	0,3	7,3	54,3	38,1		
Öğretmenimin çalışmalarındaki başarılarını ve çabalarını takdir ederim.	f	-	5	11	127	159	4,45	0,65
	%	-	1,7	3,6	42,1	52,6		
İlişkilerimizde açık net ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşmasına özen gösteririm.	f	1	3	24	157	117	4,27	0,68
	%	0,3	1,0	7,9	52,0	38,7		
Görüşmelerimiz sırasında empatik davranırım.	f	1	2	13	155	131	4,36	0,63
	%	0,3	0,7	4,3	51,3	43,4		
Genel Ortalama = 4,36								

Tablo 31'deki madde ortalamaları incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rolleri gerçekleşme düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. (**Genel Ortalama=4,36**) İlgiye dayalı alt boyutlarının madde

ortalamaları incelendiğinde "Öğretmenimin çalışmalarında, ondan ne beklediğimi açık ve net olarak ifade ederim." ($\bar{x}=4,46$) maddesinin en yüksek, " İlişkilerimizde açık net ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşmasına özen gösteririm. " ($\bar{x}=4,27$) maddesinin en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 32.Bilgiye Dayalı Rol Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bilgiye dayalı rol ölçeğine ait maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	s.s.
		f	%	f	%	f		
Öğretmenimi mesleki konularda ihtiyacı olan bilgileri edinebilmeleri için farklı kişi ve kaynaklara yönlendiririm.	f	-	4	38	168	97	4,17	0,68
	%	-	0,3	7,3	51,3	41,1		
Öğretmenlerimin mesleki karar ve tercihlerini ayrıntılı olarak açıklamalarını isterim.	f	-	13	29	156	104	4,16	0,76
	%	-	0,7	5,6	46,4	47,4		
Öğretmenlerimin verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmalarına yardımcı olurum.	f	1	1	14	169	117	4,32	0,61
	%	0,3	0,3	4,6	56,0	38,7		
Öğretmenimin yaptığı çalışmaları düzenli olarak izlerim.	f	-	1	24	152	125	4,33	0,63
	%	-	0,3	7,9	50,3	41,4		
Bilgi ve Deneyimimi öğretmenimle paylaşıyorum.	f	-	4	38	163	97	4,17	0,69
	%	-	1,3	12,6	54,0	32,1		
Öğretmenimin mesleki gelişmeleri hakkında detaylı bilgi isterim.	f	1	1	13	170	117	4,32	0,60
	%	0,3	0,3	4,3	56,3	38,7		
Genel Ortalama = 4,24								

Tablo 32'deki madde ortalamaları incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin bilgiye dayalı rolleri gerçekleşme düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=4,24**). Bilgiye dayalı alt boyutlarının madde ortalamaları incelendiğinde "Öğretmenimin yaptığı çalışmaları düzenli olarak izlerim." ($\bar{x}=4,33$) maddesinin en yüksek, " Öğretmenlerimin mesleki karar ve tercihlerini ayrıntılı olarak açıklamalarını isterim. " ($\bar{x}=4,16$) maddesinin en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 33.Kolaylaştırıcılık Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Kolaylaştırıcılık rolü ölçeğine ait maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	s.s.
Öğretmenimi kendi alanlarında yeni konulara/derslere yönelmelerini teşvik ederim.	f	-	5	29	147	121	4,27	0,70
	%	-	1,7	9,6	48,7	40,1		
Öğretmenimin planlarını ve fikirlerini daha belirgin hale getirmesine yardımcı olurum.	f	-	5	20	180	97	4,22	0,64
	%	-	1,7	6,6	59,6	32,1		
Öğretmenimin alternatif bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olurum.	f	-	4	32	171	95	4,18	0,67
	%	-	1,3	10,6	56,6	31,5		
Öğretmenimin adına karar vermektten çok öğretmenimi yönlendirici olmaya özen gösteririm.	f	1	-	17	142	142	4,40	0,63
	%	0,3	-	5,6	47,0	47,0		
Mesleki ve bürokratik işlem ve ilişkilerde öğretmenime rehberlik ederim.	f	-	2	11	150	139	4,37	0,63
	%	-	0,7	3,6	49,7	46,0		
Genel Ortalama = 4,29								

Tablo 33'deki madde ortalamaları incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin kolaylaştırıcılık rolleri gerçekleşme düzeylerinin çok yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=4,29**). Kolaylaştırıcılık alt boyutlarının madde ortalamaları incelendiğinde "Öğretmenimin adına karar vermektten çok öğretmenimi yönlendirici olmaya özen gösteririm." ($\bar{X}=4,40$) maddesinin en yüksek, " Öğretmenimin alternatif bakış açıları geliştirmelerine yardımcı olurum." ($\bar{X}=4,18$) maddesinin en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 34.Yüzleştiricilik Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Yüzleştiricilik rolü ölçeğine ait maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	s.s.
Yapılan hataları yapıcı bir biçimde ifade ederim.	f	-	-	48	172	82	4,11	0,65
	%	-	-	15,9	57,0	27,2		
Öğretmenim bir problemle baş etmede karşılaştığı başarısızlığı rasyonelleştirdiğinde, düşünme biçimimdeki tutarsızlıkları göstermeye çalışırım.	f	1	6	72	175	48	3,87	0,70
	%	0,3	2,0	23,8	57,9	15,9		
Öğretmenimi mesleki risk ve tehlikelere karşı önceden uyarırım.	F	1	5	28	160	108	4,22	0,61
	%	0,3	1,7	9,3	53,0	35,8		
Öğretmenimin akademik ve mesleki kararlarının dayandığı bilginin yetersiz ya da yanlış olması durumunda onu uyarırım.	F	6	8	47	154	87	4,02	0,85
	%	2,0	2,6	15,6	51,0	28,8		
Problemleri çözme konusunda öğretmenimin yeterince çaba göstermediğinde, olası olumsuz sonuçları görmelerini sağlar.	f	-	-	48	172	82	4,11	0,65
	%	-	-	15,9	57,0	27,2		
Öğretmenimin kararlarının ya da problemlerden kaçmamın, mesleki gelişmelerini engellediği durumlarda yapıcı eleştirilerde bulunurum.	f	1	6	72	175	48	3,88	0,70
	%	0,3	2,0	23,8	57,9	15,9		
Öğretmenimden olumlu yönde değişme ve başarı beklediğim durumlarda, öğretmenimin uygun olmayan davranışları hakkında düşüncelerimi ifade ederim.	f	1	5	28	160	108	4,22	0,70
	%	0,3	1,7	9,3	53,0	35,8		
Öğretmenimin uygun olmadığını düşündüğüm mesleki karar ve tercihlerini sorgularım.	f	6	8	47	154	87	4,01	0,85
	%	2,0	2,6	15,6	51,0	28,8		
Genel Ortalama = 4,05								

Tablo 34'deki madde ortalamaları incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin yüzleştiricilik rolleri gerçekleşme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=4,05**). Yüzleştiricilik alt boyutlarının madde ortalamaları incelendiğinde "Öğretmenimden olumlu yönde değişme ve başarı beklediğim durumlarda, öğretmenimin uygun olmayan davranışları hakkında düşüncelerimi ifade ederim." ($\bar{X}=4,22$) maddesinin en yüksek, " Öğretmenim bir problemle baş etmede karşılaştığı başarısızlığı rasyonelleştirdiğinde, düşünme biçimimdeki tutarsızlıkları göstermeye çalışırım." ($\bar{X}=3,87$) maddesinin en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 35. Model Olma Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Model olma rolü ölçeğine ait maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	s.s.
Mesleki ve kişisel ilişkilerde model alınabilecek davranışlar sergilerim.	f	-	1	22	182	97	4,24	0,59
	%	-	0,3	7,3	60,3	32,1		
Öğretmenim problemlerle karşılaşp cesareti kırıldığında, kendi deneyimlerimden öğretmenime örnekler veririm.	f	-	18	39	168	77	4,01	0,79
	%	-	6,0	12,9	55,6	25,5		
Sıkıcı, çok ağır ya da ilgisiz gibi görünen işlerin değerli bir öğrenme deneyimi olduğuna ilişkin kendi yaşantımdan ve başka kişilerden örnekler veririm.	F	1	16	133	101	51	3,61	0,84
	%	0,3	5,3	44,0	33,4	16,9		
Öğretmenimle mesleki hususları tartışırken, konuya ilişkin kendi kişisel duygu ve bakış açımı paylaşıyorum.	F	-	18	39	168	77	4,00	0,79
	%	-	6,0	12,9	55,6	25,5		
Genel Ortalama = 3,97								

Tablo 35'deki madde ortalamaları incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin model olma rolleri gerçekleşme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=3,97**). Model olma rolünün alt boyutlarının madde ortalamaları incelendiğinde "Mesleki ve kişisel ilişkilerde model alınabilecek davranışlar sergilerim" ($\bar{X}=4,24$) maddesinin en yüksek, " Sıkıcı, çok ağır ya da ilgisiz gibi görünen işlerin değerli bir öğrenme deneyimi olduğuna ilişkin kendi yaşantımdan ve başka kişilerden örnekler veririm." ($\bar{X}=3,61$) maddesinin en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 36. Yetişenin Vizyonu Destekleme Rolü Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Yetişenin vizyonunu destekleme rolü ölçeğine ait maddeler		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	\bar{X}	s.s.
Öğretmenimin çalışmalarıyla ilgili daha önceki kararlarım izler ve gelişmelerini belirlemek amacıyla daha önceki kararlar hakkında sorular sorarım.	f	-	3	56	198	45	3,94	0,61
	%	-	1,0	18,5	65,6	14,9		
Öğretmenimin gelecekteki hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli yeni yeterlikler	f	1	6	24	182	89	4,17	0,68
	%	0,3	2,0	7,9	60,3	29,5		
Öğretmenimin bağımsız ve yetkin bir birey olarak çalışabilmesini desteklerim.	f	-	2	11	150	139	4,41	0,59
	%	-	0,7	3,6	49,7	46,0		
Öğretmenimin mesleki hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için yaptıkları planları, sahip oldukları kaynakları ve izleyecekleri stratejileri açıklamalarını isterim.	f	-	3	37	177	84	4,14	0,65
	%	-	1,0	12,3	58,8	27,9		
Öğretmenimin bireysel ve mesleki amaçlarını ve kararlarını oluşturmalarına yardım etmek önemli rollerimden biridir.	f	2	5	28	157	110	4,22	0,73
	%	0,7	1,7	9,3	52,0	36,4		
Öğretmenimi mesleki anlamda daha tecrübeli olacak olarak görür ve kişisel vizyonlarını destekleyici ifadelerde bulunurum.	f	1	3	37	177	84	4,13	0,65
	%	0,3	1,0	12,3	58,8	27,9		
Öğretmenimin ekonomik destek alabilecekleri ve kendi kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecek proje asistanlıklarına katılımlarını sağlarım.	f	1	7	23	180	91	4,16	0,69
	%	0,3	2,3	7,6	59,6	30,1		
Öğretmenimin alanıyla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri, kurslar, sempozyum, panel vb. etkinliklere katılmalarının, ileride başarılı bir öğretmen olabilmeleri için önemli olduğunu vurgularım.	f	-	2	11	150	139	4,42	0,59
	%	-	0,7	3,6	49,7	46,0		
Genel Ortalama = 4,20								

Tablo 36'daki madde ortalamaları incelendiğinde, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yetişenin vizyonunu destekleme rolleri gerçekleşme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (**Genel Ortalama=4,20**). Model olma rolünün alt boyutlarının madde ortalamaları incelendiğinde "Öğretmenimin alanıyla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri, kurslar, sempozyum, panel vb. etkinliklere katılmalarının, ileride başarılı bir öğretmen olabilmeleri için önemli olduğunu vurgularım." ($\bar{X}=4,42$) maddesinin en yüksek, "Öğretmenimin çalışmalarıyla ilgili daha önceki kararlarım izler ve gelişmelerini belirlemek amacıyla daha önceki kararlar hakkında sorular sorarım." ($\bar{X}=3,94$) maddesinin en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 37.Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları

Yetiştiricilik Roller	N	Min.	Max.	\bar{x}	SS
İlgiye Dayalı Rol	302	2,78	5,00	4,36	0,41
Bilgiye Dayalı Rol	302	2,67	5,00	4,24	0,44
Kolaylaştırıcılık Rolü	302	2,40	5,00	4,29	0,42
Yüzleştiricilik Rolü	302	2,50	5,0	4,05	0,48
Model Olma Rolü	302	2,00	5,00	3,97	0,56
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	302	2,25	5,00	4,20	0,43

Tablo 37'deki bulgulara göre, okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri gerçekleşme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yetiştiricilik Ölçeği'nin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde ilgiye dayalı rol alt boyutunun ($\bar{x}=4,36$) en yüksek, model olma rolü alt boyutunun ortalamasınının ($\bar{x}=3,97$) en düşük olduğu görülmektedir.

