

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**MÜDÜR YARDIMCISI OLARAK GÖREVLENDİRİLEN
ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİK GÖREVLERİNDEKİ MESLEKİ
GELİŞİMLERİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK
FONKSİYONLARININ YÖNETİCİLİK YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ
TEKİRDAĞ İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökhan BAŞ

İstanbul

Aralık, 2016

T.C.

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**MÜDÜR YARDIMCISI OLARAK GÖREVLENDİRİLEN
ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİK GÖREVLERİNDEKİ MESLEKİ
GELİŞİMLERİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK
FONKSİYONLARININ YÖNETİCİLİK YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

TEKİRDAĞ İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gökhan BAŞ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL

İstanbul

Aralık, 2016

Gökhan BAŞ

Aralık, 2016

**MÜDÜR YARDIMCISI OLARAK GÖREVLENDİRİLEN ÖĞRETMENLERİN
YÖNETİCİLİK GÖREVLERİNDEKİ MESLEKİ GELİŞİMLERİNDE OKUL
MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARININ YÖNETİCİLİK
YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

JÜRİ ONAY SAYFASI

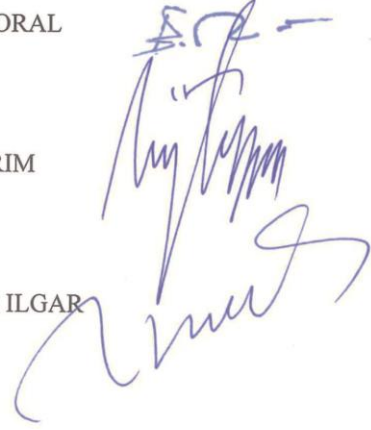
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL

Üye Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet Zeki ILGAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bilginin değiştiği, değişimin kaçınılmaz olduğu, öğrenen organizasyon anlayışının okullarda yerleşmeye başladığı günümüz dünyasında küreselleşme kavramı, etkisini bütün örgütlerde göstermektedir. İster özel sektör örgütü olsun, istenirse devlet örgütü olsun, örgütlerin yönetsel yeteneğe sahip çalışanları belirleme, eğitime ve geliştirilmeleri zorunluluğu doğmuştur.

Okulunu bu değişim sürecinde en stratejik şekilde yönetmesi beklenen kişi okul müdürüdür. Etkili yönetici olarak okul müdürü, çalışanlarına yardımcı olarak bu sürecin lideri olmalıdır. Etkili yönetici olarak okul müdürünün, hem temel yönetim işlevlerini (planlama, organizasyon, liderlik ve denetim) yerine getirmesi, hem de iyi bir iletişim ve danışmanlık ile genelde çalışanlarını özelde ise müdür yardımcılarının gelişmesine yardımcı ve yol gösterici olması gerekir.

Okul örgütlerinin eğitimin en önemli kurumsal yapıları olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, okul müdürlerinin, müdür yardımcılarını belirlemeleri ve geliştirmeleri önemini korumaktadır. Okul müdürünün önderlik(liderlik) rollerine sahip olması kadar, müdür yardımcılarının başarılı olması için gereken yönderliği (mentorluk) sağlaması gerekmektedir.

Bu çalışma ile okul müdürünün, müdür yardımcılara yönetim sürecinde mesleki gelişim için ihtiyaç duydukları psiko-sosyal ve kariyer fonksiyonlarının etkisini belirleme ve aldıkları eğitimi, kariyerleri süresince kullanmalarına yardımcı olmak açısından mentorluk rolünün iyi bir eğitim modeli olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında ve büyük bir sabır göstererek danışmanlığı mentorluk rolü ile yapan hocam Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL'a, fikirlerinden daima yararlandığım hocam Bilal YILDIRIM'a, meslektaşım İdris GÜNDÜZALP'e, İsmail ÇELEBİ ve Mehmet DEMİRCİ başta olmak üzere Tekirdağ il ve ilçelerindeki bütün şube müdürlerine ve biricik kızlarım Zeynep Sude BAŞ ve Hayal BAŞ'a bana verdikleri destek için teşekkür ederim.

ÖZ

MÜDÜR YARDIMCISI OLARAK GÖREVLENDİRİLEN ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLİK GÖREVLERİNDEKİ MESLEKİ GELİŞİMLERİNDE OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARININ YÖNETİCİLİK YETERLİLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

TEKİRDAĞ İLİ ÖRNEĞİ

Gökhan BAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL

Aralık- 2016, 211 +XVI Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 1) Müdür Yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilikteki mesleki gelişiminde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile yöneticilik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir.

2) Okul yöneticiliğine görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının etkisinin belirlenebilmesidir.

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Tekirdağ il genelinde 4 yıllığına müdür yardımcılığına görevlendirilen 345 öğretmen ve 126 okul müdürü oluşturmuştur. Çalışma evrenindeki 345 müdür yardımcısından; görev yeri değişikliği, yöneticilikten istifa etme ve okul müdürlüğüne yükselme gibi çeşitli nedenlerden 246'sına ve 132 okul müdürüne ulaşılmıştır. Araştırmada

mentorluk fonksiyonları algısını ölçmek için “Mentorluk Fonksiyonları” ölçeği ile “Yönetici Yeterlilikleri” ölçeği hazırlanmış ve tez öğrencisi tarafından yüzyüze başta olmak üzere bütün il dolaşarak ölçek uygulanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, sonrasında farklılaşma analizlerine dair bulgular ve ölçekler arasındaki ilişkileri açıklamak üzere korelasyon ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre, müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimleri konusunda, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile yöneticilik yeterlilikleri arasında pozitif bir yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada, müdür yardımcılarının yöneticilik yeterliliklerinin artması için müdürlerin mentorluk fonksiyonlarının uygulanması gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yöneticilik, Mentorluk, Mentorluk Fonksiyonları, Yönetici Yeterlilikleri.

ABSTRACT

**SEARCHING THE SCHOOL MANAGER'S MENTORSHIP
FUNCTIONS FOR MANAGEMENT QUALITIES ON TEACHERS', WHO
ARE APPOINTED AS ASSISTANT MANAGER'S, PROFESSIONAL
DEVELOPMENT THEIR MANAGEMENT JOB**

TEKİRDAĞ SAMPLE

Gökhan BAŞ

MASTER'S THESIS

DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES

**BRANCH OF EDUCATIONL ADMINISTRATION AND
SUPERVISION**

SUPERVISOR: Assist. Prof. Dr. Ertuğrul ORAL

December, 2016

Aim of this study; 1) To find relation between the principal's mentorship functions ,administrative qualities and the assistant pricipal's career development in administration.

2) To see the impact of principal's mentorship functions on teachers who are assigned to assistant principals.

The research is carried out in whole Tekirdağ on 345 teachers who are assigned to assistant principals for four years and on 126 principals, in 2014-2015 educational term. Of the 345 assistan pricipals in research area 246 assistant

principals and 132 principals are reached due to station change, resignation and ascent in position. In the research, in order to measure mentorship functions perceptions 'Mentorship Functions' scale and 'Administration Qualities' scale and prepared and applied face to face to all participants by the thesis student. For evaluation and analysis of gathered information SPSS 20.0 program is used. Descriptive frequency of Participants' demographic features and percentage distributions are searched then in order to explain relations between findings and scales about differentiation analyses correlation analysis and multiple regression analysis are used.

According to results of this research, there is a high level positive relation between school manager's mentorship functions and management qualities, on teachers who are appointed as assistant managers.

Key words: Management, Mentorship, Mentorship Functions, Management Qualities

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii

I.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	6
1.3. Önem	7
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9

II. BÖLÜM

LİTERATÜR

2.1. Mentorluk	10
2.1.1. Mentorluğun Tarihçesi	10
2.1.1.1. Atabeylik	13
2.1.1.2. Lalalık	14
2.1.2. Mentorluğun Yararları	16
2.1.3. Mentorluğun Dört Aşaması.....	17
2.1.3.1. Planlama:.....	18
2.1.3.2.Uygulama:	18
2.1.3.3. Destek Olma	18
2.1.3.4. Özgür Bırakma	19
2.1.4. Mentorluk Türleri.....	19
3.1.4.1. Formal ve İnformal Mentorluk	19
2.1.4.2. Yönetmel Mentorluk	21
2.1.4.3. Elektronik Mentorluk	21
2.1.4.4. Grup Mentorluğu.....	22
2.1.4.5. Çember-Grup Mentorluğu.....	22
2.1.4.6. Akran Mentorluğu	23

2.1.4.7. Ters Mentorluk	24
3.1.5. Mentorluk Fonksiyonları.....	24
2.1.5.1.Kariyer Fonksiyonu	25
2.1.5.2. Psiko-Sosyal İşlevi	25
2.1.6. Mentorluk Sürecinin Aşamaları	26
2.2 Yönetim.....	30
2.2.1. Eğitim Ve Okul Yönetimi	31
2.2.2. Okul Yöneticiliği	31
2.2.2.1. Okul Yöneticisinin Roller, Görev, Yetki Ve Sorumlulukları	33
2.2.2.1.1. Okul Müdürü.....	35
2.2.2.1.2. Okul Müdür Başyardımcısı	36
2.2.2.1.3. Okul Müdür Yardımcısı	37
2.2.2.2. Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri.....	38
2.2.3. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	39
2.2.3.1. Yetiştirme Kavramı ve Yönetici Yetiştirme	40
2.2.3.2. Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Gereksinimi	42
2.2.3.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme.....	45
2.2.4. Okul Yöneticiliğinden Okul Liderliğine	54
2.2.4.1. Okul Müdürünün Liderlik Rollerini.....	56
2.2.4.1.1. Etik Liderlik	58
2.2.4.1.2. Öğretim Liderliği.....	60
2.2.4.1.3. Dönüşümcü Liderlik.....	62
2.2.4.1.4. Karizmatik Liderlik	64
2.2.5. Okul Müdürünün Mentorluk Rolü	66
2.2.6. Okul Yöneticiliği Üzerinde Mentorluğun Etkisi	68
2.2.7. İlgili Araştırmalar.....	73

III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	75
3.2. Evren ve Örneklem.....	76
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	76
3.4. Veri Toplama Süreci	84
3.5. Verilerin Analizi	84
3.5.1.Verilerin Normal Dağılım Analizi	85
3.5.2.Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirme Analizi	86

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Katılımcıların Demografik Yapısına İlişkin Değerler	87
4.2. Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi	89
4.2.1. Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	89
4.2.2. Müdür Yardımcılarının Müdürlerine Dair Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	94
4.2.3. Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	98
4.2.4. Müdürlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	99
4.2.5. Müdürlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	101
4.2.6. Müdürlerin Branş Alanlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	103
4.2.7. Müdürlerin Kendi Görüşlerine Göre Eğitim Kademelerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	104
4.2.8. Müdürlerin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	107
4.2.9. Müdürlerin Müdür Yardımcılarıyla İlişki Durumlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	108
4.2.10. Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki	110
4.2.11. Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	111
4.2.12. Müdürlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	113
4.2.13. Müdürlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	114
4.2.14. Müdürlerin Alanlarına Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	116
4.2.15. Müdürlerin Eğitim Kademelerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	117
4.2.16. Müdürlerin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	120
4.2.17. Müdürlerin Müdür Yardımcılarıyla İlişki Durumlarına Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	121
4.2.18. Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki	123
4.2.19. Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	124
4.2.20. Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	128
4.2.21. Müdür Yardımcılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	130
4.2.22. Müdür Yardımcılarının Öğrenim Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	132
4.2.23. Müdür Yardımcılarının Alanlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	134

4.2.24 Müdür Yardımcılarının Eğitim Kademelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	135
4.2.25 Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Tecrübelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri.....	138
4.2.26 Müdür Yardımcılarının Müdürleriyle İlişki Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri.....	139
4.2.27 Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki	142
4.2.28 Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri.....	143
4.2.29. Müdür Yardımcılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	144
4.2.30 Müdür Yardımcılarının Öğrenim Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri.....	146
4.2.31 Müdür Yardımcılarının Alanlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri.....	148
4.2.32 Müdür Yardımcılarının Eğitim Kademelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	149
4.2.33 Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Tecrübelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri.....	151
4.2.34 Müdür Yardımcılarının Müdürleri ile İlişki Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladığı Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	153
4.2.35 Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki	155
4.2.36 Katılımcıların Görev Kademesine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri	157
4.2.37 Katılımcıların Görev Kademesine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	158
4.2.38 Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Mentorluk İşlevi Düzeyleri Arasındaki İlişki	160
4.2.39 Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mentorluk İşlevi Düzeylerine Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi.....	162

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	163
5.2. ÖNERİLER	187
KAYNAKÇA	189
EKLER	195

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Formal ve İnfomal Mentorluğun Karşılaştırılması	20
Tablo 2: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	79
Tablo 3: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Cronbach (α) Değerleri	79
Tablo 4: Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutları	80
Tablo 5: Yeterlilik Alt Boyutları	82
Tablo 6: Yönetici Yeterlilikleri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	83
Tablo 7: Yönetici Yeterlilikleri Ölçeği Cronbach (α) Değerleri	83
Tablo 8: Katılımcıların Demografik Bilgileri	87
Tablo 9: Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	89
Tablo 10: Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri	94
Tablo 11: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	98
Tablo 12: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	99
Tablo 13: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	101
Tablo 14: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Branş Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	103
Tablo 15: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	104
Tablo 16: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	107

Tablo 17: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Müdür Yardımcısı ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu.....	108
Tablo 18: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi	110
Tablo 19: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	111
Tablo 20: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	113
Tablo 21: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	114
Tablo 22: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	116
Tablo 23: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	117
Tablo 24: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	120
Tablo 25: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Müdür Yardımcısı ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu.....	121
Tablo 26: Müdürlerin Yöneticilik Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi	123
Tablo 27: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri.....	124
Tablo 28: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	128

Tablo 29: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	130
Tablo 30: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	132
Tablo 31: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	134
Tablo 32: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	135
Tablo 33: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	138
Tablo 34: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Müdürleri ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	139
Tablo 35: Müdür Yardımcılarının Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi	142
Tablo 36: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	143
Tablo 37: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	144
Tablo 38: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	146
Tablo 39: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	148
Tablo 40: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	149

Tablo 41: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu	151
Tablo 42: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Müdürleri ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	153
Tablo 43: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yöneticilik Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi	155
Tablo 44: Katılımcıların Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Görev Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	157
Tablo 45: Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Görev Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu	158
Tablo 46: Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Mentorluk İşlevi Düzeyleri Arasındaki İlişki Gösteren Spearman Korelasyon Analizi	160
Tablo 47: Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mentorluk İşlevine Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi.....	162

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1:** Yetiştirme ve Geliştirmenin Birey ve Örgüt Üzerindeki Etkisi (Özdemir, 2014)..... 45
- Şekil 2:** Mentorluk Süreci ve Uygulaması. (Sönmez, 2011). 67



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Akt: Aktaran

MEHTAP: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi

TODAİE: Türkiye Ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Uzmanlık Programı

SPSS: Statistical Package For The Social Sciences. Sosyal Bilimler Araştırmaları İçin İstatistik Paket Programı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı



I.BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları ortaya konmuştur. Ayrıca önemli kavramlar ve terimler tanımlar kısmında açıklanmıştır.

1.1.Problem

Bilginin değiştiği, değişimin kaçınılmaz olduğu, öğrenen organizasyon anlayışının okullarda yerleşmeye başladığı günümüz dünyasında küreselleşme kavramı, etkisini bütün örgütlerde göstermektedir. İster özel sektör örgütü olsun, istenirse devlet örgütü olsun, örgütlerin yönetsel yeteneğe sahip çalışanları belirleme, eğitme ve geliştirilmeleri zorunluluğu doğmuştur.

Bu zorunluluk, insanların kariyer ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde karşılık vermenin değil; aynı zamanda psikososyal bir mentorluk sistemi geliştirmenin de gerekli olduğunu göz önünde bulundurmayı gerektirmektedir (Mcleod & Mcleod, 2015).

Eğitim insandan insana bir süreçtir. İnsanın eğitilebilir olması, öğrendiklerini başkalarına da öğretebilme yeteneği ve bilgi birikimini artırması ve ürün ortaya koyması en önemli özelliğidir. İnsan, bu özellikleri eğitimle kazanır, gelişir ve çevresindekileri de geliştirir. Bu nedenle eğitim süreç olarak hem bireyin gelişme ve olgunlaşmasını, hem de ait olduğu örgütlerin gelişmesini ve yenileşmesini sağlar. Bu bağlamda okul, eğitim örgütlerinin en önemli yapısını oluşturur. Okul müdürü ise bu örgütün lideri olarak eğitim ve öğretim sürecinin en önemli bireyidir. Okul örgütlerinin değişim ve gelişmelerinin temelinde bir yönetim biçimi vardır. Okul müdürünün bu yönetim biçiminin, bir liderlik ve yönderlik

taşıması gereklidir. Okul müdürünün liderlik rollerine sahip olması kadar potansiyel yeni yönetici olan müdür yardımcılarının başarılı olması için gereken rehberliği sağlaması gerekmektedir (Bakioğlu, 2016). Bir eğitim kurumunun başarısı öğretmenler, fiziki olanaklar, maddi imkanlar, veliler ve diğer personelin uyumu gibi bir çok unsurun sağlığına bağlı olduğu gibi bu unsurları dengeleyen yönetim sürecine ve dolayısıyla yöneticiye de bağlıdır (Danışmaz, 2011).

Okulunu bu değişim sürecinde en stratejik şekilde yönetmesi beklenen kişi okul müdürüdür. Okul müdürünün bu anlayışı benimsemesi gereklidir. Etkili yönetici olarak okul müdürü, çalışanlarına yardımcı olarak bu sürecin lideri olmalıdır. Etkili yönetici olarak okul müdürünün, hem temel yönetim işlevlerini (planlama, organizasyon, liderlik ve denetim) yerine getirmesi, hem de iyi bir iletişim ve danışmanlık ile genelde çalışanlarını özelde ise müdür yardımcılarının gelişmesine yardımcı olması gerekir (Noe, 2009).

Bir okul yöneticisinin en önemli görevleri; okulunu etkili, çalışanlarını verimli ve öğrencilerini başarılı kılmaktır (Drucker, 2007). Okul Yöneticisinin, liderlerin lideri olabilmesi, öğretmenler üzerinde öğretimsel liderlik rolünü oynamasına bağlıdır (Çelik, 1998). Dolayısı ile mentorluk rolü ile bağlantılıdır.

Eğitim yöneticisi, insan ve madde kaynaklarını kullanarak okulun belirlenen amaçlara ulaşmasında önemli becerilere sahip olmak durumundadır. Eğitim yöneticilerinden beklenen sadece bir eğitim lideri olması değil, aynı zamanda görev yaptığı okulu en iyi şekilde yönetmesidir (Hunt, 2012). Eğitim yöneticisi okulu etkili bir şekilde yönetebilmeyi ancak bazı yöntem, teknik ve araçları kullanarak yapabilir. Bu tekniklerden biri de mentorluktur. Başarılı okul yöneticileri önemli bir bilgi birikimine ve tecrübeye sahip, kendisini sürekli yenileyebilen, teknolojik okur-yazar, bilimsel düşünen, yazan gönüllü birer mentordur (Bakioğlu, 2013). Leithwood'a göre Değişimci Liderliğin üç temel amacı:

1. Personel geliştirmeye yardım etme ve işbirliğine dayalı mesleki bir okul kültürünü yaşatma,
2. Öğretmenin mesleki gelişimini özendirme,

3. Öğretmenlerin daha etkili olarak sorun çözmelerine yardımcı olma (Çelik, 1998)'dir.

Çelik'e göre (1998), okul yöneticisinin dönüşümcü lider olabilmesi ve sürekli değişimle başa çıkabilmesi için yetiştirilmesi gerekir. Bunun için okul yöneticisinin klasik yönetim anlayışı yerine işgörelere değer katan bir dönüşümcü lider anlayışına sahip olması gerekir. Böylelikle yetiştirilen yönetici yardımcılarının liderlik özelliği göstermesi ihtiyacı karşılanmaya çalışılabilir. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını kullanması geleceğin lider yöneticilerinin yetiştirilmesine anlamlı bir katkı sağlayabilecektir.

Liderlerin aktif bir şekilde halef planlamada başarısız olduklarında başkalarına yeteri kadar görev vermedikleri ve karar alma darboğazları haline gelebildikleri süreçler yaşanabilir. Aktif olarak yetiştirilmezse ya da mesleki doyuma ulaşmazlarsa kilit çalışanlar kurumlarından ayrılabilirler (Kaplan, 2013).

Bu durumda etkili bir lider ve gerçekçi bir mentor şu soruları sormalıdır:

- Bir veya iki olası halefi en azından kendi kafamda seçtim mi?
- Onlara koçluk yapıp onları meydan okuyucu (liderlik rolü olan) görevlere atıyor muyum?
- Yeteri miktarda görev veriyor muyum?
- Bir karar alma darboğazı haline mi geldim? (Kaplan, 2013).

Olası halefleri, onlara kendilerini halef seçtiğinizi söylemeden tespit etmek yeterlidir. Başlıca sorumluluklarınızdan daha fazlasını bu profesyonellere vermelisiniz. Bu, onların olgunlaşmasını hızlandırıp onları bir sonraki seviyeye adım atmaya hazırlayacaktır. Bu astlara çaba gerektiren görevler vererek onların gelişimine ve kariyerlerinin ilerlemesine karşı ilginizin sinyalini güçlü bir şekilde verirsiniz.

Bunu yapan liderler ekiplerini çok daha iyi bir şekilde bir arada tutabilirler ve gelecek vaat eden yıldızları rakiplere kaptırmaktan kaçınırlar. Yetenek kaybı kurum için çok hasar vericidir (Kaplan, 2013).

Öğrenen okul, öğrenen örgüt kavramlarının etkili olduğu günümüzde; bilişim, teknoloji ve enformasyondaki hızlı değişim, gelişim ve yenilikle birlikte öğretmen-yöneticinin rolü ve görevleri de hızla değişmekte, birey olarak örgütteki en önemli kaynak olma özelliğini korumaktadır.

Öğrenmenin öğretilmesinin öneminin arttığı “öğrenen okul” kavramının yerleştiği günümüz dünyası ve Türkiye’de eğitimcinin kılavuzluk ve rehberlik rolü eğiticilik rolünden daha baskın ve etkili hale gelmektedir. Bu bağlamda okul sadece öğrencileri değil; başta kendisini, çalışanlarını, öğretmenlerini ve yöneticilerini geleceğe taşımak kültürünü benimsemeli ve bunu bir görev olarak üstlenmelidir. Dolayısı ile okul aynı zamanda **mentorluk hizmetlerinin yönetsel uyum** açısından **yeni yöneticilere** kılavuzluk ve rehberlik etme sorumluluğunu taşımaktadır. Baltaş’a göre, kurumlar için çalışanlar, diğer bir ifadeyle insan kaynağı, en kıymetli değerlerin başında gelmektedir. Çalışanları işte tutabilmenin gittikçe önem kazandığı, kaybedilen her çalışanın sistemden bir parça eksilmesi anlamına geldiği günümüzde, geçmişte “olsa iyi olur ama olmasa da olur” olarak tanımlanan mentorluk uygulaması, kurumlar için vazgeçilmez uygulamalardan biri haline gelmiştir (Baltaş, 2008. Akt. Şerefhanoglu, 2014).

Bu yönüyle okulda **tecrübeli yöneticilerin ilk defa ve yeniden yöneticilik görevine başlayan öğretmenlere mentorluk faaliyetleri ile mesleki yetiştirilmesi** konusunda destek olmaları önemli bir etken olacaktır. Cunningham’a göre, yapılan araştırmalar, mentorluk eğitimi almış yöneticilerin daha başarılı olduklarını göstermektedir (Cunningham, 1996. Akt. Ereş, 2009).

Klasik yönetim hiyerarşisi ve bürokrasisine karşılık; modern eğitim paradigmasına göre, herkesin deneyimi, fikirleri ve yaratıcılığında daha çok faydalanmak gerekir. Bunun için mentorluğun açık ve formel uygulanması zorunluluğu durmaktadır. Bu durum, daha fazla iletişim, paylaşım, yenilik, gelişim, son tahlilde daha fazla kâr olarak sonuçlanacaktır (Drucker, 2007).

Müdür yardımcılığına görevlendirilen öğretmenlere mesleki gelişimleri ve yetiştirilmeleri konusunda okul müdürlerinin sağlayacağı mentorluk sayesinde yöneticilerin tecrübeyi tecrübe etmek zorunda kalmaları önlenecektir. Dolayısı ile

bilgi iletişiminde günümüz paylaşımının hızlandığı bu dönemde tecrübe aktarımı işgören olarak yönetici yardımcılarının iş devrini azaltarak sonuç odaklı çalışmalarının önünü açacaktır. Kariyer açısından yöneticilikten liderliğe giden yolda daha kısa sürede yol alabileceklerdir. Böylelikle yönetimin psiko-sosyal ve kariyer işlevinin sonucu olarak planlama, örgütleme, koordinasyon, denetimin yanı sıra insan odaklı lider özellikleri gösteren iletişim, diyaloga ve takım çalışmasına hazır geleceğin genç liderlerini yetiştirmek önemli bir kazanım olacaktır. Liderliğin boyutlarından astları yetiştirmek ve geliştirmek boyutunu taşıyan Dönüşümcü Liderlik de bunu gerektirir (Çelik, 1998).

Mentorluk hizmeti gören yönetici yardımcılarının yönetici, öğretmenler ve diğer işgörenler arasındaki köprü vazifesi, kolay ulaşılır, şeffaf, ait olduğu kültürün taşıyıcısı okulları, daha ileri bir seviyeye taşıdığı gibi öğrenen örgüt olarak gelecekte de var olacak okulun lideri ve okul kültürünün taşıyıcısı olmaları beklenir.

Okul müdürleri mentorluğu, yönetsel ve örgütsel uyum süreçlerinde daha etkili kullanabilmek için mentorluk ve örgütsel öğrenme konularında yeterli bilgiye sahip olmalı, mentorluğa ait rollerin neler olduğunu öğrenebilmelidir. Mentorluk ile ilgili bu rolleri okulların yönetim süreçlerinin en önemli parçalarından biri olacak şekilde hayata geçirmeleri önemlidir (Çelik, 1998).

Yapılan literatür taramasında okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının mesleki gelişimlerinde mentorluk fonksiyonları ile ilgili yapılmış çalışmaların yetersizliği görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın problemini, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeyleri ile müdür yardımcısı olarak görevlendirilmiş öğretmenlerin yönetim görevine uyum süreci arasındaki ilişki ve bazı yönetsel yeterlilikler açısından okul müdürlerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı oluşturmaktadır. Araştırmanın problemi; “Müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlere mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının yönetici yeterlilikleri ile ilişkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.Amaç

Araştırmanın temel amacı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında dört yıllığına müdür yardımcılığı görevine getirilen öğretmenlerin yönetim görevindeki mesleki gelişiminde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının yönetici yeterliliğine etkisinin belirlenebilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Müdür yardımcılarının görüşlerine göre Okul müdürleri mentorluk fonksiyonlarını hangi düzeyde gerçekleştirmektedir?

2. Okul müdürleri mentorluk fonksiyonlarını kendi görüşlerine göre ne oranda gerçekleştirmektedir?

3. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeyleri:

- (a) Okul yöneticilerinin cinsiyetine
- (b) Mesleki deneyimine
- (c) Mezuniyet durumlarına
- (d) Branş alanlarına
- (e) Görev yaptıkları okulun türüne
- (f) Yöneticilik görev kademesine
- (g) Yöneticiliğe görevlendirme durumuna
- (h) Okul müdürlerinin katıldığı kurs/seminer sayısına
- (i) Eğitim yönetimi ile ilgili eser sayısına göre
- (j) Müdür yardımcıları ile ilişkilerini tanımlama şekline göre anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre, müdürlerin mentorluk işlevleri düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır ?

5. Okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre, mentorluk fonksiyonları ile yönetici yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Müdür yardımcılarının görüşlerine göre, Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile yönetici yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Müdür yardımcılarının görüşlerine göre, Okul Müdürlerinin müdür yardımcıları ile ilişki durumuna göre mentorluk işlevleri düzeyi ne oranda gerçekleşmektedir ?

8. Müdür yardımcılarının görüşlerine göre, Okul Müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile demografik özellikler arasında bir ilişki var mıdır?

9. Müdür yardımcılarının, müdürleri ile ilişkilerini tanımlama şekline göre müdürlerin yönetici yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ?

10. Müdür ve müdür yardımcılarının ortak görüşüne göre, müdürlerin yönetici yeterliliği ile mentorluk işlevleri arasında bir ilişki var mıdır ?

11. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları, yönetici yeterlikleri ile yordanabilir mi ?

1.3.Önem

Günümüzde yönetici yetiştirme mekanizması merkeziyetçi yapıya sahip yasa koyucunun belirlediği sınırlar içinde düzenlenen mevzuat ile uygulamaların ne şekilde yapılacağını ifade eden yönetici atama yönetmeliği tüm ülkede ortak yönleri olan bir atama getirmektedir. Sadece belli bir süre öğretmen olarak çalışmış olmanın yeterli olması (-temel eğitim konusunda liyakat, kariyer gibi maddelerin yanı sıra) tecrübesiz ve deneyimsiz yöneticilerin işbaşına gelmesini sağlamıştır. Ancak yöneticilerin tecrübe edinmesini sağlayacak mentorluk sisteminin düzenlenmemiş olmasının daha büyük bir sorun olduğu söylenebilir.

Yönetimde mentorluk; düşünerek bilgiyi kullanmayı öğrenmek yerine, görmemizi sağlayarak bilgiyi (katı), veri (akıcı) olarak kullanmamızı sağlar. Bu sayede iş devrini azaltarak işgörenlerin bağlı olduğu kurumlarda etkili hale gelmesini olanaklı kılar. Bilginin elde edilme sürecini kısalttığı gibi bir misyona

sahip kurumun vizyonuna ulaşmasını sağlayacak lider yöneticilerin eğitilmesini ve yetiştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Müdür yardımcılığına yeni başlayan öğretmenlere mentorluk faaliyetlerinde bulunmak öncelikle okul müdürünün görevi olarak görülmektedir. Çelik'e göre (1998), okul yöneticisinin dönüşümcü lider olabilmesi ve sürekli değişimle başa çıkabilmesi için yetiştirilmesi gerekir. Bunun için okul yöneticisinin klasik yönetim anlayışı yerine işgörenlere değer katan bir dönüşümcü lider anlayışına sahip olması gerekir. Böylelikle yetiştirilen yönetici yardımcılarının liderlik özelliği göstermesi ihtiyacı karşılanmaya çalışılabilir. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarını kullanması geleceğin lider yöneticilerinin yetiştirilmesine anlamlı bir katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada yönetim görevine ilk defa ve yeniden getirilen müdür yardımcılarının yönetim görevlerine uyum süreçlerinde ve mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları incelenmiş, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ve yöneticilik yeterlilikleri açısından ele alınmış ve istatistiksel anlamda farklılıklar ve benzerlikler olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışmamızın, eğitim kurumlarında yönetim iş ve işleyişinin daha olumlu bir şekilde devam etmesi yönünde okul müdürlerine kılavuz olması, müdür yardımcılarının yeni görevlerine uyum süreçlerinde ve yetiştirilmesinde okul müdürlerinin ne türde desteklerinin olabileceğinin ortaya konması ve literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

1. Katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar, onların okul müdürleri hakkındaki gerçek algılarını yansıtmaktadır.
2. Müdür yardımcılarının görüşleri, var olan durumu yansıtmaktadır.
3. Müdür yardımcılarının mentorluğa ilişkin görüşlerine ilişkin ölçek sorularının amaca dönük olarak ölçülmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Tekirdağ İli'nde dört yıllığına görev yapan müdür yardımcıları ve okul müdürlerinden elde edilen ölçek verileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmacının, ulaşabildiği literatürle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar ile eğitim-öğretim etkinlikleri için rehberlik ve sosyal hizmetler verme yoluyla yardımcı ve destek olan kurumlar. Eğitim Kurumu

Okul Müdürü: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürüten kişidir. Yönetici

Müdür yardımcısı: Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yürüten kişidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2014). Yönetici yardımcısı

Müdür yardımcıları, maaş karşılığı olarak 6 saate kadar ders vermekle yükümlüdürler.

Mentor: Herhangi bir işyerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardım edecek kimse, mentor, atabey, lala,yönder [TDK]. Bu çalışmada okul müdürü.

Danışan: Mentorluk hizmeti alan kişi. Menti, Öğrenici. Bu çalışmada müdür yardımcısı.

II. BÖLÜM

LİTERATÜR

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeveye, temel kavramların açıklanmasına ve konu ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla konuya ilgili kavramların açıklaması yapılarak literatürdeki araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Mentorluk

“Madem ki biliyorsun, Neden öğretmiyorsun ?” Sümer Atasözü

Mentorluk, belirli bir meslekte yeni olan bireylerin o mesleği daha iyi icra edebilmek için gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından onlara yol gösterilmesi şeklinde kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir. Mentorluk, danışana, onun mesleki ve kişisel amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli bilgi, tavsiye, fırsat ve desteği sağlar (Searby & Tripses, 2006. Akt: Turan, 2012). Mentorluk, meslekte yeni olan deneyimsiz kişiye verilen, desteklenen, kapalı kapıları açılan, duygusal ve profesyonel rehberlik yapılan bir süreçtir (Bakioğlu, 2011).

2.1.1. Mentorluğun Tarihçesi

“Ben yaşlıyım, deneyimim ve bilgim çok diye bu gençlerin kimi akıl sorar,
kimi bilgi” Sümerli Ludingirra

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

Mentorluk yeni bir kavram olmadığı gibi, kökleri insanlık tarihi kadar eskidir. Günümüz gelişmişlik düzeyine erişmede mentorluğun önemli rolü olduğu genel bir kabul görmektedir. Mentorluk uygulamaları tarih boyunca farklı isim ve yapıda gelişimini sürdürmüştür (Kahraman, 2012).

Mentorluk teriminin modern kullanımı ilk olarak 1699 yılında yayımlanan bir kitapla kayıtlara geçmiştir. Fransız yazar Francois Fenelon tarafından *Les Aventures de Telemaque* (Telemak'ın Serüvenleri) adıyla yayımlanan bu kitabın ana kahramanı Mentor'dur. Kitabın 18. Yüzyılda oldukça popüler olduğu bilinmektedir. Bu çerçevede mentor güvenilir bir arkadaş, danışman, yol gösterici ve genellikle de deneyimli bir kişi anlamını kapsamaktadır (Dean, 2009. Akt: Kocabaş, & Yirci, 2011).

Mentor teriminin kökeni antik Yunan'a dayanmaktadır. Homeros'un yazdığı mitolojik destanda, Ithaca Kralı Odysseus Truva Savaşı'na giderken oğlu Telemachus'u eğitimi ve yetiştirilmesiyle ilgilenmesi için en güvendiği arkadaşı Mentor'a emanet eder (Homeros, 2012; Daresh,2004; Hunt&Michael, 1983; Playko,1991; Shea,2002; Pask&Joy,2007; Akt: Kocabaş ve Yirci 2011). Mentorun bu süreçte zayıf ve yetersiz kaldığı durumlarda bilgelik ve Trakya'nın koruyucu tanrıçası Athena'nın mentor kılığında Telemachus'un yetişmesine yardım ettiği belirtilmektedir. Mentor özel ismi İngilizceye ve daha birçok dile mitolojiden geçerek günümüzde kullanılmaya devam etmiştir (Miller, 2002; Mueller, 2004; Akt: Kahraman, 2012).

Mentor; mesleki ve kişilik gelişimi konularında kendilerine emanet edilen deneyimsiz gençlerin yeteneklerinin artırılmasında ve kariyer olanaklarının etkili bir şekilde kullanılmasında yol gösteren, yön veren tecrübeli çalışanlardır (Noe, 1988). Böylelikle mentor, kişisel tatmin duygusu, yaratıcılığını geliştirme, iletişim becerilerini arttırma, bilgilerini tazeleme, dostluk ilişkisi ve mesleki itibar sağlar.

Mentorluk örgüt içinde daha iyi profesyonel ilerleme için önemli bir eğitim ve gelişim aracıdır. Kişi bir başka insanın gelişimi için zaman ve enerji harcar. Benjamin Disraeli'nin belirttiği gibi; Mentor bireyin mevcut becerilerini geliştirmesinin yanında, farkında olmadığı becerilerini de görmesini sağlar (Parikh&Kollan, 2004; Barutçugil, 2004; Akt. Kocabaş ve Yirci, 2011). Maison ve Bailey ise mentorun yeteneklerinden ve becerilerinden faydalanılmak istenen kişi olarak tanımlamışlardır. Mentorun profesyonel becerilerine hayranlık duyulur. Mentor belirli bir alanda etkinliğini geliştirmeye yardım eder, size bir meslek ya da beceride uzmanlaşmada yol gösterir ve yeni kapıları açabilmenize yardım eder. Görüldüğü gibi mentor olacak kişinin çevresinde beğenilen, danışılan, eğiteceği kişilere yeni ufuklar ve beceriler kazandırarak gelişmesini sağlayabilecek kişiler olması gerekmektedir. Clutterbuck'e göre mentorluk bir usta-çırak ilişkisidir. Ustanın kanatları altında, çırak işin mahiyetini ve nasıl yapıldığını öğrenir. Aralarındaki ilişki çok yakın bir ilişki halini alır (Rawlings, 2007. Akt: Kocabaş ve Yirci, 2011).

Her insan yaşamında zor durumda kaldığında; sorunlarını paylaştığı, fikrine danıştığı bir yol göstericiye ihtiyaç duyar. Bu kişi davranış ve sözüyle uygun olan yolu gösterir, deneyimlerini güven duygusu vererek aktarır ve sorunlara ışık tutar. Mentor, bireyin birçok kitap ya da kaynaktan okuyarak elde edemeyeceği bilgiyi, tecrübesiyle kısa zamanda sorunların üstesinden nasıl gelinebileceğini gösterir. Tarihte Sokrat ve Platon, Freud ve Jung, Medici ve Michelangelo gibi pek çok mentorluk ilişkisi görmek mümkündür (Wright ve Wright, 1987; Akt. Kahraman, 2012). Bu örneklerde deneyimli bir kişi ve onun deneyimlerinden yararlanarak yetişen bir birey ilişkisi gözlenmektedir. Burada mentor deneyimlerini ve birikimini mentenin mesleki ve kişisel gelişimi doğrultusunda kullanır. Bu bağlamda kültürümüzde bireyin yetiştirilmesinde mentorluk uygulamasının oldukça eskilere dayandığı söylenebilir.

Türk tarihinin her devrinde hükümdar namzeti şehzadelere devlet tecrübesi kazandırmak bakımından “atabey” unvanına sahip tecrübeli devlet adamları tayin edilmiştir. Oğuz devlet yönetim geleneğine bağlı Büyük Selçuklu Devleti, Anadolu Selçuklu Devleti'nde bu görevi atabeyler üstlenmişlerdir. Taş'ın

belirttiğine göre; atabey ünvanını ilk taşıyan devlet adamı Selçuklu veziri Nizamülmülk'tür. Selçuklu Sultanı Alparslan oğlu Melikşah'ı yetiştirmesi için Nizamülmülk'ü bu göreve getirmiştir. Osmanlı Devleti de kendinden önceki Türk devletlerini örnek almış, şehzadelerin yetişmesi için "Lala" unvanı verilen tecrübeli devlet adamlarını görevlendirmiştir. Bütün padişah çocuklarının eğitimi için görevlendirilen Lalalar; şehzadelerin hem fikri, hem de bedeni olarak yetişmelerini sağlarken, onları İslam dini ve gelenekleri doğrultusunda yetiştiren bilginlerdi (Taş, 1999).

Önceleri devletin yönetici kadroları için kullanılan Lalalardan; daha sonraları yani imparatorluğun ilerleyen dönemlerinde bazı zengin ve geniş aileleri de çocuklarının eğitimi için yararlanmıştı. Selçuklu ve Osmanlı şehzadelerinin yetiştirilmesinden sorumlu olan lalalık kavramı bugün mentorluk kavramını tam olarak karşılamaktadır (Bilici, 2002; Akt: Şerefhanoglu, 2014).

2.1.1.1. Atabeylik

Türk Tarihinin her devrinde yaşça küçük hükümdarlara vasi(temsilci), naib (vekil) seçildiği şehzadelere mürebbiler (eğitici, yetiştirici) tayin edildiği bilinmektedir. Bunların içinden özellikle şehzadeye devlet tecrübesi kazandırmak bakımından tayin edilen kişi, konumu itibariyle özellikle ön plana çıkmaktadır. Oğuz geleneklerine bağlı büyük kabilelere dayanmak suretiyle devletlerinin temelini oluşturan Selçuk sülalesinin atabeylik müessesesini, daha İslamiyet'ten evvelki Türk devletlerinden aldıkları düşünülebilir. Atabeylik müessesesinin daha İslamiyet'ten evvelki doğu Türk devletlerinde mevcut olduğunu söyleyebiliriz. Kırım hanlarının da şehzadelerine uyguladıkları atabeylik müessesesi siyasi ve sosyal olarak uygulanmıştır. Bu müessesenin Selçuklular devrinden önce, Türklere mahsus eski bir sosyal ve siyasi müessese olduğu ortaya çıkar (Taş, 1999).

Selçuklularda atabeylik çok yüksek bir resmi görev ve ünvanıdır. Selçuklu hükümdarları, şehzadelerin eğitimi görevini atabey denen tecrübeli devlet

adamlarına (vezirler, komutanlar) verirler ve şehzadeler böyle bir mürebbi ve vasinin gözetimi, rehberliği (mentorluğu) altında bir vilayetin yönetimiyle görevlendirirlerdi. Böylece atabeyler, onların en iyi biçimde yetişmesini üstlenmiş, hem kurumsal hem uygulamalı biçimde görev yapan birer siyasal eğitimci sayılabilir (Akyüz, 2013).

Bu bağlamda “atabey” unvanına sahip şehzade yetiştiriciliği uygulamasının Büyük Selçuklu Devleti, Anadolu Selçuklu Devleti, Eyyubiler, İlhanlılar, Celayirliler, Harzemşahlar, Timurlular, Karakoyunlular, Akkoyunlular, Memluklar ve Safevi gibi Türk devletlerinde de örnekleri mevcuttur. Yine Taş’ın belirttiğine göre; Timurlular döneminde erkek şehzadeler gibi hükümdar kızlarının eğitime de önem veriliyor ve onlara da “Ateke” tayin ediliyordu (Taş, 1999).

2.1.1.2.Lalalık

Osmanlılar kendinden önceki Türk ve Müslüman devletlerinde olan müesseseleri devrin şartlarına uydurarak devam ettirmişlerdir. Bu çerçevede hükümdarın oğullarının hepsini eğitecek bir düzen kurdular. Böylece iktidara hangisi gelirse gelsin babasının, hem hükümet hem de askeri işlerini aksatmadan devam ettirecekti. Şehzadelerin hem fikri hem de bedeni yeteneklerini geliştirmek ve aynı zamanda onları İslam dini ve gelenekleri üzere yetiştirmek için saraya büyük İslam bilginleri getirildi. Sarayda lüzumlu görülen eğitimin tamamlanmasından hemen sonra çoğu çocuk yaştaki şehzadeler, büyük bir eyaletin valisi olarak tayin ediliyorlardı. İşte bu durumdaki şehzadenin sancağa çıkarılacağı (eyalet valiliği) zaman düşünülmesi icap eden en önemli mesele; onun yanına devlet işlerine vakıf, temiz ahlaklı, otoriter ve aynı zamanda padişahın güvenini kazanmış bir kişinin Lala olarak seçilmesi işi idi. Bu konu divanı hümayun(padişah meclisi) heyetinin çok dikkat edeceği bir vazife olup padişah bu yönden divan heyetini sorumlu tutardı. Lala, şehzadenin idare ettiği sancağın vali yardımcısı derecesinde olup, bölgesinin durumunu ve terbiyesiyle vazifeli olduğu şehzadenin ahlak ve davranışlarını kontrol etmekle de vazifeliydi.

Böylece tecrübeli bir devlet adamı alan atabey-lala kendisini işin başında yetiştiriyordu. (Taş, 1999). Bu bağlamda Osmanlılar devrinde şehzadelerin yetiştirilmesi, deneyim kazanması, psikolojik ve sosyal yönden yetiştirmeleri konusunda Lalalar Türk tarihinde önemli bir rol oynamıştır. Bu durum da gösteriyor ki mentorluk müessesesi atabeylik, lalalık gibi değişik tabirlerle Türk devlet geleneğinde şehzadelerin yetiştirilmesinde bir yöntem olarak kullanılmıştır.

Lalaların niteliklerine gelince mentorda bulunması gereken özelliklere sahip kişilerden seçildiği görülmektedir.

Kanuni'ye Lala olarak tayin edilen Piri Paşa ve Kasım Paşa hakkında Taş bu bilgileri vermektedir: O tarihte Osmanlı sarayında iki değerli iki olgun iyi kimse vardı. Biri adı geçen Piri Paşa diğeri saygı mercii, bilgili, faziletli, olgun, iyilik ve lütuf sahibi Kasım Paşa'dır. Bu zat o dönemde olan iyilerin yüzü suyu, kemal ve irfan sahiplerinin parlak gönüllerinin misk kokusu ve anber işaretleri, iyilik ve olgunluk madeni, aydınlık gönülleri, saygı ve şeref kaynakları, önceki ve sonrakilerin ilmini kendinde toplayan, gizli ve açık fenlerde zor meseleleri çözen, anlaşılması çok zor problemleri kaldıran, eleştirci yaradılışı, ince meseleleri anlayan nüktedan, tatlı dilli, olgun, yumuşak huylu, zihni hayal üreten ve cevher saçan, faziletli çeşitli haber verendi. İnsaf ve adalette bizzat eşsiz Lokman, yumuşaklık ve zekada Aristo tedbirli, işleri yürütmede Asaf düşünceli, kapalı meseleleri halletmede zoru çözen, kanunlarda anlayışı sağlam, usul ve temsilde zihni muhkem ve sağlam, işlerin gerçeklerine bağlı, gizli sırları bilen, o dönemde ikisi de en üstün ve akıllı idiler (Taş, 1999).

Yukarıda verilen bilgilerden görüldüğü üzere Lalalık müessesesi Osmanlı devletinde şehzade yetiştiriciliği konusunda çok yüksek önem taşımıştır. Mentor olarak görevlendirilen Lalalar, Lokman, Aristo, Asaf gibi tarihin en ünlü şahsiyetlerinin nitelikleri ile karşılaştırılmışlardır.

