

**EĞİTİM KURUMLARINDA MENTORLUK UYGULAMALARI:  
DURUM ANALİZİ**

**Suzan KARADAĞ**

**AĞUSTOS 2015**

**EĞİTİM KURUMLARINDA MENTORLUK UYGULAMALARI:  
DURUM ANALİZİ**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**SUZAN KARADAĞ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLANMASI DALINDA  
YÜKSEK LİSANS DERECEŐİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE  
GETİRİLMİŞTİR**

**AĞUSTOS 2015**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı



Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN  
Enstitü Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak gerekli çalışmaları yerine getirdiğini onaylarım.



Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU  
Koordinatör

Okuduğumuz bu tezin Yüksek Lisans derecesinde bir tez olarak onaylanması, düşünçemize göre, amaç ve kalite olarak tamamen uygundur.

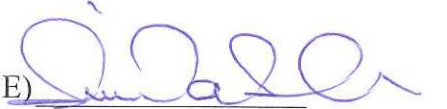


Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU  
Tez Danışmanı

**Komite Üyeleri**

Yrd. Doç. Dr. Sinem VATANARTIRAN

(BAU, EBE)



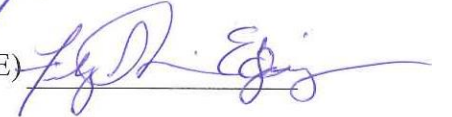
Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU

(BAU, EBE)



Yrd. Doç. Dr. Filiz Shine EDİZER

(BAU, EBE)



**Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.**

Ad Soyad : Suzan KARADAĞ

İmza : 

## ÖZ

### EĞİTİM KURUMLARINDA MENTORLUK UYGULAMALARI: DURUM ANALİZİ

KARADAĞ, Suzan

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı

Tez Yöneticisi : Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU

Ağustos 2015, 103 sayfa

Bu araştırmanın amacı orta öğretim kurumlarında çalışan lise öğretmenlerinin gözünden, öğretmen mentorluğu uygulamalarını incelemek, bu uygulamaların bireysel ve kurumsal katkılarına ayrıca uygulamaları zorlaştıran ve kolaylaştıran etkenleri ortaya koymaktır. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde bulunan, iyi imkanlara sahip ve mentorluk çalışmalarının uygulandığı bir vakıf okulunun lise kısmında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya 3 coğrafya, 1 tarih, 2 felsefe, 5 matematik, 2 beden eğitimi, 1 resim ve 1 rehber öğretmen olmak üzere toplam 22 öğretmen katılmıştır. Aynı zamanda 6 katılımcı bölüm başkanı, bir katılımcı da müdür yardımcısı ünvanı taşımaktadır. Araştırma sonucu elde edilen verilerin düzenlenmesi ile elde edilen bulgular, öğretmenlerin mentorluk uygulamalarını, kuruma uyum sağlama, kişisel ve mesleki gelişim için gerekli gördüklerini, bazı çekinceleri olsa da bireysel ve kurumsal açıdan faydalı bulduklarını göstermiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından, okullarında uygulanan en sistemli mentorluk çeşidinin, okula yeni gelen için uygulanan formal (aracı) mentorluk olduğu belirtilmiş, formal mentorluk uygulamalarının okula yeni gelen öğretmenin hızlı uyumu için gerekliliği ortaya çıkmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre, zaman kısıtlılığı ve yoğun iş yükünün diğer mentorluk çeşitlerinin gerektiği şekilde uygulanışını zorlaştırdığı görülmektedir. Gerekli şartlar sağlandığında, mentorluk uygulamalarının bireysel ve kurumsal açıdan faydaları ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** mentorluk, formal mentorluk, öğretmen mentorluğu

## ABSTRACT

MENTORING PRACTICES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS:

CASE ANALYSIS

KARADAĞ, Suzan

Master's Thesis, Master's Program in Education Management and Planning

Supervisor : Assist. Prof. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU

August 2015, 103 pages

The purpose of this study is to identify teacher mentoring practices on individual and corporate contributions and to express hardship and difficulty of putting them into practice from the perspective of high school teachers who are working in secondary and high schools.

The research was conducted using a qualitative survey based on case study approach. The participants of this survey are high school teachers who are working in a private high school owned by a charitable fund which has a good working environment, with mentoring practices for teacher.

Twentytwo participants were included in the study, consisting of three geography, one history, two philosophy, five math, two physics, one art and one counseling teacher, Six participants are heads of the departments and one participants is the deputy principal at the same time.

The findings show that mentoring practices are necessary for both personal and professional development, although, some concerns were noted.

In addition, participants of the study stated that widely used mentoring programs in their school is formal mentoring for new teachers during their induction program which they find that is the most useful one for their adaptability.

The findings from the survey has shown that time constraints and heavy workloads of teachers prevent them implementing other kinds of mentoring programs as needed.

According to the findings, when the necessary conditions are met, mentoring is beneficial for both individual and organizational development.

**Keywords:** mentoring, intermediary mentoring, teacher mentoring

Okumayı ve öğrenmeyi bana miras bırakan canım babaanneme ve dedeme...

## TEŞEKKÜR

Günümüz eğitim dünyasında büyük önemi olan ve benimde severek çalıştığım mentorluk ile ilgili çalışmamda başından sonuna kadar bana destek olan ve zaman ayıran değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Burçak Çağla GARİPAĞAOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans programını sevmemde ve motive olmamda büyük katkısı olan ve öğretmenliğini örnek aldığım sevgili hocam Yrd. Doç.Dr. Sinem VATANARTIRAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim.

Hayalim olan bu yüksek lisans programına katılmam ve başarabilmem için beni her zaman destekleyen, mentorum, hayat arkadaşım, sevgili eşim Yücel'e, olgunluğu ve anlayışlı tavırları ile beni başarmaya motive eden biricik oğlum Arda'ya tüm kalbimle teşekkür ederim.

Ayrıca çalışmalarım süresince uzakta bile olsalar her zaman bana gerekli desteği veren değerli aileme sonsuz teşekkürlerimi iletme isterim.



## İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İTHAF.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
SEMBOLLER LİSTESİ.....	xiii
1. Bölüm: Giriş.....	1
1.1 Genel Bakış.....	1
1.2 Problemin Tanımı.....	2
1.3 Amaç.....	3
1.4 Araştırmanın Soruları.....	3
1.4.1 Araştırmanın Alt Soruları.....	3
1.5 Araştırmanın Önemi.....	4
1.6 Terimlerin İşlevsel Tanımları.....	5
2. Bölüm: Alan Yazın Taraması.....	6
2.1 Mentorluğun Alan Yazındaki Tanımı.....	6
2.1.1 Mentorluğun Tarihçesi.....	7
2.1.2 Mentorluğun Faydaları.....	8
2.1.2.1 Mentorluk Uygulamalarının Mentor Açısından Faydaları.....	9
2.1.2.2 Mentorluk Uygulamalarının Menti Açısından Faydaları.....	9
2.1.2.3 Mentorluk Uygulamalarının Kurum Açısından Faydaları.....	10
2.1.3 Mentorluk Modelleri.....	10
2.1.3.1 Formal Mentorluk.....	11

2.1.3.2	İnformal Mentorluk.....	11
2.1.3.3	Birebir Mentorluk.....	11
2.1.3.4	Grup Mentorluğu.....	11
2.1.3.5	E-Mentorluk.....	12
2.1.4	Mentorluk Süreci ve İşleyişi.....	13
2.1.4.1	Başarılı Bir Mentorluk Süreci İçin Mentorda Bulunması Gereken Özellikler.....	17
2.1.5	Türkiye’de Eğitim Alanında Mentorluk İle İlgili Çalışmalar.....	18
2.1.6	Dünyada Eğitim Alanında Mentorluk Uygulamaları.....	21
2.1.6.1	Amerika’da Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	21
2.1.6.2	Finlandiya’da Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	22
2.1.6.3	İngiltere’de Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	22
2.1.6.4	İsveç’te Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	22
2.1.6.5	Japonya’da Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	23
2.1.6.6	Kanada’da Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	23
2.1.6.7	Norveç’te Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	24
2.1.6.8	Singapur’da Öğretmenler İçin Mentorluk Uygulamaları.....	24
2.1.7	Meslektaş Yardımlaşması Kavramı.....	25
2.1.7.1	Meslektaş Yardımlaşması ve Mentorluk Programlarının Karşılaştırılması.....	25
2.1.8	Koç ve Koçluk Kavramı.....	26
2.1.8.1	Koçluğun Yararları.....	27
2.1.8.2	Mentorluk ve Koçluğun Karşılaştırılması.....	28
3.	Bölüm: Yöntem.....	30
3.1	Araştırma Deseni.....	30
3.1.1	Durum Çalışması Desenleri.....	31
3.1.2	Vaka.....	32
3.1.3	Katılımcılar.....	33
3.2.	Veri Toplama Aracı.....	34
3.3	Verilerin Toplanması.....	35
3.4	Verilerin Analizi.....	37
3.4.1	Nitel Araştırmada Geçerlik.....	38
3.4.2	Nitel Araştırmada Güvenirlik (Dış ve İç Güvenirlik).....	39
3.5	Sınırlılıklar.....	39
4.	Bölüm: Bulgular.....	41
4.1	Mentorluğun Katkıları Ana Temasına İlişkin Bulgular.....	41

4.2 Mentorluğu Etkileyen Faktörler Ana Temasına İlişkin Bulgular .....	49
4.3 Mentorluk Uygulamaları Ana Temasına İlişkin Bulgular .....	55
5. Bölüm: Tartışma, Sonuç ve Öneriler .....	65
5.1 Tartışma ve Yorumlar .....	65
5.1.1 Mentorluğun Katkıları Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	65
5.1.2 Bireysel Katkılar Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	65
5.1.2 Kurumsal Katkılar Alt Temasına İlişkin Tartışmalar.....	67
5.2. Mentorluğu Etkileyen Faktörler Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar .....	68
5.2.1 Zorlaştırıcı Faktörler Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	69
5.2.2 Kolaylaştırıcı Faktörler Alt Temasına İlişkin Tartışmalar ve Yorumlar...	70
5.3 Mentorluk Uygulamaları Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	71
5.3.1 Mentorluk Çeşitleri Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	71
5.3.2 Mentorluğun Amaçları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	73
5.3.3 Mentorluğun Aşamaları Alt Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	75
5.4 Sonuç.....	76
5.4 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler .....	81
Kaynakça.....	82
Ekler .....	86
A. Bilgilendirme Mektubu .....	86
B. Bilgilendirme Onay Mektubu.....	87
C. Görüşme Soruları .....	88
D. Görüşme Özet Formu .....	89
E. Görüşme Dökümleri Değerlendirme Mektubu .....	90

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1 Formal ve Enformal Mentorluğun Karşılaştırılması.....	12
Tablo 2 Mentorluk İlişkinin Çeşitleri.....	13
Tablo 3 Mentorluğun İşlevleri.....	17
Tablo 4 Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar.....	29
Tablo 5 Durum Çalışması Desenleri.....	31
Tablo 6 Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler.....	34

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Mentorluk İlişkisi Modeli .....	14
Şekil 2 Koçluğun Boyutları.....	27
Şekil 3 Araştırmanın Ana Temaları.....	41
Şekil 4 Mentorluğun Katkıları ana temasına ilişkin alt temalar, alt temaları oluşturan kavramlar, alt kavramlar ve katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=22). ....	42
Şekil 5 Mentorluğu Etkileyen Faktörler ana temasına ilişkin ana tema, alt temalar, kavramlar ve alt kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=22). ....	50
Şekil 6 Mentorluk Uygulamaları ana temasına ilişkin alt temalar, kodlar ve katılımcıların kodlara atıfta bulunma sıklığı (N=22). ....	56

## SEMBOLLER

N Örneklem Büyüklüğü

## 1. Bölüm: Giriş

Bu bölümde genel bakış, problemin tanımı, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemine ve terimlerin işlevsel tanımlarına değinilecektir.

### 1.1 Genel Bakış

Günümüzün hizmet yoğun sektöründe özellikle daha etkin bir iş yaşamı için insan potansiyelini geliştirmek ve sürdürülebilir bir insan kaynağı, önceliklerden biridir. Son dönemde etkin bir insan kaynağı yaratmak için öngörülen en etkili araçlardan biri olarak mentorluk sistemi öne çıkmaktadır.

Mentorluğun temel amacı; belli bir alanda uzman olan kişinin, tecrübesiz kişiyi gerek teori gerekse uygulama açısından yetiştirmesidir. Kelime olarak kökeni Yunan Mitolojisine dayanan mentor; bilgi ve deneyimlerini paylaşarak diğerlerinin gelişim sürecine destek olan kişi olarak tanımlanabilir (Bakioğlu, 2013). Mentorluk sistemi, yeni başlayan çalışanların kuruma kazandırılmaları, kurumu tanıyıp bilgi edinmeleri amaçlı kullanıldığı gibi çalışanların sahip olduğu bilgi ve beceriyi deneyimin uygunluğu ile birleştirmelerinde de rol oynar (Polater, 2007).

Modern çağ ile birlikte, mentorluk uygulamaları eğitim sisteminde de daha önemli hale gelmiştir. Eğitim ve öğretimin önemli paydaşlarından ve eğitim kurumlarını ayakta tutan önemli etkenlerden biri olan öğretmenlerin, mesleki ve kişisel gelişimleri, nitelikli bir öğretmen istihdamı için önem taşımaktadır. Bu nedenle, okullarda uygulanacak mentorluk programları, yeni öğretmenlerin uyum, meslekte yeni olmayanların ise kişisel ve mesleki gelişim sürecinde ihtiyaç duydukları desteği almalarını sağlayacaktır. Mentorluk uygulamaları ile öğretmenlerin mesleki açıdan desteklenip geliştirilmesi, öğretmenlik standartlarının yükseltilmesi, öğrenmelerinin kolaylaştırılmasının sağlanabileceği düşünülmektedir. Etkili mentorluk programlarının, öğretmenlik mesleğinin teşvik edilmesi, yapılandırılması ve güçlü bir mesleki işbirliği kültürünün sürdürülmesi bakımından önemli bir araç vazifesi gördüğü söylenebilir (Kutsyurubu, 2012; akt. Yıldırım, 2013).

## 1.2 Problemin Tanımı

Yeni öğretmenler ilk yıllarında birtakım zorluklarla karşılaşır. Meslekte yeni olan pek çok öğretmenin, teorik bilgileri pratikte uygulama veya sınıf yönetimi ve organizasyonu gibi konularda desteğe ihtiyacı vardır. Öğretmenlik mesleğinde mentorların, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturma sürecinde yaşadıkları stresi azaltma gibi çok önemli bir rolleri vardır ( Taşdan, 2008).

Bunun yanında belli bir mesleki birikime ve kıdeme sahip öğretmenler de değişimlere ayak uydurma konusunda sıkıntı yaşamakta ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu durumda olan öğretmenlerin de okullarda uygulanan mentorluk faaliyetlerinden yararlanabilmesi gerekir. Bir ülkenin eğitim kalitesini artırmak için, fonksiyonel bir öğretmen eğitimi gereklidir. Okullarda nitelikli öğretmen istihdam etmenin önemi dünyada ve Türkiye’de anlaşılmış olup, çözüm üretmek için çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Eğitim kalitesini artırmak ve eğitim standartlarının yükseltilmesi için önerilen çözümlerden biri de, mentorluk uygulamalarının yaygınlaştırılması ve mentörlara bu konuda eğitim desteği verilmesidir. (Botha, 2012; akt. Yıldırım, 2013). OECD tarafından yapılan bir çalışma, dünya genelinde, yeni öğretmenlerin yetersizlik problemlerini çözmek için mentörlara ve uyuma yönelik mentorluk programlarına ihtiyaç duyduğunu göstermiştir (Kutsyurubu, 2012; akt. Yıldırım, 2013). Mentorluk kavramının ülkemizdeki uygulamalarına ve alan yazındaki araştırmalara bakıldığında ise, uygulama ve kavram olarak henüz çok iyi bilinmediği ve okullarda okul müdürleri veya eğitim denetçileri tarafından sınırlı şekilde yürütölmeye çalışıldığı görölmüştür.

Bu araştırmanın problem tanımının çıkış noktasını Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programında verilen İnsan Kaynakları dersi ve bu derste çalışılan “Eğitimde Mentorluk” konusu oluşturmuştur. Yapılan araştırmalarda ve literatür taramasında eğitim alanında, mentorluk konusu ile ilgili sınırlı sayıda kaynağa ulaşılmış ve mentorluk uygulamalarının eğitim kurumlarında çok yaygın olmadığı görölmüştür. *Özel bir okulda çalışan lise öğretmenlerinin, okulda öğretmenler için yürütölen mentorluk uygulamalarını nasıl değerlendirdikleri*, söz konusu çalışmanın problem tanımını oluşturmuştur.



### 1.3 Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; dünyada değişik uygulamaları olan fakat ülkemizde henüz yeni tanınan ve eğitim alanında çok kısıtlı uygulama alanlarına sahip olduğu görülen mentorluk sistemini, İstanbul ilinde, ulaşılabilen ve mentorluk uygulamalarının yapıldığı özel bir okulda, lise kısmında çalışan öğretmenlerin bakış açıları ile değerlendirmektir. Ayrıca bu çalışmanın, ülkemizde eğitim dünyası için yeni sayılabilecek bir kavram olan Mentorluk sisteminin okullarda nasıl uygulandığını ve bu uygulamaların sonuçlarını göstermesi açısından yeni çalışmalara öncülük etmesi amaçlanmıştır. Yapılan literatür taramasında lise öğretmenlerinin mentorluk uygulamalarını nasıl değerlendirdikleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamış, araştırmacı bu tez çalışmasında, lise öğretmenlerinin gözünden, okullarında uygulanan mentorluk çalışmalarının bireysel ve kurumsal katkılarına ayrıca bu uygulamaları zorlaştıran ve kolaylaştıran etkenleri sorgulamayı amaç edinmiştir.

### 1.4 Araştırmanın Soruları

Bu araştırmanın soruları, alanında uzman akademisyenlerin görüşleri alınarak, araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. İstanbul ilinde bulunan özel bir vakıf okulunda yürütülen çalışmanın problem cümlesi “Özel bir vakıf okulunda çalışan lise öğretmenleri okullarında öğretmenler için yürütülen mentorluk uygulamalarını nasıl değerlendirmektedirler?” şeklinde oluşturulan araştırmanın soruları şu şekilde belirlenmiştir;

1. Öğretmenler, okullarında öğretmenler için yürütülen mentorluk uygulamalarının bireysel katkılarına nasıl değerlendirmektedirler?
2. Öğretmenler, okullarında öğretmenler için yürütülen mentorluk uygulamalarının kurumsal anlamda katkılarına nasıl değerlendirmektedirler?
3. Öğretmenler, okullarında öğretmenler için yürütülen mentorluk uygulamalarını kolaylaştıran etkenleri nasıl tanımlamaktadırlar?
4. Öğretmenler, okullarında öğretmenler için yürütülen mentorluk uygulamalarını zorlaştıran etkenleri nasıl tanımlamaktadırlar?

**1.4.1 Araştırmanın alt soruları.** Bu çalışmada, araştırılmak istenen durumu daha derinden incelemek için problem cümlesi temel alınarak oluşturulmuş araştırma sorularına ek olarak araştırma alt soruları da belirlenmiştir. Araştırma alt soruları belirlenirken yine alanında uzman akademisyenlerin görüş ve fikirlerinden yararlanılmıştır. Bu duruma göre araştırmanın alt soruları şu şekilde belirlenmiştir;

1. Söz konusu okulda uygulanan mentorluk çeşitleri nelerdir?
2. Söz konusu okulda uygulanan mentorluk çalışmalarının amaçları nelerdir?
3. Katılımcılar, okullarında uygulanan mentorluk çalışmalarının aşamalarını nasıl tanımlamaktadırlar?

### **1.5 Araştırmanın Önemi**

Yapılan araştırmalar ve alan yazın taramasında, ulaşılabildiği kadarı ile ülkemizde eğitim alanında mentorluk konusu ile ilgili yapılan çalışmaların kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan mentorluk uygulamaları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde farklı sektörel alanlarda mentorluk uygulamalarına rastlanmıştır. Ülkemizde eğitim alanındaki mentorluk çalışmalarının, okul müdürleri veya eğitim denetçileri tarafından yürütülmeye çalışıldığı, mesleğe yeni atanmış aday öğretmenlerin ise, aldıkları adaylık eğitimlerinin, mentorluk uygulamaları olarak kabul edildiği görülmüştür. (Kocabaş ve Yirci, 2011). Yeni öğretmenlerin kişisel ve mesleki yönden duydukları destek ihtiyacı, mentorluk adı verilen bu süreçte mentor öğretmenlerle sağlanır (Sosik ve Lee, 2002; akt. Kocabaş ve Yirci, 2011). Aday öğretmenlerin iş başında yetişmelerinde, onlara destek olacak mentor öğretmenlerin, alan bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri ile iletişim konularında yeterli donanıma sahip olması gerekir. Uygulanan mentorluk çalışmalarına bakıldığında, formalite uygulamalardan öteye gidilmediği, mentor öğretmenlerin yeterliliklerinin göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2012). Mentorluk sistemi uygulanırken, yeni öğretmenlerin nitelikli hale gelmesi ve mesleki sisteme kazandırılması, kıdemli olan öğretmenlerin de değişen teknikler ve mesleki yaklaşımlar konusunda sürekli eğitim alması amaçlanmalıdır. Mentorluk, öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca iş başında eğitim alarak kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik uygulamalardan oluşan bir süreçtir. Alan yazında, eğitimde mentorluk konusu araştırıldığında, Taşdan'ın (2008), Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması, Yirci ve Kocabaş'ın (2011), Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk, Yıldırım'ın (2013), Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Bozok, Yıldırım ve Demirtaş'ın (2011), Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Yardımlaşması, Şerefhanoglu'nun (2014), Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki, Bakioğlu'nun (2013), Eğitimde Mentorluk, gibi çalışmalarının

olduğu görülmüştür. Ancak, ulaşılabildiği kadarı ile orta ğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, mentorluk uygulamaları ile ilgili değerlendirmelerini belirlemeye yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın eğitim sisteminde uygulama alanları çok kısıtlı olan mentorluk konusunun uygulandığı bir ortamda incelenmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca yukarıda belirtilen sebepler gözönüne alındığında, bu çalışmanın, özel bir vakıf okulunun lise kısmında çalışan öğretmenlerin, okullarında uygulanan mentorluk uygulamalarını bireysel anlamda ve kuruma katkıları açısından nasıl değerlendirdiklerini, bir durum incelemesi olarak ele alması bakımından zgn olduğu, literatüre katkı sağlaması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

## 1.6 Terimlerin İşlevsel Tanımları

**Mentor:** Akıllı ve güvenilir ğretmen veya kılavuz.

Genellikle tecrübeli olduğu alanda tavsiyede bulunan bu konuda kişiyi cesaretlendiren ve destekleyen rehberdir.

**Mentorluk:** Mentor ve mentorluk desteği alan kişi arasında eğitimi, öğrenimi ve gelişimi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisidir.

**Menti (Mentor desteği alan):** Mentorluk ilişkisinde mentorun bilgi ve tecrübelerinden faydalanan ğrenci veya destek alan kişiye denir.

**Koç:** Kişilerin şahsi hedeflerine ulaşmasında bir profesyonel olarak destek veren kişi.

**Koçluk:** Kişinin yeteneklerini geliştirmek ve performansını artırmak için koç ve yardım alan arasındaki etkileşim süreci.

## 2. Bölüm: Alan Yazın Taraması

Bu bölümde mentorluğun alan yazındaki tanımı, mentorluğun tarihçesi, mentorluğun faydaları, mentorluk modelleri, mentorluk süreci ve işleyişi, Türkiye’de eğitim alanında mentorlukla ilgili çalışmalar, dünyada eğitim alanında mentorluk uygulamaları, meslektaş yardımlaşması kavramı, koç ve koçluk kavramı başlıkları altındaki konulara yer verilecektir.

### 2.1 Mentorluğun Alan Yazındaki Tanımı

Alanyazında mentorluk kavramını açıklamaya yönelik farklı terim ve tanımlarla karşılaşmaktadır. Mentorluk, genel anlamda daha bilgili ve tecrübeli olan kişinin (mentor), gelişme ihtiyacı duyan kişiye (menti), destek olma süreci olarak tanımlanabilir (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012). Mentorluk, mentor desteği alan bireye, onun mesleki ve kişisel amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli bilgi, tavsiye, fırsat ve desteği sağlayan bir süreçtir. Mentorluk ilişkilerinin özellikle iş hayatının kritik dönüm noktaları boyunca, ya da kariyerin erken dönemlerinde önemli olduğu düşünülünce, mentorlar, destek alana, cesaret veren ve onlar için örnek teşkil eden kişiler olması bakımından büyük önem taşımaktadır (Daloz, 1999; akt. Kocabaş ve Yirci, 2012). Değişik biçimlerde tanımlanan mentorluk kavramının, usta-çırak ilişkisi olarak adlandırıldığı da görülür. Fakat mentorluk ilişkisinde mentor, sadece işi öğretmekle kalmayıp, öğretmen, danışman, rehber, koruyucu, destekleyici gibi rolleri de üstlenmektedir (Tükeltürk, Balcı, 2014).

Alan yazında, bazı araştırmacıların, mentorluk kavramından, gelişmemiş bir araştırma alanı olarak söz ettikleri görülmektedir (Eby ve Allen, 2002). Bu alanda yapılan araştırmaların genelde, diğer araştırmacılar tarafından çok az dikkate alındığı görülmüştür. Dolayısı ile mentorluk kavramı için ortak ve tutarlı bir tanımlama bulmak güçleşmiştir. Bugün hala çoğunluk tarafından kabul edilen bir tanım söz konusu değildir. Literatürde, konsültasyon, danışmanlık, koçluk, rehberlik ve benzer başlıklarla pek çok yayın bulunmakla birlikte, mentorluk kavramı, bu terimlerle değil, ikili ilişkilerle daha yakından bağlantılıdır (Vikikitap, 2014). Mentorluk genel olarak az tecrübeye sahip ve akıl hocasından ders alan olarak adlandırılan kişi (menti) arasındaki ilişkiyi tanımlamakta kullanılan bir terimdir. Geleneksel olarak mentorluk, iş yaşamındaki bir danışman ile akademik, kişisel veya mesleki anlamda kendini geliştirmek isteyen ve buna yeni başlayan kişi arasındaki süreli ilişki olarak görülmektedir.

Mentorluk ie donk, mentor desteği alacak kişinin mentorun bilgeliğinden faydalandığı, amaçlı ve istendik bir besleme sürecidir (Caferelle, 1992; akt. Esas, 2013). Mentorluk tanımlarına ilişkin çalışmalar incelendiğinde ortak nokta; mentorluk yapabilecek tecrübeli, bilgili ve kıdemli kişinin, desteğe ihtiyacı olanlara rehberlik ederek, bu kişilerin hızlı uyum sağlama, mesleki ve kişisel gelişimlerini tamamlama sürecine yardımcı olmasıdır.

Mentorluk ilişkileri genelde informal bir yapıya sahiptir. Mentorlar, danışmanlık, rol modeli olma, öğretmenlik, koçluk gibi rolleri üstlenerek bireylerin kurum içindeki kişisel gelişimine faydalı olmaktadır (Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz, 2006). Mentorluk süreci, mentor kelimesinin harfleri ile farklı bir açıdan da ifade edilebilir: Mentor: Model (model), Empathize (hissetme), Nurture (yetiştirme), Teach (ğretme), Organize (düzenleme), Respond (cevap). Mentorluk, içinde güven, anlayış, empati gibi duyguları barındıran bir kavram olup, mesleki gelişimi de sağlayan önemli kaynaklardan biridir (Stephen ve Brobeck, 2010; akt. zcan ve ağlar, 2013).

**2.1.1 Mentorluğun tarihçesi.** Bu çalışmada mentorluğun tarihçesine yer verilme sebebi; ilk çağlardan günümüze uzanan bir nevi usta-ırac ilişkisine benzetilen bu kavramın günümüz iş yaşamında da hala geçerliliğini ve önemini koruyor olmasındandır. Yol gösterici olması açısından, mentorluğun ne ifade ettiğini anlamak için mentoluğun tarihçesine bakmak gereklidir.

Yunanlı şair Homeros'un Odyssey Destanında anlattığına göre; İthaca kralı Odysseus, Truva savaşına giderken uzun süre dönemeyeceği için, oğlunu bir gemi kaptanı olan Mentor'a emanet eder. Bilge bir kişi olan Mentor uzun süre Odysseus'un oğlunu eğitir. Günümüze kadar bilgili kişilerin daha az bilgili kişilere destek olması ile ilgili "mentor" kelimesi kullanılmaya devam etmiştir (Bakioğlu, 2013). Daha sonraları "Mentor" ismi, yol gösterici ve rehber anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Mentorluk kavramı zaman içinde, farklı isimler altında kullanılmış fakat özünde aynı kalmıştır. Kendi tarihimize bakıldığında, Osmanlı Devletinde yüzyıllar boyu uygulanmış lalalık sisteminde de, bir tür mentor-menti ilişkisinden söz edilebilir. şehzadelerin eğitiminden sorumlu lalalar, bir çeşit mentor rolü üstlenmişlerdir (Esas, 2013). Daha sonraları, 70 ve 80 li yıllara gelindiğinde ise, mentorluk uygulamaları daha çok işyerlerindeki performans problemlerinin ozmlenmesine ve iyileştirilmesine odaklı olarak geçekleştirilmiştir (Ceylan, 2004). Günümüzde ise mentorluk, insan kaynakları alanının kişisel gelişim, kariyer geliştirme, takım kurma ve diğer gelişim planları için kullandığı vazgeçilmez unsurlardan biri olmuştur.

Şimdilerde, artık, büyük şirketlerde yapılandırılmış formal koçluk ve mentorluk sistemlerinin katkısı olmadan, çalışanların yetenek ve potansiyelinden yeterince yararlanılamayacağı anlaşılmıştır.