3.2.3 Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular

Değişkenler arası ilişkilere yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 38.Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Durumu Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

Yetiştiricilik Rollerini	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
İlgiye Dayalı Rol	Bayan	160	4,34	0,44	-0,763	300	0,446
	Bay	142	4,37	0,38			
Bilgiye Dayalı Rol	Bayan	160	4,22	0,48	-0,948	300	0,344
	Bay	142	4,27	0,39			
Kolaylaştırıcılık Rolü	Bayan	160	4,26	0,47	-1,171	300	0,242
	Bay	142	4,31	0,37			
Yüzleştiricilik Rolü	Bayan	160	4,07	0,50	0,902	300	0,368
	Bay	142	4,02	0,45			
Model Olma Rolü	Bayan	160	3,95	0,61	-0,451	300	0,652
	Bay	142	3,98	0,50			
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Bayan	160	4,19	0,45	-0,258	300	0,796
	Bay	142	4,20	0,42			

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının cinsiyet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, ilgiye dayalı rol ($t = -0,763$; $p > 0,05$), bilgiye dayalı rol ($t = -0,948$; $p > 0,05$) kolaylaştırıcılık rolü ($t = -1,171$; $p > 0,05$) yüzleştiricilik rolü ($t = 0,902$ $p > 0,05$) model olma rolü ($t = -0,451$ $p > 0,05$) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ($t = -0,258$ $p > 0,05$) olduğundan H_0 kabul edilir ve Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini cinsiyet durumlarına göre grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 39.Okul Yöneticilerinin Mesleğini Severek Yapma Durumu Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

Yetiştiricilik Rollerini	Mesleğini Seviyorum	N	\bar{X}	SS	t	sd	p
İlgiye Dayalı Rol	Evet	284	4,39	0,39	4,250	300	0,00*
	Hayır	18	3,97	0,54			
Bilgiye Dayalı Rol	Evet	284	4,27	0,43	3,805	300	0,00*
	Hayır	18	3,87	0,49			
Kolaylaştırıcılık Rolü	Evet	284	4,32	0,39	5,401	300	0,00*
	Hayır	18	3,79	0,65			
Yüzleştiricilik Rolü	Evet	284	4,06	0,48	0,896	300	0,371
	Hayır	18	3,96	0,49			
Model Olma Rolü	Evet	284	3,98	0,55	1,041	300	0,299
	Hayır	18	3,83	0,72			
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Evet	284	4,23	0,39	4,451	300	0,00*
	Hayır	18	3,77	0,73			

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini mesleğini sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini mesleğini sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının mesleklerini sevme durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, okul yöneticilerinin mesleğini sevme algıları ilgiye dayalı role göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= 4,250$; $p<0.05$). İlgiye dayalı rol boyutundaki mesleğini sevme algılarının ortalamaları incelendiğinde, mesleğini sevenlerin ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir. Okul yöneticilerinin mesleğini sevme algıları bilgiye dayalı role göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= 3,805$; $p<0.05$). Bilgiye dayalı rol boyutundaki mesleğini sevme algılarının ortalamaları incelendiğinde, mesleğini sevenlerin bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir. Okul yöneticilerinin mesleğini sevme algıları kolaylaştırıcılık rolüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= 5,401$; $p<0.05$). Kolaylaştırıcılık boyutundaki mesleğini sevme algılarının ortalamaları incelendiğinde, mesleğini sevenlerin kolaylaştırıcılık rol algıları

daha yüksektir. Okul yöneticilerinin mesleğini sevme algıları yetişenin vizyonunu destekleme rolüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t= 4,451$; $p<0.05$). Yetişenin vizyonunu destekleme rolü boyutundaki mesleğini sevme algılarının ortalamaları incelendiğinde, mesleğini sevenlerin bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik leği'nin yüzleştiricilik rolü ($t= 0,896$; $p>.05$) ve model olma rolü ($t= 1,041$; $p>.05$) alt boyutlarında ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	Mezun Olunan Fakülte	N	\bar{X}	SS	F	sd	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	Eğitim Enstitüsü Lisans	27	4,47	0,35	5,260	4	0,00*	(1-3)
	Eğitim Fakültesi Lisans	139	4,33	0,43				(1-2)
	Fen Edebiyat Fakültesi Lisans	28	4,09	0,47				(1-3)
	Lisansüstü	98	4,44	0,37				(1-5)
	Doktora	10	4,51	0,26				
Bilgiye Dayalı Rol	Eğitim Enstitüsü Lisans	27	4,20	0,42	3,112	4	0,02*	(2-3)
	Eğitim Fakültesi Lisans	139	4,27	0,50				(2-4)
	Fen Edebiyat Fakültesi Lisans	28	3,99	0,44				
	Lisansüstü	98	4,28	0,34				
	Doktora	10	4,40	0,39				
Kolaylaştırıcılık Rolü	Eğitim Enstitüsü Lisans	27	4,35	0,38	11,544	4	0,00*	(1-3)
	Eğitim Fakültesi Lisans	139	4,29	0,40				(2-3)
	Fen Edebiyat Fakültesi Lisans	28	3,83	0,50				(4-3)
	Lisansüstü	98	4,39	0,35				
	Doktora	10	4,42	0,48				
Yüzleştiricilik Rolü	Eğitim Enstitüsü Lisans	27	4,18	0,38	2,836	4	0,03*	(1-3)
	Eğitim Fakültesi Lisans	139	4,06	0,52				(3-5)
	Fen Edebiyat Fakültesi Lisans	28	3,82	0,48				
	Lisansüstü	98	4,06	0,43				
	Doktora	10	4,30	0,26				
Model Olma Rolü	Eğitim Enstitüsü Lisans	27	3,83	0,62	6,611	4	0,00*	(2-3)
	Eğitim Fakültesi Lisans	139	3,97	0,52				(2-4)
	Fen Edebiyat Fakültesi Lisans	28	3,54	0,51				
	Lisansüstü	98	4,11	0,55				
	Doktora	10	4,05	0,64				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Eğitim Enstitüsü Lisans	27	4,09	0,37	9,331	4	0,00*	(2-3)
	Eğitim Fakültesi Lisans	139	4,25	0,37				(2-4)
	Fen Edebiyat Fakültesi Lisans	28	3,81	0,51				(2-5)
	Lisansüstü	98	4,22	0,44				
	Doktora	10	4,55	0,41				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri mezun oldukları fakülte değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri mezun oldukları fakülte değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, ilgiye dayalı rol ($F=5,260$; $p<.05$) , bilgiye dayalı rol ($F=3,112$; $p<.05$), kolaylaştırıcılık rolü ($F=11,544$; $p<.05$) yüzleştiricilik rolü ($F=2,836$; $p<.05$) model olma rolü ($F=6,611$; $p<.05$) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ($F=9,331$; $p<.05$) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İlgili rollerde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, ilgiye dayalı rol boyutundaki mezun olunan fakülte algılarının ortalamaları incelendiğinde, mezun oldukları fakülte türü doktora olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir. Bilgiye dayalı rol boyutundaki mezun olunan fakülte algılarının ortalamaları incelendiğinde, mezun oldukları fakülte türü lisansüstü olanların bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir. Kolaylaştırıcılık boyutundaki mezun olunan fakülte algılarının ortalamaları incelendiğinde, mezun oldukları fakülte türü doktora olanların kolaylaştırıcılık rol algıları daha yüksektir. Yüzleştiricilik boyutundaki mezun olunan fakülte algılarının ortalamaları incelendiğinde, mezun oldukları fakülte türü doktora olanların yüzleştiricilik rolü algıları daha yüksektir. Model olma boyutundaki mezun olunan fakülte algılarının ortalamaları incelendiğinde, mezun oldukları fakülte türü lisansüstü olanların model olma rolü algıları daha yüksektir.Yetişenin vizyonunu destekleme rolü boyutundaki mezun olunan fakülte algılarının ortalamaları incelendiğinde, mezun oldukları fakülte türü doktora olanların yetişenin vizyonunu destekleme algıları daha yüksektir.

Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Branş Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	Branş	N	\bar{X}	SS	F	sd	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu)	89	4,34	0,40	0,767	2	0,47	
	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu)	174	4,35	0,43				
	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar	39	4,44	0,35				
Bilgiye Dayalı Rol	Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu)	89	4,21	0,38	2,387	2	0,09	
	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu)	174	4,23	0,48				
	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar	39	4,39	0,41				
Kolaylaştırıcılık Rolü	Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu)	89	4,27	0,36	0,196	2	0,82	
	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu)	174	4,30	0,46				
	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar	39	4,31	0,42				
Yüzleştiricilik Rolü	Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu)	89	4,00	0,41	6,530	2	0,00*	(1-3)
	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu)	174	4,03	0,48				
	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar	39	4,31	0,54				
Model Olma Rolü	Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu)	89	3,89	0,40	1,290	2	0,28	
	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu)	174	3,99	0,62				
	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar	39	4,04	0,57				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu)	89	4,23	0,37	0,918	2	0,40	
	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu)	174	4,17	0,46				
	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar	39	4,26	0,44				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini branş değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini branş değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, yüzleştiricilik rolü (F=6,530; p<.05) , gurupların aritmetik

ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. yüzleştiricilik rolünde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, yüzleştiricilik rolü boyutundaki branş algılarının ortalamaları incelendiğinde, branşı Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuar olanların yüzleştiricilik rolü algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin ilgiye dayalı rol (F=0,767; p>.05), bilgiye dayalı rol (F=2,387; p>.05), kolaylaştırıcılık rolü (F=0,196; p>.05), yetişenin vizyonunu destekleme rolü (F=0,918; p>.05) ve model olma rolü (F=1,290; p>.05) alt boyutlarında ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 42.Okul Yöneticilerinin Yaş Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	s d	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	20-30	59	4,34	0,45	3,664	3	0,01*	(1-4)
	31-40	131	4,31	0,42				(2-4)
	41-50	93	4,40	0,39				
	51-60	19	4,62	0,25				
Bilgiye Dayalı Rol	20-30	59	4,20	0,46	4,974	3	0,00*	(1-4)
	31-40	131	4,28	0,41				(2-4)
	41-50	93	4,17	0,46				(3-4)
	51-60	19	4,57	0,37				
Kolaylaştırıcılık Rolü	20-30	59	4,31	0,44	3,748	3	0,01*	(3-4)
	31-40	131	4,32	0,36				
	41-50	93	4,19	0,49				
	51-60	19	4,51	0,32				
Yüzleştiricilik Rolü	20-30	59	3,95	0,51	2,493	3	0,06	
	31-40	131	4,07	0,49				
	41-50	93	4,13	0,44				
	51-60	19	3,89	0,40				
Model Olma Rolü	20-30	59	3,92	0,62	0,299	3	0,83	
	31-40	131	4,00	0,51				
	41-50	93	3,96	0,60				
	51-60	19	3,93	0,51				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	20-30	59	4,23	0,39	1,333	3	0,27	
	31-40	131	4,19	0,39				
	41-50	93	4,16	0,52				
	51-60	19	4,37	0,36				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yaş değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yaş değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, ilgiye dayalı rol ($F=3,664$; $p<.05$) , bilgiye dayalı rol ($F=4,974$; $p<.05$), kolaylaştırıcılık rolü ($F=3,748$; $p<.05$),grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İlgili rollerde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, ilgiye dayalı rol boyutundaki yaş algılarının ortalamaları incelendiğinde, yaşları 51-60 arasında olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Bilgiye dayalı rol boyutundaki yaş algılarının ortalamaları incelendiğinde, yaşları 51-60 arasında olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Kolaylaştırıcılık rolü boyutundaki yaş algılarının ortalamaları incelendiğinde, yaşları 51-60 arasında olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü ($F=2,493$; $p>.05$), yetişenin vizyonunu destekleme rolü ($F=1,333$; $p>.05$) ve model olma rolü ($F=0,299$; $p>.05$) alt boyutlarında ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 43. Okul Yöneticilerinin 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	S d	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	Müdür Yardımcısı	115	4,4 0	0,39	14,562	3	0,00*	(1-3)
	Müdür Baş Yardımcısı	33	4,3 2	0,35				(2-3)
	Zümre Başkanı	60	4,0 9	0,49				(3-4)
	Okul Müdürü	94	4,5 0	0,32				
Bilgiye Dayalı Rol	Müdür Yardımcısı	115	4,2 8	0,41	3,930	3	0,01*	(3-4)
	Müdür Baş Yardımcısı	33	4,1 2	0,33				
	Zümre Başkanı	60	4,1 2	0,45				
	Okul Müdürü	94	4,3 3	0,49				
Kolaylaştırıcılık Rolü	Müdür Yardımcısı	115	4,2 9	0,44	6,550	3	0,00*	(1-3)
	Müdür Baş Yardımcısı	33	4,2 7	0,27				(3-4)
	Zümre Başkanı	60	4,1 1	0,40				
	Okul Müdürü	94	4,4 1	0,42				
Yüzleştiricilik Rolü	Müdür Yardımcısı	115	4,0 7	0,48	4,043	3	0,01*	(2-4)
	Müdür Baş Yardımcısı	33	3,8 8	0,32				(3-4)
	Zümre Başkanı	60	3,9 6	0,54				
	Okul Müdürü	94	4,1 6	0,45				
Model Olma Rolü	Müdür Yardımcısı	115	3,9 8	0,53	1,218	3	0,30	
	Müdür Baş Yardımcısı	33	3,8 2	0,54				
	Zümre Başkanı	60	3,9 3	0,60				
	Okul Müdürü	94	4,0 2	0,58				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Müdür Yardımcısı	115	4,1 8	0,39	6,707	3	0,00*	(1-4)
	Müdür Baş Yardımcısı	33	4,0 3	0,33				(2-4)
	Zümre Başkanı	60	4,0 9	0,45				(3-4)
	Okul Müdürü	94	4,3 4	0,46				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri idarecilik görevi durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri idarecilik görevi durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının idarecilik görevleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, ilgiye dayalı rol ($F=14,562$; $p<.05$) , bilgiye dayalı rol ($F=3,930$; $p<.05$), kolaylaştırıcılık rolü ($F=6,550$; $p<.05$), yüzleştiricilik rolü ($F=4,043$; $p<.05$) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ($F=6,707$; $p<.05$), gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İlgili rollerde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, ilgiye dayalı rol boyutundaki idarecilik görevi algılarının ortalamaları incelendiğinde, görevi okul müdürü olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Bilgiye dayalı rol boyutundaki idarecilik görevi algılarının ortalamaları incelendiğinde, görevi okul müdürü olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Kolaylaştırıcılık rolü boyutundaki idarecilik görevi algılarının ortalamaları incelendiğinde, görevi okul müdürü olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Yüzleştiricilik rolü boyutundaki idarecilik görevi algılarının ortalamaları incelendiğinde, görevi okul müdürü olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Yetişenin vizyonunu destekleme rolü boyutundaki idarecilik görevi algılarının ortalamaları incelendiğinde, görevi okul müdürü olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin model olma rolü ($F=1,218$; $p>.05$) alt boyutlarında ise gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 44. Okul Yöneticilerinin İdarecilikteki Mesleki Deneyimlerine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	İdarecilikteki Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	SS	F	S d	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	1-5 yıl	142	4,29	0,45	5,112	4	0,00*	(1-2)
	6-10 yıl	68	4,50	0,39				
	11-15 yıl	43	4,25	0,38				
	16-20 yıl	36	4,44	0,31				
	21 ve üstü	13	4,57	0,27				
Bilgiye Dayalı Rol	1-5 yıl	142	4,26	0,42	6,717	4	0,00*	(1-2) (2-3) (3-4) (3-5)
	6-10 yıl	68	4,34	0,43				
	11-15 yıl	43	4,04	0,37				
	16-20 yıl	36	4,14	0,50				
	21 ve üstü	13	4,64	0,46				
Kolaylaştırıcılık Rolü	1-5 yıl	142	4,32	0,40	4,839	4	0,00*	(1-3) (2-3) (3-4)
	6-10 yıl	68	4,29	0,43				
	11-15 yıl	43	4,05	0,48				
	16-20 yıl	36	4,41	0,37				
	21 ve üstü	13	4,37	0,31				
Yüzleştiricilik Rolü	1-5 yıl	142	4,04	0,48	1,376	4	0,24	
	6-10 yıl	68	4,17	0,54				
	11-15 yıl	43	3,97	0,38				
	16-20 yıl	36	4,04	0,42				
	21 ve üstü	13	4,00	0,57				
Model Olma Rolü	1-5 yıl	142	3,99	0,55	3,285	4	0,01*	(1-3) (2-3) (3-4)
	6-10 yıl	68	4,05	0,58				
	11-15 yıl	43	3,69	0,53				
	16-20 yıl	36	4,02	0,51				
	21 ve üstü	13	4,08	0,66				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	1-5 yıl	142	4,21	0,42	2,067	4	0,09	
	6-10 yıl	68	4,22	0,43				
	11-15 yıl	43	4,07	0,46				
	16-20 yıl	36	4,18	0,44				
	21 ve üstü	13	4,43	0,40				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini idarecilikteki mesleki deneyim değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini idarecilikteki mesleki deneyim değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının idarecilik görevleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, ilgiye dayalı rol (F=5,112; p<.05) , bilgiye dayalı rol (F=6,717; p<.05), kolaylaştırıcılık rolü (F=4,839; p<.05), ve model

olma rolü ($F=3,285$; $p<.05$), gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İlgili rollerde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, ilgiye dayalı rol boyutundaki idarecilikteki mesleki deneyim algılarının ortalamaları incelendiğinde, idarecilikteki mesleki deneyimi 6-10 yıl olanların ilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Bilgiye dayalı rol boyutundaki idarecilikteki mesleki deneyim algılarının ortalamaları incelendiğinde, idarecilikteki mesleki deneyimi 21 ve üstü yıl olanların bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Kolaylaştırıcılık rol boyutundaki idarecilikteki mesleki deneyim algılarının ortalamaları incelendiğinde, idarecilikteki mesleki deneyimi 16-20 yıl olanların kolaylaştırıcılık rol algıları daha yüksektir.

Model olma rolü boyutundaki idarecilikteki mesleki deneyim algılarının ortalamaları incelendiğinde, idarecilikteki mesleki deneyimi 6-10 yıl olanların model olma rolü algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü ($F=1,376$; $p>.05$) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ($F=2,067$; $p>.05$) alt boyutlarında ise gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 45. Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	F	sd	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	Ana Okulu	12	4,19	0,52	1,227	4	0,30	
	Özel İlköğretim	63	4,32	0,40				
	Resmi İlköğretim	126	4,41	0,37				
	Resmi Lise	59	4,36	0,38				
	özel lise	42	4,33	0,55				
Bilgiye Dayalı Rol	Ana Okulu	12	4,17	0,58	0,135	4	0,97	
	Özel İlköğretim	63	4,23	0,43				
	Resmi İlköğretim	126	4,25	0,42				
	Resmi Lise	59	4,25	0,50				
	özel lise	42	4,26	0,42				
Kolaylaştırıcılık Rolü	Ana Okulu	12	4,27	0,40	1,437	4	0,22	
	Özel İlköğretim	63	4,27	0,36				
	Resmi İlköğretim	126	4,36	0,37				
	Resmi Lise	59	4,23	0,52				
	özel lise	42	4,22	0,50				
Yüzleştiricilik Rolü	Ana Okulu	12	3,90	0,73	0,475	4	0,75	
	Özel İlköğretim	63	4,10	0,42				
	Resmi İlköğretim	126	4,06	0,48				
	Resmi Lise	59	4,06	0,46				
	özel lise	42	4,03	0,51				
Model Olma Rolü	Ana Okulu	12	3,65	0,63	2,779	4	0,03*	(1-2) (2-3)
	Özel İlköğretim	63	3,85	0,46				
	Resmi İlköğretim	126	4,05	0,54				
	Resmi Lise	59	4,02	0,52				
	özel lise	42	3,90	0,73				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Ana Okulu	12	4,01	0,35	1,131	4	0,34	
	Özel İlköğretim	63	4,23	0,32				
	Resmi İlköğretim	126	4,17	0,43				
	Resmi Lise	59	4,19	0,48				
	özel lise	42	4,28	0,53				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri görev yaptıkları okul türü değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri görev yaptıkları okul türü değişken durumlarına göre anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının idarecilik görevleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, model olma rolü (F=2,779; p<.05) gurubunun aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Model olma rolündeki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, model olma rol boyutundaki görev yapılan okul algılarının ortalamaları incelendiğinde, görev yaptıkları okul türü resmi ilk öğretim olan katılımcıların model olma rolü algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin ilgiye dayalı rol (F=1,227; p>.05), bilgiye dayalı rol (F=0,135; p>.05), kolaylaştırıcılık rolü (F=1,437; p>.05), yüzleştiricilik rolü (F=0,475; p>.05), ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü (F=1,131; p>.05) alt boyutlarında ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 46. Okul Yöneticilerinin Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	Sınıf Sayısı	N	\bar{X}	SS	F	sd	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	0-20	27	4,41	0,45	0,98 1	4	0,42	
	21-30	46	4,31	0,34				
	31-40	47	4,34	0,34				
	41-50	75	4,43	0,44				
	51 ve üstü	107	4,33	0,44				
Bilgiye Dayalı Rol	0-20	27	4,30	0,38	2,84 2	4	0,02*	(2-4)
	21-30	46	4,12	0,37				
	31-40	47	4,17	0,56				
	41-50	75	4,36	0,41				
	51 ve üstü	107	4,24	0,44				
Kolaylaştırıcılık Rolü	0-20	27	4,39	0,35	1,08 4	4	0,37	
	21-30	46	4,24	0,31				
	31-40	47	4,23	0,44				
	41-50	75	4,35	0,42				
	51 ve üstü	107	4,27	0,47				
Yüzleştiricilik Rolü	0-20	27	3,89	0,56	6,25 6	4	0,00*	(1-4) (2-4) (3-4)
	21-30	46	3,90	0,34				
	31-40	47	3,93	0,54				
	41-50	75	4,24	0,40				
	51 ve üstü	107	4,09	0,48				
Model Olma Rolü	0-20	27	4,12	0,50	0,80 0	4	0,53	
	21-30	46	3,94	0,42				
	31-40	47	3,89	0,57				
	41-50	75	3,94	0,53				
	51 ve üstü	107	3,99	0,65				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	0-20	27	4,40	0,46	2,65 5	4	0,03*	(1-2)
	21-30	46	4,10	0,34				
	31-40	47	4,18	0,41				
	41-50	75	4,25	0,30				
	51 ve üstü	107	4,16	0,53				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının idarecilik görevleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, bilgiye dayalı rol ($F=2,842$; $p<.05$), yüzleştiricilik rolü, ($F=6,256$; $p<.05$), ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ($F=2,655$; $p<.05$), gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İlgili rollerde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, bilgiye dayalı rol boyutundaki sınıftaki öğrenci sayısı ortalamaları incelendiğinde, sınıftaki öğrenci sayısı 41-50 arasında olanların bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Yüzleştiricilik rolü boyutundaki sınıftaki öğrenci sayısı ortalamaları incelendiğinde, sınıftaki öğrenci sayısı 41-50 arasında olanların yüzleştiricilik rol algıları daha yüksektir.

