

T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ve İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARININ  
OKUL MÜDÜR YARDIMCILARININ İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uğur ÖZALP

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Temmuz 2016



T.C.  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ ve İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİNİN ORTAK YÜRÜTTÜĞÜ  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI



OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARININ  
OKUL MÜDÜR YARDIMCILARININ İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Uğur ÖZALP

(Y1412.290004)

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ

Temmuz 2016





**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
İLE  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER  
ENSTİTÜLERİ**



**Yüksek Lisans Tez Onay Belgesi**

Enstitümüz Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı Y1412.290004 numaralı öğrencisi **Uğur ÖZALP**'ın "**OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARININ OKUL MÜDÜR YARDIMCILARININ İŞ DOYUMUNA ETKİSİ**" adlı tez çalışması Enstitümüz Yönetim Kurulunun 21.06.2016 tarih ve 2016/13 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından **oybirliği** ile Tezli Yüksek Lisans tezi olarak **kabul** edilmiştir.

**Öğretim Üyesi Adı Soyadı**

**İmzası**

**Tez Savunma Tarihi: 14/07/2016**

1) Tez Danışmanı : Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ

.....

2) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI

.....

3) Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Püren AKÇAY ÜZÜM

.....



## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdür Yardımcılarının İş Doyumuna Etkisi**” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynaklarda gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (14/07/2016)

**Uğur ÖZALP**







*Oğlum Barbaros Deniz'e...*



## ÖNSÖZ

Başarılı eğitim örgütü denkleminin unsurları arasında müdür yardımcılarını yer almaktadır. Okuldaki görevlerin yerine getirilmesi bakımından önemli bir görev üstlenen müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşması, örgütsel hedeflere ulaşılmasına yardımcı olması bakımından önem taşımaktadır.

Mentorluk, belirli bir pozisyona yeni gelen iş görenlerin bilgi ve beceri bakımından daha tecrübeli örgüt üyelerince yetiştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir. Tecrübe aktarımı konusunda, insan ilişkilerinin doğal bir biçimi olarak karşımıza çıkan mentorluk, müdür yardımcılarının yetiştirilmesi sürecinde başvurulması kaçınılmaz bir yöntemdir. Bu bakımdan okul müdürlerinin müdür yardımcılara karşı daha çok mentorluk yapmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada, okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın mentorluk fonksiyonları ve iş doyumuna ilişkin alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Birlikte çalışmaya başladığımız günden itibaren beni destekleyen, cesaretlendiren, beceri ve tecrübelerini benimle paylaşan, mentorum Nurşen DEMİRKAYA AYGÜN'e teşekkürlerimi sunarım. Tez hazırlık sürecinde bilgi birikimi, bakış açısı ve geri bildirimleriyle çalışmaya yön veren Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ'ye gösterdiği fedakarlıktan dolayı teşekkürü borç bilirim.

Bilgeliği ve bilgi birikimiyle bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan kıymetli danışmanın Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a teşekkürlerimi sunarım. Tez savunmama değerli önerilerini sunarak katılan, Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI ve Yrd. Doç. Dr. Püren AKÇAY ÜZÜM hocalarıma teşekkür ederim.

Beni koşulsuz seven ailem, eşim Gülşah ve oğlum Barbaros Deniz'e gösterdikleri hoşgörü ve sağladıkları destekten dolayı teşekkür ederim.

**Temmuz 2016**

**Uğur ÖZALP**



## İÇİNDEKİLER

### Sayfa

ÖNSÖZ.....	xi
İÇİNDEKİLER .....	xiii
KISALTMALAR .....	xvii
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xix
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxiii
ÖZET.....	xxv
ABSTRACT .....	xxvii
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem.....	3
1.2. Amaç.....	4
1.3. Önem.....	5
1.4. Sınırlılıklar .....	6
1.5. Varsayımlar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7
<b>2. İLGİLİ LİTERATÜR.....</b>	<b>9</b>
2.1. Mentor ve Mentorluk Kavramları.....	9
2.1.1. Mentorluğun tarihçesi .....	9
2.1.2. Mentorluğun tanımı .....	11
2.1.3. Mentorun özellikleri .....	14
2.1.4. Mentenin özellikleri.....	19
2.1.5. Mentorluk sürecinin aşamaları.....	21
2.1.5.1. Giriş aşaması.....	22
2.1.5.2. Yetiştirme aşaması.....	22
2.1.5.3. Ayrılık aşaması .....	23
2.1.5.4. Yeniden tanımlama aşaması .....	24
2.1.6. Mentorluk fonksiyonları .....	24
2.1.6.1. Kariyer geliştirme fonksiyonu .....	26
2.1.6.2. Psikososyal fonksiyon .....	30
2.1.7. Mentorluk çeşitleri.....	32
2.1.7.1. Formal mentorluk .....	32
2.1.7.2. İnfomal mentorluk.....	34
2.1.7.3. Diğer mentorluk çeşitleri .....	36
2.1.8. Mentorluk sürecinin olumlu yönleri .....	40
2.1.9. Mentorluk sürecinin olumsuz yönleri .....	44
2.1.10. Okul yöneticisinin mentorluk rolü.....	47
2.2. İş Doyumu.....	50
2.2.1. İş doyumunun tanımı .....	50
2.2.2. İş doyumunu kuramları.....	52
2.2.2.1. Kapsam kuramları.....	52
2.2.2.2. Süreç kuramları.....	57

2.2.3. İş doyumunu etkileyen faktörler .....	61
2.2.3.1. Kişilik.....	62
2.2.3.2. Sosyal olanaklar .....	62
2.2.3.3. Motivasyon .....	62
2.2.3.4. İşin niteliği .....	62
2.2.3.5. Ücret.....	63
2.2.3.6. Yükselme olanağı.....	63
2.2.3.7. Çalışma koşulları .....	64
2.2.3.8. Yönetim ve karara katılma.....	64
2.2.3.9. Çalışma arkadaşları .....	65
2.2.3.10. Denetim.....	65
2.2.3.11. Takdir edilme .....	66
2.2.4. İş doyumunun sonuçları .....	66
2.2.4.1. İş doyumunu ve performans ilişkisi.....	67
2.2.5. İş doyumsuzluğunun sonuçları .....	68
2.2.6. Okul yönetimi ve iş doyumunu .....	70
<b>3. YÖNTEM .....</b>	<b>73</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	73
3.2. Evren ve Örneklem .....	73
3.3. Veri Toplama Araçları .....	78
3.4. Verilerin Toplanması .....	93
3.5. Verilerin Çözümlemesi .....	93
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>97</b>
4.1. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Branşı Değişkenine Göre İncelenmesi.....	97
4.2. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi.....	98
4.3. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi.....	98
4.4. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	99
4.5. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	99
4.6. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	100
4.7. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	101
4.8. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Branşı Değişkenine Göre İncelenmesi.....	102
4.9. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi.....	103

4.10. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi.....	103
4.11. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	104
4.12. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	104
4.13. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	105
4.14. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre İncelenmesi .....	106
4.15. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi .....	106
4.16. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi .....	107
4.17. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	107
4.18. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Meslek Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi	108
4.19. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	108
4.20. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonları ile Müdür Yardımcılarının İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi .....	110
4.21. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Müdür Yardımcılarının İş Doyumunu Yordama Düzeyinin İncelenmesi .....	110
<b>5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER .....</b>	<b>113</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	113
5.1.1. Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının okul müdürlerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dair sonuçlar ve tartışma .....	114
5.1.2. Müdür yardımcılarının iş doyumlarının müdür yardımcılara ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dair sonuçlar ve tartışma.....	117
5.1.3. Müdür yardımcılarının iş doyumlarının okul müdürlerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dair sonuçlar ve tartışma .....	124
5.1.4. Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesine dair sonuç ve tartışma .....	126
5.2. Öneriler .....	127
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler .....	127
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler .....	128
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>131</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>149</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>163</b>





## **KISALTMALAR**

**APA** : American Psychological Association

**MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı

**NASSP** : National Association of Secondary School Principals





## ÇİZELGE LİSTESİ

### Sayfa

<b>Çizelge 2.1:</b> Mentorluk Becerileri - Örgütsel Kişilerarası Beceriler .....	19
<b>Çizelge 2.2:</b> Formal Mentorluğun Avantajları.....	33
<b>Çizelge 2.3:</b> Formal Mentorluğun Dezavantajları .....	34
<b>Çizelge 2.4:</b> Formal Mentorluk ve İnfomal Mentorluğun Kıyaslanması .....	36
<b>Çizelge 2.5:</b> Mentorluğun Faydaları .....	43
<b>Çizelge 3.1:</b> Örneklemdeki Müdür Yardımcılarının İlçelere Göre Dağılımı .....	74
<b>Çizelge 3.2:</b> Müdür Yardımcılarının, Çalıştığı Kurum Türü, Branş, Cinsiyet, Yaş Aralığı, Eğitim Durumu, Meslek Kıdemi ve Yöneticilik Kıdemi Değişkenlerine Göre Dağılımı .....	75
<b>Çizelge 3.3:</b> Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Branş, Cinsiyet, Yaş Aralığı, Eğitim Durumu, Meslek Kıdemi ve Müdür Yardımcısıyla Birlikte Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Dağılımı .....	77
<b>Çizelge 3.4:</b> Mentorluk Fonksiyonları Ölçeğinde Yer Alan Maddeler ve Ölçülmesi Hedeflenen Özellikler .....	79
<b>Çizelge 3.5:</b> Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği ve Tesadüfi Veriden Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları.....	81
<b>Çizelge 3.6:</b> Mentorluk Fonksiyonları Ölçeğinin Bileşenlerinin Açıkladığı Toplam Varyans Oranları.....	83
<b>Çizelge 3.7:</b> Doğrulamalı Faktör Analizi Referans Değerleri .....	84
<b>Çizelge 3.8:</b> Mentorluk Fonksiyonları Ölçeğine Uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Veriler .....	84
<b>Çizelge 3.9:</b> İş Doyumu Ölçeğinde Yer Alan Maddeler ve Ölçülmesi Hedeflenen Özellikler .....	88
<b>Çizelge 3.10:</b> İş Doyumu Ölçeği ve Tesadüfi Veriden Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları .....	89
<b>Çizelge 3.11:</b> İş Doyumu Ölçeğinin Bileşenlerinin Açıkladığı Toplam Varyans Oranları .....	90
<b>Çizelge 3.12:</b> İş Doyumu Ölçeğine Uygulanan Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Veriler .....	91
<b>Çizelge 4.1:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Branşı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları .....	97
<b>Çizelge 4.2:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdürlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	98
<b>Çizelge 4.3:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Yaş Aralığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları .....	98
<b>Çizelge 4.4:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Müdürlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	99

<b>Çizelge 4.5:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	100
<b>Çizelge 4.6:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdürlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	100
<b>Çizelge 4.7:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları .....	101
<b>Çizelge 4.8:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Games-Howell Testi Sonuçları .....	101
<b>Çizelge 4.9:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Branşı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	102
<b>Çizelge 4.10:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Branşı Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları .....	102
<b>Çizelge 4.11:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Testi Sonuçları .....	103
<b>Çizelge 4.12:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları .....	104
<b>Çizelge 4.13:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	104
<b>Çizelge 4.14:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ..	105
<b>Çizelge 4.15:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	105
<b>Çizelge 4.16:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları.....	106
<b>Çizelge 4.17:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	106
<b>Çizelge 4.18:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Yaş Aralığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	107
<b>Çizelge 4.19:</b> Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....	107

- Çizelge 4.20:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.. 108
- Çizelge 4.21:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... 109
- Çizelge 4.22:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları..... 109
- Çizelge 4.23:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonları ile Müdür Yardımcılarının İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Matrisi ..... 110
- Çizelge 4.24:** Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Müdür Yardımcılarının İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi..... 111



## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

Şekil 2.1: Mentorluk Araştırmalarındaki Önemli Gelişmeler .....	11
Şekil 2.2: Mentorluk Rollerini Piramidi .....	26
Şekil 2.3: Bazı Kapsam Kuramları Arasındaki İlişki .....	57
Şekil 3.1: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Çizgi Grafiği .....	82
Şekil 3.2: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Modeli.....	86
Şekil 3.3: İş Doyumu Ölçeği Çizgi Grafiği .....	90
Şekil 3.4: İş Doyumu Ölçeği Modeli.....	92





## OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARININ OKUL MÜDÜR YARDIMCILARININ İŞ DOYUMUNA ETKİSİ

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunu yordama düzeyini incelemektir. Bunun yanında, müdür yardımcılarının ulaştıkları iş doyumunu düzeyi ve okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonları, müdür yardımcıları ve okul müdürlerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir.

Veri toplama aracında, katılımcı müdür yardımcılara ve müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları müdüre ilişkin demografik bilgiler, “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği” ve “Minnesota Doyum Ölçeği” yer almaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini İstanbul ili Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan 611 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Ölçek, internet ortamında sunularak veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin link, belirtilen ilçelerde yer alan okulların resmi e-posta adreslerine gönderilmiştir. Ölçeğe 402 kişi cevap vermiş, katılım oranı % 65.8 olarak tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler IBM SPSS Statistics (v22) ve MPlus (v7) programları vasıtasıyla çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanlara yönelik frekans dağılımı, yüzde oranı, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem T-testi, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, Games-Howell testi, LSD testi, basit doğrusal korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmada, hata payı .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre müdür yardımcılarının iş doyumunu ile okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki vardır. Müdür yardımcılarının deneyimlediği iş doyumunu düzeyinin okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile doğru orantılı bir biçimde artış gösterdiği belirlenmiştir. Mentorluk fonksiyonlarının iş doyumunun yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** *Mentorluk Fonksiyonları, İş Doyumu, Okul Müdürü, Müdür Yardımcısı.*



## **EFFECTS OF MENTORING FUNCTIONS OF SCHOOL PRINCIPALS ON JOB SATISFACTION OF ASSISTANT PRINCIPALS**

### **ABSTRACT**

The purpose of the study was to examine the level of mentoring functions the school principals perform as predictor of job satisfaction assistant principals experience. Apart from that, relation between various variables related to the assistant principals and the school principals, and the level of job satisfaction assistant principals experience and the level of mentoring functions the school principals perform is also examined.

The survey instrument used for this research included demographic questions related to the participant assistant principals and their principals, "Mentoring Functions Scale" and "Minnesota Satisfaction Questionnaire". Relational screening model was used in the study. Universe of the study is comprised of the 611 assistant principals who work in schools affiliated to Ministry of National Education in Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa and Kağıthane districts of İstanbul province. The scale was used in the web based survey to collect data. Data was collected by sending the web based survey link to the formal e-mail addresses of the schools in the mentioned districts. There were total 402 respondents giving a 65.8% response rate.

The obtained data was analyzed and evaluated using SPSS Statistics (v22) and MPlus (v7). Frequency and percentage distributions, mean and standard deviations were calculated. Independent samples t-test, one way analysis of variance for independent samples (ANOVA), Welch test, Games-Howell test, LSD test, simple linear correlation analysis and simple linear regression analysis were performed. The error margin for the study was .05.

According to the results, there is a moderate, positive and significant relationship between the job satisfaction of assistant principals and the level of mentoring functions the school principals perform. It is confirmed that the level of job satisfaction the assistant principals experience increase in direct proportion with the level of mentoring functions the school principals perform. Mentoring found to be predictor of job satisfaction.

**Keywords:** *Mentoring Functions, Job Satisfaction, School Principal, Assistant Principal.*



## 1. GİRİŞ

Çok amaçlı örgütler olan okullarda, örgüt üyelerinin beklenti ve istekleri de örgüt amaçları arasına dâhil edilebilir. Üzerinde çalıştığı hammadde insan olan okulların formal yanlarından çok informal yanları ön plana çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da okul yöneticileri daha çok informal bir ortamda çalışmalarını yürütmektedir (Bursalıoğlu, 2013).

Okul yöneticileri olan müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısının görevleri, okul türlerine göre değişiklik göstermekle birlikte ilgili okul türlerinin mevzuatında listelenmiştir. Ancak, Taymaz'ın (1986) dikkat çektiği üzere okul yöneticileri, mevzuatta sıralanan görevleri yerine getirmenin ötesinde beklenmedik zamanlarda ortaya çıkan sorunları çözmek, bu sorunları okulun amaç ve politikası doğrultusunda çözüm üretmekle yükümlüdür. Bir kamu yöneticisi olan okul müdürü, aynı zamanda politika tayin edici, profesyonel eğitimci, alan uzmanı, eğitsel lider ve toplumun aktif bir üyesidir. Teknolojide ortaya çıkan ve buna bağlı olarak ekonomide meydana gelen değişimler, ani kararlar verme gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Yöneticilerin birincil amacı, kurumdaki mevcut durumdan daha iyisini, daha fazlasını sağlamaktır. Bu birincil amacı yerine getirmek için yöneticinin birlikte çalıştığı insan ve sağladığı kaynaklardan en verimli şekilde yararlanması gerekmektedir. Okul yönetiminin baş uygulayıcısı olan müdürlerin eğitim vizyoneri, eğitim lideri, ölçme-değerlendirme uzmanı, toplum inşacısı, halkla ilişkiler uzmanı, bütçe analisti, tesis yöneticisi, yasal yükümlülüklerin denetçisi, değişimin öncüsü, personel yöneticisi ve sorun çözücü olmaları beklenmektedir (Harris, Ballanger ve Leonard, 2007; National Association of Secondary School Principals, 2013; Taymaz, 1986).

Okulların amaçlarına ulaşarak başarılı olmaları ve sürekliliklerini devam ettirmeleri bakımından nitelikli çalışanlarının olması esastır. Dolayısıyla, okul çalışanlarının yetiştirilmesi, çalışanlara rehberlik edilmesi önem taşımaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2011). Bu noktada, "Mentor" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kökleri Yunan mitolojisine kadar uzanan mentorluk, küresel rekabete ve teknoloji kullanımının yaygınlaşmasına bağlı olarak değişen koşullar çerçevesinde 21. yüzyılın iş ortamında

önemli bir kavram haline gelmiştir (Kahle-Piasecki, 2011). Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu'na (2013) göre mentor, mesleğe yeni başlamış, deneyimsiz bireye destek sağlayan, tavsiye veren, meslekte 10-15 yıl daha deneyimli bireydir. Mentorluk, kişinin başka birisinin gelişimine yardımcı olmak amacıyla zaman, enerji ve kişisel birikimiyle yatırım yaptığı, insan gelişiminin temel biçimlerinden biridir. Mentorluk, başka biriyle bire bir temasın getirisi olarak ortaya çıkan, kişinin yaşamında uzun vadeli ve yapıcı etkiler olarak tanımlanabilir. Mentor, başka birine bilgi, anlayış, bakış açısı ya da bilgelik kazandıran kişidir. Mentorluk sayesinde hem mentor hem de mentorluk hizmetinden faydalanan birey kariyer ve psikosoyal bakımdan ilerleme kaydeder (Kram, 1983; Shea, 2002).

Araştırma sonuçlarına göre mesleki başarıyı, kişisel gelişimi, liderlik gelişimini ve örgütsel üretkenliği arttırdığının tespit edilmesini takiben, kariyer ve psikosoyal işlevleriyle mentorluk, 1980'lerde ortaya çıkan yeni yönetim anlayışıyla birlikte hayatımıza girmiştir. Araştırmacıların, kariyer başarısının nesnel getirilerden daha fazlasını içerisinde barındırdığını keşfetmesinin ardından, algılanan kariyer başarısı, kariyer beklentisi, örgütsel adalet, işi benimseme, iş doyumunu, örgütsel adanmışlık, tükenmişlik ve örgütsel güç de dâhil olmak üzere mentorluğun öznel getirileri, mentorluk çalışmalarının odağını oluşturmaya başlamıştır (Borredon ve Ingham, 2004; Dougherty ve Dreher, 2007). Bu araştırma, mentorluk çalışmalarının odağında yer almaya başlayan, mentorluk ve iş doyumunu ilişkisini incelemektedir.

Keser'e (2005) göre, iş doyumunu kavramı, iş görenlerin yaptıkları işten kaynaklı hoşnutsuzluk ya da hoşnutsuzluk durumunu tarif etmektedir. Aziri (2011), iş doyumuna ulaşmış çalışanın mutlu bir çalışan olacağını ve mutlu bir çalışanın da başarılı bir çalışan olacağını belirtmektedir. Bu bakımdan, kabiliyetli ve adanmış çalışanlara sahip olmak, örgütlere rekabet açısından avantaj sağlar (Holtom, Mitchell, Lee ve Eberly, 2008; Pfeffer, 1994). Burke ve Richardsen (2001), iş doyumunun, iş arkadaşları ve yöneticiler, otonomi, kontrol, terfi, ücret gibi işin çeşitli boyutlarıyla ilişkisi üzerine çalışmalar yapılmış bir konu olduğunu ifade etmektedir.

Başarılı bir okul denkleminde göz ardı edilen değişkenlerden biri de müdür yardımcılardır. Etkili okullarda dinamik, istekli, yaratıcı ve ilgili müdür yardımcıları vardır (Calabrese, 1991). Okul müdürü, mevzuatta "Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını

gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideri” olarak tanımlanırken müdür yardımcısı, “eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden (...) sorumludur” şeklinde tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Müdür yardımcıları, disiplin sorunları öncelik taşımak üzere çok çeşitli görevler yerine getirmektedir. Ancak, okul sistemi içerisinde yerine getirdiği görev bakımından bu denli çeşitlilikler bulunan ve zorunluluklar sonucu ortaya çıkan görevleri yerine getiren müdür yardımcılarının ilişkin alan yazında çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Müdür yardımcıları, öğrenci disiplini ile ilgili görevleri yerine getirmesi ve öğrenci devamsızlıklarını takip etmesinden dolayı öğrenciler tarafından hasım olarak görülmektedir. Cezaları uygulamaya koyan kişi olarak algılanmalarından dolayı müdür yardımcılarının büyük bir kısmı çok az iş doyumuna ulaşmaktadır (Çelikten, 2003).

Ereş (2009), okul yöneticilerinin eğitim yönetimi konusunda eğitim almaksızın görev yaptıklarına ve kuramsal bilgidен yoksun bir biçimde deneme yanılma yoluyla ilerlemeye çalıştıklarına dikkat çekmektedir. Edinilen teorik bilginin uygulamaya geçirilmesi noktasında mentorluk süreci önem kazanmaktadır. Bu bakımdan, okul müdürlerinin, okul yönetimi sürecinin her aşamasında omuz omuza çalıştıkları müdür yardımcılarının yetiştirilmesinde mentorluk yapmaları karşı konulamaz bir zorunluluktur ve bu durum genellikle önceden tasarlanmış programlar yoluyla değil, kendiliğinden ortaya çıkar (Calabrese ve Tucker-Ladd, 1991; Paskey, 1989).

Yerli ve yabancı alan yazın incelendiğinde mentorluk ve mentorluğun eğitim alanında kullanılması üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, çalışanların etkililik düzeyi ve uzun vadeli başarısına etki etmesinden dolayı iş doyumunu üzerine çok fazla çalışma yapılmıştır (Mukhtar, 2012). Ancak, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ve müdür yardımcılarının iş doyumunu arasındaki ilişki üzerine yürütülmüş bir çalışma bulunamamıştır.

## **1.1. Problem**

Yerine getirilecek görevler bakımından kıdemli olan okul müdürünün, müdür yardımcılarının yönelik mentorluk hizmeti sunmasının, okul örgütünün hedeflerine ulaşılmasının kolaylaştırılması ve görevleri yerine getirecek olan müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşmasının sağlanması açısından önem taşıdığı

değerlendirilmektedir. Bu açıdan, okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının ulaştığı iş doyumunu yordama düzeyinin belirlenmesinin eğitim yönetimi alanına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın problemi “okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları, okul müdür yardımcılarının iş doyumlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

## 1.2. Amaç

Bu çalışmayla, okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunu yordama düzeyinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları, okul müdürünün;

- a. Branşı,
- b. Cinsiyeti,
- c. Yaşı,
- d. Eğitim durumu,
- e. Meslek kıdemi,
- f. Müdür yardımcısı ile birlikte çalıştıkları süre değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermekte midir?

2. Müdür yardımcılarının algılarına göre müdür yardımcılarının iş doyumunu, müdür yardımcısının;

- a. Çalışmakta olduğu kurum türü,
- b. Branşı,
- c. Cinsiyeti,
- d. Yaşı,
- e. Eğitim durumu,
- f. Meslek kıdemi,
- g. Yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermekte midir?



3. Müdür yardımcılarının algılarına göre müdür yardımcılarının iş doyumu, okul müdürlerinin;

- a. Branşı,
- b. Cinsiyeti,
- c. Yaşı,
- d. Eğitim durumu,
- e. Meslek kıdemi,
- f. Müdür yardımcısı ile birlikte çalıştıkları süre değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermekte midir?

4. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

5. Müdür yardımcılarının algılarına göre okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları, müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### 1.3. Önem

Eğitim örgütlerinde iş görenlerin iş doyumu, üzerinde durulması gereken önemli değişkenlerden biridir. Çalışanın iş doyumunun düzeyinin örgüt amaçlarına ulaşılmasını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyeceği düşünülmektedir. Okul müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşması ya da ulaşmamasının, okul yönetiminde okul müdürünün temel paydaşlarından olan, müdürün birinci derecede işbirliği yaptığı kişiler olmaları bakımından önem taşıdığı değerlendirilmektedir. Okuldaki en üst yönetici olan müdürün, örgüt üyelerinin iş doyumunu arttırmaya yönelik çeşitli yol ve yöntemlere başvurması, günümüzde kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Mentorluk, bu yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yerli ve yabancı alan yazın incelendiğinde mentorluk ve mentorluğun eğitim alanında kullanılması üzerine çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, çalışanların etkililik düzeyi ve uzun vadeli başarısına etki etmesinden dolayı iş doyumuna üzerine çok fazla çalışma yapılmıştır (Mukhtar, 2012). Ancak, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ve müdür yardımcılarının iş doyumunu arasındaki

ilişki üzerine yürütülmüş bir çalışma bulunamamıştır. Bu bağlamda, bu çalışma ile alan yazında gözlemlenen açığın kapatılmasına yönelik bir adım atılmıştır.

Bu çalışma ile:

- Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyi üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılacağı,
- Eğitim yönetimi alanında yürütülen benzer konulu çalışmalar için alan yazına kaynak sağlanmış olacağı,
- Okul yöneticilerinden olan müdür yardımcılarının iş öncesi ve/veya iş sırasında yetiştirilmesine yönelik çalışmaların hazırlanmasına katkı sağlanacağı,
- Mentorluk becerilerini geliştirme konusunda okul müdürlerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanmasına katkı sağlanacağı,
- Okulun örgütsel hedeflerine ulaştırılması yönünde ilerleme kaydetmeyi hedefleyen okul müdürlerine müdür yardımcılarının iş doyumlarını artırma konusunda yol haritası sunulacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. Sınırlılıklar**

1. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerinde görev yapmakta olan müdür yardımcılıyla sınırlıdır.
2. Veri toplama aracındaki sorulara verilen cevaplar katılımcıların tutumları ve sorulara cevap verdikleri zaman dilimindeki anlık psikolojik durumlarından etkilenmektedir.
3. Katılımcıların verdiği cevapların, sahip oldukları değer yargıları ya da inançlara bağlı olarak objektif olduğu kabul edilmiştir.

#### **1.5. Varsayımlar**

1. Katılımcılar veri toplama aracına samimi cevap verdiği,
2. Kullanılan ölçme araçlarının çalışmanın amacını gerçekleştirecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

## 1.6. Tanımlar

**Mentor:** Meslek kıdemi bakımından tecrübeli, mesleğe yeni başlamış bireye işlerin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda rehberlik eden kişi, usta.

**Mente:** Meslek kıdemi bakımından daha az tecrübeli, mentorun yönlendirmesi sürecinde hizmet alan kişi, çırak.

**İş Doyumu:** Bireylerin, çalıştıkları işten dolayı hoşnut olma durumu.

**Müdür Yardımcısı:** Bu araştırmada katılımcı olarak yer alan, İstanbul ili Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları.





## **2. İLGİLİ LİTERATÜR**

Bu bölümde, alan yazında mentorluk ve iş doyumu konularında temel kavramlar ve konu üzerine yapılmış çalışmalar yer almaktadır.

### **2.1. Mentor ve Mentorluk Kavramları**

Bu başlık altında mentorluğun tarihçesi, mentorluğun tanımı, mentorun özellikleri, mentenin özellikleri, mentorluk sürecinin aşamaları, mentorluk fonksiyonları, mentorluk çeşitleri, mentorluğun güçlü yönleri, mentorluğun zayıf yönleri ve okul yöneticisinin mentorluk rolüne ilişkin bilgi yer almaktadır.

#### **2.1.1. Mentorluğun tarihçesi**

Mentorluğun tarihi, kabilenin yaşlı üyelerinin gençlere nasıl avlanılacağını, nasıl yiyecek toplanacağını ve düşmanlara karşı nasıl savaşılacağını öğrettiği, seçilen genç üyelere, yetenekli mağara ressamı, şamanlar ve şifacılar tarafından bu becerilerin devam ettirilmesi için eğitim verildiği taş devrine kadar uzanmaktadır (Stone, 2002). Her ne kadar, taş devrinden beri var olan mentorluğa yönelik akademik ilginin geçmişi çok eskilere gitmese de Homeros'un Odesa'sında karşımıza çıkan bilge ve sadık akıl hocası Mentor, mentorluğun ilk yazılı örneğini ortaya koymaktadır (Ragins ve Kram, 2007).

Ithaca Kralı Odesa, Truva Savaşına giderken hanesinin sorumluluğunu, oğlu Telemachus'un öğretmenliğini ve gözetmenliğini gerçekleştiren Mentor isimli kişiye verir. Savaşın ardından, Odesa, 10 yıl boyunca evine dönmeye çalışır. Bu süre zarfında, artık yetişkin olan Telemachus babasını aramaya gider. Savaş Tanrıçası Athena, Mentor'un görünümüne bürünür ve Telemachus'a eşlik eder. Mentor, Telemachus'un zaman içerisinde bilge bir hükümdar haline gelmesi için baba, öğretmen, rol model, yardıma hazır bir danışman, güvenilir bir yol gösterici, meydan okuyan ve teşvik eden kişi rollerini üstlenmiştir. Sonunda, baba ve oğul tekrar bir araya gelir. Homeros'un Odesa'sındaki Mentor, akıllı ve güvenilir bir danışmandır. Mentor, bilge ve merhametli bir büyük, güvenilir bir yol gösterici, bir eğitimci ve bir rehber

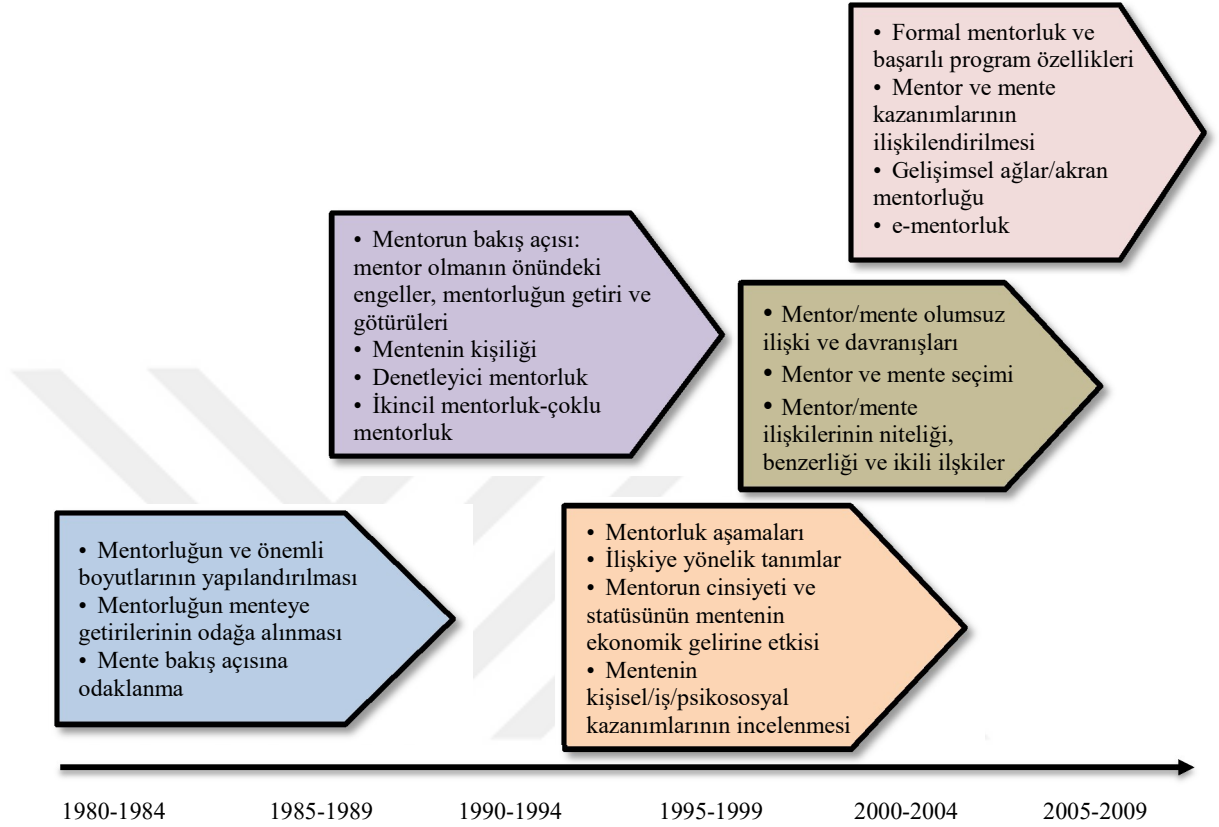
olarak resmedilmiştir. Rolü, gözetimindeki Telemachus için koruyucu, destekleyici, rol model ve gerçek potansiyeli ortaya çıkartıcı olarak belirtilmiştir. Bu özellikler, klasik mentor modelinin özelliklerini de yansıtmaktadır. Zaman içerisinde güvenilen akıl hocası, arkadaş ve bilge kişi anlamlarına bürünen mentor kavramı, günümüzde de bu anlamını muhafaza etmektedir. Tarih boyunca Sokrat ve Platon, Hyden ve Beethoven, Freud ve Jung gibi birçok mentorluk ilişkisi örneği mevcuttur (Carruthers, 2004; Cooley, 2004; Lacey, 2004; Özkalp ve Kırel, 2013; Shea, 2002).

Toplumumuzun tarihine bakıldığında mentorluk kavramının Orta Asya'dan Anadolu'ya uzanan yolculuğumuzda bizimle birlikte seyahat ettiği görülmektedir. Farklı dönemlerde farklı isimlerle anılsa da mentorluk, toplumumuzun uzak olmadığı bir uygulamadır. Alayoğlu (2012), günümüzde adlandırıldığı şekliyle mentorluğun yeni bir kavram gibi görünmesine karşın tarihi ve kültürel bakımdan toplumumuzda köklü bir geçmişe sahip olduğunu ifade etmektedir.

Tarihi kayıtlar göstermektedir ki dilimizde henüz Türkçe karşılık yerleşmemiş olsa da mentorluk sistemi Atabeglik, Lalalık ya da Ahilik olarak geçmişimizde yer almaktadır (Alayoğlu, 2012). Selçuklular döneminde şehzadelerin siyaset ve savaş işlerini öğrenmesini sağlamak amacıyla danışmanlık ve rehberlik etmek üzere tecrübeli komutan ya da vezir gibi devlet adamları görevlendirilmiş ve kendilerine devlet nezdinde çok yüksek bir görevi ifade eden “atabeg” unvanı verilmiştir. Şehzadeler bir vilayetin yönetiminde görevlendirilmiş ve hem kuram hem de uygulama bağlamında atabeglerin mentorluğunda yetiştirilmiştir. Harzemşahlar'da “ulug ala beg” olarak adlandırılan bu kişiler Osmanlılar'da “lala” olarak isimlendirilmiştir. Yine Selçuklular zamanında ortaya çıkıp Osmanlı Devleti'nin ilk yüzyıllarında etkili olan “ahilik”, küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakların içerisinde yer aldığı, dayanışma temelli, mesleki bilgilerin usta-çırak ilişkisi içerisinde aktarıldığı diğer bir mentorluk sistemidir (Akyüz, 2015).

Akademik alandaki mentorluk çalışmaları, Kram'ın 1980 ve 1983 yıllarında yayınladığı makaleler ile başlamıştır. Mentorluğun Kram tarafından kavramsallaştırılması, birçok çalışmanın yönünü tayin etmiştir (Bozeman ve Feeney, 2008). Mentorluk ilişkileri, uzun yıllar boyunca örgütsel araştırmaların odağında yer almıştır. Araştırmacılar, mentorların mentelere karşı sergilemesi gereken işlevleri, mentorların menteler için sağladığı faydalar, formal ve informal mentorluk arasındaki farklar, mentorluk ilişkilerindeki çeşitlilik ve menteleri etkileyen mentor özellikleri

konusunda çalışmalar yürütmüştür (Noe, 1988; Scandura, 1992; Ragins, 1997; Allen, Poteet ve Burroughs, 1997). Mentorluk araştırmalarındaki önemli gelişmeler, Şekil 2.1’de görölmektedir.



**Şekil 2.1:** Mentorluk Araştırmalarındaki Önemli Gelişmeler  
(Kaynak: Haggard, Dougherty, Turban ve Wilbanks, 2011)

### 2.1.2. Mentorluğun tanımı

Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde (2015) “*Herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, yönder*” olarak tanımlanan mentorluğun, alan araştırmacıları tarafından üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımı bulunmamaktadır. Buna karşın bütün mentorluk ilişkilerinin tüm çevrelerce kabul görmüş bazı anahtar özellikleri vardır. Bu özellikler, mentorluğu diğer kişiler arası ilişkilerden ayırmaktadır (Haggard vd., 2011). Mentorluk, isteğe bağlı olarak ya da profesyonel olarak icra edilen, başka bir bireyin gelişimine destek sağlamak için yargısız bir biçimde bire bir ilişki şeklinde hayata geçirilen bir eylemdir (Özkalp, Kırel, Sungur ve Cengiz, 2006). Kişinin bir aşamadan diğerine geçişine yardım etme

biçimi olan mentorluğun belirgin bir amacı vardır: değişimi hedefleyerek bireyin öğrenmesini ve gelişmesini sağlamak. Her ne kadar ilk etapta yalnızca iş dünyasında yer aldığı düşünülse de mentorluk, insan etkinliklerinin tümünde karşımıza çıkmaktadır. (Brockbank ve McGill, 2006; Sandybayev ve Erdem, 2015; Wallace ve Gravells, 2008).

Mentorluk, bir örgütteki bireylerin diğerlerine, örgüt amaçlarına ulaşmada etkin bir şekilde katılım sunmalarını temin etmek amacıyla sürekli destek sağladıkları bir süreçtir. Mentorun örgüte yeni katılanların tüm sorularını yanıtlamaya hazır, istekli ve uygun yeterlikte yaşlı bir kişi ya da öğrenen konumundaki kişi ile aynı cinsiyete mensup olması zorunlu değildir. Mentorlar, genellikle mesleki bilgisi ve tecrübesi bakımından kıdemli olan kişilerdir. İlgili meslek alanında başarılı bir geçmişe sahip olmaları ve en önemlisi başkalarının başarılarına değer veriyor olmaları gerekmektedir. Mentorluk, yalnızca paylaşma sorumluluğu değil aynı zamanda dinleme ve öğrenme sorumluluğunu da barındırdığından mentorlar dinlemeye istekli olmalıdırlar (Daresh, 2001; Daresh, 2002).

Mentorluk, öğrenmenin meydana gelmesini sağlayan veya öğrenmeyi destekleyen bir süreçtir. Bu süreç, birebir karşılıklı ilişkiye dayanmaktadır ve öğrenen konumunda olan kişinin örgüt içerisinde yükseltilmesi, başarılı hale getirilmesi, geliştirilmesi ve desteklenmesini içermektedir. Bununla birlikte mentorluk, bireylerin kariyerleri boyunca yolda kalmasını sağlayan önemli bir araçtır. Bireylerin çevresinde başarılarını önemseyen, bazen onu zora koşacak, ona zor sorular soracak ve tecrübe gerektiren zorluklarla karşılaştığında ya da kariyeriyle ilgili hatalar yaptığında onun yanında olacak birilerinin olması birey açısından önemlidir (Daresh, 2002; Özkalp ve Kirel, 2013). Bununla birlikte, Daresh (2001), mentorluğa dair; liderlere, meslekte yeni anlayışlar geliştirme olanağı sağlayan güçlü bir araç olduğu; meslektaşlar arasında bir iletişim ağı sağladığı ve çalışanların soyutlanmasını azalttığı; işe yeni başlayan yöneticinin emekleme aşamasından başarı aşamasına geçmesine yardımcı olduğu şeklinde tespitlerde bulunmuştur.

İbrahimoglu (2008) tarafından iş içeriğinin daha iyi algılanması yeteneğinin kazandırılması ya da örgüt yaşantısının zorluklarının öğretilmesi olarak tanımlanan, en basit haliyle usta-çırak ilişkisi olarak görülen mentorlukta hedef, yalnızca işi öğretmek değildir. Mentorluk, bireyi kendi başına karar verme ve risk alma konusunda cesaretlendirmesi bakımından akıl hocalığı; sosyal çevresini genişletmesini ve iletişim



becerilerini ilerletmesini sağlaması bakımından rehberlik; potansiyelini keşfetmesini ve mevcut yeteneklerine yenilerini ilave etmesini sağlaması bakımından öğretmenlik; meslek tecrübeleri edinmesini sağlaması ve kariyerine yönelik olası zararlardan koruması bakımından koruyuculuk ve işi öğreten kişi olması bakımından da ustalık kavramlarını da ifade eden bir üst kavramdır (Balcı, 2012).

Bireyin mesleki gelişimi bakımından önemli olanaklar sunan mentorluk, sahip olunan kültür, bilgi, yaşantı ve tecrübe birikiminin örgütsel ve toplumsal değerlerle harmanlanarak çalışan ve geleceğin olası yöneticilerine aktarılmasıdır. Örgütler, mentorluk sistemi ile öz kaynaklarını kullanarak gelecekteki yönetici ve çalışan kadrolarını oluşturmaktadır. Böylelikle dışarıdan iş gücü temin etme yoluna gidilmez ve sürekli sayıları artış gösteren rakiplere karşı rekabet gücünün artmasına katkı sağlanmış olur (Balcı, 2012; Leidenfrost, Strassnig, Schabmann, Spiel ve Carbon, 2011).

Murray'a (2001) göre mentorluk, sahip olduğu nitelikler ya da tecrübe bakımından daha üstün olan kişi ile beceri bakımından ya da tecrübe bakımından daha alt düzeyde olan kişinin, öğrenenin kişisel gelişim sağlaması ve belirli bir takım yeterlilikler kazanması amacıyla kasti olarak eşleştirilmesidir. Alayoğlu (2012), mentorluğun yeni işe başlamış çalışanın örgüte uyum sağlamasını desteklemenin bir biçimi olduğunu ifade etmektedir. Alayoğlu'na göre mentorluk, yeni işe başlayan çalışanlara uygulanabildiği gibi örgütte hâlihazırda çalışmakta olan, pozisyon değiştirme arzusunda olan bireylere de uygulanabilir. Mentorlukta bilgi transferi, iş yerinde, gerçek çalışma ortamında kıdemli bir çalışanın kıdemsizlere beceri aktarımı yoluyla gerçekleşir. Eğitim, yüksek nitelikli, tecrübeli çalışanın gözetiminde, işe yönelik gerçek görevleri yerine getirmek biçiminde gerçekleşir. Örgüte yeni katılmış çalışanların ya da örgüt içerisinde yükselme potansiyeli taşıyan mevcut genç çalışanların kurum kültürüne ve iş ortamına hızlı bir biçimde uyum sağlamalarını, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkartmayı, kişilerin kabiliyetlerini örgüt amaçları doğrultusunda geliştirerek örgüt içerisinde üst pozisyonlara hazır hale getirilmelerini amaçlayan bir sistemdir.

Grant'a (2004) göre mentorluk ilişkileri, tipik olarak bir alana özgü kişiselleştirilmiş bilginin çok tecrübeli olan mentordan az tecrübeli olan menteye aktarılmasıdır. Mentorluk, birincil olarak kişinin potansiyelinin beslenmesi ile ilişkilidir. Mentorluk, amaçların zaman içerisinde değişime uğrayabileceği uzun süreli ilişkiler olarak ortaya

çıkabilir. Mentorluk, karşılıklı gelişimi, öğrenmeyi ve gelişimi hedefleyen, insanın hayatını değiştirecek bir ilişkidir. Etkileri dikkate değer, yoğun ve süreğendir; mentorluk ilişkileri bireyleri, grupları, örgütleri ve toplulukları dönüştürme kapasitesine sahiptir. (Megginson ve Clutterbuck, 2005; Ragins ve Kram, 2007)

Mentorluk ilişkilerini diğer kişisel ilişkilerden ayıran temel özellik, mentorluğun kişinin kariyeri bağlamı içerisinde yer alan gelişimsel bir ilişki olmasıdır. Mentorluk ilişkilerini farklı kılan şey, bu ilişkilerin odağında kariyer ilerlemesi ve gelişimin bulunmasıdır (Ragins ve Kram, 2007).

