

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK ROLLERİNİ YERİNE GETİRME**  
**DÜZEYLERİ: KİLİS İLİ ÖRNEĞİ**

**SEZGİN ELBAY**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE**  
**EKONOMİSİ ANA BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GAZİANTEP**  
**ŞUBAT 2015**

**T.C.  
ZİRVE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK ROLLERİNİ YERİNE  
GETİRME DÜZEYLERİ: KİLİS İLİ ÖRNEĞİ**

**SEZGİN ELBAY**

**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE  
EKONOMİSİ ANA BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI  
PROF. DR. FATİH TÖREMEN**

**GAZİANTEP  
ŞUBAT 2015**

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**GAZİANTEP**

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Sezgin ELBAY tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri” başlıklı tez, 09/01/2015 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

<b>Tez Jürisi</b>	<b>Unvanı, Adı ve Soyadı Kurumu</b>	<b>İmzası:</b>
Başkan	Prof. Dr. Fatih TÖREMEN Zirve Üniversitesi	
Üye	Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU Zirve Üniversitesi	
Üye	Yrd. Doç Dr. Özcan PALAVAN Zirve Üniversitesi	

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu Yüksek Lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun ..... sayılı kararıyla ..... tarihinde onaylanmıştır.

Doç. Dr. Abdullah DEMİR  
Enstitü Müdürü

**T.C.**  
**ZİRVE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**  
**GAZİANTEP**

Bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, materyal ve sonuçların tam olarak kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim (.../.../.....)

Adı Soyadı: \_\_\_\_\_

İmzası: \_\_\_\_\_

## TEŞEKKÜR

Çalıőmam boyunca desteğini benden esirgemeyen, bilgi paylaşımı ve akademik koçluk noktasında destek olan Prof. Dr. Fatih TÖREMEN'e, ilham aldığım Doç. Dr. Mehmet KARAKUŐ'a, içtenlikle sorularımı yanıtlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma, yüksek lisans için beni teşvik eden meslektaşım Mustafa İZGİ ve Ali HAKKOYMAZ'a, tez hazırlama aşamasında yanımda olan Psikolojik Danışman Fatih KIRDÖK'e, teknik desteğini bana sunan Nazmi ZEYBEK ve İbrahim SAĞIR'a, bana inanan ve beni sürekli motive eden Abdullah KOCAĞ'a ve Taha GÜNCÜ'ye dostlukları ile yanımda olan iş arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**Sezgin ELBAY**  
**ŞUBAT 2015**

## ÖZET

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTORLUK ROLLERİNİ YERİNE GETİRME DÜZEYLERİ: KİLİS İLİ ÖRNEĞİ

Hazırlayan: Sezgin ELBAY

Zirve Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi, 144 sayfa, Şubat 2015

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatih TÖREMEN

Bu çalışmada mentorluğun gelişim seyri açıklanarak bu uygulamanın okullardaki durumu sentezlendi. Mentorluk, bilgi ve beceri olarak daha üst düzeyde olan bir meslek elemanının, işe yeni başlayan veya kıdem olarak daha düşük bir bireye, işbaşında yardımını öngören bir uygulamadır. Bu çalışmanın amacı; mentorluk kavramının, öğretmenlerin bakış açılarından, algılanma biçimini ve derecesini göstermektir. Araştırma toplamda 9 okulda ve 32 öğretmenle görüşülerek oluşturulmuştur. Uygulama sırasında çalışma grubunda yer alan okullardaki öğretmenlerin, yöneticileri tarafından ne düzeyde rehberlik aldığı, yarı yapılandırılmış görüşme metoduyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan görüşmelere, içerik çözümleme yöntemi uygulanmış, oluşturulan kodlar tablolastırılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre; öğretmenlerin desteğe gereksinim duydukları, yöneticileri tarafından kendilerine sunulacak her tür yardıma ve rehberliğe sıcak baktıkları; ancak öğretmenler bunun yeterince yerine getirilmediği görüşündeler. Nispeten aday öğretmenler daha çok yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Mentor, Okul yöneticileri, Öğretmenler

**ABSTRACT****THE DEGREE OF FULLFILMENT MENTORING ROLES OF SCHOOL MANAGERS: KILIS PROVINCE CASE**

Sezgin ELBAY

Zirve University

The Institute Of Social Sciences

Educational Administration, Supervision, Planning And Economics

Department Master's Thesis, 144 pages, February 2015

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Fatih TÖREMEN

In this study, the status of mentoring application in schools was synthesized by explaining the development history. Mentoring is an application that helping a beginner or in a lower status individual for the job by a higher skilled professional staff. The aim of this study is to show teachers' perception and the degree of mentoring. The study was carried out by interviewing a total of 32 teachers in 9 schools. During the study, the guidance degree of teachers that they took from their managers was tried to found out by semi-structured interviewing method. Content analysis method was used to the interviews, generated codes were tabulated. According to results, it is found that teachers need supporting, they are opened minded for every kind of help and guidance of their managers; however, according to teachers it is not properly fulfilled. Comparatively, candidate teachers indicated that they got more help.

**Keywords:** Mentorship, school leadership, teachers

## İÇİNDEKİLER

**KABUL VE ONAY SAYFASI**

**ETİK BİLDİRİM SAYFASI**

**TEŞEKKÜR.....i**

**ÖZET.....ii**

**ABSTRACT .....iii**

**İÇİNDEKİLER .....iv**

**KISALTMALAR .....viii**

**TABLolar .....ix**

**ŞEKİLLER .....xii**

**1. GİRİŞ ..... 1**

1.1. Problem ..... 3

1.2. Araştırmanın Problem Tümcəsi ..... 4

1.2.1. Alt Problemler ..... 4

1.3. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı ..... 5

1.4. Araştırmanın Önemi ..... 5

1.5. Varsayımlar ..... 6

1.6. Sınırlılıklar ..... 6

1.7. Araştırmanın Zamanlaması ..... 7

**2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ..... 8**

2.1. Kavramsal Çerçeve ..... 8

2.1.1. Mentor Kavramı ..... 8

2.1.2. Mentorluğun Tarihçesi ..... 10

2.1.3. Mentorluğun Kapsamı ..... 10

2.1.4. Mentorluk Modelleri ..... 12

2.1.4.1. Grup mentorluğu, ..... 13

2.1.4.2. Çember-grup mentorluğu, ..... 13

2.1.4.3. Akran mentorluğu, ..... 13

2.1.4.4. E-mentorluk, ..... 13

2.1.4.5. Ters mentorluk, ..... 13

2.1.5. Mentorluk Süreci ..... 14



2.1.5.1.Faktörler .....	15
2.1.6. Mentorluğun Fonksiyonları ve Mentorluk İlişkisi .....	17
2.1.6.1.Amaç: .....	19
2.1.6.2.İletişim: .....	19
2.1.6.3.Süreç: .....	19
2.1.6.4.Geribildirim:.....	19
2.1.6.4.1.Başlangıç Aşaması. ....	22
2.1.6.4.2.Yetiştirme Aşaması. ....	23
2.1.6.4.3.Ayrılma Aşaması.....	23
2.1.6.4.4.Yeniden Tanımlama Aşaması. ....	23
2.1.7.Mentorun Özellikleri ve Rollerini .....	23
2.1.7.1. Kişilik ve Tutum Yönünden:.....	23
2.1.7.2. Mesleki Yeterlik ve Deneyim Yönünden:.....	24
2.1.7.3. İletişim Becerileri Yönünden: .....	24
2.1.7.4.Sosyal Beceriler Yönünden:.....	24
2.1.8. Başarılı Bir Mentor-Danışan İlişkisi İçin Anahtar Faktörler .....	26
2.1.9.Türk Tarihinde Bir Mentorluk Uygulaması: Ahilik.....	27
2.1.10. Türkiye’de Bir Mentorluk Uygulaması: Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Öğretmenleri Seçme ve Atama .....	29
2.1.11. Bir Mentorluk Uygulaması: Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.....	35
2.1.12.Aday Öğretmenin Yetiştirilmesinde Mentorun Sorumlulukları .....	37
2.1.13. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde Müdürün Sorumlulukları .....	41
2.1.14.Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Mentorluğun Zayıf Yönleri.....	42
2.1.15.Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde Sonuç ve Değerlendirme .....	44
2.2. İlgili Araştırmalar.....	46
2.2.1. Aday Öğretmenlere Atanan Rehber Öğretmenler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar .....	46
2.2.2. Mentorluk İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	51
2.2.3. Mentorluk İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	56
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>60</b>
3.1. Araştırma Deseni.....	60
3.2. Evren ve Örneklem .....	62

3.3. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği.....	64
3.4. Verilerin Toplanması .....	65
3.5. Verilerin Analizi.....	66
<b>4. BULGULAR.....</b>	<b>68</b>
4.1. Çalışma Gurubuna İlişkin Bulgular .....	68
4.2. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinden Çıkarılan Kodlar Ve Frekanslar .....	71
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	72
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	76
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	79
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	83
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	87
4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	91
4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	94
<b>5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....</b>	<b>99</b>
5.1. Tartışma.....	99
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	99
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	100
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	101
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	101
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	102
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	1023
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma .....	103
5.2. Sonuç.....	103
5.3. Öneriler .....	112
5.3.1. Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	112
5.3.2. Uygulayıcılar ve Politika Yapıcılara Öneriler.....	113
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>115</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>121</b>
EK 1: Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Soruları Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeylerini Yoklayan Görüşme Soruları .....	122

EK 2: Mentor Adayları İçin Öz Değerlendirme ( Stueart ve Sullivan, 2010, 77-78)	123
EK 3: Öğretmenlere Sunulan Genel Bilgi Formu	125
EK 4: Araştırmanın Çalışma Planı	126
EK 5: Çalışmanın Zaman Çizelgesi	128
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	<b>129</b>



**KISALTMALAR**

a.g.e.	: Adı Geçen Eser
a.g.m.	: Adı Geçen Makale
a.g.t.	: Adı Geçen Tebliğ
ARGE	: Araştırma - Geliştirme
nu:	: Numara, Sayı
c.	: Cilt
s.	: Sayı
Der.	: Derleyen
p.	: Page
pp.	: Sayfa Sırası
ed.	: Editör
Çev.	: Çeviren
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
Vol.	: Volume
Nu.	: Number
No.	: Numero
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM	: Ölçme Seçme Ve Yerleştirme Merkezi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
op. Cit	: a.g.e
ibid	: a.e

## TABLOLAR

Tablo 1. Mentorluk Fonksiyonları .....	20
Tablo 2. Aday Öğretmen Uygulamalı Eğitim Değerlendirme Formu .....	40
Tablo 3. Okul Düzeyine İlişkin Bulgular.....	68
Tablo 4. Çalışma Gurubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular .....	68
Tablo 5. Çalışma Gurubunun Fakülte Türüne İlişkin Bulguları .....	69
Tablo 6. Çalışma Gurubunun Okul Düzeyine İlişkin Bulguları .....	69
Tablo 7. Çalışma Gurubunun Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları .....	70
Tablo 8. Çalışma Gurubunun Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular.....	70
Tablo 9. Çalışma Gurubunun Branş Değişkenine İlişkin Bulgular .....	71
Tablo 10. Kıdem/Branş Desteğine İlişkin Bulgular.....	73
Tablo 11. Öğretmenlerin branşsal desteğe ilişkin görüşleri.....	74
Tablo 12. Okul Yöneticileri Diğer Öğretmenlerle İlişkileriniz Konusunda Size Rehberlik Yaptı Mı, Ne Düşünüyorsunuz?Sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri .....	77
Tablo 13. Öğretmenlerin göreve başlarken okulda bilgi ve becerilerini artırıcı çalışmalara ilişkin görüşler.....	80
Tablo 14. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin süreç içinde bilgilerinin artırıcı çalışmalara ilişkin görüşler.....	84
Tablo 15. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin süreç içinde becerilerini artırıcı çalışmalara ilişkin görüşler.....	84
Tablo 16. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin süreç içinde tutumlarının artırıcı çalışmalara ilişkin görüşler.....	85
Tablo 17. Okul Yöneticilerinin mesleki kimlik oluşturmada öğretmenlere yardımlarına ilişkin görüşler.....	88
Tablo 18. Mesleki Kimlik Algısı .....	90
Tablo 19. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikososyal sorunlarında etkilerine ilişkin görüşler .....	92
Tablo 20. Okul yöneticilerinin mesleki etik kazandırmada öğretmenlere yardımlarına ilişkin görüşler .....	95

Tablo 21. Yöneticilerin Genel Olarak Mentorluk Yapma Düzeylerinin Öğretmenler Taraından Değerlendirilmesi.....	111
---	-----



**ŞEKİLLER**

Şekil 1. Mentorluğun Kapsamı .....	11
Şekil 2. Mentorluk İlişkisi.....	20



## 1. GİRİŞ

Mentor sözcüğü ilk kez Homeros tarafından Odyssey’de kullanılmıştır. Ulyseus Truva’ya gitmek üzere yola çıkmadan önce, oğlunu arkadaşı Mentor’a emanet etmiştir. Ulyseus’un ülkesinden uzak kaldığı yirmi yıl boyunca Mentor, onun oğluna onu bekleyen zorlukları anlamasına ve üstesinden gelmesine yardımcı olmuş ve bu konuda rehberlik yapmıştır. Günümüzde ise bu kavramın karşılığı, güvenilen deneyimli rehber, kılavuz, danışman, akıl hocası ve yol gösterici gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Sheal, 1992, s. 51).

Gelişmenin verimli bir ifadesi olan mentorluk, hem zihni hem de duyguyu aktifleştirerek kişinin ustasından öğrenmesini sağlar.

Bu yaklaşımla, klasik denetim yaklaşımında, denetmenle öğretmen arasında olan bir takım engeller ortadan kalkar ve mentor-öğretmen arasında rahat ve ortak bir dil kullanmaya ve birbirlerini yargılamaktan daha çok birbirlerini anlamaya çalışırlar (Manathunga, 2007, s. 209).

Mentorluk, belirli bir meslekte yeni olan bireylerin, o mesleği daha iyi uygulayabilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından, onlara yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2006, Searby ve Tripses, 2012). Mentorluk; güven, anlayış, empati içermekte ve mesleki gelişimin önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir (Stephen ve Brobeck, 2010). Mentorluk uygulamalarının meslektaşların işe bağlılıklarını artırdığı (Fry, 2007; Smith ve Ingersoll, 2004), mesleki tutum ve algılarının geliştirmesinde önemli katkılar sunduğu (Rajuan, Beijaard ve Verloop, 2007), işten ayrılmayı azalttığı (Black, Neel ve Benson, 2008) ve uzun yıllar meslekte kalmaya yardımcı olduğu (Freemyer, Townsend, Freemyer ve Baldwin 2010) belirlenmiştir.

Mentor, en genel anlamıyla, tecrübeli bir kişi olarak, mesleğinde acemi sayılan bir kişiye hayatındaki bir sonraki adımı atmasını sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Mentorun, kendisinden beklenen işlevi yerine getirebilmesi, bir



takım kişisel özelliklere sahip olması ile yakından ilişkilidir. Mentorlar, etkin gözlem yapabilen ve danışanın anlamadığı durumlarda tekrar edebilen, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun gözünden bakabilen, etkin bilgi verebilen, karşısındakini düşündürecek sorular sorabilen, hedefe ulaşma yolunda karşısındakini güç görevlerle zorlayabilen, durumları iyi özetleyebilen bir yapıya sahip olmalıdır (Brockbank ve McGill, 2007).

Mentorluk, danışana olduğu kadar bu hizmeti sunan mentor açısından da yararlı olan bir süreçtir. Mentorluk süreci; danışan açısından, başarmada ve üretkenliğinde artış sağlama, mesleki beceri gelişimini sağlama, meslektaşlarıyla iletişimini güçlendirme ve stres düzeyini azaltma gibi yararlar sağlarken mentorlar açısından da kişisel doyum sağlama, yaratıcılığı artırma, iletişim gücünü geliştirme, alanındaki bilgileri taze tutma, arkadaşlık ve destek sağlama, mesleki itibar kazandırma gibi yararlarından söz edilebilir (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu ve Ülker, 2011).

Mentorluğa ilişkin çalışmalar iki özellik üzerine odaklanmaktadır. Bunlarda ilki, mentor ile danışanların iyi bir şekilde eşleştirilmeleri, diğeri ise mentor eğitimleridir (Waterman ve He, 2011). Mentorluk sürecinin öncelikli temeli mentorların ve danışanların karşılıklı ilişkilerinden yararlanma düşüncesidir. Mentorluk ilişkisi, hizmeti olan açısından oldukça yararlı olmasına karşın, mentor olarak hizmet etmek oldukça zaman ve duygusal bağlılık gerektiren bir iş olarak görülmektedir. Bu hizmete gereksinim duyan kişiler için, hizmeti verecek nitelikli ve istekli mentor bulmak her zaman kolay bir iş olmayabilir (Hunt, 2012). Mentorluk sürecinde danışanın daha önceden bildiği ve önemseydiği birini seçmesi büyük önem taşır. Mentor, danışana zaman ve enerjisini ayıracağı için danışanın kendini rahat hissedebileceği birine ihtiyacı vardır. Ancak yönetim tarafından hiç tanınmayan birinin mentor olarak görevlendirilmesi, danışanların bu sürece huzursuz başlamalarına sebep olabilir. Yapılan araştırmalar, kendi mentorlarını seçmelerine izin verilen danışanların, kontrolü kendilerinde hissettiğini ortaya çıkarmıştır (Hayes, 2005; akt. Bakioğlu ve Ülker, 2011).

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem tümcesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve kapsamı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

### **1.1. Problem**

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilişim teknolojilerindeki ve bilgideki nitel ve nicel değişimler sayesinde insanoğlunun bilgiyi üretimi, kullanımı, işleme, saklaması, paylaşması ve bilgiye erişimi kolaylaşmıştır. Bu durum paradoksal bir şekilde insanların hayatını aynı zamanda daha çok karmaşıklaştırmış ve zorlaştırmıştır. Herhangi bir bilimsel dalda egemen olmak şöyle dursun, alanların içinde tek bir özel alana hâkim olmak için çalışan, mikro akademik inceleme yapan, tek bir alana neredeyse hapsolan, insanlar ortaya çıkmıştır. Çünkü bilginin niceliğinde ve niteliğinde büyük artışlar yaşanmış; bir insanın bu kadar bilgiye sahip olması imkânsızlaşmıştır. Alanlar-üstü ya da çok-alanlı yaklaşım yerine; alan içi ve o alan içindeki daha dar konu alanı yaklaşımına sabitlenen insanlar, akademi ve bilim çevrelerinde görülmeye başlanmıştır. Bu bir yandan o alanın uzmanlarını ortaya çıkarırken, bir yandan da akademik kısırlığa yol açmıştır. Bununla birlikte yardım almadan bilişsel büyümeye çalışan insanları alana yaymıştır. Meslek elemanının hem kendi literatürüne egemen olması hem de diğer alanlardan -hiç değilse genel kültür olarak- faydalanmasına zaman azlığı ve bilgi çokluğu izin vermemiştir. Bir de hizmet içinde zor anlarda, krize müdahalede, yardımcı olacak birilerinin eksikliği yaşanmaktadır. Bu durum akademik olarak zaten boşlukta olan kişinin, duygusal ve psiko-sosyal olarak da zorlanmasına neden olmuştur. Kişiyi meslekte hem akademik hem sosyal hem de duygusal zekâsını geliştirme anlamında yardım edecek, nitelikli ve yetişmiş, bu alanda eğitim almış, deneyimli birine kişinin gereksinimi artırmıştır. Mesleki performansta da artışı sağlayacak bu rehber mentordur.

Milli Eğitim Bakanlığı okullara yeni atanan öğretmenlere rehber öğretmen görevlendirerek, yöneticilere de bu öğretmenlere yardımcı telkin ederek ve bunu mevzuata dökerek, mentorluğun teknik altyapısını ilkel de olsa oluşturma gayretine girmiştir.

Yöneticilerin öğretmenlere yargılayıcı olmayan desteği (mentorluk) yeterince vermediği görülmektedir. Bu konuyla ilgili Türkiye’de yapılan araştırma ve inceleme de oldukça yetersizdir. İlgileri bu noktaya çekmek ve yenilikleri takip etmek adına yöneticilerin mentorluk rollerini gereği gibi yerine getirmeleri, yeni modellerin geliştirilmesinde teknik yardımcı olarak da, gerekmektedir. Mentorluk uygulaması olan ülkelerde bu yenilik aracılığı ile öğrenmede öğrenci ve öğretmenin de dâhil olduğu yeni bir yapının oluşturulduğu da görülmektedir.

Mentorluk alanında ülkemizde yapılan az sayıda çalışma incelendiğinde; mentorluğun eğitim alanındaki çalışmalarının yabancı kaynaklara bağımlı kaldığı, Türk okullarında yöneticilerin böyle bir sorumluluğu üstlenmedikleri görülmektedir. Ancak kısmi de olsa uygulanan mentorluğun, öğretmenler açısından psiko-sosyal faydaları ve akademik özgüvenlerinin artması bağlamında yararları olmuştur. Mentoru olan öğretmenlerin, tutumlarının pozitif yönde olduğu uluslararası alanyazın incelendiğinde ortaya çıkmıştır. Fakat aynı konunun, aynı netlikte ülkemiz koşullarında çok az incelendiği görülmektedir.

Bu bağlamda, araştırmanın temel problemini, mentorluğun akademik ve psiko-sosyal ortam özelliklerini ve bu ortamların mentorluk alma düzeyine yönelik öğretmen görüşleri ve tutumları ile ilişkisi incelemek oluşturmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Problem Tümcəsi**

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### **1.2.1. Alt Problemler**

1. Okul yöneticileri branşınızla ilgi destek veriyor mu?
2. Okul yöneticileri diğer öğretmenlerle ilişkileriniz konusunda rehberlik yaptı mı?
3. Göreve başlarken öğretmenlik bilgi ve becerilerini artırıcı adımlar okulda ne düzeyde verildi?

4. Okul yöneticileri tarafından bilgi, beceri ve tutumunuzu süreç içinde artırıcı ne gibi çalışmalar yapıldı ya da yapılıyor belirtiniz.
5. Mesleki kimlik oluşturmada okul yöneticileri size yardımcı oldu mu, olduysa nasıl oldu belirtiniz.
6. Okulda yaşadığınız psiko-sosyal sorunlarda yeterli desteği aldınız mı?
7. Mesleğin etik standartlarına uyum konusunda okul yöneticilerinin desteği oldu mu?

### **1.3. Araştırmanın Amacı ve Kapsamı**

Bu çalışmanın amacı; mentorluğun, Kilis'teki öğretmenlerin, yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerini kendi bakış açılarından algılanma biçimini ve derecesini göstermektir. Bugüne kadar yapılan çalışmalarda mentorluğun genellikle teorik olarak ele alındığı ve paydaşların gözünden incelenmediği görülmektedir. Bu çalışmada ise; her iki yön dikkate alınarak incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular değerlendirilmiştir.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Öğretmen adayları üniversitede teorik eğitim aldıktan sonra, az da olsa staj görmektedirler. Daha sonra KPSS ile atamaları yapılmaktadır. Öğretmen olana kadar gelinen süreç, bilişsel aşamaya dayalı, teorik bir zeminde gerçekleşmektedir. Hizmet öncesinde yapılandırılmış bir uygulama eğitimi görememenin verdiği sıkıntı ve stresi mesleğin içindeyken yaşayan öğretmenler, en azından ilk başlarda bir bocalama ve karmaşıklık içinde kendilerini bulmaktadırlar. Öğretmenlerin psiko-sosyal ve akademik olgunluğu hizmet içindeyken henüz tamamlanmamıştır ve öğretmenler okulda çalışırken duygusal zekâ olarak gelişim sürecindedirler. Bununla birlikte öğretim tekniklerinin ve öğretim teknoloji ve araçlarının nasıl kullanılması gerektiğinin öğretmenlere kazandırılmasının gerekliliğine alanyazında değinilmektedir. Öğretmenlere hizmet içinde yapılacak kapsamlı bir mentorluk programının, tüm bu hizmet alanlarına cevap verecek nitelikte olması

beklenmektedir. Mentorluğun etkin olarak sunulması teknik ya da bireysel sorunları azalttığı ve öğretmenlerin oryantasyon seviyesini arttırdığı görülmektedir. Bu noktada yapılan araştırmanın, ileride planlı-programlı yapılacak olan mentorluk için yol gösterici bir nitelikte olması umulmaktadır.

Mentorluk hizmeti sunulan öğretmenlerin, sınıf içinde ve dışında ne kadar etkin olduğu, öğretmen-öğretmen ya da öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin düzeyine mentorluğun etkisi, yöneticileri tarafından yapılan mentorluğa karşı öğretmen tutumlarının ve mentorluğun öğretmenlere hangi düzeyde verildiğinin tespiti, var olan sorunların iyileştirilmesi için uygulamalara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, yöneticilerin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri ile bunun öğretmenler nezdinde algılanış biçimi arasındaki ilişki ülkemizde incelenmediği göz önüne alındığında, araştırmanın ulusal alanyazına katkı sağlaması umulmaktadır.

### **1.5. Varsayımlar**

Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme sorularını, önyargısız, yansız ve gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Çalışma, 32 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Kilis'te görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden istenilen katılım sağlanamamıştır. En fazla katılımcı, idarecilerin daha yumuşak yönetim uyguladığı okullardan çıkmıştır.

Ayrıca birçok öğretmen, yöneticilerinden çekindikleri için görüşme yapmak istememiştir. Bu yüzden Kilis ilindeki birçok öğretmene ulaşılamamıştır. Yol ve ulaşım problemleri de yaşanmıştır. Görüşme öznel yargılara dayanmaktadır. Bu etmenler; araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmuştur.

### **1.7. Araştırmanın Zamanlaması**

Araştırma birtakım aşamalara ayrılmış, bu aşamaların her birine ne kadar zaman ayrıldığı yaklaşık tarihleri ile aşağıda belirtilmiştir:

Araştırma aşamalarından kaynak araştırmasına, yaklaşık 3,5 ay ayrılmıştır.

Veri toplama için yaklaşık 1,5 ay, uygulama, analiz ve değerlendirme aşamalarına yaklaşık 2 ay, bulgular ve yoruma 2 ay ve yazma aşamasına ise 2 ay ayrılmıştır.

Yaklaşık 11 aylık çalışma periyodunda araştırma tamamlanmıştır. İlgili alanyazın okumaları bu tarihlere ilave edilmemiştir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve seçilen araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1.1. Mentor Kavramı

Çalışanlar bir kurum için temel kaynaktır ve potansiyellerinin ortaya çıkarılması için kurum bünyesinde gerekli ortam oluşturulmalıdır. Mentorluk, potansiyel yönetimi, öğretmenlerin potansiyel yeteneklerinin ortaya çıkarılması ve geleceğin liderlerinin yetiştirilmesi için uygun ortam oluşturulmasına aracılık edebilecek bir yöntemdir. “Mentor” kavramının kökeni Yunan mitolojisine dayanmaktadır. Mitolojiye göre Odysseus, oğlu Telemachus’un eğitiminin sorumluluğunu yakın arkadaşı Mentor’a vermiştir. Bundan dolayı günümüzde “mentor” kavramı, güvenilen ve deneyimli rehber, kılavuz, danışman, akıl hocası ve yol gösterici gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Aydın, 2008, 217-218). “Mentor” ve “mentorluk” Türkçe literatürde “hami” ve “hamilik” olarak ifade edilmekle birlikte, bu kavramın “mentor” ve “mentorluk” terimlerini tam olarak karşılamadığı da vurgulanmaktadır (Özkalp ve diğerleri, 2006, 57). Bu bakımdan çalışmada İngilizcedeki karşılığı olan “mentor” kavramı kullanılmıştır. Deneyimli çalışan ile deneyimsiz ya da daha az deneyimli çalışan arasında bir etkileşim yöntemi olan mentorluk kavramı, “...kurumda destekleyici, pozitif düşünebilen, öğreten ve dinleyen gibi rolleri üstlenerek bireyin kuruma kazandırılması ve kariyer gelişimine yardımcı olunması konusunda danışmanlık yapan, ona rehber olan kişidir.”. Deneyimsiz ve daha az deneyimli çalışanı ifade eden “danışan” (mentee/ protégé) kavramı ise “...kuruma yeni katılan elemanlardan ya da potansiyel taşıyan yönetici adaylarından oluşur. Bunlar başarılı olmayı amaçlayan, kurum aidiyetini, kurum

kültür ve politikasını kazanması gereken, kariyer hedeflerine ulaşmak için profesyonel yardım bekleyen kişilerdir.” (Uçkun ve Kılınç, 2007, 77) şeklinde ifade edilmektedir. Mentor, tecrübesiz çalışanların kendisini geliştirmesine ve iyileştirmesine yardımcı olan tecrübeli çalışanlardır. Mentorluk, deneyimli bir yöneticinin daha az deneyimli bir öğretmene sürekli destek vermesi olarak düşünülebilir. Mentorluk bir denetleme biçimi değil, yol gösterici ve yararlı bir uygulamadır. Mentor ile mentorluk uygulamasından yararlanan kişi/kişiler arasındaki her türlü etkileşim tam bir güvene dayalı olmalıdır. Mentor, sorduğu sorularla danışan kişinin, hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı olur.

