

**TC.  
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ  
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK  
UYGULAMASINDAKİ REHBER ÖĞRETMENLERİNE İLİŞKİN  
MENTORLUK ALGILARININ İNCELENMESİ**

**MEHTAP YILMAZ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
ANABİLİM DALI  
YÜKSEKLİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP  
EYLÜL 2015**

**TC.  
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ  
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ**

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK  
UYGULAMASINDAKİ REHBER ÖĞRETMENLERİNE İLİŞKİN  
MENTORLUK ALGILARININ İNCELENMESİ**

**MEHTAP YILMAZ**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ  
ANABİLİM DALI**

**YÜKSEKLİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR AHMET CEZMİ SAVAŞ**

**GAZİANTEP  
EYLÜL 2015**

**TC.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**GAZİANTEP**

Eğitim Yönetimi, Teftişi, planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mehtap Yılmaz tarafından hazırlanan “Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki rehber öğretmenlerine ilişkin mentorluk algılarının incelenmesi” başlıklı tez, 09/09/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

İmza

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN  
Ana Bilim Dalı Başkanı

\_\_\_\_\_

**Jüri Üyeleri**

Doç. Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Tuba TAŞDELEN

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Habib ÖZGAN

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Abdullah DEMİR

Enstitüsü Müdürü

**TC.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜLERİ MÜDÜRLÜKLERİNE**  
**GAZİANTEP**

Bu tezin yazımında bütün bilimsel etiğe ve akademik kurallara dikkat edilerek, tezin içindeki bütün bilgiler etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde yazılmıştır. Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda akademik kurallara uygun atıf yapıldığını bildiririm.(Tarih:09/09/2015)

Mehtap YILMAZ

**ÖZET**  
**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK**  
**UYGULAMASINDAKİ REHBER ÖĞRETMENLERİNE İLİŞKİN**  
**MENTORLUK ALGILARININ İNCELENMESİ**

Mehtap YILMAZ

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 72 sayfa, Eylül 2015

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmen uygulamasında rehber öğretmenlerine ilişkin mentorluk algılarını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim- öğretim yılında Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil ilçesindeki ilk ve ortaokullardaki 134 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu basit seçkisiz örneklem yöntemiyle seçilen öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmadaki veriler öğretmen adaylarına uygulanan “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mentorluk Algıları Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mentorluk algı düzeyleri katılıyorum düzeyinde bulunmuştur. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının mentorluk algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Branş öğretmenliği alanındaki öğretmen adaylarının mentorluk algıları sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına göre daha olumludur.

**Anahtar kelimeler:** Mentor, Mentorluk, Öğretmen adayı, Öğretmen uygulaması

**ABSTRACT**

Mehtap Yılmaz  
Zirve University Social Science Institute  
Department of Educational Administration Supervision Planning and  
Economics (EASPE)  
Master's Thesis, pp: 72 September 2015  
Thesis Advisor : Doç. Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ

The purpose of this study is to analyze mentoring perception related to advisor in practise of preservice teachers. The working group of research is considered of 134 preservice teachers selected with a simple, random sampling method. The screening model is used in search. Survey data is collected with " Scale Mentoring Perceptions of primary school teachers" applied to preservice teachers. The programme SPSS 15.0 is used in analysis of data. As a result of research, Mentoring Perceptions level of preservice teachers is found at the level of " I agree". There isn't a significant difference between the mentoring perception of male and female preservice teachers. The mentoring perception of preservice teachers in the field of branch teachers is more positive than preservice teachers in the department of class teachers.

**Key Words:** Mentor, mentoring , preservice teachers , in practise teachers

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
KISALTMALAR.....	vi
TABLolar CETVELİ .....	vii
ŞEKİLLER CETVELİ.....	viii
TANIMLAR .....	ix
ÖNSÖZ.....	x
1.GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırma Problemi .....	3
1.2. Araştırmanın Alt Problemleri.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4.Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	5
1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Mentorluk.....	6
2.1.1. Mentorluğun Tanımı.....	6
2.1.2. Mentorluğun Tarihçesi .....	7
2.1.3. Mentorluk ve Koçluk.....	8
2.1.4. Mentorluk Türleri .....	12
2.1.4.1. Formal Mentorluk.....	12
2.1.4.2. İnfomal Mentorluk .....	13
2.1.4.3. Yönetmel Mentorluk .....	14
2.1.4.4. Durumsal Mentorluk.....	15
2.1.4.5. Akran mentorluğu.....	15
2.1.4.6. Çoklu Mentorluk.....	15
2.1.4.7. Ters Mentorluk .....	15

	<b>Sayfa No</b>
2.1.4.8. Elektronik Mentorluk (E- Mentorluk) .....	16
2.1.5. Mentorluğu Etkili Bir Şekilde Uygulayabilmenin İlkeleri.....	16
2.1.6. Başarılı Bir Mentorluk Programı Uygulaması İçin Öneriler.....	17
2.1.7. Mentor ve Mentenin Özellikleri .....	20
2.1.7.1. Mentorda Bulunması Gereken Özellikler .....	21
2.1.7.2. Mentede Bulunması Gereken Özellikler .....	22
2.1.8. Mentorluğun Faydaları .....	22
2.1.8.1. Mentorluğun mentor Açısından Yararları .....	23
2.1.8.2. Mentorluğun Yardım Alan (Mentee) Açısından Yararları .....	23
2.1.8.3. Mentorluğun Örgüt Açısından Yararları .....	24
2.1.9. Mentorluk Rollerini .....	24
2.1.10. Mentorluk Süreci .....	26
2.1.10.1. Mentor-Mente Eşleşmesi .....	26
2.1.10.2. Beklentiler Ve Hedefler .....	27
2.1.10.3. Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi .....	27
2.1.11. Mentorluk Sürecinin İşlevleri (Fonksiyonları).....	28
2.1.11.1. Kariyer Fonksiyonu .....	30
2.1.11.2. Psikososyal Fonksiyonu .....	30
2.1.12. Mentorluk Süreci Aşamaları .....	31
2.1.12.1. Başlangıç Aşaması.....	31
2.1.12.2. Yetiştirme Aşaması.....	31
2.1.12.3. Ayrılma Aşaması .....	32
2.1.12.4. Yeniden Tanımlama Aşaması.....	32
2.1.13. Mentorluğun Eğitimde Kullanılması.....	34
2.1.13.1. Öğretmen Adayları İçin Mentorluğun Faydaları .....	34
2.1.13.2. Müdür Açısından Mentorluğun Faydaları .....	35
3.İlgili Araştırmalar.....	36
3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	36
3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	39



	<b>Sayfa No</b>
3.YÖNTEM .....	41
3.1.Araştırmanın Modeli .....	41
3.2. Çalışma Grubu .....	41
3.3.Verilerin Toplanması .....	41
3.4. Verilerin Analizi .....	42
4.BULGULAR.....	44
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	55
5.1.Sonuç ve Tartışma.....	55
5.2.Öneriler .....	57
5.2.1. Araştırmacılara öneriler.....	57
5.2.2. Uygulayıcılara öneriler.....	58
KAYNAKÇA .....	59
EKLER .....	66
EK-1 Veri Toplama Araçları.....	66
EK-2 Milli Eğitim İzinleri .....	69
ÖZGEÇMİŞ.....	72

**KISALTMALAR**

- Akt.** :Aktaran  
**ANOVA** : Anaylises of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences  
**SS** : Standart Sapma  
**Std Hata** : Standart Hata  
**OECD** : Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (bir ekonomi örgütüdür).



## TABLOLAR CETVELİ

Tablo 2.1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Belli Başlı Farklar .....	10
Tablo 2.2. Koç İle Mentor Arasındaki Farklar .....	11
Tablo 2. 3. Formal ve informal mentorluk .....	13
Tablo 2.4. Formal ve Enformal Mentorluk Karşılaştırılması .....	14
Tablo 2.5. Etkili Mentorluk Programının Temel İlkeleri .....	19
Tablo 2.6. Mentor Seçiminde Kriter Temelli Karar Verme Aşamaları .....	27
Tablo 2.7. Mentorluk İlişkisinin Aşamaları .....	33
Tablo 3.1. Puan Aralıklarının Yorumlanması .....	43
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı .....	44
Tablo 4.2. Mentorluk ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler .....	45
Tablo 4.3. Mentorluk Algı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	46
Tablo 4.4. Mentorluk Algı Ölçeği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçlar .....	47
Tablo 4.5. Mentorluk Algı Ölçeği Puanlarının Okuduğu Sınıfa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçlar .....	49
Tablo 4. 6. Mentorluk Algı Ölçeği Puanlarının Bölüme Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	51
Tablo 4.7. Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının uygulama rehber öğretmenlerinin mentorluk davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analiz sonuçları .....	53

**ŞEKİLLER CETVELİ**

Şekil 2.1. Mentorluk Rollerini Piramidi .....	25
Şekil 2.2. Mentorluk İlişkisi ile Öğrenme Yoğunluğu .....	29



## TANIMLAR

**Mentor** : Tecrübesiz bireylere yol gösteren, tecrübeli bireylerdir (Bakioğlu, 2013)

**Mente** :Yönlendirmeye, gelişmeye ihtiyaç duyan kişi (Kocabaş ve Yirci, 2011).

**Mentorluk** : Mentorun kendinden daha az deneyimli menteye rehberlik etmesidir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

**Öğretmen Adayı** : Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında okul ortamında öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisidir (MEB, 2000).

**Öğretmenlik Uygulaması**: Öğretmen adaylarına, öğretmeni olacağı alanda ve öğretim düzeyinde, bizzat sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran ve belirli bir dersi ya da dersleri planlı bir şekilde öğretmesini sağlayan; uygulama etkinliklerinin tartışılıp değerlendirildiği bir ders (MEB, 1998).

## ÖNSÖZ

Kişiler kendi bilgilerinin yanında başkalarının bilgi ve deneyimlerinden faydalanırsa başarıya ulaşması daha kolay olur. Asırlardır atalarımız farklı adlarla (Ahilik, Lalalık, Atabeylik, Ustalık, Hocalık ve Danışmanlık) başkalarının tecrübelerinden yararlanma felsefesini benimsemişlerdir. Hepsinde de amaç bilgi ve tecrübesi fazla olan kişinin daha tecrübesiz kişiye tecrübe ve bilgi aktararak kişinin kariyer ve sosyal gelişimini sağlamaktır. Günümüzde çoğu alanda kullanılan bu teknik “Mentorluk” veya “akıl hocalığı” olarak isimlendirilmektedir (Yıldırım, 2013).

Bu tez çalışmasının başlangıcından tamamlandığı son ana kadar, beni sürekli, yönlendiren, bilgi ve deneyimlerini benimle sürekli paylaşan, değerli danışmanım Doç. Dr. Ahmet Cezmi SAVAŞ’a teşekkür ederim. Bu günlere gelmemde bana her türlü desteği sunan aileme, eşime ve tez hazırlama aşamasında bana destek olan herkese teşekkür ederim. Bu çalışmayı kızım Zeynep’e ithaf ediyorum.

## 1.GİRİŞ

İnsan, örgüt faaliyetlerini sürdürmede en önemli unsurdur. Eğitim hizmetinin sunulduğu örgütlerde, öğrencilerin geleceğe dönük hedefler belirlemede, bu hedeflere ulaşmasında yardımcı olan, geleceğe yön veren en önemli unsur eğitim çalışanlarıdır. Ülkemizde eğitim- öğretim faaliyetleri örgün olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na yapılmaktadır. Eğitimin kaliteli olması için öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine önem verilmelidir (Güven, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda işe yeni başlayacak öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmesi gerekir. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi aşamasında okul müdürü, danışman (rehber) öğretmenler ve diğer öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Aday öğretmen ve danışman öğretmen ilişkisi önemlidir. Aday öğretmenler iyi bir rehberle sahip olursa mesleki gelişimi de o derece iyi olur. Dolayısıyla kaliteli öğretmenler yetiştirilmiş olur (Bakay, 2006).

Eğitim, insan ve toplumun geliştirilmesi için vazgeçilmez bir hizmet ve önemli bir yatırımdır. Eğitimin niteliği ve geliştirilmesi, büyük ölçüde, eğitim kadrosunun niteliğine ve yeterliğine bağlıdır. Eğitim teknolojisinde kaydedilen gelişmeler, öğretmenlerin verimliliğini ve etki derecesini yükseltir, ancak hiçbir araç ya da yöntem, öğretmenin yerini alamaz (Bakioğlu, 2013). Bu nedenle nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitimin en temel ögesi öğretmendir. Öğretmenin niteliği eğitimin de niteliğini belirlemektedir. En mükemmel eğitim programları, okullar, araçlar, yöntem ve teknikler kullanılsın, bunları birleştirip sunacak öğretmen istenilen niteliklere sahip değilse, ortaya çıkan ürün de, en iyi malzemeyle pişirilmiş tatsız bir yemeğe benzeyecektir (Kale, 1999). Bu nedenle, öğretmen eğitimi konusu geçmişten günümüze kadar önemini korumuş ve üzerinde tartışılmış bir konu olmuştur.

Bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerinin sağlanmasında, örgütteki daha deneyimli ve bilgili kişiler önemli rol oynamaktadır. Deneyimli ve bilgili işlerin deneyimsiz kişilerin yetişmesi yetiştiricilik süreci ile gerçekleşir. Yetiştiricilik,

yetiştirici ile yetişen arasındaki çift yönlü etkileşimsel bir gelişim sürecini ifade etmektedir (Bakay, 2006).

Mentorluk, karşılıklı bir iletişime dayanan bir süreç olup “akıl hocalığı” olarak da bilinmektedir. Akıl hocalığı yapan kişiye mentor denilmektedir. Mentor, mentorluk sürecinde sahip olduğu bilgi birikimi ve tecrübelerini sistemli olarak daha tecrübesiz kişiye aktarır. Mentorden bilgi alan tecrübesiz kişiye mente denilmektedir. Mentorluk sürecinde mentor ile mente arasındaki ilişki belirli bir plan ve programa göre yürütülür. Bu sürecin etkin bir şekilde yürütülmesi için hem mentor hem de mentenin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Mentor ve mente arasındaki iletişim karşılıklı güvene dayanarak ilerletilmelidir (Sezgin, 2002).

Mentorluk sürecinde kişiye işi öğretmenin yanında, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sosyalleşmesine de katkı sağlanmış olunur. Aday öğretmene, sınıfta karşılaşabileceği herhangi bir probleme karşı nasıl davranacağı, öğrenci davranışlarının nasıl anlamlandırılacağı konusunda yardımcı olunur. Mentor, mentenin fakültede almış olduğu eğitimi sınıf ortamında nasıl kullanacağına yardım eder. Kısacası mentorluk kişinin kendi iş yaşamında gelişmesine yardımcı olur (Bakioğlu, 2013).

OECD (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlik mesleğine yeni başlayan kişilerin sorunlarını çözmek için dünya çapında mentor ve mentorluk uygulamalarından yararlanılmaktadır. Öğretmenlerin gelişmelerinin sağlanmasının yanında, mentorluk uygulamaları öğretmenlerin iş doyumlarını da arttırabilir ve öğretmenlerin meslekte kalmaları için destek sağlayabilir. Mentorluk, hayat boyu öğrenme ve öğretmede etkinliği artırır (Kutsyurubu, 2012).

Mentorluk sürecinde, mentor iyi bir yetiştirici olarak mente ile iyi iletişim kurmalı ve kişiyi değerli hissettirmelidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenin bilgi ve beceriler kazanması için destekleyerek yardımcı olmalıdır (Bakioğlu, 2013).

Eğitim de mentorluk deneyimli ve bilgili müfettişlerin, müdürlerin ve öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış meslektaşlarına tecrübe ve bilgi birikimlerini sistemli olarak aktararak, akıl hocalığı yapmasıdır. Mentorluk öğrenciler arasında da uygulanabilir. Akran mentorluğu adı verilen bu teknik ile eğitimde daha fazla verim sağlanabilir (Yıldırım, 2013).



Aday öğretmenlerin mesleğe olan bakış açıları okuldaki uygulamalar ile şekillenmeye başlamaktadır. Meslekten duydukları mutluluk ve haz duygusu da bu aşamada oluşmaya başlar(Akbaş, 2015).

Bireylerin başarılı, üretken olmaları için iş doyum düzeyleri önemlidir. Eğitim alanında kalitenin artması ve verimin sağlanması için öğretmenlerin iş doyum düzeyleri çok önemlidir (Orhan, 2013). Özellikle öğretmenlerin mesleğe olan tutumları ve iş doyum düzeylerinin adaylık döneminde mentorluk uygulaması ile geliştirilmelidir.

### **1.1. Araştırma Problemi**

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında rehber öğretmenlerine ilişkin mentorluk algıları, cinsiyete, yaşa, okuduğu sınıfa ve bölüme göre farklılık göstermekte midir?