Yetişenin vizyonunu destekleme rolü boyutundaki sınıftaki öğrenci sayısı ortalamaları incelendiğinde, sınıftaki öğrenci sayısı 0-20 arasında olanların bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin bilgiye dayalı rol ($F=0,981$; $p>.05$), kolaylaştırıcılık rolü ($F=1,084$; $p>.05$), ve model olma rolü ($F=0,800$; $p>.05$) alt boyutlarında ise gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 47. Okul Yöneticilerinin Okuldaki İdareci Sayısın Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	İdareci Sayısı	N	\bar{X}	SS	F	sd	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	1 kişi	15	4,36	0,45	0,509	4	0,73	
	2 kişi	96	4,39	0,51				
	3 kişi	114	4,33	0,39				
	4 kişi	54	4,33	0,32				
	5 kişi ve üzeri	23	4,43	0,30				
Bilgiye Dayalı Rol	1 kişi	15	3,99	0,74	1,804	4	0,13	
	2 kişi	96	4,30	0,46				
	3 kişi	114	4,24	0,42				
	4 kişi	54	4,21	0,39				
	5 kişi ve üzeri	23	4,30	0,32				
Kolaylaştırıcılık Rolü	1 kişi	15	4,16	0,39	2,943	4	0,02*	(2-4)
	2 kişi	96	4,35	0,49				
	3 kişi	114	4,34	0,39				
	4 kişi	54	4,15	0,38				
	5 kişi ve üzeri	23	4,22	0,35				
Yüzleştiricilik Rolü	1 kişi	15	4,17	0,60	0,448	4	0,77	
	2 kişi	96	4,09	0,57				
	3 kişi	114	4,03	0,47				
	4 kişi	54	4,04	0,27				
	5 kişi ve üzeri	23	4,01	0,43				
Model Olma Rolü	1 kişi	15	3,93	0,42	2,305	4	0,06	
	2 kişi	96	4,11	0,59				
	3 kişi	114	3,91	0,63				
	4 kişi	54	3,87	0,39				
	5 kişi ve üzeri	23	3,92	0,43				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	1 kişi	15	4,00	0,30	2,005	4	0,09	
	2 kişi	96	4,24	0,57				
	3 kişi	114	4,23	0,36				
	4 kişi	54	4,16	0,38				
	5 kişi ve üzeri	23	4,05	0,20				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini okuldaki idareci sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini okuldaki idareci sayılarına göre anlamlı bir farklılık gösterir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının idarecilik görevleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, kolaylaştırıcılık rolü (F=2,943; p<.05) gurubunun aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Kolaylaştırıcılık rolündeki farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, kolaylaştırıcılık rolü boyutundaki okuldaki idareci sayısı ortalamaları incelendiğinde, okuldaki idareci sayısı 2 kişi olan katılımcıların kolaylaştırıcılık rolü algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin ilgiye dayalı rol (F=0,509; p>.05), bilgiye dayalı rol (F=1,804; p>.05), yüzleştiricilik rolü (F=0,448; p>.05), model olma rolü (F=2,305; p>.05), ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü (F=2,005; p>.05) alt boyutlarında ise gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Okuldaki Öğrenci Sayısın Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	Okuldaki Öğrenci Sayısı	N	\bar{X}	SS	F	sd	P	Fark Tukey
İlgiye Dayalı Rol	0-300	87	4,34	0,44	2,383	4	0,06	
	301-600	58	4,38	0,48				
	601-900	43	4,47	0,40				
	901-1200	79	4,27	0,33				
	1201 ve üstü	35	4,46	0,37				
Bilgiye Dayalı Rol	0-300	87	4,30	0,46	3,869	4	0,00*	(1-2) (2-3)
	301-600	58	4,08	0,40				
	601-900	43	4,38	0,54				
	901-1200	79	4,20	0,41				
	1201 ve üstü	35	4,34	0,32				
Kolaylaştırıcılık Rolü	0-300	87	4,33	0,45	1,354	4	0,25	
	301-600	58	4,20	0,42				
	601-900	43	4,36	0,52				
	901-1200	79	4,26	0,34				
	1201 ve üstü	35	4,31	0,38				
Yüzleştiricilik Rolü	0-300	87	4,11	0,44	1,726	4	0,14	
	301-600	58	4,02	0,49				
	601-900	43	4,15	0,61				
	901-1200	79	3,96	0,43				
	1201 ve üstü	35	4,11	0,43				
Model Olma Rolü	0-300	87	4,04	0,58	3,903	4	0,00*	(1-4) (2-4)
	301-600	58	4,13	0,53				
	601-900	43	3,91	0,61				
	901-1200	79	3,79	0,52				
	1201 ve üstü	35	3,98	0,48				
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	0-300	87	4,27	0,49	4,744	4	0,00*	(1-2) (2-3)
	301-600	58	4,04	0,44				
	601-900	43	4,37	0,52				
	901-1200	79	4,18	0,33				
	1201 ve üstü	35	4,10	0,23				

H0:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

H1:Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermez.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyut puanlarının okuldaki öğrenci sayısı durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, bilgiye dayalı rol ($F=3,869$; $p<.05$), model olma rolü, ($F=3,903$; $p<.05$), ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ($F=4,744$; $p<.05$), gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İlgili rollerde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, bilgiye dayalı rol boyutundaki okuldaki öğrenci sayısı ortalamaları incelendiğinde, okuldaki öğrenci sayısı 601-900 arasında olanların bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Model olma rolü boyutundaki okuldaki öğrenci sayısı ortalamaları incelendiğinde, okuldaki öğrenci sayısı 301-600 arasında olanların model olma rolü algıları daha yüksektir.

Yetişenin vizyonunu destekleme rolü boyutundaki okuldaki öğrenci sayısı ortalamaları incelendiğinde, okuldaki öğrenci sayısı 601-900 arasında olanların bilgiye dayalı rol algıları daha yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin ilgiye dayalı rol ($F=2,383$; $p>.05$), kolaylaştırıcılık rolü ($F=1,354$; $p>.05$), ve yüzleştiricilik rolü ($F=1,726$; $p>.05$) alt boyutlarında ise gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

3.2.4 Kısaca Pearson Korelasyon Katsayısı :

Pearson Korelasyon Katsayısı, iki sürekli değişkenin doğrusal ilişkisinin derecesinin ölçümünde kullanılır. İki değişken arasında anlamlı bir ilişki var mıdır sorusunun cevabı aranır.

Korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alır. Eğer;

$r=-1$ ise Tam negatif doğrusal bir ilişki vardır.

$r=+1$ ise, Tam pozitif doğrusal bir ilişki vardır.

$r=0$ ise, iki değişken arasında ilişki yoktur.

İlişkinin boyutunu incelemek için,

$0,01 < r < 0,40$ ise düşük, $0,41 < r < 0,60$ ise orta, $0,61 < r < 1,00$ ise yüksek düzeyde bir ilişki olduğu söylenir.

Tablo 49.Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları ile Görev Yaptıkları Okulların Ulusal Sınavlardan (SBS-LYS) Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları

Yetiştiricilik Rollerini		Okul Akademik Puanı
İlgiye Dayalı Rol	r	0,185
	p	0,01*
Bilgiye Dayalı Rol	r	0,206
	p	0,04*
Kolaylaştırıcılık Rolü	r	0,114
	p	0,12
Yüzleştiricilik Rolü	r	0,282
	p	0,00*
Model Olma Rolü	r	0,098
	p	0,17
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	r	0,137
	p	0,06

H₀:Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini ile okulun akademik puanı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H1: Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik puanı arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Tablo 49 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yetiştiricilik ölçeği'nin alt boyutları ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; ilgiye dayalı rol ($r=0,185$; $p<0.05$), bilgiye dayalı rol ($r=0,206$; $p<0.05$) ve yüzleştiricilik rolü ($r=0,0,282$; $p<0.05$) ile okulun akademik puanları arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Kolaylaştırıcılık rolü ($r=0,114$; $p>0.05$), yetişenin vizyonunu destekleme ($r=0,137$; $p>0.05$) ve model olma rolü ($r=0,098$; $p>0.05$) alt boyutlarında ise akademik puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Tablo 50.Yetiştiricilik Ölçeğine Ait Güvenirlik Analizi

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,935	41

Tablo 50'deki güvenirlilik katsayısı incelendiğinde, mentorluk rolleri algıları ölçeğine ait Cronbach's Alpha değerlerinin 0,935 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler ölçeğin güvenirliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Günümüzde mentorluk değişen şartlara ayak uydurabilecek, örgütsel amaçları yerine getirebilecek nitelikli yöneticilerin ve öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulanması gereken bir süreç olarak göze çarpmaktadır. Süreç sayesinde göreve yeni başlayacak olan okul müdürleri mesleklerinin en sıkıntılı dönemlerinde kendilerinden daha deneyimli uzman bir kişiden profesyonel destek alırlar. Böylece hem bu zorluklarla dolu zaman dilimi kolay atlatılır hem de üniversite sıralarında öğretilmeyen bazı mesleki sırlar öğrenilmiş olur.