Mentorluk bireyler arasında kapalı bir ilişkidir (Culpepper, 2000, 72) ve danışanların sahip olduğu yeteneklerini istenilen yönde değişim ve gelişimini sağlamak üzere yapılan yol gösterme uygulamasıdır (Özkalp ve diğerleri, 2006, 56). Farkındalık yaratmak, geliştirmek, anlatmak, deneyim aktarmak, yönlendirmek, şeklinde ifade edebileceğimiz mentorluk yaklaşımının iş yaşamında uygulaması kritik bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, kıdemli ve başarılı çalışanlara yeni bir kariyer fırsatı yaratırken, deneyimsiz çalışanların, kıdemli ve deneyimli çalışanlar tarafından iş başında yetiştirilmelerine olanak sağlar. Öte yandan mesleğe yeni başlamış çalışanlar için çok önemlidir ve onların mesleki bir kimlik oluşturmalarına yol göstereceği gibi verimliliklerinin de artmasına katkı sağlar. İlk defa bir işe giren veya yeni bir işe başlayanların kuruma uyum sürecinde ona rehberlik edecek tecrübeli bir çalışan görevlendirilir. Bu kişi yeni çalışana akıl hocalığı yapar, destekler, yol gösterir. Yani mentorluk yapar. Bu süreçte, işin içeriği, çalışanlar ve birimler ile ilgili bilgi verilir. Ardından kurumun, misyonu, vizyonu, değerleri, kültürü yeni çalışana aktarılır. Bu işi yapan tecrübeli çalışan mentorluk görevini yerine getirir. Dolayısıyla mentorun seçimi, yeni çalışanın iyi bir başlangıç yapması bakımından çok önemlidir. Sürekli değişen ve gelişen bilgi teknolojisini takip etmek, elektronik otama göç eden bilgi kaynaklarından en üst düzeyde yararlanmak ve bunları bilgi hizmetlerine yansıtmak kütüphaneler açısından çok önemlidir. Belli bir başarıyı yakalamış kütüphanelerde hedeflerin sürekli büyütülmesi ve bu hedeflere ulaşılmasında tecrübeli çalışanlardan yararlanılması bakımından mentorluk uygulaması önemli bir süreçtir. Sahip olduğu tecrübe ile sağlıklı karar verebilen, bilgi teknolojisindeki



yenilikleri takip edebilen, özgüveni yüksek, yaratıcı, girişimci, mentorluk özelliklerine sahip çalışanların katkılarıyla kütüphaneler arzulan bilgi hizmetini en üst düzeyde verebilirler.

### **2.1.2. Mentorluğun Tarihçesi**

Mentorluk yeni bir kavram olmadığı gibi kökleri insanlık tarihi kadar eskidir ve günümüz gelişmişlik düzeyine erişmede mentorluğun önemli rolü olduğu kabul edilmektedir. Tarih boyunca farklı isim ve yapıda gelişimi sürmüş ve Mentor terimi ilk defa Fransa'da 14. Louis'in torununa öğreticilik yapan Fenelon tarafından 1699 yılında kaleme aldığı "Telamak'ın Maceraları" romanında kullanılmıştır, buradan yola çıkarak mentorluk ile ilgili ilk yazılı kayıt Yunan mitolojisine dayandırılmaktadır (Mueller, 2004, s.53). Ayrıca bu roman Türkçeye ilk çevrilen yapıt özelliğini de taşımaktadır. Bu mitolojik destanda, Itaca kralı olan Odeyesus Truva savaşına gidecektir ve bahsi geçen dönemde Odeysus'un en yakın dostlarından biri Mentor'dur. Dolayısıyla Odeyesus savaşa giderken oğlu Telamachus'u yetiştirmek üzere Mentor'a emanet eder. Mentor'un bu süreçte zayıf ve yetersiz kaldığı durumlarda bilgelik (wisdom) tanrıçası Athena'nın Mentor kılığında Telemachus'un yetişmesine destek ve yardım ettiği belirtilmektedir. Mentor özel ismi tarihe bu şekilde geçmiştir (Miller, 2002, s.25; Mueller, 2004, s. 53).

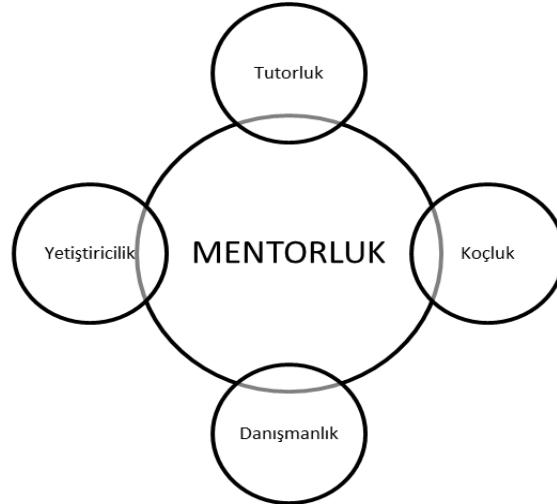
### **2.1.3. Mentorluğun Kapsamı**

Mentorluk kavramı ile ilgili alanyazında farklı terim ve tanımlarla karşılaşılma ile birlikte, genel anlamda bir kişinin (mentor) bilgi ve deneyimini paylaşarak diğerinin (menti) gelişimine destek olduğu bir gelişim süreci olarak ifade edilebilir. Temel amaç bireyin kişisel gelişim hedefleri doğrultusunda bilgi ve yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlamaktır (Crisp ve Cruz 2009, s.536).

Shea (1994) mentorluğu hiyerarşik kanallar dışında, herhangi bir statü gözetmeden bireyler arası bilgi ve birikim paylaşımı olarak tanımlamaktadır. Diğer bir ifade ile mentorluk, daha deneyimli bir kişi ile (mentor) daha az deneyimli bir kişi

(menti) arasındaki gerçekleşen etkileşim ile bir anlamda tecrübenin paylaşımından yola çıkarak bilgiğe ulaşma sürecidir (Jacobi 1991, s.508). Mentorluk tarihten süzülüp gelen, her tarihsel evrede olgunlaşarak gelişen bir kavram olarak varlığını her devirde sürdürmüştür. Öz olarak aynı kalmak koşuluyla, biçimsel değışikler geçirmiştir. Bu süreçte farklı anlamlandırmalar olsa da, kavram kendini korumayı başarmıştır. Siyasetten, eğitime her alanda mentorluk ilişkisi mevcuttur. Bilge kişi ile yardım ve desteğe gereksinimi olan danışan arasında, oldukça doğal ilişkilerin sürdürüldüğü yarı yapılandırılmış bir etkileşim biçimidir. Osmanlı örneğinde olduğu gibi; devlet yöneticisini yetiştirmek için taşrada görevli şehzadeyi yetiştirmek için lalalar görevlendirilmişti. Bir çeşit mentor-menti ilişkisi burada da görülmektedir. Hiyerarşik bir ilişki olmayan mentorluk, çağımızda mesleğe henüz adım atanlara, her tür zorluk çekenlere, mentorluk eğitimi alan ya da daha deneyimli ve bilgi sahibi biri tarafından mesleğe alıştırmaya, mesleksel, psiko-sosyal sorun çözme noktasında destekleme tarzında bir ilişki olarak gelişmektedir.

Mentorluğun kapsamı:



Şekil 1. Mentorluğun Kapsamı

Perchiazzi (2009, s.67) Şekil 1'deki hiyerarşiyi sunarak, mentorluk sürecinin tutorluk, koçluk ve danışmanlık süreçleri ile ilişkili olduğunu ve bu kavramları

kapsayan bir ifade olduğunu belirtmektedir. Mentorluk Türkçede rehber, danışman, akıl hocası, guru, koruyucu, usta, staj sorumlusu, pir, yol gösterici, lider, hami, lala, kılavuz, yaşam koçu, yönder vb. isimler ile ifade edilmeye çalışılmakla birlikte tam bir karşılığı olduğu söylenemez. Uluslararası alanyazında mentor kelimesi genel kabul görmeye birlikte menti ile ilgili olarak; öğrenci (student), çırak (apprentice), korunan (protege) vb. kelimeler karşımıza çıkmaktadır. Son dönemde yayınlanan uluslararası akademik makalelerde mentor, mentee, mentorship/mentoring kelimelerinin daha sık kullanıldığı gözlenmektedir. Bu nedenle sürece dâhil olan bireylere menti ve mentor, sürecin kendisi de mentorluk olarak ifade edilebilir. Mentorluğun, bireyin kişisel gelişim hedefleri doğrultusunda karşılıklı güven ve gönüllülük esasına dayalı olarak bilgi, beceri ve tecrübe paylaşımı ile danışmanlık, rehberlik, koçluk ve tutorluk süreçlerini kapsayan kişisel ve mesleki bir gelişim ve öğrenme süreci olduğu söylenebilir. Bu süreçte mentor birikim ve tecrübelerini menti ile paylaşarak hem kişisel tatmin hissini güçlendirir, hem de kendi gelişim süreçlerini gözden geçirme fırsatı bulur (Crisp ve Cruz, 2009, s.536; Kuzu ve Kahraman, 2010, s.678; Perchiazzi, 2009, s.109).

#### **2.1.4.Mentorluk Modelleri**

Alanyazında farklı mentorluk uygulamaları ile karşılaşılacakla birlikte genel olarak mentorluk modelleri şu şekilde sıralanabilir (Crisp ve Cruz 2009, s.529):

- Bire bir mentorluk (One to One Mentoring),
- Akran mentorluğu (Peer Mentoring),
- Grup/takım mentorluğu (Group-Team Mentoring),
- Ters yönde mentorluk (Reverse Mentoring),
- Kendine mentorluk (Self Mentoring).
- Diğer bir grupta ise:

Mentorluğun yüz-yüze, bire-bir yaklaşım gibi çeşitli şekilleri olduğunu öne süren yaklaşımdır. Bunlardan bazıları aşağıda kısaca belirtilmiştir (Stueart ve Sullivan, 2010, 81-82):

**2.1.4.1. Grup mentorluğu,**

bir danışan için birden çok mentorun yer aldığı mentorluk yaklaşımıdır. Danışan bu mentorluk yaklaşımıyla farklı bireysel bilgi ve uzmanlıkları olan mentorların tecrübe ve bilgisini paylaşma avantajından yararlanır.

**2.1.4.2. Çember-grup mentorluğu,**

birden çok danışan ve her biri ayrı uzmanlık alanına sahip mentorun olduğu mentorluk türüdür. Birden çok danışan, mentorların tecrübesinden ve uzmanlığından yararlanır. Ayrıca bu yaklaşım bir kurumda yeteri kadar mentor olmaması durumunda programın yürütülmesini kolaylaştıran bir mentorluk türüdür.

**2.1.4.3. Akran mentorluğu,**

kurumsal veya gönüllü olarak gelişen mentorluk türüdür. Genellikle kişisel olarak düzenlenir ve gurup üyelerinin uzmanlığından yararlanma avantajı sunar. Geleneksel hiyerarşik mentorluk ilişkilerine bir alternatif olarak kabul edilebilir. Belli bir gruba yönelik olmayan bu mentorluk türü tüm uygulamalarda, çeşitli seviyelerde kullanılabilir. Öte yandan bu ilişki içinde olanları psikolojik yönden de destekleyen bir uygulamadır.

**2.1.4.4. E-mentorluk,**

elektronik ortamdaki iletişim kanallarıyla gerçekleştirilen mentorluk türüdür. Her geçen gün gelişmekte ve yaygınlaşmakta olan bu mentorluk türünde zaman ve mekân sınırlamasının olmaması önemli bir avantajdır.

**2.1.4.5. Ters mentorluk,**

genç çalışanın, yetişkin çalışana destek olduğu mentorluk türüdür. Özellikle bilgisayar, internet gibi bilgi teknolojisi araç ve gereçlerin kullanımı gibi konularda görülen mentorluk türüdür.

### 2.1.5.Mentorluk Süreci

Mentorluk süreci, mentor kelimesinin harfleriyle ifade edilen analitik bir süreç olarak kabul edilebilir: MENTOR= Model (model), Empathize (hissetme), Nurture (yetiştirme), Teach (öğretme), Organize (düzenleme), Respond (cevap) (Stueart ve Sullivan, 2010, 74).Aslında her birey yaşamının belli evrelerinde, özellikle geçiş dönemlerinde, farkında olmadan formal olmayan bir mentorluk sürecine dahil olmuştur. Birey bir konuyu öğrenme sürecinde ya da bir problemi çözerken yardım almışsa bir mentor ile iletişim kurmuş demektir. Bu süreç tamamen kendiliğinden gelişmiş ve mentor kelimesi hiç kullanılmamış olabilir. Bu nedenle Clutterbuck (1991, s.11) mentorluğun temelde yapılandırılmamış (informal) ve yapılandırılmış (formal) iki farklı yaklaşım olarak karşımıza çıktığını belirtmektedir. Herhangi bir planlamanın olmadığı kendiliğinden gelişen mentorluk, yapılandırılmamış mentorluk olarak ifade edilmektedir. Yapılandırılmış mentorluk ile yapılandırılmamış mentorluk arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır, en önemlisi yapılandırılmış mentorluk bir program olarak belli bir organizasyon/örgüt tarafından belli bir amaç ve süre için düzenlenmektedir. Programlara katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bazı programlarda hazırlık ve oryantasyon mevcuttur. Yapılandırılmış mentorluk programlarının asıl amacı yapılandırılmamış mentorlukta elde edilen faydaları yaygınlaştırmak ve iyileştirmektir. Genelde bugün araştırmalara konu olan yapılandırılmış mentorluk çalışmalarıdır. Kochan ve Pascarelli (2005, s.311) yapılandırılmış mentorluk uygulama sürecinin genelde hazırlık, eşleştirme, etkileşim ve sonlandırma olarak dört ana aşamadan oluşacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu süreç düzenlenirken ve uygulanırken yaş, kültür, cinsiyet, sınıf (toplumdaki yer) eğitim düzeyi, iş tecrübesi, katılımcıların karakterleri vb. konuların önemli değişkenler olduğu görülmektedir.

Hazırlık aşamasında mentorluk sürecinde başarılı sonuçlar sağlanabilmesi için, mentor ve mentilerin ön eğitime tabi tutulması beklenir. Bu aşamada öncelikle mentilerin hazırlığı ile ilgi bilgilendirme, hedeflerinin belirlenmesi vb. süreçler yer alır.

Eşleştirme aşaması mentorluğun en temel aşamasıdır. Bu eşleştirme ne kadar uygun ve uyumlu olursa mentorluğun yararı ve çıktıları o derece yüksek olur. Eğer eşleştirme uygun olmazsa süreç işlemez ve başlamadan biter. Eşleştirmede mentor ve mentilerin cinsiyet, yaş vb. özelliklerin yanında öne çıkan diğer unsurları, kişilik özellikleri ile öğrenme stilleridir. Mentinin geliştirmek veya iyileştirmek istediği birçok konu/ sorunu olabilir; eşleştirme öncesi öncelikle mentinin hedefini belirlenmesi gerekir (Kuzu ve Kahraman, 2010, s.679).

Etkileşim tecrübe paylaşımı aşamasıdır; öğrenme ve gelişim, mentorluk programlarının iki temel amacıdır. Mentorluk bir tür çıraklık olarak ta nitelendirilebilir. Etkileşim sürecinde görüşmelerin sıklığı ve aralığı önemlidir. Bilgi ve tecrübenin kazanılmasının yanında, menti bu süreçte özgüven, özsaygı, içdisiplin ve benzeri davranışlar kazanır. Klasen ve Clutterbuck (2002, s.119) mentorluk ilişkisini etkileyen faktörleri iç faktörler, dış faktörler ve ortak faktörler olarak gruplandırmıştır.

### **2.1.5.1.Faktörler**

İç faktörler cinsiyet, etnik köken, kişilik, zamanlama, metnin hedeflerinden oluşurken; dış faktörler organizasyonun hedefi, kullanılan mentorluk modeli, seçilen yaklaşım vb. özelliklerden oluşmaktadır. Hem iç, hem dış faktörlerde göz önüne alınması gereken ortak faktör, etik konulardır.

Sonlandırma aşaması mentor ve mentinin ayrılma aşamasıdır. Mentorluk süreci başında, taraflar resmi olarak sürecin ne zaman biteceğini bilmelidir. Ancak yapılandırılmış mentorluk sonrası taraflar isterlerse mentorluk sürecini informal olarak devam ettirebilirler (Zachary, 2005, s.98). Başarılı bir mentorluk uzun yıllar sürebilir ve arkadaşlığın yanında meslektaşlığa dönüşebilir (Shrestha vd., 2009, s.116). Mentorluk uygulaması içerisinde süreci iyileştirmek için sürekli değerlendirmeler yapılır ayrıca mentorluğun formal olarak sonlandırılmasından sonra menti, mentor ve organizasyon açısından sürecin genel değerlendirmesi yapılır.

Mentorluk yaklaşımının en önemli unsuru olan mentorlardan beklenen/istenen özellikleri Eby ve Lockwood (2005) şöyle açıklamıştır; mentorluk

sürecinde mentorler bilgi, beceri ve tecrübelerini menti ile paylaşmaya açık, gerektiğinde mentiye psikolojik olarak destek olan onu motive eden roller üstlenmelidir. Bunun yanında mentinin performansını gözden geçiren, olumlu-olumsuz yönleri ile yorumlayan, fırsat ve tehditler konusunda öneriler getiren, mentinin her zaman rahat erişebileceği ve her konuda danışabileceği, gerektiğinde rol model olabilmesi beklenir. Daha önemlisi mentorun, mentiyi yeti ve yetenekleri doğrultusunda yönlendiren kişiler olması gerekir. Ayrıca mentorler öğretme ve sosyal becerilere sahip olmalı ve karşılaşılan problemlere profesyonel çözümler üretebilmeli ve en önemlisi ilham kaynağı olmalıdır (Miller, 2002, s.198).

Yapılandırılmış mentorluk sürecinde programı düzenleyen organizasyona da önemli görevler düşer. Mentorluk sürecinde pozitif ortam oluşturmak, sağlıklı bir iletişim ortamı ile sürecin iyi planlanması kurumun temel rolleridir (Stone, 2007, s.161-162). Süreç sonunda mentor ve mentinin bu ilişkiyi eşsiz bir deneyim olarak algılaması kurumun süreci başarılı olarak planladığını gösterir. Allen ve arkadaşları (2008, s.348) yüz yüze mentorluk çalışmaları ile ilgili gerçekleştirdikleri alan yazın taramasında, nicel metotları kullanan araştırmaların yoğunlukta olduğunu ve bu çalışmalarda ağırlıklı olarak mentilerden veri toplandığını gözlemlemiştir. Ayrıca bu çalışmaların 60 farklı dergide yayınlanmış olması mentorluk konusunun disiplinler arası ilgi çeken özelliğine dikkat çekmektedir.

Crisp ve Cruz (2009 s.526) mentorluk uygulamalarını; duygusal ve psikolojik destek, kariyer planlaması, akademik bilgi desteği ile rol modellik olarak dört alanda gruplandırmaktadır. Ayrıca Allen ve arkadaşları (2008) mentorluk ile ilgili uygulamaların iş yeri mentorluğu, psikolojik destek amaçlı mentorluk ve eğitim alanında yapılan mentorluk olmak üzere üç ayrı alanda incelenebileceğini belirtmişlerdir. Bu alandaki akademik araştırmaların başlangıç aşamasında olduğunu belirterek, yapılan çalışmalarda düşük maliyetli yöntemlerin tercih edildiğini bu yaklaşımın şimdilik normal karşılanması gerektiğini ancak mentorluk ile ilgili daha ileri düzey (kompleks) çalışmaların yapılmasına basamak teşkil etmesini umduklarını ifade etmişlerdir (Allen vd, 2008, s.355). Sosyal yaşamda mentorluk çalışmaları eski olsa da bu alandaki akademik araştırmalar son yıllara dayanmaktadır; özellikle e-mentorluk ile ilgili akademik uygulamalar 1990 sonrasında gerçekleştirilmiştir (Single

ve Single 2005, s.301). Örneğin hala devam eden “Büyük Ağabeyler ve Büyük Ablalar” (Big Brothers Big Sisters, 2009) mentorluk programı 100 yıldan daha uzun bir süredir gelişimini devam ettirmektedir. Benzer çalışmaların Türkiye’de küçük çaplı örnekleri ile karşılaşmak mümkündür. Özellikle özel üniversite ve kolejlerin kurum kültürünü yansıtmak ve mezunların tecrübelerini okuyan gençlerle paylaşmak üzere son yıllarda mentorluk programı uygulamaya başladıkları bilinmektedir.

### **2.1.6. Mentorluğun Fonksiyonları ve Mentorluk İlişkisi**

Mentorluk programını yoğun iş temposu içinde sürdürebilmek için, öncelikle mentor ve mentorluk alacak kişilerin istekli hatta gönüllü olması gerekir. Mentorluk alacak kişiler mentorluktan beklentilerini ve hedeflerini belirlemiş olmalıdırlar. Mentorlar da onca yıldır biriktirdikleri deneyimleri aktarmanın ve böyle bir ilişki içinde zengin ve heyecanlandırıcı deneyimler yaşamanın keyfini yaşamalıdırlar. Mentorluk programının ikinci önemli boyutu, mentor ile mentorluk alan arasında kurulacak güvendir. Bu nedenle her iki taraf seçilirken ve eşleştirilirken, nesnel ölçütlerin belirlenmesine özen gösterilmeli, aynı zamanda yapılacak bir dizi psikometrik ölçüm ile kişilik özellikleri ve değerler sistemleri arasında örtüşme sağlanmalıdır ([http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k\\_4.htm](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.htm)).

Yapılandırılmış bir kurumsal mentorluk programının kurumun özgün koşullarına uygun biçimde tasarlanması gerekir. En kısa 18 ay, çoğu kez 3 yıla kadar süren mentorluk programının aksamadan sürmesi ve gerçekten hem bireyler hem de kuruma değer yaratabilmesi için, kurum temsilcileriyle, dışarıdan danışman olarak görev alacak bir uzmanın işbirliği yapmasında fayda vardır. Programın kurumsal iletişiminin doğru yapılması ve kurum ikliminin hazırlanması gerekmektedir ([http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k\\_4.htm](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.htm)).

Mentorluk programının en kritik aşaması, mentor ve mentorluk alanların seçilmesi ve eşleştirilmesidir. Eşleştirme aşamasında inisiyatif mentorluk alandır, kişi kendi mentorunu seçer. Daha sonraki adımda mentorlar ve mentorluk alacaklar ayrı ayrı 3'er günlük mentorluk eğitim programından geçirilir ([http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k\\_4.htm](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.htm)).



Süreç boyunca çeşitli yöntemlerle programın gidişatı izlenir ve değerlendirilir. Gözden geçirme oturumları, odak grup çalışmaları ve memnuniyet araştırmalarıyla olası sorunlar saptanarak gerekli düzeltmeler yapılabilir. Son aşamada toplanan veriler analiz edilerek raporlanır ([http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k\\_4.htm](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.htm)).

Mentorluk programlarının başarısı, mentor ve danışanların istekliliğine ve sorumluluklarını kabul etmesine bağlıdır (Wojewodzki ve diğerleri, 1998, 6). Mentorlar sorumlu oldukları çalışanların gelişimini teşvik eden başarılı rol modelleridir. Sorumlu oldukları deneyimsiz çalışanın gelişimi için gerekli olan bilgilendirme ve yönlendirmeleri yapar. Mentorlar sorumlu oldukları çalışanın yeteneklerinin etkin kullanımını sağlamak için çalışır ve gelecekte alacağı sorumlulukları düşünmeye teşvik eder (Culpepper 2000,76).Kurumlar personelin mesleki ve sosyal yönden gelişimi için mentorluk programları geliştirmektedir. Kurumsal başarıda iş ortamının %33 payı vardır ve bu ortam da %75 oranında yöneticiler tarafından belirlenmektedir. Bu nedenle kurumlar tecrübeli çalışanlarından mentorluk programları çerçevesinde yararlanarak genç çalışanları eğitime ve geliştirme yoluna giderek verimliliklerini artırmak çabasında dırlar (Uçkun ve Kılınç, 2007, 92).

Kurumsal mentorluk programları biçimlendirilmiş programlardır. Belli amaç, hedef ve beklenen sonuçları içerir. Kurumsallaşmış mentorluk programlarında katılımcılar, deneyimli mentorlarla birlikte kariyer gelişimlerinin sağlanması, uygulama ve yönetim becerilerinin geliştirilmesi, zayıf yönlerinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi bakımından eşleştirilir. Kurumsal olmayan diğer programlarda ise amaç ve hedefler biçimsel bir yapı olmadan, doğal olarak gelişen bir yapı çerçevesinde oluşur. Kurumların başarısı için personel gelişimi çok önemlidir. İyi hizmet veren okullarda başarıya ulaşmak için personelin geliştirilmesi bir odak noktası haline gelmiştir. Ayrıca mentorluk yoluyla personel ve dolayısıyla organizasyonların gelişimi, buna bağlı olarak hizmet kalitesinin artmasında mentorluk uygulamaları bir araç haline gelmiştir. Mentor ve mentorluk programından yararlanan kişi, mentorluk ilişkisinin başlangıcında amaç, hedef ve kabul edilebilir sonuçların ne olacağını iyi

irdellemelidir. Bu nedenle, amaç, iletişim, süreç ve geribildirim hususlarında fikir birliği yapılmalıdır (Stueart ve Sullivan, 2010, 75-76):

#### **2.1.6.1.Amaç:**

Birlikteliğin nedeni ve programdan beklentiyi ifade eder.

#### **2.1.6.2.İletişim:**

İletişim için yüz yüze, telefon, e-posta, kısa mesaj vb. gibi araç veya yöntemlerden hangisinin tercih edileceğini ifade eder.

#### **2.1.6.3.Süreç:**

Kurumsal mentorluk sürecinde planlama, yapısal ilişki oluşturma, görüşerek anlaşma, mentorluk alan kişinin gelişimi ve değerlendirmesini ifade eder.

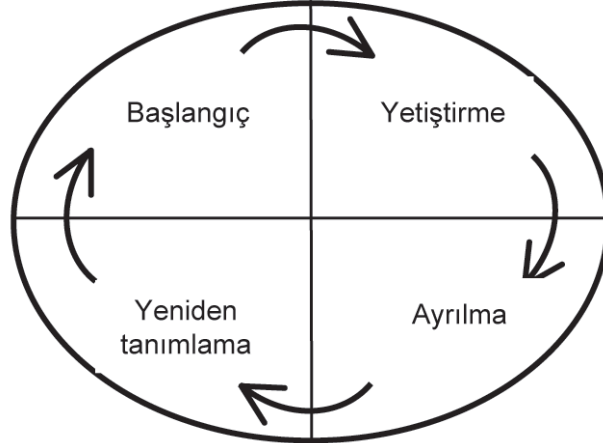
#### **2.1.6.4.Geribildirim:**

Olumlu ve düzeltici geri bildirimleri ifade eder. Kurumlardaki mentorluk gelişim süreci çeşitli fonksiyonlara sahiptir. Mentorluk, danışanın mesleki yetkinliklerini artırmak için iyi bir yoldur. Okullarda yeni personelin çalışma düzenine uyumu ve bilgi hizmetlerinin amacına ulaşmasını hızlandırır. Kurumsal olarak kabul görmüş süreçlerde deneyimsiz personelin gelişiminin izlenmesi, bireysel ve kurumsal gelişim sürecinde önemli katkılar sağlar (Stueart ve Sullivan, 2010). Kram (1983, 614) mentorluk fonksiyonlarını kariyer ve psiko-sosyal olarak iki gruba ayırmaktadır.