### **1.2. Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları nedir?
2. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları okuduğu sınıfa göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları okuduğu bölüme göre farklılık göstermekte midir?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Eğitim sistemimizin istenilen kalitede işlenmesini sağlayabilmek için öğretmen adaylarına ve rehber öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının mentorluk algılarını saptamak ve öneriler sunmaktır.

Öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasındaki rehber öğretmenlerine ilişkin mentorluk algılarının; cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm gibi değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği istatistiksel olarak incelenecektir.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin adaylarının yetiştirilmesinde okullarda öğretmenlere, özellikle danışman öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Meslekte deneyimli ve bilgili öğretmenlerin, mesleğe yeni katılacak olan öğretmen adaylarına rehberlik etmesi, mentorluk sürecinin bir işlevidir (Bakay, 2006). Öğretmen adayları meslekten bir beklenti içindedirler. Bu beklentilerinde karşılama düzeyine göre mutlu olmaktadır. Öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde öğretmenlik uygulaması ilk adımdır. Buradaki mesleki yaşantısı öğretmenliğe olan bakışını etkileyecektir. Mesleki ilk deneyim olacak olan öğretmenlik uygulamasında aday öğretmenlerin en büyük yardımcısı okullardaki rehber öğretmenler olacaktır. Rehber öğretmenlerin mentorluk becerileri öğretmen adaylarının gelişimlerinde etkili olacaktır.

Mentorluk kişilerin hem mesleki hem de kişisel gelişimlerinde çok önemli bir etkidir. Okullardaki rehber öğretmenlerin, öğretmen adaylarına yol göstermek, deneyimlerini paylaşmak ve gelişimlerinde katkıda bulunmaları için mentorluk sürecini iyi bilmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının gelişimi için mentorluk önemli bir süreçtir.

İlgili literatür incelendiğinde mentorluk ile öğretmen adayları ile ilgili fazla çalışma olmadığı saptanmış olup, bu çalışma ile literatüre katkı sağlanacaktır. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları saptanarak; yaşa, cinsiyete, sınıfa ve okuduğu bölüme göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilecektir. Bulgular doğrultusunda okullarda öğretmenlik uygulama dersinde öğretmen adaylarına rehberlik yapan öğretmenlerin mentorluk düzeylerini görerek bilgi sahibi

olmalarında yardımcı olacaktır. Rehber öğretmenlerin mentorluk düzeylerini geliştirmek için neler yapması gerektiği öğrenmesinde olumlu katkı sağlayacaktır.

### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

Araştırmanın sayıtları olarak ankete katılan aday öğretmenlerin, anket sorularını içtenlikle ve doğru olarak cevaplandığı varsayılmaktadır. Ayrıca ölçme aracının istenilen niteliği yeterince ölçtüğü varsayılmıştır.

### **1.6. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları**

1. Bu araştırma 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki 134 aday öğretmen ile sınırlıdır.

2. Veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır.

## KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm araştırmanın konusu ile ilgili olarak “Mentorluk” kavramı ile ilgili yapılan literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerden oluşmaktadır.

### 2.1. Mentorluk

Bu bölümde mentorluğun tanımı, tarihçesi, mentorluk türleri, mentor ve mente özellikleri ile mentorluğun faydalarından bahsedilmiştir. Ayrıca mentorluk süreci ve bu sürecin işlev ve aşamaları ile eğitimde kullanılması hakkında bilgi verilmiştir.

#### 2.1.1. Mentorluğun Tanımı

Mentorluk kavramı farklı alanlarda kullanıldığı için literatür incelendiğinde kesin bir tanıma ulaşılamamaktadır. Mentor teriminin sözlük anlamı, “akıllı ve güvenilir öğretmen veya kılavuz” dur (Redhouse English-Turkish Dictionary, 1990 ).

3500 yıllık bir kavram olan mentorluk en geniş anlamıyla meslekte tecrübeli ve bilgili olan kişilerin kendisinden daha az tecrübeli olan kişilere tecrübe ve bilgisini aktararak mesleki ve kişisel gelişimlerini sistematik olarak belirli bir seviyeye ulaştırmasıdır (Yılmaz, 2013). Mentorluk genel olarak tecrübeye ve bilgiye sahip akıl hocası tarafından daha az bilgi ve tecrübeye sahip kişiler arasındaki iletişimi ifade etmektedir (Esas, 2013).

Bir mentor, kişilere yeni iş yaşamında ya da kişisel durumlardaki değişikliklere göre, kariyer ve kişisel gelişimleri için yardım eder. Bu yardımı alan kişilere ‘öğrenci’ yada ‘akıl hocalığı alan kişi ‘ denilir (Mc Kimm, Jollie ve Hatter, 2003).

Uzman ve deneyimli kişinin (mentor) bilgi ve tecrübesini, diğer kişiye (mente) aktardığı gelişim ilişkisidir (Tunçay, 2014). Mentorluk; danışman (advisor), destekleyici (sponsor), öğretmen (tutor), avukat (advocate), koç (coach), koruyucu

(protector), rol model (role model) ve rehber (guide) görevlerini kapsayan akıl öğretici ilişkiler bütünüdür (Starcevich, 1997).

Mentor aracılığıyla yetiştirilen kişiyi ifade etmek için en yaygın olarak kullanılan terim, “protégé” dir. “Protégé” teriminin sözlük anlamı ise, “etkili ve önemli bir insanın patronluğu, rehberliği ve himayesi altında bulunan kişi” dir. Bu terimin yanı sıra, çırak (apprentice), öğrenci (student), vesayet altındaki kişi (pupil), asistan (understudy), ortak (partner) ve mentee, vb. başlayanların kuruma adaptasyonlarını kolaylaştırmıştır (Kahraman, 2012).

Mentorluk akıl hocası, koruyucu, rehber gibi farklı isimlerde tanımlanmaktadır ancak hiçbiri tam olarak mentorluğu ifade edememektedir. Basit olarak usta- çırak ilişkisi şeklinde düşünülen terimler de kullanılmaktadır (Starcevich, 1997; Akt. Balcı, 2012). Bu terimlerin Türkçede tam karşılığı olmadığı için genel olarak mentorluk hizmeti alan kişiye ‘mente’ denilmiştir (Ceylan, 2004).

Mentor uzmanlığını, bilgisini, deneyimini kullanarak menteyi dinler, destekler ve cesaretlendirerek kişiye rehberlik ve danışmanlık yapar. Mentorluk terimi çok eski tarihlere dayanmaktadır ancak zamanla yeni uygulamalar kazanmıştır. Usta çırak ilişkisinin yanında, işe yeni mentorluk kişiye sadece işi öğretmemektedir. Mesleği yada işi öğretmenin yanında yerini geldiğinde cesaretlendiren, empati yeteneğini arttıran, destekleyen, koruyan kişilerdir (Balcı, 2012).

Mentorluk akıl hocalığı iki insan arasında deneyim ve bilgilerin paylaşıldığı; kariyer ve kişisel gelişimin sağlandığı bir anlaşmadır. Bu ilişkide deneyimli ve uzman kişi (mentor), daha az deneyimli kişinin beceri kazanması için çaba harcar (Çınar, 2007).

### **2.1.2. Mentorluğun Tarihçesi**

Mentorluk kavramı insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Mentorluk tarihte farklı isimlerde gelişimini sürdürmüştür (Kahraman, 2012). Mentorluk terimi ile ilgili ilk yazılı kaynak yunan mitolojisine dayanmaktadır. Homeros’un yazdığı mitolojik Odysey Destanı’nda, Itaca kralı olan Odeyesus Truva savaşına giderken oğlu Telemakus’u yetiştirilmek üzere en yakın dostlarından biri olan Mentor’a

emanet eder. Mentor'un bu süreçte zayıf ve yetersiz kaldığı durumlarda bilgellik (Wisdom) tanrıçası Athena'nın mentor kılığında Telemaku'un yetişmesine yardım ettiği belirtilmektedir. Mentor özel ismi tarihe bu şekilde geçmiştir (Miller, 2002; Mueller, 2004). Mentorluk terimi kullanıldığı lisana çevrilmeyerek orijinalliğini korumuştur (Bakioğlu, 2013).

Tarihte çok fazla ünlü mentorluk ilişkisi görmek mümkündür. Wikipedia (2008) tarihten ünlü mentorluk ilişkileri listelenmiştir. Plato ve Aristo, Aristo ve Büyük İskender, Joseph Haydn ve Mozart, Joseph Haydn ve Beethoven listede dikkat çeken isimlerdendir. Selçuklu sultanı Melikşah'ın hocası Nizamülmülk, Osmanlılarda II. Murat'ın hocası Hacı Bayram Veli, Fatih Sultan Mehmet'i yetiştiren Akşemseddin, II. Selim'in hocası Lala Mustafa Paşa iz bırakmış mentorlar olarak dikkat çekmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2011). Bu isimlere bakılarak işinde çok iyi mentor ve çok iyi yetişen mente ilişkisi görülmektedir. Ülkemizde mentorluk kavramı çok eskilere dayanmaktadır. Osmanlı devletinde şehzadeler on –on yedi yaşlarında sancaklara gönderilirdi. Burada şehzadelere lala adı verilen deneyimli kişiler tarafından eğitim verilerek yetiştirilirdi (Kesenceli, 2006). Selçuklular da ise mentorluk görevini atabey adı verilen kişiler yapmaktaydı. Osmanlı da mentorlukla ilgili diğer bir uygulama ahilik teşkilatında görülmektedir. Kurucusu 13. Yüzyılda Kırşehir de yaşamış olan Ahi Evran'dır. Ahi teşkilatlarında çırakların ve kalfaların eğitilmesi ustaların sorumluluğundaydı. Usta öğrencilerine mesleğin inceliklerini öğretirken ahlaken de yetiştirmeye çalışırdı (Erden, 2005). Bu sistem bireylerin hem mesleki hem de psikolojik yönden desteklemektedir.

### **2.1.3. Mentorluk ve Koçluk**

Koçluk kelimesinin kullanımı 1500'lü yıllara kadar uzanmaktadır. Günümüzde koçluk bireyleri buldukları noktadan potansiyelleri doğrultusunda hedefledikleri noktaya ulaştırmayı amaçlamaktadır (Palankök, 2004).

Koçluk Platformu Derneği'nin tanımına göre koçluk, kişinin istediği amaca, performansa ulaşmak için koç ile aralarında kurulan planlı gelişim ilişkisidir. Koçun desteği ile kişi amaçladığı noktaya ulaşmaya çalışır (İlgaz, 2012).

Koçluk ve mentorluğu birbirinden kesin olarak ayırmak zordur. Koçluk ve mentorluk kavramları iç içe geçmiş ve birbirinden ayrılan noktaları olan kavramlardır (Yıldırım, 2013)

Koçlar hizmet verdikleri bireylerin sorunlarıyla başa çıkmasında yardımcı olurlar. Eleştirel düşünme yeteneği kazandırmaya çalışırlar. Böylece bu hizmeti alanlar iş yaşam dengesini daha kolay sağlarlar. Koçluk kişinin öğrenme yeteneğini geliştirerek, geri bildirim sağlayarak ve etkili iletişimle bireyin performansını artırmayı amaçlar. Kişinin kendini tanıyarak problem çözmesinde yardımcı olur (Whitmore, 2002).

Karşılıklı güven ve tarafların içtenlikle sürece katılımı koçluk süreci için önemlidir. Koç kendisinden yardım alan bireyi meslektaşı olarak görmelidir. Sözlerinde ve davranışlarında meslektaşına nasıl yaklaşıyorsa kendisinden yardım alana da aynı şekilde yaklaşmalıdır. Koçluk ilişkisinde karşılıklı güven oluşturulursa taraflar kendilerini daha rahat ifade edecektir.böylece koçluk ilişkisinden daha verimli sonuçlar elde edilecektir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Koçluk iş yaşamında yeni kullanılmaya başlamış bir terimdir. Koçluk farklı iş alanlarından bireylerin bir araya gelerek, deneyimli yol göstericinin kişinin güçlü ve eksik yanlarını keşfetmesini sağlar. Belirli bir amaç için eksik yanları bulan, çözümler üreten öğrenme modelidir (Smith, 2007).

Montörlük kariyer gelişimi ile ilgilidir. Koçluk ise iş ile ilgilidir (Tunçay, 2014). Clutterbuck'e göre mentorluk bir usta-çırak ilişkisidir. Koçluk ise mentorluğa göre daha ticari bir aktivitedir (McCarthy, 2013). Koçluk özel bir konuda bilgi paylaşımıdır. Mentorluk ise hayata dair her konuda bilgi ve beceri paylaşımıdır (Kahraman, 2012). Mentorluk ile koçluk arasındaki farklar aşağıdaki tablo 2.1'de belirtilmiştir.

Tablo 2.1. *Mentorluk ve koçluk arasındaki belli başlı farklar ( Luecke, 2011).*

	<b>Koçluk</b>	<b>Mentorluk</b>
<b>Başlıca amaçlar</b>	Uygunsuz davranışları düzeltmek, performansı iyileştirmek ve çalışanın yeni sorumluluklar almak için gereksinim duyduğu becerileri kazandırmak	Destek alan kişiyi desteklemek ve kişisel gelişimine rehberlik etmek
<b>Mentorluk İnişiyatifi</b>	Koç öğrenmeyi yönlendirir ve talimat verir	Mentorluk yapılan kişi öğrendiği şeylerden kendi sorumludur
<b>Gönüllülük</b>	Astın koçluğu kabullenme anlaşması esas olmakla birlikte, mutlaka gönüllü olmak zorunda değildir.	Mentor da destek alan da gönüllüdür.
<b>Odak</b>	Somut sorunlar ve öğrenme fırsatlarına odaklanır.	Uzun vadeli kişisel kariyer gelişimine odaklanır
<b>Roller</b>	Uygun bir geribildirim ve telkin ağırlıktadır.	Dinleme, rol modeli sunma, öneride bulunma ve bağlantı sağlama ağırlıktadır.
<b>Süre</b>	Genellikle kısa vadeli gereksinimler üzerinde yoğunlaşır. Arada bir “gerektiğinde” başvurur	Uzun vadelidir.
<b>İlişki</b>	Koç, koçluk yaptığı kişinin amiridir.	Mentor pek ender olarak destek alanın amiri olur. Çoğu uzman mentorla diğer kişinin aynı komuta kademesinde yer almaması gerektiği görüşündedir

Yukarıdaki tablo 2.1’de mentorluk kişisel ve kariyer gelişimini destekleyen uzun vadeli bir süreçtir. Koçluk, kişinin gereksinimin duyduğu becerileri kazanması için kısa süreli yönlendirmelerdir.

Amy’ e (2007) göre mentor ve mente görüşmelere koçluk iletişimine göre daha seyrek olabilmektedir. Ancak mentorluk süreci daha uzun bir zaman dilimini kapsar. Hem koç hem de mentor bilgilerini aktarırken tecrübelerinden yararlanırlar. Koçluk sürecinde kısa sürede sonuç alma eğilimi olduğu için koç ve öğrenci sık sık bir araya gelerek gelişmeleri incelerler. Mentor, örgüt içinde yetişen, örgüt kültürünü bilen kişilerden seçilir. Böylece öğrencisine örgütün özelliklerini ve kültürünü daha kolay aktaracaktır. Örgüt içinden olmayan mentor, öğrencisinin kendisini geliştirmesi ve o örgütteki fırsatları görme olanağı sunması da zorlaşacaktır. Ancak koçlukta koçun örgüt içinden olması zorunluluğu yoktur.



Tablo 2.2. Koç ve mentor arasındaki farklar (Arnold, 2009).

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

Tablo 2.2 de görüldüğü gibi mentorluğun koçluğa göre daha uzun vadeli olduğu ve süreç odaklı olduğu söylenebilir. Koç belirli alanda , mentor ise daha geniş alanlarda odaklanır.

Koçluk ve mentorluk arasında bazı benzerlikler de vardır. Mentorluk ve koçluk birbirinin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Her iki süreç de kişilerin kendi gelişimleri için sorumluluk almalarına yardımcı olur. Kişilerin performansları arttırarak olumlu sonuçlar almayı hedefler. Ama koç sadece belirli alanlarda gelişime odaklanır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Zeus ve Skiffington’a göre hem mentorluk hem de koçluk için bazı özelliklere sahip olmak gerekir. Bunlar; iyi geliştirilmiş kişiler arası iletişim becerileri olmalıdır. Verimlilik ve kişisel gelişimi amaçlar. Güven oluşturma becerisine sahiptir. Destek

sağlar. Hizmet alan için rol model oluşturur. Kariyer rehberi işlevi görür. Zor durumlarda bireyi cesaretlendirir.