Son yıllarda Amerika’da değişik sektörel alanlarda mentorluk sistemi uygulama çabaları görülmektedir. Özellikle 80 li yıllardan günümüze, mentorluk konusunda verilen konferanslarda araştırmacı ve uygulamacıların biraraya gelerek yaklaşımlarını paylaştığı ve bu yaklaşımları işletmelere uyarlamaya çalıştığı bilinmektedir. Artık mentorluk ilişkileri daha fazla değer kazanmakta, mentorluk üzerine yapılan akademik ve popüler yayınlarda, mentorluk uygulamalarının bireysel kariyer gelişiminde oynadıkları rol irdelenmektedir (Wild, Shambaugh, Isberg ve Kaul 1999; akt. Palankök, 2004).

Mentorluk kavramı diğer lisanslarda olduğu gibi orijinalliyini koruyup, bizim dilimizde de aynı şekilde kalmıştır. O lisana çevrilmemiştir. Alan yazında birçok tanımı olan mentorluk için “akıl hocalığı” ifadesi de kullanılabilir (Bakioğlu, 2013). Alan yazında, mentorluk ilişkisinde, mentorun destek verdiği, tecrübesini ve bilgisini paylaştığı, alanında daha başarılı olmasını sağladığı kişiye “Protege” veya “Mentee” adı verildiği görülür. Bu terimin yanı sıra çırak, öğrenci, vesayet altındaki kişi, asistan, ortak gibi terimler de kullanılmaktadır. Mentee, mentor tarafından kendisine destek sağlanan kişidir (Ceylan, 2004).

**2.1.2 Mentorluğun faydaları.** Çınar’a (2003) göre, mentorluk, iş ortamında iletişimi geliştirdiği ve güven duygusunu desteklediği için performans ve verimlilik artışı sağlar. Ayrıca, kurum kültürünün yerleşmesini ve gelişmesini kolaylaştırır. Mentor desteği alan çalışanlar, kurumun felsefesi, vizyonu, misyonu, iç politikası, güç dengeleri, insan ilişkileri gibi diğer konularda daha derin bilgi sahibi olurlar.

Mentorun iki çeşit fonksiyonu ve faydası bulunur; bunlardan biri mentinin kariyeri için diğeri ise psiko-sosyal yönden olan fonksiyonlardır. Kariyer amaçlı fonksiyon ve faydalar; kendini ifade etme ve görünür kılma, koçluk, koruma, destek olma ve becerileri geliştirecek görevler verme iken, psiko-sosyal amaçlı olanlar ise; rol modeli oluşturma, kabul ve benimsenmeyi sağlama, danışmanlık ve arkadaşlıktır (Özkalp vd. , 2006).

Etkili mentorluk uygulamaları, örgütlerde çalışanlar açısından güçlü bir mesleki öğrenme kaynağı olarak görülebilir (Yarrow ve Millwater, 1997; akt. Çelik, 2011). Mentor ve öğrencisi arasındaki karşılıklı etkileşim bireyler arası dayanışmayı ve işbirliğini artırabilir. Mentorluk ilişkileri, bir yandan işe yönelik mesleki gelişim

sağlarken, öte yandan iyi arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesine zemin oluşturabilir. Mentor desteği alarak bilgi ve becerisi artan çalışanların etkililiklerinin yükselmesi, kurum içi iletişimin gelişmesi, güven ortamının oluşması mentorluğun kuruma sağladığı faydalar olarak değerlendirilebilir. (Webb ve Norton, 1999; akt. Sezgin, Koşar, Er, 2014). Mentorluk süreci, özgüvenin artmasına, yeni yetkinlikler geliştirilmesine, çalışanların moral gelişimine ve iş ortamlarında risk alma davranışlarının güçlendirilmesine yardımcı olur.

Mentorluğun, örgütsel yapıyı etkilediği, iletişimi artırarak, hiyerarşik yapının daha yatay hale gelmesine yardımcı olduğu görülmektedir. Mentorluğun, kariyer fonksiyonu ile iş tatmini, psiko-sosyal fonksiyonu ile motivasyon arasında olumlu ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Eby, 1997; Allen, 2003; akt. İbrahimoglu, 2013). Mentor ve menti arasındaki ilişki karşılıklı dayanışma ve etkileşime dayanmakta ve bu yönüyle her iki tarafa da fayda sağlamaktadır. Mentorlarının deneyimlerinden yararlanırken daha az hata yapmayı öğrenen ve kurum kültürüne çabuk uyum sağlayan çalışanlar, ne yapmak istediklerine kısa sürede karar verme, isteklerine göre kariyer planlama becerilerini artırma şansına sahip olur.

Öte yandan çalışanlara destek verirken iletişim becerilerini geliştiren mentorlar da sahip oldukları bilgileri tekrarlama imkanına erişirler. Ayrıca yeni ve genç yeteneklerle tanışıp onların farklı fikirlerinden yararlanma şansına sahip olurlar.

Yıldırım (2013), mentorluğun, çalışan bağlılığını artırarak ve çalışan performansı üzerinde olumlu etkiler yaratarak kurum açısından fayda sağladığını belirtmektedir.

**2.1.2.1 Mentorluk uygulamalarının mentor açısından faydaları.** Mentorluk etkileşimi esnasında mentorlar bir yandan iletişim becerilerini geliştirirken bir yandan da sahip oldukları bilgileri tekrarlama imkanı bulurlar. Mentorluk bir etkileşim ve paylaşım süreci olduğundan kişiler arası iyi iletişimi de sağlamaktadır. Bu etkileşim, mentora bir taraftan iş doyumunu diğer taraftan yeteneklerini geliştirebileceği fırsatlar sağlar (Luna ve Kullen, 1995; akt. Sezgin vd., 2014). Mentorluk süreci, mentorun kişisel farkındalık düzeyini geliştirmesini, kurumu ile ilgili duyarlılık kazanmasını ve kurumun diğer bölümlerindeki işleyişe ilişkin bilgi sahibi olmasını kolaylaştırır. Ayrıca mentorluk etkileşiminde başka biri ile deneyimin ve uzmanlığın paylaşılması kişisel doyum sağlamada etkili olmaktadır (Doyon, 2000; akt. Tunçay, 2014).

**2.1.2.2 Mentorluk uygulamalarının menti açısından faydaları.** Mentorluk uygulamalarının menti açısından faydalarını, Çınar (2007), şu şekilde açıklamıştır;

- Mentinin, gereksiz endişelerden, kaygılardan, stres yaratabilecek durumlardan korunmasını sağlar,
- Farklı fikir ve yaklaşımları destekleyerek, mentiyi, yenilikçi olmak bakımından cesaretlendirir,
- Mentinin ihtiyacı olduğunda, rehberlik ve moral desteği almasını sağlar,
- Mentinin, Kurum kültürünü, işleyişi ve kurumdaki liderlik yaklaşımlarını tanımasına yardımcı olur,
- Mentinin, kariyer fırsatları ve kurumsal değişiklikler konusunda bilgi sahibi olmasını sağlar.
- Kariyerini tehlikeye düşürebilecek zor durumlara ve politik oyunlara girmemesi için yol gösterici olur,

Yıldırım'a (2013), göre ise, mentorluk uygulamaları, mentorluk desteği alan kişiye,

- Daha az hata yapma ve daha etkili karar alma,
- Öz güven geliştirme ve kararlarının sorumluluklarını alabilme,
- Bilgi ve becerinin artması, yeteneklerin gelişmesi,
- Tutulan ayna ile güçlü ve gelişmeye açık yönlerin keşfedilmesi gibi faydalar sağlamaktadır.

**2.1.2.3 Mentorluk uygulamalarının kurum açısından faydaları.** Yıldırım (2013), mentorluk uygulamalarının, kuruma sağladığı faydaları şu şekilde açıklamıştır;

- Mentorluk yolu ile yeni gelenlerin kurumsal politikaları anlamaları, hedef ve stratejiye odaklanmaları sağlanır,
- Yaratıcılık artar,
- Kurum içi iletişim gelişir,
- Kurum içinde kariyer planlama ve kariyer rehberliği uygulamaları gelişir,
- Çalışanların örgüte olan bağlılığı ve güveni artar,
- Kurum içindeki bilgi akışı sağlanır,
- Değişime uyumda hız ve esneklik artar.

**2.1.3 Mentorluk modelleri.** Mentorluk modelleri, araştırılan kaynaklara göre Biçimsel (formal), Biçimsel Olmayan (informal), Birebir Mentorluk, Grup Mentorluğu ve E-Mentorluk başlıkları altında incelenmektedir.



**2.1.3.1 Formal mentorluk.** Formal mentorluk için, mentorluk desteği alan kişinin kariyer gelişimine rehberlik etmesi amacıyla örgütsel düzeyde bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekir. Bu mentorluk türünde mentor ve öğrencisi belirli kurallar dâhilinde eşleştirilir. Bu süreç kısıtlı zaman diliminde, 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 (Sosik ve Lee, 2005; akt. Kocabaş, Yirci, 2011).

**2.1.3.2 İnfomal mentorluk.** Mentorluğun en sık gerçekleşen çeşidi olan infomal mentorluk, çalışanın kariyeri ile ilgili bir konuda danışacak ya da deneyimlerinden yararlanabileceği birini araması sonucu başlatılır. Bu süreç, mentorun yönlendirmesi ile devam eden, gelişmeye açık, etkili ve uzun bir süreçtir (Kiremitçi, 2011).

İnfomal yani biçimsel olmayan mentorluk ilişkisi, karşılıklı, beğenilme, tercih edilme, cazip gelme yoluyla tamamen kendiliğinden gelişen bir süreç olarak kabul edilmekle birlikte doğası gereği biçimlendirilememekte ve yapılandırılmamaktadır (İbrahimoğlu, 2008).

İnfomal mentorluk, genel olarak resmi bir atama veya yönlendirme olmadan mentor veya menti tarafından başlatılır. Bu şekilde doğal olarak gelişen mentorluk ilişkisi, genellikle, ortak güven, yakınlık ve iç motivasyon gibi olumlu sonuçlar doğurur. Bu iki tip mentorluk arasında birçok fark vardır. Tablo 1 de formal ve infomal mentorluk modelleri arasındaki farklar gösterilmiştir.

**2.1.3.3 Birebir mentorluk.** Bir konuda veya durumda ortaya çıkan destek ihtiyacına yönelik, kısa süreli ve amaca yönelik mentorluk çeşididir. Daha uzun süreli ve daha kapsamlı hale de gelebilir (Polater, 2007). Bu mentorluk çeşidinde, bireysel bazda eşleşme söz konusudur. Mentor, mentinin ihtiyaçlarına göre danışman, işbirlikçi, koçluk gibi çeşitli mentorluk yaklaşımları kullanır. Mentor ve menti ilişkileri genellikle iki tarafın da öğrenme ve gelişim anlamında deneyim kazanması ile karşılıklı olarak ilerler. Mentor gönüllü olduğu zamanlarda ve danışanın kendi mentorunu seçebildiği durumlarda ilişkiler daha iyi gelişir.

**2.1.3.4 Grup mentorluğu.** Farklı kişisel bilgi, tecrübe ve uzmanlıklara sahip olan mentorların tek bir mentiye destek verdiği mentorluk türüdür. Mentorluk desteği alana, farklı konumlarda, farklı mentoarlardan tecrübe ve bilgi edinme avantajı sağlar Aynı şekilde birden çok menti de mentorların uzmanlığından yararlanabilir. Bu uygulama

bir kurumda ihtiyacı karşılayacak sayıda mentor olmadığı durumlarda uygulamaları kolaylaştırabilir (Yıldırım, 2013).

**2.1.3.5 E-mentorluk.** E-mentorluk, sosyal önyargıların olmadığı, kariyer gelişimine katkıda bulunabilecek ilişkilerin kurulmasını kolaylaştıran bir mentorluk türüdür (Cantimer, 2008). Günümüz şartlarında, internet ve bilgisayar kullanımı artmıştır. Dolayısı ile sanal mentorluk da denilen e- mentorluk uygulamaları öne çıkmaktadır. E-mentorluk, geleneksel mentorluğa göre zaman ve mekan esnekliği sağlar (Hansen, 2000; akt. Şerefhanoglu, 2014).

Tablo 1

*Formal ve İnfomal Mentorluğun Karşılaştırılması*

Formal Mentorluk	İnfomal Mentorluk
Yapılandırılmış organizasyon odaklı	Yapılandırılmamış
Standartları sağlamak için üçüncü tarafın katılımı (denetleyici)	Destek alan odaklı
Mentorun eğitime tabi tutulması sözkonusudur	Süreçte sadece mentor ve destek alan yer alır
Görüşme zamanları belirlenir	Mentor eğitime tabi tutulmaz
Mentora erişim kısıtlıdır	Görüşme zamanları belirlenmez
Resmi sözleşme yapılır	Mentora erişim sınırsızdır
Bilinen gündemler	Resmi sözleşme yapılmaz
Açık beklentiler	Bilinmeyen gündemler
Sınırlar belirli	Belirsiz beklentiler
İzlenen	İzlenmeyen
Hedefler belirli	Hedefler belirsiz
Belirlenmiş sonuçlar	Bilinmeyen sonuçlar

Kaynak: "Mentoring An Improved Professional Friendship" Gardner, C. E., (2008). The University Of Birmingham, Department Of Sociology, 55; akt Tunçay, S. (2014), s. 34.

Formal ve informal mentorluk sistemlerinin karşılaştırıldığı tablo yukarıda görülmektedir. Formal mentorluk, Kurum yöneticileri tarafından yönlendirilen, gözlenen ve denetlenen bir mentorluk ilişkisi çeşididir. Planlı, amaçlı bir ilişkidir. Buna karşılık, informal mentorlukta sürecin planlanması ve yürütülmesi mentor ve menti arasında gerçekleşmekte, planlı ve amaçlı bir ilişki söz konusu değildir. İnfomal

mentorlukta, etkileşim daha çok mentinin ihtiyaç duyduğu durumlarda ve zamanda gerçekleşir (Gibson, 2004; akt. Tunçay, 2014).

Tablo 2

*Mentorluk İlişkisinin Çeşitleri*

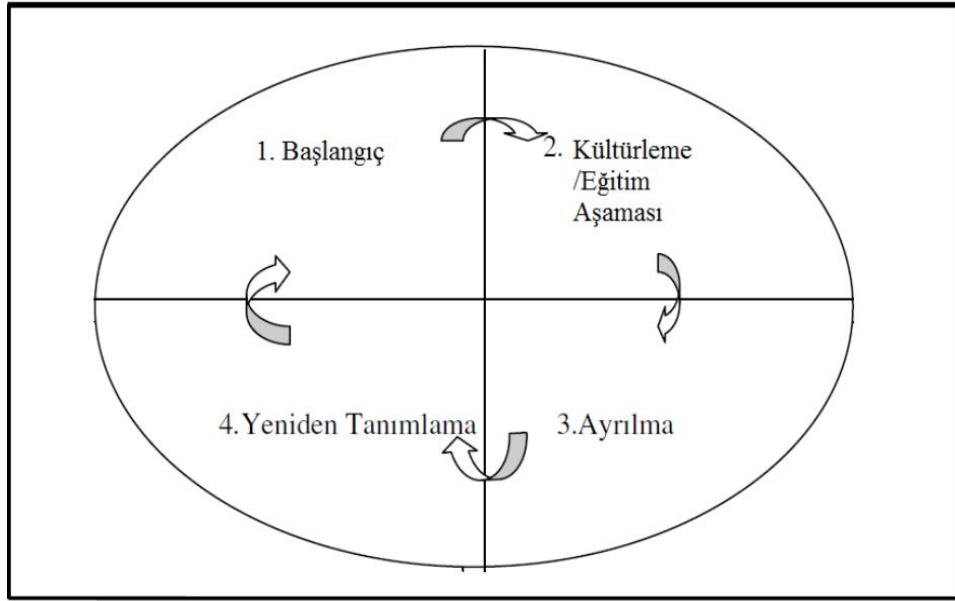
Mentorluk İlişkisi	Örgüt Kontrolü	Mentor Kontrolü	Mente Kontrolü
Formal	Mentor ve menti eşleşmesini yapar	Mentiyi seçer	Mentoru seçer
Yarı Formal	Mentor havuzunu oluşturur ve sürecin başlamasını sağlar	Çalışma alanlarını belirler	Mentor seçiminde görüşlerini bildirir
İnformal	Özel bir amaca yönelik mentorluk ilişkisine izin verir	Menteyi benimser, menti ile olan ilişki kademeli olarak geliştirilir	Mentora çalışma alanlarını belirtir, mentor ile olan ilişki kademelidir

Kaynak: “Implementing Mentoring Schemes”, Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2005). *Oxford Butterworth-Heinmann Publishing, USA* ; akt. Tunçay, S. (20014), s. 36.

Tablo 2’ de görüldüğü gibi formal mentorlukta, destek alacak kişi ile mentor, birbirlerini seçebilmektedir. Yarı formal mentorlukta, kurum yönetimi tarafından mentor havuzunun oluşturulması ile mentorluk süreci başlar. Her bir mentorun çalıştığı alanlar ya da mentorluk sürecindeki ilgi alanları belirlenir ve mentor desteği alacak kişi, mentor seçimi hakkında görüş bildirir. Mentor ve destek alacak kişi eşleştirilmesi kurum içerisinde, görevli çalışanlar tarafından yapılır. İnformal mentorluk ise mentor veya destek alacak kişi tarafından, özel bir amaca yönelik olarak başlatılır (Tunçay, 2014).

**2.1.4 Mentorluk süreci ve işleyişi.** Mentorluk, kendiliğinden gelişen bir ilişki süreci değildir. Çoğunlukla mentorun insiyatifi ile bazen de mentinin destek istemesi ile başlayabilen ve düzenli gelişim izleyen bir ilişkidir. Mentor-menti ilişkisinde, süreci kimin başlattığı değil, iki tarafın da istekli olması ve kurumun desteği çok önemlidir (Greenberg, 2002; akt. Özkalp vd., 2006). Mentorluk süreci ve ilişkileri belli aşamalardan geçerek gelişir. Bunlar;

- 1- Başlangıç (Initiation)
- 2- Yetiştirme (Cultivation)
- 3- Ayrılık (Seperation)
- 4- Yeniden Tanımlama (Redefination) aşamaları olarak verilebilir (Kram, 1983; akt. Özkalp vd., 2006).



Şekil 1. Mentorluk ilişkisi modeli

Kaynak: “Phases of The Mentor Relationship”, Kram, K. E., (1983). *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625; akt. Tunçay, S. (2014), s.39.

Mentorluk ile ilgili en detaylı ve sistematik araştırmaları yapmış olan Kram (1983) ve arkadaşları (1985)’na göre; birinci aşama altı ay ve bir yıl arasında sürmekte olup, ilişkinin başlatıldığı ve bu durumun her iki taraf için de önemli olduğu aşamadır (akt. Özkalp vd., 2006). İkinci aşama; iki yıl ile beş yıl arasında sürmekte ve bu aşamada çalışanlar kariyerlerinde gelişmektedirler. Üçüncü aşama, artık mentilerin bağımsız olarak yeni kariyer fırsatlarını değerlendirebilecekleri ve mentorluk ilişkisinin sonlanacağı aşamadır. Mentorluk sürecinin amacını aşmış, yakın arkadaşlığa veya dostluğa dönüşmeye başlaması ile artık ilişkinin başarılı bir şekilde sonlandırılması gereken dördüncü aşamaya gelinmiştir. Bu durum, mentorluk ilişkisinin, yok olmaya başladığını gösterir. Bu aşamada mentor, öğrencisi ile gurur duyarken, öğrenci de mentoruna karşı minnet duyguları geliştirir (Nelson ve Quick, 2000, s. 580-581; akt. Özkalp vd., 2006). Kram, 1983 yılında, kamu sektöründe çalışan

onsekiz yönetici ile derinlemesine yaptığı çalışmalar sonucunda, mentorun yerine getirdiği fonksiyonları belirlemiştir. Mülakatların içerik analizleri sonucu, mentorun hem kariyer hem de psiko-sosyal olmak üzere iki tür fonksiyonu yerine getirdiğini ortaya koymuştur. Buna göre; Kariyerle ilgili fonksiyonlar; destek alma (sponsorship), kendini ifade etme ve görünür kılma (exposure and visibility), koçluk (coaching), becerileri geliştirecek görevler verme (challenging assignments) ve koruma (protection), olarak belirlenmiştir (Tunçay, 2014). :

**1- Destekleyicilik (Sponsorship):** Kram (1983)'a göre en fazla uygulanan kariyer fonksiyonudur. Kariyerinin başlangıcındaki bir kişiye daha tecrübeli ve kıdemli kişinin desteği, yeni başlayanın kurumdaki gelişimi için çok önemlidir. Destekleme fonksiyonu bireye aktif bir biçimde yardımcı olarak, iş tecrübesi ve yükselme olanakları sağlar. Başarılı bir mentor desteği, hem mentorluk edene hem de mentorluk desteği alana fayda sağlar (Noe, 1998; akt. Tunçay, 2014). Destekleyicilik fonksiyonu, mentorluk desteği alan için gelişme fırsatları yaratırken, aynı zamanda mentorluk eden kişinin yeterliği ve kurumdaki etkisinin bir ölçütüdür (Kram, 1983; akt. Tunçay, 2014).

**2-Fark Edilme (Visibility):** Yeni işe başlayan veya deneyimsiz çalışanın (menti), karar alıcıların gözünde değer kazanmasını, geleceğe yönelik fırsatları elde edebilmesini ve bu yönde yeni ilişkiler kurmasını sağlayacak görevlerin verilmesine yönelik işlevdir.

**3- Keşfetme (Exposure):** İşe yeni başlayan veya deneyimsiz kişinin, çalıştığı kurumda değişik bölümlerdeki kişilerle iletişim kurarak kurumsal hayatı öğrenmesine yardımcı olan fonksiyondur. Ayrıca bu fonksiyon kişinin, sadece mevcut kurumdaki geleceği için değil, gelecekteki kariyer fırsatları açısından da önem taşır (Kram, 1986; akt. Tunçay, 2014).

**4- Koçluk (Coaching):** Koçluk, çalışana kariyer ve iş performansına ilişkin olarak nasihatlerde bulunma ve onu yönlendirme fonksiyonunu ifade eder. Koçluk, kişiyi geliştirmeye ve onun iş performansını artırmaya yönelik, iş yaşamındaki, güdüleyici, bilişsel ve davranışsal birtakım müdahalelerdir. (Noe, 1988 ve Passmore, 2007; akt. Tunçay, 2014).

**5- Koruma (Protection):** Çalışanı, potansiyel tehlikelerden haberdar etme, himaye altına alma, ayrıca çalışanın geleceğini tehlikeye sokacak gereksiz risklerden haberdar etme gibi aksiyonları içerir. (Noe, 1988; akt. Tunçay, 2014). Genç,

deneyimsiz veya yeni çalışanın karşılaşılabileceği olası tehditleri ve gereksiz riskleri azaltma işlevini içerir (Şerefhanoglu, 2014).

**6- Yeni Beceriler Kazandıran Görevler (Challenging Assignments):** İşe yeni başlayan veya deneyimsiz kişi, kariyer sürecinde kendisine verilecek görevler sayesinde yeni yetenekler ve beceriler kazanır (Noe, 1988; akt. Tunçay, 2014). Yeni veya deneyimsiz çalışan, öğrenmeyi cesaretlendiren iş aracılığı ile çok önemli teknik ve idari yetenekler geliştirir (Ellen, 1998; akt. Balcı, 2012).

Mentorun aynı zamanda psiko-sosyal bir takım fonksiyonları da mevcuttur. Bu fonksiyonlar, çalışanın kendine güveninin artmasında, kişiliğinin gelişiminde ve iş rollerini etkili bir biçimde yerine getirmesinde önem taşır. Bu fonksiyonlar şu şekilde tanımlanabilir;

**1-Rol Modeli (Role Modelling):** Bu rolde mentorluk desteği alacak kişiye, uygun değer, tutum ve davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Böylece bireyin sosyal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Tecrübeli ve deneyimli mentor, destek alanın davranışlarını etkilemeye yönelik uygun tutum, davranış ve değerler sergiler (Şerefhanoglu, 2014).

**2-Çalışanın örgüt içinde kabulünün ve benimsenmesinin sağlanması (Acceptance and Confirmation):** Mentorun, destek alan kişiye, objektif ve pozitif bir bakış açısı ile yaklaşması olarak ifade edilebilir (Şerefhanoglu, 2014). Bu fonksiyon hem mentor, hem de mentor desteği alan açısından önem taşır. Bu fonksiyonda destek alanın, mentor tarafından kabul görmesi, bireyin iftihar ve gurur duygusunun gelişiminde aktif rol oynar. Öte yandan, olumlu bir saygınlık ve takdir görme de mentorun tatmin duygularının artmasına neden olur.

**3-Danışmanlık (Counseling):** Genç, deneyimsiz veya yeni çalışanın kurum içindeki korku ve endişeleri ile ilgili konuşabilmesi için cesaretlendirilmesi ve ortam yaratılmasıdır (Şerefhanoglu, 2014). Bu fonksiyon, mentorluk desteği alanın kendini ve sorunlarını açık şekilde ortaya koyması, bunları mentorla paylaşması, onun tavsiyelerini dinlemesini içerir.

**4-Arkadaşlık (Friendship):** Mentor ve mentorluk desteği alanın, iş ortamındaki informal ilişkilerini ifade eden fonksiyondur (Özkalp vd., 2006). İyi yürütülen mentorluk ilişkileri, iyi arkadaşlık ilişkilerine de temel oluşturabilir.

Tablo 3

*Mentorluğun İşlevleri*

Kariyer İşlevi	Psikolojik İşlevi
Destek (Sponsorship)	Rol Modeli (Role Model)
Keşfetme (Exposure)	Arkadaşlık (Friendship)
Fark Edilme (Visibility)	Danışmanlık (Counseling)
Koçluk (Coaching)	Benimseme ve Onaylama (Acceptance and Confirmation)
Koruma (Protection)	
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler (Challenging Assignments)	

Kaynak: Özkalp, E., Sungur, Z., Kirel, Ç., Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentorun Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevleri Üzerine Bir İnceleme, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 55-70.

**2.1.4.1 Başarılı bir mentorluk süreci için mentorda bulunması gereken özellikler.** Literatürde farklı şekillerde yer alan mentor ve mentorluk tanımları da göz önüne alınarak, genel anlamda bir mentorda olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir;

- İnsan odaklı olmak, insanları sevmek, kendisi ve başkalarıyla barışık olmak,
- Belirsizlik ve hatalara hoşgörü ile yaklaşabilmek,
- Çalışanlara, astlarına güven duymak, onların gereksinimlerine karşı duyarlı olmak,
- Esnek ve yaratıcı olmak,
- İyi iletişim ve özellikle aktif ve empatik dinleme becerilerine sahip olmak.

İyi bir mentor; katıldığı konularda geribildirimde bulunur, farklı düşündüğü konularda ise yargılayıcı veya savunmacı tutumlar sergilemez. İlgisizlik, değişken bir ruh hali, kendini üstün görüp, otoriter tavırlar sergilemek ve gereksinim duyulan zamanı kısıtlamak, iyi bir mentorda görülmeyen davranış ve tutumlardır. (Yaşargil,2003; akt. Palankök, 2004).

Bir mentorluk ilişkisinin doğru ve beklenen şekilde yürütülebilmesi, mentora olduğu kadar mentinin yaklaşım ve kişisel özelliklerine de bağlıdır. Buna göre, bir mentorluk ilişkisinde istenen sonuçların alınabilmesi için mentinin rol ve özellikleri;

- İyi iletişim becerilerine sahip,
- Yeni deneyimler kazanmaya, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye ilgi duyan,
- Mentorluk ilişkisine zaman ayırmak için çaba gösteren,
- Dikkatli bir gözlemci, iyi bir dinleyici,
- Risk almaya açık,
- Kendini keşfetme isteğinde,
- Düşünsel ve bilişsel kapasitesini iyi kullanmaya açık, olarak sıralanabilir (Barutçugil, 2003; akt. Palankök, 2004).

**2.1.5 Türkiye’de eğitim alanında mentorluk ile ilgili çalışmalar.** Öğretmen mentorluğu, deneyimli bir öğretmenin, deneyimsiz veya daha az deneyimli meslektaşına, mesleki gelişimini sağlamak ve uyum sürecini desteklemek amacı ile önerilerde bulunduğu sistemli bir ilişki süreci olarak tanımlanabilir (Aslan ve Öcal, 2012).

Eğitim sisteminde, verimliliğin en önemli belirleyicisi nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi için, öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları teorik eğitim ile mesleki yeterliliklerini geliştirebilecekleri veya yeni yeterlilikler kazanabilecekleri uygulamalar gereklidir (MEB, 2013). Türkiye’de öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. Maddesine göre, öğretmenlerde aranacak niteliklerin, Milli Eğitim Bakanlığı’nca tespit olunacağı belirtilmektedir. Bu durumdan hareketle, öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarından, öğretmen niteliğini artırmaya yönelik, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi, hizmet öncesi eğitimin denetlenmesi ve performanslarının değerlendirilmesi gibi adımları gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB, 2002).

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sorumluluğu ve görev tanımları, 2508 sayılı Tebliğler Dergisinde ”Aday personelin yetişmesi için gereken tedbirleri alır” şeklinde ifade edilerek okul müdürlerine verilmiştir (Ekinci, 2010). Aday öğretmenin yetiştirilmesinde rehberlik yapması amacıyla mesleki tecrübesine ve görev bilincine güvenilen bir öğretmen görevlendirilir. Rehber eğitici ve rehber öğretmenler veya



başka bir tanımla, mentorlar bu görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili okul veya kurum amirine karşı sorumludur (MEB, 1995). Mevcut durumdan hareketle, eğitim alanında mentorluk, tecrübeli ve deneyimli yöneticilerin bilgi ve deneyimlerinin, mesleğe yeni başlamış olan yönetici veya öğretmenlere sistemli olarak aktarılması şeklinde tanımlanabilir ( Yıldırım, 2013).

Yılmaz ve Yıldırım' a (2013) göre, mesleklerine yeni başlayan öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında bir takım zorluklar yaşarlar, üniversitedeki mesleki programlarından iyi derecede mezun olmak ve/veya başarılı bir staj dönemi geçirmek bu durumu değiştirmemektedir. Bu durumda, mentorun en önemli rolü, yeni öğretmen adayının, mesleki kimlik oluşturma aşamasında yaşadığı problemlerle baş etmesine yardımcı olmak ve bu süreçte yaşadığı stresi azaltmaktır.