Tablo 1. Mentorluk Fonksiyonları

Kariyer Fonksiyonları	Psiko-Sosyal Fonksiyonlar
Destek olma	Rol model
Kendini ifade etme – Görünür kılma	Kurumda kabullenme
Bilgilendirme	Danışman
Koruma	Arkadaşlık
Becerileri geliştirecek görevler verme	

Kram'a (1983, 614) göre başarılı bir mentorluk ilişkisi; Tablo 2'de görüleceği üzere mentorluk ilişkisinin başladığı "başlangıç aşaması", kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonların en üst düzeye ulaştığı "yetiştirme aşaması", karşılıklı psiko-sosyal değişimlerin yaşandığı ve ilişkinin beklentileri karşılamadığı düşüncesiyle gerçekleşen "ayrılma aşaması", taraflar arasındaki ilişkinin olgunlaştığı, kimi zaman mentorluk ilişkisinin ötesine geçtiği "yeniden tanımlama aşaması" olmak üzere dört aşamadan oluşur.



Şekil 2. Mentorluk İlişkisi

Genç meslektaşların gelişiminde mentor-danışan ilişkisinin kritik bileşeni "dinleme" faaliyetidir. Kütüphanelerdeki mentorluk programlarının yapısında zaman süreci olmalı, mentor ve danışan arasında bir eşleştirme yapılmalıdır. Eşleştirmede, mentorluk sürecine katılacakların uzmanlıkları, kişisel özellikleri, yetenekleri ile kurumun gelecekteki potansiyel ihtiyaçlarına dikkat edilmelidir (Uçkun ve Kılınç,

2007, 91). Bir mentor-danışan programı aşağıdaki adımları içerir (Stueart ve Sullivan, 2010, 77-78):

1. Kurumun misyonu, amaç ve hedefleri ile mentorun uzmanlık alanını esas alınarak mentor ile danışan eşlenir.
2. Mentor ve danışanın süreçten beklentileri tanımlanır (program süresi, görüşme yeri, mentor ve danışan arasındaki etkileşim, değerlendirme formları, olumsuzlukların belirlenmesi vb.)
3. Bir sözleşme düzenlenerek imzalanır. Kurumsal mentorluk programları değerlendirme yapmaya zemin oluşturacak sözleşmeler ile düzenlenir ve bu sözleşmeler etkinliklerin gelişimi için bir rehber niteliğindedir. Katılımcılar için bir rehber olan sözleşmeler, toplantı zamanları ve yerlerini, destekleyici etkinliklerin yanı sıra mesleki toplantılar, belli konulardaki konferanslar gibi etkinlikleri de içerebilir. Ayrıca sözleşmede gelişim hedefleri ve ulaşılması hedeflenen başarı noktasını da içerir.
4. Mentor ve danışan arasındaki gizliliği korur.
5. Mentorluk süreci tamamlandığında bir değerlendirme yazılarak üst yönetime sunulur.

Mentorluk farklı şekillerde uygulanabilir. Bu durum mentorun öğretmene tavsiyelerde bulunması ya da deneyimlerini onunla paylaşması şeklinde olabilir. Ancak mentor ve öğretmen arasındaki tüm etkileşim ya da tavsiyeler gizli olmalıdır. Mentorluk uygulaması aşağıdaki gibidir.

- I- Gönüllülük esasına göre bir mentor seçilir,
- II- Mentor ile öğretmen arasında bir plan hazırlanır.
- III- Mentor planı uygular ve sonuçlarını yönetime bildirir.

K. B. Moore (2001) bir mentorun uygulamada, öğretmenin öğrenme hızına karşı duyarlı olması, öğretmendeki çok küçük olumlu değişim ve çabaları takdir etmesi ve öğretmene açık uçlu sorular sorması gerektiğini belirtmiştir. Mentorluğun, mesleki rehberliğin başarılı ve deneyimli öğretmenlerle paylaşılması, aday öğretmenlerin işlerine yönelik olumlu tutumlar ve doğru iş alışkanlıkları geliştirmeleri, takım çalışmasını beslemesi, işbaşında eğitimin istenilen yer ve

istenilen zamanda sağlanmış olması, bireyin ihtiyaçlarına tamamen uygun bir eğitim sunma şansına sahip olması, mentor öğretmendeki gelişmeyi ve değişmeyi doğrudan gözleme şansını bulması, eğitilen kişinin gelişme sürecine aktif olarak katılması, mentorun sağlayacağı eğitim, dönütler ve değerlendirmeler öğretmenlerin iş performansı üzerinde doğrudan etkili olması gibi yararları vardır (Sheal, 1992, s. 54-74). Buradaki değerlendirme ile öğretmenle-koçun süreci birlikte değerlendirmesi, yargılama, eleştirme ve önemsememek gibi engel oluşturan durumları ortadan kaldırmak gerektiği ifade edilmektedir (White 2006, s. 4). Bu süreçte öğretmenle koç arasında güvene dayalı ve özerkliği güçlendiren bir ortam oluşturulmalı ve belirsizliğe yer verilmemelidir.

Mentorluk, aşamalardan oluşan bir süreçtir. İlk aşamada danışan, mentora tamamen bağımlıdır. Daha sonra danışan zor öğrenme durumlarıyla başa çıkmayı öğrendikçe bağımsızlık kazanmaya başlar ve sürecin en sonunda artık danışanın kendisi bir mentor rolü üstlenecek derecede bağımsız hale gelir. Mentorluk süreci; başlangıç, yetiştirme, ayırma ve tekrar tanımlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2011):

**2.1.6.4.1. Başlangıç aşaması,** mentor denetmenle danışan denetmenin birbirlerini tanımaya başlayarak mentorluk ilişkisini başlattıkları aşamadır. Danışan denetmen, bu aşamada mentor denetmenin yetkinliği, bilgisi, rehberlik ve yardım sağlama kapasitesine ilişkin olumlu duygular geliştirir. Bu aşamada rol, sorumluluk, sınır ve kuralların belirlenmesi, her iki tarafın beklentilerine ilişkin birbirlerini haberdar etmeleri sürecin başarısı açısından önemlidir.

**2.1.6.4.2.Yetiştirme aşaması**, mentorluk sürecinin en uzun aşamasıdır. Mentor denetmen, kariyer ve psiko-sosyal özelliklerini bu aşamada, kullanmaya başlar. Danışan denetmenin kendine güveni artar ve gelecekteki kariyerleri ile ilgili olumlu duygular geliştirmeye başlarlar. Danışan denetmen, bu aşamada hem teknik becerileri hem de kurumdaki örgütsel yapıyı öğrenirler. Mentorluk ilişkisinin bu aşamasında mentor ve danışan, kişisel ve mesleki olarak karşılıklı gelişir, fikir ve değer paylaşımı en üst düzeye çıkar ve güven faktörü ilişkisi de değer kazanmaya başlar (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2011).

**2.1.6.4.3.Ayrılma aşaması'nda**, mentorluğun aktif kısmı artık sona ermiştir. Mentorluk ilişkisinin başında belirlenen hedeflere ulaşıldığında ve danışan denetmenin kendi ayakları üzerinde durabilme yetkinliğine ulaştıklarında artık mentorluk ilişkisini sonlandırmanın zamanı gelmiş demektir.

**2.1.6.4.4.Yeniden tanımlama aşaması'nda**, mentorluk ilişkisi tamamen farklı bir boyut kazanır. İletişim azdır ve taraflar daha bireysel hareket ederler. Ayrılma aşaması gerçekleşikten sonra hala mentor ve danışan arasındaki ilişki devam ediyorsa danışan denetmenin kalan gereksinimlerine yanıt verebilmek için ilişki yeniden tanımlanmalıdır (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 20).

## **2.1.7.Mentorun Özellikleri ve Roller**

Bu kısımda mentorun özellikleri açıklanarak, rolleri tanımlanmıştır.

### **2.1.7.1. Kişilik ve Tutum Yönünden:**

Diğer öğretmenlere model olmaya istekli, öğretmenlik mesleğine bağlılık gösteren, mentorluğun öğretimsel uygulamaları geliştirdiğine inanan, mentorluk becerilerini geliştirmek için eğitim almaya istekli, bilgiyi paylaşmaya istekli.

### **2.1.7.2. Mesleki Yeterlik ve Deneyim Yönünden:**

Meslektaşlar tarafından iyi bir öğretmen olarak değerlendirilen, branşına hâkim, pedagojik bilgisi yeterli, dersinin gözlemlenmesinden rahatsız olmayan, meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmeye istekli.

### **2.1.7.3. İletişim Becerileri Yönünden:**

Etkin bir şekilde dinleyen, öğretmeni düşünmeye yöneltici sorular sorma, üretken eleştiri sunabilen, zamanı etkili kullanabilen, gizliliğe saygı duyan, öğretimsel stratejileri etkin bir şekilde aktarabilen.

### **2.1.7.4.Sosyal Beceriler Yönünden:**

Güvenilir mesleki ilişkiler geliştirebilen, yardımcı olduğu öğretmenin mesleki gereksinmelerini bilen, sabırlı bir durumda olmalıdır (Sullivan ve Glanz, 1999).

Bu modelde, bir eğitmen başka bir eğitime yardım, destek ve tavsiyelerde bulunacağı konusunda aynı fikirde olacaklarına dair işbirliğini kabul ederler. Mentor henüz asaleti onaylanmayan öğretmenlerle belirli bir alandaki özel teknik becerilerini paylaşmaya dair çalışmayı kabul eder, deneyimlerini paylaşır. Mentor ve öğretmen arasındaki etkileşim ya da öneriler tamamen gizli tutulur. Burada öğretmen ve mentor arasında eşitliğe dayalı, özerk ve bir güç gösterisine dönüşmeyen uygulamalar söz konusudur (Manathunga, 2007, s. 208). Mentor, öğretmene araştırma kültürünün gelişmesinde, mesleğe yönelik duygusal engelleri aşmasında ve öğretim etkinliklerin geliştirmesi ile repertuarını zenginleştirmesinde yardım eder.

Danışanlar başarılı olmayı amaçlayan, kurum kültürü ve politikasını kazanması gereken ve profesyonel desteğe ihtiyacı olan kişilerdir (Uçkun ve Kılınç, 2007, 77). Mentor kurumun önemli bilgi ve tecrübeye sahip yetişmiş bir üyesi olmanın yanında amaç, hedef, politika ve süreçlerini bilen, çalışana rehberlik eden rol modelidir (Özkalp ve diğerleri, 2006, 57). İyi bir mentor bazı özelliklere sahip olmanın yanında meslektaşlarıyla iyi iletişim kurma becerisine sahip kişilerdir (Stueart ve Sullivan, 2010, 75). İnsan ilişkileri kuvvetli, açık fikirli, esnek ve empatik

yapıya sahip olması gereken bir mentorun özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 2008, 219; Uçkun ve Kılınç, 2007, 81-82):

1. Kuruma karşı olumlu tutum ve doğru iş alışkanlıkları,
2. Yüksek performans,
3. Özgüvenli ve yeterli iş deneyimi,
4. Yardım sever ve saygılı,
5. Sabırlı ve hoşgörülü,
6. İnsan odaklı ve hayatla barışık,
7. Esnek ve yaratıcı,
8. İletişim kurabilen, aktif, empatik ve duyarlı.

Mentorlar danışanların yaptığı işin kalitesini kontrol etmezler. Mentorlar, mentorluk sürecinde en iyi yaklaşım yolunu gösterir, gerekli dokümanları hazırlar, fırsatların belirlenmesine aracı olur ve teşvik eder (Wojewodzki ve diğerleri, 1998). Mentorluk, potansiyel mentor davranış ve becerilerini artırmak için iyi bir yoldur. Başarılı bir mentorluk ilişkisinde beklentiler ve ihtiyaçların açıkça ortaya konması için mentor ile danışanlar arasında güven duygusunun gelişmesi gerekir. Açıklık, karşılıklı güven hissinin oluşmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bir mentorluk ilişkisi içinde her şey karşılıklı güvene dayalıdır ve güven, mentorluk ilişkisinin temelini oluşturur. Mentorlardaki iyi bir dinleyici olma özelliği, danışanın uygulamadaki tecrübe ve gözlemlerindeki endişelerinin belirlenip giderilmesini sağlar. Dinlemedeki empatik davranışlar ast-üst ilişkisinde açıklığı ve danışanın karşılaştığı sıkıntıları rahatça paylaşmasını sağlar. Danışanı dinleme, uygun eleştiri yapma mentorun öncelikli görevleri arasındadır. Mentorlar danışanın tecrübesizliğini ve hatalarını anlayışla karşılamalıdır. Öte yandan mentorlar da kendilerinin mükemmel olmadıklarını ve öğrenmenin sonunun olmadığını kabullenmelidir. Mentorluk sürecinde bir diğer önemli husus ise kişisel değerlerin belirlenmesidir. Mentor ile danışan ilişkisinde mentorların rolü şu şekilde sıralanabilir (Stueart ve Sullivan, 2010, 80):

1. İletişim için etkileşimli bir çevre, teşvik edici yönlendirme ve bilgi paylaşımı,
2. Beceri ve kariyer hedefi gelişimi yaklaşımında öneri,



3. Terfi fırsatları içinde danışan faaliyetlerinin temsil edilmesi,
4. Danışan yeteneklerinin gelişimi ve tanıtılması,
5. Danışanın eğitimde ve diğer alanlarda teşvik edilmesi.

### **2.1.8. Başarılı Bir Mentor-Danışan İlişkisi İçin Anahtar Faktörler**

Öğretmenlerde mentorluk uygulaması, tecrübeli yöneticiler ve genç öğretmenler için yeni bir derece veya yeni bir görevin alınması, değerli tecrübeler kazanılmasını sağlar. Bir çalışma arkadaşı veya mentorun iş yerinde işle ilgili sıkıntıların aşılması için genç çalışanlara yardımcı olması hem tecrübesiz çalışana hem de kuruma önemli katkılar sağlar (Lee, 2009). Mentorlar, mentorluk sürecinde lider olarak itibar ve becerilerini artırır. Mentorluk sürecinde ve sonrasında gönüllü olarak devam eden mentorluk ilişkisinin önemli öğelerinden biri olan danışanlarının güven ve saygısı ise mentorlara ilham verir ve başarılı bir mentorluk ilişkisinin anahtar faktörüdür (Wojewodzki ve diğerleri, 1998; Uçkun ve Kılınç, 2007). Bu güven ve saygı hem mentorluk sürecini yeni tamamlayan öğretmenlerin mentorlarından zaman zaman yardım alması suretiyle daha da profesyonelleşmesine hem de mentorların yeni öğretmenleri yetiştirme isteklerinin artmasına neden olur. Genç çalışanların gelişim sürecine destek veren mentor, danışman, uzman, rol model ve genellikle meslektaşdır. Bir mentorluk ilişkisinde, danışan problemlere çözüm arar, sorunları paylaşır ve mentordan öneriler alır. Ancak mentorun öncelikli sorumluluğu amaç ve hedefleri belirlemektir. Amaçların düzenlenmesi kritik öneme sahiptir ve amaçlar programın yapısını içerir. İyi düzenlenmiş amaçlar birlikte iş yapmaya ve belli konuları ön plana çıkartmada rehberlik eder. Mentor amaçları belirlemenin yanında danışanın amaç belirlemesine katkı sağlar ve becerilerin gelişimi için danışana yardım eder (Stueart ve Sullivan, 2010, 81).

Bir öğrenme sürecinin sağlıklı yürüyebilmesi için geri bildirimler çok önemlidir. Bu bakımdan mentorluk programları katılımcıların mevcut sorumluluklarını aksatmadan sürdürebilmelerine izin verecek bir esnekliğine sahip olmalıdır. Katılımcıların birbirine ulaşımı ve geri bildirimler çok önemlidir; çünkü beklentilerin ne oranda gerçekleştiğini değerlendirebilmek için geri bildirim ihtiyacı

vardır. Geri bildirimler yoluyla danışanın sistematik öğrenmesi ve gelişmesi sağlanır. Yazılı bir plan, sürecin yürütülmesinde en etkili yoldur. İlişkideki bu önemli yaklaşım mentorun profesyonel bütünlüğünü ve bilgisini gösterir. Danışan bu yaklaşımdan etkilenebilir, örnek alabilir ve ona göre bir yol haritası belirleyebilir.

### **2.1.9. Türk Tarihinde Bir Mentorluk Uygulaması: Ahilik**

Türkler tarih boyunca çeşitli uygarlıklar kurarak, hem kendilerine hem de dünya milletlerine örnek olmuştur. Çeşitli kurumlarda bulunarak, insan odaklı çalışmayı prensip edinen Türkler, bu haliyle çağdaş medeniyetlere örnek olmuştur. Ahilik de bu kurumlardan biridir. Arapça kökenli olan sözcük *kardeşim* anlamındadır. Ahi teşkilatı esas itibarıyla ekonomik bir temele dayanan mesleki örgütlenmedir. Günümüzün çırak-kalfa-usta üçlemesi bu teşkilatın ana damarındır. Bununla beraber ahi teşkilatında manevi gelişime ve duyuşsal özelliklere de en az bilişsel yeterlikler kadar önem verilirdi. Ahi teşkilatına girmek birtakım aşamaları geçmekle eşdeğer görülmüştür. Öncelikle şu belirtilebilir: Ahi teşkilatına giren birey hemen yükselip usta formuna bürünemez. Bu kurumda teori uygulama ile beraber yürütülürdü. Ahi adayı ustasından mesleğin inceliklerini en ince ayrıntısına kadar öğrenirdi. Mesleğinde deneyimli olan usta, çırağını meslek içinde yetiştirir. Ahi adayına yanlış yaptığında anında dönüt düzeltme verilerek, onların işi daha düzgün yapmaları sağlanır. Ahi rehberlik edici, yönlendirici, yetiştirici rolüyle mentorun özelliklerini de içinde barındırmıştır. Meslek içinde aşama aşama çırağını geliştiren usta, mentorun öğrencisini yetiştirmesi gibi hareket etmiştir. Ahilikte meslek edinmeye yönelik verilen eğitim iş başında yetiştirme esasına dayanır. Mesleğe girmek isteyen kişi, küçük yaşlarda ahi teşkilatına kayıt yaptırdıktan sonra, önce yamak sonra sırasıyla çırak, kalfa ve ustalık eğitimlerini başarıyla tamamlamak zorundadır. Mesleki bilgilerin yanında dini bilgiler ve diğer bilgiler metod olarak tümevarım yoluyla yani basitten karmaşığa, parçadan bütüne, kolaydan zora doğru bir yolla kazandırılır. Bu hem teorik hem de pratik eğitimde kullanılmıştır (Yücel, 1999:318). Ahi teşkilatlarında çırakların ve kalfaların eğitilmesi ustaların sorumluluğundaydı. Usta öğrencilerine mesleki sırları ve incelikleri öğretirken

onların ahlaken de iyi bir şekilde yetiştirmeye gayret ederdi. Üyelerine bir mesleki kimlik ve ortak davranış modeli kazandırmayı ilke edinen ahi birlikleri, Türk eğitim tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Birlik içerisinde çalışanlar arasında dayanışmayı sağlamak ve verimliliği artırmak için akşamları bir araya gelen ahiler sohbet ederler, çeşitli konularda kitaplar okur, bilgi ve tecrübelerini paylaşarak stres atarlardı (Erden, 2005:395). Bu açıdan incelendiğinde ahi teşkilatları üyelerine hem mesleki bilgi ve becerileri kazandırır hem de onları psikolojik yönden desteklerdi. Çalışkan'ın da belirttiği gibi ahilik, amacından işleyişine, teorisinden uygulamasına, felsefinden yaşanmışlığına kadar tüm öğeleri bünyesinde bulunduran bir sistem niteliğindedir (Kocabaş, Yirci 2011: 23). Çalışkan, Türk mesleki ve teknik eğitim sisteminin geliştirilmesinde kullanılabilecek, başlangıcı Türk tarihine dayanan ahilik sistemine sahip çıkılıp, uygulamaya geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Türk kültürü içerisinde şekillenmiş ve uygulama fırsatı bulduğu zaman dilimi içerisinde başarılı sonuçlar vermiş olan ahilik sisteminden çıkarılması gereken derslerin, batı kaynaklı, kültürümüze yabancı sistemlerden daha fazla olduğunu savunan Erdem (2005:371) Doğan'dan (2003) ilginç bir hikâyecik aktarmaktadır. Buna göre devlet eski bakanlarından Yusuf Bozkurt Özal'ın bir hatırasında Türk Milli Eğitim Bakanı'nın Alman meslektaşına 'sizin burada uyguladığınız meslek eğitimi biz de Türkiye'de uygulamak istiyoruz' talebine Alman bakanın 'biz bu eğitimi Ahilik sisteminden aldık' şeklinde yanıt verdiği yazmaktadır (Kocabaş, Yirci 2011: 23).

Mentorluk ile ahilik arasında büyük benzerlikler görülmektedir. İlk önce ahilikte de mentorlukta da mesleğini layıkıyla yerine getiren bireyleri yetiştirmek ana hedeftir. Bu insanın sadece bilişsel yeterlikleri ile değil duyuşsal ve manevi özellikleri ile de donanık hale getirilmesi stratejik olarak benimsenmiştir. Mesleğinde deneyimli olan usta, daha az tecrübeye sahip çırağını meslek içinde mentor-mentee ilişkisine benzer aşamalarla yetiştirmektedir. Mentorluk etkileşiminde de deneyimli olan mentor meslekte daha tecrübesiz olan kişiye rehberlik yapmaktadır. Böylelikle hem çırak hem mentee mesleğin inceliklerini öğrenme ve yaşama fırsatı bulmuştur. Her iki uygulamada da psiko-sosyal destek görmek mümkündür. Ahilerin ve mentorların kişisel ve mesleki nitelikleri de benzerlik göstermektedir. İkisi de sabırlı, hoşgörülü, titiz, psikolojik olarak sağlam, sosyal zekâ ve toplumda saygınlık

yönünden öndedir. Bunun yanında mesleki kıvraklığa sahip olma, esneklik, rol modellik, yeterlik ve yetiştiricilik yapma kabiliyeti gibi birtakım özellikler bakımından da aynı özelliklere sahiptirler.

Öğretim teknikleri yönünden de iş başında eğitim, örnek olay ve soru yanıt yöntemi öğretim hizmetinin niteliğini artırmak için ise; dönüt düzeltme, ipucu, pekiştirme ve katılım da süreçte kullanılmıştır. İnsan odaklılık iki yaklaşımda da ön plandadır.

#### **2.1.10. Türkiye’de Bir Mentorluk Uygulaması: Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesi Öğretmenleri Seçme ve Atama**

Öğretmenlik mesleğine hazırlanma süreci, öğretmen liselerinin yahut üniversitelerin öğretmen eğitimi programları ile başladığı varsayımının aksine çok daha öncesine, öğretmen adayının kendi öğrencilik yıllarına dayanmaktadır. Öğretmen adayları yükseköğrenime başlamadan çok daha önce kendi eğitim okul yaşamları boyunca pek çok öğretmen tanır ve deneyim edinir. Bu deneyimler öğretmen adayının öncelikle meslek seçiminde, sonrasında ise birer öğretmen olarak kendi sınıflarında uygulayacakları tutum ve davranışlarını belirlemede öncü kaynak oluşturur (Baki & Gökçek, 2007; akt Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Mustan (2002) öğretmenliğin bir meslek olarak hak ettiği değeri görebilmesi ve etkin olabilmesi için öğretmen adaylarına büyük görev düştüğünden bahsetmektedir. Öğretmen adayları öncelikle meslek seçimi yaparken öğretme, öğrenci okul gibi öğretmenliğin temelini oluşturan olgular hakkında bilgilenmek için çaba sarf etmelidirler. Bunun için liselerin rehberlik servisleri ile eğitim fakülteleri ortak çalışmalar ile öğretmenliği meslek olarak seçmeyi düşünen adaylara yardımcı olmalı, gerekli bilgilendirme çalışmasını gerçekleştirmelidirler (Tubbs, 1996; akt. Mustan, 2002).

Eğitim fakültelerinden mezun olup mesleğe başlayan öğretmenler arasında maalesef ilk yıllarda mesleği bırakma eğilimleri görülmektedir. Birçok meslekte olduğu gibi öğretmenlikte de ilk yıl yoğun adaptasyon sorunları yaşanması olasıdır. Mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin yaşadığı problemlerden birkaçı aşağıda sıralanmıştır (Yalçınkaya, 2002: 127; akt. Ekinci, 2010).

Tecrübesizlik;

- Hizmet öncesi eğitim olarak adlandırılan yükseköğrenim sırasında kazanılanlarla uygulama esnasında karşı karşıya kalınan durumlar arasındaki çatışma;
- Adaylık sürecinde (henüz asaletini alamamış olma) olmaktan kaynaklı baskılar;
- Çok şey başarma gayreti;
- Denetlenme endişesi;
- Okula/kuruma ve çevreye uyum konusunda yaşanan sorunlar.

Bunların yanı sıra eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim yoğun olarak teoriye dayanan öğretmen adayları mesleğe başladıkları ilk yıllarda büyük ölçüde gerçek sınıf ortamında deneyim kazanmaya dayalı olan (MEB, 2013: 26-29; akt. Gökyer ve Özer, 2014) ve deneyim ve yaşantı ile bir bütünlük gösteren, sanatsal, sosyal ve liderlik boyutları ağırlıkta olan (Ekinci, 2010) bu meslekte teorik bilgileri pratiğe dökme hususunda problem yaşamaktadır.

Öğretmen yetiştirme programları yetiştirilecek adayların hizmet öncesi seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde yetiştirilmesi (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının kamu personeli olarak atanması ve görev başında ve hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi olmak üzere çeşitli aşamalardan oluşur (Ekinci, 2010; Akdemir, 2013).

Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik (MEB, 1995) aday öğretmeni, “temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlere tabi tutulmak üzere, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatındaki görevlere ilk defa devlet memuru olarak atananlar” şeklinde tanımlamaktadır. Adaylık eğitimi ise, yine aynı yönetmelikte “aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitim” olarak tanımlanmıştır. Bir başka deyişle aday öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi veya özel bir eğitim kurumuna ataması yapılmış, ve mesleğine başlamış, ancak asaletini almamış, öğretmendir. Adaylık eğitimi süresince, deneyimli bir öğretmeni izlemek ile yükümlüdür (Gökyer ve Özer, 2014).

Adaylık eğitimi aday öğretmenler, gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başladıkları dönemdir. Bir çeşit geçiş dönemi olan bu süreçte pek çok öğretmenin mesleğine ilişkin bakış açısı şekillenmeye başladığı, öğretmenin örgütsel aidiyetini, mesleğe bağlılığını ve uyum sağlama sürecinin sağlıklı olarak gerçekleşmesini sağlayıcı oldukça kritik bir dönemdir (Gökkyer ve Özer, 2014). Özetle adaylık eğitimi aday öğretmenin mesleğini benimsemesinde, mesleğine karşı olumlu bir tutum edinmesinde ve uygulamaya ilişkin yeterliliklerini edinebilmesinde kritik bir rol oynar. Özdemir ve Yalın (2000) öğretmenlikte ilk yılın kritik önemine dikkat çekmekte ve aday öğretmenlerin akademik destek ve yardıma ne kadar ihtiyaç duyduğundan bahsetmektedir. Gökkyer ve Özer (2014) de atanma şansını yakalamış olan stajyer öğretmenlerin yetkin ve ilgili rehberlerin (mentor) desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Esasında mesleğe yeni başlamış bir öğretmenin mesleğini sevmesi ve yeterli hissetmesi için henüz üniversitedeyken başlayan ve mesleğinin ilk yılında devam etmesi gereken okulun ne olduğu, bir kurum olarak nasıl işlediği, öğretmen olarak kurumun kendisinden neler beklediği ve bu beklentileri ile kendi kişiliği arasında uzlaşma sağlamak için neler yapabileceği gibi sorular üzerine düşünmesi gerekmektedir. Böylelikle bir öğretmen adayı bu mesleği seçtiği andan itibaren kendisini sosyal olarak olgunluk edinmek ve mesleği hususunda bilinçlenmek için hazırlamaya başlayacaktır (Tubbs, 1996; Mustan, 2002).