#### **2.1.4. Mentorluk Türleri**

Mentor ile mente arasında gerçekleşen mentorluk süreci uygulamaları farklılık gösterebilmektedir. Bu uygulamaların özelliklerine göre mentorluk türleri oluşmaktadır. Aşağıda bu türler hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

##### **2.1.4.1. Formal Mentorluk**

Formal mentorluk, belirli bir hedefe ulaşmak için mentor ve mentenin örgüt tarafından belirlendiği, istenilen hedeflere ulaşmak için belirli zamanlarda bir araya gelinilen başlangıcı ve sonu belli olan kısa süreli bir süreçtir (Polater, 2003). Bu Mentorluk türünde mente ve mentor belirli kurallar dahilinde eşleştirilir. Bu Mentorluk türünde karşılıklı anlaşma, sözleşme vardır (Sosik ve Lee, 2005; Akt. Kocabaş ve Yirci, 2009). Formal mentorluk türünü daha çok büyük şirketler tarafından tercih edilmektedir (Şerefhanoglu, 2014).

Formal mentorluk sürecinde, program sürecinin kısa olması, hizmet alanın mevkisine göre düzenlenmesi, mentor ile mente arasında sınırlı iletişim imkanı olması ve düşük düzeyde motivasyon sağlanması gibi nedenler elde edilecek başarı azalabilir. Bununla birlikte sürecin risk altındaki çocuklarda önemli fayda sağladığı araştırmalarda görülmektedir. Mentorluk hizmeti alan risk grubundaki çocuklarda zararlı madde ve alkol kullanımı, okuldan kaçma ve zarar verme durumlarında mentorluk hizmeti alan çocuklara göre büyük oranda azaldığı belirlenmiştir (Clutterbuck, 2007).

Büyük şirketler daha çok formal mentorluk türünü kullanmayı tercih etmektedirler. Bu sürecin olumlu özelliklerinin yanında olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bu yüzden mentorluk programı örgütün ve öğrencinin ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlenmelidir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Tablo 2.3. formal ve informal mentorluk (Colley, 2003).

<b>Formal</b>	<b>İnformal</b>
Planlıdır.	Plansızdır.
Katılım zorunludur.	Katılım gönüllüdür.
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 ayırır.	Yerel çevreye bağlıdır.

Tablo 2.3 de görüldüğü gibi formal mentorluk bireyin isteği ile başlatılırken formal mentorluk örgütsel politikaların sonucunda bireylerin katılımı zorunludur. İnfomal mentorlukte kişiler arası ilişkiler daha samimi olduğu söylenebilir.

#### 2.1.4.2. İnfomal Mentorluk

Mentorluğun en sık kullanılan şeklidir. Kişinin kendisine yardımcı olacak kişiyi kendisinin aramasıyla başlar. Daha uzun süreli ve daha verimlidir (Polater, 2003). Kişiler örgüt içinde daha iletişim sağladığı ve kendine yakın hissettiği kişilerden yardım ister. Formal mentorluğun aksine kişi mentorunu kendi seçer. Gönüllülük esastır, görüşmeler belirli bir palana göre değil de düzensiz şekilde gerçekleşir. Mentor ile mente genelde ortak değerlere sahip olduğu süreçtir. Bu mentorluk türü daha çok küçük şirketler tarafından tercih edilir. Kişi kariyer gelişimi için mentordan yardım alır ama daha özerk bir konuma sahiptir. Kendiliğinden ortaya çıkan bu mentorluk daha yararlıdır (Sosik ve Lee, 2005).

Formal mentorluktaki, mentor ve mente ilişkileri informal mentorluğa göre daha az yoğundur. Görüşmelerin sıklığı da informalde daha fazladır ve görüşmeler hizmet alanın ihtiyacına göre istenilen zamanlarda düzensiz gerçekleşir. Formal ve informal mentorluk arasında bazı farklılıklar aşağıdaki tablo 2.4’de verilmiştir.

Tablo: 2.4. Formal ve Enformal Mentorluk Karşılaştırılması (Gardiner, 2008).

<b>Formal Mentorluk</b>	<b>İnformal Mentorluk</b>
Yapılandırılmış	Yapılandırılmamış
Organizasyon Odaklı	Mentee Odaklı
Standartlarını sağlamak için üçüncü tarafın katılımı sağlanır (Denetleyici)	Sadece Mentor ve Mentee dahildir sürece
Mentor eğitime tabi tutulur.	Mentor eğitime tabi tutulmaz
Görüşme zamanı belirlenir.	Görüşme zamanı belirlenmez.
Mentora erişim kısıtlıdır.	Mentora erişim sınırsızdır.
Resmi sözleşme yapılır.	Resmi sözleşme yapılmaz.
Bilinen gündemler	Bilinmeyen gündemler
Açık beklentiler	Belirsiz beklentiler
Sınırlar belirli	Sınırlar belirsiz
İzlenen	İzlenmeyen
Hedefler belirli	Hedefler belirsiz
Belirlenmiş sonuçlar	Bilinmeyen sonuçlar

Yukarıdaki tablo 2.4'te Formal ve İnformal mentorluk türleri karşılaştırılmıştır. Formal mentorluk yapılandırılmış olup sınırları, hedefleri, sonuçları belirlenmiştir. İnformal mentorlukta ise sınırlar, hedefler ve sonuçlar belirsizdir. Klasen ve Clutterbuck (2002), formal ve informal mentorluğu; ölçme, kayıt, gündem ve program yönetimi başlıklarına göre karşılaştırmışlardır. Programı değerlendirmek amacıyla yapılan ölçme formal mentorlukta yapılırken İnformal mentorlukta yapılmamaktadır. Mentor ve mente görüşmeleri formal mentorlukta kayıt edilirken informal mentorlukta kayıt edilmemektedir. Formal mentorlukta süreç ve yapılacaklar belirli iken informalde rastgele yapılmaktadır (Özdemir, 2012).

#### **2.1.4.3. Yönetmelik Mentorluk**

Başarılı yöneticilerin çalışanlarına belirli bir düzeye kadar yaptığı mentorluk türüdür. Yöneticilerin tüm çalışanlarına eşit zaman ayıramadığı için ve çalışanların

yöneticileri ile samimi bir şekilde konuşmalarından dolayı tek başına etkin bir mentorluk türü olmayabilir. Çalışanlara eşit zaman ayrılmaması çalışanların motivasyonunu düşürebilir. (Polater, 2014).

#### **2.1.4.4. Durumsal Mentorluk**

Durumsal mentorluk, mentorluğa gereksinimi olan bireye kısa süreli ve belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleşen acil yardımlardır. Bu mentorluk kısa zamanda gerçekleşse de daha kapsamlı ve uzun süreli bir ilişkiye dönüşebilir (Polater, 2014).

#### **2.1.4.5. Akran mentorluğu**

Akran; aynı sosyal gruptaki kişiler için kullanılır. Aynı sosyal grup içinde yaş, cinsiyet, toplumsal durum vb. özellikler olabilir (Bilgiç ve Günay, 2013). Bireyler özellikle yaşları ilerledikçe herhangi bir problemi olduğunda ailesi ya da uzmana danışmak yerine akranına (arkadaşına) danışmayı tercih eder. Kişi arkadaşının yanında kendini daha rahat hissederek, yardımcı olacağını düşünür. Özellikle üniversite döneminde bireyler için akran önemlidir (Aladağ ve Tezer, 2007). Akran mentorluğun da bireyler yardımı akranlarından alarak gelişimlerine katkı sağlar.

#### **2.1.4.6. Çoklu Mentorluk**

Bu mentorlukta birden fazla mentor vardır. Mentor birden fazla olduğu için aralarında iş bölümü yapmaktadırlar. Böylece mentorlar daha fazla zaman ayırmak zorunda kalmamış olurlar. Ayrıca bir kişinin birden fazla mentoru olduğu için daha fazla fayda görürler (Jonson, 2008; Akt. Bakioğlu, 2013).

#### **2.1.4.7. Ters Mentorluk**

Genç bireylerin yetişkin bireylere yardımcı olduğu mentorluktur. Genellikle mentorluk daha deneyimli kişilerin, deneyimsiz kişilere bilgi ve tecrübelerini

aktardığı süreçtir. Bu mentorluk türünde ise tam tersi görülmektedir. Genç bireylerin yetişkinlere yardımcı olması söz konusudur. Özellikle bilgisayar kullanımı gibi teknolojik konularda görülür. Yeni teknolojik gelişmelere gençler daha çabuk ayak uydurduğu için bu konular da yetişkinlere mentorluk yapmaktadırlar(Yıldırım, 2013).

#### **2.1.4.8. Elektronik Mentorluk (E- Mentorluk)**

Mentorluğun bilgisayar yardımıyla elektronik ortamda yapılan şeklidir (Güven, 2014). Bilgisayar tabanlı kullanılarak farklı bölgelerde yaşayan kişilerin istediği zaman ve istediği kadar rahatça görüşebildiği yüz yüze mentorluk ilişkisinden farklı bir mentorluk uygulamasıdır (Brocbank ve McGill, 2006).

Sanal mentorluk ve ya siber mentorluk olarak da bilinen bu mentorluk de mentor ve mente aynı coğrafi bölgede yaşamak zorunda değildir. Görüşmeler bilgisayar ve elektronik ortamda olduğu için zaman ve mekan sabit değil esnekler. Kişiler yüz yüze görüşmediği için farklı zamanlarda ve mekanlarda iletişime geçebilir. Kırsal bölgede yaşayanlar ve çalıştığı yerden ayrılamayan kişiler içinde mentorluk sürecinin daha rahat ve kolay ilerlemesini sağlar (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Ülkemizde geniş coğrafi alana sahip olduğu için milli eğitim bakanlığınca da e-mentorluk kullanılabilir. Özellikle kırsal kesimlerde işe yeni başlayan öğretmen ve okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağlayacaktır. Hem de e-mentorluk sayesinde daha ekonomik bir şekilde mentorluk ihtiyacı karşılanabilecektir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

#### **2.1.5. Mentorluğu Etkili Bir Şekilde Uygulayabilmenin İlkeleri**

Etkili mentorluk süreci için bir takım kuralların , ilkelerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Mentorluğun etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli ilkeler şunlardır (Cantimer, 2008):

Bireyin kendisini , güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilmesi için pozitif bir ortama ihtiyacı vardır. Kişi ile seçeneklerin tartışıldığı , potansiyelin ve motivasyonun ortaya konduğu pozitif bir ortam sağlanmalıdır. Mentor sadece öğrencinin yeteneklerinin gelişmesine yardım etmekle kalmamalı, öğrencinin kişiliğini geliştirilmesine destek olarak pozitif kişilik oluşturmaya yardım etmelidir. Mentor ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim ortamı olmalıdır. Dinleme ve bilgi alışverişi dengelenmelidir. Doğru kararlar birbirini dinleyerek ve konuşarak alınır. Öğrenci mentora bağımlı olmamalıdır. Mentor deneyimlerini paylaşır, farklı bakış açıları sunar ve mentor öğrencinin kendi yorumlarını ve fikirlerini ortaya koymasını bekler. Kişini mentorun kopyası olmaması için kendi kişiliğini ortaya koymasını beklenir.

Mentor ve öğrenci ilişkisi tek düzelikten uzak olursa öğrencinin paylaşımları ve paylaşmak istedikleri de artacaktır. Mentorluk ilişkisi eğlenceli hale getirilebilir. öğrenciye kendi sorumlulukları verilerek, sonuçların farkına varması sağlanır. Hata yapmanın korkulacak bir şey olmadığı, hatalarında aynı başarılar gibi paylaşılması gerektiği gösterilmelidir. Mentor ile öğrencisinin birlikte belirlediği hedefleri olmalıdır. Öğrencinin araştırma yapması sağlanmalıdır. Büyük başarılarla ulaşmada küçük basamaklar kullanılmalıdır. Öğrencini küçük Başarıları desteklenmelidir. Mentor gerektiğinde talimat vermelidir. Öğrenci korktuğu sürece risk alamaz. Öğrencinin risk alması sağlanmalıdır. Mentorluk süresince iki tarafında paylaşımlarını gizlilik ilkesine göre olmasına dikkat etmelidir. Mentor ve öğrencisi birbirine bağlı olmalıdır. Mentor, öğrencisinin gelişimine katkıda bulunurken kendi yaşamında da farklı bir döneme geçmektedir. Bu süreç kendisine de bir çok şey öğretip gelişimine katkı sağlayacaktır.

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

Mentorluk süreci geliş güzel değil de belli bir plan ve program dahilinde yürütülmelidir. Planlı yürütülen mentorluk süreci başarıya ulaşmada daha şanslıdır (Yıldırım, 2013).

Mentorluk ilişkisinin gelişmesi için mentor ile mente arasındaki güven duygusu artırılmalıdır (Çelik, 2011). Mentorluk sürecinin başarıya ulaşması için kişiler arasında dayanışma ve yardımlaşma olmalıdır (Yirci, 2009).

Gunn (1995) başarılı mentorluk için programın bazı özelliklere sahip olması gerektiğini savunmuştur. Bu özellikler; programa kurum desteği sağlanmalıdır. Herkese açık olmalı, cinsiyet, dil, din vs. ayrımı yapılmamalıdır. Programın amacı mentor ve menteye net olarak açıklanmalıdır. Programın bir eğitim olarak görülmesi ve terfi için kullanılmaması gerektiğini savunmuştur (Candemir, 2010).

Jekilek, Moore ve Hair (2002), kaliteli mentorluk ve mentorluğun amacına ulaşması için bazı önerilerde bulunmaktadır. Kaliteyi arttıran bazı özellikler şunlardır; programın planı ve yapısı olmalıdır. Program öncesinde kişilere eğitim verilmelidir. Program sonrası eğitimlere destek verilmelidir. Program denetimi yapılmalıdır. Mentor ve mente eşleşmesinde ilgi alanları dikkate alınmalıdır. Güven duygusunun gelişmesi için etkinlikler düzenlenmelidir. Mentorluk ilişkisi mentenin ihtiyaçlarını karşılayacak türden olmalıdır (Yurtseven, 2010). Etkili mentorluk programları oluşturmak için izlenmesi gereken yollar ve uygulanması gereken temel ilkelere tablo 2.5’de yer verilmiştir.



Tablo 2.5. Etkili Mentorluk Programı'nın Temel İlkeleri (Weinberger, 2005)

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

Tablo 2.5'te etkili mentorluk programı için; program planlama, yönetim, işleyiş ve değerlendirmenin özellikleri hakkında bilgi verilerek. Mentorluğun etkili olması için yol gösterilmiştir.

### **i.Mentorluğun uygulanmasında başarısızlık nedenleri**

Mentorluk kişiler arası bir ilişki olduğu için olumlu yanlarının yanında olumsuz yanları da bulunmaktadır. Mentorluk sürecinde elde edilen başarılar ve başarısızlıklarda paylaşılabilmelidir.

Vatan (2009) 'a göre mentorluk uygulamasının bazı başarısızlık nedenleri bulunmaktadır. Bunlar; fazla emir verici yaklaşımda bulunmak. Zayıf iletişim becerisi, empati yoksunluğuna sahip olmak. İletişimin dengesinin bozulması ve mahremiyetin bozulması. Zamanın kısıtlı olması. Beklentileri yeterli tanımlamamak. Fazla süreç odaklı olmak.

Mentorluk programının başarısızlık nedenlerinden biri de zararlı mentoluk türleridir. Bu mentorluk türleri şu şekilde sıralanmaktadır (Vatan, 2009):

1. **Göz ardı ediciler:** Bu kişiler telefonlara çıkmayan, bildirdiği görüşme saatinde odasında bulunmayan kişilerdir.
2. **Baştan savıcılar:** bu kişiler mentenin gelişiminde tamamen kendisinin sorumlu olduğuna inanarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı eylemde bulunmazlar.
3. **Engelleyiciler:** mentenin başarılı olma çabalarını, bilgi gizleme yöntemi ile engelleyen kişilerdir.
4. **Yıkıcı eleştiriciler:** menteyi ne kadar eleştirirlerse ve başarılarını engellerse, onları gerçek hayatın acımasızlıklarına hazırladıklarını düşünürler.

#### **2.1.7. Mentor ve Mentenin Özellikleri**

Başarılı bir Mentorluk süreci için mente ve mentorun bazı özelliklere sahip olması gerekir. Kişiler bu özelliklere ne kadar sahipse mentorluk sürecide o kadar başarılı olur (Yıldırım, 2013).

### 2.1.7.1. Mentorda Bulunması Gereken Özellikler

Mentorluk sürecinin başarıya ulaşması için mentorlerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Mentorler öncelikli olarak sahip oldukları birikimleri yeni nesillerin gelişimi için paylaşmalıdır. Paylaşılmayan bilgi ve tecrübenin kimseye faydası yoktur (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Mentorler öğrencilerinin gelişimi için özel yetiştiricilik becerilerini kullanırlar. Lacey (1999) 'a göre mentorler; öğrencilerini yeni bilgi öğrenmeleri için teşvik etmeli, risk almak için cesaretlendirmeli, gereken durum ve zamanlarda öğrencisini dinleyip, doğru tavsiyelerde bulunmalı ve öğrencisinin yeteneklerini geliştirmelidir. Ayrıca öğrencilerinin olumsuz düşüncelerden uzaklaşması ve olumlu düşünceler edinmesine yardımcı olmalıdır.