2.1.2. Mentorluğun Yararları

Diğer kişilerin gelişmesine ne derece yardım ettiğimiz, bizim kendimizi ne kadar geliştirdiğimizin bir ölçüsüdür.” Carl Rogers

Mentorluğun mentorlara olan faydaları şu şekilde açıklanabilir:

- Mentorluk yapacak kişilerin iş uzmanlıklarının ve deneyimlerinin tanınmasını sağlar. Mesleki tanınma mentorların kendilerine güvenlerini, deneyimsiz çalışanların gelişmesine yardım ederek gurur ve tatmin duygusunu artırır.
- Mentorluk yapan kişinin alanında daha bilgili ve yetenekli olmasını sağlar. Bir konuda uzman olmanın bir yolu da o alandaki kişilere eğitim vermektir. Eğitime katılmak aynı zamanda mentorun bilgilerini artırır ve ona yeni fikirler ve perspektifler sağlar.
- Kariyer gelişimi, personelin daha fazla sorumluluk almasını ve yeni beceriler kazanmasını kapsar. Mentorluk yaparak kıdemli personel kendi gelişimleri için zamana sahip olurlar ve liderlik, öğretimsel ve koçluk becerileri edinirler.
- Mentorluk yapan kişinin motivasyonu artar. Mentorluğun getirdiği sorumluluklar pek çok çalışan için motivasyon kaynağı olur ve onların kendine güvenlerini artırır. Yılların deneyimine sahip kıdemli ve ara kıdemdeki personel için mentorluk rolü onların işe olan ilgilerini canlandırır. Beraber çalıştıkları kişiler onlara yeni bakış açıları kazandırır ve bu kişilerin işe karşı olan istekliliği mentorun kendi motivasyonunu canlandırır. Özellikle mentor rutin işlerin ve ‘ek sorumlulukların’ bir kısmını hizmet alana devrederek tükenmişliğin önüne geçmiş olur (Sheal, 1992; Akt: Bakioğlu, 2013).

Çınar (2007), mentorluğu yani akıl hocalığını, iki insan arasındaki deneyimlerin, uzmanlıkların ve düşüncelerin paylaşıldığı, kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı olduğu bir anlaşma olarak görmüştür. Ayrıca mentorluğun bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisi olduğunu, eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu ilişkide ise mentor, kendisinden daha az deneyimli

bir kişinin bilgi ve beceri kazanması için zaman ve çaba harcayacağını, böylelikle onun verimliliğini ve başarısını arttıracığını belirtmiştir(Çınar, 2007. Akt: Şerefhanoglu, 2014).

Mathews'a (2003) göre, mentorluk süreci sonunda hem hizmet alan hizmet veren hem de örgüt için bazı ortak faydaları vardır. Bunlar:

- Kişisel gelişim
- İş doyumu
- Etkililiğin artması
- Mesleğin devam ettirilmesi (Mathews, 2003. Akt: Kocabaş & Yirci, 2011).

Mentorluk sürecinin değişik iş alanları ve yaş grubu için pek çok yararları olduğu görülmektedir. Süreç sonunda mentorun kendisine olan saygısı ve güveni ile beraber bilgileri de yenilenerek artar (Barton-Arwood vd. 2000; Akt: Kocabaş ve Yirci, 2011). Bu yararlar arasında mentorun kişiler arası ilişki kurma becerilerinin gelişmesi, öğrencisinin deneyimlerinden yararlanması, insanlara yardımcı olmada yeni yöntemleri keşfetmesi, iletişim becerilerini geliştirmesi ve sürekli öğrenme ortamının oluşması da vardır (Maison ve Bailey, 2007; Akt : Kocabaş ve Yirci, 2011).

2.1.3. Mentorluğun Dört Aşaması

Örgütsel değişim gerekli olduğu zaman, lider yöneticilerin bazılarında değişim mentoru olmaları beklenir. Böylece bireylerin tutumları, davranışları ve hareketleri olumlu yöne kanalize edilmeye çalışılır. Bunun dört temel aşaması bulunur:

- 1- Planlama
- 2- Uygulama
- 3- Destek Olma
- 4- Özgür Bırakma (Bakioğlu, 2013).

Bu aşamalar kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir.

2.1.3.1.Planlama:

Maslow'un da belirttiği gibi yaşam tarzımızı belirleyen en önemli dürtü ihtiyaçlar olduğundan mentor da ihtiyaçların doyurulmasıyla görevine başlar. Bireyi yöneten ihtiyaçların belirlenmesi ve doyurulması çok önemlidir. Bundan sonra bireyin amaçları belirlenmelidir. Amaçlar belirlendikten sonraki aşama ise amaçların gerçekleştirilmesi için planların yapılmasıdır (Bakioğlu, 2013).

2.1.3.2.Uygulama:

Amaçların belirlenmesinde mentorluğun uygulama amaçları farklılık gösterebilir. Bazı programlar sadece öğrencinin (psiko-sosyal) desteklenmesi üzerinde yoğunlaşırken, bazıları mentorluğu (kariyer) birey gelişimi ve öğrenmesi bağlamında ele alabilmektedir. Bazıları da her iki açıdan da uygulayabilmektedir (Bakioğlu, 2013).

Bakioğlu'na (2013) göre; Mentorluk olgusu yüzyıllardır dile getirilen ancak uygulamada gereken önem verilmeyen teori ve uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesine yönelik atılmış önemli adımlardan biridir.

2.1.3.3. Destek Olma

Eğitim boyunca örgüt içinde destek alma ya da vermeye yönelik çalışmalardır (Mc Laughlin C.Bradley, J.Lee, M.J.W. ve Russell, R. 2007, Akt: Bakioğlu, 2013).

2.1.3.4. Özgür Bırakma

Mentorluk hizmeti için seçilen öğrencinin, kendi biricik yeteneklerini ortaya koyması için, giderek artan dozlarda özgür bırakılmalıdır. Böylece kişinin kendi yeteneklerini ve yaratıcılığını tam olarak işe yansıtmasına da imkan vermiş olunur (Baltaş, 2010).

2.1.4. Mentorluk Türleri

Literatür incelendiğinde tek bir mentorluk yöntem ve tekniği olmadığı, bu alanda çeşitli eğitim süreçlerinin birden fazla mentorluk yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını zorunlu kıldığı görülmüştür. Örneğin en çok kullanılan mentorluk türleri şunlardır:

3.1.4.1. Formal ve İnfomal Mentorluk

Formal mentorluk programında bir ya da daha fazla mentor görevlendirilir, mentorlarla hizmet alanların katılımının zorunlu olduğu düzenli toplantılar yapılır ve mentora programa yönelik eğitim ve ücret verilir. Ayrıca başarıyı sağlamak ve sürdürmek adına programa katılan herkes tarafından süreç yazılı olarak değerlendirilir (Gaskin; Lumpkin; Tennant, 2003. Akt: Bakioğlu, 2013). Bu süreç kısıtlı bir zaman dilimini kapsayacak şekilde örgüt içinde ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenir. Mentorluk ilişkisi eşleştirme, hizmet alanın davranışlarının değerlendirilmesi ve mentorluk düzeyinin belirlenmesinden sorumlu olan bir program yöneticisi tarafından başlatılır. Bu mentorluk türünde taraflar karşılıklı bir anlaşma imzalar (Sosik and Lee, 2005. Akt: Yirci, 2011).

Yirci'ye (2011) göre, büyük şirketler örgütsel amaçları gerçekleştirmek amacıyla Formal mentorluk programını uygulamaktadır. İnfomal mentorluk ise mentorluğun en sık kullanılan biçimi olduğunu ve daha çok küçük şirketler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir.

Tablo 1: Formal ve İnfomal Mentorlüğün Karşılaştırılması

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

Ancak Colley (2003), Formal ve informal mentorluk farklarını tablo 1’de göstermektedir. Buna göre informal mentorluk bireyin ihtiyaçları doğrultusunda başlatılmakta iken Formal mentorluk kurumların örgütsel amaçları sonucunda bireylerin katılımını zorunlu hale getirmektedir. (Colley 2003. Akt: Yirci, 2011). Bu durum informal mentorluğun bireyin psiko-sosyal yönlerden gelişimine daha fazla katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

İnfomal mentorluk sürecinde genellikle işe yeni başlayan öğretmene mentorunu seçme hakkı verilir ve hizmet alan ortak ilgi alanlarına göre mentorunu seçer. Mentor-hizmet alan arasındaki iletişim ihtiyaç duyulan zamanlarda plansız bir şekilde gerçekleşir. İnfomal mentorluk gönüllülük esasına dayalı olduğu için

mentora süreç içerisinde eğitim veya ücret verilmez; ayrıca süreç değerlendirilmez (Gaskin; Lumpkin; Tennant, 2003. Akt: Bakioğlu, 2013).

Mentorluğun en sık kullanılan biçimidir. Çalışanın kariyer gelişiminde kendisine yardımcı olacak birini aramasıyla ortaya çıkar. Uzun süreli ve etkili bir yöntemdir (Polater, 2016). İnfomal mentorluk sisteminde öğrenci örgüt içerisinde kolay etkileşim sağlayabileceği, kendisine yakın hissettiği işgörenlerden yardım ister. Mentor öğrenci eşleştirmesinin sistematik bir şekilde kişilik özellikleri dikkate alınmadan yapıldığı Formal mentorluğa göre daha etkili bir yöntem olduğu söylenebilir (Armstrong vd. 2002 Akt: Yirci, 2011).

Bireyin kariyer gelişimi için ister formal ister infomal mentorluk kullanılsın hedef hem birey için hem de mentor için fayda sağlamaktır. Taraflar arasında ortak noktaların çok olması sürecin daha kolay çalışmasına yardım edecektir (Healy&Welchert, 1990 Akt: Yirci, 2011).

2.1.4.2. Yönetsel Mentorluk

Tüm iyi yöneticiler çalışanlarına bir dereceye kadar akıl hocalığı (Mentorluk) yapar, fakat bu, sadece o anki görev tanımlarıyla sınırlıdır. Yöneticilerin tüm çalışanlarına eşit zaman ayırmaları zordur. Ayrılan zamanın eşit olmaması çalışanlarda demotivasyona yol açabilir. Ayrıca çalışanlar için kendi yöneticileri karşısında konuşmak ve dürüst olmak kolay olmayabilir. Bu bağlamda, yöneticinin akıl hocası olarak çalışanlarıyla ilişki kurması, her zaman kendi başına yeterli ve etkin olmayabilir (Polater, 2016).

2.1.4.3. Elektronik Mentorluk

E-mentorluk, mentorluğun elektronik iletişim ile birleşmesidir. Telementorluk, e-mentorluk, sibermentorluk veya sanal mentorluk, uzak mesafeli mentorluk ve çevrimiçi mentorluk olarak da adlandırılmaktadır (Single and Muller, 1999. Akt: Bakioğlu, 2013).

Uzak mesafeli mentorluk, mentorluk çiftlerinin yüz yüze mentorluk ilişkisi kurmaları mümkün, kolay ve cazip olmadığında, coğrafi farklılıklara çeşitli imkânlar tanıyan bir mentorluk ilişkisidir (Zachary, 2000. Akt: Bakioğlu, 2013).

Harris ve Jones (1999), telementorluğu “yüz yüze mentorluk görüşmeleri pratik olmadığında, bir mentorluk ilişkisini desteklemek için e-posta ya da görüntülü konferans sistemlerinin kullanımı” olarak tanımlamışlardır (Bakioğlu, 2013).

Dijital iletişim teknolojileri; e-posta, çevrimiçi sohbet, tartışma blogları, listserv, haber grupları ve sanal ofisler aracılığıyla mentorluktaki mekan sorununa çeşitli seçenekler sunmuştur (Wood, 2007 Akt: Bakioğlu, 2013).

Telementorluk, öğrenciler arasında da kariyer tavsiyesi ve danışma almak adına popüler bir yol olmaya başlamıştır. Formal veya informal olarak yapılabilen telementorluk, e-posta ya da web (www:world wide web) aracılığıyla tecrübesiz kişilerle profesyoneller arasındaki bilgi aktarımını içermektedir (Kirk and Murrin, 1999. Akt: Bakioğlu, 2013).

2.1.4.4. Grup Mentorluğu

Bir danışan için birden çok mentorun yer aldığı mentorluk yaklaşımıdır. Danışan bu mentorluk yaklaşımıyla farklı bireysel bilgi ve uzmanlıkları olan mentorların tecrübe ve bilgisini paylaşma avantajından yararlanır (Stueart & Sullivan, 2010. Akt: Çelik, 2011).

2.1.4.5. Çember-Grup Mentorluğu

Birden çok danışan ve her biri ayrı uzmanlık alanına sahip mentorun olduğu mentorluk türüdür. Birden çok danışan, mentorların tecrübesinden ve uzmanlığından yararlanır. Ayrıca bu yaklaşım bir kurumda yetri kadar mentor olmaması durumunda programın yürütülmesini kolaylaştıran bir mentorluk türüdür (Stueart & Sullivan, 2010. Akt: Çelik, 2011).

2.1.4.6. Akran Mentorluğu

Akran mentorluğu, başarılı bir mentorluk programında bulunması gereken ancak gerektiği kadar önem verilmeyen bir mentorluk çeşididir. Akran mentorluğunda deneyimsiz öğretmenler birbirleriyle eşleştirilir ve eksik oldukları alanlarda birbirlerinden öğrenerek gelişirler (Smith, Zsohar, 2007. Akt: Bakioğlu, 2013).

Bu mentorluk modeli hiyerarşik yapı içermez; başka bir deyişle katılımcılar kendileriyle aynı düzeyde deneyime sahip diğer katılımcılardan öğrenirler (Johnson, 2008. Akt: Bakioğlu, 2013).

Kram ve Isabella (1985), 3 çeşit akran ilişkisinden bahsetmiştir.

1. Bilgi paylaşımı için bilgi akranlığı,
2. kariyer planlama ve işle ilgili geribildirim için meslektaş akranlığı,
3. Onay, duygusal destek, kişisel geribildirim ve arkadaşlık için özel akranlık.

Tüm bu fonksiyonlar kişinin kariyerinde ilerlemesi için büyük önem taşır.

Hicks, Glasgow ve McNarny (2005)'ye göre, akran mentorluğunun hizmet alanların yalnızlık hissine kapılmalarını engellediği ve iletişimi, güveni ve desteği arttırdığı üzerinde durur. Bu şekilde tükenmişliğin de önüne geçilmesine yardımcı olur. Ayrıca, alandaki yenilikleri kendi öğretim tekniklerine ve ihtiyaçlarına uyarlamaları için öğretmenlere yardımcı olur. Hizmet alanlar takım olarak hareket ettikçe ve birbirlerinin öğretim uygulamalarını destekledikçe akran mentorluğu okuldaki çalışanlar arasındaki iletişimin artmasına katkıda bulunur (Hicks, C.D.; Glasgow, N.A. ve McNarny, S.J. 2005. Akt: Bakioğlu, 2013).

2.1.4.7. Ters Mentorluk

İşe yeni başlayan bir öğretmen etkili öğretim stratejileri uyguladığında ve teknolojik yenilikleri kullandığında kıdemli öğretmenler de bu stratejileri ve yenilikleri uygulamanın ve yenilikleri kullanmanın bir gereklilik olduğunun farkına varırlar. İşte bu durumda bir rol değişikliği olur ve mesleğinde yeni olan öğretmen bir mentor, kıdemli öğretmen ise hizmet alan rolünü üstlenir (Spezzini vd. 2009. Akt: Bakioğlu, 2013). Buna mentorlukta rol değişimi denir ve genellikle, karşılıklı işbirliğine dayalı mentorluk modelinde karşılaşılan bir uygulamadır.

Genç çalışanın, yetişkin çalışana destek olduğu mentorluk türüdür. Özellikle bilgisayar, internet gibi bilgi teknolojisi araç ve gereçlerin kullanımı gibi konularda görülen mentorluk türüdür (Stueart&Sullivan, 2010. Akt: Çelik, 2011).

3.1.5. Mentorluk Fonksiyonları

Noe'ye (1988) göre, mentorluk sahip olduğu işlevler aracılığıyla faaliyet göstermektedir. Mentorluk fonksiyonları ile ilgili en kapsamlı çalışma 1983 yılında Kram gerçekleştirmiştir (Noe, 1988). Kram (1985) hizmet alanın profesyonel ve kişilik gelişimi sürecine katkıda bulunmak için gerekli olan mentor fonksiyonlarını 2 ana başlıkta toplamıştır:

Mentorluğun kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonları. Mentorluğun ilk evresinde kariyer fonksiyonları büyük önem taşırken, psiko-sosyal fonksiyonlar genellikle daha sonraki evrelerde ön plana çıkar (Kram, 1985. Akt: Bakioğlu, 2013).

2.1.5.1.Kariyer Fonksiyonu

Kariyer fonksiyonları profesyonel bilgi ve beceri gelişimi için hizmet alanlara mentorlar tarafından sunulan sponsorluk, görünürlük, doğrudan öğretim ve koruma gibi fonksiyonlardır (Kram, 1985; Akt: Bakioğlu, 2013).

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

- **Sponsorluk:** Mentor, hizmet alana kapalı kapıları açar,
- **Koçluk:** Mentor, hizmet alana öğretir ve geribildirimde bulunur,
- **Koruma:** Mentor, hizmet alanı oluşabilecek tehlikelerden haberdar eder, onu himaye altına alır ve çeşitli konularda destekler.
- **Zorlu görevler:** Mentor, hizmet alanı yeni açılımlar yapma ve yeteneklerini geliştirme konusunda cesaretlendirir,
- **Görünürlük:** Mentor, hizmet alana üst yönetime kendini tanıtmayı sağlayacak önemli görevler vererek yönetimin hizmet alanı tanınmasına katkıda bulunur (Ibarra, 2004. Akt: Bakioğlu, 2013).

2.1.5.2. Psiko-Sosyal İşlevi

Kram(1985)'a göre, mentorluğun psiko-sosyal fonksiyonları, hizmet alanın kendine güven, profesyonel kimlik ve yetkinlik hissi kazanmasında katkıda bulunur. Mentor ve danışan arasında karşılıklı güven çok önemlidir. Psikososyal fonksiyonlar ilişki fonksiyonu olarak da anılırlar. (Kram, 1985. Akt: Bakioğlu, 2013). Kram (1988) mentorluğun psiko-sosyal fonksiyonunu 4 ana başlık altında toplamıştır: Rol-modellik, danışmanlık, kabul ve onay, arkadaşlık.

- **Rol-modellik:** Mentor, hizmet alana kurumunda başarılı olmasını sağlayacak davranış, tutum ve değerleri aktarmak için rol modellik yapar.
- **Danışmanlık:** Mentor, hizmet alanın mesleki zorlukları aşması için strateji geliştirmesi konusunda cesaretlendirir.
- **Kabul ve Onay:** Mentor, hizmet alanı destekler ve saygı gösterir.

- **Arkadaşlık:** Mentorun hizmet alana kişisel olarak değer vermesi, informal bir ilişki kurmasıdır.

2.1.6. Mentorluk Sürecinin Aşamaları

Mentorluk aşamalardan oluşan bir süreçtir. İlk aşamada hizmet alan mentora tamamen bağımlıdır. Daha sonra hizmet alan zor öğrenme durumlarıyla başa çıkmayı öğrendikçe bağımsızlık kazanmaya başlar ve sürecin en sonunda artık hizmet alanın kendisi bir mentor rolü üstlenecek derecede bağımsız hale gelir (Kram 1998; Brockbank ve McGill, 1998; Akt: Bakioğlu, 2013).

Mentorluk süreci aşamalarına ilişkin olarak literatürde mentorluğa ilişkin aşamalar birbirine benzerlik göstermektedir. 1978 'de Levinson'un öncüsü olduğu ve Brockbank ve Mc Gill 'in de benzer çalışmalarında süreç: usta çırak, usta öğretici, eleştirel arkadaş ve ortak sorgulayıcı modellerine göre oluşturulmuştur. 2000'lerden sonra mentorluk yapısı ve süreci genellikle "ortak sorgulayıcı" modeline yaklaşmıştır (Kram 1998; Brockbank ve McGill, 1998; Akt: Bakioğlu, 2013).

Mentorluk süreci için tanımlanan dört aşama vardır ki bunlar;

- Başlangıç (Initiation)
- Yetiştirme (Cultivation)
- Ayırma (Separation)
- Tekrar Tanımlama (Re-definition)'dir. (Kram 1998. Akt: Bakioğlu, 2013).

1. Başlangıç Aşaması

Başlangıç aşaması genellikle 6-12 ay sürer. Bu aşamada mentor ve hizmet alan birbirlerini tanımaya çalışırlar ve mentorluk ilişkisine başlarlar (Johnson, Ridley, 2004 Akt: Bakioğlu, 2013). Hizmet alan bu aşamada genellikle kıdemli öğreticinin yetkinliği, bilgisi, rehberlik ve yardım sağlama kapasitesi üzerine olumlu fikirler geliştirir. Mentor aynı şekilde hizmet alan ile ilgilenip tavsiyelerde bulunmaya başladığında hizmet alan bu durumdan memnuniyet duyar. Mentor da hizmet alandaki potansiyeli bu arada görebilir ve ilk etkileşimler olumlu sonuçlanırsa; mentor, hizmet alana daha fazla tavsiyelerde bulunarak sağlıklı bir mentorluk ilişkisi başlayabilir (Kram, 1985. Akt: Bakioğlu, 2013).

Bu aşamada roller, sorumluluklar, sınırlar ve kurallar belirlenir. Bu aşama başarısız olursa, mentorluk süreci tehlikeye girer (Fullerton, 1998; Akt: Bakioğlu, 2013). Dolayısı ile sağlam bir mentorluk temelinin atılması konusunda hem mentorun hem de hizmet alanın sağlıklı bir iletişim ortamı sağlamaları çok önemlidir.

Özellikle eğitim yöneticiliğinde müdür yardımcıları, mentorlukta yetersiz müdürlerle eşleşmesi sonucunda genellikle sorunlarını çözemeyeceklerini düşünerek yöneticiliği bırakma yoluna gidebilirler. Dolayısı ile okul müdürü ve müdür yardımcısı mümkün olduğunca birbirlerini tanımaya çalışmalı, beklentileri konusunda iletişimde bulunmalıdırlar.

2. Yetiştirme Aşaması

Yetiştirme aşaması mentor-hizmet alan ilişkisindeki en uzun aşamadır; 2-5 yıl sürer ve yoğun mentorluk ilişkisi bu aşamada gerçekleşir (Johnson, Ridley, 2004. Akt: Bakioğlu, 2013). Bu aşamada, olumlu beklentiler gerçeklerle yüzleşir, kişilerarası bağlar güçlenir ve mentor, kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonlarını bu aşamada kullanmaya başlar. Hizmet alanların kendilerine güveni artar ve gelecekteki kariyerleri ile ilgili olumlu duygular geliştirmeye başlarlar. Bu aşamada hizmet alanlar hem teknik becerileri hem de kurumdaki organizasyon

yapısını öğrenirler. Mentorlar ise hizmet alanlardan en çok bu aşamada memnun kalırlar; çünkü hizmet alanların mentorların ilgi alanlarına ve projelerine en büyük katkıları bu aşamada gerçekleşir. Mentorluk ilişkisinin bu aşamasında mentor ve hizmet alan kişisel ve mesleki olarak karşılıklı gelişir, fikir ve değer paylaşımı en üst düzeye çıkar ve karşılıklı güven faktörü ilişkide değer kazanmaya başlar (Johnson, 2007. Akt: Bakioğlu, 2013). Galford'a göre güven: "Eğer insanlar birbirlerine ve liderlerine güvenirlerse, uyuşmazlıklara rağmen birlikte çalışabilirler. Daha zekice riskler alırlar. Daha çok ve daha uzun süre çalışırlar. Daha iyi fikirler ortaya koyar, kimsenin onlardan talep etmeyeceği kadar ayrıntılı iş yaparlar." (Baltaş, 2010).

Bu aşamada mentor, hizmet alanı gerçeklerle yüzleştirme rolü üstlenir. Mentor derinlemesine öğrenmeyi teşvik eder; bu aşamada hizmet alana zorlayıcı görevler verilerek hizmet alanın gelişmesi sağlanır. Böylece gelişen öğrencinin kendine güveninin artması da bu aşamada gerçekleşir (Fullerton, 1998; Akt: Bakioğlu, 2013).

Müdür yardımcılığına yeni başlayan öğretmenin tek başına hareket etmesinin beklenmediği bu aşamada, okul müdürünün vereceği bilgi ve yönetim konusundaki tavsiyeler önemlidir. Mentorluk sürecinde bu konuda aylık, haftalık toplantılar yapılarak geribildirimlerde bulunması, hizmet alanın güven içerisinde süreci yürütmesini sağlarken; yükünün hafiflemesini ve rahatlmasını sağlar.

3. Ayrılma Aşaması

Mentorluk ilişkisinin başında belirlenen hedeflere ulaşıldığında ve hizmet alanlar kendi ayakları üzerinde durabilme yetkinliğine ulaştıklarında, artık mentorluk ilişkisini sonlandırmanın zamanı gelmiş demektir. Bu aşamanın zorluğundan bahseden Johnson'a göre (2007); ayrılma aşamasını yönetmek mentorların sorumluluğundadır; bu aşama düşünülerek ve kararlı bir şekilde gerçekleştiğinde sonuçlar daima daha iyi olur. Bu aşamada artık mentorluğun aktif kısmı sona ermiştir. Mentorlar için hizmet alanlardan ayrılmak bazı duygusal hasarlara yol açabilir. Mentorlar bu aşamada hizmet alanın artık kendi kendine yetebildiğini görmeleri üzerine mağlup ve kızgın hissedebilirler. Bunun

sonucunda da güvende olmadıklarını düşünebilirler. Burada önemli olan, zor dönemler geçirilse de ayrılma aşamasının mentorluk sürecinde kutlanması gereken bir aşama olmasıdır. Çünkü bu aşama artık hedeflere ulaşılabildiğinin göstergesidir.

Birçok mentor ayrılma aşamasından bilinçsiz olarak kaçınır. Mentorluk programını sonlandırmak tamamen mentorun sorumluluğundadır. Eğer mentorluk süreci verimli geçtiyse, mentor ve hizmet alan ilişkisi devam ettirmeyi tercih edebilirler (Brockbank, McGill, 2007. Akt: Bakioğlu, 2013).

Müdür yardımcılarının bağımsızlıklarını elde etmek istemeleri ile sonlanan ayrılma aşaması, münhal bulunan okul müdürlüklerine veya fırsatlara bağlı olarak yeni çalışma yerlerine giderlerken, mentorlar da transfer olmaktadır. Ayrılma kimi zaman mentorun hastalık gibi bir nedenle artık gerekli desteği veremeyeceğini ifade etmesiyle de sonlanabilmektedir. Bazen bu durum iki taraf için de stresli olabilmektedir. Ayrılma ne kadar detaylı ve anlayışlı olursa bu ilişki gelecekte de o kadar anlamlı olabilmektedir (Nelson ve Quick, 2000. Akt: Özkalp vd., 2006).

4. Yeniden Tanımlama Aşaması

Dördüncü aşama ilişkinin başarı ile sonlanması süreciyle ilişkilidir. Çünkü artık bu bağlılık süreci yakın bir arkadaşlığa ve dostluğa dönüşmelidir. Mentor ve danışan birbirini artık aynı mesleğin eşit kişileri olarak nitelemekte ve mentorluk süreci farklı bir ilişkiye girerek yok olmaktadır. Mentor olan kişi bu başarılı ilişkiyle ve yetiştirdiği insanla gurur duymakta ve bir tamamlama duygusuna sahip olmaktadır. Aynı şekilde danışan da mentoruna karşı saygınlığını sürdürerek minnet(vefa) duygularını geliştirmektedir (Nelson ve Quick, 2000. Akt: Özkalp, vd. 2006).

Mentor bu aşamada daha çok destekleyici bir rol üstlenmeye başlamaktadır. Bunun nedeni okul yöneticiliğine yeni atanmış kişinin zaman içinde mentorunun tecrübelerinden ve bilgisinden yararlanarak kendini geliştirebilmesi olarak düşünülebilir. Dolayısıyla, başlangıç aşamasında öğretme ve öğrenme süreci, mentor merkezli iken son aşamaya doğru bu ilişki çift yönlü bir işlev kazanmış, merkez kuvvet her iki tarafa da dağılmaya başlamıştır (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

2.2 Yönetim

Yönetim, Peter Drucker'e göre (1996), farklı bilgi ve becerileri olan insanları tek bir kuruluş içinde toplamak üzere yapılan her türlü insan çabasıdır.

Yönetim insanları ortak bir teşebbüste bütünleştirmekle uğraştığı için kültürle derinden ilintilidir. Dünyanın herhangi bir yerinde (Japonya, ABD gibi gelişmiş ülkelerde) yöneticilerin yaptığı iş tamamıyla aynı şeydir (ne olduğu sorusunun cevabı). Sadece bu işi nasıl yaptıkları sorusunun cevabı farklıdır. Ne? İş yönetimi belirtirken; Nasıl? Kültürel farklılığı gösterir.

Yönetim beşeri bilimdir, çünkü bilginin, insanın kendisine ilişkin bilgisinin, bilgeliğin ve liderliğin esaslarıyla uğraşır. "Bilim" niteliğindedir, çünkü pratik ve uygulamadır (Drucker, 1996).

Yönetim, insanın, insan tarafından, insanca ve insan için amaçlara doğru yöneltilmesi bilim ve sanattır. Yönetim bir süreçtir ve birbirini tamamlayan faaliyetler ve davranışlar dizisi olarak devam eder. Yönetim bir süreç olarak ele alındığında; bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yöneltme, aralarındaki işbirliği ve koordinasyonu sağlama çabalarının bütünüdür.

Yine Drucker (2007)'e göre yönetim; bilimden ziyade bir meslektir. Yönetimin uygulaması hem bilgiye hem de sorumluluğa dayanır.

Yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insan kaynakları olmak üzere, parasal kaynakları, demirbaşları, alet-teçhizat, hammadde ve yardımcı

malzemeler ve nihayet zaman faktörünü birbiriyle uyumlu ve etkin kullanmaya imkan verecek kararlar alma ve bunları uygulatma süreçlerinin toplamı şeklinde de ortaya çıkabilir (Şimşek ve Çelik, 2009).

2.2.1. Eğitim Ve Okul Yönetimi

Eğitim, insana dönük bir hizmet; okul, eğitim hizmetini üreten bir örgüt ve yapı; eğitim ve okul yönetimi de uygulamalı ve disiplinler arası olarak tanımlanır. Şişman (2014)'a göre, eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen çoğu kavram ve teoriler, işletme yönetimi ve kamu yönetimi gibi diğer alanlardan uyarlanmıştır. Eğitim yönetimi, okul yönetimini de kapsayan bir alandır. Eğitim yönetimi ve eğitim sistemi ifadeleri, okulu ve okul yönetimini de kapsar. Eğitim yönetiminin kapsamı, okul yönetimine göre daha geniştir.

Yönetim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için insan ve maddi kaynakların etkili şekilde kullanılması ya da eşgüdümlemesi sürecidir(Bateman ve Snell, 2004. Akt: Özdemir, 2013). Benzer şekilde okul yönetimi de; okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere okuldaki insan kaynaklarının eşgüdüm içinde örgütlenmesi olarak görülebilir.

Okul yönetimi, okulu amaçlarına ulaştırmak için okulun sahip olduğu kaynakları amaçlı, sistemli ve örgütlü bir biçimde eşgüdüm içinde işbirliğine dayalı olarak yönetir (Özdemir, 2013).

2.2.2. Okul Yöneticiliği

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte büyük rol oynayan eğitimli insan gücü, gelişmenin, kalkınmanın itici faktörü konumundadır. Artık toplumlar, kurumlar, şirketler sahip oldukları işgücünün niceliğinden çok niteliği sayesinde ön plana çıkmaya başlamışlardır (Kocabaş, ve Yirci, 2012). Sanayi sonrası toplumda ise; standartlardan ziyade duruma uygun, bireyselleştirilmiş eylemler ön plana çıkmıştır. Bilgi ve teknoloji patlaması, öğrenci sayılarının artması, karmaşık

çevre koşullarında yeni ortaya çıkan problemlerin çözümünde yeni arayışların ortaya çıkması, öğrenme stillerinin farklılaşması, yenilik ve değişmelere ayak uydurmamızı bekleyen dinamik okul çevreleri meydana getirmiştir (Crow ve ark. 2002; Akt: Danışmaz, 2011). Bu bağlamda Başaran (2004)'a göre;

Okul, değişik grupların beklentilerinin ve taleplerinin yoğunlaştığı bir örgüttür. Böyle bir örgütte yöneticilerin işgörenler üzerindeki etkisi daha etkili olmaktadır. Rasyonel yöneticilerin, işgörenler üzerinde örgütsel amaçları gerçekleştirmede etkili olabilmeleri için etkileme gücüne sahip olmaları gerekmektedir. Etkileme sürecinin başlatılmasının ve sürdürülmesinin kaynağı, örgütsel liderde bulunan erkter (Başaran, 2004).

Okul Örgütünün; yönetim, öğretmenler ve öğrenciler arasında bağ oluşturan bir yapıya ihtiyacı vardır. Bireyin hizmet yoluyla etkin olacağı bir alana ihtiyacı vardır. Eğitimin hiyerarşik düzen içinde yalnızca edilgenlik anlamına gelmediği; işgörelere emirler vermek yerine Onları etkin katılım sağlayacakları ve sorumluluk üstlenecekleri görevlere ihtiyaçları vardır. Bu da Mentorluğun müdürler tarafından güvene dayalı olarak uygulanmasını gerektirir.

Yine Drucker'e (2007) göre; yöneticiler ihtiyaçlar ve imkânlar değişikçe örgüt iş görenlerinden her birinin ilerleyip gelişmelerini de sağlamalıdır. Her kurum, bir öğrenim ve eğitim kurumudur, eğitim ve gelişme her düzeyde kurumun ayrılmaz bir parçası haline getirilmelidir.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana, yani okula uygulanmasını konu edinir. Bazı ülkelerde okul yönetimi kapsamında ‘okul işletmesinin yönetimi’ adı altında bir alt alan da yer alır. Buna bağlı olarak okul işletme yöneticiliği, ayrı bir uzmanlık alanı olarak gelişmektedir. Okul işletmesinin yönetimiyle ilgili bazı işlevler, finans ve bütçe yönetimi, muhasebe, okul binalarının yapımı, kullanımı ve bakımı, personel yönetimi, taşıma hizmetleri, beslenme hizmetleri, güvenlik hizmetleri, maliyet analizleri, veri toplama şeklinde sıralanır. Türkiye’deki bütün bu işlevlerle birlikte okuldaki diğer hizmetlerin yürütülmesinden de okul müdürü sorumludur (Şişman, 2014).

2.2.2.1. Okul Yöneticisinin Roller, Görev, Yetki Ve Sorumlulukları

Okul yöneticileri, okulun etkililiğinde anahtar bir role sahiptir. Okul yöneticisinin liderlik davranışları ile okulun etkililiği doğrudan ilişkilidir (Balcı, 2003).

Peterson ve Deal'e göre okul lideri, okul kültürünü şekillendirmede anahtardır. Okul müdürleri, temel değerleri, davranışları ve beklentileri her gün dile getirirler ve çalışanlarla etkileşim kurarlar. Onların eylemleri, kelimeleri ve hatta sözsüz davranışları mesaj gönderir ve zamanla kültürü şekillendirir (Kent; Peterson ve Terrance, 1998. Akt: Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Eğitim sisteminin en önemli ve en işlevsel parçası olarak kabul edilen okulun amaçlarına ulaşabilmesi, okul müdürünün görev ve sorumluluklarını etkili bir biçimde yerine getirebilmesine bağlıdır. Okul müdürünün görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için de, müdürlük rolünü iyi oynaması gerekir. Müdürlük rolü gereği, çevre ile yapıcı ilişkiler kurabilmesi, eğitim fırsatlarını geliştirmesi, işgören geliştirme, okul amaçlarının gerçekleştirilmesi ve okulun geliştirilmesi için kaynak bulma ve olanaklar sağlama beklenir (Özdemir, 2013).

Okul müdürünün, okul için gerekli maddi ve insani kaynakları yerli yerinde kullanması beklenir. Buna bağlı olarak okul müdürünün görevleri arasında, okul bütçesi, okul politikaları, okul kuralları, öğrenci işleri, eğitim-öğretim işleri, personel işleri gibi konulardan söz edilebilir. Okul müdürü, okul politikalarının oluşturulmasını sağlar, okulla ilgili düzenlemeleri yapar ve uygular, öğrencilerle ilgili istihdam, değerlendirme, geliştirme, ödüllendirme gibi bir dizi işlemleri yapar. Okulun öğrenme ve öğretim süreçlerini ve zaman bütçesini planlar, uygular (Şişman, 2014).

Türkiye'de okul müdürleri, eğitimle ilgili bazı yasaların ve yönetmeliklerin kendilerine verdiği görevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Okul müdürü, milli eğitimle ilgili mevzuat hükümleri, programlar ve üst yönetimin emirlerinin sınırları içinde, okulun bütün işlerini düzenlemeye, yürütmeye ve denetlemeye

yetkili kılınp okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, denetlenip değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumlu görülür (Şişman, 2014).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını (iklimini) koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Bursalıoğlu'na göre (2013); müdürün en önemli görevi eğitim liderliğidir. Müdürün başlıca sorumluluklarından biri personelciliktir. Personelin seçilmesi, yetiştirilmesi ve çalışmalarının gözetilmesi, müdürün personel yönetiminde bilgili ve becerili olması ile gerçekleşir.

Yine Bursalıoğlu'na göre (2013), sorumluluğun iki ögesi bulunmaktadır: Meslek ahlakı ve kamu yararadır. Örgütün amaçları güçten yararlanma yoluyla gerçekleştirilir. Bu bakımdan örgütteki en önemli eylem, gücün kullanılmasıdır. Demek ki güç amaca götüren bir araç, yetki de bu aracı kullanma hakkıdır. Fayol'a göre; Yetki itaati sağlamak için emir verme hakkı ve güçtür. Yetki itaat ettirme gücü, başkalarının davranışlarını etkileyecek karar verme gücü ve hakkı olarak tanımlanır. Bir başka deyişle yetki: karar verme, eylemde bulunma, emir verme ve başkalarına işi yaptırma hakkı olarak tanımlanır. Yetkinin doğal sonucu olan sorumluluk, verilen görevi yerine getirme zorunluluğudur.

Şişman (2014)'a göre, sorumluluk ise, bir görevi yerine getirme zorunluluğu olarak tanımlanır. Yetki ve sorumluluk birlikte düşünülür. Yetkisiz sorumluluktan ya da sorumluluk olmaksızın sadece yetkiden söz edilemez. Bu nedenle örgüt yapısının oluşturulmasında yetki ve sorumlulukların dengeli bir biçimde dağıtılması gerekir. Yetki ve sorumluluk, bir örgütteki hiyerarşiyi meşrulaştırır, denetimin sağlanmasına temel oluşturur.

Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik rolü altında incelenebilecek bir rolü öğretmen gözlemi ve değerlendirmesidir. İyi planlanmış gözlem ve değerlendirme süreci, personelin kendisini geliştirmesine yardım eder. Gözlem ve değerlendirme öğrenme – öğretme sürecine odaklanmalıdır. Gözlem sürecinin etkili olabilmesi için amacının ve ilkelerinin öğretmenlere iyi anlatılması ve bu süreçte pozitif bir iletişim ortamının sağlanması gerekir (Bergman, 1998. Akt: Yavuz, 2015).

Öğretmenleri denetlemek ve değerlendirmek okul müdürlerinin görevidir. Öğretmenleri değerlendirmenin en temel sebebi; onların eğitim – öğretim becerilerini geliştirmeye, performanslarını artırmaya istekli hale getirmektir. Değerlendirme sürecinde taraflar arasında öncelikler ve amaçlar konusunda uyum ve anlaşmanın olması ve sürecin öğretmenlerin kişiliklerini tehdit edici değil, yapıcı, adil, profesyonelce olması gerekir. Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yaratıcılıkları ve üretkenlikleri engellenmemeli, aksine farklı düşünceler ve uygulamalar cesaretlendirilmelidir. Değerlendirme süreci ile amaçlanan her okulun bütün öğrencileri için öğrenme imkânlarını geliştirmesi, öğrenme sürecine desteğin ve yönetim uygulamalarının iyileştirilmesidir (Yavuz, 2015).

Drucker (2012); “Denetimler vizyon yaratır. Hem ölçülen olayları hem de gözlemcileri değiştirir. Olaylara yalnızca anlam değil değer de bağışlar.” diyerek denetimin kontrol ve yönetimin önemine vurgu yapmıştır. Yöneticinin görevleri içinde denetimler sadece sonuca ulaşmayı sağlayan araçlardır. Sonuç ise kontroldür. Denetimle örgütün nereden başladığını, kontrol ile nereye ulaştığını belirleyerek, örgütün geleceğinin kestirilmesi için yönlendirme işlemi olduğunu vurgulamaktadır.

2.2.2.1.1. Okul Müdürü

Okulların yaşama ve gelişmesinden birinci derecede sorumlu olanlar okul müdürleridir (Bursalıoğlu, 2010). Okul müdürleri, eğitim sistemimizdeki okulların belli bir başarıyı yakalamalarını ancak görev yaptıkları okulları iyi bir şekilde yöneterek gerçekleştirebilirler. Okulların başarılı bir şekilde yönetilmesi ve başarıyı yakalamaları, okul müdürlerinin yaptıkları ve ürettikleri işler ile okulda görev yapan öğretmenlerin iyi bir şekilde yönlendirilmesiyle gerçekleşir. Öğretmenlerin, sınavların ve ders kitaplarının, okulu yönetecek etkili bir yönetici olmadan sonuç vermesi çok zordur. (McEwan, 2003. Akt: Turan, 2014). Kısacası her başarılı bireyin arkasında nasıl bir başka birey varsa her başarılı okulun arkasında da büyük bir yönetici vardır (Searby ve Tripses, 2012).

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

Okul müdürü, liderlik rolü üstlenecek olup değişik liderlik stillerini temsil edecektir. Ancak bu stillerden “Dönüşümcü liderlik” rolü ile müdür yardımcılarını geleceğin okul liderleri olarak yetiştirmesini bekleyebiliriz. (A. Altun, 2003).

Bir eğitim lideri aynı zamanda eğitimin değişen akımlarını yapılandırmayı öğrenen kişidir (Yirci ve Kocabaş, 2011). Değişen akımlara ayak uydurmayı ve bunları yapılandırmayı iyi bir şekilde gerçekleştiren yönetici aynı zamanda iyi bir mentordur. Mentor olarak öğretmenlerine destek olan okul müdürü için bu görev hem bir ayrıcalık aynı zamanda bir zorunluluktur (Hunt, 2012. Akt: Turan, S.2012).

2.2.2.1.2. Okul Müdür Başyardımcısı

Müdür başyardımcısı, ders okutmanın yanında müdürün en yakın yardımcısıdır. Müdürün olmadığı zamanlarda müdüre vekâlet eder. Müdür başyardımcısı, okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı

sorumludur. Müdür başyardımcısı, görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar (MEB, 2014).

Müdür başyardımcısının görev yetki ve sorumlulukları ise MEB Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinin 79. Maddesinde:

1. Müdür başyardımcısı, eğitim ve öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumludur.
2. Müdüre vekalet eder, okul öğrenci ödül ve disiplin kuruluna başkanlık eder, öğrenci devam ve devamsızlıklarını takip eder, ders programını düzenler, öğretmen nöbet işlerini yapar, ücret ve sosyal yardımlarla ilgili işleri yapar, mali işleri yürütülmesinde gerçekleştirme görevini yapar, personelin özlük işlerini yapar, mali işlerle ilgili kayıt kontrol yetkilisi olarak görev yapar, adli, idari ve yargı ile ilgili işlemleri yürütür.
3. Müdür tarafından verilen görevin gerektirdiği diğer görev ve sorumlulukları yerine getirir.

Olarak belirtilmiştir.

2.2.2.1.3. Okul Müdür Yardımcısı

Okul yönetimi, başta okul müdürü olmak üzere müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılardan oluşur (MEB, 2013). Müdür yardımcıları okul müdürüne yakındır ve okulun başarı ve başarısızlığında etkileri büyüktür (Helvacı, 2007). Okul müdürleri müdür yardımcılarının görev ve sorumluluklarını belirler. Müdür yardımcıları da okul müdürüne karşı sorumludur (MEB, 2013). Müdür ve müdür yardımcıları okul yönetimini güzel bir iş bölümü ve işbirliği içerisinde, elde edilen başarıların maddi ve manevi ödülleri paylaşarak, birbirlerine güvenerek, sağlıklı ilişkiler ve güçlü iletişim kurarak, müdür yardımcılara sorumluluk ile birlikte yetki de vererek (Başaran, 2004) ve sağlıklı bir örgüt yapısı oluşturarak gerçekleştirirler (Balcı, 1995).

2.2.2.2. Okul Yöneticilerinin Yeterlilikleri

Yönetici davranışının çözümlenmesinde başlangıç noktası, davranışların nedenlere dayandığı, öğrenilebileceği ve değiştirilebileceği ilkesi olmalıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Yöneticilerin kendilerine yüklenen bazı rolleri oynayabilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olmaları gereklidir. Bu yeterlilik ya da standartlar, literatürde farklı ve ayrıntılı başlıklar altında toplanmasına karşılık kısaca teknik, kavramsal ve insani yeterlilikler olarak gruplanır:

Teknik yeterlilikler; yöneticinin, örgütte yapılacak işlerle ilgili kaynakları sağlama, yöntem ve süreçleri belirleme, teknolojiden yararlanma gibi konularda sahip olması öngörülen yeterlilikleri kapsar. Bunların bir kısmı, bu konularda yöneticilerin alacağı hizmet öncesi eğitimle kazanılabileceği gibi bir kısmı da hizmet içi eğitim ve işbaşında deneyimle kazanılabilir.

İnsani (Sosyal) yeterlilikler; insanları motive etme, çalışanların moralini yükseltme, çatışmaları yönetme ve eşgüdüm sağlama gibi insanlar arası ilişkiler kapsamında yöneticilerin sahip olmaları beklenen yeterliliklerdir. Bunlar, yöneticinin iyi bir takım lideri olabilmek ve diğer insanlarla iyi iş ilişkileri kurup geliştirmek gibi daha çok insani konularda sahip olması gerekli görülen yeterliliklerdir. İnsani konularda yeterliliklere sahip yöneticiler, örgütte insani bir ortam hazırlama, insanlar arası iletişim ve etkileşimi sağlama, örgütsel çatışmayı yönetme gibi konularda beceri sahibidirler.

Kavramsal yeterlilikler ise; örgüt ve yönetimle ilgili konular olarak yöneticinin örgütü çözümleme, örgütsel ve yönetsel sorunları belirleme, bunlara ilişkin veri toplama ve analiz etme, örgütsel sistemler arasındaki ilişkileri görebilme, sorunları çözmeye dönük kararlar verme gibi konularda sahip olması öngörülen yeterliliklerdir (Şişman, 2014).

Barnard'a göre bir örgüt, yalnızca hem örgütün amaçları hem de bireylerin amaçları dengede tutulduğu zaman işler ve varlığını sürdürür. Bu yüzden

yöneticiler hem insani hem de teknik becerilere sahip olmak zorundadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Craston'a (2002) göre; Okul müdürleri açısından önemi artan bilgi, beceri ve yeterlilik alanları şöyle sıralanabilir:

- 1- Stratejik liderliğin çeşitli boyutları-insan, okul ve eğitim,
- 2- Stratejik yönetimin çeşitli boyutları-kaynaklar, bütçeleme, personel alma, sorumluluk,
- 3- Liderlik, vizyon oluşturma, kültürel değişim,
- 4- Yerel, ulusal ve uluslar arası düzeyde ortaya çıkan eğitimsel gelişmelerin bilgisi,
- 5- Eğitim sektörünün ötesinde daha geniş düzeyde örgütsel değişme ve gelişmelerin bilgisi,
- 6- Eğitimdeki gelişmeleri yorumlama ve anlamlandırma yeteneği,
- 7- Belirsizliği yönetme ve belirsizlik durumunda liderlik becerisi,
- 8- Kişiler arası, insani beceriler-iletişim, işbirliği, danışma, görüşme, müzakere, ikna etme, çatışma çözümüleme,
- 9- Yetki aktarma ve astlara yetki verme yeteneği, çoklu liderlik rollerini gerçekleştirme,
- 10- Etkili zaman yönetim, öncelikleri belirleme ve bu önceliklere göre hareket etme yeteneği,
- 11- Çeşitli baskıların ve farklı isteklerin olduğu bir ortamda çalışma yeteneği,
- 12- Beceri eksikliklerini ya da yetersizliklerini belirleyebilme yeteneği (Özdemir, 2013).