Adaylık eğitimi, bir anlamda hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir devamı niteliğini taşımaktadır. Adaylık eğitiminde, aday öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde öğrendiklerinin üstüne öğretim ilke ve yöntemleri, ders araç ve gereçleri, planlama, rehberlik, ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik mesleğine ilişkin yönetmelik ve yasalar, özlük hakları gibi konularda ek bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmak ve bunların uygulanması için olanak sağlamak amaçlanmaktadır (Gökkyer ve Özer, 2014).

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sorumluluğu görev tanımları içerisinde “Aday personelin yetişmesi için gereken tedbirleri alır” (2508 Sayılı T.D.) şeklinde ifade edilerek okul müdürlerine verilmiştir (Ekinci, 2010). Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi “MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik”

kapsamında açıklanır bu yönetmelik takip edilerek uygulanır. Bu süreçte bütün planlama ve uygulama sorumluluğu okul müdürlerine aittir. Aday öğretmenin yetiştirilmesinde rehberlik yapması amacıyla mesleki tecrübesine ve görev bilincine güvenilen bir öğretmen görevlendirilir. Rehber eğitici ve rehber öğretmenler, bir diğer tanım ile mentorler bu görevlerin yerine getirilmesi ile ilgili okul veya kurum amirine karşı sorumludur.

Öğretmen eğitiminde mentorluk deneyimli bir çalışanın deneyimsiz veya daha az deneyime sahip iş arkadaşlarına mesleki gelişimlerini sağlamak ve uyum süreçlerini desteklemek amacı ile önerilerde bulunduğu sistematik bir ilişki süreci olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Öcal, 2012; Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Bu bağlamda mentorluk eğitim alanında tecrübeli ve deneyimli yöneticilerin mesleğe yeni başlamış olan yöneticilere ve öğretmenlere; tecrübeli ve deneyimli müfettişlerin mesleğe yeni başlamış olan müfettişlere, yöneticilere ve öğretmenlere; tecrübeli ve deneyimli öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış öğretmenlere ve öğrencilere bilgi ve deneyimlerini sistemli bir şekilde aktarması biçiminde kullanılabilir (Yıldırım ve Yılmaz, 2013).

Yıldırım ve Yılmaz (2013) mesleklerine yeni başlayan öğretmenlerin üniversitedeki programlarından iyi derecelerle mezun olsalar ve/veya başarılı staj dönemleri geçirseler dahi mesleklerinin ilk yıllarında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarından bahsetmektedir. Bu anlamda mentorun en önemli rolünün aday öğretmenin mesleki kimlik oluşturma sürecinde yaşadığı problemlerle baş etmesine yardımcı olmak ve bu süreçte yaşadığı stresi azaltmak olduğunu belirtmektedir. Söz konusu stres oluşturan durumlar arasında mesleklerinin ilk yılında bu öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda yetersiz kalmaları, teorik bilgilerini uygulamaya aktarma konusunda sıkıntı yaşadıkları, öğrencilikten öğretmenliğe geçişte yaşadıkları rol ve sorumluluk değişimi, yeni bir çalışma ortamına giriş ve benzeri etmenler sayılabilir.

Okullarda mesleğe yeni başlayan öğretmenler için geleneksel birebir mentorluğun ötesinde destek sunulmalıdır. Örneğin grup mentorluğu, informal mentorluk ve çevrimiçi mentorluk (Strachan, 2012: 168). Strachan (2012) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendi ihtiyaçları için hangi tür mentörlüğün en uygun

olduğunu söylemelerinin önemini üzerinde durmaktadır. Bir okulda birden fazla türde mentorluk sunulabilir. Çeşitli mentorluk biçimleri aşağıda açıklanmaktadır:

**Aracı mentor:** Bu mentorluk türünde mentordan beklenen danışanı okul kültürü ve lojistiği ile ilgili bilgilendirmesi ve diğer mentorluk ilişkileri kurulmadan önce bir başlangıç desteği sağlamasıdır. Bu daha az işbirliği ve koçluk için daha az fırsat sağlayan bir tür danışman tarzı ilişkilidir. Bu mentor danışanın iş ortamını dâhil olması için aracı olur.

**Birebir mentorluk eşleşmesi:** Bu mentor danışan ile aynı okulda çalışır ve bireysel bazda eşleşme yapılır. Mentor danışanın ihtiyaçlarına göre çeşitli mentorluk yaklaşımları kullanır (danışma, işbirliği, koçluk). mentor-danışan ilişkileri genellikle iki tarafın da öğrenme ve gelişim anlamında deneyim kazanması ile karşılıklı olarak ilerler. Mentor gönüllü olduğu zamanlarda ve danışanın kendi mentorunu seçebildiği durumlarda ilişkiler daha iyi gelişir.

**Grup mentorluğu:** Grup mentorluğu çeşitli şekillerde yapılabilir. Bir mentor 2 ya da daha fazla danışan ile çalışabilir yahut bir danışan 2 ya da daha fazla mentora sahip olabilir. Bu düzenleme okulda yeni başlayan öğretmen sayısı (ya da mentor) fazla olduğu durumlarda esneklik sağlar Bu model çoğunlukla bütün çalışanların mentor ya da danışan (ya da her ikisi de) olduğu okul çapında “mentorluk kültürü”nü yerleştirir. Okul mentorluğu komitesi bu resmi desteği ve profesyonel öğrenme imkânlarını hem mentor hem de danışan için planlar.

**İnformal mentorluk:** Danışan ihtiyaç duydukça farklı kimselerle gayri resmi olarak bağlantı kurar. Mentor-danışan roller değişkendir –çoğunlukla akran mentorluğu olarak adlandırılır, Bu mentorluk türünde mentorluk ilişkisi daha kendiliğinden ve gayri resmidir. Eğer danışan bu resmi olmayan ilişkinin bir parçası olamazsa kendini izole olmuş ve bağlantısı kopmuş hissedebilir.

**Çevrimiçi mentorluk:** Çevrimiçi mentorluk hem deneyimli hem de mesleğe yeni başlayan öğretmenlere tartışmalara ve fikir paylaşımına katılmasına olanak sağlar. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler okulun internet sitesi dışındaki çeşitli kaynaklara ve bakış açılarına erişim sahibi olurlar. Ancak bütün danışanlar kendilerini sorunları ve endişeleri bu “umumi” forumda paylaşmak için rahat hissetmeyebilir.



Gerek devlet okullarında öğretmen olmak isteyen aday sayısının hızla artması gerekse de istihdam edilecek yeni öğretmenlerin seçilmesi ve işe alınmasında belirli standartların oluşturulması amacıyla öğretmenlerin sınav yoluyla belirlenmesine gidilmiştir. Özel eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışmak isteyen adaylar için böylesi bir zorunluluk bulunmamaktadır (Kocabaş ve Yirci;2012:231).

Türkiye’de kamu personeli olarak atanmada önkoşul olan ve 1999(ilk olarak 1999 yılında DMS adıyla yapılan sınav,1999 ve 2000 yıllarında DMS,2001 yılında KMS ve 2002 yılından itibaren de KPSS adıyla düzenlenmiştir) yılından beri uygulamaya konulan KPSS sonuçları, çeşitli sınırlılıklarına karşın, her kademedeki eğitim kurumlarının çıktılarının (mezunların niteliğinin) değerlendirilmesinde temel bir kriter olma özelliği taşımaktadır (Kocabaş ve Yirci;2012:231). Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen istihdamında da bu sınavın sonuçları temel alınmaktadır (Kavak, Aydın ve Altun;2007: 79).Sınavın sonuçlarına göre her yıl Milli Eğitim Bakanlığı Maliye Bakanlığının tahsis ettiği kadro oranınca öğretmen ataması gerçekleştirir (Kocabaş ve Yirci;2012:231). Ancak ataması yapılacak öğretmen sayısı sınırlı olmasına rağmen öğretmen olmak isteyen aday sayısının hızla artması sonucu her sınav döneminde sınava giren öğretmen adayı sayısı katlanarak artmaktadır (Kocabaş ve Yirci;2012:231). Atama süreci Milli Eğitim Bakanlığının illere göre ihtiyaç duyduğu alanlardaki öğretmen açığını ilan etmesiyle başlar (Kocabaş ve Yirci; 2012:231). İlk defa öğretmen olarak atanmak isteyen mezunlar ÖSYM tarafından gerçekleştirilen KPSS sınavlarına girerler (Kocabaş ve Yirci;2012:231). KPSS sınavında adaylar için genel kültür, genel yetenek ve eğitim bilimleri ortak alan iken, çoğu branşta alan testi ile beraber bu testler de öğretmen adaylarına uygulanmaktadır. Sınavın odak noktasını alan testi oluşturmaktadır; alan testinin tüm sınava oranı %50’ dir. Ancak bazı branşlarda, örnek olmak üzere Müzik öğretmenliği için, alan sınavı uygulanmamaktadır. Diğer bilim alanlarında ise, eğitim bilimlerinin oranı %30 iken genel kültür-genel yetenek %20 olarak belirlenmiştir. 60 taban puanı tüm branşlar için en küçük puan olarak belirlenmiş durumdadır. Bu puanın üstünde puan alan adaylar tercih üstünlüğüne göre atanırlar. Ataması yapılan adaylar kariyer basamağının en altında olan stajyer öğretmenlikten başlarlar.

### 2.1.11. Bir Mentorluk Uygulaması: Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Çağdaş örgütlerde bireylerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, mesleki öğrenimleri ve görevleri için bir hazırlık aşamasını oluşturur. Bireylerin mesleki yetişmesi ise örgüt ortamında bizzat görevleri başında verilen eğitim hizmetiyle gerçekleştirilir (Açıkalin, 1994:240). Öğretmenlerin işbaşında mesleki yetişmeleri ise okul ortamında deneyimli bir rehber öğretmenin ya da yöneticinin gözetiminde gerçekleştirilir (Kocabaş ve Yirci,2011). Özönay (2004)'ın belirttiği üzere adaylık dönemi adı verilen bu dönem aday öğretmenin hizmet öncesi eğitimini tamamlayıp, mesleğe atanmasıyla başlayan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen bir ya da iki yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu süre içerisinde aday öğretmen bir mesleğe hazırlık programından geçirilir. Bu eğitimi diğer hizmet içi eğitim programlarından ayıran en temel özellik, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir devamı niteliğinde olması ve bu eğitim programını başarıyla tamamlayan öğretmenlerin asil öğretmen olarak atanmasıdır. Bu açıdan adaylık eğitimi öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Çünkü meslekte yeni olan öğretmenler moral desteğe, rehberliğe ve geri bildirim ihtiyacı duymaktadır (Seferoğlu, 2004). Yeni öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bu mesleki ve kişisel destek mentorluk adı verilen bir süreçte deneyimli kılavuz öğretmenler ya da idareciler tarafından yerine getirilir. Sosyal yetenekleri ve bilgi birikimi yüksek olan bireyin yani mentorun öğrencisini birikimlerini paylaşarak geliştirmesi süreci mentorluğun özünü oluşturmaktadır(Sosik & Lee,2002).

Mentorluk süreci içerisindeki yardım eden, yetiştirici, deneyimli, yol gösterici rolündeki taraf mentor olarak adlandırılmaktadır (Daresh, 2004 akt. Yirci & Kocabaş, 2010). Ülkemizde eğitim alanında mentorluk uygulamaları daha çok öğretmen yetiştirme sürecinde görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde aldıkları Okul Deneyimi Dersleri ve Uygulama Öğretmenliği kavramları ile öğretmenlik mesleğine ilk defa atanarak göreve başlayan yeni öğretmenlerin aldıkları Adaylık Eğitimleri ülkemizdeki mentorluk uygulamaları arasında kabul edilebilir (Kocabaş ve Yirci,2011).

MEB'e bağı okullarda ilk kez göreve başlayacak olan aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili yönetmeliğe göre aday öğretmenlere kurumlarında uygulamalı eğitim verilir. Bunun için aday öğretmene, deneyimli ve rehber öğretmen olma şartlarını taşıyan bir öğretmen, danışman olarak belirlenir. Aday öğretmen rehber öğretmeniyle birlikte derslere girebilir. Bu yapılanmanın da üstünde yöneticiler vardır gidişatın ne düzeyde olduğunu süreçte kontrol ederler. Rehber öğretmenin ilgili yönetmelikteki görevi, okul müdürünün emirleri doğrultusunda aday öğretmenin uygulamalı eğitim programında gösterilen faaliyetlerin gerçekleşmesi için gerekli tedbirleri almaktır. Uygulanan yetiştirme programı sürecinde; 1) TEMEL EĞİTİM, 2) HAZIRLAYICI EĞİTİM ve 3) UYGULAMA EĞİTİMİ OLMAK ÜZERE ÜÇ AŞAMALI BİR PROGRAMI UYGULANIR (MEB, 1995).Adaylık sürecindeki temel ve hazırlayıcı eğitimlerde genel ve teorik bilgiler verilmektedir. Bunlar içeriği ilgili yönetmelikle belirlenmiş ana başlıklarda alınan seminerler ve bu seminerler sonucunda sınavlarla değerlendirilen eğitimlerdir (Ekinci, 2010) .Aday öğretmenin deneyimli bir rehber öğretmen sorumluluğunda mesleğin inceliklerini yaparak öğrendiği bölüm ise uygulama eğitimleridir.

Göreve yeni başlayan aday öğretmenin yetişmesinde rehber öğretmenin (mentorun) ,okul müdürünün ve okuldaki diğer öğretmenlerin önemli sorumlulukları vardır. Ancak sorumluluğun önemli bir kısmı aday öğretmenin mentorluğunu yapan rehber öğretmenin omuzlarındadır. Bu yetiştirme sürecinin olumlu geçmesi mentor öğretmenin gerekli kişisel ve mesleki donanıma sahip olmasına bağlıdır. Rehber öğretmen, aday öğretmenin uygulamalı eğitim programına uygun olarak yetişmesi için izleme, yöneltme ve rehberlikte bulunma, yetişmesine yönelik önerilerde bulunma ve uygulamalı eğitimin sonunda değerlendirme yapmakla yükümlüdür (MEB, 1995). Görüldüğü üzere bahsedilen rehber öğretmen aday öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimi için emek ve zaman harcayan bir mentordur ve bu sürecin en tepesinde okul yöneticisi bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmenin hizmet öncesinde üniversitelerde aldığı eğitim ağırlıklı olarak teorik düzeyde gerçekleşmektedir. Ancak öğretmenlik mesleği mesleki bilgi yanında uygulamaya dayalı deneyim ve yaşantıya dayalı bir bütünlük gösteren bir meslektir. Bu bakımdan, mesleğe yeni

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

Mentorluğun eğitim alanında uygulanmasıyla yeni göreve başlamış öğretmen ve yöneticilerin deneyimli meslektaşları gözetiminde yaptıkları işin en can alıcı noktalarını öğrenmeleri kolaylaşır, mesleğin en zorlu dönemlerini en kolay bir şekilde atlatmaları sağlanabilir ve sürekli öğrenme yoluyla gelişme sağlanabilir (Kocabaş ve Yirci, 2011).

#### **2.1.12.Aday Öğretmenin Yetiştirilmesinde Mentorun Sorumlulukları**

Öğretmen yetiştiren kurumlar etkili bir öğretim için adayları gerekli tüm yeterlilikleri kazandırmaya gayret ederler. Buna rağmen öğretmen adayları mesleğe tam olarak adım attıklarında acemilik çekerler. Uygulama öğretmenleri adayların bu ilk yıllardaki geçiş sürecini kolaylaştırır (Weissenfels, 1991). Öğretmen adayları için uygulama öğretmenleri (mentorlar) etkili öğretim yöntemlerini aktarabilen yetenekli öğretmenlerdir, uygulanan müfredata bütünüyle hâkimdirler, etkili öğretim yöntemlerini aday öğretmene aktarabilirler, aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarlıdır, onlarla açık bir iletişim kurarlar, daha başarılı olmak için değişik uygulamaların etkili olabileceğinin bilincindedirler ve yargılayıcı değildirler (Johnson, 2002:9).

Seferoğlu (2004)'na göre rehber veya kılavuz öğretmenin bazı görevleri bulunmaktadır. Bunlar:

- Kurumsal işleyiş, kurallar ve beklentilerle ilgili bilgi verme,
- Çeşitli kaynaklara ulaşma konusunda bilgi verme,
- Öğretim süreci ve yöntemler konusunda bilgi verme,
- Aktif (empatik) dinleme ve deneyimleri paylaşma yoluyla destek olma,

- Disiplin, planlama ve okul işleri düzenle konularında rehberlik yapma,
- Sınıfta oturma düzeni analiz etme ve ayarlama konusunda yardım etme,
- Yardımcı olunan öğretmenin kendi dersini izlemesine izin vermedir.

Öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk kavramsal bilgi aktarımından ziyade, var olan bilgilerin düzenlenerek işe koşulması ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının mesleki olgunluğu kazanmasında uygulama sürecine ağırlık verilmesiyle uygulama öğretmenlerinin öğretmen eğitimi rolü yani Mentoring sorumluluğu ortaya çıkmıştır (Kiraz, 2003) .Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde uygulama öğretmenlerinin iyi seçilmesi gerekir. Aday öğretmenler için mentorluk süreci başlamadan önce mentor öğretmen şunları iyi bilmek durumundadır:

1. Aday öğretmenin ihtiyaçları,
2. Okulun nasıl işlediği,
3. Okulun öğretmenlerden beklentileri,
4. Okulun öğrencilerden beklentileri,
5. Okul kültürü,
6. Sınıf yönetimi teknikleri,
7. Öğrenci öğrenmeleri için farklı teknikleri birleştirebilme,
8. Velilerle iletişim,
9. Öğrenci gözleme (Fletcher, 2000: 63).

Fletcher'in dile getirdiği hususlar mentor öğretmenin ya da yöneticinin sahip olması gereken mesleki birikimi ve mesleki yardımı için temel becerileri göstermektedir. Bu özelliklerden yoksun bir mentor sağlıklı bir rehberlik, danışmanlık yapamaz. Çünkü mentor öğretmen ya da yönetici aşağıda belirtilen geniş bir sorumluluk alanında yeni öğretmenin mesleğe hazırlanmasından sorumludur. Uygulama öğretmenin görev ve sorumlulukları şunlardır:

- Uygulama öğretim elemanı ile birlikte öğretmen adayının uygulama okulunda yapacağı çalışma programını düzenler,
- Öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olur, derslerinde gözlem yapmasını ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamasını sağlar,
- Öğretmen adayına gerekli araç gereç, kaynak ve ortamı sağlar, okulu tanıtır,

- Öğretmen adayına günlük etkinliklerini ve dersini planlamasında yardımcı olur,
- Öğretmen adayının okuldaki çalışmalarını gözlemler ve değerlendirir,
- Öğretmen adaylarını sınıfta uzun süre tek başına bırakmaz sınıftan ayrılması gerektiğinde kolayca ulaşılabilir durumda bulunur,
- Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya tutar,
- Gözlem sonucu tamamlanan ders gözlem formunun bir kopyasını gerekli dönütlerle birlikte öğretmen adayına verir,
- Öğretmen adayının gözlem dosyasını uygulama öğretim elemanı ile birlikte belirli aralıklarla inceler, öğretmen adayının gelişimini izler ve adayın gelişiminin olumlu yönde olmasına katkıda bulunur,
- Sınıf dışı etkinliklerde (tören ve toplantılar) öğretmen adayına rehberlik eder,
- Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretim elemanı ile birlikte değerlendirir (eğitim.erzincan.edu.tr/userfiles/adaykilavuz.doc) .

Uygulama öğretmeni süreç sonunda aday öğretmen hakkında bir değerlendirme formu doldurur. Böylece adayın performansı bizzat kendisini gözlemleyen danışmanı tarafından değerlendirilmiş olur.

Aşağıda örnek bir değerlendirme formu görülmektedir:

Tablo 2. Aday Öğretmen Uygulamalı Eğitim Değerlendirme Formu

<b>UYGULAMALI EĞİTİM DEĞERLENDİRME BELGESİ</b>	
1. Aday Memurunun	
a. Adı Soyadı :	
b. Kurumu Birimi :	
c. Kadro Unvanı ve Görevi :	
ç. Doğum Yeri ve Yılı :	
d. Baba Adı :	
e. Mebis No :	
f. Öğrenim Durumu :	
2. (Adaylık kaldırılırken doldurulacak)	
3. Değerlendirme Nitelikleri	
<b>Puan Ağırlığı ve Dağılımı</b>	<b>Verilen Puan</b>
<b>A. Genel Nitelikler</b>	<b>10</b>
a. Kılık kıyafetine özeni	2
b. Nezaket ve hoşgörülülüğü	2
c. Ağırbaşlılığı ve Vakarı	1
ç. Ciddiyeti	1
d. Kişisel çıkarlarına düşkün olmayışı	2
e. Uygulamadaki tarafsızlığı	1
f. Malzeme ve zamanı kullanması	1
<b>B. Disiplin kurallarına uyma durumu</b>	<b>15</b>
a. Kanun, yönetmelik ve emirlere uyması	4
b. Görevlerinin zamanında yapması	5
c. Üstlerine karşı tavır ve hareketi	3
ç. Mesai arkadaşlarına karşı tavır ve hareketi	1
d. İtaati	2
<b>C. Çalışkanlığı</b>	<b>15</b>
a. Görev yapmadaki heves ve gayreti	5
b. Araştırma ve inceleme yeteneği	5
c. Fiziksel yorgunluğa dayanıklılığı	2
ç. Mesai arkadaşlarına karşı tavır ve hareketi	3
<b>Ç. İşbirliği yapma durumu</b>	<b>5</b>
a. Grup içi durumu	2
b. Grup çalışmasına yakınlığı	3
<b>D. Güvenirliği ve sadakati</b>	<b>5</b>
a. Dürüstlüğü	2
b. Dedikodu yapma alışkanlığı olmaması	1
c. Gizliliğe riayeti ve sır saklaması	1
d. Güveni kötüye kullanmaması	1
<b>E. Meslek bilgisi</b>	<b>50</b>
a. Öğretim planlarını hazırlama ve uygulama becerisi	10
b. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ders araç gereçleri etkili kullanma alışkanlığı	10
c. Eğitimde çevre imkanlarından yararlanma ve çevre işbirliği yapma alışkanlığı	10
ç. Yöneltilme ve yönlendirmedeki başarısı	10
d. Ölçme ve değerlendirme başarısı	10
<b>TOPLAM</b>	<b>PUAN 100</b>
Rehber Öğretmen	Okul Müdürü

### 2.1.13. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde Müdürün Sorumlulukları

Okul müdürü konumu itibariyle yönetsel, eğitimsel ve liderlik becerilerini taşıması gereken çok karmaşık bir rol boyutuna sahiptir (Hallinger,2003: 334).Yaşanan gelişmeler ve değişen şartlarla birlikte okul müdürünün karşılaması gereken beklentiler günümüzde oldukça artmıştır. Bu artan beklentiler müdürün omuzlarına yeni sorumluluklar ve görevler yüklemiştir. Okul müdürü akademik başarının artırılmasının yanında okulda hem öğrenciler hem de çalışanlar için sürekli öğrenmeyi gerçekleştirecek olumlu bir eğitim ortamı oluşturulmasından sorumludur (Coplan, 2001:528-533).

Sargent (2003: 47), okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin hem psikolojik hem de mesleki ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini belirtmektedir. Okul ortamında aday öğretmenlerin kendilerinin değerli olduğunu hissetmeleri ve okulun ayrılmaz bir parçası olduklarını düşünmeleri büyük ölçüde okul müdürünün tavrına bağlıdır. Bu yönde hareket eden bir okul müdürü yeni öğretmenlerin öğretmeye istekli, canlı, dinamik bireyler olarak okulda kalmalarını sağlar.

Türkiye’de aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul müdürlerinin büyük sorumlulukları vardır. Bu durum okul yöneticilerinin görev tanımlarının belirttiği 2508 Sayılı Tebliğler dergisinde şöyle belirtilmektedir: ‘Okuldaki her düzeydeki personelin eğitim ihtiyaçlarını tespit eder ve bu tespitler çerçevesinde personelin yetişmesi ile ilgili gerekli tedbirleri alır. Aday personelin yetişmesi için gereken tedbirleri alır.’ Yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul müdürlerinin sorumluluğu açıkça belirtilmiş olmasına rağmen uygulamada bazı eksiklikler olduğu görülmektedir. Örneğin Ekinci’nin (2010) yapmış olduğu çalışmada elde edilen genel bulgulara göre, okul müdürlerinin aday öğretmenlere yönelik iş başında yetiştirmeye ilişkin sağladığı rehberlik desteği oldukça yetersizdir. Eğitim öğretim alanlarında okul yöneticileri yeni öğretmenlere ihtiyaç duydukları mesleki yardımı yeterince yapmamaktadırlar.

Okul müdürleri okullarındaki aday öğretmenlerin yetişmesinde rehber öğretmenle birlikte anahtar konumdadır. Aday öğretmen için mentor öğretmenin belirlenmesi, aylık değerlendirme belgelerinin takibi ve aday öğretmene yönelik



hazırlayıcı eğitim programının kontrolü müdür tarafından gerçekleştirilir. MEB Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine Yönelik Hazırlayıcı Eğitim Programının kapsadığı bazı konular şunlardır:

1. Planlama,
2. Dersin işlenmesi için gerekli araç, gereçler,
3. Sınıf ve danışman öğretmenlik çalışmaları,
4. Öğretmen kurulunun görevleri ve kurulun sekreterlik hizmetleri,
5. Öğrenci rehberlik hizmetleri,
6. Ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesi,
7. Okulun genel işleyişi ile ilgili yönetmelikler,
8. Okulun yönetimi ile ilgili uygulamalar.

Okul müdürü sahip olduğu mesleki kıdem ve konumu itibarıyla aday öğretmen için doğal bir mentor konumundadır. Aday öğretmen hazırlayıcı eğitim programının kapsadığı konularda özellikle okul yönetimi ile ilgili uygulamalar konusunda okul müdüründen öğreneceği pek çok şey vardır. Bu nedenle okul müdürü her zaman aday öğretmen için ulaşılabilir, danışman ve rehberlik kaynağı olmalıdır.

#### **2.1.14. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Mentorluğun Zayıf Yönleri**

Türkiye’de dünya bankası ve YÖK işbirliğiyle 1998 yılında yapılan çalışmalarla üniversiteler ve okullar arasında daha fazla dayanışma içine girilerek okul temelli öğretmen yetiştirme çalışmaları başlamıştır (Ekiz, 2006) .Ancak okullarda aday öğretmene rehberlik edecek mentor öğretmenlerin belirlenmesi için belirli ölçütler konulmamıştır. Bu nedenle, mentor öğretmenlerin seçilmesini kolaylaştıracak nesnel ölçütler geliştirilmelidir. Uygulama öğretmenlerinin seçiminde aranan nitelikler belirlenmeli ve her öğretmene muhtemel bir uygulama öğretmeni gözüyle bakılmamalıdır. Bu öğretmenlerin seçimi okul yönetimince gelişigüzel yapılmaktadır (Gökçe & Demirhan, 2005) .Bu duru yetersiz öğretmenlerin de mentor öğretmen olmasına sebep olabilmektedir ve süreci daha baştan olumsuz etkileyebilir.