Mentorluk sürecinde mentorun en çok ihtiyaç duyacağı niteliklerin başında iletişim becerisi gelmektedir. Güvene dayalı bir mentorluk ilişkisi mümkün olan en fazla verimin elde edilmesinde etkilidir. Mentorluk süreci için sağlıklı iletişim şarttır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Çelik (2011)'e göre mentor insanları sevmeli hayatla ve insanlarla barışık olmalıdır. Belirsizliklere, hatalara hoşgörü ile yaklaşabilmelidir. Örgüte değer vererek çalışmalıdır. Kendine güvenerek karşıdakine başarı duygusunu aşılayabilmelidir. Güçlü iletişim becerisine sahip olarak aktif dinleme yapabilmelidir. Doğru iş alışkanlıkları ve yeterli iş tecrübesine sahip olmalıdır. Destekçi ve teşvik edici olabilmelidir. Görüş farklılıklarına saygılı olmalıdır. Mentorluk yapabilecek zamana sahip olmalıdır. Mentenin yeteneklerinin gelişimini sağlamalıdır.

Mentor yargılayıcı olmamalıdır. Fikir ayrılıklarına saygılı olmalıdır. Mentenin farklı düşündüğü konularda yargılayıcı bir tutum sergilememelidir. Çünkü yargılamak kişiyi savunmaya ve saldırıya geçirir, ilerleme sağlamaz (Vatan, 2009).

### 2.1.7.2. Mentede Bulunması Gereken Özellikler

Verimli bir mentorluk için sadece mentorun bazı özelliklere sahip olması yeterli değildir. Mentenin de mentorluk sürecinin verimli olması için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Öğrencinin mentorluk sürecine etkin ve istekli katılımı verimi arttıracaktır (Cohen, 1999).

Lee etkili bir mentorluk ilişkisinin oluşması için öğrencisinin üzerine düşen görevleri şu şekilde sıralamıştır: Etkili bir mentorluk ilişkisine hazır olmak, hedeflerini belirlemek, açık, samimi bir iletişim kurmak, planlı olmak, paylaşımcı olmak, öğrenmeye istek duymak, yeni öğrenmeler için risk almak, iyimserlik ve etkili problem çözme arasında denge kurmak (Lee, 2006).

Bakioğlu 2013' e göre mentenin, mentor tarafından kendisine ayrılan zamana saygı göstererek, görüşmelere planlı ve hazırlıklı gitmelidir. Sorumluluk alarak sürecin verimli olması için görevlerini zamanında yapmaya özen göstermelidir. Mentorun önerilerini dikkate almalıdır. İyi bir iletişim içinde olarak yeni fikirlere ve eleştirilere açık olmalıdır. Dürüst olmalıdır. Hatalarını söyleyebilmelidir.

İyi bir dinleyici ve gözlemci olamayan, risk almaktan kaçınan, kendisini keşfetmek için çaba harcamayan bir birey ne kadar iyi bir mentorla çalışırsa çalışsın bu ilişkiden verim sağlanamaz (Çınar, 2007).

### 2.1.8. Mentorluğun Faydaları

Mentorluğun hem mentora hem menteye hem de örgüte faydası vardır. Çınar (2007), mentorluğu “Üç yönlü kar süreci” olarak tanımlamıştır. Yardım eden mentor, mentorluk hizmeti alan mente ve (mentorluk işlemi sonunda mentenin kattığı başarı anlamında) organizasyona kar sağlamaktadır.

### **2.1.8.1. Mentorluğun mentor Açısından Yararları**

Mentorluğun mentorlara birçok faydası bulunmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz: Mentor meslekte yeni bireyin gelişimine katkıda bulunduğu için manevi doyum yaşayacaktır. Deneyimli çalışan olan mentor, örgüt içindeki rolünü yenileyecektir. Mentor mentorluk sürecinde hem yeni bilgiler edinerek hem de bilgilerini tazeleyerek başarısını ve verimliliğini artıracaktır. İletişim becerilerini geliştirirler ve iş uzmanlıklarının ve deneyimlerinin tanınmasını sağlarlar. Kişisel tatmin, yaratıcılık, alandaki bilgileri taze tutma, arkadaşlık ve destek, mesleki itibar ve sırlarını gelecek nesillere aktarma olanaklarını elde eder. Rutin işler ve ek sorumlulukları devrederek tükenmişliğin önüne geçecektir. Motivasyonu artar ve işe olan ilgisi canlanır (Sheal, 1992; Akt. Bakioğlu, 2013).

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

Mentorluğun yardım alan kişiye yararları şunlardır: Mentorluk hizmeti alan kişi güçlü ve gelişime açık yönlerini keşfeder. Potansiyelinin farkına vararak kendini geliştirir. Bilgi düzeyi ve performansı artar, yetenekleri gelişir. Örgüt için önemini daha iyi anlar ve kuruma bağlılıkları artar. Yaşam misyonunu belirler. Üretkenliğini artırır. İş ve özel hayatı arasındaki dengeyi kurarlar. Önceliklerine göre hedefler belirleyerek, planlar yapar. Özgüveni gelişir. İnisiyatif kullanır ve kararlarının sorumluluğunu taşır. Mentorun verdiği bilgiler ve yönlendirmeler sayesinde daha az hata yapar, kurum kültürüne daha çabuk adapte olur. Hatalarından ders çıkarır, sürekli öğrenerek performansını artırır. Değişime çabuk uyum sağlar, sonuç odaklı olur ve zamanını iyi yönetmeyi öğrenir. Artan bilgisini ve gelişen yeteneklerini, mentorun olgunluğu ve deneyimleri ile birleştiren kişi daha rahat yükselme olanakları elde eder. Yeni iş fırsatları yaratır, kariyerinde ilerler ve yüksek gelir elde eder. Meslektaşlarıyla iletişiminin kuvvetlenmesini, profesyonel beceri, güvenilirlik ve kişilik gelişimini güçlendirir (Cantimer, 2008).

### 2.1.8.3. Mentorluğun Örgüt Açısından Yararları

Mentorluğun örgüt açısından birçok yararı bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde belirtilebilir:

Düşük maliyetli bir gelişim modelidir. Artan verimlilik üretimini ve kaliteyi yükseltir. Geleceğin liderlerinin yetişmesine olanak tanır. Çalışanların yetkinlikleri geliştirir, motivasyonları ve karar verme süreçlerine katılımları artar. Örgüt içinde kariyer planlama, kariyer rehberliği uygulamaları gelişir. Bu uygulamalar çalışanların örgüte bağlılığını, motivasyonunu, örgüte olan güvenini ve verimliliğini arttırır; aynı zamanda da örgüt yedekleme yapma olanaklarını elde eder. Mentorluk yoluyla işe yeni başlayanların şirket politikalarını anlamaları ve bu yönde çalışmalarını sağlanır. Hedef ve stratejiye odaklanma sağlanır. Performans sorunları tanımlanır ve giderilir. Bireylerin gelişimiyle kurumun performansı da artar. Mentorluk örgüt içi iletişimi geliştirir. Çalışanlar kendi gelişimlerinde sorumluluk alır. Örgütün bilgi birikimi ve bilgilerin örgüt içindeki akışkanlığı artar. Değişime uyumda esneklik ve hız sağlanır, yaratıcılık artar. Esneklik yönetim seviyeleri arasında daha rahat geçişler olabilmesini sağlar (Cantimer, 2008)

### 2.1.9. Mentorluk Roller

Career Systems International'ın CEO'su ve kurucularından Beverly Kaye, mentorun rolünü harf harf şu şekilde tanımlamıştır:

M (Model) model oluşturmaktır. Mentor menteler için rol model olurlar.

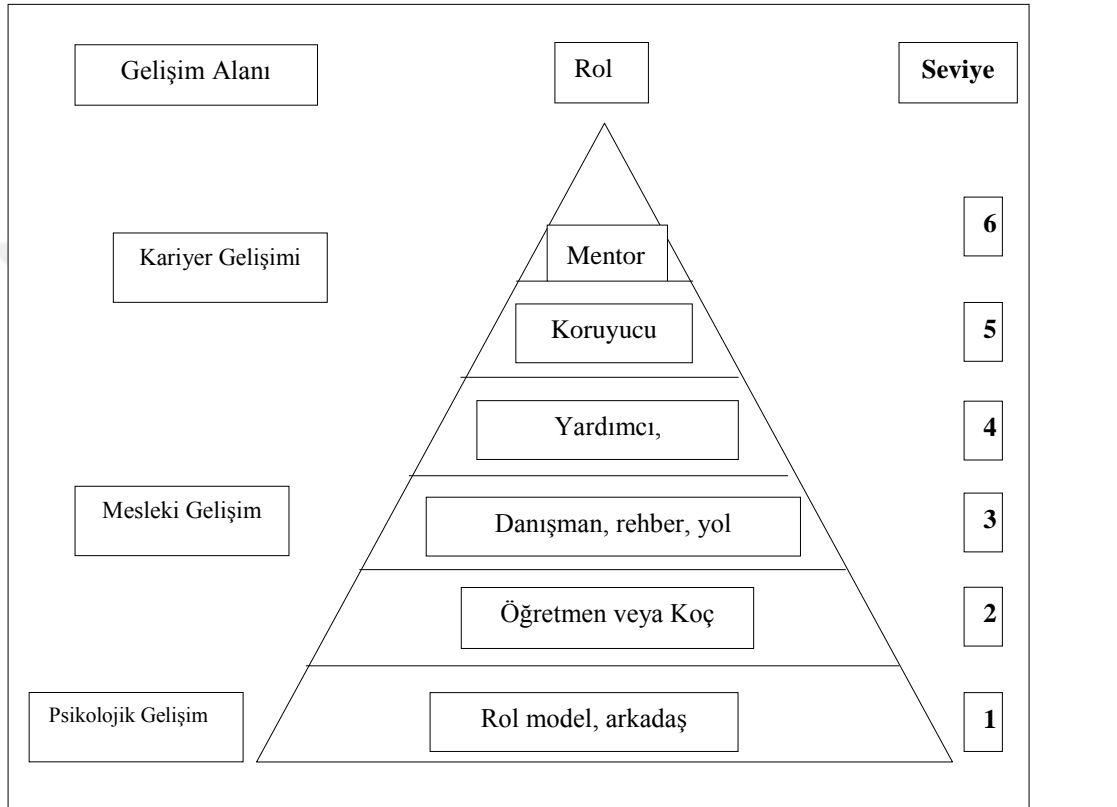
E (Encouragement) teşvik etmektir. Mentor mentelerin gelişimleri için risk almada onları teşvik eder.

N (Nurture) yetiştirmektir. Mentor mentenin kişilik ve kariyer gelişimini amaç edinir.

T (Teacher) öğretmektir. Mentor menteye yapıcı geri bildirimlerde bulunur.

O (Organization) örgütseldir. Mentor menteye örgüt içinde politik düşünceler dışında rehberlik eder.

R (Reality) gerçektir. Mentor menteye örgütün işleyişini gerçek bir şekilde anlatır (Stone, 2004). Aşağıdaki şekil 2.1.'de Mentorluk rolleri piramit şeklinde belirtilmiştir.



Şekil 2.1. Mentorluk Rollerini Piramidi (Mertz, 2004; Akt. Kocabaş ve Yirci, 2011).

Yukarıdaki şekil 2.1.'de de belirtildiği gibi Mertz'e göre 1. seviyedeki rol model aşamasında taraflar arasındaki iletişim en alt seviyededir. 1. seviyeden yukarı doğru çıktıkça iletişim ve etkileşim düzeyi de artar. En üst seviyedeki mentorluk rolünde en fazla etkileşim ve iletişim vardır. Piramitte görüldüğü üzere ilk aşama psikolojik gelişim yer alır. Burada kişiler arası tanıma ve iletişim önemlidir. Daha sonra mesleki ve kariyer gelişimi gerçekleşir. Mentorluk süreci mentorluk hizmeti alan kişinin bireysel, mesleki ve kariyer gelişimlerini birlikte geliştirmeyi amaçlar (Kocabaş ve Yirci, 2011).

### **2.1.10. Mentorluk Süreci**

Mentorluk sürecinde mentor bilgisini, zamanını kendinden daha az deneyimli olan kişinin bilgi ve beceri kazanması için harcar (Çınar, 2004). Mentorluk süreci düzenli bir gelişim izler (Greenberg, 2002).

#### **2.1.10.1. Mentor-Mente Eşleşmesi**

Mentorluk süreci öğrenci için bir pusula görevi görür ve ona doğru yolu gösterir. Bilgiyi yakalamada ne zaman israfına ne de bilgiyi düşük hızda elde etmeye yer vardır. Bu sebeple mente ihtiyaçlarını belirlemeli ve kendine uygun bir mentor arayışına başlamalıdır (Hopkins-Thompson, 2000).

Clutterbuck'a göre herkes iyi mentor olamaz. Mentor seçimi yapılırken kişinin de düşünceleri dikkate alınır, mentorluk süreci daha etkin ilerler. Zachary ve Fischler doğru mentor seçimi için bazı kriterler belirlemiştir Aşağıdaki tablo 2.6.'da bu kriterler belirtilmiştir (Zachary ve Fischler, 2009).



Tablo 2.6. mentor Seçiminde Kriter Temelli Karar Verme Aşamaları

ADIM	KRİTER
1. Adım: Hedefini Belirle	Neden Bir Mentora İhtiyaç Duyduğunu Düşün, Neyi Başarmak İsteddiğine Karar Ver
2. Adım: Kriterler Listesi	Mentorda Olmasını İsteddiğin Özellikleri Belirle
3. Adım: Olmazsa Olmaz Özellikleri Belirle	Listeden Tartışmaya Açık Olmayan Özellikleri Seç
4. Adım: Tercih Sebebi Olabilecek Özellikleri Sırala	Belirlediğin Önem Sırasına Göre Geriye Kalan Kriterleri Yaz
5. Adım: Muhtemel Adayları Listele	Listedeki Olası Mentorlar Hakkında Beyin Fırtınası Yap
6. Adım: Olmazsa Olmazları Karşılamanları Ele	Sana Göre Tartışmasız Gerekli Özellikleri Taşımayan Mentorları Değerlendirmeden Çıkar
7. Adım: Geriye Kalan Adayları Tercih Sebebi Olabilecek Özelliklerine Göre Sırala	İstenilen Özelliklere Sahip Olan Mentorları Her Bir Özellik İçin Puanlar Vererek Liste İçinde Puanla
8. Adım: Kararını Ver	Listende Hedeflediğin Amacını Gerçekleştirecek En Yüksek Puanı Almış Mentor Adayını Seç

Tabloda 2.6'te görüldüğü gibi mentorluk hizmeti alacak olan bireyin doğru mentor seçimi için adım adım kriterler belirlenmiştir. Zaman kaybı olmadan doğru mentor seçimi yapılmış olur.

### 2.1.10.2. Beklentiler Ve Hedefler

Mentor ve mente ilişkileri bir hedefe ulaşmak için kurulur. Mentorluk programının başarılı olmasında seçilen mentorun özelliklerinin yanında belirlenen hedeflerin de ulaşılabilir olması gerekir (Koki, 2007).

Her mentorluk programının amaçları birbirinden farklı olabilir. Bazılarında mesleki gelişim önemli iken bazılarında da kişisel gelişim ön plandadır. Bu nedenle hedefler belirlenirken mente ve mentor bir araya gelerek amaçları doğrultusunda ulaşılabilir hedefler belirlemelidir (Schlee, 2000).