Lumsden hali hazırda kullanılmakta olan okul müdürü yetiştirme programlarının eksikliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Çok fazla teori,
- Gerçek ortamda problem çözme etkinliklerine yeteri kadar yer verilmemesi,
- Alanla ilgili akademisyenlerle işbirliğine gidilmemesi,
- Müdür olma sürecinde hazırlık programlarına yeterli zamanın ayrılmaması,
- Çatışma çözme becerilerinin yeteri kadar öğretilmemesi,
- İstenen düzeyde iletişim becerilerinin öğretilmemesi Snow, (2004)

Ülkemizdeki okul yöneticisi yetiştirilmesinde uygulanmakta olan yöntemlerde de yukarıdaki maddelere benzer eksiklikler hissedilmektedir. Okul müdürü adaylarının almış oldukları hizmet içi eğitimler daha çok kuru bilgi içermekte ve uygulamadan uzak kalmaktadır. Adaylar çatışma çözümü ve iletişim becerileri noktasında yeterli donanıma sahip olmadan göreve gelmektedir. Buna bağlı olarak okulda çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Mentorluk sürecinin daha etkin bir şekilde kullanılması bu olası sorunların ortadan kaldıracabilecek nitelikte bir uygulamadır.

Bush ve Middlewood mentorluk sürecinden geçen eğitimcilerin karşılaştıkları sorunları daha rahat ifade ettiklerini belirtmektedir. Mentorluk hizmeti alan adaylar görevlerinin neleri kapsadığı konusunda bilgi sahibi olurlar, daha geniş bir bakış açısı yakalayarak kendilerine olan güvenleri artar ve çevreleriyle olan ilişkileri olumlu yönde gelişir. Sürecin eğitimde kullanılmasıyla okul yöneticilerinin kendilerine olan güvenleri

artacağından mesleki alanda daha iyi işler yapmak için cesaretleneceklerdir. Böylelikle günümüz okullarının ihtiyaç duyduğu etkili yöneticiler eğitim camiasına kazanılmış olur.

Mentorluk sürecinden geçerek yetişen öğretmen ve okul yöneticileri daha verimli ve etkili örgütlerin oluşturulmasını sağlayacaklardır. Hem yönetici adayları hem de mentor karşılıklı anlayış içerisinde sorumluluklarını yerine getirdiklerinde tüm taraflar için kişisel, mesleki gelişim ve sürekli öğrenme alanlarında da karşılıklı bir yarar söz konusudur.

Elde edilen veriler ışığında aşağıdaki tespitler elde edilmiştir.

1. Okul yöneticilerinin 4,19 ortalama ile mentorluk rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rolü en yüksek, model olma rolü ise en düşük düzeyde yerinde getirdikleri görülmüştür.
2. İlgiye dayalı rol ortalamasının en yüksek seviyede olması okul yöneticilerinin çalıştıkları personele yabancı kalmadıkları, onlara empatik davranışı yeterli seviyede gösterdikleri (Katman, 2010, akt. Yıldırım,R., Yılmaz,E.), onlarla birebir ilgilendikleri, onlara karşı yeterli seviyede hoşgörü ve anlayış içinde oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin mentee ile görüşmeler sırasında yeterli zaman ayırdıkları ve kendilerinin onların yerine koyabildikleri söylenebilir. Yüzleştiricilik rolünün en düşük ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin personelinin yapmış olduğu hataları eleştirmede daha az bir yapıcı eleştiri tavrına girdikleri söylenebilir. Personelinin düşüncesindeki mantıksızlık ve tutarsızlık var ise bu tutarsız ve mantıksız düşüncüyü personeline göstermekte daha az yetersiz kaldıkları söylenebilir.
3. Mentorluk rolleri alt boyutlarının "ilgiye dayalı rol", "Bilgiye dayalı rol", "Kolaylaştırıcılık rolü" ve "Yetişenin vizyonunu destekleme" rolü boyutlarında mesleğini severek yapan okul yöneticilerinin mesleğini severek yapmayanlara oranla mentorluk rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinde mesleğini severek yapma algılarında en yüksek düzeyde anlamlılığın İlgiye dayalı rolde gerçekleştiği görülmüştür.
4. Tüm alt boyutlarda okul yöneticilerinin mentorluk rolleri mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

5. Mentorlük rolleri "Yüzleştiricilik rolü" alt boyutunda branşı güzel sanatlar spor ve konservatuar olan okul yöneticilerin mentorlük rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür.
6. Mentorlük rolleri alt boyutlarının "ilgiye dayalı rol", "Bilgiye dayalı rol" ve "Kolaylaştırıcılık rolü" boyutlarında yaşı 51-60 olan yöneticilerinin diğer yaş gruplarına oranla mentorlük rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinin yaş algılarında en yüksek düzeyde anlamlılığın İlgiye dayalı rolde gerçekleştiği görülmüştür.
7. Mentorlük rolleri alt boyutlarının "Model olma rolü" dışındaki tüm boyutlarda okul yöneticilerinin idarecilik görevleri okul müdür olanların mentorlük rol algıları daha yüksektir.
8. Okul yöneticilerinin idarecilik görevi algılarında en yüksek düzeyde anlamlılığın İlgiye dayalı rolde gerçekleştiği görülmüştür.
9. Mentorlük rolleri alt boyutlarının "ilgiye dayalı rol", "Bilgiye dayalı rol", "Kolaylaştırıcılık rolü" ve "Model olma" rolü boyutlarında mesleki deneyimlerinde deneyimli olan okul yöneticilerinin mesleki deneyimleri düşük olanlara oranla mentorlük rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinde mesleki deneyim algılarında en yüksek düzeyde anlamlılığın Bilgiye dayalı rolde gerçekleştiği görülmüştür.
10. Mentorlük rolleri "Model olma rolü" alt boyutunda görev yaptıkları okul türü resmi ilk öğretim olan okul yöneticilerin mentorlük rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür.
11. Mentorlük rolleri alt boyutlarının "Bilgiye dayalı rol", "Yüzleştiricilik rolü" ve "Yetişenin vizyonunu destekleme" rolü boyutlarında sınıftaki öğrenci sayısı 41-50 olan okul yöneticilerinin mentorlük rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinde sınıftaki öğrenci sayısı algılarında en yüksek düzeyde anlamlılığın Bilgiye dayalı rolde gerçekleştiği görülmüştür.
12. Mentorlük rolleri "Kolaylaştırıcılık Rolü" alt boyutunda okuldaki idareci sayısı 2 kişi olan okul yöneticilerin mentorlük rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür.
13. Mentorlük rolleri alt boyutlarının "Bilgiye dayalı rol", "Model olma rolü" ve "Yetişenin vizyonunu destekleme" rolü boyutlarında okuldaki öğrenci sayısı 601-

900 olan okul yöneticilerinin mentorlük rollerinin daha yüksek düzeyde gerçekleştikleri görülmüştür. Okul yöneticilerinde okuldaki öğrenci sayısı algılarında en yüksek düzeyde anlamlılığın Bilgiye dayalı rolde gerçekleştiği görülmüştür.

14. 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. En yüksek düzeyde çıkan pozitif ilişkinin "Yüzleştiricilik rolünde" çıktığı görülmektedir.

EKLER

Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin İncelenmesi Ölçeği					
Bu araştırmada yöneticilerin Mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından inceleyecektir.					
Bu anket iki bölümden oluşturulmaktadır. 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 sorulan samimi ve doğru olarak yanıtlamanız gerekmektedir. Lütfen anketlerin üzerine isim belirtmeyiniz, ilgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederiz.					
Ömürlü Belgin Gümüş Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı					
BİRİNCİ BÖLÜM					
Cinsiyet		Bay ()		Bayan ()	
Yaş	20-30 ()	31-40 ()	41-50 ()	51-60 ()	61 ve Üstü ()
İKİNCİ BÖLÜM					
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fak. Lisans ()	Fen Edebiyat Fak. Lisans ()	Eğitim Enstitüsü Lisans ()	Lisansüstü ()	Doktora ()
Branş	Sosyal Bilimler (Sözel Ders Grubu) ()		Fen Bilimleri (Sayısal Ders Grubu) ()	Güzel Sanatlar, Spor ve Konservatuvar ()	
İdarecilik Göreviniz	Okul Müdürü ()		Müdür Baş Yardımcısı ()	Müdür Yardımcısı ()	
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 ()	Ana Okulu ()
Sınıftaki Öğrenci Sayısı	0-20 ()	21-30 ()	31-40 ()	41-50 ()	51 ve üstü ()
İdareci Sayısı	1 ()	2 ()	3 ()	4 ()	5 ve üstü ()
Okuldaki Toplam 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 yazınızpuan.					
Mesleğinizi severek mi yapıyorsunuz?		Evet ()		Hayır ()	
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM					
Bu bölümde 28 soruluk okul yöneticilerinin Mentorluk rollerini ölçmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir. Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda, cevaplandırınız.					

<i>Okul Yöneticisi Olarak;</i>		Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğun 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 kararlarım izler ve gelişmelerini belirlemek amacıyla daha önceki kararlar hakkında sorular sorarım.					
7	Öğretmenim problemlerle karşılaşp cesareti kırıldığında, kendi deneyimlerimden öğretmenime örnekler veririm.					
8	Öğretmenim bir problemle baş etmede karşılaştığı başarısızlığı rasyonelleştirdiğinde, düşünme biçimindeki 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 zamanının 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.					

<i>Okul Yöneticisi Olarak:</i>		Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğun Zaman (4)	Her Zaman (5)
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, bürokratik işlem ve ilişkilerde öğretmenime rehberlik ederim.					
24	Eleştirilerimi kişiselleştirmeden mesleki bir çerçevede 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.					

		Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğun Zaman (4)	Her Zaman (5)
<i>Okul Yöneticisi Olarak</i>						
28	Öğretmenimin bireysel ve mesleki amaçlarını ve kararlarını oluşturmalarına yardım etmek önemli rollerimden biridir.					
29	Öğretmenimin çalışmalarındaki başarılarını ve çabalarını takdir ederim.					
30	Öğretmenimle mesleki hususları tartışırken, konuya ilişkin kendi kişisel duygu ve bakış açımı paylaşıyorum.					
31	Problemleri çözme konusunda öğretmenimin yeterince çaba göstermediğinde, olası olumsuz sonuçları görmelerini sağlar.					
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 katılımlarını 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 gelişmeleri hakkında detaylı bilgi isterim.					

KAYNAKÇA

A And B High Schools, da yayınlanan Doktora Tezi, Montana Devlet Üniversitesi, Bozeman, Montana, Amerika.

A Guide to Effective Practice for Mentoring Young People [http://www.youth.vic.gov.au/Web21/ofy/rwpgslib.nsf/GraphicFiles/0906-48MentoringGuidelines/\\$file/0906-48MentoringGuidelines.pdf](http://www.youth.vic.gov.au/Web21/ofy/rwpgslib.nsf/GraphicFiles/0906-48MentoringGuidelines/$file/0906-48MentoringGuidelines.pdf). Erişim Tarihi: 02.04.2015

Ahonen, A.M.(1999). 'Facets of Mentoring in Higher Education', Innovations in Education ve Training International, Cilt: 36, Sayı: 2, Mayıs 1999

Allan, P. (2007). The Benefits and Impacts of a Coaching and Mentoring Programme for Teaching Staff in Secondary School. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 5 (2), 12-20

Alsbury T L, & Hackmann, D. G. (2006). Learning from experience: Initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents. Planning and Changing, 37(3/4), 169-189.

Alsbury, T. L. & Hackmann, D.G. (2006). Learning From Experience: Initial Findings of a Mentoring/Induction Program For Novice Principals And Superintendents. Planning and Changing, 37 (3-4), 169-189

Amy, P. (2007). Coaching/Mentoring Distinctions <http://www.sitemason.com/files/fpfgw/Distinctions%20Between%20Coaching%20and%20Mentoring.pdf> Erişim Tarihi: 01.04.2015

Anafarta, N. (2002). Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor). C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 3 (1), 115-128.