2.2.3. Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi; özellikle okul örgütlerinin eğitimin en önemli kurumsal yapıları olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, okul

müdürlerinin ve müdür yardımcılarının mesleki gelişimleri ve yetiştirilmeleri konusu önemini korumaktadır.

2.2.3.1. Yetiştirme Kavramı ve Yönetici Yetiştirme

Yetiştirme kavramı, kişinin işinde yapabilecekleri ile yapması gerekenler arasındaki boşluğu dolduran bir eylemi anlatır. Daha çok işe yeni giren personeli kapsamakla birlikte, temel amacı personelin işinde gereken özelliklere ve yeterliklere kısa süre içinde ulaşmasını sağlamaktır. Bu anlamda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ise, yönetici adaylarının ve yöneticilerin bilgi, yetenek, tutum ve davranışlarını sistemli bir şekilde geliştirerek şimdiki ve gelecekteki işlerinde daha başarılı olmalarını sağlamak olarak tanımlanabilir (Kayıkçı, 2001, Akt: Özdemir, 2013).

Yöneticilik eğitimi, yalnızca yöneticilik ve liderlik davranışları kazandırmak açısından değil, aynı zamanda yöneticileri, hızla değişen koşullara uymalarında gerekli bilgi ve beceriyle donatma, onlara mesleki güvence ve saygınlık sağlama, örgütsel etkililiği ve verimi artırma, yönetsel gelişmeyi ve örgütsel değişmeyi hızlandırma bakımından da büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle yöneticilik eğitimi, bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır (Kaya, 1999, Akt: Özdemir, 2013).

Eğitim yöneticilerinin eğitilmesi ve yetiştirilmesi, eğitim örgütlerinin amaçlarının, hedeflerinin ve vizyonunun etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesinin ön koşulu olarak durmaktadır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimle birlikte, mentorluk yöntemiyle eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır.

Yetiştirme programları. Çoğu kurumlarda işe yeni gelenlerin sosyalleştirilmesinde yetiştirme programları, asıl sosyalleştirme süreci durumundadır. Gerçekte de formel yetiştirme programları, sosyalleştirme sürecinin büyük bölümünü oluşturmakta, giderek de ağırlıklarını daha bir hissettirmektedirler. Dolayısı ile geliştirme programları önemli bir sosyalleştirme

tecrübesi durumundadırlar (Chatman, 1991, Tannenbaum vd. 1991; Saks 1996. Akt: Balcı, 2003). Yetiştirme programları temel ve planlı sosyalleşme prosedürlerinden biri, yeni gelenlerin çoğu kere ilk deneyimlerini kazandıkları bir süreçtir (Balcı, 2003).

Giriş yetiştirmesi, yeni gelenlere, örgüt işleri ve rolleri hakkında bilgi sağlayarak onların da sosyalleşmesinde kritik bir rol oynayabilir. Dolayısıyla sosyalleşmenin ilk birkaç ayında yetiştirme, yeni gelenlerin örgüte dönük izlenim edinme ve tutumlarında etkili olabilir, uyumlarında yardımcı olabilir (Saks, 1996 Akt: Balcı, 2003). Bireylerin örgüte giriş aşamaları, hayatlarında çok kritik bir dönemdir. Çünkü bu dönem, iyi atlatılırsa, iyi bir uyum yapılırsa bireyin sonraki iş yaşamı sağlıklı olur, performans ve uyumu iyi olur (Balcı, 2003). Feldman'a göre, Örgüte yeni gelenlerin ya da girenlerin sosyalleşmesinde temel süreç, çoğu kere giriş yetiştirmesidir. Giriş yetiştirme programları giderek sosyalleşme sürecinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (Balcı, 2003).

Yetiştirme, formel ve planlı sosyalleşme prosedürlerinden biridir; ayrıca da gelenlerin, örgüt ile olan ilk tecrübeleridir. Giriş yetiştirmesi, yeni gelene örgütü hakkında, özelde de işi hakkında bilgi sunan kritik bir süreçtir. Bu yüzden de sosyalleşmenin ilk birkaç ayında verilen yetiştirme, yeni gelenin örgüte dönük izlenim ve tutumlarını etkiler ve uyumunda yardımcı olur. Feldman'ın (1989) araştırması bulgularına göre yetiştirme programı, bireyin yeni iş ortamına ilişkin algılamasında, iş ortamını anlamlandırmasında ve ona uyumunda temel bir rol üstlenir (Saks 1996 Akt: Balcı, 2003).

Yetiştirme ve geliştirme etkinlikleri. Örgüt içinde örgütün gerektirdiği inanç ve değerleri çalışanlara kazandırmak amacıyla bir dizi yetiştirme programı düzenlenir. Bu programlar, çalışanların uyumu etkinlikleri, yönetimi geliştirme atölye çalışmaları ve bölüm toplantıları şeklinde olabilir (Balcı, 2003). Aynı zamanda süreç içerisinde mentorluk uygulamaları yetiştirme ve geliştirme etkinlikleri açısından iyi bir uygulama örneği olabilir.

2.2.3.2. Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Gereksinimi

Kamu ya da özel sektör örgütlerinin sahip olduğu en değerli kaynak insandır. İnsan olmaksızın, örgütsel işlerin yürütülmesi olası değildir. İnsanın mal ya da hizmet üretme sürecindeki etkililiği, örgütün yaşamasının, gelişmesinin ve amaçlarını başarmasının ön koşuludur. İnsan işyerinde, sahip olduğu bilgisini, yeteneğini ve tecrübesini kullanmakta; böylece üretilen mal ya da hizmet değer kazanmaktadır. Başka bir deyişle, insanın ürettiği ve üreterek başka insanların hizmetine sunduğu mal ya da hizmetler, en yüce değer olan insan emeğinin bir sonucudur. Emeğin değeri ise üretilen mal ya da hizmetin kalitesi ile ölçülebilir. Dolayısıyla, örgütler örgütsel amaca uygun kişi ya da kişileri, örgüte kazandırmak istemektedir. Seçme sürecinde yapılan da, sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimle örgüte en çok katkıyı sunma potansiyeli olan kişileri bulmak ve işe almaktır. Ancak, her ne kadar adaylar arasından işe en uygun olanın seçilmesi için özen gösterilse de, çeşitli nedenlerle, işe alınan elemanların, görevlerini ve sorumluluklarını etkin bir şekilde yerine getirmekte zorlanabildikleri görülmektedir. Bu durum karşısında örgütler, sahip oldukları insan kaynağını mesleki yönden yetiştirme ve geliştirme çabası içerisine girmektedirler (Özdemir, 2014).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi, akademik çevrelerde bir tartışma konusu olarak dikkat çekmektedir. Bu konuda bazıları, bireyleri doğrudan doğruya ve özellikle yönetim görevlerine hazırlamanın, bir üniversite için olanaksız olduğunu, yöneticiliğin ve üniversitelerin niteliğinin farklı olduğunu belirtmektedirler. Yöneticiliğin somut durumlara uyarlanabilecek eylemlerle ilişkili bir alan olduğu, bu eylemleri ise, üniversitelerin programlarına dahil etmenin mümkün olmadığı öne sürülmektedir. Bazı kesimler ise, yöneticiliğin özellikle de, eğitim yöneticiliğinin diğer profesyonel mesleklerde olduğu gibi hizmet öncesi formal bir hazırlık gerektirdiği konusunda hemfikirlerdir. Doktorlar ve mühendisler, mesleklerini uygulayacak bilgi ve becerilerle donatıldığı gibi, yöneticiler de başarılı yöneticilik için gerekli bilgi ve becerilerle donatılabilirler. Yöneticiler uygulayıcılardır ve yaparak-yaşayarak öğrenirler. Ancak bu, onların yönetim alanındaki ilke, teknik ve yöntemleri önceden öğrenemeyecekleri

anlamına gelmez. Yönetim ilke, teknik ve yöntemleri ise üniversitelerde öğretilir (Kaya, 1999).

İnsan kaynaklarını örgüt için en önemli kaynak olarak gören Drucker'e (2012) göre;

Yöneticilerin astlarının ve çevrelerindeki çalışma arkadaşlarının yeteneklerini geliştirmek için de sorumluluk almaları gerekir. Bu yönetici için kilit bir sonuç alanıdır. Bu süreç bir örgütün müstakbel liderlerini yetiştirmek ve çalışanların kendilerini geleceğe hazırlayacak kişisel beceriler edinmelerine yardımcı olmak açısından hayati önem taşır. Yine de gelişim, iki tarafı keskin bir kılıçtır. Kişi başkalarının gelişiminde aktif olarak yer almadığı müddetçe kendini geliştiremez.

Yönetici işinde beş temel faaliyet vardır:

- 1-Yönetici, ilk önce hedefleri koyar.
- 2-Yönetici, örgütler.
- 3-Yönetici, motive eder.
- 4-Yönetici, ölçümler.
- 5-Yönetici kendisi de dahil olmak üzere insanları geliştirir.

Yine bu yönetimin üstlenmesi gereken üç görev vardır:

- 1-Kurumun örgüt amacını yani misyonunu belirlemek, kurumu buna göre yönetmek.
- 2-Yönetimin ikinci görevi çalışmayı üretken, çalışanı da başarılı kılmaktır.
- 3-Sosyal etkileri ve sosyal sorumlulukları yönetmek.

Yönetimin bir görevi de çalışmayı üretken, çalışanı da başarılı kılmaktır. Bu durum örgütlerin varlıklarını korumaları ve devam ettirmeleri açısından hayati önem taşır. Çünkü İnsanlar, örgütsel kurumların sadece tek bir hakiki kaynağıdır.

Örgütsel kurum insan kaynaklarını üretken kılarak performans gösterir. Performansını da çalışma yoluyla gerçekleştirir. O nedenle, çalışmayı üretken kılmak temel bir işlemdir. Ama aynı zamanda, günümüzün toplumundaki bu kurumlar giderek; vasıtalarıyla tekil insanların geçimlerini elde ettikleri sosyal statüye, topluluğa ve bireysel başarıya ve tatmine erişim sağladıkları araçlar olmaktadır. Onun için, çalışanı başarılı kılmak giderek daha önemli hale gelmekte ve bir kuruluşun performansının ölçüsü ve yönetimin bir görevi olmaktadır (Drucker, 2012).

Yönetici belirli bir kaynakla çalışır: İnsanlar. İnsanoğlu da kendisiyle çalışmaya kalkışan herkeste belirli nitelikler isteyen benzersiz bir kaynaktır. İnsanoğlula “çalışmak” her zaman onu geliştirmek anlamına gelir. Bu gelişmenin aldığı yön insanoğlunun daha mı üretken yoksa nihayetinde üretkenlikten tamamen uzak mı olacağını belirler. Çok güçlü bir şekilde vurgulanmazsa dahi, bu sadece yönetilen kişi için değil, yönetici için de geçerlidir. Yöneticinin astlarını doğru yönde geliştirip geliştirmesi, onların serpilip daha büyük ve daha zengin kişiler olup olmayacağını, kendisinin gelişip gelişmeyeceğini, serpileceğini mi yoksa solacağını mı, daha zengin mi yoksa daha fakir mi olacağını, daha iyiye mi yoksa daha kötüye mi gideceğini doğrudan belirleyecektir.

İnsanları yönetmekte bazı beceriler öğrenilebilir. Kişi gelişmeye yardımcı olacak uygulamalar yapabilir. Ama en sonunda yönetici olmak, insanları geliştirmeyi, becerilerle donatmayı ve karakter bütünlüğünü gerektirir (Drucker, 2012).

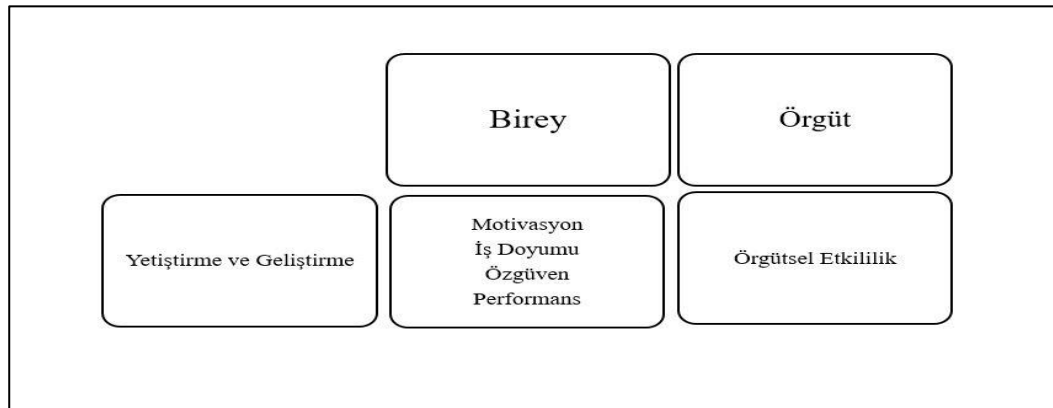
Örgütün sahip olduğu insan kaynağının yetiştirilmesi ve geliştirilmesinin hem çalışanlar, hem de örgüt için bazı yararları bulunmaktadır. Çalışan açısından ele alındığında yetiştirme ve geliştirme, çalışanın işini etkili şekilde yapabilmesine katkı sunar. Yetiştirme ve geliştirme faaliyetleri sonucunda işini nasıl yapması gerektiğini kavrayan çalışanın, işe yönelik motivasyonu da yükselir. Ayrıca yetiştirme ve geliştirme sonucunda çalışanlar, işi daha verimli bir şekilde gerçekleştirdiklerini görür; bu ise kendilerini örgüt içerisinde yararlı ve değerli hissetmelerine katkı sunar. Başka bir ifade ile yetiştirme ve geliştirme etkinlikleri çalışanları çalışma sürecinde yetkinleştirmekte ve böylece çalışanların özgüveni artmaktadır. Yetiştirme ve geliştirmenin çalışanlar açısından bir diğer yararı ise

kariyer planlarını desteklemesidir. Çünkü eğitim faaliyetlerine katılan çalışanlar, büyük oranda kendilerini daha üst görevlere hazırlamak istemektedirler (Currie, 2006 Akt: Özdemir, 2014).

Yetiştirme – geliştirme faaliyetleri bireylerde işe yönelik olumlu tutum gelişmesine katkı sunmaktadır (Benfield ve Kay; 2008. Akt: Özdemir, 2014).

Yetiştirme ve geliştirmenin çalışan açısından taşıdığı önemin yanı sıra örgütsel yararları da bulunmaktadır. Özellikle örgütsel amacın başarılması sürecinde insan emeğinin niteliğindeki bir gelişme, örgütsel işlerin daha verimli yapılmasına ve sonuçta, örgütün amaçlarının etkili şekilde gerçekleştirmesine katkı sağlayacaktır (Currie, 2006 Akt: Özdemir, 2014). Çünkü genel olarak eğitim, insan niteliklerini geliştiren ve dolayısıyla emeğin iş sürecindeki verimini arttıran bir unsurdur. Dolayısıyla eğitim, çalışanın performansını ve verimini arttırırken, bir bakıma örgütsel etkililiğe de önemli bir katkı yapmaktadır (Pinnington ve Edwards; 2000 Akt: Özdemir, 2014).

Yetiştirme ve geliştirme faaliyetlerinin bireye ve örgüte olan katkısı şekil 1’ de sunulmuştur.



Şekil 1: Yetiştirme ve Geliştirmenin Birey ve Örgüt Üzerindeki Etkisi (Özdemir, 2014)

2.2.3.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme

Türklerin Müslüman olmalarından önceki dönemlerinde eğitimlerinin temel özellikleri şunlardır:

1. Çocukların ve gençlerin toplumsallaştırılıp eğitilmesinde toplumun töresi (yasa) önemli bir rol oynamıştır.
2. Bu dönemin edebi eserlerinde temel amaç; öğreticilik olmuştur. Bunlar, insanlara hayatta yol gösterebilecek ilkeler, ahlaki esaslar, felsefik özellikler taşır.
3. Eski Türklerde alp insan tipi ve karakteri önemlidir. Alp insan, dışa dönük, mekanda genişlemek isteyen, göçebe, akıncı, mert, cesaret gibi temel özelliklere sahiptir..
4. Eski Türklerde bilim sevgisi özel bir öneme sahiptir. Alp insan cesur olduğu kadar bilge bir kişidir.
5. Eski Türklerde mesleki eğitim önemli bir yer tutar (Akyüz, 2013).

Bütün bu özellikler birlikte değerlendirildiğinde Türklerin eğitime büyük önem verdiklerinin ve nitelikli insan yetiştirmenin İslam öncesi dönemlerde var olduğunu göstermektedir. Atlı-göçebe hayat süren Türk devletlerinde hayvancılık, maden işlemeciliği, halı dokumacılığı gibi sanatların mesleki olarak usta-çırak ilişkisi içerisinde mesleki eğitim yoluyla toplumun bir kısmı tarafından yapılması kuvvetle muhtemeldir (Akyüz, 2013).

Türklerin göçebe yaşam anlayışlarının eğitim anlayışlarını etkilediği, ordu millet anlayışına sahip Hun, Göktürk ve Uygur Türklerinde hiyerarşik bir düzenin sağlandığı savaş eğitimi başta olmak üzere çocuk ve gençlerine, usta öğretici olarak başta baba olmak üzere kabilenin ileri gelenleri tarafından eğitim verildiği bilinmektedir. Özellikle Göktürkler döneminde 732-735 tarihleri arasında dikilen Orhun yazıtlarının ve bu ilk yazılı eserlerde kullanılan 38 harfli Göktürk alfabesi Türk eğitim tarihinde büyük öneme sahiptir. 8. Yüzyılda Milli bir dile ve alfabeyle sahip Göktürk'lerde eğitimin örgün olarak verildiği kuvvetle muhtemeldir. Toplumun her kesiminde eğitimin verildiği, okuryazarlığın yaygın olduğunu göstermektedir (Akyüz, 2013).

Uygurlar döneminde Türk-Çin ilişkilerinin geliştiği, bu dönemde yerleşik hayata geçen Türklerin Çinliler'den kağıt, matbaa, edebiyat ve sanat alanında etkilendikleri gerçektir. Özellikle Sogd alfabesinden 14 harfli olarak türetilen

Uygur alfabesi matbaa kullanımı ile bilimin ve eğitimin toplumun büyük bir kesimini etkilediği dönemin Uygur edebi eserlerinde belirtilmektedir. Uygurlar, bilgi ve kültür düzeyleri yükseldiği için yüzyıllarca çeşitli Türk ve yabancı devletlerin saraylarında kâtiplik, bürokratik, danışmanlık, tercümanlık, öğretmenlik, kültür elçiliği yapmışlardır (Akyüz, 2013).

Türklerin Müslüman olmalarından sonra İtil Bulgar Devleti, Karahanlılar, Selçuklular döneminde ise eğitimin özellikleri şunlardır:

1. Türk toplumlarında ilk kez, medrese denen, planlı, düzenli, güçlü bir örgün eğitim-öğretim kurumu olan bir okul ortaya çıkmış, medreseler kısa sürede her tarafa yayılmıştır. Bu kurumlar, Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruluncaya kadar yaşamışlardır.
2. İslam dünyasında Arap, İranlı vb. düşünür ve eğitimciler de eğitim-öğretim konularında düşünüp eserler yazmışlar ve bu konularda genel kabul gören, kalıplaşmış düşünce ve uygulamalar oluşmuştur.
3. Türk toplumlarının ahlak anlayışı, dünyaya bakışı, toplumun değer verdiği insan tipi, İslamiyetin etkisi ile yeni şekiller almaya başlamış, başka deyişle, eski değerleri ve töresi değişme yoluna girmiştir. Medreseler ile düşünürler, mutasavvıflar, din adamları, bu değişmeyi sağlayıcı bir yaygın eğitim görevi yapmışlardır. Bu yaygın eğitim yüzyıllarca toplumsal eğitim anlayışını etkilemiştir.
4. Türk toplumlarının yeni dinle ve yeni değerlerle teması, gazi ve veli insan tiplerini ortaya çıkarmıştır. Alp insan teması veli, gazi, şehid gibi kavramlara dönüşmüştür. Her iki tiplerle ilgili destanlar ve menkıbelerde bunların etkileri halk kitapları, tasavvufi ve edebi eserler, şiirler ile toplumda sürüp gitmiştir.
5. Türklerdeki İslam öncesi bilim sevgisi İslamiyetin bilime verdiği değerle perçinlenmiştir.
6. Türkçe bu dönemde Arapça ve Farsça ile ortak kullanım alanları bulmuştur. Halkın kullandığı Türkçe ise bu etkiden uzak kalmıştır.
7. Arap alfabesi Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır (Akyüz, 2013). Bununla birlikte medrese eğitimi toplumun önemli bir kesimince formal

eğitim verilen kurumlar olmuşlardır. Müderris tarafından eğitim verilen, fakih tarafından yönetilen medreseler, devletin yönetim kademeleri için memur yetiştirmekteydiler.

Selçuklularda eğitimin temel özellikleri şunlardır:

1. Selçuklu devlet adamları eğitime ve bilimin gelişmesine önem vermişlerdir.
2. Medreseler gelişmiş, ülkenin her tarafına yayılmıştır.
3. Ahilik gibi bir yaygın eğitim kurumu, atabeylik gibi şehzadelerin yetişmesi için bir uygulama ortaya çıkmıştır.

Medreseler; verdikleri eğitimle ülkenin yönetici, din adamı ve memur yetiştirme ihtiyacını karşılamanın yanı sıra yetenekli öğrencileri topluma kazandırmayı ve İslam anlayışının Sünni mezhep öğretilerini yaymak için kurumsal olarak eğitim veren bir kurum olmayı Osmanlı Devleti'nin son zamanlarına kadar sürdürecektir (Akyüz, 2013). Ahilik kurumu ise, yaygın eğitim veren bir eğitim rgt olarak usta-ıracak ilişkisinin, işbaşında ve iş dışında eğitim veren önemli kurumlardır. Bu kurumlar Osmanlı Devleti döneminde de yaşamını srdrmştir.

Osmanlı Devletinde genel olarak, eğitimin özellikleri şunlardır:

1. Medreseler çok yaygın ve güçlü örgün eğitim kurumları haline gelmiş, toplumu derinden etkilemişlerdir.
2. Azınlık çocuklarının üst düzeyde yönetici yetiştirildikleri Enderun adında önemli bir örgün eğitim kurumu ortaya çıkmıştır.
3. İlköğretim, 19. Yüzyılın sonlarına kadar, çok basit bir düzeyde kalmıştır.
4. Osmanlıların son dönemlerine kadar, ilkokul üstü örgün eğitim kurumlarında yalnızca erkekler okumuştur.
5. Tanzimat döneminde kadar, eğitim her düzeyde ücretsizdir.
6. Azınlık ve yabancılara ğretim hakkı tanınmıştır. Fakat bu kurumlar denetlenmemiştir.
7. Yaygın eğitim, din adamları, edipler ve Ahiler tarafından yapılmıştır.

8. Eğitimde yenileşmelere, 1776’lardan itibaren önce askeri okullar açılarak girişilmiştir.

Osmanlı Devleti döneminde yönetici yetiştirme çalışmalarının etkili olarak yürütüldüğü “Enderun”, kamu yönetimi anlayışına dayalı olarak eğitim vermekteydi (Akyüz, 1994. Akt: Sezgin, 2012). Bu eğitim anlayışı Tanzimat dönemine kadar devam etmiştir. Tanzimat döneminde örgün eğitim geliştirilirken, eğitimde yeni bir idari teşkilatlanmaya gidilmiştir. 1839 da Mekatibi Rüştîye Nezareti kurulmuştur. Bu kurum Rüştîyelerin idaresiyle görevli bir genel müdürlük idi. 1846’ da Meclisi Maarifi Umumiye kuruldu. Bu kurum eğitim işlerinden sorumlu hükümet başkanlığına bağlı meclisti. Bu meclise bağlı bir icra organı olarak 1846 da Mekatibi Umumiye Nezareti adıyla bir nevi genel müdürlük kuruldu. 1869 Maarifi Umumiye Nizamnamesi, eğitimin genel yönetim merkezi olmak üzere, Maarif Nazırının başkanlığında, ilmi ve idari iki daireden oluşan bir Meclisi Kebiri Maarif (büyük eğitim meclisi) kurmuştur. İlmi daire, ders kitapları ve çeşitli bilimsel kitapları telif ve tercüme ettirecek, Avrupa Üniversiteleri ile ilişkilerde bulunacak, Türkçenin ilerlemesine çalışılacaktı. İdari daire ise, okulların, maarif meclislerinin, müze, kütüphane ve matbaaların idaresiyle, öğretmenlerin özlük işleriyle, eğitimle ilgili tahkikat ve muhakemelerle meşgul olacaktı (Akyüz, 2013).

1869 Maarifi Umumi Nizamnamesiyle eğitimde yeni düzenlemeler getirilmiştir. 1871 de yayımlanan İdare-i Umumiye Vilayet Nizamnamesinin 25. ve 26. Maddeleri de Maarif Müdürlerinin görevlerini ve yetkilerini tayin ederek vilayet kuruluşları içindeki yerleri gösterildi. Tanzimat döneminde Milli Eğitim Teşkilatının yeniden düzenlenmesine rağmen, okul yönetici uygulamalarına yönelik herhangi bir yeni uygulamanın yapılmadığı görülmüştür. 1870 de açılan Darülmuallimat’ın bir kadın müdiresi olacağı hükmü getirilmiştir. 1885 te II. Abdülhamit tarafından yayımlanan Darülmuallimat Talimatnamesinde bu okulun bir erkek müdürü, onun maiyetinde bir kadın müdire olacağı belirtilmiştir. 1891 de Mülkiye Mektebi, Galatasaray Lisesi ve İdadilerin müdür ve öğretmenlerinin hareket tarzını belirleyen bir kararname hazırlanmıştır. Buna göre müdür ve öğretmenler ‘sadakat ve istikamet erbabı’ arasından seçilecekti. Bu eğitim

kurumlarını da Maarif Nezareti özel bir müfettişle sürekli denetleyecekti. 1912 de Meclis-i Maarif kurulmuş ve öğretim daireleri Aliye, Taliye ve İptidaiye olarak düzenlenmiştir. Ayrıca, bu dönemde ilk defa eğitim bütçesi tanzim edilmiştir (Akyüz, 2013).

Cumhuriyetin Kuruluşundan günümüze Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Süreci;

Türkiye Cumhuriyetinin kurulması ile eğitim öğretim faaliyetleri ve farklı adlar altında faaliyet gösteren okullar 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birleştirilmiştir. Öğretim birliğini gerçekleştirmek üzere bakanlık merkez ve taşra teşkilatları yıllar içerisinde görev alan hükümetler tarafından yeni bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır (Başaran, 1993 Akt: Recepoğlu ve Kılınç; 2014).

Türkiye'de yönetici yetiştirme uygulaması Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana Şimşek'e (2003) göre üç, Balcı'ya (2008) göre ise dört temel yönelimin hâkim olduğu söylenebilir: (1) 1970'lere dek çıraklık modeli, (2) 1970'lerde eğitim bilimleri modeli ve (3) 1999'da sınav modeli, (4) keyfilik modeli (Okçu, 2011).

Çıraklık modeli olarak 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu'nda yer alan "Maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir." kuralı günümüzde de geçerliliğini korumakta ve okul yöneticiliği ikinci görev olarak kabul edilmektedir (Okçu, 2011; Akyüz, 2013; Başaran, 2008; Akt: Özdemir, 2014).

1928 yılında yeni kurulan eğitim örgütlerinin yönetici, müfettiş ve öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı olarak Pedagoji Bölümü açılmıştır. Pedagoji bölümüne meslekte tecrübeli, başarılı, yönetici ve müfettiş olmaya yetenekli ilkokul öğretmenleri yazılı ve sözlü sınavlardan sonra alınmışlar ve hazırlanmışlardır. Bu hazırlık sürecinde adaylara eğitim öğretim mesleği, yöneticilik ve müfettişlik konularında temel bilgiler verilmiştir. 1970'e kadar Bakanlık merkez ve taşra örgütlerinde yöneticilik yapanların yüzde doksanının Pedagoji Bölümü mezunu oldukları; bu tarihten sonra yetenek, başarı

ve tecrübe ölçütlerinin yerini siyasî tercihlerin aldığı ifade edilmektedir (Tekişık, 1993. Akt: Recepoğlu ve Kılınç, 2014).

1962 yılında eğitim yöneticiliğinin özel bir uzmanlık işi olması gerektiği, bu alanda yöneticiler yetiştirmek üzere üniversitelerde eğitim bilimi bölümleri açılması gerektiği önerilmiştir (Akyüz, 2013). Ülkemizde eğitim ve okul yöneticisi yetiştirme konusunda 1970'lerin sonlarında farklı bir anlayış ortaya çıkmıştır. Bu anlayış akademik bir yönelim olarak ortaya çıkmış ve akademik çevrelerde ciddi biçimde de benimsenmiştir. Bu yönetime "Eğitim Bilimleri Modeli" adı verilmektedir. Ülkemizde pek çok eğitim fakültemizde lisans düzeyinde "eğitim yönetimi ve planlaması" bölümleri açılmış ve bu programlardan öğrenci mezun edilmiştir. Buradaki temel varsayım yönetimin bilimsel bir çalışma alanı olduğu, yönetici olacak kişilerin örgüt, yönetim, liderlik gibi temel alanlarda akademik bilgilerle donanmış olması gerektiğidir (Şimşek, 2004).

Sınav modeli ise, 23.09.1998 tarih ve 23472 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan MEB'e bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirilmesine İlişkin Yönetmelikle uygulanmaya başlamıştır. Okul yöneticiliğine istekli ve bu alanda yeterli olanlar bu amaçla düzenlenen seçme sınavlarına katılmışlardır. Sınavda başarılı olan adaylar 120 saatlik bir hizmet içi eğitim programına alınmış, başarılı olanlar beş yıl geçerliği olan yöneticilik sertifikası almışlardır (Balcı, 2008).

Keyfilik modelinde ise çıkarılan son iki yönetmelikten -2004 ve 2007 tarihli yönetmelikler ilkinde okul yöneticiliği giriş sınavını izleyen 120 saatlik yetiştirme programı, ikincisinde ise okul müdürlüğü giriş sınavı kaldırılmıştır. En son gelişme olarak okul müdürlerinin atanmasının kural ve standardı olmadığı bir noktaya gelinmiştir (Balcı, 2008). Türkiye'de okul müdürlerinin seçilmesi ve atanması, 27.09.1995 tarih ve 22417 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği"ne göre belirlenen genel ve özel şartlara göre atanmaktaydı. Ancak, eğitim yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi islerinin düzenlenmesi gerektiğine, çeşitli komisyon

raporlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve araştırmalarda yer verilmektedir. Bunun sonucunda, eğitim kurumları yöneticilerinin seçme sınavına tabi tutularak hizmet içinde de yetiştirilmesini amaçlayan ve 23.09.1998 tarih ve 23172 sayılı Resmi Gazete 'de yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine ilişkin Yönetmelik" yürürlüğe girmiştir. Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlığı söz konusu yönetmeliğine göre uygulamaya ilk olarak 1998 yılında başlanmıştır (MEB, 1999-2000). Anılan yönetmelik 1998, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009, 2013, 2014 tarihlerinde değişerek yürürlüğe girmiştir.

Eğitim Yöneticilerinin yetiştirilmesi 7. Milli Eğitim Şurasından itibaren çeşitli şuralarda da tartışılmış, en kapsamlı şekilde 14. Milli Eğitim Şurasında ele alınmıştır (Kaya, 1993). 14. Milli Eğitim Şurasında Eğitim ve Okul Yöneticiliği için öğretmenlikten gelmesi gerekli ve yeterlidir denilmektedir. Yürürlükte olan kanuna göre okul yöneticiliği ek bir yöneticilik eğitimine gerek olmadan öğretmenler tarafından yapılabilecek bir görevdir. Bu demektir ki 'yöneticiliğin okulu yoktur' anlayış ve uygulaması hala sürmektedir. 12-17 Mayıs 1996 yılında toplanan 15. Milli Eğitim Şurasında da eğitim yöneticilerinin yetiştirilerek atanmasının gerektiği vurgulanmaktadır. 3. madde de merkez ve taşra örgütü yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarının ihtiyaçlarda göz önüne alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiği belirtilmekte, atamalarda ise uzmanlığa ve deneyime önem verilmesine dikkat çekilmektedir. Yine taşra örgütüne daha fazla yetki ve sorumluluk verilmesi, karar oluşumuna ise eğitimcilerin, taşra yöneticileri ve halkın katılımının sağlanması gerektiği de belirtilmektedir. 23-26 Şubat tarihinde toplanan 16. Milli Eğitim Şurasında ise müstakil olarak mesleki ve teknik eğitim konusu ele alınmıştır. Burada mesleki ve teknik eğitimde örgütlenme, yönetim ve yöneticilerin yetişmesi konularına da yer verilmiştir (Cemaloğlu, 2005). Bununla birlikte yönetici yetiştirme açısından mentorluk yolu ile müdür yardımcılarının mesleki gelişiminin sağlanmasının önerildiği 19. Milli eğitim şurasına göre "Eğitim yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında kılavuzluk (mentorluk) mekanizmaları oluşturulmalıdır. "Eğitim yönetimi alanında eğitim almış, deneyim ve başarıya sahip yöneticiler ile maarif müfettişlerinden kılavuz(mentor) olarak yararlanılmalıdır." (19. Milli Eğitim Şurası. 38. Ve 39.

Maddeler). Şeklinde alınan kararlar doğrultusunda Eğitim yöneticisi adaylarının mentorluk yolu ile hizmet içinde yetiştirme çalışmalarında kullanılabileceği ifade edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen her görevi yapabileceğini, meslekte esasın öğretmenlik olduğu görüşünü benimsemesi, görevlendirmede yeterliliğin yerini yetkilendirmeye koyması sonucunu doğurmuştur (Bursalıoğlu, 1994). Bunun sonucunda o görevi yerine getirip getiremeyeceğine bakılmaksızın atamayla verilen yetki yeterliliği sağlayamamış, yapılması gerekenler amaçlar doğrultusunda yerine getirilemediğinden yakınmalar ve sorunlar çoğalmış, sistem amaçlarına ulaşmada yetersiz kalmıştır. Türk Eğitim Sisteminde okul müdürleri genellikle öğretmenlik veya müdür yardımcısı görevlerinde başarılı olanlar arasından seçilerek atanmışlardır (Taymaz, 1995). Ancak, eğitim kurumlarında amaçların gerçekleştirilebilmesi için eğitim ve diğer personeli örgütleyen, etkileyen, yönlendiren, koordine eden ve denetleyen okul yöneticisidir. Bu nedenle, okul yöneticisinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikası doğrultusunda görevini yerine getirebilmesi için belirli yeterliliklere sahip olması gerekir (Gürsel, 1995).

Eğitim yönetimi alanında eğitim veren kurumlar ve projeler ise aşağıda belirtilmiştir (Kayıkçı, 2001):

- Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) Uzmanlık Programı
- Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP)
- MEB'nin Hizmet içi Eğitim Çalışmaları
- Üniversiteler

Çelik'e (1990) göre TODAİE genel yönetici yetiştirmeye çalışmaktadır ve TODAİE programlarında genellikle yönetimin ekonomik, toplumsal ve siyasal çevresi, örgüt kuramları, personel yönetimi, maliye, planlama, halkla ilişkiler ve yönetim hukuku gibi konulara ağırlık verilmektedir. Bu tür bir eğitim, eğitim yöneticisi yetiştirilmesi için yeterli değildir. TODAİE programlarına daha çok

bakanlık merkezinde çalışan eğitim yöneticileri katılmaktadır.

Bakanlar Kurulunun 13 Şubat 1962 gün ve 6/209 sayılı kararıyla kurulan Merkezî Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi (MEHTAP) raporunda, bugün ülkemizde Eğitim yöneticisi yetiştirmeye ilişkin gelişmelere temel sayılabilecek görüşlere yer verilmiştir. MEHTAP raporuna göre, yalnız üst yöneticiler değil, orta düzey yöneticileri de, görevlerinde başarılı olabilmek için yöneticilik eğitiminden geçmek zorundadır. Bu zorunluluk, Millî Eğitim Bakanlığı'na, yönetim kadroları için yeterli sayıda eğitim yöneticisi yetiştirmek görevi yüklemektedir. Raporda, Bakanlığın gereksinim duyduğu eğitim yöneticilerini yetiştirmek amacıyla, üniversitelerde eğitim fakülteleri ya da fakültelerde eğitim bölümleri açılması önerilmektedir. MEHTAP raporunun bu önerisi iki yıl sonra, Ankara Üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinin Kurulmasıyla gerçekleşmiş ve bunu Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü'nün açılması izlemiştir (Kaya, 1999).

Ülkemizde, yönetici ve denetici yetiştirme misyonunu taşıyan Eğitim Yöneticiliği ve Denetçiliği Plânlaması bölümleri Ankara, Gazi, Hacettepe, İnönü, Dokuz Eylül, Çanakkale 18 Mart, Bolu Abant İzzet Baysal ve Van 100. Yıl Üniversitesinde lisans kapandığından sadece yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verilmektedir. Böylece yönetici yetiştirme konusunda değişik kaynaklara yönelme sağlanmıştır (Kayıkçı, 2001 Akt: Okçu, 2011).

2.2.4. Okul Yöneticiliğinden Okul Liderliğine

Okul yönetiminde Liderlik, kısaca, yönetici, öğretmen ve denetçiler tarafından okulla ilgili bazı durum ve olayları etkilemede kullanılabilecek güçler olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1984 Akt: Turan, 2014).

Eğitim ve okul yönetimi alanında gündeme gelen çoğu liderlik kavramlaştırması, genelde liderlik konusunda çeşitli sosyal bilim alanlarında, geliştirilmiş yaklaşımlardan uyarlanmaktadır. Yönetim alanında olduğu gibi eğitim yönetiminde de liderlik, yeni bir konu değildir. Geçmişte eğitimde liderlikle ilgili olarak kimi özellikler ve yeterlikler sıralanmıştır. Ancak eğitim yönetimi alanında, yakın zamanlarda etkili ve başarılı okullarda okul yöneticisinin

rollerine ilişkin olarak yapılan tartışmalar, eğitimde liderlik konusunu tekrar gündeme getirmiştir (Burnett ve Pankake, 1990 Akt: Turan 2014).

Bu kapsamda okul müdürlerinin birer eğitim ve öğretim lideri olarak yetiştirilmeleri gereği, sıklıkla dile getirilmeye başlanmıştır. Hatta okul müdürü ya da okul yöneticisi yerine, daha çok okul lideri, eğitim lideri, öğretim lideri, program lideri kavramlaştırmaları tercih edilir olmuştur. Ancak okul müdürlerinin, iyi bir öğretim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir okul yöneticisi olmaları gerektiği de söylenebilir (Şişman, 2011).

Eğitim ve okulla ilgili çağdaş tartışma ve araştırmalar incelendiğinde, okul liderliğiyle ilgili olarak geliştirilen çoğu görüşler okul yöneticilerinin okuldaki öğretimle ilgili konulara verdikleri ya da vermeleri gereken önem üzerinde yoğunlaşmaktadır (Turan, 2014).

Galton ve Blyth(1989)'e göre, Eğitim alanında gerçekleştirilmek istenen reformların başarısı büyük ölçüde okul merkezli girişimlere ve okul liderlerine bağlıdır. Merkezi otoritelerin eğitimle ilgili aldıkları kararlar, uygulamaya yansımada bir anlam ifade etmemektedir. Dolayısıyla eğitimde değişimin odak noktasının okul olması ve bu değişim sürecinde de okul yöneticilerinin liderlik rolü üstlenmeleri gereklidir. Okulun geliştirilmesi sürecinde, müdürlere daha çok destek ve özerklik sağlanmalı, okulun yeniden yapılandırılmasında, özellikle okul müdürleri liderlik becerilerini işe koşmalıdır (Turan, 2014).

Okul müdürlerinin liderliği, aynı zamanda okulun başarısının, okulun diğer boyut ya da özelliklerinin temel belirleyicisi olarak görülmektedir. Etkili okullardaki müdürlerin liderlik davranışlarını belirlemeye dönük olarak geçen yirmi yıl içinde (1996) birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmında, okul müdürleriyle ilgili birtakım ortak özellikler belirlenmiştir. Bu özellikler, okulun fiziki ve parasal kaynaklarının yönetimi, insan kaynağının yönetimi, okul kültürünün ve değişimin yönetimi, okul dışı çevrenin yönetimi gibi başlıklar altında toplanabilir (Şişman, 1996 Akt: Turan, 2014).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürü olmalıdır. Gerçekte müdür, formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir. Bu bakımdan, okul müdürünün liderlik görevi, meslektaşının getirdiği çatışmaların etkisi altında, geleneksel liderlikten uzlaşıcı ve uzlaştırıcı liderliğe dönüşmektedir (Lane-Corwin-Monahan; 2000 Akt: Bursalıoğlu, 2013).

Başta öğrenci velileri olmak üzere okulun yakın ve uzak müşterilerinin beklentilerinin karşılanması, okul yöneticisinin temel rolünü oluşturmaktadır (Çelik, 1999).

2.2.4.1. Okul Müdürünün Liderlik Rollerini

Etkili okul araştırmaları, okulun etkililiği ile okul müdürlerinin özelliklerinin ve davranışlarının ilişkili olduğunu göstermektedir. Güçlü ve amaçlı bir liderliğin okulun etkililiğinde önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Reeves vd. 2003 Akt: Özdemir, 2012). Okullarda yatay bir örgütlenme yapısı içinde liderliğin dağıtılması ve yönetici yardımcılarını ve öğretmenlerin de liderlik davranışı göstermeleri gerekir. Ancak, okulların mevcut yapısı içinde müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin kendilerini ya da başka bir öğretmeni lider olarak görmeleri zordur. Bu nedenle, müdür yardımcılara ve öğretmenlere daha fazla liderlik sorumluluğu verilmesi gerekir. Liderlik becerilerini gösteren müdür yardımcılarını ve öğretmenler okulda diğer tüm yapıları etkileyebilir (Coyle,1997 Akt: Özdemir, 2012).

Öğretmenlerin ve yöneticilerin liderlik gösterebilecekleri bir alan da mentorluktur. Mentorluk sayesinde deneyimlerini ve tecrübelerini aktaran öğretmen ve yöneticiler, örgütün dikey yapısını yatay bir örgütlenme yapısına, tüm işgörenlerin de liderlik davranışı göstermesini de sağlayabilecektir.

Geniş bir kişisel bakış açısına sahip, gördüklerini amaçlı bir şekilde birbirine bağlayabilen; başkalarının göremediği kalıpları görebilen ve hızla karar

verip harekete geçme cesaretine sahip; insanları etkileyerek ve esinlendirerek öğrenen bir örgüte önderlik edebilecek; bizzat kendileri teknolojiye vakıf olan; astlarına öğretebilen ve onları geliştiren; insani boyutu örgütün merkezine alabilen liderler, gelecekte örgütlerin ihtiyaç duyacağı liderler olarak görülmektedir (Sullivan ve Harper; 1997 Akt: Özdemir, 2013).

Lider, örgütü amaçlarına ulaştırabilmek için hem iş görene hem de işe odaklanabilmelidir. Örgütte bireyin amacı da göz ardı edilmeksizin örgütün amaçlarına odaklanılmalıdır. Hedef örgüt ve bireyin amaçlarını birleştirmek olmalıdır (Yavuz, 2015).

1980’li yıllar boyunca okul yönetimi üzerine artan ilgiye karşılık olarak, günümüz eğitim yöneticilerinin yöneticilik rollerinde önemli değişimler ortaya çıkmıştır. Okul müdürü, dünün “mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren, geleneksel, otokratik”, okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağı fark edilecektir. Okul müdürü, küreselleşme, bilgi teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenme bilincinde olmalıdır (Yavuz, 2015).

Okul müdürü, okulunun misyon ve vizyonunu belirleyerek, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirmek ve okul iklimini buna göre oluşturmakla yükümlüdür. Bütün bunların anlamı, çağımızın eğitim yöneticisinin, mevcut durumu sürekli geliştirmek için okulunu “öğrenen örgütler” olarak düzenleyip yaşatmakla yükümlü olmasıdır (Yavuz, 2015).

Örgütü amaçlarına ulaştıracak kişiler, liderlerdir. Liderler bir bakıma örgütlerin kaptanı, danışmanı, organizatörüdür. 21. yüzyılın okul müdürlerinin öğrenme ve öğretim niteliğine sahip, mesleki gelişimini sürdüren, verilerle karar veren ve sorumluluk sahibi olan öğretimsel lider olmaları beklenmektedir. Aynı zamanda okulun gelişimi için kendini adanmış iletişim lideri olması beklenmektedir. Okul müdürünün ortaya koyduğu çaba, girişimci ruh ve etik değerleri ile öğrencilerin üst seviyede öğrenmelerini desteklemesi, astlarını geliştirmesi, okulun paydaşları ile okulun vizyonunu paylaşan niteliklere sahip olması beklenmektedir. (Usdan vd. 2000 akt: Yavuz, 2015).

Toplumun başarı yolunda okullara ve öğrencilere rehberlik edecek, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde liderlik yapabilecek ve 21. yüzyılın değişen taleplerini karşılayabilecek yeni bir okul müdürü beklenmektedir (Yavuz, 2015).

2.2.4.1.1. Etik Liderlik

Brown ve Trevina (2006)'ya göre, Etik liderlik kişisel eylemler ve bireysel ilişkiler aracılığıyla normlara uygun bir davranış göstermek, karar alma ve özendirme yoluyla bu davranışları izleyenlere aktarmak olarak tanımlanabilir (Celep, 2014).