### 2.1.10.3. Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi

Her sürecin değerlendirildiği gibi mentorluk süreci de değerlendirilir. Mentorluk sürecini değerlendirecek olanlar bu sürecin içinde yer alan mente ve

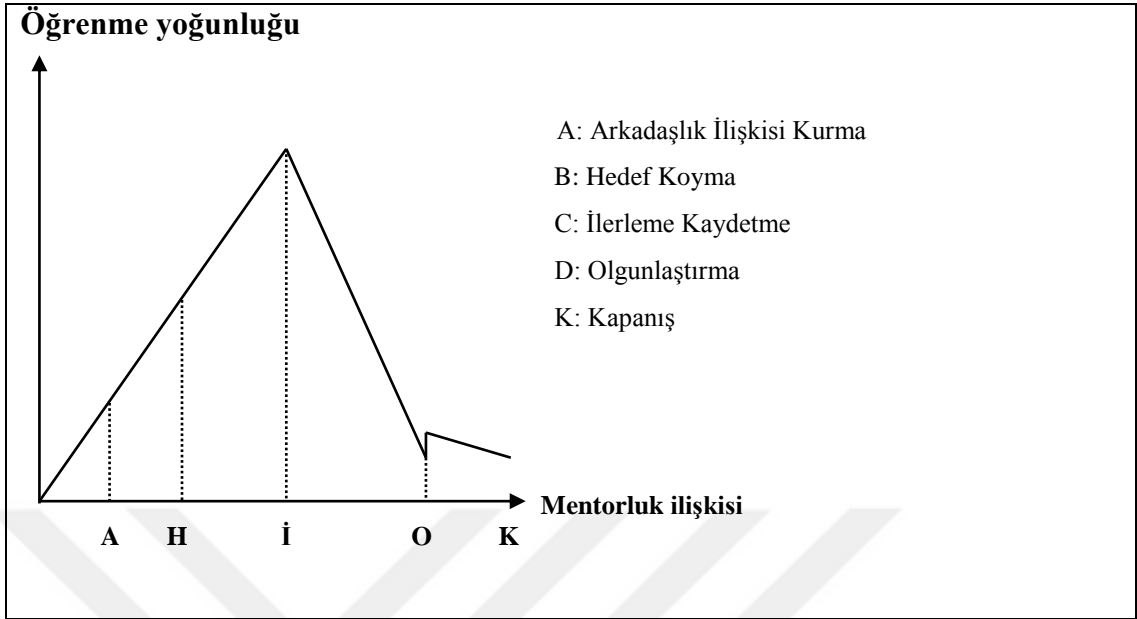
mentordur. Dışarıdan başka bir kişi değerlendirirse taraflar özgürce zayıf yönlerini itiraf edemeyecektir. Bu da değerlendirmenin doğru yapılmasını engelleyecektir. Değerlendirme yapılırken programın ve ilişkinin süreci ve getirileri değerlendirilir. Mentorlukta sürecin değerlendirilmesi hedeflere ulaşmada yaşanan eksiklikleri saptama ve bu eksikliklerin giderilmesi ve tekrar edilmemesi açısından önemlidir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

### 2.1.11. Mentorluk Sürecinin İşlevleri (Fonksiyonları)

Mentorluk, bireylere mesleki ve kişisel gelişme sağlamak için plan yapma olanağı sağladığı için önemlidir. Etkin çalışan örgütlerde mentorun rolleri açıkça belirlenir. Bu sayede örgüt çalışanlarında örgüte bağlılık, iş doyumunu ve stresle baş etme gücü artar. Böylece işteki verimde artmış olur. Ayrıca örgüt çalışanları kendilerine uygun iş ortamında çalışma fırsatı bularak kariyerlerinde de hedefledikleri noktaya ulaşma şansını yakalamış olur (Anafarta, 2002). Mentorluk sürecinde başarıya ulaşmada tek etken mentor değildir. Mentorun işlevlerinin yanında öğrencinin de sorumluluklar yerine getirmesi gerekir (Mathews, 2003).

Mentorluk süreci geliştirilirken önce programın amaçları belirlenir. Daha sonra tasarım aşamasına geçilir. Tasarım aşamasında mentorun ve mentenin sorumlulukları açıkça belirtilerek bireylerden neler beklenildiği de belirlenir. Böylece hem mentor hem de mente amaçlarını bilerek programın başarıya ulaşmasını sağlayacaktır (Kocabaş ve Yirci, 2011). Portner, yeni öğretmenlere rehberlik etme (mentoring) isimli kitabında mentorluğun 4 temel işlevinden bahsetmektedir. Bunlar:

**i. İyi bir ilişki kurma:** Mentorluk sürecinin başarıya ulaşması için iyi bir iletişim kurmak şarttır. İyi bir iletişim kurma görevi de mentora düşmektedir. Mentor zayıf ve güçlü yönlerini bilerek öğrencisi ile iletişim kurmak için bütün fırsatları değerlendirmelidir (Lee, 2006). Aşağıdaki şekil 2.2’de Mentorluk ilişkisi ile öğrenme yoğunluğu arasındaki ilişki gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Mentorluk İlişkisi Ve Öğrenme Yoğunluğu (Clutterbuck, 1998)

Şekil 2.2.'de Mentorluk ilişkisi ve öğrenme yoğunluğu aşamaları görülmektedir. Arkadaşlık ilişkisi kurma olan ilk aşama en az öğrenme yoğunluğu olan aşamadır. Daha sonra hedef belirleme, ilerleme kaydetme, olgunlaştırma ve kapanış aşamaları gelmektedir. Kapanış aşaması demek ilişkinin tamamen bitmesi demek değildir. Bireyler isterse arkadaşlıkları ömür boyu devam edebilir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

**ii. Değerlendirme yapma:** Mentorluk süreci mentor ve menteden gelen raporlarla değerlendirilir (Gibb, 1999). Mentorlar öğrencilerinin gelişimleri için öğrenme biçimleri ile ilgili bilgi toplayarak değerlendirir (Portner, 2003).

Değerlendirme yapma, sürecin işleyişi, sorunların saptanması ve sorunların giderilmesi için olanak sağlar. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı anlaşılır. Kişilerin kendisini tanımasını sağlar. Böylece mentor öğretme kapasitesini öğrenci de öğrenme stilini geliştirmesine olanak sağlar (Kocabaş ve Yirci, 2011).

**iii. Koçluk(yetiştiricilik):** Koçluk, bireyleri hedeflerine ulaştırmak için geliştiren, cesaretlendiren, uygun ortam oluşturan bir eylemdir. Koçlar, kişileri

buldukları durumdan hedefledikleri duruma ulaştırmada yardımcı olurlar. Bunu yaparken cezalandırma ve tehdit yerine cesaretlendirme ve özendirme yolunu kullanırlar (Balta ve Aydın, 2007). Mentor kendisini öğrencisinin yerine koyarak gerektiğinde öğrencisine destek olmalıdır. İyi bir mentor koçluk becerisi bulunan ve bu becerilerini kullanan kişidir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

**iv. Rehberlik etme:** Mentorlukta süreç başlatıldıktan sonra rehberlik en önemli aşamadır. Rehberlikte mentor ile öğrenci arasında iletişim artarak dostluk gelişir (Kram, 1983). Öğrenme aralıksız devam eder. Kişiler öğrenmek için kendinden daha deneyimli, bilgili kişilerin rehberliğine ihtiyaç duyar (Brammoh, 2008).

Kram'a göre mentorluk sürecinin iki temel işlevi vardır. Bunlardan birincisi kariyer diğeri de psikososyal işlevidir. Birincisi mesleki gelişimi amaçlarken, ikincisi arkadaşlık, danışma ve rol alma gibi kişinin psikolojik gelişimini destekler (Candemir, 2010).

#### **2.1.11.1. Kariyer Fonksiyonu**

Mentorluğun kariyer fonksiyonu ile bireyin iş yaşamındaki zorluklarla mücadele edebilmesi ve mesleki gelişimi amaçlanmıştır. Kram (1988) mentorluğun kariyer fonksiyonlarını kısaca şu şekilde açıklamıştır: Mentor, menteye kapalı kapıları açarak sponsorluk yapar. Mentor menteye iş hedeflerine yönelik stratejilerde yardımcı olur, geribildirimde bulunur. Mentor, menteye destek olur. Mentor, menteyi mesleki gelişimi için cesaretlendirir ve destekler. Mentor, menteyi üst yönetime tanıtmak için zorlu görevler vererek yönetimin hizmet alanı tanınmasına katkı sağlar.

#### **2.1.11.2. Psikososyal Fonksiyonu**

Kram (1988) mentorluğun psikososyal fonksiyonunu şu şekilde açıklamıştır: Mentor, menteye başarıya götürecekt davranışlar sergiler. Mentor, mentenin endişe ve korkuları olduğu zaman kişinin mücadelesinde yardımcı olur. Mentor, menteye pozitif bir bakış açısıyla yaklaşır. Mentor ile mente arasında iş dışı kişisel ilişki olur.

### **2.1.12. Mentorluk Süreci Aşamaları**

Mentorluk süreci belirli aşamaları olan bir süreçtir. Literatürdeki Mentorluk aşamaları ortak özelliklere sahiptir (Yıldırım, 2013). Kram mentorluk ilişkisini başlangıç, yetiştirme, ayrılık ve yeniden tanımlama olarak dört aşamada toplamıştır.

#### **2.1.12.1. Başlangıç Aşaması**

Kram (1983)' a göre karşılıklı iletişimin başladığı ve kişilerin birbirini tanımaya çalıştığı bu aşama yaklaşık 6-12 ay sürer. Bu aşamada mentor ve mente sürecin bir nevi planlamasını yapar. Kişilerin sorumlulukları, toplantı zamanları ve kurallar belirlenir. Eğer bu aşamada problemler yaşanırsa mentorluk süreci başarısız olabilir (İbrahimoglu, 2008). Bu nedenle mente ile mentor ilişkisi sağlam olmalıdır (Bakioğlu, 2013).

Çınar'a (2007) göre başlangıç aşamasında mentorlar genç çalışanların kendi bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç duymasından, menteler ise deneyimli kişilerin kendilerine yardım etmesinden mutluluk duyar. Mentor ile mente arasındaki ilişki belirli bir düzeye ulaştıktan sonra yetiştirme aşamasına geçilir.

#### **2.1.12.2. Yetiştirme Aşaması**

Başlangıç aşamasında sonraki aşamadır. Kram'a (1985) göre kariyer ve psikososyal fonksiyonların en yoğun olduğu bu aşama yaklaşık 2- 5 yıl sürer. Kişilerin birbirini daha iyi tanıdığı ve gerçekçi tanıdığı aşamadır (Çınar, 2007). Kişilerin karşılıklı birbirini daha iyi tanıdığı ve mentorluk işlevinin en üst düzeye çıkarıldığı belirtilmiştir. Mentor bireye kariyer gelişiminde yardımcı olmaktadır (İbrahimoglu, 2008).

### 2.1.12.3. Ayrılma Aşaması

Bu aşamada birey örgütü psikolojik ya da yapısal olarak bırakarak bağımsızlığa yönelebilir. Mentee ve mentor arasında ilişki ve hiyerarşik roller azalmaktadır. Mentee rehberliğine ihtiyacın azaldığı bu durumda karşılıklı olarak ayrılık aşaması başlatılmaktadır (İbrahimoglu, 2008).

Mentorluk sürecinde istenen sonuçlara ulaşılmadığında ya da mentorun artık yeterli olmadığı durumlarda ayrılık aşamasından bahsedilebilir. Ancak sürecin sonlandırılacağı zamanı belirlemek zordur. İlişkiyi pozitif bir şekilde sonlandırmak için mentorun etkin bir planı olmalıdır (Pinar, 2013). Bu aşamada kişiler karşılıklı olarak ilişkinin ihtiyaçlarını karşılamadığını düşünerek, ilişkiyi sonlandırırlar (Çınar, 2007). Ayrılık aşaması işlevsel ya da işlevsel olmayan nedenlerle olabilir. İşlevsel olan neden, mentorluk sürecinin başarıya ulaşmasıdır. İşlevsel olmayan neden ise kıskançlıktır (Ragins ve diğ., 1997, Akt; İbrahimoglu, 2008).

### 2.1.12.4. Yeniden Tanımlama Aşaması

Ayrılma aşamasının başarı ile olmasıyla ilgilidir. Bağlılık, rehberlik sürecinin bittiği, artık arkadaşlık sürecinin başlamasıdır. Kişiler birbirini meslektaş olarak görürler (Özkalp, Kırel, Sungur ve Cengiz, 2006). Kişiler arasındaki ilişki olgunlaşarak arkadaşlık, dostluğa dönüşür (Çınar, 2007).

Kram'a (1986) göre yeniden tanımlama aşaması mentorluk ilişkisinin sona erdiği daha çok iş arkadaşlığına dönüştüğü ayrılık aşamasından sonraki süresiz dönemdir. Ayrılma aşamasındaki kırgınlık azalmıştır, yerini minnettarlık ve arkadaşlık durumuna bırakmıştır.

Taraflar arasındaki ilişki olgunlaşarak mentorluk ilişkisinin ötesine geçer. Her iki taraf artık birbirlerini dost, arkadaş olarak görmeye başlar. Artık aralarındaki ilişki mesleki ve kişisel gelişimlerini doğrudan etkilemez (Çınar, 2007). Mentorluk ilişkisinin aşamaları tablo 2.7 de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. mentorluk ilişkisinin aşamaları (Kram, 1983)

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

Tablo 2.7 de görüldüğü gibi mentorluk sürecinin aşamaları ve özellikleri verilmiştir. Başlangıç aşamasında tanışma gerçekleşirken, yetiştirme aşamasında kariyer ve psikososyal gelişim için destek sağlanır. Yeniden tanımlama aşamasında ise mentorluk ilişkisinden uzak arkadaşlık gelişir

### **2.1.13. Mentorluğun Eğitimde Kullanılması**

Mentorluğun eğitimde kullanılması işe yeni başlamış öğretmen adaylarının ve yöneticilerin deneyimli kişiler tarafından yetiştirilmesini içerir. Mathews'a (2003) göre mentorluğun eğitimde kullanılmasının faydaları üç boyutta incelenebilir. Bunlar; öğretmenler için faydaları, yöneticiler için faydaları ve örgütsel faydalarıdır.

Mathews'a (2003) göre mentorluk süreci sonunda hem hizmet veren hem de hizmet alan için ortak faydalar vardır. Bu faydalar şu şekilde sıralanabilir; kişisel gelişim, iş doyumu, etkinliğin artması ve mesleğin devam ettirilmesidir.

Bu maddeler aynı zaman mentorluk hizmetinin ulaşmak istediği amaçlardır. Özellikle mesleğin devam ettirilmesi önemli amaçlardandır. Meslekte iş doyumuna ulaşamayan öğretmenler meslekte ayrılmaktadır. Bu durumda okullardaki yetişmiş insan gücü azalmaktadır. Yetişmiş insan gücünün azalmaması için mentorluk kişilerin iş doyumunu arttırarak meslekte kalmayı sağlamalıdır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

#### **2.1.13.1. Öğretmen Adayları İçin Mentorluğun Faydaları**

Gelecek nesillerin şekillenmesinde en etkili kişiler öğretmenlerdir. İnsan yetiştiren öğretmenlerin istenilen düzeyde olmaları için dünyada farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimi için kullanılan uygulamalar içerisinde mentorluk önemli bir yer tutmaktadır. Her meslekte işe yeni başlayan kişiler zorluk çekebilir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için aday öğretmenlere yardımcı olacak deneyimli öğretmenlerin olması süreci kolaylaştıracaktır. Mentorluk sürecinin uygulanması hem kişilere hem de örgüte yarar sağlayacaktır. Mentorluk aday öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve iş doyumları için anahtar rol oynamaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Mentorluk süreci sonunda aday öğretmen kendine güven duyar, kariyeri için hedefler belirler ve mentorun deneyimlerinden faydalanır (Mason ve Bailey, 2007).



Bu süreçte kişiler uzman kişilerden destek alarak hem mesleki hem de kişisel gelişim sağlamış olur.

Mentorluğun öğretmenlere sağladığı yararlar (Smith ve West-Burnham, 1993; Akt. Botha, 2012): Kişilerin bilgi, beceri kazanarak kendini geliştirmesini sağlar. Üst yönetime düşüncelerini daha rahat iletir. Öğretmenliğe daha kolay hazırlanması için yardımcı olunur. Başarı ve başarısızlıklarını paylaşarak mesleki gelişimine katkı sağlar. Psikososyal ve profesyonel gelişim sağlar. Diğer öğretmenleri iş başında gözlemleyebilir. Sahip olduğu potansiyeli yüksek düzeyde kullanarak kendini geliştirme imkanı bulur. Kurumda kendini yalnız hissetmeyerek mentorla sosyal bağ kurma sağlar. İş bırakma davranışı azaltılmış olur.

#### **2.1.13.2. Müdür Açısından Mentorluğun Faydaları**

Mentorluğun okul yöneticisine sağladığı yararlar: Öğretimi tekrar değerlendirerek geri bildirimde bulunabilir. Liderlik becerilerini geliştirerek kişisel gelişim ve kariyer gelişimini sağlar. Tecrübesiz öğretmenlerin fikirleri ve problemleri ile sürekli temas halinde olur ve aday öğretmenler öğrenciler ile arkadaşlığını geliştirir. Aday öğretmenlerin öğrencilerin bir şeyleri başardığını görerek kişisel tatmin ve iş tatmini duyar. Öğretmek için güdülenme ve enerjisi artar. Kişisel deneyimi, fikirleri ve uzmanlığı kullanma imkânı bularak akranlar arasında statüsü artar (Botha, 2012).

#### **2.1.13.3. Mentorluğun Okul ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Faydaları**

Mentorluğun okul ve öğretmenlik mesleği açısından sağladığı yararlar: İyi yetiştirilmiş ve uyum sağlayan öğretmenler mesleğe katılır. Okul çevresindeki iyi ağların gelişimi sağlanır. Okul kadrosundaki bireyler arasındaki ilişkiler gelişir. Okullardaki problemler daha kolay tanımlanabilir. Öğretmenliğe olan cazibeyi artırma ve mesleğe devam etmeye yönlendirme olasılığı sağlanmış olur. İletişim artışı, yansıtıcı ve işbirlikçi bir ortam oluşur. Bölümler ve gruplar arası işbirliği,

gelişmiş bilgi ve beceri paylaşımı sağlanır. Öğrenmeye ve araştırmaya yönelik örgütsel kültür oluşur. İşe alma ve uzun süre o işte çalışma sağlanır (Erasmus, 1993).