Bu nedenle aday öğretmenlere rehberlik edecek mentor öğretmenlerin seçiminde daha dikkatli, özenli ve sistematik davranmak gerekir.

Uygulama öğretmenleri yani mentorlar rollerinin ne olduğunu bildiği zaman işlerini daha iyi yapabilirler. Yetişkin gelişimini anlama ve yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarını bilme, uygulama öğretmenlerini daha etkili hale getirir. Yetiştirme ve devamlılık başarılı bir uygulama öğretmenliği için olmazsa olmaz şartlardandır. Bu nedenle uygulama öğretmenleri belli bir eğitimden geçirilmelidir (Villani 2002: 14). Türkiye’de ise uygulama öğretmenleri böyle bir eğitimden geçmemektedir. Bu nedenle nasıl rehberlik edecekleri ve rollerini algılama konusunda sorunlar ortaya çıkmaktadır (Yirci, Kocabaş, 2011) .

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinden sorumlu rehber öğretmenlerin yani memurların konu alanı bilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri ve insan ilişkileri gibi alanlarda yeterli ve donanımlı olmaları gerekir. Bunun için onların özel bir eğitimden geçirilmesi zorunlu görülmektedir. Ancak Türkiye’de mentor öğretmen olmak için herhangi bir ek eğitim veya kurs görme sorumluluğu yoktur. Öğretmenlik görevine yeni başlayan ve öğretmenlik mesleğinin en zorlu dönemlerinden biri olan alışma döneminde büyük sıkıntılar yaşayan aday öğretmenler için mesleki anlamda yeterli destek alabilmenin önkoşulu onların donanımlı mentor öğretmenlere sahip olmalarıdır. Ancak ülkemizde aday öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde onlara destek olacak mentor öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olup olmadıkları gözetilmemekte, sadece yasal bir prosedürün yerine getirilmesi şeklinde uygulanan bu süreç aday öğretmenlerin sorunlarına çözüm olmamaktadır.

Bakay (2006)’da ”Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında mentorluk sürecinin sadece formalite olarak algılandığı görüşünü ortaya koymaktadır. Bakay mentorluk sürecinin daha sağlıklı işlemesi için gerekli kontrollerin yapılmasını, denetmenlerin de aday öğretmenlerin yetişmesinde rehberlik yönlerini ön plana çıkararak daha fazla görev almaları gerektiğini belirtmektedir.

Süreçten yeterli oranda fayda sağlanamamasının bir nedeni de aday öğretmenlere okulda kendisine mentorluk edecek mentor öğretmenin aynı branşta

olmaması da gösterilmemektedir. Mentor öğretmen ve aday öğretmenin branşlarının uyumlu olması, çalışmaları olumlu yönde etkileyecektir. Böylece mesleki alanda daha etkin rehberlik yapılabilir (Yirci, Kocabaş, 2011).

### **2.1.15.Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde Sonuç ve Değerlendirme**

Mentor sözcüğünün tarihine baktığımızda; bu sözcüğün ilk olarak Homeros'un Odyssey adlı tarihi romanında kullanıldığını görmekteyiz. Eski çağlarda yaşlı-bilge kişi anlamındaki bu sıfat, zamanla, Osmanlı uygulamasında da olduğu gibi yöneticiyi yetiştiren kişi anlamı kazanmıştır. Bu uygulama kısaca padişahın erkek çocuğu olan şehzadenin, sancağa yönetim tecrübesi kazanmak ve devlet yönetiminin işleyişini daha iyi öğrenmek için çıktığında, yanında ona bu konuda yardım etsin ve destek olsun diye Lala adı verilen yönetici görevlendirilmesi şeklindeydi. Mentorluk daha sonraları da akademik, bireysel ve sosyal destek anlamındaki koçluk ve tatora evrilmiştir. Şimdilerde ise, daha eşitlikçi bir uygulama olarak yardım alan- yardım veren ilişkisi etrafında şekillenen ve arkadaşlık bağını da içine alan, daha az bürokratik bir içerik kazanmıştır.

Mentorluğun siyasetten, eğitime yansımaları ani ve köklü olmamıştır. Gelişmiş ülkelerde daha önce farkına varılan mentorluk, içeriğine uygun olarak kullanılırken; uygulamadaki sorunlar ivedilikle çözümlenme yoluna gidilmiş ve bu konuda akademik çevrelerde AR-GE etkinlikleri kurumsallaşmış ve mentorluğun kuramsal çerçevesine bağlı literatür oluşmuştur. Ülkemizde ise mentorluk, politika ve iş dünyasında, teoride olmasa da pratikte yaşam şansı bulmasına rağmen; eğitimde mentorluğun uygulaması çok kısıtlı kalmıştır.

Ülkemizde mentorluğun eğitim alanında uygulandığını söylemek zor olsa da, teori de birtakım adımlar atılmıştır (Yeni atanan öğretmenlere rehber öğretmen tayini gibi). Ancak yöneticilerin mentorluk rollerinin sorumluluğunu taşımadıkları, birtakım iyiniyetli çalışmaların varlığına rağmen, söylenebilir. Bu anlamda formel ve sistemli kurumsal bir hareket Türk okullarda gözlenmemektedir. Karar alıcıların, yönetmelik çıkarmak yerine, mentorluk eğitimini yöneticilik dersleri ile beraber ayrı bir bölüm eşliğinde üniversitede kazandırmak için devinime geçmeleri gerekmektedir.

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe iyi bir şekilde hazırlanarak sisteme kazandırılması her eğitim sisteminin üzerinde önemle durması gereken bir konudur. Aday öğretmenlerin mesleğe geçiş sürecinde yaşadıkların sorunların en aza indirilmesi sağlıklı bir yetiştirme ve mesleki yardımlaşma-rehberlik sisteminin uygulanmasıyla olabilir. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde bir çeşit karşılıklı mesleki yardımlaşma anlayışını temel alan mentorluk uygulamalarının daha sistematik olması öğretmen adaylarının yaşaması muhtemel sorunları azaltmada yararlı olabilir (Yirci, Kocabaş, 2011)

Tarihsel gelişim süreci incelendiğinde son dönemlerde Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanındaki kapsamlı değişikliklerden birisi 1982 yılında öğretmen yetiştirme görevinin MEB ’ten üniversitelere devredilmesiyle olmuştur. 1997 yılında ise fakülte-okul işbirliği modelinin hayata geçirilmesi öğretmenlerin okullarla işbirliği içinde yetiştirilmesi amacını taşımaktaydı. Eğitim fakültelerinin yapılanmasında 2006-2007 yıllarında yeniden düzenlemelere gidildiği görülmektedir. Getirilen değişiklikler pek çok olumlu yöne sahip olmamakla birlikte çok eleştirilen yanları da olmuştur. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle ilgili pek çok düzenleme getirilirken, onların hizmet içinde işbaşında yetiştirilmesiyle ilgili yeni adımlar atılmamıştır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili süreç sağlıklı bir şekilde işletilememektedir. Örneğin aday öğretmenler için yol gösterecek olan mentor öğretmenlerin belirlenmesinde henüz somut ölçütler yoktur. Mentor öğretmenin seçimi tamamıyla okul idaresinin takdirine bırakılmakta, zaten bir formalite olarak algılanan bu süreç her öğretmenin mentor olabileceği gibi yanlış bir anlayışla yürütülmektedir. Mentor öğretmenlere yönelik ek bir kurs, seminer ya da eğitim çalışması bulunmamaktadır. Bu olumsuzlukların hepsi aday öğretmenlerin ihtiyaç duydukları nitelikli yardımı ya eksik almalarına ya da hiç alamamalarına yol açmaktadır (Yirci, Kocabaş, 2011).

Günümüzde Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde 800.000’e yakın öğretmeni istihdam etmekte olan bakanlık, henüz öğretmen ihtiyacı tam olarak karşılayabilmiş değildir. Her yıl değişik branşlarda binlerce yeni öğretmenin ataması gerçekleştirilmektedir. Sisteme giren yeni öğretmenlerin teorik bilgiyi uygulamayla birleştirmesi okul ortamında gerçek koşullarda olmaktadır. Bu nedenle yanlışın

telafisi zor olmaktadır. Çok da yeni sayılmayacak köklü bir öğretmen yetiştirme deneyime sahip olmasına rağmen Türkiye’de öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesiyle ilgili aksaklıkların olduğu bilinmektedir. Merkez teşkilatında kurumlar arası koordinasyonsuzluktan kaynaklı sorunlar taşrada uygulamaların göstermelik olarak yapılma çabası ile birleşince sorunlar daha da artmaktadır (Yirci, Kocabaş, 2011).

Öğretmenlerin yetiştirilmesi ve mesleğe iyi bir şekilde kazandırılması için okul müdürlerinin ve aday öğretmenlere rehberlik edecek mentor öğretmenlerin üzerlerine düşen sorumlulukları daha dikkatli yerine getirmesi gerekir. Öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesi sürecinde mentor öğretmenlerin bu iş için özel bir eğitimden geçirilmeleri, yetiştirme sürecinin müdür tarafından daha dikkatli kontrol edilmesi, aday öğretmen ile mentor öğretmen eşleştirmesinin daha özenli yapılması önemli yararlar sağlayabilir. Unutmamak gerekir ki aday öğretmenlerin adaylık sürecinde yaşadıkları sorunların nelerden kaynaklandığının tespit edilip bu yönde tedbirler alınması daha mutlu ve huzurlu öğretmenlerin yetişmesini sağlayarak gelecek nesillerin daha nitelikli bir eğitim almasının önünü açacaktır (Yirci, Kocabaş, 2011).

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

### **2.2.1. Aday Öğretmenlere Atanan Rehber Öğretmenler İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin artırılmasında rol oynayan iki temel bileşen söz konusudur. Bunlardan biri öğretmen olmayı amaçlayan bireylerin eğitim fakültelerinde yükseköğrenimlerine devam ettikleri süreçte aldıkları hizmet öncesi eğitimidir. Diğeri ise okulda öğretmenlik görevine başlamış olan öğretmenlerin bu göreve devam ettikleri süreçte katıldıkları ve gerçekleştirdikleri hizmet içi eğitim ya da mesleki gelişim etkinlikleridir (Özer, 2008; akt. Işık, Çıltaş ve Baş, 2010).

Aşağıda hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin adaylık süresinde yaşadıkları sorunlarla baş etmelerine yardımcı olmak amacı ile tasarlanmış rehberlik çalışmalarına ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Adaylık döneminde mesleğe yeni başlayan öğretmene, meslek öncesi aldığı eğitimin niteliği ne olursa olsun, atanan bir veya birkaç danışmanın mentorluğunda uygulamada karşılaşacağı sorunlarla ilgili destek sağlamak amaçlanmaktadır. Bunun dışında eğitim sırasında eksik kalan bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların da bu dönemde kısmen de olsa giderilebilmesi hedeflenmektedir (Köymen, 1991: 90; akt. Gökyer ve Özer, 2014).

Ekinci (2010), Özönay’ın 2004 yılında yaptığı “Öğretmenlerin Adaylık Eğitiminin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının sonucunda Türkiye’de uygulanan adaylık eğitimi programının kapsamının yeterli olduğunu aktarmaktadır. Ancak bu program kapsamında aday öğretmenlerin uygulamaya dönük gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığı, yeni ve ilginç bilgilerden oluşmadığı, adaylık eğitimi sürecinin öğretimsel bakımdan etkin ve verimli geçmediği eklenmektedir. Özönay’ın çalışması sonucunda ayrıca aday öğretmenlerin rehber öğretmenlerden yeterince yardım almalarına rağmen, onlarla düzenli bir biçimde derse girmedikleri ve müfettişlerden de yeterince destek göremedikleri yönünde bulgular elde ettiği aktarılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı da 2011 yılında Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı gerçekleştirmiştir. Bu çalıştay da çağdaş uygulamaların mentorluğun iş başında öğrenme kapsamında geliştirilmesi zorunluluğu belirtilmiştir. Bu çalıştay da ayrıca mentorluk sürecine neden ihtiyaç duyulduğu ve bu süreçte ne tür faaliyetler yapılacağı, orta vadede mesleki gelişim programlarının etkisi ve uygulanabilirliği mentorluk/koçluk sistemi ile desteklenmesi gerektiği konusunda önemli kararlar alınmıştır (Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi öğretmenliği meslek olarak seçmiş ve birkaç yıl içerisinde göreve başlayacak olan bireylerin aldığı eğitimdir (Erdem & Anılan, 2000; akt. Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bu eğitim kapsamında verilen okul uygulaması derslerinin genel amacı, okulun yapısı ile okullardaki günlük yaşamı tanıma, eğitim öğretim ortamını inceleme, deneyimli

öğretmenleri ders başında gözleme, fakülte'deki derslerde kazandıkları davranışları sergileyebilecek etkinlikler geliştirip uygulama, öğrenciler ile bireysel ve küçük gruplar halinde çalışma ve kısa süreli öğretmenlik deneyimi kazanmaktır (Yiğit & Alev, 2007; akt. Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Bu nedenle bu derslerin profesyonelce yapılması ve uygulama okullarında öğretmen adaylarına tahsis edilen rehber öğretmenlerin de bir eğitime tabi tutulması ve görev ve sorumlulukları hakkında bilgilendirilmesi ayrı bir önem arz etmektedir (Ubuz, 2009; akt. Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). 1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği tespit edilmiş ve çağın gerisinde eğitim veren bu programların güncellenmesi ve daha etkili hale getirilmesi amacıyla 1994 – 1998 yılları arasında YÖK ve Dünya Bankası işbirliğinde “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi” adı ile bir proje gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ile Eğitim Fakülteleri arasında bir protokol imzalanmış ve öğretmen adaylarının iş başında öğrenme ilkesi ile uygulama okullarında staj yapmaları için olanak sağlanmıştır (Akdemir, 2013). Bu proje kapsamında eğitim fakülteleri tarafından “yeterliğe dayalı” öğretmen eğitimi modeli geliştirilerek uygulamaya konulmuş ve okul deneyimi sürecinin içeriği ayrıntılı olarak belirlenmiştir (Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu, 1998; akt. Uçar, 2013). Bu reform sürecinde hedeflenen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine uyum sağlamaları, mesleki yeterlilikleri kazanmaları, toplumsal ilişki düzeylerini geliştirmeleri, sahip oldukları teorik bilgileri gerçek eğitim ortamlarına aktarabilme becerisi edinme ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını (Uçar, 2013; Baskan, 2001; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Benzer amaçlarla 2006–2007 müfredatlarında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersinin yanı sıra ve Topluma Hizmet Uygulamaları, özel Eğitim gibi dersler de eklenmiştir.

Uçar (2013) Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programının etkinliğini değerlendirmeye yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlik uygulaması sürecini “orta” düzeyde amacına ulaştırdığını ifade etmektedir. Bu programın bir takım ihtiyaçları gidermeye çalışmış olmasına rağmen, uygulama öğretmenliğine ilişkin hissedilen eğitim ihtiyacını karşılayamadığı belirtilmiştir.

Kısaca yapılması planlanan uygulama öğretmenliği eğitimi süreçlerinde, konu yoğunluğundan kaçınılarak, işlevsel olduğu sonucuna ulaşılan konulardan oluşan bir içeriğe yer verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

Bu noktada yine karşımıza çıkan temel gereksinimlerden birisi de mentorlere verilmesi gereken eğitimidir. Etkili bir mentor (uygulama öğretmeni) yetiştirme semineri için, öncelikle ülke çapında mentorluk eğitim programının geliştirilmesine yönelik ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Mentorluk aynı zamanda rehberlik, profesyonellik, meslektaşlık, arkadaşlık, değerlendiricilik, rol modellik gibi karmaşık rolleri de gerektirmektedir. Bu programların geliştirilmesinde bunların yanı sıra güven, karşılıklı ilişki, yeterlilik gibi yaklaşımlar göz önünde bulundurulmalıdır. Uçar (2013)'ın aktardığı üzere etkili okul araştırmaları mentor ile öğretmen adayının birbirleriyle ilişkili olarak geliştiği görülmektedir (Kiraz, 2011). Örneğin öğretmen adaylarının kendine güvenmeleri için mentorların kendileri güvenmeleri, bilgili olmaları ve aday öğretmenin yeteneklerini gerçekleştirebilmesi için kullanabileceği profesyonel yetenekleri hakkında dönütler sağlayabilmeleri gerekmektedir (Uçar, 2013). İhtiyaç duyulan eğitim programları bunları kapsamalıdır.

Hacettepe Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda yapılan bir çalışma ile göreve yeni başlayan okutmanlara, hem öğretmenlik becerilerine hem de kurumsal beklentilere yönelik eğitimler sunulmuştur. İki aşamada yürütülen bu çalışmanın birinci aşamasında mesleğe yeni başlamış okutmanlar belirlenen gün ve saatlerde, dil öğrenme ve öğretme süreçlerine ve boyutlarına ilişkin çeşitli seminerlere katılmış; ikinci aşamada ise okutman önceden üzerinde çalışılan ve tartışılan öğrenme ve öğretme boyutlarındaki eksikliklerini giderebilmesi için bir mentorun ilgili dersini gözlemlemiştir. Bu çalışma sonucu elde edilen en önemli bulgulardan bir tanesi mentor eğitiminin içeriğine ilişkindir. Mentorler öğretmenlik mesleğine ilişkin boyutların yanı sıra kurumsal işleyişle ilgili süreçlerin de mentor eğitim programlarına dâhil edilmesinin gereği üzerine durmuşlardır. Böylece aday okutmanların kuruma uyum süreçlerinin kolaylaşacağı düşünülmektedir. Çalışmaya katılan mentorler kendileri bir mentorluk eğitimine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Mentorler kendilerini tecrübeli öğretmenler olarak görseler de bir aday okutmanla



çalışabilmek için mentorluğa özgü bir takım niteliklere ihtiyaç duymaktadır (Arslan ve Öcal, 2012).

Uygulama dersleri ile ilgili yapılan bir diğer çalışma Yiğit ve Alev'in tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen "Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi" adlı çalışmadır. Küçük gruplarla danışmanlık çalışmalarının aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısını belirlemeye yönelik bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yapılan etkinliklerle bilgi ve becerilerini geliştirdiği, ayrıca duyuşsal öğrenmelerine olumlu etki gösterdiği gözlemlenmiştir. Bu çalışma sonucu bize okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin yürütüldüğü ortamlarda, öğretim elemanlarının az sayıda gruplarla, gerektiğinde bireysel rehberlik yapılarak öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine özendirilmesi gerektiğini göstermektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010).

Öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması için geliştirilen bir model de "Okulda Üniversite" modelidir. Bu modelde amaçlanan, bilimsel bilginin merkezi olan üniversiteyi, öğretmenlik mesleğinin uygulandığı gerçek ortam olan okula taşımak, meslek eğitiminde teori ve uygulama kopukluğuna ve bunun yol açtığı sorunlara son vermek, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişimin kalitesini ve öğrenci başarısını yükseltmektir (Özcan, 2012). Bu model ülkemizde son yıllarda Bahçeşehir Üniversitesi tarafından hayata geçirilmektedir (<http://www.bahcesehir.edu.tr/icerik/3130-egitim-bilimleri-fakultesi-hakkinda>).

Bir ülkedeki eğitim standardını yükseltmek için öncelikle daha iyi ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitimiyle işe başlamak gereklidir. Öğretmenlerin okullarda nitelikli olarak istihdamının öneminin Türkiye'de de farkında varılmış ve çözüm üretmek için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi bir ülkedeki nihai öğretim standardını etkilemektedir (Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Bunun yolu da kişiye profesyonel bir şekilde öğrenme sağlayan mentorluk tekniğidir (Botha, 2012; akt. Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılmış ve yapılmakta olan çalışmalarda eğitim-öğretim sürecinde personelin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için mentorluk tekniğinin kullanımının arttırılması ve etkin hale getirilmesinin önümüzdeki süreçte artacağı umulmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin de bu süreçte yerlerini almaları, okulları etkili ve başarılı

birer kurum haline getirmeleri için liderlik becerilerini geliştirmeleri ve mentorluk rollerini etkili bir şekilde göstermeleri büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Sonuç olarak mentörlüğün eğitimde kullanılmasıyla yıllarca biriken tecrübe, deneyim ve bilgi sağlıklı bir şekilde geleceğin öğretmenlerine aktarılması böylelikle bir tecrübe-bilgi yumağı oluşması öngörülmektedir.

### **2.2.2. Mentorluk İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**

Türkiye’de mentorluk ile ilgili yapılan araştırmalar çok eski tarihlere dayanmamaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde mentorluğun ülkemizde son zamanlarda çalışılmaya başlandığı görülmektedir. Çalışmalar daha çok öğretmen yetiştirmede mentorluğun kullanılmasına yoğunlaşmıştır. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili araştırmalar ise yok denecek kadar azdır.

Özcan ve Çağlar (Ağustos 2013) il eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk adlı araştırmalarında il eğitim denetmenlerinin mesleki gelişimlerinde mentorluk uygulamasını incelemişlerdir. Mentorluk, mesleğe yeni başlayanların, o mesleği daha iyi yapabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan, daha tecrübeli başka bireyler tarafından yol gösterme süreci olarak tanımlanabilir. İl eğitim denetmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde de mentorluk uygulamalarının yararlı olacağı söylenebilir. Bu çalışma, il eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirilmesi sürecinde mevcut durumu ortaya koyarak, mentor denetmen uygulamalarının sisteme katkılarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Uçar (2013), uygulama öğretmenin rol ve sorumluluklarını bilmesi ve bunlar doğrultusunda hareket etmesinin, öğretmen adayına yapılacak olan mentorluğun can alıcı boyutlarını oluşturduğunu belirtmektedir. Çünkü bu rol ve sorumluluğun bilincince olan, süreci koordine eden en önemli değişkenlerden birisidir. Uygulama okullarında okul yöneticilerinin ve stajyer öğretmene mentorluk yapan uygulama öğretmenin, staj sürecine ilişkin görev, rol ve sorumluluklarını bilmiyor olmaları öğretmen adayına sağlayacak desteği güçleştirmekte ve süreçte hedeflenen sonuçlara ulaşılmasına engel olmaktadır. Bu nedenle geliştirilen Eğitim

Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programı ile uygulama öğretmenlerine, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları kapsamında üstlenmekle sorumlu oldukları görev ve roller kazandırılmaya çalışılmaktadır (Uçar, 2013).

Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2011) Mentorlukta Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk adlı araştırmalarında elektronik mentorluğu incelemişlerdir. Başlangıcı tarihte çok eskilere dayanan ve öğrenmenin aktarılması esasına dayanan mentorluk bütün paydaşların gelişimine olumlu katkı sağlayan ve paydaşlar arasındaki etkileşimi iyileştiren bir yaklaşımdır. Gelişen teknolojilere dayalı olarak farklı uygulamalar içeren mentorluk kuramsal temel olarak kendisine sosyal oluşturmacı öğrenme kuramını almaktadır. Gelişmiş birçok ülkede yaygınlaşan mentorluk uygulamaları ülkemizde henüz akademik çalışmalarda başlangıç düzeyindedir. Bu çalışmada mentörlüğün tanımı, modelleri ektili bir mentorluk sürecini geliştiren faktörler ve teknoloji tabanlı bir uygulama olarak e-mentorluk kavramlarının anlatılmasına çalışılmıştır. E-mentorluk süreci e-öğrenme uygulamalarında yer alan etkileşim araçlarının kullanılmasını ve mentorluk sürecinde bulunan planlama programın yapısını oluşturma ve değerlendirme süreçlerini işe koşmaktadır. E-mentorluk kesinlikle yüz yüze mentorluğa alternatif bir yaklaşım olarak görülmemelidir.

Çelik, S. (2011) Kütüphaneci Eğitiminde Mentorluk Uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi Örneği. Bilgiye erişimde temel öğelerden biri olan kütüphanecilerin eğitimi günümüzde giderek önem kazanmaktadır. Mentorluk uygulaması çalışanların eğitiminde, özellikle düşünme becerilerinin üretime aktarılmasında kuramsal bir çerçeve sağlamaktadır. Bu çerçeve çalışanların farkındalık ve yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde etkiler yaratmaktadır. Bilginin hızla elektronik ortama göç ettiği, bilgi kaynaklarının şekil değiştirdiği günümüzde, kütüphanelerin değişim yaratma yetkinliğine katkıda bulunabilecek önemli uygulamalardan biri mentorluktur. Kütüphaneci eğitimde ilgi ve isteklendirmeyi de içine alan mentorluk uygulaması oldukça yararlı bulunmuştur.

Bozak, Yıldırım ve Demirtaş (Ağustos 2011) Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi: Bu araştırmanın amacı, meslektaş gözlemine ilişkin bir betimleme ve değerlendirme yapmaktır. Bu

kapsamda meslektaş gözleminin tanımı, meslektaş koçluğu, meslektaş danışmanlığı, meslektaş denetimi, mentorluk gibi kavramlarla ilişkisi, aşamaları, faydaları ve sınırlılıkları tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, meslektaş gözlemi, ön görüşme, gözlem ve gözlem sonrası görüşme aşamalarından oluşan gönüllülüğe dayalı bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenler arasındaki işbirliğinin artmasına, öğretmenlerin mesleki gelişimine, özgüvenlerinin ve öz farkındalıklarının artmasına katkı sağlamaktadır.

Ekinci'nin (2010) okul yöneticilerinin öğretmenlere eğitim-öğretim çalışmalarında rehberliğine yönelik araştırmasında, genel bulgu müdürlerin öğretmenlere oldukça yetersiz bir yönlendirmede buldukları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamadıkları yönünde olmuştur. Müdürlerin mentorluk yapma noktasında zayıf oldukları, aday öğretmenlerle ya da deneyimli öğretmenlerle yeterince ilgilenmedikleri, onlara yerinde ve yeterince mentorluk yapmadıkları saptanmıştır.

Candemir (2009) Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine uygulanan staj eğitiminin mevcut durumunu incelemek bir işbaşında eğitim yönetimi olan mentorluk yoluyla eğitim bağlamında yeni bir model önerisi geliştirilmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışma bulgularına göre polis adayları uygulanan eğitim süresi, yetişkin eğitimi ve işbaşında eğitim ile ilgili eksiklikler bulunduğunu düşünmektedir. Mentorluğa dayalı bir modele ilişkin olarak getirilen önerilere genel olarak katıldıkları ve mentorluğu hizmet içi eğitimde uygulanabilir buldukları saptanmıştır (Yirci, Kocabaş, 2011). Polis adaylarının daha yeterli bir eğitim bekledikleri, teorik eğitimle beraber uygulamalı eğitimin de hizmet öncesinde verilmesi gerektiği, mentorktandan genel olarak fayda umdukları, kendi gelişimleri için mentorluk programının uygulanması gerektiği, hizmet içinde kendilerine yardımcı olacak bir rehber gereksinim duydukları ve mentorluk programını hizmet içinde de görmek istedikleri saptanmıştır.

Cantimer (2008) Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, 15 okul yöneticisi ile 15 eğitim müfettişinin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre; ilköğretim

okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişleri mentorluğu yöneticiliğin bir rolü olarak görürken, rehberlik faaliyetlerini içeren görevleri yaparken mentorluk yaptıklarını düşünmektedirler. Mentorluk sürecinde paylaşım içinde olmanın öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini sağladıkları, güvenlerini arttığı; yöneticilerin kendilerini yeniledikleri, karşısındaki kişilerin gelişimine katkısının mutluluğunu yaşadıkları; olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Yirci, Kocabaş, 2011). Denetmenlerin ve müdürlerin mentorluk konusunda kendilerini yeterli gördükleri, öğretmenlere destek oldukları ve rehberlik yaptıkları saptanmıştır. Bunun da onların güvenlerini arttırarak mesleklerini daha yeterli yapmalarını sağladığı görülmüştür. Yöneticiler ve denetmenler öğretmenlere koçluk yaptıkça olumlu havanın hissedildiğini düşünmektedirler. Bu araştırmada ayrıca, mentorluk ile okuldaki sağlıklı ilişkilerin pozitif korelasyonuna dikkat çekilmiştir.