Anthony, T. D. ve Kritsonis, W. A. (2006). National implications: an analysis of e-Mentoring induction year programs for novice alternatively certified teachers. Doctoral Forum, National Journal for Publishing ve Mentoring Doctoral Student Research, 3(1), Houston, Texas.

Archer, J. (2006). Mentoring for New Principals Gain Policy Attention. Education Week, 26 (3), 10-11.

Arnold, J. (2009). Coaching Skills For Leaders In The Work. How To Develop, Motivate And Get The Best From Your Staff. Oxford: How To Books Ltd

Arslantaş, H. İ. (2007). İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım Ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep

Bakay, O. (2006). Aday Öğretmenlerin Damşmanlarının Yeterliklerine İlişkin Adgılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.

Bakioğlu A. ve Hacifazhođlu 0.(2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 12.

Bakioğlu A., Eğitimde Mentorluk, Nobel Yayınları, 3. Basım, 2015

Bakioğlu A., Hacifazhoğlu ve Özcan K.(2010). Perceptions of principals about influence of trust in their mentoring experiences, *Teachers and Teaching, Theory and Practice*. 16 (2): s. 245-258.

Bakioğlu A., Özcan K. ve Hacifazhoğlu, Ö. (2002). "Okul Yöneticisinin Yetiştirilmesinde Mentor İhtiyacı", Ankara Üniversitesi 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi Sempozyum' unda sunulan bildiri, Mayıs 2002, Ankara.

Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri"! 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri.

Bakioğlu, A.; Hacifazlıoğlu, 0.(2000). 'Eğitim Denetmenleri ve Mentorluk', Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 12,2000.

Bakioğlu, (2011); Eğitimde Mentorluk Uygulamaları.

Beddoes-Jones, F&Miller, J (2006). 'Virtual' Mentoring: Can the Principle of Cognitive Pairing Increase its Effectiveness? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 4 (2), 54-59.

Bierema, L L & Hill, J R (2005). Virtual Mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resoiwces*, 7, 556-568.

Boreen, J. & Niday, D. (2003). *Mentoring Across Boundaries: Helping Beginning Teachers Succeed in Challenging Situations*. Portland: Stenhouse Publishers.

Bottoms, G. & O'Neill, K. (2001). *Preparing A New Breed Of School Principal: It's Time For Action*. Atlanta: Southern Region Educational Board.

Bozeman, B & Feeney, M K (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*, 39, 719- 739.

Braimoh, D. (2008). Lifelong Learning Through Mentoring Process and Its Operational Dimensions in Society. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9 (2), 16-25.

Brockbank, A.&Mcgill, I. (2006). *Facilitating Learning Through Coaching and Mentoring* London: Kogan Page.

Brockbank, A.; Malderezba, I. (2007). 'Facilitating Reflective Learning in Higher Education', Open University Press, Berkshire, 2007.

Brooks V. ve Sikes P. (1997). *The Good Mentor Guide; Initial Teacher Education in Secondary Schools*. Open University Press, Buckingham.

Browne-Ferrigno, T, 8cMuth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: Catalysts for principalship readiness and lifelong learning. *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning*, 14(3), 275-295.

Budge, S. (2006). Peer Mentoring in Post-Secondary Education: Implications for Research and Practice. *Journal of College Reading and Learning*, 37 (1), 73-87.

Burke, R. J. (1984). Mentors in Organizations. *Group Organization Management*, 9 (3), 353-372.

Bursalioğlu, Z. (1987). Eğitim Yöneticisinin Hizmet Öncesi ve Hizmet içinde Hazırlanması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl: 1987, (2), 119-129.

Cantimer, G. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan İlköğretim Okul Yöneticileri İle İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Cantimer, G. (2008). İlköğretim Okullarında Görev Yapan İlköğretim Okul Yöneticileri İle İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Casavant, M. D.&Cherkowski, S. (2001). Effective Leadership: Bringing Mentoring and Creativity to the Principalsip. *NASSP Bulletin*, 85 (624), 71-81.

Çınar, Z. Coaching ve Mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, (e-dergi),3 (1), 1-24. <http://www.paradoks.org>Erişim Tarihi: 03.04.2015

Clutterbuck, D. (1998). *Learning Alliances: Tapping into Talent*. London: Institute of Personnel & Development.

Clutterbuck, D.&Megginson, D. (1999). *Mentoring Executives and Directors*, Oxford: Butterworth-Heinemann Publications.

Clutterbuck, D.&Ragins, B. R. (2002). *Mentoring in Diversity: An International Perspective*, Oxford: Butterworth - Heineman

Clutterbuck, D.&Lane, G (2004). *The Situational Mentor: An International Review of Competencies and Capabilities*. Hants: Gower Publishing Ltd.

Clutterbuck ve Sweeney (2007) Akt: Bakioğlu, 2011; Eğitimde Mentorluk Uygulamaları (2011)

Cohen, N. H. (1999). *The Mentee's Guide to Mentoring*. Massachusetts: HRD Press Amherst.

Coleman, M. (1996). *Re-Thinking Training for Principals: The Role of Mentoring*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 8-12 April, New York.

Colley,H. (2003). *Mentoring for Social Inclusion*. London: RoutledgeFalmer.

Connor, M. & Pokora, J. (2007). *Coaching and Mentoring at Work Developing Effective Practice*, Berkshire: McGraw-Hill House.

Cowan, S. L. (2006).*So You Want to Be Mentored: An Application Workbook for Using Five Strategies to Get the Most out of a Mentoring Relationship*, Massachusetts: HRD Press.

Cranwell-Ward, J. Bossons, P.&Gover, S. (2004). *Mentoring, A Henley Review of Best Practice*, Houndmills: Palgrave Macmillan.

Cullingford, C.(2006). 'Mentoring in Education: An International Perspective', 2006

Daloz, L. (1996). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.

Daloz, L. (1999). *Mentor: Guiding the journey of adult learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Daloz, L. (1999). *Mentor: Guiding the journey of adult learners*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Daresh, J C.; Playko, M A ,(1990). *Preservice Administrative Mentoring: Reflections of the Mentors*,April,1990,21p, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association(Boston,MA,April 16-20,1990).

Daresh, J. C (2001). *Leaders Helping Leaders: A Practical Guide to Administrative Mentoring*, Thousand Oaks: Corwin Press (2004). *Mentoring School Leaders: Professional Promise or*

Daresh, J. C. & Arrowsmith, T. (2004). *A Practical Guide for New School Leaders*, London: Paul Chapman Publishing.

Daresh, J. C.,& Playko, M. A. (1995). *Supervision as a proactive process: Concepts and cases*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, Inc.

Darwin, A. (2000). *Critical Reflections on Mentoring in Work Settings*. *Adult Education Quarterly*, 50 (3), 197-211.

Dean, D.J. (2009). *Mentoring in Academia and Industry*. Dordrecht: Springer, Demir, G. (2006). *Tarihimizde Meslek Eğitimi*.

Deruage, J. K. (2007). *Beginning Primary Teachers' Induction And Mentoring Practices In Papua New Guinea*,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Waikato, Waikato, Yeni Zelanda.

Doherty, T. M. (1999). *The Role Of Mentors In The Development Of School Principals* Virginia Polytechnic Institute and the State University, Blacksburg, Virginia.

Douglas, C.A. (1997). *Formal Mentoring Programs in Organizasions*, Greensboro: Centre for Creative Leadership.

Cüceloğlu, D. ve Erdoğan,İ. (2015) *Öğretmen Olmak, Bir Can' a Dokunmak*, İstanbul, Final Yayıncılık.s.27.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*, Ankara, PEGEM Yayıncılık, s.86

Egan, T. M. (2005). *The Impact of Learning Goal Orientation Similarity on Formal Mentoring Relationship Outcomes*. *Advances in Developing Human Resources*, 7, (4), 489-504.

Ehrich L. C. Hansford, B. & Tennent L (2004). *Formal Mentoring Programs in Education and Other Professions: A Review of the Literature*. *Educational Administration* ,

40, 518-540.

Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rollerini, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15.

EMCC: The European Mentoring & Coaching Council (2008). Code of Ethics. <http://www.emccouncil.org/>

Ensher, E., & Murphy, S. (2005). Power mentoring: How successful mentors and protégés get the most out of their relationships. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Feiman-Nemser, S. ve Parker, M. B. (1994). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19 (8), 699-718.

Feiman-Nemser, S., and Parker, M. (1993). Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers. *International Journal of Educational Research*, 19(8), 699-718.

Feiman-Nemser, S., (2000). Teacher Mentoring: A Critical Review. *Eric Digest*. ED397060.

Fischer, D. ; Andel, L. ; Cain, T.; Zarkovic-Adlesic, B.; Lakerveld, J. (2008). *Improving School-Based Mentoring, A Handbook for Mentor-Trainers*. Münster: Waxmann Verlag. Saunders, G. F. (2008). Principals' Perceptions Of Mentoring In Montana's Aa,

Flaherty, J. (2010). *Coaching: Evoking Excellence in Others* . Third edition. New York: Elsevier Publication.

Furlong, J. ve Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers* Roudledge, New York

Galbraith & Cohen, (1995); Gariner, Knomoto, & Grogan, (2000); Jhonson, (2002); Mullert, (2005) Akt. Kocabaş, Yirci, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*, 2012, 25

Galbraith, M.W.; James, W.B.(2004). 'Mentoring by the Community College Professor: One Role Among Many', *Community College Journal of Research ve Practice*, Cilt: 28, Sayı:8, 2004

Garvey, B. ve Alfred, G, (2000). Educating mentors. *Mentoring ve Tutoring* 8:(2), s: 113-127

Garvin, D. A. (1993). *Building a Learning Organization*. *Harvard Business Review*. 71 (4).

Gettys, S. (2007). *The Role of Mentoring in Developing Beginning Principals' Instructional Leadership Skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The University of Missouri-Columbia, Columbia, Missouri, USA.

Gibb, S. (1999). Mentoring Schemes The Usefulness of Theory: A Case Study in Evaluating Formal Mentoring Schemes. *Human Relations*, 52 (8), 1055-1075.

Glickman, C. D., (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*,

Massachusetts: Allyn and Brown.

Gökçe, E. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. Çağdaş Eğitim Dergisi, 299, 36

Gravells, J. (2006). Mentoring start-up entrepreneurs in the East Midlands-Troubleshooters and Trusted Friends. The International Journal of Mentoring and Coaching, IV (2)

Gray, T. (2001).Principalinternships: Five tips for a successful and rewarding experience. Phi Delta Kappan, 82(9), 663-665.

Hansford, B., & Ehrich, L. (2005). The principalship: How significant is mentoring? Journal of Educational Administration, 44(1), 36-52.

Hargreaves, A.&Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. Theory into Practice, 39 (1), 50-56.

Healy, C. C.&Welchert A, J. (1990). Mentoring Relations: A Definition to Advance Research and Practice. Educational Researcher, 19. (9), 17-21.

Hendricks, W. ve diğerleri (1996) Coaching, Mentoring ve Managing, Career Press.

Hoa, N. T. M. (2008). Mentoring Beginning EFL Teachers at Tertiary Level in Vietnam. The Asian EFL Journal, 10, (1), 111-132.

Hogue, W F&Pringle, E M (2005). What's Next After You Say Hello: First Steps in Mentoring Educase Quarterly, 2, 50-52.

Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues Helping Colleagues: Mentoring and Coaching. NASSP Bulletin, 84 (617), 29-36.

Huang A.c. Lynch J. (1995). Mentoring, San Francisco, Harper Collins.

Hunt, J. M. & Weintraub, J. R. (2004). Learning Developmental Coaching. Journal of Management Education, 28 (1), 39-61

Janas, M. (1996). Mentoring the Mentor: A Challenge for Staff Development.

Johnson, B.&Ridley, C.R. (2004). The Elements Of Mentoring, Palgrave Macmillan Publishing: New York.

Johnson, W.B.(2006) Student-faculty mentorship outcomes. In: Allen TD, Eby LT, editors. Blackwell handbook of mentoring. Oxford: Blackwell;

Johnson, W.B.(2007), 'On Being a Mentor: A guide for Higher Education Faculty', Lawrence Erlbaum Associates, New York, 2007.

Johnson, W.B.; Ridley, C.R.(2004). 'Tire Elements of Mentoring', Palgrave Macmillan, Virginia.

Johonson, (2002); Portner, (2002); Zachary, (2000); Akt: Kocabaş&Yirci. (2012); Dünyada Mentorluk Uygulamaları, s.25

Jonson, K.F.(2008), 'Being an Effective Mentor: How to help Beginning Teachers

Succeed', Corwin Press, California, 2008.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Limited Şirketi.

Kalin, N.M., Barney, D.T., Irwin, R.L., (2009). 'Complexity Thinking Mentorship: An Emergent Pedagogy of Graduate Research Development', Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning, Cilt; 17, Sayı: 4, Kasım (2009)

Kavas, E. (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 35(1-2), 1-14

Kay, D.&Hinds, R. (2009). A Practical Guide To Mentoring How To Help Others Achieve Their Goals. 4. Basım, Oxford: How To Books Ltd.

Kelehear, Z. (2003). Mentoring the Organization: Helping Principals Bring Schools to Higher Levels of Effectiveness. NASSP Bulletin, 87 (637), 35- 47.

Kelehear, Z. (2003). Mentoring the Organization: Helping Principals Bring Schools to Higher Levels of Effectiveness. NASSP Bulletin, 87 (637), 35- 47.

Kilburg, G. ve Hockett, E, (2007). E-mentoring: Providing support for teacher education graduates in their first year of teaching. In C. Crawford et al. (Eds), Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference 2007 (s: 2021-2025). Chesapeake.

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education (revised and updated) Chicago, IL: Chicago Association Press.

Kocabaş, İ. & Yirci, R. (2008). Mentorluğun Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesindeki Rolü,III. Eğitim Yönetimi Kongresi, 25-26 Nisan, Eskişehir.

Kocabaş, İ. Ve Yirci, R. (2011). Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk: Mentorluğun Eğitimde Kullanılması. Ankara: Anı Yayıncılık

Koki, S. (2007). The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform.

Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. Academy of Management Journal, 26, (4), 608-625

Lacey, K (2000).Making Mentoring Happen: A Simple And Effective Guide To implementing A Successful Mentoring Program, London: Allen&Unwin

Lashway, L. (2003). Inducting school leaders. Eugene, OR: CEPM Clearinghouse on Educational Management. (ERIC Digest 170). Retrieved August 28,2009

Leckie, I. (2005). A Study on a Professional Development Pilot Programme for Aspiring and Potential Principals. Unpublished Master Thesis., University of Waikato, School of Education, Hamilton.

Lee, H. S. (2006). Create Effective Mentoring Relationships: Strategies for Mentor and Mentee Success. *Intervention in School And Clinic*, 42(4) 233-240

Lim, L. H. (2004). Monitoring versus Trusting in Management: practices of School Principals in Singapore, *Management in Education*, 18 (2); 30- 33.

Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon ve the social organization of teaching. *Review of Research in Education* 16 , s: 297-351.

Lombardi, M. (2006). Induction And Mentoring: A Lifeline for The Next Generation of Teachers.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The University of British Columbia, Vancouver, Kanada.

Long, J.(1997), Mentoring for school based teacher education in Australia, *Mentoring ve Tutoring*, 4(3), s: 11-18.

Long, J.(2009), 'Assisting Beginning Teachers ve School Communities to Grow through Extended ve Collaborative Mentoring Experiences', *Mentoring ve Tutoring: Partnership in Learning*, Cilt: 17, Sayı: 4, Kasım 2009.

Lovell, J. L. (2004). Mentoring for New District Office Leaders: Mentorships Aren't Just for Principals and Teachers. Districts with Formal Mentoring Programs Have an Advantage in Attracting, Inducting, Nurturing and Retaining Good Leaders.

Malone, R. J. (2001). Principal Mentoring: An Update. *Research RoundUp*, 18(2).

Marquardt, M. & Loan, P. (2006). *The Manager As Mentor*, Westport: Praeger Publishers.

Marquardt, M. & Loan, P. (2006). *The Manager As Mentor*, Westport: Praeger Publishers,

Mason,C.&Bailey,E. (2007).Benefits And Pitfalls of Mentoring

Mathews, P (2003). Academic Mentoring: Enhancing the Use of Scarce Resources. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(3), 313-334.

McEwan, E. (2003).Ten traits of highly effective principals: From good to great performance. Thousand Oaks, CA: Corwin.

McLaughlin, C., Brady, J., Lee, M.J.W., ve Russell, R. (2007). Peer to peer: An e-Mentoring approach to developing community, mutual engagement ve professional identity for pre-service teachers, Australian Association for Research in Education Conference Fremantle, Western Australia, 25-29 November 2007.

MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2423

Mentoring Program Handbook,

Mertz, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), 541-566

Metzger, C. (2003). Self/Inner Development of Educational Administrators: A

National Study of Urban School District Superintendents and College Deans. *Urban Education*, 38, (6), 655-687.

Miller, A. (2002). *Mentoring Young People*, London: Kogan Page

Morzinski, J. A. & Fisher, J. C. (1996). An Evaluation of Formal Mentoring Studies and a Model for their Improvement, *American Journal of Evaluation*, 17, (1), 43-56.

Mumford, J. (2007). *Life Coaching For Dummies*. West Sussex: Wiley Publishing

Murray, M. (2001). *Beyond The Myths And Magic Of Mentoring: How To Facilitate An Effective Mentoring Process*, Second Edition, San Francisco: Jasssey-Bass Publishing.

Nakagawa.G. (2007). *Developing a Mentoring Perspective*. New York: Routledge.

Nwmissouri(2011). North West Missouri State University, "The Quality Mentor - A Mentoring Handbook", <http://info.nwmissouri.edu/-fsenate/handbook.doc>.

Nwmissouri(2011). North West Missouri State University, "The Quality Mentor - A Mentoring Handbook"

Parker S.(2009), 'The Supervisor as Mentor-Coach in Theological Field Education, *Christian Education Journal*, Cilt:6, Sayı:1

Parsloe, E. & Leedham, M. (2009). *Coaching And Mentoring : Practical Conversations To improve Learnin*. İkinci Basım. London: Kogan Page.

Parsloe, E. (1999). *The manager as coach and mentor*, 2. Edition. London: CIPD House.

Pask R. & Joy B. (2007). *Mentoring-Coaching: A guide for Education Professionals*. Glasgow: Open University Press. *Mentoring Program Handbook*, http://www.leadership.nasa.gov/nasa_first/Content/FIRST_Mentor_Guide.doc Erişim Tarihi: 01.04.2015

Passmore, J. (2007). *Coaching and Mentoring-The Role of Experience and Sector Knowledge*. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, Special Issue, 10-15.

Podsen, I. J.&Denmark, V. M. (2007). *Coaching and Mentoring First-Year and Student Teachers*. Larchmont: Eye on Education.

Polater, S. (2015). *Mentor-Akıl Hocası Liderlik* http://polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=07, Erişim tarihi 2015

Portner, H. (2003). *Mentoring New Teachers*. California: Corwin Press. Price, M. A. and HuiHui, C. (2003). 'Promises and challenges: exploring a collaborative telementing programme', *Mentoring and Tutoring*, 11(1),105-117.

Portner, H. (2003). *Mentoring New Teachers*. California: Corwin Press.

Predictable Problems? *Educational Administration Quarterly*, 40,(4), 495-517.

Price, M. A. and Hui-Hui, C. (2003). 'Promises and challenges: exploring a collaborative telementing programme', *Mentoring and Tutoring*, 11(1),105-117.

Public Agenda. (2001). *Trying to start ahead of the game: Superintendents and principals talk about school leadership*. New York: Author.

Ragins, B. R.,& Kram, K. E. (Eds). (2007). *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Ragonis, N. ve Hazzan, O. (2008). Tutoring model for promoting teaching skills of Computer Science prospective teachers. *The 13* Annual Conference on Innovation ve Technology in Computer Science Education - ITiCSE 2008, Madrid, Spam*, s: 276 - 280.

Read, F.K. (1997). *The Perceived Value Of Mentoring By Beginning Usarf Instructors With Formal, Informal, And No Mentors*,Yayınlanmamış Doktora Tezi, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.

Roberts, B (2007). *The Useful Elements of Pre-principalship Preparation*,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, School of Education. Hamilton, University of Waikato. New Zealand.

Rosinski, R. (2003). *Coaching across cultures: new tools for leveraging national, corporate, and Professional differences*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Russell, J.E.A. (2001). *Vocational psychology: An analysis ve directions for the future*. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 226-234.

Saratlı, E. Ü. (2007).Okuldeneyimi-I Dersi Uygulamasında İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarına Sunulan Danışmandık (Mentoring) Hizmetinin Yeterliliği (Siirt İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Saunders, G. F. (2008).Principals' Perceptions Of Mentoring In Montana's Aa,

Saunders, G. F. (2008).Principals' Perceptions Of Mentoring In Montana's Aa, A And B High Schools, Doktora Tezi, Montana Devlet Üniversitesi, Bozeman, Montana, Amerika.

Scandura, T. A. (1998). *Dysfunctional Mentoring Relationships and Outcomes*. *Journal of Management*. 24(3), 449-467.

Schlee, R. P. (2000). *Mentoring and The Professional Development of Business Students* *Journal of Management Education*, 24, 322-332.

Schlee, R. P. (2000). *Mentoring and The Professional Development of Business Students* *Journal of Management Education*, 24, 322-332.

Sezgin, F. (2002). *Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rollerini*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü . Ankara.

Senge, P. M. (1990).*The Fifth Discipline. The Art And Practice Of The Learning Organization*, London: Random House.

Shapiro, J.P. & Stefkovich, J.A. (2001). Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

Shea, G. F. (2002). How to Develop Successful Mentor Behaviors. Third Edition. California: Crisp Publications. Publications.

Sherman, R. Voight, J.t Tibbetts, J., Dobbins, D., Evans, A.&Weidler, D. (2000). Adult Educators' Guide to Designing Instructor Mentoring

Sherman, R. Voight, J.t Tibbetts, J., Dobbins, D., Evans, A.&Weidler, D. (2000). Adult Educators' Guide to Designing Instructor Mentoring

Sinetar, M. (1998). The mentor's spirit: Life lessons on leadership and the art of encouragement. New York, NY: St. Marins Griffin.

Şişman, M.&Turan, S. (2004). Dünyada Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesine İlişkin Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar

Slabaugh, J.J.S.(2006). 'Structured Faculty Mentoring in Higher Education: A Descriptive Analysis of the Perceptions of Junior ve Senior Faculty! A dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy at Virginia Commonwealth University, Richmond, Virginia, Aralık 2006

Smith, C.L. (2007). Coaching: Is it just a new name for training? International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, Special Issue, Summer, 1-9.