Mesleklerinin ilk yılında bu öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları, teorik bilgilerini uygulamaya aktarma konusunda sıkıntı yaşamaları, öğrencilikten öğretmenliğe geçişte yaşadıkları rol ve sorumluluk değişimi, yeni bir çalışma ortamına giriş gibi etmenler söz konusu stresin nedenlerindedir. Okullarda, mesleğe yeni başlayan öğretmenler dışında okula yeni gelen kıdemli öğretmenler için de mentorluk uygulamaları olmalıdır. Her okulun veya iş ortamının kendine özgü kültürü ve iklimi olduğu düşünülürse, bu öğretmenler için geleneksel formal mentorluğun dışında farklı mentorluk biçimleri uygulanarak da destek verilebilir.

Öğretme yetiştirme programlarının niteliğinin artırılması için, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim ve göreve başlamış öğretmenlerin katıldıkları ve gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitimler çok önem taşımaktadır. Adaylık dönemindeki öğretmene, meslek öncesi aldığı eğitimin niteliğine bakılmaksızın, bir ya da birkaç danışmanın, mentor olarak atanmasıyla, uygulamada karşılaşacağı sorunlarla ilgili destek sağlanmalı, böylece eğitim sırasında eksik kalan bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumlar da bu dönemde kısmen de olsa giderilmelidir (Köymen, 1991).

2011 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen, Ulusal Öğretmen Çalıştayı'nda, modern uygulamaların ve mentorluğun iş başında öğrenme kapsamında geliştirilmesi zorunluluğu tartışılmış, ayrıca, mentorluk uygulamalarına ihtiyaç duyma sebepleri ve bu süreçte ne tür faaliyetler yapılacağı, orta vadede mesleki gelişim programlarının uygulanabilirliği ve sonuçları, mentorluk sistemiyle desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Yıldırım, 2013).

YÖK (1998), tarafından yayınlanan “Fakülte-Okul İşbirliği” kitapçığında, eğitim fakültelerinin, yanlış yapılandığı ve amaçlarından uzaklaştığı için, öğretmen yetiştirme konusunda nitelik ve nicelik olarak yetersiz kaldığı belirtilmiştir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği, 1990’lı yılların başlarında anlaşılmiş olup, gelişen ve değişen dünyanın gerisinde eğitim veren bu programların güncellenmesi ve daha etkili hale getirilmesi amaçlanarak, 1994 – 1998 yılları arasında, YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” adı verilen bir proje gerçekleştirilmiştir. MEB ile eğitim fakülteleri arasında imzalanan protokole göre, öğretmen adaylarının işbaşında öğrenme ilkesine bağlı olarak uygulama okullarında staj yapmaları için olanak sağlanmıştır (Akdemir, 2013). Mentorluk, aynı zamanda rehberlik, profesyonellik, meslektaşlık, arkadaşlık, değerlendiricilik, rol modellik gibi karmaşık rolleri de kapsadığından, bu programların geliştirilmesinde, karşılıklı güven ilişkisi, yeterlilik gibi konular üzerinde durulmalıdır.

Ülke çapında çeşitli üniversitelerde değişik mentorluk uygulamaları ve araştırmalarına rastlanmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunda yapılan bir çalışma ile göreve yeni başlayan okutmanlara hem öğretmenlik becerileri ile ilgili hem de kurumsal beklentilere yönelik eğitimler sunulmuştur. Bu çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüş, birinci aşamada mesleğe yeni başlamış okutmanlar belirlenen gün ve saatlerde, dil öğrenme ve öğretme süreçlerine ve boyutlarına ilişkin çeşitli seminerlere katılmış, ikinci aşamada ise okutman önceden üzerinde çalışılan ve tartışılan öğrenme ve öğretme boyutlarındaki eksikliklerini giderebilmesi için bir mentorun ilgili dersini gözlemlemiştir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen en önemli bulgulardan bir tanesi mentor eğitiminin içeriğine ilişkindir. Mentorlar, öğretmenlik mesleğine ilişkin boyutların yanı sıra kurumsal işleyişle ilgili süreçlerin de mentor eğitim programlarına dahil edilmesinin gereği üzerine durmuşlardır. Böylece aday okutmanların kuruma uyum süreçlerinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Çalışmaya katılan mentorlar, kendilerinin de bir mentorluk eğitiminden geçirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Mentorlar, kendilerini tecrübeli öğretmen olarak görmekte fakat aday okutmanlara destek olabilmek için mentorluğa özgü bazı nitelikleri kazanmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler (Aslan ve Öcal, 2012).

Eğitim dünyasına nitelikli öğretmenlerin katılmasının önemi artık, hem dünyada hem de Türkiye’de bilinmektedir. Türkiye’deki eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla, öncelikle daha iyi ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitimi planlanmalıdır. Milli

Eğitim Bakanlığı'na yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalarda eğitim-öğretim sürecinde personelin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için mentorluk uygulamalarının artırılması ve etkin hale getirilmesinin önümüzdeki süreçte artacağı umulmaktadır. Mentorluğun eğitimde etkin şekilde kullanılmasıyla yıllarca biriken tecrübe, deneyim ve bilginin sağlıklı bir şekilde geleceğin öğretmenlerine aktarılacağı düşünülmektedir (Vikikitap, 2014).

**2.1.6 Dünyada eğitim alanında mentorluk uygulamaları.** Modern zamanların gelmesi ile birlikte, eski zamanlardan beri geçerli bir kavram olan mentorluk, dünyada eğitim alanında da önem kazanmıştır. Mentorluk uygulamaları özellikle kariyerinin başında veya meslekte belli bir kariyer aşamasına gelmiş olan öğretmenler için özellikle büyük önem taşımaktadır. Öğretmen mentorluğu ile ilgili uygulamaların başarıya ulaşması için öncelikle bu programların informal durumdan formal hale getirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen mentorlar için eğitim programları hazırlanması ve mentor olarak görevlendirilecek öğretmenlerin ders yüklerinin azaltılması bu uygulamaların amacına ulaşmasını sağlamaya yardımcı olacaktır. Pekçok ülkede gönüllülük esasına göre karşılıksız yürütülen mentorluk uygulamalarına daha profesyonel bir bakış açısı kazandırmak için etkin mentor öğretmen yetiştirme politikalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bir ülkedeki eğitim kalitesini ve standartlarını yükseltmek için daha iyi ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitimi ile işe başlamak gerekir. Mentor öğretmenler yetiştirmek, mentorluk desteği alacak öğretmen için profesyonel öğrenmeyi sağlayacağından bu amaca hizmet edebilir (Kocabaş ve Yirci, 2012). Dünyada eğitim sisteminde öğretmen mentorluğu uygulamaları incelendiğinde en çok yeni öğretmen adayları için yapılan mentorluk ve akran mentorluğu uygulamalarına rastlanmıştır. Yapılan araştırmalarda dünyada çeşitli şekillerde uygulanan öğretmen mentorluğunun ne denli önemli olduğunun anlaşıldığı görülmektedir.

**2.1.6.1 Amerika'da öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** Amerika'da çeşitli yerlerde resmi mentorluk programlarının başlatıldığı görülmektedir. Bu programlar ilk olarak 1994 yılında Albuquerque Devlet Okullarında, deneyimli okul müdürlerinin yeni işe başlayan okul müdürlerine mentorluk edeceği bir uygulama şeklinde olmuştur (Malone, 2001.akt; Kocabaş ve Yirci, 2012).

Ayrıca, Iowa Üniversitesi Eğitim Fakültesi işbirliği ile düzenlenen 27 mentorun olduğu ve çeşitli eğitim kurumlarını içeren program ve yine Illions Müdürler Birliği (IPA) tarafından eyalet çapında başlatılan ve öncülük edilen "Yeni Yöneticilik

Çalıştay” gibi bazı mentorluk faaliyetleri uygulanmakta, öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından da özel mentorluk kursları verilmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.6.2 Finlandiya’da öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** Eğitim standartlarının yüksek olduğu bir ülke olarak Finlandiya’ya bakıldığında, okula yeni atanan bir öğretmen için bir mentor atanması uygulamasının yaygın olmadığı görülmektedir. Ülkede yapılan çalışmalar, öğretmenin profesyonel gelişimini destekleyen bir araç olarak mentorluğa ihtiyaç duyduğunu göstermiştir. Fakat Finlandiya’da öğretmen eğitim sistemi diğer ülkelerden farklıdır ve Fin eğitim okullarında, sınıf öğretmenleri mentor olarak adlandırılmaktadır (Zanting, Verlop ve Vermunt, 2001; Taylor, 2008; akt. Kocabaş ve Yirci, 2012). Ayrıca öğretmen eğitimi bölümünde öğretmen adaylarını denetleyen üniversite öğretim elemanları veya öğretmenler “yetiştirici” adını almaktadır (Taylor, 2008; akt. Kocabaş ve Yirci, 2012). Öğretmenlik stajyerleri ise, mentorlar ve yetiştiriciler tarafından denetlenmektedirler.

Bir Fin eğitim okulunda çalışan tüm mentor öğretmenlerde, pedagojik formasyonun yanında en az bir yüksek lisans derecesi, yetiştiricilerde ise minimum yüksek lisans veya duruma göre doktora derecesi aranma şartı bulunmaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.6.3 İngiltere’de öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** İngiltere’de eğitim alan aday öğretmenlere uygulama yerlerinde bir mentor atanmakta, mentor-öğretmen ilişkisi, öğretmen adayının üniversite öğrenciliğinden itibaren başlamaktadır. Öğretmen adaylarının okullarda uygulamalı eğitim almasından mentorlar sorumlu olup, gerekli şartları sağlayabilen ilk ve orta dereceli okullarda ise bir mentor birden fazla öğretmen adayıyla çalışabilmektedir. Genel olarak kullanılan modellerde farklılıklar olmasına rağmen çoğunlukla deneyimli sınıf öğretmenleri mentor öğretmen olarak, sınıflardaki öğretmen adayları için birebir rehberlik yapmaktadırlar. Orta öğretim okullarında, mentor öğretmen bir sınıf öğretmeni değil, zümre başkanı olan bir branş öğretmeni de olabilir. İngiltere eğitim sisteminde mentorluk, temel becerilerin gelişimi için bir araç olarak, koçluk ise yenilik ve liderlik gelişimi için bir cesaretlendirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, İngiltere ve Galler’ de 1992 yılında yeni okul müdürleri için resmi mentorluk programları uygulamaya koyulmuştur (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.6.4 İsveç’te öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** İsveç’te daha önce yeni öğretmenler için resmi bir mentorluk sistemi bulunmuyordu. Ancak yeni öğretmenler, kendilerinden daha deneyimli öğretmenlerden gayri resmi olarak destek

almakta idi. 1990' lı yılların başından itibaren devam eden eğitim sistemini yeniden yapılandırma çalışmaları öğretmenler için mentorluk konusunu gündeme getirmiştir. Yapılan bu yenilikler ile yeni öğretmenlerin bir yıl süreyle bir mentor gözetiminde olması gerekmektedir. Bu şekilde, okul müdürleri adaylık süreci boyunca yeni öğretmenlerin değerlendirilmesinden sorumlu olacak, adaylığın kalkıp kalkmaması ile ilgili tavsiyede bulunacak ve bunu yaparken, İsveç Ulusal Eğitim Ajansı tarafından belirlenmiş ölçütleri kullanacaktır. İsveç'te öğretmenlerin mesleki anlamda geliştirilmesi sürekli gündemde olmasına rağmen ulusal anlamda mentorluk ile ilgili bir zorunluluk henüz yoktur.1990' lı yıllarda merkezi hükümetin eğitim üzerindeki sorumluluğu belediyelere aktarıldığı için, eğitimde mentorluk uygulamaları daha çok yerel olarak uygulanmaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.6.5 Japonya'da öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** Japonya'da mentorluk kavramının tam olarak anlaşılmadığı, bir mentor öğretmen olma ya da mentordan hizmet alan bir aday öğretmen olma bilincinin tam anlamıyla kavranmadığı görülmektedir. Bundan dolayı da öğretmen yetiştirme sürecinde örgütlü ve sistematik mentorluk uygulamaları yaygın değildir. 1988 yılından beri göreve yeni başlayan öğretmenler hizmetiçi öğretmen eğitimi programına katılmaktadır. Yeni öğretmenler bir yıl boyunca, okul dışında en az 25 günlük bir eğitim sürecinden oluşan ve deneyimli bir öğretmen eşliğinde okulda gerçekleştirilen yılda en az 300 saatlik eğitimleri içeren iki kurs programına katılmak zorundadır. Bu eğitimler sırasında yeni öğretmen ile deneyimli öğretmen arasında bir mentorluk ilişkisinden söz etmek mümkündür. Bu eğitimlerde, mentor öğretmen, göreve yeni başlayan öğretmenin derse hazırlanmasına yardım eder, ders sonrası ise gerekli gördüğü durumlarla ilgili tavsiyelerde bulunur (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.6.6 Kanada'da öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** Kanada eğitim sisteminde sorumluluk il ve ilçelere bırakıldığı için öğretmen uyumu ile ilgili çalışmalar da il ve ilçelerin sorumluluğundadır. Öğretmen uyum programları, okul müdürlerinin takdirine bırakılmış fakat bu durum, merkezi yerel ve okul idaresi açısından finans sağlama sorununu beraberinde getirmiştir. Tam kapsamlı sayılabilecek uyum programları, resmi olarak, New Brunswick, Ontario ve Kuzeybatı bölgelerinde etkin hale getirilmiştir. Bu üç bölgede yeni başlayan öğretmenlere destek, kimliklendirme, geliştirme ve liderlik eğitimlerinin verilmesi sağlanmıştır. Herhangi bir merkeze bağlı olmayan mentorluk programlarının uygulanışı il ve ilçelerin

insiyatifindedir, dolayısı ile ülke genelinde standart hale getirilmiş mentorluk uygulamaları bulunmamaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.6.7 Norveç'te öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** Norveç'te öğretmenlik eğitimi, üniversite kolejlerinde veya üniversitelerde 4 veya 5 yıl süre ile gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler, yaygın uygulama olarak eğitimlerinin bir kısmını okullarda gruplar olarak, akranlar olarak veya bireysel olarak geçirmektedirler. Öğretmen okulu öğrencilerinin kendilerinden sorumlu bir mentorları vardır. Söz konusu mentorlar, bir yandan meslektaş mentorluğu yaparken, diğer yandan öğrencisinin öğretmenliğe uygun olup olmadığına dair yargıda bulunmakla görevlidir. Bu uygulamada öğrenciler önce gözlemci, daha sonra ise stajyer olarak mentorlarının sınıfında birkaç hafta geçirirler. Ayrıca Norveç'te 2003 yılında, gönüllü mentorluk programı olarak "Yeni Öğretmenler Projesi" adı altında, okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasındaki bağlantıları kurmaya yönelik bir proje başlatılmıştır (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.6.8 Singapur'da öğretmenler için mentorluk uygulamaları.** Eğitime her zaman önem verilen Singapur'da yeni öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha da artırmak hedeflenerek *Yapılandırılmış Mentorluk Programı* uygulanmaktadır. Bu program üç boyuttan oluşmakta, Eğitim Bakanlığı ve Genel Müdürlük seviyesindeki giriş, yeni başlayan öğretmenlere Singapur'da eğitimin ana amacını aktarmayı ve Eğitim Bakanlığı değerlerini, politikalarını ve personel konularını anlatmayı hedeflemektedir. Okul seviyesindeki giriş ise, okul vizyonunu, misyonunu ve kültürünü anlatır; okuldan beklenenler, idari politikalar, yapılar ve prosedürler hakkında bilgi verir ve aynı zamanda meslektaşlarıyla iletişim kurmalarını sağlar. İkinci boyut okul seviyesindeki mentorluktur. Bu boyut için, giriş ve gelişim için rehberlik aşaması denilebilir. Giriş için mentorlukta, mentorlar, işe yeni başlayan öğretmenleri ilgili bölümlerde, rollerine, sorumluluklarına, ortak müfredat etkinliklerine ve günlük faaliyetlere alıştırmak için çalışır. Gelişim için mentorlukta, mentorlar yeni başlayan öğretmenlere öğretme ve öğrenme ile ilgili tutum, bilgi ve becerileri geliştirmeleri için mentorluk yaparlar ve problemlerle mücadele etmede ve mesleki gelişimleri için çalışmalarını yönünde teşvik eder. Üçüncü boyut ise yeni başlayan öğretmenler için "Öğrenme Programlarıdır", bu programda, öğretmenlere kendi gelişimlerine yardımcı olacak bir öğrenme planının gerçekleşmesi sağlanır.

Singapur'da uzman öğretmenler kariyerlerinin zirvesinde kabul edilir ve diğer öğretmenlere mentorluk edebilmeleri için, mentorluk kavramını iyi bilmeleri beklenir.

Bundan dolayı onların liderlik ve mentorluk kapasitelerini geliştirecek programlar uygulanmaktadır. (Kocabaş ve Yirci, 2012).

**2.1.7 Meslektaş yardımlaşması kavramı.** Eğitim alanında, öğretmenlerin, tecrübesine ve mesleki bilgisine güvendikleri, meslektaşlarının uygulamalarını kullanmaları süreci, meslektaş mentorluğu olarak tanımlanır. Meslektaş mentorluğunda kullanılan meslektaş kelimesi, etkileşimde bulunacak tarafların, görev, kıdem, bilgi ve deneyim yönünden eşit olmasını ifade eder (Taşdan, 2008).

Meslektaş yardımlaşması, meslektaşların, genelde eğitim sisteminin ve sınıftaki eğitimin niteliğini artırmak için işbirliği içeren, mesleğin sosyal yönü ile de ilgili olabilen paylaşımlarını ifade eder (Peterson, 1995; akt. Taşdan, 2008). Meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin, öğrencilere daha iyi eğitim imkanları sunmak için, okul sistemini anlayarak ve öğretimin niteliğini geliştirerek, işbirliği ve yardımlaşma ilişkisi içinde bulunmalarıdır (Rogers ve Threatt, 2000; akt. Taşdan, 2008). Meslektaş yardımlaşması uygulanırken, iki öğretmen karşılıklı rıza ve ortak görüş ile bir araya gelerek, birbirlerinin sınıflarını düzenli olarak incelerler. Yaptıkları gözlemleri birbirleri ile tartışıp, ulaşılan sonuçlara göre de kendilerinde değişiklikler yaparlar (Glatthorn, 1987; akt. Taşdan, 2008).

**2.1.7.1 Meslektaş yardımlaşması ve mentorluk programlarının karşılaştırılması.** Eğitim alanında meslektaş yardımlaşması ve mentorluk birbirlerine çok benzetilen hatta bazen de birbirlerinin yerine kullanılabilen kavramlardır. Bu yaklaşımları karşılaştırmalı olarak inceleyerek kavram kargaşasının önüne geçilebilir. Mentorluk gibi meslektaş yardımlaşması programlarında da denetimin kontrol yönünden çok, geliştirme yönü ele alınır, ayrıca merkezden denetim yerine okulda, iyi yetişmiş ve öğretim liderliği yönü gelişmiş danışman öğretmenler tarafından yapılan mesleki yardımları kapsar.

Hem mentorlukta, hem de meslektaş yardımlaşmasında, sınıftaki gözlemler ve gözlem sonrası geliştirme çalışmalarının sürekliliği önem taşımaktadır. Mentorluk programları, mesleğe yeni başlayan veya kuruma yeni gelen öğretmenler için ya da kıdemli öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi için uygulanır. Meslektaş yardımlaşmasında genelde eşit şartlara sahip öğretmenlerin etkileşimi söz konusudur. Fakat bazı durumlarda mesleğe yeni başlayan öğretmenler de meslektaş yardımı alabilirler.

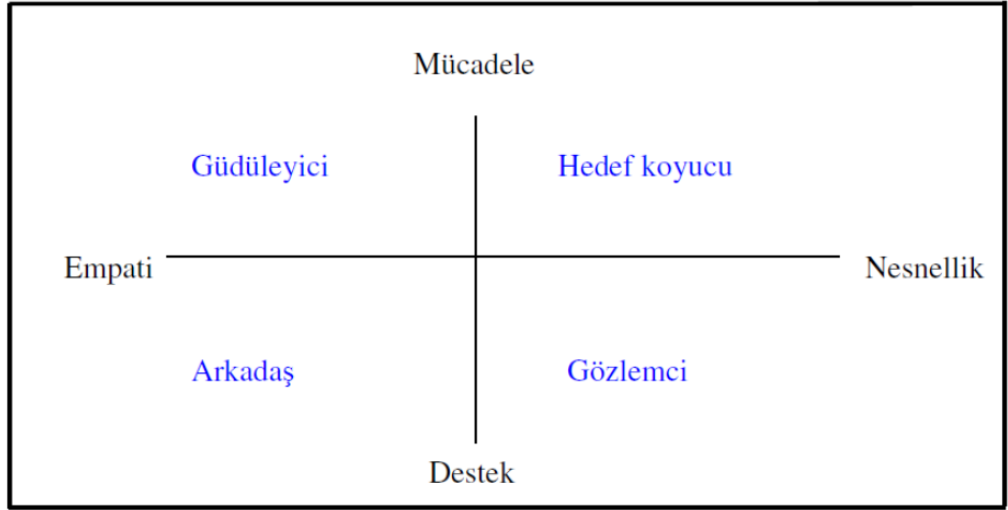
Meslektaş yardımlaşması ve mentorluk uygulamaları şu noktada ayrılmaktadır; mentorluk programlarındaki ilişkilerde çoğunlukla mentordan gelen tek taraflı bir

yardımlar söz konusu iken, meslektaş yardımlaşması uygulamalarında meslektaşlar arasındaki karşılıklı yardımlar etkileşimi daha belirgindir (Taşdan, 2008).

**2.1.8 Koç ve koçluk kavramı.** İngilizce kökenli olan koç kelimesi, 1500'lü yıllarda binek arabasını çeken hayvan veya yolcu vagonunu çeken lokomotif için kullanılmaktaydı. Bugün yeni anlamlar da kazanmış olan koç kavramı, daha çok bir kişiyi bulunduğu noktadan, varmak istediği yere taşıma anlamında kullanılmaktadır (Witherspoon ve White, 1996; akt. Palankök, 2004). Bir Süreç olarak koçluk, kişinin performansında artış sağlar ve amaca ulaşma yolunu açar (Star, 2004; akt. Özbay, 2008)., özel danışmanlık ve rehberlik yolu ile kişinin iş becerilerini geliştirip, tecrübelerini artırmasını sağlar (Akın, 2002; akt. Özbay, 2008).

Çınar (2010), koçluk kavramını, deneyimli bir yol göstericinin yönlendirmesi ile güçlü ve eksik yanların keşfedilmesini, güçlü yanların geliştirilip, eksik yönlerin tamamlanmasına dayalı, kendini ve koşullarını sorgulamayı sağlayan, kendi kendini yeniden yapılandıran, eylemli bir öğrenme modeli olarak tanımlar. Koçluğun amacı, yardımlar alacak kişinin şahsen belirlediği hedeflere, koçun desteği ile ulaşması ve sorunların üstesinden tek başına gelmeyi bilmesidir. Koçluk bir gelişim sürecidir. Süreç boyunca yardımlar alan kendini daha iyi tanır, potansiyelini keşfeder ve hatalarından ders alarak yetkinliklerini geliştirir.





Şekil.2 Koçluğun Boyutları

Kaynak: “Mentoring and Coaching”, Clutterbuck and Sweeney, [www.clutterbuckassociates.co.uk](http://www.clutterbuckassociates.co.uk). 16 Ağustos 2007; akt. Tunçay, S. (20014), s.49.

Etkili bir koçluk süreci için, koçun yukarıdaki şekilde gösterilen güdüleyici, hedef koyucu, gözlemci ve arkadaş rollerini iyi oynaması gerekmektedir. İyi bir mentor, aynı zamanda koçluk becerilerine de sahiptir ve bu rolü süreç içerisinde kullanır (Clutterbuck ve Sweeney, 2007; akt. Tunçay, 2014).

**2.1.8.1 Koçluğun yararları.** Koçluğun yararlarını bireysel ve kurumsal açıdan incelemek mümkündür.

**2.1.8.1.1 Koçluğun bireysel yönden yararları.** Aydın (2007), koçluk desteğinin bireysel olarak, işyerindeki önceliklerin belirlenmesi, iş performansının artırılması, geliştirilen fikirlerin uygulanabilmesi, mevcut yeteneklerin ortaya çıkarılması veya yeni yetenekler kazanılması ve iş yaşamı ile günlük yaşam arasında denge kurulması gibi faydaları üzerinde durmaktadır.

Ayrıca koçluk süreci bireylere, sorunlarını çözme becerisi kazanma, yönetsel ve kişiler arası iletişim becerilerini, meslektaşlarıyla ilişkilerini geliştirme ve daha fazla özgüven kazanma gibi faydalar sağlamaktadır.

**2.1.8.1.2 Koçluğun kurumsal açıdan yararları.** Koçluk, işyerleri için önemli olan insan kaynağını geliştirmeyi hedefler ve bireyin uzun vadede çalıştığı kurum açısından verimlilik kazanmasını sağlar (O’ neil, 2007; akt. Aydın, 2007).

Koçluk desteği, çalışanların işi sahiplenmesi ve sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlar, bu sayede yapılan işin kalitesi artar. Koçluk sistemi işletilen

kurumlarda, işyerindeki problem ve çatışmaların azalır veya başlamadan engellenebilir. Çalışanların iş performansının artmasına ve davranış sorunlarının giderilmesi konusunda faydalı olan koçluk, aynı zamanda ast-üst arasındaki kopuklukların azalmasını ve bireyler arası iletişimin güçlenmesini sağlar. Koçluk uygulamaları ile gelecek vaad eden çalışanların belirlenip kurumda kalması, aynı zamanda çalışanların kuruma olan bağlılığının artması sağlanır. Çalışanların gelişiminin sağlanması ile kurumun gelirinin arttığı ve maliyetlerin düştüğü söylenebilir. Bu durum kurumun performansının artmasına da zemin oluşturur (Aydın, 2007). Ayrıca iş kalitesinin artması, müşteri memnuniyetinin de artmasını sağlar.

**2.1.8.2 Mentorluk ve koçluğun karşılaştırılması.** Mentorluk ve koçluk çoğu zaman karıştırılan veya birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Her iki kavramda, kişinin gelişimi ortak hedef olsa da gerçekte mentorluk ve koçluk arasında önemli farklılıklar söz konusudur. Mentorluk süreci, mentorun kendi deneyim ve başarılarından yola çıkılarak başlatılmakta, koçlukta ise, koçun çözüm odaklı oluşturduğu yol haritası ile hareket edilmektedir. Mentorlar, kurumun vizyon, değer ve standartlarına göre hareket ederken, koçlar ise bireyin değerlerinin, kurumun değerleri ile uyum sağlaması için çalışır. Mentorlukta daha çok kariyer gelişimi hedeflenirken, koçlukta bireyin iç dünyası ve hayatına da odaklanılmaktadır (Aydın, 2007).

Tunçay' a (2014) göre; mentorluk ve koçluk etkileşimleri arasındaki en önemli fark; hedeflenen sonucun önceliğidir. Buna göre; mentorlukta beklenen sonuç, mentenin gelişimi ve ilerlemesi iken, koçlukta ise, alandaki performansın artırılmasıdır. Bu iki yöntem arasındaki önemli farklardan biri de ilişkinin süreci ile ilgilidir. Mentorlukta iki tarafın da fayda sağlaması amaçlanır, bazı başarılı mentorluk uygulamalarında mentenin mentor haline geldiği görülebilir. Koçlukta ise, iki yönlü fayda paylaşımı söz konusu olsa bile, öğrenci koç pozisyonuna geçemez.

Tablo 4

*Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar*

Mentorluk	Koçluk
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mentor, sorun uzmanıdır.</li><li>• Yardım alan dinler/Mentor Paylaşır</li><li>• Mentorlukta gelişim üzerine odaklanılır.</li><li>• Mentorun tecrübelerinden, bilgi, beceri ve bilgeliğinden yararlanır.</li><li>• Değişim, hedef ve sorumluluk alma alanlarında çalışmalar yapılır.</li><li>• Haftalık toplantılar yapılır.</li><li>• Mentorlar, koçluk yöntemlerini kullanır fakat bilgi paylaşımı ve mentorun tecrübeleri daha ağırlıklıdır.</li><li>• Mentorlar organizasyonun içinden gelirler.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Koç, süreç, yöntem uzmanıdır.</li><li>• Koç, soru sorma uzmanıdır.</li><li>• Koç, konuşur, dinler ve soru sorar.</li><li>• Hedef ve başarının önemine odaklanır.</li><li>• Daima, değişim, hedef ve sorumluluk verme üzerine odaklanır.</li><li>• Toplantı zamanı, koçluk desteği alan kişi tarafından belirlenir.</li><li>• Koçlar, organizasyonun içinden veya dışından olabilirler.</li></ul>

Kaynak: "Coaching and Mentoring", Çınar, Z. (2010). *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e-dergi) ISSN 1305-7979, 1, 16-18.* <http://www.paradoks.org>, 5 Nisan 2015.

### 3. Bölüm: Yöntem

Bu bölümde, araştırma deseni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları altındaki açıklamalara, ayrıca katılımcılarla ilgili mesleki kıdem, cinsiyet, branş, yaş, okuldaki çalışma yılı ve pozisyonunu gösteren demografik bir tabloya yer verilmiştir.

#### 3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada, özel bir okulda uygulanan mentorluk çalışmalarını, doğal ortamında ve öğretmenlerin bakış açısı ile incelemek için nitel araştırma teknikleri kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yardımcı olan, nitel bir araştırma süreci olarak tanımlamaktadır. “Başka bir deyişle nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 45).

Ayrıca, bu tez araştırmasında, özel bir okulda uygulanan mentorluk çalışmalarını derinlemesine incelemek, zaman ve mekana göre özelleştirip tanımlamak amacı ile nitel araştırma desenlerinden “durum çalışması deseni” tercih edilmiştir. Creswell (2013), durum çalışmasını, araştırmacının, zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç vakayı, gözlemler, görüşmeler, görsel ve işitseller ile dokümanlar veya raporlar gibi veri toplama araçlarını kullanarak, derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır.