Araştırma sonuçlarına göre mesleki başarıyı, kişisel gelişimi, liderlik gelişimini ve örgütsel üretkenliği arttırdığının tespit edilmesini takiben, kariyer ve psikososyal işlevleriyle mentorluk, 1980'lerde ortaya çıkan yeni yönetim anlayışıyla birlikte hayatımıza girmiştir. Araştırmacıların, kariyer başarısının nesnel getirilerden daha fazlasını içerisinde barındırdığını keşfetmesinin ardından, algılanan kariyer başarısı, kariyer beklentisi, örgütsel adalet, işi benimseme, iş doyumunu, örgütsel adanmışlık, tükenmişlik ve örgütsel güç de dâhil olmak üzere mentorluğun öznel getirileri, mentorluk çalışmalarının odağını oluşturmaya başlamıştır (Borredon ve Ingham, 2004; Dougherty ve Dreher, 2007).

### **2.1.3. Mentorun özellikleri**

Kocabaş ve Yirci (2011), alan yazında mentor kelimesinin dilimize üstat ya da usta olarak tercüme edildiği örneklerin mevcut olmasına karşın bu ifadelerin tam olarak mentor kelimesini karşılamadığı tespitinde bulunmuştur. Alan yazında mentor kavramının tanımı çeşitli şekillerde yapılmıştır. Capasso ve Daresh (2001), geleneksel olarak, mentor olarak tanımlanan kişilerin, ilgili alandaki uygulayıcılar olduğunu belirtmektedir. Capasso ve Dareh'e göre mentorlar, belirli bir iş alanında uzun yıllar tecrübe edinmiş kişiler olarak da tanımlanmaktadır. Bu çerçevede, Capasso ve Daresh, mentor dendiğinde akla, yaşı ilerlemiş, daha tecrübeli ve çoğu durumda kariyerinin sonuna yaklaşmış, sahip olduğu tecrübeyi ve bilgeliği işe yeni başlayanlara aktarmaya istekli kişiler geldiğini öne sürmektedir.

Öğrenen konumunda olan kişilerin bireysel çıkartımlarını ve değerlerini güvenli bir ortamda sınamasına yardımcı olması bakımından hayati önem taşıyan mentorlar, yaptıkları işler ve elde ettikleri başarılar yoluyla bireylerin potansiyelini ortaya koymasına yardımcı olan, insanların hayatında özel yeri olan kişilerdir (Daresh, 2002;

Lacey, 2004; Shea, 2002). Mentor, bireylerin işe dair bilgileri daha hızlı ya da daha erken öğrenmesine veya kendi başlarına öğrenme olanakları bulunmayan şeyleri öğrenmesine yardım eden güvenilen ve önemli bir liderdir (Lacey, 2004).

Noe, (1988), mentorun, kariyerinin başında bulunan genç birey için rol model olan, destek sağlayan, yönlendiren ve geri bildirimde bulunan kişi olduğunu ve örgütteki kariyer fırsatlarını biçimlendirme yetkisi bulunan karar vericiler için öğrenen konumda olan kişinin görünürlüğüne arttırdığını belirtmektedir. Lacey (2004), mentorun, duygusal ve psikolojik destek sunan, kariyer ve mesleki gelişime doğrudan yardım sağlayan bir rol model olduğunu belirtmektedir. Ona göre mentor, bireyin kariyer gelişimini öğretme, danışmanlık etme, destek sağlama, terfi ettirme ya da destekleme yoluyla yönetir.

American Psychological Association (2006), mentorların görevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Tecrübeli bir rol modeldir,
- Kabul, cesaretlendirme ve moral desteği sağlar,
- Bilgelik ve nasihat kaynağıdır,
- Mesleki organizasyonlarda destekleyici olarak yer alır,
- Mesleki ortam, kuruluş, yapı ve politikalar konusunda yol göstericidir,
- Mesleki gelişimi destekler,
- Gelişimi desteklemek amacıyla bireyi zorlar ve uygun biçimde cesaretlendirir,
- Destek ve koruma sağlar,
- İnanç, aile ve toplum gibi diğer konularla mesleki desteği entegre eder,
- Mesleki sorumlulukları bakımından belirli ölçüler dâhilinde öğrenen konumunda olan kişinin yardımını kabul eder,
- Kendi bilgeliğini ve bilgisini kariyerinin başındaki kişilere aktarmaktan keyif alır.

Daresh'e göre, mentorlar, zeki olmalı, sözlü ve yazılı iletişim becerileri konusunda iyi olmalı, geçmişe dair mesajları rehber olarak algılamada yetkin olmalı, karmaşık sorunlara çoklu çözüm üretebilme konusunda yetkin olmalı, vizyon sahibi olmalı ve bu vizyonu örgütteki başkalarıyla paylaşmak gibi genel olarak kabul görmüş liderlik özellikleri sergilemelidir. Ona göre, mentorlar, kariyerinin başındaki yöneticiye doğru soruları sorarlar ancak her zaman doğru cevapları sunmazlar. Mentorlar, yeni başlayan

bireye herhangi bir işi yapmanın tek yolunun kendi yolu olduğu mesajını vermemek için işlerin yapılmasının alternatif yolları olduğunu kabul ederler. Mentorlar, öğrenen konumunda olan kişinin bazı şeyleri mentordan daha iyi yapabiliyor olması durumunda dahi kişilerin mevcut performans seviyelerinin ötesine geçtiklerini görme arzularını dile getirirler. Sürekli öğrenme ve geri bildirim prensiplerini yansıtmada konusunda model teşkil ederler (Daresh, 2001).

APA, mentorların yalnızca uzman oldukları alanda mentorluk hizmeti sunmaları; mentor olmaya yönelik açık bir istek sergilemeleri; mente için ulaşılabilir durumda olmaları; mentelerle açık, belirgin sınırları olan bir ilişki kurmaları ve beklentilerini açıkça ortaya koymaları; menteye profesyonel olarak ve etik bir biçimde yaklaşmaları; mentenin hisleri konusunda hassas davranmaları ve mesleki bakımdan örnek davranışlar sergilemeleri gerektiğini belirtmektedir. Diğer taraftan mentorlar, kişi sayısı bakımından mentorluk hizmeti sunma konusunda gerçekçi olmalı; menteleri ucuz iş gücü olarak değerlendirmemeli; menteden kişisel istekte bulunmamalı; menteler hakkında dedikodu yapmamalı; menteleri çok yakından idare ya da kontrol etmemeli; tavsiyede bulunup danışmanlık etmeli, menteyi bazı adımlar atma konusunda doğrudan yönlendirmemelidirler (APA, 2006).

Mentorluk, öğrenen konumunda olan kişinin yanında olmayı, menteyi dinlemeyi, onu rahatlatmayı, onunla arkadaş olmayı gerektirmektedir. Mentorun önündeki zorluk, değişime ayak uydurmaya çalışan bireyin ihtiyaçlarını tespit ederek bunlara uygun davranmaktır (Shea, 2002).

Mentorlar, ileri düzey bilgi ve tecrübeye sahip, kendilerini mentelerinin yükselmesine adanmış bireylerdir. Bireylerin örgütteki yeni işe alışmalarını sağlayan güçlü sosyal araçlar olarak işlev görürler. Doğrudan örgütte örnek alınacak kişiler olabilecekleri gibi menteler için doğru modelleri işaret eden kişiler de olabilirler. Mentorlar, menteler örgütteki rollerini öğrendikçe, tecrübelerini örgütün beklentisi ve kültürüne uygun olarak doğru biçimde pratiğe dökmelerine yardımcı olurlar. Birey, mentorun sağlayacağı psikososyal ve kariyerle ilişkili destek sayesinde daha başarılı bir şekilde örgüte uyum sağlar (Chao, 2007; Ragins, 1997).

Menteye kıyasla mentor, genellikle daha fazla kaynağa, bilgiye ve güce sahip olan kişidir (Kalbfleisch, 2007). Araştırmalar mentorlukta başarılı olan kişiler iş hayatında da başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak iş hayatında başarılı olan herkes

mentorlukta başarılı olmamaktadır. İyi bir mentor olmanın yolu birçok yetenek ve yöneticilik tecrübesine sahip olmaktan geçmektedir (Carr, 1999).

Mentorların başkaları için enerji ve zaman harcama konusunda istekli olmaları gerektiği gibi (Daresh, 2001) öğretme ve öğrenme konusunda da istekli olmaları gerekmektedir (Young, Sheets ve Knight, 2005). Bununla birlikte mentorun bir soruna yönelik üretilebilecek çözüm yollarının çeşitlilik gösterebileceğinin farkında olması ve çözüm yolu konusunda yersiz ısrarlarda bulunmaması da önemlidir. Rol model olması bakımından mentor, gelişime açık olmalı ve öğrenme kaynağının bazı durumlarda mente olabileceğini kabul etmelidir (Harris, Crocker ve Hopson, 2002). Daresh (2001), mentorun, mentorluk sürecini iki taraf için de fayda sağlayacak çift yönlü bir gelişim süreci olarak görmesi gerektiğini ifade etmektedir. İyi bir dinleyici olması gereken mentor, bu özelliğiyle menteye fikirlerini rahatça ifade edebilme olanağı sunmalıdır (Carr, 1999). İletişimin önemli bir yer tuttuğu mentorlukta, mentorların doğru cevapları sağlayan olmaktan çok doğru soruyu soran konumunda olmaları gerekir (Harris vd., 2002).

Allen ve Poteet (1999), ideal mentorun özelliklerini şu şekilde tespit etmiştir:

- Dinleme ve iletişim becerisine sahip,
- Sabırlı,
- Örgüt ve iş sahası hakkında bilgi sahibi,
- Başkalarının ihtiyaçlarını anlama becerisine sahip,
- Dürüst ve güvenilir,
- İnsan odaklı,
- Vizyon sahibi,
- Sağduyulu,
- Özgüven sahibi,
- Önerilere açık,
- Bilgiyi paylaşmaya istekli,
- Liderlik özelliklerine sahip,
- Mentenin kendi başına öğrenmesine olanak sağlayan,
- Esnek,
- Başkalarına karşı saygısı olan,
- Makul hedefler koyan,

- Öğretme kabiliyeti bulunan,
- Geri bildirimde bulunma konusunda istekli,
- Adil ve nesnel.

Haines'e (2003) göre, mentor şu konularda yetkin olmalıdır:

- Güçlü kişiler arası beceriler,
- Teknik yeterlilik / uzmanlık,
- Örgüt ve meslek hakkında bilgi,
- Örgüt ve meslek içerisinde statüye / itibara sahip olma,
- Başkasının gelişiminden sorumlu olma isteği,
- Başarıyı paylaşma becerisi,
- Sabırlı olma.

Mentor ve mente aynı örgüt çatısı altında çalışabileceği gibi aynı örgütün üyeleri olmayabilirler de (Ragins ve Kram, 2007). Mentorun menteden yaşça büyük olması bir zorunluluk değildir. Kişi, belirli bir alanla ilgili bilgi ya da tecrübesinden dolayı mentor olarak bir ilişkinin içerisinde yer alır. İdeal ilişkilerde öğrenme süreci iki yönde de ilerler; mentor, mentenin bilgi ve tecrübesine değer verir ve mente bu bilgi ve tecrübeyi mentorla paylaşma konusunda isteklidir (Stone, 2007).

Mentorlar, başkalarının potansiyellerine ulaşmalarını sağlayan kişileridir. Mentorluk ilişkilerinin çalışanların kariyerlerine yönelik güvenilir bir biçimde geri bildirim alma ve yönlendirilme fırsatı sunması, bunun da çoğu durumda adanmışlığı yüksek çalışanlar ortaya çıkartması bakımından örgütlere sağlayacağı faydalar, gerek özel gerekse kamu alanında faaliyet gösteren örgütler tarafından gün geçtikçe daha da fark edilir hale gelmektedir (Cranwell-Ward, Bossons ve Gover, 2004).

McKimm, Jollie ve Hatter (2007), mentorların sahip olması gereken becerileri örgütsel ve kişilerarası beceriler olarak sınıflandırmıştır. Bu beceriler Çizelge 2.1'de görülmektedir.

**Çizelge 2.1: Mentorluk Becerileri - Örgütsel Kişilerarası Beceriler**

<b>Örgütsel Beceriler</b>	<b>Kişilerarası Beceriler</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Planlama</li><li>• Sözleşme</li><li>• Kayıt</li><li>• Oturumların yapılandırılması</li><li>• Zaman yönetimi</li><li>• Programlama</li><li>• Ölçme</li><li>• Değerlendirme</li><li>• Rapor yazımı</li><li>• Mesafenin korunması</li><li>• Eylem planı hazırlanması</li><li>• Öncelikleri belirleme</li><li>• Kolaylaştırma</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Müzakere etme ve etkileme</li><li>• Dinleme</li><li>• Yapıcı geribildirimde bulunma</li><li>• Kural koyucu, bilgilendirici, destekleyici müdahalelerde bulunma</li><li>• Sorgulama</li><li>• Güdüleme ve cesaretlendirme</li><li>• Öz farkındalık</li><li>• Öğreticilik</li><li>• Yansıtma</li><li>• Yargılayıcı olmama</li><li>• Önyargısız olma</li></ul>

Lacey, mentorluğu, üst geçit inşa etmeye benzetir. Ona göre, mentor, kişiler ve şartlar değiştikçe farklı köprüler tasarlayan ve inşa eden mühendise benzer. Bazen, mentorlar, mentelerin yeni tecrübeler edinmesi olanağının çok kısıtlı olduğu korkuluklu, geniş ve dayanıklı köprüler inşa etmek zorundadır. Bazen mentorluk sürecinin her iki tarafı da hazırdır ve tek ihtiyaç olan şey şiddetli rüzgârda sallanmakta olan, bazı tahtaları eksik, korkuluğu kırık dökük olan ya da hiç olmayan asma köprüyü kullanma konusunda yalnızca biraz cesaretlendirmedir. Bilge bir mentor, zamanını menteyi tanımaya ve takip etmek istedikleri yolu belirlemeye ayırır. Mentor, bu yolculukta rehber olarak yer alır ve bazen köprüler inşa eder, bazen menteyi daha az güvenli köprülerden ve bilinmeyen bölgelerden geçmesi için cesaretlendirir ve sonunda mentenin tüm bunları kendi başına yapabilir hale gelmesini sağlar (Lacey, 2004).

#### **2.1.4. Mentenin özellikleri**

Lacey'e göre, mentorluk sürecinde öğrenen konumunda olan bireye verilen isim ve bu bireye biçilen rolünün tanımı tartışmalıdır. Bu rol için "protégé", "aday", "çırak", "talip", "danışan", "stajyer" ve "acemi" gibi karşılıklar kullanılmaktadır. Bu kavramların hepsi de olumsuz anlam barındırmaktadır (Lacey, 2004). Ancak, alan yazında, mentorluk hizmetinden faydalanan bireylere atfen sıklıkla kullanılan iki terim vardır: "mentee" ve "protégé". APA'ya (2006) göre, birbirinin yerine kullanılan bu terimler arasında odak noktaları bakımından fark bulunmaktadır. Protégé kavramı, mentor – kıdemli, protégé – kıdemsiz eşleştirmesine atıfta bulunmaktadır. Protégé, mentorun kanatları altında korumada olan kişiyi ifade etmektedir. Mentee ise, yaş ya da pozisyondan bağımsız olarak mentorluk ilişkisi içerisinde öğrenen konumunda olan bireye atfen kullanılmaktadır. Klasen ve Clutterbuck (2002) protégé kelimesinin

kişinin koruma altında olduğuna atıfta bulunduğu ve mentorluk ilişkisindeki kişiler arasında eşit olmayan bir güç dağılımına işaret ettiğini öne sürmektedir. Mentorluk bağlamında güç tamamen ilişkinin dışında bırakılmalıdır. Bununla birlikte protégé, öğrenenin ilişkiye daha az katkı sağlayabileceği yönünde bir ima içermektedir. Clutterbuck (2007), protégé ile karşılaştırıldığında mentee kelimesinin alan yazında daha sık kullanıldığını belirtmektedir.

Türkçe alan yazında da mentorluk ilişkisi içerisindeki bireylerin adlandırması konusunda fikir birliğinin olmadığı göze çarpmaktadır. Öğrenen konumundaki birey için Kocabaş ve Yirci (2011) “mente”, Alayoğlu (2012) “çömez”, Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu (2013) ise “hizmet alan” ifadesini tercih etmektedir. Bu çalışmada, mentorluk hizmetinden faydalanan bireye atfen “mente” ifadesi kullanılmaktadır.

Mentorlukta, mente, mentorunun tavsiye ettiği değişiklikleri göz önünde bulundurmak durumundadır. Bu değişiklikler gayret gerektiren bir fırsat sonucu ortaya çıkabileceği gibi kişisel yaklaşım sonucu da ortaya çıkabilir. Menteler için oyunun adı, gönüllülüğe dayalı olmasına, yeni bir seçenekten kaynaklanmasına ya da zaruret üzerine ortaya çıkmasına bağlı olmaksızın değişimdir (Shea, 2002). Lacey, bu değişimle başa çıkmak zorunda olan mentenin görevlerini şu şekilde sıralamaktadır: kendini mentorluk programına ya da mentoruna adanmak; yeni sorumluluklar almak; yeni zorluklara göğüs germek; geri bildirim talep etmek; kendi gelişimleri için sorumluluğu kabul etmek (Lacey, 2004).

Menteler, genel ya da belirli bir meslek dalıyla ilgili rehberliğe, geniş kariyer gelişimi olanağına, kariyerlerinde erken ilerlemeye, etik ve moral rehberliğe, mesleki ortam, kuruluş, yapı ve politika konularında kendisine yol gösterilmesine ve mesleki kimlik gelişim rehberliğine ihtiyaç duyan kişilerdir. Menteler, başarılı bir mentorluk süreci geçirmek için, mentorluk ilişkisine dair hedeflerini belirlemeli; mentorluk sürecinden beklentilerini açıkça ortaya koymalı; kişisel sınırları korumalı ve mentorun beklentilerini anlamalıdır. Bununla birlikte menteler, girişken olmalı, mentorla iletişim kurarak gelecek etkileşimleri planlamanın mentenin sorumluluğunda olduğunu bilmeli; mentora profesyonelce ve etik kurallar dâhilinde yaklaşmalı; mentorun duygularını göz önünde bulundurmalı ve mentorun zaman çizelgesine göre hareket etmelidir. Diğer taraftan menteler, mentorun kendisi yerine karar vermesini beklememeli, mentordan bağımsız olarak sorunları çözmeyi öğrenmeli; mentordan



kişisel fayda elde etmeye çalışmamalı; mentor hakkında dedikodu yapmamalı; mentorluk talebinin reddini kişisel mesele haline getirmemelidir (APA, 2006).

Cranwell-Ward vd. (2004), etkin bir mentorluk sürecinin hayata geçirilebilmesi bakımından mentorun bir takım özelliklere sahip olması gerektiği gibi mentenin de taşıması gereken özellikler olduğuna dikkat çekmektedir. Cranwell-Ward vd., mentenin şu niteliklere sahip olması gerektiğini öne sürmektedir;

- Güdülenmiş olmalı,
- Beklentilerini ve hedeflerini dile getirmeli,
- Sorumluluk üstlenebilmeli,
- Aldığı geribildirimlere göre hareket edebilmeli,
- Dinlemeli,
- Kendini bilmeli,
- Açık olmalı,
- Güvenilir olmalıdır.

Diğer taraftan, Haines (2003), mentelerin şu niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

- Kendisinin algıladığı gelişim ihtiyacı,
- Zorlayıcı görevleri yerine getirme arzusu,
- Geribildirim almaya açık olma,
- Kendi gelişimi için sorumluluk alma isteği,
- Birden çok beceri alanında faaliyet yürütebilme.

#### **2.1.5. Mentorluk sürecinin aşamaları**

Mentorluk ilişkileri durağan değildir; farklı işlevleri, tecrübeleri ve etkileşim biçimlerini yansıtan aşamalardan geçerek ilerler (Ragins ve Kram, 2007). Kram (1983) mentorluk sürecinin dört aşamada gerçekleştiğini tespit etmiştir. Bunlar: giriş aşaması, yetiştirme aşaması, ayrılık aşaması ve yeniden tanımlama aşamasıdır.

### **2.1.5.1.Giriş aşaması**

Mentorluğun ilk aşamasıdır. Altı ila on iki ay arasında sürer ve her iki tarafın da karşılıklı olarak beklentilerini ortaya koydukları, birbirlerine dair fikirlerinin olumlu olduğu bir aşamadır. Bu aşamada, iki birey bir mentorluk ilişkisine girer. Formal mentorlukta, olası mentor ve mentenin eşleştirmesi mesleki ya da sosyal etkileşim yoluyla gerçekleştirilir. Potansiyel menteler, kendilerine rol model alabilecekleri tecrübeli ve başarılı kişileri ararlar. Potansiyel mentorlar, yetiştirilmeye müsait olduğunu düşündükleri, yetenekli kişileri ararlar. Mentorluk araştırmaları bu aşamayı olası mentenin mentorun dikkatini çekmeye değer olduğunu kanıtlamaya çalıştığı basamak olarak tanımlamaktadır. Her iki taraf da harcanan zamana ve çabaya değecek olumlu ve keyifli bir ilişki kurma gayesindedir. Kariyer fonksiyonları genellikle bu aşamada sergilenir (APA, 2006; Dougherty, Turban ve Haggard, 2007; Ragins ve Kram, 2007; Turban ve Lee, 2007).

Tarafların mentorluk ilişkisi için kendilerini hazırladıkları aşama olması dolayısıyla, önce bireysel ardından da ortak yürütülen bir aşamadır. Menteler kendilerini ne kadar iyi tanıyorlarsa ulaşılmak istenen iş hedefleri o kadar net bir şekilde belirlenir. Bu aşamada taraflar, süreçte izleyecekleri yolu kararlaştırır. Hedefler, süreçler ve kuralların belirlendiği uzlaşma aşamasıdır. Bir araya gelme zamanları planlanır, sorumluluklar, roller, kurallar ve sınırlar, belirli amaçlara ulaşmak için ön görülen vadeler belirlenir. Bu aşamada mentorluk ilişkisinin hangi temeller üzerine inşa edileceği belirlenir. Bu aşamanın en önemli özelliklerinden biri de karşılıklı güvenin tesis edildiği aşama olmasıdır. Bu aşamada başarısızlık olursa mentorluk sürecinin tamamı tehlikeye gireceğinden en üst seviyede özen gösterilmesi gereken aşamadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2013; Zachary ve Fischer, 2009). Mentor ya da mentenin veya her ikisinin ortak girişimiyle mentorluk ilişkisinin başladığı bu aşamanın sonunda, başlangıçtaki beklentilerin karşılanıp karşılanmadığının değerlendirilmesi yapılır (Kram, 1983; Turban ve Lee, 2007).

### **2.1.5.2.Yetiştirme aşaması**

Yerleştirme, öğrenme ve gelişimin birincil olarak gerçekleştiği aşamadır. Ortalama 2 ila 5 yıl arasında sürmektedir. Kariyer fonksiyonları ve psikososyal destek bu aşamada en üst düzeydedir. Bir önceki aşamadaki olumlu beklentiler, karşılaşılan gerçeklikler karşısında sürekli olarak sorgulanır. Çatışma ya da belirsizliklerin en az düzeyde

olduğu bu aşamada ilişkinin sınırları net olarak belirlenmiş olur. Başarılı bir giriş aşaması geçirildiği varsayılacak olursa, mente, yerleştirme aşamasında mentordan öğrenmeye başlar. Mentorun menteye etkili ve yeterli çalışma konusunda koçluk etmeye başlamasıyla mentorluğun kariyere yönelik fonksiyonu ortaya çıkmaya başlar. Mentor ve mente karşılıklı bir bağ geliştirdikten sonra mentorluğun psikososyal fonksiyonu ortaya çıkmaya başlar. Bu fonksiyon dâhilinde, mentor, mentenin mesleki kimliğini kabul eder ve onaylar, ilişki güçlü bir arkadaşlığa doğru evrilir. Mentor, menteye kendi tecrübe ve uzmanlığı yoluyla edindiği kıymetli bilgileri aktarır. Aynı zamanda mente de mentora yeni teknolojiler, yeni yaklaşımlar ve alanda ortaya çıkan yeniliklerle ilgili kıymetli bilgiler aktarır (APA, 2006; Dougherty vd., 2007; Kram, 1983; Ragins ve Kram, 2007; Turban ve Lee, 2007).

Mentorluğun uygulandığı, hayata geçirildiği aşamadır. Öğrenmenin çoğunluğu bu aşamada meydana gelir. Dolayısıyla, en uzun aşamadır. Her iki taraf da mentenin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamak için kaydedilen ilerlemeyi düzenli olarak gözlemler. Bu aşama daha çok dikkat ve özen gerektirir. Görüşmelerin sıklığı ve süresinin değiştirilmesi gibi üzerinde tekrar anlaşmaya varılması gereken konular ortaya çıkabilir. Ortaya çıkması olası güvene dair sorunların derhal çözüme kavuşturulmaması durumunda ilişki çıkmaza girebilir. Hem mentorun hem de mentenin yalnızca mentenin öğrenme hedeflerine değil aynı zamanda ilişkiye de odaklanması gerekir. Bu aşamada, hem mentor hem de mentenin kişiliklerinden kaynaklanan güvenli ve olumlu öğrenme ortamı, olumlu mentorluk ilişkisinin geliştirilmesiyle sonuçlanacaktır (Turban ve Lee, 2007; Zachary ve Fischer, 2009).

### **2.1.5.3. Ayrılık aşaması**

Her iki tarafın da gelecekte birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olacaklarına dair belirsizliklerin olduğu bir süreçtir. Ayrılık aşaması, genellikle mentorluk ilişkisinin bitişi olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada mevcut ilişki sonlanır. Mentorluk ilişkisi çeşitli gerekçelerle son bulabilir. Ayrılık, taraflardan birinin örgütten ayrılması ya da tarafların maruz kaldığı psikolojik etkenlerden dolayı ortaya çıkabilir. Artık öğrenecek bir şeyi kalmadığından, mente bağımsız bir kimlik tesis etmek isteyebileceği gibi mentor da mentenin kendi başına yoluna devam etmesi gerektiğine karar verebilir. Taraflardan biri ya da her iki taraf için de ilişki artık yetersiz kalmaya başlamış olabilir ve mentenin kendi ayakları üstünde durma zamanı gelmiş olabilir. Çoğunlukla her iki tarafın da ilişkiye eskisi kadar ihtiyacı olmadığını fark ettiğinde bu aşama ortaya çıkar.

Bu aşama, her iki tarafın da ilişkiyi sonlandırmanın yollarını aramasından dolayı sorun çıkma olasılığının en yüksek olduğu aşamadır. Taraflardan yalnızca biri ilişkiyi sonlandırmak istediğinde mentor ve mente arasında sorunlar ortaya çıkmaya başlar. Menteler, terk edilmiş, ihanete uğramış hissedebilir ya da ayrılığın erken gerçekleştiğini, kendi ayakları üzerinde duramayacaklarını düşünebilirler. Mentorlar ise, ihanete uğramış ya da kendilerini kullanılmış hissedebilir (APA, 2006; Dougherty vd., 2007; Kram, 1983).

Öğrenmelerin pekiştirildiği, ortaklığın değerlendirildiği ve başarının kutlandığı bu aşamada mente, eskisine oranla daha bağımsız hareket etmeye başlar. Mente için işe dair temel becerileri mentorun desteği olmaksızın sergilemesine olanak sağlamasından dolayı gelişim için kritik düzeyde önem taşıyan bir aşamadır (Kram, 1983; Turban ve Lee, 2007; Zachary ve Fischer, 2009).

#### **2.1.5.4. Yeniden tanımlama aşaması**

Yeniden tanımlama aşaması, her iki bireyde de ortaya çıkan değişimlerin gözle görülür hale geldiği aşamadır. Mentorluk ilişkisinin başarılı bir biçimde yeniden tanımlanabilmesi için hem mentorun hem de mentenin ilişkinin evrileceği biçime dair fikir birliği içerisinde olması gerekmektedir. Bu aşamada mentorluk ilişkisinin tarafları birbirlerini mevkidaş olarak görmeye başlar (Kram, 1983; Turban ve Lee, 2007).

Bu aşamada mentor ve mente tekrar ilişki kurmanın yollarını arar. Hem mentor, hem de mente, irtibat halinde olmanın fayda getireceğinin farkındadır ancak mentorluk ilişkisiyle aynı olmayacağını da farkındadır. Eğer taraflar, ayrılık aşamasını uzlaşma ile tamamladıysa, aradaki ilişki meslektaş ilişkisine ya da sosyal arkadaşlığa dönüşebilir. Ancak, ayrılık, çözülememiş bir çatışmadan ya da uzlaşmamazlıktan kaynaklandıysa, yeniden tanımlama aşamasında dostluğun ortaya çıkma olasılığı düşüktür. Yetiştirme aşamasının aksine, ilişkinin odağında mentenin kariyer gelişimi bulunmamaktadır. Görevini tamamlamış olan mentor, yeni mentelerle mentorluk ilişkisi kurabilir. Sürecin sonuna gelmiş mente, artık başkalarına mentorluk edebilir. Artık her iki taraf da birbirlerine denk konumdadır (APA, 2006; Dougherty vd., 2007).

#### **2.1.6. Mentorluk fonksiyonları**

Mentorluk, mentenin kariyer planlaması ve kişisel gelişim için mentorun destek, yönlendirme ve geri bildirim sağladığı, mentor ve mente arasında kişilerarası bilgi

değişimidir. Mentorlar, mevki, tecrübe ve örgütsel etkisi yoluyla mentenin örgütsel yaşamın inceliklerini öğrenmesi, görünür hale gelmesi ve terfi etmesi için yardım sağlar (Allen, Eby, Poteet, Lentz ve Lima, 2004; Russell ve Adams, 1997).

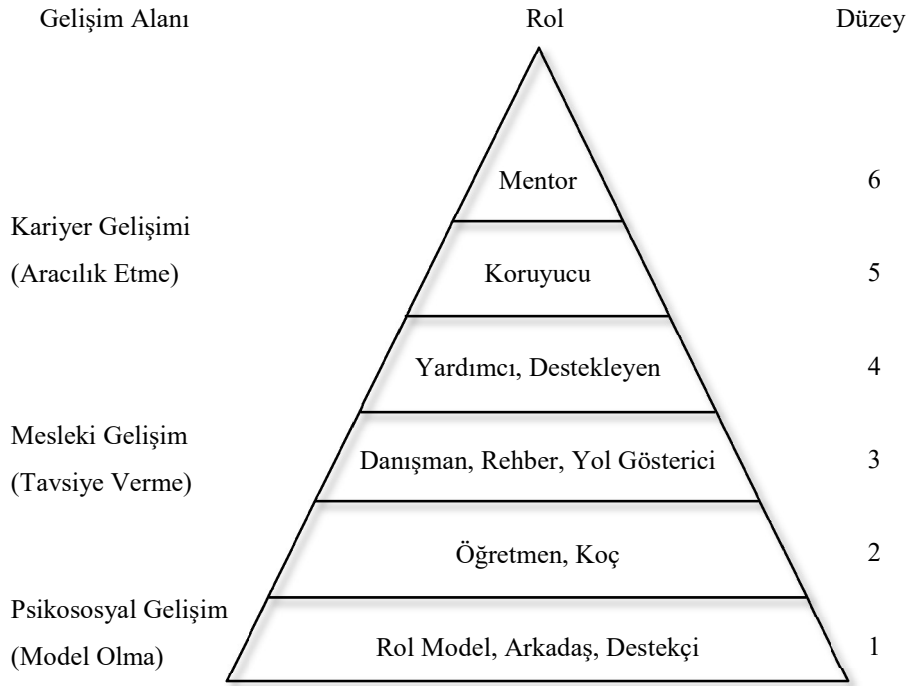
Mentorluk fonksiyonları arzu edilen örgüt amaçlarına ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. Örneğin, mentorluk fonksiyonlarının kalitesi ile mentenin iş doyumunda olumlu bir ilişki vardır (Noe, 1988). Benzer bir şekilde, Liu, Mitchell, Lee, Holtom ve Hinkin (2012), mentorluğun kalitesinin iş doyumunda olumlu etkisi olduğunu ve işin aile alanına taşmasını azalttığını ortaya çıkartmıştır. Araştırmalar, mentorluk fonksiyonlarının kalitesi ile mentenin örgütsel adanmışlığı arasında da olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, Scandura (1997), mentor desteği alan çalışanların kendilerini örgütsel değerlerle daha çok özdeşleştirdiğini, model olma fonksiyonunun mentenin mentora saygısını arttırmak suretiyle işe karşı olumlu davranış geliştirilmesine yol açtığını tespit etmiştir.

Daresh, mentorun yerine getirmesi gereken fonksiyonları şu şekilde listelemiştir:

- Öneride bulunma: Mentor, meslektaşının işi etkin bir biçimde yerine getirebilmek için ihtiyacı olan bilgiyi sağlar.
- İletişim: Mentor, iletişim kanallarını açık tutmak için çaba gösterir.
- Rehberlik: Mentor, meslektaşına duygusal destek sağlar.
- Yönlendirme: Mentor, sistemin resmi ve gayri resmî normları hakkında meslektaşını bilgilendirir.
- Model olma: Mentor, sürekli olarak profesyonel ve yetkin bir iş performansı sergileyerek örnek teşkil eder.
- Koruma: Mentor, gerekli olan durumlarda, mentenin performansını aşağı çekmeyi hedefleyen kişiler ile mente arasında tampon işlevi görür.
- Beceri geliştirme: Mentor, mesleklerini etkin bir biçimde icra etmek için ihtiyaç duyacakları becerileri öğrenmeleri konusunda menteleri yönlendirir (Daresh, 2001).

Ancak, diğer taraftan, Noe, mentorluğun, temelde, kariyer fonksiyonu ve psikososyal fonksiyon olmak üzere iki fonksiyonu olduğunu ifade etmektedir (Noe, 1988). Mentenin iş doyumunda belirleyici olan her iki işlev de genel iş-yaşam dengesinin yanında, mesleki gelişim açısından da örtük ve açık çıkartımlar sunmaktadır (APA, 2006; Ragins ve Kram, 2007).

Mentor, bireyin kariyer gelişimini sağlamak ve kişisel becerilerini ortaya çıkartmak amacıyla çeşitli roller üstlenmelidir. Gelişim alanları bakımından Şekil 2.2’de yer alan piramidin 1. basamağındaki mentenin 6. basamağa getirilmesine çabalanırken mentorun da her bir basamaktaki rolleri yerine getirmesi beklenmektedir. Mentor ve mente arasındaki etkileşim 1. basamakta en düşük düzeydeyken üst seviyelere ilerlendikçe etkileşim de artmaktadır (Mertz, 2004).



**Şekil 2.2:** Mentorluk Roller Piramidi  
(Kaynak: Mertz, 2004)

Mentorluk ilişkileri, sağlanan mentorluk fonksiyonlarının derecesine göre çeşitlilik göstermektedir. Mentorluğu hep ya da hiç şeklinde özetlemek mümkün değildir. Menteenin beklentileri, mentorun bu beklentileri karşılayabilme derecesi, mentorun beklentileri, ilişkinin kimyası ve örgütsel bağlama göre farklılık gösterecek biçimde, mentor, sayılan fonksiyonların hepsini yerine getirebileceği gibi yalnızca belirli başlı olanlarını da yerine getirebilir (Ragins ve Cotton, 1999; Ragins ve Kram, 2007).

### 2.1.6.1.Kariyer geliştirme fonksiyonu

Kariyer geliştirme fonksiyonunun odağında örgüt ve menteenin kariyeri yer alır. Kariyere yönelik işlev, mentorun, menteenin mesleki performansı ve gelişimini ilerletmeye yönelik önerilerde bulunan koç olarak kabul etmektedir (APA, 2006). Bu fonksiyon, menteenin kariyer gelişimini destekleyen mentorluk davranışlarını içerir.

Mentorun örgütteki pozisyonu ve gücüne göre değişiklik gösteren kariyer geliştirme fonksiyonları, mentenin işi öğrenmesine yardımcı olur ve menteleri örgüt hiyerarşisi içerisinde yükselmeye hazırlar. Mentorluk araştırmaları, mentorluk sürecinde mentor tarafından sergilenen kariyer fonksiyonlarıyla mentenin maddi kazancı, doyumunu ve terfisi arasında olumlu ilişki olduğuna dair destekleyici bulgular sunmaktadır. (Chao, 2007; Ragins ve Cotton, 1999; Ragins ve Kram, 2007).

Kariyer fonksiyonları arasında şunlar yer almaktadır:

- Destekleme - mentenin terfi için önerilmesi,
- Koçluk - fikirlerin paylaşımı, geri bildirim sağlamak ve iş amaçlarına ulaşmak için stratejiler önermek,
- Koruma - mentenin itibarını tehdit etmesi olası istenmeyen riskleri azaltmak,
- Meydan okuyucu görevler sağlama ve
- Ortaya çıkarma ve görünür kılma - mentenin örgütteki karar vericiler tarafından görülmesini ve gelecekteki fırsatlarda değerlendirmelerini sağlayacak görevler vermek (Scandura, 1992; Scandura ve Viator, 1994).

#### **2.1.6.1.1. Destekleme**

Destekleme, arzulanan yatay hareket ve terfiye aday olacak kıdemi düşük meslektaşın tespitidir. Mentenin terfi etmesi ve mentenin kariyer gelişimine katkı sunacak ödüller, araştırma projeleri, burslar gibi diğeri fırsatlar için önerilmesini kapsar. Örgütün yeni katılımcılarının itibar edinmelerine ve bilinir hale gelmelerine yardımcı olur. Destekleme aynı zamanda mentenin terfi almasına ve arzulanan yönde ilerlemesine de yardımcı olur. Mentorun, mente adına terfi ve diğeri yeni görevler için resmi ve gayri resmi olarak görüş beyan etmesini de kapsar. Mente, itibar kazanır ve iş fırsatları elde eder. Mentor, hüküm verme konusunda başarılı olduğu, yetenekli kişileri ortaya çıkartıp gelişimlerini temin etme konusunda başarılı olduğu şeklinde değerlendirilir. Ancak bu durum, mentenin sergilediği performansa bağılı olarak mentorun itibarını yükseltebileceği gibi itibarına zarar da verebilir (Dougherty vd., 2007; Educause, 2015; Fagenson-Eland ve Lu, 2004; Greenhaus ve Singh, 2007).

Destekçi olarak mentor, gücünü ve mesleki statüsünü kullanarak mentenin iş edinmek, terfi almak ya da görev üstlenmek gibi kariyer hedeflerine ulaşmasını sağlar. Bu bakımdan, mentor, mentenin yüksek meziyetlerine kefil olur ve mentenin örgüt ve meslek içerisindeki etkili kişilerle irtibat kurmasını sağlar. Bazı durumlarda bu

fonksiyon, mentenin haberi olmaksızın perde arkasında gerçekleştirilir. Mentor, destekçi rolündeyken de menteyi ortamdaki olası tehditlerden korumaya çalışır. Örneğin başarısız olduğunu göstermek maksadıyla mentenin yerine getirebileceğinden çok görev verilmesine engel olur (Haines, 2003).

Kapılar kapalı kaldığı sürece hiç kimsenin kapının ardındaki fırsatı değerlendirme şansı yoktur. Bazı durumlarda mentenin kendi başına açamayacağı kapıları mentor onun için açar. Mentorlar, mentelerin önemli örgütlere üye olmalarını sağlayabilir, özel toplantılara onları davet edebilir ve görünürlüğü yüksek ya da önemli projelerde çalışmalarını teşvik edebilirler. Mentorlar, menteleri örgütün ya da mesleğin önemli kişileriyle tanıştırebilir. Mentorlar, gelecek vaat eden mentelerin konferanslarda sunum yapmasını ya da önemli toplantılara katılmasını sağlayabilir (Johnson ve Ridley, 2004).

#### **2.1.6.1.2. Koçluk**

Koçluk fonksiyonu, mentenin belirli bazı işle alakalı amaçlara ulaşmak, kabul görmek ve kariyer beklentilerini karşılamak için izleyeceği stratejilerin önerilmesini – ipucu vermeyi – içermektedir. Mentee, örgüte yönelik bilgi sahibi olur, bakış açısını ve örgüt içerisinde hareket alanını genişletir. Bilgi aktarımı, mentorun tecrübesinin önem taşıdığına göstergesidir. Mentor, kendini etkin hissetmeye başlar (Dougherty vd., 2007; Educause, 2015; Greenhaus ve Singh, 2007).

Mentorlar mentenin iş beklentilerini karşılamasına ya da bu beklentilerini geliştirmesine yardımcı olacak bilgiyi sağlayan ve tavsiye veren koçlar olarak işlev görebilir. Örgüt içi sosyal bağlamda koçluk, yeni katılımcıların mevcut sosyal ortama ayak uydurmalarını böylelikle başarılı örgüt üyeleri haline gelmelerini temin edecek bilginin sağlanmasını içerir. Mentor menteye koçluk yaparken bilgeliğini, sahip olduğu bilgiyi ve bakış açısını aktarır. Bu fonksiyon dâhilinde mentorlar mentelere performanslarını arttıracak geri bildirimde bulunur ve tavsiye verirler (Chao, 2007; Fagenson-Eland ve Lu, 2004).

#### **2.1.6.1.3. Koruma**

Başarıya giden yolda birçok risk ve tehlike bulunmaktadır. Bunların bazıları apaçık ortadayken bazılarını görmek zordur. Bazen en yetenekli mente bile bu tehlikelere hazırlıksız yakalanabilir. Mentorlar, başarıya giden yoldan daha önce geçtiklerinden



tehlike ve risklere dair işaretlere aşınadılar ve mentelerini bu tehlikelere karşı korumaya hazır olmalıdırlar (Johnson ve Ridley, 2004).

Bazı durum ya da kişilerin mesleğe yeni başlayan birey üzerinde olumsuz etkileri olma ihtimalinden dolayı mentorun menteye kalkan olması ve onu koruması, mentelerin yaptığı hataların sorumluluğunu üstlenmesi, menteye kalkanlık etmesi gerekebilir (Dougherty vd., 2007; Fagenson-Eland ve Lu, 2004; Greenhaus ve Singh, 2007).

Koruma, her iki tarafı da keskin bir kılıçtır. Mentorlar, aşırı korumacı olma ve mentenin performansındaki gerçek sorunlarını görememe konusunda tedbirli olmalıdır. Aşırı korumacı bir mentor, genellikle mentenin eksikliklerini ve performans eksikliklerini tespit etmede başarısızdır. Bu tür mentorlar hem örgüt içerisindeki güçlerini hem de güvenilirliklerini yitirir. Dolayısıyla, menteleri korumanın önem taşıdığı kadar dürüst geri bildirim sağlamak ve gerekli olduğu durumlarda menteye yüzleşmek de eşit derecede önem taşır. Aşırıya kaçan koruma, kendi başına hareket etmesinin önüne geçerek mentenin kariyerini başarısızlığa sürükleyebilir (Johnson ve Ridley, 2004).

Risklerin azaltılması, mente açısından destekleyici olabileceği gibi mentenin görünür hale gelmesi ve itibarının artmasını engelleme olasılığından dolayı menteye zarar da verebilir. Mentorun araya girmesi ve bir kalkan görevi üstlenmesi menteden çok mentorun itibarının artmasına yol açabilir (Educause, 2015).

#### **2.1.6.1.4. Meydan okuyucu görevler sağlama**

İyi mentorlar, hedef odaklıdır ve mentenin alanında yeni beceriler kazanmasını ve daha yüksek seviyelere ulaşmasını hedefler. Meydan okuyucu görevler sağlamak, mentenin, bir profesyonel olarak başarı elde etmede ihtiyacı olacak bilgi edinimi ve beceri gelişimine yardımcı olur. Gerekli teknik ve yönetsel beceriler, iş üzerinde geliştirilir ve meydan okuyucu görevler yerine getirilirken ortaya çıkan öğrenme yoluyla desteklenir (Dougherty vd., 2007; Educause, 2015; Fagenson-Eland ve Lu, 2004).

Aşamalı olarak verilen zor görevler mentenin mevcut beceri seviyesinin üstünde olduğu sürece gelişim ortaya çıkar. Dolayısıyla, her bir mente için en uygun başlangıç noktasını bulmak ve mentenin gelişim hızına göre hayata geçirmek önem taşır. Yüksekleri hedeflerken çok yüksekte ya da çok alçaktan başlamamak gerekir. Bununla birlikte mente için neyin gerçekten zorlayıcı olduğunu tespit etmek de önem taşır (Johnson ve Ridley, 2004).

#### **2.1.6.1.5. Ortaya çıkarma ve görünür kılma**

Ortaya çıkarma ve görünür kılma ise mentenin gelişimine etki etmesi olası kıdemli meslektaşlarıyla, önemli hesaplar üzerine çalışmak, etkin komisyonlarda görev almak ya da etkin paydaşlarla irtibat halinde olmayı gerektiren projelerde yer almak gibi görevler yoluyla buluşmasını sağlamayı içermektedir. Mentenin üst düzey yöneticilerle irtibat kurmasını temin eden görevler sayesinde, mente, örgütün başka birimleri ve daha üst seviyelerdeki örgütsel düzeni öğrenir, bireysel görünürlüğü artırır ve olası fırsatlar hakkında bilgi edinir. Mentorların, mentelerin bu zorluklarla başa çıkabileceğinden emin olması gerekmektedir. Görünürlüğü arttıracak görevlerdeki başarısızlık mentenin özgüvenine ve mentorun itibarına zarar verir. Dolayısıyla, bu fonksiyon yerine getirilirken, mentenin performansına bağlı olarak mentorun itibarı yükselebileceği gibi zarar da görebilir (Dougherty vd., 2007; Educause, 2015; Greenhaus ve Singh, 2007; Johnson ve Ridley, 2004).