### 3.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Mentorluk ve iş doyumu ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir. Bu araştırmalar teze katkı sağlamaları amacıyla yayın ili sıralamasına göre eklenmiştir.

#### 3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kiraz (2002), öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevini belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel çerçevede yürütülen araştırmaya 9 uygulama öğretmeni ve 22 öğretmen adayı olmak üzere 31 kişi katılmıştır. Elde edilen verilere göre uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine istenilen nitelikte katkıda bulunamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

rollerinin, ilgiye dayalı rol ve kolaylaştırıcılık rolü olduğunu göstermiştir. En düşük düzeyde gerçekleştirilen yetiştiricilik rolü ise yetişenin vizyonunu destekleme rolü olmuştur.

Bakay (2006), aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmek amacıyla Balıkesir İli'nde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan 203 aday öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda adaylar danışmanlarını düşük düzeyde yeterli görmekte-dirler. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi uygulamasında çeşitli aksaklıklar-sorunlar vardır.

Cantimer (2008) tarafından hazırlanan İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri adlı yüksek lisans çalışmasında içerik analizi yapılarak 14 okul yöneticisi ile 14 müfettişin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda İlköğretim okul yöneticileri ile İlköğretim müfettişlerinin mentorluğu yöneticiliğin bir rolü olarak gördükleri, rehberlik faaliyetlerini içeren rolleri oynarken mentorluk yaptıklarını düşündükleri tespit edilmiştir.

Tetik ve Erginer (2010), öğretim elemanlarının ve eğitim yöneticilerinin mentorluğa bakış açılarını belirlemek amacıyla araştırmaya 10 öğretim elemanı, 11 MEB merkez teşkilatında görevli yönetici, 7 MEM yöneticisi, 18 ilköğretim okul yöneticisi ve 4 eğitim müfettişi olmak üzere toplam 50 kişi katılmıştır. Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların mentorluğu genellikle rehberlik veya deneyim aktarımı olarak tanımladıkları ve belirli çekinceleri olsa da mentorluğu olumlu buldukları ortaya çıkmıştır.

Ekinci (2010), aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolünü aday öğretmen görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Yozgat ilinde çalışan 188 aday öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla 38 maddelik bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin aday öğretmenlere yönelik işbaşında yetiştirmeye ilişkin sağladığı rehberlik hizmetinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2013), okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişkinin ve bazı değişkenler açısından okul yöneticilerinin Mentorluk rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama niteliğindeki bu araştırma da 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya İli'nde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 371 okul yöneticisi yer almıştır. Örneklem grubuna “Yetiştiricilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Güven (2014), üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin mentorluk algısının araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma, Sakarya Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesinde görev yapan 14 araştırma görevlisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda araştırma görevlilerinin, danışman ve mentor kavramlarını farklı algıladıkları görülmüştür. Üniversitelerde yapılan danışmanlık hizmetinin, mentorluk şeklinde verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Şerefhanoglu (2014), yer değişikliği yapan öğretmenlerin yeni kurumlarına uyum süreçleri ile okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir il genelinde yer değişikliği yapmış olan toplam 960 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada mentorluk fonksiyonları algısını ölçmek için “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği”, örgütsel uyum algısını ölçmek için ise “Örgütsel Uyum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum süreçleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiş olup, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları arttıkça, öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Tunçay (2014), eğitimde mentorluk uygulamaları üzerine yaptığı araştırmayı Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Çan Meslek Yüksekokulu'nda bulunan ve sosyal bilimler alanında eğitim gören 283 önlisans öğrencisine uygulamıştır. Araştırma sonucunda Öğrencilerin okuldan memnun olma faktörü yükseldiğinde aldıkları eğitim sonrasında başka bir okulda ya da bölümde eğitim alma isteklerinin yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin aldıkları eğitim sonrasında, başka bir okulda ya

da bölümde eğitim alma düşüncelerindeki artış okuldan memnun olmalarındaki artışa sebep olmaktadır.

### 3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Galvez –Hjornevik'in (1986) yaptığı araştırmaya 4000 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmada tecrübeli öğretmenlerin stajyer öğretmen yetiştirmesindeki rolleri ele alınmıştır. Araştırma sonucunda stajyer öğretmenlerin en büyük korkularının, tecrübeli öğretmenlerle derse girdiklerinde sorulan soruları cevaplandırırken yetersiz kalacağı ya da böyle yorumlanacağı düşüncesinde olduklarının saptanmıştır.

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

Jones (2001), yaptığı araştırmada öğretmenlerin İngiltere ve Almanya'daki okul temelli öğretmen eğitimi 'mentor' rolünde kendilerini algıladıkları hangi şekilde benzerlikleri ve farklılıkları belirlemek için tasarlanmıştır. Nitel bir yaklaşımla ardından, veri toplama anketler ve kaydedilen görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. İki sistem arasındaki benzerlik ve farklılık yönleri genel olarak kültürel belirli sorunları yükseltmek için kullanılır ve birbirlerine ve diğer araştırma bulgularına göre tartışılmıştır. Mentorluk için farklı yaklaşımlar yoluyla daha derin bir anlayış elde edilebilir.

Kanan ve Baker (2002) 40 acemi Filistinli öğretmenin iyi nitelikli mentor hakkındaki algılarını incelemiştir. Yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış sorulara katılımcıların verdiği cevaplar nitel analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, belli kültürel değişkenler bu algıyı etkileme eğiliminde olmasına rağmen Filistinli öğretmenler, diğer ülkelerdeki meslektaşları arasında önemli ölçüde farklılık olmadığı saptanmıştır.

Deruage (2007), Papua Yeni Gine'de göreve yeni başlayan ilkökul öğretmenleri için uygulanan mentorluk programlarıyla ilgili bir yüksek lisans

çalışması yapmıştır. Çalışmada yeni öğretmenlerin işlerinde başarılı olmaları vemesleğe devam etmek istemeleri çalışma hayatlarının ilk yıllarında alacakları mentorluk programının etkililiğine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu programlar hizmet öncesi safha, adaylık safhası ve hizmet içi eğitim safhası olarak üç bölümde incelenir. Deruage'ye göre mentorluk programlarının başarısı mentorlar için yeterli eğitim ve desteğin sağlanmasına bağlıdır (Akt: Yirci, 2009).

Ginkel, Verloop ve Denessen (2013), mentorluk anlayışları ile motivasyonu incelemiştir. Mentorluk acemi öğretmenler ile işbirlikçi bir öğrenme sağlar. Araştırmaya 726 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda akıl hocasının rehberlik anlayışı motivasyonu etkilemektedir.

Klieger ve Oster-Levinz (2015), yaptığı araştırmada mesleki gelişim okullarındaki rehber öğretmenlerin rolü ve öğretmenlik eğitimine etkisi incelenmiştir. Çıraklık ve mesleki gelişim okulları öğretmen eğitimi için iki model vardır. Bu modellerin biri aracılığıyla ilk öğretmen eğitimi tamamlanmıştır. Çıraklık ve mesleki gelişim okullarında eğitilmiş akıl hocası öğretmenlerin rollerini algılayışı daha geniş olduğu saptanmıştır.

## 3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

### 3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma genel tarama (survey) modelidir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (N. Karasar, 2004).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubun 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki iki üniversitede lisans eğitimi gören, 2. Sınıfta seçmeli olarak öğretmenlik uygulaması dersini alan, 3. ve 4.'üncü sınıfta okuyan 134 aday öğretmenden oluşmaktadır.

### 3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde stajyer öğretmenlerin cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu yer almıştır.

Anketin ikinci bölümünde Hudson (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mentorluk Algıları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Hacıömeroğlu (2010), ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı 0,969 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörün cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı sırasıyla 0.948, 0.858, 0.876 ve 0.709

olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha katsayısı 0,98; alt boyutların alfa katsayıları sırasıyla 0,93 – 0,83– 0,96 – 0,95 ve 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) 0,948 ve Barlett’s Küresellik Testi 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu veriler ölçeğin faktör analizinin uygun olduğunu göstermektedir(KMO>0.5, P<0.05). Bu çalışmada yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçekteki maddelerin açıkladığı toplam varyans %74,1 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutların varyansa katkıları sırasıyla %18,8 - %18,1 - %14,9 - %14,9 ve %7,4 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 34 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. 1-6. soruları “Kişisel Nitelikler”, 6-9. soruları “Sistem Gereksinimleri”, 10-20. soruları “Pedagojik Bilgi”, 21-28. soruları “Model Olma”, 29-34. soruları “Geri Bildirim” alt boyutunu oluşturmaktadır. Her alt boyut ve ölçeğin geneli için puanlamalar madde toplam puanlarının madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekte yer alan ifadeler “1-Hiç katılmıyorum” ile “5-Tamamen katılıyorum” arasındadır. En düşük (1) ve en yüksek (5) puanlar olduğundan puan aralığı  $5-1=4/5=0,80$  ve puan düzeyleri 1-1,80= “Hiç katılmıyorum”; 1,81-2,60= “Katılmıyorum”; 2,61-3,40= “Kısmen katılıyorum”; 3,41-4,20= “Katılıyorum” ve 4,21-5,00=“Tamamen katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Alınan yüksek puan, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin rehberliği sırasındaki mentor liderlik davranışına bakışın olumlu olduğunu ifade eder

### 3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kişisel bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Ölçek ve alt boyut puanları ortalama, standart sapma betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur.

Bağımsız değişkenlerin grup sayıları az olduğundan nonparametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu nedenle normallik sınamasına gerek duyulmamıştır. Ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Mann Whitney U Testi; sınıf ve yaş değişkenlerine göre karşılaştırılmasında Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testinde



gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi  $0,05$   $p < 0,05$ ) olarak belirlenmiştir. Tablo 3.1.' de değerlerin yorumlanma kriterlerine dair aralıklar belirtilmiştir.

*Tablo 3.1. Puan aralıklarının yorumlanması*

<b>Puan Aralığı</b>	<b>Yorum İfadesi</b>
1,00- 1,80	Hiç katılmıyorum.
1,81- 2,60	Katılmıyorum.
2,62 - 3,40	Kısmen katılıyorum.
3,41 - 4,20	Katılıyorum.
4,21 - 5,00	Tamamen katılıyorum.

## 4.BULGULAR

Bu bölümde “ İlköğretim öğrenen adaylarının mentorluk algıları ölçeği” ne öğretmen adaylarının verdiği yanıtlar, araştırma amacı ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilerek yorumlanmıştır.

### 1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm özellikleri tablo halinde belirtilip açıklanmıştır. Araştırmadaki demografik değişkenler sıralanıp grup sayıları yüzde olarak tablo 4.1’ de belirtilmiştir.

Tablo 4.1.Öğretmen adaylarının demografik özelliklere göre dağılımı

Demografik Özellik	Gruplar	Toplam	
		N	%
Cinsiyet	Kadın	109	81,3
	Erkek	25	18,7
Yaş	19-20 yaş	9	6,7
	21-22 yaş	33	24,6
	23-24 yaş	68	50,7
	25 yaş ve üzeri	24	17,9
Sınıf	2. sınıf	9	6,7
	3. sınıf	16	11,9
	4. sınıf	109	81,3
Bölüm	Sınıf öğretmeni	49	36,6
	Branş öğretmeni	85	63,4

Tablo 4.1’ de görüldüğü gibi araştırma kapsamındaki 134 öğretmen adayının %81,3’ü kadın, %18,7’si erkektir. Öğretmen adaylarının %6,7’si 19-20 yaş, %24,6’sı 21-22 yaş, %50,7’si 23-24 yaş, %17,9’u 25 yaş ve üzerindedir. Öğretmen adaylarının %6,7’si 2. Sınıfta, %11,9’u 3. Sınıfta, %81,3’ü 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Öğretmen adaylarının %36,6’sı sınıf öğretmenliği, %63,4’ü branş öğretmenliği bölümündedir.

## 2. Mentorluk ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmada kullanılan mentorluk ölçeğinin kişisel nitelikler, sistem gereksinimleri, pedagojik bilgi, model olma, geribildirim alt boyutları bulunmaktadır. Tablo 4.2.'de bu ölçek ve alt boyutlarına ilişkin bulgular belirtilmiştir.

Tablo 4.2. Mentorluk ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler

Mentorluk ve Alt Boyutları	Madde	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	SH
	Sayısı					
Kişisel Nitelikler	6	1,17	5,00	3,87	0,94	0,08
Sistem Gereksinimleri	3	1,00	5,00	3,61	1,07	0,09
Pedagojik Bilgi	11	1,00	5,00	3,65	0,97	0,08
Model Olma	8	1,00	5,00	3,69	1,00	0,08
Geribildirim	6	1,00	5,00	3,56	1,03	0,09
<b>MENTORLUK ALGISI</b>	<b>34</b>	<b>1,15</b>	<b>5,00</b>	<b>3,68</b>	<b>0,92</b>	<b>0,08</b>

Tablo 4.2' de belirtilen değerlere göre Mentorluk Algıları Ölçeği puan ortalaması  $3,68 \pm 0,92$  olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin uygulama rehber öğretmenlerinin mentorluk davranışlarına ilişkin algılarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir.

## 3. Mentorluk Algı Ölçeğine İlişkin Bulgular

Mentorluk algı ölçeğinin cinsiyete göre mann whitney u testi sonuçları tablo 4.3' te verilmiştir.

Tablo 4.3. Mentorluk algı ölçeği puanlarının cinsiyete göre mann whitney u testi sonuçları

<b>Ölçek ve Alt Boyutlar</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Kişisel Nitelikler	Kadın	109	3,83	1,00	-0,556	0,578
	Erkek	25	4,01	0,67		
Sistem Gereksinimleri	Kadın	109	3,57	1,11	-0,782	0,424
	Erkek	25	3,80	0,94		
Pedagojik Bilgi	Kadın	109	3,60	1,01	-1,221	0,222
	Erkek	25	3,91	0,76		
Model Olma	Kadın	109	3,62	1,03	-1,671	0,095
	Erkek	25	4,02	0,88		
Geri Bildirim	Kadın	109	3,48	1,07	-1,740	0,082
	Erkek	25	3,91	0,78		
GENEL	Kadın	109	3,62	0,95	-1,357	0,175
	Erkek	25	3,94	0,74		

Tablo 4.3.' te görüldüğü gibi Kişisel Nitelikler ( $Z=-0,556$ ;  $p>0,05$ ), Sistem Gereksinimleri ( $Z=-0,782$ ;  $p>0,05$ ), Pedagojik Bilgi ( $Z=-1,221$ ;  $p>0,05$ ), Model Olma ( $Z=-1,671$ ;  $p>0,05$ ), Geri Bildirim ( $Z=-1,740$ ;  $p>0,05$ ) alt boyut puanlarının ve genel olarak ölçek puanlarının ( $Z=-1,357$ ;  $p>0,05$ ) öğretmen adaylarının cinsiyetine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir ( $p>0,05$ ). Uygulama öğretmenin mentorluk davranışına ilişkin kadın ve erkek öğretmen adaylarının algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Mentorluk algı ölçeğinin yaş gruplarına göre kruskal wallis h testi sonuçları tablo 4.4' te verilmiştir.