Durum çalışması, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak, olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve değerlendirmek için kullanılan bir nitel araştırma deseni türüdür (Gall ve Borg, 1996; akt. Büyüköztürk, 2011).

Durum çalışması, her adımı dikkatli bir şekilde desenlemeyi gerektiren, sağlam gerekçelere dayandırılmış ve teknik araştırma bilgisini gerekli kılan bir araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**3.1.1 Durum çalışması desenleri.** Dört çeşit durum deseninden söz edilir. Bunlar; bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum deseni şeklinde sıralanmaktadır ( Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tablo 5

*Durum Çalışması Desenleri*

Tekli Durum Desenleri	Çoklu Durum Desenleri
Tür 1 Bütüncül Tek Durum Deseni	Tür 3 Bütüncül Çoklu Durum Deseni
Tür 2 İç İçe Geçmiş Tek Durum Deseni	Tür 4 İç İçe Geçmiş Çoklu Durum Deseni

Kaynak: “Case Study Research Design and Method (Third Edition)”, Yin, R. K., (1984); akt. Yıldırım ve Şimşek (2013).

**1-Bütüncül tek durum deseni (Tür 1):** Bir birey, bir program, bir okul, bir kurum gibi tek bir analiz biriminden söz edilen durumlarda kullanılır. Bütüncül tek durum deseni, iyi formüle edilmiş bir kuramın teyit edilmesi veya çürütülmesinde, genel standartlara pek uymayan aşırı, aykırı veya kendine özgü durumların çalışılmasında veya daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumları çalışmak amacıyla kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**2-İç içe geçmiş tek durum deseni (Tür 2):** Tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim varsa, bu durumda birden fazla analiz birimi kullanılması gerekecektir. “Buradaki ayırım, bir durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir ünite olarak ele almasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 327).

**3-Bütüncül çoklu durum deseni (Tür 3):** Bu desende, birden fazla kendi başına bütüncül durumdan söz edilebilir. Her durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınıp daha sonra birbiriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**4- İç içe geçmiş çoklu durum deseni (Tür 4):** Bu desende de birden fazla durum söz konusu olmasına rağmen her bir durum, kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılıp ele alınarak çalışılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırma, mentorluk uygulamalarının yapıldığı tek bir okulda yürütülmüştür. Bundan dolayı araştırmada *Bütüncül Tek Durum Deseni* kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmanın ulaşılabildiği kadarı ile daha önce çalışılmamış bir durum olması da *Bütüncül Tek Durum Deseni* kullanımını gerektirmiştir.

**3.1.2 Vaka.** Bu çalışmanın gerçekleştirildiği okul, 1996 yılının Eylül ayında eğitim hayatına başlamıştır. Kendi adını taşıyan vakfa bağlı olarak varlığını sürdüren, T.C Milli Eğitim Bakanlığı'nın kanun ve yönetmeliklerine tabi özel bir eğitim kurumudur. Okulun, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kısımlarında eğitim gören toplam 1100 öğrencisi bulunmaktadır. İdareci ve öğretmenlerin % 30 u yurt dışından gelmektedir. Eğitim dili olarak, Türkçe ve İngilizce olmak üzere iki dilli bir eğitim programına sahiptir. Okul hem ilk yıllar (PYP) hem de IB diploma programını (DP) uygulamak için 2005 yılında otorize olmuştur.

55.000 metre karelik bir alanda bulunan okul kampüsü kültür, sanat ve spor etkinlikleri için gerekli tüm imkanlara sahip olup, ulaşım açısından da rahat bir lokasyonda bulunmaktadır. Ayrıca okul, kültür, sanat ve spor alanlarında ülke ve dünya çapında başarılarla imza atmaktadır. Genel anlamda sosyo ekonomik olarak üst gelir grubuna ait kişiler tarafından tercih edilen bir eğitim kurumudur.

Bu okulda, öğrenme merkezli olma, bireyi geliştirme, yerel ve küresel toplumda yaşama ilkeleri benimsenmiştir. Öğrencilerin, ahlaki, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekleyen bir felsefe üzerinden eğitim verilmektedir.

Okulda, öğretmenlerin kişisel ve kariyer gelişimine ayrıca önem verildiği için, uzman kişiler davet edilerek, çeşitli eğitimlerin alınması sağlanmaktadır. Okula yeni gelen öğretmenler için uygulanan mentorluk (formal mentorluk) dışında, 6-7 yıl önce Amerika'dan bir uzman davet edilmiş ve okuldaki tüm öğretmenler mentorluk- koçluk eğitimi almıştır. Sözü edilen eğitimden sonra öğretmenler arasındaki mentorluk uygulamaları başlatılmıştır.

Okula gelen her yeni öğretmen, kendisine atanan bir mentor ile neredeyse bir yıl boyunca uyum sürecinden geçmektedir. Uyum için uygulanan bu mentorluk çeşidi

dışında, diğer öğretmenler için de mentorluk uygulamalarını kendi aralarında yürütmeleri için uygun ortam sağlanmıştır. Arzu eden her öğretmen, çalışmak istediği konuda rıza gösteren bir arkadaşını mentor olarak seçip süreci başlatabilmektedir.

Okulun genel ikliminde ılımlı ve olumlu bir hava ile birlikte, hoşgörü ve karşılıklı saygının esas alındığı bir iletişim ortamı göze çarpmaktadır. Paylaşım ve yardımlaşma konusunda birbirine yardımcı olan öğretmenlerin, derslerinde gözlem yapmak isteyen meslektaşlarına da son derece olumlu yaklaştığı, ders işlenen sınıflar, gözlemcilere açık olduğundan öğrenciler tarafından da bu durumun yadırganmadığı görülmüştür.

**3.1.3 Katılımcılar.** Bu araştırmanın örneklemini, İstanbul il sınırları içinde bulunan özel bir okulun lise kısmında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu okulda mentorluk çalışmaları daha önce de uygulanmış fakat üç yıl önce profesyonel destek alınarak kapsamı genişletilmiştir. Okuldaki hemen her öğretmenin, hem menti hem de mentor olarak bu uygulamalara katılımının sağlandığı, öğretmenlere verilen bu eğitim ile onların kişisel ve mesleki gelişimlerinin artırılması ve yeni yeteneklerin ortaya çıkarılmasının hedeflendiği belirtilmiştir. Okula gelen her yeni öğretmenin okula uyum sürecini bir mentor yardımı ile geçirdiği, diğer öğretmenlerin de ihtiyaç duyduklarında mentorluk desteği alma imkânlarının olduğu vurgulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, okulun lise bölümünde çalışan öğretmenlerden, gönüllülük ilkesine göre, 22 katılımcı olarak belirlenmiştir. Küçük bir örnekleme çalışılacak probleme taraf olabilecek bireylerin maksimum derecede çeşitliliğine önem verilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar 3 coğrafya, 1 tarih, 2 felsefe, 5 matematik, 2 edebiyat, 1 yabancı dil, 1 biyoloji, 1 fizik, 2 beden eğitimi, 1 resim ve 1 rehber öğretmen olmak üzere çeşitli branşlardan seçilmiştir. Aynı zamanda bu öğretmenlerden altısı bölüm başkanı, 1 tanesi de müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Böylece çeşitli branşlardan öğretmenler, bölüm başkanları ve 1 müdür yardımcısının katılımı ile çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 6

*Katılımcılar İle İlgili Demografik Bilgiler*

Kod Adı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Branş	Pozisyon	Kurumda Çalışma Süresi (Yıl)
Ali	Erkek	44	20	Coğrafya	Bölüm Başkanı	13
Ayşe	Kadın	38	16	Tarih	Öğretmen	11
Bülent	Erkek	49	21	Coğrafya	Öğretmen	2
Banu	Kadın	42	18	Felsefe	Öğretmen	4
Can	Erkek	45	21	Coğrafya	Öğretmen	13
Birce	Kadın	45	21	Felsefe	Bölüm Başkanı	8
Jale	Kadın	40	10	Matematik	Öğretmen	4
Cem	Erkek	36	11	Matematik	Öğretmen	5
Selin	Kadın	38	17	Matematik	Bölüm Başkanı	12
Lale	Kadın	37	16	Matematik	Öğretmen	11
Nur	Kadın	36	9	Matematik	Öğretmen	3
Murat	Erkek	36	15	Edebiyat	Öğretmen	7
Esin	Kadın	41	19	Resim	Bölüm Başkanı	9
Alya	Kadın	50	26	Yabancı Dil	Öğretmen	7
İnci	Kadın	37	17	Edebiyat	Öğretmen	9
Özlem	Kadın	44	18	Rehberlik	Bölüm Başkanı	16
Fatma	Kadın	36	14	Beden Eğt.	Öğretmen	2
Derya	Kadın	36	13	Biyoloji	Öğretmen	6
Elif	Kadın	39	20	Müzik	Bölüm Başkanı	15
Ege	Erkek	43	20	Müzik	Öğretmen	7
Kağan	Erkek	45	23	Fizik	Öğretmen	6
Hüseyin	Erkek	45	24	Beden Eğt.	Müdür Yard.	11

**3.2 Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, sosyal bilimlerde en çok kullanılan veri toplama aracı olan, görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, kişilerin deneyimleri, tutumları, görüşleri, duyguları, inançları ve şikayetleri ile ilgili bilgi elde etmek için kullanılan etkili bir veri toplama yöntemidir (Briggs, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).



Görüşme, nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi ve özellikle kurumların sembolik ve kültürel boyutlarını ortaya koymak için kullanılabilir en temel veri toplama araçlarından biri olarak tanımlanır. Görüşme, iki kişi arasında geçen sıradan bir günlük konuşma değil, daha çok düşünceleri, niyetleri, yorumları, tepkileri ve zihinsel algıları anlamamızı sağlayan, belirli amaca yönelik bilgi toplamak için kullanılan bir tekniktir (Stewart ve Cash, 1985; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme yönteminde, sorular önceden belirlenip bireye doğrudan sorulur. Bu çalışmada kullanılan görüşme formundaki sorular standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğine göre hazırlanmıştır. Bu yaklaşıma göre sorular, dikkatlice yazılmış olup, belirli bir sıraya konmuş, aynı tarz ve sırada sorulmuştur (Patton, 1987; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Sağladığı avantajlar nedeniyle, araştırmaya konu olan süreci doğrudan yaşayan kişiler olarak özel okulda çalışan orta öğretim öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, okullarında uygulanan mentorluk çalışmaları ile ilgili bakış açıları, duygu ve düşünceleri ortaya konmaya çalışılmıştır.

Cohen ve Manion'a (1994) göre, nitel çalışmaların veri toplama araçlarından biri olan görüşme, araştırmacı ile soruların muhatabı birey arasında geçen, kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (akt. Türnüklü, 2000). Araştırmacı, araştırdığı konu ile ilgili önceden sorular hazırlayabilir veya görüşme esnasında araştırmanın amacına yönelik sorular sorabilir. Bu şekilde katılımcının duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Görüşmede amaç, genelde bir hipotezi sorgulamak değil, diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri ne şekilde yorumladıklarını anlamaya çalışmaktır (Türnüklü, 2000).

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere, yarı yapılandırılmış görüşme soruları (bkz. Ek C) yöneltmiştir. Görüşmede kullanılan sorular araştırmacı tarafından, alanında uzman akademisyenlerden görüş alınarak hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcılara yöneltilecek görüşme soruları dışında, daha çok bilgi alınabilmesi ya da katılımcıların soruyu açık bulmadığı durumlar için hatırlatıcı sonda sorular eklenmiştir.

### **3.3 Verilerin Toplanması**

Araştırma konusu belirlendikten sonra, çeşitli mentorluk uygulamalarının yürütüldüğü özel bir vakıf okulunda çalışma imkanı bulunmuştur. Okul idaresi ile temasa geçilerek, çalışma konusu tanıtılmış, gerekli izinler ve destek alınmıştır. Okul yönetimi tarafından, bilimsel çalışmalara tam destek verildiği ve araştırma için gerekli

kolaylıkların sağlanacağı belirtilmiştir. Daha sonra okuldaki öğretmenlere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve bu çalışmaya katılmak için gönüllü olanlar belirlenmiştir. Okul idaresinin desteği ile bu çalışmalara katılacak gönüllü öğretmenlerin listesi oluşturulmuş ve katılımcı öğretmenlere bilgilendirme mektubu (bkz. Ek A) e-posta yolu ile gönderilmiştir. Bu çalışmada, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını araştırmak ve bu çeşitliliğe göre problemi farklı açılardan incelemek için örneklem seçiminde maksimum çeşitliliğe önem verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu durum göz önüne alınarak, katılımcı öğretmenlerin çeşitli branşlardan olması tercih edilmiştir. Ayrıca, aynı zamanda bölüm başkanı olan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Görüşmelerden önce elden teslim edilen bilgilendirme onay mektubunda (bkz. Ek B) katılımcılara, araştırmanın konusu, amacı ve görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Katılımcılara, kayıt altına alınan görüşmelerin, sadece akademik amaçlı bir çalışmada kullanılacağı ve kimlik bilgisinin gizli tutularak verilerde kodlama yapılacağı bildirilmiştir. Ayrıca, kendileri istemediği sürece çalıştıkları kurumun ve katılımcıların isimlerinin kullanılmayacağı bilgisi verilmiştir. Çalışmanın tanıtımının sağlanması ve doğru iletişim kurmak için görüşme formları ile yapılacak çalışmalar öncesinde seçilen katılımcılar ile ön görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle birlikte görüşme saatleri planlanmış ve onların uygun bulunduğu kampüs içindeki boş bir sınıfta 35 – 40 dakikalık bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, 22 katılımcı ile gerçekleştirilmiş, 12 katılımcı görüşmelerde ses kayıt cihazının kullanımını kabul ederken, 10 kişi ise kabul etmemiştir. Ses kayıt cihazı kullanılmayan görüşmeler tekrarlanmış ve görüşme formunda yer almayan sorular da yöneltilmiştir. Nitel çalışmalardaki geçerliliğin önemi bilindiğinden, yapılan görüşmeler haricinde bir de odak grup çalışması yapılmıştır. Odak grup çalışması, daha önce yapılan görüşmelere katılmamış olan üç kişi ve daha önce görüşülmüş iki kişi ile gerçekleştirilmiş ve bireysel görüşmelerde kullanılan görüşme soruları kullanılmıştır. Odak grup çalışmasından elde edilen bulgular bireysel görüşmelerden elde edilen bulguları teyit eder düzeyde olup araştırmanın analizini etkileyecek sonuçlarla karşılaşmamıştır. Görüşmelerde öne çıkan başlıkları ve ana temaları oluşturabilecek kavramları kayıt altına alabilmek için Miles ve Huberman'ın (2014) görüşme özet formu (bkz. Ek D) kullanılmıştır. Okulda yapılan çalışma, 15 Mart 2015 ve 15 Mayıs 2015 arasındaki iki aylık bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte haftada bir kez önceden

belirlenen saatlerde görüşmeler yapılmıştır. Toplam olarak onbeş günlük bir zaman diliminde verilerin toplanma işlemi tamamlanmıştır.

### 3.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada, bir özel okuldaki öğretmenlerin okullarındaki mentorluk uygulamaları ile ilgili algılarını ve düşüncelerini incelemek amacıyla durum çalışması gerçekleştirilmiş, elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden *Betimsel Analiz Yöntemi* kullanılmıştır. Betimsel analiz yönteminde, önce temalar belirlenmekte, daha sonra elde edilen veriler, bu temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre veya görüşme ve gözlemlerde kullanılan sorulara ya da boyutlara göre de sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen veya gözlenen bireylerin görüşlerini etkili bir şekilde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Betimsel analiz;

1-Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması,

2-Temalara göre verilerin işlenmesi,

3-Bulguların tanımlanması ve

4-Bulguların yorumlanması, aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu bilgiler ışığında, betimsel analiz adımları izlenerek, araştırmaya çerçeve oluşturacak ana temalar, araştırma soruları esas alınarak belirlenmiş, ana temalara göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Tüm görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle metinler halinde yazılmış, bu metinler araştırmacı tarafından birkaç kez baştan sona okunmuştur. Yapılan okumaların ardından ana temaların alt temaları ve alt temaların açıklanmasını sağlayacak kavramlar belirlenmiştir. Görüşme sorularında yer alan, *Mentorluk kavramı sizin için ne ifade etmektedir?* sorusu, katılımcılara görüşmeye başlangıç adımı olarak yöneltilmiş bu sorudan elde edilen bulgular çalışmada ana temaları veya alt temaları açıklayan kavramları teyit etmek adına kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak veriler seçildikten sonra, anlamlı ve mantıklı şekilde biraraya getirilmiştir. Bu aşamada, kullanılacak doğrudan alıntılar da seçilerek son aşamaya geçilmiştir. Son aşamada, bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmış ve en sonunda betimsel analiz basamakları izlenerek analiz edilen araştırma, tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Ana temalar belirlenirken, araştırma soruları ve alt araştırma soruları esas alınmıştır. Buna göre; mentorluğun katkıları, mentorluğu etkileyen faktörler ve mentorluk uygulamaları ana temaları belirlenmiştir. Bu ana temalar, alt temalara ayrılmış ve alt temaların başlığında toplanan kavramlar belirlenerek kategorilendirilmiştir.

Bu tez çalışmasında araştırılan durum olduğu biçimiyle ve objektif olarak gözlenmiş bu durumu teyit etmek için katılımcılardan alıntılara yer verilmiştir. Çalışılan evrenin ulaşılabilir olması ve araştırmacıya kolaylık sağlanması, gerek duyulduğunda ek görüşmeler ve ayrıntılı bilgi toplamak için olanak sağlamıştır.

**3.4.1 Nitel araştırmada geçerlik (İç ve dış geçerlik).** Nitel araştırmalarda geçerlilik; araştırılan olgunun, araştırmacı tarafından, olduğu gibi ve olabildiğince tarafsız gözlenmesi olarak açıklanır (Kirk ve Miller, 1986, Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için, bilimsel araştırmalarda yaygın olarak “geçerlik” ve “güvenilirlik” ölçütleri kullanılmaktadır. Araştırılan olgu veya olayı bütüncül bir şekilde açıklayabilmek için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlere hata, yanlış anlama ya da eksiklerin belirlenmesi için görüşme dökümü değerlendirme mektubu (bkz. Ek E) gönderilerek, katılımcı teyidi alınmış, böylece araştırmanın geçerliğini sağlayacak önemli adımlardan biri gerçekleştirilmiştir. Bir araştırmada, araştırmacının gerekli gördüğünde, değişik stratejilere başvurma, yeni sorular ekleme, planlanmamış yeni görüşmeler yapma esnekliğini gösterebilmesi geçerlik açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler, gözlemler yolu ile ve olayın gerçekleştiği doğal ortam içinde doğrudan bilgi toplama, ayrıca, elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri dönme ve ek bilgi toplama imkanının olması nitel araştırmada geçerliği sağlama açısından oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada geçerliği sağlamak için bahsedilen bilgilerden yola çıkılarak öncelikle çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarından görüşme sorularının, esnekliğe imkan sağlanması açısından yarı yapılandırılmış olmasına özen gösterilmiştir. Çalışılacak alanın yakınlığı ve okul idaresinin rahat çalışma imkanı sunması elde edilen verilerin teyit edilmesini kolaylaştırmıştır. Çalışmaya başlarken kullanılan bazı sorular değiştirilerek yeni sorular eklenmiş veya çıkarılmıştır. Çalışmada öncelikle, süreci incelemek için olgubilim deseni tercih edilmiş, çalışmaya başladıktan sonra,

araştırma deseni değiştirilerek mentorluk uygulamalarını araştıran bir durum çalışması yapılma kararı alınmıştır. Bundan dolayı, çalışmanın başında kullanılan *Mentor ve menti kime denir?* sorusu, *Mentorluk kavramı sizin için ne ifade etmektedir?* olarak, *Okulunuzdaki öğretmen mentorluğu süreci nasıl yürütülmektedir?* sorusu ise, *Okulunuzdaki öğretmen mentorluğu çalışmaları neden ve nasıl uygulanmaktadır?* olarak değiştirilmiştir. Ayrıca, *Mentorluk uygulamalarının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?* sorusu, *Size göre okulunuzdaki öğretmen mentorluğu çalışmalarının uygulanışını etkileyen faktörler (zorlaştırıcı, kolaylaştırıcı) nelerdir?* şeklinde değiştirilmiştir. Bazı katılımcılarla görüşmeler ayrıntılı bilgi alınamadığı için tekrar edilmiştir. Tekrar edilen görüşmeler, ses kayıt izni olmayan veya zaman kısıtlılığı olan öğretmenlerle yapılmıştır. Tekrar görüşmeleri sık aralıklarla değil araya bir ay gibi bir zaman koyarak gerçekleştirilmiştir. Tekrar görüşmelerinde aynı görüşme soruları kullanılmıştır. Yapılan çalışmada iç geçerlik, belirlenmiş olan kavramların, nitel araştırma çalışmaları konusunda uzman olan akademisyenler tarafından teyit edilmesi ile sağlanmıştır.

**3.4.2 Nitel araştırmada güvenilirlik (dış ve iç güvenilirlik).** Bir nitel araştırmada araştırmacı, dış güvenilirliği sağlamak için, araştırmanın temel aşamaları ve araştırma sürecinde yaşananlar ile ilgili ayrıntılı ve net bilgi vermelidir. Bu şekilde araştırmacı, elde ettiği sonuçların topladığı verilerle ilişkili olduğunu, kişisel yorum, önyargı veya varsayımlarının sonuçları etkilemediğini göstermiş olur. Araştırmacı, araştırma boyunca objektif olduğu ve sonuçları biçimlendirmede konusunda okuyucuyu ikna etmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada dış güvenilirliği sağlamak, için çalışılacak vaka ve katılımcılar net bir şekilde tanıtılmış, araştırmanın yöntemleri ve aşamaları açık ve ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmayı şekillendirecek araştırma soruları ve problem tanımı açık ve anlaşılır bir şekilde açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlar, ortaya konan verilerle ilişkilendirilmiştir. Bu araştırmada iç güvenilirlik ise, araştırmacının elde ettiği verileri, herhangi bir yorum katmadan sunması ve doğrudan alıntılara yer vermesi ile sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

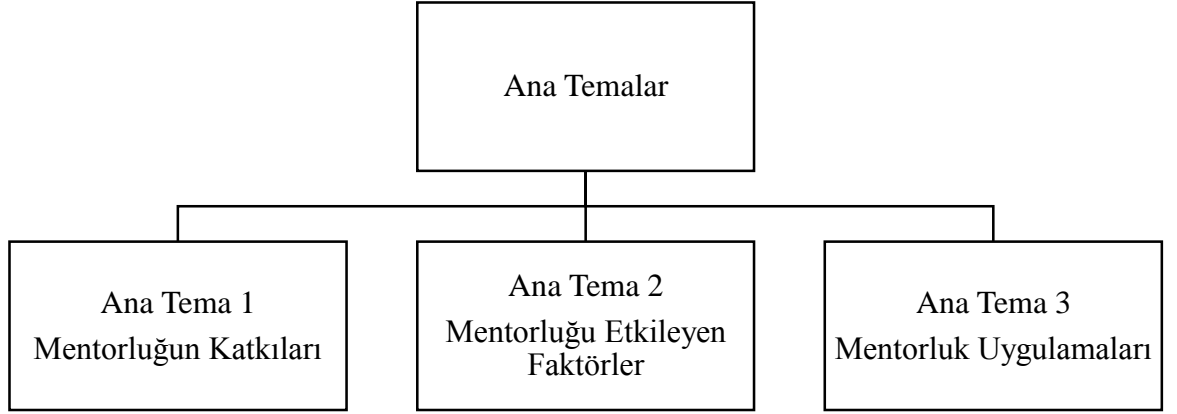
### **3.5 Sınırlılıklar**

Bu çalışma, İstanbul ilindeki özel bir vakıf okulunda çalışan orta öğretim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır. Öğretmenlerin ders proglamları ve faaliyetlerinin çok yoğun olması nedeni ile böyle bir çalışmaya katılım konusunda çekinceleri olmuş fakat okul idaresi tarafından görüşme saatlerinin kimseyi mağdur

etmeyecek şekilde ayarlanacağı geribildirimi verilmiştir. Okulun yoğun ders döneminde olması ve öğretmenlerin ders dışındaki sorumluluklarının fazlalığı nedeniyle, önceden belirlenen görüşme saatlerinde aksamalara neden olmuş, ertelenen görüşme saatlerini ayarlama konusunda zorluk yaşanmıştır. Bazı katılımcılar ses kaydı ile görüşme yapılmasına sıcak bakmadığı için bu katılımcılarla görüşmelerin tekrarı gerekliliği doğmuştur.

## 4. Bölüm: Bulgular

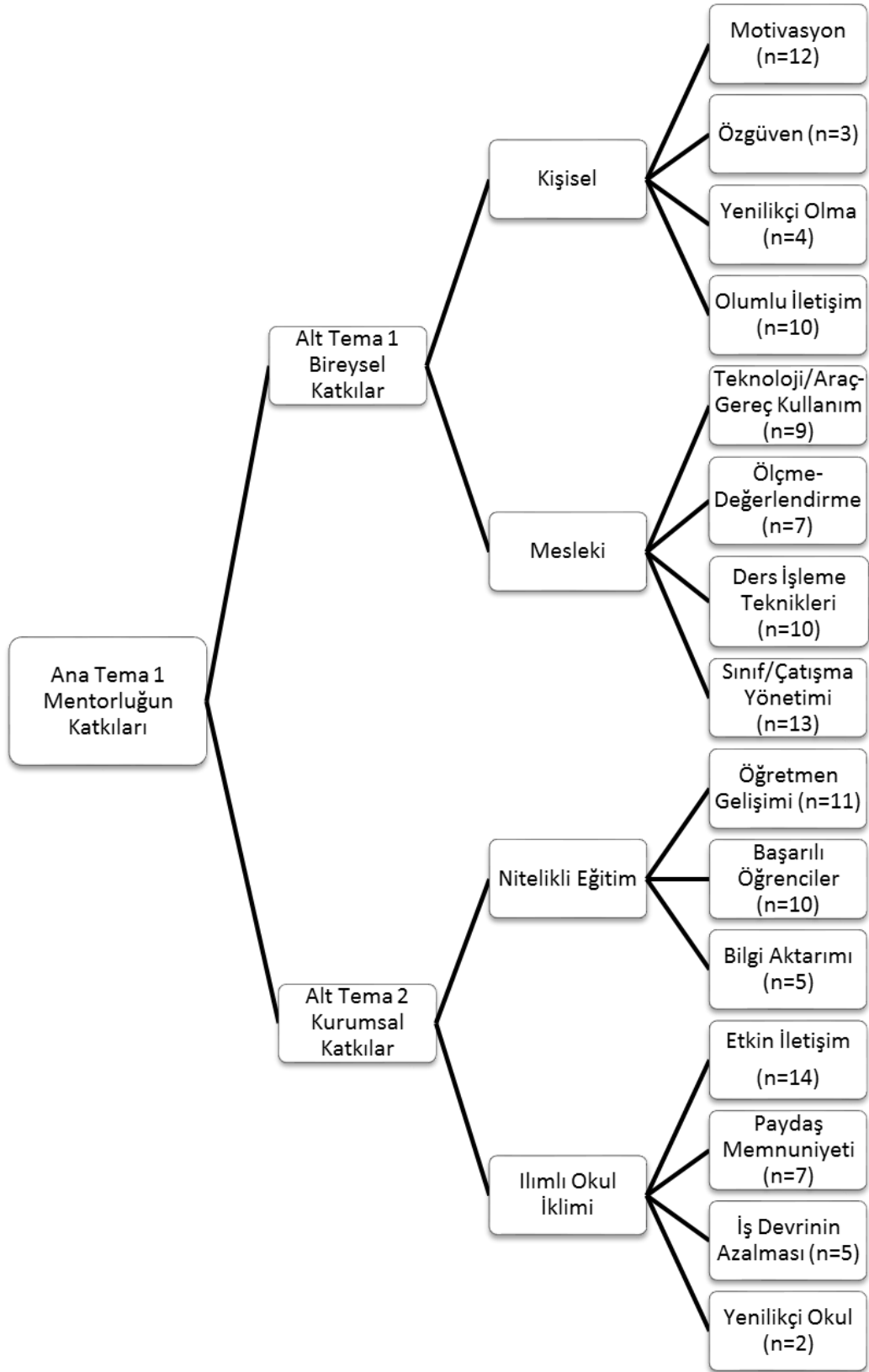
Bu bölümde, ana araştırma soruları ve alt araştırma soruları baz alınarak belirlenmiş ana temaları gösteren şekle yer verilmiştir. Ayrıca Katılımcıların mentorluk uygulamaları ile ilgili görüşleri, ana temaların başlığı altında, katılımcı ifadeleri eşliğinde sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırmanın Ana Temaları

### 4.1 Mentorluğun Katkıları Ana Temasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, araştırma ana sorusu 1 ve araştırma ana sorusu 2 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Mentorluğun katkıları ana teması altında gruplanan iki alt tema, ayrıca alt temaları açıklamaya yönelik kavramlar ve alt kavramlar ile katılımcıların bu kavramlara atıfta bulunma sıklığı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Mentorluğun katkıları ana temasına ilişkin ana tema, alt temalar, kavramlar ve alt kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=22).



Ana tema, mentorluğun katkıları, *Öğretmenler, okullarında öğretmenler için yürütülen mentorluk uygulamalarının bireysel katkılarını nasıl değerlendirmektedirler?* Ana araştırma sorusu 1 ve *Öğretmenler, okullarındaki mentorluk uygulamalarının kurumsal katkılarını nasıl değerlendirmektedirler?* Ana araştırma sorusu 2 temel alınarak belirlenmiş, bireysel ve kurumsal katkılar alt temalarına ayrılmıştır. Bulgulara göre; bireysel katkılar alt teması, kişisel ve mesleki katkılar kavramları ile açıklanmıştır. Şekil 4'e göre, kişisel katkılar kavramını oluşturan motivasyon alt kavramına 12 katılımcı, özgüven alt kavramına 3, yenilikçi olma alt kavramına 4, olumlu iletişim alt kavramına ise 10 katılımcı atıfta bulunmuştur. Yine şekil 4'e göre, mesleki katkılar kavramını oluşturan, sınıf ve çatışma yönetimi alt temasına 13 katılımcı, teknoloji ve araç-gereç kullanımı alt kavramına 9 katılımcı, ölçme-değerlendirme alt kavramına 9 katılımcı ve ders işleme teknikleri alt kavramına da 10 katılımcı atıfta bulunmuştur. Mentorluğun katkıları ana temasının, kurumsal katkılar alt teması ise, ılımlı okul iklimi ve nitelikli eğitim kavramları ile açıklanmıştır. İlimli okul iklimi kavramının alt kavramlarından, paydaş memnuniyeti 7 katılımcı, etkin iletişim 14 katılımcı, iş devrinin azalması 5 katılımcı ve yenilikçi okul 2 katılımcı tarafından söz konusu edilmiştir. Nitelikli eğitim kavramının alt kavramlarından olan, öğretmen gelişimine 11 katılımcı, başarılı öğrencilere 10 katılımcı ve bilgi aktarımına ise 5 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuştur.