Çınar (2008) ise Koçluk ve Mentorluk isimli makalesinde mentorluğun eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisi olduğunu söylemektedir. Çınar'ın belirttiğine göre mentorluk okullarda mezunların öğrencilere deneyimlerini aktarmaları amacıyla da kullanılmaktadır. Boğaziçi Üniversitesi bu alandaki örneklerden birisidir. Akran mentorluğu bu çalışmada üzerinde durulan bir konudur. Kurumsal işleyişi iyi bilen kişi, örgüte sonradan katılan bireye etkin bir şekilde bu tecrübelerini aktararak, o bireyin etkin bir şekilde yeni kuruma alışma ve uyum sağlamasını sağlayabilir.

Kocabaş ve Yirci (2008) Eskişehir'de düzenlenen III. Eğitim Yönetimi kongresinde Mentorluğun Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesindeki Rolü isimli bir bildiri sunmuşlardır. Buna göre mentorluk etkili yöneticilerin yetiştirilmesinde uygulamaya da yer verdiğiinden etkili bir yöntemdir. Mentorluk süreci iyi bir yönetici yetiştirmenin kapılarını açmakla birlikte, bu sürecin sonunda yöneticilerin kazandıkları beceriler, onların iyi birer lider olmalarını sağlayabilmektedir. Eğitim yöneticileri çağdaş örgütsel yapılarda kendilerinden birçok rolün beklendiğinin farkında olarak buna uygun kişisel gelişim repertuarları geliştirmek zorundadır. Çağdaş yönetim kuramlarında yöneticilerin değişim aktörü olmaları beklenmektedir. Belirsiz ve çok yönlü bir çevrede örgütlerini yönetmekle görevli olan yöneticilerin, çok çeşitli becerilerle donanarak, kurumlarına pozitif etki etmeleri beklenmektedir.

Mentorluk bu anlamda yöneticilerin en başta oynaması gereken rolüdür. Günümüzün yöneticileri salt idare etmek-yönetmekten ziyade, gerçek anlamda örgütlerinin liderleri olmalıdırlar. Bu hem alt kademe hem de orta kademe yöneticileri için geçerlidir. Gerçek bir yönetici lider olmak için mentorluk eğitimi olumlu bir değer olarak algılanmalı ve yöneticilere sunulmalıdır.

Saratlı 2007 yılında ilköğretim fen bilgisi adaylarına sunulan mentorluk (danışmanlık) hizmetinin yeterliğiyle ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışma bulgularına göre; öğretmen adaylarına sunulan mentorluk hizmetinin mesleğe hazırlanmalarında, mesleki gelişimlerine ve ileride alacakları göreve hazır olmalarında yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmen adaylarına verilen bu mentorluk hizmetinin yetersiz görüldüğü ortaya çıkmıştır. Bunda mentor ve öğretmen adayının yeterince görüşmemesi, iletişim ve işbirliği eksikliği, beklentilerinden haberdar olmamaları, mentorluk sürecinin çok kısa olması gibi nedenler önemli rol oynamaktadır (Yirci, Kocabaş, 2011). Aday öğretmenlerin süreçte desteğe gereksinim duydukları; ancak bu desteğin kendilerini tatmin edecek boyutlara ulaşmadığı belirtilmiştir. Aday öğretmenler, mentorluk hizmeti sunacak birey ile entelektüel ve duyuşsal sermayelerini etkin olarak mübadele edemediklerini, bu durumun da onların mesleki gelişimleri açısından olumsuz olduğu görülmektedir.

Bakay'ın 2006 yılında yaptığı çalışmada da aday öğretmenlerin danışmanlarının (mentor) yeterliklerine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Buna göre aday öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında iyi bir danışmana (mentor) sahip olması daha sonraki meslek hayatındaki başarısını da olumlu olarak etkileyecektir. Ancak ülkemizde aday öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili uygulamalar göstermelik olarak yapılır hale gelmiştir. Çalışmanın bulguları; aday öğretmenlerin danışmanlarından yeterince destek görmedikleri, mentorluk alma düzeylerinin de oldukça düşük seviyede kaldığı yönündedir. Aday öğretmenler rehber öğretmenlerini yeterli bilgi ve becerilerle donanık olarak algılamama eğilimdedir.

Anafarta (2002) Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor) isimli makalesinde mentorluk sürecinin doğru kullanılması sonucunda hem örgütün hem de bireyin büyük yararlar elde edeceğini belirtmektedir. Mentorluk süreci sadece

bireysel faydalar getirmemekte; ayrıca örgüt de süreç sayesinde çalışanlardan en üst düzeyde verim almaktadır. Mentorluk hizmeti, organizasyon hedefleri ile bireysel hedeflerin dolaylı olarak örtüşmesine katkı sağlamaktadır. Mentorluk, hem kişisel motivasyon sağlayıcı ara bir değişken, hem de kurumsal gelişime katkı olarak iş verimliliği ve etkililiğini artırmaktadır.

Cankatan (1993) Bilkent Üniversitesi İngilizce okulundaki öğrencilere verilen mentorluk hizmeti ile ilgili bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışmada belirtildiği üzere mentorların görevleri arasında öğrencilere akademik konularda yol göstermek, bireysel yardım sağlamak ve duygusal destek sağlamak vardır. Mentorluğun hizmet alanlarını ortaya çıkarmak için yapılan çalışma, mentorun fonksiyonlarını irdelemiştir.

Örneklerden de anlaşılacağı üzere ülkemizde mentorlukla ilgili çalışmaların çoğu öğretmen yetiştirme ile ilgilidir. Bu araştırmalardan ulaşılan bulgularda, mentorluk ile ilgili iki farklı algısal çerçeve ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yöneticileri ve denetmenleri tarafından mentorluk görmediklerini ya da çok yetersiz bir mentorluk hizmetinin uygulandığını belirtirken; yöneticiler ve denetmenler öğretmenlere yeterli seviyede mentorluk yaptıklarını belirtmişlerdir.

### **2.2.3. Mentorluk İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

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

ortak hareket etmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Southern Regional Education Board, 2007: 10 Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Deruage (2007), Papua Yeni Gine’de göreve yeni başlayan ilkokul öğretmenleri için uygulanan mentorluk programlarıyla ilgili bir çalışma yapmıştır. Yeni öğretmenlerin işlerinde başarılı olmaları ve mesleğe devam etmek istemeleri çalışma hayatlarının ilk yıllarında alacakları mentorluk programının etkililiğine bağlıdır. Bu programlar hizmet öncesi safha, adaylık safhası ve hizmet içi eğitim safhası olarak üç bölümde incelenir. Deruage’ye göre mentorluk programının başarısı mentorlar için yeterli eğitim ve desteğin sağlanmasına bağlıdır (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Gettys’in (2007) Missouri-Columbia Üniversitesi’nde yaptığı doktora çalışmasının sonuçlarına göre pek çok okul müdürü göreve yetersiz bir hazırlık evresinden geçerek başlamaktadır. Bu yeni okul liderlerine destek sağlanması hayati önem taşımaktadır. İyi bir mentor mentee eşleştirmesiyle oluşan mentorluk programlarından yüksek başarı sağlanmaktadır (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Roberts 2007 yılında müdürlük öncesi hazırlık programlarındaki yararlı unsurlar ile ilgili yüksek lisans tezinde herkes için kusursuz bir mentorluk programı hazırlamanın mümkün olamayacağı sonucuna ulaşmıştır. Adayları müdürlüğe hazırlamanın zor bir iş olduğunu belirten Roberts mentorluk programlarındaki ortak özelliklerden bahsetmiştir. Buna göre aday müdürler iyi bir rol model olabilecek mentorlarla eşleşirlerse olumlu kişisel ve mesleki gelişim sağlama olanağı bulurlar (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Lombardi 2006 yılında en iyi öğretmen yetiştirme programının bile mesleğin getireceği sorumlulukları kaldırmaya yetecek kadar yeterli kazandırmadığını belirtmektedir. Mesleğin ilk yıllarında yalnızlık, çaresizlik hissine kapanıp büyük stres yaşayan öğretmenlere mentorluk programları sayesinde umut ve başarı hissi aşılanır. Öğretmenlere uygulanacak bu program oryantasyon öncesi, oryantasyon ve oryantasyon sonrası safhalarını kapsar (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Doherty (1999) ‘Okul Müdürlerinin Gelişiminde Mentorların Rolü’ adlı bir doktora çalışması yapılmıştır. Buna göre ilk başlarda mesleki yardımlaşma olarak başlayan mentorluk ilişkisi daha sonra programın bitmesiyle arkadaşlık ilişkisi olarak



devam etmektedir. Mentor menteye kariyer yollarını göstererek onun ufkunu genişletmektedir. Araştırmaya katılan bayanların hemen hepsi mentorluk süreci sayesinde kariyer merdivenlerine daha kolay tırmanabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Read ise 1997 yılında yaptığı araştırmayla Amerikan ordusu yedek kuvvetler okulundaki mentorluk eğitiminden geçip göreve başlayan öğretmenlerle mentorluk eğitimi almadan göreve başlamış öğretmenleri karşılaştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ise resmi bir mentorluk sürecinden geçerek göreve başlayan öğretmenler daha iyi öğretmen yöntemleri kullanmada, işe alışma ve profesyonel gelişim sağlamada mentorlarından çok şey öğrendiklerini belirtmişlerdir. Mentora sahip öğretmenler yönetsel konularda, kişisel gelişim sağlamada ve eğitsel konular dışındaki konularda mentora sahip olmayan öğretmenlere göre daha çok yardım almışlardır (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Susan Tauer 1996 yılında mentor mentee ilişkisini okul ortamında incelemiş ve 10 mentor mentee ikilisine durum çalışması metodunu uygulamıştır. Bir yıl süren araştırması boyunca mentor ve mentee görüşmelerine katılmış, okul ortamında gözlemlerde bulunmuş ve pek çok görüşme yapmıştır. Mentorluk ilişkisi doğası gereği önceden tahmin edilemeyen bir yapıya sahiptir. Mentor mentee ilişkisini etkileyen üç önemli faktör olarak katılımcıların kişilik özellikleri, mentorluk programının yapısı ve okul çevresi gösterilmiştir (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Smith yeni öğretmenler ve mentorları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları ve mentor arasındaki ilişki mentorluk sürecinin kalbini oluşturmaktadır. Mentorlar, öğretmen adayına daha çok planlama, sınıf yönetimi, başarı değerlendirmesi gibi öğrenci işleri konusunda rehberlik yapmaktadırlar. Sürecin başarılı olması mentor-öğretmen adayları eşleştirmesinin uygun yapılmasına, tarafların düzenli olarak görüşmelerine ve okul müdürünün sürece verdiği desteğe bağlıdır (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

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

- 1) Yeni okul müdürleri bir mentorla eşleştirilmeli ve acemilik yıllarında yönetim becerileri ve işin incelikleriyle ilgili profesyonel yardım almalıdır. Araştırma katılan okul müdürlerinin %95'i mentorluk programlarının kendileri için çok faydalı olduğunu belirtmiştir.
- 2) İyi bir müdür hazırlama programı teori ile uygulamayı birleştirmelidir. Teknoloji kullanımı, halkla ilişkiler, bilgiye dayalı karar verme, eğitim yönetimi gibi beceri alanları sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Çalışmanın bulguları bu alanda sürekli bir programın uygulanması gerekliliğini ortaya koymuştur.
- 3) Personel yönetimi ve değerlendirmesi müdürler için önemli yönetim alanlarıdır. Eğitim bölgelerinin bu yönetim alanlarında yeni atanan müdürler için mentorluk programı hazırlaması onların eksikliklerini kapatmalarına olanak verecektir.
- 4) Yeni okul müdürlerinin bir mentorla çalışmaları problem çözme becerileri kazanmalarına büyük katkı sağlayacaktır. Olumsuz durumlar karşısında olumlu çözümler üretebilmesi etkili mentorluk programının uygulanmasıyla mümkün olur (Aktr. Yirci, Kocabaş, 2011).

Yapılan çalışmaların hemen hepsinde mentorluk programlarının öğretmen ve yönetici adaylarının yetiştirilmesinde büyük katkılar sağladığına vurgu yapılmıştır. Müdür ve öğretmen adayları süreç sayesinde meslek hayatlarının en sıkıntılı dönemlerinde örnek alabilecekleri bir meslektaşına sahip olarak becerilerini geliştirme ve işin inceliklerini öğrenme fırsatı yakalarlar (Yirci, Kocabaş, 2011).

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde sırası ile araştırma deseni, evren ve örneklem, geçerlik ve güvenilirlik, verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin nasıl çözümlendiğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Mevcut durumun olduğu gibi belirlenmeye ve analiz edilmeye çalışıldığı bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2007: 77). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın yöntemdir. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği, araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2013: 177). Yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla veri toplama yoluna gidilen bu araştırma, özünde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın felsefesi daha çok postpozitivizm akımına dayandırılmıştır.

Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma, özünde nitel bir araştırmadır. Yarı yapılandırılmış görüşme metodu kullanılmıştır. Bir araştırma tekniği olarak görüşme, araştırmacı ile araştırmanın öznesi konumunda yer alan kişi arasında geçen kontrollü ve amaçlı sözel iletişim biçimidir (Cohen ve Manion, 1994: 271). Araştırmacı, araştırmakta olduğu konu hakkında önceden hazırlamış olduğu soruların kılavuzluğunda ya da o anda amaçlı sorular yönelterek, hedef kişinin düşüncelerini ve duygularını sistematik olarak ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı, hedef kişiye araştırma konusuyla ilgili sorular yönelterek kişinin öznel düşünce ve duygularını sistemli olarak öğrenmek, anlamak ve tanımlamaktır (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme daha esnek ve katılımcıların kontrolüne açık bir metottur. Yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veri

toplanmıştır. Araştırmanın verilerini, öğretmenlerle yapılan, 7 sorudan oluşan görüşmelerden elde edilen yanıtlar oluşturmaktadır.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemine gereksinim duyulmasının bazı nedenleri vardır. Öncelikle kişilerin tecrübelerinden oluşan birikim ve bu tecrübelerin onları ne şekilde etkiledikleri bir mantık çerçevesinde görülmek istenmiştir. Duyuşsal, bilişsel ve devinimsel alanlarda daha net bir anlayış geliştirilmek istenmiştir. Bunun dışında kavram yanılgıları ve spekülasyonlardan arınıp gerçeği yansıtacağı için de bu araştırma desenine ihtiyaç hissedilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme metodunun tercih edilme nedenleri olarak da şunlar belirtilebilir: İnsan gibi sosyal bir varlığın zamana, mekâna ve kişiden kişiye değişen duygu ve düşüncelerini daha derin ve ayrıntılı incelemek için farklı nitelikte bir araştırma tekniğine gereksinim vardır. Kişinin davranışlarının nedenlerini ve herhangi bir konudaki görüşleri ya da duyguları öğrenilmek isteniyorsa en uygun yöntem yine kişiye giderek ondan bilgi almaktır. Kişinin açık uçlu sorulara vereceği özgür yanıtlar çerçevesinde onun düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini daha doğru bir biçimde öğrenmek olanaklıdır (Türnüklü, 2000). Araştırmacı, görüşme yöntemi kullanarak görüşme yapılan kişinin içsel dünyasına girmeye ve olayları onun perspektifinden anlamaya ve kavramaya çalışır (Platton, 1987:109). Araştırmacı katılımcı gurubun gözünden olaylara bakma konusunda bilgi ve tecrübe kazandıkça daha yeterli bir görüşme yapabilir. Daha esnek ve kişiye aklındaki soruları sormasına da izin veren bir yöntem olması bakımından oldukça işlevseldir. Kişinin beden dili ve bilinçaltı da deneyimli araştırmacılar tarafından anlaşılabilir. Bu anlamda dilötesi de araştırmacı için ipucu görevi görmektedir. Kişinin söyledikleri ile yüz ifadeleri uyuşmuyorsa görüşmeyi yapan bu durumu anlar ve bu çelişkilerin nedenlerine inebilir. İnsan gibi karmaşık bir varlığı basite indirgeyip birtakım sığ neden-sonuçlara ulaşmak, gerçeğin büyük bir kısmını gözden kaçırmak anlamına gelir. Mentor sözcüğünün tarihine baktığımızda; bu sözcüğün ilk olarak Homeros'un Odyssey adlı tarihi romanında kullanıldığını görmekteyiz. Eski çağlarda yaşlı-bilge kişi anlamındaki bu sıfat, zamanla, Osmanlı uygulamasında da olduğu gibi yöneticiyi yetiştiren kişi anlamı kazanmıştır. Bu uygulama kısaca padişahın erkek çocuğu olan şehzadenin, sancağa yönetim tecrübesi kazanmak ve devlet

yönetiminin işleyişini daha iyi öğrenmek için çıktığında, yanında ona bu konuda yardım etsin ve destek olsun diye Lala adı verilen yönetici görevlendirilmesi şeklindeydi. Mentorluk daha sonraları da akademik, bireysel ve sosyal destek anlamındaki koçluk ve tatora evrilmiştir. Şimdilerde ise, daha eşitlikçi bir uygulama olarak yardım alan- yardım veren ilişkisi etrafında şekillenen ve arkadaşlık bağını da içine alan, daha az bürokratik bir içerik kazanmıştır.

Mentorluğun siyasetten, eğitime yansması ani ve köklü olmamıştır. Gelişmiş ülkelerde daha önce farkına varılan mentorluk, içeriğine uygun olarak kullanılırken; uygulamadaki sorunlar ivedilikle çözümlene yoluna gidilmiş ve bu konuda akademik çevrelerde AR-GE etkinlikleri kurumsallaşmış ve mentorluğun kuramsal çerçevesine bağlı literatür oluşmuştur. Ülkemizde ise mentorluk, politika ve iş dünyasında, teoride olmasa da pratikte yaşam şansı bulmasına rağmen; eğitimde mentorluğun uygulaması çok kısıtlı kalmıştır.

Ülkemizde mentorluğun eğitim alanında uygulandığını söylemek zor olsa da, teori de birtakım adımlar atılmıştır (Yeni atanan öğretmenlere rehber öğretmen tayini gibi). Ancak yöneticilerin mentorluk rollerinin sorumluluğunu taşımadıkları, birtakım iyiniyetli çalışmaların varlığına rağmen, söylenebilir. Bu anlamda formel ve sistemli kurumsal bir hareket Türk okullarda gözlenmemektedir. Karar alıcıların, yönetmelik çıkarmak yerine, mentorluk eğitimini yöneticilik dersleri ile beraber ayrı bir bölüm eşliğinde üniversitede kazandırmak için devinime geçmeleri gerekmektedir.

MEB'e bağlı okullardaki öğretmenlerin, yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili fikirlerini ortaya çıkarıcı sorular ve üzerinde çalışan bu konuda öğretmenlerin bakış açısını saptamak amacıyla yapılan görüşmelerde, taraflı netice elde etmemek ereğiyle heterojen bir grup oluşturulmuştur.

### **3.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma gurubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Kilis ilindeki Merkez, Polateli, Gülbaba, Musabeyli ilçelerinde yer alan okullar arasından seçilen 9 okul ve bu okullarda görev yapan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Uygulama sırasında

çalışma gurubunda yer alan okullardaki öğretmenlerden bu soruları içtenlikle yanıtlayanlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın evrenini Kilis ilinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise iki yolla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle olasılığa dayalı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme ile evrendeki alt gurupların örneklemede temsil edilmeleri garanti altına alınmıştır (Balcı, 2010: 93). Bunun için Kilis ilindeki tüm ilçeler listelenmiş (tabakalanmış); ardından biri tesadüfi olarak seçilmiş; seçilen ilçedeki öğretmenlere ilişkin İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden bilgi alınmış ve cinsiyet, mezun olunan fakülte türü, mezun olunan bölüm ve kıdem açısından maksimum çeşitleme yoluna gidilerek öğretmenler belirlenmiştir. Maksimum çeşitleme ile amaçlanan, görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2008:108). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemede dikkate alınması gereken birkaç ilke vardır. Bunlar, araştırmanın odağı, veri miktarı ve kuramsal çerçevedir. Araştırmanın odağı, bazen bir veya birkaç durumun aynı anda çalışılmasına bazen de belirli özellikleri taşıyan bir grubun tek başına çalışılmasına odaklanabilir. Veri miktarı, örnekleme dâhil edilecek birey ya da bireylerden elde edilmesi planlanan verinin derinliği ve genişliği örneklem büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır. Yani araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır. Kuramsal örnekleme, Glaser ve Strauss'un (1967) ortaya attıkları bu kavram, araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya (doyum noktası) kadar veri toplamaya devam edilmesini gerektiren bir örnekleme yaklaşımına işaret eder (Yıldırım ve Şimşek, 2011:114-115).

Araştırma verileri, 2013/2014 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılı sonunda toplanmıştır. Araştırmadaki örneklem özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

Örneklem gurupta yer alan öğretmenlerin %51,7'sini erkek (n=17), %48,3'ünü de (n=15) kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 32 öğretmenin mesleki kıdemleri incelendiğinde %53,05 (n=17) 1-4 yıl, %37,35 (n=12) 5-8 yıl, %6,3 (n=3) 9-12 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre

örnekleme yer alan öğretmenlerin çoğu 1-6 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Örnekleme gurupta yer alan öğretmenlerin %65,6'sı (n=21) eğitim fakültesi, %31,3'ü (n=10) fen-edebiyat fakültesi, %3,1'i (n=1) de ilahiyat fakültesi mezunudur.

### 3.3. Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliği

Nitel araştırmada güvenirligi arttırmak için araştırmacıların bazı önlemler almaları önerilmektedir. Bu önlemler daha çok, araştırmada kullanılan stratejilerin neden/nasıl kullanıldığının belirgin hale getirilmesi ve bu şekilde diğer araştırmacıların bu stratejileri benzer bir biçimde kullanabilmesine olanak tanınması ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:259-263). Bu noktada araştırmacı izlediği aşamaları ayrıntılı ve açık bir biçimde rapor ettiği takdirde araştırmasının dış güvenirligi, araştırma sonuçlarını kendi tercih ve yönelimlerine göre biçimlendirmedeğini okuyucuya ikna ettiği takdirde ise; araştırmanın iç güvenirligi konusunda önemli adımlar atmış olacaktır (Kabapınar, 2003:411). Yine araştırma sonucu rapor edilirken, bulguların bir bölümünün orijinalligi bozulmaksızın verilmesi araştırmanın iç güvenirligini önemli bir şekilde yükseltecek önlemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:262; Türnüklü, 2001:8-13). Bu araştırmada da sorular titiz bir biçimde betimlenmiş ve araştırmanın bulguları kısmında katılımcıların ifadelerinden bire bir örnekler sunulmuştur. Bunun yanında, araştırmanın güvenirligi açısından da aynı araştırmacı tarafından veriler 2,5 ay ara ile iki farklı zamanda tekrar kodlanmıştır. Araştırmacının iki kodlama arasındaki uzlaşma görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı (Türnüklü, 2001:8-13) formülünden faydalanılarak hesaplanmış ve sonuç %93 bulunmuştur. Bunun yanında görüşmecilere ifadeleri tekrar gönderilmiş ve aradaki tutarlılığa bakılmıştır. Yine aynı formülden faydalanarak görüş birliği %97 bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen nitel veriler öncelikle içerik analizine tabi tutularak kavramsal kategoriler çerçevesinde nicelleştirilmiştir. Ardından bireysel bilgi formundan elde edilen veriler de kavramsal kategoriler çerçevesinde tekrar kodlanmıştır. Böylece her bir kategoriye temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi

(%) hesaplanmıştır. Ayrıca güvenilir bir ölçme yapabilmek için örnekleme alınan bireylerle birer birer görüşülmüş, elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır.

Araştırmada özellikle bilimsel ahlaka (etik) uyulmaya özen gösterilmiştir. Her tür önyargı ve eğilimden uzak durarak sorular yansız bir şekilde sorulmaya çalışılmış, herhangi bir baskı ve sorunun içinde yönlendirme amaçlı durumlardan kaçınılmıştır (örnek olmak üzere, yöneticilerin mentorluk yaptıkları söylenebilir değil mi?). Araştırma sonuçlarına tamamen katılımcılardan alınan yanıtlardan varılmıştır. Katılımcılara herhangi bir ayrımcı muamelede bulunulmamış (cinsiyet, ırk, felsefi görüş, mezhepsel durum, ideolojik inanç gibi), araştırma profesyonelliğine azami ölçüde dikkat edilmiş, katılımcılara araştırmanın amacı, araştırmada gizlilik gibi konularında ayrıntılı bilgi verilmiş, istedikleri zaman araştırmadan ayrılma haklarının olduğu belirtilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticileri tarafından hangi düzeyde mentorluk aldıklarını incelemek için, öğretmenlerin her biri ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veri toplanmıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından bireysel bilgi formu da doldurulmuştur. Öğretmenlere tüm formu doldurmaları için 25 dakika süre verilmiş, ancak öğretmenlerin çoğu formu 10-15 dakika içinde doldurmuştur.

Bu araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar ve güz döneminde toplanmıştır. Kilis İlinde 4 farklı ilçede yer alan 15 okulda uygulama yapılmıştır.

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla, öğretim görevlileri Prof. Dr. Fatih TÖREMEN, Prof. Dr. Hidayet TOK ve Yrd. Doç. Dr. Bülent DÖŞ 'ün uzman görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerden oluşan bir grup üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Form üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra örnekleme alınan bireylerle bu formda yer alan sorular doğrultusunda görüşmeler yapılmıştır.



### 3.5. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen ham veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntem, mevcut sözel ve sözel olmayan sembolik iletişim içeriklerini sadece betimlemesini değil, görünenden görünmeyene, eşdeyişle mevcut olan içerikten mevcut olmayan bağlama (kontekst) yönelik çıkarımı amaçlamaktadır (Gökçe, 2001). Bu anlamda içerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar. Görüşme formunda yer alan yedi soruya verilen yanıtlar titizlikle irdelenmiş ve tümevarımsal bir yaklaşımla, ifadelerin özüne bağlı kalınarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığının belirlenmesine dikkat edilmiştir. Daha sonra kodlar kategorize edilmiş ve bu kategorilerden yola çıkarak alt temalar ve ana temalar belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 242). Nitel verilerin belirli düzeyde sayılara indirgenmesi mümkün olduğundan, her bir soruya katılımcıların vermiş olduğu cevapların frekansları ve yüzdeleri hesaplanarak tabloda gösterilmiştir. Ayrıca ana temalar altında yer alan her bir alt temaya kaç grup tarafından toplamda ne kadar atıf yapıldığı parantez içinde verilmiştir. Örneğin, 2 grubun tamamından toplamda 8 tane atıf alan bir temanın yanına parantez içinde (2-8) yazılmıştır. Tablolarda verilen içerik analizi sonuçları metnin içinde açıklanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcıların bireysel olarak dile getirdiği ifadelerden bazılarına yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ayrı ayrı değerlendirilerek sonuçlara ulaşılmıştır.

Veri analizinde ayrıca, Kelchtermans ve diğerleri tarafından önerilen iki analiz türü, dikey ve yatay olarak iki yol kullanıldı (Kelchtermans ve diğerleri, 1994, s. 247; akt: Cheung, 2005). Dikey analiz bir olaya odaklanırken, yatay analiz tüm olayların karşılaştırmalı analizine odaklanmıştır. Dikey analiz her bir bireyin görüşlerinin kayıtlarının analizi ile başlamıştır. (Kelchtermans, 1993, s.445; akt: Cheung, 2005). Onların algıları ve profesyonel tecrübeleri, betimlemelerin oluşturulmasında kullanıldı. Dikey analizin odağı, öğretmenin bireysel görüşlerinin konu ile ilişkileri idi. Yatay analizde, 32 katılımcıdan elde edilen verilere göre ilk

olarak, mentorluk kavramı üzerinde duruldu daha sonra da yöneticilerin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri sorgulandı.