Tablo 4.4. Mentorluk algı ölçeği puanlarının yaş gruplarına göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Yaş Grupları	N	$\bar{X}$	SS	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Kişisel Nitelikler	A-19-20 yaş	9	3,28	0,63	8,169	<b>0,043</b>	C>A D>A
	B-21-22 yaş	33	3,87	0,84			
	C-23-24 yaş	68	3,83	1,03			
	D-25 yaş ve üzeri	24	4,17	0,85			
Sistem Gereksinimleri	A-19-20 yaş	9	3,11	0,71	10,641	<b>0,014</b>	D>A D>B D>C
	B-21-22 yaş	33	3,51	1,06			
	C-23-24 yaş	68	3,55	1,08			
	D-25 yaş ve üzeri	24	4,11	1,11			
Pedagojik Bilgi	A-19-20 yaş	9	3,45	0,72	8,366	<b>0,039</b>	D>A D>B D>C
	B-21-22 yaş	33	3,48	1,09			
	C-23-24 yaş	68	3,59	0,99			
	D-25 yaş ve üzeri	24	4,15	0,69			
Model Olma	A-19-20 yaş	9	3,24	0,77	10,281	<b>0,016</b>	D>A D>B
	B-21-22 yaş	33	3,45	1,09			
	C-23-24 yaş	68	3,70	1,03			
	D-25 yaş ve üzeri	24	4,18	0,73			
Geri Bildirim	A-19-20 yaş	9	2,93	0,81	9,472	<b>0,024</b>	C>A D>A D>B
	B-21-22 yaş	33	3,39	1,10			
	C-23-24 yaş	68	3,57	1,05			
	D-25 yaş ve üzeri	24	3,99	0,82			
GENEL	A-19-20 yaş	9	3,25	0,60	10,205	<b>0,017</b>	D>A D>B D>C
	B-21-22 yaş	33	3,53	0,98			
	C-23-24 yaş	68	3,65	0,95			
	D-25 yaş ve üzeri	24	4,13	0,73			

Tablo 4.4' te görüldüğü gibi Kişisel Nitelikler alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=8,169$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 23-24 yaş grubu ( $3,83\pm 1,03$ ) ve 25 yaş ve üzeri ( $4,17\pm 0,85$ ) öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kişisel niteliklerine ilişkin algıları, 19-20 yaş grubu öğretmen adaylarının algılarından ( $3,28\pm 0,63$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Sistem Gereksinimleri alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=10,641$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili

karşılaştırma testi sonuçlarına göre 25 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sistem gereksinimlerine ilişkin algıları (4,11±1,11), 19-20 yaş grubu öğretmen adaylarının (3,11±0,71), 21-22 yaş grubu öğretmen adaylarının (3,51±1,06) ve 23-24 yaş grubu (3,55±1,08) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Pedagojik Bilgi alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=8,366$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 25 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin pedagojik bilgilerine ilişkin algıları (4,15±0,69), 19-20 yaş grubu (3,45±0,72), 21-22 yaş grubu (3,48±1,09) ve 23-24 yaş grubu (3,59±0,99) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Model Olma alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=10,281$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 25 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin model olma davranışına ilişkin algıları (4,18±0,73), 19-20 yaş grubu (3,24±0,77) ve 21-22 yaş grubu (3,45±1,09) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Geri Bildirimde Bulunma alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=9,472$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 23-24 yaş grubu öğretmen adaylarının (3,57±1,05) ve 25 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının (3,99±0,82) uygulama öğretmenlerinin geri bildirimde bulunma davranışına ilişkin algıları, 19-20 yaş grubu (2,93±0,81) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Ayrıca 25 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin geri bildirimde bulunma davranışına ilişkin algıları (3,99±0,82), 21-22 yaş grubu (3,39±1,10) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Mentorluk Algı Ölçeği puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=10,205$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına

göre 25 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin mentor liderliğine ilişkin algıları ( $4,13\pm 0,73$ ), 19-20 yaş grubu ( $3,25\pm 0,60$ ), 21-22 yaş grubu ( $3,53\pm 0,98$ ) ve 23-24 yaş grubu ( $3,65\pm 0,95$ ) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur. Mentorluk algı ölçeğinin okuduğu sınıfa göre kruskal wallis h testi sonuçları tablo 4.5' te verilmiştir.

Tablo 4.5. Mentorluk algı ölçeği puanlarının okuduğu sınıfa göre Kruskal Wallis H testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Okuduğu Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	$X^2$	p	Anlamlı Fark
Kişisel Nitelikler	A-2. sınıf	9	3,28	0,63	11,653	<b>0,003</b>	<b>C&gt;A</b> <b>C&gt;B</b>
	B-3. sınıf	16	3,47	0,67			
	C-4. sınıf	109	3,97	0,97			
Sistem Gereksinimleri	A-2. sınıf	9	3,11	0,71	14,009	<b>0,001</b>	<b>C&gt;A</b> <b>C&gt;B</b>
	B-3. sınıf	16	2,83	1,03			
	C-4. sınıf	109	3,77	1,06			
Pedagojik Bilgi	A-2. sınıf	9	3,45	0,72	9,248	<b>0,010</b>	<b>C&gt;B</b>
	B-3. sınıf	16	2,97	1,03			
	C-4. sınıf	109	3,77	0,95			
Model Olma	A-2. sınıf	9	3,24	0,77	11,780	<b>0,003</b>	<b>C&gt;A</b> <b>C&gt;B</b>
	B-3. sınıf	16	3,08	0,98			
	C-4. sınıf	109	3,82	0,99			
Geri Bildirim	A-2. sınıf	9	2,93	0,81	8,997	<b>0,011</b>	<b>C&gt;A</b> <b>C&gt;B</b>
	B-3. sınıf	16	3,13	1,06			
	C-4. sınıf	109	3,67	1,02			
GENEL	A-2. sınıf	9	3,25	0,60	11,689	<b>0,003</b>	<b>C&gt;A</b> <b>C&gt;B</b>
	B-3. sınıf	16	3,10	0,93			
	C-4. sınıf	109	3,80	0,91			

Tablo 4.5. ' te görüldüğü gibi Kişisel Nitelikler alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=11,653$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kişisel niteliklerine ilişkin algıları ( $3,97\pm 0,97$ ), 2. sınıfta okuyan ( $3,28\pm 0,63$ ) ve 3. sınıfta okuyan ( $3,47\pm 0,67$ ) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Sistem Gereksinimleri alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=14,009$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi

sonuçlarına göre 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin sistem gereksinimlerine ilişkin algıları ( $3,77\pm 1,06$ ), 2. sınıfta okuyan ( $3,11\pm 0,71$ ) ve 3. sınıfta okuyan ( $2,83\pm 1,03$ ) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Pedagojik Bilgiler alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=9,248$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin pedagojik bilgilerine ilişkin algıları ( $3,77\pm 0,95$ ), 3. sınıfta okuyan ( $2,97\pm 1,03$ ) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Model Olma alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=11,780$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin model olma davranışına ilişkin algıları ( $3,82\pm 0,99$ ), 2. sınıfta okuyan ( $3,24\pm 0,77$ ) ve 3. sınıfta okuyan ( $3,08\pm 0,98$ ) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Geri Bildirim alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=8,997$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin geri bildirimde bulunma davranışına ilişkin algıları ( $3,67\pm 1,02$ ), 2. sınıfta okuyan ( $2,93\pm 0,81$ ) ve 3. sınıfta okuyan ( $3,13\pm 1,06$ ) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Mentorluk Algı Ölçeği puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $X^2=11,689$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin mentor liderliğine ilişkin algıları ( $3,80\pm 0,91$ ), 2. sınıfta okuyan ( $3,25\pm 0,60$ ) ve 3. sınıfta okuyan ( $3,10\pm 0,93$ ) öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha



olumludur. Mentorluk algı ölçeğinin aday öğretmenlerin okuduğu bölüme göre mann whitney u testi sonuçları tablo 4. 6' da verilmiştir.

Tablo4. 6. Mentorluk algı ölçeği puanlarının bölüme göre Mann Whitney U testi sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	Z	p
Kişisel Nitelikler	Sınıf Öğretmenliği	49	3,57	0,86	-3,338	<b>0,001</b>
	Branş Öğretmenliği	85	4,04	0,96		
Sistem Gereksinimleri	Sınıf Öğretmenliği	49	3,31	0,90	-2,997	<b>0,003</b>
	Branş Öğretmenliği	85	3,79	1,14		
Pedagojik Bilgi	Sınıf Öğretmenliği	49	3,41	0,88	-2,747	<b>0,006</b>
	Branş Öğretmenliği	85	3,79	1,01		
Model Olma	Sınıf Öğretmenliği	49	3,34	0,87	-3,611	<b>0,000</b>
	Branş Öğretmenliği	85	3,90	1,03		
Geri Bildirim	Sınıf Öğretmenliği	49	3,10	0,83	-4,628	<b>0,000</b>
	Branş Öğretmenliği	85	3,82	1,05		
GENEL	Sınıf Öğretmenliği	49	3,36	0,74	-3,872	<b>0,000</b>
	Branş Öğretmenliği	85	3,87	0,97		

Tablo 4.6 ' da görüldüğü gibi Kişisel Nitelikler alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının bölümüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $Z=-3,338$ ;  $p<0,05$ ). Branş öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kişisel niteliklerine ilişkin algıları ( $4,04\pm 0,96$ ), sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının algılarından ( $3,57\pm 0,86$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Sistem Gereksinimleri alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının bölümüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $Z=-2,997$ ;  $p<0,05$ ). Branş öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin

sistem gereksinimlerine ilişkin algıları ( $3,79 \pm 1,14$ ), sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının algılarından ( $3,31 \pm 0,90$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Pedagojik Bilgiler alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının bölümüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $Z = -2,747$ ;  $p < 0,05$ ). Branş öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin pedagojik bilgilerine ilişkin algıları ( $3,79 \pm 1,01$ ), sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının algılarından ( $3,41 \pm 0,88$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Model Olma alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının bölümüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $Z = -3,611$ ;  $p < 0,05$ ). Branş öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin model olma davranışına ilişkin algıları ( $3,90 \pm 1,03$ ), sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının algılarından ( $3,34 \pm 0,87$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Geri Bildirim alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının bölümüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $Z = -4,628$ ;  $p < 0,05$ ). Branş öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin geri bildirimde bulunma davranışına ilişkin algıları ( $3,82 \pm 1,05$ ), sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının algılarından ( $3,10 \pm 0,83$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

Mentorluk Algı Ölçeği puanlarının öğretmen adaylarının bölümüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $Z = -3,872$ ;  $p < 0,05$ ). Branş öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin mentorluk davranışına ilişkin algıları ( $3,87 \pm 0,97$ ), sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının algılarından ( $3,36 \pm 0,74$ ) anlamlı düzeyde daha olumludur.

#### 4. Öğretmen adaylarının Uygulama Rehber Öğretmenlerinin Mentorluk Davranışlarının Alt Boyutlarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Aşağıdaki tabloda öğretmen adaylarının uygulama rehber öğretmenlerinin mentorluk davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiye ait bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.7. öğretmen adaylarının uygulama rehber öğretmenlerinin mentorluk davranışlarının alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiye ait Korelasyon analizi sonuçları

	Kişisel Nitelikler	Sistem Gereksinimleri	Pedagojik Bilgi	Model Olma	Geri Bildirim	MENTORLUK
Kişisel Nitelikler	1					
Sistem Gereksinimleri	.800**	1				
Pedagojik Bilgi	.824**	.844**	1			
Model Olma	.782**	.736**	.842**	1		
Geri Bildirim	.765**	.762**	.854**	.835*	1	
MENTORLUK	.896**	.875**	.962**	.926*	.920**	1

Kişisel Nitelikler alt boyutu ile Sistem Gereksinimleri ( $r=0,80$ ), Pedagojik Bilgi ( $r=0,82$ ), Model Olma ( $r=0,78$ ), Geri Bildirim ( $r=0,82$ ) alt boyutları arasında yüksek düzeyde ( $|r|>0,70$ ), pozitif yönlü ( $r>0$ ) ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Sistem Gereksinimleri alt boyutu ile Pedagojik Bilgi ( $r=0,84$ ), Model Olma ( $r=0,74$ ), Geri Bildirim ( $r=0,76$ ) alt boyutları arasında yüksek düzeyde ( $|r|>0,70$ ), pozitif yönlü ( $r>0$ ) ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Pedagojik Bilgi alt boyutu ile Model Olma ( $r=0,84$ ), Geri Bildirim ( $r=0,85$ ) alt boyutları arasında yüksek düzeyde ( $|r|>0,70$ ), pozitif yönlü ( $r>0$ ) ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Model Olma alt boyutu ile Geri Bildirim ( $r=0,84$ ) alt boyutu arasında yüksek düzeyde ( $|r|>0,70$ ), pozitif yönlü ( $r>0$ ) ve anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Tüm alt boyutlar arasındaki korelasyon ilişkisi pozitif yönlü ve yüksektir. Uygulama öğretmeninin mentorluğuna ilişkin öğretmen adaylarının algıları ilişkilidir.

## 5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak elde edilen sonuçlara ve bu konulardaki diğer araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilerek karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca sonuçlardan yola çıkılarak araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### 5.1.Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sırasıyla alt problemleri belirtilmiş ve bulgulardan yola çıkılarak sonuç ve yorumlar verilmiştir. Ayrıca bu konuda yapılan diğer araştırmalarla da karşılaştırılarak tartışılmıştır.

#### 1. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları nedir?

Ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar dikkate alındığında öğretmenlerin uygulama rehber öğretmenlerinin mentorluk davranışlarına ilişkin algılarının ortalaması 3,68 “katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Buna göre öğretmen adaylarının mentorluk algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Hacıömeroğlu (2010) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının görüşlerini katılıyorum düzeyinde bulmuştur. Uçar (2008) araştırmasında aday öğretmenlerin mentorluk algı düzeyini düşük olduğunu saptamıştır.

#### 2. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin mentorluk algı puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguya göre kadın ve erkeklerin mentorluk algı düzeyleri arasında bir farklılık göstermemektedir.

Benzer şekilde Bakay (2006), Ekinci (2010) yaptığı çalışmada aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, rehber öğretmenleri ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Hacıömeroğlu (2010) yaptığı araştırmasında öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldız (2012) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmesi de erkek öğrencilerin görüşlerinin ortalaması bayan öğrencilerden daha yüksektir.

### **3. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları yaş gruplarına göre farklılık göstermekte midir?**

Araştırma sonucunda mentorluk algı ölçeği puanlarının öğretmen adaylarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. 25 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının mentorluk algıları diğer yaş grubu öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

### **4. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları okuduğu sınıfa göre farklılık göstermekte midir?**

Araştırmamızda mentorluk algı ölçeği puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu sınıfa göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Sonuçlarına göre 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının mentorluk algıları anlamlı düzeyde daha olumludur.

### **5. Öğretmen adaylarının mentorluk algıları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?**

Araştırmamızda mentorluk algı ölçeği puanları öğretmen adaylarının bölümüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Branş öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının mentorluk algıları, sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının algılarından anlamlı düzeyde daha olumludur.

Benzer şekilde Bakay' a (2006) göre aday öğretmenlerin branşlarına göre danışman öğretmenlerini yeterli bulmaları konusuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Kendisi ile aynı branşta olduğunu belirten aday sınıf öğretmenleri danışman öğretmenlerini daha yeterli bulmaktadır.

## **5.2.Öneriler**

Bu bölümde araştırma sonuçlarına bakılarak araştırmacı ve uygulayıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Yukarıda belirtilen sonuçlara bakılarak şu önerilerde bulunulabilir:

### **5.2.1. Araştırmacılara öneriler**

- Bu araştırma verileri Gaziantep ilindeki 134 aday öğretmenden toplanmıştır. Sonuçların tüm Türkiye'deki aday öğretmenler için genelleştirilebilmesi için araştırma verilerinin MEB'in desteği ile ülke çapında daha fazla aday öğretmenden alınmasıyla, daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Araştırma farklı veri toplama aracı kullanılarak (gözlem, görüşme vb.) nitel olarak yapılabilir.
- Ülkemizdeki öğretmen adayları ile başka ülkelerdeki öğretmen adaylarının mentorluk algıları karşılaştırılabilir.
- Öğretmenlerin adaylarının karşılaştıkları sorunlar daha ayrıntılı olarak incelenebilir.
- Öğrencilerin öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin algıları araştırılabilir.
- Etkili bir mentorluk için ne yapılması gerektiği öğretmen görüşleri alınarak nitel bir araştırma yapılabilir.

### 5.2.2. Uygulayıcılara öneriler

- Rehber öğretmenlerin daha iyi mentorluk yapabilmek için bu konuda kendini geliştirmeli. Akademik çalışmaları ve yenilikleri takip etmelidir.
- Rehber öğretmen ve öğretmen adayı eşleştirilmesinde karşılıklı görüşler dikkate alınmalıdır.
- Mentorluk sürecinin istenilen verimi elde etmesi için, bu sürecin işleyişi ve amaçları rehber öğretmen ve öğretmen adaylarına açıklanmalıdır.
- Verimli bir mentorluk süreci için mentor ve öğrencinin sorumlulukları anlatılmalıdır.
- Öğretmen adaylarının , öğretmenlik mesleğine karşı bakış açısının geliştiği, öğretmenlik uygulamasında rehber öğretmenlerin etkili mentorluk uygulaması gerekir.
- Etkili mentorluk için mentorlere seminerler, bilgilendirme programları düzenlenmelidir. Daha sonra mentorler gözlenerek süreç değerlendirilmelidir.
- Mentorluk hizmeti alan kişilerin düşünceleri mentorluk sürecinde dikkate alınmalıdır.
- Öğretmen adayları ile rehber öğretmenler zaman zaman toplantılar düzenleyerek mentorluk sürecini değerlendirip, fikir alışverişinde bulunmalıdır.



## KAYNAKÇA

Aladağ, M., Tezer, E. (2007). Üniversite öğrencilerine yönelik bir akran danışmanlığı programı için ihtiyaç taraması çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 19–35.

Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber (mentor). *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (1), 115- 128.

Balkar, B. ve Şahin, S. (2014) Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri “*International Journal of Social Science* Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2547>, 29, 83-100.

Bakioğlu, A. Ve Gürdal, A. (2001). Lisansüstü tezlerde danışman ve öğrencilerin rol algıları: yönetim için göstergeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (21), 9-18.