Bireysel katkılar alt teması altındaki kişisel faydalar kavramı ile ilgili alt kavramlardan olan motivasyonun, kendisi üzerindeki olumlu etkisini, katılımcılardan Fatma şu şekilde tanımlamıştır;

*...mentorluk yapan kişinin, olumlu, destekleyici, tamamlayıcı yaklaşımı iş motivasyonumu artırıyor. İyi motivasyon işimi daha iyi yapmamı sağlıyor, yaptığım işten memnun oluyorum (Fatma, Mart 2015).*

Katılımcılardan Kağan, mentorluk uygulamalarının kişisel katkılarını, motive edici ve yenilikçi olmayı teşvik eden çalışmalar olarak nitelemiş ve bu çalışmaların kendinde yarattığı etkileri şu şekilde ifade etmiştir;

*Pekçok açıdan gelişimimi sağladı mentorluk uygulamaları. Mesela sınıf yönetimi gibi konularda yeni uygulamalar görmemi sağladı diyebilirim. Yenilikleri öğrenmek, yeni yöntemleri öğrencilerin gelişimi için kullanmak ve*

*bunların olumlu sonuçlarını görmek beni daha bilinçli çalışmak için motive ediyor (Kağan, Nisan 2015).*

Mentorluğun kişisel veya mesleki katkıları konusunda katılımcıların çoğunluğu hemfikir olmakla birlikte bazı katılımcılar daha çok mesleki katkısından söz etmiş, kişisel katkısının ise daha çok dolaylı şekilde olabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin Elif, mentorluk uygulamalarının kişisel katkısını, kendini sorgulamak olarak yorumlamış ve düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Daha çuk mesleki katkısı olsa da, kişisel olarak kendimi sorgulamak adına faydasını görüyorum. Farklı bir göz tarafından yargılanmadan değerlendirilmek mesleğimde başarmak istediğim şeylere motive olmamı sağlıyor. Başka birinin gözünden eksiklerimi görüp geliştirmeye çalışmak ve yetenekleri geliştirmek, nitelikli işler yapmak için güdüleyici faktörler bence...* (Elif, Nisan 2015).

Bazı katılımcılar, bir meslektaşından mentorluk desteği isteyebiliyor olmanın, meslektaşlar arasında mesleki diyalog ve işbirliğinin gelişmesini sağladığını ve bu durumun öğretmenlerin ilişkisine olumlu yansıdığını vurgulamışlardır. Ayrıca bu durumun bir eksiklik olarak görülmemesi tam tersine gelişimin bir parçası olarak düşünülmesinin de öğretmenlerin özgüveninde olumlu etkiler yarattığı belirtilmiştir. Birce, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Okuldaki tüm öğretmenler desteğe ihtiyaç duyduğu konuda bilgisine güvendiği bir arkadaşından mentorluk desteği isteyebilir. Bu sayede eksik yönlerimizi tamamlıyoruz, meslektaşlarımızla güvene dayalı iyi ilişkiler kurabiliyoruz. Ayrıca kendimizi geliştirmede yardımı olduğu için meslektaşımıza da daha iyi duygular besliyoruz. Farklı bölümdeki arkadaşlardan da farklı konularda destek alabiliyoruz. Bu da çok güzel bir işbirliği ve diyalog gelişmesini sağlıyor (Birce, Mart 2015).*

Yine katılımcılardan Bülent, mentorluk uygulamalarının dolaylı etkisi üzerinde durmuş, mentorluk uygulamalarının uyumu hızlandırarak öğretmenler arasında olumlu iletişimi sağladığını, destek alınabilecek kişilerin olmasının ise ayrı bir güven duygusu oluşturduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir;

*Öncelikle okula uyum açısından etkisi var. Uyum da iletişimi olumlu etkiliyor, ayrıca öğretmenler arasında güveni artırıyor. Çünkü paylaşılanlar iki kişi arasında kalmalı. Ayrıca sıkıştığımız durumlarda birinden gidip destek*

*alabilmek özgüven veriyor. Tabii dediğim gibi bunun temelinde güven olmalı (Bülent, Nisan 2015).*

Murat adlı katılımcı, mentorluk uygulamalarının, karşılıklı öğrenmeyi sağlayan bir etkileşim olduğunu, her yaştan insanın bu çalışmalardan kazanımlarının olabileceğini bilmesinin de bir özgüven göstergesi olduğunu şu şekilde açıklamıştır;

*Her yaştan insanın diğerinden öğreneceği birşeyler olduğunu göstermesi açısından yararlı bu da bir özgüvendir (Murat, Mart 2015).*

Katılımcıların bazıları, bu uygulamaların yenilikçiliğine atıfta bulunmuş, bu çalışmalar ile kişinin de yenilikleri yakalayabileceğini vurgulamıştır. Mentorluk çalışmalarının, yeniliklere açık olma, değişimlere ayak uydurma gibi kişisel kazanımlar da sağladığını vurgulayan Murat şu ifadeleri kullanmıştır;

*Dünyada sürekli birşeyler değişirken bizim kendimizi değiştirip geliştirmememiz imkansız. Bu değişimlere ayak uydurmamız. Dolayısı ile her yaştan, her kıdemden arkadaşımın birşey öğrendiğimi düşünüyorum (Murat, Mart 2015).*

İki katılımcı ise bu çalışmaların, uyumu sağlamak ve mesleki faydaları dışında kişisel olarak faydası ile ilgili herhangi bir fikirlerinin olmadığını belirtmiştir. Katılımcılardan Banu, bu durum ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır;

*..yeni gelene destek anlamında, onu okula adapte etmek anlamında veya bazı mesleki konularda evet ama kişisel fayda sağlar mı bir fikrim yok açıkçası, belki kişiye göre değişen bir durum olabilir (Banu, Mart 2015).*

Elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler, mentorluk uygulamalarının özellikle mesleki açıdan katkısı olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan Jale, mentorluk uygulamalarının mesleki açıdan yararlarını şu şekilde dile getirmiştir;

*Mentorluk çalışmaları mesleki açıdan farklı yaklaşım ve uygulamaları görmemi sağladı. Meslektaşlarımla işbirliği yapmanın faydalarını görmemi sağladı (Jale, Mart 2015).*

Katılımcıların çoğunluğu mentorluk uygulamalarının mesleki açıdan faydalı olduğu konusunda hemfikir olmakla birlikte bazı katılımcılar bu uygulamaların dolaylı faydalarından da söz etmektedirler. Nur adlı katılımcı bu konu hakkındaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir;

*Farklı bakış açılarının ve önerilerin de mesleki gelişim açısından yarar sağladığını düşünüyorum. İyi veya geliştirilmesi gereken yönlerimi meslektaşımın duymak kendimi değerlendirmeme yardımcı oluyor (Nur, Mart 2015).*

Mesleki katkılar kavramının alt kavramlarından sınıf ve çatışma yönetimi konusuna katılımcıların çoğunluğunun atıfta bulunduğu görülmüş, Lale adlı katılımcı bu konu hakkındaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Her sınıfın dinamiği farklı olduğundan, sınıf bazında ders işleyiş şekilleri, öğrenci bazında ikili ilişkiler konusunda destek isteyebiliyoruz (Lale, Mart 2015).*

Bazı katılımcılar ise mentorluk faaliyetlerinden, çatışma yönetimi gibi daha spesifik konular için faydalandıklarını belirtmişlerdir. Esin adlı katılımcı bu konu ile ilgili düşüncelerini kendi yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak şu şekilde açıklamıştır;

*İhtiyaç duyduğum konularda gerekli desteği aldığımı söyleyebilirim. Mesela farklı branştan bir meslektaşımın "liderlik" konusunda destek aldım. Çok faydasını gördüm. Biz lise öğretmenleri genellikle ergen yaştaki öğrencilere hitap ettiğimiz için "çatışma yönetimi" gibi spesifik konularda da faydası oluyor bu uygulamaların (Esin, Nisan 2015).*

Mesleki katkılar kavramının alt kavramlarından olan teknoloji ve araç-gereç kullanımının da, yine katılımcı öğretmenler tarafından fazlaca üstünde durulan bir konu olduğu bulgular arasındadır. Sürekli gelişen ve yenilenen teknolojinin eğitimdeki önemi üzerinde duran katılımcılardan Selin, mentorluk çalışmalarının teknoloji kullanımı ile ilgili faydalarını şu şekilde ifade etmiştir;

*Bu çağın gençleri teknoloji konusunda bizden daha iyiler. Ben de günceli kaçırmamak adına tablet gibi teknolojik bir ders araç gerecini nitelikli bir şekilde kullanabilmek için bu konuda iyi olduğunu bildiğim bir arkadaşımın destek isteyebiliyorum. Ya da öğrenciler için farklılaştırma çalışmaları gibi ders teknikleri hakkında yardıma ihtiyacım olabiliyor (Selin, Nisan 2015).*

Mentorluk uygulamalarının mesleki katkılarında olan teknoloji konusundaki yetkinlikler katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmış, Özlem tarafından en çok hangi konularda teknolojik destek ihtiyacı duyulduğu şu şekilde açıklanmıştır;

*Az deneyimli ya da çok deneyimli tüm öğretmenlerin meslekte gelişebilmeleri için mentorluk desteği almaları gerekir. Kendi adıma, "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları", ders müfredatları ile teknolojiyi birleştirme (tablet kullanımı), sınav hazırlama ve değerlendirme, sınav analizleri gibi birçok teknik konuda mentorluk çalışmalarından yararlanıyorum (Özlem, Mart 2015).*

Katılımcılar, mentorluk uygulamalarının teknoloji kullanımı, değişik ders işleme teknikleri gibi mesleki katkılarından söz ederken, Alya adlı katılımcı da bu durumu kendi durumundan yola çıkarak şu şekilde özetlemiştir;

*Ben kendi adıma en çok teknoloji ile ilgili konularda ve sınıf yönetimi konularında mentor desteğine ihtiyaç duyuyorum. Örneğin sorunlu sınıflarda nasıl bir yöntem kullanılmalı veya ders anlatımını teknoloji ile birleştirmek gibi (Alya, Nisan 2015).*

Mentorluk uygulamalarının bireysel katkıları başlığı altında bulunan mesleki katkılardan olan ölçme-değerlendirme kavramına da katılımcıların atıfta bulunduğu görülmüştür. Katılımcı öğretmenler, ölçme-değerlendirme kavramının kapsamında yer alan sınav analizleri, sınav hazırlama, sınav değerlendirme gibi pekçok konuda mentorluk desteğinden yararlandıklarını belirtmektedirler. İnci adlı katılımcı, bu konu ile ilgili şunları ifade etmiştir;

*Mentorluk uygulamalarının en çok sınıf içi yöntem ve teknikleri uygulamada bana faydası oluyor. Bir de sınav analizi yapma, sınav sorusu hazırlama, sınavların değerlendirilmesi gibi ölçme-değerlendirme konularında mentorluk desteği aldığım mentor arkadaşlarım var. Çok faydalaniyorum kendi adıma. Çünkü bu teknikler gelişiyor ve yenileniyor sürekli (İnci, Mart 2015).*

Mentorluk uygulamalarının yeni ders teknikleri geliştirme, öğrenme ve değişik durumlara göre ders işleme yöntemlerini uygulama konusunda faydalı olduğunu belirten katılımcılardan Kağan, bu konu ile ilgili tecrübelerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Sınıfların dinamikleri ve karakterleri birbirinden farklı olduğundan her sınıfta aynı şekilde ders işlemek verimli olmuyor. Örneğin bazı sınıflar dersi kaynatmaya yönelik hareket ederken, bazıları ise daha öğrenme odaklı hareket edebiliyor. Mentorluk uygulamaları kapsamında bizler arkadaşlarımızın derslerini gözlemleyerek veya mentorumuzdan ders gözlemi isteyerek değişik ders teknikleri öğreniyor veya geliştiriyoruz. Bu şekilde sınıf bazlı hatta öğrenci odaklı ders teknikleri ortaya çıkabiliyor (Kağan, Nisan 2015).*

Katılımcı öğretmenler mentorluk uygulamalarının kuruma katkısını, okulun yeniliklere önem veren, tüm paydaşlar tarafından tercih edilen ve olumlu ilişkilerin olduğu bir ortam imajı vermesi olarak vurgulamışlardır. Aşağıda yer verilen alıntıya bakıldığında, Jale adlı katılımcının olumlu imaj kavramını oluşturan ılımlı okul iklimi, paydaş memnuniyeti, iş devrinin azalması ve yenilikçi okul alt kavramlarının tümüne birden atıfta bulunduğu ve genel bakışı şu şekilde özetlediği görülmüştür;

*Kurumumuzun bu çalışmaları desteklemesi sayesinde öğretmenler sınıfta farklı veya yeni uygulama ve yaklaşımlar kullanma imkanı buluyorlar. Dolayısı ile bu durum hem öğretmen hem de öğrenci başarısına olumlu yansıyor. Bu tabii ki okul için olumlu bir kazanım. Öğretmenler arasında mesleki ve kişisel iletişimin artmasını ve aralarında ortak bir bakış açısı gelişmesini sağlıyor. Bu da okulun hedeflerini geliştirmesini kolaylaştırır. Okuldaki olumlu ortam, öğretmen veya öğrencinin buradaki sürekliliğini sağlayan etkenlerden biridir (Jale, Mart 2015).*

Bülent adlı katılımcı ise mentorluk uygulamalarının ılımlı okul iklimi yaratma konusundaki katkısı üzerinde durmuş, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Öğretmenlerin bu uygulamalardan gerektiği gibi yararlanması iyi iletişim ve güven ortamı yaratıyor. Bu olumlu iletişim, sınıf içi dinamiğe de olumlu yansıyor. Okul işleyişini olumlu etkiliyor (Bülent, Nisan 2015).*

Murat adlı katılımcının verdiği cevaplardan yapılan alıntıya göre, yine yenilikçi, olumlu ortama sahip ve paydaş memnuniyeti sağlanmış okul imajı çizilmiştir. Murat konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde açıklamıştır;

*...yeniliklere açık bir kurum olması, dünyadaki güncel uygulamaları takip etmesi, öğretmenlerin gelişimine önem vermesi okulun değerini ve öğretmen, öğrenci ve velilerin gözünde puanını artırır. Ayrıca bu çalışmalar sonucu öğretmenler arasında oluşan olumlu işbirliği ve diyalog havası okul ortamında ılımlı ilişkiler gelişmesine yardımcı oluyor. Öğretmen performansına pozitif katkıları olan bu çalışmalar dolaylı olarak öğrenci başarısının da artmasına fayda sağlıyor mutlaka (Murat, Mart 2015).*

Kurumsal Katkılar alt temasını açıklamaya yönelik diğer kavram ise nitelikli eğitim olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgulardan katılımcıların, mentorluk uygulamalarının kuruma katkısını, nitelikli eğitim başlığı altında, öğretmen gelişimi ve öğrenci başarısı ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Nur adlı katılımcı bu durumu şöyle özetlemiştir;

*Bence bu uygulamalar öğretmeni geliştirmeye yöneliktir. Okulun bizlere sunduğu bir imkandır. Öğretmenlerin gelişimi demek aynı zamanda öğrencinin gelişimi demektir. Ayrıca bu uygulamaları kendi aramızda yürüttüğümüz için, kıdemli ya da daha az kıdemli bütün öğretmenler bu süreçten besleniyor. Böylece okul daha nitelikli öğretmenler kazanıyor (Nur, Mart 2015).*

Bazı katılımcılar ise mentorluk uygulamalarının, öğretmenler arasında veya öğretmenden öğrenciye bilgi akışı sağlayarak kurumdaki eğitimin niteliğini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Kağan bu konu ile ilgili düşüncelerini ve deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır;

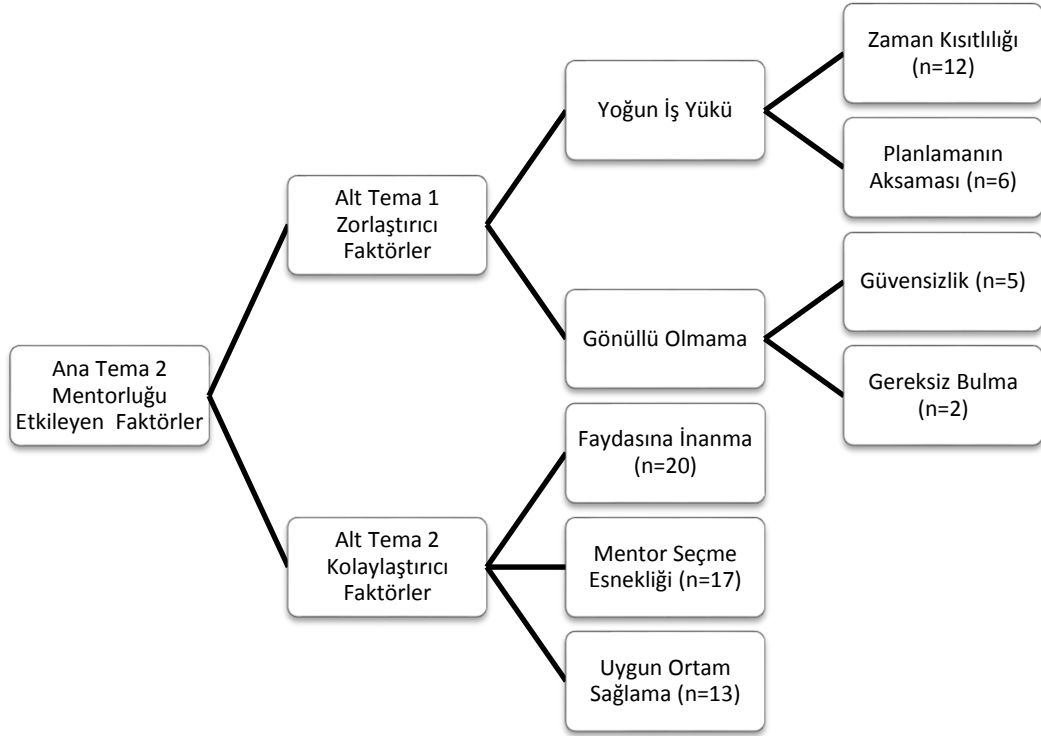
*Zaten bizler her zaman kendi aramızda bilgi alış verişi yaparız. Fakat mentorluk uygulamaları ile daha bilinçli ve planlı paylaşımlar yapıyoruz. Örneğin ulaşmada zorluk çektiğimiz bazı bilgilere bir başka arkadaşımız sayesinde ulaşabiliyoruz ve bu bilgiler doğrultusunda yeni planlar yapabiliyoruz. Tüm bunlar öğretmenin gelişimi için harcanan zamandır. Yansımaları da okul açısından olumlu olacaktır (Kağan, Nisan 2015).*

Okullarında uygulanan öğretmenlere yönelik mentorluk uygulamalarının olumlu etkilerinin dolaylı yoldan öğrenci başarısını da etkileyeceğini vurgulayan Kağan, durumu şu şekilde özetlemiştir;

*Kendini geliştiren, bilgilerini güncelleyen öğretmen öğrenci için de daha faydalı olur. Mesela bireyselleştirme teknikleri öğreniyoruz mentorumuzdan. Yani öğretmenliğin standart bir şekilde yapılamayacağını pek çok teknik ve yöntem olduğunu öğreniyoruz. Sürekli öğrenen ve gelişen öğretmen öğrenci başarısının da artması için bir basamaktır (Kağan, Nisan 2015).*

#### **4.2 Mentorluğu Etkileyen Faktörler Ana Temasına İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, araştırma ana sorusu 3 ve araştırma ana sorusu 4 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Şekil 5'te, mentorluğu etkileyen faktörler ana teması altında gruplanan veriler iki alt tema altında gösterilmiş, ayrıca alt temaların üzerine inşa edilmiş olan kavramlara ve alt kavramlara katılımcıların atıfta bulunma sıklığına yer verilmiştir.



Şekil 5. Mentorluğu etkileyen faktörler ana temasına ilişkin alt temalar, kavramlar ve alt kavramlar ile katılımcıların atıfta bulunma sıklığı ( $N=22$ ).

Bu kısımda, *Öğretmenler, okullarında öğretmenler için uygulanan mentorluk uygulamalarını kolaylaştıran etkenleri nasıl tanımlamaktadır?* ana araştırma sorusu 3 ve *Öğretmenler, okullarında öğretmenler için uygulanan mentorluk uygulamalarını zorlaştıran etkenleri nasıl tanımlamaktadırlar?* ana araştırma sorusu 4 esas alınarak belirlenmiş olan mentorluğu etkileyen faktörler ana teması ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Ana tema, zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı faktörler olmak üzere iki alt temaya, zorlaştırıcı faktörler alt teması ise yoğun iş yükü ve gönüllü olmama kavramlarına ayrılmıştır. Şekil 5' e göre, yoğun iş yükü kavramının alt kavramlarından olan planlamanın aksamasına 6 katılımcı, zaman kısıtlılığına ise 12 katılımcı atıfta bulunmuştur. Gönüllü olmama kavramının alt kavramlarından güvensizlik 5 katılımcı, gereksiz bulma ise 2 katılımcı vurgu yapmıştır.

Kolaylaştırıcı faktörler başlığı altında bulunan faydasına inanma kavramı 20 katılımcı, mentor seçme esnekliği 17 katılımcı ve uygun ortam sağlama kavramı ise 13 katılımcı tarafından vurgulanmıştır.



Zorlaştırıcı faktörler alt teması altındaki yoğun iş yükü ve zaman kısıtlılığı alt kavramlarının katılımcılar tarafından ağırlıklı olarak vurgulandığı elde edilen bulgular arsındadır. Katılımcılar, mentorluk uygulamalarının yararlarını bildiklerini, fakat yoğun iş yükünden dolayı bu çalışmalara gerekli zamanı ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan İnci, konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Bence, böyle uygulamalar, zaman ayrılabilirse faydalı oluyor. Bizim için faydalı olabilecek bu çalışmalara iş yoğunluğundan gerekli önem verilemiyor maalesef. Okulun belli hedeflerini gerçekleştirmek için öğretmenlerin ders dışı sorumlulukları fazla, istesek de mentorluk çalışmalarına yeterli zaman ayıramıyoruz (İnci, Mart 2015).*

Katılımcılar tarafından, yoğun iş yükü ve zaman kısıtlılığının, mentorluk uygulamalarının aşamalarını gerçekleştirmede engel teşkil ettiği ifade edilmiştir. Bu durumu Ali şu sözlerle açıklamıştır;

*Ders yoğunluğu ve etkinliklerdeki görev fazlalığından çok zaman ayıramıyoruz bu çalışmalara. Uygun zaman yaratmaya çabalyoruz adeta. Bence en ideali haftada bir geri bildirim toplantısı yapmaktır (Ali, Mart 2015).*

Bazı katılımcılar ise istenirse zaman ayrılabileceğini, zaman kısıtlılığını öne sürmenin bir bahane olduğunu, böyle bir bahanenin yararlı olabilecek bu çalışmaların önüne geçmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Kağan adlı katılımcı kendi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Normalde planlı yürüyor çalışmalar, fakat görüşme toplantıları için ortak zaman bulunamazsa aksıyor tabii. Ben kendi adıma mutlaka zaman ayırmaya çalışıyorum, öğle arasında bile olsa. İstenirse zaman ayrılabilir, bu bir bahane olmamalı. Bu uygulamaların katkısı daha önemlidir çünkü (Kağan, Nisan 2015).*

Mentorluk çalışmalarının başında yaşanan bazı durumların bu çalışmalara katılımdaki isteği azalttığını söyleyen katılımcılar olmuştur. Bu katılımcılardan Bülent, yaşananları şu şekilde ifade etmiştir;

*Bu çalışmalar ilk başladığında bazı mentor ve destek isteyen kişiler arasında güvensizlikler yaşandı. Tabii bu başlardaydı, şu an herkez kime güveneceğini öğrendi (Bülent, Nisan 2015).*

Bazı katılımcılar mentorluk çalışmaları ile ilgili bir zorunluluk hissettiklerini, bu yüzden çalışmaları olumlu bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Cem, bu durumu kısaca şöyle özetlemiştir;

*Okul idaresi bu çalışmaların yapılıp raporlanmasını istediği için sıcak bakmıyorum (Cem, Nisan 2015).*

Bu ifadelere karşılık okulda idari görevi bulunan bir katılımcı ise durumu farklı bir açıdan değerlendirmiş, durumun algılandığı gibi olmadığını anlatmaya çalışmıştır. Durumu hem öğretmen hem de idareci olarak özetleyen Hakan, şu ifadeleri kullanmıştır;

*İdareye verilen geribildirim raporları asla çalışılan durumun detayını içermez. İki kişi arasında paylaşılan herşey özel kalır. Geribildirim sadece mentor ve mentor desteği alan kişi arasındaki ilişki bilgisidir (Hakan, Nisan 2015).*

Katılımcılardan bazıları, mentorluk çalışmalarını gereksiz bulan ve bu çalışmalara katılmak konusunda isteksizlik gösteren kişilerin de olduğunu, belirtmişlerdir. Hakan durumu şu şekilde açıklamıştır;

*Böyle çalışmaları gereksiz bulanlar da var mutlaka. Galiba bu durum biraz ırkımızın özelliği gibi; biz zaten biliyoruz, öğrenmeye ihtiyacımız yok mantığı var (Hakan, Nisan 2015).*

Selin adlı katılımcı da bu durumu savunan ifadeler kullanarak, isteksiz olmanın, bu çalışmaların amacına ulaşmasına engel olduğunu, daha genç öğretmenlerin bu çalışmalara daha istekli katıldığını, şu sözlerle ifade etmiştir;

*Tüm öğretmenler aynı istekliliği gösterse bu çalışmalar daha faydalı olur aslında. Ben kendi adıma pekçok konuda daha genç arkadaşarımdan destek istiyorum çünkü onlar bu tür çalışmalara daha istekliler (Selin, Nisan 2015).*

Şekil 5'te yer alan bulgulara göre, mentorluk uygulamalarını kolaylaştıran faktörlerden olan faydasına inanma kavramı, katılımcılardan Esin tarafından şu şekilde yorumlanmıştır;

*Kendimi geliştirmek için değişik fikirler ve bakış açılarının yararlı olduğunu düşündüğümünden dolayı mesleğimle ilgili her konuda meslektaşarımdan mentorluğuna ihtiyaç duyabiliyorum (Esin, Nisan 2015).*

Katılımcıların büyük çoğunluğu mentorluk uygulamalarının faydalarına inandığını belirtmiş, mentorluk uygulamalarının etkili olabilmesi için kişilerin paylaşımına açık olması gerektiğini de eklemişlerdir. Bülent, bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır;

*Mentorluk çalışmalarının, kuruma uyum sürecini hızlandıran, paylaşımına açık kişiler tarafından yürütülmesi gereken ve katılan kişilere mesleki teknikler*

*konusunda katkıları olan çok önemli uygulamalar olduğunu düşünüyorum (Bülent, Nisan 2015).*

Bazı katılımcılar, mentorluk uygulamaları ile ilk kez bu okulda karşılaştıklarını, okula hızlı uyum sağlamaktan mesleki gelişime kadar pek çok faydasını gördüklerini belirtmişlerdir. Jale çoğunluğun ortak fikri olan bu durumu şu şekilde açıklamıştır;

*Daha önce bir mentorum olmadı. İlk kez bu okulda mentorum oldu. Okula uyumda ne kadar faydası olduğunu görmüş oldum. Ayrıca mesleki açıdan gelişimi sağlayan ve meslektaşlarla işbirliğine teşvik eden çalışmalar olması bakımından da yararları var. Bence öğretmene de öğrenciye de fazlasıyla destek olan çalışmalar. Bu tür fırsatların sunulması kariyerimiz açısından da faydalı oluyor (Jale, Mart 2015).*

Yine katılımcılardan Ayşe, mentorluk desteği almanın bir eksiklik değil, gereklilik olduğunu ve her öğretmenin faydalanabileceği meslektaşından destek alması gerektiğini vurgulamış, çalıştığı kurumda bunu kendi aralarında rahatlıkla yürüttüklerini belirtmiştir;

*Aslında bir öğretmen hemen her konuda, kendini geliştireceğini düşündüğü meslektaşlarından mentorluk yardımı almalıdır. Bizler kurumumuzun yönlendirmesi ile kendi içimizde bu sistemi yürütmeye çalışıyoruz. Okulumuzda her öğretmen, mentorluk çalışması yürütmek istediği, güvendiği ve tarafsız bulduğu bir öğretmen arkadaşıyla çalışabilir ( Ayşe, Mart 2015).*

Katılımcıların bir kısmı, okul yönetiminin mentorluk uygulamalarını teşvik etmek amacıyla, öğretmenlerin bu konuda uzman kişilerden eğitim almalarını sağladığını bu şekilde mentorluk çalışmalarının uygulanma sıklığının arttığını vurgulamışlardır. Kurumun öğretmenlere sağladığı bu tür imkanlardan da memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Özlem konuyla ilgili şunları söylemiştir;

*Aslında kurumumuz bize tüm mentorluk uygulamalarını kullanmamız için eğitim imkanı sağladı. İmkanlar dahilinde hepsi uygulanıyor diyebiliriz (Özlem, Mart 2015).*

Bazı katılımcılar ise kurumun öğretmenlere mentorluk uygulamaları yapabilmeleri için eğitim imkanı sağladığını, bu çalışmalara katılıp katılmama kararının öğretmenlere bırakıldığını vurgulamışlardır. Nur bu durumu şu şekilde açıklamıştır;