Etik liderin özellikleri:

- Başkaları için fedakarlık yapabilen, güvenilir, nazik ve işbirlikçi davranış göstermesi: Başkaları tarafından kabul edilir olma, başkaları için fedakarlıkta bulunabilme ve işbirliği yapma eğilimini yansıtır. Bu tanıma göre etik liderler; başkalarının iyiliği için çalışmaya güdülenmiştir, dikkatlidir, kendilerini izleyenlerin ve toplumun iyiliğini isterler.
- İçtenlik ve dürüstlük yönü ile; Güvenilir, sorumlu, görev bilincine sahip ve kararlı olmayı içerir. Dış etkilere aldırılmadan her durumda etik davranabilme olanağı verir. İçtenlik, lidere güven duyulmasını sağlar. Etik liderler; güvenilir, adil, ilkeli kararlar alan, bunu yaparken diğer insanların ve toplumun çıkarlarını göz önünde bulunduran, hem özel hem de iş yaşamında etik davranabilen bireyler olarak algılanmaktadır. Bu özellikler, liderin “etik kişi” olarak algılanmasını sağlar.
- Etik liderler, iç denetim odaklı bireylerdir. Çünkü bu bireyler kendi davranışları ile olayların sonuçları arasında bağ kurarlar. Kendilerini sorumlu hissederler. Bu bireyler olaylar karşısında daha çabuk harekete geçerler ve bu nedenle etik davranışlar için daha çekici ve güvenilir modeller olurlar.
- Etik liderler, grubun iyiliğini düşünen, süreç ve sonuçlar kadar uzun vadeli sonuçlara da odaklanan ve tüm paydaşların bakış açısı ve ilgilerini dikkate

alan liderlerdir. Bir liderin etik farkındalığını etkileyen önemli etmenlerden biri de daha önce kendine örnek aldığı liderlerdir. Bireyin kariyeri süresince etik değerlere önem veren bir danışmanın olması, etik liderlik davranışını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Sonuç olarak da kariyer edinme sürecinde etik rol modellerle karşılaşmış bireyler etik lider olmaya daha yatkın olabilirler.

- Etik yöneticiler, etik ve değerler konusundaki söylemleriyle, etik davranışlarıyla izleyicilerine model olurlar. Ödül ve disiplin kullanarak etik ilkelerini liderlik programlarının bir parçası yaparlar. Bu denli açık bir tutum etik lidere izleyicilerine etik iletiler verme olanağı sağlar. Öncelikle, etik liderler, çekici rol modeller olarak işgörenler için önemli bir etik rehberdirler. Etik liderler, etik standartlar koyarlar ve bunları izleyenlere aktarırlar. Çıkar sahiplerinin kararlarını dikkate alırlar ve ilkeli ve adil olmaya dikkat ederler. Bu olanaklar izleyenlerin düşüncelerini güçlü bir şekilde etkiler ve onların etik kararlar almalarına yardımcı olur. Ayrıca, Brown ve Trevina (2006)'ya göre; yapılan araştırmalara göre liderin etik değerlendirmeleri iş gruplarının etik değerlendirmelerini etkilemektedir. Bu nedenle üst düzey etiksel değerlendirme yapabilen lider, grubunu da bu yönde etkileyebilir.
- Etik liderler izleyicilerini, grubun ilgilerini kendilerinininkinden önde tutabilme yönünde de güdüleyebilmelidir. Bu anlamda etik liderlik izleyenler ve lider arasında zihinsel ve duygusal bir bağ kurabilmeyi gerektirir.
- Etik davranışlar sergileyen otantik dönüşümcü liderler de izleyenlerin neyin haklı, iyi, önemli, güzel olduğuna ilişkin farkındalığını arttırır; izleyenlerin gereksinimlerini karşılamalarına, kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur. Onların etik olgunluğa erişmelerini; gruplarının, örgütlerinin ya da toplumun iyiliği için kendi istek ve ilgilerinden vazgeçebilmelerini sağlar.
- Bandura'nın Toplumsal Öğrenme Kuramına göre bireyler çekici ve inandırıcı modellerin davranışlarına özenerek ve onları taklit ederek öğrenirler. Çoğu birey, etik yönlendirme için çevresindeki insanlara

bakarlar. Etik liderler olası rehberlik kaynağıdır. Çünkü güç ve statü modelin çekiciliğini artıran iki önemli etkidir. Pek çok lider izleyicilerinden daha üst bir statüde yer aldığı için otorite kazanır. Fakat çekicilik, statü ve otoriteden daha fazlasını ifade eder. Etik liderler güvenilir oldukları ve söylemlerini kendileri de uyguladıkları için inandırıcıdır.

- Etik normlar ve davranışsal idealler özgürce benimsenmeli; izleyiciler, etik liderleri model olarak kabul etmelidirler.
- Etik davranışı destekleyen liderlik ve ödüllendirme sistemlerinin varlığı işgörelere eşit işlem yapılması, günlük örgütsel karar süreçlerinde etik olma ve işgörelere odaklanma gibi kültürel etmenlerin oluşturulmasında oldukça etkilidir (Celep, 2014).

2.2.4.1.2. Öğretim Liderliği

Öğretimsel lider, hoşgörülü kurum iklimi yaratarak, çalışanlara büyük resimdeki yerlerini göstererek ve bilgi paylaşarak, kurumda örnek davranış üretilmesini sağlar. Çalışanlara gerçekçi ve onların sınırlarını esnetmelerine imkan verecek ölçüde zorlayıcı görevler ve fırsatlar tanıyarak, onların becerilerinin, deneyimlerinin ve yeterlilik duygularının artmasını sağlar. Böylece karmaşık sorunlara yenilikçi yöntem ve stratejilerle çözüm bulmak kolaylaşır (Baltaş, 2014).

Smith ve Andrew (1989)'a göre, okul müdürünün öğretimsel liderlik davranışları şunlardır:

- Öğretmenlerle iletişim kurma,
- Personel geliştirme etkinliklerine katılma ve bu etkinlikleri destekleme,
- Sürekli olarak okulun başarısını artırma doğrultusunda geliştirme ve öğretmen etkililiğini sağlama,

- Uzun vadede okulun amaçlarına uygun olarak açık bir vizyon geliştirme, örgütsel amaçlarla özdeşleştiğini öğretmenlere yansıtma ve amaçlara ulaşma başarısını gösterme,
- Okulun karar verme sürecinde grupların ve ilgili birimlerin görüşlerini alma,
- Etkili materyal sağlama ve kullanma, öğretmenlerin akademik başarılarını artırmak için onlara zaman ayırma ve gerekli desteği sağlama (Çelik, 2015).

Başarılı okulların müdürleri, öğretmenlerin öğretimsel becerilerinin geliştirilmesi doğrultusunda etkili bir rehberlik yapar. Okul müdürü, öğrencinin başarı düzeyini artırma, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirme ve etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir. Okula dayalı personel geliştirme programları, belirlenen hedeflerle bütünleşmiş en etkili programlardır. Başarılı bir okulda insan kaynaklarını geliştirme, gelişme çabalarının temelini oluşturur. Öğretmenler ve yöneticiler, yeterliklerini birlikte sınıfa aktarmaya çalışırlar. Başarılı bir okulda çalışan öğretmen, örgüt ikliminin bireysel ve kollektif çalışmaya destek sağladığını bilir. Personel geliştirme, okulun amaçlarıyla yakından ilgilidir (Çelik, 2015).

Jhonson ve Snyder (1989), tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik konusunda yetiştirilme ihtiyacı ve yedi yetiştirme konusu belirlenmiştir:

- 1- Okul yöneticiliği,
- 2- Yaratıcı sorun çözme,
- 3- İşgören geliştirme,
- 4- Okulun gelişmesi için planlama yapma,
- 5- İşgörenin davranışlarını kestirebilme,
- 6- İşbirlikçi uzun vadeli planlama,
- 7- Bir sistem olarak okul.

Etkili okul uygulamalarında ve etkili okulun değişmesinde okul müdürü kilit bir faktör olarak kabul edilmiştir. Etkili okul uygulamalarında okul müdürü

tarafından okul temelli düzenleme gruplarının yönetimi ve personel geliştirme programlarının hazırlanması sağlanmıştır. Böylece hizmet içi eğitim yoluyla öğretimsel etkililiğin sağlanması amaçlanmıştır (Çelik, 2015).

Hallinger (1992)'e göre; Eğitim ve öğretimde etkili olan kavramların okul müdürünün etkili liderliğiyle uygulanabileceği ve bununla birlikte öğretimsel liderlik, yeni bir davranış odaklanmasını ve okul müdüründen iş etkinlikleri setini oluşturmasını gerektirmiş ve okul müdürünün öğretimsel liderlik rolü, yönetsel rolünün doğasıyla bütünleştirilmeye çalışılmıştır (Çelik, 2015).

Moorthy (1992)'ye göre; Öğretimsel liderliği ve yönetimi birbirinden ayırt etmek mümkün değildir. Okul yöneticisi iyi bir yönetici değilse, öğretimsel lider olamaz (Çelik, 2015).

Liderlerin en önemli önceliklerinden biri de, yerlerine geçecek kişiyi çok iyi seçip yetiştirmeleridir. Böylece attıkları temellerin üzerinde gelecekte daha iyi sonuçlar almak mümkün olabilmektedir. Böylelikle, kurumlarının geleceğini güvence altına almak için, kendilerinden sonra gelecek kişileri titizlikle seçer ve yetiştirirler (Baltaş, 2014).

2.2.4.1.3. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik kuramı, değişim kültürünün önemini ortaya çıkarmaktadır. Değişimin olabilmesi için uygun bir örgüt kültürünün olması gerekir. Değişim kültürünü oluşturan ve yöneten kişi, dönüşümcü liderdir. Eğitimde dönüşümcü lider, değişime uygun bir okul kültürü oluşturur. Model olma, destekleme, özendirme ve beraber çalışma gibi dönüşümcü liderliğin uygulamaları okul kültürünü yenilik ve değişim doğrultusunda değiştirir. Yapılan araştırmalarda da dönüşümcü liderliğin eğitimsel değişikliğin kolaylaştırıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin doyumunu arttıran dönüşümcü liderlik sayesinde, öğretmenler yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirerek bireysel gelişimi sağlarlar.

Dönüşümcü lider, öğretmenleri zihinsel açıdan özendiren, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını aşıl原因an liderdir. Eğitim sistemimizin sürekli

değişen çevreye ayak uydurması için eğitim iş görenini güçlü bir şekilde yönlendirecek olan dönüşümcü liderlere gereksinim vardır. Bu düşünce çerçevesinde, dönüşümcü yöneticilerin değişime açık olduklarını ve okul gelişimini, kendilerinin ve işgörenlerinin kişisel ve mesleki gelişimleriyle bağlantılı olduğunun farkına varmalarıyla dönüşümcü liderliği benimsedikleri söylenebilir (Celep, 2014).

Friedman'a göre; "Liderlik" sadece lidere değil etrafındaki en önemli insanlara da fayda sağlamak için sürdürülebilir değişim yaratmakla ilgilidir (Stewart ve Friedman, 2013). Liderin meslektaşlarına yaptığı koçluğu son derece önemlidir; çünkü dışarıdan bir bakış açısı fikirler için mantıklı bir zemin sunar, sınırları, inovasyon olasılıklarını görmemiz için taze bir yol verir ve sorumluluklarımız için sorumlu olmamıza yardımcı olur. Bu iç görüşler, yenilikçi hareketleri tetikleyerek dikkatimizi daha akıllıca odaklamamız için fırsatlar yaratır. Lider, şimdi neyin önemli olduğu noktasından hareketle dönüşümcü liderlik rolünü astlarının gelişmesini, eğitilmesini ve yetiştirilmesini sağlama konusunda yönderlik etmelidir. Dönüşümcü liderlik ve mentorluk ilişkisini incelediğimizde;

Leithwood (1998)'a göre, dönüşümcü müdürlerin okulda öğrenmeyi geliştirmek ve desteklemek için yapmaları gerekenlerden bazıları şunlardır:

- Ortak amaçlar için işgörenle birlikte çalışmayı desteklemek,
- Deneyim ve mesleki gelişim için yüksek beklentiler sağlamak,
- Öğrenip kendilerini geliştirerek işgörelere model olmak,
- Mesleki gelişimleri için bireysel destek sağlamak,
- Üretici bir okul kültürü yaratmak,
- İşgörelerin işlerinde deneyimlerini arttırmaları,
- Yeni fikirler üretmeleri için işgöreleri cesaretlendirmek,
- Katılımcı karar vermeyi sağlayacak bir örgüt yapısı oluşturmaktır (Celep, 2014).

Dönüşümcü liderlik işgörelere odaklı bir yaklaşımdır. İşgörelere güdüleme

ve ilgilerinin artırılması onların deneyimini ve adanmışlıklarını geliştirmekte ve etkilemektedir. Öğretmenlerin güdüleme, ilgi ve çalışmaları geliştirilerek ve desteklenerek daha yararlı olmaları ve onların dönüşüm toplumuna ayak uydurabilmeleri sağlanabilir (Celep, 2014).

Bateman ve Snell (2004)'e göre; izleyenlere destek sağlama, önemli bir dönüşümcü liderlik davranışıdır. Dönüşümcü liderler, zorlu işleri başarmaları için izleyenlerine yardımcı olurlar, iletişim kanallarını açık tutarlar ve izleyenlerinin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla birebir yetiştiricilik-mentorluk yaparlar (Bateman ve Snel, 2004 Akt: Sezgin, 2012).

2.2.4.1.4. Karizmatik Liderlik

Karizma, kökeni Yunancadan gelen bir kelimedir. Yunancada kelime anlamı olarak “ilahi ilham yeteneği”. “Tanrıdan gelen hediye” anlamlarında kullanılmıştır. Bir çok dilde olduğu gibi Türkçe’de de karizma karşılığı yerine “karizma” kelimesi kullanılmaktadır. Liderlik kavramları açıklanırken “karizma” kelimesi son yıllarda sık sık kullanılmaya başlanmış ve liderlikte de karizmanın çok önemli olduğu kanısına varılmıştır. Lider olabilmek için karizma tek başına yeterli olmamakla birlikte, liderliğin önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmiştir ve “karizmatik liderlik” kavramı ortaya konmuştur (Celep, 2014).

Bass (1985), Burns (1978), Conger ve Kanungo (1998) ve House (1977) gibi birçok araştırmacıya göre karizmatik liderler izleyicilerine ilham ve enerji verirler. Böylece, izleyicileri de beklentilerinin üzerinde performans gösterebilirler (Celep, 2014).

Choi (2006)'ye göre, Karizmatik liderler, sömürmeyen ve kendi gereksinimlerini ön plana çıkarmaksızın bireyin ve örgütün amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmesi için izleyicileri güdüleyen liderlerdir. İzleyicilerini sürekli geliştiren bir liderlik modeli sunarlar (Celep, 2014). Ayrıca Choi (2006); Karizmatik liderin güdülenmeyi sağlayabilmesi için gereken önemli üç özellik; duygudaşlık (empati), vizyon oluşturma ve yetkilendirme olarak belirtilmiştir.

Karizmatik lider, sadece vizyon oluşturup kenara çekilen lider değildir. İzleyicilerini peşinden getirebilmesi için başka özelliklere de sahip olması gerekir. Bu nedenle karizmatik liderin vizyon yaratma, duygudaşlık ve yetkilendirme özelliklerini taşıması gerekmektedir.

1. *Vizyon Yaratma:* Vizyon yaratma heyecanı canlandıran, ulaşılması arzulan durumun izleyicilerin zihninde bütün bir portresinin çizilmesidir. Vizyon yaratma karizmatik liderlerin birincil özelliğidir. Karizmatik liderler, örgütün istenen amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda izleyicilere çekici değerler sunan bir vizyon oluştururlar. Bu vizyon izleyicilere değişim için bir neden sunar. Vizyon, karizmatik lideri izleyicilerin gözünde daha beğenilen ve değerli bir konuma koyar. Karizmatik lider vizyonunu yaratırken izleyicileri ikna eder. Kişisel fedakarlıklarda bulunarak hedeflenen amaca ulaşmak için izleyicilere ilham verirler.

2. *Duygudaşlık:* Duygudaşlık başkalarının davranışlarını, değerlerini ve duygularını anlayabilme yeteneğidir. Duygudaşlık, ilişki odaklı liderlerin davranışlarında yatar. Başkalarının fikirlerini, duygularını destekleme ve bunlara saygı duymayı, güvenmeyi içerir. Bu şekilde de izleyicilerin gereksinimlerine çok duyarlı olurlar. (Choi, 2006 Akt: Celep, 2014). Karizmatik liderler de Mentorluk davranışlarından rol model örneğinde olduğu gibi izleyicilerin gereksinim ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeye yüksek derecede eğilimlidirler. İzleyicilerin ihtiyaç duyduğu örnekleri empatik bir yaklaşımla algılayıp izleyicilerin ilgilerini dikkate alırlar. Bu nedenle duygudaşlık da karizmatik liderin en önemli özelliklerinden biri olduğu gibi Mentorluk yaklaşımına da uygun olan psiko-sosyal özelliklerindedir.

3. *Yetkilendirme:* Yetkilendirme, yeterlik algılarını geliştirmeye yönlendirme sürecidir. Yeterlik algısı ise birinin becerileriyle, verilen işleri yapabilme kapasitesinin olduğuna ilişkin inançtır. Karizmatik liderler, izleyicilerinin yeterlik algılarını geliştirerek onları yetkilendirirler ve iş başarımına ilişkin öz güvenlerini artırır. Karizmatik liderler bunları ikna yeteneklerini kullanarak ve izleyicilere bir mentor gibi model olarak başarırlar. Yetkilendirme

izleyicilere daha fazla özerklik sağlar. İzleyiciler kararlara daha fazla katılırlar ve daha fazla sorumluluk alırlar. Özerklik sahibi olan izleyiciler daha fazla etkin konuma gelirler. Kendilerini daha fazla özgür hissederler ve kendi kendilerini yöneten liderlere dönüşürler (Choi, 2006 Akt: Celep, 2014).

Liderin vizyon yaratma, duygudaşlık ve yetkilendirme özellikleri güdüleme etmenleriyle izleyicilerde başarı, ilişki kurma ve güç gereksinimini karşılar. Karizmatik liderin mentorluğun psiko-sosyal ve kariyer özellikleri ile başarı gereksinimi karşılanan bireyin kendine güven, profesyonel kimlik ve yetkinlik hissi kazanmasında katkıda bulunur. Başarı gereksinimi karşılanan bireyin performansı, rol algıları ve iş doyumunu yüksek olur; ilişki kurma gereksinimi karşılanan bireyin ortak kimlik algısı, grup uyumu ve örgütsel vatandaşlık davranışları sağlanır; güç gereksinimi karşılanan birey ise kendi kendini yöneterek daha da güdüleyici olur (Celep, 2014).

2.2.5. Okul Müdürünün Mentorluk Rolü

Eğitimin evrensel amaçlarından birisi ve en önemlisi İnsan Kaynaklarını geliştirmek ve yeni gelişmelere ve değişimlere uyum sağlaması için değişimi ve dönüşümü sağlamaktır. İnsan Kaynakları yönetiminin yenilikçilik ve değişimi konusunda okullar lokomotif bir örgüt rolü oynar. İnsan kaynaklarının dönüşümü ve gelişimini sağlayan bir okul yöneticisi olarak okul müdüründen beklenen önemli rollerden biri de bu değişimi ve gelişimi sağlayacak önderliği(liderlik), yönderlik (mentorluk) davranışları ile göstermesidir.

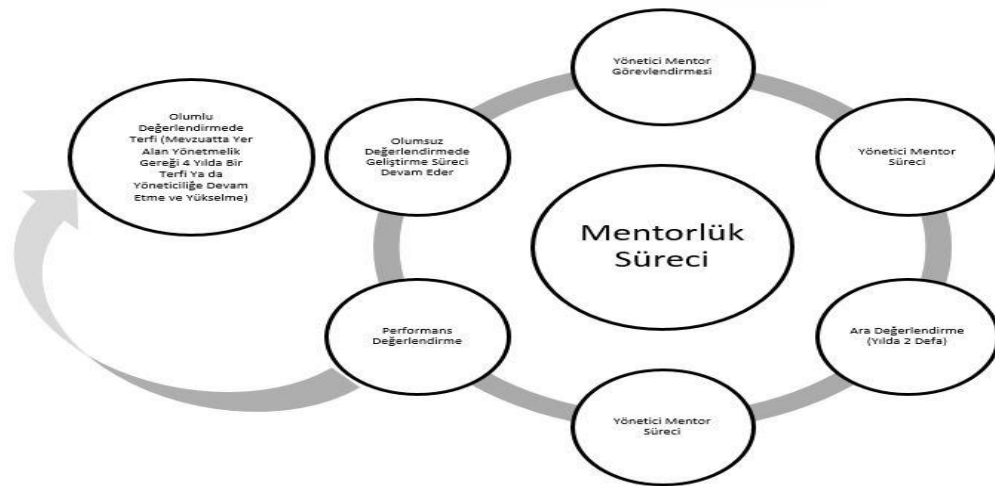
Eğitim faaliyetleri için ayrılan kaynakların sınırlı olduğu ülkemizde eğitim işgörenlerinin hizmetiçi eğitimine yeterli kaynak ayrılmamaktadır. Bununla birlikte hizmetiçi eğitimin bütün eğitim işgörenlerine verilmesi mümkün olmadığı için her okul kendi bünyesinde hizmetiçi eğitim vermek zorundadır. Ancak her okulun kendi imkanları böyle bir hizmetiçi eğitimin verilmesi için yeterli olmayabilir. Bu durumda Mentorluk, eğitim işgörenlerinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gerçekten her okul, kendi işgörenlerinin bireysel ve grup halinde mentorluk yolu ile eğitilmeleri ve bu konuda okul müdürünün mentorluk rolü ile meslektaşlarının öğretimsel gelişiminin sağlanması amacıyla yapacağı yardım ve destek etkinlikleri eğitimsel liderlik rolü ile bütünleşebilecektir. Böylece okul müdürünün mentorluğunda o okulda bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye doğru bir gelişme sağlanabilecektir.

Bu konuda Senge (2013); “Örgütler, sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenirler. Bireysel öğrenme örgütsel öğrenmeyi garanti etmez. Ancak bireysel öğrenme olmadan da örgütsel öğrenme gerçekleşmez.” Sözleriyle bireyin öğrenmesinin ve birey davranışlarının örgütsel amacı gerçekleştirmek açısından önemli bir yöntem olduğunu vurgulamaktadır. Örgütlerde öğrenmenin oluşturulması için ilk aşama, işgörenlerin yeteneklerini örgütün vizyonu ve geleceğe yönelik olarak sürekli biçimde geliştirmektir.

Bu konuda da eğitimsel lider olarak okul müdürünün rolü ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle işgörenin hizmet içinde yetiştirilmesi onun verimliliğini artırır ve yükselmesini sağlar (Çelik, 2012). Bu konuda okul müdürünün mentorluk süreci şekil 2 de gösterilmektedir.

Milli Eğitim Müdürlüğü / Okul Müdürlüğü Mentorluk Planlaması



Şekil 2: Mentorluk Süreci ve Uygulaması. (Sönmez, 2011).

Her okul doğası gereği öğrenmek zorundadır. Bilgi toplumunun okulu daha çok şey öğrenme ihtiyacını duymaktadır. Örgütsel öğrenme, okul ortamında

mesleğe yönelik öğrenmenin ortak bir eyleme dönüştürülmüş biçimidir (Çelik, 2012).

Cook ve Mack (1971)'e göre, Okul müdürleri, öğretmenlerin öğretmeni rolünü üstlenmelidirler. Bu nedenle başarılı öğretmenlerin okul müdürü olması gerekir. Ancak başarılı bir öğretmenin okul müdürü olduktan sonra eğitici rolüne devam etmesi, öğrencilerle ilişkisini koparmaması gerekmektedir. Okulda yaşam bir ölçüde sanki bir hizmet içi eğitim gibi olmalıdır. Okul müdürü öğretmenlere eğitim-öğretimle ilgili mevcut durum hakkında bilgi verirken, aynı zamanda da öğretmenleri yeni fikirlerle beslemelidir. Okulda kalite için belirli standartlar oluşturulmalı ve öğretmenlere vizyon kazandırılmalıdır (Yavuz, 2015).

Araştırma sonuçlarına göre; eğitim liderliğinin bir bileşeni olarak kabul edilen öğretimsel liderlik okul müdüründe bulunması gereken en önemli özelliktir. Okul müdürleri, zamanlarını öğretimsel lider olarak, dersliklerde, koridorlarda ve öğretmenlerle birlikte geçirmelidir. Öğretim lideri olarak etkili müdürler; araştırma sonuçlarına dayanan güçlü öğretim ve program bilgisine sahip, öğrenmeye motive eden, kendisinin, öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenmesini ve kendisini yenilemesini kolaylaştıran bir rol üstlenmelidir (McEwan, 2003 Akt: Yavuz, 2015).

2.2.6. Okul Yöneticiliği Üzerinde Mentorluğun Etkisi

Descartes: “Düşünüyorum o halde varım.” Diyordu. Mentorluk ise; görüyorum o halde yaparım, der. Descartes'ten bu yana kavramsal olan uygulanmıştır. Giderek kavramsal olanla, algısal olanı dengelememiz gereklidir. Yönetimde Mentorluk, düşünerek bilgiye ulaşmak yerine, görmemizi sağlayarak bilgiyi (katı), veri(akıcı) olarak kullanmamızı sağlar. Bu sayede iş devrini azaltarak iş görenlerin bağlı olduğu kurumlarda etkili hale gelmesini olanaklı kılar. Bilginin elde edilme sürecini kısalttığı gibi bir misyona sahip kurumun vizyonuna ulaşmasını sağlayacak lider yöneticilerin eğitilmesini kolaylaştıracaktır.

Persson ve diğ. (2004), tarafından yapılan araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller; okul yönetimi ile ilgili olarak deneyim sahibi olma, okulda yapılan aktivitelerin içinde olma, öğretmenlere destek sağlama, adil davranma, vizyon sahibi olma ve mesleki özerkliğe saygı gösterme olarak ortaya konmuştur (Yavuz, 2015).

Cook ve Mack (1971)'e göre; okul müdürleri okulda gizli kalmış yetenekleri ortaya çıkarmalıdır. Çalışanlara yetkisinin bir bölümünü devretmeli, ancak işler kötüye gidince serinkanlılığını muhafaza edebilmelidir. Müdür, bütünüyle okulun ve her bir personelin zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olmalı, okulda belirlenen amaçlar doğrultusunda, her bireye işbirliği içerisinde kendini geliştirebileceği ortamı sağlamalıdır (Yavuz, 2015).

Baltaş (2014)'a göre; örgütlerin elde ettikleri iş sonuçlarında kurum ikliminin % 33 payı vardır ve kurum iklimi de %75 oranında örgüt liderlerince belirlenmektedir. Bu veriden hareketle, örgütler kendi kurum kültürlerini oluşturan değerlerini, normlarını ve iş yapış biçimlerini kurumun geleceğini teslim edecekleri genç çalışanlarına aktarma ihtiyacı duyuyorlar. Kurum hafızasını temsil eden deneyimli yöneticilerinin Mentorluk yapması beklenmektedir. Böylelikle geleceği kuracak ve değişimi sürükleyecek olan yeni kuşakların geçmişten ve kurumsal mirastan kopmamaları sağlanıyor. Sağlam bir zemin üzerinden yükselen gençler, geleceğe daha güvenle yelken açabiliyor. Özellikle köklü şirketlerin en değerli varlığı olan entelektüel sermayenin ve kültürel mirasın kalıcılığı ve sürdürülebilirliği sağlanıyor (Baltaş, 2014).

Sümerli Ludingirra: “Ben yaşlıyım, deneyimim ve bilgim çok diye bu gençlerin kimi akıl sorar, kimi bilgi. Bizde yaşlılara sormak, onların önerilerini almak bir gelenektir. Hemen her kral başa geçince, ilk işleri bir bildiri çıkarmaktır. Bu bildirilerde her zaman yaşlı kadın ve erkeklerin önerilerinin dinlenmesi, onlara saygı gösterilip, akıl danışılması, anne babaya saygı gösterilmesi, çocukların dövülmeyip sövülmemesi ön planda gelir.” (Çığ, 2015). diyerek yöneticiliğin deneyim, liderlik ve mentorluk olarak Sumer toplumunda uygulandığını bildirmektedir.

Okul müdürü sadece öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının yöneticisi değildir. Dolayısıyla okul müdürünün liderlik davranışı, müdür yardımcılarını, öğretmenleri, iş gören diğer personeli ve öğrencileri de etkilemektedir. Okul müdürünün müdür yardımcılara dönük göstereceği liderlik biçimi, Mentorluk biçiminde olmalıdır. Zaman zaman kariyer yönelimli liderlik davranışı sergileyerek müdür yardımcılarını yönlendiren, rol model olan okul müdürü; psiko-sosyal yönelimli liderlik davranışlarıyla müdür yardımcılarının güdülenme ve motivasyon düzeyini yükseltebilir. Müdür yardımcılarının ve diğer eğitim iş görenlerinin istedik davranışları kazanmasında okul müdürünün mentorluğu ve liderliği büyük önem taşımaktadır. Müdür yardımcıları ve diğer iş görenler sürekli bir gelişim süreci içinde olduklarından, okul müdürünün psiko-sosyal ve kariyer yönlerine uygun bir Mentorluk ve liderlik davranışı göstermesi gerekir.

Eğitim alanında yapılan araştırmaların bir kısmında eğitim iş görenlerinin okul müdüründen Mentorluk ve liderlik davranışlarını sergilemesini beklerken; insan kaynaklarını temel alan bir anlayışın eğitim ve öğretim hizmetlerinin en önemli belirleyicisi olduğu vurgulanmaktadır. Bu konuda yapılan bazı araştırmalara göre öğretmenlerin okul liderinden bekledikleri roller Mentorluk rolleri ile örtüşmektedir:

Fletcher ve Brundett (2005) tarafından yapılan “Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders” isimli araştırmada; okul müdürleri kendilerinin, işbirliği, iletişim, yetkilendirme ve personel geliştirme etkinliklerine önem verdiklerini, ayrıca öğretmenlerin başarılarını takdir ettiklerini belirtmişlerdir.

Ferrigno (2003) tarafından yapılan “Becoming a Principal: Role Conception, Initial Socialization, Role-Identity Transformation, Purposeful Engagement” isimli araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller; beş yıldan daha az kıdeme sahip öğretmenlerde, değer oluşturma, karar verme, disipline etme, eğitimcilik, kolaylaştırıcılık, amaç oluşturma ve vizyon kazandırma olarak sıralanırken, 6 ile 10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller ise; okula adanma,

yöneticilik, iletişim kurma, eğitimcilik, değerlendirme, kolaylaştırıcılık, liderlik olarak sıralanmıştır. Aynı araştırma sonuçlarına göre; 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller; iletişim kurma, değerlendirme, kolaylaştırıcılık, dostluk ve arkadaşlık kurma, yenilikleri uygulamaya koyma, öğretimsel liderlik, motivasyonu sağlama ve vizyon kazandırma olarak sıralanmıştır. 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinden bekledikleri roller ise, karar verme ve kolaylaştırıcılık olarak belirlenmiştir.

Cranston ve diğ., (2003) tarafından Avustralya ve Yeni Zelanda’da yapılan “Ortaöğretim müdürlerinin değişen rolleri” ile ilgili araştırma sonuçları; müdürlerin en önemli rollerini, kişiler arası ilişkileri düzenleme, okulda vizyon geliştirme ve çalışanları motive etme, personeli yetkilendirme, etkili ve verimli yönetim ve danışmanlık yapma, iletişimi geliştirme, kendini ve çalışanların değişimlerini yönetme ve belirsizlikleri yönetme olarak ortaya koymuştur.

Hsieh ve Shen (1998) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; müfettiş, müdür ve öğretmenlerin okul müdüründen beklediği ortak görevler: iletişim, problem çözme, örgütsel beceriler, işbirliği, model olma, karar verme, dinleme ve kişiler arası ilişkilerdir. Öğretmenlerin önem verdiği lider rolleri: mizah yeteneği, dengeyi sağlama, çalışanları yetkilendirme, çatışmaları çözme ve öğretimsel yeteneklerdir. Müfettişlerin ön plana çıkardıkları roller: vizyon geliştirme, okulda uzlaşmayı sağlama, personel geliştirme, esneklik, insanları etkileme, politik beceriler ve eğitim liderliği, müdürlerin ön plana çıkardıkları roller de şöyledir: model olma, okul bütçesi, okul çevresi ile ilişkiler, bütünlüğü sağlama, sağduyu ve empati (Hsieh & Shen 1998. Akt: Yavuz, 2015).

Kuehne (1996) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin müdürlerden bekledikleri roller: Okulda etkili bir iletişim sistemi kurma, personelin gelişimini sağlama ve okulda işbirliği kültürünü geliştirme olarak sıralanmıştır (Kuehne ,1996. Akt: Yavuz, 2015).

Onural (2005) tarafından üst düzey eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanındaki yeterlik sorunu ve nedenleri isimli araştırma sonuçlarına göre;

yöneticiler, yeterli ve nitelikli eleman eksikliğini, mesleki gelişme açısından gerekli olanakların sağlanamamasını, hizmet içi eğitim yoluyla yöneticilerin yetiştirilmemesini ve yöneticilerin yabancı dil konusundaki yetersizliklerini genel bir sorun olarak görmüşlerdir. Yöneticiler yetersizliğin nedenleri olarak, rutin işlerin çokluğunu, zaman azlığını, dikey örgütlenmeyi, yetiştirilmemeyi, hizmet öncesi eğitim alınmamasını, yöneticiliğin meslek olarak görülmemesini, Türkiye’de atama yoluyla yönetici olunmasını göstermişlerdir (Onural, 2005. Akt:Yavuz, 2015).

Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçları toplu olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve eğitim iş görenlerinin okul yöneticilerinden bekledikleri roller ve yeterlilikler olarak:

Vizyon oluşturma, eğitim liderliği, personel geliştirme, liderlik, model oluşturma, motivasyonu sağlama, iletişim, güvenilir olma, değişimi yönetme, etik liderlik, değer oluşturma, yöneticilik, kolaylaştırıcılık, gibi hem liderin özelliklerini hem de mentorluğun psikososyal ve kariyer yönlerini içeren davranış özelliklerinin beklendiği görülmektedir.

Bu konuda Baltaş (2014); “Bir lider, değerleri ve ahlak anlayışıyla, üslubuyla ve davranış biçimiyle çevresine, hatta tüm topluma örnek olur. Kendisinden sonra gelenlere özdeşleşebilecekleri bir model sunar. Değişime, yeniliğe ve yaratıcılığa açık bir ortam yaratır. Kendi gücünü tanıyan ve sonuna kadar geliştirme çabasında olan liderin bu gayreti bulaşıcıdır. Başkalarının da kendi güçlerini geliştirme isteği duymasını sağlar. Başarılı bir liderin misyonu, yeni liderlerin önünü açmak olmalıdır.” sözleriyle yöneticinin liderlik davranışlarını astlarına bir rehber, bir mentor olarak sunması gerektiğini vurgulamaktadır (Baltaş, 2014).

Yine bu konuda Drucker (2012); iş görenlerin çalışmanın maddi olmayan psikolojik ve sosyal tatmin sağlanmasını beklediklerini ifade etmektedir (Drucker, 2012).

Yine Drucker (2012);

“Bugünün yöneticilerinden yarını yönetecek olanları geliştirmelerini beklemek, onların ruhu, vizyonu ve performansı için bir gerekliliktir. Hiç kimse bir konu hakkında, onu anlatmak zorunda olan kişi kadar çok şey öğrenmediği gibi, hiç kimse de diğerlerine kendilerini geliştirmeleri için yardımcı olmaya çalışan kişi kadar çok gelişmez. Aslında hiç kimse başkalarının gelişimi üzerine çalışmadığı sürece kendini geliştiremez. Yöneticiler kendi üzerlerindeki taleplerini, diğerlerini geliştirme çabalarıyla ve o çabalar sayesinde yükseltirler. Herhangi bir meslekteki en iyiler her zaman eğittikleri ve geliştirdikleri insanlara arkalarında bırakabilecekleri en gurur verici eser gözüyle bakarlar.”

diyerek yöneticilerin Mentorluk rolünün önemini en güzel şekilde ifade etmiştir. Schumpeter’e göre; hatırlanmaya layık olmak için tek şey, kişinin insanların hayatında fark yaratmasıdır (Drucker, 2012).

2.2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, mentorluk işlevleri ile yönetici yeterlikleri konusunda yapılan araştırmaların bir kısmı ele alınmaktadır.

Şerefhanoglu (2014), “Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki” adlı ilişkisel tarama niteliğindeki yüksek lisans tez çalışmasında okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile görev yaptıkları Balıkesir ilindeki yer değişikliği yapmış öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum süreçleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Araştırmaya göre, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları arttıkça öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerinin de arttığını tespit etmiştir.

Özdemir (2014), “Müdür Yardımcılarının Mesleki Gelişimleri Konusunda Okul Müdürlerinin Yaklaşımlarının İncelenmesi” adlı nitel tarama modelindeki yüksek lisans tez çalışmasında, mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan müdür yardımcılarının okul müdürü tarafından mesleki gelişimlerine verilen destek uygulamalarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürü ile yardımcılar arasında güçlü bir iletişim ağı kurulduğunda, müdürler liderlik rollerini sağlıklı bir şekilde yürüttüğünde ve mentorluk becerilerini, yansıtıcı düşünme yeterliliğini geliştirip kullanabildiğinde, müdür yardımcılarının mesleki gelişimlerini gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Sezgin vd. (2014), tarafından yapılan “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentorluk Sürecinin İncelenmesi” konulu çalışmasında, ilköğretim kurumlarındaki müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük rollerini yerine getirme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine ve yetişmelerine yönelik yapılan katkıların farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonuçları okullarda yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerinde mentörlük sürecinin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Esas (2013), tarafından yapılan “Mentorluk ile Bireysel Kariyer Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tez çalışmasında mentorluk ile bireysel kariyer arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Mentorluğun alt boyutları ile karşılaştırması arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Yıldırım (2013), “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı ilişkisel tarama niteliğindeki yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, resmi ilköğretim okullarında; okulun akademik başarıları ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından bilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında, ortaöğretim okullarında ise okulun akademik başarıları ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Kahraman (2012), “Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk” adlı doktora tez çalışmasında durum çalışması kullanılmış, Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının e-mentorluk uygulaması ile mesleki gelişimlerinin desteklenmesini betimlemiştir. E-mentorluk programı; hazırlık, eşleştirme, etkileşim ve sonlandırma olmak üzere dönemlik süreç olarak uygulanmıştır. Araştırmada e-mentorluk uygulamalarının örgün eğitim yanında katılımcıların mesleki gelişimini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur.

Peker ve Selçuk (2011), “Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi” adlı çalışmalarında, okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisinin varlığını ve düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada okul müdürlerinin yeterlikleri 8 unsur boyutunda incelenmiştir. Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin Kaynak Yönetimi, Sürekli Mesleki Gelişim ve okulun değerler sistemi yeterliklerine sahip olma düzeyinin eğitim öğretim sürecinin etkinliği üzerinde olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Çelik (2011), tarafından yapılan “Kütüphaneci Eğitiminde Mentorluk Uygulaması” adlı çalışmada, mentorluk uygulaması ile kütüphane personelinin eğitimi ve mentorluk uygulamasının kütüphanelerin hizmet verimliliğine katkılarının neler olabileceği değerlendirilmiştir. Doğu Üniversitesi Kütüphanesinde geliştirilen çeşitli düzeylerdeki mentorluk programlarının uygulanması sonucunda, yeni personelin eğitiminde ve kütüphanenin hizmet verimliliğinde olumlu yönde geri bildirimler sağladığı gözlenmiştir.

Ereş (2009), “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Mentorluk” adlı çalışmada, Okul yönetiminde okul müdürlerinin uyguladığı mentorluk uygulamaları yönetici adaylarını bilgi ve duygu yönünden hazırlanmasını sağladığını tespit etmiştir. Araştırmasında mentorluk hizmeti almış okul yöneticilerinin görevlerinde başarılı olduğunu bulgulamıştır. Okul yöneticisi adaylarının bilimsel bilgilerini uygulamaya dönüştürmeleri açısından mentorluk önemli bir hizmet saymaktadır.

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

Bakioğlu vd., (2002)’nin “Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı” adlı çalışmada, her kıdemdeki okul yöneticileri, eğitim yönetimi ile ilgili bir problemi çözemediklerinde ilk tercih olarak deneyimli okul yöneticilerine mentor olarak yaklaştıklarını, mentor tercihlerinde sırasıyla ilçe milli eğitim müdürlüğünde çalışan yöneticileri, müfettişleri, il milli eğitim müdürlüğünde çalışan yöneticileri seçmektedirler. Yöneticilerin nispeten bir kısmının sorunlarını değişik yayınlardan araştırarak çözdükleri belirtilmiştir.

Sezgin (2002) tarafından yapılan “Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rollerini” adlı yüksek lisans çalışmada araştırma görevlilerinin tez danışmanlığını üstlenen öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri olarak, ilgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık, yüzleştiricilik, model olma ve yetişenin vizyonunu destekleme rolleri araştırılmıştır. Danışman öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin araştırma görevlilerinin algıları, en yüksek düzeyde gerçekleştirilen yetiştiricilik rollerinin, ilgiye dayalı rol ve kolaylaştırıcılık rolü olduğunu göstermiştir. En düşük düzeyde gerçekleştirilen yetiştiricilik rolü ise yetişenin vizyonunu destekleme rolü olmuştur.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın problemi ve alt problemlerin çözümüne ilişkin yöntem ele alınmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, evren, örneklem ve çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi ve araştırmada kullanılan tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, müdür yardımcılığına görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevindeki mesleki gelişiminde, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının yöneticilik yeterliliği açısından inceleneceğinden, bu araştırma korelasyonel tarama modeline dayalı nicel bir araştırmadır. Korelasyonel araştırma türü, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. Korelasyonel araştırma, bazı ilişki türlerinin ne dereceye kadar var olduğunu bulmaya çalışmaktadır. Bu yaklaşım, elde edilmek istenen verinin toplanması için gerekli olan ölçeklerin uygulanması dışında, araştırmacının yönlendirme ya da müdahale yapmamasını gerektirir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada mentorluk fonksiyonları ile yönetici yeterliliği ilişkisi araştırıldığından korelasyonel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Tekirdağ il genelinde, MEB'e bağlı bütün okullarda 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında 4 yıllığına yönetici olarak görevlendirilen 124 okul müdürü ve 341 müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olmak üzere toplam 465 okul yönetici ve yardımcısının tümü oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem almak yoluna gidilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı olarak; demografik bilgi formu, mentorluk fonksiyonları ölçeği ve yönetici yeterlilikleri ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşan ölçek yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracının birinci bölümünde, müdürlerin ve müdür yardımcılarının cinsiyet, mesleki deneyim, öğrenim durumu, alan, görevli olduğu eğitim kademesi, görevlendirme kademesi ve yöneticiliğe görevlendirme durumlarını içeren demografik bilgi formu yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümde kullanılan "Mentorluk Fonksiyonları" ölçeği Noe (1988) tarafından geliştirilen, okul yöneticileri veya yöneticilik becerilerini geliştirmek isteyenler için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Bu ölçek 29 maddeden oluşmaktadır ve tamamı olumlu ifadeler içermektedir. Tutum düzeyleri beşli Likert tipinde "Kesinlikle Katılmıyorum", "Kısmen Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklindedir. Maddeler "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğinden başlamak üzere 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Araştırma ölçeği değerlendirme eşikleri aşağıdaki aralıklardadır:

1.00 – 1.80 → kesinlikle katılmıyorum

1.81 – 2.60 → katılmıyorum

2.61 – 3.40 → kararsızım

3.41 – 4.20 → katılıyorum

4.21 – 5.00 → Kesinlikle katılıyorum.

Noe'nin (1988) uygulama sonuçlarına göre "Mentorluk Fonksiyonları" ölçeği "Kariyer işlevi" ve "Psiko-sosyal işlevi" olmak üzere 2 ana faktörden oluşmakta ve toplam varyansın %82'sini açıklamaktadır. Bu iki faktör arasında korelasyon katsayısı .49'dur. Psiko-sosyal işlevi faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri .350 -.740 arasında, kariyer işlevi faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .330 -.840 arasındadır (Noe,1988).

İbrahimoglu'nun (2011) "örgütlerde mentorluğun örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma" adlı çalışmasında mentorluk fonksiyonları ölçeğine ait maddelerin Türkçeye tercümesi yapılmıştır. Bu kapsamda alanında uzman öğretim üyelerinin ve uzman bankacıların görüşlerinden faydalanılmıştır. Ölçekte yer alan aynı faktörlere ait değişkenler arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyonların olması, güvenilirlik katsayısının .97 olması, farklı faktörlere ait değişkenler arasında ise orta ve düşük düzeyde ilişkiler olması ölçeğin yakınsak geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ölçeğe verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa ölçek sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009).

α değeri, $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise Güvenilir değil

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise Düşük güvenilirlikte

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise Oldukça güvenilir

$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$ ise Yüksek güvenilirdir.

Noe'nin (1988) çalışmasındaki ölçeğe ait kariyer işlevi faktörü; "yeni ilişkiler geliştirme", "koruma", "yeni beceriler kazandıran görevler verme", alt boyutlarından oluşmaktadır ve Cronbach (α) iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Psiko-sosyal işlevi faktörü ise; "koçluk", "rol model olma", "danışmanlık" ve "benimseme onaylama" alt boyutlarından oluşmaktadır ve Cronbach (α) iç

tutarlılık katsayısı .92'dir. Bu değerlere göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğinden söz edilebilir.

Güvenirlilik

İç tutarlık. Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .945, alt boyutlardan Koçluk Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .870, Koruma Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .738, Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .849, Yeni İlişkiler Geliştirme Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .802, Rol Modeli Olma Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .775, Danışmanlık Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .877, Benimseme-Onaylama Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .691, Arkadaşlık Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .819 olarak bulunmuştur.

Müdür Yardımcılarının Mentorluk İşlevleri Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .977, alt boyutlardan Koçluk Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .920, Koruma Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .835, Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .907, Yeni İlişkiler Geliştirme Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .858, Rol Modeli Olma Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .899, Danışmanlık Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .934, Benimseme-Onaylama Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .828, Arkadaşlık Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlilik katsayısı .807 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada kullanılan "Mentorluk Fonksiyonları" ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenebilir. KMO katsayı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik (factorability) için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi

korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir. Test sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2011).

“Mentorluk Fonksiyonları” ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

KMO ve Bartlett’s Testi		
KMO Measure of Sampling Adequacy		.961
	Approx. Chi-Square	7376.024
Barlett’s Test of Sphericity	df	.406
	Sig.	.000

Ölçeğin Cronbach (α) değeri .961 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı’ya (2009) göre ölçüm sonuçlarının, oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Cronbach (α) Değerleri

Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Cronbach (α) Değerleri			
	Noe (1988)	İbrahimoglu (2011)	Bu Çalışmada
Kariyer İşlevi	.890	-	.945
Psiko-sosyal İşlev	.920	-	.977
Ölçeğin Tamamı	-	.970	.961

Kram (1983), mentorluk fonksiyonlarını “psiko-sosyal işlev” ve “kariyer işlevi” olarak iki gruba ayırmıştır. Bu işlevlerden kariyer işleve ait alt boyutlar; yeni ilişkiler geliştirme, koçluk, koruma ve yeni ilişkiler kazandıran görevler verme maddelerinden oluşmaktadır. Psiko-sosyal işleve ait alt boyutlar ise; rol model olma, benimseme ve onaylama, danışmanlık ve arkadaşlık maddelerinden oluşmaktadır.