Sosik, J. J. & Lee, D. (2005). Context and Mentoring: Examining Formal and Informal Relationships in High Tech Firms and K-12 Schools. Journal of Leadership and Organizational Studies, 12 (2), 94-108.

Southern Regional Education Board (2007). Schools need good leaders now: State progress in creating a learning-centered school leadership system. Atlanta, GA.

Southern Regional Education Board (2007). Southern Regional Education Board (SREB). Educational Technology Cooperative. State virtual Schools-Successes and growing pains. Retrieved November 16,2007 from [http://www.sreb.org./programs\)EdTech/pubs/2007pubs/07T06_Summary_Repoet_state_virtual.pdf](http://www.sreb.org./programs)EdTech/pubs/2007pubs/07T06_Summary_Repoet_state_virtual.pdf). Erişim tarihi 03.04.2015

Stone, F. (2004).The Mentoring Advantage, Creating the Next Generation of Leaders. Chicago: Dearborn Trade Publishing.

Sullivan, C.G. (2004). How to Mentor in the Midst of Change. 2. Basım Alexandria: ASCD Publications. 2004

Sullivan, S.,& Glanz, J. (2000). Supervision that improves teaching: Strategies and techniques. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Syrris, V., Tsobanopoulou, F. (2010). Implementation of an Online Distance Mentoring System. Gary A. Berg (Ed.), Cases On Onhne Tutoring, Mentoring, And Educational Services: Practices And Applicationsiçinde (64-83) Hershey: IGI Global.

Taymaz, H. (2005). Eğitim sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.(6. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Tillman, L. C. (2005). Mentoring New Teachers: Implications for Leadership Practice in an Urban School. Educational Administration Quarterly 41 (4), 609-629.

Under hill, B.O. , McAnally.K.&Koriath, J.J. (2007). Executive Coaching for Results, The Definitive Guide To Developing Organizational Leaders. California: Berrett-Koehler Publishers,

United States General Accounting Office (2004). Student Mentoring Programs. Washington: DIANE Publishing

Villani, S. (2006).Mentoring and Induction Programs that Support New Principals. London: Corwin Press.

Villani, S. (2006).Mentoring and Induction Programs that Support New Principals. London: Corwin Press.

Walker, A.&Stott, K. (1994). Mentoring Programs for Aspiring Principals: Getting a Solid Start. NASSP Bulletin, 78, 72-77.

Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: Teacher education ve cyberconnections. international Journal of Teaching ve Learning in Higher Education, 18(3), 168-179.

Watson, S. (2006). Virtual Mentoring in Higher Education: Teacher Education and Cyber-Connections. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 19(2), 168-179.

Whitmore, J. (2002). Coaching for Performance: GROWing People, Performance and Purpose, 3. Basım. London: Nicholas Brealoy. Wikipedia 2015

Wickman ve Sjodin, 1997;Akt: Bakioğlu, 2011; Eğitimde Mentorluk Uygulamaları, s,1-2-9.

Wickman, F., ve Sjodin, T., (1997). MENTORING - Tire Most Obvious Yet Overlooked Key to Achieving More in Life than You Dreamed Possible - A Success Guide for Mnetors ve Protégés, Me Graw - Hill

Wickman, F., ve Sjodin, T., (1997). MENTORING - Tire Most Obvious Yet Overlooked Key to Achieving More in Life than You Dreamed Possible - A Success Guide for Mnetors ve Protégés, Me Graw - Hill

Wilson, J. and Gislason, M. (2010). Coaching Skills For NonproOt Managers And Leaders. Developing People To Achieve Your Missioif. San Francisco: Jossey-Bass.

Yeomans, R&Sampson, J (1994). Mentorship in the Primary School: Mentorship in Action.London: The Falmer Press.

Yıldırım,R., Yılmaz,E., Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesiMuğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 30, 2013 Bahar, 98 – 119

Young, R.W. Cates, C.M. (2005). 'Playful Communication in Mentoring', College Students Journal, Cilt: 39, Sayı: 4, Aralık 2005

Zachary, L, &Fischler, L. (2009). The mentees guide: Making mentoring work for you. San Francisco: Jossey-Bass.

Zachary, L. (2000). The mentors guide: Facilitating effective learning relationships.San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zachary, L. (2005). Creating a mentoring culture. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Zachary, L, &Fischler, L. (2009). The mentees guide: Making mentoring work for you. San Francisco: Jossey-Bass.

Zachary, L. (2005). Creating a mentoring culture. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Zachary, L, &Fischler, L. (2009). The mentees guide: Making mentoring work for you. San Francisco: Jossey-Bass.

Zachary, L. J. (2005). Creating a Mentoring Culture, San Francisco :Jassey- B as s Publishing.

Zachary, L.J.&Fischler, L.A. (2009). The Mentee's Guide.San Francisco: Jossey-Bass Publishing.

TERİMLER

Mentor: Bir örgütte kariyerinin geliştirilmesi amacıyla daha az deneyim ve bilgiye sahip bireye ileri düzeyde bilgi ve deneyimiyle yardım ve destek sağlayandır (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 sağlama 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 dinlemesinde yetişenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır.

Bilgiye Dayalı Rol: Yetiştirici ile yetişen arasında bilgi alışverişine dayalı 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 zenginleştirmekve bireyselleştirmek, yetişene özgü kılmak amacıyla bir rol modeli olarak kişiselyaşam deneyimlerini ve duygularını yetişen ile paylaşır.

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

Koç: Kişiyi bulunduğu noktadan varmak istediği noktaya ulaştıran onunlayolculuk 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 konumda görev yapan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları.

ÖZGEÇMİŞ

Soyadı : Ömürlü Belgin GÜMÜŞ
Doğum Tarihi : 18 Ocak 1980
Uyruğu : T.C.
Medeni Hali : Evli
İletişim : 0554-593-76-81 / 0216-516-32-74
E-Mail : belgin.ergen@boun.edu.tr
Adresi : Kadıköy / İSTANBUL

EĞİTİM

İlköğretim Hasan Ali Yücel İlköğretim Okulu İSTANBUL
Ortaöğretim Beşiktaş İlköğretim Okulu İSTANBUL
Lise Cumhuriyet Kız Meslek Lisesi Çocuk Gelişimi Bölümü İZMİR
Üniversite Anadolu Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ESKİŞEHİR
Lisan Üstü Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi anabilim Dalı İSANBUL

STAJ

1996-1997 : Türk Telekom Anaokulu
2006-2008 : Perihan Aktürk Anaokulu

İŞ DENEYİMİ

1997 – 1999 : Türk Telekom Anaokulu
1999 –2011 : Boğaziçi Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Birimi
2011- : Boğaziçi Üniversitesi Jeodezi Anabilim Dalı

SANAT OKULU

26 Ağustos – 22 Eylül 2008 : Kadıköy Halk Eğitim Merkezi Akşam Sanat Okulu
“ Halkla İlişkiler Programı”

SERTİFİKA ROGRAMLARI

03 – 05 Mayıs 2002 : International Smallhands Academy – Gazi Üniversitesi
“Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi “

- 02 – 03 Mart 2006 : American Heart Association Certificate Of Completion
My it be this certificate has been presented to
For succesfully completing A.H.A. healthcare Provider
Training Program in C.P.R. +First Aid,
- 29 Mart – 02 Nisan 2010 : Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
“Etkili Öğretmenlikte İmaj ve Beden Dili”
“Öfke Kontrolü ve Yaşam Koçluğu”
“Branş Derslerinde Yaratıcı Drama”
- 03 Mayıs 2010 : Çizgim Bilimsel Eğitim Hizmetleri Milenyum Okul Öncesi
EğitimKurumları “ O Senin Kardeşin”
- 15 Mayıs 2010 : İGEDER Gönüllü Eğitimciler Derneği
“Okul Öncesi Öğretmenler Zirvesi”
- 15 Eylül 2010 : Anne Çocuk Eğitim Vakfı Okulöncesi Veli Çocuk Eğitim
Programı “Çocuk Eğitim Programı” uygulama yetkisi
Sertifikası
- 13 Ekim – 16 Aralık 2010 : Boğaziçi Üniversitesi Fikir Atölyesi
“Eğitimde Drama Temalı Yaratıcı Drama”
- 15 Temmuz 2010 : Boğaziçi Üniversitesi “Trafikte Sorumluluk Hareketi”

SEMİNERLERLER

- 18 Kasım 2000 : AÇEV’den Psikolog Nilüfer Taptık’ın “İletişim“ konulu semineri
- 05 Ocak 2003 : AÇEV’den Psikolog Nilüfer Taptık’ın “İletişim ve Disiplin” ile ilgili semineri
- 12 Ocak 2004 : Tugay Başer’in “Müzik” konusuyula ilgili semineri
- 16 Mart 2004 : Dodo Danışmanlık Merkezinden Psikolojik Danışman Handeİlgaz’ın“İlkokul Yeterliliğine Erişmede Erken Çocukluk Gelişim Adımlarının Önemi ” konulu semineri
- 26 Nisan 2004 : Psikolog Hande İlgaz “Çocukta Korkular” konulu semineri
- 28 Aralık 2004 : Dodo Danışmanlık Merkezi’nden Psikolog Selda Özer “Çocukların

- günlük problemlerini çözmemiz” konulu semineri
- 08 Aralık 2005 : Doç. Dr. Agop Çıtak’ın verdiği “Çocukları Kazalardan Koruma” semineri
- 23 Kasım 2006 : AÇEV’den Psikolog Nilüfer Taptık’ın “Anne Babaların Çocuklarına Sınır Koyarken Yaşadığı Zorluklar” konulu semineri
- 14 Mart 2006 : Ercan Alp’in “Zeka nedir ve nasıl ölçülür? Konulu semineri
- 5 Nisan 2006 : Arel Koleji Derslerde Yaratıcı Dramanın Etkin Kullanımı konulu semineri
- 10 Nisan 2007 : BÜMED (Boğaziçi Üniversitesi Mezunlar Derneği)’in Düzenlediği Marilyn Wyes’in liderliğinde “Orff Müzik - Hareket Eğitimi”
- 29 Haziran 2006 : Dr. Şule Yazgan’ın “Çocuklarda Beslenme Alışkanlıkları” konulu semineri
- 22 Şubat 2007 : Dr. Şule Yazgan’ın “Çocuklarda Sağlıklı Beslenme” konulu semineri
- 27 Aralık 2008 : AÇEV’den Psikolog Nilüfer Taptık’ın “Aile Tipleri ve Çocuk Üzerinde Etkileri” konulu semineri
- 25 Mart 2009 : Psikolog İlknur Kurt’un “Anne-baba çocuk arasında” konulu semineri
- Mayıs 2009 : Dodo Danışmanlık Merkezinden Psikolog Aysun Dağlı Kendirli’nin “Duyusal Zeka” konulu semineri
- 11 Kasım 2009 : Klinik Psikolog Dr. Zeynep Çatay “Acısıyla Tatlısıyla Duygular” konulu Semineri
- 14 Ocak 2010 : AÇEV’den Psikolog Nilüfer Taptık’ın “Çocuğa sınır koymada aile tiplerinin etkileri” konulu semineri
- 2011 : Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü “Arşiv ve Dokümantasyon”
- Üye Olduğu Dernekler: Gönüllü Eğitimciler Derneği
Deprem Derneği