*Kurumumuz bize bu çalışmalarını yürütebilmemiz için imkan sağlıyor. Hatta bu konu ile ilgili eğitim almamızı bile sağladı. Bunları uygulayıp uygulamamak öğretmenlerin tecihine kalmış birşey (Nur, Mart 2015).*

Mentorluğu kolaylaştıran faktörlerden kabul edilen, uygun ortam sağlama kavramı, katılımcılar tarafından, kurumun, öğretmenlere gelişim ve destek imkanı sağlaması yanında mentorluk uygulamalarının kurum kültüründe de yerini almış olmasının, öğretmenlerin mentorluk çalışmalarını rahatça uygulayabilmesi için uygun ortam oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır. Can konu ile ilgili şunları ifade etmiştir;

*Bence yeni gelen her öğretmene uygulanan mentorluk sayesinde öğretmen uyumu çabuklaşıyor, bu da öğretmende kuruma karşı güven oluşturuyor. Bir de buradaki öğretmenler bu uygulamalara alışık oldukları için sınıfta gidip bir meslektaşını gözleme, dersini dinleme şansına sahipler (Can, Nisan 2015).*

Mentorunu seçebilme şansına sahip olmanın mentorluk çalışmalarına olan ilgiyi artırdığını ifade eden katılımcılar, mentorunu seçebilme rahatlığının bu çalışmaların uygulanışını kolaylaştıran etkenlerden olduğunu belirtmişlerdir. Can konu ile ilgili şunları söylemiştir;

*Kişiler, kendi çalışmak istediği öğretmen arkadaşı ile çalışmayı başlatabilir veya bitirebilir. İdare yönlendirici olmaz (Can, Nisan 2015).*

Bülent, önceki uygulamalarda okulun bu konuda beklentiye girdiğini, fakat daha sonra çalışmaların yürütülmesinin tamamen öğretmenlere bırakıldığını şu sözlerle ifade etmiştir;

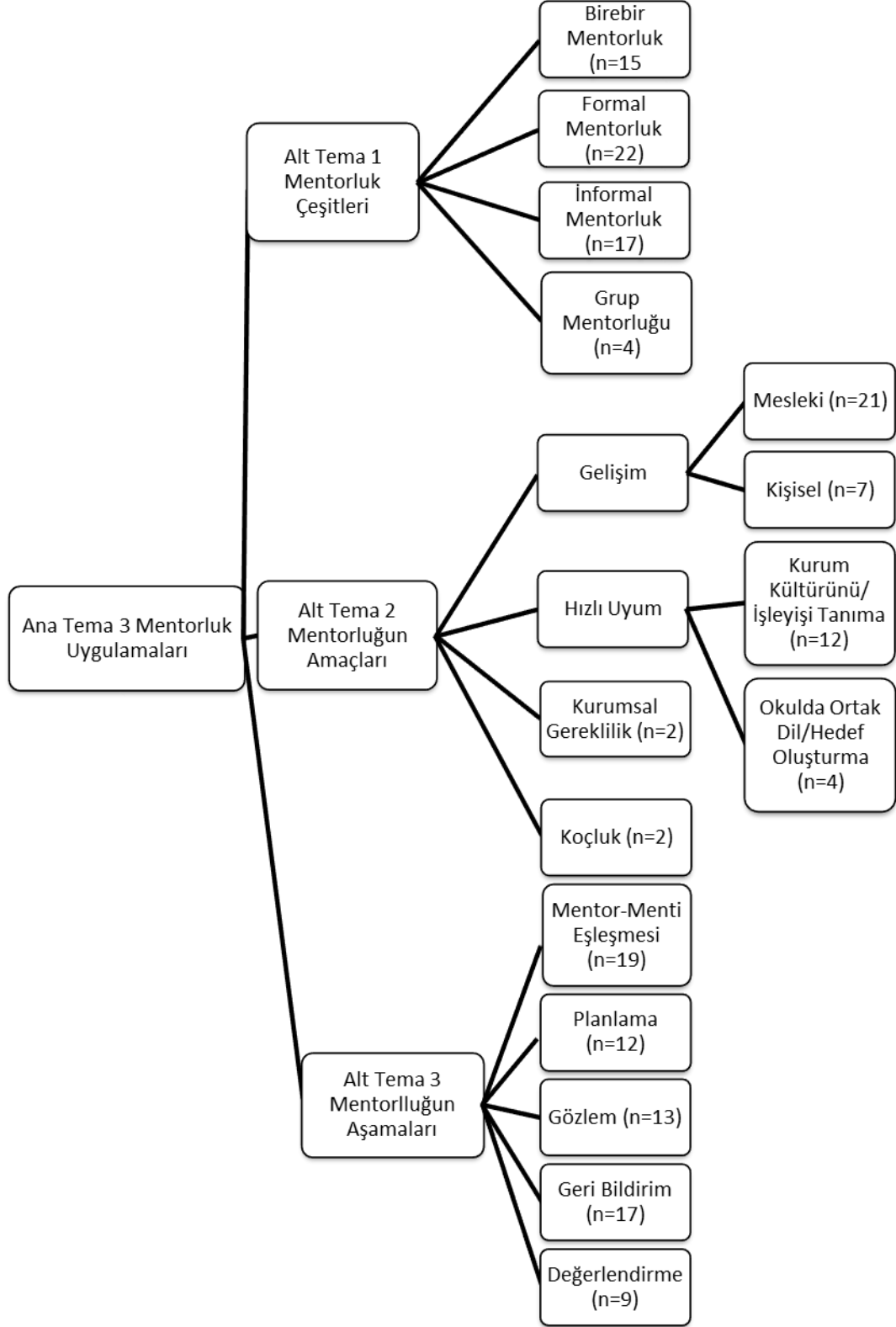
*Önceleri okul bu uygulamayı yapmamızı bekliyordu bu bizde gerginliğe sebep oluyordu. Ama ne zaman ki bunu tamamen öğretmenlere bıraktılar o zaman bu çalışmalar daha faydalı olmaya başladı (Bülent, Nisan 2015).*

Alya ise değişen dünyaya uyum için her öğretmenin mentorluk desteği alması gerektiğini vurgulamış, kendi kurumlarında bu şekilde destek alabiliyor olmanın kendileri için rahatlık sağladığını şu cümlelerle açıklamıştır;

*Bu meslekte olan her kişinin mentor desteğine ihtiyacı olabilir, olmalıdır da, herşey çok hızlı değişirken, ayak uydurabilmek için bizim de gelişime önem vermemiz lazım. Başın sıkıştığında gidip bir meslektaşından destek isteyebilmek ve destek göreceğini bilmek büyük rahattır bence. Asla gocunulacak bir durum değildir (Alya, Nisan 2015).*

### **4.3 Mentorluk Uygulamaları Ana Temasına İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, araştırma alt sorusu 1, araştırma alt sorusu 2 ve araştırma alt sorusu 3 temel alınarak belirlenmiş ana tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Şekil 6’da ise mentorluk uygulamaları ana teması altında gruplanan üç alt tema ile alt temaları açıklamak amacıyla belirlenmiş olan kavramlara ve alt kavramlara katılımcıların atıfta bulunma sıklığı sunulmuştur.



Şekil 6. Mentorluk uygulamaları ana temasına ilişkin alt temalar, alt temalar, kavramlar, alt kavramlar ve katılımcıların atıfta bulunma sıklığı (N=22).

Mentorluk çeşitleri alt teması, *Söz konusu okulda uygulanan mentorluk çeşitleri nelerdir?* alt araştırma sorusu 1 esas alınarak belirlenmiş olup, birebir mentorluk, formal mentorluk, informal mentorluk ve grup mentorluğu kavramlarına ayrılmıştır. Şekil 6'ya göre, birebir mentorluk 15 katılımcı, formal mentorluk 22, informal mentorluk 17 ve grup mentorluğu 4 katılımcı tarafından vurgulanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların tamamı (N=22), okullarında uygulanan en sistemli ve olmazsa olmaz mentorluk şeklinin formal mentorluk olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılar, formal mentorluk olarak adlandırılan uyum mentorluğunun okulun kurumsal gerekliliklerinden biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumu Murat adlı katılımcı aşağıdaki gibi ifade etmiştir;

*Bu okulda neredeyse zorunlu olmuş ve işleyişe yerleşmiş mentorluk uygulanası yeni gelen için uygulanan mentorluk şeklidir. Yeni gelen öğretmene okul bir mentor yönlendiriyor, okulla ilgili herşeyi yeni gelen öğretmene mentor anlatıyor ve uyum sürecini birlikte geçiriyorlar. Daha sonra mentorluk şekil değiştiriyor (Murat, Mart 2015).*

Genel olarak mentorluk uygulamalarının işleyişini yetersiz bulan ve gerektiği gibi yürütülemediğini düşünen katılımcıların dahi, aracı mentorluğun uygulanması konusunda diğerleri ile hemfikir oldukları görülmektedir. Bu görüşü vurgulaması açısından Banu adlı katılımcının ifadelerine yer verilmiştir;

*Bana göre sadece yeni gelen öğretmen için uygulanan mentorluk sistemi iyi işletilmekte, diğerleri ise doğru uygulanıyor diyemem. Okul yenilikçi ve girişimci olmak adına bu çalışmalarını yapmamızı bekliyor, fakat doğru şekilde sürdürülemediğinden yeni gelene uygulanan mentorluk gibi başarılı olamıyor diğer çalışmalar (Banu, Mart 2015).*

Katılımcıların 17'si mentorluk çeşitlerinden, informal mentorluğun da gerektiğinde uygulandığını, ihtiyaç halinde farklı kişilerden mentorluk yardımı istenebilen ve resmi bir atama olmadan başlayan bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, informal mentorluğu, uyum mentorluğundan sonra en çok uygulanan mentorluk şekli olarak tanımlamışlardır. Murat adlı katılımcı çoğunluğun görüşünü kapsayan şu ifadeleri kullanmıştır;

*Uyum Mentorluğu sona erdikten sonra, mentorluk şekil değiştiriyor. Bu defa faydası olacağını düşündüğümüz bir meslektaşımıza giderek, çalışmak istediğimizi söylüyoruz. O da kabul ederse çalışmaya başlıyoruz. Önce neler yapılacağını planlıyoruz, örneğin derste gözlem yapmasını isteyebiliyoruz ya da*

*onun fikirlerinden yararlanabiliyoruz. Her konu için farklı bir mentorumuz olabiliyor. Çalışmak istediğimiz konuya göre, o konuda başarılı olan bir arkadaşımızı mentor olarak seçebiliyoruz (Murat, Mart 2015).*

Katılımcılardan 15'i Birebir Mentorluk uygulamalarının okullarında sistemli uygulanan diğer bir mentorluk şekli olduğunu, formal mentorluk dışındaki mentorluk uygulamalarında kendi mentorlarını kendilerinin seçebildiğini, mentorun da gönül rızası ile başlayan süreçte, duruma göre danışman, işbirlikçi ve koçluk görevlerini üstlendiği belirtilmiştir. Can, birebir mentorluk kavramına vurgu yapan şu ifadeleri kullanmıştır;

*İhtiyaç duyulan konularda, tecrübesine ve objektifliğine güvendiğimiz bir meslektaşımızdan destek isteyebiliyoruz. Spesifik konularda birebir destek istediğimiz için burda koçluk rolü üstlenir aslında o kişi. Bence destek isteyen, konuya göre değişik kişiler destek vermeli. Beklentiye göre mentor seçilen kişiler bazen akıl hocası, bazen danışman gibi rolleri üstlenebilmeli. Tabii burada destek isteyen kişinin hangi yaklaşımı beklediği önemlidir (Can, Nisan 2015).*

Katılımcıların 4'ü, okullarında grup mentorluğunun da uygulandığını, gerektiğinde bir kişinin birden fazla mentor olabildiğini veya bir mentorun birden fazla kişiye mentorluk yapabildiğini vurgulamışlardır. Dört katılımcının atıfta bulunduğu grup mentorluğu kavramını Selin, aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır;

*Aslında öğretmenler sürekli kendini yenilemeli ve geliştirmeli. Bu tür uygulamaların gelişime mutlaka faydası olur. Günceli kaçırmamak adına destek ihtiyacı duyduğum konularda daha iyi olduğunu düşündüğüm arkadaşlarımdan yardım isteyebiliyorum. Bazen aynı anda değişik konular için birkaç farklı arkadaşından destek aldığım oluyor (Selin, Nisan 2015).*

Fakat bazı katılımcılar ise, grup mentorluğunun uygulandığına hiç şahit olmadıklarını, zaten iş yükü ve zaman kısıtlılığından dolayı buna vakit ayıramayacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ayşe'nin görüşleri, bu duruma örnek teşkil etmiştir;

*Birden fazla kişi ile yürütülebilen mentorluk çeşidi bizim okulumuzda hiç duymadım ve uygulamadım. Zaten mantıklı da değil. İş yükümüz fazla, bu yüzden ikiden fazla kişinin biraraya gelmeyi ayarlaması çok zor (Ayşe, Mart 2015).*

Mentorluğun amaçları alt teması, *Söz konusu okulda uygulanan mentorluk çalışmalarının amaçları nelerdir?* alt araştırma sorusu 2 temel alınarak belirlenmiş olup, gelişim, hızlı uyum, kurumsal gereklilik ve koçluk kavramlarına ayrılmaktadır.



Şekil.6'ya göre, gelişim kavramının alt kavramlarından, mesleki gelişime 21, kişisel gelişime ise 7 katılımcı atıfta bulunmuştur. Hızlı uyum başlığı altında toplanan, kurum kültürünü/işleyişi tanıma kavramına 12 katılımcının, okulda ortak dil/hedef oluşturma kavramına 4 katılımcının, kurumsal gereklilik ve koçluk kavramlarına ise 2'şer katılımcının atıfta bulunduğu bulgular arasındadır.

Gelişim kavramına katılımcıların toplam 28 kez atıfta bulunduğu fakat gelişim kavramını mesleki ve kişisel olarak ayırdıkları görülmüştür. Katılımcılardan Esin, mentorluğun amaçlarından olan gelişim kavramını şu şekilde yansıtmıştır;

*Mentorluk Çalışmaları öğretmenlerin her zaman gelişme, başarıma, kendini tanıma doğrultusunda yol almalarını sağlamak için yapılmaktadır. Kendi açımdan bu çalışmaların gelişmek istediğim alanlarda farkındalığının artmasını ve farklı bakış açıları kazanmamı sağladığını söyleyebilirim (Esin, Mart 2015).*

Katılımcılar tarafından 21 kez atıfta bulunulan mesleki gelişim kavramı için çoğunluğun görüşünü yansıttığı düşünülerek Özlem adlı katılımcının bu konudaki düşüncelerinden yapılan alıntıya aşağıda yer verilmiştir;

*Az deneyimli ya da çok deneyimli tüm öğretmenlerin meslekte gelişebilmeleri için mentorluk desteği gereklidir. Mesleğimiz sürekli gelişmekte ve yeni yaklaşımlar benimsenmektedir. Bu çalışmalar, farklı mesleki yöntemler öğrenip, gelişmemiz için fırsat yaratmaktadır (Özlem, Mart 2015).*

Okulda uygulanan mentorluk çalışmalarını farklı bir bakış açısı ile değerlendirmek için şu an okulda idari görevde bulunan bir katılımcının görüşlerine de yer verilmiştir. Bu katılımcı mentorluk uygulamalarının öğretmenler için gelişim fırsatı sunduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir;

*Kendini geliştirmek isteyen her insana faydası olur bu çalışmaların. Mesleki anlamda kendini geliştirmek isteyenler için mükemmel bir fırsat (Hakan, Nisan 2015).*

Kişsel gelişim kavramına ise 7 kez atıfta bulunulmuş, katılımcılardan bazıları, okullarında uygulanan bu çalışmaların mesleki gelişim yanında kişisel gelişimi de amaçladığını, bu çalışmalara katılmanın kişisel özelliklerinde de iyi yönde gelişmeler sağladığını vurgulamışlardır. Derya bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Kişilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini artırmaya yönelik çalışmalardır. Bu çalışmalar kişisel gelişimime katkı sağladı, kendimi sorgulamamı, artılarımı,*

*eksilerimi görmemi sağladı. Mesleki kariyerimi değerlendirme imkanı verdi (Derya, Mart 2015).*

Mentorluğun amacı alt temasını açıklayan kavramlardan hızlı uyum, katılımcılar tarafından 16 kez vurgulanmıştır. Banu adındaki katılımcı okula yeni gelen öğretmenin uyum sürecinde, kurumu, işleyişi ve çalışanları tanınmasını sağlayacak tecrübeli biri ile çalışması gerektiğini ve tecrübeli çalışanın yeni gelen ile kurum arasında bir aracı rolü üstlendiğini şu ifadelerle belirtmiştir;

*Mentorluk, okula yeni gelen öğretmenin okula uyumunu kolaylaştırır. Ayrıca mentorluk yapacak kişinin tecrübeli ve kurumda kıdemli olması gerekir. Okulla ilgili herşeyi anlatması gerekir. Mesala kim nasıl davranır, hangi bölüm nasıldır, öğrenci ve veli profili nasıldır gibi, bir köprü görevi görür aslında yeni olan öğretmenle okul arasında (Banu, Mart 2015).*

Mentorluğun amaçları alt temasına yönelik kavramlardan olan hızlı uyum, kurum kültürünü/işleyişi tanıma, ortak dil/hedef oluşturma alt kavramlarına ayrılmıştır. Şekil 6'ya göre, kurum kültürünü/işleyişi tanıma kavramına 12 katılımcı atıfta bulunmuştur. Bu katılımcılar, okullarında yeni gelen öğretmene uygulanan mentorluğun özellikle faydasına değinmişler, kuruma yeni gelen öğretmenin hızlı bir şekilde uyum sağlamasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Okulda yeni sayıldığını ifade eden Fatma bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir;

*Ekibe yeni katılan çalışma arkadaşlarının okul ortamını daha hızlı ve etkin bir şekilde tanınması ve daha sonra da mesleki gelişim adına yapılan çalışmalardır. 2 yıldır burada çalışıyorum ve okulda yeni sayılabilecek bir öğretmen olarak kendi adıma en çok genel işleyişi ve kuralları öğrenmem konusunda bana faydası oldu. Hala bu konularda destek almaya devam ediyorum (Fatma, Mart 2015).*

Katılımcıların çoğunluğu da okula yeni gelen öğretmen için mutlaka bir mentor atandığını ve bu sayede yeni gelenin okul ile ilgili her konuda bilgi sahibi olarak daha çabuk uyum sağladığını vurgulayan ifadeler kullanmışlardır. Can adlı katılımcı bu durumu şu şekilde yorumlamıştır;

*Okulumuzda yeni gelen öğretmene mutlaka bir mentor atanır ve yeni gelen öğretmen neredeyse okul içindeki tüm zamanını mentoru ile geçirir. Yeni gelen öğretmen okulla ilgili her konuyu öğrenip uyum sağlayana kadar mentorluk ilişkisi devam eder. Bu okula ilk geldiğimde bana atanan mentor sayesinde okulu tanımam*

*kolaylaştı ve uyumum hızlı oldu. Bana göre her işyerinde mentorluk zorunlu uygulanmalı (Can, Nisan 2015).*

Hızlı uyuma bağlı alt kavramlardan, okulda ortak dil ve hedef oluşturma, 4 katılımcı tarafından vurgulanmıştır. Bu katılımcılar, mentorluk uygulamalarının okulda çalışan öğretmenlerin aynı amaçlar için çalışmasını ve olaylara bakışlarında ortak bir dil yakalamasını sağladığını belirtmiştir. Ege, bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

*Genelde aynı branştan kişiler birbirine mentorluk yapıyor, ihtiyaca göre diğer branşlardan destek alınabiliyor. Bu durum öğretmenlerin ortak bir dil geliştirmesini sağlıyor (Ege, Mart 2015).*

Bazı katılımcılar ise, mentorluk desteğinin öğretmenler arasında yardımlaşma ve işbirliğini artırdığını ve iyi iletişime teşvik ettiğini ve her öğretmenin katılımı ile kurumda bu çalışmaların benimsendiğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan Derya, bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır;

*...ayrıca öğretmenleri yardımlaşma ve işbirliği yapma gibi istenen davranışlara sevk etmede faydası var. Bütün öğretmenler bir şekilde mentorluk çalışmalarına katıldığı için okulda ortak bir yaklaşım oluyor (Derya, Mart 2015).*

Mentorluğun amaçları alt temasını oluşturan kavramlardan biri olan kurumsal gereklilik, yapılan çalışmaların mutlaka faydalı olacağını fakat bu çalışmaları yapmak için zaman ayırma problemi olduğu için amacına ulaşmadığını belirten iki katılımcının verdiği cevaplar sonucu belirlenmiştir. Söz konusu katılımcılar, okulda bu çalışmalar planlanırken, amaca yönelik düşünülmediğinden, yapmış olmak için yapıldığını belirtmişlerdir. Cem bu konu ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır;

*Okul idaresi bu çalışmaları yapmamızı bekliyor. Bu da bana zorlama gibi geliyor. Gerektiği gibi yapılabilse faydası oluyor mutlaka. Bu çalışmaları yapmak istesem bile zaman ayırmak çok zor, çok yoğun çalışıyoruz. Şu an bence yapmış olmak için yapılıyor (Cem, Nisan 2015).*

Selin adlı katılımcı ise bu uygulamaların zorlama bir hal aldığını, kendi açısından bu konuda birşeyler yapılmasının beklendiği hissine kapıldığını ve bu çalışmaların zorunlu değil isteğe bağlı olması gerektiğini şu ifadelerle açıklamıştır;

*Okula yeni gelen öğretmenin mentoru okul idaresi tarafından belirlenir. Daha sonraki mentorluk çalışmalarına okulun müdahil olmadığı söyleniyor ama çoğunlukla zorlama bir beklenti hissediliyor. Hâlbuki bu uygulamalar, karşılıklı kişilerin isteği ile olmalı, zorlama olmamalı (Selin, Nisan 2015).*

İki katılımcı, mentorluk uygulamalarının, koçluk kavramına yönelik bir etkileşim olduğu üzerinde durmuş, bu etkileşimde mesleki konulardaki deneyimlerin paylaşımının amaçlandığı belirtilmiştir. Mentorluk çalışmalarının amacının aslında kişilere koçluk etmek olduğunu ifade eden Ali, düşüncelerini şu şekilde vurgulamıştır;

*Mentorluk çalışmalarında, mesleki konulardaki deneyimleri paylaşmaktır amaç. Mentorun destek verdiği kişiyle arasındaki etkileşim koçluktur* (Ali, Mart 2015).

Mentorluğun aşamaları alt teması, *Katılımcılar, okullarında uygulanan mentorluk çalışmalarının aşamalarını nasıl tanımlamaktadırlar?* alt araştırma sorusu 3 temel alınarak belirlenmiş olup, mentor-menti eşleşmesi, planlama, gözlem, geri bildirim, değerlendirme kavramlarına ayrılmaktadır. Mentorluğun başlatılma sürecindeki mentor-menti eşleşmesi kavramına 19 katılımcı tarafından, planlama kavramına 12, gözlem kavramına 13, geri bildirim kavramına 17 ve değerlendirme kavramına ise 9 katılımcı tarafından atıfta bulunulmuştur.

Katılımcılar, okula yeni gelen öğretmen için okul idaresi tarafından mentor-menti eşleşmesinin yapıldığını, diğer mentorluk uygulamalarında ise öğretmenlerin bu eşleşmeyi kendi aralarında yaptıklarını vurgulamışlardır.

Bu çalışmada yer alan katılımcılardan 19'u tarafından, okula yeni gelen öğretmen için okul idaresi tarafından bir mentor yönlendirildiği, bunun formal (resmi) bir eşleştirme olduğu, okul idaresinin mentorluk yapan kişiden süreci raporlamasının istendiği belirtilmiştir. Özlem, kendi deneyimlerinden yola çıkarak bu durumu şöyle özetlemektedir;

*Okula yeni gelen öğretmenlere okul idaresi tarafından bir mentor yönlendiriliyor. Mentor ve yeni olan öğretmen tam uyum sağlanana kadar birlikte çalışıyor. Mentor idareye özel bilgiyi değil, süreci rapor ediyor. Kesinlikle gizlilik esastır. Ben de mentor olarak görevlendirildiğim için biliyorum* (Özlem, Mart 2015).

Bazı katılımcılar, okula yeni gelenin hızlı uyumu için mutlaka okulu iyi tanıyan ve aynı branştan olan kişinin mentor olarak görevlendirildiğini belirtmişlerdir. Müdür veya müdür yardımcılarının mentorluk yapmadığını belirten Bülent bu durumu şu cümlelerle anlatmaktadır;

*Okula yeni gelen öğretmen için okul idaresi bir öğretmeni görevlendiriyor. Görevlendirilen kişi genelde aynı branştan daha tecrübeli ve okulda uzun yıllardır çalışan öğretmen ya da bölüm başkanı oluyor. Okulla ilgili herşeyi mentor yeni gelene anlatıyor, uyum sürecini birlikte geçirmiş oluyorlar. Müdür*

*ve müdür yardımcıları mentor olamıyor veya mentorluk desteği almıyorlar (Bülent, Nisan 2015).*

Katılımcılardan Lale, okula yeni gelen için atanan mentor ve menti uyumuna önem verildiğini, eğer mentorluk ilişkisinde sorun olursa mentor değişikliği yapıldığını ifade etmiştir;

*Okula yeni gelen bir öğretmene mutlaka bir mentor atanıyor. Mentorluk başlatılıyor. Eğer mentor ve menti arasında problem veya anlaşmazlık olursa mentor değişikliği yapılabilir. Doğrusu da budur zaten. Çünkü mentorluğun işleyişi mentor desteği alan kişinin lehine olmalıdır (Ayşe, Mart 2015).*

Özlem adlı katılımcı, mentorluk çeşitlerinden olan informal mentorluk uygulamalarındaki mentor-menti eşleşmesinde, okul idaresinin herhangi bir müdahalesinin olmadığını, bu aşamayı tamamı ile öğretmenlerin kendi aralarında gerçekleştirdiklerini belirtmiştir;

*Kurumumuz bir eğitim aldırarak informal mentorluk uygulamalarına bizi yönlendirmiştir. Mentorluk yapacak veya mentor desteği alacak öğretmenler kendi aralarında anlaşıp bu süreci yürütüyorlar (Özlem, Mart 2015).*

Katılımcılardan İnci, kurumlarında uygulanmakta olan mentorluk çalışmalarının, başlangıçtan bitişe kadar olan aşamalarını kısaca şu şekilde açıklamıştır;

*Uyum mentorluğu dışındaki mentorluk uygulamalarını, öğretmenler kendi aralarında başlatıyor, planlıyor ve bitiriyorlar. Çalışmaların ne kadar süreceğini, ne zaman sona ereceğini kendileri belirliyorlar (İnci, Mart 2015).*

Katılımcılar, mentor-menti eşleşmesi aşamasından sonra kendi aralarında bir çalışma planı oluşturarak bu şekilde daha sistemli bir çalışma yürüttüklerini belirtmişlerdir. Çalışmaların sırası ile mentor-menti eşleşmesi, planlama, gözlem, geribildirim ve değerlendirme adımları ile yürütüldüğünü vurgulamışlardır. Kağan, mentorluk uygulamalarının aşamalarını şu cümlelerle ifade etmiştir;

*Normalde planlı yürüyor çalışmalar, fakat görüşme toplantıları için ortak zaman bulunamazsa aksıyor tabii. Seçtiğimiz konu ile ilgili mentorumuz gözlem yapıyor; bizi sınıfta veya diğer ortamlarda gözlemliyor. Gözlemler sonrası görüşmelerde geri bildirim veriyor. Mentorluk süreci sonunda da karşılıklı değerlendirme yapılıyor. Kendimizi ne kadar geliştirdik, yeni ne öğrendik, değiştirmek veya geliştirmek istediğimiz yönlerimiz ile ilgili gelişme var mı yok mu değerlendiriliyor (Kağan, Nisan 2015).*

Nur adlı katılımcı, mentorluk uygulamalarında uygulanan aşamaları ve bu aşamaların hangi şekilde yürütüldüğünü şu ifadelerle açıklamıştır;

*Biz, çalışmak veya destek almak istediğimiz arkadaşımıza giderek soruyoruz, eğer olumlu yanıt verirse çalışma başlıyor. Çalışma planı yapılıyor, ne tür gözlemler yapılacak, ne zaman geri bildirimler olacak gibi. Daha sonra mentor olan kişi ders gözlemleri yapıyor ve belirli aralıklarla buluşup yazılı ya da sözlü geri bildirimler yapıyor (Nur, Mart 2015).*

Bazı katılımcılar ise çalışmaların planlı başlasa bile zaman ayırlamadığı için daha sonra doğaçlama bir hal aldığını, görüşmelerin aksadığını ve gerektiği gibi yürütülemediğini ifade etmişlerdir. Bu durumu Cem şu şekilde açıklamıştır;

*Çalışmalar çok planlı yürütülemiyor zaman yetersizliğinden. Görüşmelerin aksadığı oluyor maalesef. Bu yüzden doğaçlama gidiyoruz ki daha sık biraraya gelebilelim (Cem, Nisan 2015).*

Mentorluk aşamalarının başlangıçtan bitişe aşamalarının ortak zaman ayıramama yüzünden aksadığını vurgulayan bir diğer katılımcı olan Jale, durumu şu şekilde özetlemektedir;

*Normalde çalışmayı planlıyoruz, haftalık geri bildirimler yapmaya da çalışıyoruz çünkü bu çalışmalar planlı yürürse amacına ulaşır. Fakat ortak zaman ayarlamak çok zor olduğunda mentorluk ilişkisinde olduğumuz arkadaşımızla karşılaşmamız bile kısa bir toplantıya dönüşebiliyor (Jale, Mart 2015).*

Bülent adlı katılımcı, normalde çalışmalara planlı başladığını fakat süreçte yaşanan ortak zaman bulma probleminin planları aksattığını, çalışmaların aksamaması için ortak zaman yaratmaya çalıştıklarını vurgulamıştır;

*Biz kendi aramızda görüşme ve değerlendirme zamanlarını ayarlıyoruz fakat çoğumuz zaman ayırma problemi yaşadığımızdan, bir öğle yemeğinde bile geribildirim verebiliyoruz (Bülent, Nisan 2015).*

## 5. Bölüm: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### 5.1 Tartışma ve Yorumlar

**5.1.1 Mentorluğun katkıları ana temasına ilişkin tartışma ve yorumlar.** Bu kısımda, mentorluğun katkıları ana teması altındaki bireysel katkılar ve kurumsal katkılar alt temaları ile ilgili tartışma ve yorumlara yer verilecektir. Alt temalar, ana araştırma sorusu 1 ve ana araştırma sorusu 2 baz alınarak belirlenmiştir.