Noe (1988) çalışmasında 29 maddelik ölçeğin hangi maddelerin hangi özelliği ölçtüğünü tespit etmiştir. Madde 20'yi "destekleme" alt boyutu olarak belirlemiştir. Bu çalışmada ölçeğin tek maddeden (madde 20) oluşan "Destekleme" alt boyutu uzman görüşü alınarak "Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme" alt boyutu ile birleştirilmiştir ve şu şekilde gruplanmıştır:

Tablo 4: Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutları

Kariyer İşlevi	Madde
Yeni İlişkiler Geliştirme	17-18-19
Koçluk	1-2-23-24-25-26
Koruma	15-16
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	20-21-22
Psiko-sosyal İşlev	.
Rol Model Olma	4-5-6-7
Benimseme ve Onaylama	3-14-28
Danışmanlık	8-9-10-11-12-13
Arkadaşlık	27-29

Geçerlik

132 müdür üzerinde yürütülen çalışmada Mentorluk İşlevi ölçeğinden elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %58'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .79 ile .38 arasındadır.

246 müdür yardımcısı üzerinde yürütülen çalışmada Mentorluk İşlevi ölçeğinden elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %62,1'ini açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .88 ile .62 arasındadır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde ise okul müdürlerinin yönetici

yeterliliklerinin değerlendirilmesi amacıyla Peker ve Selçuk (2011) tarafından geliştirilmiş bir ölçek kullanılmıştır. Ölçekte yer alan yeterlilikler MEB tarafından belirlenmiş okul müdürleri için yeterlikler ve performans göstergeleri dikkate alınarak oluşturulmuştur (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2010). Oluşturulan yönetici yeterlilikleri ve performans göstergelerine ilişkin ifadelerin uygunluğu için uzman görüşleri alınmıştır. Ölçekte toplam 35 ifade ile sekiz ayrı yeterlik değerlendirilmektedir:

1. *Müfredatın sunulmasının yönetimi*: Yeni okul müfredatını uygulamak ve bunun geliştirilmesinde yer almak
2. *Personel yönetimi*: Personel yönetmek ve onlara profesyonel tavsiyelerde bulunmak rehberlik sağlamak
3. *Sürekli mesleki gelişim*: İhtiyaçlar doğrultusunda kendisinin ve personelin mesleki gelişimi için düzenlemeleri uygulamak
4. *Kaynak yönetimi*: Okulun fiziki, materyal ve mali kaynaklarını yönetmek
5. *Okul, aile ve toplum ilişkileri*: Veliler ve yerel toplumla ortak şekilde çalışmak
6. *Öğrencilerin yönetimi*: Okuldaki öğrenci davranışını yönetmek ve kontrol etmek ve öğrencilere rehberlik sağlamak
7. *Okulun değerler sistemi*: Güvenilir ve sağlıklı okul ortamı sağlamak
8. *İdari yönetim*: Okuldaki bütün teknik, idari düzenlemeleri izler ve değerlendirir.

Ölçekteki her bir yeterlik için en az 3, en fazla 6 ifade yer almaktadır. Ölçekteki ifadeler ilgili yeterlik için gerekli davranışları tanımlamakta müdürlerin kendi görüşleri ve müdür yardımcılarında birlikte çalıştıkları okul müdürünün söz konusu davranışı sergileme düzeyini 5'li Likert ölçeğinde değerlendirmeleri istenmektedir. Buna göre ölçekte değerlendirilen yeterliklere ilişkin elde edilen yüksek puan (tamamen katılıyorum), müdürün ve müdür yardımcısının değerlendirmesine göre ilgili yeterliğin gerektirdiği davranışların okul müdürü tarafından tam anlamıyla sergilendiğini belirtmekte, düşük puan (Kesinlikle Katılmıyorum) ise tam tersi bir durumu ifade etmektedir. Araştırma ölçeği değerlendirme eşikleri aşağıdaki aralıklardadır:

- 1.00 – 1.80 → kesinlikle katılmıyorum
- 1.81 – 2.60 → katılmıyorum
- 2.61 – 3.40 → kararsızım
- 3.41 – 4.20 → katılıyorum

4.21 – 5.00 → Kesinlikle katılıyorum.

Peker ve Selçuk (2011) tarafından geliştirilmiş ölçek şu şekilde gruplanmıştır:

Tablo 5: Yeterlilik Alt Boyutları

Yeterlilik Alt Boyutu	Madde
<i>Müfredatın sunuluşunun yönetimi</i>	1-2-3-4-32
<i>Personel yönetimi</i>	5-6-7-8-9-10
<i>Sürekli mesleki gelişim</i>	12-13-14-15
<i>Kaynak yönetimi</i>	18-20-31
<i>Okul, aile ve toplum ilişkileri</i>	21-22-23-24
<i>Öğrencilerin yönetimi</i>	11-25-26-27
<i>Okulun değerler sistemi</i>	17-19-28-29-30
<i>İdari yönetim</i>	16-33-34-35

Güvenilirlik

Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .959, Müfredatın sunuluşunun yönetimi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .800, Personel yönetimi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .837, Sürekli mesleki gelişim Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .853, Kaynak yönetimi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .706, Okul, aile ve toplum ilişkileri Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .860, Öğrencilerin yönetimi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .654, Okulun değerler sistemi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .807, İdari yönetim Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .758 olarak bulunmuştur.

Müdür Yardımcılarının Yönetici Yeterliliği Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .981, alt boyutlardan Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .898, Personel yönetimi Cronbach

alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .914, Sürekli mesleki gelişim Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .953, Kaynak yönetimi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .836, Okul, aile ve toplum ilişkileri Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .924, Öğrencilerin yönetimi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .858, Okulun değerler sistemi Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .893, İdari yönetim Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .897 olarak bulunmuştur.

Ölçek için gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ölçeğin öngörüldüğü üzere sekiz boyut içerdiğini doğrulamıştır (KMO=0,959 Barlett's Test=9140.955 $p<0,00$). Ölçekte yer alan her bir boyut (yeterlikler) için hesaplanan Cronbach's Alfa değerleri (0,65 ile 0,86 arasında değişmektedir) ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. ($\alpha >0,60$). Alpha katsayısının 0,8-1,00 arasında ise ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenmektedir (Özdamar, 2002. Akt: Selçuk & Peker 2011).

“Yönetici Yeterliliği” ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 6: Yönetici Yeterlilikleri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

KMO ve Bartlett's Testi		
KMO Measure of Sampling Adequacy		.965
	Approx. Chi-Square	9140.955
Barlett's Test of Sphericity	df	.595
	Sig.	.000

Tablo 7: Yönetici Yeterlilikleri Ölçeği Cronbach (α) Değerleri

Yönetici Yeterlilikleri Ölçeği Cronbach (α) Değerleri		
	Selçuk & Peker (2011)	Bu Çalışmada
Ölçeğin Tamamı	.940	.965

Geçerlik

132 müdür üzerinde yürütülen çalışmada Yönetici Yeterliliği ölçeğinden elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %42.6'sını açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .74 ile .32 arasındadır.

246 müdür yardımcısı üzerinde yürütülen çalışmada Yönetici Yeterliliği ölçeğinden elde edilen verilere uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddeler toplam varyansın %61,4'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör yükleri .84 ile .69 arasındadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmada, Tekirdağ Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı tüm kademelerdeki 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında 4 yıllığına görevlendirilen bütün yöneticilere ulaşmak hedeflenmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde 124 okul müdüründen görevde yükselme, görev yeri değişikliği, yöneticilikten ayrılma gibi nedenlerden 132'sine; 341 müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısından benzer nedenlerle 246'sına ulaşılmıştır. Ölçekler, araştırmacı tarafından Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı İlçe Milli Eğitim şube müdürleri aracılığıyla okul yöneticilerine dağıtılmış ve aynı yolla tekrar toplanmıştır. Araştırmada, 132 okul müdürü ve 246 müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısına ölçek uygulanabilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, sonrasında farklılaşma analizlerine dair bulgular ve ölçekler arasındaki ilişkileri açıklamak üzere korelasyon ve çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

3.5.1.Verilerin Normal Dağılım Analizi

Örneklemdaki bireylerin ölçek formundaki maddelerin her birinden almış oldukları puanların normallik dağılımı Kolmogorov-Smirnov testi ile sınanmış, ayrıca çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır.

Müdürlere uygulanan Mentorluk İşlevleri ölçeği puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna, çarpıklık, (-3,451/,211) ve basıklık (16,838/,419) değerlerine bakıldığında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-S= , 202 p <.05).

Müdürlere uygulanan Yönetici Yeterliliği ölçeği puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna, çarpıklık (-2,425/,211) ve basıklık (12,901/,419) değerlerine bakıldığında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-S= ,103 p <.05).

Müdür yardımcılarında uygulanan Mentorluk İşlevleri ölçeği puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna, çarpıklık, (-1,171/,155) ve basıklık (1,236/,309) değerlerine bakıldığında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-S= , 117 p <.05).

Müdür yardımcılarında uygulanan Yönetici Yeterliliği ölçeği puanlarının Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna, çarpıklık (-1,338/,155) ve basıklık (1,716/,309) değerlerine bakıldığında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-S= ,132 p <.05).

Veriler normal dağılım göstermediği için demografik değişkenler ile ölçek puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde iki kategoriden oluşan değişkenler için nonparametrik testlerden Mann Whitney testi, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ölçekler arası ilişkileri incelerken Spearman korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizinden faydalanılmıştır. İki değişken için hesaplanan korelasyon katsayısı, -1.0 ile 1.0 arasında değişik değerler alabilir. Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer

olarak, 0.70-0.99 arasında olması yüksek, 0.69-0.30 arasında olması orta, 0.29-0.01 arasında olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd. 2014).

3.5.2.Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirme Analizi

Müdürlerin mentorluk işlevleri ve yönetici yeterliliği düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim, alan, eğitim kademesi, görevlendirme kademesi ve okul yöneticiliği durumu değişkenlerine göre farklılaşma analizleri; ayrıca ölçek puanları arasındaki ilişki sunulmuştur.

Ayrıca müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevleri ve yönetici yeterliliği düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim, alan, eğitim kademesi, görevlendirme kademesi ve okul yöneticiliği durumu değişkenlerine göre farklılaşma analizleri; ayrıca ölçek puanları arasındaki ilişki sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında, katılımcıların demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, sonrasında farklılaşma analizlerine dair bulgular ve ölçekler arasındaki ilişkileri açıklamak üzere korelasyon ve çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur.

4.1. Katılımcıların Demografik Yapısına İlişkin Değerler

Araştırmada müdürlerden ve müdür yardımcılardan oluşan bir örneklem grubu vardır. Araştırmaya katılanların demografik özellikleri aşağıda tablolar ve açıklamaları ile sunulmuştur.

Tablo 8:Katılımcıların Demografik Bilgileri

Boyut	Gruplar	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	69	18,3
	Erkek	309	81,7
	Toplam	378	100,0
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	26	6,9
	6-10 yıl	75	19,8
	11-15 yıl	98	25,9
	16-20 yıl	107	28,3
	21 yıl ve üstü	72	19,0
	Toplam	378	100,0
Öğrenim Durumu	Ön lisans	12	3,2
	Lisans	321	84,9
	Lisansüstü	44	11,6
	Doktora	1	,3
	Toplam	378	100,0

Tablo 8'in devamı

Boyut	Gruplar	f	%
Alan	Sınıf Öğretmeni	142	37,6
	Branş	228	60,3
	Anasınıfı	8	2,1
	Toplam	378	100,0
Eğitim Kademesi	Okul öncesi	9	2,4
	İlkokul	145	38,4
	Ortaokul	96	25,4
	Lise	120	31,7
	Diğer	8	2,1
	Toplam	378	100,0
Görevlendirme Kademesi	Müdür	132	34,9
	Müdür Başyardımcısı	9	2,4
	Müdür Yardımcısı	237	62,7
	Toplam	378	100,0
Okul Yöneticiliği	İlk defa	188	49,7
	Yeniden	190	50,3
	Toplam	378	100,0

Araştırmaya katılanların %18,3'ü (69) kadınlardan, %81,7'si (309) erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılanların %6,9'u (26) 1-5 yıllık, %19,8'i (75) 6-10 yıllık, %25,9'u (98) 11-15 yıllık, %28,3'ü (107) 16-20 yıllık, %19'u (72) ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyim sahibidir.

Araştırmaya katılanların %3,2'si (12) ön lisans, %84,9'u (321) lisans, %11,6'sı (44) yüksek lisans, %0,3'ü (1) ise doktora mezunudur.

Araştırmaya katılanların %37,6'sının (142) alanı sınıf öğretmenliği, %60,3'ünün (228) alanı branş öğretmenliği, %2,1'inin (8) alanı anasınıfı öğretmenliğidir.

Araştırmaya katılanların %2,4'ünün (9) eğitim kademesi okul öncesi, %38,4'ünün (145) ilkokul, %25,4'ünün (96) ortaokul, %31,7'sinin (120) lise, %2,1'inin (8) ise diğer türde okullardır.

Araştırmaya katılanların %34,9'sinin (132) görevlendirme kademesi müdürlük, %2,4'ünün (9) müdür başyardımcılığı, %62,7'sinin (237) ise müdür yardımcılığıdır.

Araştırmaya katılanların %49,7'si (188) ilk defa yöneticilik yaparken %50,3'ü (190) yeniden yöneticilik yapmaktadır.

4.2. Verilerin Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

Müdürlerin mentorluk işlevleri ve yönetici yeterliliği düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim, alan, eğitim kademesi, görevlendirme kademesi ve okul yöneticiliği durumu değişkenlerine göre farklılaşma analizleri; ayrıca ölçek puanları arasındaki ilişki sunulmuştur.

Ayrıca müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevleri ve yönetici yeterliliği düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim, alan, eğitim kademesi, görevlendirme kademesi ve okul yöneticiliği durumu değişkenlerine göre farklılaşma analizleri; ayrıca ölçek puanları arasındaki ilişki sunulmuştur.

4.2.1. Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 9: Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Boyut	<i>n</i>	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	<i>ss</i>	Ortanca Değer
Kariyer İşlevi						
Koçluk	130	1,00	5,00	4,34	,588	4,50
Koruma	130	1,00	5,00	4,50	,642	4,50
Yeni Beceriler Kazandıran						
Görevler Verme	130	1,00	5,00	4,27	,740	4,00
Yeni İlişkiler Geliştirme	130	1,00	5,00	4,17	,719	4,33
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	130	1,25	5,00	3,75	,744	3,75
Danışmanlık	130	1,00	5,00	4,43	,634	4,60
Benimseme-Onaylama	130	1,00	5,00	4,52	,582	4,67
Arkadaşlık	130	1,00	5,00	4,02	,980	4,00
Mentorluk İşlevi Toplam	130	1,10	5,00	4,25	,519	4,24

Tablo 9'un devamı

Boyut	<i>n</i>	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	<i>ss</i>	Ortanca Değer
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	132	1,00	5,00	4,26	,571	4,20
Personel Yönetimi	132	1,00	5,00	4,38	,539	4,50
Sürekli Mesleki Gelişim	132	1,00	5,00	4,07	,679	4,00
Kaynak Yönetimi	132	1,00	5,00	4,38	,596	4,33
Okul, Aile ve Toplum Yönetimi	132	1,00	5,00	4,29	,650	4,25
Öğrencilerin Yönetimi	132	1,50	5,00	4,23	,572	4,25
Okulun Değerler Sistemi	132	1,00	5,00	4,30	,580	4,40
İdari Yönetim	132	1,00	5,00	4,30	,614	4,50
Yönetici Yeterliliği						
Toplam	132	1,06	5,00	4,28	,501	4,31

Tablo 9'da görüldüğü üzere, müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından koçluğun ortalaması $\bar{x} = 4,34$ standart sapması $ss = ,588$, ortanca değer 4,50, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından korumanın ortalaması $\bar{x} = 4,50$ standart sapması $ss = ,642$ ortanca değer 4,50, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre ortanca değer “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından yeni beceri kazandıran görevler vermenin ortalaması $\bar{x} = 4,27$ standart sapması $ss = ,740$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre “kesinlikle katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından yeni ilişkiler geliştirmenin ortalaması $\bar{x} = 4,17$, standart sapması $ss = ,719$, ortanca değer 4,33,

alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından rol modeli olmanın ortalaması $\bar{x} = 3,75$ standart sapması $ss = ,744$, ortanca değer 3,75, alınan en düşük değer 1,25, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer aynıdır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından danışmalığın ortalaması $\bar{x} = 4,43$ standart sapması $ss = ,634$, ortanca değer 4,60, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından benimseme-onaylamanın ortalaması $\bar{x} = 4,52$ standart sapması $ss = ,582$, ortanca değer 4,67, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından arkadaşlığın ortalaması $\bar{x} = 4,02$ standart sapması $ss = ,980$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin toplam puanlarının ortalaması $\bar{x} = 4,25$ standart sapması $ss = ,519$, ortanca değer 4,24, alınan en düşük değer 1,10, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından müfredatı sunuluşunun yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,26$ standart sapması $ss=,571$, ortanca değer 4,20, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından personel yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,38$ standart sapması $ss=,539$, ortanca değer 4,50, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından sürekli mesleki gelişimin ortalaması $\bar{x} = 4,07$, standart sapması $ss=,679$, ortanca değer 4,0, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından kaynak yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,38$ standart sapması $ss=,596$, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından okul, aile ve toplum ilişkilerinin ortalaması $\bar{x} = 4,29$ standart sapması $ss=,650$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından öğrencilerin yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,23$ standart sapması $ss=,572$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1,50, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından okulun değerler sisteminin ortalaması $\bar{x} = 4,30$ standart sapması $ss=,614$, ortanca değer 4,40, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından idari yönetimin ortalaması $\bar{x} = 4,30$, standart sapması $ss=,614$, ortanca değer 4,50, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdürlerin yönetici yeterliliği ölçeğinin toplam puanlarının ortalaması $\bar{x} = 4,28$ standart sapması $ss=,501$, ortanca değer 4,31, alınan en düşük değer 1,06, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır e 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "kesinlikle katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

4.2.2.Müdür Yardımcılarının Müdürlerine Dair Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 10:Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Boyut	n	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	ss	Ortanca Değer
Kariyer İşlevi						
Koçluk	246	1,00	5,00	4,01	,932	4,167
Koruma	246	1,00	5,00	4,05	1,033	4,500
Yeni Beceriler Kazandıran						
Görevler Verme	246	1,00	5,00	3,90	1,102	4,000
Yeni İlişkiler Geliştirme	246	1,00	5,00	3,89	,987	4,000
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	246	1,00	5,00	3,53	1,050	3,750
Danışmanlık	246	1,00	5,00	3,93	1,009	4,000
Benimseme-Onaylama	246	1,00	5,00	4,14	,918	4,333
Arkadaşlık	246	1,00	5,00	3,80	1,145	4,000
Mentorluk İşlevi Toplam	246	1,03	5,00	3,91	,890	4,103
Müfredatın Sunuluşunun						
Yönetimi	246	1,00	5,00	4,04	,845	4,200
Personel Yönetimi	246	1,00	5,00	4,13	,860	4,333
Sürekli Mesleki Gelişim	246	1,00	5,00	3,92	1,039	4,000
Kaynak Yönetimi	246	1,00	5,00	4,17	,884	4,333
Okul, Aile ve Toplum Yönetimi	246	1,00	5,00	4,07	,938	4,250
Öğrencilerin Yönetimi	246	1,00	5,00	4,03	,861	4,250
Okulun Değerler Sistemi	246	1,17	5,00	4,12	,803	4,333
İdari Yönetim	246	1,00	5,00	4,13	,870	4,250
Yönetici Yeterliliği Toplam	246	1,03	5,00	4,08	,798	4,229

Tablo 10’da görüldüğü üzere, müdür yardımcılarında uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından koçluğun ortalaması $\bar{x} = 4,01$ standart sapması $ss=,885$, ortanca değer $3,50$, alınan en düşük değer 1 , en yüksek değer 5 ’tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5 ’li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarına uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından korumanın ortalaması $\bar{x} = 4,05$ standart sapması $ss=1,033$ ortanca değer 4,5, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre ortalama değer "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarına uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından yeni beceri kazandıran görevler vermenin ortalaması $\bar{x} = 3,90$ standart sapması $ss=1,102$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarına uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından yeni ilişkiler geliştirmenin ortalaması $\bar{x} = 3,89$, standart sapması $ss=,987$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarına uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından rol modeli olmanın ortalaması $\bar{x} = 3,53$ standart sapması $ss=1,050$, ortanca değer 3,75, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarına uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından danışmalığın ortalaması $\bar{x} = 3,93$ standart sapması $ss=1,009$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarına uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından benimseme-onaylamanın ortalaması $\bar{x} = 4,14$ standart sapması

ss=,918, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından arkadaşlığın ortalaması $\bar{x} = 3,80$ standart sapması ss=1,145, ortanca değer 4, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin toplam puanların ortalaması $\bar{x} = 3,91$ standart sapması ss=,890, ortanca değer 4,103, alınan en düşük değer 1,03, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından müfredatı sunuluşunun yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,04$ standart sapması ss=,845, ortanca değer 4,20, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından personel yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,13$ standart sapması ss=,860, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından sürekli mesleki gelişimin ortalaması $\bar{x} = 3,92$, standart sapması ss=1,039, ortanca değer 4,0, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından kaynak yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,17$ standart sapması $ss=,884$, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından okul, aile ve toplum ilişkilerinin ortalaması $\bar{x} = 4,07$ standart sapması $ss=,938$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından öğrencilerin yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,03$ standart sapması $ss=,861$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından okulun değerler sisteminin ortalaması $\bar{x} = 4,12$ standart sapması $ss=,803$, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1,17, en yüksek değer 5'tir. Ortalama 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından idari yönetimin ortalaması $\bar{x} = 4,13$, standart sapması $ss=,870$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin toplam puanlarının ortalaması $\bar{x} = 4,08$ standart sapması $ss=,798$, ortanca değer 4,23,

alınan en düşük değer 1,03, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

4.2.3 Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 11: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	U	z	p
Kariyer İşlevi							
Koçluk	Kadın	12	52,67	632,00	554,000	-1,249	,212
	Erkek	118	66,81	7883,00			
	Toplam	130					
Koruma	Kadın	12	56,80	673,00	595,000	-,971	,331
	Erkek	118	66,46	7842,00			
	Toplam	130					
Yeni Beceriler Kazandıran Görev. Verme	Kadın	12	49,54	594,50	516,500	-1,618	,106
	Erkek	118	67,12	7920,50			
	Toplam	130					
Yeni İlişkiler Geliştirme	Kadın	12	42,92	515,00	437,000	-2,215	,027
	Erkek	118	67,80	8000,00			
	Toplam	130					
Psikososyal İşlevi							
Rol Modeli Olma	Kadın	12	53,08	637,00	559,000	-1,206	,228
	Erkek	118	66,76	7878,00			
	Toplam	130					
Danışmanlık	Kadın	12	57,88	694,50	616,500	-,748	,454
	Erkek	118	66,28	7820,50			
	Toplam	130					
Benimseme Onaylama	Kadın	12	48,54	582,50	504,500	-1,706	,088
	Erkek	118	67,22	7932,50			
	Toplam	130					
Arkadaşlık	Kadın	12	40,58	487,00	409,000	-2,477	,013
	Erkek	118	68,03	8028,00			
	Toplam	130					
Mentorluk İşlevi Toplam	Kadın	12	41,25	495,00	417,000	-2,342	,019
	Erkek	118	67,97	8020,00			
	Toplam	130					

Tablo 11 incelendiğinde müdürlerin mentörlük işlevi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan yeni ilişkiler geliştirmede, arkadaşlık ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre erkek yöneticilerin yeni ilişkiler geliştirmede, arkadaşlık ve toplamda mentörlük işlevi düzeylerinin kadın yöneticilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.4 Müdürlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Mentörlük İşlevleri Düzeyleri

Tablo 12: Müdürlerin Mentörlük İşlevi Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi	6-10 yıl	6	53,42	4,352	,226	-
	11-15 yıl	44	65,72			
	16-20 yıl	45	59,21			
	21 yıl ve üstü	35	75,39			
	Toplam	130				
Koçluk	6-10 yıl	6	60,42	2,548	,467	-
	11-15 yıl	44	59,49			
	16-20 yıl	45	70,99			
	21 yıl ve üstü	35	66,87			
	Toplam	130				
Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme	6-10 yıl	6	64,08	5,260	,154	-
	11-15 yıl	44	56,45			
	16-20 yıl	45	67,33			
	21 yıl ve üstü	35	74,76			
	Toplam	130				
Yeni İlişkiler Geliştirme	6-10 yıl	6	66,67	1,612	,657	-
	11-15 yıl	44	59,85			
	16-20 yıl	45	67,67			
	21 yıl ve üstü	35	69,61			
	Toplam	130				

Tablo 12'nin devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi	6-10 yıl	6	64,17			
	11-15 yıl	44	63,83	2,365	,500	-
	Rol Modeli	16-20 yıl	45	61,03		
	Olma	21 yıl ve üstü	35	73,57		
	Toplam	130				
Danışmanlık	6-10 yıl	6	62,58			
	11-15 yıl	44	58,61	5,545	,136	-
	16-20 yıl	45	63,12			
	21 yıl ve üstü	35	77,71			
	Toplam	130				
Benimseme Onaylama	6-10 yıl	6	58,58			
	11-15 yıl	44	61,85	5,729	,126	-
	16-20 yıl	45	60,32			
	21 yıl ve üstü	35	77,93			
	Toplam	130				
Arkadaşlık	6-10 yıl	6	72,58			
	11-15 yıl	44	62,49	,825	,844	-
	16-20 yıl	45	64,91			
	21 yıl ve üstü	35	68,83			
	Toplam	130				
Mentorluk Toplam Puanı	6-10 yıl	6	59,83			
	11-15 yıl	44	60,80	5,262	,154	-
	16-20 yıl	45	61,16			
	21 yıl ve üstü	35	77,97			
	Toplam	130				

Tablo 12 incelendiğinde, müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.5 Müdürlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 13: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koçluk	Ön Lisans	6	81,17	6,810	,078	-
	Lisans	107	61,89			
	Lisansüstü	16	85,13			
	Doktora	1	43,50			
	Toplam	130				
Koruma	Ön Lisans	6	80,00	3,825	,281	-
	Lisans	107	62,88			
	Lisansüstü	16	75,41			
	Doktora	1	100,00			
	Toplam	130				
Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme	Ön Lisans	6	75,75	3,645	,302	-
	Lisans	107	63,01			
	Lisansüstü	16	75,72			
	Doktora	1	107,00			
	Toplam	130				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Ön Lisans	6	75,67	3,072	,381	-
	Lisans	107	63,14			
	Lisansüstü	16	78,53			
	Doktora	1	48,50			
	Toplam	130				
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	Ön Lisans	6	68,25	1,582	,663	-
	Lisans	107	65,77			
	Lisansüstü	16	65,59			
	Doktora	1	19,00			
	Toplam	130				
Danışmanlık	Ön Lisans	6	89,92	8,373	,039	2-3*
	Lisans	107	61,37			
	Lisansüstü	16	84,75			
	Doktora	1	52,50			
	Toplam	130				

1=Ön lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü, 4=Doktora

Tablo 13'ün devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi	Ön Lisans	6	71,00			
	Lisans	107	62,38	5,301	,151	-
	Lisansüstü	16	84,38			
	Doktora	1	64,50			
	Toplam	130				
Benimseme Onaylama	Ön Lisans	6	48,50			
	Lisans	107	65,14	3,627	,305	-
	Lisansüstü	16	76,44			
	Doktora	1	31,00			
	Toplam	130				
Arkadaşlık	Ön Lisans	6	78,33			
	Lisans	107	62,19	5,365	,147	-
	Lisansüstü	16	83,66			
	Doktora	1	52,50			
	Toplam	130				
Danışmanlık	Ön Lisans	6	78,33			
	Lisans	107	62,19	5,365	,147	-
	Lisansüstü	16	83,66			
	Doktora	1	52,50			
	Toplam	130				

1=Ön lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü, 4=Doktora

Tablo 13 incelendiğinde, müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sadece alt boyutlardan danışmanlıkta gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Kruskal-Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların Lisans öğrenim düzeyine sahip olanlara kıyasla daha yüksek seviyede danışmanlık yaptıkları görülmektedir.

Doktora düzeyine sahip sadece bir kişinin olmasından bu kategori ile ilgili sağlıklı bir karşılaştırma imkânı bulunmamaktadır.

4.2.6 Müdürlerin Branş Alanlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 14: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Branş Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koçluk	Anasınıfı	3	31,67	4,084	,130	-
	Sınıf Öğretmeni	54	61,47			
	Diğer Branş	73	69,87			
	Toplam	130				
Koruma	Anasınıfı	3	45,50	1,255	,534	-
	Sınıf Öğretmeni	54	67,85			
	Diğer Branş	73	64,58			
	Toplam	130				
Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme	Anasınıfı	3	44,50	2,667	,264	-
	Sınıf Öğretmeni	54	61,30			
	Diğer Branş	73	69,47			
	Toplam	130				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Anasınıfı	3	47,83	,842	,656	-
	Sınıf Öğretmeni	54	64,46			
	Diğer Branş	73	66,99			
	Toplam	130				
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	Anasınıfı	3	77,33	,314	,855	-
	Sınıf Öğretmeni	54	64,90			
	Diğer Branş	73	65,46			
	Toplam	130				
Danışmanlık	Anasınıfı	3	29,67	3,087	,214	-
	Sınıf Öğretmeni	54	64,57			
	Diğer Branş	73	67,66			
	Toplam	130				

Tablo 14'ün devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi						
Benimseme-Onaylama	Anasınıfı	3	37,17	4,013	,134	-
	Sınıf Öğretmeni	54	60,73			
	Diğer Branş	73	70,19			
	Toplam	130				
Arkadaşlık	Anasınıfı	3	49,33	,600	,741	-
	Sınıf Öğretmeni	54	65,95			
	Diğer Branş	73	65,83			
	Toplam	130				
Mentorluk İşlevi Toplam	Anasınıfı	3	29,33	3,856	,145	-
	Sınıf Öğretmeni	54	62,43			
	Diğer Branş	73	69,26			
	Toplam	130				

Tablo 14 incelendiğinde, müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin alan değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.7 Müdürlerin Kendi Görüşlerine Göre Eğitim Kademelerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 15: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koçluk	Okul öncesi	5	33,50	13,011	,011	1-3*
	İlkokul	55	60,94			2-3*
	Ortaokul	34	82,68			4-3*
	Lise	33	62,32			
	Diğer	3	42,83			
	Toplam	130				

1=Okul Öncesi, 2=İlkokul, 3=Ortaokul, 4=Lise 5=Diğer

Tablo 15'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koruma	Okul öncesi	5	43,30	2,779	,595	-
	İlkokul	55	65,75			
	Ortaokul	34	69,82			
	Lise	33	64,95			
	Diğer	3	54,83			
	Toplam	130				
Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme	Okul öncesi	5	38,90	11,852	,018	1-3*
	İlkokul	55	61,40			2-3*
	Ortaokul	34	80,72			4-3*
	Lise	33	63,44			5-3*
	Diğer	3	35,17			
	Toplam	130				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Okul öncesi	5	56,70	9,222	,056	-
	İlkokul	55	61,72			
	Ortaokul	34	79,50			
	Lise	33	62,23			
	Diğer	3	26,83			
	Toplam	130				
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	Okul öncesi	5	74,60	3,712	,446	-
	İlkokul	55	63,91			
	Ortaokul	34	74,15			
	Lise	33	57,58			
	Diğer	3	68,67			
	Toplam	130				
Danışmanlık	Okul öncesi	5	42,30	4,041	,400	-
	İlkokul	55	63,14			
	Ortaokul	34	74,06			
	Lise	33	64,35			
	Diğer	3	63,17			
	Toplam	130				
Benimseme Onaylama	Okul öncesi	5	39,90	7,964	,093	-
	İlkokul	55	59,29			
	Ortaokul	34	76,90			
	Lise	33	68,79			
	Diğer	3	56,67			
	Toplam	130				

1=Okul Öncesi, 2=İlkokul, 3=Ortaokul, 4=Lise 5=Diğer

Tablo 15'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi	Okul öncesi	5	63,30	3,970	,410	-
	İlkokul	55	63,70			
	Ortaokul	34	74,10			
	Lise	33	59,38			
	Diğer	3	83,00			
	Toplam	130				
Arkadaşlık	Okul öncesi	5	42,00	9,105	,059	-
	İlkokul	55	60,94			
	Ortaokul	34	80,78			
	Lise	33	62,35			
	Diğer	3	49,83			
	Toplam	130				

1=Okul Öncesi, 2=İlkokul, 3=Ortaokul, 4=Lise 5=Diğer

Tablo 15 incelendiğinde, müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk ve yeni beceriler kazandıran görevler vermede gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk düzeyinin ortaokul kademesinde okul öncesi, ilkokul ve liseye kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca, yeni beceriler kazandıran görevler verme düzeyinin de diğer bütün kademelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.8 Müdürlerin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 16: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	U	z	p
Kariyer İşlevi							
Koçluk	İlk defa	61	56,04	3418,50	1527,500	-2,713	,007
	Yeniden	69	73,86	5096,50			
	Toplam	130					
Koruma	İlk defa	61	55,63	3393,50	1502,500	-3,001	,003
	Yeniden	69	74,22	5121,50			
	Toplam	130					
Yeni Beceriler Kazandıran Görev. verme	İlk defa	61	56,79	3464,00	1573,000	-2,605	,009
	Yeniden	69	73,20	5051,00			
	Toplam	130					
Yeni İlişkiler Geliştirme	İlk defa	61	58,66	3578,00	1687,000	-1,979	,048
	Yeniden	69	71,55	4937,00			
	Toplam	130					
Psikososyal İşlevi							
Rol Modeli Olma	İlk defa	61	66,74	4071,00	2029,000	-,355	,723
	Yeniden	69	64,41	4444,00			
	Toplam	130					
Danışmanlık	İlk defa	61	55,45	3382,50	1491,500	-2,907	,004
	Yeniden	69	74,38	5132,50			
	Toplam	130					
Benimseme Onaylama	İlk defa	61	55,07	3359,00	1468,000	-3,095	,002
	Yeniden	69	74,72	5156,00			
	Toplam	130					
Arkadaşlık	İlk defa	61	62,50	3812,50	1921,500	-,879	,380
	Yeniden	69	68,15	4702,50			
	Toplam	130					
Mentorluk İşlevi Toplam	İlk defa	61	57,25	3492,50	1601,500	-2,348	,019
	Yeniden	69	72,79	5022,50			
	Toplam	130					

Tablo 16 incelendiğinde, müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin yöneticilik tecrübesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan rol modeli olma hariç diğer bütün alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bahsi geçen bütün alt boyutlarda ve toplam puanda yeniden yöneticilik yapanların mentorluk işlevine dair düzeylerinin ilk defa yöneticilik yapanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.9 Müdürlerin Müdür Yardımcılarıyla İlişki Durumlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 17:Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Müdür Yardımcısı ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi	Öğretmen-Öğrenci	1	118,00	14,837	,005	4-2*
	Usta-Çırak	23	64,43			
	Ebeveyn-Evlat	7	98,36			
	Üst-Ast	56	53,89			
	Diğer	42	73,30			
	Toplam	129				
Koçluk	Öğretmen-Öğrenci	1	54,00	7,712	,103	-
	Usta-Çırak	23	61,67			
	Ebeveyn-Evlat	7	78,50			
	Üst-Ast	56	57,20			
	Diğer	42	75,24			
	Toplam	129				
Koruma	Öğretmen-Öğrenci	1	106,00	5,022	,285	-
	Usta-Çırak	23	66,43			
	Ebeveyn-Evlat	7	88,14			
	Üst-Ast	56	64,15			
	Diğer	42	60,51			
	Toplam	129				
Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme	Öğretmen-Öğrenci	1	90,50	6,528	,163	-
	Usta-Çırak	23	53,46			
	Ebeveyn-Evlat	7	89,43			
	Üst-Ast	56	63,08			
	Diğer	42	69,20			
	Toplam	129				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Öğretmen-Öğrenci	1	90,50	6,528	,163	-
	Usta-Çırak	23	53,46			
	Ebeveyn-Evlat	7	89,43			
	Üst-Ast	56	63,08			
	Diğer	42	69,20			
	Toplam	129				

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 17'nin devamı

	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark	
Psikososyal İşlevi							
Rol Modeli Olma	Öğretmen-Öğrenci	1	58,50	2,105	,716	-	
	Usta-Çırak	23	63,37				
	Ebeveyn-Evlat	7	83,57				
	Üst-Ast	56	62,58				
	Diğer	42	66,18				
	Toplam	129					
Danışmanlık	Öğretmen-Öğrenci	1	83,50	19,174	,001	4-2*	
	Usta-Çırak	23	70,50			4-3*	
	Ebeveyn-Evlat	7	87,71			4-5*	
	Üst-Ast	56	49,43				
	Diğer	42	78,52				
	Toplam	129					
Benimseme Onaylama	Öğretmen-Öğrenci	1	103,50	15,467	,004	4-2*	
	Usta-Çırak	23	72,17			4-3*	
	Ebeveyn-Evlat	7	92,07			4-5*	
	Üst-Ast	56	52,03				
	Diğer	42	72,94				
	Toplam	129					
Arkadaşlık	Öğretmen-Öğrenci	1	109,00	5,097	,277	-	
	Usta-Çırak	23	62,30				
	Ebeveyn-Evlat	7	87,14				
	Üst-Ast	56	60,85				
	Diğer	42	67,27				
	Toplam	129					
Mentorluk İşlevi Toplam	Öğretmen-Öğrenci	1	107,50	11,857	,018	4-3*	
	Usta-Çırak	23	66,87				4-5*
	Ebeveyn-Evlat	7	97,36				
	Üst-Ast	56	54,85				
	Diğer	42	71,11				
	Toplam	129					

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 17 incelendiğinde, müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin müdür yardımcısı ile ilişki durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk, danışmanlık ve benimseme-onaylama ile toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis

testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk danışmanlık ve benimseme-onaylama düzeylerinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca, yeni beceriler kazandıran görevler verme düzeyinin de diğer bütün kademelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam mentorluk işlevi düzeyinin ise ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

4.2.10. Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki

Tablo 18: Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi

Boyut		Kurs/Seminer Sayısı	Okunan Eser Sayısı
Kariyer İşlevi			
Koçluk	r	,263	,150
	p	,003	,092
Koruma	r	,263	,177
	p	,003	,046
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	r	,229	,231
	p	,009	,009
Yeni İlişkiler Geliştirme	r	,203	,163
	p	,021	,068
Psikososyal İşlevi			
Rol Modeli Olma	r	,020	,015
	p	,821	,869
Danışmanlık	r	,381	,129
	p	,000	,149
Benimseme-Onaylama	r	,402	,220
	p	,000	,013

Tablo 18'in devamı

Boyut		Kurs/Seminer Sayısı	Okunan Eser Sayısı
Psikososyal İşlevi			
Arkadaşlık	r	,093	,125
	p	,297	,160
Mentorluk İşlevi Toplam	r	,311	,161
	p	,000	,070

Tablo 18 incelendiğinde, katılan kurs/seminer sayısı ile koçluk, koruma, danışmanlık, benimseme-onaylama alt boyutları ve mentorluk toplam puanı arasında zayıf düzeyli pozitif bir ilişki; yeni beceri kazandıran görevler verme, yeni ilişkiler geliştirme alt boyutları ile ise çok zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

Okunan eser sayısı ile koruma, yeni beceri kazandıran görevler verme ve benimseme-onayla alt boyutları arasında ise çok zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

4.2.11 Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 19:Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Kadın	14	51,68	723,50	618,500	-1,551	,121
	Erkek	118	68,26	8054,50			
	Toplam	132					
Personel Yönetimi	Kadın	14	62,29	872,00	767,000	-,439	,660
	Erkek	118	67,00	7906,00			
	Toplam	132					

Tablo 19'un devamı

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Sürekli Mesleki Gelişim	Kadın	14	69,96	979,50	777,500	-,364	,716
	Erkek	118	66,09	7798,50			
	Toplam	132					
Kaynak Yönetimi	Kadın	14	60,32	844,50	739,500	-,654	,513
	Erkek	118	67,23	7933,50			
	Toplam	132					
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Kadın	14	63,68	891,50	786,500	-,296	,767
	Erkek	118	66,83	7886,50			
	Toplam	132					
Öğrencilerin Yönetimi	Kadın	14	57,18	800,50	695,500	-,976	,329
	Erkek	118	67,61	7977,50			
	Toplam	132					
Okulun Değerler Sistemi	Kadın	14	54,68	765,50	660,500	-1,234	,217
	Erkek	118	67,90	8012,50			
	Toplam	132					
İdari Yönetim	Kadın	14	53,11	743,50	638,500	-1,403	,161
	Erkek	118	68,09	8034,50			
	Toplam	132					
Yönetici Yeterliliği Toplam	Kadın	14	57,36	803,00	698,000	-,946	,344
	Erkek	118	67,58	7975,00			
	Toplam	132					

Tablo 19 incelendiğinde müdürlerin yönetici yeterliliği düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.12 Müdürlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 20: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	6-10 yıl	6	45,83	2,611	,456	-
	11-15 yıl	45	63,61			
	16-20 yıl	46	69,55			
	21 yıl ve üstü	35	69,74			
	Toplam	132				
Personel Yönetimi	6-10 yıl	6	54,83	2,777	,427	-
	11-15 yıl	45	60,37			
	16-20 yıl	46	71,13			
	21 yıl ve üstü	35	70,30			
	Toplam	132				
Sürekli Mesleki Gelişim	6-10 yıl	6	82,42	2,498	,476	-
	11-15 yıl	45	60,46			
	16-20 yıl	46	68,76			
	21 yıl ve üstü	35	68,57			
	Toplam	132				
Kaynak Yönetimi	6-10 yıl	6	65,83	,751	,861	-
	11-15 yıl	45	64,04			
	16-20 yıl	46	65,51			
	21 yıl ve üstü	35	71,07			
	Toplam	132				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	6-10 yıl	6	45,42	2,840	,417	-
	11-15 yıl	45	66,73			
	16-20 yıl	46	64,57			
	21 yıl ve üstü	35	72,36			
	Toplam	132				
Öğrencilerin Yönetimi	6-10 yıl	6	61,75	4,196	,241	-
	11-15 yıl	45	58,02			
	16-20 yıl	46	69,29			
	21 yıl ve üstü	35	74,54			
	Toplam	132				

Tablo 20'nin devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Okulun Değerler Sistemi	6-10 yıl	6	61,17	,334	,953	-
	11-15 yıl	45	65,37			
	16-20 yıl	46	66,27			
	21 yıl ve üstü	35	69,17			
	Toplam	132				
İdari Yönetim	6-10 yıl	6	77,67	2,592	,459	-
	11-15 yıl	45	63,32			
	16-20 yıl	46	62,66			
	21 yıl ve üstü	35	73,71			
	Toplam	132				
Yönetici Yeterliliği Toplam	6-10 yıl	6	57,83	1,677	,642	-
	11-15 yıl	45	62,41			
	16-20 yıl	46	67,12			
	21 yıl ve üstü	35	72,43			
	Toplam	132				

Tablo 20 incelendiğinde, müdürlerin yönetici yeterliliği düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.13 Müdürlerin Öğrenim Durumlarına Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 21: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Ön Lisans	6	68,08	2,465	,482	-
	Lisans	109	65,22			
	Lisansüstü	16	71,25			
	Doktora	1	121,00			
	Toplam	132				

Tablo 21'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Personel Yönetimi	Ön Lisans	6	86,17	3,038	,386	-
	Lisans	109	64,12			
	Lisansüstü	16	73,84			
	Doktora	1	90,50			
	Toplam	132				
Sürekli Mesleki Gelişim	Ön Lisans	6	76,92	1,616	,656	-
	Lisans	109	67,42			
	Lisansüstü	16	56,97			
	Doktora	1	56,50			
	Toplam	132				
Kaynak Yönetimi	Ön Lisans	6	68,83	2,939	,401	-
	Lisans	109	64,15			
	Lisansüstü	16	80,53			
	Doktora	1	84,50			
	Toplam	132				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Ön Lisans	6	74,25	1,256	,740	-
	Lisans	109	64,92			
	Lisansüstü	16	74,81			
	Doktora	1	59,50			
	Toplam	132				
Öğrencilerin Yönetimi	Ön Lisans	6	87,92	5,200	,158	-
	Lisans	109	63,85			
	Lisansüstü	16	72,94			
	Doktora	1	123,50			
	Toplam	132				
Okulun Değerler Sistemi	Ön Lisans	6	56,33	3,952	,267	-
	Lisans	109	65,04			
	Lisansüstü	16	76,78			
	Doktora	1	122,50			
	Toplam	132				
İdari Yönetim	Ön Lisans	6	60,42	,288	,962	-
	Lisans	109	67,18			
	Lisansüstü	16	64,75			
	Doktora	1	57,00			
	Toplam	132				
Yönetici Yeterliliği Toplam	Ön Lisans	6	72,50	1,841	,606	-
	Lisans	109	64,87			
	Lisansüstü	16	72,94			
	Doktora	1	105,50			
	Toplam	132				

Tablo 21 incelendiğinde, müdürlerin yönetici yeterliliği düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir

4.2.14 Müdürlerin Alanlarına Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 22: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Anasınıfı	4	32,50	3,462	,177	-
	Sınıf Öğretmeni	54	66,16			
	Diğer Branş	74	68,59			
	Toplam	132				
Personel Yönetimi	Anasınıfı	4	41,88	2,150	,341	-
	Sınıf Öğretmeni	54	69,80			
	Diğer Branş	74	65,43			
	Toplam	132				
Sürekli Mesleki Gelişim	Anasınıfı	4	72,88	,306	,858	-
	Sınıf Öğretmeni	54	67,99			
	Diğer Branş	74	65,07			
	Toplam	132				
Kaynak Yönetimi	Anasınıfı	4	63,63	,248	,883	-
	Sınıf Öğretmeni	54	64,76			
	Diğer Branş	74	67,93			
	Toplam	132				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Anasınıfı	4	63,25	,772	,680	-
	Sınıf Öğretmeni	54	63,24			
	Diğer Branş	74	69,05			
	Toplam	132				
Öğrencilerin Yönetimi	Anasınıfı	4	37,00	2,584	,275	-
	Sınıf Öğretmeni	54	66,38			
	Diğer Branş	74	68,18			
	Toplam	132				

Tablo 22'nin devamı

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Okulun Değerler Sistemi	Anasınıfı	4	52,00	,663	,718	-
	Sınıf Öğretmeni	54	67,91			
	Diğer Branş	74	66,26			
	Toplam	132				
İdari Yönetim	Anasınıfı	4	37,00	2,888	,236	-
	Sınıf Öğretmeni	54	69,81			
	Diğer Branş	74	65,68			
	Toplam	132				
Yönetici Yeterliliği	Anasınıfı	4	42,13	1,680	,432	-
	Sınıf Öğretmeni	54	67,47			
	Diğer Branş	74	67,11			
	Toplam	132				

Tablo 22 incelendiğinde, müdürlerin yönetici yeterliliği düzeylerinin alan değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.15. Müdürlerin Eğitim Kademelerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 23: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Okul Öncesi	6	27,25	9,238	,055	-
	İlkokul	55	63,56			
	Ortaokul	35	76,13			
	Lise	33	67,55			
	Diğer	3	75,00			
Toplam	132					

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 23'ün devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Personel Yönetimi	Okul Öncesi	6	49,25	3,905	,419	-
	İlkokul	55	70,10			
	Ortaokul	35	71,74			
	Lise	33	59,00			
	Diğer	3	56,33			
	Toplam	132				
Sürekli Mesleki Gelişim	Okul Öncesi	6	64,17	6,593	,159	-
	İlkokul	55	64,79			
	Ortaokul	35	79,41			
	Lise	33	56,59			
	Diğer	3	60,83			
	Toplam	132				
Kaynak Yönetimi	Okul Öncesi	6	70,83	4,906	,297	-
	İlkokul	55	67,98			
	Ortaokul	35	74,64			
	Lise	33	55,86			
	Diğer	3	52,67			
	Toplam	132				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Okul Öncesi	6	63,92	10,909	,028	5-2* 5-3* 4-3*
	İlkokul	55	65,55			
	Ortaokul	35	80,00			
	Lise	33	58,62			
	Diğer	3	18,17			
	Toplam	132				
Öğrencilerin Yönetimi	Okul Öncesi	6	41,25	7,731	,102	-
	İlkokul	55	68,19			
	Ortaokul	35	74,36			
	Lise	33	63,50			
	Diğer	3	27,33			
	Toplam	132				
Okulun Değerler Sistemi	Okul Öncesi	6	56,08	7,615	,107	-
	İlkokul	55	69,07			
	Ortaokul	35	77,13			
	Lise	33	54,88			
	Diğer	3	44,00			
	Toplam	132				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 23'ün devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
İdari Yönetim	Okul Öncesi	6	40,67	13,797	,008	1-3*
	İlkokul	55	66,55			2-3*
	Ortaokul	35	83,37			4-3*
	Lise	33	55,32			
	Diğer	3	43,33			
	Toplam	132				
Yönetici Yeterliliği	Okul Öncesi	6	42,33	10,774	,029	1-3*
	İlkokul	55	67,25			4-3*
	Ortaokul	35	80,74			
	Lise	33	56,95			
	Diğer	3	40,00			
	Toplam	132				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 23 incelendiğinde, müdürlerin yönetici yeterliliği düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan okul, aile ve toplum ilişkileri ve idari yönetim ile toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, okul, aile ve toplum ilişkileri alt boyutunda diğer kademesinde yer alanların ilkokul ve ortaokul kademesinde yer alanlara kıyasla, ayrıca lise kademesinde yer alanların ortaokul kademesinde yer alanlara kıyasla daha düşük düzeye sahip oldukları görülmektedir. İdari yönetim alt boyutunda, ortaokul kademesinde yer alanların, okul öncesi, ilkokul ve lise kademesinde yer alanlara kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir.