Bununla birlikte McGrath'da (2006:303) hem de Saban'da (2004:131) belirtilen yol birlikte izlenmiştir. Bunun için öncelikle;

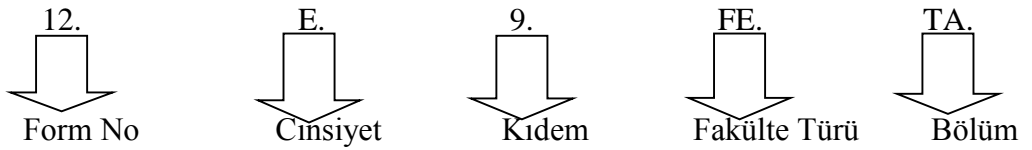
1) Görüşmeler yapılmış, ayıklanmış ve kodlanmıştır.

2) Her bir soruda verilen yanıtlar guruplandırılmıştır.

*Görüşmelerin yapılması, ayıklanması ve kodlanması;*

Bu aşamada öncelikle her katılımcının doldurduğu form kullanılmıştır. Kodlamada şöyle bir yol izlenmiştir: Öncelikle her forma 1'den 32'ye kadar numara verilmiş, ardından cinsiyet için K:Kadın, E:Erkek şeklinde kodlanmıştır. Kıdem içinse 1-4 yıl, 5-8 yıl, 9-12 yıl şeklinde kodlar kullanılmıştır. Fakülte türünde FE: Fen-Edebiyat Fakültesi, EF: Eğitim Fakültesi, İF: İlahiyat Fakültesi kodları kullanılmıştır. Mezun olunan programlar da BE: Beden Eğitimi, BT: Bilişim Teknolojileri, DK: Din Kültürü, ED: Edebiyat, FT: Fen ve Teknoloji, Fİ: Fizik, İN: İngilizce, İM: İlköğretim Matematik, MÜ: Müzik, OM: Ortaöğretim Matematik, RE: Rehberlik, SÖ: Sınıf Öğretmenliği, SB: Sosyal Bilgiler, SO: Sosyoloji, TA: Tarih, TÜ: Türkçe, TT: Teknoloji Tasarım şeklinde kodlanmıştır.

Aşağıda bu kodlamalara uygun bir örnek sunulmuştur:



*Her Bir Soruda Verilen Yanıtların Guruplandırılması;*

Öğretmenler tarafından yanıtlanan sorularda, aynı ve benzer cevaplar kendi aralarında kavramsal kategori altında olmak üzere toplanmıştır. Bulgular kısmında bu kavramsal kategoriler ayrıntılı bir şekilde açıklanarak yorumlanmıştır.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Çalışma Gurubuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın çalışma gurubundaki okulların %59,4'ünü ortaokul, %33,2'sini liseler, %6,6'sını ilkokul oluşturmaktadır. Araştırma kapsamındaki okulların yaklaşık yüzde altmışı ortaokul düzeyindedir. Bu da araştırmanın daha çok ortaokulda yürütüldüğünü göstermektedir.

*Tablo 3. Okul Düzeyine İlişkin Bulgular*

Okul Düzeyi	f	%
İlkokul	1	6,6
Ortaokul	9	59,4
Lise	5	33,2
	N=15	

Çalışma gurubunu oluşturan 32 öğretmen cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde; öğretmenlerin %48,3'ünün kadın, %51,7'sinin erkek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre oldukça dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir.

*Tablo 4. Çalışma Gurubunun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular*

Cinsiyet	f	%
Kadın	15	48,3
Erkek	17	51,7
	N=32	

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türü de bu paralelde çeşitlilik göstermektedir. Örneklem gurubunda yer alan öğretmenlerin %65,6'sı (n=21) Eğitim

fakültesi, %31,3'ü (n=10) Fen-Edebiyat fakültesi, %3,1'i (n=1) İlahiyat fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesi çıkışlı olduğu görülmektedir.

*Tablo 5. Çalışma Gurubunun Fakülte Türüne İlişkin Bulguları*

<b>Fakülte Türü</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlahiyat Fakültesi	1	3,1
Eğitim Fakültesi	21	65,6
Fen-Edebiyat Fakültesi	10	31,3
	N=32	

Öğretmenler okul düzeyine göre guruplandırıldığında: %62,5'i (n=20) ortaokul, %34,4'ü (n=11) lise, %3,1'i (n=1) ilkokul olduğu görülmektedir. Bu da bize, ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin araştırmada ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

*Tablo 6. Çalışma Gurubunun Okul Düzeyine İlişkin Bulguları*

<b>Okul Düzeyi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İlkokul	1	3,1
Ortaokul	20	62,5
Lise	11	34,4
	N=32	

Öğretmenlerin yaşlarına ilişkin bulgularda; yaşların 22 ile 39 arasında değiştiği, ortalama yaşın 29,4 olduğu, öğretmenlerin %18,75'inin 29 ve 30, %12,5'inin 27 ve 33 olduğu belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırmaya katılanların orta yaş ve altı olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Çalışma Gurubunun Yaş Değişkenine İlişkin Bulguları

Yaş	f	%
22	2	6,25
24	3	9,3
25	1	3,1
27	4	12,5
29	6	18,75
30	6	18,75
32	3	9,3
33	4	12,5
35	1	3,1
36	1	3,1
39	1	3,1
	N=32	

Öğretmenlerin mesleki kıdemine ilişkin bulgularda; kıdem 2 ay ile 12 yıl arasında değiştiği belirlenmiştir. Ortalama kıdem 4,6 yıl olduğu, öğretmenlerin %18,75'inin 3 ve 5, %15,62'sinin 4 yıldır görevde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu 5 yıl ve altı kıdeme sahiptir.

Tablo 8. Çalışma Gurubunun Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Kıdem	f	%
2 Ay	1	3,1
1 Yıl	1	3,1
2 Yıl	4	12,5
3 Yıl	6	18,75
4 Yıl	5	15,6
5 Yıl	6	18,75
6 Yıl	3	9,3
7 Yıl	3	9,3
9 Yıl	1	3,1
10 Yıl	1	3,1
12 Yıl	1	3,1
	N=32	

Öğretmenlerin branşlarına ilişkin bulgularda;

Tablo 9. Çalışma Gurubunun Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Branş	f	%
Beden Eğitimi	3	9,4
Bilişim	2	6,25
Din Kültürü	1	3,1
Edebiyat	2	6,25
Fen ve Teknoloji	5	15,6
Fizik	2	6,25
İngilizce	1	3,1
İlköğretim Matematik	4	12,5
Müzik	1	3,1
Ortaöğretim Matematik	1	3,1
Rehberlik	1	3,1
Sınıf Öğretmeni	1	3,1
Sosyal Bilgiler	2	6,25
Sosyoloji	1	3,1
Tarih	2	6,25
Türkçe	2	6,25
Teknoloji Tasarım	1	3,1
	N=32	

Bu özellikler bize, örneklem gurubunda, cinsiyetlerin hemen hemen eşit dağıldığı, ortaokulda ders veren öğretmenlerin daha çok olduğu, bunların içinden de, eğitim fakültesi mezunlarının biraz daha ağırlıkta olduğu, yaş değişkeni olarak bakıldığında, 29-30 yaş civarında olanların daha fazla olduğu, mesleki kıdem olarak da; 3-5 yıl arası çalışanların daha ağırlıkta olduğu, öğretmenlerin branşlarının ise dengeli dağıldığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgularda dikkat çeken önemli bir nokta da, okulların %60'ında çalışma alanı bulunmamasıdır. Öğretmenlerin yöneticileri ve arkadaşları ile birlikte etkin olarak mentorluk alabilecekleri herhangi bir alan bulunmaması oldukça düşündürücü bulunmuştur. 15 okuldan sadece 6 tanesinde alan genişliği mevcuttur.

#### 4.2. Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri İle İlgili Öğretmen Görüşlerinden Çıkarılan Kodlar Ve Frekanslar

Bu uygulamada öğretmenlerin gerçek ad ve soyadları kullanılmamış olup; kodlama yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerle görüşülmüş, kendilerine 7 soru

yöneltmiş ve bu sorular çerçevesinde okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri kendi bakış açılarından incelenmiştir.

Görüşme sorularına öğretmenlerin verdiği yanıtların kod numaraları, frekansları ve yüzde oranları tablolar halinde aşağıda belirtilmiştir. Öğretmenler birden fazla görüş belirtebilmişlerdir.

#### 4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlere ilk soruda 'okul yöneticileri branşınızla ilgili destek veriyor mu, veriyorsa şu an uygulamada olan çalışmalar neler? Sorusu yöneltildiğinde, öğretmenlerin %93.75'i teknik destek aldıklarını buna karşılık pedagojik alan bilgisi ve öğretim ilke ve yöntemleri ile alakalı yeterli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Alan bilgisinde destek aldıklarını belirten öğretmen oranı %6,25'de kalırken; öğretim ilke ve yöntemleri konusunda destek veriliyor diyenlerin oranı ise %21,8' de kalmıştır. Görüldüğü üzere branşsal destek 3 alt boyutta incelenmiştir:

1. Teknik Destek (öğretim Araç-Gereçleri)
2. Pedagojik Alan Bilgisi Artırma Çalışmaları
3. Öğretim ilke Ve Yöntemlerinde Gelişime Katkı

Bu soruya 7.e.4.EF. FT. kodlu öğretmen şöyle cevap vermiştir: 'Okul yönetiminin laboratuvar ekipmanları ve diğer ders alet ve edevatını sağlama noktasında desteği bulanmakta; ancak diğer alanlarda oldukça pasifler'. Müdürüyle aynı branşta olan 11.k.5.EF. İM. kodlu öğretmen: 'Müdür bey bana alanımla ilgili yardımcı oldu; özellikle Teog sınavı için daha da verimli olmamı sağladı. Branşımla alakalı kendimi güncellememe yardım etti' cevabını vermiştir. Öğretmenlere branşları ile alakalı destek olan az sayıdaki yönetici için öğretmenler ayrıca; yöneticilerin çalışanlarını motive etmek, ödüllendirmek ve eğitsel seminer ve kurslara gönderip daha da ehil hale getirmek amacıyla eğitime tabi tuttuklarını belirtmişlerdir. Her branşla alakalı teknik destek konusunda benzer yanıtlar alınmıştır. 28.e.6.EF. SB. kodlu öğretmen bu konuda: 'Harita, küre, projeksiyon ve tarih şeridi gibi tüm öğretim araç gereçleri yöneticilerimiz tarafından bana sunuldu; ancak kendimi geliştirmem için herhangi bir aktivite branşımla ilgili olmadı'

demıştır. Her alanda branşıyla alakalı destek aldığını söyleyen 2.k.2.EF. BE. bundan memnun olduğunu belirtmiştir. 9.e.5.İF. DK. kodlu öğretmen: ‘Kendimi okulda huzurlu hissediyorum. Branşımla ilgili okul müdürümüz ve müdür yardımcılarımız desteklerini veriyorlar. Kritik anlarda beni rahatlatıp, kendimi alanda yenilemem için uygun rehberliği yapıyorlar’ demıştır. Size göre uygun rehberlik nedir? diye soru genişletildiğinde alınan cevap: ‘Makale okumam konusunda beni teşvik ettiler, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın yayınlarını takip etmemi sağladılar. Uygun seminer ve konferanslara gitmem için beni teşvik ettiler.’ Olmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da hiçbir destek alamadıklarını belirtmişlerdir. 16.e.10.FE. OM. kodlu öğretmen bu konuda şunları belirtmiştir: ‘Müdürü görmüyorum bile; sabah kaçta gelir bilmem, akşam kaçta gider onu da bilmem, sadece evraklar hazır mı diye odasına çağırıp ‘eksik evrakları müfettiş gelene kadar tamamlayın’ der, o kadar’. Bu yöneticinin bilişsel ve sosyal yeterlik olarak istenilen seviyede olmadığı görülmektedir. Yeterli desteği alamadıklarını belirten öğretmenlerin görüşleri buna benzer olduğu için tek tek aynı tümceler yazılmamıştır.

Soruyu yanıtlayanların görüşlerinin içeriği ile (destek konusunda olumlu-olumsuz düşünen), meslekte geçirilen süre ilişkilendirildiğinde; mesleki kıdem olarak 1-3 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerin %50’si, 4-6 yıl arası kıdeme sahip olanların %25’i, 7-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin %20’si, 10-12 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin %10’u branşları ile alakalı yeterli desteği aldıklarını belirtmişlerdir.

*Tablo 10. Kıdem/Branş Desteğine İlişkin Bulgular*

<b>Kıdem</b>	<b>f</b>	<b>Branşında Yeterli Destek Alan Kişi Sayısı</b>	<b>%</b>
1-3 Yıl	12	7	58,3
4-6 Yıl	14	5	35,7
7-9 Yıl	4	0	0
10-12 Yıl	2	0	0
N=32			

Bu verilerden elde edilen bulgulara göre; branşları ile ilgili her alt boyutta destek aldıklarını belirten öğretmenlerin oranı %37,5’ de kalmıştır. Bu da



yöneticilerin öğretmenlere branşları ile ilgili yeterli desteği vermediklerini ortaya koymaktadır. Mesleğinde yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerin nispeten daha çok destek aldığı görülmektedir. Kıdem arttıkça yöneticilerden destek alma düzeyi de düşmektedir.

Tablo 11 Öğretmenlerin branşsal desteğe ilişkin görüşleri

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR DESTEĞİ	MÜDÜR YRD. DESTEĞİ	TOPLAM ATIF	
<b>KİSMİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Eğitim kalitesinin artması, eksikliklerin giderilmesi açısından yardım yapılıyor.	1		1	
	Yeterli sadece alan bilgisi kazandırmada etkisiz.	1		1	
	Öğretim araç gereçlerini temin etmede başarılılar. Öğretim ilke ve yöntemlerini geliştirmede yardımlarda az da olsa var.			1	1
	Öğretmenlerin daha iyi çalışmasını sağlama adına az da olsa teknoloji desteği sağlandı.	1	1	2	
	Daha aktif ve titiz olmasa da alan bilgisi desteği olmasını sağlamak için gerekli.	1		1	
	Yalnızca pedagojik alan bilgisi geliştirmeye katkı sunuldu.	1		1	
	Hem öğretim teknolojilerini kullanmaya yardım var hemde alan bilgisini güncellemeye katkı.	1		1	
	Dönüt için etkin olmasa da seminerler yapılıyor.	1		1	
	Merkezi sınavların sonuçlarına göre alan bilgisi gelişimine katkı sunuluyor.	4	1	5	
<b>YETERSİZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Etkisiz bir destek olduğu için yetersiz.	4	5	9	
	Bilgiçlik tarzında pedagojik alan bilgisini artırmaya çalıştıkları için yetersiz.	3	2	5	
	Yöneticiler öğretim teknolojilerini kullanmayı bilmedikleri için yetersizler.	2	2	4	
	<b>TOPLAM ATIF</b>	20	12	32	

Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere, “Okul Yöneticileri Branşınızla İlgili Destek Veriyor Mu, Ne Düşünüyorsunuz?” diye sorulmuştur. Alt boyutlar olarak da: Teknik destek (öğretim araç-gereçleri), pedagojik alan bilgisi

artırma çalışmaları, öğretim ilke ve yöntemlerinde gelişime katkı incelenmiştir. Elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonuçlarına göre Tablo 1.1’de branşsal desteğe ilişkin görüşler, kısmi mentorluk desteği ve yetersiz mentorluk desteği olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. “Kısmi mentorluk desteği” ana teması altında desteğin; daha yeterli bir öğretim hizmeti sunmak için, pedagojik alan bilgisi eksikliklerinin giderilmesi açısından yardım yapılıyor (1-1), Yeterli sadece alan bilgisi kazandırmada etkisiz (1-1), Öğretim araç gereçlerini temin etmede başarılılar. Öğretim ilke ve yöntemlerini geliştirmede yardımlarda az da olsa var. (2-1), Öğretmenlerin daha iyi çalışmasını sağlama adına az da olsa teknoloji desteği sağlandı. (2-2), Daha aktif ve titiz olmasa da alan bilgisi desteği var (1-1), Yalnızca pedagojik alan bilgisi geliştirmeye katkı sunuldu. (1-1), Hem öğretim teknolojilerini kullanmaya yardım var hemde alan bilgisini güncellemeye katkı. (1-1), Dönüt için etkin olmasa da seminerler yapılıyor. (1-1), Merkezi sınavların sonuçlarına göre alan bilgisi gelişimine katkı sunuluyor. (2-5), branşsal desteğe ilişkin görüşler arasında sayılmaktadır. “Yetersiz mentorluk desteği” ana temasında branşsal desteğin; Etkisiz bir destek olduğu için yetersiz. (2-9), Bilgiçlik tarzında pedagojik alan bilgisini artırmaya çalıştıkları için yetersiz. (2-5), Yöneticiler öğretim teknolojilerini kullanmayı bilmedikleri için yetersizler. (2-4), öğretmenlerin branşsal desteğe ilişkin görüşleridir.

Öğretmenlerin branşsal desteğe ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, müdür ve müdür yardımcılarının öğretmenlere desteğinin (kısmen, yetersiz) eşit düzeye yakın olduğu, branşsal desteğin “Etkisiz bir destek olduğu için yetersiz.” olduğu görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin desteğin “Merkezi sınavların sonuçlarına göre alan bilgisi gelişimine katkı sunuluyor.” olduğu, “Bilgiçlik tarzında pedagojik alan bilgisini artırmaya çalıştıkları için yetersiz.” şeklindedir. Yetersiz destek veriliyor diyen on sekiz öğretmen olduğu, “yetersiz” kapsamındaki görüşlerin bu yüzden daha yüksek düzeyde olduğu, buna karşılık olarak desteği “kısmen” kapsamında değerlendirenlerin görüşlerinin daha düşük düzeyde (on dört görüş) kaldığı tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin; yöneticileri tarafından sağlanan branşsal desteği algılama biçiminin sorgulandığı soruda, çoğunluğun "düşük düzeyde" ve "yetersiz" bir destek cevabını verdiği görülmektedir.

Öğretmenler, zayıf bir branşsal destek aldıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler branşsal desteği; mevzuat bilgisini kazandırma, okul kültürü ve iklimine uyum, yöneticileri tarafından verilecek seminerler, alan bilgisi güncellemesi, teknik destek, öğretim ilke ve yöntemleri konusunda yardım olarak yorumlamaktadırlar. Yöneticilerin, üst eğitim olanaklarından öğretmenleri faydalandırması, öğretmenlere mesleklerinde yükselmeleri için yardım etmeleri, öğretmenlerin branşlarında daha da uzmanlaşmaları için destek olmaları, öğretmenlere branşları ile ilgili yeni iş alanları yaratmaları gelişime katkı olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler bu alanlarda etkin ve düzenli bir rehberlik yapılmasını beklemektedirler.

#### **4.2.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Çalışma gurubunda yer alan kişilere ikinci görüşme sorusu olarak, okul yöneticileri diğer öğretmenlerle ilişkileriniz konusunda ne gibi yardım ve destek sağlamıştır, olmuştur.

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticileri tarafından sosyal ve mesleki ilişkiye yönelik rehberlik yapılmasına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde, en fazla dile getirilen, "kişiler arası sorunlarda arabulucu rolünün oynanması (f=14 ; % 19,18)" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, "çeşitli kutlamalarla aile havasının oluşmasının sağlanması (f = 13; % 17,80)", "kişiler arası kaynaşma sağlanması (f = 7; % 9,59)", "işe karşı aidiyet duygusunun artması (f = 7; % 9,59)", "mesleki yalnızlıktan kurtulma hissi (f = 6; % 8,22)", "öğretmenler arasındaki sorunlarda tarafsızlık ve eşitsiz davranış (f = 6; % 8,22)", "takımdaşlık ruhu oluşturulması (f = 4; % 5,48)", "olumlu ve olumsuz etkileri yok (f = 4; % 5,48)", "resmi ilişkilere ağırlık verilmesi, informal iletişimin azaltılması (f = 3; % 4,11)", "yapıcı ilişki geliştirmeye katkı (f = 2; % 2,74)", "kaynak bağımlılığı ile etkileşim sağlama (f = 2; % 2,74)", "mesleki çaba ve gayretin artırılması (f = 2; % 2,74)", "öğretmenler arası ilişkilerde özveride artışın sağlanması (f = 2; % 2,74)" ve

"zümre toplantılarının verimliliğinin sağlanması (f = 1; % 1,37)", gibi konulara da değinilmiştir.

Tablo 12. Okul Yöneticileri Diğer Öğretmenlerle İlişkileriniz Konusunda Size Rehberlik Yaptı Mı, Ne Düşünüyorsunuz? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR DESTEĞİ	MÜDÜR YRD. DESTEĞİ	TOPLAM ATIF
<b>YETERLİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Kişiler arası kaynaşma sağlanması	4	3	7
	Kişiler arası sorunlarda arabulucu rolünün aktif olarak oynanması	10	4	14
	Yapıcı ilişkiler geliştirmeye katkı.	2		2
	Kaynak bağımlılığı ile etkileşim.	1	1	2
	Zümre toplantılarının verimliliği.	1		1
	Takımdaşlık ruhu oluşturulması	1	3	4
	Mesleki çaba ve gayret artırılması	1	1	2
	Mesleki yalnızlıktan kurtulma hissi	4	2	6
	İşe karşı aidiyet hissinin artması	2	5	7
	Öğretmenler-arası ilişkide özveride artış	2		2
	Çeşitli kutlamalarla aile havasının oluşmasının sağlanması.	8	5	13
<b>ETKİSİZ MENTORLUK</b>	Olumlu veya olumsuz etkileri yok	3	1	4
<b>OLUMSUZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	öğretmenler arasındaki sorunlarda tarafsızlık ve eşitsiz muamele	6		6
	Resmi ilişkilere ağırlık verilmesi, informal iletişimin azaltılması	2	1	3
<b>TOPLAM ATIF</b>		47	26	73

Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere, “okul yöneticilerinin sosyal ve mesleki ilişkileri geliştirmede yaptıkları rehberlik” hakkında düşünceleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara yapılan içerik analizi sonuçlarına göre Tablo 12 'de yeterli mentorluk desteği, etkisiz mentorluk uygulamaları, olumsuz mentorluk desteği olmak üzere üç ana tema altında, öğretmenler arasındaki ilişkideki rehberliğe ilişkin görüşler gruplandırılmıştır.

“Yeterli mentorluk desteği” ana teması altında; kişiler arası kaynaşma sağlanması (2-7), kişiler arası sorunlarda arabulucu rolünün aktif olarak oynanması (2-14), yapıcı ilişkiler geliştirmeye katkı (1-2), kaynak bağımlılığı ile etkileşim sağlanması (2-2), zümre toplantılarının verimliliğinin artması (1-1), takımdaşlık ruhunun oluşturulması (2-4), mesleki çaba ve gayretin artırılması (2-2), mesleğe ilişkin aidiyet hissinin artması (2-7), öğretmenler-arası ilişkilerde özveride artışın sağlanması (1-2), çeşitli kutlamalarla aile havasının oluşmasının sağlanması (2-13) görüşleri ortaya çıkmıştır. “Etkisiz mentorluk uygulamaları” ana temasının altında, sosyal ve mesleki ilişki geliştirme adına olumlu ve olumsuz etkileri yok (2-4), “Olumsuz mentorluk desteği” ana teması altında; öğretmenler arasındaki sorunlarda tarafgirlik ve eşitsiz uygulamalar (1-6), resmi ilişkilere ağırlık verilmesi, informal iletişimin azaltılması (1-3), görüşleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

3.e.3.EF.FT.: Arkadaşlarımla ilişkim konusunda ilk andan beri yeterli desteği gördüm. Aramızdaki sinerjiyi işbirliğine dönüştüren en büyük unsur da yöneticilerimdi. Diğer öğretmenlerle ilişkilerimi tatminkâr seviyede tutmama yardım etti müdürüm. Öğretmenler arasındaki sorunlarda uzlaşmamız için ellerinden gelen ne varsa yaptılar.

4.k.3.EF.BT.: Okul yöneticileri diğer öğretmenlerle ilişkilerimde etkin şekilde rehberlik yaptı. Özellikle mesleki ilişkilerimi geliştirdim. Zümre toplantılarının yapılması esnasında diğer öğretmen arkadaşlarımla nasıl daha etkin bir çalışma yapacağımı öğrendim.

5.e.2.FE.ED.: Okula atandığım gün sadece öğretmenlerle tanışmam sağlandı başka da bir çalışma olmadı.

31.e.6.EF.İM.: Bazen. Yani o da kısmen. Öğretmen arkadaşlarla diyalog kurarken daha sevecen, hoşgörülü, empatik ve fedakâr olmam konusunda sözlü telkinler yapıldı.

22.k.9.FE.TÜ.: ilişkilerimi kendi çabamla geliştirdim.

Okul yöneticilerinin öğretmenler arasındaki sosyal ve mesleki ilişkilere rehberlik yapmaları konusunda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, “kişiler arasındaki sorunlarda arabulucu rolünün aktif olarak oynanması” görüşünün

hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin “çeşitli kutlamalarla aile havasının oluşmasının sağlanması, kişiler arası kaynaşma sağlanması ve mesleğe ilişkin aidiyet hissinin artması” şeklinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal ve mesleki ilişkiye dönük rehberliğin, öğretmenler tarafından, üç müdürün bir müdür yardımcısının bu konuda “olumlu veya olumsuz etkilerinin olmadığı” yani onların etkisiz kaldığı görüşü bildirilmiştir. “Mesleki ve sosyal ilişkiye olumsuz etkileri” ile ilgili olarak, sekiz müdür bir müdür yardımcısı sorumlu görülmüştür. Bu olumsuz etkilerin öğretmenlerin mesleki performansını azalttığı öğretmen algılarından çıkarılmıştır. Ancak olumsuz etkinin, sosyal ve mesleki gelişime olumlu etkileri görüşünün yanında düşük düzeyde kaldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğretmenler arasında sosyal ilişkiyi geliştirme adına attıkları adımlar orta düzeyde olumlu bulunmuştur. Takımdaşlık ve paydaşlık ruhu oluşturma, öğretmenleri kaynaştırıcı etkinlikler düzenleme, bazı sohbet toplantıları düzenleme gibi faaliyetleri yöneticilerin öğretmenlere kişiler arası desteği olarak değerlendirilmiştir. Ancak bu etkinliklerin tüm örneklem açısından yeterli görülmediği saptanmıştır. Bu konuda yöneticiler, odalarına kapanmak, personel memnuniyetsizliğine neden olmak, öğretmenler arasındaki diyalogu başlatan değil bizzat diyalogu bozan olmak, öğretmenler arasında taraf olmak, rekabete ve kıskançlığa götürecek ve okul iklimini kaosa sürükleyebilecek bir okul kültürüne neden olmak nedenleriyle de eleştiri almıştır.

Katılımcıların büyük bir kısmı orta derece olumlu bir yanıt vererek, katılımcılar yeterli sayılabilecek derecede yöneticileri tarafından, diğer öğretmenlerle ilişkileri konusunda rehberliğin yerine getirildiğini düşündüklerini söylemişlerdir.

#### **4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bu alt probleme ilişkin olarak, mesleğin ilk yıllarında okulda öğretmenlik bilgi ve becerilerini artırıcı adımlar ne düzeyde verildi, düşüncelerinizi belirtiniz sorusuna alınan yanıtlar, yüzdeler ve ortaya çıkan bulgular yer almaktadır.