**5.1.2 Bireysel katkılar alt temasına ilişkin tartışma ve yorumlar.** Bireysel Katkılar alt teması “Öğretmenler okullarında yürütülen mentorluk uygulamalarının bireysel katkıları nasıl değerlendirmektedirler?” ana araştırma sorusu 1 temel alınarak belirlenmiş olup, yapılan çalışmada mentorluk uygulamalarının bireysel katkıları, mesleki ve kişisel katkılar olarak ayrılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kişisel katkılar kavramının, motivasyon, özgüven, yenilikçi olma, olumlu iletişim gibi alt kavramlarla bağdaştırıldığı görülmüştür. Mesleki katkılar kavramı ise, teknoloji/araç gereç kullanımı, ölçme değerlendirme, ders işleme teknikleri ve sınıf/çatışma yönetimi kavramları ile ilişkilendirilmiştir.

Mentorluğun kişisel faydaları söz konusu olduğunda, motivasyon kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucu, mentorun olumlu, destekleyici ve tamamlayıcı yaklaşımının öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Aksu, Acuner ve Tabak’a (2002) göre, kurumlar, çalışanların beklentilerini karşıladıkları düzeyde, çalışanların da işinden memnun olma derecesi artacaktır. Gelişim ihtiyacını karşılayan bir araç olarak mentorluk uygulamalarının motivasyona olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. İyi motivasyonun, kişinin işini severek yapmasına ve iş tatmini elde etmesine olanak sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca mentorluk uygulamaları sayesinde motive olan öğretmenler mesleki performanslarının da daha iyi olduğunu vurgulamışlardır. Çelik’in (2011) yaptığı araştırma sonuçlarına bakıldığında, mentorluk programına katılan ve işin amacını anlayan çalışanların daha iyi motivasyona sahip olduğu ve dolayısı ile bir önceki yıla göre iş performanslarının arttığı görülmüştür.

Mentorluk uygulamaları ile öğretmenlerin daha yenilikçi bakış açılarına sahip olduğu, yenilikleri öğrenmek, test etmek ve uygulamanın da kişisel gelişimlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine göre,

mentorluk uygulamalarının, kişilerin kendilerini sorgulamak, farklı bakış açıları kazanmak ve yeteneklerini keşfetmek için gerçekten iyi bir fırsat olduğu çıkarımında bulunulabilir. Doyon (2000) da mentorluğun, kişilerin farkındalık düzeylerini geliştiren ve çalıştığı kurum ile ilgili duyarlılık kazanmasını sağlayan yönünden söz etmektedir (akt. Çelik, 2011).

Başka bir yönden bakıldığında ihtiyaç duyduklarında, arkadaşlarından mentorluk desteği alabilmenin, öğretmenlere güvene dayalı iyi ilişkiler kurma fırsatı yarattığı görülmüştür. Mentorluk ilişkileri, kişiler arası dayanışma ve işbirliğini artırdığı gibi, beraberinde duygusal destek ve arkadaşlık ilişkilerini de getirebilir (Barker ve Pitts, 1997; akt. Sezgin vd., 2014). Bir problemle karşıldığında destek alabilecekleri kişi veya kişilerin olduğunu bilmek özgüven veren önemli bir durum olarak açıklanabilir. Mentorlar birer danışman olarak mentorluk desteği alacak kişileri destekler ve özgüvenlerinin artmasına yardımcı olurlar (Kiremitçi, 2011). Ayrıca yaş ve tecrübe olarak birbirinden farklı bilgiye sahip öğretmenlerin kimi zaman öğreten kimi zaman da öğrenen konumunda olmasının özgüveni artıran etkisinden söz edilebilir. Öğretmenler arası dayanışmanın ve bilgi paylaşımının özgüven sürekliliğini de beraberinde getirdiği söylenebilir.

Mentorluk çalışmaları, kişilerin mesleki ve kişisel gelişimini hedefleyen uygulamalardır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin mentorluk uygulamalarının kişisel faydasından çok mesleki faydasına inandıkları sonucuna varılmıştır. Etkili uygulanan mentorluğun iş yerlerinde, çalışanlar yönünden güçlü bir mesleki öğrenme kaynağı olduğu (Yarrow ve Millwater, 1997; akt. Çelik, 2011) göz önüne alındığında, mentorluk uygulamaları ile genel mesleki kazanımlar dışında mesleğe yönelik spesifik bazı konularda da yetkinlikler kazanıldığından söz edilebilir.

Meslek gereği öğretmenlerin özellikle sınıf ve çatışma yönetimi konularında mentorluk desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Her sınıfın farklı iç dinamikleri olduğu varsayıldığında, farklı yöntem ve teknikleri kullanmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Özellikle daha çok sorun yaşanan sınıflarda çatışmaları çözmek için bu konuda tecrübeli bir mentordan destek almanın öğretmenler açısından faydalı olduğu kanısına varılmıştır. İyi yönetilen ve organize edilen sınıflarda öğrenci başarısının arttığı (Gökkyer, Özer, 2014)., saptamasından yola çıkarak bu konuda alınacak mentorluk desteğinin okulun tüm paydaşları açısından faydalı olacağı söylenebilir. Lise öğretmenleri ergenlik çağındaki öğrencilerle etkileşim halinde olduğundan, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde yaşanabilecek çatışmaları yönetmek için



mentor desteğinin önemi saptanmıştır. Ders akışında teknoloji kullanmanın sorunları azaltma veya ortadan kaldırma konusunda yararlı olduğu görülmüştür. Mentorluk uygulamalarında önemli yer tutan ders gözlemleri ile sınıf ve öğrenci odaklı farklı ders tekniklerinin geliştirilebileceği varsayılmaktadır.

Sürekli gelişen ve değişen bilgi teknolojilerini takip etmek ve bu kaynakları mesleki açıdan da verimli kullanabilmek için teknolojik yenilikleri takip eden, özgüvenli, yaratıcı, girişimci mentorlardan destek almanın çok faydalı olduğu (Çelik, 2011), düşünüldüğünde, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, ders müfredatları ile teknolojinin birleştirilmesi (tablet kullanımı), sınav hazırlanması ve değerlendirilmesi, sınav analizlerinin yapılması gibi birçok teknik konuda mentorluk çalışmalarının önemli olduğu kanısına varılmıştır. Artık okullarda da teknolojik donanımın giderek daha yaygın kullanılması, öğretmenlerin de bu konudaki yeterliliklerini zorunlu kılmaktadır (Sert, Kurtoğlu, Seferoğlu, 2012). Bu yönde verilecek mentorluk desteğinin öğretmenler açısından çok faydalı olduğu ortaya çıkmıştır.

### **5.1.2 Kurumsal katkılar alt temasına ilişkin tartışmalar ve yorumlar.**

Kurumsal katkılar alt teması, “Öğretmenler, okullarında yürütülen mentorluk uygulamalarının kurumsal katkılarını nasıl değerlendirmektedirler?” şeklindeki ana araştırma sorusu 2 baz alınarak belirlenmiş olup, nitelikli eğitim ve ılımlı okul iklimi kavramlarına ayrılmıştır. Nitelikli okul iklimi kavramı, öğretmen gelişimi, başarılı öğrenciler ve bilgi aktarımı alt kavramları ile ılımlı okul iklimi kavramı ise, etkili iletişim, paydaş memnuniyeti, iş devrinin azalması ve yenilikçi okul alt kavramları ile açıklanmıştır.

Okullarda uygulanacak kapsamlı ve etkin bir mentorluk sisteminin öğretmen gelişimine büyük katkısı olduğu kanısına varılmıştır, Bu çıkarımdan hareketle, nitelikli bir eğitim için, eğitim kurumlarının önceliğinin, öğretmen gelişimini hedefleyen araçlardan biri olan mentorluk uygulamaları olması gerektiği düşünülmektedir. Nitelikli öğretmenlerin eğitimdeki önemi anlaşıldığından, eğitim kalitesini yükseltmek adına daha iyi ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitimi gerekmektedir. Bunu sağlayacak öncelikli yollardan biri, profesyonel bir şekilde öğrenme sağlayan mentorluk sistemidir (Botha, 2012; akt. Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Mentorluk aynı zamanda bilgi ve tecrübe aktarımını gerektiren bir süreçtir. Gerçek anlamda bir mentorluk desteği öğretmenlerin bilgiye ulaşmada yaşadıkları zorlukları ortadan kaldıracak, çok değerli olan mesleki bilgilerin de zaman için de nesilden nesile

aktarımını sağlayacaktır. Çınar (2010), mentorluğu, iki insan arasındaki deneyimlerin, uzmanlıkların ve düşüncelerin paylaşıldığı, kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı bir anlaşma olarak tanımlamaktadır.

Mentorluk uygulamalarının sağladığı etkili iletişim ve güven ortamının okul iklimini de ılımlı hale getirdiği, bu etkinin sınıf içi dinamiklere ve okul işleyişine de olumlu yansıdığı kanısına varılmıştır. Erdem ve Anılan (2000), öğretmen başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birinin de iletişim becerileri olduğunu vurgulamaktadır. Etkili bir iletişim, problemlerin çözümünü ve uyumu kolaylaştıracaktır. Okulda oluşan olumlu ortamın da öğretmen ve öğrencilerin okuldaki sürekliliğini sağlayan, öğretmenlerin iş devrini azaltan etkenlerden biri olduğu gözlemlenmiştir. Mentorluk uygulamalarının yapılması ile paydaşların gözünde okulun, dünyadaki yenilikleri takip eden öğretmen ve öğrenci gelişimine önem veren, yenilikçi bir eğitim kurumu imajı kazandığı ortaya çıkmıştır.

Kurumlarda, mentorluk gibi dünyadaki güncel eğitsel uygulamaların takip edilmesi, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine önem verilmesi öğretmen ve öğrencinin okula aidiyet duygusunu arttıracaktır. Yıldırım (2013) da, çalışan bağlılığının artması ve çalışan performansı üzerinde olumlu etkilere sebep olması açısından, mentorluk uygulamalarının kurumsal katkılarında söz etmektedirler.

Ayrıca, öğretmenler arasındaki işbirliği ve iyi iletişimin de kurum içi doğru ve etkili ilişkilerin kurulmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Mentorluk uygulamalarının öğretmen üzerindeki olumlu etkilerinin, dolaylı yoldan öğrenci başarısını da etkileyeceği varsayılmaktadır. Bu durum, mesleki bilgi ve becerisini geliştiren, güncelleyen öğretmenin öğrencisi için daha faydalı bir rehber olabildiği şeklinde de yorumlanabilir. Bu yoruma dayanarak, yüksek öğretmen performansının öğrenci başarısı üzerinde de olumlu katkı yaptığı sonucuna varılabilir. Çınar (2010), mentorluğun, iş ortamında etkili iletişimi geliştirip, güven duygusunu destekleyerek mesleki performansta ve verimlilikte artış sağladığını vurgulamaktadır.

## **5.2. Mentorluğu Etkileyen Faktörler Ana Temasına İlişkin Tartışma ve Yorumlar**

Bu başlık altında, mentorluğu etkileyen faktörler ana teması altındaki zorlaştırıcı ve kolaylaştırıcı faktörler alt temaları ile ilgili tartışma ve yorumlara yer verilecektir. Alt temalar, ana araştırma sorusu 3 ve ana araştırma sorusu 4 esas alınarak belirlenmiştir.

### 5.2.1 Zorlaştırıcı faktörler alt temasına ilişkin tartışma ve yorumlar.

Zorlaştırıcı faktörler alt teması. “Öğretmenler, okullarında yürütülen mentorluk uygulamalarını zorlaştıran faktörleri nasıl tanımlamaktadırlar? ana araştırma sorusu 3 esas alınarak belirlenmiş olup, yoğun iş yükü ve gönüllü olmama kavramlarına ayrılmıştır. Yoğun iş yükü kavramı, zaman kısıtlılığı ve planlamanın aksaması alt kavramları ile gönüllü olmama kavramı ise güvensizlik ve gereksiz bulma alt kavramları ile açıklanmıştır.

Özel eğitim kurumlarında, koyulan yüksek hedeflere ulaşmak ve okuldan beklenen iyi performansı karşılamak adına öğretmenlerin ders yoğunluğu ve etkinliklerdeki görevlerinin fazlalığı dikkat çekmektedir. Balkar ve Şahin'in (2015), araştırma sonuçları, mentorluk ilişkisinde her iki tarafın ders yükünü azaltmanın, mentorluk uygulamaları için teşvik oluşturacağını göstermiştir. Yoğun iş yükünün yarattığı zaman kısıtlılığı beraberinde mentorluk ile ilgili planlamaların aksamasını getirmektedir. Genelde çalışmaların bir plan dahilinde başladığı, ortak zaman ayarlama sıkıntısı ve iş yoğunluğu nedeniyle, planlamanın aksadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, Çelik (2011) mentorluk sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi için mentorluk çalışmalarının yazılı bir plana göre yürütülmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır. Öğretmenler mentorluk uygulamalarının faydalarına inanmalarına rağmen bu çalışmalara zaman ayırmada sıkıntı yaşamakta, geribildirim toplantılarını yapmak için kendi kişisel zamanlarını ayırmak zorunda kalmaktadırlar. Oysa, Çelik (2011), mentorluk çalışmalarının, katılımcıların, mevcut sorumluluklarını aksatmadan uygulanabilecek esnekliğe sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Mentorluk uygulamalarını zorlaştıran faktörlerden birinin de, bu çalışmaları gereksiz bulan veya güven eksikliği hisseden öğretmenlerin çalışmalara katılmada isteksizlik göstermesi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaları gereksiz bulanların; zaten meslektaşlar arasında gerektiğinde yardımlaştığını buna bir isim verip resmi hale getirmenin gerekmediğini belirtenler veya bu çalışmalardan herhangi bir yarar sağlamayacağını düşünenler olduğu kanısına varılmıştır. Halbuki mentorluk uygulamalarının başarılı olabilmesi için mentor ve mentor desteği alacak olanların istekliliği ve sorumluluklarını kabul etmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Wojewodski ve diğerleri, 1998; akt. Çelik, 2011).

Etkili ve güvenli bir mentorluk ilişkisi için mentorun mentorluk desteği alacak kişinin beklentileri yönünde, gerekli desteği sağlayacak tavır ve tutumlar içinde olmasının önemi üzerinde durulmaktadır. (Young ve Perrew,2000; akt. İbrahimoglu,

Uğurlu, Kızıloğlu, 2011). Mentorluk çalışmalarının uygulanışını zorlaştıran etkenlerden biri de kuruma veya iş arkadaşlarına karşı güven eksikliği bulunan kişilerin çalışmalara katılmada gönülsüzlük göstermesidir. Mentorluk çalışmalarının yeni başlatıldığı dönemlerde mentor ve menti arasında yaşanan güven problemlerinin bu duruma sebep olduğu belirlenmiştir. Söz konusu güvensizliğin, okul yönetiminin formal mentorluk süreci ile ilgili talep ettiği rapor sebebiyle ortaya çıktığı gözlenmiştir. İstenilen raporun özel bilgi içermediği sadece sürecin gidişatı ile ilgili olduğu anlaşılmıştır. Bu durumun yarattığı olumsuz etkinin, zamanla kişilerin birbirlerini iyi tanınması ve okul idaresinin mentorluk uygulamaları ile ilgili güven ihtiyacına yönelik yaklaşımları sonucu aşıldığı görülmüştür.

### **5.2.2 Kolaylaştırıcı faktörler alt temasına ilişkin tartışmalar ve yorumlar.**

Kolaylaştırıcı faktörler alt teması, “Öğretmenler, okullarında uygulanan mentorluk çalışmalarını kolaylaştıran faktörleri nasıl tanımlamaktadır?” şeklinde sorulan araştırma sorusu 4 temel alınarak belirlenmiş olup, faydasına inanma, mentor seçme esnekliği ve uygun ortam sağlama kavramları ile açıklanmıştır.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının mentorluk uygulamalarının faydalarına ve gerekliliğine inandığı sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda mentorluk uygulamalarının faydasına inanmanın, uygulamaların etkili olabilmesi için önemli olduğu görülmüştür. Mentorluk çalışmalarının, kuruma uyum sürecini hızlandırdığı ve öğretmenlere yeni mesleki teknikleri öğretme konusunda katkıda bulunduğu algısının öğretmenler üzerinde etkili olduğu yargısına varılmıştır. Mentorluk uygulamaları ile ilk kez karşılaşan öğretmenler, bu tür uygulamaların okula hızlı uyumlarında ve mesleki gelişimlerinde faydalı olduğu görüşünü genel olarak kabul etmektedir. Bu uygulamaların öğretmenlerin kariyer gelişimlerine de olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Tüm bireyler, kariyerlerinin başında veya devamında mesleki ve kişisel becerilerini geliştirmek ve kurum içindeki konumlarına uyum sağlamak için desteğe ihtiyaç duymaktadır (Erdem ve Anılan, 2000), bu destek, kariyer geliştirme aracı olarak kabul edilen mentorluk uygulamalarından sağlanabilir.

Mentorunu seçebilme şansına sahip olmanın mentorluk çalışmalarına olan ilgiyi arttırdığı görülmüştür. Mentorluk yapacak kişinin, bilgi beceri ve tecrübelerini paylaşmaya açık, gerektiğinde motive edici, mentorluk desteği alan kişiyi yetenekleri doğrultusunda yönlendiren ve en önemlisi, her zaman rahat ulaşılabilir konumda olması gerektiği vurgulanmaktadır (Eby ve Lockwood, 2005; akt. Kuzu, 2012). Çalışmanın yapıldığı okulda öğretmenlerin, bilgisine ve tecrübesine güvendikleri kişi

ile ihtiyaç duydukları konuda mentorluk sürecini başlatabildikleri sonucuna varılmıştır. Pek çok mentorluk programının en büyük eksikliği mentor seçimine yeterli özeni göstermemesidir. Mentor seçimi yapılırken daha önceki öğrencileri üzerinde ne kadar olumlu etki bıraktıkları, öğrenci başarısı için taahhütleri, öğrenciye kişisel zaman ayırıp ayıramayacağı gibi maddeler göz önüne alınmalıdır. Mentorunu seçebilmenin çalışmaların uygulanışını kolaylaştıran önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir.

Mentorluk ilişkisi karşılıklı gönüllülük esas alınarak başlatılmalı ve kurum tarafından da destek görmelidir (Greenberg, 2002; akt. Tunçay, 2014). Söz konusu okulda mentorluk uygulamalarının kurum kültüründe yer bulduğu, öğretmenlere mentorluk çalışmaları için uygun ortam sağlandığı görülmüştür. İyi yapılandırılmış bir mentorluk sürecinde, kurumun en önemli görevinin, pozitif ortam oluşturmak ve sağlıklı bir iletişim ortamı sağlamak olduğu düşünülmektedir. Kurumsal mentorluk çalışmaları genelde biçimlendirilmiş olup, belirli amaç, hedef ve beklenen sonuçlar içermektedir (Çelik, 2011). Bu yaklaşım dayanak alındığında araştırmanın yapıldığı eğitim kurumunun mentorluk uygulamalarının önemi ile ilgili farkındalığının yüksek olduğu varsayımında bulunulabilir. Okulun neredeyse kuruluşundan beri var olan ve okula yeni gelen öğretmenler için uygulanan formal mentorluğun okul kültüründe önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca bu kurumda, diğer mentorluk uygulamalarının da profesyonelce yapılabilmesi için bu konuda uzman kişilerden destek alındığı göze çarpan bir diğer husustur. Bununla birlikte, eğitim kurumlarındaki mentorluk uygulamalarında önemli yeri olan ders gözlemlerinin yapılabilmesi için okulda uygun ortam ve yaklaşımın mevcut olduğu da dikkat çekmiştir.

### **5.3 Mentorluk Uygulamaları Ana Temasına İlişkin Tartışma Ve Yorumlar**

Bu başlık altında, mentorluk uygulamaları ana teması altındaki, mentorluk çeşitleri, mentorluğun amaçları ve mentorluğun aşamaları ile ilgili tartışma ve yorumlara yer verilecektir. Alt temalar, alt araştırma sorusu 1, alt araştırma sorusu 2 ve alt araştırma sorusu 3 temel alınarak belirlenmiştir.

#### **5.3.1 Mentorluk çeşitleri alt temasına ilişkin tartışma ve yorumlar.**

Mentorluk çeşitleri alt teması, “Söz konusu okulda uygulanan mentorluk çeşitleri nelerdir?” şeklindeki alt araştırma sorusu baz alınarak belirlenmiş ve birebir

mentorluk, formal mentorluk, informal mentorluk ve grup mentorluğu kavramlarına ayrılmıştır.

Yapılan çalışma baz alındığında okullarda uygulanması gerekli görülen en önemli mentorluk çeşidinin okula yeni gelen öğretmen için uygulanan formal mentorluk olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu eğitim kurumunda okula yeni gelen öğretmene mentorluk etmek için okul yönetimi tarafından dal ile ilgili bölüm başkanlerinin yetkilendirildiği dikkat çekmektedir. Katılımcıların tamamı okula ilk geldiklerinde formal mentorluk sürecini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özkalp ve diğerleri (2006), formal mentorluğun, iş yerindeki toplumsallaşma sürecinin ilk adımı ve tecrübeli bir çalışan ile iş yerine yeni başlayan arasında başlatılan bilgi-tecrübe aktarımı süreci olduğunu, kişilerin karşılıklı seçimi ile veya resmi olarak kurum tarafından başlatılabildiğini ifade etmektedir.

Elde edilen bulguların ışığında okulda formal mentorluk dışında en fazla informal mentorluk çeşidinin uygulanabildiği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ihtiyaç halinde farklı kişilerden mentorluk desteği isteyebildikleri ve bunun için de resmi bir yönlendirme yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Kuzu ve diğerleri (2012), informal mentorluğu, daha çok benzer şartlara sahip meslektaşlar arasında ve öğrenme süreçlerinde birbirini destekleyerek yürütülen, eğitim kurumlarında yaygın olduğu görülen bir mentorluk şekli olarak tanımlamaktadırlar.

Başka bir mentorluk çeşidi olan birebir mentorluk türünün de söz konusu okulda uygulama alanı bulduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin yine kendi mentorlarını kendilerinin seçebildiği ve mentorun, bu süreçte duruma göre danışman, koç veya işbirlikçi görevlerini üstlendiği birebir mentorluk çeşidini de kullandığı gözlemlenmiştir. Daha çok klasik bir mentorluk anlayışından söz edilen, genellikle kişisel olarak belirlenmekle birlikte, kurumsal veya gönüllü olarak gelişen bu mentorluk türünde, kişilerin uzmanlığından yararlanma avantajı olduğu görülmektedir (Çelik, 2011).

Grup mentorluğu, öğretmenler arasında en az uygulama alanı bulan mentorluk şekli olarak dikkat çekmektedir. Kuzu ve diğerleri (2012) , grup mentorluğunu, farklı durum ve özelliklere sahip en az 3-4 kişinin etkileşimi ile etkileşim ve paylaşımın artırılmasının hedeflendiği bir süreç olarak tanımlamaktadır. Sözü edilen vakada, bazı katılımcıların grup mentorluğundan faydalandığı, çoğunluğun ise ortak zaman ayarlama probleminden dolayı bu mentorluk çeşidini tercih etmediği gözlemlenmiştir. Bu durumdan yola çıkarak, kurumlarda ne tür mentorluk çalışmalarının

uygulanabileceğine kurumun genel durumunun ele alınarak karar verilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

### **5.3.2 Mentorluğun amaçları alt temasına ilişkin tartışma ve yorumlar.**

Mentorluğun amaçları alt teması, "Söz konusu okulda uygulanan mentorluk çalışmalarının amaçları nelerdir?" alt araştırma sorusu esas alınarak belirlenmiş olup, gelişim, hızlı uyum, kurumsal gereklilik ve koçluk kavramlarına ayrılmıştır. Gelişim kavramı, mesleki ve kişisel gelişim, hızlı uyum kavramı ise, kurum kültürünü/işleyişi tanıma ve okulda ortak dil/hedef oluşturma alt kavramlarına ayrılmaktadır.

Mentorluğun amaçları alt temasını oluşturan kavramlara bakıldığında öğretmenlerin gelişim kavramını mesleki ve kişisel gelişim olarak ayırdıkları görülmüştür. Öğretmenler için mesleki gelişim kavramının, kişisel gelişim kavramına göre daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu okulda mentorluk uygulamalarının yapılmasında öğretmen gelişiminin hedeflendiği varsayımı üzerinde durulacak olursa, kişisel ve mesleki açıdan kendini geliştirmek isteyen her öğretmen için iyi bir fırsat olduğu söylenebilir. Çelik' e (2011) göre, mentorluk, mentor desteği alacak kişilerin, sahip olduğu yeteneklerini istenilen yönde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik yol gösterici bir uygulama olup, destek alan kişinin sistematik gelişimini amaçlamaktadır. Mesleki deneyimi az ya da çok olan tüm öğretmenler için mentorluk desteğinin meslekte gelişim açısından önemli olduğu söylenebilir.

Dinamik olarak gelişen bir meslek olan öğretmenlikte öğretmenlerin ortaya çıkan yeni yöntem ve yaklaşımları hızlı bir şekilde öğrenip, kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Özellikle, ölçme-değerlendirme konusunda çıkan yeni yöntem ve tekniklerin öğretmenler tarafından hızlı bir şekilde öğrenilip, uygulanmasının önemi ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin sınav analizi oluşturma, sınav hazırlama, sınav değerlendirme gibi pek çok mesleki konuda mentorluk desteğinden yararlandıkları görülmüştür. Mentorluğun önemli amaçlarından birinin de kişisel gelişim olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenlerin gelişmek istediği alanlar ile ilgili farkındalıklarının artması, farklı bakış açıları kazanmaları kişisel gelişimlerine katkı olarak değerlendirilebilir. Mentorluk süreci bireylere, özgüven artırma, yeni beceriler geliştirme ve risk alma davranışlarının güçlenmesi gibi faydalar da sağlamaktadır (Sezgin, Koşar, Er, 2014). Öğretmenlerin kişisel anlamda kendilerini sorgulayabilmeleri, artı yönlerinin farkındalığında olup, eksi yönlerini kabullenebilmeleri yani öz değerlendirme yapabilmeleri de kişisel gelişimlerine katkı olarak görülebilir.

Mentorluğun amaçları alt temasına yönelik kavramlardan olan hızlı uyum kavramı okula yeni gelen öğretmenin okula uyum sürecinde, kurumu, işleyişi ve çalışanları tanınmasını sağlamak olarak ifade edilir. Özkalp ve diğeri (2006), kuruma yeni katılan çalışanın, kurumun norm, değer ve amaçlarını ve bunlara ulaşmak için tercih edilen yolları öğrenmek için, başka bir deyişle kurumsal toplumsallaşma için, mentorluk sürecinin önemi üzerinde durmaktadırlar. Söz konusu okulda, yeni gelen öğretmenin kuruma hızlı bir şekilde adapte olup mesleki performans açısından okuldaki eğitim-öğretim sürecine hızla dahil olması için mentorluk çalışmalarının yapıldığı sonucuna varılmıştır. Çelik'e (2011) göre, ilk defa işe başlayan veya iş yerine yeni gelenlerin kuruma uyum sürecinde ona rehberlik edecek tecrübeli bir çalışan görevlendirilir. Söz konusu okulda, okul yönetimi tarafından görevlendirilen kişinin, yeni gelen öğretmene kurumu tanıtmak için çalıştığı ve bunun da yeni gelen açısından çok yararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenin, okulun kurum kültürünü tanıyan tecrübeli biri ile çalışmasının kuruma hızlı uyumu sağlama açısından faydalı olduğu söylenebilir. Fletcher (2001), mentorluğu, deneyimsiz öğrenciye, zorlu uyum dönemini kolaylaştırıp, destek sağlanan bir süreç olarak tanımlar (akt. Candemir, 2010).

İhtiyaç durumunda, farklı branş öğretmenlerinden destek almanın öğretmenlerin olaylara bakış açısında ortak bir dil yakalamasını, geliştirilen ortak dil sayesinde öğretmenlerin karşılıklı olarak birbirlerini anlamaları ve sorunlara hızlı çözüm üretmelerinin sağlanabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenler arasında yardımlaşma ve işbirliğini artıran bu çalışmaların iyi iletişim ortamı oluşması için zemin sağladığı söylenebilir. Söz konusu okulda uyum mentorluğunun, öğretmenlerin de faydasını gördüğü rutin uygulamalar haline geldiği kanısına varılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin, uyum mentorluğu dışında uygulanan diğer mentorluk çeşitlerinin uygulanışının kendi inisiyatiflerine bırakıldığında daha faydalı sonuçlar elde edildiğini düşündükleri söylenebilir. Formal mentorluk dışındaki, mentorluk çalışmalarının, kurumsal gereklilikten ziyade isteğe bağlı uygulanmasının daha etkili ve verimli olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmaya katılan iki öğretmenin, okulda uygulanan uyum mentorluğu dışındaki mentorluk uygulamalarını "koçluk yapmak" olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, spesifik konular üzerine çalışıldığı için bu değerlendirmeyi yaptıkları düşünülmektedir. Gerçek anlamda mentorluk kavramı ise koçluk rolünü de kapsayan bir süreci ifade etmektedir. Çınar (2010), koçluğu eylemli



bir öğrenme modeli olarak tanımlamaktadır. Mentorluk, danışmanlık, koçluk gibi kavramlar, genel olarak kişilerin gelişimini amaçlamakta, fakat koçluk sürecinde odak noktanın performans artışı olduğu görülmektedir (Aydın, 2007). Bu durumda mentorluk çalışmaları yapılırken, mentorların gerektiğinde koçluk rollerini de üstlenerek, kişilerin iş performanslarının artışına da aracılık edebileceği çıkarımı yapılabilir.