Yönetici yeterliliği toplam puanında ise, ortaokul kademesinde yer alanların, okul öncesi ve lise kademesinde yer alanlara kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir.

4.2.16 Müdürlerin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 24: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	İlk Defa	63	56,51	3560,00	1544,000	-2,900	,004
	Yeniden	69	75,62	5218,00			
	Toplam	132					
Personel Yönetimi	İlk Defa	63	60,97	3841,00	1825,000	-1,600	,110
	Yeniden	69	71,55	4937,00			
	Toplam	132					
Sürekli Mesleki Gelişim	İlk Defa	63	65,75	4142,50	2126,500	-,217	,828
	Yeniden	69	67,18	4635,50			
	Toplam	132					
Kaynak Yönetimi	İlk Defa	63	62,94	3965,00	1949,000	-1,046	,296
	Yeniden	69	69,75	4813,00			
	Toplam	132					
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	İlk Defa	63	58,06	3658,00	1642,000	-2,455	,014
	Yeniden	69	74,20	5120,00			
	Toplam	132					
Öğrencilerin Yönetimi	İlk Defa	63	60,30	3799,00	1783,000	-1,801	,072
	Yeniden	69	72,16	4979,00			
	Toplam	132					
Okulun Değerler Sistemi	İlk Defa	63	59,59	3754,00	1738,000	-2,002	,045
	Yeniden	69	72,81	5024,00			
	Toplam	132					
İdari Yönetim	İlk Defa	63	56,51	3560,00	1544,000	-2,903	,004
	Yeniden	69	75,62	5218,00			
	Toplam	132					
Yönetici Yeterliliği Toplam	İlk Defa	63	57,75	3638,50	1622,500	-2,511	,012
	Yeniden	69	74,49	5139,50			
	Toplam	132					

Tablo 24 incelendiğinde, müdürlerin yönetici yeterliliği düzeylerinin yöneticilik tecrübesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan müfredatın sunulmasının yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, okulun değerler sistemi, idari yönetim ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bahsi geçen bütün alt boyutlarda ve toplam puanda yeniden yöneticilik yapanların yönetici yeterliliği düzeylerinin ilk defa yöneticilik yapanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.17 Müdürlerin Müdür Yardımcılarıyla İlişki Durumlarına Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 25: Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Müdür Yardımcısı ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	1	120,00	6,778	,148	-
	Usta-Çırak	24	67,90			
	Ebeveyn-Evlat	7	83,43			
	Üst-Ast	56	58,24			
	Diğer	43	70,95			
	Toplam	131				
Personel Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	1	121,00	9,488	,050	-
	Usta-Çırak	24	62,71			
	Ebeveyn-Evlat	7	84,64			
	Üst-Ast	56	57,23			
	Diğer	43	74,94			
	Toplam	131				
Sürekli Mesleki Gelişim	Öğretmen-Öğrenci	1	121,00	9,352	,053	-
	Usta-Çırak	24	64,00			
	Ebeveyn-Evlat	7	96,21			
	Üst-Ast	56	58,88			
	Diğer	43	70,19			
	Toplam	131				

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 25'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kaynak Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	1	114,50	7,154	,128	-
	Usta-Çırak	24	58,23			
	Ebeveyn-Evlat	7	85,07			
	Üst-Ast	56	60,83			
	Diğer	43	72,84			
	Toplam	131				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Öğretmen-Öğrenci	1	117,50	5,681	,224	-
	Usta-Çırak	24	59,33			
	Ebeveyn-Evlat	7	88,43			
	Üst-Ast	56	63,18			
	Diğer	43	68,55			
	Toplam	131				
Öğrencilerin Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	1	122,50	5,088	,278	-
	Usta-Çırak	24	71,83			
	Ebeveyn-Evlat	7	83,29			
	Üst-Ast	56	63,36			
	Diğer	43	62,06			
	Toplam	131				
Okulun Değerler Sistemi	Öğretmen-Öğrenci	1	121,50	7,503	,112	-
	Usta-Çırak	24	64,71			
	Ebeveyn-Evlat	7	90,07			
	Üst-Ast	56	59,17			
	Diğer	43	70,41			
	Toplam	131				
İdari Yönetim	Öğretmen-Öğrenci	1	118,50	7,217	,125	-
	Usta-Çırak	24	64,44			
	Ebeveyn-Evlat	7	91,43			
	Üst-Ast	56	59,71			
	Diğer	43	69,71			
	Toplam	131				
Yönetici Yeterliliği Toplam	Öğretmen-Öğrenci	1	128,00	10,059	,039	3-4*
	Usta-Çırak	24	66,13			
	Ebeveyn-Evlat	7	94,21			
	Üst-Ast	56	57,53			
	Diğer	43	70,93			
	Toplam	131				

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 25 incelendiğinde, müdürlerin yönetici yeterliliği düzeylerinin müdür yardımcısı ile ilişki durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, yönetici yeterliliği düzeyinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.18 Müdürlerin Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki

Tablo 26:Müdürlerin Yöneticilik Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi

Boyut		<i>Kurs/Seminer Sayısı</i>	Okunan Eser Sayısı
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	r	,254	,210
	p	,004	,017
Personel Yönetimi	r	,127	,107
	p	,149	,231
Sürekli Mesleki Gelişim	r	,077	,071
	p	,384	,423
Kaynak Yönetimi	r	,139	,174
	p	,115	,049
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	r	,189	,150
	p	,031	,092
Öğrencilerin Yönetimi	r	,103	,102
	p	,242	,251
Okulun Değerler Sistemi	r	,173	,217
	p	,049	,014

Tablo 26'nın devamı

		<i>Kurs/Seminer Sayısı</i>	Okunan Eser Sayısı
İdari Yönetim	r	,252	,252
	p	,004	,004
Yönetici Yeterliliği Toplam	r	,223	,168
	p	,011	,058

Tablo 26 incelendiğinde, katılan kurs/seminer sayısı ile müfredatın sunulmasının yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, okulun değerler sistemi, idari yönetim alt boyutları ve yönetici yeterliliği toplam puanı arasında çok zayıf düzeyli pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okunan eser sayısı ile koruma, müfredatın sunulmasının yönetimi, kaynak yönetimi, okulun değerler sistemi ve idari yönetim alt boyutları arasında ise çok zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir.

4.2.19 Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 27:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Boyut	<i>n</i>	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	SS	Ortanca Değer
Kariyer İşlevi						
Koçluk	246	1,00	5,00	4,01	,932	4,17
Koruma	246	1,00	5,00	4,05	1,033	4,50
Yeni Beceri Kazandıran						
Görevler Verme	246	1,00	5,00	3,90	1,102	4,00
Yeni İlişkiler Geliştirme	246	1,00	5,00	3,89	,987	4,00
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	246	1,00	5,00	3,53	1,050	3,75
Danışmanlık	246	1,00	5,00	3,93	1,001	4,00
Benimseme-Onaylama	246	1,00	5,00	4,14	,918	4,33
Arkadaşlık	246	1,00	5,00	3,80	1,145	4,00
Mentorluk İşlevi Toplam	246	1,03	5,00	3,91	,890	4,10

Tablo 27'nin devamı

Boyut	<i>n</i>	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	\bar{x}	<i>ss</i>	Ortanca Değer
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	246	1,00	5,00	4,04	,845	4,20
Personel Yönetimi	246	1,00	5,00	4,13	,860	4,33
Sürekli Mesleki Gelişim	246	1,00	5,00	3,92	1,039	4,00
Kaynak Yönetimi	246	1,00	5,00	4,17	,884	4,33
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	246	1,00	5,00	4,07	,938	4,25
Öğrencilerin Yönetimi	246	1,00	5,00	4,03	,861	4,25
Okulun Değerler Sistemi	246	1,17	5,00	4,12	,803	4,33
İdari Yönetim	246	1,00	5,00	4,13	,870	4,25
Yönetici Yeterliliği						
Toplam	246	1,03	5,00	4,08	,798	4,23

Tablo 27'de görüldüğü üzere, müdür yardımcılarında uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından koçluğun ortalaması $\bar{x} = 4,01$ standart sapması $ss=,932$, ortanca değer 4,17, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından korumanın ortalaması $\bar{x} = 4,05$ standart sapması $ss=1,033$ ortanca değer 4,50, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre ortalama değer "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından yeni beceri kazandıran görevler vermenin ortalaması $\bar{x} = 3,90$ standart sapması $ss=1,102$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından yeni ilişkiler geliştirmenin ortalaması $\bar{x} = 3,89$, standart sapması $ss=,987$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından rol modeli olmanın ortalaması $\bar{x} = 3,53$ standart sapması $ss=1,050$, ortanca değer 3,75, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından danışmalığın ortalaması $\bar{x} = 3,93$ standart sapması $ss=1,001$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından benimseme-onaylamanın ortalaması $\bar{x} = 4,14$ standart sapması $ss=,918$, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin alt boyutlarından arkadaşlık ortalaması $\bar{x} = 3,80$ standart sapması $ss=1,145$, ortanca değer 4,00, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılara uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin toplam puanların ortalaması $\bar{x} = 3,91$ standart sapması $ss=,890$, ortanca değer 4,10, alınan en düşük değer 1,03, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca

değer birbirine yakındır ve 5’li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından müfredatı sunuluşunun yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,04$ standart sapması $ss=,845$, ortanca değer 4,20, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5’tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5’li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından personel yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,13$ standart sapması $ss=,860$, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5’tir. Ortalama değer 5’li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından sürekli mesleki gelişimin ortalaması $\bar{x} = 3,92$, standart sapması $ss=1,039$, ortanca değer 4,0, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5’tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5’li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından kaynak yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,17$ standart sapması $ss=,884$, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5’tir. Ortalama değer 5’li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından okul, aile ve toplum ilişkilerinin ortalaması $\bar{x} = 4,07$ standart sapması $ss=,938$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5’tir. Ortalama değer 5’li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından öğrencilerin yönetiminin ortalaması $\bar{x} = 4,03$ standart sapması $ss=,861$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından okulun değerler sisteminin ortalaması $\bar{x} = 4,12$ standart sapması $ss=,803$, ortanca değer 4,33, alınan en düşük değer 1,17, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin alt boyutlarından idari yönetimin ortalaması $\bar{x} = 4,13$, standart sapması $ss=,870$, ortanca değer 4,25, alınan en düşük değer 1, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

Müdür yardımcılarında uygulanan yönetici yeterliliği ölçeğinin toplam puanlarının ortalaması $\bar{x} = 4,08$ standart sapması $ss=,798$, ortanca değer 4,23, alınan en düşük değer 1,03, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer 5'li likert tipi ölçek değerlendirme kriterlerine göre "katılıyorum" seçeneğine denk gelmektedir.

4.2.20 Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 28:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kariyer İşlevi	Kadın	55	129,51	7123,00	4922,000	-,714	,475
	Erkek	191	121,77	23258,00			
Koçluk	Toplam	246					

Tablo 28'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{X}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Kariyer İşlevi							
Koruma	Kadın	55	118,58	6522,00	4982,000	-,599	,549
	Erkek	191	124,92	23859,00			
	Toplam	246					
Yeni Beceriler Kazandıran Görev. verme	Kadın	55	134,98	7424,00	4621,000	-1,393	,164
	Erkek	191	120,19	22957,00			
	Toplam	246					
Yeni İlişkiler Geliştirme	Kadın	55	131,65	7240,50	4804,500	-,974	,330
	Erkek	191	121,15	23140,50			
	Toplam	246					
Psikososyal İşlevi							
Rol Modeli Olma	Kadın	55	125,16	6884,00	5161,000	-,197	,844
	Erkek	191	123,02	23497,00			
	Toplam	246					
Danışmanlık	Kadın	55	123,67	6802,00	5243,000	-,021	,984
	Erkek	191	123,45	23579,00			
	Toplam	246					
Benimseme - Onaylama	Kadın	55	122,75	6751,00	5211,000	-,091	,928
	Erkek	191	123,72	23630,00			
	Toplam	246					
Arkadaşlık	Kadın	55	91,13	5012,00	3472,00	-3,899	,000
	Erkek	191	132,82	25369,00			
	Toplam	246					
Mentorluk İşlevi Toplam	Kadın	55	124,05	6823,00	5222,000	-,066	,948
	Erkek	191	123,34	23558,00			
	Toplam	246					

Tablo 28 incelendiğinde müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Arkadaşlık alt boyutunda erkek yöneticilerin kadın yöneticilere kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir.

4.2.21 Müdür Yardımcılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 29: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi	1-5 yıl	26	147,02	13,958	,007	4-1*
	6-10 yıl	69	141,57			
	11-15 yıl	53	121,72			
	16-20 yıl	61	102,74			
	21 yıl ve üstü	37	110,05			
	Toplam	246				
Koçluk	1-5 yıl	26	116,25	10,683	,030	3-2*
	6-10 yıl	69	144,57			
	11-15 yıl	53	115,64			
	16-20 yıl	61	107,61			
	21 yıl ve üstü	37	126,76			
	Toplam	246				
Koruma	1-5 yıl	26	139,04	12,450	,014	5-2*
	6-10 yıl	69	143,47			
	11-15 yıl	53	119,38			
	16-20 yıl	61	108,84			
	21 yıl ve üstü	37	105,42			
	Toplam	246				
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	1-5 yıl	26	135,10	7,967	,093	-
	6-10 yıl	69	138,96			
	11-15 yıl	53	122,47			
	16-20 yıl	61	113,43			
	21 yıl ve üstü	37	104,61			
	Toplam	246				
Yeni İlişkiler Geliştirme	1-5 yıl	26	135,10	7,967	,093	-
	6-10 yıl	69	138,96			
	11-15 yıl	53	122,47			
	16-20 yıl	61	113,43			
	21 yıl ve üstü	37	104,61			
	Toplam	246				

1=1-5yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21 yıl ve üstü

Tablo 29'un devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	1-5 yıl	26	145,06	8,764	,067	-
	6-10 yıl	69	131,51			
	11-15 yıl	53	131,54			
	16-20 yıl	61	107,75			
	21 yıl ve üstü	37	107,86			
	Toplam	246				
Danışmanlık	1-5 yıl	26	145,87	15,662	,004	4-1*
	6-10 yıl	69	142,05			4-2*
	11-15 yıl	53	124,30			5-2*
	16-20 yıl	61	98,77			
	21 yıl ve üstü	37	112,81			
	Toplam	246				
Benimseme - Onaylama	1-5 yıl	26	141,90	12,974	,011	4-1*
	6-10 yıl	69	140,90			4-2*
	11-15 yıl	53	124,83			5-2*
	16-20 yıl	61	101,94			
	21 yıl ve üstü	37	111,76			
	Toplam	246				
Arkadaşlık	1-5 yıl	26	138,44	3,886	,422	-
	6-10 yıl	69	131,32			
	11-15 yıl	53	123,61			
	16-20 yıl	61	113,43			
	21 yıl ve üstü	37	114,86			
	Toplam	246				
Mentorluk İşlevi Toplam	1-5 yıl	26	141,42	13,389	,010	4-1*
	6-10 yıl	69	142,36			4-2*
	11-15 yıl	53	124,75			5-2*
	16-20 yıl	61	103,07			
	21 yıl ve üstü	37	107,64			
	Toplam	246				

1=1-5yıl, 2=6-10 yıl, 3=11-15 yıl, 4=16-20 yıl, 5=21 yıl ve üstü

Tablo 29 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk, koruma, yeni beceri kazandıran görevler verme, danışmanlık, benimseme-onaylama ve mentorluk işlevi toplam puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre, koçluk alt boyutunda 1-5 ve 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Koruma alt boyutunda, 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin 11-15 ve 16-20 yıllık deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Yeni beceri kazandıran görevler verme alt boyutunda, 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin 21 yıl ve üzeri deneyim sahiplerine kıyasla ve 1-5 yıllık deneyim sahiplerinin 16-20 yıllık deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Danışmanlık, benimseme-onaylama alt boyutlarında ve mentorluk işlevi toplam puanında 1-5 yıllık deneyim sahiplerinin 16-20 yıllık deneyim sahiplerine kıyasla, ayrıca 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin ise 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahiptir.

4.2.22 Müdür Yardımcılarının Öğrenim Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyler

Tablo 30:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi	Ön Lisans	6	101,75	1,062	,588	-
	Lisans	212	125,20			
	Lisansüstü	28	115,30			
	Toplam	246				

1=Ön lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü, 4=Doktora

Tablo 30'un devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koruma	Ön Lisans	6	84,92	3,445	,179	-
	Lisans	212	126,47			
	Lisansüstü	28	109,29			
	Toplam	246				
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	Ön Lisans	6	98,67	,935	,627	-
	Lisans	212	123,50			
	Lisansüstü	28	128,84			
	Toplam	246				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Ön Lisans	6	112,58	,167	,920	-
	Lisans	212	124,00			
	Lisansüstü	28	122,05			
	Toplam	246				
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	Ön Lisans	6	109,58	2,231	,328	-
	Lisans	212	126,20			
	Lisansüstü	28	106,05			
	Toplam	246				
Danışmanlık	Ön Lisans	6	87,25	2,181	,336	-
	Lisans	212	125,65			
	Lisansüstü	28	114,96			
	Toplam	246				
Benimseme – Onaylama	Ön Lisans	6	95,25	4,344	,114	-
	Lisans	212	127,20			
	Lisansüstü	28	101,55			
	Toplam	246				
Arkadaşlık	Ön Lisans	6	130,67	,230	,891	-
	Lisans	212	123,99			
	Lisansüstü	28	118,27			
	Toplam	246				
Mentorluk İşlevi Toplam	Ön Lisans	6	99,00	1,603	,449	-
	Lisans	212	125,67			
	Lisansüstü	28	112,30			
	Toplam	246				

1=Ön lisans, 2=Lisans, 3=Lisansüstü, 4=Doktora

Tablo 30 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.23 Müdür Yardımcılarının Alanlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 31:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	χ^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koçluk	Anasınıfı	4	169,00	1,791	,408	-
	Sınıf Öğretmeni	88	120,71			
	Diğer Branş	154	123,91			
	Toplam	246				
Koruma	Anasınıfı	4	149,75	1,976	,372	-
	Sınıf Öğretmeni	88	129,99			
	Diğer Branş	154	119,11			
	Toplam	246				
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	Anasınıfı	4	135,00	,146	,930	-
	Sınıf Öğretmeni	88	122,22			
	Diğer Branş	154	123,94			
	Toplam	246				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Anasınıfı	4	143,00	1,014	,602	-
	Sınıf Öğretmeni	88	128,19			
	Diğer Branş	154	120,31			
	Toplam	246				
Psikososyal İşlevi	Anasınıfı	4	132,13	,593	,743	-
	Sınıf Öğretmeni	88	127,76			
	Diğer Branş	154	120,84			
	Toplam	246				
Danışmanlık	Anasınıfı	4	165,00	1,423	,491	-
	Sınıf Öğretmeni	88	121,91			
	Diğer Branş	154	123,33			
	Toplam	246				

Tablo 31'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi						
Benimseme – Onaylama	Anasınıfı	4	174,88	2,291	,318	-
	Sınıf Öğretmeni	88	120,88			
	Diğer Branş	154	123,67			
	Toplam	246				
Arkadaşlık	Anasınıfı	4	153,38	,843	,656	-
	Sınıf Öğretmeni	88	121,13			
	Diğer Branş	154	124,08			
	Toplam	246				
Mentorluk İşlevi Toplam	Anasınıfı	4	159,00	1,023	,600	-
	Sınıf Öğretmeni	88	123,52			
	Diğer Branş	154	122,56			
	Toplam	246				

Tablo 31 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin alan değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.24 Müdür Yardımcılarının Eğitim Kademelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 32: Müdür Yardımcılarının Mdüdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koçluk	Okul Öncesi	3	118,17	5,281	,260	-
	İlkokul	90	122,47			
	Ortaokul	61	137,92			
	Lise	87	113,00			
	Diğer	5	152,00			
	Toplam	246				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 32'nin devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koruma	Okul Öncesi	3	101,33	9,129	,058	-
	İlkokul	90	129,91			
	Ortaokul	61	132,57			
	Lise	87	108,31			
	Diğer	5	175,20			
	Toplam	246				
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	Okul Öncesi	3	110,67	2,670	,614	-
	İlkokul	90	123,06			
	Ortaokul	61	134,74			
	Lise	87	116,28			
	Diğer	5	127,80			
	Toplam	246				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Okul Öncesi	3	115,50	2,993	,559	-
	İlkokul	90	127,93			
	Ortaokul	61	130,14			
	Lise	87	113,53			
	Diğer	5	141,00			
	Toplam	246				
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	Okul Öncesi	3	89,50	11,754	,019	4-2*
	İlkokul	90	128,07			4-3*
	Ortaokul	61	139,96			
	Lise	87	105,82			
	Diğer	5	168,40			
	Toplam	246				
Danışmanlık	Okul Öncesi	3	110,83	19,806	,001	4-3*
	İlkokul	90	122,87			4-5*
	Ortaokul	61	145,73			2-5*
	Lise	87	104,14			
	Diğer	5	208,10			
	Toplam	246				
Benimseme – Onaylama	Okul Öncesi	3	94,33	12,861	,012	4-3*
	İlkokul	90	122,42			4-5*
	Ortaokul	61	141,10			2-5*
	Lise	87	109,33			
	Diğer	5	192,30			
	Toplam	246				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 32'nin devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi						
Arkadaşlık	Okul Öncesi	3	126,83	12,608	,013	4-3*
	İlkokul	90	122,61			
	Ortaokul	61	145,16			
	Lise	87	106,76			
	Diğer	5	164,60			
	Toplam	246				
Mentorluk İşlevi Toplam	Okul Öncesi	3	114,33	10,684	,030	4-3*
	İlkokul	90	124,58			
	Ortaokul	61	141,95			
	Lise	87	107,21			
	Diğer	5	167,90			
	Toplam	246				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 32 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan rol modeli olma, danışmanlık, benimseme-onaylama ve mentorluk işlevi toplam puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, rol modeli olma alt boyutunda ilkokul ve ortaokul kademesinde olanların lise kademesindekilere kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Danışmanlık ve benimseme-onaylama alt boyutunda, ortaokul ve diğer kademesinde yer alanların lise kademesinde yer alanlara kıyasla; ayrıca, diğer kademesinde yer alanların ilkokul kademesinde yer alanlara kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Arkadaşlık ve mentorluk işlevi toplam puanında ortaokul kademesinde çalışanların lisede çalışanlara kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir.

4.2.25 Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Tecrübelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 33:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	ρ
Kariyer İşlevi							
Koçluk	İlk Defa	125	129,74	16218,00	6782,000	-1,405	,160
	Yeniden	121	117,05	14163,00			
	Toplam	246					
Koruma	İlk Defa	125	126,91	15864,00	7136,000	-,787	,431
	Yeniden	121	119,98	14517,00			
	Toplam	246					
Yeni Beceriler Kazandıran Görev. verme	İlk Defa	125	133,17	16646,50	6353,000	-2,223	,026
	Yeniden	121	113,51	13734,50			
	Toplam	246					
Yeni İlişkiler Geliştirme	İlk Defa	125	127,18	15898,00	7102,000	-,835	,404
	Yeniden	121	119,69	14483,00			
	Toplam	246					
Psikososyal İşlevi							
Rol Modeli Olma	İlk Defa	125	130,64	16329,50	6670,000	-1,604	,109
	Yeniden	121	116,13	14051,50			
	Toplam	246					
Danışmanlık	İlk Defa	125	129,10	16137,00	6863,000	-1,262	,207
	Yeniden	121	117,72	14244,00			
	Toplam	246					
Benimseme - Onaylama	İlk Defa	125	128,29	16036,50	6963,500	-1,094	,274
	Yeniden	121	118,55	14344,50			
	Toplam	246					
Arkadaşlık	İlk Defa	125	126,40	15799,50	7200,500	-0,661	,508
	Yeniden	121	120,51	14581,50			
	Toplam	246					
Mentorluk İşlevi Toplam	İlk Defa	125	130,10	16262,50	6737,500	-1,479	,139
	Yeniden	121	116,68	14118,50			
	Toplam	246					

Tablo 33 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin yöneticilik tecrübesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan yeni beceriler kazandıran görevler vermede gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Buna göre ilk defa görev yapanların yeniden başlayanlara kıyasla daha yüksek değerlendirme düzeyi sahibi oldukları görülmektedir.

4.2.26 Müdür Yardımcılarının Müdürleriyle İlişki Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 34: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Müdürleri ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi	Öğretmen-Öğrenci	7	129,50	23,712	,000	4-2*
	Usta-Çırak	60	148,96			
	Ebeveyn-Evlat	7	182,93			
	Üst-Ast	124	103,44			
	Diğer	48	133,97			
	Toplam	246				
Koçluk	Öğretmen-Öğrenci	7	125,00	22,473	,000	4-2*
	Usta-Çırak	60	143,08			
	Ebeveyn-Evlat	7	180,00			
	Üst-Ast	124	103,97			
	Diğer	48	141,01			
	Toplam	246				
Koruma	Öğretmen-Öğrenci	7	121,50	20,244	,000	4-2*
	Usta-Çırak	60	149,87			
	Ebeveyn-Evlat	7	187,93			
	Üst-Ast	124	109,20			
	Diğer	48	118,39			
	Toplam	246				
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	Öğretmen-Öğrenci	7	121,50	20,244	,000	4-2*
	Usta-Çırak	60	149,87			
	Ebeveyn-Evlat	7	187,93			
	Üst-Ast	124	109,20			
	Diğer	48	118,39			
	Toplam	246				

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 34'ün devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Yeni İlişkiler Geliştirme	Öğretmen-Öğrenci	7	126,36	14,218	,007	4-2*
	Usta-Çırak	60	142,22			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	191,86			5-3*
	Üst-Ast	124	112,36			
	Diğer	48	118,50			
Toplam	246					
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	Öğretmen-Öğrenci	7	131,71	18,380	,001	4-2*
	Usta-Çırak	60	149,18			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	185,00			5-2*
	Üst-Ast	124	109,57			5-3*
	Diğer	48	117,22			
Toplam	246					
Danışmanlık	Öğretmen-Öğrenci	7	156,07	29,688	,000	4-1*
	Usta-Çırak	60	149,36			4-2*
	Ebeveyn-Evlat	7	197,36			4-3*
	Üst-Ast	124	101,65			4-5*
	Diğer	48	132,09			5-3*
Toplam	246					
Benimseme - Onaylama	Öğretmen-Öğrenci	7	130,29	26,772	,000	4-2*
	Usta-Çırak	60	147,56			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	177,43			4-5*
	Üst-Ast	124	101,53			
	Diğer	48	141,32			
Toplam	246					
Arkadaşlık	Öğretmen-Öğrenci	7	143,43	17,002	,002	4-2*
	Usta-Çırak	60	132,08			4-5*
	Ebeveyn-Evlat	7	158,21			
	Üst-Ast	124	106,40			
	Diğer	48	148,97			
Toplam	246					
Mentorluk İşlevi Toplam	Öğretmen-Öğrenci	7	132,21	26,591	,000	4-2*
	Usta-Çırak	60	149,50			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	196,43			4-5*
	Üst-Ast	124	102,91			5-3*
	Diğer	48	132,28			
Toplam	246					

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 34 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin müdürleri ile ilişki durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk, koruma ve benimseme-onaylama alt boyutlarında ilişkilerini üst-ast olarak ifade edenlerin usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini ilgili alt boyutlarda daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Yeni beceri kazandıran görevler verme ve rol modeli olma alt boyutlarında, ilişkilerini usta-çırak ve ebeveyn-evlat olarak değerlendirenlerin, üst-ast ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla, ilgili alt boyutlarda müdürlerini daha yüksek düzeyde değerlendirmektedirler.

Yeni ilişkiler geliştirme alt boyutunda, ilişkilerini usta-çırak olarak değerlendirenlerin, ilişkilerini üst-ast şeklinde ifade edenlere kıyasla; ayrıca ilişkilerini ebeveyn-evlat şeklinde ifade edenlerin ilişkilerini üst-ast ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini ilgili alt boyutta daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Danışmanlık alt boyutunda, ilişkilerini ast-üst olarak ifade edenlerin diğer tüm gruplardan, ayrıca ilişkilerini diğer şeklinde ifade edenlerin ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Arkadaşlık alt boyutunda üst-ast ilişkisine sahip olanların, usta-çırak ve diğer şeklinde tanımlanan ilişkiye sahip olanlara kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Son olarak mentorluk işlevi toplam puanında ilişkilerini ast-üst şeklinde değerlendirenlerin öğretmen-öğrenci şeklinde ifade edenler hariç diğer tüm gruplara kıyasla; ayrıca ilişkilerini diğer şeklinde ifade edenlerin, ebeveyn-evlat şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

4.2.27 Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki

Tablo 35:Müdür Yardımcılarının Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi

Boyut		<i>Kurs/Seminer Sayısı</i>	Okunan Eser Sayısı
Kariyer İşlevi			
Koçluk	r	-,164	-,110
	p	,010	,086
Koruma	r	-,075	-,102
	p	,243	,113
Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme	r	-,156	-,033
	p	,014	,611
Yeni İlişkiler Geliştirme	r	-,064	,036
	p	,321	,579
Psikososyal İşlevi			
Rol Modeli Olma	r	-,039	,030
	p	,543	,639
Danışmanlık	r	-,147	-,096
	p	,021	,133
Benimseme-Onaylama	r	-,156	-,121
	p	,014	,059
Arkadaşlık	r	-,021	-,092
	p	,737	,152
Mentorluk İşlevi Toplam	r	-,145	-,081
	p	,023	,209

Tablo 35 incelendiğinde, katılan kurs/seminer sayısı ile koçluk, yeni beceri kazandıran görevler verme, danışmanlık, benimseme-onaylama alt boyutları ve mentorluk toplam puanı arasında çok zayıf düzeyli negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, katılan kurs/seminer sayısı arttıkça müdürlerini değerlendirme düzeyleri düşmektedir.

Okunan eser sayısı ile algılanan müdür mentorluk işlevi alt boyutlarda ve toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

4.2.28 Müdür Yardımcılarının Cinsiyetlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 36:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Kadın	55	137,77	7577,50	4467,500	-1,697	,090
	Erkek	191	119,39	22803,50			
	Toplam	246					
Personel Yönetimi	Kadın	55	134,07	7374,00	4671,000	-1,259	,208
	Erkek	191	120,46	23007,00			
	Toplam	246					
Sürekli Mesleki Gelişim	Kadın	55	141,42	7778,00	4267,000	-2,139	,032
	Erkek	191	118,34	22603,00			
	Toplam	246					
Kaynak Yönetimi	Kadın	55	142,35	7829,50	4215,500	-2,267	,023
	Erkek	191	118,07	22551,50			
	Toplam	246					
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Kadın	55	150,96	8303,00	3742,000	-3,290	,001
	Erkek	191	115,59	22078,00			
	Toplam	246					
Öğrencilerin Yönetimi	Kadın	55	132,68	7297,50	4747,500	-1,095	,274
	Erkek	191	120,86	23083,50			
	Toplam	246					
Okulun Değerler Sistemi	Kadın	55	137,71	7574,00	4471,000	-1,689	,091
	Erkek	191	119,41	22807,00			
	Toplam	246					
İdari Yönetim	Kadın	55	134,72	7409,50	4635,500	-1,345	,179
	Erkek	191	120,27	22971,50			
	Toplam	246					
Yönetici Yeterliliği Toplam	Kadın	55	140,65	7736,00	4309,000	-2,029	,042
	Erkek	191	118,56	22645,00			
	Toplam	246					

Tablo 36 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri ve yönetici yeterliliği toplam puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre, bahsi geçen alt boyutlarda ve toplam puanda, kadın yöneticiler erkek yöneticilere kıyasla müdürlerini daha yüksek düzeyde değerlendirmektedirler.

4.2.29. Müdür Yardımcılarının Mesleki Deneyimlerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 37: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mesleki Deneyim Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	1-5 yıl	26	128,75	8,361	,079	-
	6-10 yıl	69	139,80			
	11-15 yıl	53	127,43			
	16-20 yıl	61	108,48			
	21 yıl ve üstü	37	108,54			
	Toplam	246				
Personel Yönetimi	1-5 yıl	26	125,04	6,314	,177	-
	6-10 yıl	69	137,91			
	11-15 yıl	53	126,95			
	16-20 yıl	61	114,07			
	21 yıl ve üstü	37	106,16			
	Toplam	246				
Sürekli Mesleki Gelişim	1-5 yıl	26	128,37	2,645	,619	-
	6-10 yıl	69	132,25			
	11-15 yıl	53	123,80			
	16-20 yıl	61	119,01			
	21 yıl ve üstü	37	110,74			
	Toplam	246				

Tablo 37'nin devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kaynak Yönetimi	1-5 yıl	26	137,52	7,621	,106	-
	6-10 yıl	69	138,41			
	11-15 yıl	53	107,25			
	16-20 yıl	61	118,58			
	21 yıl ve üstü	37	117,23			
	Toplam	246				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	1-5 yıl	26	138,75	5,930	,204	-
	6-10 yıl	69	136,35			
	11-15 yıl	53	118,29			
	16-20 yıl	61	113,74			
	21 yıl ve üstü	37	112,38			
	Toplam	246				
Öğrencilerin Yönetimi	1-5 yıl	26	137,10	5,322	,256	-
	6-10 yıl	69	135,82			
	11-15 yıl	53	119,92			
	16-20 yıl	61	112,46			
	21 yıl ve üstü	37	114,30			
	Toplam	246				
Okulun Değerler Sistemi	1-5 yıl	26	131,56	5,067	,281	-
	6-10 yıl	69	137,77			
	11-15 yıl	53	117,18			
	16-20 yıl	61	115,08			
	21 yıl ve üstü	37	114,16			
	Toplam	246				
İdari Yönetim	1-5 yıl	26	132,56	9,091	,059	-
	6-10 yıl	69	141,91			
	11-15 yıl	53	120,64			
	16-20 yıl	61	110,66			
	21 yıl ve üstü	37	108,07			
	Toplam	246				
Yönetici Yeterliliği Toplam	1-5 yıl	26	129,44	5,825	,213	-
	6-10 yıl	69	139,05			
	11-15 yıl	53	120,04			
	16-20 yıl	61	113,72			
	21 yıl ve üstü	37	111,41			
	Toplam	246				

Tablo 37 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.30 Müdür Yardımcılarının Öğrenim Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 38:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Ön Lisans	6	120,92	5,571	,062	-
	Lisans	212	127,48			
	Lisansüstü	28	93,91			
	Toplam	246				
Personel Yönetimi	Ön Lisans	6	132,75	1,817	,403	-
	Lisans	212	125,44			
	Lisansüstü	28	106,84			
	Toplam	246				
Sürekli Mesleki Gelişim	Ön Lisans	6	132,75	2,647	,266	-
	Lisans	212	125,91			
	Lisansüstü	28	103,30			
	Toplam	246				
Kaynak Yönetimi	Ön Lisans	6	104,42	4,247	,120	-
	Lisans	212	127,17			
	Lisansüstü	28	99,77			
	Toplam	246				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Ön Lisans	6	117,83	2,554	,279	-
	Lisans	212	126,25			
	Lisansüstü	28	103,86			
	Toplam	246				

1=Önlisansı, 2=Lisans, 3=Lisansüstü

Tablo 38'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Öğrencilerin Yönetimi	Ön Lisans	6	127,67	2,002	,368	-
	Lisans	212	125,73			
	Lisansüstü	28	105,75			
	Toplam	246				
Okulun Değerler Sistemi	Ön Lisans	6	123,00	6,868	,032	2-3*
	Lisans	212	127,87			
	Lisansüstü	28	90,55			
	Toplam	246				
İdari Yönetim	Ön Lisans	6	97,33	4,861	,088	-
	Lisans	212	127,45			
	Lisansüstü	28	99,20			
	Toplam	246				
Yönetici Yeterliliği Toplam	Ön Lisans	6	124,17	5,184	,075	-
	Lisans	212	127,28			
	Lisansüstü	28	94,71			
	Toplam	246				

1=Önlisansı, 2=Lisans, 3=Lisansüstü

Tablo 38 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sadece alt boyutlardan okulun değerler sisteminde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis testini sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, lisansüstü mezunlarının lisans mezunlarına kıyasla müdürlerini daha düşük seviyede değerlendirdikleri görülmektedir.

4.2.31 Müdür Yardımcılarının Alanlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 39:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Alan Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Anasınıfı	4	147,88	,484	,785	-
	Sınıf Öğretmeni	88	123,33			
	Diğer Branş	154	122,96			
	Toplam	246				
Personel Yönetimi	Anasınıfı	4	125,38	2,322	,313	-
	Sınıf Öğretmeni	88	132,63			
	Diğer Branş	154	118,24			
	Toplam	246				
Sürekli Mesleki Gelişim	Anasınıfı	4	162,13	3,909	,142	-
	Sınıf Öğretmeni	88	132,69			
	Diğer Branş	154	117,24			
	Toplam	246				
Kaynak Yönetimi	Anasınıfı	4	155,50	3,745	,154	-
	Sınıf Öğretmeni	88	133,10			
	Diğer Branş	154	117,18			
	Toplam	246				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Anasınıfı	4	120,38	1,499	,473	-
	Sınıf Öğretmeni	88	130,85			
	Diğer Branş	154	119,38			
	Toplam	246				
Öğrencilerin Yönetimi	Anasınıfı	4	115,00	1,193	,551	-
	Sınıf Öğretmeni	88	130,03			
	Diğer Branş	154	119,99			
	Toplam	246				
Okulun Değerler Sistemi	Anasınıfı	4	160,38	4,971	,083	-
	Sınıf Öğretmeni	88	134,73			
	Diğer Branş	154	116,12			
	Toplam	246				

Tablo 39'un devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
İdari Yönetim	Anasınıfı	4	129,88	1,145	,564	-
	Sınıf Öğretmeni	88	129,69			
	Diğer Branş	154	119,80			
	Toplam	246				
Yönetici Yeterliliği Toplam	Anasınıfı	4	142,88	2,541	,281	-
	Sınıf Öğretmeni	88	132,23			
	Diğer Branş	154	118,01			
	Toplam	246				

Tablo 39 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin alan değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.32 Müdür Yardımcılarının Eğitim Kademelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 40: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Eğitim Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Okul öncesi	3	90,33	4,780	,311	-
	İlkokul	90	124,89			
	Ortaokul	61	133,80			
	Lise	87	113,98			
	Diğer	5	158,50			
	Toplam	246				
Personel Yönetimi	Okul öncesi	3	91,67	8,768	,067	-
	İlkokul	90	132,74			
	Ortaokul	61	134,15			
	Lise	87	106,61			
	Diğer	5	140,10			
	Toplam	246				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 40'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Sürekli Mesleki Gelişim	Okul öncesi	3	136,33	7,981	,092	-
	İlkokul	90	133,34			
	Ortaokul	61	131,34			
	Lise	87	106,43			
	Diğer	5	140,10			
	Toplam	246				
Kaynak Yönetimi	Okul öncesi	3	97,83	4,648	,325	-
	İlkokul	90	134,74			
	Ortaokul	61	119,22			
	Lise	87	114,72			
	Diğer	5	141,50			
	Toplam	246				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Okul öncesi	3	60,00	6,397	,171	-
	İlkokul	90	130,62			
	Ortaokul	61	131,98			
	Lise	87	112,52			
	Diğer	5	120,90			
	Toplam	246				
Öğrencilerin Yönetimi	Okul öncesi	3	57,67	12,126	,016	4-2* 4-3*
	İlkokul	90	132,42			
	Ortaokul	61	137,13			
	Lise	87	105,87			
	Diğer	5	142,90			
	Toplam	246				
Okulun Değerler Sistemi	Okul öncesi	3	87,67	7,410	,116	-
	İlkokul	90	137,27			
	Ortaokul	61	121,46			
	Lise	87	110,79			
	Diğer	5	143,20			
	Toplam	246				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 40'ın devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
İdari Yönetim	Okul öncesi	3	72,50	4,634	,327	-
	İlkokul	90	132,27			
	Ortaokul	61	126,40			
	Lise	87	114,15			
	Diğer	5	123,60			
	Toplam	246				
Yönetici Yeterliliği Toplam	Okul öncesi	3	90,00	7,387	,117	-
	İlkokul	90	133,88			
	Ortaokul	61	129,16			
	Lise	87	108,56			
	Diğer	5	147,80			
	Toplam	246				

1=okul öncesi, 2=ilkokul, 3=ortaokul, 4=lise, 5=diğer

Tablo 40 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sadece alt boyutlardan öğrencilerin yönetiminde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, ilkokul ve ortaokul kademesinde bulunanların lise kademesinde bulunanlara kıyasla müdürlerini ilgili boyutta daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

4.2.33 Müdür Yardımcılarının Yöneticilik Tecrübelerine Göre Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 41:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Yöneticilik Deneyimi Değişkeni İçin Mann Whitney U Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Müfredatın	İlk Defa	125	127,56	15945,00	7055,000	-,914	,361
Sunuluşunun	Yeniden	121	119,31	14436,00			
Yönetimi	Toplam	246					

Tablo 41'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	Sıralar Toplamı	U	z	p
Personel Yönetimi	İlk Defa	125	127,40	15925,50	7074,500	-,880	,379
	Yeniden	121	119,47	14455,50			
	Toplam	246					
Sürekli Mesleki Gelişim	İlk Defa	125	129,18	16147,50	6852,500	-1,284	,199
	Yeniden	121	117,63	14233,50			
	Toplam	246					
Kaynak Yönetimi	İlk Defa	125	125,38	15672,00	7328,000	-,427	,669
	Yeniden	121	121,56	14709,00			
	Toplam	246					
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	İlk Defa	125	129,92	16240,50	6759,500	-1,458	,145
	Yeniden	121	116,86	14140,50			
	Toplam	246					
Öğrencilerin Yönetimi	İlk Defa	125	128,78	16097,00	6903,000	-1,191	,233
	Yeniden	121	118,05	14284,00			
	Toplam	246					
Okulun Değerler Sistemi	İlk Defa	125	125,94	15742,00	7258,000	-,548	,583
	Yeniden	121	120,98	14639,00			
	Toplam	246					
İdari Yönetim	İlk Defa	125	127,26	15907,00	7093,000	-,853	,394
	Yeniden	121	119,62	14474,00			
	Toplam	246					
Yönetici Yeterliliği Toplam	İlk Defa	125	128,52	16064,50	6935,500	-1,124	,261
	Yeniden	121	118,32	14316,50			
	Toplam	246					

Tablo 41 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin yöneticilik tecrübesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

4.2.34 Müdür Yardımcılarının Müdürleri ile İlişki Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladığı Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 42: Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Müdürleri ile İlişki Durumu Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	7	134,86	14,158	,007	4-2*
	Usta-Çırak	60	136,16			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	193,00			5-3*
	Üst-Ast	124	109,72			2-3*
	Diğer	48	131,49			
	Toplam	246				
Personel Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	7	123,71	13,054	,011	4-2*
	Usta-Çırak	60	141,95			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	162,21			4-5*
	Üst-Ast	124	108,24			
	Diğer	48	134,18			
	Toplam	246				
Sürekli Mesleki Gelişim	Öğretmen-Öğrenci	7	125,71	12,477	,014	4-2*
	Usta-Çırak	60	136,20			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	188,50			5-3*
	Üst-Ast	124	110,74			
	Diğer	48	130,79			
	Toplam	246				
Kaynak Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	7	113,36	11,692	,020	4-2*
	Usta-Çırak	60	136,21			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	169,36			4-5*
	Üst-Ast	124	109,93			
	Diğer	48	137,46			
	Toplam	246				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Öğretmen-Öğrenci	7	108,00	13,108	,011	4-2*
	Usta-Çırak	60	142,07			4-3*
	Ebeveyn-Evlat	7	168,57			
	Üst-Ast	124	109,46			
	Diğer	48	132,24			
	Toplam	246				

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 42'nin devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Öğrencilerin Yönetimi	Öğretmen-Öğrenci	7	131,43	15,767	,003	4-2*
	Usta-Çırak	60	138,83			
	Ebeveyn-Evlat	7	180,00			
	Üst-Ast	124	107,21			
	Diğer	48	137,02			
	Toplam	246				
Okulun Değerler Sistemi	Öğretmen-Öğrenci	7	125,21	17,925	,001	4-2*
	Usta-Çırak	60	140,28			
	Ebeveyn-Evlat	7	172,79			
	Üst-Ast	124	105,49			
	Diğer	48	141,60			
	Toplam	246				
İdari Yönetim	Öğretmen-Öğrenci	7	122,00	17,861	,001	4-2*
	Usta-Çırak	60	139,59			
	Ebeveyn-Evlat	7	186,71			
	Üst-Ast	124	106,74			
	Diğer	48	137,69			
	Toplam	246				
Yönetici Yeterliliği Toplam	Öğretmen-Öğrenci	7	122,71	18,016	,001	4-2*
	Usta-Çırak	60	141,48			
	Ebeveyn-Evlat	7	184,79			
	Üst-Ast	124	106,23			
	Diğer	48	136,81			
	Toplam	246				

1=öğretmen-öğrenci, 2=usta-çırak, 3=ebeveyn-evlat, 4=üst-ast, 5=diğer

Tablo 42 incelendiğinde, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin müdürleri ile ilişki durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları müfredatın sunulmasının yönetimi düzeyinin, ilişkilerini ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak, üst-ast, ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla; ayrıca, ilişkilerini usta-çırak şeklinde

değerlendirenlerde, üst-ast şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları personel yönetimi, kaynak yönetimi, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi, idari yönetim ve yönetici yeterliliği düzeylerinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları sürekli mesleki gelişim düzeyinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak ve ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla; ayrıca diğer şeklinde değerlendirenlerde ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları okul, aile ve toplum ilişkilerine dair yönetici yeterliliği düzeylerinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak ve ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.2.35 Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki

Tablo 43:Müdür Yardımcılarının Müdürlerinde Algıladıkları Yöneticilik Yeterliliği Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman Korelasyon Analizi

Boyut		<i>Kurs/Seminer Sayısı</i>	Okunan Eser Sayısı
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	r	-,080	-,062
	p	,211	,336
Personel Yönetimi	r	-,063	-,032
	p	,327	,621
Sürekli Mesleki Gelişim	r	-,073	-,026
	p	,256	,687

Tablo 43'ün devamı

Boyut		<i>Kurs/Seminer Sayısı</i>	Okunan Eser Sayısı
Kaynak Yönetimi	r	-,120	-,066
	p	,060	,304
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	r	-,110	-,103
	p	,086	,109
Öğrencilerin Yönetimi	r	-,063	-,080
	p	,325	,215
Okulun Değerler Sistemi	r	-,130	-,086
	p	,042	,179
İdari Yönetim	r	-,125	-,102
	p	,050	,110
Yönetici Yeterliliği Toplam	r	-,103	-,087
	p	,107	,173

Tablo 43 incelendiğinde, katılınan kurs/seminer sayısı ile okulun değerler sistemi alt boyutu arasında çok zayıf düzeyli negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre müdür yardımcılarının katıldığı kurs/seminer sayısı arttıkça müdürlerinde algıladıkları okulun değerler sistemine dair yönetici yeterliliği düzeyi düşmektedir.