#### **2.1.6.2. Psikososyal fonksiyon**

Psikososyal işlev, mentoru, mente için rol model ve destek sunma sistemi olarak kabul etmektedir (APA, 2006). Kariyer fonksiyonları, ilişkinin, mentenin kariyerinde başarılı olmasına yarayacak yönlerine odaklanırken psikososyal fonksiyonlar, mentenin mesleki yetkinlik ve mesleki kimliğini ilerletecek türden kişisel ilişkiler boyutuna odaklanmaktadır. Dolayısıyla, kariyer fonksiyonları bir ölçüde mentorun menteye kariyer fırsatları sunması ya da fırsatlar oluşturmasıyla ilgiliyken psikososyal fonksiyonlar mentor ve mente arasındaki ilişkinin niteliğine bağlıdır.

Psikososyal fonksiyonlar, mentorluk ilişkilerinin kişilerarası boyutlarına işaret eder ve mentenin yetkinlik, öz yeterlik, mesleki ve kişisel gelişimini ilerletmeyi hedefler. Psikososyal fonksiyonlar kişilerarası ilişkinin kalitesine ve ilişkinin ardında yatan duygusal bağlara göre şekil alır. Psikososyal fonksiyonlar, menteyi daha çok kişisel düzeyde etkilemektedir ve mentenin bireysel gelişimi ve hayatın diğer alanlarına uzanmaktadır (Ragins ve Cotton 1999).

Psikososyal fonksiyonlar, güven, samimiyet ve kişilerarası bağ üzerine inşa edilir ve mentenin profesyonel ve kişisel gelişimi, kimliği, özsaygısı ve öz yeterliliğini ilerletecek davranışları içerir. Mentorun sergilediği psikososyal fonksiyonlar, yeni üyenin kendini örgüt üyesi ve meslektaş olarak geliştirmesi konusunda önemli destek sağlar (Chao, 2007; Ragins ve Kram, 2007).

Psikososyal mentorluk fonksiyonları şunlardır:

- Arkadaşlık - menteye resmi ilişki dışında etkileşim sağlamak,
- Rol model olma - uygun tavır biçimini, değerleri ve davranışları aktarmak,
- Danışmanlık - olumlu bir tutum sergilemek,
- Kabul etme ve doğrulama (Scandura, 1992; Scandura ve Viator, 1994).

#### **2.1.6.2.1. Arkadaşlık**

Bu fonksiyon, mentenin kendini mentoruyla eş değer görmesine olanak sağlar ve tarafların daha rahat etkileşime girmesine fırsat verir. Sosyal etkileşim, iş ve iş dışı tecrübelerin paylaşılması ile karşılıklı sevgi ve anlayışla sonuçlanır. Kıdemi düşük meslektaş mentoruyla eşit düzeyde olduğunu hisseder (Educause, 2015; Fagenson-Eland ve Lu, 2004; Greenhaus ve Singh, 2007).

#### **2.1.6.2.2. Rol model olma**

Genel olarak mentorlar, mente tarafından tutumları, değerleri ve davranışlarına öykünülecek rol model olarak işlev görürler. Rol model olarak mentor, menteye örnek teşkil eder ve mentenin ileride sahip olmak istediği bakış açısını sergiler (Dougherty, Turban ve Haggard, 2007; Haines, 2003).

Her ne kadar Scandura (1992) tarafından kariyer geliştirme fonksiyonu ve psikososyal fonksiyona ilaveten üçüncü bir fonksiyon olduğu öne sürülse de alan yazında psikososyal fonksiyonun altında sınıflandırılmış olan rol model olma, mentenin kendini mentorla özdeşleştirdiği ve mentora özendiği bir süreçtir. Bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde, mente, mentorun tutumlarını, değerlerini ve davranışlarını taklit etmeye değer bulur. Mentenin mesleki bakımdan kim olduğunu yeniden belirlemesine yardımcı olur. Tanımlama ve aktarım, mentorun, kendi tecrübesinin kıymet gördüğünü fark etmesini sağlar (Chao, 2007; Educause, 2015; Fagenson-Eland ve Lu, 2004)

#### **2.1.6.2.3. Danışmanlık**

Danışmanlık yapan bir mentor, mentenin gelişimini engelleyebilecek kişisel kaygılarını gözden geçirmesi için güvenli bir ortam sunar. Mentor, mentenin kendisine dair olumlu algısını ve kariyer hedeflerine ulaşmasını olumsuz etkileyebilecek konuların farkına varmasını sağlar. Bu süreçte mentor, menteyi kabullenir, destek sunar ve empati gösterir (Dougherty vd., 2007; Educause, 2015; Greenhaus ve Singh, 2007).

#### **2.1.6.2.4. Kabul etme ve doğrulama**

Başka bireyi kabul etme ve doğrulama ile destekleme ve cesaretlendirme gerçekleştirilmiş olur. Böylelikle mentenin yeni davranış edinme girişimleri için güvenli bir ortam sağlanır. Temel güven inşa edilir ve yeni davranışların tecrübe edilmesine yönelik risk alma teşvik edilir. Mentor, yaşlanma ve kariyerinin sonuna gelme durumuyla karşı karşıyadır ve mentenin duyduğu minnet mentorun sunduğu desteğin değer gördüğünü fark etmesini sağlar (Dougherty vd., 2007; Educause, 2015; Greenhaus ve Singh, 2007).

#### **2.1.7. Mentorluk çeşitleri**

Lacey (2004) mentorluk ilişkisinin uzun vadeli ve en başından itibaren bireylerin ilişkiyi sürdürüp sürdürmeme konusunda özgür seçimine dayalı olduğunu belirtmektedir. Ancak, temelde informal ve formal olarak ikiye ayrılan mentorluk, tam da ilişkiyi başlatma ve yürütme konusunda karar verme aşamasında özgür olmaya ya da olmamaya bağlı olarak bu ayrıma tabi tutulmaktadır.

##### **2.1.7.1. Formal mentorluk**

Formal Mentorluk ilişkileri örgütsel yapılar içerisinde gelişir ve bu tarz ilişkilerin oluşturulması ve devam ettirilmesi için özellikle tasarlanmışlardır. Formal mentorluk programları, mentorlarla mentelerin eşleştirilmesi ve bireylerin mentorluk sürecine hazırlanması konularında uygulanan yaklaşımdan çeşitlilik göstermektedir. Mentor – mente eşleştirme kriterlerinin arasında mesleki ilgi alanları, coğrafi alan, bireysel ilgi alanları, yaşam tarzı, kişilik, değerler ve öğrenme biçimleri yer alabilir (APA, 2006). Bu bakımdan, Mentor ve Telemachus arasındaki ilişkinin formal mentorluk olduğu söylenebilir. Odesa, Mentor'u görevlendirmiş ve ilişkinin sınırlarını belirlemiştir (Lacey, 2004).

Formal mentorluk programları, örgütler tarafından gün geçtikçe daha fazla benimsenmektedir. Bu programlar, liderlik gelişimi, planlama, kültürel geçmiş ve coğrafi bakımdan çeşitlilik gösteren işgücünün birbirine bağlanması gibi birçok konuya temas etmek için kullanılmaktadır. Formal mentorluk, işe devam etme, işe alım ve iş gücünün geliştirilmesi konularında stratejik insan kaynağı yöntemi olarak kullanılmaktadır (Blake-Beard, O'Neill ve McGowan, 2007).

Formal mentorluk programlarının altı temel özelliği vardır:

- Program hedeflerinin belirlenmesi,
- Katılımcıların belirlenmesi,
- Mentor ve mentelerin eşleştirilmesi,
- Mentor ve mentelerin yetiştirilmesi,
- Bir araya gelme sıklıklarının belirlenmesi,
- Hedef belirleme (APA, 2006).

Formal mentorluk programlarında ilişkinin tarafları bir program koordinatörü tarafından olası mentor ve mentelerin doldurdukları formlara dayanarak eşleştirilir. Çoğu durumda, eşleştirme gerçekleştirilene kadar mentor ve mente yüz yüze gelmemektedir. Dolayısıyla, informal mentorluk ilişkisinin aksine tanımlama, rol model alma ve ilişkide karşılıklı rahatlık, formal mentorluk ilişkilerinin gelişiminde rol oynamamaktadır. Bu bakımdan, psikososyal fonksiyonlardan rol model olma, arkadaşlık ve danışmanlık yapmanın formal mentorluk ilişkilerinde informal mentorluk ilişkilerine kıyasla daha düşük olması beklenen bir durumdur. Formal mentorlar, yetkinliklerine göre belirlenir, ancak değerlendirme mente tarafından değil program koordinatörü tarafından gerçekleştirilir (Ragins ve Cotton 1999).

Kutanis (2003), formal mentorluğun avantajlarını örgüt açısından, mente açısından ve mentor açısından sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma Çizelge 2.2’de görülmektedir.

**Çizelge 2.2:** Formal Mentorluğun Avantajları

Örgüt Açısından	Mente Açısından	Mentor Açısından
Verimlilik artışı	Geniş kariyer tatmini	Kendine saygısının artması
Maliyet etkinliği	Yüksek performans ve verimlilik	İşe ilginin artması
İşe alma faaliyetlerinin iyileştirilmesi	Teknik ve örgütsel bilgi artışı	Sıkı insan ilişkileri
Örgütsel haberleşmenin artması	Belirlenmiş gelişme faaliyetleri	Ödüller (terfi, ikramiye, kar payı vb.)
Mentorun güdülenmesi	Başarı ihtimalinin artması	Gelişme ihtiyacının tatmini
Başarılı planların geliştirilmesi	Yanlış pozisyonda daha az zaman kaybı	Profesyonel destek sağlamak

(Kaynak: Kutanis, 2003)

Kısa vadeli kariyer hedeflerine ve mentenin mevcut pozisyonuna odaklanan formal mentorluk ilişkilerinde her iki taraf da ilişkinin kısa süreli olduğunun bilincindedir.

Dolayısıyla, güven ve duygusal yakınlık konularında kısıtlı olma durumu söz konusudur ve buna bağlı olarak psikososyal fonksiyon yerine getirme düzeyinde düşüklük gözlenebilir (Ragins ve Cotton, 1999).

İnformal mentorluk ilişkilerinin yerini alması hedeflenen formal mentorluk programlarında, işyeri ilişkilerinin gelişimsel özelliklerinden yapılandırılmış bir yaklaşımla faydalanmak amaçlanmaktadır. İnformal ilişkilerin aksine formal programlarda mentelerin gelişim hedefleri belirlemeleri istenir; ilişkinin her iki tarafına da oryantasyon ve eğitim verilir; gelişimi hayata geçirmek için tarafların bir araya gelme sayısı önceden belirlenmiştir. Bu yapı, gelişime yönelik çabalar için bir kaldıraç görevi görür (P-Sontag, Vappie ve Wanberg, 2007).

Kutaniş (2003), formal mentorluğun avantajlarının yanında olası dezavantajlarını da sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma Çizelge 2.3'te görülmektedir.

**Çizelge 2.3: Formal Mentorluğun Dezavantajları**

Örgüt Açısından	Mente Açısından	Mentor Açısından
Hayal kırıklığı	Rutin işleri reddetme	Zaman ve enerji kaybı
İrtibat yetersizliği	Gerçekçi olmayan terfi beklentileri	Fazladan bir iş
Koordinasyon eksikliği	Sorumluluk alamama	En uygun menteyi seçme zorluğu
Satış zorluğu	Dedikodu ve kıskançlık	Ödül eksikliği
İdare maliyetlerinin artması	Mentorun irtibatı kesme riski	Mentorluk için örgüt baskısı
	Mentorun kendi işleri için menteyi çalıştırması	Mentorun özel yeteneklerinin yetersizliği

(Kaynak: Kutaniş, 2003)

Çizelge 2.3'te görüldüğü üzere formal mentorluk, örgüt açısından, mente açısından ve mentor açısından çeşitli dezavantajlı durumlara yol açabilmektedir.

### 2.1.7.2.İnformal mentorluk

İnformal mentorluk ilişkileri kendiliğinden ortaya çıkar ve taraflar için biçilmiş roller üzerine inşa edilmez, dolayısıyla, büyük örgütlerde mentorluk ilişkisi olarak kabul görmez. Mentor menteyi bulur ya da mente mentoru bulur ve mentenin mesleki gelişimini besleyen bir ilişki başlar. İlişki, kendiliğinden ortaya çıkmasına bağlı olarak tarafların paylaştıkları ortak yönlere ve karşılıklı olarak verdikleri rahatlık hissine dayanmaktadır. Mentenin belirli bir görevi yerine getirirken ortaya çıkan özel bir

ihtiyacına yönelik yönlendirilme, destek ya da öneri ihtiyacına binaen gelişebilir. İlişki, çoğunlukla belirli bir görevi yerine getirmek için destek arayan mente tarafından başlatılır. Mentor ve mente arasındaki ilişki ve tartışmalar genellikle bireysel ilgi alanlarının, ihtiyaçların ve değerlerin derinlemesine paylaşılması ile mesleki konuların ötesine geçmektedir. İnfomal mentorluk psikososyal ve kariyer gelişim fonksiyonları inşasına daha çok olanak sağlamaktadır (APA, 2006; Lacey, 2004; Noe, 1988; Ragins ve Cotton, 1999).

İnfomal mentorluk ilişkisinin süresi konusunda görüş ayrılıkları vardır. Douglas (1997), bu sürenin 8 ila 10 yıl arasında olduğunu öne sürerken, Ragins ve Cotton (1999), infomal mentorluk ilişkisinin 3 ila 6 yıl arasında olduğunu ifade etmektedir.

İnfomal mentorluk ilişkileri karşılıklı tanıma ve kariyer ihtiyaçlarının karşılanması temelinde gelişir. Mentorlar, kendilerinin genç halleri olarak gördükleri kişileri mente olarak seçer ve ilişki mentora üretkenlik ya da gelecek nesle katkı sunma fırsatı sağlar. Mentorlar genellikle kariyerinin ortasında bulunan ve hayatı boyunca elde ettiği başarıları tekrar değerlendirme gereği hisseden kişilerdir. Üretkenlik, mentorları durağanlıktan kurtarır ve hayatlarının sonraki aşamalarına ilerlemelerine yardımcı olur. Menteler, rol model olarak gördükleri kişileri mentor olarak seçer. Menteler, mesleki kimlik geliştirmeyi hedefledikleri bir aşamada, kariyerlerinin başlangıcındadır ve rol model alma, mentelerin bu aşamada ilerlemesine yardımcı olur. Bu karşılıklı tanımlama, infomal mentorluğun güçlü yanını oluşturur (Ragins ve Cotton 1999).

Örgütlerde zorunlu tutulmamasından dolayı, infomal mentorlukta mentor, iş gerekliliklerinin ötesinde ve üstünde kendi iradesiyle hizmet sunar. İnfomal mentorlar mentelerin uzun vadeli kariyer hedeflerine odaklanmış durumdadır. İnfomal mentorluk ilişkisinin hedefleri, zaman içerisinde bireylerin kariyer ihtiyaçlarını karşılamaya doğru evrilir (Allen ve Eby, 2003; Ragins ve Cotton 1999).

Formal mentorluk ve infomal mentorluk, mentor-mente eşleştirmesinin kasti ya da gönüllü olarak, bir programa bağlı olarak ya da kendiliğinden gelişmesinin ötesinde pek çok farklılığa sahiptir. Gardiner (2008) tarafından dikkat çekilen bu farklılıklar Çizelge 2.4'te görülmektedir.

## Çizelge 2.4: Formal Mentorluk ve İnfomal Mentorluğun Kıyaslanması

Formal Mentorluk	İnfomal Mentorluk
Yapılandırılmıştır	Yapılandırılmamıştır
Örgüt odaklıdır	Mente odaklıdır
Standartları sağlamak için üçüncü tarafların dahil gerekir	Mentor ve mente dışında katılımcı yoktur
Mentorlar eğitime tabi tutulur	Mentorlar eğitime tabi tutulmaz
Mentor seçilmez	Mentor seçilir
Görüşme zamanları önceden belirlenmiştir	Görüşme zamanları önceden belirlenmemiştir
Mentora ulaşım kısıtlıdır	Mentora ulaşım sınırsızdır
Yazılı sözleşme imzalanır	Yazılı sözleşme yoktur
Gündem bellidir	Gündem belli değildir
Beklentiler bellidir	Beklentiler belli değildir
Sınırlar bellidir	Sınırlar belli değildir
İzleme yapılır	İzleme yapılmaz
Hedefler belirlidir	Hedefler belirli değildir
Sonuçlar bellidir	Bilinen ya da bilinmeyen sonuçlar elde edilebilir

(Kaynak: Gardiner, 2008)

Çizelge 2.4'e göre formal mentorluk, yapılandırılmış, örgüt odaklı, standartları sağlamak için üçüncü şahısların dahilini gerektiren, mentorların eğitime tabi tutulduğu, mentorun seçilmediği, görüşme zamanlarının önceden belirlendiği, mentora ulaşımın kısıtlı olduğu, yazılı sözleşme imzalanan, gündemi belli, sınırları belli olan, izleme gerçekleştirilen, hedefleri belirli ve sonuçları belli olan bir süreçtir. Diğer taraftan infomal mentorluk, yapılandırılmamış, mente odaklı, mentor ve mente dışında katılımcının olmadığı, mentorların eğitime tabi tutulmadığı, mentorun seçildiği, görüşme zamanlarının önceden belirlenmediği, mentora ulaşımın sınırsız olduğu, yazılı sözleşme yapılmayan, gündemi ve beklentileri kadar sınırları da belli olmayan, izlemenin gerçekleştirilmediği, hedefleri belli olmayan ve bilinen ya da bilinmeyen sonuçlar elde edilebilen bir süreçtir.

Ülkemizde, MEB tarafından gerçekleştirilen yazılı sınavda başarılı olan öğretmenler, müdür yardımcısı olarak görev yapmaya başlamaktadır. Müdür yardımcısının göreve başlamasıyla birlikte infomal bir mentorluk süreci de başlamaktadır. MEB tarafından uygulamaya koyulmuş bir formal mentorluk programı olmamasından dolayı, müdür – müdür yardımcısı arasındaki mentorluk ilişkisinde, okulların her birinin kendi infomal mentorluk programı vardır (Yirci ve Kocabaş, 2010).

### 2.1.7.3. Diğer mentorluk çeşitleri

Bire bir mentorluk, en yaygın mentorluk çeşidi olmasına karşın her örgütte ve her durumda uygulanması mümkün olmayabilir. Her birinin kendine has getirileri olan,



akran mentorluğu, çoklu mentorluk, e-mentorluk ve ters mentorluk gibi alternatif mentorluk modelleri de vardır (Ambrose, 2003).

#### **2.1.7.3.1. Akran mentorluğu**

Yatay yapıli örgütlerde hiyerarşik kademe sayısı azaltılmış durumdadır. Buna bağılı olarak bu örgütlerdeki bireyler, işten çıkartma ve sınırlı terfi olanaklarının en gelecek vadeden çalışanları dahi tehdit edebildiğı bir ortamda gelişimsel destek almak açısından birden çok kaynaktan istifade etmek durumundadır (McManus ve Russel, 2007).

Yaş ve hiyerarşik seviye bakımından birbirine yakın olan bireyler arasında ortaya çıkan akran mentorluğu, seviyeleri bakımından birbirine yakın tecrübeli çalışanın az tecrübeli olana destek sağlayıp onu cesaretlendirdiğı, bilgisini ve becerilerini az tecrübeli olan çalışana paylaştığı birebir ilişkidir. Akran mentorluğunda, algılanan benzerlik, geleneksel mentorlukta kurulan ilişkiye göre daha güçlü bir göstergedir. Diğer taraftan akran mentorlar, bireyin gelişimsel ağıının önemli bir parçası olmasına karşın gelişimsel desteğinin yegâne kaynağı olarak görülmemelidir (Leidenfrost vd., 2011; McManus ve Russel, 2007; Tong ve Kram, 2013).

#### **2.1.7.3.2. Çoklu mentorluk**

Bu model, kıdemli yöneticilerin zaman ve becerilerini en üst düzeyde kullanarak bilgi paylaşımını tartışma formatında sağlaması bakımından örgütler açısından kaldıraç görevi görmektedir. Genellikle gruplarda en fazla 12 mente ve iki mentor yer alır. Çoklu mentorluk süreci, yeni yöneticilerden oluşan grup örneğinde olduğu gibi mentelerin örgüt içerisinde benzer görev ve sorumluluklara sahip olduğu durumlarda ya da işe yeni başlayan çalışan grubu örneğinde olduğu gibi öğrenme hedefleri bakımından başka ortak alanların bulunduğu durumlarda en üst düzeyde fayda getirmektedir (P-Sontag vd., 2007).

Ambrose (2003), çoklu mentorluğa ilişkin şu tespitlerde bulunmaktadır:

- Sahip olduğu becerileri akranlarıyla stratejik olarak paylaşacak bireylerden istifade etmede kullanılır. Bu mentorluk türü, örgüt içerisindeki diğer bireylere öğretme, paylaşma ve yardım etme ruhunu aşılama ve bunları teşvik etmek için de kullanılır.

- Takım oluşumunu ve takım içi karşılıklı beceri gelişimini destekler. Çoklu mentorluk, belirli başlı becerilerin karşılıklı olarak değiş tokuşu sayesinde takım üyeleri arasında alışverişte bulunma ruhu oluşumunu destekler.
- Aynı anda, örgüt içerisindeki birden çok kişinin olgunluğa ulaşmış tecrübeden yararlanmasını sağlar.

### 2.1.7.3.3. e-mentorluk

Bilgisayar teknolojisinin gelişimi ve internet erişiminin yaygınlaşmasıyla yükselişe geçmiş bir mentorluk biçimidir. Sanal mentorluk, e-mentorluk, bilgisayar temelli mentorluk, e-posta mentorluğu, internet mentorluğu, online mentorluk, siber mentorluk gibi farklı isimlerle de anılmaktadır. Elektronik iletişime dayanan mentorluk türüdür. Yönetimi daha kolay, düşük maliyetli, zaman ya da mekân kısıtlaması olmayan, daha hızlı ve daha eşitlikçi olması bakımından geleneksel mentorluğa alternatif teşkil eden bir mentorluk türüdür. Daha kıdemli olan mentorun daha az kıdemli mente ile mentenin gelişimini ve başarıya ulaşmasını sağlamak amacıyla bilgisayar aracılığıyla ilişki kurmasıdır (Bierema ve Hill, 2005; Fagenson-Eland ve Lu, 2004).

Ensher ve Murphy (2007), e-mentorluğun zaman ve mekâna ilişkin avantajlarının yanında örgüt içi ya da örgüt dışı sınırlılıkların ötesine geçtiğini ve yüz yüze mentorkluktan daha eşitlikçi olduğunu belirtmektedir. Ensher ve Murphy, akran mentorluğu, çoklu mentorluk ve ters mentorluk gibi diğer mentorluk çeşitleri için de elektronik ortam kullanılabilmesini ifade etmekle birlikte e-mentorluğun, formal mentorluk programının ya da informal mentorluk ilişkisinin bir parçası olarak ortaya çıkabileceğini ve örgütten bağımsız olarak gerçekleştirilebileceğini belirtmektedir. Ragins ve Kram (2007), iletişimin elektronik ortama taşınmasıyla birlikte e-mentorluk uygulamasının, mentorluk ilişkilerinin tüm alanlarını içeren bir araştırma alanı haline geldiğini ifade etmiştir.

Bir araya gelme konusunda eş zamanlı olma ya da mentorla mentenin fiziksel olarak birbirlerine yakın olma zorunluluğunun bulunmamasından dolayı nitelik bakımından geleneksel mentorkluktan farklıdır. Sanal mentorluğun eş zamanlı olmaması, sözsüz iletişimden yoksun olsa da yüz yüze mentorkluktan daha esnek bir yapı sağlamaktadır. Metin temelli olmasından dolayı mentorluk sürecinin kaydının tutulması da sağlanmış olur. E-mentorluk sürecinin yönetilmesi yüz yüze mentorluğa göre daha kolaydır.

Geleneksel mentorluğa göre daha az maliyetli ve ilgi toplayan bir yöntemdir (Bierema ve Hill, 2005).

Ensher ve Murphy (2007), e-mentorluğun avantajlarını şu şekilde listelemektedir:

- Zaman ve mekândan kaynaklanan sınırlılıkları ortadan kaldırmasından dolayı mentorlara kolaylıkla ulaşım sağlanır,
- Mentorluk programının yönetim ve eğitim maliyetleri azalmaktadır,
- İlişkinin kurulduğu ortamın daha az göz korkutucu olmasına bağlı olarak statüden kaynaklanan farklılıkları eşitler,
- e-mentorluk programındaki tarafların yaş ya da diğer fiziksel özelliklerinin açıkça ortaya konmamasından dolayı demografik özelliklere vurgu azaltılmış durumdadır,
- Etkileşimler kayıt altına alınmaktadır.

Diğer taraftan, e-mentorluğun dezavantajları da bulunmaktadır ve Ensher ve Murphy bu dezavantajları da şu şekilde sıralamıştır:

- İletişimin eş zamanlı olmaması ve sözsüz iletişime olanak sağlamamasının yanlış iletişime yol açma ihtimali vardır,
- İlişkinin kurulması ve samimiyetin sağlanması, yüz yüze mentorluğu göre daha çok zaman alabilir,
- Yazılı iletişim ya da teknik beceriler konusunda taraflar farklı düzeylerde olabilir,
- Bilgisayardan ya da internet bağlantısından kaynaklanan iletişim sorunları yaşanabilir,
- İlişkinin taraflarında gizlilik ve mahremiyet konusunda endişeler ortaya çıkabilir (Ensher ve Murphy, 2007).

#### **2.1.7.3.4. Ters mentorluk**

Ters mentorluk, nesiller arası köprü kurma fikri üzerine inşa edilmiş, düşük maliyetli ve yenilikçi bir mesleki gelişim aracıdır. 1999 yılında General Electric firmasının CEO'su Jack Welch'in, firmanın üst düzey yöneticilerine kendilerine interneti öğretecek genç birer çalışan bulmaları talimatını vermesiyle ters mentorluk fikrinin fitili ateşlenmiştir. Genç ve daha az tecrübeli iş görenin kendinden yaşlı ve daha tecrübeli meslektaşının bilgisayar, iletişim teknolojisi, değişen zihniyet, yeni neslin beklentileri, işe dair yeni kavramlar, yaratıcı düşünme vb. gibi alanlarda bilgi

edinmesine yardımcı olmasıdır. Ters mentorlukta önemli olan, tecrübenin paylaşımına açık olma becerisi geliştirmek ve statüden, sahip olunan güçten ve pozisyondan kaynaklanan engellerin aşılmasıdır. Teknoloji firmalarında yaygın olarak kullanılır (Mondal ve Das, 2010; Murphy, 2012).

Ters mentorlukta, daha üst pozisyonlarda bulunan kıdemli çalışanlar, astlarının uzmanlık alanlarından istifade eder. Öğrenme süreci karşılıklı olarak ilerler: ters mentorlukta mente olarak yer alan üst pozisyondaki çalışan, bu ilişkinin mentesi olan kıdemi az birey için bir öğrenme kaynağı teşkil eder. Genellikle, kıdemli çalışana, edinmesi gereken teknolojik bilgiye sahip az kıdemli kişi tarafından bu konuda mentorluk yapılır. Buna karşılık olarak örgütün büyük resmini görebilen ve örgütsel perspektife sahip kıdemli çalışan kıdemi düşük olan çalışana mentorluk eder (Zachary ve Fischer, 2009).

#### **2.1.8. Mentorluk sürecinin olumlu yönleri**

Mentorluk ilişkisi güçlü öğrenme fırsatları sunar. APA (2006), mentorluk ilişkisi içerisinde bulunmuş bireylerin, bu ilişki içerisinde yer alamamış bireylere göre iş bakımından daha fazla tatmin olduklarını ve işe adanmışlıklarının daha yüksek düzeyde olduğunu iddia etmektedir. Esere göre mentorluk hizmeti almış bireyler performans değerlendirmelerinde genellikle daha yüksek başarı elde etmekte, daha yüksek gelir elde etmekte ve kariyerlerinde daha hızlı ilerleme kaydetmektedir. Mentorlar da, bir sonraki neslin liderlerinin gelişimine katkı sunmak, kendi kariyer gelişiminde canlanma hissi yaşamak, teknolojinin nasıl kullanılacağını öğrenmek ya da ilgili alandaki önemli konular, yöntemler ya da yaklaşımlar konusunda bilgi sahibi olmak yoluyla başarılı bir mentorluk ilişkisinden fayda sağlamaktadır (Allen ve Poteet, 1999; Allen ve Eby, 2004; APA, 2006; Daresh, 2001; Turban ve Lee, 2007).

Mentorluk ilişkisi, tüm taraflara – mentor, mente ve örgüte – fayda sağlar. Mentor ve mentenin kariyer amaçlarına ulaşması için bir araç teşkil etmenin ötesinde örgütün de amaçlarına ulaşmasına yardımcı olur. Eğitim ve gelişim yöntemi olduğu kadar bir bilgelik aktarım yolu da olan mentorluk, örgütteki entelektüel düzeyin yükselmesine de katkı sunmaktadır (Alayoğlu, 2012).

Daresh'e göre mentorluk sürecinin mentora sağladığı faydalar şunlardır:

- Mentorlar, bu rolü sergiledikten sonra, yönetici olarak genel bir doyum yaşamaktadır (tüm iyi öğretmenler gibi mentorlar da öğrettikleri kişiler kadar öğrenirler),
- Eşit düzeyde buldukları kişiler tarafından kabul görme oranları yükselir (örgüt amaçlarına ulaşmaya yardım sunan kişiler, sistem içerisinde daha yüksek bir statü elde eder),
- Mentorluk, insanlara kişisel kariyer ilerleme olanakları sağlar,
- Mentorların mesleklerine yönelik ilgileri tazelenir (mentorlar, genellikle, kendileri için sıradan olan davranışlara başkaları tarafından değer verildiğini görür) (Daresh, 2001).

Cranwell-Ward, Bossonos ve Gover, mentorluk ilişkisinin mentor için sağladığı getirileri, öğrenme ve güdüleme aracı olması, etki alanını ve tanınırlığı artırması ve bakış açısını genişletmesi açılarından şu şekilde gruplandırmıştır:

- a. Mentorluk, mentor için bir öğrenme ve güdüleme aracıdır:
  - Kendini geliştirme – davranışsal becerileri kullanma ve geliştirme olanağı sağlar,
  - İş doyumunda artış ve işe olan ilginin tekrar canlanmasını sağlar,
  - Yeni beceriler geliştirme için daha güvenli bir çevre oluşturur,
  - Mentenin üstleriyle yaşayacağı sorunları tespit etmesine yardımcı olurken mentora da öğrenme fırsatı sunar.
- b. Mentorluk, mentorun etki alanını ve tanınırlığını artırır:
  - Kendi tecrübelerini, bilgisini ve becerilerini aktararak işlerin yapılış biçimini etkileme fırsatı sunar,
  - Akranlar tarafından daha çok kabul görmesine, rol model olarak görülmesine yol açar,
  - Firmanın geleceğini etkileyecek yeni nesil yöneticiler üzerinden geleceği şekillendirme fırsatı sunar.
- c. Mentorluk, mentora geniş bakış açısı kazandırır:
  - Yeni bakış açıları geliştirmesini sağlar,
  - Kendi değerlerini ve bakış açısını sorgulama fırsatı sunar,

- İşin farklı alanlarına dair daha fazla bilgi edinmesine olanak verir (Cranwell-Ward vd., 2004).

Daresh'e göre mentorluk sürecinin menteye sağladığı faydalar şunlardır:

- Mentorluk, insanlara kişisel kariyer ilerleme olanakları sağlar,
- Mentelerin mesleki yetkinlik açısından kendine güvenleri artar (başkalarının yaptıkları işe saygı duyduğunu görürler),
- Teorinin pratiğe aktarıldığını görürler (iyi fikirlerin işe etkin bir biçimde yansıtılmasının mümkün olduğunu öğrenirler),
- İletişim becerileri gelişir (mentorluk ilişkileri, meslektaş desteğinin arttığı bir atmosfer oluşmasını sağlar),
- İşin inceliklerini öğrenirler,
- Kişilerin aidiyet hisleri güçlenir (Daresh, 2001).

Cranwell-Ward vd., mentorluk ilişkisinin mente için sağladığı getirileri, öğrenme aracı olması, destek sağlaması, bakış açısını genişletmesi ve kariyer gelişimi sağlaması açılarından şu şekilde gruplandırmıştır:

- a. Mentorluk, mente için bir öğrenme aracıdır:
  - Özgüven ve özsaygı artışı sağlar,
  - Yönetim, liderlik, davranış, vb. gibi aktarılabilir beceriler geliştirme fırsatı sunar,
  - Yaratıcılık ve problem çözme becerilerini geliştirmesine olanak sağlar,
  - Öz farkındalık artışı sağlar.
- b. Mentorluk, menteye destek sağlar:
  - Fikirlerin test edilmesi için güvenli bir ortam oluşturur,
  - Değişen çevrede destek sürekliliğini teminat altına alır,
  - Büyük bir değişimden geçerken destek görmesini sağlar,
  - Örgüt içerisinde değer görmesine yardımcı olur,
- c. Mentorluk, menteye geniş bakış açısı kazandırır:
  - Farklı bakış açılarına ve tecrübelerine ulaşım olanağı sağlar,
  - Lider ve yönetici olarak rol model olabilecek üst düzey yönetici tarafından fark edilmesine fırsat verir,
  - Örgüte dair daha geniş bir algı geliştirmesini ve örgütsel ve politik konuları anlama konusunda yardım görmesini sağlar,

- İletişim ağlarını genişletme olanağı sunar.
- d. Mentorluk, menteye kariyer gelişimi olanağı sağlar:
- Uzun vadeli kariyer ve gelişim hedef ve planlarının gelişimine yardımcı olur (Cranwell-Ward vd., 2004).

Mentorluk sürecinden geçmiş bireylerin morali daha yüksek ve kabiliyetleri daha fazladır. Mentorlar, tecrübelerinin menteye olduğu kadar kendilerine de fayda sağladığını görür. Mentorlar, koçluk ve danışmanlık becerileri geliştirir, bilgiye ulaşımları artar ve uzmanlık alanlarını başkalarıyla paylaşmaktan dolayı kendilerini iyi hissederler. Mentorlar, bu ilişki sonunda iyi bir dinleyici haline gelir, çalışanlara koçluk etme konusunda istekli olur ve iletişim becerileri tümünden ilerler. Dolayısıyla, mentorluk hem mentor hem de mente açısından çok doyurucu ve faydalı bir ortaklıktır (Stone, 2004). Örgütler de, çalışanlar arası iletişim artışı ve karara katılımında artışa ek olarak iş devrinin azaltılması gibi kazanımlarla mentorluk ilişkisinden fayda sağlayan tarafları arasında yer alır (Baugh ve Fagenson-Eland, 2007).

McKimm vd. (2003), mentorluk sürecinin örgüt, mentor ve menteye sağladığı faydalar bakımından gruplandırmıştır. Bu gruplandırma Çizelge 2.5'te yer almaktadır.

**Çizelge 2.5: Mentorluğun Faydaları**

Örgüt Açısından	Mentor Açısından	Mente Açısından
- Yeterlilikler, örgütün stratejik hedefleri doğrultusunda genişler	- Kendi öğrenme eksikliklerine yönelik bilinç geliştirir	- Öğrenme, analitik düşünme ve yansıtma becerileri geliştirir
- Çalışanların morali ve iş doyumunu artar	- Eleştirilme ve eleştirme becerisi geliştirir	- Örgütsel ve mesleki bilgi edinir
- Üretilen hizmet ve eğitim arasındaki boşluk azalır	- Örgütsel ve mesleki bilgilerini güncel tutma alışkanlığı geliştirir	- Tecrübe edinir
- Dış eğitime alternatif oluşturur, düşük maliyetli personel gelişim programı sağlar	- Ağ kurma imkanı elde eder	- Öz güveni artar ve risk almaya başlar
- Gizlilik ve güvenin alışkanlık haline gelmesini sağlar	- Liderliğini, örgütsel ve iletişimsel becerilerini geliştirir	- Eleştiri kabul etme becerisi geliştirir
- Üst düzey yönetimin örgütün yeteneklerini daha iyi görmesini sağlar	- Mücadele etme, güdüleme ve yansıtma becerisi geliştirir	- Mesleki gelişim gösterir
- Gelecekteki yöneticilerin tespiti ve buna yönelik planlama yapma imkanı sağlar	- Örgüt içerisinde itibarı artar	- Kendi başına ve bağımsız hareket etmeye becerisi geliştirir
- Misyona ve vizyona ulaşılmasını sağlar	- İş doyumunu artar	- Ufku genişler
- Yeterliliklerin artması sonucu hizmet kalitesinde artış sağlar	- Bilgi ve tecrübesini paylaşma fırsatı edinir	- İş doyumunu artar
- Takım çalışması ve birlikte çalışma alışkanlığını geliştirir	- Güdüleme sağlar	- Gerçeklerle yüzleşmeyi öğrenir
	- Kariyerinde yükselme fırsatı bulur	- Etkin bir rol modelleme fırsatı edinir
		- İşe ilişkin durumlarda öğrenme fırsatlarını tespit eder
		- Arkadaşlık ilişkilerini geliştirir
		- Problem çözme konusunda yardım sağlar

(Kaynak: McKimm vd., 2003)

Çizelge 2.5'e göre, mentorluk süreci, örgüte fayda sağladığı gibi mentora ve menteye de çeşitli faydalar sağlamaktadır.

### **2.1.9. Mentorluk sürecinin olumsuz yönleri**

Her ne kadar mentorluk menteye ve mentora faydası olan, örgüt açısından hassas bir ilişki türü olarak tarif edilse de bu ilişkiden kaynaklanan, mentor ve mentenin eşleştirmesindeki yanlışlıktan mentorun süreci sabote etmesine kadar çok çeşitlilik gösterme ihtimali olan sorunlar, her iki tarafın da kariyer gelişimini olumsuz etkileyebilir. Eğer ilişkinin sınırları açıkça belirlenmediyse, mente mentora aşırı bağımlı hale gelebilir. Mente, mentordan kişisel isteklerde bulunmaya başlayabilir ya da mentorun işine dahil olma beklentisine girebilir. Böyle bir ilişki, mentenin yalnız başına hareket edebilmesinin önüne geçer ve ayrılık aşamasında ortaya çıkması muhtemel sorunları daha da şiddetlendirir. Mentorlar, ayrılık aşamasını kabullenemeyip mentenin kariyer tercihlerine dair hüküm vermeye devam edebilir. Mentorluk ilişkisindeki kişiler arası sorunlar, mentorluk sürecinden elde edilen birçok kazanıma atfedilen değeri azaltabilir (APA, 2006; Ehrich ve Hansford, 1999; Simon ve Eby, 2003).

Eby ve Allen (2002), olumsuz mentorluk tecrübeleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, mentorluk sürecinin taraflar için yol açabileceği olumsuzlukların olası kaynaklarını şu şekilde listelemiştir:

- Değerlerin örtüşmemesi: mentor ve mentenin siyasi görüş, sosyal bakış açısı, başarıya dair algı gibi kişisel ya da işe ilişkin değerlerinin örtüşmemesi,
- Kişiliklerin örtüşmemesi,
- Çalışma biçimlerinin örtüşmemesi: taraflardan birisi işi sona erdirmek isterken diğerinin konu üzerine fikir üretmeye devam etmesi,
- Kasti dışlama: mentor kasıtlı olarak, mentenin ulaşma şansı olmayan önemli toplantılara menteyi dahil etmeyebilir ya da önemli konularda menteyi devre dışı bırakabilir,
- İhmal: mentor, mentenin kariyerine ilgi duymaz, yönlendirme ve destek sağlamaz ya da mentenin mesleki bakımdan gelişmesine yardımcı olacak şeyler yapmaz,
- Kendine odaklanma: mentor, kendi kariyer ilerlemesine odaklanır ve kendisine aşırı önem atfeder,



- Yanlış yetkilendirme: mentor, menteye çok fazla yetki verir ya da önemli görevler için yeterince sorumluluk vermez,
- Gücün kötüye kullanımı: mentor, sahip olduğu gücü ve mente üzerindeki otoritesini kötüye kullanır. Mentor mentenin gözünü korkutabilir,
- Başarıyı üstlenme: mentor, mentenin elde ettiği başarıları üstlenir.
- Sabotaj: mentor, kasti olarak mentenin kariyer ilerlemesini engellemeye ya da itibarını zedelemeye yönelik eylemler gerçekleştirebilir. Bu eylemler menteye zarar verme amacı güdebileceği gibi mentorun performans eksikliklerinin ortaya çıkmasını engellemeye yönelik de olabilir,
- Yanlış yönlendirme: mentor, menteye yanlış bilgi verebilir ya da konu hakkında söyledikleri ve yaptıkları tutarsız olabilir,
- Teknik yetersizlik: mentor, menteye rehberlik etmeye yeterli olacak düzeyde iş uzmanlığına sahip olmayabilir,
- Kişiler arası yetersizlikler: mentor, mente ile kişiler arası düzeyde irtibat kurmasını sağlayacak iletişim, geri bildirim sağlama, empati kurma gibi becerilerden yoksun olabilir,
- Kötü tutum: mentorun örgüte ve işe karşı tutumları olumsuz olabilir ya da genel olarak kişisel bir mutsuzluk durumu söz konusu olabilir,
- Kişisel sorunlar: mentor, mentorluk etmesinin önüne geçecek evlilik durumu, sağlık sorunları, alkol sorunu gibi kişisel sorunlar yaşıyor olabilir.

Daresh, mentorluk süreci ile mentorların ve mentelerin elde edeceği faydanın yanında ortaya çıkması olası sorunları şu şekilde listelemiştir:

- Çok korumacı bir ilişki kurulma ihtimali vardır: Üstesinden gelebilmek için, başlangıç aşamasında mentor ve mentenin mentorluk ilişkisinde ihtiyaç duyulan desteğin düzeyini belirlemesi gerekir,
- Mentenin müdafiliğini yapan mentorlar, sınırları aşabilir: Üstesinden gelmek için, mentorların, mentelerine dair mükemmel, kahraman imgesi oluşturmaması, desteklerini gerçekçi bir biçimde sunmaları gerekmektedir,
- Mentorlar, birlikte çalıştıkları kişilere karşı aşırı talepkar olabilir: İlişkinin başlangıcında, yazılı bir öğrenme sözleşmesi hazırlanabilir. Böylelikle, hem mentor hem de mentenin süreçten beklentileri net olarak belirlenmiş olur,
- İyi liderler her zaman iyi mentor olamayabilir: Oluşturulacak programda, mentorluk örgüt içi statü kazandırma etkinliği olarak ele alınmamalıdır.

Mentorluk zor bir süreçtir ve başkalarının sorularına yalnızca cevaplar sağlamanın da ötesinde öğretmeye kendini adanmışlık gerektirir,

- Menteler, tek bir mentor gözetiminde hareket etmekten dolayı sorun çözme becerisinin gelişimi bakımından sınırlılıklar yaşayabilir: Menteler, birden fazla mentor edinmeleri konusunda teşvik edilmelidir,
- Mentorluk ilişkisinden beklentiler, gerçekçilikten uzak bir biçimde yüksek olabilir: İlişkinin başlangıcında mentor ve mentenin, gelecekteki olası yanlış anlaşılmalara önüne geçmek için, ilişkinin başında açıkça beklentileri konusunda iletişim kurması önemlidir,
- Mentorlar ve menteler, her ne kadar bir gün sona erecek olsa da çoğunlukla yakın dostluk ilişkisi kurar. Dolayısıyla mentorluk ilişkisinin sonlanması her iki taraf için de sancılıdır. Mentor ve mente, mentorluk ilişkisinden filizlenecek olan uzun vadeli dostluk ilişkisi kurup kurmama üzerine karar vermelidir (Daresh, 2001).

Mentor ve mentenin yaşayacağı performans sorunlarının da mentorluk ilişkisini olumsuz etkileme ihtimali söz konusudur. Mentorlar, başarılarından dolayı mentelerinin gölgesinde kaldıklarında kıskançlık gösterebilir. Bununla birlikte, taraflardan biri, diğerinin yaptığı hatadan dolayı fazladan çaba sarf etmek zorunda kalabilir. Örneğin, mentorun etik kuralları çiğnemesinden dolayı mentenin itibarı zedelenebilir. Benzer şekilde, mentenin performansının beklentileri karşılamadığı durumlarda mentora karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirilebilir. Yaşanması olası bu sorunlara karşılık olarak APA, her iki tarafın da mesleki ilişkiden beklentilerinin net olması durumunda, mentorluktan kaynaklanan sorunların en aza indirgenebileceğini öne sürmektedir. Hem başlangıcından önce hem de uygulama esnasında gerçekleştirilecek mentorluk ilişkisine dair beklentilerin karşılıklı paylaşılması yoluyla sağlıklı ve gelişim hedefli bir ilişki tesis edilmiş olacaktır (APA, 2006).