Bakioğlu, A. ve Yaman, E. (2004). Araştırma görevlilerinin kariyer gelişimleri: engeller ve çözümler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (20) ,1-20.

Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde mentorluk* (2.basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Başaran, İ. E. (1982). Örgütsel davranış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.

Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış: insanın üretim gücü*. Ankara: Feryal Matbaası.

Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.

Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (2004). *Davranış bilimleri*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Bilgiç, N. ve Günay, T. (2013). Ergenlerin sigara bırakma konusunda desteklenmesinde bir yöntem: akran eğitimi. *Türk Toraks Dergisi*, 14 (3).

Brockbank, A. ve McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning in higher education. (second edition)*. Berkshire: Open University Press.

Bursalıoğlu, Z. (1982). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış. *AU Eğitim.Bil. Fakültesi*, 6, 286-887

Can, H. (1992). *Organizasyon ve yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.

Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No:228620. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım - kariyere uyarlı mentorluk. *İş Güç Dergisi*, 6(1).

Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: doğuş üniversitesi kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12 (2), 295-318.

Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*, 3 (1), (<http://paradoks.org>)

Erdem, A.R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni (üniversitenin misyonu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17 (17), 75-86

Erdoğan, İ. (1994). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Erdoğan, İ. (1996). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

Eren, E. (2011). *Yönetim ve organizasyon çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

Eroğlu, F. (2013). *Davranış Bilimleri*. İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım.

.

Fındıkcı, İ. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Gardiner, C.E. (2008). *Mentoring: towards an improved professional friendship*. The University Of Birmingham, Department Of Sociology

Gibb, S. (1994). Evaluating mentoring. *Education + Training*, 36 (5), 32-39.

Gürel, E. (2001). Çalışma yaşamında ışık ve aydınlatmanın önemi. *Muğla Üniversitesi Sbe Dergisi*, 5. 1-11

Gürüz, D., ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve organizasyon/bireyden örgüte fikirden eyleme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Herzberg, F. (1977). *One More Time: How Do You Motivate Employees*. The Management Process, Cases, Readings, Carsall Publishing, New York. 87507

Hopkins-Thompson, P.A.(2000). Colleagues helping colleagues: mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, 84 (617), 29-36.

Ilgaz, G. (2012). Koçluk Nedir? Ne Değildir? <http://gokceilgaz.com/tag/erickson-coaching/> adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 20.06.2015.

İbrahimoglu N. (2013). Biçimsel olmayan mentorluk yoluyla öz etkinliğin artırılması. *Sosyo-Ekonomi Dergisi. Sayı: 19(1)*, 141-155.

Kal, N. (1999). “1996-1997 Öğretim Yılında Stajyer Sınıf Öğretmenlerine Verilen Hizmet içi Eğitimin İşlevi (Konya’da Kursu Katılan Stajyer Öğretmenler Örneği)”, 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 375-381.

Kahraman M. (2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Karasar, N. (2004). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. 12. Bs. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavi, İ. (2010). *Maskülen mesleklerde çalışanların sosyo-demografik özelliklerine göre iş doyumlarının ve motivasyonlarının karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No: 278775. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon*. İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.

Keser, A. (2011). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Ekin yayınları

Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2010). The Importance of Mentoring for School Principals: A Conceptual Analysis. <http://cnx.org/content/m34197/latest/> adresinden erişilmiştir.

Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk, mentorluğun eğitimde kullanılması* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. (6. Baskı) İstanbul: Beta Yayınları.

Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.

Koki, S. (1994). The role of teacher mentoring in educational reform. *Pacific Resources for Education and Learning*, 1-6.

Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationships, *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608-625.

Kram, K.E. (1985). Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. *The Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132

Kram, K.E. (1988). Mentoring at work: developmental relationships in organizational life. England: University Press of America.

Kram, K. E. (1986): *Mentoring in the workplace*, in hall & associates (Eds.), *Career Development In Organizations*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 160 - 201.

Lawler, E. E. (1994). Motivation in work organizations. *Jossey-Bass Publishers, San Fransisco*.

Lee, S.-H., Theoharis, R., Fitzpatrick, M., Kim, K.-H., Liss, J. M. ve Nix-Williams, T. (2006). Create effective mentoring relationships: Strategies for mentor and mentee success. *Intervention in School & Clinic*, 41(4), 233-240.

Luthans, F. (1992). Organizational behavior, *New York: Mc Graw Hill Company*.

Mathews, P (2003). Academic mentoring: enhancing the use of scarce resources. *Educational Management Administration & Leadership*, Sayı: 31(3), 313-334

Mathews, P. (2006). The role of mentoring in promoting organizational competitiveness. *Business Journal Incorporating Journal of Global*, 16(2), 158

McCarthy, G. (2013). David Clutterbuck, Mentoring and coaching: a commentary. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 8 (1), 199-200.

McKimm, J.,Jollie C. Ve Hatter, M. (2003). Mentoring:theory and practice. *Preparedness to practice Project*, 1.

Miller, A. (2002). *Mentoring students and young people: a handbook of effective practice*. New York: Taylor & Francis.

Mueller, S. (2004). Electronic mentoring as an example for the use of information and communications technology in engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 29 (1), 53-63.

Ordun, G. (2002). *Örgütsel tutumların çalışan davranışına etkisinin incelenmesine ve analizine yönelik bir çalışma*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No: 135423. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişmelerini devam ettirmede e-mentorluk modeli*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No:314827 Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 55 - 70.

Özgüven, İ. E. (2003). Endüstri psikolojisi. *Celal Bayar Üniversitesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 13 (1), 39-51.

Özsoy, O. (2002). *Değişen dünyada meslek seçimi: geleceğin meslekleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.

Paksoy, M. (2002). *Çalışma Ortamında İnsan ve Toplam Kalite Yönetimi*. Çantay Yayınevi, İstanbul

Palankök, N. Y. (2004). *Kariyer yönetimi araçları olarak mentorluk ve koçluk*. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Pınar, A. (2013). Mintzberg'in yönetim yaklaşımı açısından ilköğretim sınıf öğretmenliğinin koçluk ve mentor yetkinlikleri ile öğrencilerin sınav başarı puanları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1), 121-138.

Polater, S. (2003). Mentor-Akıl Hocası, Liderlik, (<http://www.polater.com.tr/>) adresinden erişilmiştir. Erişim tarihi: 15.7.2015.

Schlee, R.P. (2000). Mentoring and the professional development of business students. *Journal of Management Education*, 24 (3), 322-337.

Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No: 113176. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Şimşek, M.Ş., Akgemci, T ve Çelik, A. (2001). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Tahta, F. (1995). *Okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No: 40146. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taşkın, E. (1993). *İşletme yönetiminde eğitim ve geliştirme*. İstanbul: Der Yayınları.

Tın, U. (2010). *Kamu çalışanlarının iş doyumunu: gençlik ve spor genel müdürlüğü örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No:273043. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Varoğlu, A. (1993). *Problem çözme yöntemleri*. Ankara: Kara Harp Okulu Yayınları.

Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması*. Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesi.Ege Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü . İzmir.

Yıldırım R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No: 328698. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yirci, R. (2009). *Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>). Tez No: 240157. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yirci R. ve Kocabaş i. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegema.

Zachary, L. J. ve Fischler, L. A. (2009). *The mentee's guide making mentoring work for you*. San Francisco: Jossey-Bass.



## EKLER

### EK-1 Veri Toplama Araçları

#### Değerli Öğretmen Meslektaşım,

Bu anket “öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında rehber öğretmenlerine ilişkin mentorluk algılarının incelenmesi” konulu **tez çalışmasının** bir parçasıdır.

Anket soruları iki bölümden oluşmaktadır. I.Bölümde kişisel (demografik) değişkenleri, II.Bölümde mentorluk algı ölçeği bulunmaktadır.

İfadelere vereceğiniz cevapları üst sütündeki alternatiflere bakarak 1’den 5’e kadar sıralanan seçenek kutucuklarına “X” işareti ile belirtiniz.

Vereceğiniz cevaplar sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve gizli tutulacaktır. Lütfen **içtenlikle ve boş bırakmadan** cevaplayınız. Katılımınız için şimdiden teşekkürler.

Mehtap YILMAZ  
Zirve Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Yaşınız? : .....
2. Cinsiyetiniz  Kadın  Erkek
3. Bölümünüz? :  Sınıf Öğretmeni  Branş Öğretmeni
- 4.sınıfınız.....



Son yarıyıldta yaptığım öğretmenlik uygulaması sırasında okuldaki uygulama öğretmenim:		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
		1	2	3	4	5
Kişisel nitelikler	1.Dersi öğretirken bana destek oldu	1	2	3	4	5
	2.Ders öğretimiyle ilgili benimle konuşurken çok rahattı	1	2	3	4	5
	3.Ders öğretimi uygulamamın gelişmesine yönelik değerlendirme yapmamda yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
	4.Ders öğretimine yönelik bende olumlu tutumlar oluşmasını sağladı.	1	2	3	4	5
	5.Ders öğretimiyle ilgili konularda konuştuğumuzda beni dikkatle dinledi.	1	2	3	4	5
	6.Benim bir öğretmen olarak özgüvenimin artmasını sağladı.	1	2	3	4	5
Sistem Gereksinimleri	7.Ders öğretiminin amaçları üzerinde benimle konuştu.	1	2	3	4	5
	8.Ders öğretimi için benimsenen prensipler hakkında benimle fikir alışverişinde bulundu.	1	2	3	4	5
	9.Ulusal ders programlarının ana hatlarına dikkatimi çekti.	1	2	3	4	5
Pedagojik Bilgi	10.Ders öğretimi için benim stratejiler geliştirmemi sağladı.	1	2	3	4	5
	11.Ders öğretiminde sınıf yönetimi stratejileri belirlemede bana yardım etti.	1	2	3	4	5
	12.Ders planı hazırlamada bana rehberlik etti.	1	2	3	4	5
	13.Ders öğretim stratejilerini sınıfta uygulamamda yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
	14.Ders sürelerini belirlemede bana yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
	15.Ders öğretimi sürecini planlarken net ifadelerle bana yol gösterdi.	1	2	3	4	5
	16.Ders öğretimine ilişkin yeni bakış açıları kazandırdı.	1	2	3	4	5
	17.Ders öğretirken ortaya çıkabilecek sorunları çözmeme yardımcı olacak stratejiler önerdi	1	2	3	4	5
	18.Etkili ders öğretimi için soru sorma becerileri hakkında benimle fiki alışverişinde bulundu.	1	2	3	4	5
	19.Ders öğretimi için ihtiyaç duyacağım bilgiler hakkında benimle konuştu.	1	2	3	4	5
Model Olma	20.Öğrencilerin derste öğrendiklerini nasıl değerlendireceğimi bana gösterdi.	1	2	3	4	5
	21.Dersi öğrenen öğrencilerle çok iyi iletişimi vardı.	1	2	3	4	5
	22.Ders öğretirken etkili sınıf yönetimini uygulamasıyla bana model oldu.	1	2	3	4	5
	23.Ders öğretiminde uygulamalı öğrenme materyalleri kullandı.	1	2	3	4	5
	24.Sınıftaki ders öğretimiyle bana model oldu.	1	2	3	4	5
	25.Derste dersi öğretirken coşkulu ve istekliydi.	1	2	3	4	5
	26.Güncel ders programına uygun ders dili kullandı.	1	2	3	4	5
	27.Öğrenciler için çok iyi tasarlanmış ders etkinliklerini sınıfta uyguladı.	1	2	3	4	5
28.Ders öğretiminde etkili bir öğretmendir.	1	2	3	4	5	
Geribildirim	29..Ders öğretimim hakkında sözlü geribildirim sağladı.	1	2	3	4	5
	30.Geribildirim sağlamadan önce benim ders öğretimimi gözlemledi.	1	2	3	4	5
	31.Ders öğretiminin değerlendirilmesi üzerinde benimle	1	2	3	4	5

fikir alışverişinde bulundu.					
32.Ders öğretimimi geliştirmem için ne yapmam gerektiğimi net olarak belirtti	1	2	3	4	5
33.Anlattığım dersden önce hazırladığım ders planlarını inceledi.	1	2	3	4	5
34.Benim ders öğretimim hakkında yazılı geribildirim sağladı.					



## EK-2 Milli Eğitim İzinleri



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/3877686

10/04/2015

Konu: Araştırma İzin Talebi

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : 23.03.2015 tarihli ve 38196035-605.01-313 sayılı yazımız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehtap YILMAZ'ın "İlkokul ve Ortaokul Uygulama Öğretmenlerin Mentörlük Düzeyleri ile Aday Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan aday öğretmenlere anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne ilişkin 13.03.2015 tarihli ve 605.01/2792430 sayılı Valilik oluru ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa CANARSLAN  
Vali a  
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1- Valilik Oluru (1 Adet)
- 2- Değerlendirme Formu (1 Adet)

*Samir Bulut*  
*17.04.15*

ZİRVE ÜNİVERSİTESİ	
GELEN EVRAK	
EVRAK TARİHİ	16.04.15
EVRAK NO	1809
SAYI	2

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP  
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr  
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Md.Yrd. Yusuf TÜFEKÇİ -Strateji Geliştirme Şef E.YILDIRIM  
Tel: (0342) 231 10 58 -4330  
Faks: (0342) 232 24 10



T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 34659092/605.01/3729234  
Konu: Araştırma İzin Talebi

07/04/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 16/03/2015 tarihli ve 38196035-605.01/313 sayılı yazısı.

Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehtap YILMAZ'ın "İlkokul ve Ortaokul Uygulama Öğretmenlerin Mentörlük Düzeyleri ile Aday Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerinde bulunan ilkokul, ortaokullarda görev yapan aday öğretmenlere anket uygulamak isteği ilgi yazıda belirtilmektedir.

Bu nedenle; Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi kapsamında değerlendirilmiş olup, Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde Müdürlüğümüze bildirmek üzere, İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil İlçelerinde bulunan ilkokul, ortaokullarda görev yapan aday öğretmenlere anket uygulanması Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarımıza arz ederim.

Mustafa YANMAZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
.../04/2015

Mustafa CANARSLAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Yeni Valilik Binası 3. Kat Büyükşehir/GAZİANTEP  
Elektronik Ağ: www.gaziantep.meb.gov.tr  
e-posta: gaziantepmem@meb.gov.tr

Md.Yrd. Yusuf TÜFEKÇİ-Strateji Geliştirme Şef E.YILDIRIM  
Tel: (0342) 231 10 58 -4330  
Faks:(0342) 232 24 10

T.C.  
GAZİANTEP VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı-Soyadı	Mehtap YILMAZ
Kurumu / Üniversitesi	Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Araştırma yapılacak il(ler)	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Araştırma izin talebi İlimiz Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerindeki İlkokul ve Ortaokullar.
Araştırmanın konusu	“Gaziantep İlk ve Ortaokullarında Uygulama Öğretmenlerinin Mentörlük Düzeyleri İle Aday öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkisi”
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev /tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	24+34 maddelik “İş Doyumu Ölçeği”
Görüş istenen Birim/Birimler	-----

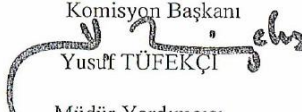
**KOMİSYON GÖRÜŞÜ**

Bu araştırma izni isteği komisyonumuzca Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından 07.03.2012 tarihinde yayımlanan 2012/13 sayılı “**Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri**” konulu genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Bilimsel çalışma kapsamında uygulanmak istenen anketin bu genelgede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve söz konusu anketin Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil, ilçelerinde bulunan İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan aday öğretmenlere uygulanması **uygun görülmüştür.**

Araştırmacı yapılan araştırmanın iki örneğini, çalışma tamamlandıktan sonra en geç iki hafta içerisinde Müdürlüğümüze CD’ye kayıtlı olarak vermeyi taahhüt eder.

Komisyon kararı Oybirliği ile izin verilmiştir.

**KOMİSYON**

02.04.2015  
Komisyon Başkanı  
  
Yusuf TÜFEKÇİ  
Müdür Yardımcısı

Üye  
  
Orhan YURTALANOĞLU  
Öğretmen

Üye  
  
Bilal YAZICI  
Öğretmen

## ÖZGEÇMİŞ

Mehtap YILMAZ 19/06/1989 tarihinde yozgat'ta doğdu. 2007 yılında Kayseri Behice Yazgan Kız Anadolu lisesinden mezun oldu. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Sağlık bilimleri fakültesi, Hemşirelik bölümünden mezun oldu. 2012 yılında Gaziantep Bnb. Dünder Taşer Mesleki ve Teknik Anadolu lisesinde öğretmenlik görevine başlamıştır. Evli ve bir çocuk annesidir.

## VITAE

Mehtap Yılmaz was born in Yozgat in 19/06/1989. Firstly she was graduated Kayseri behice yazgan high school in 2007. In 2011, she was graduated Atatürk University Health Department as a nurse. She is a teacher in Binbaşı Dünder Taşer vocationaltechnical high school. She is married and has a girl baby.