Okunan eser sayısı ile alt boyutlar ya da yönetici yeterliliği toplam puanı arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

4.2.36 Katılımcıların Görev Kademesine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri

Tablo 44: Katılımcıların Mentorluk İşlevi Düzeylerinin Görev Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Kariyer İşlevi						
Koçluk	Müdür	132	209,26	6,745	,034	1-3*
	Müdür Başyardımcısı	9	186,83			
	Müdür Yardımcısı	237	178,60			
	Toplam	378				
Koruma	Müdür	132	216,39	13,381	,001	1-3*
	Müdür Başyardımcısı	9	187,28			
	Müdür Yardımcısı	237	174,61			
	Toplam	378				
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	Müdür	132	206,62	5,446	,066	-
	Müdür Başyardımcısı	9	193,33			
	Müdür Yardımcısı	237	179,82			
	Toplam	378				
Yeni İlişkiler Geliştirme	Müdür	132	204,23	3,779	,151	-
	Müdür Başyardımcısı	9	180,72			
	Müdür Yardımcısı	237	181,63			
	Toplam	378				
Psikososyal İşlevi						
Rol Modeli Olma	Müdür	132	199,16	1,637	,441	-
	Müdür Başyardımcısı	9	177,06			
	Müdür Yardımcısı	237	184,59			
	Toplam	378				
Danışmanlık	Müdür	132	223,42	19,900	,000	1-3*
	Müdür Başyardımcısı	9	175,67			
	Müdür Yardımcısı	237	171,13			
	Toplam	378				
Benimseme – Onaylama	Müdür	132	215,50	12,063	,002	1-3*
	Müdür Başyardımcısı	9	175,22			
	Müdür Yardımcısı	237	175,56			
	Toplam	378				

1=Müdür, 2=Müdür Başyardımcısı, 3=Müdür Yardımcısı

Tablo 44'ün devamı

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Psikososyal İşlevi						
Arkadaşlık	Müdür	132	197,63	1,281	,527	-
	Müdür Başyardımcısı	9	173,50			
	Müdür Yardımcısı	237	185,58			
	Toplam	378				
Mentorluk İşlevi	Müdür	132	210,93	7,805	,020	1-3*
	Müdür Başyardımcısı	9	178,50			
	Müdür Yardımcısı	237	177,98			
	Toplam	378				

1=Müdür, 2=Müdür Başyardımcısı, 3=Müdür Yardımcısı

Tablo 44 incelendiğinde, katılımcıların mentorluk işlevine dair değerlendirme düzeylerinin görev kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk, koruma, danışmanlık ve benimseme-onaylama ile mentorluk işlevi toplam puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, bahsi geçen alt boyutlarda ve toplam puanda müdürlerin kendilerine dair değerlendirmelerinin, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları düzeyden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, müdür yardımcıları mentorluk işlevi hususunda müdürlerini, müdürlerin kendi algılarından daha düşük düzeyde görmektedirler.

4.2.37 Katılımcıların Görev Kademesine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri

Tablo 45: Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Görev Kademesi Değişkeni İçin Kruskal Wallis H Testi Tablosu

Boyut	Grup	N	$\overline{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	Müdür	132	202,05	2,879	,237	-
	Müdür Başyardımcısı	9	168,17			
	Müdür Yardımcısı	237	183,32			
	Toplam	378				
Personel Yönetimi	Müdür	132	205,53	4,565	,102	-
	Müdür Başyardımcısı	9	167,44			
	Müdür Yardımcısı	237	181,41			
	Toplam	378				

Tablo 45'in devamı

Boyut	Grup	N	$\bar{x}_{sıra}$	X^2	p	Anlamlı Fark
Sürekli Mesleki Gelişim	Müdür	132	189,55	2,905	,234	-
	Müdür Başyardımcısı	9	129,17			
	Müdür Yardımcısı	237	191,76			
	Toplam	378				
Kaynak Yönetimi	Müdür	132	200,34	2,069	,355	-
	Müdür Başyardımcısı	9	183,67			
	Müdür Yardımcısı	237	183,69			
	Toplam	378				
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	Müdür	132	200,48	2,108	,349	-
	Müdür Başyardımcısı	9	180,44			
	Müdür Yardımcısı	237	183,73			
	Toplam	378				
Öğrencilerin Yönetimi	Müdür	132	200,24	2,010	,366	-
	Müdür Başyardımcısı	9	179,28			
	Müdür Yardımcısı	237	183,91			
	Toplam	378				
Okulun Değerler Sistemi	Müdür	132	196,14	,766	,682	-
	Müdür Başyardımcısı	9	188,39			
	Müdür Yardımcısı	237	185,84			
	Toplam	378				
İdari Yönetim	Müdür	132	197,65	1,425	,490	-
	Müdür Başyardımcısı	9	166,83			
	Müdür Yardımcısı	237	185,82			
	Toplam	378				
Yönetici Yeterliliği Toplam	Müdür	132	200,62	2,576	,276	-
	Müdür Başyardımcısı	9	158,89			
	Müdür Yardımcısı	237	184,47			
	Toplam	378				

1=Müdür, 2=Müdür Başyardımcısı, 3=Müdür Yardımcısı

Tablo 45 incelendiğinde, katılımcıların yönetici yeterliliğine dair değerlendirme düzeylerinin görev kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlarda ve yönetici yeterliliği toplam puanında gruplar arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Buna göre müdürlerin kendilerine dair yönetici yeterliliği değerlendirmelerinin, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları düzeyden daha farklı olmadığı görülmektedir.

4.2.38 Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Mentorluk İşlevi Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 46: Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Mentorluk İşlevi Düzeyleri Arasındaki İlişki Gösteren Spearman Korelasyon Analizi

Boyutlar	Koçluk	Koruma	Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme	Yeni İlişkiler Geliştirme	Rol Modeli Olma	Danışmanlık	Benimseme-Onaylama	Arkadaşlık	Mentorluk İşlevi Toplam
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	r ,651 p ,000	,533 ,000	,570 ,000	,579 ,000	,489 ,000	,594 ,000	,586 ,000	,423 ,000	,660 ,000
Personel Yönetimi	r ,647 p ,000	,588 ,000	,580 ,000	,582 ,000	,540 ,000	,628 ,000	,609 ,000	,515 ,000	,705 ,000
Sürekli Mesleki Gelişim	r ,604 p ,000	,464 ,000	,574 ,000	,589 ,000	,492 ,000	,516 ,000	,481 ,000	,405 ,000	,614 ,000
Kaynak Yönetimi	r ,617 p ,000	,544 ,000	,567 ,000	,537 ,000	,480 ,000	,596 ,000	,556 ,000	,437 ,000	,651 ,000
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	r ,586 p ,000	,491 ,000	,513 ,000	,496 ,000	,428 ,000	,555 ,000	,540 ,000	,391 ,000	,603 ,000
Öğrencilerin Yönetimi	r ,637 p ,000	,549 ,000	,610 ,000	,559 ,000	,487 ,000	,576 ,000	,578 ,000	,409 ,000	,657 ,000
Okulun Değerler Sistemi	r ,622 p ,000	,559 ,000	,540 ,000	,534 ,000	,456 ,000	,586 ,000	,574 ,000	,402 ,000	,646 ,000
İdari Yönetim	r ,682 p ,000	,599 ,000	,612 ,000	,595 ,000	,541 ,000	,617 ,000	,611 ,000	,439 ,000	,709 ,000
Yönetici Yeterliliği Toplam	r ,735 p ,000	,631 ,000	,665 ,000	,655 ,000	,568 ,000	,681 ,000	,663 ,000	,497 ,000	,768 ,000

Tablo 46 incelendiğinde, mentorluk işlevi alt boyutlarından koçluk ile yönetici yeterliliği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif, toplam puanla ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından koruma ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından sürekli mesleki gelişim, okul, aile ve toplum ilişkileri ile zayıf düzeyde pozitif bir ilişki, diğer alt boyutlar ve toplam puan arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından yeni beceri kazandıran görevler verme ile tüm alt boyutlar ve toplam puanda orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından yeni ilişkiler geliştirme ile tüm alt boyutlar ve toplam puanda orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından rol modeli olma ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından müfredatın sunulmasının yönetimi, sürekli mesleki gelişimi, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum yönetimi, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ile zayıf düzeyde pozitif bir ilişki; personel yönetimi, idari yönetim ve yönetici yeterliliği toplam puanıyla ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından benimseme-onaylama ile tüm alt boyutlar ve toplam puanda orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından arkadaşlık ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından müfredatın sunulmasının yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi, idari yönetim ile zayıf düzeyde; personel yönetimi, yönetici yeterliliği toplam puanı ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi toplam puanı ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından müfredatın sunulmasının yönetimi, sürekli mesleki gelişimi, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum yönetimi, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ile orta düzeyde pozitif bir ilişki; personel yönetimi, idari yönetim ve yönetici yeterliliği toplam puanıyla ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.2.39 Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mentorluk İşlevi Düzeylerine Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi

Tablo 47:Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mentorluk İşlevine Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p	R ²	F
Sabit	,184	,163		1,134	,257	,639	81,668
Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi	,127	,070	,115	1,809	,071		
Personel Yönetimi	,305	,075	,278	4,063	,000		
Sürekli Mesleki Gelişim	,060	,050	,066	1,204	,229		
Kaynak Yönetimi	,172	,077	,162	2,226	,027		
Okul, Aile ve Toplum İlişkileri	-,024	,056	-,024	-,429	,669		
Öğrencilerin Yönetimi	,151	,073	,138	2,075	,039		
Okulun Değerler Sistemi	-,191	,093	-,164	-2,064	,040		
İdari Yönetim	,317	,074	,297	4,308	,000		

Tablo 47 incelendiğinde, Yönetici yeterliliği alt boyutları ile Mentorluk İşlevi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=81,668; p=0,000<0.05). Araştırmaya katılanların Personel Yönetimi, Kaynak Yönetimi, Öğrencilerin Yönetimi, Okulun Değerler Sistemi ve İdari Yönetim düzeyleri Mentorluk İşlevi düzeylerini arttırırken Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi, Sürekli Mesleki Gelişim, Okul, Aile ve Toplum İlişkilerinin Mentorluk İşlevi üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların Personel Yönetimi, Kaynak Yönetimi, Öğrencilerin Yönetimi, Okulun Değerler Sistemi ve İdari Yönetim düzeylerinin Mentorluk İşlevi düzeylerini yordama gücü % 63,9'dur.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu kısmında, araştırma bulgularına dayalı olarak sonuç, tartışma ve öneriler kısmı yer almaktadır.

5.1. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, elde edilen bulguların değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar ve tartışma şunlardır:

1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılanların %18,3'ü (69) kadınlardan, %81,7'si (309) erkeklerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılanların %6,9'u (26) 1-5 yıllık, %19,8'i (75) 6-10 yıllık, %25,9'u (98) 11-15 yıllık, %28,3'ü (107) 16-20 yıllık, %19'u (72) ise 21 yıl ve üzeri mesleki deneyim sahibidir.

Araştırmaya katılanların %3,2'si (12) ön lisans, %84,9'u (321) lisans, %11,6'sı (44) yüksek lisans, %0,3'ü (1) ise doktora mezunudur.

Araştırmaya katılanların %37,6'sının (142) alanı sınıf öğretmenliği, %60,3'ünün (228) alanı branş öğretmenliği, %2,1'inin (8) alanı anasınıfı öğretmenliğidir.

Araştırmaya katılanların %2,4'ünün (9) eğitim kademesi okul öncesi, %38,4'ünün (145) ilkokul, %25,4'ünün (96) ortaokul, %31,7'sinin (120) lise, %2,1'inin (8) ise diğer türde okullardır.

Araştırmaya katılanların %34,9'sinin (132) görevlendirme kademesi müdürlük, %2,4'ünün (9) müdür başyardımcılığı, %62,7'sinin (237) ise müdür yardımcılığıdır.

Araştırmaya katılanların %49,7'si (188) ilk defa yöneticilik yaparken %50,3'ü (190) yeniden yöneticilik yapmaktadır.

2. “Müdürlerin Cinsiyetlerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri”ne İlişkin Tartışmalar

Araştırmada müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan yeni ilişkiler geliştirmede, arkadaşlık ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre erkeklerin yeni ilişkiler geliştirmede, arkadaşlık ve toplamda mentorluk işlevi düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, yönetim alanının erkek yöneticiler tarafından daha etkili kullanıldığını göstermektedir. Bu konuda Macionis (2013), Alan kullanımı konusunda gücün kilit rol oynadığını, erkeklerin daha fazla sosyal güce sahip olmak için alan kullanımında kadınlardan daha etkin olduklarını ifade etmektedir (Macionis, 2013). Mentorluk fonksiyonları açısından bu durum, daha yakın ilişkiler kuran, arkadaşlık ve yeni ilişkiler geliştirmede erkek yöneticilerin daha olumlu görüş bildirmeleri konusunu açıklamaktadır. Bu konuda Kahraman (2012)'in, mentorun bilgi ve tecrübesini genç meslektaşlarıyla paylaşarak birlikte çalışacağı kişilerle yakın ilişkiler geliştirmesine olanak sağlayacağı bulgusu ile örtüşmektedir.

3. “Müdürlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri”

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin mesleki deneyim değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal

Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

4. “Müdürlerin Öğrenim Durumlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri”ne İlişkin Tartışmalar

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sadece alt boyutlardan danışmanlıkta gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal-Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda Lisanüstü öğrenim düzeyine sahip olanların Lisans öğrenim düzeyine sahip olanlara kıyasla daha yüksek seviyede danışmanlık yaptıkları görülmektedir. Bu durum, eğitimin mentorluk fonksiyonları açısından beklenen bir sonucu olarak değerlendirilebilir. OECD'nin öğrenimin sosyal sonuçları konusundaki analizleri eğitimin sağlık, birey ve sosyal sorumluluğu teşvik ettiğini göstermektedir. OECD (2010) bulgularına göre; Eğitim, refah ve sosyal gelişimi teşvik etmede önemli bir rol oynayabilir ve bireyler bilgilerini artırarak ve bilişsel, sosyal ve duyarlık vasıflarını arttırarak güçlendirdiği sonuçları ile araştırma bulgularımızı desteklemektedir (OECD, 2010). Doktora düzeyine sahip sadece bir kişinin olmasından bu kategori ile ilgili sağlıklı bir karşılaştırma imkânı bulunmamaktadır.

5. “Müdürlerin Alanlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri”

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin alan değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

6. “Müdürlerin Eğitim Kademelerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri”ne İlişkin Tartışmalar

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin eğitim kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk ve yeni beceriler kazandıran

görevler vermede gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk düzeyinin ortaokul kademesinde okul öncesi, ilkokul ve liseye kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular okul özellikleri dikkate alındığında, okul yapılarının değişimi ile açıklanabilir. Bu konuyu Hoy ve Miskel (2012), okulların örgüt yapılanmasında otoriter, bürokratik yapıdan profesyonel yapıya geçişin bulunduğunu, formal yapıdan informal ilişkilerin bulunduğu okul örgütü kuramları ile açıklamaktadır. Hoy ve Miskel (2012)'e göre;

“Okulöncesi ve ilkokulda, kural, düzenleme ve talimatlara bağlı bir yönetim ilkesine dayalı otoriter yapı olabilir. Liseler ise öğretmen ve yöneticilerin, önemli kurumsal kararları vermek için kendilerini yeterli ve uzman gören, işgörenlerin profesyonel olarak algılandığı bir okul örgütü olarak görülebilir. Ortaokullar ise, Weberci bir okul yapısı ile profesyonelleşme ve bürokratikleşmenin birbirini tamamladığı, merkezileşme ve uzmanlaşmanın dengelendiği bir yapı olarak belirtilmektedir. Ortaokullarda Yöneticiler ve öğretmenler, ortak ilgilere odaklanarak ve bir dizi ortak hedefleri belirleyerek karar verme sürecinde ortaklaşa yer alırlar. Bu durum ortaokulların basit ve güvenilir çevrelerde koçluk ve yeni beceriler kazandıran görevler verme düzeyinin de diğer bütün okul kademelerine kıyasla daha yüksek olduğunu açıklayabilir (Hoy & Miskel, 2012).

7. “Müdürlerin Yöneticilik Tecrübelerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri”ne İlişkin Tartışmalar

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin yöneticilik tecrübesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan rol modeli olma hariç diğer bütün alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Rol modeli olma işlevi arasında farklılık göstermesinin

nedeni olarak müdürlerin müdür yardımcılarının kendilerine saygı duyduklarını, aynı derecede hayran olmadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Bahsi geçen bütün alt boyutlarda ve toplam puanda yeniden yöneticilik yapanların mentorluk işlevine dair düzeylerinin ilk defa yöneticilik yapanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulgusu ile tecrübenin mentorluk açısından etkili sonuç vermesi mentorluk işlevi ve alt boyutları açısından beklenen bir durum olduğu belirtilebilir. Bu durum; İbrahimoglu (2008), Kahraman(2012), Yıldırım(2013), Bakioğlu (2013) ve Şerefhanoglu (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile ulaşılan sonuçları destekleyici niteliktedir. Bu konuda Drucker (2012)'ın başkasına öğretmekle kendini eğitmekten daha iyi bir eğitim yapmış olmadığı ifadesi ile yeniden yöneticilik yapanların daha başarılı mentorlar oldukları ve tecrübenin mentorluk açısından en önemli kaynak olduğu söylenebilir (Drucker, 2012).

8. “Müdürlerin Mentorluk İşlevi Düzeyleri ile Okudukları Eser ve Katıldıkları Seminer Sayısı Arasındaki İlişki”ye İlişkin Tartışmalar

Müdürlerin Katıldıkları kurs/seminer sayısı ile koçluk, koruma, danışmanlık, benimseme-onaylama alt boyutları ve mentorluk toplam puanı arasında zayıf düzeyli pozitif bir ilişki; yeni beceri kazandıran görevler verme, yeni ilişkiler geliştirme alt boyutları ile ise çok zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Bu bulgular, okul müdürlerinin Eğitim ve Yöneticilik konusunda aldıkları hizmetiçi eğitimin mentorluk düzeyini olumlu etkilediğini göstermektedir. Bu konuda Okçu (2011), “Mevcut eğitim yöneticileri ‘Eğitim ve Okul Yöneticiliği’ konusunda hizmetiçi eğitime tabi tutulmalıdır.” Görüşü ile bulgularımızı desteklemektedir.

Okunan eser sayısı ile koruma, yeni beceri kazandıran görevler verme ve benimseme-onayla alt boyutları arasında ise çok zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Aktepe (2014)'nin, mevcut okul yöneticilerinin tamamı hizmetiçi eğitime alınmalı ve eğitim yönetimi alanıyla ilgili bilgi ve becerileri kazanmaları sağlanmalıdır. Şeklindeki görüşü bulgularımızı desteklemektedir.

9. “Müdürlerin Müdür Yardımcılarıyla İlişki Durumlarına Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri ”ne İlişkin Tartışmalar

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin müdür yardımcısı ile ilişki durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk, danışmanlık ve benimseme-onaylama ile toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk, danışmanlık ve benimseme-onaylama düzeylerinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Mentorluk işlevi açısından bu durum, müdürlerin örgüt amaçlarını bireyin amaçlarından daha yüksek algıladıkları, bürokratik ve otoriter anlayışa sahip olduklarını düşündürmektedir. Bu nedenle, üst-ast ilişkisinde mentorluk rollerinin daha düşük çıkması beklenebilecek bir durumdur. Ayrıca, yeni beceriler kazandıran görevler verme düzeyinin de diğer bütün kademelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin, yardımcılarının mesleki yönden yetişmelerini ve teknik beceri kazanmalarına dönük kariyer rolünü uyguladıklarını düşündüklerini göstermektedir. Toplam mentorluk işlevi düzeyinin ise ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir.

10. “Müdür Yardımcılarının Müdürlerine Dair Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri ”ne İlişkin Tartışmalar

Müdür yardımcılarında uygulanan mentorluk işlevleri ölçeğinin toplam puanların ortalaması $\bar{x} = 3,91$ standart sapması $ss=,890$, ortanca değer 4,103, alınan en düşük değer 1,03, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre “katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Bu araştırma bulgularına göre müdür yardımcılarının okul müdürlerinin mentorluk uygulamalarının bütün alt boyutlarında “katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Meslektaş olarak okul müdürlerini değerlendiren müdür yardımcılarının yakın çalışma arkadaşları olarak kendi müdürleri hakkında olumlu görüş bildirmeleri müdürlerin mentorluk işlevlerini yerine getirme açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmama ile birlikte 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip müdürlerin mentorluk işlevlerini daha fazla yerine getirmeleri beklenen bir durumdur. Bakioğlu ve İnandı(2001) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin 11-15 ve 16-20 yıl kıdem, araştırma, sorgulama, alanda uzmanlık, deney ve aktivizm evresi olarak görülmektedir (Bakioğlu, 1994, Bakioğlu, 1996 ve Bakioğlu ve İnandı 2001).

Müdür yardımcılarının müdürlerine dair algıladıkları mentorluk işlevlerini kariyer ve psikososyal olarak değerlendirdiğimizde müdür yardımcılarının müdürlerini bu fonksiyonlar açısından “iyi düzeyde” gördükleri ortaya çıkmıştır. Kariyer işlevlerinin aritmetik ortalaması 3,96; Psikososyal işlevlerin aritmetik ortalaması 3.86 olarak bulunmuştur. Müdür yardımcıları, müdürlerinin Koçluk (4.01); Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme (3.90); Koruma (4.05) ve Yeni İlişkiler Geliştirme (3.89)’den oluşan kariyer işlevlerini iyi düzeyde “katılıyorum” ifadesi ile sergilediklerini düşünmektedirler. Bu bulgulara göre Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme ve Yeni İlişkiler Geliştirme işlevlerinin yeterince yerine getirilmemesinin nedeni okul örgütlerinin dikey bir yapıya sahip olmasından kaynaklanabilir. Kariyer işlevlerine oranla biraz daha düşük olan Psikososyal işlevler arasında Kabul ve Onay (4.14); Rol Modeli Olma (3.53); Arkadaşlık (3.80) ve Danışmanlık (3.93)’tan oluşan işlevlerdir. Rol Model Olma işlevinin bu kadar düşük olmasının nedeni Özkalp ve diğ. (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Bu konuda müdür yardımcıları, Mentorluk yapan müdürlere yüksek derecede saygı duyacaklarını düşünürken; müdürlere aynı derecede hayran olmadıklarını bulgulara göre göstermişlerdir (Özkalp vd., 2006). Buna karşılık müdür yardımcıları, okul müdürlerinin mentorluğu psikososyal işlevin Kabul ve Onay işlevine yüksek düzeyde “katılıyorum” ifadesi ile olumlu görüş belirtmişlerdir. Bunun nedeni yönetimde okul müdürünün kendilerinin fikrini ve düşüncelerini de

Karar Alma’da kullanmalarının etkisinin olabileceği söylenebilir. Bu konuda OECD Görüşü(2008)’ne göre; eğer okul müdürleri sorumluluklarını müdür yardımcıları ile paylaşır ise zayıflamaz, güçlenir; Müdür yardımcılarının mesleki gelişiminde eğitim politikası olarak bu desteklenmeli ve imkân tanınmalı, ifadesindeki bulgularını desteklemektedir(OECD, 2008).

11. Müdürlerin Kendi Görüşlerine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri ve Tartışma

Araştırma bulguları, okul müdürlerinin kendi görüşlerine göre, mentorluk uygulamalarının yeni ilişkiler geliştirme ve rol modeli olma alt boyutlarına “katılıyorum”, geri kalan bütün alt boyutlara “kesinlikle katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Müdürlerin mentorluk işlevlerini kariyer ve psikososyal olarak değerlendirdiğimizde kendilerine dair algıladıkları işlevler açısından “yüksek düzeyde” gördükleri ortaya çıkmıştır. Kariyer işlevlerinin aritmetik ortalaması 4.32 olarak bulunmuştur. Müdürler kendilerinin Koçluk (4.34); Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme (4.27); Koruma (4.50) ve Yeni İlişkiler Geliştirme (4.17)’den oluşan kariyer işlevlerini “Yeni İlişkiler Geliştirme” alt boyutunu iyi düzeyde, “katılıyorum” ; en yüksek puana sahip Koruma (4.50) olmak üzere diğer boyutları yüksek düzeyde “kesinlikle katılıyorum” ifadesi ile sergilediklerini düşünmektedirler. Bu sonuç, okul müdürlerinin yüksek derecede korumacı yaklaşım sergilerken müdür yardımcılarının Yeni İlişkiler Geliştirme alt boyutunda daha düşük düzeyde mentorluk sergilemeleri, Mentorluk işlevlerinin aşırı korumacı davranarak desteklediği müdür yardımcısının kendi ayakları üzerinde durmasını, bağımsızlaşmasını ve yükselmesini engelleyebileceğini göstermektedir.

Kariyer işlevlerine oranla biraz daha düşük puana sahip olan Psikososyal işlevlerin aritmetik ortalaması (4.23) olarak bulunmuştur. Bunlar, Kabul ve Onay(4.52); Rol Modeli Olma (3.75); Arkadaşlık (3.80) ve Danışmanlık (4.43)’tan oluşan alt boyutlardır. Okul müdürlerinin mentorluk işlevlerini “rol modeli olma” ve “arkadaşlık” alt boyutlarında “iyi düzeyde” diğer alt boyutlarda

yüksek düzeyde yerine getirdiklerini düşündüklerini göstermektedir. Rol modeli olma boyutunda, müdürler, müdür yardımcılarının kendilerine saygı duyduklarını, aynı derecede hayran olmadıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu konuda Özkalp vd. (2006)'nin, araştırmalarında “Danışmanıma hayranlık ve saygı duyarım.” Şeklinde yer alan ifade, iki ayrı ifadeye ayrılmıştır. Bunun sonucunda çarpıcı bir bulgu ile danışanların danışmanlarına yüksek oranda saygı duyduklarını, buna karşılık düşük oranda hayranlık duydukları bulgusuna ulaşmışlardır (Özkalp vd., 2006). Bu bulgular, araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevleri ölçeğinin toplam puanlarının ortalaması $\bar{x} = 4,25$ standart sapması $ss=,519$, ortanca değer 4,24, alınan en düşük değer 1,10, en yüksek değer 5'tir. Ortalama değer ve ortanca değer birbirine yakındır ve 5'li likert tipi ölçek değerlendirmelerine göre “ kesinlikle katılıyorum” seçeneğine denk gelmektedir.

Bu bulgular Eğitim yönetiminde Mentor müdürlük uygulamalarının formal olarak uygulanmasında müdürlerimizin bu konuda kendilerini yeterli bulduklarını göstermektedir. Ancak yapılan araştırmaların bir çoğunda bireylerin kendilerini değerlendirmeleri istendiğinde, çoğu zaman kendileri hakkında olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir. Örneğin Gümüseli (1996), Şişman (2002), Bakioğlu ve İnandı(2002) ve İnandı ve Özkan (2006) tarafından yapılan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir (İnandı & Özkan, 2006).

12. Katılımcıların Görev Kademesine Göre Mentorluk İşlevleri Düzeyleri ve Tartışma

Katılımcıların mentorluk işlevine dair değerlendirme düzeylerinin görev kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk, koruma, danışmanlık ve benimseme-onaylama ile mentorluk işlevi toplam puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, bahsi geçen alt boyutlarda ve toplam puanda müdürlerin kendilerine dair değerlendirmelerinin,

müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları düzeyden daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle, müdür yardımcıları mentorluk işlevi hususunda müdürlerini, müdürlerin kendi algılarından daha düşük düzeyde görmektedirler.

13. Müdür Yardımcılarının Görüşlerine Göre Müdürlerin Mentorluk İşlevleri ve Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin mentorluk işlevlerini “rol modeli olma” alt boyutunda “iyi düzeyde” diğer bütün alt boyutlarda “yüksek düzeyde” yerine getirdiklerini; okul müdürlerinin yönetici yeterliliklerini “sürekli mesleki gelişim” alt boyutunda “iyi düzeyde” diğer bütün alt boyutlarda yüksek düzeyde yerine getirdiklerini düşündüklerini göstermektedir. Bu bulgular, Okul müdürlerinin mentorluk işlevleri ile yönetici yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ancak okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ihtiyaçları doğrultusunda mesleki gelişimleri için uygulamalar yapmada ve başarılı olmalarını sağlayacak davranış, tutum ve değerleri aktarma konusundaki rol modelliği “iyi düzeyde” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. “Rol model olma” dışındaki Mentorluk alt boyutundaki düzeylerde ve “sürekli mesleki gelişim” dışındaki yönetici yeterlilikleri at boyutundaki diğer düzeylerde kendilerini “yüksek düzeyde” yeterli bulmaları okul müdürlerinin araştırmanın sonucuna göre yeterlilikleri arttıkça mentorluk işlevlerini gösterdiklerini, mentorluk yaptıkça yönetici yeterliklerinin arttığını düşündüklerini göstermektedir.

14. Müdür Yardımcılarının Müdürleriyle İlişki Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladıkları Mentorluk İşlevleri Düzeyleri ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre, Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin müdürleri ile ilişki durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk, koruma ve benimseme-onaylama alt boyutlarında ilişkilerini üst-ast olarak ifade edenlerin

usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini ilgili alt boyutlarda daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Üst-ast olarak ifade edenlerin mentorluk işlevinin bu kadar düşük olmasının nedeni Özkalp ve diğ. (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarını destekleyici niteliktedir. Bu konuda müdür yardımcıları, Mentorluk yapmak yerine bürokratik hiyerarşiyi önceleyen müdürlerin mentorluk yönünü düşük bulduklarını bulgulara göre göstermişlerdir (Özkalp vd. 2006).

Yeni beceri kazandıran görevler verme ve rol modeli olma alt boyutlarında, ilişkilerini usta-çırak ve ebeveyn-evlat olarak değerlendirenlerin, üst-ast ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla, ilgili alt boyutlarda müdürlerini daha yüksek düzeyde değerlendirmektedirler. Bu konuda müdür yardımcıları, müdürleri ile ilişkilerini usta-çırak olarak tanımlamaları mentorluk kavramının özüyle örtüşmektedir. Özkalp vd. (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları araştırma bulgularımızı destekleyici niteliktedir. Müdürler bilgilerini, tecrübelerini ileride kendilerinin yerine geçeceğini düşündükleri müdür yardımcılıyla paylaşarak usta-çırak ilişkisini yürütmektedirler. (Özkalp vd., 2006).

Yeni ilişkiler geliştirme alt boyutunda, ilişkilerini usta-çırak olarak değerlendirenlerin, ilişkilerini üst-ast şeklinde ifade edenlere kıyasla; ayrıca ilişkilerini ebeveyn-evlat şeklinde ifade edenlerin ilişkilerini üst-ast ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini ilgili alt boyutta daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu konuda müdür yardımcıları, müdürleri ile ilişkilerini ebeveyn-evlat olarak tanımlamaları mentorluk kavramının özüyle örtüşmektedir. Müdürlerin bilgilerini, tecrübelerini ileride kendilerinin yerine geçeceğini düşündükleri müdür yardımcılıyla paylaşırken ebeveyn-evlat ilişkisi ile hayata geçirilerek yürütmektedir. Bu bulgular Noe (1988)'nin;

“Mentorun, mesleki ve kişilik gelişimi konularında kendilerine emanet edilen deneyimsiz gençlerin yeteneklerinin artırılmasında ve kariyer olanaklarının etkili bir şekilde kullanılmasında yol gösteren, yön veren, baba yerine geçen tecrübeli çalışanlardır.”

Şeklindeki ifadesi ile örtüşmektedir (Noe, 1988).

Danışmanlık alt boyutunda, ilişkilerini ast-üst olarak ifade edenlerin diğer tüm gruplardan, ayrıca ilişkilerini diğer şekilde ifade edenlerin ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Son olarak mentorluk işlevi toplam puanında ilişkililerini alt-üst şeklinde değerlendirenlerin öğretmen-öğrenci şeklinde ifade edenler hariç diğer tüm gruplara kıyasla; ayrıca ilişkilerini diğer şekilde ifade edenlerin, ebeveyn-evlat şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu konuda müdür yardımcıları, müdürleri ile ilişkilerini öğretmen-öğrenci olarak tanımlamaları mentorluk ilişkisinin önemli bir yönüdür. Özkalp vd. (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları araştırma bulgularımızı destekleyici niteliktedir. Müdürler kendilerini bir öğretmen olarak algılayıp, mentorluk yaptıkları kişileri ise kendilerinin yetiştirdikleri bir öğrenci olarak görmeleri araştırmamızdaki mentorluk ilişkisinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır (Özkalp vd., 2006).

15. Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Düzeyleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki ve Tartışma

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin **cinsiyet değişkenine** göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan yeni ilişkiler geliştirmede ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre erkeklerin yeni ilişkiler geliştirmede ve toplamda mentorluk işlevi düzeylerinin kadınlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Köktürk (2006)'ün araştırmasında, danışmanlık olayında cinsiyetler arasında bazı farklılıkların ortaya çıktığını bulmuştur. Eşit eğitimi almış erkeklerin kadınlardan daha yüksek mevkilere ulaşmasında en önemli neden olarak erkeklerin pek çoğunun danışmanlarının bulunmasını göstermiştir (Köktürk, 2006).

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin **mesleki deneyim** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal

Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin **öğrenim durumu** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda sadece alt boyutlardan danışmanlıkta gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal-Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda Lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olanların Lisans öğrenim düzeyine sahip olanlara kıyasla daha yüksek seviyede danışmanlık yaptıkları görülmektedir. OECD'nin öğrenimin sosyal sonuçları konusundaki analizleri eğitimin sağlık, birey ve sosyal sorumluluğu teşvik ettiğini göstermektedir. OECD (2010) bulgularına göre Eğitim, refah ve sosyal gelişimi teşvik etmede önemli bir rol oynayabilir ve bireyler bilgilerini artırarak ve bilişsel, sosyal ve duyarlık vasıflarını arttırarak güçlendirdiği sonuçları ile araştırma bulgularımızı desteklemektedir (OECD, 2010). Doktora düzeyine sahip sadece bir kişinin olmasından bu kategori ile ilgili sağlıklı bir karşılaştırma imkânı bulunmamaktadır.

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin **alan değişkenine** göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin **eğitim kademesi** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk ve yeni beceriler kazandıran görevler vermede gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk düzeyinin ortaokul kademesinde okul öncesi, ilkokul ve liseye kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, yeni beceriler kazandıran görevler verme düzeyinin de diğer bütün kademelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bulgularımız, ortaokul kademesindeki okul müdürlerinin koçluk işlevini yerine getirirken hem örgütün amaçlarını hem de

bireylerin amaçlarını dengelediğini göstermektedir. Bu nedenle, ortaokul müdürlerinin hem insani hem de teknik beceri yönünden diğer kademedeki okul müdürlerine göre, daha olumlu değerlendirildiklerini göstermektedir (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin **yöneticilik tecrübesi** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan rol modeli olma hariç diğer bütün alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Bahsi geçen bütün alt boyutlarda ve toplam puanda yeniden yöneticilik yapanların mentorluk işlevine dair düzeylerinin ilk defa yöneticilik yapanlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgular Tomlinson, Hobson ve Malderez (2010)'e göre;

Eğitimde mentorluk uygulamaları kariyer basamakları yaklaşımı ele alındığında deneyimsiz öğretmen ve müdür yardımcıları açısından değerlendirilmeyip, bütün öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimlerini içeren bir yaklaşımla ele alındığında daha etkili bir süreç olacaktır (Tomlinson, Hobson ve Malderez, 2010, Akt: Sezgin vd. 2014).

Şeklinde ifade etmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, mentorluk sürecinin sadece başlangıç aşamasında değil, yeniden görev yapanlar açısından daha etkili sonuç verdiğini kanıtlamaktadır.

Katılan **kurs/seminer sayısı** ile koçluk, koruma, danışmanlık, benimseme-onaylama alt boyutları ve mentorluk toplam puanı arasında zayıf düzeyli pozitif bir ilişki; yeni beceri kazandıran görevler verme, yeni ilişkiler geliştirme alt boyutları ile ise çok zayıf düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin hizmetiçi eğitim yolu ile mesleki gelişimlerinin teknik becerilerini artırdığını, yönetici yeterliklerinin, müdürlerin mentorluk işlevlerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Okunan eser sayısı ile koruma, yeni beceri kazandıran görevler verme ve benimseme-onayla alt boyutları arasında ise çok zayıf düzeyde pozitif ilişki

olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi konusunda elde edilen bilgi ve teorilerin, müdürlerin mentorluk işlevlerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin **müdür yardımcısı ile ilişki durumu** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk, danışmanlık ve benimseme-onaylama ile toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk danışmanlık ve benimseme-onaylama düzeylerinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Ayrıca, yeni beceriler kazandıran görevler verme düzeyinin de diğer bütün kademelere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Toplam mentorluk işlevi düzeyinin ise ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu bulgular, okul müdürlerinin, yardımcılarının mesleki gelişimini istediklerini ancak örgüt amaçlarının gerçekleşmesini birey amaçlarının gerçekleşmesinden üstün gördüklerini düşündürmektedir.

16. Müdür Yardımcılarına Göre Müdürlerin Mentorluk İşlevleri Düzeyleri ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki ve Tartışma

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin **cinsiyet** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin **mesleki deneyim** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan koçluk, koruma, yeni beceri kazandıran görevler verme, danışmanlık, benimseme-onaylama ve mentorluk işlevi toplam puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre, koçluk alt boyutunda 1-5 ve 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri

deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgu, Koçluk ile ilgili olarak, kariyer evrelerine göre; okul müdürleri yardımcıları ile çalışmanın verdiği coşku ile sorumluluk almakta, yönetici mentorluğu yardımcılara verdikleri destekleri Koçluk alt boyutunda gösterdikleri düşünülmektedir.

Koruma alt boyutunda, 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin 11-15 ve 16-20 yıllık deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Durulma evresi olarak ifade edebileceğimiz bu dönem, profesyonel gelişmeye açık davranış sergileyen okul müdürlerinin yardımcılarının mesleki gelişimlerini sağlamak konusunda sorumluluk üstlendiklerini ve meslektaşlarını koruduklarını göstermektedir.

Yeni beceri kazandıran görevler verme alt boyutunda, 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin 21 yıl ve üzeri deneyim sahiplerine kıyasla ve 1-5 yıllık deneyim sahiplerinin 16-20 yıllık deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Danışmanlık, benimseme-onaylama alt boyutlarında ve mentorluk işlevi toplam puanında 1-5 yıllık deneyim sahiplerinin 16-20 yıllık deneyim sahiplerine kıyasla, ayrıca 6-10 yıllık deneyim sahiplerinin ise 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri deneyim sahiplerine kıyasla daha yüksek düzeye sahiptir. Bu bağlamda profesyonel gelişimlerini sürdüren okul müdürlerinin yöneticiliğini mentorluk işlevleri ile üstlendiğini, 1-5 ve 6-10 yıllık deneyime sahip müdürlerin diğer mesleki deneyime sahip müdürlere göre destekleyici, benimseyici, kolaylaştırıcı rolleri daha fazla gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Bakioğlu, 2016).

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin **öğrenim durumu** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin **alan değişkenine** göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek

amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin **eğitim kademesi** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlardan rol modeli olma, danışmanlık, benimseme-onaylama ve mentorluk işlevi toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, rol modeli olma alt boyutunda ilkökul ve ortaokul kademesinde olanların lise kademesindekilere kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Danışmanlık ve benimseme-onaylama alt boyutlarında, ortaokul ve diğer kademesinde yer alanların lise kademesinde yer alanlara kıyasla; ayrıca, diğer kademesinde yer alanların ilkökul kademesinde yer alanlara kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Arkadaşlık ve mentorluk işlevi toplam puanında ortaokul kademesinde çalışanların lisede çalışanlara kıyasla daha yüksek düzeye sahip oldukları görülmektedir. Okul özellikleri bu bulguların açıklayıcısı olabilir. İlkokul ve Ortaokuldaki otoriter, bürokratik yapıdan lisedeki profesyonel yapıya doğru bir değişim göz önüne alındığında, müdürün etkili ve yeterli olduğu ilkökul ve ortaokullara göre liselerdeki bütün öğretmen ve yönetici yardımcılarının profesyonel bir anlayışla kendilerini uzman olarak algıladıkları söylenebilir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin **yöneticilik tecrübesi** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda alt boyutlardan yeni beceriler kazandıran görevler vermede gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Buna göre ilk defa görev yapanların yeniden başlayanlara kıyasla daha yüksek değerlendirme düzeyi sahibi oldukları görülmektedir.

Katılınan **kurs/seminer sayısı** ile koçluk, yeni beceri kazandıran görevler verme, danışmanlık, benimseme-onaylama alt boyutları ve mentorluk toplam

puanı arasında çok zayıf düzeyli negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre, katılan kurs/seminer sayısı arttıkça müdürlerini değerlendirme düzeyleri düşmektedir. Bu durum mentorluk ilişkisi bakımından beklenebilecek bir durum olarak düşünülebilir. Müdür yardımcıları mesleki yönden geliştikçe ve teknik bilgileri arttıkça müdürlerini değerlendirme düzeyleri düşebilmektedir.

Okunan eser sayısı ile algılanan müdür mentorluk işlevi alt boyutlarda ve toplam puanda istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları mentorluk işlevi düzeylerinin **müdürleri ile ilişki durumu** değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Kruskal Wallis testinin sağladığı ikili karşılaştırmalara baktığımızda, koçluk, koruma ve benimseme-onaylama alt boyutlarında ilişkilerini üst-ast olarak ifade edenlerin usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini ilgili alt boyutlarda daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Arkadaşlık alt boyutunda üst-ast ilişkisine sahip olanların, usta-çırak ve diğer şeklinde tanımlanan ilişkiye sahip olanlara kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulguya göre, müdür ve yardımcıları arasındaki üst-ast ilişki düzeyi arttıkça mentorluk ilişkisi azalacaktır. Çünkü mentorluk ilişkisi bireyin amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan bir yöntem olup üst-ast ilişkisi ile olumsuz yönlü bir sonuç çıkması beklenebilecek bir durumdur.

Yeni beceri kazandıran görevler verme ve rol modeli olma alt boyutlarında, ilişkilerini usta-çırak ve ebeveyn-evlat olarak değerlendirenlerin, üst-ast ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla, ilgili alt boyutlarda müdürlerini daha yüksek düzeyde değerlendirmektedirler. Yeni ilişkiler geliştirme alt boyutunda, ilişkilerini usta-çırak olarak değerlendirenlerin, ilişkilerini üst-ast şeklinde ifade edenlere kıyasla; ayrıca ilişkilerini ebeveyn-evlat şeklinde ifade edenlerin ilişkilerini üst-ast ve diğer şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini ilgili alt boyutta daha yüksek düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bulgu,

müdürlerin mentorluk ilişkisi ile bilgilerini, tecrübelerini ileride kendi yerlerine geçebilecek olan müdür yardımcılarıyla paylaşarak yürüttüklerini göstermektedir. Özkalp vd.(2006)'nin de araştırma bulgularına göre usta-çırak ve ebeveyn-evlat ilişkisi mentorluk ilişkisi açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir (Özkalp vd. 2006).

Danışmanlık alt boyutunda, ilişkilerini ast-üst olarak ifade edenlerin diğer tüm gruplardan, ayrıca ilişkilerini diğer şeklinde ifade edenlerin ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Son olarak mentorluk işlevi toplam puanında ilişkililerini ast-üst şeklinde değerlendirenlerin öğretmen-öğrenci şeklinde ifade edenler hariç diğer tüm gruplara kıyasla; ayrıca ilişkilerini diğer şeklinde ifade edenlerin, ebeveyn-evlat şeklinde ifade edenlere kıyasla müdürlerini daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

17. Müdür Yardımcılarının Müdürleri ile İlişki Durumlarına Göre Müdürlerinde Algıladığı Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ve Tartışma

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları yönetici yeterliliği düzeylerinin müdürleri ile ilişki durumu değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda tüm alt boyutlarda ve toplam puanda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları müfredatın sunuluşunun yönetimi düzeyinin, ilişkilerini ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak, üst-ast, ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla; ayrıca, ilişkilerini usta-çırak şeklinde değerlendirenlerde, üst-ast şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları personel yönetimi, kaynak yönetimi, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi, idari yönetim ve yönetici yeterliliği düzeylerinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde,

usta-çırak, ebeveyn-evlat ve diğer şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları sürekli mesleki gelişim düzeyinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak ve ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla; ayrıca diğer şeklinde değerlendirenlerde ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları okul, aile ve toplum ilişkilerine dair yönetici yeterliliği düzeylerinin, ilişkilerini üst-ast şeklinde değerlendirenlerde, usta-çırak ve ebeveyn-evlat şeklinde değerlendirenlere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Bu bulgular, müdürlerin mentorluk işlevlerini usta-çırak, ebeveyn-evlat şeklinde gerçekleştirdiklerinde, yardımcılarının mesleki gelişimlerinde yönetici yeterliklerinin yüksek düzeyde olumlu algılandığını göstermektedir.