Klasen ve Clutterbuck (2002), mentorluk sürecinde, mentor ve mente için ilişkinin sona ermesi, gizliliğe riayet edilmemesi, başkalarının olumsuz düşünceleri, bağımsızlık, beklentilerin karşılanmaması biçiminde olumsuz sonuçlar ortaya çıkabileceğini dile getirmektedir. Klasen ve Clutterbuck, bununla birlikte, sürecin örgüt için yasal yaptırımlar, yanlış hazırlanmış planlar, planlara uyulmaması, olumlu performans artışının gerçekleşmemesi, arzu edilmeyen performans değişimleri şeklinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkartabileceğini ifade etmektedir.

### 2.1.10. Okul yöneticisinin mentorluk rolü

Yasal düzenlemeler ve reformlar, okullardaki ve eğitim sistemindeki yapıları etkilemektedir. Eğitimin doğası değişmiş ve okul işi daha da karmaşık hale gelmiştir. Yönetici ihtiyacına ve öğrencilerin çeşitlilik gösteren öğrenmeye ilişkin, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına eşlik eden yüksek beklentiler, okulları yönetmesi için seçilen kişiler üzerinde büyük baskılar oluşturmaktadır. Değişen talepler, okul liderinin başarı algısını aşağı çekmekte ve soyutlanmış ve güvensiz hissetmesine yol açmaktadır. Şüphesiz, bu yeni zorluklar, yüksek düzeyde etkin, doyuma ulaşmış müdürlerin sayısının hızla azalmasına yol açmıştır. Etkin okullara yönelik araştırmalar, sorumluluk sahibi ve iddialı liderlerin okul başarısına götürdüğünü göstermektedir. Bu bağlamda, günümüzde, okul liderliğine atfedilen önem artmaktadır. Ancak, okul müdürlerinin bu kritik liderlik rolü için yetiştirilmesine yönelik çaba yetersiz düzeydedir (Casavant ve Cherkowski, 2001; Hopkins-Thompson, 2000).

Tarihsel olarak, müdürler “ya batarsın ya çıkarsın” yaklaşımıyla pratik, politik ve finansal sorunlarla mücadele etmek zorunda bırakılmasından kaynaklanan, etkili okul liderliği yapmaya aday kişi sayısında düşüşle birlikte, sorumluluğa en üst düzeyde önem atfedilen çağımızda, okul müdürlerine destekleyici bakım yapılması önem kazanmıştır (Browne-Ferrigno ve Muth, 2004; The Wallace Foundation, 2007).

Eğitim yöneticilerinden yalnızca eğitim liderliği yapmaları değil, aynı zamanda çalıştıkları okulları en iyi biçimde yönetmesi beklenmektedir (Hunt, 2012). Madde ve insan kaynaklarını kullanarak okulu amacına ulaştırma yöntemlerinden biri de, iş dünyasındaki diğer birçok uygulama gibi eğitim bilimi tarafından da benimsenen mentorluktur. Bilgi birikimi ve tecrübeleriyle okul yöneticileri, teknoloji okuryazarı, kendini sürekli yenileyen, bilimsel düşünce üretebilen ve bunları yazılı hale getiren gönüllü mentorlardır (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002; Booren, Johnson, Niday ve Potts, 2009). Yirci, Özdemir, Kartal, Kocabaş ve Aksu (2015), okul müdürlerinin mentorluk rolünün okuldaki insan kaynaklarını yetiştirme görevlerinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Mesleki gelişim, ilerleme ve çeşitlilik gösteren düzeylerde kişisel destek sağlamayı amaçlayan, mentor ve mentenin kişisel ve gizlilik esaslı bir ilişkide yer almayı kabul ettiği yapılandırılmış ve eşgüdümlemiş bir yaklaşım olarak tanımlanan mentorluk, hem mentorun hem de mentenin kariyer bakımından ve psikososyal açıdan gelişimini

sağlayan bir süreçtir. Eğitim – öğretim sürecinde mentorluk, tecrübeli bir öğretmen, yönetici, müfettiş ya da bir akademisyenin göreve yeni başlamış ya da alanında daha az tecrübeli olan öğretmen, yönetici ya da müfettişe tecrübelerini aktarmasıdır. (Hansford ve Ehrich, 2006; Hopkins-Thompson, 2000; Yıldırım, 2013).

Mentorluk, yeni yönetici ve kıdemli yöneticinin karşılıklı paylaşımları yoluyla liderlik kapasite gelişimi için müthiş bir fırsat sunmaktadır. Mentorlardan becerilerini aktarmaları, rehberlik ve danışmanlık yapmaları, öğretilmeleri ve yapıcı biçimde eleştirmeleri beklenmektedir (Browne-Ferrigno ve Muth, 2004; Matters, 1994).

Öğretmenlere yönelik mentorluk 1980lerin başında ön plana çıkmaya başlamasına karşın okul yöneticilerine yönelik mentorluk uygulamalarının geçmişi çok eskiye gitmemektedir. Öğretmenlerin bilgisi, becerileri ve tutumları öğrenci öğrenmesiyle doğrudan ilintili olduğu gibi okul yöneticileri de benzer biçimde öğrenme örgütünün etkililiği ile doğrudan ilintilidir. Yöneticiler, okul sisteminin sosyal ve politik gerçekleri konusunda bilinç sahibidirler; işlerin yapılmasının gerçek yollarını bilirler (Daresh, 2001; Mann, 1998).

Kişisel kariyer gelişim planı geliştirmeye dönük en güçlü stratejik yaklaşımlardan biri olan mentorluğun eğitim alanında ve diğer alanlarda kullanılmasının gücünü gösteren fazlaca bulgu mevcuttur. Okul yönetimi alanında mentorluğun kullanımına dair kayda değer sayıda alan yazın çalışması ve araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda eğitim alanı için mentorluk, bir müdürün, en etkin uygulama konusunda kendisine yol gösteren bir arkadaşının olmasıdır (Daresh, 2002).

Eğitim örgütlerinin rekabet güçlerini beklenen düzeyde sergileyebilmeleri için yetenekli bireyleri bünyesine katması tek başına yeterli değildir. Örgütün geleceğini biçimlendirecek lider adaylarını görünür hale getirmesi ve kariyer gelişimlerini desteklemesi bir gerekliliktir (Tabancalı ve Korumaz, 2014).

İçerisinde yer aldığı toplumun değerlerini, yaşam felsefesini paylaşan ve toplumun hedeflerini yerine getirme potansiyeline sahip bireyler yetiştirmek, eğitim örgütleri olan okulların temel görevlerindedir. Okulların bu görevleri yerine getirebilmesi noktasında ise okul yöneticileri önem taşımaktadır. Müdür yardımcılarının yetiştirilmesi sürecinde okul müdürleri önem taşımaktadır. Mentorluk süreci sayesinde okul yöneticileri bilgi bakımından donanım kazanmanın yanında örgütsel amaçlara ilişkin duygusal açıdan da hazırlanmış olacaktır (Ereş, 2009; Sezgin, Koşar ve Er,

2014). Mentorluk sayesinde müdür yardımcılarının deneyimli okul müdürlerinin gözetiminde işin can alıcı noktalarını daha kolay bir biçimde öğrenmeleri, karşılaştıkları zorlukların kolay bir biçimde üstesinden gelmeleri sağlanmış olacaktır (Yirci ve Kocabaş, 2012). Ancak, alışanların kariyer ve kişisel gelişiminin desteklemesi bakımından önemli lde ilgi gören mentorluk ilişkileri, olumlu getirileri garanti altına almaz. Mentorluk, okul lideri yetiştirme yöntemleri arasında yalnızca bir tanesidir (Allen ve Eby, 2003; Walker ve Stott, 2004).

Eğitim yöneticilerinin göstereceği ilgi ve alaka, eğitim örgütlerinin iş görenlerinin yaşamlarını olumlu yönde değiştirecek ve daha başarılı bireyler olmalarını sağlayacaktır. Okul lideri, tıpkı bir ressam gibi okulu için orijinal görevler yaratır ve öğretmenler için olumlu çalışma şartlarının oluşmasını sağlar, demokratik katılım noktasında öğretmenlere rehberlik eder. Mentorluk, bu noktada devreye girmektedir (Alegre-de la Rosa ve Villar-Angulo, 2012).

Mentorluk yoluyla yeni okul yöneticileri işin inceliklerini öğrenmekte, sahip oldukları teorik bilginin nasıl uygulamaya geçirildiğini görme fırsatı edinmekte, veli – ğrenci – ğretmen ve diğer okul çalışanları ile etkili bir biçimde ilişki kurma becerilerini geliştirmekte ve okula aidiyet duygusu kazanmaktadır (Daresh, 2004). Okul yöneticisi mentorluk ilişkisi neticesinde iş doyumuna ulaşmakta, iş – yaşam dengesi kurmada başarı elde etmekte, kariyer gelişimi göstermekte, kaynakların etkin kullanımına yönelik beceri geliştirmekte, güdülenme düzeyi artmakta, örgüt kültürü ve örgüt değerlerini zmsemektedir (Mathews, 2003; Yirci, 2009).

Okul yöneticilerinin yeteneği besleyerek, kişisel gelişime ilham vererek ve başarıyı teşvik ederek mentorluk ilişkilerinde yer almasının sağlanması, mentorluk yoluyla okul amaçlarına ulaşılmasının ve okulun etkili bir biçimde yönetilmesinin kolaylaşması açısından önem taşımaktadır. Baş döndürücü hızla ortaya çıkan değişikliklerin yaşandığı çağımızda bu değişime ayak uyduracak liderler olan okul yöneticilerinin gerçek potansiyellerine ulaşmasında mentorluk hızlandırıcı bir rol üstlenmektedir (Marquardt ve Loan, 2006; Yirci, 2009).

## 2.2. İş Doymu

Bu başlık altında iş doyumunun tanımı, iş doymu kuramları, iş doyumunu etkileyen faktörler, iş doyumunun sonuçları, iş doymsuzluğunun sonuçları ile okul yönetimi ve iş doyumuna ilişkin bilgi yer almaktadır.

### 2.2.1. İş doyumunun tanımı

İş doymu, hem işyerlerinde çalışan kişiler hem de konu üzerine çalışma yürüten kişiler için ilgi çekici bir araştırma alanıdır. Örgütsel davranış alanında üzerin en çok çalışma yürütülmüş değişkendir. Judge, Parker, Colbert, Heller ve Ilies (2001), örgütsel davranış alanında üzerine iş doyumundan daha çok araştırma yürütülmüş bir konu olmadığını iddia etmektedir. İş doymu, hem araştırma hem de kuram bakımından, işin niteliklerinin tespit edilmesinden işin yönetimine kadar örgütsel olayların merkezinde yer alan bir değişkendir. Örgütsel davranış ve ilgili alan yayınlarında, iş tatmini üzerine yapılmış binlerce çalışma bulmak mümkündür (Spector, 1997).

Günlük hayatta olduğu kadar bilimsel araştırmalarda da yaygın kullanılan, akademik alan yazında uzun bir geçmişe sahip iş doymu kavramının tanımına dair bir fikir birliği bulunmamaktadır (Alegre, Mas-Machuca ve Bebegal-Mirabent, 2016; Aziri, 2011). Locke, iş doyumunun duygusal bir tepki olmasından dolayı kavramın anlamının, yalnızca iç gözlem yoluyla keşfedebileceğini ve algılanabileceğini öne sürmektedir. Locke'a göre iş doymu, bireyin işine ya da iş tecrübelerine atfettiği değere bağlı olarak ortaya çıkan mutluluk veren ya da olumlu duygusal durumdur. İş doymu, çalışılan işin kişinin bireysel değerleriyle örtüştüğü sürece kendi iş beklentilerini karşılamasından ya da karşılmasını sağlamasından kaynaklanan algılarıdır (Locke, 1976).

Anju ve George (2011), Locke ile paralel tespitlerde bulunmuştur. Onlara göre iş doymu, çalışanın işine karşı geliştirdiği duygusal tepkileri, kişinin işine karşı hisleridir. Anju ve George'a göre iş doymu gözlemlenemez ancak çıkartımda bulunarak fark edilebilir. Ayrıca Anju ve George, iş doyumunun çoğunlukla, işin getirilerinin kişinin beklentilerini karşılama ya da beklentilerinin üzerine çıkmasının biçimine bağlı olarak tespit edildiğini öne sürmektedir.

Özkalp ve Kirel, kişilerin işlerine karşı geliştirdikleri tutumu iş doyumunu olarak adlandırmaktadır. İş doyumunu, kişinin kendi algıları çerçevesinde ortaya çıkan bir değerlendirmeye dayanır. İş doyumunu, kişinin işe karşı geliştirdiği duygusal ve dolayısıyla doğrudan gözlemlenemeyen ancak kişinin davranışlarına yansıyan tutumlardır. İş tutumu kişinin işine yönelik algılarının sonucu olarak ortaya çıkar ve kişinin önem atfettiği şeylerin karşılanma düzeyine göre farklılık gösterebilir. Çalışan, işine karşı olumlu tutum geliştirildiyse iş doyumunun yüksek olduğu, olumsuz tutum geliştirildiyse iş doyumunun düşük olduğu değerlendirilir (Özkalp ve Kirel, 2013).

İş doyumunu, insanların işlerine ve işlerinin farklı boyutlarına karşı nasıl hissettikleridir. İnsanların işlerini sevmeleri (doyum) ya da sevmemeleri (doyumsuzluk) durumudur. İş doyumunu, davranışsal bir değişkendir. Geçmişte, iş doyumunu, işin çalışanın fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını odağına alan ihtiyaç giderme perspektifinden ele alınmıştır. Ancak bu yaklaşım, günümüzde araştırmacıların çoğunun altta yatan ihtiyaçlardan çok bilişsel süreçlere odaklanma eğilimi göstermesinden dolayı önemini yitirmiştir. Tutumsal yaklaşım, iş doyumunu araştırmalarında baskın hale gelmiştir (Spector, 1997).

Langton ve Robbins (2007) tarafından bireyin işine yönelik genel tutumu olarak tanımlanan iş doyumunu, Aguinis, Henle ve Ostroff (2005) tarafından bireyin işe karşı verdiği duygusal tepkiler olarak tanımlanırken, Rainey (2001) tarafından kişinin iş ve işin çeşitli boyutlarına karşı beslediği duygu ve tutumları olarak tarif edilmektedir. Langton ve Robbins (2007), iş doyumunu düzeyi yüksek olan bir bireyin işine karşı tutumları olumlu iken iş doyumunu düzeyi düşük olan bireyin işine karşı tutumlarının olumsuz olacağını iddia etmektedir. Duygusal tepkiler olarak tanımlanan iş doyumunu, bazı durumlarda işten ayrılma eğilimi gibi davranışsal öğeler de içerir (Rainey, 2001).

İş doyumunu, çalışanların iyi olma halini önemseyen birçok örgütte ölçümlenmektedir. Örgüt birimleri arasındaki iş doyumunu farklılıkları, olası sorunlu noktaların tespit edilmesini sağlayabilir. Yöneticilerin çalışanların işe karşı tutumlarını bilmesi, işe dönük ortaya çıkması muhtemel olumlu ya da olumsuz etkenlerin öngörülebilmesi açısından önem taşımaktadır. İş doyumunu, örgütün diğer üyelerini ve çalışma iklimini de etkileyebilecek bir tutum olmasından dolayı yöneticilerin dikkatle üzerine eğilmesi gereken bir konudur (Davidson, 2001; Özkalp ve Kirel, 2013; Spector, 1997; Türk, 2007).

## **2.2.2. İş doyumu kuramları**

Araştırmacılar tarafından, yöneticilerin iş doyumu konusunda kullanabilecekleri çeşitli kuramlar ve modeller geliştirilmiştir. Alan yazında, bu kuramların “Kapsam Kuramları” ve “Süreç Kuramları” olarak sınıflandırıldığı görülmektedir.

### **2.2.2.1.Kapsam kuramları**

Bu başlık altındaki kuramların ortak özelliği, kişileri çalışmaya sevk eden etkenleri ortaya koyma çabasıdır. Kapsam kuramları, insan davranışlarının belirli amaçlara yönelik olduğu ve kişilerin bu amaçlara ulaşmak için çaba sarf ettikleri varsayımına dayanmaktadır. Buradan hareketle, kapsam kuramlarına göre, insanları çalışmaya sevk eden temel etken, ihtiyaç ve isteklerin tatminidir (Türk, 2007). Kapsam kuramları, bireyde davranışı nelerin başlattığını, bireyi davranışa nelerin sevk ettiğini açıklamaya çalışmaktadır (Altman, Valenzi ve Hodgetts, 1985). Locke’a göre, kapsam kuramları, doyurulması gereken belirli başlı ihtiyaçları ya da kişinin iş doyumuna ulaşmasını sağlayacak değerleri belirlemeye çalışmaktadır (Locke, 1976).

#### **2.2.2.1.1. Abraham Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı**

Abraham Maslow tarafından klinik gözlemlere dayanarak geliştirilen bu kuramda, insan davranışlarını biçimlendiren etkenler sınıflandırılmıştır. Bu kurama göre insan davranışlarının arkasında yatan ihtiyaçlar fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimi, sevgi gereksinimi, saygınlık gereksinimi ve kendini geliştirme olmak üzere beş grupta toplanmıştır. Bu kurama göre, sayılan gereksinimler arasında hiyerarşik bir ilişki vardır. Kişi, her bir basamaktaki gereksinimlerinin karşılandığı konusunda doyuma ulaştıkça bir üst basamaktaki gereksinimlerinin karşılanması yönünde arayış içerisine girer. Dolayısıyla, bir alt basamaktaki gereksinim önemini yitirerek davranışa sevk edici olma özelliğini kaybeder ve güdü olmaktan çıkar, yeni basamaktaki gereksinim önem kazanır (Türk, 2007).

En alt basamaktaki gereksinimler, en üst basamaktaki gereksinimlerden daha fazla önem taşımaktadır. Sıralanan her beş gereksinimi de aynı anda hisseden bireyin öncelikle en alt basamakta yer alan fizyolojik gereksinimleri gidermesi, diğerlerine bunun ardından sıralı olarak odaklanması beklenmektedir (Kurgun, 2013; Özkalp ve Kırel, 2013). İhtiyaçlar doyuruldukça, bir sonraki ihtiyaç giderilmesi bakımından önem kazanmaktadır. Doyurulmuş bir ihtiyaç, artık motivasyon kaynağı değildir. Bu kurama göre, eğer birini motive etmek hedefleniyorsa, kişinin hiyerarşik sıralamada



hangi ihtiyaç seviyesinde olduğunu tespit edilmeli ve bu ihtiyaçları ya da bu seviyenin üstündeki ihtiyaçları doyumaya odaklanılmalıdır (Langton ve Robbins, 2007).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, ihtiyaçları belirleyip tanımlamasından dolayı motivasyonun anlaşılması konusunda fayda sağlamıştır. Teori aynı zamanda, doyurulmamış ihtiyaçların davranışa sevk ettiğini tespit ederek ihtiyaçların giderilmesi ve motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Altman vd., 1985).

#### **2.2.2.1.2. McGregor'un X ve Y kuramı**

Douglas McGregor tarafından geliştirilen bu kurama göre, insan doğasında, olumsuz bakış açısını yansıtan X ve olumlu bakış açısını yansıtan Y olmak üzere iki zıt varsayım seti mevcuttur (Kurgun, 2013). McGregor, örgüt yöneticilerinin yaklaşımı bakımından yaptığı bu sınıflandırmada X kuramını takip edenlerin sert ve hoş görüden uzak bir tutum sergilerken Y kuramını takip edenlerin iş görenleri büyüme ile teşvik etme çabası içerisinde olduğunu ve yaratıcılığı özendirildiğini öne sürmektedir.

Temelde olumsuz bir perspektif sunan X kuramına göre, çalışanlar, çalışmayı sevmeyen, yönlendirilmeye, denetlenmeye ihtiyaç duyan ya da ceza ile korkutulması gereken kişilerdir. Çalışanlar, sorumluluktan kaçır ve emir almaksızın harekete geçmezler.

Temelde olumlu bir perspektif sunan Y kuramına göre ise çalışanlar işi dinlenme ya da oyun gibi doğal bir şey olarak algırlar, ortaya koyulan amacı benimsemeleri durumunda kendi kendilerini kontrol edebilirler. Bireyler, sorumluluk almayı öğrenebilir. Hangi pozisyonda olursa olsun tüm insanlar yaratıcı olabilir (Langton ve Robbins, 2007; Özkalp ve Kirel, 2013).

Robbins, X kuramını benimseyen bir yöneticinin;

- Çalışanların, doğaları gereği çalışmayı sevmediğini, fırsat bulduklarında işi savsakladıklarını,
- Çalışanların, çalışmayı sevmediğinden, örgüt amaçlarına ulaşmak için çalışanların bir dış etken tarafından zorlanması, kontrol edilmesi ve ceza ile tehdit edilmesi gerektiğini,
- Çalışanların, sorumluluktan kaçınacağından, mümkün olan her durumda yönlendirmeye ihtiyaç duyduğunu

- Çalışanların çoğunun, işe ilişkin diğer tüm konuların arasında güvenliği en üste yerleştirdiğini ve çok az düzeyde hırslı olduklarını düşündüğünü öne sürmektedir.

Bununla birlikte Robbins, Y kuramını benimseyen bir yöneticinin:

- Çalışanların, işi dinlenmek ya da oyun oynamak gibi doğal bir faaliyet olarak algıladığını,
- Örgüt hedeflerinin belirlenmesinde katkıları varsa, çalışanlar kendi kendilerini yönetebileceğini ve yönlendirebileceğini,
- Ortalama bir insanın sorumluluk alabileceğini ve hatta sorumluluk almanın yollarını arayabileceğini,
- Yenilikçi fikir üreten kişilerin çalışanların arasına dağılmış durumda olduğunu ve yönetim kadrosunun tümünün bu yenilikçi fikirli kişilerden oluşmayabileceğini düşündüğünü öne sürmektedir (Robbins, 2003).

Bunlara ek olarak, X ve Y kuramlarına etkililik kazandırmak amacıyla geliştirilen Z Kuramına göre ise, iş görenlere sorumluluk verilmesi durumunda iş doyumunun artacağı öne sürülmektedir. Z kuramına göre ihtiyaçlar, kişiye ve zamana göre değişim gösterebilir. Bu kurama göre insan şeytan olmadığı gibi melek de değil, düşünme, karar verme ve azmetme becerileri olan bir yaratıktır. Kişilerin iyiliği ya da kötülüğü doğuştan gelememekte, içerisinde bulunduğu koşullara göre şekillenmektedir. İnsanı harekete sevk eden güç temel yaşamsal ihtiyaçlar ya da üst düzey insani ihtiyaçlar değil, kişinin içerisinde bulunduğu durumdur. Bu itibarla, Z kuramı insana kötü ya da iyi açıdan yaklaşmak yerine X ve Y kuramlarının duruma bağlı olarak başarı getireceğini öne sürmektedir. (Kurgun, 2013; Özkalp ve Kirel, 2013)

#### **2.2.2.1.3. Alderfer'in ERG kuramı**

Alderfer tarafından geliştirilen bu kuram, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramına dayanmaktadır. Maslow'un kuramını desteklemekle birlikte eksik yönlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Var olma (existence), ilişki kurma (relatedness) ve gelişme (growth) kelimelerinin ilk harfleri ile ERG olarak isimlendirilmiştir. Maslow'un ortaya koyduğu beş gereksinimi üçe düşürmüştür. Maslow'un teorisindeki güvenlik ihtiyacı ve fizyolojik ihtiyaçları var olma başlığının altında bir araya getirmiş; ait olma gereksinimi ilişki kurma başlığı altına almış; kendini gerçekleştirme gereksinimi de gelişme başlığının altına almıştır. Kuram, bireyin mevcut gereksinimini doyuma

ulaştırmada başarısız olması durumunda önceden giderdiği ihtiyaçların tekrar ortaya çıkacağını öne sürmektedir. (Kurgun, 2013; Özkalp ve Kirel, 2013).

Alderfer'in kuramı her ne kadar Maslow'un kavramları üzerinden tarif edilse de ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramında olduğu gibi ihtiyaçlar arasında katı bir hiyerarşik ilişki bulunmamaktadır. Yalnızca bu iki teori arasında kavramlar açısından genel bir örtüşme durumu söz konusudur. Bu kurama göre gereksinimler arasında güçlü bir ardışıklık ilişkisi yoktur ve sınıflandırılan her üç gereksinim de aynı anda ortaya çıkabilir (Altman vd., 1985). ERG kuramı, aynı anda birden çok ihtiyacın ortaya çıkabileceğini, yüksek düzey bir ihtiyaç tatmin edildiğinde daha düşük düzeyli bir ihtiyacın düzeyinin yükselebileceğini belirtmektedir. Bu teori, bireysel farklılıklara yönelik mevcut bilgilerle örtüşmektedir. Eğitim, aile geçmişi ve kültürel çevre gibi değişkenler, bireyin ihtiyaçların düzeyine yönelik algısını, ihtiyaca atfettiği önemi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Langton ve Robbins, 2007).

#### **2.2.2.1.4. Herzberg'in çift faktör kuramı**

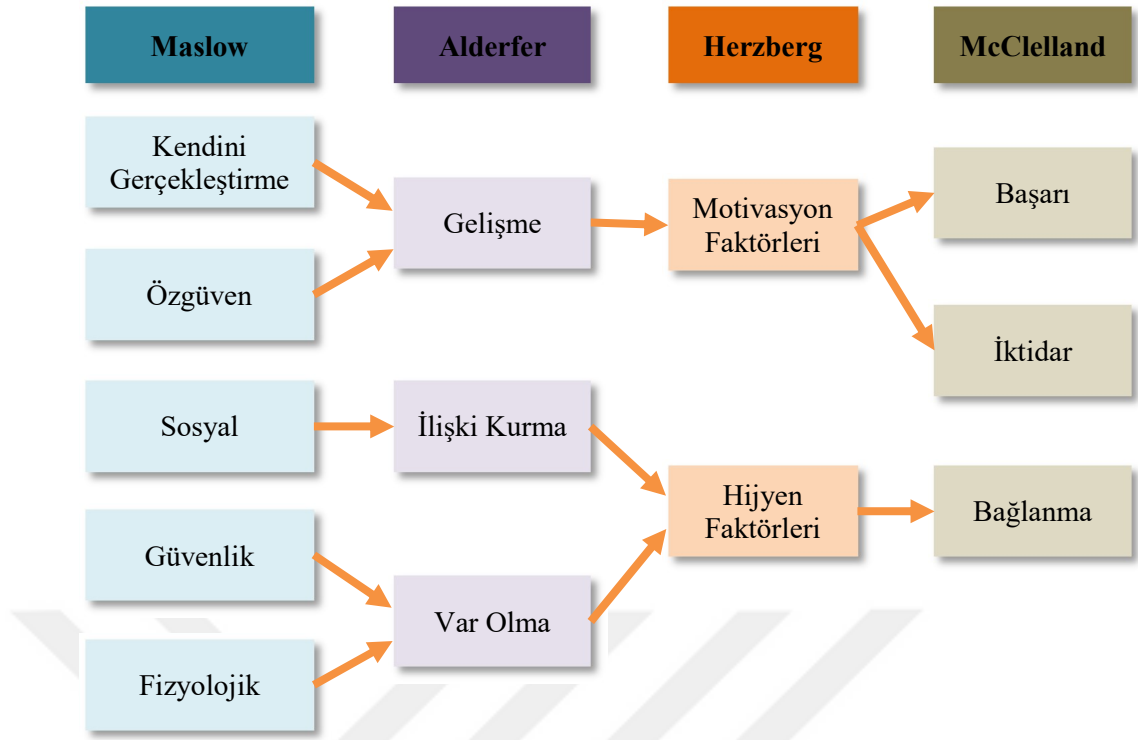
Frederick Herzberg ve arkadaşları tarafından yürütölen çalışmalarda, iş görenlerin doyuma ve doyumсуzluđa ulaşmalarına yol açan etkenler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla çalışanların, daha önce yaşadıkları, işlerine dair kendilerinde olumlu duygular uyandıran olayları anlatmaları istenmiş, böylelikle doyuma yönlendiren etkenler tespit edilmeye çalışılmıştır. Benzer şekilde, çalışanlarda işlerine dair olumsuz duygular uyandıran olayları anlatmaları istenmiş ve doyumсуzluđa sevk eden etkenler tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma neticesinde, doyumun başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluk ve ilerleme olanakları gibi işin içsel özelliklerinden kaynaklandığı; doyumсуzluđun yönetim, gözetim, çalışma koşulları, ücret, arkadaş ilişkileri gibi işin dışsal özelliklerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir (Altman vd., 1985; Türk, 2007).

Bu kuram kapsamında, bireyi harekete geçiren gücün hijyen ve motivasyon olmak üzere iki boyutlu olduğu öne sürölmektedir. Hijyen faktörleri, maaş, amir ve grup üyeleri ile iletişim, denetimin niteliği, yönetsel politika ve tutumlar, iş güvenliği, çalışma koşulları ve diğer haklar iken, motivasyon faktörleri ise başarı, tanınma, terfi, işin kendisi, gelişme fırsatı ve sorumluluktur. Hijyen faktörlerin yeterli oranda bulunmadığı örgütlerde iş doyumсуzluđunun ortaya çıkacağını öne sürer. Ancak, diğer taraftan hijyen faktörlerin yeterli düzeyde bulunması bireylerin iş doyumuna katkı

sağlamaz, yalnızca doyumsuzluğun ortaya çıkmasını azaltır. Hijyen faktörleri bireyin fiziksel ihtiyaçlarını engeller ya da tatmin etmesini sağlar. Motivasyon faktörleri ise bireyin gelişimsel ihtiyaçlarını engeller ya da tatmin eder. Bununla birlikte, iş görene içsel etkisi olan motivasyon faktörlerinin bir örgütte yeterli oranda bulunması çalışanları iş doyumuna ulaştırır. Motivasyon faktörlerinin bulunmaması, iş doyumsuzluğu ortaya çıkartmaz. Bu kurama göre, iş doyumsuzluğuna yol açan etkenleri ortadan kaldırmak isteyen yöneticilerin daha iyi çalışma ortamları oluşturması çalışanların motivasyonunun yükseleceğini teminat altına almaz (Kurgun, 2013; Langton ve Robbins, 2007; Locke, 1976; Özkalp ve Kirel, 2013).

#### **2.2.2.1.5. McClelland başarı ihtiyacı kuramı**

Başarı ihtiyacı insanların çoğunda potansiyel olarak mevcuttur ancak bu isteğin ortaya çıkması ortam ya da fırsatlara bağlıdır. McClelland'ın çalışmalarına dayanan, alanda faaliyet gösteren birçok araştırmacı tarafından katkı sunularak geliştirilen bu kuram, iş hayatında etkili olan, başarılı olmaya yöneltme, belirlenmiş standartlara ulaşma, başarılı olmak için çaba sarf etme şeklinde tanımlanan başarı güdüsü, diğerlerini başka şekilde davranmamaya sevk etme şeklinde tanımlanan iktidar güdüsü ve dostane ve yakın kişiler arası ilişki kurma arzusu şeklinde tanımlanan bağlanma güdüsü olmak üzere üç temel güdü olduğunu öne sürmektedir. Araştırmalar sonucunda, her insanın bu üç güdüye sahip olduğu ancak her birinin varlık düzeyinin kişiler arasında farklılık gösterdiği ortaya çıkartılmıştır. McClelland'ın çalışması, iş görenlerin iş yerlerindeki motivasyon kaynakları üzerine gerçekleştirilmiş olması açısından genel motivasyona odaklanan Maslow ve Alderfer'in kuramlarından örgütsel psikolojiyle daha yakın ilişki içerisinde olması bakımından ayrılır (Kurgun, 2013; Langton ve Robbins, 2007; Türk, 2007).



**Şekil 2.3:** Bazı Kapsam Kuramları Arasındaki İlişki

(Kaynak: Langton ve Robbins, 2007)

Alan yazında, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Alderfer'in ERG kuramı, Herzbergi'nin çift faktör kuramı ve McClelland'ın başarı ihtiyacı kuramı birbirleriyle ilişkilendirilerek tarif edilmektedir. Bu kuramlar arasındaki ilişki ve kuramların kendi içerisindeki sınıflandırmaların diğer kuramlardaki hangi sınıflandırmalara karşılık geldiği Şekil 2.3'te görülmektedir.

#### 2.2.2.2.Süreç kuramları

Süreç kuramlarının odağında, iş doyumunun nasıl ve neden ortaya çıktığı yer almaktadır. Araştırma konusu, davranışın nasıl ortaya çıktığı, nasıl yönlendirildiği ve nasıl sona erdiği (Altman vd., 1985; Türk, 2007).

##### 2.2.2.2.1. Vroom'un beklenti kuramı

Victor H. Vroom tarafından geliştirilen bu kurama göre, insan davranışlarının ortaya çıkması için yalnızca gereksinimin varlığı yeterli değildir. Davranışın ortaya çıkması için davranışın gereksinimi gidermede amaca ulaştıracağına yönelik bir beklenti de olmalıdır. Bu kurama göre, insanlar, çok istedikleri ve sonuca ulaşma beklentileri yüksek olan amaçlar için çok çaba sarf ederken, çok istemelerine karşın sonuca ulaşmaya yönelik beklentilerinin düşük olduğu amaçlar için çaba sarf etmeyecektir.

Bireyin güdülenme seviyesi, yaşamını sürdürdüğü çevreye bağlıdır. Çalışanın gereksinimleri, hedef ve beklentileri çevre ile uyumluysa kişi motive olur. Kuram, kişinin çaba, performans ve ödül arasındaki ilişkiye dair algısının nasıl olduğuna dayanmaktadır (Kurgun, 2013; Türk, 2007).

Robbins (2003), belirli bir eylemi gerçekleştirme yönündeki eğilimin, eylemin ardından elde edilecek getiriye ve bu getirinin birey açısından çekici olma düzeyine göre değişim gösterdiğini ifade etmektedir. Buna göre, çalışanın belirli bir zamanda üretim yapmayı arzulayıp arzulamaması, kişinin kendi hedeflerine ve bu hedeflere ulaşmak için sergileyeceği performansa biçtiği değere göre şekillenir.

Langton ve Robbins'e (2007) göre, bu kuram beklenti, yararlılık ve biçilen değer arasındaki ilişki üzerine kuruludur. Langton ve Robbins, beklenti kuramı perspektifinden bakıldığında, bir çalışanın sarf ettiği çaba sonucunda iyi bir performans elde edeceğine, bu iyi performansa karşılık olarak maaş artışı ya da terfi gibi örgütsel ödüllere ulaşacağına, bu ödüllerin de çalışanın kişisel hedeflerini tatmin edeceğine inanması durumunda yüksek düzeyde çaba sarf etmek için motive olacağını belirtmektedir.

#### **2.2.2.2. Locke ve Latham'ın amaç belirleme kuramı**

Locke, motivasyon konusunda üç temel kavram olduğunu iddia etmektedir: ihtiyaç, değer ve hedef. Locke'a göre ihtiyaç, organizmanın doğuştan getirdiği sağlık ve iyi oluşa ilişkin gereklilikleridir. Hava, su, yiyecek gibi bedensel ihtiyaçlardan söz edilebileceği gibi, özgüven, sanat, arkadaşlık gibi psikolojik ihtiyaçlardan da söz edilebilir. Değerler ise doğuştan getirilmeyip sonradan edinilir ve çoğunlukla tercih edilir. Değerlerin amacı ihtiyacı doyuma ulaştırmaktır ve karın açlığı ihtiyacını gidermek için birçok yol olması örneğinde olduğu gibi ihtiyaçları gidermenin çok çeşitli yolları vardır. Hedefler, ihtiyaç ve değerlerden farklı olarak değişkendir. Bireyler değerlerine ulaşmak için hedef belirler ve ihtiyaçlarını gidermek için değerlerinin peşinden koşarlar. Hedefler, ihtiyaçları doyurmaya yardımcı olan değerlere ulaşmayı sağlar (Locke, 2001).

Edwin Locke ve Gary Latham tarafından geliştirilen bu kurama göre, insanları davranışa sevk eden şey, belirledikleri amaçlardır. Amaçlar performansa götüren önemli güdü faktörleridir. Kuram, çalışma davranışlarının bireyin amaçları tarafından şekillendirildiğini varsaymaktadır. Amaç, kişi ya da örgütlerin, geleceğe dair elde

etmek istedikleri durum ya da değerlerdir. Bu bakımdan, bu kuramın odağında bir gereksinimin doyuma ulaştırılması değil, gelecekteki bir durum ya da değere yönelik çaba harcanması bulunmaktadır. Yüksek hedefler koyan birey, düşük hedefler koyan bireyden daha fazla motive olacak ve daha çok performans sergileyecektir. Bu kurama göre, başarıya ulaşmak için amaçlar açık olmalıdır. Bununla birlikte, zor hedefler, başarıyı da beraberinde getirmektedir. Başarının anahtarı, amaçların çalışanlar tarafından kabul edilmesidir. Karar alma süreçlerine katılım, başarıyı arttıran diğer bir etkidir. İşin sonuçlarına dair geri bildirim de başarıyı arttırmaktadır. Örgütsel davranış kuramları arasında en geçerli ve en yararlı kuram olarak kabul görmektedir. Kurama göre iş görenlerin motivasyon kaynağı amaçları ve niyetleridir (Altman vd., 1985; Kurgun, 2013; Özkalp ve Kırel, 2013; Türk, 2007).

Langton ve Robbins'e göre hedef belirleme kuramı bireyi dört yolla motive eder:

- Hedefler ilgiyi odaklar: Hedefler, bireylerin çabalarını yönlendireceği yeri belirler,
- Hedefler çabayı düzene koyar: Hedefler, bireyin bir işe ne kadar çaba harcayacağını belirler,
- Hedefler sürekliliği artırır: Süreklilik, zaman içerisinde bir göreve harcanan çabayı temsil eder. İnsanlar, engellerle karşılaştıklarında hedefleri aklında tutarak elinden geleni yapar,
- Hedefler, stratejilerin ve eylem planlarının gelişimini destekler: Hedefler belirlendiğinde, bireyler bu hedeflere ulaşmak için planlar geliştirir (Langton ve Robbins, 2007).

#### **2.2.2.2.3. Adams'ın eşitlik kuramı**

J. S. Adams tarafından geliştirilen bu kurama göre, insan davranışları bir alış veriş sürecidir. Birey, eğitim düzeyi, deneyim, iş becerisi, çaba, sorumluluk duygusu, yaş, yaratıcılık vb. gibi iş için kendisinin sağladığı katkılarla örgütün kendisi için sağladığı ücret, çalışma ortamı, iş güvencesi, terfi olanağı, statü vb. gibi ödülleri başkalarının sağladığı katkılar ve başkalarının elde ettiği ödüller ile kıyaslar. Temelde, insanların kendilerini "örgütteki başka kişilere kıyasla işimi ne derecede iyi yapıyorum?" sorusu ekseninde başkalarıyla kıyasladıkları bir teoridir. Açık bir biçimde, insanlar kendilerini benzer bir iş yapan ya da benzer pozisyonda bulunan kişilerle kıyaslama eğilimindedir. Bu kıyaslamaya dayalı sorunun üç cevabı olabilir: (1) işe karşılık alınan

ödül başkalarına kıyasla düşüktür; (2) işe karşılık alınan ödül başkalarıyla aynı düzeydedir; (3) işe karşılık alınan ödül başkalarına kıyasla yüksektir. Başkalarının sundukları katkılara karşılık elde ettikleri ödüllere kıyasla, kişinin elde ettiği ödül, sunduğu katkılardan düşükse daha fazla ödül elde etmek için çabalayabileceği gibi sunduğu katkıları azaltma yolunu da seçebilir. Kişi, kendisiyle benzer konumda olan başkalarıyla kendi iş – kazanım oranının eşit olduğunu algırsa durumunu adil olarak nitelendirecektir. Kişinin sunduğu katkılara karşılık elde ettiği ödülün başkalarından daha fazla olması durumunda da kişinin suçluluk duygusuna kapılma ihtimali vardır. Bu durumda ise kişi, sağladığı katkıyı artırma yoluna gidecektir. Kısaca eşitlik teorisi, insanların, harcadıkları çaba karşılığında aldıkları ödülleri başkalarının aldıklarıyla kıyasladığında farklılık gördüğünde daha çok ya da daha az iş yapacaklarını belirtir (Altman vd., 1985; Langton ve Robbins, 2007; Türk, 2007).

Bu kurama göre insanlar yalnızca ödülün miktarına odaklanmamakta, aynı zamanda ortaya koydukları emek ile kendilerinin ve başkalarının elde ettikleri ödülleri de karşılaştırmaktadır. Kuram, memnuniyetsizlik duygusunun eşitsizlik algısına sebep olduğunu öne sürmektedir. Diğer taraftan, kişilerin adil muameleye yönelik algıları önem taşımaktadır. Temelinde bir karşılaştırma sürecine dayanmaktadır. Kişilerin hissettikleri eşitlik durumlarının, iş görenlerin işle ilgili davranışlarına ve iş ortamına dair davranışları üzerine etki etmektedir (Kurgun, 2013; Özkalp ve Kirel, 2013).

#### **2.2.2.2.4. Skinner'in pekiştirme kuramı**

B. F. Skinner'in çalışmalarına dayanan bu kurama göre, davranışlar içgüdüsel değildir ve kişinin içerisinde bulunduğu çevreye göre şekil alır. Gözlemlenmesi mümkün olmayan dürtü, gereksinim, tutum gibi içsel durumları davranışların sebebi olarak ele almak yerine gözlemlenmesi mümkün olan, bireyin içerisinde yaşadığı çevre koşullarının ele alınarak davranışa sevk eden gerekçeler gerçekçi bir şekilde gözler önüne serilebilir. Kurama göre, olumlu sonuçlar doğuran etkinlikler daha sık tekrar edilirken olumsuz sonuçlar doğuran etkinlikler daha az tekrar edilir. Bir davranışın gösterilme sıklığını arttıran şeyler pekiştiriciler olarak adlandırılır. Bu kurama göre çalışanların belli davranışları göstermelerine sebep olan çalışma koşulları araştırılmalı, performans bakımından sorunlara sebep olan koşullar ve engeller ortadan kaldırılmalıdır. Ardından, iş görenlerin sağlayacağı destek ve katılım ile özel hedefler belirlenerek elde edilen sonuçlara dair düzenli ve hızlı bir biçimde geri bildirimde



bulunulmalıdır. Ortaya çıkan performans artışları da ödüllendirilmelidir (Kurgun, 2013; Türk, 2007).

Robbins'e göre pekiştirme kuramı, bireyin kişisel hedeflerinin eylemlerini yönlendirdiğini öne süren bilişsel bir yaklaşım olan amaç belirleme kuramına karşılık ortaya atılmış, pekiştireçlerin davranışı şekillendirdiğini öne süren davranışsal bir kuramdır. Pekiştirme kuramı teorisyenleri davranışların çevre koşullarına göre şekillendiğini ileri sürdüklerinden içsel bilişsel durumlar bu kuramın alanının dışında kalmaktadır. Davranışı kontrol eden şey, davranışın hemen ardından sağlanan pekiştireçlerdir ve bu pekiştireçler davranışın tekrar edilme olasılığını artırır. Pekiştirme kuramı, bireyin içsel durumlarını göz ardı eder ve tamamen birey harekete geçtiğinde ne olduğuna odaklanır. Robbins, pekiştirme kuramının, davranışı neyin başlattığıyla ilgilenmediğinden bir motivasyon kuramı olmadığını öne sürmektedir. Bununla birlikte Robbins, pekiştirme kuramının, davranışı neyin kontrol ettiği konusunda güçlü bir analiz ortaya koymasından dolayı motivasyon çalışmaları konusunda önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (Robbins, 2003).

### **2.2.3. İş doyumunu etkileyen faktörler**

İş görenlerin işe dönük beklentileri kendi kişilikleri ile ilintilidir ve işe dair değerlendirmesinin sonucu olarak ortaya çıkar. Çalışanlarda iş doyumuna ya da iş doyumsuzluğuna yol açan faktörler, bireylere göre farklılık gösterir. Kişinin değer yargıları, inanç ve tutumlarının yanında örgütün sunduğu ekonomik, psikolojik ve sosyal tatmin de iş doyumunu etkiler. İşin çalışanın doyumuna ya da doyumsuzluğuna yol açan etkenlerin belirlenmesi, örgütlerin geliştirmeleri gereken taraflarını tespit edebilmeleri bakımından önemlidir (Kurgun, 2013; Spector, 1997; Türk, 2007).

Çalışanların işlerini sevmesine ya da nefret etmesine yol açan şey nedir? Hough ve Ones, bu soruya, beceri çeşitliliği, görev tanımı, görevin önemi, otonomi, geribildirim gibi iş özellikleri, rol karmaşası ve rol belirsizliği gibi rol değişkenleri ve ücretlendirme gibi örgütsel değişkenler incelenerek cevap aranmaya çalışıldığını belirtmektedir (Hough ve Ones, 2005). Bununla birlikte Locke (1976), iş doyumuna üzerine yürütülen çalışmaların işin kendisi, ücret, terfi, itibar, işin sağladığı fayda, çalışma koşulları, yönetim, iş arkadaşları gibi boyutlara odaklandığını tespit etmiştir. Robbins'e (2003) göre; , iş doyumunu sağlayan en önemli faktörler zekâ bakımından

zorlayıcı olan iş, adil ödüllendirme, destekleyici iş koşulları ve destekleyici iş arkadaşlarıdır. Bu çalışmada, iş doyumunu üzerinde etkisi olan kişilik, sosyal kolaylıklar, motivasyon gibi bireysel etkenler ve işin genel görünümü ve zorluk derecesi, ücret, yükselme olanağı, işletmenin sosyal görünümü ve çalışma koşulları, yönetici, karara katılma, çalışma arkadaşları, denetim, takdir edilme gibi örgütsel etkenler yer almaktadır.