### **5.3.3 Mentorluğun aşamaları alt temasına ilişkin tartışma ve yorumlar.**

Mentorluğun aşamaları alt teması, “Katılımcılar okullarında uygulanan mentorluk çalışmalarının aşamalarını nasıl tanımlamaktadırlar?” alt araştırma sorusu 3 baz alınarak belirlenmiş ve mentor-menti eşleşmesi, planlama, gözlem, geri bildirim ve değerlendirme kavramlarına ayrılmıştır.

Mentorluk aşamalarının alt boyutları incelendiğinde mentorluğun başlatılma sürecindeki mentor-menti eşleşmesinin özellikle vurgulandığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenlerin uyum mentorluğu dışındaki diğer mentorluk süreçlerinde güven duydukları ve destek istedikleri konuda iyi olduğuna inandıkları meslektaşları ile mentor-menti ilişkisini başlattıkları sonucuna varılabilir. Söz konusu okulda, uyum mentorluğu başlangıcındaki mentor-menti eşleşmesinin, okul yönetiminin bölüm başkanlarını görevlendirmesi ile yürütüldüğü sonucuna varılmıştır. Bölüm başkanları, yeni gelen öğretmen için ya kendileri mentorluk yapmakta veya mentorluk yapabilecek tecrübeli ve kıdemli bir öğretmeni mentorluk yapması için görevlendirmektedir. Hawkey (1998), Stanulis ve Russel (2000), mentorun kurum yönetimi yönlendiriyorsa, mentorluk yapacak doğru kişilerin doğru yöntemlerle seçilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadırlar (akt. Tunçay, 2014). Katılımcı öğretmenlerin ifadelerinden yola çıkarak, söz konusu okulda uyum mentorluğundaki mentor-menti eşleşmesinde bu kriterlerin dikkate alındığı söylenebilir. Mentorluk yapacak ve mentor desteği alacak öğretmenlerin mentor-menti eşleşmesini kendi aralarında yapması halinde, mentorluk uygulamasından elde edilecek başarı oranının artacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların mentor-menti eşleşmesi aşamasından sonra genelde yazılı bir çalışma planı oluşturarak sistemli bir çalışma yürüttükleri izlenmiştir. Çelik’in (2006), mentorluk çalışmalarını yazılı bir plan üzerinden yürütmenin, mentorluk sürecinin sistemli yürütülmesindeki en etkili yol olduğunu ifade etmesi göz önüne alındığında, çalışmaların sırası ile mentor-menti eşleşmesi, planlama, gözlem, geribildirim ve değerlendirme adımları ile yürütüldüğü görülmüştür.

Öğretmenlerin planlama aşamasında mentorluk süreci içinde yapılacak ders gözlemi, geribildirim ve değerlendirme toplantıları gibi aşamaları belirledikleri söylenebilir. Mclean (2004), mentorluk sürecinde hedeflerin net olarak belirlenmesinin, mentorluk ilişkisinin düzeyi ve uygulanma şekli için önem taşıdığını belirtir (akt. Tunçay, 2014). Söz konusu okulda, öncelikle, destek isteyen öğretmen tarafından seçilen konu veya durumla ilgili mentor tarafından ders gözlemlerinin yapıldığı ve belirlenen aralıklarla geri bildirim toplantılarının yapılmaya çalışıldığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ders gözlemleri ile bağlantılı olarak geri bildirimleri, gelişimleri açısından önemsedikleri tespit edilmiştir. Mentorlukta gözlem, mesleki gelişim, öğrenme ve sınıf içi performansın geliştirilmesi açısından önem taşımaktadır (Bozak, Yıldırım, Demirtaş, 2011). Mentorluk sürecinde, mentor ve mentor desteği alacak kişinin birbirine ulaşabilmesi ve geri bildirim toplantıları yapabilmesinin önemli olduğu görülmüştür (Çelik, 2011). Ortak zaman yaratma probleminin, geribildirim toplantılarının düzenli aralıklarla yapılabilmesine engel teşkil ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin, kendilerini değerlendirme ve olumlu yönde değişikliklere sevk etme bakımından geri bildirim toplantılarını önemsedikleri söylenebilir. Mentorluğun bir öğrenme süreci olduğu kabul edilirse, beklentilerin hangi oranda gerçekleştiğini değerlendirmek adına geri bildirim toplantıları önem taşımaktadır (Çelik, 2011). Çoğu zaman, mentorluk çalışmalarına planlı başlangıçlar yapıldığı halde zaman ayrılamadığından planların aksadığı görülmüştür. Çalışmaların aksamaması için mentor ve mentinin ortak zaman yaratma çabasına girdiği, ortak zaman ayırmanın zor olduğu durumlarda doğaçlama mentorluk çalışmalarının yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Sheal'a (1992) göre, geri bildirimler ve değerlendirmeler öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde doğrudan etkili olmaktadır (Akt; Gündüz ve Balyer, 2011). Öğretmenlerin, mentorluk süreci içinde ne öğrendiklerini, değiştirmek veya geliştirmek istedikleri yönleri ile ilgili gelişme olup olmadığını değerlendirmek istedikleri gözlenmiştir. Dolayısı ile öğretmenlerin, okullarında yürüttükleri mentorluk uygulamaları sonunda mentorları ile birlikte kendilerini değerlendirmek, kazanım ve yeni ihtiyaçlarını tespit etmek istedikleri söylenebilir.

#### **5.4 Sonuç ve Öneriler**

Eğitim kurumlarında öğretmenler için yürütülen mentorluk çalışmaları, mentorluğun katkıları, mentorluğu etkileyen faktörler ve mentorluk uygulamaları ana

temalarına göre nitel araştırma yöntemiyle incelendiğinde, bu araştırmada genel olarak şu sonuçlara varılmıştır:

Öğretmenlerin mentorluk uygulamalarının yararlarının farkında oldukları, mentorluğun yararlarını öncelikle bireysel açıdan ele aldıkları görülmüştür. Öğretmenlerin, mentorluğun bireysel katkılarını kişisel ve mesleki katkılar şeklinde kesin olarak ayırdıkları daha çok mentorluk uygulamalarından mesleki anlamda faydalandıkları sonucuna varılmıştır. Mesleki olarak en çok spesifik bir konu olan sınıf ve çatışma yönetimi konularında mentorluk ihtiyacı duyan öğretmenlerin ikinci olarak yine mesleğe özel bir konu olan ders işleme teknikleri ile ilgili desteğe ihtiyaç duydukları sonucu ortaya çıkmıştır. Teknoloji, araç-gereç kullanımı ve ölçme-değerlendirme gibi konularda da desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Mentorluk uygulamaları, öğretmenlere dolaylı olarak kişisel katkılar sağlamıştır; mentorluğun paylaşımına yönelik bir süreç olması, öğretmenlerin motivasyonunun artmasına ve okul içi iyi ilişkiler kurmasına, bu tür değişik uygulamalara katılmaları yenilikçi yönlerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca ihtiyaç duyduğunda bir meslektaşından destek isteyebilmek ve tüm meslektaşların bu sürece katılması öğretmenlerde özgüven duygusunun gelişmesine zemin hazırlamıştır.

Eğitim kurumlarında uygulanan mentorluk çalışmalarının kurum açısından da önemli katkıları olduğu ortaya çıkmıştır. Bir eğitim kurumunun değeri nitelikli bir eğitim ve okul iklimindeki pozitif etki ile ölçülmektedir. Nitelikli bir eğitimin en önemli paydaşı öğretmen olduğundan, öğretmenin gelişimini amaçlayan araçlardan biri olan mentorluk uygulamalarının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Mesleki ve kişisel olarak sürekli öğrenen, gelişen öğretmenler dolaylı olarak başarılı ve gelişmenin önemini kavrayan öğrenciler yetişmesine önayak olacaktır. Temelinde bilgi ve tecrübe aktarımı olan mentorluk uygulamaları sayesinde eski ve yeni bilgilerin harmanlanması ile kurum içerisindeki tüm paydaşlar bu süreçten beslenmektedir. Ayrıca, bu süreçte paylaşımın yoğun olması arkadaşlık ve güven ilişkilerinin gelişip kurum içi iletişimin pozitif yönde ilerlemesini sağlamaktadır. Okulun, öğretmen gelişimini amaçlayan ve dünyada kabul gören bu tür çalışmaları uygulama çabalarının, öğretmenlerin okula olan aidiyet duygularını artıran ve iş devir hızını azaltan etmenlerden biri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları göz önüne alındığında, eğitim kurumlarında öğretmenler için uygulanacak sistemli ve etkin bir mentorluk sisteminin öğretmenlere ve kuruma katkıları olduğu söylenebilir. Mentorluk öğretmenler arasında mesleki

mentorluk amacıyla yaygın olarak varlık göstermektedir. Fakat kişisel gelişime olan etkisi konusunda da öğretmenlerin mentorluk sistemini içselleştirmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde daha fazla öğretmen mentorluk sistemine dahil edilebilecektir. Mentorluk uygulamaları sayesinde genç ve tecrübeli öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri paylaşımları yapabileceği birliktelikler desteklenmelidir. Öncelikle finansal yönden sıkıntısı olmayan vakıf okulları ve özel okullarda okul bünyesinde rehberlik birimi ile koordineli çalışabilecek mentorluk hizmetleri birimi kurulabilir. Bu birimler sürekli eğitimi sağlamak için okula mentorluk konusunda uzman kişileri davet edebilir. Özellikle okula yeni gelen öğretmenin hızlı adaptasyonu için uygulanan bir mentorluk uygulaması her okulda mutlaka uygulanmalıdır. Yerel ve ulusal bazda tüm okullarda bu sistemin yaygınlaştırılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulama bölgeleri seçilip, bu okullardaki yönetici ve öğretmenlere mentorluk eğitimleri verilebilir. Okulun bağlı bulunduğu ilçe ve il bazında mentorluk danışma birimleri kurulabilir ve bu birimler okullarda yapılan çalışmaların analizini yapabilir.

Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında mentorluk çalışmalarını içeren teorik ve uygulamalı derslerin müfredata koyularak, öğretmen adaylarının ilgili bölümlerden mezun olmadan mentorluk sistemine dahil edilmesi yoluna gidilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenin sürekli eğitimi ve gelişimi için, okullarda mentorluk ile ilgili hizmet içi kurslar düzenlemelidir. Hizmet içi eğitimlerin bazı kısımları yüz yüze iken bazı kısımları da uzaktan eğitim ile alınabilecek şekilde planlanmalıdır. Hizmet içi eğitimler teknolojik olanaklardan da yararlanılarak, geniş bir hedef kitleye ulaşabilmek adına, günün koşullarına uygun düzenlenmelidir. Okullarda mentorluk uygulamasına katılan öğretmenlere ödüllendirme sistemi uygulanmalıdır. Mentor olarak görev yaptıkları çalışma saatleri için ücret ödenip, kurumdaki diğer öğretmenler için mentorluk faaliyeti özendirilmelidir.

Mentorluk sisteminin uygulanışını etkileyen pek çok olumlu veya olumsuz etken söz konusudur. Mentorluk çalışmalarının uygulanışını zorlaştıran en büyük sorunun yoğun iş yükü sebebiyle zaman kısıtlılığı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yararına inandıkları bu uygulamalardan, yeterli zamanı ayıramadıkları için tam anlamıyla faydalanamadıkları görülmüştür. Zaman kısıtlılığı beraberinde çalışmaların planlamasında aksamaları getirmektedir. Okul yönetimleri mentorluk sistemi kurarken mentorluk için ayrı bir zaman planlaması yapmalıdır. Böylece öğretmenler için de zaman ayırma stresi ortadan kalkmış olacaktır. Bu uygulamaları zorlaştıran etkenlerden biri de çalışmalara gönüllü katılmayan öğretmenlerdir. Gönülsüzlüğün

nedeni; mentorluk çalışmalarının ilk zamanlarında yaşanan mentor ve menti arasındaki güven problemi ve isteksizliktir. Genel anlamda gönüllü olmayan öğretmenlerin sayısı diğerlerine kıyasla oldukça az sayıdadır. Öğretmenlerin mentorluk uygulamaları ile ilgili çekincelerinin azaltılması için, bu konuda uzman kişiler ile sürekli etkileşim halinde olunmalı ve mentor-menti ilişkileri üzerine taraflara daha net bilgiler verilmelidir.

Mentorluk çalışmalarının uygulanışını kolaylaştıran en önemli faktörün, öğretmenlerin, bu uygulamaların faydalarına inanmaları olduğu görülmektedir. Çalışmak istediği mentorunu seçebiliyor olmak ta çalışmaların uygulanışını kolaylaştırmaktadır. Okulun bu çalışmalar için gerekli alt yapıyı oluşturması, çalışmaların amacının doğru anlatılması ve konu ile ilgili uzmanlarla çalışılması mentorluk uygulamalarının hem kolaylıkla uygulanmasını hem de okul kültüründe önemli bir yere sahip olmasını sağlayacaktır.

Okullarda birden fazla mentorluk çeşidi uygulanabilmektedir. En geniş uygulama alanı bulan mentorluk çeşidinin okula yeni gelenin uyumu için yürütülen formal mentorluk olduğu görülmektedir. Formal mentorluk okula yeni gelen öğretmenin kurumsal toplumsallaşması ve hızlı uyumu için çok önemlidir. Yeni gelen öğretmene kurumda kıdemli ve tecrübeli aynı zamanda insani ilişkilere önem veren bir öğretmen, mentor olarak atanmalıdır. Mentor ataması yapılırken mutlaka tarafların kişilik özellikleri ve uyumları dikkate alınmalıdır. Söz konusu okulda formal mentordan sonra en çok informal mentorluğun tercih edildiği ortaya çıkmıştır. İnfomal mentorluk seçilen konuda karşılıklı rıza ile istenilen kişi ile çalışabilmeyi sağlaması açısından tercih edilmektedir. Bu sayede çok farklı yollardan pek çok değişik bilgiye ulaşma imkanı olmaktadır. Birebir mentorluk ve grup mentorluğu da uygulanabilen diğer mentorluk şekilleridir. Grup mentorluğu üç dört kişinin etkileşimini gerektirdiğinden, yoğun iş ortamında ortak zaman ayarlamak güç olmaktadır. Eğer okullarda mentorluk saati uygulamasına geçilirse daha çok mentorluk türünün uygulanma imkanı olacaktır.

Mentorluk programları mesleki ve kişisel gelişimi hedeflemektedir. Çoğunlukla mesleki gelişim amacı üzerinde durulmuştur. Kişisel gelişim amacı ikinci plana atılmıştır. Okullarda mentora gerekli eğitim desteği verilerek mentorluk uygulamalarında kişisel gelişim de amaç haline getirilmelidir. Mentorluk uygulamalarının önemli amaçlarından biri de, öğretmenlerin okula hızlı uyumunu sağlamak, okul içinde ortak bir dil oluşturarak ortak hedefler için çalışmayı

sağlamaktır. Öğretmenlerin olaylara bakış açısında ortak bir dil geliştirebilmek ve güçlü bir iletişim kurabilmek önemlidir. Mentorluk çalışmalarının, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen hatta öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirdiği düşünülürse yönetim tarafından bilinçli ve planlı uygulanması gerekir. Uygulayıcılara da olumlu kazanımları hakkında belirli aralıklarla bilgilendirmeler yapılmalıdır. Bu sayede kişilerin motivasyonu da yüksek tutulacaktır. Kurum kültürünü ve genel işleyişi öğretmenlere tanıtmak ta yine mentorluk faaliyetlerinin amaçları arasında sayılabilir. Mentorluk uygulamaları, kurumsal yapı içinde formalite uygulamalara dönüştürülmeden çok önemli yararları anlatılarak lanse edilmelidir. Böylece öğretmenler tarafından da amaca yönelik çalışmalar yapılması sağlanabilir. Mentorluğun amaçlarından birinin de koçluk rolü üstlenmek olduğu ortaya çıkmıştır. Koçluk rolünü başarıyla üstlenen mentor ile kurulan iyi iletişimin karşılıklı güveni ve iş verimini arttırdığı söylenebilir.

Sağlıklı bir mentorluk ilişkisinin başlatılıp sürdürülebilmesi için, amaçların ve hedeflerin önceden belirlenmiş olması, yapılacak işlerin ve zaman planlamasının iyi ayarlanması gerektiği ortaya çıkmıştır. Mentorluk çalışmaları yazılı bir plan üzerinden yürütülürse amaca yönelik ve sistemli bir çalışma sağlanabilir. Mentorluk, mentimenter eşleşmesi ile başlamakta, planlama, gözlem, geribildirim ve değerlendirme aşamaları ile devam etmektedir. Mentor mentimenter eşleşmesinin mentorluk ilişkilerini başlatan en önemli adım olduğu görülmektedir. Mentor- mentimenter eşleşmesi mentorluğun şekline göre formal veya informal şekilde olmaktadır. Mentor – mentimenter eşleşmesinin önemi bilinerek, kişilere çalışmak istediği bireyi mentor seçebilme kolaylığı sağlanmalıdır. Doğal ortamda gerçekleşen mentor-mentimenter eşleşmeleri desteklenmelidir. Söz konusu okulda planlama aşamasının yazılı bir şekilde yapıldığı, amaçların baştan belirlendiği, yapılacaklar ve dönüt toplantılarının planlandığı görülmüştür. Öğretmenler kendilerini değerlendirmek adına geri bildirim toplantılarına çok önem vermektedir. Geri bildirim toplantıları iş yükü nedeniyle kimi zaman aksamaktadır. Okullarda mentorluk çalışmaları planlanırken, okul yönetimleri mentorluk uygulamaları için mutlaka ayrı bir saat ayırmalı, öğretmenlere dönüt ve değerlendirme toplantıları için uygun mekan sağlanmalıdır.

#### 5.4 Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

Bu çalışmanın en önemli kısıtlaması tek bir lisenin örnekleme olarak alınmasıdır. Araştırmanın daha kapsamlı incelenebilmesi için Türkiye'nin tamamındaki ya da belli bir bölgedeki liseler araştırma kapsamına alınarak incelenmelidir.

Bu araştırma özel bir lisede görev yapan öğretmenlerin ve idarecilerin mentorluk ile ilgili görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Araştırmanın kapsamı daha genişletilerek, anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile tekrar edilebilir. Mesleki eğitim kurumlarında mentorluk çalışmalarının hangi oranda uygulandığını tespit etmek için çalışmalar yapılabilir. Mesleki eğitim kurumlarında atölye ve labortauvar ortamlarındaki teçhizatın kullanımı ile ilgili ve değişen mesleki bilgilerin öğretmenler arası aktarımı ile ilgili mentorluk araştırmaları yapılabilir. Ayrıca mentorluk çalışmalarında eğitim teknolojilerinin yeri ve önemini araştıran bir çalışma yapılabilir.

Mentorluk kavramına iş dünyasının yanı sıra eğitim alanında da ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple eğitimde mentorluğu işleyen çalışmalara ve araştırmalara daha fazla yer verilmelidir.

Mentorluk ile ilgili öğretmen görüşleri branş bazında incelenerek, tartışılıp, öneri sunulabilir. Ayrıca mentorluk uygulamalarının kar amacı güden şirketlerde uygulanışı ile eğitimde uygulanışını kıyaslayabilecek nicel araştırmalar da yapılabilir. Olumlu görölen taraftaki uygulama çeşit ve yöntemleri, diğer tarafa transfer edilebilir. Benzer alışmalar farklı illere de yayılabilir.

Diğer ölkelerde eğitim alanında gerçekleştirilen mentorluk uygulamaları ile Türkiye'de eğitim alanında gerçekleştirilen mentorluk uygulamaları karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar ortaya konularak önerilerde bulunulabilir.

Bu alışma bir okulda uygulanan mentorluk çalışmalarını öğretmenlerin gözünden incelemek amacı ile yapılmıştır. Yapılacak başka bir çalışmada sadece mentor öğretmenler veya mentorluk desteği alanların bu konudaki deneyimleri incelenebilir.

Ayrıca bir eğitim kurumunda mentorluk uygulamaları yapılmadan önceki kurum iklimi ile uygulamalardan sonraki iklimini kıyaslayan bir çalışma yürütölüp, olumlu veya olumsuz yönler sorgulanabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksu, G., Acuner, A. ve Tabak, R. (2002). Sağlık Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerinin iş doyumuna yönelik bir araştırma: Ankara örneği. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55 (4), 271-282.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Elektronik Turkish Studies*, 8 (12), 15-28. <http://www.turkishstudies.net/makaleler/1087304509> adresinden 13 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Aslan, B. , Öcal, S. D. (2012). A case study on mentoring in teacher development program. *Journal of Education*, 2, 31–48.
- Aydın, B. (2007). *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Bakioğlu, A. (Ed.). (2013). *Eğitimde mentorluk*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, M.(2012). *Otel işletmelerinde mentorluk programları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Balkar, B., Şahin, S. (2015). Yeni bir öğretmen yetiştirme yaklaşımı olarak göreve başlatma programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 107-393. <http://dergipark.ulakbilim.gov.tr> adresinden 7 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Bozak, A., Yıldırım, M.C., Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 65-84.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candemir, E. (2010) : *Polis staj eğitimleri ve mentorluğa dayalı bir model önerisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk İlişkilerinde Farklı Bir Yaklaşım: Kariyer Uyarlı Mentorluk. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6 (1). 203.



- Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Gözden geçirilmiş 2. Baskı) (M. Bütün ve S. B. Demir, Çeviri Ed.). Ankara: Siyasal Yayın Dağıtı
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci Eğitiminde Mentorluk Uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 12 (2), 259-318, [http:// core.ac.uk](http://core.ac.uk) adresinden 5 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Çınar, Z. (2010) . Coaching and Mentoring. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e-dergi) ISSN 1305-7979 ,1*, 16-18, <http://www.paradoks.org> adresinden 5 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Eby, L. T. & Allen, T. D. (2002). Further investigation of proteges negative mentoring experiences. *Patterns and Outcomes Group & Organization Management*, 27 (4), 456-479.
- Ekinci A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Erdem, A.R., Anılan, H. (2000). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 144-149.
- Esas, İ. (2013). *Mentorluk ile bireysel kariyer arasındaki ilişki* ( Yüksek lisans tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçer, N., Özer, F. (2014). Aday öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine yönelik algıları. *Turkish Studies*, 9(2), 691-712, <http://www.turkishstudies.net> adresinden 5 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Gündüz, Y., Balyer, A. (2011). Eğitim yönetiminde alternatif yaklaşımlar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 61-78.
- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İbrahimoglu, N., Uğurlu, Ö. Y., Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde mentorluğun örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297-318.
- İbrahimoglu, N. (2013). Biçimsel Olmayan Mentorluk Yoluyla Öz Etkinliğin Artırılması. *Sosyo Ekonomi Dergisi*, 1, 142-156,

- <http://dergipark.ulakbilim.gov.tr> adresinden 2 Haziran 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Kocabaş, İ., Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk (Mentorluğun eğitimde kullanılması)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocabaş, İ., Yirci, R. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları* (ss. 37-191). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 37-191.
- Köymen, Ü. (1991, Nisan). *Nitelikli öğretmen yetiştirme modeli*. 1. Eğitimde Arayışlar Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Özel Kültür Okulları, İstanbul.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608- 625.
- Kuzu, A., Kahraman M., Odabaşı, F. (2012). Mentorlukta yeni bir yaklaşım: e-mentorluk. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (4), 173-183.
- Milli Eğitim Bakanlığı ( 1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, 2423.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü (2013). *Ulusal öğretmenlik strateji belgesi*, <http://www.mebpersonel.com> adresinden 9 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Geliştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2 nd ed.). Thousand Oaks. CA: Sage Pub.
- Özbay, Ö. (2008). *Koçluk yaklaşımının yönetici ve iş gören üzerine etkilerine ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özkalp, E., Sungur, Z., Kirel, Ç., Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentorun yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2), 55-70.
- Palankök, N.Y. (2004). *Kariyer yönetim araçları olarak mentorluk ve koçluk* (Tezsiz yüksek lisans programı-dönem tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polater, S. (2007). *Mentor, Akıl Hocası, Liderlik*, <http://www.polater.com.tr> adresinden 13 Mart 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Sert G., Kurtoğlu M., Seferoğlu S. (2012, Őubat). *Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: bir içerik analizi alışması*. 14. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulan bildiri. Uşak Üniversitesi, Uşak, <http://yunus.hacettepe.edu.tr> adresinden 7 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Sezgin, F., Koşar, S., Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve ğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Őerefhanođlu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili rneği* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Tunçay, S. (2014). *Eğitimde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Edirne.
- Tükeltürk, Ő. A., Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları: anakkale Onsekiz Mart niversitesi zerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), ISSN: 1309-8039 (online), <http://www.sobiad.org> adresinden 2 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği; Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559, <http://www.kuey.net> adresinden 3 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013) *.Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 9. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YK. (1998). *Fakülte-okul işbirliği kitapçığı*. Ankara: YK Yayınları.[ *Educational Science Research*], 1(1), 97-121, <http://ebad.jesi.com> adresinden 15 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Vikikitap, *Türkiye'de mentorluk/ Türkiye'de Eğitimde Mentorluk, Mentorluk nedir?/ Mentor ğretmenlik nedir?*, <http://www.wikibooks.org> adresinden 12 Nisan 2015 tarihinde edinilmiştir.

## EKLER

### A. Bilgilendirme Mektubu

Sayın.....

...../...../2014

Bu davet mektubu, orta öğretim öğretmenlerinin mentorluk uygulamaları ile ilgili algılarını belirlemek üzerine yaptığım yüksek lisans tez araştırmama katılımınız için yazılmıştır. Bu araştırmada okulunuzda uygulanan mentorluk uygulamaları üzerine bir durum incelemesi çalışması yapmak istiyorum.

Halen bir lisede biyoloji öğretmeni olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Planlaması Programına yüksek lisans öğrencisi olarak devam etmekteyim.

Sizinle yapmak istediğim görüşme yaklaşık 40 dakika sürecektir. Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt edilecek, katılımcıların verdikleri bilgiler, kimlikleri bir kod isim ile kayıt altına alınacak ve gizli tutulacaktır. Görüşmeler tarafımda yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerler belirlenip onay için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz sürece isminiz veya size ilişkin bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Sorularınız için [suzankaradag@yahoo.com.tr](mailto:suzankaradag@yahoo.com.tr) adresine e-posta yollayabilir ya da 0-533-4400263 numaralı telefon ile irtibat kurabilirsiniz.

Saygılarımla,  
Suzan Karadağ

## B. Bilgilendirme Onay Mektubu

Sayın.....

...../...../2014

Bu görüşme formu, orta öğretim öğretmenlerinin mentorluk uygulamaları ile ilgili algılarını belirlemek amacıyla yapmak istediğim tez araştırmam için hazırlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında, mentorluk uygulamalarının yapıldığı okulunuzda, orta öğretimde, çeşitli branşlarda çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapmak istiyorum. Yaptığım görüşmelerde katılımcıların kimlikleri ve verdikleri bilgiler bir kod ile kaydedilerek gizlilik korunacaktır. Sizinle yapmak istediğim görüşmenin 40 dakikayı geçmemesine özen gösterilecektir. Kısıtlı zamanı daha iyi kullanmak ve yanıtların kaydını daha ayrıntılı bir şekilde elde etmek için izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt etmek istiyorum. Görüşmeler tarafımdan yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerleri belirlemek ve onayınızı almak için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz sürece isminiz veya size ilişkin bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, önce bunu yanıtlamak istiyorum.

Saygılarımla,  
Suzan Karadağ

### C. Görüşme Soruları

1. “Mentorluk” kavramı sizin için ne ifade etmektedir?
2. Okulunuzda ne tür mentorluk çalışmaları, neden uygulanmaktadır?  
Sonda: Ne tür amaçlar güdülmektedir?
3. Okulunuzdaki öğretmen mentorluğu uygulamalarının bireysel anlamda katkıları nelerdir?  
Sonda: Mesleki olarak?  
Sonda: Kişisel olarak?
- 5- Okulunuzdaki mentorluk uygulamalarının kurumsal açıdan katkıları nelerdir?  
Sonda: Paydaşlarda yarattığı etki açısından?  
Sonda: Kurumun niteliği açısından?
- 6- Okulunuzdaki öğretmen mentorluğu çalışmalarının aşamaları nasıl belirlenmektedir?  
Sonda: Mentor-Menti eşleşmesinde ne tür kriterlere dikkat edilmektedir?  
Sonda: Uygulamanın başlangıçtan bitişe kadar olan aşamaları nasıl planlanmaktadır?
- 7- Okulunuzdaki öğretmen mentorluğu çalışmalarının uygulanışını etkileyen faktörler nelerdir?  
Sonda: Kolaylaştırıcı faktörler nelerdir?  
Sonda: Zorlaştırıcı faktörler nelerdir?

#### D. Görüşme Özet Formu

Görüşme Şekli:	Görüşme Tarihi:
Görüşme Yeri:	Bugünün Tarihi:
Sesli Kayıt: VAR/YOK	
1-Görüşmede ortaya çıkan ana temalar ve konular nelerdi?	
2-Görüşme formundan sorduğun her soru için 1'er cümlelik özet yaz.	
3-Görüşme ne tür yeni bilgi ya da fikirler sağladı?	
4-Bu görüşmede ilgini çeken herhangi birşey oldu mu?	

## E. Görüşme Dökümleri Değerlendirme Mektubu

Sayın.....

...../...../2015

Geçen dönem sonunda yapmış olduğum tez araştırmasında yer aldığınız için çok teşekkür ederim. Şu ana kadar.....öğretmen ile görüşme yaptım. Ekli dosyada görüşmemizin dökümlerini bulabilirsiniz. Biraz zaman ayırabilirseniz görüşme dökümlerini okuyup, hata, yanlış anlama ya da eksiklikleri belirleyip, beni arayabilirsiniz. Sürecin bu bölümü araştırmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Önceden de konuştuğumuz gibi görüşmelerin gizliliği sağlanacak ve kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır.

Yapmış olduğum araştırmada yer almanızdan ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. Bana gün içerisinde 0533 4400263 numaralı telefondan ya da [suzankaradag@yahoo.com.tr](mailto:suzankaradag@yahoo.com.tr) adresinden ulaşabilirsiniz.

Saygılarımla,  
Suzan Karadağ