18. Katılımcıların Görev Kademesine Göre Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ve Tartışma

Katılımcıların yönetici yeterliliğine dair değerlendirme düzeylerinin görev kademesi değişkenine göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda alt boyutlarda ve yönetici yeterliliği toplam puanında gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Buna göre müdürlerin kendilerine dair yönetici yeterliliği değerlendirmelerinin, müdür yardımcılarının müdürlerinde algıladıkları düzeyden daha farklı olmadığı görülmektedir.

19. Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeyleri ile Mentorluk İşlevi Düzeyleri Arasındaki İlişki ve Tartışma

Mentorluk işlevi alt boyutlarından koçluk ile yönetici yeterliliği alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif, toplam puanla ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından koruma ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından sürekli mesleki gelişim, okul, aile ve toplum ilişkileri ile zayıf düzeyde pozitif bir ilişki, diğer alt boyutlar ve toplam puan arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından yeni beceri kazandıran görevler verme ile tüm alt boyutlar ve toplam puanda orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından yeni ilişkiler geliştirme ile tüm alt boyutlar ve toplam puanda orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından rol modeli olma ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından müfredatın sunulmasının yönetimi, sürekli mesleki gelişimi, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum yönetimi, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ile zayıf düzeyde pozitif bir ilişki; personel yönetimi, idari yönetim ve yönetici yeterliliği toplam puanıyla ise orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından benimseme-onaylama ile tüm alt boyutlar ve toplam puanda orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi alt boyutlarından arkadaşlık ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından müfredatın sunulmasının yönetimi, sürekli mesleki gelişim, kaynak yönetimi, okul, aile ve toplum ilişkileri, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi, idari yönetim ile zayıf düzeyde; personel yönetimi, yönetici yeterliliği toplam puanı ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Mentorluk işlevi toplam puanı ile yönetici yeterliliği alt boyutlarından müfredatın sunulmasının yönetimi, sürekli mesleki gelişimi, kaynak yönetimi, okul aile ve toplum yönetimi, öğrencilerin yönetimi, okulun değerler sistemi ile orta düzeyde pozitif bir ilişki; personel yönetimi, idari yönetim ve yönetici yeterliliği toplam puanıyla ise yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Bu bulgular, müdür ve müdür yardımcılara göre; müdürlerin mentorluk işlevi arttıkça yönetici yeterliklerinin algılanma oranı da yüksek düzeyde görülmüştür. Bu durum, müdürlerin mentorluk fonksiyonları arttıkça yönetici yeterliklerinin arttığının algılandığını göstermektedir.

20. Katılımcıların Yönetici Yeterliliği Düzeylerinin Mentorluk İşlevi Düzeylerine Etkisini Gösteren Çoklu Regresyon Analizi ve Tartışma

Yönetici yeterliliği alt boyutları ile Mentorluk İşlevi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=81,668$; $p=0,000<0.05$). Araştırmaya katılanların Personel Yönetimi, Kaynak Yönetimi, Öğrencilerin Yönetimi, Okulun Değerler Sistemi ve İdari Yönetim düzeyleri Mentorluk İşlevi düzeylerini arttırırken Müfredatın Sunuluşunun Yönetimi, Sürekli Mesleki Gelişim, Okul, Aile ve Toplum İlişkilerinin Mentorluk İşlevi üzerinde bir etkisi olmadığı görülmektedir.

Peker ve Selçuk (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekleyici niteliktedir. Peker ve Selçuk (2011), “Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim-Öğretim Sürecine Etkisi” adlı çalışmada okul müdürlerinin yeterliklerini 8 boyut altında incelemiş ve bu yeterliklerden Kaynak Yönetimi ve Okulun Değerler Sistemi yeterliklerine sahip olma düzeyinin eğitim-öğretim sürecinin etkililiği üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Sürekli Mesleki Gelişim ise göreceli olarak düşük değerlendirilmiştir (Peker ve Selçuk, 2011). Bizim araştırma bulgularımız ile örtüşen bu bulguların nedeni, okul müdürlerinin yeterlik konusunda tüm alanlarda uzman olamayacağı düşünülebilir.

Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların Personel Yönetimi, Kaynak Yönetimi, Öğrencilerin Yönetimi, Okulun Değerler Sistemi ve İdari Yönetim düzeylerinin Mentorluk İşlevi düzeylerini yordama gücü % 63,9'dur. Bu bulgular mentorluk işlevinin okul örgütlerinde müdürler tarafından uygulandığını göstermektedir. Bu konuda Bakioğlu vd.(2002), mentorluk sürecinin gayr-ı resmi olarak bireyler arasında uygulandığını tespit ettiği çalışması ile vurgulamaktadır (Bakioğlu vd. 2002). Yine Köktürk (2006), Eğitim içinde yetiştirmenin doğal olarak bulunduğunu ifade ettiği çalışması da tezimizi desteklemektedir (Köktürk, 2006). Bu çalışmanın okul yöneticileri arasında mentorluk işlevlerinin iyi düzeyde yerine getirildiğinin, müdür ve yardımcılarının görüşlerine göre ortaya çıkması, Köktürk (2006)'ün de ifade ettiği gibi, müdür yardımcılarının mesleki gelişiminde müdür mentorluğunun, olumlu değer, tutum ve davranış geliştirmede kullanılabilecek bir yöntem olduğunu göstermektedir.

21. Mesleki gelişim gereği, müdür yardımcılarının özellikle yöneticilik alanında mentorluk desteğine daha fazla ihtiyaç duydukları söylenebilir. Çünkü eğitim ve öğretim ihtiyacının karşılanması için öğretmenler, üniversitelerin eğitim fakültelerinden öğretmenlik mesleği ile ilgi formasyon bilgisi ile mezun olmaktadır. Ancak Türkiye'de "yöneticiliğin okulu yoktur." Anlayışı sürdüğü müddetçe yöneticilerin ve yönetici adaylarının mentorluk hizmeti alma gerekliliği bulunmaktadır.

22. Sürekli değişen ve gelişen bilgi iletişim teknolojilerini takip etmek ve bu kaynakları mesleki açıdan verimli kullanabilmek için teknolojik yenilikleri takip eden, özgüveni yüksek, yaratıcı, girişimci müdürlerin mentorluk desteğinden faydalanmak önemlidir.

23. Eğitim örgütlerinde, yönetici mentorluğu gibi dünyadaki gelişmelerle entegre olmuş bir Türkiye'de müdür yardımcılarının mesleki gelişimine önem verilmesi okuluna ve mesleğine aidiyet duygusuna sahip geleceğin müdür adayı sayısını arttırabilecektir.

24. Okul müdürü ve yardımcıları arasındaki işbirliği ve etkili iletişimin örgütsel sağlık ve örgüt iklimi üzerinde olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Müdür mentorluğunun müdür yardımcılarının mesleki

gelişimindeki olumlu etkilerinin örgüt kültürünü olumlu, okul başarısını olumlu yönde etkileyebileceği sonucuna varılabilir.

25. Yaptığımız bu çalışmada okullarda uygulanması gerekli görülen en önemli mentorluğun müdür yardımcılığına ilk defa görevlendirilen öğretmenler için uygulanan formal mentorluk olduğu düşünülmektedir.

26. Elde ettiğimiz bulgulara göre, okul müdürlerinin, yardımcılarına dönük informal mentorluğu uyguladığı ortaya çıkmaktadır. Müdür yardımcılarının ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşmak için okul müdürlerinden destek isteyebildikleri ve müdürlerin de mentorluğun alt boyutlarının tümünde informal olarak “iyi düzeyde” destek sağladıkları sonucuna varılmıştır.

27. Araştırmaya katılanların % 12’lik kısmı yüksek lisans ve doktora mezunudur. Eğitim yöneticiliğine atamada yüksek lisans teşvik edilebilir, eğitime katılanlara ek puan verilerek cazip hale getirilebilir.

28. Elde ettiğimiz bulgular, eğitim örgütleri olan okullarda “İnsan kaynağını iyileştirmek, O’nun için birşeyler yapmak” yerine; “İnsanları yönetmek, insanları idare etmek” kavramları yer almaktadır. Bürokratik bir yönetimin anlayışı olan üst-ast ilişkisi içerisindeki eğitim örgütlerinde “yönlendirme, danışmanlık etme” henüz “yönetme, idare etme” anlayışının yerini alamamıştır. Bu anlayışın değişmesi için okullarda yönetici liderliğinin yönetici yönderliği ile yapılması önerilmektedir.

29. Elde ettiğimiz bulgulara göre, müdürlerin mentorluk işlevi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre erkek yöneticiler lehine “yeni ilişkiler geliştirme” ve toplam puanda kadın yöneticilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum yönetim alanının erkek yöneticiler tarafından daha etkili kullanıldığını düşündürmektedir.

30. Bütün bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, geleceğin lider yöneticilerini yetiştirmek için okul müdürlerinin daha fazla mentorluk işlevi göstermeleri gerektiği açıkça görülmektedir. Yalnızca okul müdürlerinin kendilerini yönetici yeterliliği ve mentorluğu açısından olumlu olarak değerlendirmeleri yetmemekte, müdür yardımcılarının da müdürlerini mentorluk

fonksiyonlarını yüksek düzeyde sergilediklerini teyit etmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte ilk defa müdür yardımcılığı görevine başlayan öğretmenlere gerekli mentorluk ve yetiştiricilik eğitimlerinin işbaşında ve formal olarak verilmesi Onlar'ın da daha yeterli, daha aktif ve liderlik yeteneğine sahip olmalarını sağlayabilecektir

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre, geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bu çalışma, Tekirdağ İli örnekleminde yapılmıştır. Araştırmanın daha kapsamlı incelenebilmesi Türkiye'nin tamamındaki ya da bölgelerinden seçilen iller araştırma kapsamına alınarak incelenebilir.

2. Türkiye'de mentorluk ve koçluk kavramı genel olarak kariyer amaçlarının gerçekleştirilmesinde konu edinilmektedir. Eğitimde ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorluk kavramı üzerinde yeteri kadar araştırma bulunmamaktadır. Ancak mentorluk desteği sadece öğretmenliğin “aday öğretmenlik” sürecindeki rehber-danışman öğretmen atanması ile yerine getirilemez. Öğretmenliğin ve yöneticiliğin her aşamasında mentorluk desteğine daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitimde ve eğitim yöneticiliğinde mentorluk konulu çalışmalara yer verilebilir.

3. Amerika, Almanya, Finlandiya, Singapur vb gibi gelişmiş ülkelerde eğitimde ve eğitim yöneticiliğinde mentor öğretmen, mentor müdür gibi kavramlar sistemli ve düzenli olarak uygulanmaktadır. Ancak Türk Eğitim tarihinde örneklerini görebildiğimiz yetiştiricilik ve mentorluk kavramlarının günümüzde uygulanmadığı ve “yöneticiliğin okulu yoktur.” Anlayışının yerine sistemli ve formal eğitim yöneticisi yetiştirmek ülkemizin eğitiminin geleceği için önem taşır. Bu nedenle mentorluk sisteminin eğitimimiz ve eğitim yönetimimizde ilk defa göreve başlayan ve kariyer planlamasında her ihtiyaç duyulduğunda sunulması gereken bir hizmet olması sağlanabilir.

4. Liderlik ölçeği, okul kültürü ve sağlığı, işbaşında eğitim ve performans sonuçları gibi diğer müdür ve öğretmen değerlendirme araçları kullanılarak mentorluk işlevleri bulgularının doğrulanması yapılabilir. İlerideki çalışmalarda mentorluk başka bağımlı değişkenler kullanılarak insan kaynaklarının gelişiminde

ve okul örgütü üzerinde bireylerin katkılarının göreceli ağırlığının sağlamlığını test etmeye yarayabilecektir. Böylelikle eğitim politikasını belirleyecekler eğitim yönetiminde mentorluk programı ile ilgili gereken önlemlerin ve düzenlemelerin tanımlanmasına yardımcı olabilecektir.

5. Okula dayalı profesyonel gelişme ile her bir okul müdürü, kendi yardımcılarının mesleki gelişiminden sorumlu tutulabilir. “Kapalı kapıları açan; duygusal ve profesyonel rehberlik sağlayan” (Bakioğlu, 2011), mentorluk uygulaması ile okul müdürlerinin, yönetim sürecine aktif olarak katılması sağlanabilir. Böylelikle müdür yardımcılarının yönetim sürecinde kolaylaştırıcı olarak müdürlerin yardımı alınarak, mesleki gelişimleri desteklenebilir.

6. Hizmetiçi eğitim sistemi stratejik planlamaya dayalı olabilir. Müdür ve müdür yardımcıları, hizmetiçi eğitimin kendilerinin gelişimini, teknik bilgi ve becerilerinin artırılmasını sağlayacak biçimde eylem planıyla uygulanabilir.

7. Müdürlerin ve müdür yardımcılarının, yüksek lisans yapması teşvik edilebilir.

8. Müdürlerin ve yardımcılarının, mesleki gelişimi ve eğitimi desteklenebilir. Korelilerin deyiimi ile eğitimin kalitesinin öğretmenlerin kalitesinin önüne geçemeyeceği düşüncesi eğitim sistemimiz için de geçerli olabilir.

9. Başarıya ulaşmak adına eğitimcileri ve yöneticileri, etik, öğretimsel, dönüşümcü liderler olarak yetiştirecek eğitim altyapısı oluşturulabilir. Eğitimin saygınlığını, kalitesini yükseltmek için yetişen öğretmen, müdür yardımcısı ve müdürlerin ekonomik ve manevi olarak desteklenmesi sağlanabilir.

10. Personelin gelişimini sağlamak müdürün asli görevidir. Müdürlerin mentorluk işlevi ile yardımcılarını mesleki yönden geliştirmeleri yönetmelikle zorunlu hale getirilebilir. Mentorluk yapan müdürlere her hizmeti için terfi ve atamada ek puan verilebilir.

11. Okul müdürlüğüne görevlendirilecek müdür yardımcılarında “seç ve yetiştir” anlayışı yerine “yetiştir ve seç” anlayışı ile nitelikli olanların yöneticiliğe getirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, V.(2014). *Okul Yöneticilerinin Seçme ve Yetiştirme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen ve Yönetici Görüşleri*. Turkish Studies. Vol:9/2, Kış, s.89-105.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, S. A. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. *İlköğretim Online*, 2(1).
- Bakioğlu, A. (Ed.) (2011). *Eğitimde Mentorluk*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bakioğlu, A. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara:Nobel
- Bakioğlu, A., Özcan, K., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı. *21. yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 109-130.
- Bakioğlu, A. ve İnandı, Y. (2001). Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Güz 2001.
- Balcı, A.(1995). *Örgütsel Gelişme*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayın No:18
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara : Pegem
- Baltaş, A. (2010). *Türk Kültüründe Yönetmek, Yerel Değerlerle Küresel Başarılar Kazanmak*. İstanbul: Remzi Yayınevi
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem

- Büyüköztürk, Ş.(2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*.
Ankara:Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.
(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Yöneticinin Liderlik Davranışı*. Ankara: Nobel
Yayıncılık
- Çelik, S. (2011). *Kütüphaneci Eğitiminde Mentorluk Uygulaması: Doğuş
Üniversitesi Kütüphanesi örneği*.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada
Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 423-442.
- Çelik, V. (2012). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Danışmaz, İ. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin
Okul Yönetme Yeterliliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre
İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)*. Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal
Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Drucker, F.P. (1996). *Yeni Gerçekler*. (B. Karanakçı. Çev.) Ankara:
Türkiye İş Bankası
- Drucker, P. (2012). *Yönetim*. (İ. Gülfidan. Çev.) İstanbul: Optimist
- Drucker, P. (2013). *Kendinizi Yönetmek*. (M. Soydemir. Çev.) İstanbul:
Optimist
- Ereş, F. (2009). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Mentorluk. *Kafkas
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3).
- Gürsel, M. (1995). *Okul Yönetimi*, Konya: İnci Ofset
- Helvacı, M.A. (2007). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Atanmaları. K.
Keskinkılıç (Ed.). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde
(s.211-239). Ankara: Pegem

- Homer (2006). *Odyssea*. (Erhat, A. & Kadir, A. Çev.). İstanbul: Can
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim Yönetimi, Teori, Araştırma ve Uygulama*. (S.Turan Çev. Ed.). Ankara:Nobel
- Hsieh, C.L. & Shen, J. (1998). "Teachers', 'Principals' and Superintendents' Conceptions of Leadership", *School Leadership & Management*, Vol.18, No.1 pp. 107±121.
- Hunt, J.W. (2012). "Illinois'de Müdür Mentorluğu Uygulamaları ve Karşılaşılan Bazı Sıkıntılar" R.Yirci & İ.Kocabaş (Ed.). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* içinde (s.37-54). Ankara: Pegem
- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Artırmada Sosyalizasyon ve Mentor Etkisi: Bir Örgüt Geliştirme Modeli*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyol Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İbrahimoglu, N., Uğurlu, Ö.Y., ve Kızıloğlu, M. (2011). *Örgütlerde Mentorluğun Örgütsel Güven Algısına İlişkin Bir Araştırma*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C 20, Sayı 3.
- İnandı, Y. Ve Özkan, M. (2006). Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği Göstermektedir? Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 2, Aralık 2006, ss 123-149.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk*, Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir
- Kalaycı, Ş.(2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi
- Kaplan, R.S. (2013). Aynadaki İnsana Sorulacak Sorular. Peter F. Drucker (Ed.), *Kendinizi Yönetmek* içinde (s.175-201). İstanbul: Optimist
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık
- Kocabaş, İ. Ve Yirci, R. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Ankara:Pegem
- Kocabaş, İ., & Yirci, R. (2011). *Öğretmen Ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Köktürk, M. (2006). *Yaşanmış Hikayelerle Koçluk-Mentorluk*.

İstanbul:Morpa

Kuehne, M.A. (1996). Principals' Behaviors During The Implementation of Portfolio Assesments: A Study of Teachers' Concerns About Change. Unpublished Doctoral Dissertation. Immaculata University. UMI Number:3109818. <http://www.lib.umi.com/dissertations>

Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi. (Arastaman, G. Çev. Ed.)*. Ankara: Nobel

Macionis, J.J. (2013). *Sosyoloji. (V.Akan Çev.Ed.)*. Ankara:Nobel

MEB (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri hakkında Kanun. 25.11.2010/6082*.

MEB (2014). *Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26.07.2014/29072*

MEB (2015). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 1.7.2015/29403*

McLeod, J. & McLeod, J. (2015). *Danışmanlık Becerileri. (Şahin, M. ve Sağlam N. Çev.)*. Ankara: Nobel

Noe, R.A. (1988). An İntestigation of the determinants of succesful assigned mentoring relationships. *Personnel Psycology*, 41(3), 457-479.

Noe, R.A(2009), *İnsan Kaynaklarının Eğitimi ve Geliştirilmesi. (Çetin C. Çev.)*. İstanbul:Beta

OECD (2008), *Improving School, Leadership Vol:1 Policy and Practice*.

OECD Publishing. OECD (2012). *Education Today 2013 s.27-42*

OECD (2010). *Improving Health and Social Choseion Through Education*,

OECD Publishing. OECD (2012). *Education Today 2013 içinde s.81-97*

OECD (2012). *Education Today 2013: The OECD Perspective*, OECD

Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/edu_today-2013-en

Okçu, V. (2011). Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Ve Atanmasına İlişkin Mevcut Durum, Beklentiler Ve Öneriler.*Electronic Journal Of Social Sciences*, 10(37).

- Onural, H. (2005). Üst Düzey Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Yönetimi Alanındaki Yeterlik Sorunu ve Nedenleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı:41, s.69-85. Ankara:Pegem
- Özdemir, M. (2014). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık
- Özdemir, S. (Ed.) (2013). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Özkalp, E., Kırel, Ç., Sungur, Z., & Cengiz, A. A. (2006). *Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentor'un Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme*.
- Peker, S. Ve Selçuk, G. (2011). Okul Müdürlerinin Yeterliklerinin Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi. Celal Bayar Üniveristesi, Sosyal Bilimler Dergisi Cilt:9, Sayı:2, Ekim 2011, s.472-480.
- Polater S. (2016). "Mentor-Akıl Hocası, Liderlik", http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page1&page=bilgi_agaci&new_page=07, Erişim tarihi: 08.05.2016.
- Recepoğlu, E. Ve Kılınç Ç.A. (2014). *Türkiye'de Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi, Mevcut Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara.s.1817-1845:Turkish Studies.
- Searby, L. & Tripses, J. (2006). Etkili Mentorlar Olabilmeleri İçin Okul Liderlerini Hazırlama. (Turan S. Çev.), *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* içinde (s.1-16). Ankara: Pegem Akademi
- Senge, P.M. (2013). *Beşinci Disiplin, Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması*. (Erdoğan, T. Çev. Ed.). İstanbul: YKY
- Sezgin, F., Koşar, S. Ve Er, E. (2014). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentörlük Sürecinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Eylül 2014, Cilt:22 No:3, 1337-1356.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki-Balıkesir İli Örneği*.(Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şimşek, M. Ş., ve Çelik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şişman, M. (2014). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Taş, K. Z. (1999). *Osmanlılarda Lalalık Müessesesi*. Isparta: Kardelen

Taymaz, A. H.(1995).*Okul Yönetimi*, Ankara: Saypa

Turan, S. (Ed.) (2014). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama*.

Ankara: Pegem

Yavuz, M. (2015). *Öğrenme Liderliği*. Ankara, Anı Yayıncılık



EKLER

EK 1 : İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

EK 2 : Araştırmada Yer Alan Ölçekler

EK 3 : Araştırmacı Uzmanlardan Alınan İzinler



EK 1 : İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ÇERKEZKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 52905227/44/52.22072
 Konu: Araştırma İzni (Gökhan BAŞ)

21.05.2015

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Tekirdağ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 20/05/2015 tarih ve 5180646 sayılı yazısı.

Tekirdağ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün "Araştırma İzni (Gökhan BAŞ)" konulu yazısı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

İrfan DANIŞMAZ
 Müdür a.
 Şube Müdürü

EK
 Yazı Örneği ve Ekleri (6 Sayfa)

DAĞITIM
 Tüm Okul/Kurum Md.



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 43996270/44/5180646

20.05.2015

Konu : Araştırma İzni (Gökhan BAŞ).

ÇERKEZKÖY İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 13/05/2015 tarih ve 60051712/903.99/4999555 sayılı yazımız.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yönetimi ve Denetimi tezli yüksek lisans öğrencisi Gökhan BAŞ' ın "Okul Yöneticiliğine İlk Defa Görevlendirilen Öğretmenlerin Yeni Görevlerine Uyum Süreçlerinde Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının İncelenmesi-Tekirdağ Örneği" konulu tez çalışması için veri toplamak amacıyla ilimiz genelinde ilk defa okul yöneticiliğine görevlendirilen idarecilerle yönelik olarak anket uygulama isteği ile ilgili olarak Valilik Makamının 18/05/2015 tarih ve 5151466 sayılı olurları ekte gönderilmiş olup, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esas olmak kaydıyla Millî Eğitim Bakanlığının 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesini rica ederim.

İsmail ÇELEBİ
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

- 1-Valilik Oluru (1 Sayfa),
- 2-Onaylı Anket Soruları (4 Sayfa),
- 3-Komisyon Raporu (1 sayfa).



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 4399627044/5151466

18.05.2015

Konu: Araştırma İzni (Gökhan BAŞ).

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çerçekköy İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü' nün 13/05/2015 tarih ve 60051712/903.99/4999555 sayılı yazısı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans öğrencilerinden Gökhan BAŞ' ın "Okul Yöneticiliğine İlk Defa Görevlendirilen Öğretmenlerin Yeni Görevlerine Uyum Süreçlerinde Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının İncelenmesi-Tekirdağ Örneği" konulu tez çalışması için veri toplamak amacıyla İlimiz genelinde ilk defa okul yöneticiliğine görevlendirilen idarecilere yönelik olarak anket uygulama isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup, anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda; onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitimi ve öğretimi aksatmayacak şekilde, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz genelinde ilk defa okul yöneticiliğine görevlendirilen idarecilere yönelik olarak, "Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2012/13 sayılı genelgesi"ne göre gerçekleştirilmesini olurlarınıza arz ederim.

Fuat Asım AR VAS
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
18.05.2015

Aydın TETİKOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 2 : Araştırmada Yer Alan Ölçekler

Değerli Okul Müdürü Meslektaşım;

Bu araştırmada “**Tekirdağ ilinde okul yöneticiliğine ilk defa görevlendirilen öğretmenlere yeni görevlerine uyum süreçlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının incelenmesi**”yer almaktadır. Elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır.

Araştırmanın geçerliliği açısından ankette yer alan her bir ifadeye belirtilen kıstaslar doğrultusunda içtenlikle yanıt veriniz. Cevaplarınızı (X) işareti kullanarak işaretleyiniz. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederiz.

Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü

Gökhan BAŞ

Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL

İZU YL Öğrencisi

Danışman

A) Demografik Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

a.(....)Kadın b.(....)Erkek

2. Öğrenim Durumunuz

a. (....)Önlisans b.(.....)Lisans c.(....)Lisansüstü d.(.....)Doktora

3. Alanınız

a.(....) Anasınıfı Öğr. b.(....) Sınıf Öğr. c.(....)

Brans.....Öğretmeni

4. Mesleki deneyiminiz

a.(....) 1-5 Yıl b.(....)6-10 Yıl c.(.....)11-15 Yıl

d.(.....)16-20 Yıl e.(....)21+ Yıl

5. Görevli olduğunuz eğitim kademesi
 a.(.....) Okulöncesi b.(.....)İlkokul c.(.....)Ortaokul
 d.(.....)Lise
6. 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Yeni Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre Okul Yöneticiliğine görevlendirme kademeniz
 a.(.....) Okul Müdürü b.(.....)Müdür Başyardımcısı c.(.....)Müdür Yardımcısı
7. Okul Yöneticiliğiniz
 a.(.....) İlk defa b.(.....)Yeniden, Yöneticilikte kaçınıcı yılınız?Yıl
8. Okul müdürü olarak müdür yardımcınızla ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?
 a.(....)Öğretmen-Öğrenci b.(.....)Usta-Çırak c.(.....)Ebeveyn-Evlat
 d.(....)Üst-Ast e.(.....)Diğer.....
9. Eğitim Yöneticiliği alanında katıldığınız kurs/seminer sayısı (.....)
10. Meslek hayatınız boyunca eğitim yönetimi ile ilgili okuduğu eser sayısı (.....)

Diğer soruları aşağıdaki ölçeğe göre cevaplamanızı rica ederiz

Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

B. Yöneticinin Mentorluk İşlevleri	1	2	3	4	5
1. Müdür Yardımcımla, mesleğimde yaşadığım deneyimleri paylaşmaktayım.	1	2	3	4	5
2. Müdür Yardımcımın gelişmesi için kendisini teşvik etmişimdir.	1	2	3	4	5
3. Müdür Yardımcımın, işinde yeni yöntemler kullanması konusunda teşvik etmişimdir.	1	2	3	4	5
4. Müdür Yardımcım, benim çalışma biçimimi taklit eder.	1	2	3	4	5
5. Müdür Yardımcım, benim eğitim konusundaki değer ve tutumlarıma katılır.	1	2	3	4	5
6. Müdür Yardımcım, bana saygı ve hayranlık duyar.	1	2	3	4	5
7. Müdür Yardımcımın, Kariyerinde benimle benzer pozisyona geldiğinde benim gibi olmayı deneyeceğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8. Müdür Yardımcımla yaptığım sohbetlerde, O'nu iyi bir şekilde dinlerim.	1	2	3	4	5
9. Müdür Yardımcım, iş/aile ile ilgili yaşadığı çatışmaları, iş arkadaşlarıyla ilişkileri, kendini geliştirmeyi, yetenekleri konusundaki endişelerini benimle rahatça konuşur.	1	2	3	4	5
10. Müdür Yardımcıma , problemlerini çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerimi paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
11. Müdür Yardımcımı, işiyle ilgili yaşadığı endişe ve korkuları ortadan kaldırmak için açıkça konuşmaya teşvik ederim.	1	2	3	4	5
12. Müdür Yardımcımın, paylaştığı endişe ve duyguları esnasında kendimi O'nun yerine koyarım.	1	2	3	4	5
13. Müdür Yardımcım, benimle paylaştığı sır sayılabilecek endişe ve duygularını gizlilikle	1	2	3	4	5

saklarım.					
14. Müdür Yardımcıma, bir birey olarak saygı duyarım.	1	2	3	4	5
15. Müdür Yardımcımın, kariyerinde yükselme olasılığını tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltırım.	1	2	3	4	5
16. Zamanında yetiştirmesi gereken ve yetiştirilmesi zor görevleri bitirmesinde Müdür Yardımcıma yardım etmişimdir.	1	2	3	4	5
17. Müdür Yardımcımın, yeni iş arkadaşlarıyla tanışmasına yardımcı olmuşumdur.	1	2	3	4	5
18. Müdür Yardımcıma, eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma görevi vermişimdir.	1	2	3	4	5
19. Müdür Yardımcıma gelecekte gelişme potansiyeli gösterebileceği alanlarda insanlarla tanışması için görevler vermekteyim.	1	2	3	4	5
20. Müdür Yardımcımın, yönetici pozisyonuna gelmesine yardımcı olacak görevler vermişimdir.	1	2	3	4	5
21. Müdür Yardımcıma, yeni beceriler öğrenme olanağı sağlayacak görevler vermişimdir.	1	2	3	4	5
22. Müdür Yardımcıma, sanki bir öğretmen gibi, performans göstermesini sağlayacak desteği sunmuşumdur.	1	2	3	4	5
23. Müdür Yardımcıma, kariyer amaçlarını başarımında özel stratejiler gösteririm.	1	2	3	4	5
24. Müdür Yardımcımla, fikirlerimi paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
25. Müdür Yardımcımın, işinde başarılı olması için özel stratejiler öneririm.	1	2	3	4	5
26. Müdür Yardımcıma, yapmakta olduğu işle ilgili başarısı konusunda kendisine geribildirim veririm.	1	2	3	4	5
27. Müdür Yardımcımı, yemeğe davet edebilirim.	1	2	3	4	5

28. Müdür Yardımcıma, işyerinde karşılaştığım problemlerle ilgili önerilerini sorarım.	1	2	3	4	5
29. Müdür Yardımcımla, iş dışı sosyal ortamlarda da bir araya geliriz.	1	2	3	4	5

C.Yönetici Yeterliliği					
1. Yeni müfredatın yapısını ve gerekçesini açıklayabilirim.					
2. Yeni müfredatın unsurlarının okulda nasıl iyileştirileceği ile ilgili planlarım nettir.					
3. Etkili öğretim ve öğrenme için değerlendirme ile ilgili üzerinde anlaşma sağlanmış bir politikam vardır.					
4. Yeni müfredatla ilgili standart formlar, dosyalar ve kayıtlar kullanırım.					
5. Yönettiğim her bir personelin yetkisini belirler ve onlara rollerini ve görevlerini veririm.					
6. Yeni personel alımı ve bunların desteklenmesi için net prosedürlerim vardır.					
7. Yetkiyi devrederim ve devredilenler için vekâletle ilgili hususları tanımlarım.					
8. Personelimle düzenli toplantılar ve görüşmeler yaparım.					
9. Personelimin mutlu olması için onlarla bireysel olarak ilgilenirim.					
10. Okul bünyesinde ekipler kurarım ve ekip ruhu oluşturmaya çalışırım.					
11. Öğrencinin devam durumu, davranışı ve performansı ile ilgili okul kayıtlarını incelerim.					
12. Öğretmenlerle, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını tartışırım.					
13. Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için performans göstergelerini kullanırım.					
14. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim ve gelişim programları sağlamak üzere net planlarım vardır.					
15. Öğretmenler için öğretmen gelişimi ile ilgili referansları ve kaynakları sağlarım.					
16. Mali ve diğer kaynakları bütün okul faaliyetlerine dengeli şekilde dağıtırım.					
17. Güvenlik talimatları yayımlarım ve bütün tesislerin güvenliğini düzenli kontrol ederim.					
18. Kaynaklar ve güvenlikle ilgili olarak bilgilendirme kurulları ve okul web sitesi yoluyla öğretmenlerin güncel kalmasını sağlarım.					

19. Okulun temiz ve derli toplu olmasını sağlayıcı düzenlemelerim vardır.					
20. Kaynakların etkili şekilde kullanıldığını denetlerim.					
21. Öğrencinin ilerlemesi ile ilgili olarak veliler için toplantılar yapar ve seminerler düzenlerim.					
22. Okula yardım edebilecek yerel işyerleri ve toplum grup ve liderleri ile bağlantılar kurarım.					
23. Öğrencilerin toplum yaşamına katkıda bulunması için faaliyetler yaparım.					
24. Okulun başarıları konusunda velileri ve okulun içinde yer aldığı toplum üyelerini bilgilendiririm.					
25. Davranış ve okul hayatının diğer açılarından kendilerinden ne beklendiği ile ilgili olarak öğrencilere rehberlik ve bilgi sağlarım.					
26. Öğrencilerin hatalı davranışlarıyla ilgili olarak açık politikalarım vardır ve bunlar katı ve adildir.					
27. Müfredatla ilgili fazladan faaliyetlere ve okul yayınlarına öğrencinin katılımını teşvik ederim.					
28. Sağlık ve güvenlik kurulunun çalışmalarını yakından izlerim.					
29. Genel güvenlik planının herkes tarafından bilinmesini sağlarım.					
30. Mevcut tesislerin ve araçların güvenli olmasını sağlarım.					
31. Okul bahçelerin cazip ve güvenli olmasını sağlarım.					
32. Okul gelişim planlarını, yıllık planları, dönem planlarını ve günlük planları takip ederim.					
33. Öğrenci performans kayıtlarının düzgün şekilde tutulmasını ve personele geri bildirimde bulunulmasını sağlarım.					
34. Okul yaşamının izlenmesi ve değerlendirilmesi gereken bütün yönlerinin listesine sahibim.					
35. Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin dikkate alınmasını sağlarım.					

"Tekirdağ ilinde okul yöneticiliğinde ilk defa görevlendirilen öğretmenlere yeni görevlerinde uyum süreçlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının incelenmesi" KONULU ARAŞTIRMA UYGULAMASI İNCELEME RAPORU

ARAŞTIRMACI: Gökhan BAŞ

Kurum: İSTANBUL SEBAHATTİN ZAIM ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Tekirdağ ilinde yer alan okullarda gönüllü olan "Okul Müdür Yardımcılarına" yönelik ölçek uygulamak amacı ile "Tekirdağ ilinde okul yöneticiliğinde ilk defa görevlendirilen öğretmenlere yeni görevlerinde uyum süreçlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının incelenmesi" konulu araştırma anketinin uygulanmasında bir sakınca olmadığı değerlendirilmiştir. Anket sonuçlarının bir rapor halinde Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi uygun olacaktır.

Bu çerçevede; Araştırma uygulamalarının Milli Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarih, B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 sayılı "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgeye uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Genelgeye uyulmadan yapılan çalışmalardan araştırmacı sorumludur.

İNCELEME TARİHİ: 15.05.2015

İNCELEYENLER:


Sami SÖZER
Ar-Ge Birimi


Gürkan AYVAZ
Ar-Ge Birimi



Değerli Müdür Yardımcısı Meslektaşım;

Bu araştırmada "Tekirdağ ilinde okul yöneticiliğinde ilk defa görevlendirilen öğretmenlere yeni görevlerine uyum süreçlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının incelenmesi" yer almaktadır. Elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırmanın geçerliliği açısından ankette yer alan her bir ifadeyi belirtilen kotaslar doğrultusunda içtenlikle cevaplandırınız. Cevaplarınızı [X] işareti kullanarak işaretleyiniz. Değerli vaktinizi ayırıp araştırmaya katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederiz.

Istanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Gökhan BAŞ
Yüksek Lisans Öğrenci

Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul ORAL
Tez Danışmanı

A) Demografik Bilgiler

1. Cinsiyetiniz
a. (...) Kadın b. (...) Erkek
2. Öğrenim Durumunuz
a. (...) Önlisans b. (...) Lisans c. (...) Lisansüstü d. (...) Doktora
3. Alanınız
a. (...) Anasınıfı Öğr. b. (...) Sınıf Öğr. c. (...) Branş..... Öğretmeni
4. Mesleki deneyiminiz
a. (...) 1-5 Yıl b. (...) 6-10 Yıl c. (...) 11-15 Yıl d. (...) 16-20 Yıl
e. (...) 21+ Yıl
5. Görevli olduğunuz eğitim kademesi
a. (...) Okulöncesi b. (...) İlkokul c. (...) Ortaokul d. (...) Lise
6. 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Yeni Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğine göre Okul Yöneticiliğine görevlendirme kademeniz
a. (...) Okul Müdürü b. (...) Müdür Başyardımcısı c. (...) Müdür Yardımcısı
7. Okul Yöneticiliğiniz
a. (...) İlk defa b. (...) Yeniden, Yöneticilikte kaçınıcı yılınız?Yıl
8. Okul müdürünüzle ilişkinizi nasıl tanımlarsınız?
a. (...) Öğretmen-Öğrenci b. (...) Usta-Çırak c. (...) Ebeveyn-Evlat d. (...) Üst-Ast
e. (...) Diğer.....
9. Eğitim Yöneticiliği alanında katıldığınız kurs/seminer sayısı (.....)
10. Meslek hayatı boyunca eğitim yönetimi ile ilgili okuduğu eser sayısı (.....)

Diğer soruları aşağıdaki ölçüğe göre cevaplamanızı rica ederiz

Kesirlikle Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5



B. Yöneticinin Mentorluk İşlevleri					
	1	2	3	4	5
1. Okul Müdürüm, mesleğinde yaşadığı deneyimleri benimle paylaşmaktadır.	1	2	3	4	5
2. Okul Müdürüm, gelişmem için beni teşvik etmiştir.					
3. Okul Müdürüm, işimde yeni yöntemler kullanmam konusunda beni teşvik etmiştir.					
4. Okul Müdürümün çalışma biçimini takdir ederim.					
5. Okul Müdürüm, eğitim konusundaki değer ve tutumlarına kabliyorum.					
6. Okul Müdürüme saygı ve hayranlık duyuyum.					
7. Kariyerimde benzer pozisyona geldiğimde Okul Müdürüm gibi olmayı deneyeceğim.					
8. Okul Müdürümle yaptığım sohbetlerde, O'nun iyi bir dinleme becerisinin olduğunu düşünüyorum.					
9. Okul Müdürümle, iş/aile ile ilgili yaşadığım çetışmaları, iş arkadaşlarımla konuşarak, kendimi geliştirmeyi, yeteneklerim konusundaki endişelerimi rahatça konuşurum.					
10. Okul Müdürüm, problemlerimi çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerini benimle paylaşır.					
11. Okul Müdürüm, işimle ilgili yaşadığım endişe ve korkuları ortadan kaldırmak için beni açıkça konuşmaya teşvik eder.					
12. Okul Müdürüm, O'nunla paylaştığım endişe ve duygularım esnasında kendini benim yerime koyar.					
13. Okul Müdürüm, O'nunla paylaştığım sıkıntılabilecek endişe ve duygularımı gıllilikle saklar.					
14. Okul Müdürüm, bir birey olarak bana saygı duyar.					
15. Okul Müdürüm, kariyerimde yükselme olasılığımı tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltır.					
16. Zamanında yetiştirmem gereken ve yetiştirilmesi zor görevleri bitirmemdir Okul Müdürüm bana yardım etmiştir.					
17. Okul Müdürüm, benim yeni iş arkadaşlarıyla tanışmamı yardımcı olmuştur.					
18. Okul Müdürüm, bana eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma görevi vermiştir.					
19. Okul Müdürüm gelecekte gelişme potansiyeli gösterebileceğim alanlarda insanlarla tanışmam için bana görevler vermektedir.					
20. Okul Müdürüm, bana yönetici pozisyonuna gelmemi yardımcı olacak görevler vermiştir.					
21. Okul Müdürüm, bana yeni beceriler öğrenme olanakları sağlayacak görevler vermiştir.					
22. Okul Müdürüm, sanki bir öğretmen gibi, performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur.					
23. Okul Müdürüm, kariyer amaçlarımla başanmasında bana özel stratejiler gösterir.					
24. Okul Müdürüm, benimle fikirlerimi paylaşır.					
25. Okul Müdürüm, işimde başarılı olmam için özel stratejiler önerir.					
26. Okul Müdürüm, yapmakta olduğum işle ilgili başarımla konusunda bana geribildirim verir.					
27. Okul Müdürüm, beni yemeğe davet edebilir.					
28. Okul Müdürüm, işyerinde karşılaştığı problemlerle ilgili bana önerilerimi sorar.					
29. Okul Müdürümle iş dışı sosyal ortamlarda da bir araya geliriz.					

17.05.2023
İsmail ÇELEBİ
Şube Müdürü

C.Yönetici Yeterliliği					
	1	2	3	4	5
1. Yeni müfredatın yapısını ve gerekçesini açıklayabilir.					
2. Yeni müfredatın unsurlarının okulda nasıl iyileştirileceği ile ilgili planları nettir.					
3. Etkili öğretim ve öğrenme için değerlendirme ile ilgili üzerinde anlaşma sağlanmış bir politikası vardır.					
4. Yeni müfredatla ilgili standart formlar, dosyalar ve kayıtlar kullanır.					
5. Yönettiği her bir personelin yetkisini belirler ve onlara rollerini ve görevlerini verir.					
6. Yeni personel alımı ve bunların desteklenmesi için net prosedürleri vardır.					
7. Yetkiyi devreder ve devredilenler için vekâletle ilgili hususları tanımlar.					
8. Personelle düzenli toplantılar ve görüşmeler yapar.					
9. Personelinin mutlu olması için onlarla bireysel olarak ilgilenir.					
10. Okul bünyesinde ekipler kurar ve ekip ruhu oluşturmaya çalışır.					
11. Öğrencinin devam durumu, davranışı ve performansı ile ilgili okul kayıtlarını inceler.					
12. Öğretmenlerle, öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını tartışır.					
13. Öğretmenlerin gelişim ihtiyaçları belirtmek için performans göstergelerini kullanır.					
14. Öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim ve gelişim programları sağlamak üzere net planları vardır.					
15. Öğretmenler için öğretmen gelişimi ile ilgili referansları ve kaynakları sağlar.					
16. Mali ve diğer kaynakları bütün okul faaliyetlerine dengeli şekilde dağıtır.					
17. Güvenlik talimatları yayımlar ve bütün tesislerin güvenliğini düzenli kontrol eder.					
18. Kaynaklar ve güvontikle ilgili olarak bilgilendirme kurulları ve okul web sitesi yoluyla öğretmenlerin güncel kalmasını sağlar.					
19. Okulun temiz ve derli toplu olmasını sağlayıcı düzenlemeleri vardır.					
20. Kaynakların etkili şekilde kullanıldığını denetler.					
21. Öğrencinin ilerlemesi ile ilgili olarak veliler için toplantılar yapar ve seminerler düzenler.					
22. Okula yardım edebilecek yerel işyerleri ve toplum grup ve tiorleri ile bağlantılar kurar.					
23. Öğrencilerin toplum yaşamına katkıda bulunması için faaliyetler yapar.					
24. Okulun başarıları konusunda velileri ve okulun içinde yer aldığı toplum üyelerini bilgilendirir.					
25. Davranış ve okul hayatının diğer açılarından kendilerinden ne beklendiği ile ilgili olarak öğrencilere rehberlik ve bilgi sağlar.					
26. Öğrencilerin hatalı davranışlarıyla ilgili olarak açık politikaları vardır ve bunlar katı ve adildir.					



27. Müfredatla ilgili fazladan faaliyetlere ve okul yayınlarına öğrencinin katılımını teşvik eder.									
28. Sağlık ve güvenlik kurulunun çalışmalarını yakından izler.									
29. Genel güvenlik planının herkes tarafından bilinmesini sağlar.									
30. Mevcut tesislerin ve araçların güvenli olmasını sağlar.									
31. Okul bahçelerin cazip ve güvenli olmasını sağlar.									
32. Okul gelişim planlarını, yıllık planları, dönem planlarını ve günlük planları takip eder.									
33. Öğrenci performans kayıtlarının düzenli şekilde tutulmasını ve personele geri bildirimde bulunulmasını sağlar.									
34. Okul yaşamının izlenmesi ve değerlendirilmesi gereken bütün yönlerinin listesine sahiptir.									
35. Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin dikkate alınmasını sağlar.									

15/05/2015
 İsmail ÇELEBİ
 Şube Müdürü

EK 3: Araştırmacı Uzmanlardan Alınan İzinler

RE: Okul Yöneticiliği Yeterliliği

↑ ↓ :



GÜLENAZ SELÇUK (gselcuk@hotmail.com) Kişilere ekle 29.03.2015 Belgeler
Kime: gökhan bas

2 ek (toplam 163,2 KB)

Outlook.com Etkin Görünüm



Tümünü zip olarak indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Gökhan Hocam Merhaba,

Öncelikle yoğunluğumdan dolayı cevap veremediğim için kusura bakmayın. İnşallah kısa sürede YL tamamlarsınız. İstemiş olduğunuz anket ektedir. Herşeyin gönülünüzce olması dileğiyle....iyi çalışmalar...Selamlar...

Öğr.Gör.Gülenaz SELÇUK
Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü / Manisa

RE: From Turkey's Gökhan BAS

↑



Noe, Raymond (noe.22@osu.edu) Kişilere ekle 18.08.2015
Kime: 'gökhan bas'

Yes, you have my permission to use my thesis.

Ray

From: gökhan bas [mailto:gbas56@hotmail.com]

Sent: Tuesday, August 18, 2015 8:19 AM

To: Noe, Raymond

Subject: From Turkey's Gökhan BAS

Mr. Noe a. raymond

I Gokhan BAŞ. I appoint the new manager of the national education ministry directive in the context of the newly appointed school administrators experienced managers to the issue of mentoring I have been working. May I; your thesis as I want to use my own resources and your poll question this thesis. I will quote that I use my thesis for your essay in the bibliography. I look forward to answering your permission in this regard. Greetings.

Re: Mentorluk Anketi hk.



Nurettin İbrahimoglu (nibrahimoglu@gmail.com) [Kişilere ekle](#) 18.03.2015 |>
Kime: gökhan bas

başarılar dilerim

18 Mart 2015 08:33 tarihinde gökhan bas <gbas56@hotmail.com> yazdı:

Sayın Hocam anket sorularınızdan çalışmamda yararlanmak üzere tarafıma ilettiğinizden ötürü teşekkür ederim. Saygılarımla.
Gökhan BAŞ

Date: Mon, 16 Mar 2015 14:39:55 +0200
Subject: Re: FW: Mentorluk Anketi hk.
From: nibrahimoglu@gmail.com
To: gbas56@hotmail.com

16 Mart 2015 12:34 tarihinde gökhan bas <gbas56@hotmail.com> yazdı:

Sayın Doç.Dr. Nurettin İBRAHİMOĞLU Hocam, güvenilirlik-geçerlik çalışması yaptığınız anketiniz ekte sunduğum anket midir?
Doğru anket ise izin verirseniz; kaynak olarak çalışmalarınızdan yararlanmak ve anket sorularınızı kendi tezimde kullanmak istiyorum.