### **2.2.3.1.Kişilik**

Türk'e (2007) göre, insan hayatının ilk yıllarında şekillenen ve büyük ölçüde değişmez olan kişiliği, hayatı boyunca bireyi takip etmektedir. Bu bağlamda, örgüte dâhil olan her birey kişiliğini de yanında getirmektedir. Bireylerin kişilikleri, örgüt içerisindeki davranışlarında ortaya çıkmaktadır. İş doyumunu kişiden kişiye farklılık gösterir. Bu noktada belirleyici olan kişinin gereksinimleri, beklentileri ve işe dair algısıdır.

### **2.2.3.2.Sosyal olanaklar**

İş saatleri ya da iş ortamı dışında organize edilen çalışmalar, özel günlerin kutlanması, ofis partileri, spor etkinlikleri ya da hobi etkinlikleri şeklinde ortaya çıkan sosyal kolaylıklar, takım ruhunu ve uyumu arttırmakta, böylelikle iş doyumuna olumlu katkı sağlamaktadır (Türk, 2007).

### **2.2.3.3.Motivasyon**

Türk (2007), insan davranışlarının başıboş olmaktan uzak olduğunu ve belirli amaçlara yönelik olduğunu belirtmektedir. Türk'e göre, bu amaçlar, bireyin içinde var olan güduları doyurmasından dolayı çekicidir. Bu açıdan, motivasyon kişiseldir. Bir insanı motive eden bir durumun bir diğeri üzerinde etkisi olmayabilir. İş gören davranışlarının nedenlerini bilmek, bir amaca ulaşmak için çabalayan çalışanın isteklerinin doyurulmasına, böylelikle iş doyumunun da artmasına yardımcı olur.

### **2.2.3.4.İşin niteliği**

İş doyumuna ulaştıran örgütsel özelliklerin başında işin niteliği gelmektedir. İş görenin çalışma esnasında aldığı geri bildirim, işini tam ya da eksik yaptığına ilişkin geri bildirim güdüleyici bir etki oluşturur. İşin sağladığı çeşitlilik, öğrenme fırsatları, zorlayıcılık, başarılı olma şansı kadar işe yönelik içsel ilgi ve çalışma esnasında kişinin kendi başına karar verebilmesi, inisiyatif alabilmesi de iş doyumunu olumlu yönde etkiler. İşin ilgi çekici olması, sunduğu bireysel gelişim ve öğrenme fırsatları, çalışanın

sonuçlara yönelik karar alma süreçlerine katılabilmesi, işin sürekli tekrarlarla sıkıcı olmaması ya da kişiye statü sağlaması da iş doyumunu olumlu yönde etkiler (Kurgun, 2013; Locke, 1976; Özkalp ve Kırel, 2013).

Çalışanlar, becerilerini kullanmalarına olanak sağlayan, kendilerine çeşitli görevler, özgürlük ve işi ne ölçüde iyi yaptıkları konusunda geri bildirim alma olanağı sağlayan işleri tercih etme eğilimindedir. Meydan okuyucu görevlerin çok az olduğu bir iş, çalışanın sıkılmasına yol açar. Ancak diğer taraftan bu görevlerin çok olduğu bir iş de strese ve başarısızlık hissinin oluşmasına yol açar. Bu görevlerin orta düzeyde olduğu durumlarda, çalışanların çoğu işten keyif alacak ve doyuma ulaşacaktır (Robbins, 2003).

### **2.2.3.5.Ücret**

Çalışanın emeği karşılığında aldığı ücret, iş doyumunu bakımından işin niteliği kadar önem taşımaktadır. İş görenler, adil, belirsizliğe yer vermeyen ve bireysel beklentileriyle uyumlu bir ücretlendirme ve terfi sistemi arayışındadır. Çalışanın aldığı ücret, bireyin temel ihtiyaçlarını karşılama yanında kişinin üst düzey ihtiyaçlarını giderir. Ücret, işte elde edilen başarının karşılığı olarak algılanmaktadır. Ortaya koyulan emek karşılığında alınan ücret, önemli bir teşvik unsurudur. Ücret, kişinin yiyecek, korunma, kıyafet vb. gibi fiziksel ihtiyaçlarını gidermesi bakımından önem taşımasının ötesinde de anlam taşır. Para, aynı zamanda itibar kaynağı olarak ve diğer değerleri elde etme kaynağı olarak başarıyı da sembolize eder. Para bazıları için statü göstergesi iken diğerleri için güvenlik, başkaları için hayatın her alanında etkinlik bakımından özgürlük alanıdır. İş görenler, elde ettikleri ücrete dayanarak, örgüt yöneticilerinin kendileri hakkında ne düşündüklerini tahmin eder. Elde edilen yüksek ücret işverenin memnuniyetinin, düşük ücret ise işverenin memnuniyetsizliğinin göstergesi olarak algılanır (Locke, 1976; Özkalp ve Kırel, 2013; Robbins, 2003; Türk, 2007).

### **2.2.3.6.Yükselme olanağı**

Terfi etme arzusunun köklerinde, sorumluluk artışı, adalet arayışı ve sosyal statü yükselmesi arayışı yer almaktadır. Kişilere göre farklılık gösteren bu etken, bazıları için psikolojik gelişme anlamı taşırken bazıları içinse daha çok gelir elde etme, daha yüksek mevki elde etme anlamına gelebilir. Yükselme olanaklarıyla birlikte kişinin elde ettiği gelir arttığı gibi toplumdaki statüsü de yükselmektedir. Gerçekleştirilen işte

yükselme olanağının bulunması, iş doyumunu olumlu yönde etkileyecektir. İş doyumunu, birey, örgüt hiyerarşisi içerisinde yükseldikçe artmaktadır. (Jain, 2001; Locke, 1976; Türk, 2007).

Özkalp ve Kirel (2013), terfi etmek kadar terfi ettirme biçiminin adil olmasının da önem taşıdığını ifade etmektedir. Özkalp ve Kirel'e göre, terfiyi hak eden çalışanın yerine hak etmeyen terfi ettirilmesi, örgütteki diğerlerinin iş doyumunu olumsuz etkiler. Adil bir yükselme sisteminin olduğu örgütlerde ya da terfiye ilişkin kararların adil bir yaklaşımla gerçekleştirildiği yönünde algısı olan bireylerde iş doyumunu daha yüksektir (Özkalp ve Kirel, 2013; Robbins, 2003).

Diğer taraftan Locke, çalıştığı firmadaki terfi sisteminin adil olmadığını düşünen bir iş görenin, terfi etme arzusunda değilse yine de iş doyumuna ulaşabileceğini öne sürmektedir. Locke'a göre terfi, sorumluluk ve yerine getirilen görevin zorluğu bakımından yük getirdiğinden, böylesi bir zorlukla yüzleşmek istemeyen çalışan terfi etmeyi arzulamayacaktır (Locke, 1976).

#### **2.2.3.7.Çalışma koşulları**

İş görenlerin içerisinde bulunduğu çalışma atmosferi, iş doyumuna etki eder. Uygun koşullarda çalışan bireyin moral seviyesinin de orantılı olarak artacağı, böylelikle işletme ile bütünleşeceğinden iş doyumunu da yükselmiş olacaktır. Dolayısıyla, iş yerindeki ışıklandırma, gürültü ve titreşim, havalandırma, ısıtma gibi fiziksel koşullar iş görenlerin çalışma isteğini artıracak biçimde düzenlenmelidir. Çalışma ortamı işin sağlıklı bir şekilde yürütülmesine olanak vermeyecek ve iş görenlerin çalışma yetisini kısıtlayacak ölçüde sıcak, gürültülü, kirli ya da tehlikeli ise iş görenin iş doyumunu bu durumdan olumsuz etkilenecektir. Çalışanlar, iş ortamıyla hem kişisel konfor hem de işi iyi yapmak bakımından ilgilenmektedir. Çalışanların güzel çalışma koşulları tercihinin ardında, fiziksel ihtiyaçlara bağlı olarak fiziksel konfor arzusu ve iş hedeflerine ulaşma konusunda hızlandırıcı etki gösterecek, en azından engel teşkil etmeyecek koşullarda çalışma arzusu yer almaktadır (Locke, 1976; Özkalp ve Kirel, 2013; Robbins, 2003; Türk, 2007).

#### **2.2.3.8.Yönetim ve karara katılma**

Firmanın stratejisinin yönetsel destekle örtüştüğü durumlarda iş doyumunu artmaktadır. Çalışanlar, örgütün misyonunu paylaştıklarında kendilerini daha rahat hissetmektedir. Bununla birlikte, uygulanan yönetim tarzı, insan ilişkilerini ele alış

biçimi ve yöneticilerin yönetim becerisinin yanında çalışanların yöneticilerine karşı kendilerini rahat hissetmeleri de önemlidir (Alegre vd., 2016; Locke, 1976).

İş gören ilişkilerine yöneticiler tarafından katkıda bulunulması ya da bu ilişkilerin desteklenmesi, iş doyumuna olumlu etki etmektedir. Çalışanların karar süreçlerinde yer alması sağlanarak yönetime dâhil edilmelerinin yanında yöneticilerin sunacağı duygusal ve teknik destek ile gerçekleştirecekleri rehberlik, iş görenin iş doyumuna olumlu katkı sağlamaktadır (Kurgun, 2013; Türk, 2007).

Karar verme süreçlerine çalışanların dahil edilmesi, örgütsel adanmışlık ve özdeşleşme düzeyini yükseltir, dolayısıyla iş görenlerin iş doyum düzeyi artar. Dolayısıyla, çalışanlar örgütün stratejisini ve misyonunu paylaştığında ve işlerini yapılandırma konusunda otonomiye sahip olduklarında iş doyum düzeyleri de artar (Alegre vd., 2016).

#### **2.2.3.9.Çalışma arkadaşları**

İş görenlerin iş doyumuna ulaşmalarındaki temel kaynaklardan biri de çalışma arkadaşlarıdır. İnsanlar, işlerinden yalnızca gelir ya da somut getiri elde etmezler. İş görenlerin çoğu için iş, sosyal etkileşim ihtiyacını gidermenin bir aracıdır. Aynı işyerinde çalışan bireylerin aynı değer ve tutumları paylaşıyor olmaları, iş doyumunu olumlu etkilemektedir. Diğer bir deyişle örgüt üyeleri tarafından kabul görmek iş doyumunu arttırmaktadır. Birbirlerine destek olan ve arkadaş canlısı insanların olduğu, dostane ilişkilerin kurulduğu, yardımseverliğin hakim olduğu bir iş ortamında, birey işini sevmiyor olsa bile, içerisinde bulunduğu gruptan destek görüyor, tavsiyeler alıyor ve iş konusunda yardım görüyorsa, iş arkadaşları sayesinde mutlu olur ve iş doyumunu artar. Destekleyici iş arkadaşlarının bulunduğu bir iş ortamı da iş doyumunun artmasına destek olur (Locke, 1976; Özkalp ve Kırel, 2013; Robbins, 2003; Türk, 2007).

#### **2.2.3.10.Denetim**

İş görenler, genellikle denetlenmeyi arzu etmez. Kusur aramaya yönelik, üstünlük gösterme, küçük düşürücü olmaktan çok düzeltici, yapıcı ve yardım edici nitelikte bir denetleme, iş doyumuna katkı sağlayacaktır (Türk, 2007).

### 2.2.3.11. Takdir edilme

İnsanlar, başkalarının kendileriyle ilgili kanaatlerinin olumlu olması için çaba sarf ederler. Başkaları tarafından sergilenen tasvip etme, kabul etme, hürmet etme, önem verme gibi davranışlar, kişinin benliğini okşar (Türk, 2007).

### 2.2.4. İş doyumunun sonuçları

Spector (1985), iş doyumunun davranışsal doğası gereği, bireyin kendisini doyuma ulaştıran işi devam ettirme, doyuma ulaştırmayan işten ayrılma eğiliminde olmasına yol açtığını belirtmektedir. Bu bağlamda, geri çekilme, işi bırakma ve işten kaçınma, iş doyumuyla ilişki içerisinde. Baker (2004), iş doyumunun temel iki sonucu olduğunu iddia etmektedir: işe devamsızlık ve işi bırakma. Türk (2007), iş doyumunun işte kalmak, iş doyumsuzluğunun işten kaçınmak ve işten ayrılmak şeklinde sonuçlanacağını öne sürmektedir.

İş doyumunu ile devamsızlık ve iş bırakma arasında ters ve tutarlı bir ilişki vardır. İş doyumunu ne kadar yüksekse işe devamsızlık o ölçüde azdır. İş doyumunu, sağlığa olumlu etki ederek yaşam kalitesini de arttıracığından, bireyin kişisel yaşantısını da olumlu yönde etkiler. İş doyumunu deneyimleyen çalışanlar, işle ilgili zaman kurallarına özen gösterir ve devamsızlık gerçekleştirmez, işten ayrılma eğilimi göstermez (Judge ve Klinger, 2009; Özkalp ve Kirel, 2013).

Locke'a göre, iş doyumunu konusıyla ilgilenilmesinin iki temel gerekçesi vardır. Birincisi, yaşamın amacı mutluluğu aramaktır. İkincisi, iş doyumunu, diğer tutumlara ve kazanımlara etki etmektedir. İş, kişinin hayatının bir parçası olduğundan iş doyumunun yaşam doyumunu genel anlamda etkilemesi beklendik bir durumdur. Bireyin iş tutumları kendisine yönelik algısını da etkiler. İş doyumunu, bireyin yaşama yönelik olduğu kadar ailesine ve kendisine yönelik yaklaşımını da etkileyebilir. Fiziksel sağlığa etki ettiği gibi yaşam süresine de etki eder (Locke, 1976).

Locke'u destekler biçimde Judge ve Klinger de iş doyumunu ile birey için oldukça önemli bir çıktı olan hayat doyumunu arasında güçlü bir ilişki olduğunu öne sürmektedir. Judge ve Klinger'e göre iş, hayatın önemli bir parçası olduğundan, iş doyumunu ve yaşam doyumunu arasındaki ilişki anlamlıdır. Dolayısıyla, sevdiği işi yapan insanların daha mutlu yaşamlar sürmesi olasıdır (Judge ve Klinger, 2009). Bu bakımdan iş doyumunu ve hayat doyumunu arasındaki ilişki karşılıklıdır. İş doyumunu hayat doyumunu etkiler ama aynı zamanda hayat doyumunu da iş doyumunu etkiler (Judge vd., 2001).

Langton ve Robbins (2007), örgütlerin daha verimli ve daha etkin işlev görmelerine yardımcı olması bakımından örgütsel vatandaşlığın önem taşıdığını ifade etmektedir. Örgütsel vatandaşlık, çalışanın işe dair görevleri arasında yer almayan ve genellikle ödüllendirilmesini sağlamayan ancak örgütün etkin bir şekilde işlev görmesini destekleyen, bireyin isteğine bağlı bir davranıştır. İş doyumunu ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasında nedensel bir ilişki vardır. Örgütsel vatandaşlık davranışı yüksek olan bireyler, beklentilerin ötesinde bir performans sergileyerek iş görevlerinin ötesine geçer. Bu tür davranışların örnekleri arasında iş arkadaşlarına görevleri konusunda yardımcı olma, sınırlı sayıda ara verme ve işle ilgili sorunlarda diğerlerini uyarma yer almaktadır. Çalışanın iş doyumunu, örgütsel davranış için önemli bir belirleyici faktördür. İşine yüksek düzeyde bağlı olan çalışanlar aynı zamanda yüksek düzeyde iş doyumuna ulaşmaktadır (Adams, King ve King, 1996; Bowling, 2007; Langton ve Robbins, 2007).

#### **2.2.4.1. İş doyumunu ve performans ilişkisi**

Özkalp ve Kırel (2013), toplum ve iş gören tarafından arzu edilir bir çıktı olan iş doyumunun sonuçlarına dönük olarak performansın iyi ya da kötü olması, örgüt verimliliğinin artışı ya da düşüşünün birçok çalışmanın konusunu teşkil ettiğini belirtmektedir. Her ne kadar çalışanların iş doyumuna ulaştığı örgütlerde örgütsel amaçlara ulaşmanın da daha kolay olacağı öne sürülse de, yürütülen araştırmalar, doyuma ulaşan çalışanın doyuma ulaşmayana oranla daha üretken olduğuna, iş doyumunun üretkenliği doğrudan etkilediğine dair olumlu bir ilişki ortaya koyamamıştır. İş doyumuna ulaşan çalışanların üretken olacağı yönündeki varsayım gerçeği yansıtmamaktadır (Anju ve George, 2011; Aziri 2011; Locke, 1976; Özkalp ve Kırel, 2013; Türk, 2007).

Robbins (2003), iş doyumunu ve üretkenlik arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ancak üretkenliğin iş doyumunu çok az düzeyde etkilediğini iddia etmektedir. Benzer bir şekilde Judge ve Klinger (2009), işi dolayısıyla doyuma ulaşan bireylerin daha iyi performans sergileme eğiliminde olduklarını öne sürmektedir. Judge vd. (2001), iş doyumunu ile iş performansı arasında zayıf bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Ek olarak, Langton ve Robbins (2007), doyum – üretim ilişkisinin yüksek düzey çalışanlarda daha güçlü olduğunu savunmaktadır. Langton ve Robbins'e göre bu ilişkinin yönetim pozisyonunda yer alan kişilerde daha çok ortaya çıkması öngörülebilir bir durumdur.

Robbins (2003), işini iyi yapan bireylerin içsel olarak iyi hissedeceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Langton ve Robbins (2007), iş doyumunun üretkenliğe değil, üretkenliğin iş doyumuna yol açtığını öne sürmektedir. Diğer bir deyişle, işini iyi yapan kişi iyi hissetmektedir. Bununla birlikte, örgütün üretkenliği ödüllendirdiğini varsayacak olursak yüksek düzeyde üretkenlik, ücret düzeyinin yükselmesini sağlayacak ve terfi etme ihtimalini arttıracaktır. Bu ödüller de iş doyumunu düzeyini arttıracaktır. Diğer taraftan Rainey (2001), bazı bireylerin iyi bir performans göstermeden de doyumuna ulaşabildiğini tespit etmiştir.

Judge ve Klinger (2009), işi dolayısıyla doyumuna ulaşan bireylerin daha iyi performans sergileme, daha mutlu ve daha sağlıklı bir yaşam sürme eğiliminde olduklarını ve iş doyumuna ulaşmış çalışanları olan örgütlerin daha üretken olması ve daha çok kar elde etmesinin beklendiğini savunmaktadır. Langton ve Robbins (2007) iş doyumunu ve üretkenlik arasındaki ilişkinin, bireyler düzeyinde değil, örgütleri bir bütün olarak odağa alındığında daha güçlü olduğunu ifade etmektedir. Langton ve Robbins'e göre, bir bütün olarak örgüt için üretkenlik ve doyumuna dair veri toplandığında, doyumuna ulaşmış üye sayısı daha fazla olan örgütlerin daha etkili oldukları görülmektedir. Judge ve Klinger (2009), iş doyumuna ulaşmış, dolayısıyla daha mutlu ve daha sağlıklı bir yaşam sürme eğiliminde çalışanları olan örgütlerin daha üretken olmasının ve daha çok kar elde etmesinin beklendiğini belirtmektedir. Benzer bir şekilde Judge vd. (2001) de iş doyumunu ile performans arasındaki ilişkinin bireyden çok örgüt düzeyinde genellenebileceğini ifade etmektedir.

Hem araştırma hem de kuram, iş doyumunun olası sebeplerinden bazılarının iş performansının da sebepleri arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Yalnızca iş doyumunu hedefleyerek iş gören performansını arttırmaya çalışan örgütsel girişimler başarısızlıkla sonuçlanacaktır. Ancak iş doyumunun iş gören performansı ile sonuçlanmamasından hareketle önemsiz olduğunu düşünmek de doğru değildir. Örgüt liderleri, çalışanların doyumlarını arttırmaya yönelik önlemler almakla yükümlüdür. Dahası, iş doyumunu her ne kadar performansa yol açmasa da doyumuna ulaşmış çalışanlarının olması örgütün başka yollarla fayda etmesini sağlar (Bowling, 2007).

### **2.2.5. İş doyumsuzluğunun sonuçları**

İş doyumsuzluğunun olduğu durumlar iş bırakmayla sonuçlanmaktadır. Ancak işten ayrılma davranışının arkasında yatan tek etken iş doyumsuzluğu değildir: genel



ekonomik durumun iyi olduğu, işsizliği düşük olduğu ÷lkelerde iş bırakma oranları iş doyumunu ya da iş doyumsuzluğundan bağımsız olarak yüksek olabilir. (Özkalp ve Kırel, 2013).

Bireyin genel olarak hayat yaklaşımı, iş doyumuna da etki etmektedir. Bu bağlamda, diğerlerinden daha çok sızlanan bazı bireylerin iş doyumsuzluğu yaşadığında işten ayrılma ihtimali daha düşüktür. Eğer iki çalışan iş doyumsuzluğu yaşıyorsa, işten ayrılma ihtimali daha yüksek olan muhtemelen hayata karşı pozitif yaklaşma eğiliminde olmaktadır (Langton ve Robbins, 2007).

Faragher, Cass ve Cooper, iş doyumunu düzeyi düşük olan çalışanların duygusal tükenmişlik yaşamaması, öz güvenlerinin az olması ve kaygı ve depresyon düzeylerinin yüksek olması ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Birçok insan, uyanık oldukları zamanın önemli bir kısmını işte geçirmektedir. Eğer bireyler, işlerinden dolayı yeterli kişisel doyuma ulaşamıyorsa ya da iş kişide doyumsuzluğa sebep oluyorsa, mutsuz hissetmeleri olasıdır (Faragher, Cass ve Cooper, 2005).

Bowling (2007), iş doyumsuzluğuyla olumsuz iş davranışı, işten ayrılma eğilimi ve işe geç gelme arasında nedensel bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Aziri (2011), yüksek iş doyumunun her zaman düşük devamsızlık olarak sonuçlanmamasına karşı düşük iş doyumunu yüksek devamsızlık olarak sonuçlandığını öne sürmektedir. Massari (2015), iş doyumunu düzeyindeki düşüklüğün gecikme, devamsızlık, grev ve sabotaj gibi olumsuz sonuçlara yol açabileceğini belirtmektedir. Langton ve Robbins'e (2007) göre, çalışanlar, iş doyumsuzluğunu, işten ayrılmanın yanında yakınma, itaatsizlik, iş yerine ait eşyayı çalma ya da sorumluluktan kaçınma gibi çeşitli yollarla da ifade etmektedir.

Doyumsuzluk yaşamamanın kendisi arzu edilmeyen psikolojik bir durumdur. Bu durumun varlığı çatışmaya işaret eder. Locke, iş doyumunu ve akıl sağlığı arasındaki ilişki olduğuna dikkat çekmektedir. İş doyumunu ya da doyumsuzluğu dolaylı da olsa akıl sağlığını etkiler ve işe gitmeme ve işten ayrılma davranışlarıyla nedensel bir ilişki içerisindedir. Akıl sağlığı üzerinde etkisi olduğu kadar fiziksel sağlığa da etki eden iş doyumunu ya da doyumsuzluğunun, tükenmişlik, nefes yetmezliği, baş ağrısı, terleme gibi fiziksel belirtileri de vardır. Locke, iş doyumsuzluğuna yol açan iş tecrübelerinden sonra bireylerin iştah kaybı, hazımsızlık ve mide bulantısı gibi sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir (Locke, 1976).

İş doyumunun önemi, iş doyumsuzluğunun sadakatsizlik, devamsızlık artışı, kazaların artması gibi birçok olumsuz sonucu göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkmaktadır (Aziri, 2011). Çalışanın devamsızlığı, kuruluşun etkinlik ve performansının yanında üretim, maliyet ve ürün kalitesi üzerine olumsuz etki edebilecek tüm faaliyetlerini etkileyebilecek ciddi bir sorundur. Çalışanın devamsızlığı, fazladan maliyet getirmektedir. Firmanın iş gücü maliyeti, çalışanın beklenmedik devamsızlığından %9, sık devamsızlığından %36 oranında etkilenmektedir (Massari, 2015). Bu çerçevede, kalifiye çalışanların işten ayrılması ya da devamsızlık yapması, işletmeler için önemli bir maddi kayıp anlamı taşımaktadır (Hatch ve Dyer, 2004; Shaw, Gupta ve Delery, 2005). İşten kaçınma ve iş değiştirme biçiminde ortaya çıkan iş doyumsuzluğu, örgüte zarar verme potansiyeli taşıdığından, yöneticilerin bu konuya önem atfetmesi gerekmektedir (Özkalp ve Kirel, 2013).

#### **2.2.6. Okul yönetimi ve iş doyumunu**

İş doyumunu, karmaşık bir yapıdır ve birçok ilişki iş doyumunun şekillenmesinde rol oynar. Örgütler, çalışan iş doyumunu tesis etmek için örgütsel adanmışlığı, iş – aile dengesini sağlayacak, çalışanların bağımsız hareket etmesini destekleyecek, yönetici desteği ve takım çalışması yoluyla işbirliği algısını yönlendirecek uygulamalar ya da girişimler geliştirmelidir. Bir eğitim örgütü olan okullardaki çalışanların performanslarını olumlu yönde geliştirmek, iş doyumundan, çalışma koşullarından ve öğretmenlerin öğretme konusundaki motivasyonundan etkilenmektedir. Okul çalışanlarının iş doyumunu arttırmak, müdürün liderliğiyle alakalıdır; kaynakların yönetiminde müdür rolü, okul çalışanlarının iş doyumuna ulaşmasını sağlamaya katkı sunar (Alegre vd., 2016; Amin, 2015).

İş görenlerin sosyal çevreleri, duyguları, algıları, davranışları, örgütsel amaçları benimseme düzeyleri, yönetime katılım düzeyleri, örgüt içi iletişimleri kadar ulaştıkları iş doyumunu düzeyleri de örgüt iklimini olumlu ya da olumsuz açıdan etkilemektedir. İş doyumuna yönelik yürütülen çalışmalar sayesinde eğitim yöneticilerinin iş doyumuna etki eden faktörleri tespit etmesi yönünde adımlar atılmaktadır. Böylelikle, bu çalışmalar sayesinde, eğitim yöneticileri, çalışanların iş doyumuna ulaşması için hayata geçirilmesi gereken düzenlemeleri tespit edebilmektedir. Bu çerçevede, formal eğitim örgütleri olan okullar, örgüt amaçlarına ulaşmak için, paydaşları olan çevre, veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticileriyle uyum

içerisinde harekete etmek, olumlu örgüt iklimi oluşturmak zorundadır (Akbaba ve Erdoğan, 2014; Balcı, 1983).

Eğitim alanında yürütülen iş doyumunu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre okul çalışanlarının karar alma süreçlerine dahil edilmesi, okul çalışanlarının iş doyumuna ulaşma düzeyini arttırmaktadır. Eğitim yöneticilerinin görev, ödül ve ders dağıtım konularında adaletli olması durumunda okul çalışanlarının iş doyum düzeyi belirgin bir biçimde artış göstermektedir. Okul yöneticilerinin, okul çalışanlarının iş doyumuna ulaşma düzeyini arttırmak için tüm çalışanlara eşit mesafede durması, tarafsız ve saygılı olması, olanakları paylaşmada adil olması, din, siyasal düşünce, ırk, politika ya da cinsiyet ayrımcılığı yapmaması gerekmektedir (Çelik, 2011; Çetin ve Özcan, 2004).

Denton (2009), okul yöneticilerinin, okul çalışanları arasında saygı çerçevesinde olumlu ilişkiler kurulmasını teşvik ederek, çalışanların mesleki gelişimine destek sağlayacak imkanlar sunarak, olumlu geri bildirimlerde bulunarak, çalışanların karşılaştıkları güçlükleri anlatmalarına fırsat vererek, çalışanlardan yüksek düzeyde performans sergilemelerini bekleyerek ve çalışanların gösterdikleri çabalar karşılığında destek sağlayarak, okul çalışanlarının iş doyumuna ulaşma seviyelerini arttırabileceğini öne sürmektedir. Çetin ve Özcan'a (2004) göre, eğitim örgütlerinde iş görenlerin iş doyumunu, yöneticilerin etik davranışlarından, kurum kültüründen, okulun eğitim – öğretim imkanlarından, takdir edilme durumundan, çevrenin eğitime olan ilgisinden ve velilerle ilişkilerden etkilenmektedir. Okul yöneticileri tarafından okul çalışanlarının karara katılmalarının sağlanması, yetersiz fiziki ortamların ortadan kaldırılması ve karşılıklı güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesi, okul çalışanlarının iş doyumuna ulaşma düzeyine etki etmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Eğitim alanındaki başarı ve verilen eğitimin kalitesi büyük ölçüde iş doyumuna ulaşmış eğitim yöneticilerine bağlıdır. Dolayısıyla, eğitim yöneticilerinin iş doyumuna ulaşmaları, eğitimin kalitesinin de artırılması anlamına gelmektedir. Okul yöneticilerinin iş doyumuna ulaşma düzeyleri, sorumluluklarına sahip çıkma, yönetsel açıdan etkili olma ve güdülenme düzeylerinin göstergesidir Okullardaki eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması için okul yöneticilerinin, özellikle de müdürlerin iş doyumunu konusunda yeterlik kazanmalarının sağlanması gerekmektedir (Avcı, 2015; Jaiyeoba ve Jibril, 2008; Koçak ve Eves, 2010).



### **3. YÖNTEM**

Araştırmanın yönteminin ele alındığı bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler, verilerin toplanması süreci ve elde edilen verilerin çözümlenmesi açıklanmaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının okul müdür yardımcılarının iş doyumunu yordama düzeyinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımının ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2014), katılımcıların bir olay ya da konuya dair görüşlerinin belirlendiği araştırmalar olarak tanımladıkları tarama araştırmalarında, ölçülen değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenebileceğini ifade etmektedir. Karasar'a (2014) göre, "İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir".

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise türü kamu okullarında görev yapan müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme, ulaşılması kolay katılımcıların araştırmaya dahil edildiği, hem ekonomik bakımdan hem de zaman bakımından tasarruf edilmesine olanak veren bir yöntemdir (Gravetter ve Forzano, 2012). Bu bağlamda, araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise türü kamu okullarında çalışan müdür yardımcılarını oluşturmaktadır.

İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2015) verilerine göre 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında İstanbul ilindeki anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise türü kamu okullarında 6.302 müdür yardımcısı görev yaparken, Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa

ve Kağıthane ilçelerinde 611 müdür yardımcısı görev yapmaktadır. Çizelge 3.1’de örneklemedeki müdür yardımcılarının ilçelere göre dağılımı görülmektedir.

**Çizelge 3.1: Örneklemedeki Müdür Yardımcılarının İlçelere Göre Dağılımı**

<b>İlçe</b>	<b>Müdür Yardımcısı</b>
Bakırköy	94
Eyüp	164
Gaziosmanpaşa	185
Kağıthane	168
<b>TOPLAM</b>	<b>611</b>

Çizelge 3.1’e göre Bakırköy ilçesinde 94, Eyüp ilçesinde 164, Gaziosmanpaşa ilçesinde 185 ve Kağıthane ilçesinde 168 müdür yardımcısı görev yapmaktadır.

Bu araştırmada, örneklemede yer alan 611 müdür yardımcısından 402 kişi çalışmaya katılım göstermiştir. Katılım oranı % 65.78 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 402 müdür yardımcısının çalıştığı kurum türü, branş, cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, meslek kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre dağılımı Çizelge 3.2’de gösterilmiştir.

**Çizelge 3.2:** Müdür Yardımcılarının, Çalıştığı Kurum Türü, Branş, Cinsiyet, Yaş Aralığı, Eğitim Durumu, Meslek Kıdemi ve Yöneticilik Kıdemi Değişkenlerine Göre Dağılımı

		N	%
Kurum Türü	Anaokulu	6	1.49
	İlkokul	128	31.84
	Ortaokul	98	24.38
	Lise	170	42.29
Branş	Okul Öncesi Öğretmeni	12	3.00
	Sınıf Öğretmeni	105	26.10
	Genel Kültür Dersi Öğretmeni	240	59.70
	Meslek Dersi Öğretmeni	45	11.20
Cinsiyet	Kadın	137	34.08
	Erkek	265	65.92
Yaş Aralığı	26 – 30	53	13.19
	31 – 35	106	26.37
	36 – 40	105	26.12
	41 – 45	69	17.16
	46 ve üzeri	69	17.16
Eğitim Durumu	Lisans	323	80.30
	Lisansüstü	79	19.70
Meslek Kıdemi	0 – 5 yıl	45	11.20
	6 – 10 yıl	94	23.39
	11 – 15 yıl	113	28.10
	16 yıl ve üzeri	150	37.31
Yöneticilik Kıdemi	0 – 5 yıl	252	62.69
	6 – 10 yıl	79	19.65
	11 – 15 yıl	40	9.95
	16 yıl ve üzeri	31	7.71

Çizelge 3.2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan müdür yardımcılarının %1.49’u anaokulunda (N = 6), %31.84’ü ilkokulda (N = 128), %24.38’i ortaokulda (N = 98) ve %42.29’u da lisede (N = 170) çalışmaktadır. Katılımcıların yarısına yakını lise düzeyinde eğitim veren okullarda çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının %3’ü okul öncesi öğretmeni (N = 12), %26.10’u sınıf öğretmeni (N = 105), %59.70’i genel kültür dersi öğretmeni (N = 240) ve %11.20’si meslek dersi öğretmenidir (N = 45). Katılımcıların yarıdan fazlasını genel kültür dersi öğretmeni olan müdür yardımcıları oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının %34.08'i kadın (N = 137) ve %65.92'si erkektir (N = 265). Katılımcıların büyük çoğunluğu erkektir.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının %13.19'u 26 – 30 yaş aralığında (N = 53), %26.37'si 31 – 35 yaş aralığında (N = 106), %26.12'si 36 – 40 yaş aralığında (N = 105), %17.16'sı 41 – 45 yaş aralığında (N = 69) ve %17.16'sı da 46 yaş ve üzerindedir (N = 69). Katılımcıların yarısı 31 – 40 yaş aralığındadır.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının %80.30'u lisans düzeyinde (N = 323), %19.70'i lisansüstü düzeyinde (N = 79) eğitime sahiptir. Katılımcıların büyük bir bölümü lisans düzeyinde eğitim görmüştür. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının %11.20'sinin meslek kıdemi 0 – 5 yıl aralığında (N = 45), %23.39'unun meslek kıdemi 6 – 10 yıl aralığında (N = 94), %28.10'unun meslek kıdemi 11 – 15 yıl aralığında (N = 113) ve %37.31'inin meslek kıdemi 16 yıl ve üzerindedir (N = 150). Katılımcıların çoğunluğunun meslek kıdemi 16 yıl ve üzerindedir.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının %62.69'unun yöneticilik kıdemi 0 – 5 yıl aralığında (N = 252), %19.65'inin yöneticilik kıdemi 6 – 10 yıl aralığında (N = 79), %9.95'inin yöneticilik kıdemi 11 – 15 yıl aralığında (N = 40) ve %7.71'inin yöneticilik kıdemi 16 yıl ve üzerindedir (N = 31). Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yöneticilik kıdemi 0 – 5 yıl aralığındadır.

Araştırmaya katılan 402 müdür yardımcısının çalıştığı kurum türü, branş, cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu, meslek kıdemi ve yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre dağılımı Çizelge 3.3'de gösterilmiştir.



**Çizelge 3.3:** Müdür Yardımcılarının, Okul Müdürlerinin Branş, Cinsiyet, Yaş Aralığı, Eğitim Durumu, Meslek Kıdemi ve Müdür Yardımcısıyla Birlikte Çalışma Süresi Değişkenlerine Göre Dağılımı

		N	%
Branş	Sınıf Öğretmeni	117	29.10
	Genel Kültür Dersi Öğretmeni	218	54.23
	Meslek Dersi Öğretmeni	67	16.67
Cinsiyet	Kadın	71	17.66
	Erkek	331	82.34
Yaş Aralığı	26 – 30	10	2.49
	31 – 35	37	9.20
	36 – 40	99	24.63
	41 – 45	108	26.86
	46 ve üzeri	148	36.82
Eğitim Durumu	Lisans	276	68.70
	Lisansüstü	126	31.30
Meslek Kıdemi	0 – 5 yıl	20	4.97
	6 – 10 yıl	43	10.70
	11 – 15 yıl	98	24.38
	16 yıl ve üzeri	241	59.95
Müdür Yardımcısıyla Birlikte Çalışma Süresi	0 – 5 yıl	335	83.33
	6 – 10 yıl	48	11.94
	11 – 15 yıl	11	2.74
	16 yıl ve üzeri	8	1.99

Çizelge 3.3'e göre, araştırmaya katılan müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları müdürlerin %29.10'u sınıf öğretmeni (N = 117), %54.20'si genel kültür dersi öğretmeni (N = 218) ve %16.60'ı meslek dersi öğretmenidir (N = 67). Katılımcıların birlikte çalıştıkları müdürlerin yarısından fazlası genel kültür dersi öğretmenidir.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları müdürlerin %17.66'sı kadın (N = 71) ve %82.34'ü erkektir (N = 331). Katılımcıların birlikte çalıştıkları müdürlerin büyük bir çoğunluğu erkektir.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları müdürlerin %2.49'u 26 – 30 yaş aralığında (N = 10), %9.20'si 31 – 35 yaş aralığında (N = 37), %24.63'ü 36 – 40 yaş aralığında (N = 99), %26.86'sı 41 – 45 yaş aralığında (N = 108) ve %36.82'si 46 yaş ve üzerindedir (N = 148). Katılımcıların birlikte çalıştıkları müdürlerin çoğunluğu 46 yaş ve üzerindedir.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının birlikte çalıştığı müdürlerin %68.70'i lisans düzeyinde (N = 267), %31.30'u lisansüstü düzeyinde (N = 123) eğitime sahiptir. Katılımcıların birlikte çalıştıkları müdürlerin büyük bir çoğunluğu lisans düzeyinde eğitim dercesine sahiptir.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin %4.97'sinin meslek kıdemi 0 – 5 yıl aralığında (N = 20), %10.70'inin meslek kıdemi 6 – 10 yıl aralığında (N = 43), %24.38'inin meslek kıdemi 11 – 15 yıl aralığında (N = 98) ve %59.95'inin meslek kıdemi 16 yıl ve üzerindedir (N = 241). Katılımcıların birlikte çalıştıkları müdürlerin büyük bir çoğunluğu 16 yıl ve üzeri meslek kademine sahiptir.

Araştırmaya katılan müdür yardımcılarını ve müdürlerin %83.33'ünün birlikte çalışma süresi 0 – 5 yıl aralığında (N = 335), %11.94'ünün birlikte çalışma süresi 6 – 10 yıl aralığında (N = 48), %2.73'ünün birlikte çalışma süresi 11 – 15 yıl aralığında (N = 11) ve %1.99'unun birlikte çalışma süresi 16 yıl ve üzerindedir (N = 8). Katılımcıların büyük çoğunluğunun müdürleriyle birlikte çalışma süreleri 0 – 5 yıl aralığındadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında, “kişisel bilgiler formu”, “müdürlerin mentorluk fonksiyonları” ve “iş doyumu” bölümlerinden oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcıların çalıştığı kurumun türü, katılımcının branşı, cinsiyeti, yaşı, öğrenim durumu ve meslek kademine dair bilgiler yer almakla birlikte, katılımcının birlikte çalıştığı müdürün branşı, cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, meslek kıdemi ve ne kadar süredir birlikte çalıştıklarına dair bilgiler de yer almaktadır. Veri toplama aracının bu kısmı araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Dougherty ve Dreher (2007), mentorluk fonksiyonlarına yönelik yürütülen çalışmaları inceleyen bir çalışma yürütmüştür. Dougherty ve Dreher, çalışmalarında, mentorluk fonksiyonlarını ölçmeye yönelik en sık kullanılan ölçeğin, Noe (1988) tarafından geliştirilmiş, kariyer ve psikososyal fonksiyonları ölçmeyi hedefleyen “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği” olduğunu tespit etmiştir.

Veri toplama aracının ikinci bölümünde, İbrahimoglu, Ugurlu ve Kızıloğlu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış, Noe (1988) tarafından geliştirilen, tümü olumlu 29 maddeden oluşan, yöneticilik becerilerini geliştirmek isteyenlere yönelik olarak beşli

Likert tipinde hazırlanmış “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği” kullanılmıştır. Eser sahibinden ölçek kullanım izni alınmış olup izin metni ekte sunulmuştur. Mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen ortalama derecelendirmesi ve yorumlanması için 4.21 – 5.00 puan aralığı “Tamamen Katılıyorum”, 3.41 – 4.20 puan aralığı “Katılıyorum” , 2.61 – 3.40 puan aralığı “Kararsızım”, 1.81 – 2.60 puan aralığı “Kısmen Katılmıyorum” ve 1.00 – 1.80 puan aralığı “Kesinlikle Katılmıyorum” olarak kullanılmıştır.

Noe (1988), kariyere yönelik fonksiyonları ve psikososyal fonksiyonları ölçmeyi amaçlayan ölçeğinde yer alan maddeleri ölçtükleri özelliklere göre gruplandırmıştır. Çizelge 3.4’te mentorluk fonksiyonları ölçeğinde yer alan maddeler ve ölçülmesi hedeflenen özellikler görülmektedir. Ölçekte, 14 madde kariyer geliştirme fonksiyonunu, 15 madde psikososyal fonksiyonu ölçmeye yönelik hazırlanmıştır.

**Çizelge 3.4:** Mentorluk Fonksiyonları Ölçeğinde Yer Alan Maddeler ve Ölçülmesi Hedeflenen Özellikler

Fonksiyon	Özellik	Madde
Kariyer Geliştirme Fonksiyonu	Destekleme	20
	Koçluk	1, 2, 23, 24, 25, 26
	Koruma	15, 16
	Meydan Okuyucu Görevler Sağlama	21, 22
	Ortaya Çıkarma ve Görünür Kılma	17, 18, 19
Psikososyal Fonksiyon	Arkadaşlık	27, 29
	Rol Model Olma	4, 5, 6, 7
	Danışmanlık	8, 9, 10, 11, 12, 13
	Kabul Etme ve Doğrulama	3, 14, 28

Ölçme sonucunda elde edilen verilerin uygunluğunu, anlamlılığını ve kullanılabilirliğine ilişkin çıkartımlarda bulunmanın yolu yapı geçerliliğinin test edilmesinden geçer (Slocum-Gori ve Zumbo, 2010). Ölçekte yer alan maddelerin, ölçülmesi amaçlanan özellikleri ne derecede ölçtüğünün tespit edilmesi, ölçeğin yapı geçerliliği ile ilgilidir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin test edilmesinin yollarından biri de, birbirleriyle ilişki içerisinde olan çok sayıdaki değişkeni bir araya getirerek az sayıda anlamlı yeni değişken bulmayı amaçlayan istatistiksel bir teknik olan açımlayıcı faktör analizidir (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Field’e (2009) göre, faktör analizinden elde edilen sonuçların güvenilir kabul edilebilmesi için katılımcı sayısının 300’ün üzerinde olması gerekmektedir. Çalışmada kullanılan, 402 katılımcının cevap

verdiği “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği”nin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla ölçekte bulunan 29 madde üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi gerçekleştirilmeden önce, verilerin bu teste uygunluğunu sınamak için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi kullanılmaktadır. KMO testinden elde edilen değerler 0 ve 1 arasında değişkenlik gösterir. KMO katsayısının 1'e yakın olduğu ölçüde faktör analizinden elde edilecek verilerin güvenilir olacağı değerlendirilir. Faktörleşmenin gerçekleşmesi için bu değer .60'ın üzerinde olması beklenir. Barlett küresellik testinin sonuçlarının anlamlı çıkması, veri matrisinin faktör analizine uygunluğunun göstergesi olarak kabul edilmekle birlikte bu durum, puanların normalliğinin de kanıtı olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009). Veri yapısının faktör analizine uygunluğunun test edilmesi amacıyla 29 maddelik mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen 402 katılımcıya ait veri üzerinde KMO ve Barlett küresellik testi gerçekleştirilmiştir. KMO katsayısı .97 ve Barlett küresellik testi sonucu 15587.96 ( $p = .000$ ) olarak tespit edilmiştir. Gözlemlenen KMO katsayısı Büyüköztürk (2014) tarafından önerilen .60 değerinin üzerindedir ve Barlett küresellik testi sonucu anlamlılık göstermektedir. Bu değerler, mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Açımlayıcı faktör analizinin çok sayıdaki değişkenin az sayıdaki değişkenle ifade edilmesi hedefine ulaşmak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır:

- Kaiser yöntemi (özdeğer > 1)
- Scree Plot testi
- Açıklanan varyans toplamı
- Paralel analiz (Williams, Onsman ve Brown, 2010).

Bu yöntemler arasında paralel analiz, açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilecek faktör sayısının tespitinde en güvenilir sonuçları sağlayan ve ölçeğin boyutlarının tespit edilmesinde kullanılması tavsiye edilen bir yöntemdir (Garrido, Abad ve Ponsoda, 2007; Schmitt, 2011). Paralel analiz yönteminde ölçekten elde edilmiş veri ile aynı sayıda katılımcı ve ölçek maddesi içeren tesadüfi bir korelasyon matrisi üretilir. Bu matrise uygulanan temel bileşen analizi sonunda elde edilen özdeğerler ile gerçek veriden elde edilen özdeğerler kıyaslanır. Faktör sayısı, gerçek verilere ait özdeğerin tesadüfi verilere ait özdeğerden büyük olduğu nokta olarak

belirlenir (O'Connor, 2000; Yavuz ve Doğan, 2015). Brown'a (2006) göre gerçek veriden elde edilen faktörün açıkladığı varyans oranının rastgele veriden elde edilen faktörün açıkladığı varyans oranından düşük olması durumunda ilgili madde faktör olarak kabul edilmemelidir.

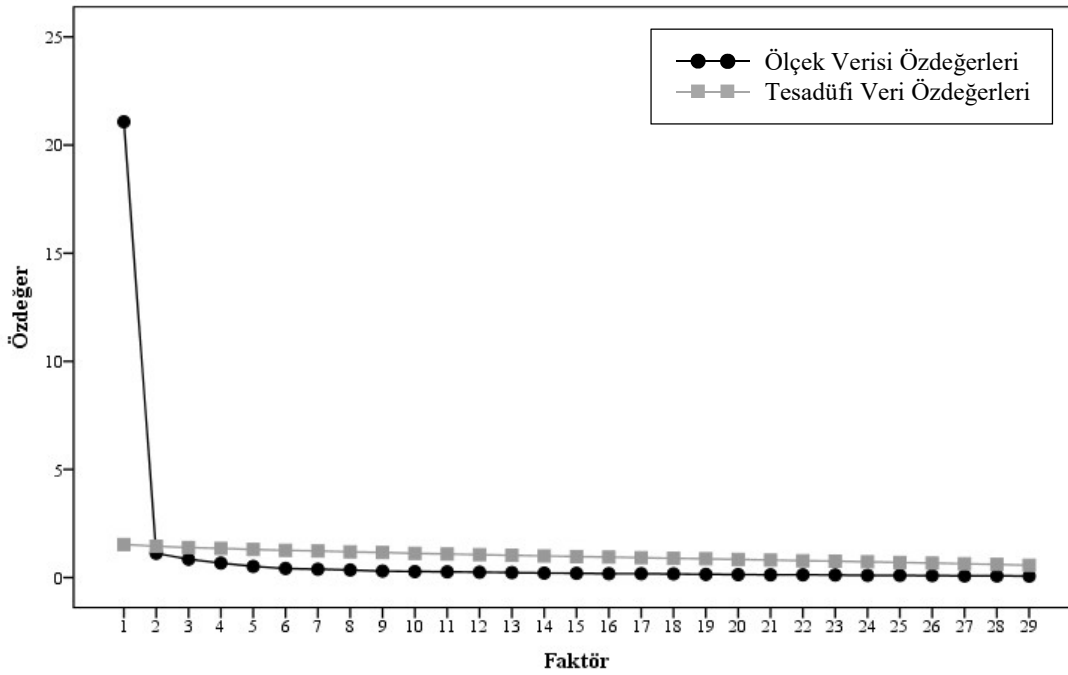
Mplus (v7) yazılımıyla gerçekleştirilen paralel analize göre elde edilen tesadüfi korelasyon matrisine ilişkin özdeğerler ve mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen gerçek veriye ilişkin özdeğerler Çizelge 3.5'te görülmektedir.

**Çizelge 3.5:** Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği ve Tesadüfi Veriden Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktör	Ölçek Verisi Özdeğer	Ölçek Verisi Açıklanan Varyans	Tesadüfi Veri Özdeğer	Tesadüfi Veri Açıklanan Varyans	Faktör	Ölçek Verisi Özdeğer	Ölçek Verisi Açıklanan Varyans	Tesadüfi Veri Özdeğer	Tesadüfi Veri Açıklanan Varyans
1	21.08	72.70	1.53	5.28	16	0.18	0.64	0.95	3.28
2	1.12	3.87	1.45	5.02	17	0.18	0.63	0.92	3.18
3	0.85	2.93	1.39	4.82	18	0.17	0.60	0.89	3.09
4	0.67	2.33	1.35	4.66	19	0.15	0.54	0.87	3.00
5	0.52	1.82	1.30	4.51	20	0.14	0.51	0.84	2.90
6	0.42	1.45	1.26	4.37	21	0.13	0.47	0.81	2.81
7	0.39	1.35	1.23	4.24	22	0.13	0.45	0.78	2.71
8	0.35	1.23	1.19	4.12	23	0.12	0.41	0.76	2.63
9	0.30	1.05	1.16	4.00	24	0.10	0.36	0.73	2.53
10	0.28	0.98	1.12	3.89	25	0.10	0.35	0.70	2.43
11	0.27	0.93	1.09	3.78	26	0.09	0.33	0.67	2.33
12	0.25	0.89	1.06	3.68	27	0.08	0.30	0.64	2.23
13	0.23	0.81	1.03	3.57	28	0.08	0.27	0.61	2.11
14	0.21	0.72	1.00	3.47	29	0.07	0.24	0.57	1.97
15	0.20	0.71	0.97	3.38					

Çizelge 3.5'e göre gerçek veriden elde edilen özdeğerin tesadüfi veriden elde edilen özdeğerden yüksek olduğu bir adet faktör bulunmaktadır. Çizelgede koyu harflerle gösterilen bu faktörün gerçek verideki özdeğeri 21.08, tesadüfi verideki özdeğeri 1.53'tür. İkinci sırada bulunan bileşene ilişkin olarak gerçek veriden elde edilen bileşenin açıkladığı varyans oranı 3.87 iken rastgele veriden elde edilen bileşenin açıkladığı varyans oranı 5.02'dir. Bu durum, Brown (2006) tarafından belirtilen, gerçek veriden elde edilen faktörün açıkladığı varyans oranının rastgele olandan elde edilene göre daha düşük olması durumunda ilgili maddenin faktör olarak kabul edilemeyeceği biçimindeki kritere uygundur.

Paralel analiz yoluyla faktör sayısı görsel olarak da belirlenebilir. Buna göre, gerçek veriden elde edilen çizgi grafiği ile rastgele verilerden elde edilen çizgi grafiği bir araya getirilir. Her iki ölçümden elde edilen çizgilerin kesiştiği yer faktör sayısı olarak kabul edilir. Böylece, gerçek veriden elde edilen özdeğerin rastgele veriden elde edilen özdeğerden yüksek olduğu bileşen sayısı kadar faktör olduğu kabul edilir (Brown, 2006). Mentorluk fonksiyonlarına ilişkin gerçek verilerden elde edilen özdeğerler ve tesadüfi verilerden elde edilen özdeğerleri gösteren çizgi grafiği Şekil 3.1’de yer almaktadır. Çizelge 3.5 ve Şekil 3.1’de gösterilen verilere göre, araştırmada kullanılan mentorluk fonksiyonları ölçeği tek faktörden oluşmaktadır.



Şekil 3.1: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Çizgi Grafiği

Mentorluk fonksiyonları ölçeğinin bileşenlerinin açıkladığı varyansın toplam varyansa oranı Çizelge 3.6’da görülmektedir.

**Çizelge 3.6:** Mentorluk Fonksiyonları Ölçeğinin Bileşenlerinin Açıkladığı Toplam Varyans Oranları

Bileşen	Özdeğer	Varyans Yüzdəsi	Toplam Yüzde	Bileşen	Özdeğer	Varyans Yüzdəsi	Toplam Yüzde
1	21.08	72.70	72.70	16	0.18	0.64	94.45
2	1.12	3.87	76.57	17	0.18	0.63	95.09
3	0.85	2.93	79.50	18	0.17	0.60	95.70
4	0.67	2.33	81.84	19	0.15	0.54	96.25
5	0.52	1.82	83.66	20	0.14	0.51	96.76
6	0.42	1.45	85.11	21	0.13	0.47	97.23
7	0.39	1.35	86.47	22	0.13	0.45	97.69
8	0.35	1.23	87.70	23	0.12	0.41	98.10
9	0.30	1.05	88.75	24	0.10	0.36	98.47
10	0.28	0.98	89.74	25	0.10	0.35	98.83
11	0.27	0.93	90.67	26	0.09	0.33	99.16
12	0.25	0.89	91.56	27	0.08	0.30	99.47
13	0.23	0.81	92.37	28	0.08	0.27	99.75
14	0.21	0.72	93.10	29	0.07	0.24	100.00
15	0.20	0.71	93.81				

Çizelge 3.6'ya göre, mentorluk fonksiyonları ölçeğine uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tek faktör, toplam varyansın %72.70'ini açıklamaktadır.

Değişkenler arasındaki ilişkinin bir hipotez ya da kuramın sınanmasında, örtük yapılar arasındaki ilişkilerin incelenmesinde başvurulan doğrulayıcı faktör analizi, geçerlilik analizlerinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2014; Jackson, Gillaspay ve Purc-Stephenson, 2009; Yavuz ve Doğan, 2015). Veriler ile modelin uyumunun doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen;

- Chi kare ( $X^2$ ) değerinin serbestlik derecesine (sd) bölümünün ( $X^2 / sd$ ) 2 ile 3 aralığında olması,
- TLI (Tucker-Lewis Index) değerinin (0 ile 1 aralığında değişim göstermektedir) .95 ve üzerinde olması,
- CFI (Comparative Fit Index) değerinin (0 ile 1 arasında değişim göstermektedir) .95 ve üzerinde olması,
- SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) değerinin .1'in altında olması,
- RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değerinin .08'in altında olması gerekmektedir (Brown, 2015; Hoe, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003; Schreiber, Nora, Stage, Barlow ve King, 2006; Thompson, 2004).

Doğrulayıcı faktör analizinde referans alınan iyi uyum indekslerine yönelik alan yazında çeşitli kabul aralıkları olmakla birlikte, bu çalışmada elde edilen sonuçları değerlendirirken göz önünde bulundurulan değer aralıkları (Schermelleh-Engel vd. 2003) Çizelge 3.7’de sunulmuştur.

**Çizelge 3.7:** Doğrulayıcı Faktör Analizi Referans Değerleri

Uyum Ölçütü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
$X^2 / sd$	$0 \leq X^2 / sd \leq 2$	$2 \leq X^2 / sd \leq 3$
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$

Çizelge 3.7’ye göre,  $X^2 / sd$  değerinin 2 ile 3 arasında, TLI değerinin .95 ile .97 arasında, CFI değerinin .95 ile .97 arasında, SRMR değerinin .05 ile .10 arasında, RMSEA değerinin .05 ile .08 arasında olması durumunda modelin uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilmektedir.

Mentorluk fonksiyonları ölçeğine uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan tek faktörlü yapının geçerliliğini doğrulamak için Mplus (v7) yazılımı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Mplus, esnek yapıyla verilerin analizinde birçok model ve algoritma seçeneği sunan esnek yapılı, kullanımı kolay olan bir istatistik yazılımıdır (Muthén ve Muthén, 2012). Örtük değişkenlere ilişkin modellerin ve çok düzeyli modellerin analizi konusunda başarılı bir program olan, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmaya olanak sunan Mplus, en çok kullanılan bilgisayar yazılımlarından biridir (Can, Somer, Korkmaz ve Dural, 2010; Kline, 2011; Yavuz ve Doğan, 2015).

Mentorluk fonksiyonları ölçeğine uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ve referans değer aralıkları Çizelge 3.8’de yer almaktadır.

**Çizelge 3.8:** Mentorluk Fonksiyonları Ölçeğine Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Veriler

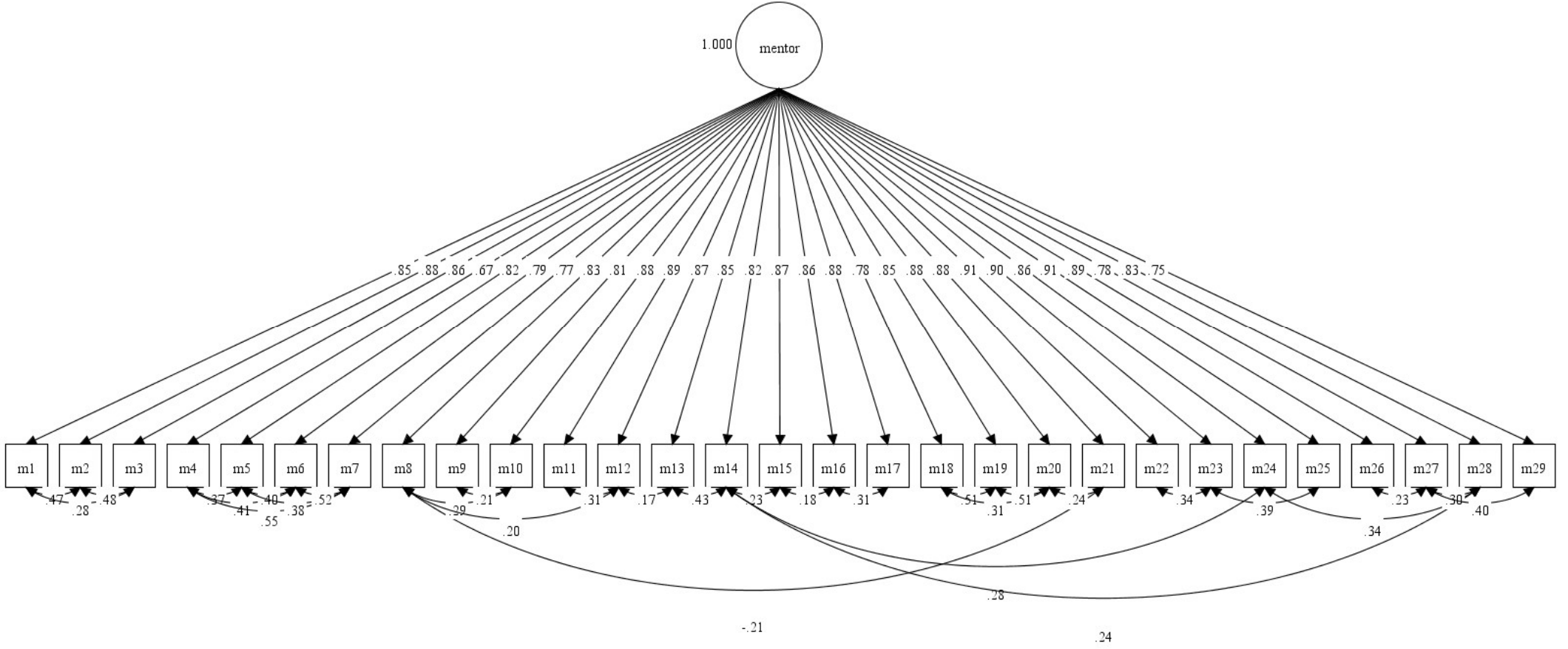
Uyum Ölçütü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Çalışmadan Elde Edilen Değer
$X^2 / sd$	$0 \leq X^2 / sd \leq 2$	$2 \leq X^2 / sd \leq 3$	3.03
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	.94
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.95
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.02
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.07



Çizelge 3.8’de, doğrulayıcı faktör analizi model doğrulaması için referans değerler ve mentorluk fonksiyonları ölçeği için öngörülen tek faktörlü yapıya sahip modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler yer almaktadır ( $\chi^2 / sd = 3.03$ , TLI = .94, CFI = .95, SRMR = .02, RMSEA = .07). Çizelge bütüncül olarak ele alındığında, mentorluk fonksiyonları ölçeğinin tek faktörden oluşan yapısının referans değerlere uygun olduğu, tek faktörlü yapının doğrulandığı görülmektedir.

Mentorluk fonksiyonları ölçeği için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen, doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulaması gerçekleştirilen tek faktörlü yapıya ilişkin model, Şekil 3.2’de gösterilmektedir. Elde edilen tek faktörlü yapı, Şerefhanoglu (2014) tarafından tespit edilen tek faktörlü yapıyla uyumludur.





Şekil 3.2: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Modeli

Şekil 3.2’de yer alan model üzerinde, mentorluk fonksiyonlarını temsilen faktör ismi olarak “mentor” ifadesi kullanılmış, ölçek maddeleri, eklerde sunulan mentorluk fonksiyonları ölçeğinde yer aldığı sıra ile “m1”den başlamak üzere “m29”a kadar kodlanarak gösterilmiştir.

Testin ölçmeyi hedeflediği özellikleri doğru ölçme derecesi, testin güvenilirliği olarak ifade edilmektedir. Güvenirlik, bir korelasyon katsayısı ile ifade edilir ve 0 ile 1 arasında bir değer alır. Testin güvenilirlik katsayısını hesaplamada kullanılan Cronbach Alpha katsayısı, derecelendirme ölçeklerinin yer aldığı çalışmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2014). Can’a (2014) göre, güvenilirlik katsayısı 1’e yakın olduğu oranda ölçek güvenilir olarak kabul edilir. Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri,  $.00 \leq \alpha < .40$  ise ölçek güvenilir değil,  $.40 \leq \alpha < .60$  ise ölçek düşük derecede güvenilir,  $.60 \leq \alpha < .90$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $.90 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir şeklinde değerlendirilir.

Mentorluk fonksiyonları ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısına ilişkin olarak, araştırmalarında Şerefhanoglu (2014)  $\alpha = .97$ ; Kennedy (2013)  $\alpha = .92$  olarak tespit etmiştir. Mevcut çalışmada bu değer .98 olarak tespit edilmiştir. Bu bakımdan mentorluk fonksiyonları ölçeğinin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

İş doyumuna yönelik yürütülen araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan ölçek “Minnesota Doyum Ölçeği”dir (Aziri, 2011; Judge vd., 2014; Spector, 1997). Veri toplama aracının üçüncü bölümünde, uzun formu 100 maddeden oluşan, Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen, Baycan (1982) tarafından Türkçeye uyarlanan, beşli Likert tipinde hazırlanmış 20 maddeden oluşan “Minnesota Doyum Ölçeği Kısa Formu”nun 1977 yılında düzenlenen versiyonu kullanılmıştır. Eser sahibinden ölçek kullanım izni alınmış olup izin metni ekte sunulmuştur. Minnesota doyum ölçeğinden elde edilen ortalama puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için, 4.21 – 5.00 puan aralığı “Çok Memnunum”, 3.41 – 4.20 puan aralığı “Memnunum”, 2.61 – 3.40 puan aralığı “Kararsızım”, 1.81 – 2.60 puan aralığı “Memnun Değilim” ve 1.00 – 1.80 puan aralığı “Hiç Memnun Değilim” olarak kullanılmıştır.

Weiss vd. (1967), Minnesota doyum ölçeğinin kısa formunda yer alan maddeleri ve ölçmeyi hedefledikleri özellikleri listelemiştir. Çizelge 3.9’da Minnesota doyum ölçeğinde yer alan maddeler ve ölçülmesi hedeflenen özellikler görülmektedir.

**Çizelge 3.9:** İş Doyumu Ölçeğinde Yer Alan Maddeler ve Ölçülmesi Hedeflenen Özellikler

Özellik	Madde
Etkin olma	1
Bağımsızlık	2
Çeşitlilik	3
Sosyal statü	4
Denetim – insan ilişkileri	5
Denetim – teknik	6
Etik değerler	7
Güvenlik	8
Sosyal hizmet	9
Otorite	10
Yetenek kullanımı	11
İşe ilişkin kararlar ve uygulamalar	12
Ücretlendirme	13
Terfi	14
Sorumluluk	15
Yaratıcılık	16
Çalışma koşulları	17
İş arkadaşları	18
Takdir edilme	19
Başarı	20

Çalışmada kullanılan, 402 katılımcının cevap verdiği “Minnesota Doyum Ölçeği”nin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla ölçekte bulunan 20 madde üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri yapısının faktör analizine uygunluğunun test edilmesi amacıyla KMO ve Barlett küresellik testi gerçekleştirilmiştir. KMO katsayısı .94 ve Barlett küresellik testi sonucu 5221.33 ( $p = .000$ ) olarak tespit edilmiştir. Gözlemlenen KMO katsayısı Büyüköztürk (2014) tarafından önerilen .60 değerinin üzerindedir ve Barlett küresellik testi sonucu anlamlılık göstermektedir. Bu değerler, iş doyumu ölçeğinden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu ve verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

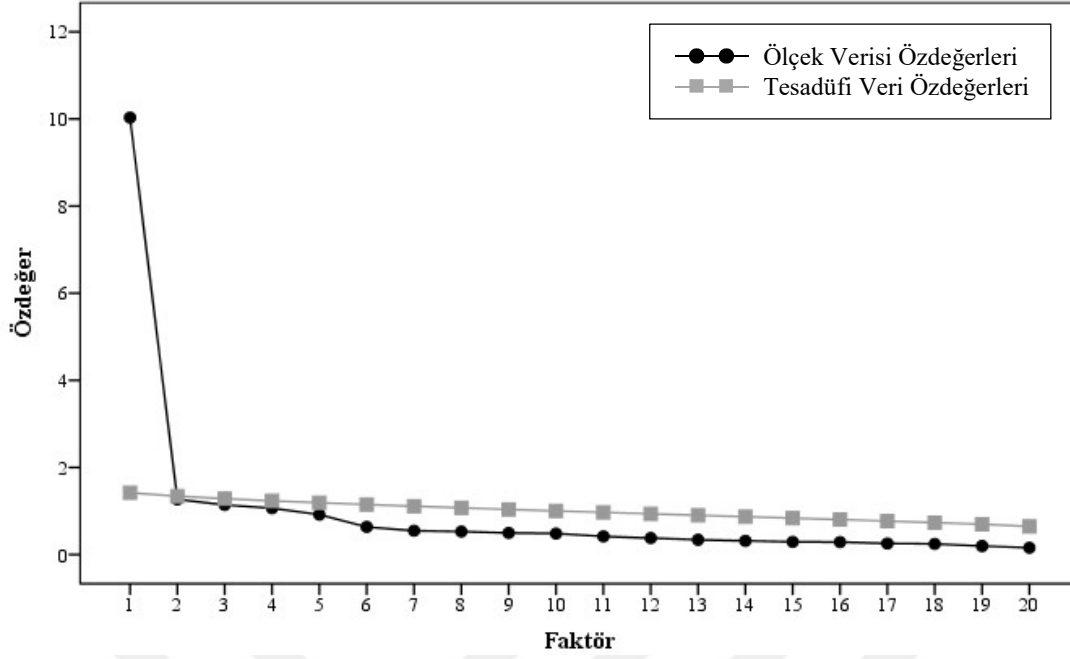
Mplus (v7) yazılımıyla gerçekleştirilen paralel analize göre elde edilen tesadüfi korelasyon matrisine ilişkin özdeğerler ve iş doyumu ölçeğinden elde edilen gerçek veriye ilişkin özdeğerler Çizelge 3.10’da görülmektedir.

**Çizelge 3.10:** İş Doyumu Ölçeği ve Tesadüfi Veriden Elde Edilen Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Oranları

Faktör	Ölçek Verisi Özdeğer	Ölçek Verisi Açıklanan Varyans	Tesadüfi Veri Özdeğer	Tesadüfi Veri Açıklanan Varyans	Faktör	Ölçek Verisi Özdeğer	Ölçek Verisi Açıklanan Varyans	Tesadüfi Veri Özdeğer	Tesadüfi Veri Açıklanan Varyans
1	10.03	50.15	1.42	7.10		0.41	2.09	0.96	4.84
2	1.26	6.34	1.34	6.70		0.37	1.89	0.93	4.67
3	1.14	5.70	1.28	6.41		0.34	1.70	0.90	4.51
4	1.06	5.33	1.23	6.17		0.31	1.58	0.86	4.34
5	0.91	4.59	1.19	5.95		0.29	1.46	0.83	4.18
6	0.63	3.17	1.14	5.74		0.28	1.44	0.80	4.02
7	0.54	2.73	1.11	5.55		0.25	1.28	0.77	3.85
8	0.52	2.64	1.07	5.36		0.24	1.22	0.73	3.66
9	0.49	2.48	1.03	5.18		0.19	0.98	0.69	3.48
10	0.48	2.41	1.00	5.01		0.15	0.78	0.64	3.23

Çizelge 3.10'a göre gerçek veriden elde edilen özdeğerin tesadüfi veriden elde edilen özdeğerden yüksek olduğu bir adet faktör bulunmaktadır. Çizelgede koyu harflerle gösterilen bu faktörün gerçek verideki özdeği 10.03, tesadüfi verideki özdeğeri 1.42'dir. İkinci sırada bulunan bileşene ilişkin olarak gerçek veriden elde edilen bileşenin açıkladığı varyans oranı 6.34 iken rastgele veriden elde edilen bileşenin açıkladığı varyans oranı 6.70'tir. Bu durum, Brown (2006) tarafından belirtilen, gerçek veriden elde edilen faktörün açıkladığı varyans oranının rastgele olandan elde edilene göre daha düşük olması durumunda ilgili maddenin faktör olarak kabul edilemeyeceği biçimindeki kritere uygundur.

İş doyumuna ilişkin gerçek veriden elde edilen özdeğerler ve rastgele veriden elde edilen özdeğerleri gösteren çizgi grafiği Şekil 3.3'te yer almaktadır. Çizelge 3.10 ve Şekil 3.3'te gösterilen verilere göre, araştırmada kullanılan iş doyum ölçeği tek faktörden oluşmaktadır.



Şekil 3.3: İş Doyumu Ölçeği Çizgi Grafiği

İş doyumu ölçeğinin bileşenlerinin açıkladığı varyansın toplam varyansa oranı Çizelge 3.11’de görülmektedir.

Çizelge 3.11: İş Doyumu Ölçeğinin Bileşenlerinin Açıkladığı Toplam Varyans Oranları

Bileşen	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Yüzde	Bileşen	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Yüzde
1	10.03	50.16	50.16	11	0.41	2.09	87.65
2	1.26	6.34	56.50	12	0.37	1.89	89.55
3	1.14	5.70	62.20	13	0.34	1.70	91.25
4	1.06	5.33	67.53	14	0.31	1.58	92.83
5	0.91	4.59	72.12	15	0.29	1.46	94.29
6	0.63	3.17	75.29	16	0.28	1.44	95.73
7	0.54	2.73	78.03	17	0.25	1.28	97.01
8	0.52	2.64	80.67	18	0.24	1.22	98.23
9	0.49	2.48	83.15	19	0.19	0.98	99.21
10	0.48	2.41	85.56	20	0.15	0.78	100.00

Çizelge 3.11’e göre, iş doyumu ölçeğine uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen tek faktör, toplam varyansın %50.16’sını açıklamaktadır.

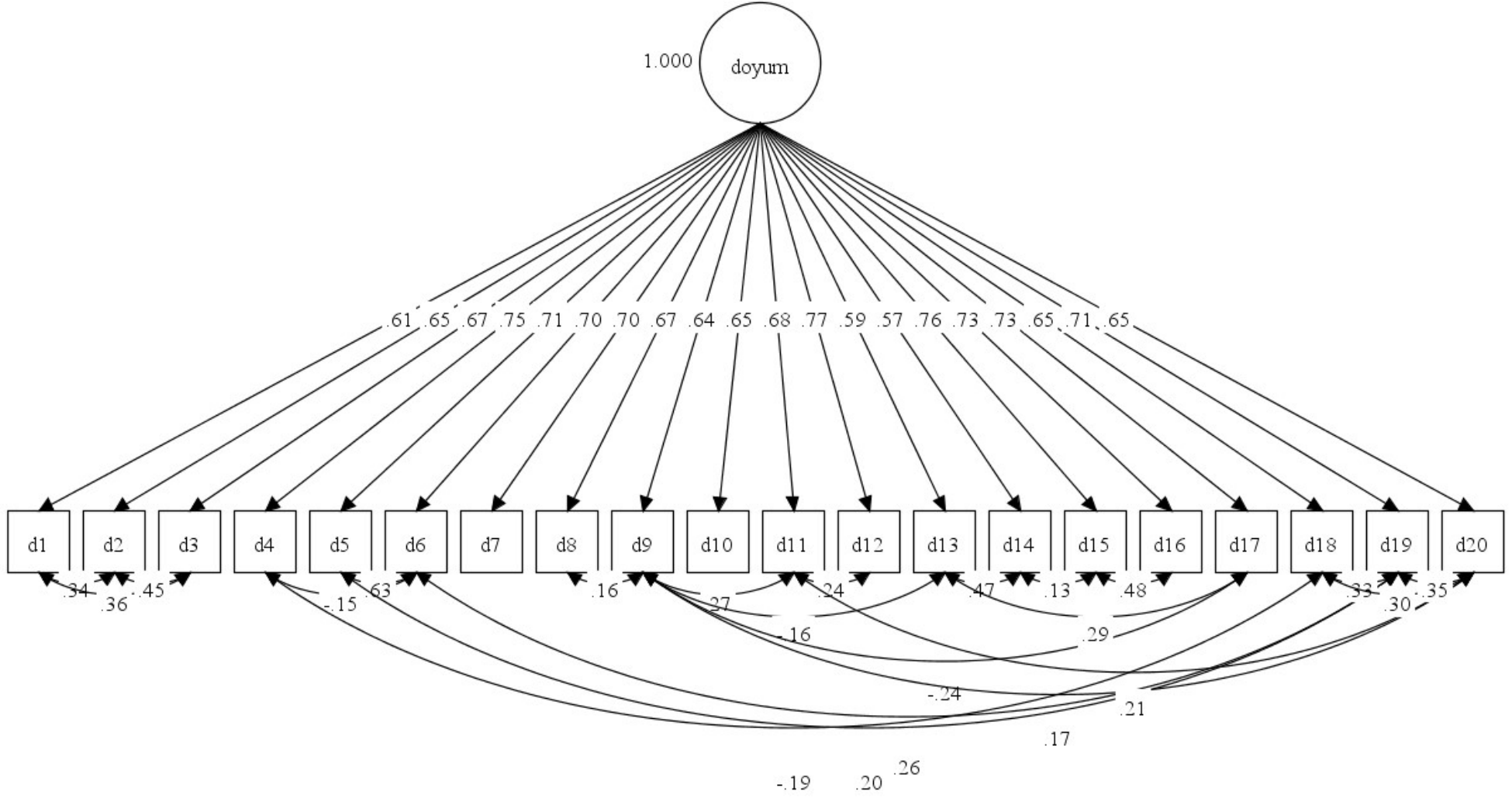
İş doyumu ölçeğine uygulanan açımlayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan tek faktörlü yapının geçerliliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. İş doyumu ölçeğine uygulanan, Mplus (v7) yazılımıyla gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen veriler Çizelge 3.12’de yer almaktadır.

**Çizelge 3.12:** İş Doyumu Ölçeğine Uygulanan Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Veriler

Uyum Ölçütü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Çalışmadan Elde Edilen Değer
$X^2 / sd$	$0 \leq X^2 / sd \leq 2$	$2 \leq X^2 / sd \leq 3$	2.33
TLI	$.97 \leq TLI \leq 1.00$	$.95 \leq TLI \leq .97$	.95
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI \leq .97$	.96
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.03
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.05

Çizelge 3.12’de, doğrulayıcı faktör analizi model doğrulaması için referans değerler ve iş doyumu ölçeği için öngörülen tek faktörlü yapıya sahip modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen değerler yer almaktadır ( $X^2 / sd = 2.33$ ,  $TLI = .95$ ,  $CFI = .96$ ,  $SRMR = .03$ ,  $RMSEA = .05$ ). Çizelge bütüncül olarak ele alındığında, iş doyumu ölçeğinin tek faktörden oluşan yapısının referans değerlere uygun olduğu, tek faktörlü yapının doğrulandığı görülmektedir.

İş doyumu ölçeği için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen, doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulaması gerçekleştirilen tek faktörlü yapıya ilişkin model, Şekil 3.4’te gösterilmektedir. Elde edilen tek faktörlü yapı, Ersöz (2012) tarafından tespit edilen tek faktörlü yapıyla uyumludur.



Şekil 3.4: İş Doyumu Ölçeği Modeli



Şekil 3.4'te yer alan model üzerinde, iş doyumunu temsilen faktör ismi olarak “doyum” ifadesi kullanılmış, ölçek maddeleri, eklerde sunulan Minnesota doyum ölçeğinde yer aldığı sıra ile “d1”den başlamak üzere “d20”ye kadar kodlanarak gösterilmiştir.

Minnesota doyum ölçeği kısa formunun Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısına ilişkin olarak, araştırmalarında Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2013)  $\alpha = .91$ ; Hall (2008)  $\alpha = .85$  olarak tespit etmiştir. Mevcut çalışmada bu değer .94 olarak tespit edilmiştir. Bu bakımdan Minnesota doyum ölçeği kısa formunun yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Kişisel bilgiler formu, mentorluk fonksiyonları ölçeği ve Minnesota doyum ölçeğinden oluşan veri toplama aracı, İstanbul ili Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerinde 2015 – 2016 eğitim – öğretim yılında görev yapan 611 müdür yardımcısına elektronik ortamda gönderilmiştir. Ölçme aracının uygulamasının gerçekleştirilebileceğine dair valilik onayının alınmasının ardından İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü kanalıyla Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki anaokul, ilkokul, ortaokul ve lise türü okullara veri toplama aracı uygulamasına ilişkin duyuru yazısı ulaştırılması sağlanmıştır. Ardından, okulların kurumsal e-posta hesaplarına veri toplama aracının bulunduğu sayfanın adresi gönderilmiş, okullarda görev yapan müdür yardımcılarının çalışmaya gönüllülük esasına göre katılımı talep edilmiştir. E-posta gönderilmesinden sonra postanın kurumlara ulaşıp ulaşmadığını tespit etmek için okullara telefonla ulaşılmış ve e-postanın kendilerine ulaştığına dair tüm kurumlardan teyit alınmıştır. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı araştırmanın katılımcı sayısı 402 olup katılım oranı %65.78'dir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Veri toplama aracının uygulanması neticesinde elde edilen veriler IBM SPSS Statistics (v22) paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Elde edilen puanlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistik bilgilerinden de yararlanılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Welch testi, Games-Howell testi, LSD testi, basit doğrusal korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır.

ANOVA testinin varsayımları arasında yer alan grup varyanslarının eşit dağılımını sınamak için Levene testi kullanılmaktadır. Levene testi sonucunda elde edilen p değeri .05'in üzerinde olduğu durumlarda grupların varyansları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı ve varyansların homojen dağıldığı, bu değer .05'in altında olduğu durumlarda grupların varyansları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu ve varyansların homojen dağılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Can, 2014).

Levene testi sonuçlarına göre grupların varyansları homojen dağılım göstermiyorsa grupların varyansları arasındaki farkın istatistiksel bakımdan farklılık gösterip göstermediğini test etmek için Welch testi kullanılır (Cırık, 2010; Field, 2009; Zahal, 2014). Testten elde edilen F değerinin anlamlılığını sınamak için hesaplanan p değeri .05'in üzerinde olduğu durumlarda grup ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olmadığı, bu değer .05'in altında olduğu durumlarda ise grup ortalamaları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olduğu ve ortalamaları kıyaslanan gruplardan en az ikisinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ortalama puanları kıyaslanacak ikiden fazla grubun olduğu ve gruplar arası varyansların homojen dağılım gösterdiği durumlarda ANOVA testi kullanılmıştır. Ortalama puanları kıyaslanacak ikiden fazla grubun olduğu ve gruplar arası varyansların homojen dağılım göstermediği durumlarda Welch testi kullanılmıştır. Ortalama puanları kıyaslanacak iki grubun olduğu durumlarda bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Varyans analizi neticesinde, yalnızca grupların en az ikisinin arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya koyulmaktadır. Aralarında fark bulunan grupların hangileri olduğunu tespit etmek için post hoc çoklu karşılaştırma testleri kullanılır. Post hoc çoklu karşılaştırma testleri, gruplar arası varyansların homojen dağılması ya da homojen dağılmamasına göre çeşitlilik göstermektedir (Can, 2014; Field, 2009). ANOVA testi sonucunda gruplar arasında farklılık tespit edildiği durumlarda LSD testi kullanılmıştır. Welch testi sonucunda gruplar arasında farklılık tespit edildiği durumlarda Games-Howell testi kullanılmıştır (Zahal, 2014). Field

(2009), varyans dağılımlarının homojen olmadığı durumlarda Tamhane's T2, Dunnett's T3, Dunnett's C ve Games-Howell çoklu karşılaştırma testleri kullanılabileceğini belirtmektedir. Field'e göre bu testler arasında en güçlü olanı Games-Howell testidir.

İki değişken arasında var olan ilişkinin miktarını tespit etmek için pearson korelasyon katsayısı (r) kullanılır. +1 ile -1 aralığında değerler alan korelasyon katsayısı için  $1.00 < |r| < 0.70$  ise yüksek düzeyde korelasyon,  $0.70 < |r| < 0.30$  ise orta düzeyde korelasyon,  $0.30 < |r| < 0.00$  ise düşük düzeyde korelasyon olarak yorumlanır.

Değişkenler arasındaki ilişki pozitif ya da negatiftir. Pozitif ilişki, değişkenlerden birisi artarken diğerinin de artma eğiliminde, değişkenlerden biri düşerken diğerinin de düşme eğiliminde olduğunu ifade eder. Negatif ilişki, değişkenlerden biri artarken diğerinin düşme eğiliminde olduğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2014; Field, 2009).

Aralarında korelasyon bulunan iki değişken arasındaki ilişki için, bağımsız değişkende gözlenen değişimin bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimi açıklama oranını tespit etmek için basit doğrusal regresyon testi kullanılır. Test sayesinde değişkenler arasındaki ilişki, matematiksel eşitlik olarak ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2014).



## 4. BULGULAR

Bu bölümde, kişisel bilgiler formu, mentorluk fonksiyonları ölçeği ve Minnesota doyum ölçeğinden oluşan veri toplama aracından elde edilen veriler ile bu verilerin istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi neticesinde ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

### 4.1. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Branşı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdürlerin branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmamaktadır ( $p = .016 < .05$ ). Grup varyansları homojen dağılmadığından Welch testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.1’de görülmektedir.

**Çizelge 4.1:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Branşı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Sınıf Öğretmeni	117	3.94	1.01	<b>Gruplar Arası</b>	2.46	2	1.23	1.09	.337
Genel Kültür Dersi Öğretmeni	218	3.78	1.08	<b>Grup içi</b>	478.72	162.62	1.20		
Meslek Dersi Öğretmeni	67	3.74	1.25	<b>Toplam</b>	481.18				

Çizelge 4.1’e göre branşı sınıf, genel kültür dersi ve meslek dersi olan müdürlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2, 162.62)} = 1.09, p = .337 > .05$ ].

#### 4.2. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin cinsiyetlerine göre sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.2’de yer almaktadır.

**Çizelge 4.2:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdürlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kadın	71	3.82	1.08	-0.01	400	.988
Erkek	331	3.82	1.09			

Çizelge 4.2’ye göre, kadın ve erkek okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(400)} = -0.01, p = .988 > .05$ ].

#### 4.3. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdürlerin yaşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Yürütülen Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmamaktadır ( $p = .007 < .05$ ). Grup varyansları homojen dağılmadığından Welch testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.3’te görülmektedir.

**Çizelge 4.3:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Yaş Aralığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
26 – 30 yaş	10	4.12	1.01	<b>Gruplar Arası</b>	5.52	4	1.38	0.83	.510
31 – 35 yaş	37	3.50	1.43	<b>Grup İçi</b>	475.66	55.96	1.19		
36 – 40 yaş	99	3.90	0.96	<b>Toplam</b>	481.18				
41 – 45 yaş	108	3.81	1.11						
46 yaş ve üzeri	148	3.82	1.07						

Çizelge 4.3'e göre 26 – 30, 31 – 35, 36 – 40, 41 – 45 ve 46 yaş ve üzeri yaş aralıklarında bulunan müdürlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(4, 55.96)} = 0.83, p = .510 > .05$ ].

#### 4.4. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin eğitim düzeylerine göre sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.4'te yer almaktadır.

**Çizelge 4.4:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Müdürlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Lisans	276	3.80	1.08	-0.53	400	.591
Lisansüstü	126	3.86	1.11			

Çizelge 4.4'e göre, lisans ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(400)} = -0.53, p = .591 > .05$ ].

#### 4.5. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdürlerin meslek kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .795 > .05$ ). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.5'te görülmektedir.

**Çizelge 4.5:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürlerinin Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
0 – 5 yıl	20	3.92	1.13	<b>Gruplar Arası</b>	2.19	3	0.73	0.60	.610
6 – 10 yıl	43	4.00	1.04	<b>Grup İçi</b>	478.99	398	1.20		
11 – 15 yıl	98	3.74	1.06	<b>Toplam</b>	481.18				
16 yıl ve üzeri	241	3.81	1.11						

Çizelge 4.5'e göre meslek kıdemi 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan müdürlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(3, 398)} = 0.60, p = .610 > .05$ ].

#### 4.6. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdür ve müdür yardımcısının birlikte çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .250 > .05$ ). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.6'da görülmektedir.

**Çizelge 4.6:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdürlerin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
0 – 5 yıl	335	3.80	1.09	<b>Gruplar Arası</b>	3.97	3	1.32	1.10	.347
6 – 10 yıl	48	3.79	1.19	<b>Grup İçi</b>	477.21	398	1.19		
11 – 15 yıl	11	4.26	0.83	<b>Toplam</b>	481.18				
16 yıl ve üzeri	8	4.28	0.77						

Çizelge 4.6'ya göre aynı müdür yardımcısı ile birlikte çalışma süresi 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan müdürlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(3, 398)} = 1.10, p = .347 > .05$ ].



#### 4.7. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcıların iş doyumlarının çalıştıkları kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmamaktadır ( $p = .037 < .05$ ). Grup varyansları homojen dağılmadığından Welch testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.7’de görülmektedir.

**Çizelge 4.7:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Analize İlişkin Welch Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Anaokulu	6	3.95	1.46	<b>Gruplar Arası</b>	8.36	3	2.78	6.29	.003
İlkokul	128	4.03	0.64	<b>Grup İçi</b>	199.09	23.84	0.50		
Ortaokul	98	3.65	0.64	<b>Toplam</b>	207.45				
Lise	170	3.92	0.75						

Çizelge 4.7’ye göre anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise türü okullarda çalışan müdür yardımcıların iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur [ $F_{(3, 23.84)} = 6.29, p = .003 < .05$ ]. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla tamamlayıcı post hoc çoklu karşılaştırma analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Levene testi sonucuna göre grupların varyansları homojen dağılmadığından, post hoc çoklu karşılaştırma yöntemlerinden Games-Howell testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.8’de yer almaktadır.

**Çizelge 4.8:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Çalıştıkları Kurum Türü Değişkenine Göre Games-Howell Testi Sonuçları

	Anaokulu	İlkokul	Ortaokul	Lise
Anaokulu		.999	.959	1.00
İlkokul			.000*	.526
Ortaokul				.011*
Lise				

\* $p < .05$

Çizelge 4.8 incelendiğinde, ilkokullarda çalışan müdür yardımcıların iş doyumu puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 4.03$ ), liselerde çalışan ( $\bar{X} = 3.92$ ) ve ortaokullarda çalışan müdür yardımcıların iş doyumu puan ortalamalarına ( $\bar{X} = 3.65$ ) göre daha yüksek

olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.8. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Branşı Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcıların iş doyumlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Yürütülen Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .187 > .05$ ). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.9’da görülmektedir.

**Çizelge 4.9:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Branşı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Okul Öncesi Öğretmeni	12	3.90	1.05	<b>Gruplar Arası</b>	5.12	3	1.70	3.35	.019
Sınıf Öğretmeni	105	4.06	0.59	<b>Grup İçi</b>	202.33	398	0.50		
Genel Kültür Dersi Öğretmeni	240	3.80	0.72	<b>Toplam</b>	207.45				
Meslek Dersi Öğretmeni	45	3.98	0.78						

Çizelge 4.9’a göre branşı okul öncesi, sınıf, genel kültür dersi ve meslek dersi olan müdür yardımcıların ulaştıkları iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur [ $F_{(3, 398)} = 6.62, p = .019 < .05$ ]. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla tamamlayıcı post hoc çoklu karşılaştırma analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Levene testi sonucuna göre grupların varyansları homojen dağıldığından, post hoc çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.10’da yer almaktadır.

**Çizelge 4.10:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Branşı Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

	Okul Öncesi Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	Genel Kültür Dersi Öğretmeni	Meslek Dersi Öğretmeni
Okul Öncesi Öğretmeni		.480	.633	.743
Sınıf Öğretmeni			.002*	.542
Genel Kültür Dersi Öğretmeni				.127
Meslek Dersi Öğretmeni				

\* $p < .05$

Çizelge 4.10 incelendiğinde, branşı sınıf öğretmenliği olan müdür yardımcılarının iş doyumununun ( $\bar{X} = 4.06$ ), genel kültür dersi öğretmeni olan müdür yardımcılarının iş doyumuna ( $\bar{X} = 3.80$ ) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.9. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcılarının cinsiyetlerine göre iş doyumlarının farklılaşp farklılaşmadığını sınamak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.11’de yer almaktadır.

**Çizelge 4.11:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kadın	137	3.90	0.75	0.10	400	.914
Erkek	265	3.89	0.69			

Çizelge 4.11’e göre, kadın ve erkek okul müdür yardımcılarının ulaştıkları iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(400)} = 0.10$ ,  $p = .914 > .05$ ].

#### 4.10. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcılarının iş doyumlarının yaş aralığı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmamaktadır ( $p = .014 < .05$ ). Grup varyansları homojen dağılmadığından Welch testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.12’de görülmektedir.

**Çizelge 4.12:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yaş Aralığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
26 – 30 yaş	53	3.77	0.78	Gruplar Arası	2.28	4	0.57	1.02	.394
31 – 35 yaş	106	3.97	0.62		205.17	173.11	0.51		
36 – 40 yaş	105	3.89	0.69	Toplam	207.45				
41 – 45 yaş	69	3.80	0.88						
46 yaş ve üzeri	69	3.97	0.65						

Çizelge 4.12'ye göre 26 – 30, 31 – 35, 36 – 40, 41 – 45 ve 46 yaş ve üzeri yaş aralıklarında bulunan müdür yardımcılarının iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(4, 173.11)} = 1.02, p = .394 > .05$ ].

#### 4.11. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcılarının eğitim durumlarına göre iş doyumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.13'te yer almaktadır.

**Çizelge 4.13:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Lisans	323	3.92	0.69	1.36	400	.174
Lisansüstü	79	3.79	0.80			

Çizelge 4.13'e göre, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip müdür yardımcılarının ulaştıkları iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(400)} = 1.36, p = .174 > .05$ ].

#### 4.12. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcılarının iş doyumlarının meslek kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Yürütülen Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .984 > .05$ ). Grup

varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.14'te görülmektedir.

**Çizelge 4.14:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
0 – 5 yıl	45	3.94	0.65	<b>Gruplar Arası</b>	0.48	3	0.16	0.30	.820
6 – 10 yıl	94	3.85	0.71		<b>Grup İçi</b>	206.97	398	0.52	
11 – 15 yıl	113	3.86	0.73	<b>Toplam</b>	207.45				
16 yıl ve üzeri	150	3.92	0.73						

Çizelge 4.14'e göre meslek kıdemi 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan müdür yardımcılarının iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(3, 398)} = 0.30, p = .820 > .05$ ].

#### 4.13. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcılarının iş doyumlarının yöneticilik kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Yürütülen Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .951 > .05$ ). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.15'te görülmektedir.

**Çizelge 4.15:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
0 – 5 yıl	252	3.86	0.70	<b>Gruplar Arası</b>	1.62	3	0.54	1.04	.373
6 – 10 yıl	79	3.94	0.77		<b>Grup İçi</b>	205.83	398	0.51	
11 – 15 yıl	40	3.86	0.72	<b>Toplam</b>	207.45				
16 yıl ve üzeri	31	4.08	0.72						

Çizelge 4.15'e göre yöneticilik kıdemi 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan müdür yardımcılarının iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(3, 398)} = 1.04, p = .373 > .05$ ].

#### 4.14. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcıların iş doyumlarının okul müdürlerinin branşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmamaktadır ( $p = .008 < .05$ ). Grup varyansları homojen dağılmadığından Welch testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.16’da görülmektedir.

**Çizelge 4.16:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Branşı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Welch Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
Sınıf Öğretmeni	117	4.01	0.56	Gruplar Arası	2.26	2	1.13	2.83	.062
Genel Kültür Dersi Öğretmeni	218	3.85	0.77	Grup İçi	205.19	170.31	0.51		
Meslek Dersi Öğretmeni	67	3.84	0.77	Toplam	207.45				

Çizelge 4.16’ya göre birlikte çalıştıkları müdürlerin branşı okul öncesi, sınıf, genel kültür dersi ve meslek dersi olan müdür yardımcıların ulaştıkları iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2, 170.31)} = 2.83$ ,  $p = .062 > .05$ ].

#### 4.15. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre İncelenmesi

Birlikte çalıştıkları müdürlerin cinsiyetlerine göre müdür yardımcıların iş doyumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.17’de yer almaktadır.

**Çizelge 4.17:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Cinsiyeti Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Kadın	71	3.96	0.81	0.93	400	.352
Erkek	331	3.88	0.69			

Çizelge 4.17’ye göre, müdürleri kadın ve erkek okul müdür yardımcıların ulaştıkları iş doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(400)} = 0.93$ ,  $p = .352 > .05$ ].

#### 4.16. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Yaş Aralığı Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcıların iş doyumlarının birlikte çalıştıkları müdürlerin yaş aralığı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .450 > .05$ ). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.18’de görülmektedir.

**Çizelge 4.18:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Yaş Aralığı Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
26 – 30 yaş	10	3.93	0.65	Gruplar Arası	1.07	4	0.26	0.51	.726
31 – 35 yaş	37	3.87	0.90	Grup İçi	206.38	397	0.52		
36 – 40 yaş	99	3.83	0.77	Toplam	207.45				
41 – 45 yaş	108	3.87	0.72						
46 yaş ve üzeri	148	3.95	0.62						

Çizelge 4.12’ye göre birlikte çalıştıkları müdürler 26 – 30, 31 – 35, 36 – 40, 41 – 45 ve 46 yaş ve üzeri yaş aralıklarında bulunan müdür yardımcıların iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(4, 397)} = 0.51$ ,  $p = .726 > .05$ ].

#### 4.17. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcıların iş doyumlarının birlikte çalıştıkları müdürün eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.19’da yer almaktadır.

**Çizelge 4.19:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Eğitim Durumu Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Lisans	276	3.89	0.69	0.01	400	.989
Lisansüstü	126	3.89	0.77			

Çizelge 4.19'a göre, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip müdürlerle birlikte çalışan müdür yardımcılarının ulaştıkları iş doyumunu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamıştır [ $t_{(400)} = 0.01, p = .989 > .05$ ].

#### 4.18. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Meslek Kıdemi Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcılarının iş doyumlarının birlikte çalıştıkları müdürlerin meslek kıdemi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .657 > .05$ ). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.20'de görülmektedir.

**Çizelge 4.20:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürünün Meslek Kıdemi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
0 – 5 yıl	20	3.71	0.90	Gruplar Arası	0.77	3	0.25	0.49	.688
6 – 10 yıl	43	3.93	0.66		206.68	398	0.51		
11 – 15 yıl	98	3.88	0.72	Toplam	207.45				
16 yıl ve üzeri	241	3.90	0.71						

Çizelge 4.20'ye göre birlikte çalıştıkları müdürlerin meslek kıdemi 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan müdür yardımcılarının iş doyumları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmamıştır [ $F_{(3, 398)} = 0.49, p = .688 > .05$ ].

#### 4.19. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

Müdür yardımcılarının iş doyumlarının okul müdürüyle birlikte çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını sınamak için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Uygulanan Levene testine göre, grup varyansları homojen dağılmaktadır ( $p = .110 > .05$ ). Grup varyansları homojen dağıldığından tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.21'de görülmektedir.



**Çizelge 4.21:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre Analizine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p
0 – 5 yıl	335	3.86	0.71	Gruplar Arası	5.65	3	1.88	3.71	.012
6 – 10 yıl	48	3.90	0.79		Grup İçi	201.80	398	0.50	
11 – 15 yıl	11	4.30	0.35	Toplam	207.45				
16 yıl ve üzeri	8	4.56	0.35						

Çizelge 4.21'e göre aynı müdür ile birlikte çalışma süresi 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olan müdürlerin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark bulunmuştur [ $F_{(3, 398)} = 3.71, p = .012 < .05$ ]. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek amacıyla tamamlayıcı post hoc çoklu karşılaştırma analizi uygulanmasına karar verilmiştir. Levene testi sonucuna göre grupların varyansları homojen dağıldığından, post hoc çoklu karşılaştırma yöntemlerinden LSD testi uygulanmıştır. Test sonuçları Çizelge 4.22'de yer almaktadır.

**Çizelge 4.22:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdür Yardımcılarının İş Doyumunun Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Birlikte Çalışma Süresi Değişkenine Göre LSD Testi Sonuçları

	0 – 5 yıl	6 – 10 yıl	11 – 15 yıl	16 yıl ve üzeri
0 – 5 yıl		.716	.048*	.007*
6 – 10 yıl			.099	.016
11 – 15 yıl				.428
16 yıl ve üzeri				

\*p < .05

Çizelge 4.35 incelendiğinde, aynı müdürle birlikte çalışma süresi 16 yıl ve üzerinde olan müdür yardımcılarının iş doyumunun ( $\bar{X} = 4.56$ ), aynı müdürle birlikte çalışma süresi 11 – 15 yıl arasında olan müdür yardımcılarının iş doyumundan ( $\bar{X} = 4.30$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, aynı müdürle birlikte çalışma süresi 11 – 15 yıl arasında olan müdür yardımcılarının iş doyumunun da aynı müdürle birlikte çalışma süresi 0 – 5 yıl arasında olan müdür yardımcılarının iş doyumundan ( $\bar{X} = 3.86$ ) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlemlenmiştir.

#### 4.20. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonları ile Müdür Yardımcılarının İş Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Müdür yardımcılarının iş doyum düzeyleri ile okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için basit doğrusal korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Çizelge 4.23'te yer almaktadır.

**Çizelge 4.23:** Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonları ile Müdür Yardımcılarının İş Doyumu Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Matrisi

	Mentorluk Fonksiyonları	İş Doyumu
Mentorluk Fonksiyonları		.58
İş Doyumu	.58	

Çizelge 4.23'te gösterildiği üzere, okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilen basit doğrusal korelasyon analizine göre okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumları arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan anlamlı bir ilişki vardır ( $r = .58$ ,  $p = .000 < .05$ ).

#### 4.21. Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Müdür Yardımcılarının İş Doyumunu Yordama Düzeyinin İncelenmesi

Okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyum düzeylerinin yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek için basit doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen puan bağımsız (açıklayıcı) değişken, iş doyum ölçeğinden elde edilen puan bağımlı (açıklanan) değişken olarak belirlenmiştir. Test sonucunda elde edilen veriler Çizelge 4.24'te yer almaktadır.

**Çizelge 4.24:** Okul Müdürlerinin Sergiledikleri Mentorluk Fonksiyonlarının Müdür Yardımcılarının İş Doyumunu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Değişken	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	Sapmasız r	Kısmi r
<b>Sabit</b>	2.434	.10		22.94	.000		
<b>Mentorluk Fonksiyonları</b>	0.383	.02	.583	14.35	.000	.583	.583
<b>R = 0.583</b>	<b>R<sup>2</sup> = 0.340</b>						
<b>F<sub>(1, 400)</sub> = 205.93</b>	<b>p = .000</b>						

Çizelge 4.37 incelendiğinde, okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumunu arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmekte ( $R = 0.583$ ,  $R^2 = 0.340$ ), okul müdürleri tarafından sergilenen mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir [ $F_{(1, 400)} = 205.93$ ,  $p = .000 < .05$ ]. Okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonları, müdür yardımcılarının iş doyumunun %34'ünü açıklamaktadır. Regresyon denklemine esas yordayıcı değişken katsayısının ( $B = 0.383$ ) anlamlılık testi de, okul müdürlerinin sergilediği mentorluk fonksiyonlarının anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir ( $p = .000 < .05$ ).

Regresyon analizi sonucuna göre, müdür yardımcılarının iş doyumunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{İş Doyumu} = (0.383 \times \text{Mentorluk}) + 2.434$$

Bu sonuç, okul müdürlerinin müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyini arttırmak için mentorluk fonksiyonlarını en üst düzeyde sergilemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.



## 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının ve müdür yardımcılarının iş doyumunun çeşitli değişkenler açısından ve okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulguların alan yazın çerçevesinde tartışılması, yorumlanması ve ulaşılan sonuçlar ışığında getirilen öneriler yer almaktadır.

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın katılımcıları olan müdür yardımcılarının büyük çoğunluğu ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadır. Katılımcıların yarısından fazlası lisans eğitimi aldıkları alan bakımından genel kültür dersi öğretmenidir. Yarısından fazlasını erkeklerin oluşturduğu katılımcıların çoğunluğu 31 – 35 ve 36 – 40 yaş aralığındadır. Yarısından fazlası lisans düzeyinde eğitim derecesine sahip olan katılımcıların büyük bölümünün toplam meslek kıdemi 11 – 15 yıl aralığında iken katılımcıların yarıdan fazlasının müdür yardımcılığı kıdemi 0 – 5 yıl aralığındadır.

Katılımcıların birlikte çalıştıkları müdürlerin yarısından fazlası, lisans eğitimi aldıkları alan itibarıyla genel kültür dersi öğretmenidir. Araştırmada bilgileri bulunan, çok büyük bir çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu okul müdürlerinin çoğunluğunu 46 yaş ve üzerindeki bireyler oluşturmaktadır. Yarısından fazlasının lisans mezunu olduğu okul müdürlerinin yarısından fazlasının meslek kıdemi 16 yıl ve üzerindedir. Araştırmaya katılan müdür yardımcılarının çok büyük bir çoğunluğunun aynı okul müdürüyle birlikte çalışma süresi 0 – 5 yıl aralığındadır.

Özkalp vd. (2006), mentorluk sürecinde mentor ile mentenin uyum içerisinde olmasının ve birbirlerine güven içerisinde hareket etmelerinin sürecin sağlıklı yürümesi açısından önem taşıdığına dikkat çekmektedir. Bu bakımdan, bu araştırmada mente pozisyonunda değerlendirilen müdür yardımcıları ve mentor pozisyonunda değerlendirilen okul müdürlerine ilişkin demografik ve mesleki değişkenlerin de

araştırma sonuçları ele alınırken göz önünde bulundurulması gereken öğeler olduğu düşünülmektedir.

### **5.1.1. Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının okul müdürlerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dair sonuçlar ve tartışma**

Branşları itibarıyla sınıf öğretmeni, genel kültür dersi ve meslek dersi öğretmeni olarak gruplanan okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Elde edilen sonuçlar Yıldırım (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yıldırım (2013), 371 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada, okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının branş değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Çalışma sonucuna göre okul yöneticilerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmacı, okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yüksek düzeyde yerine getirdiğini belirlemiştir.

Sezgin (2002), 252 araştırma görevlisinin katılımıyla yürüttüğü çalışmada, araştırma görevlilerinin algılarına dayanarak tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerini yerine getirme düzeylerinin araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim gördükleri eğitim programına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Konusu itibarıyla bu çalışmayla birebir örtüşmese de tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri ile okul müdürlerinin mentorluk rolleri arasında paralel bir ilişki kurulabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak araştırma görevlilerinin lisansüstü eğitim programları ile tez danışmanı öğretim üyelerinin eğitim verdikleri alanın örtüşmesi durumunun okul bağlamındaki branş değişkenine yakınlık gösterdiği değerlendirilmektedir. Bu bakımdan bu araştırmanın sonuçları ile Sezgin (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Diğer taraftan Ekinci (2010) tarafından 188 aday öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışma sonuçlarına göre aday öğretmenlerin görüşleri itibarıyla okul müdürlerinin branşları ile gerçekleştirdikleri mesleki rehberlik seviyeleri arasında farklılık bulunmaktadır. Ekinci, sınıf öğretmeni kökenli müdürlerin branş öğretmeni kökenli müdür yardımcılarında daha çok mesleki rehberlik gerçekleştirdiğini dile

getirmektedir. Ekinci (2010) tarafından yürütülen çalışma ile bu çalışmanın sonuçları arasında farklılık durumu söz konusudur.

Yıldırım (2013), mentorluk üzerine yürütülen çalışmaların çoğunda mentenin gözlemlerine dayanarak mentorun cinsiyeti ile yetiştiricilik düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiğini ifade etmektedir. Bu çalışmada da mente olarak ele alınan müdür yardımcılarının algılarına dayalı olarak mentor olarak ele alınan okul müdürlerinin cinsiyetleri ile mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeyleri arasındaki fark incelenmiştir. Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının düzeyleri arasında müdürlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç, Özcan ve Balyer (2012), Sezgin (2002), Benetto (2010), Deering (2010) ve Kennedy (2013) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Özcan ve Balyer (2012) tarafından, 917 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet, mentorluk süreci için farklılaştırıcı bir değişken değildir. Benzer bir şekilde Sezgin (2002) de, danışman öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerini yerine getirme düzeyleri arasında cinsiyet değişkene göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Benetto (2010) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre mentorun cinsiyetinin mentelerin aldıkları mentorluk hizmeti için farklılaştırıcı bir etken olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Deering (2010), üç farklı üniversiteden 95 öğrenci ve 89 danışmanın katılımıyla yürüttüğü çalışmada mentor tarafından sergilenen psikososyal fonksiyon ve kariyer fonksiyonlarının düzeylerinin mentorun cinsiyetine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

Bu çalışmada, okul müdürleri, yaşları itibarıyla 26 – 30 yaş, 31 – 35 yaş, 36 – 40 yaş, 41 – 45 yaş ve 46 yaş ve üzeri şeklinde gruplandırılmıştır. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını sergileme düzeyleri arasında müdürün yaş aralığına göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur. Bu sonuçlar Deering (2010) tarafından ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir.

Deering (2010), sergilenen mentorluk fonksiyonları ile mentorun yaşı arasındaki farklılığı test etmiştir. Elde ettiği sonuçlara göre mentorun yaşına göre sergilediği mentorluk fonksiyonlarının düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yıldırım (2013), mentorluk rollerini bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık, model olma, mentenin vizyonunu destekleme, ilgiye dayalı rol ve yüzleştiricilik olmak üzere gruplandırmıştır. Yıldırım, mentorun yüzleştiricilik rolü ve ilgiye dayalı rolünün mentorun yaşına göre anlamlı bir fark göstermediğini tespit etmiştir.

Bu araştırmada, okul müdürleri, eğitim durumları bakımından lisans düzeyinde ve lisansüstü düzeyde eğitime sahip olanlar şeklinde gruplandırılmıştır. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını sergileme düzeyleri arasında müdürlerin eğitim düzeylerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir fark yoktur. Ulaşılan bu sonuç, Yıldırım ve Yılmaz (2013) ve Barutçu ve Özbay (2009) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Yıldırım ve Yılmaz (2013), 372 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında okul yöneticilerini mezun oldukları fakülterlere göre eğitim bilimleri, fen – edebiyat fakültesi, eğitim enstitüsü ve lisansüstü ve doktora şeklinde gruplandırmıştır. Yıldırım ve Yılmaz, okul yöneticilerinin eğitim durumlarının sergiledikleri mentorluk rolleri üzerinde etken olmadığını tespit etmiştir.

Barutçu ve Özbay (2009), 100 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmalarında koçluk yaklaşımının iletişim boyutu ile yöneticinin eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Barutçu ve Özbay, mentorluğun alt boyutları arasında yer alan koçluğa ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Bu araştırmanın konusu ile bire bir örtüşmese de konu itibarıyla önemli ölçüde bir ortaklık durumu söz konusudur. Barutçu ve Özbay, yöneticilerin eğitim düzeyleri ile kurdukları iletişimin etkinliği arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Ancak araştırma sonuçlarına göre her ne kadar eğitim düzeyi ile koçluk yöntemini kullanan yöneticilerin iletişimlerinin etkinliği arasında istatistiksel olarak bir fark tespit edilmese de lisansüstü düzeyde eğitime sahip yöneticilerin lisans düzeyinde eğitime sahip yöneticilerden daha etkin iletişim kurdukları da tespit edilmiştir.

Bu araştırmaya katılan müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları müdürler, meslek kıdemlerine göre 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olarak dört grupta ele alınmıştır. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeyleri arasında müdürlerin meslek kıdemine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç, Sezgin (2002) tarafından elde edilen sonuçla örtüşmektedir.



Diğer taraftan, Özcan ve Balyer (2012), meslek kıdemi 1 – 5 yıl aralığında olan öğretmenlerin meslektaşlarına yönelik mentorluğa bakış açılarının meslek kıdemi 21 – 25 yıl aralığında olanlar ile 26 yıl ve üzerinde olanlara göre daha olumlu olduğunu, meslek kıdemi ile mentorluğa yönelik bakış açısı arasında ters orantı olduğunu tespit etmiştir. Ancak Ekinci (2010), okul müdürlerinin mesleki bakımdan rehberlikte bulunma düzeylerine yönelik çalışmasında okul müdürlerinin kıdemi arttıkça mesleki rehberlik düzeyinde de artış olduğunu, okul müdürünün kıdemi ile mesleki rehberlik düzeyi arasında doğru orantı olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmanın katılımcıları olan müdür yardımcıları ile okul müdürlerinin birlikte çalışma süreleri 0 – 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 yıl ve üzeri olmak üzere gruplandırılmıştır. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeyleri arasında müdür yardımcısı ve müdürün birlikte çalışma süresine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuç, Sezer (2013) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Sezer (2013), 960 öğretmen ve 74 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetsel paradigmaları klasik, neoklasik ve çağdaş olarak gruplandırılmıştır. Bu gruplar ile öğretmen ve okul müdürlerinin birlikte çalışma süresi arasındaki ilişkiyi inceleyen Sezer, okul müdürlerinin benimsedikleri yönetsel paradigmalar ile öğretmen ve okul müdürünün birlikte çalışma süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

### **5.1.2. Müdür yardımcılarının iş doyumlarının müdür yardımcılara ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dair sonuçlar ve tartışma**

Bu çalışmada, müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeylerinin çalıştıkları kurum türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre ilkokullarda çalışan müdür yardımcılarının iş doyum puan ortalaması, liselerde çalışan müdür yardımcılardan; liselerde çalışan müdür yardımcılarının iş doyum puan ortalaması da ortaokullarda çalışan müdür yardımcılardan daha yüksektir. Okul türleri kendi aralarında ilkokuldan başlamak üzere ortaokul ve lise şeklinde kademeli olarak sıralandığında müdür yardımcılarının iş doyum puan ortalamalarının bu sıralı ilişkiyi takip etmediği görülmektedir. Ulaşılan sonuçlar, müdür yardımcılarının iş doyum düzeyinin çalışılan okul türüne göre farklılık göstermesi bakımından Aytaş (2005), Altınkurt ve Yılmaz (2014) ve

Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmaları destekler niteliktedir. Ancak adı geçen araştırmalarda ortaya çıkartılan gruplar arasındaki farklılaşma mevcut çalışmadakilerle örtüşmemektedir.

Aytaş (2005), 25 farklı okulda görev yapan 62 yönetici ve 393 öğretmenin katılımıyla yürüttüğü çalışmasında, öğretmen ve yöneticilerin iş doyum düzeylerinin çalıştıkları okul türlerine göre farklılaştığını ortaya çıkartmıştır. Çalışmada, en yüksek düzeyde doyuma ulaşan yöneticilerin Anadolu Lisesi türü okullarda çalıştığı, ardından Genel Liselerde görev yapan yöneticilerin geldiği ve en düşük iş doyumuna ulaşan yöneticilerin ise Fen Liselerinde çalışan yöneticiler oldukları belirlenmiştir.

Altinkurt ve Yılmaz (2014), 363 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çalışılan okul türüne göre iş doyum düzeyinin istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gösterdiğini tespit etmiştir. Altinkurt ve Yılmaz, iş doyumuna ulaşma düzeylerinin en yüksekte en düşüğe okulöncesi, genel lise, ortaokul, ilkokul ve meslek lisesi şeklinde sıralandığı tespit etmiştir.

Yılmaz (2009) tarafından yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 146 yönetici ve öğretmenin katılımıyla bir araştırma yürütülmüştür. Yılmaz tarafından elde edilen sonuçlara göre öğretmen ve yöneticilerin ulaştıkları iş doyum düzeyi, katılımcıların görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmaktadır. Yılmaz, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin iş doyum düzeyinin lise ve meslek lisesi türü okullarda çalışanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Diğer taraftan bu çalışmada tespit edilen çalışılan okul türüne göre iş doyum düzeyinin farklılık göstermesine ilişkin bulgu, Kubilay (2013) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir. Kubilay, 275 okul yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, okul yöneticilerinin ulaştıkları iş doyum düzeyinin çalışılan okul türüne göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada, müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeylerinin müdür yardımcılarının branşlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre branşı itibarıyla sınıf öğretmeni olan müdür yardımcılarının iş doyum puan ortalamalarının genel kültür dersi öğretmeni olan müdür yardımcılardan daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ulaşılan sonuç, Aytaş (2005), Kara (2014), Boğa (2010), İskender (2004) ve Tok ve Bacak (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Aytaş (2005), araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin branşlara göre farklılaştığını tespit etmiştir. Araştırmada, öğretmen ve yöneticilerin branşları sosyal bilimler, fen bilimleri, güzel sanatlar ve diğer (beden eğitimi, rehberlik, bilgisayar) olarak gruplandırılmıştır. Aytaş, çalışmada “diğer” olarak gruplandırılan beden eğitimi, rehberlik, bilgisayar branşındaki öğretmen ve yöneticilerin en yüksek düzeyde iş doyumuna ulaştığını, bu grubun ardından güzel sanatlar branşının geldiğini ve en düşük iş doyumuna ulaşma düzeyinin ise sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki öğretmen ve yöneticilerde gerçekleştiğini tespit etmiştir.

Kara (2014) tarafından 53 okulda görev yapan 114 okul müdürü ve müdür yardımcısının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada okul yöneticileri branş ve sınıf öğretmeni olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin iş doyumları düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermektedir. Kara, branş öğretmeni olan okul yöneticilerinin sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde iş doyumuna ulaştığını belirlemiştir.

Boğa (2010), ilköğretim okullarında görev yapan 153 yönetici ve 804 öğretmenin katılımıyla yürüttüğü çalışmasında, katılımcıları branşlarına göre sınıf öğretmeni, fen bilimleri öğretmeni, sosyal bilimler öğretmeni, yabancı dil öğretmeni, özel yetenek gerektiren branş öğretmeni olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Boğa, katılımcıların iş doyumları düzeylerinin branşlarına göre istatistiksel açıdan farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Boğa, en yüksek düzeyde iş doyumuna sosyal bilimler öğretmenlerinin ulaştığını, ardından fen bilgisi öğretmenlerinin geldiğini, sonrasında sınıf öğretmenlerinin yer aldığını, arkasından özel yetenek gerektiren branş öğretmenlerinin geldiğini ve iş doyumları düzeyi bakımından son olarak da yabancı dil öğretmenlerinin yer aldığını tespit etmiştir.

İskender (2004), 400 ilköğretim okulu öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinin branş değişkenine göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. İskender, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla iş doyumuna ulaştığını belirlemiştir.

Tok ve Bacak (2013), 19 okulda çalışan 328 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenleri sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olmak üzere iki gruba

ayırmiştir. Tok ve Bacak, sınıf öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin branş öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre müdür yardımcılarının iş doyumu düzeyleri müdür yardımcılarının branşına göre istatistiksel açıdan farklılık göstermektedir. Bu sonuç, Akalın (2009), Akın (2010), Çelik (2011), Doğan (2005), Eves (2008), Kılıç (2011), Ölçüm (2015), Bilir (2007), Eranlı (2014), Koruklu, Feyzioğlu, Kiremit ve Aladağ (2013), Sönmezer (2007) ve Yıldırım (2001) tarafından elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Öğretmen ve yöneticilerin katılımcı olduğu araştırmalarda iş doyumunun branş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyinin müdür yardımcılarının cinsiyetine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu sonuç, Akalın (2009), Bozkurt ve Bozkurt (2008), Cebeci (2006), Çelik (2011), Eves (2008), Kara (2014), Karakuş (2012), Kılıç (2011), Kubilay (2013), Ölçüm (2015), Yılmaz (2009) tarafından okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmaları ve Aydemir ve Erdoğan (2013), Bilir (2007), Boğa (2010), Eranlı (2014), Gamsız, Yazıcı ve Altun (2013), Güney (2014), Sezer (2015), Sönmezer (2007), Şahin (2013), Tan (2012), Teker (2015) ve Tok ve Bacak (2013) tarafından öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen araştırmaları destekler niteliktedir.

Diğer taraftan, bu çalışmanın iş doyumu ve cinsiyet ilişkisine dair sonuçları ile Aytaş (2005), Izgar (2008), Batmaz (2012) ve İskender (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları örtüşmemektedir. Anılan çalışmalarda kadın katılımcıların iş doyum düzeylerinin erkek katılımcılardan yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Müdür yardımcılarının iş doyumu düzeylerinin müdür yardımcılarının yaş aralıklarına göre farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Bu sonuç, Akalın (2009), Cebeci (2006), Çelik (2011), Güney (2014), Kara (2014), Kubilay (2013), Ölçüm (2015), Yılmaz (2009) tarafından okul yöneticilerine yönelik, Aydemir ve Erdoğan (2013), Başaran (2006), Batmaz (2012), Benibol (2015), Boğa (2010), Eranlı (2014), Sönmezer (2007), Şahin (2013) ve Tunacan ve Çetin (2009) tarafından öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmanın müdür yardımcılarının iş doyumu düzeyinin müdür yardımcılarının yaş aralıklarına göre farklılık göstermediğine dair sonucu ile Aytaş (2005), Teker

(2015), Bilir (2007), Gamsız vd. (2013), Sezer (2015) ve Tok ve Bacak (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçları örtüşmemektedir. Aytaş (2005), iş doyumunu en yüksek düzeyde olan grubun 41 yaş ve üstü olduğunu, en düşük doyum düzeyinin ise 30 yaş ve altı grubuna mensup okul yöneticilerinde ortaya çıktığını tespit etmiştir. Teker (2015), okul yöneticilerinin yaşı ilerledikçe ulaştıkları iş doyum oranının arttığını ortaya çıkartmıştır. Teker'e göre yaşı ilerlemiş yöneticilerin ekonomik ve sosyal bakımdan rahat durumda olmaları ve işe ilişkin tecrübelerinin sağladığı olumlu bakış açısına sahip olma durumları, iş doyumunu ve yaş arasındaki doğru orantının sebepleri arasındadır.

Bilir (2007) tarafından öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin yaşı ilerledikçe iş doyumunu düzeylerinin arttığı, genç öğretmenlerin kendilerinden daha yaşlı öğretmenlere göre iş doyumuna ulaşma düzeyinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Gamsız vd. (2013), göreve yeni başlayan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin yüksek olması ve tecrübe azlığından dolayı iş doyumuna ulaşma düzeylerinin yaşı ilerlemiş öğretmenlere göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Gamsız vd., yaşı ilerlemesiyle birlikte, öğretmenlerin kendilerinden ya da sistemden kaynaklanan sınırlılıklarının farkına varıp tecrübe sahibi bireyler haline gelmelerinin bu duruma yol açtığını belirtmektedir. Benzer bir şekilde Sezer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri ve yaşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Tok ve Bacak (2013), iş doyumuna ulaşma bakımından en üstte olan öğretmenlerin 41 yaş ve üstü gruba dahil olduğunu ortaya çıkartmıştır. Tok ve Bacak'a göre iş doyumunu ve yaş doğru orantılıdır.

Eğitim düzeylerinin lisans ve lisansüstü olarak gruplandığı bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre müdür yardımcılarının iş doyumunu, eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Ulaşılan bu sonuç, Akalın (2009), Cebeci (2006), Eves (2008), Kara (2014), Kubilay (2013), Ölçüm (2015) ve Yılmaz (2009) tarafından okul yöneticilerine yönelik olarak gerçekleştirilen, Aydemir ve Erdoğan (2013), Benibol (2015), Bilir (2007), İskender (2004), Koruklu vd. (2013) ve Sezer (2015) tarafından öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer taraftan bu sonuç, Aytaş (2005), Karakuş (2012) ve Batmaz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını desteklememektedir.

Aytaş (2005), yöneticilere yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında katılımcıları eğitim durumlarına göre öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, ön lisans, lisans ve yüksek lisans

olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Araştırmacı, en yüksek iş doyumuna ulaşan okul yöneticilerinin eğitim enstitüsü öğrenimli katılımcılar olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre iş doyumuna ulaşma düzeyi bakımından diğer gruplar ön lisans, yüksek lisans ve lisans şeklinde sıralanmıştır.

Karakuş (2012), okul yöneticilerini eğitim durumlarına göre ön lisans, lisans ve lisansüstü olarak gruplandırmıştır. Karakuş, öğrenim düzeyi arttıkça ulaşılan iş doyumunu düzeyinin azaldığını, okul yöneticilerinin eğitim düzeyi ile ulaştıkları iş doyumunu seviye arasında ters bir orantı olduğunu tespit etmiştir. Karakuş, bu durumu eğitim düzeyi yükseldikçe beklentilerin de yükselmesi ve bu yüksek beklentilerin karşılanmaması durumunda iş doyumunu düzeyinin düşmesi ile açıklamaktadır.

Eğitim düzeyinin iş doyumunu ile doğru orantılı bir ilişki içerisinde olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Batmaz'a (2012) göre eğitim durumu, çalışanların iş doyumunu etkilemektedir. Batmaz, eğitim düzeyi ile iş doyumuna ulaşma seviyesinin doğru orantılı olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmada müdür yardımcılarının iş doyumunun, müdür yardımcılarının meslek kıdemlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Akalın (2009), Cebeci (2006), Güney (2014), Kara (2014), Kılıç (2011), Yalçın (2015), Yılmaz (2009), Altınkurt ve Yılmaz (2014), Aydemir ve Erdoğan (2013), Batmaz (2012), Benibol (2015), Cengiz (2015), Eranlı (2014), Koruklu vd. (2013) ve Yılmaz ve Ceylan (2011) tarafından elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Diğer taraftan, Aytaş (2005), Bozkurt ve Bozkurt (2008), Çelik (2011), Ölçüm (2015), Teker (2015), Yılmaz ve Murat (2008), Başaran (2006), Bilir (2007), Sezer (2015), Tok ve Bacak (2013) ve Yıldırım (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda iş doyumunun meslek kıdemine göre farklılık gösterdiğine dair bulgular yer almaktadır. Her ne kadar adı geçen çalışmaların sonuçları arasında çeşitlilik durumu söz konusu olsa da anılan araştırmaların büyük bir bölümünde kıdem ve iş doyumunu arasında doğru orantı olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.

Aytaş (2005), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip yöneticilerin en yüksek düzeyde iş doyumuna ulaştığını, bu grubu takiben 16 – 20 yıl ve 1 – 5 yıl kıdeme sahip olanların geldiğini belirtmektedir. Aytaş'ın araştırmasına göre 11 – 15 yıl kıdeme sahip yöneticiler, iş doyumunu düzeyi açısından son sırada yer almaktadır. Bozkurt ve Bozkurt (2008), meslek kıdemi 1 – 5 yıl arasında ve 11 yıl ve üstü olan okul yöneticisi ve

öğretmenlerin ulaştıkları iş doyumunu düzeyinin meslek kıdemi 6 – 10 yıl aralığında olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Ölçüm (2015), okul yöneticisi ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmada en çok iş doyumuna ulaşan katılımcıların 16 – 20 yıl kıdeme sahip olduğunu belirlemiştir. En düşük iş doyumunu ise 6 – 10 yıl kıdeme sahip katılımcılarda ortaya çıkmıştır. Teker (2015), okul yöneticilerinden 21 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların iş doyumuna ulaşma düzeyinin en üst seviyede olduğunu belirlemiştir. Teker'e göre kıdem ilerledikçe bireylerin tecrübe düzeyleri de artmakta ve yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Dolayısıyla, Teker, kıdemi yüksek olan yöneticilerin iş doyum düzeylerinde de artış olduğunu dile getirmektedir. Yılmaz ve Murat (2008), ilköğretim okulu yöneticileri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmada, kıdem ilerledikçe ulaşılan iş doyumunu düzeyinin de arttığını tespit etmiştir.

Başaran (2006), öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin kıdem ile birlikte artış gösterdiğini dile getirmektedir. Ancak Başaran, iş doyumuna ulaşma düzeyinin 21 – 25 yıl arasında en düşük düzeyde olduğunu, emeklilik dönemine denk gelen 25 yıl ve üstü dönemde ise tekrar yükselişe geçtiğini belirtmiştir.

Bilir (2007), meslekte yeni olan öğretmenlerin kıdemi daha fazla olan öğretmenlere göre iş doyumuna ulaşma bakımından daha geride olduklarını tespit etmiştir. Sezer (2015), ilköğretim öğretmenleri üzerinde yürüttüğü araştırmasında, kıdem yükseldikçe iş doyumuna ulaşma seviyesinin de artış gösterdiğini belirlemiştir. Tok ve Bacak (2013), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yıldırım'a göre (2001), öğretmenlerin meslek kıdemleri iş doyumuna ulaşma düzeyleri üzerinde önemli bir etkidir ve kıdem arttıkça iş doyumuna ulaşma düzeyi de yükselmektedir.

Müdür yardımcılarının iş doyumunu düzeyinin yöneticilik kıdemine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Akalın (2009), Cebeci (2006), Eves (2008), Kara (2014), Kubilay (2013) ve Yılmaz (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Diğer taraftan bu araştırmadan elde edilen iş doyumunun yöneticilik kıdemine göre farklılaşmadığına ilişkin bu sonuç, Doğan (2005) ve Yalçın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Adı geçen çalışmalar da birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Doğan (2005), ilköğretim okulunda görev yapan müdür yardımcılarını yöneticilik kıdemi on yıldan az ve on yıldan çok olmak üzere iki gruba ayırmıştır. Doğan, yöneticilik kıdemi on yılın altında olan katılımcıların iş doyumuna ulaşma düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yalçın (2015), yöneticilik kıdemi 21 – 30 yıl aralığında olan okul yöneticilerinin daha çok iş doyumuna ulaştıklarını belirlemiştir.

### **5.1.3. Müdür yardımcılarının iş doyumlarının okul müdürlerine ilişkin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine dair sonuçlar ve tartışma**

Bu araştırmada, müdür yardımcılarının ulaştıkları iş doyumunu düzeyinin müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları müdürlerin branşı, cinsiyeti, yaş aralığı, eğitim durumu, meslek kıdemi ve birlikte çalışma sürelerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu değişkenlerden branş, cinsiyet, yaş aralığı, eğitim durumu ve meslek kıdeminin müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyi üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyi, birlikte çalıştıkları müdürlerin branşı, cinsiyeti, yaş aralığı, eğitim seviyesi ve meslek kıdemine göre farklılık göstermemektedir. Ulaşılan bu sonuçlar, Kennedy (2013) tarafından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ancak, belirtilen sonuçlar Başaran (2006) tarafından ulaşılan sonuçlarla örtüşmemektedir.

Kennedy (2013) tarafından gerçekleştirilen mentorlarının sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile okul yöneticilerinin iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada mentorların cinsiyeti ile mentenin iş doyumunu arasında herhangi bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Diğer taraftan Başaran (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında araştırmanın katılımcılarının birlikte çalıştıkları müdürlerin cinsiyetinin iş doyumuna ulaşma düzeyi üzerinde farklılığa sebep olan bir etken olduğunu ortaya çıkartmıştır. Başaran'a göre erkek müdürlerle çalışan öğretmenler, kadın müdürlerle çalışan öğretmenlere göre belirgin bir biçimde daha çok iş doyumunu deneyimlemektedir. Ayrıca Başaran, müdürlerin eğitim düzeyinin de öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde farklılaştırıcı bir etken olduğunu öne sürmektedir. Başaran'a göre yüksek lisans mezunu bir müdürle çalışan öğretmenler lisans ya da ön lisans mezunu bir müdürle birlikte çalışan öğretmenlere göre daha fazla iş doyumuna ulaşmaktadır. Bununla birlikte Başaran,



müdürlerin kıdemi arttıkça öğretmenlerin iş doyumunun düştüğünü ancak müdürün meslek kıdemi 25 yılı geçtiğinde iş doyumunu düzeyinin tekrar artışa geçtiği tespit etmiştir.

Bu araştırmada müdür yardımcılarının iş doyumunu düzeylerinin aynı okul müdürüyle birlikte çalışma süresine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı okul müdürüyle birlikte çalışma süresi 16 yıl ve üzerinde olan müdür yardımcılarının iş doyumunu puan ortalamaları birlikte çalışma süresi 11 – 15 yıl arasında olan müdür yardımcılardan; birlikte çalışma süresi 11 – 15 yıl arasında olan müdür yardımcılarının iş doyumunu puan ortalamaları birlikte çalışma süresi 6 – 10 yıl arasında olan müdür yardımcılardan; birlikte çalışma süresi 6 – 10 yıl arasında olan müdür yardımcılarının iş doyumunu puan ortalamaları birlikte çalışma süresi 0 – 5 yıl arasında olan müdür yardımcılardan daha yüksektir. Okul müdürü ve müdür yardımcısının birlikte çalışma süresi arttıkça iş doyumuna ulaşma seviyesinde de artış meydana gelmektedir. Ulaşılan bu sonuç, Batmaz (2012) ve Cengiz (2015) tarafından elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Batmaz (2012), yöneticilerin sergiledikleri yönetim tarzlarının çalışanların iş doyumuna etkisini tespit etmek üzere gerçekleştirdiği araştırmasında iş görenlerin ulaştıkları iş doyumunu düzeyinin aynı yöneticiyle birlikte çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Benzer bir şekilde, Cengiz (2015) tarafından okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin iş doyumuna ulaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada da öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerinin iş doyumunu üzerinde farklılaştırıcı bir etken olduğu tespit edilmiştir. Cengiz, aynı müdürle çalışma süresi arttıkça öğretmenlerin iş doyumuna ulaşma düzeylerinin de arttığı tespit etmiştir.

İbrahimoglu, işe ilişkin olumlu tutumların örgüt içerisinde sosyalleşme ile geliştirileceğini dile getirmektedir. İbrahimoglu, örgütün değerlerini ve amaçlarını benimseyen çalışanların örgüte daha kolay uyum sağlayacağını öne sürmektedir. Bu bakımdan, mente ile kariyerinde ilerlemesinde ona rehberlik edecek, mentenin ihtiyaç duyacağı bilgi kaynağı ve rol model olan mentorun arasında oluşacak bağ, örgüte ilişkin değer ve amaçların mente tarafından daha kolay benimsenmesini sağlayacaktır (İbrahimoglu, 2008).

Okul ortamında takım ruhunun oluşturulması meslektaşlar arası dayanışma kadar önem taşımaktadır (Özdemir, 2014). Aynı okul müdürüyle birlikte çalışma süresi arttıkça, bir ekibin parçalarını oluşturan unsurlar olan müdür yardımcıları ve müdürler kişisel olarak birbirlerini daha detaylı tanıma fırsatı bulmaktadır. Birlikte çalışma süresinde bağlı olarak, taraflar, doğru iletişim kurma yöntemleri geliştirme olanağı bulmakta, güven duygusunun gelişimiyle birlikte bilgi paylaşım düzeyi de artmakta ve karar verme süreçlerinde ortak hareket etme durumu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, aynı müdürle çalışma süreleri arttıkça, müdür yardımcılarının örgütsel açıdan sosyalleşme düzeyi de artmakta ve takım ruhu güçlenmektedir. Aynı müdürle çalışma süresi ile müdür yardımcısının iş doyumuna ulaşma seviyesi arasındaki doğru orantılı ilişkinin buna bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Diğer taraftan aynı müdürle çalışma süresi ile müdür yardımcısının iş doyumuna ulaşma düzeyi arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuç Başaran (2006), Benibol (2015), Eranlı (2014) ve Sezer (2015) tarafından ulaşılan sonuçlarla örtüşmemektedir. Anılan araştırmaların sonuçlarına göre aynı yöneticilerle birlikte çalışma süresi, araştırmaların katılımcılarının iş doyumunu düzeyleri üzerinde farklılaştırıcı bir etken değildir.

#### **5.1.4. Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesine dair sonuç ve tartışma**

Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonlarının müdür yardımcılarının iş doyumunu düzeyi için anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumunu arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır. Ulaşılan bu sonuç Karakuş ve Tok (2015), Allen vd. (2004), Appelbaum, Ritchie ve Shapiro (1994), Kim (2011), Morrison (2009), Anderson (2010) ve Kennedy (2013) tarafından ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Karakuş ve Tok (2015), sınıf öğretmenlerinin ulaştıkları iş doyumunu düzeyi ve okul yöneticilerinin sergiledikleri mentorluk fonksiyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Karakuş ve Tok'a göre, sınıf öğretmenlerinin iş doyumuna ulaşma düzeyleri ile okul yöneticilerinin sergilediği mentorluk fonksiyonları arasında pozitif yönde, doğru orantılı, düşük düzeyde bir ilişki vardır. Araştırmaya göre okul yöneticileri tarafından

sergilenen mentorluk fonksiyonları arttıkça sınıf öğretmenlerinin iş doyumuna ulaşma seviyesi de artmaktadır. Benzer bir şekilde Kennedy (2013) de iş doyumuna ulaşma düzeyi ile mentorluk fonksiyonlarının sergilenmesi arasında pozitif yönlü düşük düzeyli bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Allen vd. (2004), mentorluk sürecine dahil olan bireylerin iş doyumuna ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Allen vd., mentorluk sürecine dahil olan iş görenlerin, iş doyumsuzluğunun sonuçlarından olan işten ayrılma eğiliminden uzaklaştığını ifade etmektedir. Appelbaum vd. (1994), mentorluk ve iş doyumunda iki boyutlu bir ilişki olduğunu saptamıştır. Çalışmaya göre, işe kendini adanma ile mentorluk arasında olumlu; devamsızlık ya da işten ayrılma şeklinde ortaya çıkan iş doyumsuzluğu arasında negatif bir ilişki vardır. Kim (2011), mentorluk sürecinin örgüt üyelerinin kariyerlerinde ilerlemeyi ve meslektaşlar arasında iyi ilişkilerin gelişimini desteklediğini ve buna bağlı olarak çalışanın iş doyumunu arttırdığını tespit etmiştir.

## **5.2. Öneriler**

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul müdürlerinin müdür yardımcılarına yönelik mentorluk yapmalarının iş doyumunu yükseltmesi bakımından taşıdığı kıymeti gözler önüne sermektedir. Ulaşılan sonuçlar ışığında uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler bu başlık altında sunulmuştur.

### **5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler**

1. Okul örgütünün amaçlarına ulaştırılmasında başarı elde edebilmek için, bu çalışma ile sergiledikleri mentorluk fonksiyonları ile müdür yardımcılarının iş doyumunda etkisi bulunduğu tespit edilen okul müdürlerinin görevlendirilmesi sürecinde mentorluk ve iş doyumunda bilgi sahibi olan, bu konularda akademik eğitim almış kişilerin görevlendirilmesine öncelik verilmelidir.

2. Merkezi yönetim anlayışı terk edilmeli, okullardaki müdür yardımcılarının belirlenmesi konusunda inisiyatif okul müdürüne bırakılmalı, okul müdürünün kendi çalışma ekibini kurmasına olanak verecek biçimde ilgili mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.

3. Geçerli mevzuata göre okul müdürleri sözlü sınav ile dört yıllığına görevlendirilirken, müdür yardımcıları yazılı sınav sonuçlarına göre dört yıllığına görevlendirilmektedir. Okul müdürünün her dört yılda bir sözlü sınava, müdür yardımcısının ise her dört yılda bir yazılı sınava girmek zorunda olması, bu sınavların sonuçlarına göre ekip ruhunu yakalamış müdür ve müdür yardımcılarının çok farklı okullarda yöneticilik yapması ihtimalinin ortaya çıkması ya da bu kişilerin yöneticilik yapma ihtimalinin ortadan kalkması olumsuz bir durumdur. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının görev sürelerinin dört yıl ile sınırlandırılması uygulamasına son verilmelidir.
4. Okul müdürleri, müdür yardımcılarıyla ilişkilerinde mentorluk fonksiyonlarını ön plana çıkartmalıdır.
5. Ülkemizde okul müdürlerine ya da müdür yardımcılara yönelik formal bir mentorluk programı uygulanmamaktadır. Müdür yardımcılarının iş doyumlarının artırılması ve örgütsel hedeflere ulaşılmasına bu yolla katkı sağlanması açısından olumlu sonuçlara ulaşabilmek için formal mentorluk programları hazırlanmalıdır.
6. Mentorluk becerilerini geliştirme konusunda okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim programları hazırlanmalı ve okul müdürlerinin bu eğitimlere katılımları teşvik edilmelidir.

### **5.2.2. Araştırmacılar için öneriler**

1. Bu araştırma İstanbul ili Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerinde görev yapan müdür yardımcılarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sonuçların genellenebilmesi için araştırmanın kapsamı farklı bölge, il ve ilçelerde görev yapan katılımcılarla genişletilmelidir.
2. Bu çalışma kamu okullarında çalışan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Özel okullar da araştırmaya dahil edilerek devlet okulu – özel okul kıyaslaması yapılmalıdır.
3. Bu araştırma müdür yardımcılarının algılarına göre müdürlerin mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeylerini ve müdür yardımcılarının iş doyumuna ulaşma düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Öğretmen – müdür, öğretmen – müdür yardımcısı ilişkisi üzerine yapılacak araştırma ile çalışma genişletilmelidir.

4. Bu çalışmada, görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı, müdür yardımcılarının sorumluluğundaki öğrenci sayısı ve okulda görev yapan öğretmen sayısına dair bilgi yer almamaktadır. Bu değişkenlerin de dahil edilmesi ile çalışma geliştirilmelidir.





## KAYNAKLAR

- Adams, G. A., King, L. A. ve King, D. W.** (1996). Relationships for job and family involvement, family social support, and work-family conflict with job and life satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 411 – 420.
- Aguinis, H., Henle, C. A. ve Ostroff, C.** (2005). Measurement in work and organizational psychology. İçerisinde Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K. ve Viswesvaran, C. (Ed.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, volume 1: personnel psychology* (27 – 50). Londra: Sage Publications.
- Akalın, İ.** (2009). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin iş tatminleri ve sorun çözme becerileri İstanbul/Eyüp ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H.** (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 211 – 227.
- Akın, R. V.** (2010). *Brans ve sınıf öğretmenlerinin yöneticilikteki iş doyumları ve yöneticilik performanslarının incelenmesi (İstanbul ili Ümraniye ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Akyüz, Y.** (2015). *Türk eğitim tarihi: M.Ö. 1000 - M.S. 2015*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alayoğlu, N.** (2012). Üstünlük: kadim bir eğitim ve kariyer geliştirme yöntemi. *Amme İdaresi Dergisi*, 45(2), 103-131.
- Alegre, I., Mas-Machuca, M. ve Bebegal-Mirabent, J.** (2016). Antecedents of employee job satisfaction: do they matter? *Journal of Business Research*, 69, 1390 – 1395.
- Alegre-de la Rosa, O. ve Villar-Angulo, L. M.** (2012). Öğretmenlik mesleğinin değerlendirilmesi: kariyer gelişimine yönelik mentorluğun etkileri. İçerisinde Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* (115 – 132). Ankara: Pegem Akademi.
- Allen, T. D. ve Eby, L. T.** (2003). Relationship effectiveness for mentors: factors associated with learning and quality. *Journal of Management*, 29(4), 469 – 486.
- Allen, T. D. ve Eby, L. T.** (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: gender and relational characteristics. *Sex Roles*, 50, 129 – 139.
- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E. ve Lima, L.** (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127 – 136.

- Allen, T. D. ve Poteet, M. L.** (1999). Developing effective mentoring relationships: strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48(1), 59 – 73.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. ve Burroughs, S. M.** (1997). The mentor's perspective: a qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 70 – 89.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K.** (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 57 – 71.
- Altman, S., Valenzi, E. ve Hodgetts, R. M.** (1985). *Organizational behavior: theory and practice*. Orlando: Academic Press Inc.
- Ambrose, L.** (2003). Multiple mentoring: discover alternatives to a one-on-one learning relationships. *Healthcare Executive*, 18(4), 58 – 60.
- American Psychological Association (APA).** (2006). *Introduction to mentoring: a guide for mentors and mentees*.
- Amin, M.** (2015). Relationship between job satisfaction, working conditions, motivation of teachers to teach and job performance of teachers in MTs, Serang, Banten. *Journal of Management and Sustainability*, 5(3), 141 – 154.
- Anderson, G. B.** (2010). *The effect of participation in teacher induction and mentor programs and the assignment of mentor teacher on the satisfaction and retention of new teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kansas: Kansas Üniversitesi.
- Appelbaum, S. H., Ritchie, S. ve Shapiro, B. T.** (1994). Mentoring revisited: an organizational behavior construct. *The International Journal of Career Management*, 6 (3), 3 – 10.
- Avcı, A.** (2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları: kavramsal gelişimi ve eğitim örgütleri açısından etkileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 11 – 26.
- Aydemir, P. ve Erdoğan, E.** (2013). İş görenlerin ücret tatminin, iş tatminin ve performans algısı. *Kamu-İş*, 13 (2), 127 – 153.
- Aytaş, F.** (2005). *Genel lise, Anadolu lisesi ve fen lisesinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin kendi iş doyumlarına ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aziri, B.** (2011). Job satisfaction: a literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77 – 86.
- Baker, K. W.** (2004). Antecedents and consequences of job satisfaction: testing a comprehensive model using integrated methodology. *Journal of Applied Business Research*, 20(3), 31 – 44.
- Bakioğlu, A. ve Hacifazhoğlu, Ö.** (2013). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. İçerisinde, Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk* (41 – 72). Ankara: Nobel Akademi.



- Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacifazlıoğlu, Ö.** (2002). *Okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilme ihtiyacı*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu 16-17 Mayıs 2002. Ankara, Türkiye.
- Balci, A.** (1983). İş doyumunu ve eğitim yönetimine uygulanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 575 – 586.
- Balci, M.** (2012). *Otel işletmelerinde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Barutçu, E. ve Özbay, Ö.** (2009). Koçluk yaklaşımının yönetici ve iş gören üzerinde etkilerine ilişkin bir araştırma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 1(1), 47 – 62.
- Başaran, A.** (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik stilleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Batmaz, M.** (2012). *Yöneticilerin yönetim tarzlarının çalışanların iş doyumlarına etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ufuk Üniversitesi.
- Baugh, S. G. ve Fagenson-Eland, E. A.** (2007). Formal mentoring programs: a “poor cousin” to informal relationships? İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (249 – 271). Los Angeles: Sage Publications.
- Baycan, F. A.** (1982). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between different occupational groups*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Benibol, H.** (2015). *Okul öncesi eğitimden sorumlu müdürlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Maltepe Üniversitesi.
- Benetto, K. S.** (2010). *The influence of training and gender in mentoring on novice school administrators*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Cleveland: Cleveland State Üniversitesi.
- Bierema, L. L. ve Hill, J. R.** (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 556 – 568.
- Bilir, M. E.** (2007). *Öğretmen algularına göre ilköğretim okul yöneticilerin dönüşümcü liderlik özellikleriyle öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Blake-Beard, S. D., O’Neill, R. M. ve McGowan, E. M.** (2007). Blind dates? The importance of matching in successful formal mentoring relationships. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (617 – 632). Los Angeles: Sage Publications.
- Boğa, Ç.** (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Samsun ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi.

- Boozeman, B. ve Feeney, M. K.** (2008). Mentor matching: a “goodness to fit” model. *Administration and Society*, 40(5), 465 – 482.
- Booren, J., Johnson, M. K., Niday, D. ve Potts, J.** (2009). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Borredon, L. ve Ingham, M.** (2004). Developmental relationships: a mentoring approach to organizational learning and knowledge creation. İçerisinde Clutterbuck, D. ve Lane, G. (Ed.), *The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring* (118 - 126). Burlington: Gover Publishing.
- Bowling, A. A.** (2007). Is the job satisfaction-job performance relationship spurious? A meta-analytic examination. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 167 – 185.
- Bozkurt, Ö. ve Bozkurt, İ.** (2008). İş tatminini etkileyen işletme içi faktörlerin eğitim sektörü açısından değerlendirilmesine yönelik bir alan araştırması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), 1 – 18.
- Brockbank, A. ve McGill, I.** (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring & coaching*. Londra: Kogan Page.
- Brown, T. A.** (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Brown, T. A.** (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Browne-Ferrigno, T. Ve Muth, R.** (2006). Leadership mentoring and situated learning: catalyst for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring & Tutoring*, 14(3), 275 – 295.
- Burke, R. J. ve Richardsen, A. M.** (2001). Psychological burnout in organizations: research and intervention. İçerisinde Golembiewski, R. T. (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (327 – 363). New York: Marcel Dekker, Inc.
- Bursalıoğlu, Z.** (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.** (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.** (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calabrese, R. L.** (1991). Effective assistant principals: what do they do? *NASSP Bulletin*, 75, 51 – 57.
- Calabrese, R. L. ve Tucker-Ladd, P. R.** (1991). The principal and assistant principal: a mentoring relationship. *NASSP Bulletin*, 75, 67 – 74.
- Can, A.** (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Can, S., Somer, O., Korkmaz, M. ve Dural, S.** (2010). Çok düzeyli yapısal eşitlik modelleri üzerine örnek bir uygulama. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (1), 9 – 15.
- Capasso, R. L. ve Daresh, J. C.** (2001). *The school administrator internship handbook: leading, mentoring and participating in the internship program*. California: Corwin Press, Inc.
- Carr, R.** (1999). *Achieving the future: the role of mentoring in the new millennium*. Kadın Liderliği Destekleme Programı (PROLEAD), Mentors Peer Resources.
- Carruthers, J.** (2004). The principles and practice of mentoring. İçerisinde Caldwell, B. J. ve Carter, E. M. (Ed.), *The return of the mentor: strategies for workplace learning* (9 – 24). Londra: The Falmer Press.
- Casavant, M. D. ve Cherkowski, S.** (2001). Effective leadership: bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85, 71 – 81.
- Cebeci, S.** (2006). *Okul müdürlerinin iş doyumunu düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Cengiz, F.** (2015). *Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Chao, G. T.** (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 15 – 28.
- Chao, G. T.** (2007). Mentoring and organizational socialization. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (179 – 196). Los Angeles: Sage Publications.
- Cırık, İ.** (2010). *İlköğretim 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Clutterbuck, D.** (2007). An international perspective on mentoring. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (633 – 655). Los Angeles: Sage Publications.
- Cooley, H.** (2004). *Mentoring for social inclusion: a critical approach to nurturing mentor relationships*. Londra: Routledge Falmer.
- Cranwell-Ward, J. Bossons, P. ve Gover, S.** (2004). *Mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.
- Çelik, O. T.** (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Çelikten, M.** (2003). Lise Müdür Yardımcıları Üzerine Literatür Taraması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 183 – 196.
- Çetin, M. ve Özcan, K.** (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 21 – 38.

- Daresh, J. C.** (2001). *Leaders helping leaders: a practical guide to administrative mentoring*. California: Corwin Press, Inc.
- Daresh, J. C.** (2002). *What it means to be a principal: your guide to leadership*. California: Corwin Press, Inc.
- Daresh, J.** (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495 – 517.
- Davidson, R. A.** (2001). Behavioral research in auditing: a review and synthesis. İçerisinde Golembiewski, R. T. (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (547 – 598). New York: Marcel Dekker, Inc.
- Deering, K.** (2010). *The contributions and affects of age on mentoring relationships within an academic setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Christchurch: Canterbury Üniversitesi.
- Denton, E. M.** (2009). *Teachers' perceptions of how leadership styles and practices of principals influence their job satisfaction and retention*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Liberty: Liberty üniversitesi.
- Doğan, N.** (2005). *İlköğretim okulu müdür yardımcılarının iş doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Dougherty, T. W. ve Dreher, G. F.** (2007). Mentoring and career outcomes. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (51 – 93). Los Angeles: Sage Publications.
- Dougherty, T. W., Turban, D. B. ve Haggard, D. L.** (2007). Naturally occurring mentoring relationships involving workplace employees. İçerisinde Allen, T. D. ve Eby, L. T. (Ed.), *The Blackwell handbook of mentoring: a multiple perspectives approach* (139 – 158). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Douglas, C. A.** (1997). *Formal mentoring programs in organizations: an annotated bibliography*. North Carolina: Center for Creative Leadership.
- Eby, L. T. ve Allen, T. D.** (2002). Further investigation of protégés' negative experiences: patterns and outcomes. *Group & Organization Management*, 27(4), 456 – 479.
- Ehrich, L. C. ve Hansford, B.** (1999). Mentoring: pros and cons for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 37 (3), 92 – 107.
- Ekinci, A.** (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63 – 77.
- Ensher, E. A. ve Murphy, S. E.** (2007). E-mentoring: next-generation research strategies and suggestions. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (299 – 322). Los Angeles: Sage Publications.
- Eranlı, A. K.** (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Ereş, F.** (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 157 – 165.
- Ersöz, A.** (2012). *Okul yöneticilerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışları ve iş doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Eves, S.** (2008). *Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arsındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Fagenson-Eland, E. ve Lu, R. Y.** (2004). Virtual mentoring. İçerisinde Clutterbuck, D. ve Lane, G. (Ed.), *The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring* (148 – 159). Burlington: Gover Publishing.
- Faragher, E. B., Cass, M. ve Cooper, C. L.** (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62, 105 – 112.
- Field, A.** (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Londra: Sage.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H. ve Altun, F.** (2013). Öğretmenlerde a tipi kişilik, stress kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *International Periodical for the Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1475 – 1488.
- Gardiner, C. E.** (2008). *Mentoring: towards an improved professional friendship*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Birmingham: Birmingham Üniversitesi.
- Garrido, L. E., Abad, F. J. ve Ponsoda, V.** (2013). A new look at Horn's parallel analysis with ordinal variables. *Psychological Methods*, 18(4), 454 – 474.
- Grant, A. M.** (2004). Insights from the psychology of executive and life coaching. İçerisinde Clutterbuck, D. ve Lane, G. (Ed.), *The situational mentor: an international review of competences and capabilities in mentoring* (107 – 117). Burlington: Gover Publishing.
- Gravetter, F. J. ve Forzano, L. B.** (2012). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Greenhaus, H. ve Singh, R.** (2007). Mentoring and the work-family interface. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (519 – 544). Los Angeles: Sage Publications.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z.** (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29 – 49.
- Güney, B.** (2014). *Sağlık meslek lisesi yöneticilerinin liderlik vasıfları ile meslek dersi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Sebhattin Zaim Üniversitesi.
- Haggard, D. L., Dougherty, T. W., Turban, D. B. ve Wilbanks, J. E.** (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37(1), 280 – 304.

- Haines, S. T.** (2003). The mentor-protégé relationship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(3), 1 – 7.
- Hall, B. F.** (2008). *Job Satisfaction Experienced by Career Assistant Principals in the State of Georgia*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Georgia: Georgia Southern Üniversitesi.
- Hansford, B. ve Ehrich, L. C.** (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44(1), 36 – 52.
- Harris, S., Ballanger, J. ve Leonard, J.** (2007). Aspiring principal perceptions: are mentoring principals modeling standards-based leadership? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 12(2), 155 – 172.
- Harris, S., Crocker, C. ve Hopson, M. H.** (2002). Issues that mentors share with proteges. İçerisinde Perreault, G. ve Lunenburg, F. C. (Ed.), *The changing world of school administration* (199 – 208). Los Angeles: Sage Publications.
- Hatch, N. W. ve Dyer, J. H.** (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 25, 1155 – 1178.
- Hoe, S. L.** (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modeling technique. *Journal of Applied Quantitative Methods*, 3(1), 76 – 83.
- Holtom, B. C., Mitchell, T. R., Lee, T. W. ve Eberly, M. B.** (2008). Turnover and retention research: a glance at the past, a closer review of the present, and a venture into the future. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 231 – 274.
- Hopkins-Thompson, P. A.** (2000). Colleagues helping colleagues: mentoring and coaching. *NAASSP Bulletin*, 84, 29 – 36.
- Hough, L. M. ve Ones, D. S.** (2005). The structure, measurement, validity , and use of personality variables in industrial, work, and organizational psychology. İçerisinde Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K. ve Viswesvaran, C. (Ed.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, volume 1: personnel psychology* (233 – 277). Londra: Sage Publications.
- Hu, L. ve Bentler, P. M.** (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1 – 55.
- Hunt, J. W.** (2012). Illinois’de müdür mentorluğu uygulamaları ve karşılaşılan bazı sıkıntılar. İçerisinde Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* (37 – 54). Ankara: Pegem Akademi.
- Izgar, H.** (2008). Okul yöneticilerinde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317 – 344.
- İbrahimoglu, N.** (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

- İbrahimoglu, N, Ugurlu, Ö. Y. ve Kızıloğlu, M.** (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297 – 318.
- İskender, H.** (2004). *Eğitim yöneticilerinin sağladığı güdülemenin öğretmenlerin işdoyumunu ve kurumsal bağlılıkları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Jain, U.** (2001). Transcending cultural boundaries for human and organizational development: experiences of international exchanges between India and the United States. İçerisinde Golembiewski, R. T. (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (737 – 756). New York: Marcel Dekker, Inc.
- Jaiyeoba, A. O. ve Jibril, M. A.** (2008). A study of job satisfaction of secondary school administrators in Kano State, Nigeria. *African Research Review International Journal*, 2 (2), 94 – 107.
- Jackson, D. L., Gillaspay, J. A. ve Purc-Stephenson, R.** (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: an overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14(1), 6 – 23.
- Johnson, W. B. ve Ridley, C. R.** (2004). *The elements of mentoring*. New York: Palgrave Macmillan.
- Judge, T. A. ve Klinger, R.** (2009). Promote job satisfaction through mental challenge. İçerisinde Locke, E. A. (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior: indispensable knowledge for evidence-based management* (107 – 121). West Sussex: Wiley.
- Judge, T. A., Parker, S., Colbert, A. E., Heller, D. ve Ilies, R.** (2001). Job satisfaction: a cross-cultural review. İçerisinde Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil, H. K. ve Viswesvaran, C. (Ed.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology, volume 2: organizational psychology* (25 – 52). Londra: Sage Publications.
- Kahle-Piasecki, L.** (2011). *Mentoring: what organizations need to know to improve performance in the 21<sup>st</sup> century workplace*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Toledo: Toledo Üniversitesi.
- Kalbfleisch, P. J.** (2007). Mentoring enactment theory: describing, explaining, and predicting communication in mentoring relationships. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (499 – 517). Los Angeles: Sage Publications.
- Kara, E.** (2014). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin iş doyumunu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe-Çekmeköy ilçeleri)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yedi Tepe Üniversitesi.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ.** (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1), 3 – 14.
- Karakuş, C.** (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim inançları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Konya Üniversitesi.

- Karakuş, K. ve Tok, T. N.** (2015). *Okul yöneticilerinin uyguladıkları mentorluk fonksiyonları ile sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki*. EYFOR VI. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu Özet Bildiri Kitabı.
- Karasar, N.** (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kennedy, S. L.** (2013). *Mentoring Functions and Job Satisfaction of Community College Leaders*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Carolina: North Carolina State Üniversitesi.
- Keser, A.** (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77 – 96.
- Kılıç, Ö. S.** (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (Tokat ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kim, J.** (2011). the effect of mentoring in the public sector. *The Korean Journal of Pol,cy Studies*, 26 (1), 97 – 115.
- Klasen, N. ve Clutterbuck, D.** (2002). *Implementing mentoring schemes: a practical guide to successful programs*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Kline, R. B.** (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R.** (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk: mentorluğun eğitim sisteminde kullanılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Koçak, R. ve Eves, S.** (2010). Okul yöneticilerinin iş doyumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 193 – 212.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Kiremit, H. Ö. ve Aladağ, E.** (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 119 – 137.
- Kram, E. K.** (1983). Phases of mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, 608 – 625.
- Kubilay, S.** (2013). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin iş doyumunu ve yaşam doyumunu düzeylerinin incelenmesi (Niğde ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Kurgun, O. A.** (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kutanis, R. Ö.** (2003). Hamilik ilişkisinde cinsiyetin rolü: bir vak'a çalışması. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 101 – 115.
- Lacey, K.** (2004). *Making mentoring happen: a simple and effective guide to implementing a successful mentoring program*. Warriewood: Woodslane.
- Langton, N. ve Robbins, S. P.** (2007). *Fundamentals of organizational behavior*. Toronto: Pearson Prentice Hall.
- Ledesma, R. D. ve Valero-Mora, P.** (2007). Determining the number of factors to retain in EFA: an easy-to-use computer program for carrying out parallel analysis. *Practical Assesment, Research & Evaluation*, 12(2), 1 – 11.



- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, C., Spiel, C. ve Carbon, C.** (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: a person-oriented study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347 – 364.
- Liu, D., Mitchell, T. R., Lee, T. W., Holtom, B. C. ve Hinkin, T. R.** (2012). When employees are out of step with coworkers: how job satisfaction trajectory and dispersion influence individual- and unit-level voluntary turnover. *Academy of Managerial Journal*, 55, 1360 – 1380.
- Locke, A. E.** (1976). The nature and causes of job satisfaction. İcerisinde Dunnette, M. D. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (1297 – 1349). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Locke, A. E.** (2001). Motivation by goal setting. İcerisinde Golembiewski, R. T. (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (43 – 56). New York: Marcel Dekker, Inc.
- Mann, M.** (1998). Professional development for educational leaders. *Pacific Resources for Education and Learning*.
- Marquardt, M. J. ve Loan, P.** (2006). *The manager as mentor*. Westport: Greenwood Publishing Group.
- Massari, G.** (2015). Key factors of preschool and primary school teachers job satisfaction. *Pedacta*, 5(1), 27 – 40.
- Mathews, P.** (2003). Academic mentoring: enhancing the use of scarce resources. *Educational Management & Administration*, 31(3), 313 – 334.
- Matters, P. N.** (1994). *Mentoring partnerships: keys to leadership success for principals and managers*. International Congress for School Effectiveness and Improvement World Congress Bildirisi, 3-5 Ocak 1994. Melbourne, Avusturalya.
- McManus, S. E. ve Russel, J. E. A.** (2007). Peer mentoring relationships. İcerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (273 – 297). Los Angeles: Sage Publications.
- Megginson, D. ve Clutterbuck, D.** (2005). *Techniques for coaching and mentoring*. Boston: Elsevier Butterworth-Heineman.
- Mertz, N. T.** (2004). What's a mentor, anyway? *Educational Administrator Quarterly*, 40(4), 541 – 560.
- Millî Eğitim Bakanlığı.** (2013). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*.
- Mondal, S. ve Das, S.** (2010). Reverse mentoring: how young employees can help to build the brand of an organization in post recession. İcerisinde Nayak, B. Mahapatra, J. ve Misra, S. K. (Ed.), *The economic meltdown: challenges for the new age managers* (126 – 130). Yeni Delhi: Excel India Publishers.
- Morrison, M. A.** (2009). *Do mentor and protégé personality interact to predict quality of mentoring?* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Athens: Georgia Üniversitesi.

- Mukhtar, F.** (2012). *Work life balance and job satisfaction among faculty at Iowa State University*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Iowa: Iowa State Üniversitesi.
- Murphy, W. M.** (2012). Reverse mentoring at work: fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resources Management*, 51(4), 549 – 574.
- Murray, M.** (2001). *Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring process*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muthén, L. K. ve Muthén, B. O.** (2012). *Mplus User's Guide*. Seventh Edition. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- National Association of Secondary School Principals (NASSP).** (2013). *Leadership matters: what the research says about the importance of principal leadership*. Virginia: NASSP.
- Noe, R. A.** (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457 – 479.
- O'Connor, B. P.** (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 32(3), 396 – 402.
- Ölçüm, D.** (2015). *Okul yöneticilerinin karar verme stillerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisi (Sakarya ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Özcan, K. ve Balyer, A.** (2012). Negative factors affecting the process of mentoring at schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 5414 – 5419.
- Özdemir, D.** (2014). *Müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri konusunda okul müdürlerinin yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Şisans Tezi, İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç.** (2013). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A. A.** (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve Mentor'un yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 55 – 69.
- Özsoy, E., Uslu, O., Karakiraz, A. ve Aras, M.** (2014). İş tatminin ölçümünde ölçek kullanımı: lisansüstü tezleri üzerine bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 232 – 250.
- P-Sontag, L., Vappie, K. ve Wanberg, C. R.** (2007). The practice of mentoring: MENTTIUM corporation. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram. E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (593 – 616). Los Angeles: Sage Publications.
- Paskey, R. J.** (1989). The principal as mentor, partner of assistant principals. *NASSP Bulletin*, 73, 95 – 98.
- Pfeffer, J.** (1994). *Competitive advantage through people: unleashing the power of the work force*. Massachusetts: Harvard Business School Press.

- Rainey, H. G.** (2001). Work motivation. İçerisinde Golembiewski, R. T. (Ed.), *Handbook of organizational behavior* (19 – 42). New York: Marcel Dekker, Inc.
- Ragins, B. R.** (1997). Diversified mentoring relationships in organizations: a power perspective. *Academy of Management Review*, 22(2), 482 – 521.
- Ragins, B. R. ve Cotton, J. L.** (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529 – 550.
- Ragins, B. R. ve Kram, E. K.** (2007). The roots and meaning of mentoring. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram, E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (3 – 15). Los Angeles: Sage Publications.
- Robbins, S. P.** (2003). *Essentials of organizational behavior*. New Jersey: Prentice Hall.
- Russel, J. E. A. ve Adams, D. M.** (1997). The changing nature of mentoring in organizations: an introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1 – 14.
- Sandbayev, A. ve Erdem, O.** (2015). A strategic approach to mentoring in organizations: a case study on athletic clubs. *International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology*, 2(5), 632 – 639.
- Scandura, T. A.** (1992). Mentorship and career mobility: an empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 169 – 174.
- Scandura, T. A.** (1997). Mentoring and organizational justice: an empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 58 – 69.
- Scandura, T. A. ve Viator, R. E.** (1994). Mentoring in public accounting firms: an analysis of mentor-protégé relationships, mentorship functions, and protégé turnover intentions. *Accounting Organizations and Society*, 19(8), 717 – 734.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H.** (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23 – 74.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. ve King, J.** (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323 – 337.
- Schmitt, T. A.** (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304 – 321.
- Sezer, E.** (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan yöneticilik performansları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.

- Sezer, Ş.** (2013). *Değişim sürecinde okul yöneticilerinin benimsediği yönetsel paradigmalar ve okul yönetimine uygulama stillerinin yönetim kuramları açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Sezgin, F.** (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E.** (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 1337 – 1356.
- Shaw, J. D., Gupta, M. ve Delery, J. E.** (2005). Alternative conceptualizations of the relationship between voluntary turnover and organizational performance. *Academy of Management Journal*, 48(1), 50 – 68.
- Shea, G. F.** (2002). *Mentoring: how to develop successful mentor behaviors*. California: Crisp Publications.
- Simon, S. A. ve Eby, L. T.** (2003). A typology of negative mentoring experiences: a multidimensional scaling study. *Human Relations*, 56(9), 1083 – 1106.
- Slocum-Gori, S. L. ve Zumbo, B. D.** (2011). Assessing the unidimensionality of psychological scales: using multiple criteria from factor analysis. *Social Indicators Research*, 102, 443 – 461.
- Sönmezer, M. G.** (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenler ile Milli Eğitim Bakanlığı'ndan emeklilik veya istifa nedeniyle özel eğitim kurumlarında çalışanların iş tatmin düzeylerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Spector, P. E.** (1985). Measurement of human service staff satisfaction: development of the job satisfaction survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693 – 713.
- Spector, P. E.** (1997). *Job satisfaction: application, assessment, causes and consequences*. California: Sage Publications, Inc.
- Stone, F.** (2002). *Coaching and mentoring*. Oxford: Capstone Publishing.
- Stone, F.** (2004). *The mentoring advantage: creating the next generation of leaders*. Chicago: Dearborn Trade Publishing.
- Stone, F. M.** (2007). *Coaching, counselling & mentoring: how to choose & use right technique to boost employee performance*. New York: American Management Association.
- Şahin, İ.** (2013). Öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 142 – 167.
- Şerefhanoglu, O.** (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Balıkesir Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S.** (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.

- Tabanlı, E. ve Korumaz, M.** (2014). Eğitim örgütlerinde yetenek yönetimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25 (1), 139 – 156.
- Tan, Ç.** (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Taymaz, H.** (1986). Okul yönetimi ve yönetici yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 19(1), 123 - 135.
- Teker, N.** (2015). *Eğitim yöneticilerinin ait oldukları mizah tarzları ile iş doyumları arasındaki ilişki (İstanbul ili Başakşehir ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Okan Üniversitesi.
- The Wallace Foundation** (2007). *Getting principal mentoring right: lessons from the field*. The Wallace Foundation.
- Thompson, B.** (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: understanding concepts and applications*. Washington: American Psychological Association.
- Tok, T. N. ve Bacak, E.** (2013). Öğretmenlerin iş doyumuna ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10 (1), 1135 – 1166.
- Tong, C. ve Kram, K. E.** (2013). The efficacy of mentoring – the benefits for mentees, mentors, and organizations. İçerisinde Passmore, J., Peterson, D. B. Ve Freire, T. (Ed.), *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching and mentoring* (217 – 242). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tunacan, S. ve Çetin, C.** (2009). Lise öğrencilerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155 – 172.
- Turban, D. B. ve Lee, F. K.** (2007). The role of personality in mentoring relationships: formation, dynamics, and outcomes. İçerisinde Ragins, B. R. ve Kram, E. K. (Ed.), *The handbook of mentoring at work: theory, research and practice* (21 – 50). Los Angeles: Sage Publications.
- Türk, M. S.** (2007). *Örgüt kültürü ve iş tatmini*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Walker, A. ve Stott, K.** (2004). Preparing for leadership in schools: the mentoring contribution. İçerisinde Caldwell, B. J. ve Carter, E. M. (Ed.), *The return of the mentor: strategies for workplace learning* (77 – 90). Londra: The Falmer Press.
- Wallace, S. ve Gravells, J.** (2008). *Professional development in the lifelong learning sector: mentoring*. Exeter: Learning Matters.
- Weiss, D. J., Davis, R. V., England, G. W. ve Lofquist, L. H.** (1967). *Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire*. Vol. 22, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, Minneapolis: University of Minnesota, Industrial Relations Center.
- Williams, B. Onsmann, A. ve Brown, T.** (2010). Exploratory factor analysis: a five-step guide for novices. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 8(3), 1 – 13.

- Yalçın, G.** (2015). *Okul yöneticilerinin yaptığı ve yapmak istediği işler ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yavuz, G. ve Doğan, N.** (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in Map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176 – 188.
- Yıldırım, B.** (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, R.** (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yıldırım, R. ve Yılmaz, E.** (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98 – 119.
- Yılmaz, M.** (2009). *Yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idaresilerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (İnebolu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Yılmaz, A. ve Ceylan, Ç. B.** (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik davranış düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumunu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 277 – 394.
- Yılmaz, Z. ve Murat, M.** (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş doyumları ile örgütsel stress kaynakları arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 203 – 222.
- Yirci, R.** (2009). Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yirci, R. ve Kocabaş, İ.** (2012). Türkiye'de bir mentorluk uygulaması: aday öğretmenlerin yetiştirilmesi. İçerisinde Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* (115 – 132). Ankara: Pegem Akademi.
- Yirci, R., Özdemir, T. Y., Kartal, S. E., Kocabaş, İ. ve Aksu, C. N.** (2015). *Müdür yardımcılarının yetişmesinde okul müdürlerinin mentorluk rolleri: sorunlar ve çözüm önerileri*. 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı.
- Young, P. G., Sheets, J. M. ve Knight, D. D.** (2005). *Mentoring principals: frameworks, agendas, tips, and case stories for mentors and mentees*. California: Corwin Press.
- Zachary, L. J. ve Fischer, L. A.** (2009). *The mentee's guide: making mentoring work for you*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zahal, O.** (2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi.

### İnternet Kaynakları:

**Anju, K. J. ve George, S.** (2015). *A study on job satisfaction of employees in PBCL – Kochi Refinery Limited, Ambalamugal.* Araştırma Yazısı. doi: 10.13140/RG.2.1.2873.6489

**Educause** <<http://www.educause.edu/careers/special-topic-programs/mentoring/about-mentoring/types-mentoring-functions>> , alındığı tarih: 19.09.2015

**İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü** <<http://www.istanbul.meb.gov.tr>>, alındığı tarih: 27.11.2015

**McKimm, J., Jollie, C. ve Hatter, M.** (2003). *Mentoring: theory and practice.* Alındığı tarih: 30.10.2015, adres: [http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Mentoring\\_Theory\\_and\\_Practice.pdf](http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Mentoring_Theory_and_Practice.pdf)

**Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük** <[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts)>, alındığı tarih: 01.11.2015

**Yirci, R. ve Kocabaş, İ.** (2010). *The importance of mentoring for school principals: a conceptual analysis.* < <http://cnx.org/content/m34197/1.1/>>, alındığı tarih: 15.02.2016





## **EKLER**

**EK A:** Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Kullanım İzni

**EK B:** Minnesota Doyum Ölçeği Kullanım İzni

**EK C:** Kişisel Bilgiler Formu

**EK D:** Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği

**EK E:** Minnesota Doyum Ölçeği

**EK F:** Etik Komisyon Kararı

**EK G:** Valilik Onayı





EK A: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Kullanım İzni



**FISHER**  
COLLEGE OF BUSINESS

December 21, 2015

I granted permission via e-mail on September 15, 2015 to Uğur ÖZALP, a graduate student at İstanbul Aydın University/Turkey, to use the **Mentoring Functions Scale** for his dissertation, "*Effects of Mentoring Functions of School Principals on Job Satisfaction of Assistant Principals*". The Mentoring Functions Scale was used in the article, Noe, R.A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457-479.

If you have any questions please feel free to contact me.

Sincerely,

Raymond A. Noe  
Robert and Anne Hoyt Designated Professor of Management  
[noe\\_22@fisher.osu.edu](mailto:noe_22@fisher.osu.edu)  
614-292-3982

**Department of Management and Human Resources**

---

700 Fisher Hall – 2100 Neil Avenue – Columbus, OH 43210-  
1144 Telephone: 614-292-5028 – Fax: 614-292-7062  
[fisher.osu.edu](http://fisher.osu.edu)



**EK B: Minnesota Doyum Ölçeği Kullanım İzni**

**UNIVERSITY OF MINNESOTA**

---

*Twin Cities Campus*

*Department of Psychology  
College of Liberal Arts*

*N218 Elliot Hall  
75 East River Road  
Minneapolis, MN 55455  
Office: 612-625-2818  
Fax: 612-626-2079  
www.psych.umn.edu*

February 9, 2016

Dear Ugur Ozalp,

We are pleased to grant you permission to use the **Minnesota Satisfaction 1977 short form** on a secure web site as you requested for your dissertation *“Effects of Mentoring Functions of School Principals on Job Satisfaction of Assistant Principals”*.

Please note that each copy that you make must include the following copyright statement:

Copyright 1977, Vocational Psychology Research, University of Minnesota. Reproduced by permission.

We would appreciate receiving a copy of any publications that result from your use of the **MSQ short form surveys**. We attempt to maintain an archive and bibliography of research related to Vocational Psychology Research instruments, and we would value your contribution to our collection.

If you have any questions, or if we can be of any additional assistance, please do not hesitate to contact us.

Sincerely,

Vocational Psychology Research



**EK C: Kişisel Bilgiler Formu**

<b>Çalıştığınız Kurumun Adı</b>					
<b>Branşınız</b>					
<b>Cinsiyetiniz</b>	<input type="checkbox"/> Kadın		<input type="checkbox"/> Erkek		
<b>Yaşınız</b>	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 41-45	<input type="checkbox"/> 45 ve üstü
<b>Eğitim Durumunuz</b>	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora		
<b>Meslek Kıdeminiz</b>	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16 yıl ve üzeri	
<b>Yöneticilik Kıdeminiz</b>	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16 yıl ve üzeri	

<b>Müdürünüzün;</b>					
<b>Branşı</b>					
<b>Cinsiyeti</b>	<input type="checkbox"/> Kadın		<input type="checkbox"/> Erkek		
<b>Yaşı</b>	<input type="checkbox"/> 26-30	<input type="checkbox"/> 31-35	<input type="checkbox"/> 36-40	<input type="checkbox"/> 41-45	<input type="checkbox"/> 45 ve üstü
<b>Eğitim Durumu</b>	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans	<input type="checkbox"/> Doktora		
<b>Meslek Kıdemi</b>	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16 yıl ve üzeri	
<b>Ne Kadar Süredir Birlikte Çalışıyorsunuz</b>	<input type="checkbox"/> 0-5 yıl	<input type="checkbox"/> 6-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-15 yıl	<input type="checkbox"/> 16 yıl ve üzeri	

**EK D: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği**

	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yöneticim mesleğinde yaşadığı deneyimleri benimle paylaşmaktadır.					
2. Yöneticim gelişmem için beni teşvik etmiştir.					
3. Yöneticim işimde yeni yöntemler kullanmam konusunda beni teşvik etmiştir.					
4. Yöneticimin çalışma biçimini taklit ederim.					
5. Yöneticimin eğitim konusundaki değer ve tutumlarına katılıyorum.					
6. Yöneticime saygı ve hayranlık duyarım.					
7. Kariyerimde benzer pozisyona geldiğimde Yöneticim gibi olmayı deneyeceğim.					
8. Yöneticimle yaptığım sohbetlerde, onun iyi bir dinleme becerisinin olduğunu düşünüyorum.					
9. Yöneticimle, iş/aile ile ilgili yaşadığım çatışmaları, iş arkadaşlarımla ilişkileri, kendimi geliştirmeyi, yeteneklerim konusundaki endişelerimi rahatça konuşurum.					
10. Yöneticim, problemlerimi çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerini benimle paylaşır.					
11. Yöneticim işimle ilgili yaşadığım endişe ve korkuları ortadan kaldırmak için beni açıkça konuşmaya teşvik eder.					
12. Yöneticim onunla paylaştığım endişe ve duygularım esnasında kendini benim yerime koyar.					
13. Yöneticim onunla paylaştığım, sır sayılabilecek endişe ve duygularımı gizlilikle saklar.					
14. Yöneticim bir birey olarak bana saygı duyar.					
15. Yöneticim kariyerimde yükselme olasılığımı tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltır.					
16. Zamanında yetiştirmem gereken ve yetiştirilmesi zor görevleri bitirmemde yöneticim bana yardım etmiştir					



17. Yöneticim benim yeni iş arkadaşlarıyla tanışmama yardımcı olmuştur.					
18. Yöneticim bana eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma görevi vermiştir					
19. Yöneticim gelecekte gelişme potansiyeli gösterebileceğim alanlarda insanlarla tanışmam için bana görevler vermektedir.					
20. Yöneticim bana yönetici pozisyonuna gelmeme yardımcı olacak görevler vermiştir.					
21. Yöneticim bana yeni beceriler öğrenme olanağı sağlayacak görevler vermiştir.					
22. Yöneticim sanki bir öğretmen gibi, performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur.					
23. Yöneticim kariyer amaçlarımın başarılmasında bana özel stratejiler gösterir					
24. Yöneticim benimle fikirlerini paylaşır.					
25. Yöneticim işimde başarılı olmam için özel stratejiler önerir.					
26. Yöneticim yapmakta olduğum işle ilgili başarımlarım konusunda bana geribildirim verir.					
27. Yöneticim beni yemeğe davet edebilir.					
28. Yöneticim işyerinde karşılaştığı problemlerle ilgili bana önerilerimi sorar.					
29. Yöneticimle iş dışı sosyal ortamlarda da bir araya geliriz.					

## EK E: Minnesota Doyum Ölçeği

Şimdiki işimden;

	Hiç Memnun Değilim	Memnun Değilim	Kararsızım	Memnunum	Çok Memnunum
1. Beni her zaman meşgul etmesi bakımından					
2. Tek başıma çalışma olanağımın olması bakımından					
3. Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansımın olması bakımından					
4. Toplumda “saygın bir kişi” olma şansını bana vermesi bakımından					
5. Amirimin emrindeki kişileri idare tarzı açısından					
6. Amirimin karar vermedeki yeteneği bakımından					
7. Vicdanıma aykırı olmayan şeyler yapabilme şansım olması bakımından					
8. Bana sabit bir iş sağlaması bakımından					
9. Başkaları için bir şeyler yapabilme olanağına sahip olmam açısından					
10. Kişilere ne yapacaklarını söyleme şansına sahip olmam bakımından					
11. Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansım olması bakımından					
12. İş ile ilgili alınan kararların uygulanmaya konması bakımından					
13. Yaptığım iş ve karşılığında aldığım ücret bakımından					
14. İş içinde terfi olanağının olması açısından					
15. Kendi kararlarımı uygulama serbestliğini bana vermesi bakımından					
16. İşimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme şansını bana sağlaması bakımından					
17. Çalışma şartları bakımından					
18. Çalışma arkadaşlarımla birbirleri ile anlaşmaları açısından					
19. Yaptığım iyi bir iş karşılığında takdir edilmem açısından					
20. Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden					



**EK F:** Etik Komisyon Kararı

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**Sayı:** B.30.2.AYD.0.41.00.00/0 20-41


**06.01.2016**

**Konu:** ANKET

**Sayın Uğur ÖZALP**

Enstitümüz Y1412.290004 numaralı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Uğur ÖZALP'ın "OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARININ OKUL MÜDÜR YARDIMCILARININ İŞ DOYUMUNA ETKİSİ" adlı tez çalışması gereği "Kişisel Bilgiler Formu", "Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği" ve "Minnesota Doyum Ölçeği" ile ilgili anket ve ölçeği 14.12.2015 tarih ve 2015/14 İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyon Kararı ile etik olarak uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

  
Prof. Dr. Zafer UTLU  
Enstitü Müdürü



EK G: Valilik Onayı



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.859765

25/01/2016

Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İstanbul Aydın Üniversitesinin 08.01.2016 tarih ve 88 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.01.2016 tarihli tutanağı.

İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Uğur ÖZALP'ın "*Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Okul Müdür Yardımcılarının İş Doyumuna Etkisi*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Bakırköy, Eyüp, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerine bağlı anaokul, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan müdür yardımcılara; kişisel bilgi formu ve anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
25/01/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

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



## ÖZGEÇMİŞ



### Uğur ÖZALP

#### Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi : 04/11/1982  
e-posta : [ozalp.ugur@hotmail.com](mailto:ozalp.ugur@hotmail.com)

#### Eğitim

Lisans : 2000 - 2004, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi/İngilizce Öğretmenliği Programı - ANKARA  
Lise : 1996 - 2000, İbrahim Önal Anadolu Öğretmen Lisesi - Mustafakemalpaşa / BURSA

#### İş Tecrübeleri

2015 - : Müdür Başyardımcısı, Haydar Akçelik Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi - Eyüp / İstanbul  
2012 - 2015 : Müdür Yardımcısı, Haydar Akçelik Kız Teknik ve Meslek Lisesi - Eyüp / İstanbul  
2010 - 2012 : İngilizce Öğretmeni, Haydar Akçelik Kız Teknik ve Meslek Lisesi - Eyüp / İstanbul  
2008 - 2010 : İngilizce Öğretmeni, Atatürk İlköğretim Okulu - Esenler / İstanbul  
2007 - 2008 : İngilizce Öğretmeni, Görele Çok Programlı Lisesi - Görele / Giresun  
2006 - 2007 : İngilizce Öğretmeni, Hava Astsubay Meslek Yüksek Okulu - İzmir  
2004 - 2006 : İngilizce Öğretmeni, Görele Çok Programlı Lisesi - Görele / Giresun