Tablo 14'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin göreve başlarken okulda bilgi ve becerilerini arttırıcı çalışmalar hakkındaki görüşlerinin frekans ve

yüzdelerinde en çok dile getirilen, "Rehber öğretmen görevlendirmesi yapılarak, oryantasyon çalışmalarının başlatılması (f = 42; % 26,04)" olduğu belirlenmiştir. Bu görüşün yanı sıra, "Formalitede her şeyin tam olması ancak bilgi ve beceri eksikliğinden çıkan hatalara tepki gösterilmesi (f = 40; % 25,15)", "Bilgi ve beceri artırıcı çalışmalara kayıtsızlık (f = 32; %20,12)", " Okul kültürü ve iklimi konusunda bilgilendirme (f = 15; % 9,43), " İdeolojik ve ayrımcı bir dil kullanılarak bilgi aktarımı olduğu için olumsuz yaklaşım "(f = 9; % 5,66)", " Sınıf içi teftiş ile gerekli notlar alınarak, ders sunumunda görülen eksikliklerin yöneticiler tarafından vurgulanması (f = 6; % 3,77)", " Okula uyum ve okulda başarının artırılması için mevzuat bilgisinin verilmesi (f = 4; % 2,51)", "Bilgi eksikliklerinin giderilmesi için seminerlerin düzenlenmesi (f = 3; % 1,88)", "Veli görüşmelerinin nasıl yapılacağını öğretme (f = 3; % 1,88)", " Üniversite-okul işbirliğini sağlayarak üst eğitim olanaklarından öğretmenleri faydalandırma (f = 3; % 1,88)", " Mikro öğretim yoluyla dönüt verilmesi (f =1; % 0,62)", " Öğretim becerisi kazandırma adına fırsat toplantıları düzenleme (f=1; % 0,62)" şeklinde görüşlere değinilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin göreve başlarken okulda bilgi ve becerilerini artırıcı çalışmalara ilişkin görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR DESTEĞİ	MÜDÜR YRD. DESTEĞİ	TOPLAM ATIF
<b>YETERLİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Bilgi eksikliklerinin giderilmesi için seminerlerin düzenlenmesi	3		3
	Mikro öğretim yoluyla dönüt verilmesi	1		1
	Sınıf içi teftiş ile gerekli notlar alınarak, ders sunumunda görülen eksikliklerin yöneticiler tarafından vurgulanması	5	1	6
	Rehber öğretmen görevlendirmesi yapılarak, oryantasyon çalışmalarının başlatılması	30	12	42
	Veli görüşmelerinin nasıl yapılacağını öğretme olmasını sağlamak için gerekli.	1	2	3
	Öğretim becerisi kazandırma adına fırsat toplantıları düzenleme	1		1
	Okula uyum ve okulda başarının artırılması için mevzuat bilgisinin verilmesi		4	4
	Okul kültürü ve iklimi konusunda bilgilendirme.	8	7	15

	Üniversite-okul işbirliğini sağlayarak üst eğitim olanaklarından öğretmenleri faydalandırma	2	1	3
<b>OLUMSUZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Bilgi ve beceri artırıcı çalışmalara kayıtsızlık	17	15	32
	Formalitede her şeyin tam olması, bilgi ve beceri eksikliğinden çıkan hatalara tepki gösterilmesi	20	20	40
	İdeolojik ve ayrımcı bir dil kullanılarak bilgi aktarımı olduğu için olumsuz yaklaşım	7	2	9
	<b>TOPLAM ATIF</b>	<b>95</b>	<b>64</b>	<b>159</b>

Bu araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere, “göreve başlarken okulda bilgi ve becerileri artırıcı çalışmalara” ilişkin görüşleri sorulmuştur. Elde edilen verilere uygulanan içerik analizi sonuçlarına göre tablo 14’de bilgi ve beceri artırıcı çalışmalara ilişkin görüşler, yeterli mentorluk desteği ve olumsuz mentorluk desteği olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır. “Yeterli mentorluk desteği” ana teması altında göreve başlarken bilgi ve beceri artırıcı çalışmaların; bilgi eksikliklerinin giderilmesi için seminerlerin düzenlenmesi (1-3), Mikro öğretim yoluyla dönüt verilmesi (1-1), Sınıf içi teftiş ile gerekli notlar alınarak, ders sunumunda görülen eksikliklerin yöneticiler tarafından vurgulanması (2-6), rehber öğretmen görevlendirmesi yapılarak, oryantasyon çalışmalarının başlatılması (2-42), veli görüşmelerinin nasıl yapılacağını öğretme (2-3), öğretim becerisi kazandırma adına fırsat toplantıları düzenleme (1-1), okula uyum ve okulda başarının artırılması için mevzuat bilgisinin verilmesi (2-4), okul kültürü ve iklimi konusunda bilgilendirme (2-15), üniversite-okul işbirliği sağlanarak, üst eğitim olanaklarından öğretmenleri faydalandırma (2-3), gibi görüşlerden oluştuğu görülmektedir. “Olumsuz mentorluk desteği” ana temasında bilgi ve beceri artırıcı çalışmaların; bilgi ve beceri artırıcı çalışmalara kayıtsızlık (2-32), formalitede her şeyin olmasına karşın bilgi ve beceri eksikliğinden ötürü yaşanan hatalara karşı tepki (2-40), ideolojik ve ayrımcı bir dil kullanılarak bilgi aktarımı olduğu için olumsuz (2-9), gibi görüşlerden oluştuğu görülmektedir.

Örnekleme grubundan bu konuda benzer yanıtlar alınmıştır. 15.k.12.FE. Fİ. kodlu öğretmen bu soruya şöyle cevap vermiştir: ‘Yöneticilerimizden herhangi bir



kıymetli destek görmedim. Bilgimi artıracığım bir kaynak olmadılar, olamadılar. Sadece bir öğretmeni benimle buluşturup, bu senin rehber öğretmenin demişlerdi. Zaten yöneticilerin bilgileri oldukça geçersiz ve eski, yöneticiler kendilerini yenileyemiyorlar bize nasıl beceri kazandırsınlar’.

6.k.3.EF. FT: “Yöneticilerimden etnik kökenimden dolayı olsa gerek ayrımcı bir muameleye tutuluyordum. Mesleki uyum adına, bilgi kazanımı olarak, bu dolaylı ayrımcılığa maruz kaldığımdan, olumsuz bir tecrübe yaşadım.”

8.k.2.EF. FT: “Yöneticilerim bu anlamda oldukça fedakar davrandılar. Mesleğe ilk atandığımda hemen rehber öğretmen görevlendirip baştansavmacı bir tutum takınmadılar. İlgili öğretmenle beni yan yana getirip oryantasyonumla yakından alakadar oldular. Seminerler vasıtasıyla bilğim arttı ve okulu da daha çok sevdim. Öğrencilerle iletişimden velilerle görüşme tekniklerine kadar hemen her konuda becerimi üst düzeye çıkarmak için gayret edildi.”

Öğretmenlerin, göreve başlarken okulda bilgi ve becerilerini artırıcı çalışmalara ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, müdürün olumlu veya olumsuz yaklaşımlarının müdür yardımcısından daha fazla olduğu, çalışmaların daha çok “rehber öğretmen görevlendirmesi yapılarak, oryantasyon çalışmalarının başlatılması” şeklinde yürütüldüğü ve bunun da hâkim görüş olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin çalışmaların “Formalitede her şeyin tam olması, bilgi ve beceri eksikliğinden çıkan hatalara tepki gösterilmesi” ve “Bilgi ve beceri artırıcı çalışmalara kayıtsızlık” şeklinde olduğu görülmektedir. Çalışmalara “olumlu yaklaşım” kapsamındaki görüşlerin düşük düzeyde olduğu, buna karşılık olarak çalışmalara “olumsuz yaklaşım” kapsamındaki görüşlerin hâkim olduğu görülmüştür.

Tablodaki verilerden yararlanarak öğretmenlerin etkin, düzenli ve yeterli ölçüde bilgilerini artırıcı adımların okulda atılmadığı görülmektedir. Hizmet içinde öğretmenlerin bilgi ve becerilerini artırıcı çalışmaların az düzeyde yapıldığı görülmektedir. Yöneticilerden beklenen mentorluğun tayin edilen rehber öğretmen eliyle yürütüldüğü bir sistemin bekçileri olmaları değildir. Çünkü bu sistem sadece dosya hazırlamakla eşdeğer görülmektedir.

#### 4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu alt problemin kapsamı çerçevesinde, okul yöneticilerinin öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını hangi düzeyde artırdığı sorgulanmıştır.

Tablo 15, 16 ve 17'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticileri tarafından süreç içinde bilgi, beceri ve tutumlarını arttırıcı çalışmalara ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde en fazla, "Herhangi bir tutum kazandırma çalışması yok (f = 52; % 65)" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşün yanı sıra, "Beceri kazanımına yönelik herhangi bir katkı yok (f = 44; % 61,11)", " Materyal hazırlamada beceri geliştirmeye katkı (f = 27; % 37,5)", " Yasal olarak gerekli dosyaların hazırlamasıyla ilgili cılız bilgi (f = 32; % 24,42)", " Baştansavmacı bir tavırla yüzeysel ve yetersiz bilgi (f = 27; % 20,61)", " Gereksinim hissedildiğinde anlık bilgi sağlanması (f = 27; % 20,61)", " Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beceri eğitimi (f = 13; % 18,05)", " Ders teftişinin muhtevası hakkında bilgi verilmesi (f = 19; % 14,5)", " Teknoloji kullanımı konusunda beceri eğitimi (f = 9; % 12,5)", " Bireysel farklılıklara yaklaşım konusunda model olma (f = 10; % 12,5)", " Sınıf içi ve dışı istenmeyen tutumlara yönelik dönüt-düzeltilme verme (f = 9; % 11,25)", " Örnek olaylar üzerinde olumlu tutum kazandırma çalışmaları. (f = 9; % 11,25)", " Meb'e bağlı web sitelerine ilişkin bilgi verilmesi (f = 14; % 10,68)", " Araştırma ve inceleme becerisine katkı (f=7; % 9,72)", " İyi iletişim konusunda beceri arttırıcı çalışmalar (f=6; % 8,33)", " Beceri kazandırıcı çalışmaların anlık ve düzensiz yürütülmesi (f=4; % 5,55)", " Konferans ve seminerler vasıtasıyla bilgi kazanımı (f=7; % 5,34)", " Medya okur-yazarlığı konusunda beceri eğitimi (f=2; % 2,77)", "Herhangi bir bilgi kazandırma çalışması yok (f=2; % 1,52)", " Kalite çemberlerinin oluşturulması (f=2; % 1,52)", " Sinevizyon gösteri ile eğitsel bilgi sağlanması (f=1; % 0,76) gibi görüşlere de değinilmiştir.

Tablo 14. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin süreç içinde bilgilerinin artırıcı çalışmalarına ilişkin görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜRÜN DESTEĞİ	MÜDÜR YRD. DESTEĞİ	TOPLAM ATIF
<b>YETERLİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Konferans ve seminerler vasıtasıyla bilgi kazanımı	4	3	7
	Sinevizyon gösteri ile eğitsel bilgi sağlanması	1		1
	Kalite çemberlerinin oluşturulması	1	1	2
	Ders teftişinin muhtevası hakkında bilgi verilmesi	10	9	19
	Meb'e bağlı web sitelerine ilişkin bilgi verilmesi		14	14
<b>YETERSİZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Gereksinim hissedildiğinde anlık bilgi sağlanması	12	15	27
	Başansavmacı bir tavırla yüzeysel ve yetersiz bilgi	11	16	27
	Yasal olarak gerekli dosyaların hazırlanmasıyla ilgili cılız bilgi çalışma	14	18	32
<b>MENTORLUK DESTEĞİYOK</b>	Herhangi bir bilgi kazandırma çalışması yok	2		2
	<b>TOPLAM ATIF</b>	<b>55</b>	<b>76</b>	<b>131</b>

Tablo 15. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin süreç içinde becerilerini artırıcı çalışmalarına ilişkin görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR DESTEĞİ	MÜDÜR YRD. DESTEĞİ	TOPLAM ATIF
<b>YETERLİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Medya okur-yazarlığı konusunda beceri eğitimi	2		2
	Teknoloji kullanımı konusunda beceri eğitimi	2	7	9
	İyi iletişim konusunda beceri artırıcı çalışmalar	3	3	6
	Materyal hazırlamada beceri geliştirmeye katkı	12	15	27
	Araştırma ve inceleme becerisine katkı	7		7
	Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beceri eğitimi	4	9	13
<b>KİSMİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Beceri kazandırıcı çalışmaların anlık ve düzensiz yürütülmesi		4	4
<b>MENTORLUK DESTEĞİ YOK</b>	Beceri kazanımına yönelik herhangi bir katkı yok.	22	22	44
	<b>TOPLAM ATIF</b>	<b>34</b>	<b>38</b>	<b>72</b>

Tablo 16. Okul yöneticileri tarafından öğretmenlerin süreç içinde tutumlarını arttırıcı çalışmalara ilişkin görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR ÇALIŞMASI	M.YARDIMCISI ÇALIŞMASI	TOPLAM ATIF
<b>YETERSİZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Bireysel farklılıklara yaklaşım konusunda model olma	6	4	10
	Sınıf içi ve dışı istenmeyen tutumlara yönelik düzeltme	4	5	9
	Örnek olaylar üzerinde olumlu tutum kazandırma çalışmaları	3	6	9
<b>MENTORLUK DESTEĞİYOK</b>	Herhangi bir tutum kazandırma çalışması yok	26	26	52
	<b>TOPLAM ATIF</b>	<b>39</b>	<b>41</b>	<b>80</b>

Bu araştırma kapsamında öğretmenlere, “Okul yöneticileri tarafından süreç içinde bilgi, beceri ve tutum arttırıcı çalışmalara ilişkin görüşlerinin neler olduğu” sorulmuştur. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre tablo 15’de bilgi arttırıcı çalışmalar için “yeterli mentorluk desteği, yetersiz mentorluk desteği ve mentorluk desteği yok”, tablo 16’ da beceri arttırıcı çalışmalar için “yeterli mentorluk desteği, yetersiz mentorluk desteği ve mentorluk desteği yok” olmak üzere üç ana tema ve tablo 17’de tutum kazandırma çalışmaları için de “yetersiz mentorluk desteği ve mentorluk desteği yok” olmak üzere iki ana tema altında okul yöneticileri tarafından süreç içinde bilgi, beceri ve tutum arttırıcı çalışmalara ilişkin öğretmen görüşleri gruplandırılmıştır. “Yeterli mentorluk desteği” ana teması altında; Konferans ve seminerler vasıtasıyla bilgi kazanımı (2-7). , Sinevizyon gösteri ile eğitsel bilgi sağlanması (1-1), Kalite çemberlerinin oluşturulması (2-2) MEB’e bağlı web sitelerine ilişkin bilgi verilmesi (1-14), Ders teftişinin muhtevası hakkında bilgi verilmesi (2-19) olarak belirtilmiştir. “Yetersiz mentorluk desteği” ana teması altında; Gereksinim hissedildiğinde anlık bilgi sağlanması (2-27), Yasal olarak gerekli dosyaların hazırlanmasıyla ilgili cılız bilgi (2-32), Başansavmacı bir tavırla yüzeysel ve yetersiz bilgi (2-27), “Mentorluk desteği yok” ana teması altında; Herhangi bir bilgi kazandırma çalışması yok (1-2) görüşleri bildirilmiştir. Beceri kazandırma çalışmalarında “Yeterli mentorluk desteği” ana teması altında; Medya okur-yazarlığı konusunda beceri eğitimi (1-2), Teknoloji kullanımı konusunda beceri

eğitimi (2-9), İyi iletişim konusunda beceri artırıcı çalışmalar (2-6), Materyal hazırlamada beceri geliştirmeye katkı (2-27), Araştırma ve inceleme becerisine katkı (1-7), Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beceri eğitimi (2-13) gibi görüşler söylenmiştir. “Yetersiz mentorluk desteği” ana teması altında; Beceri kazandırıcı çalışmaların anlık ve düzensiz yürütülmesi (2-4) belirtilmiştir. “Mentorluk desteği yok” ana teması altında; Beceri kazanımına yönelik herhangi bir katkı yok (2-44) görüşü belirtilmiştir. Tutum kazandırma çalışmalarında “yetersiz mentorluk desteği” ana teması altında; Bireysel farklılıklara yaklaşım konusunda az da olsa model olma (2-10), Sınıf içi ve dışı istenmeyen tutumlara yönelik kısa zamanlı dönüt-düzeltilme verme (2-9), Örnek olaylar üzerinde olumlu tutum kazandırmaya az da olsa çalışma (2-9), “mentorluk desteği yok” ana teması altında; Herhangi bir tutum kazandırma çalışması yok (2-52) gibi görüşler bildirilmiştir.

Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

14.k.4.EF. İM. kodlu öğretmen yöneticiler tarafından tutum kazandırma çabalarının olmadığını, bilgi ve beceri konusunda çok cılız da olsa olumlu adımların atılmaya çalışıldığını; ancak bunun da yeterli olmadığını belirtmiştir.

13.k.3.EF. BT. kodlu öğretmen: “Herhangi bir tutum kazandırma çalışması olmadı; ancak seminerler vasıtası ile bilgi artırıcı çalışmalar var. Materyal geliştirme becerim de kısmen de olsa müdür yardımcısı sayesinde arttı.”

Okul yöneticileri tarafından süreç içinde bilgi, beceri ve tutum artırıcı çalışmalara ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, tutum artırıcı çalışmalara ilişkin “herhangi bir tutum kazandırma çalışması yok” görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin beceri ve bilgi artırıcı çalışmalara ilişkin “Beceri kazanımına yönelik herhangi bir katkı yok ve yasal olarak gerekli dosyaların hazırlanmasıyla ilgili cılız bilgi var” şeklinde olduğu görülmektedir. Tutum kazandırma ya da var olan olumlu tutumları geliştirme adına pek bir çalışmanın olmadığı, düşük düzeyde ve çok düzensiz bir beceri kazandırma çalışmalarının olduğu ve teftişe yönelik bilgi kazandırma faaliyetlerinin olduğu ve bunların da hâkim görüşler olduğu görülmüştür.

Öğretmenler bilgi-beceri-tutum artırıcı çalışmaları olumlu karşılamamakla beraber, bu durum tam olarak yetersiz de görülememiştir. Öğretmenlerin bu konuda

beklentileri yüksektir. Öğretmenler; bilgi artışı, beceri kazanımı, tutum edinmede yardım, bilgi-beceri-tutum kazandırıcı konferans, kurs, seminerlerin arttırılması, olumsuz bilgi akışının durdurulması, sinevizyon gösterileri ile eğitsel destek sağlanması, kalite çemberlerinin oluşturulması, bilgiye yatırımın arttırılması, sportif faaliyetlerin yanında sanatsal ve kültürel faaliyetlere yönelmesini okul yöneticilerinden beklemektedir.

Yanıtlara bakarak okul yöneticilerinin bilgiyi, tutum ve beceriye tercih ettikleri, tutum kazandırmaya ise hiç önem vermedikleri görülmektedir. Tutum kazandırma daha uzun süreli bir çalışmayı gerektirdiğinden olsa gerek bu özellik yöneticilerin gündeminde gözükmemektedir. Bilgi değişimi gibi daha kısa zamanda gerçekleşen zihne dayalı bir durum daha çabuk etkisini gösterdiği için bu özelliği gözlemek daha kolay olmaktadır. Yöneticilerin bu gerçeğe rağmen, tutum kazandırma adına çalışma yapmamalarının gerekçesi bu olamaz. Sonuç olarak yöneticiler bilgi ve beceri kazandırmaya yatırım yapsalar da bu hizmet de yetersiz kalmıştır.

#### **4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Okul yöneticilerinin mesleki kimlik oluşturmada öğretmenlere ne düzeyde etkili bir rehberlik yaptığı, bu alt problemde sorgulanmıştır. Tablo 18'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticileri tarafından mesleki kimlik oluşturmalarına yardımlarına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde en fazla " Mesleki kimlik oluşturmaya yardım yok (f = 30; % 49,18)" olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra, " Hümanistik davranışların edinilmesine yetersiz yardım (f = 8 ; % 13,11)", " Mesleki kimliği öz çabayla oluşturma (f = 7; % 13,11)" , ". Görev yaparken daha sabırlı olmaya az da olsa teşvik (f = 5; % 8,19)" , "Ahlaki ilkelere ve dürüstlüğe yetersiz de olsa vurgu (f = 4; % 6,55)", " Şefkatli, merhametli ve ölçülü davranışlara yetersiz ilgi çekme (f = 3; % 4,91)", "Aşırı ahlakçı, rehberlik edici gereksiz ve yersiz destek (f = 2; % 3,27)", "Tutor destekli eğitimle sınıfiçi yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturmaya yardım (f = 1; % 1,63)", " Topluma önderlik edici role yetersiz vurgu (f = 1; % 1,63)" şeklinde görüşlere değinilmiştir.

Tablo 17. Okul Yöneticilerinin mesleki kimlik oluşturmada öğretmenlere yardımlarına ilişkin görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR DESTEĞİ	MÜDÜR YRD. DESTEĞİ	TOPLAM ATIF
<b>YETERSİZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Ahlaki ilkelere ve dürüstlüğe yetersiz de olsa vurgu	1	3	4
	Görev yaparken daha sabırlı olmaya az da olsa teşvik	1	4	5
	Topluma önderlik edici role yetersiz vurgu	1		1
	Şefkatli, merhametli ve ölçülü davranışlara yetersiz ilgi çekme	3		3
	Hümanistik davranışların edinilmesine yetersiz yardım	3	5	8
<b>YETERLİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Tutor destekli eğitimle sınıfı yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturmaya yardım	1		1
<b>OLUMSUZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Mesleki kimliği öz çabayla oluşturma			7
	Aşırı ahlakçı, rehberlik edici gereksiz ve yersiz destek	1	1	2
<b>MENTORLUK DESTEĞİ YOK</b>	Mesleki kimlik oluşturmaya yardım yok	14	16	30
	<b>TOPLAM ATIF</b>	25	29	61

Bu araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere, “Okul yöneticilerinin mesleki kimlik oluşturmada yardımlarına ilişkin ne düşündükleri” sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplara yapılan içerik analizi sonuçlarına göre Tablo 18’de yetersiz mentorluk desteği, yeterli mentorluk desteği, olumsuz mentorluk desteği, mentorluk desteği yok olmak üzere dört ana tema altında mesleki kimlik oluşturmaya yardıma ilişkin görüşler gruplandırılmıştır. “Yetersiz mentorluk desteği” ana teması altında; Ahlaki ilkelere ve dürüstlüğe yetersiz de olsa vurgu (2-4), Görev yaparken daha sabırlı olmaya az da olsa teşvik (2-5), Topluma önderlik edici role yetersiz vurgu (1-1), Şefkatli, merhametli ve ölçülü davranışlara yetersiz ilgi çekme (1-3), Hümanistik davranışların edinilmesine yetersiz yardım (2-8), olduğu görülmüştür. “Yeterli mentorluk desteği” ana temasının altında, Tutor destekli eğitimle sınıf içi yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturmaya yardım (1-1), “olumsuz mentorluk desteği” ana teması altında; Mesleki kimliği öz çabayla oluşturma (-7), Aşırı ahlakçı, rehberlik edici gereksiz ve yersiz destek (2-2), olduğu tespit edilmiştir. “Mentorluk çalışması yok” ana temasının altında, Mesleki kimlik oluşturmaya yardım yok (2-30), görüşü belirtilmiştir.

Çalışmaya katılan 32 öğretmenin bu konudaki genel görüşleri değerlendirildiğinde; öğretmenler yöneticileri tarafından bu konuda desteği çok yetersiz aldıklarını; bunun da tatmin edici olmadığını söylemektedirler. Mesleki kimlik kazandırmada daha çok çaba gösterilmesi gerektiğini belirten 10.e.4.EF. FT. kodlu öğretmen bu konuda şunları belirtmektedir: 'Yöneticilerimiz bizden öğrencilere ders vermemizi, velilerle sorun çıkmamasını, kural ve disipline riayet edip, milli eğitimden herhangi bir şikâyet gelmemesini istiyorlar; ama bizim ne istediğimizi ve ne beklediğimizi değerlendirmiyorlar. Onlar için her şey prosedür. Öğretmenlik mesleğine başlamazdan önce, kendimi bu mesleğin bilinçli bir üyesi olarak görüyordum; ama mesleğe başladıktan sonra öğretmenliğe karşı aidiyet hissim giderek azaldı.' Bu aidiyet hissinizin azalmasında neler ya da kimler etkili oldu diye konuşmaya teşvik edici bir soru yöneltildiğinde şunlar belirtildi: 'Bir mühendis kendine o alanda destekçi bulur ve mesleki örgütleri de arkasında durursa daha yeterli ve güvende işini yapar; bende aynısını öğretmenlik mesleğinde bulacağımı sanmışım. Mesleki tutkularım yöneticilerin kural bekçisi hareketleri ile azaldı. Öğretmenliğe ait bir kimlik ve kişilik kazanma noktasında en azından örnek davranış sergileyebilirlerdi; ancak bu da olmadı. Öğretmenlik bilgiyi, beceriyi, saygıyı, topluma önderliği, yol göstericiliği, öğütleyen bir meslek; bu kazanımları, öğretmen olma bilincini bize tattıracak kişiler yok; o yüzden yardımları olmadı diyebilirim.' Yok, yanıtının alındığı gurubun görüşlerinden bir diğeri ise 20.e.4.EF. BE. kodlu öğretmenden geldi, bu öğretmen özetle; meslekte başarısızlık yaşadığını, bunun nedeninin sorumsuzca davranan yöneticiler olduğunu, mesleğe çok da isteyerek girmediklerini; buna rağmen mesleki karakteri hizmetiçinde kazanabileceğini; ama bunun da maalesef olmadığını belirtmektedir. Bu anlamda 'yok' yanıtını veren gurubun, mesleki kimlik oluşturmama ile mesleki tatminsizlik arasında bir ilişki kurduğu anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin bire bir ilgilendiği katılımcı sayısı oldukça az olmasına karşılık; bu kişiler mutlu görünmektedirler. 1.k.1.FE. ED. kodlu öğretmen bu konuda şunları belirtiyor: 'Geldiğim ilk günden beri oldukça ilgililer. Benimle bire bir ilgileniyor müdürümüz. Mesleğe ilk başladığımda biraz farklıydım -giyiniş, görünüş, fikir olarak- yani öğretmen camiasından aykırıydım. Bir giyimçizer, modacı gibi; ama



yavaş yavaş bu mesleğin onurlu bir üyesi olmanın verdiği mutluluğu yaşadım. Bunda hiç şüphesiz mesleğimin gün yüzüne çıkmayan yazısız kurallarını öğreten yöneticilerimiz etkili oldu.

Ben bir öğretmenim derken artık ben bir mimarım diyen birinden farkımı anlıyorum. Biz üzerimize büyük bir sorumluluk aldık: bir nesli yetiştirme. Bu büyük bir iştir. Aile kadar bizim de sorumluluğumuz var. Oturuşumuzla, kalkışımızla öğrencilere ve çevremize örnek birer yurttaş olmalıyız.’ Öğretmenliğin biçimsel yönüne de vurgu yapıldığı görülmektedir. Profesyonel bir meslek olan öğretmenliğin bu sayede içeriği berraklaştırılarak, netleştirilmeye çalışılmıştır. Siz mesleki kimlikten ne anlıyorsunuz, diye sorulduğunda cevapların frekansları şöyle olmuştur:

*Tablo 18. Mesleki Kimlik Algısı*

Rehber	3
Bilge kişi	5
Yetiştirici	4
Topluma önderlik edici	6
Ahlaklı, dürüst	5
Şefkatli-merhametli-Ölçülü	6
Sabırlı-titiz- hoşgörülü	3
<b>TOPLAM</b>	<b>32</b>

Tablodaki bilgilerden yararlanarak öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri de berraklaştırılmıştır. Öğretmenlerin algıları bu yöndedir. Alanyazında bu konudaki mesleki kimlik ile ilgili ölçütlere bakıldığında aynı ya da benzer bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

İnsancıl davranışların edinilmesine sözlü yönergelerle yetersiz yardım alt teması altında 24.e.7.FE. TA. kodlu denek şunları belirtmiştir: 'Sadece öğretmen gibi davran, bu bilinçle hareket et deniliyor.' Bu soruya sadece sözlü yönergeler veriliyor diyen kişiler benzer yanıtlar vermiştir.

Bu soruya yetersiz yanıtını veren 26.e.7.FE. TA. kodlu denek ise: 'Bazen velilerle sorun yaşıyorum, bu konuda arada sırada da olsa yöneticilerim bana daha sabırlı olmamı telkin ediyor. Müdürümüz: ‘Senin velilere -özellikle cahil velilere-

karşı daha farklı yaklaşım, onlara bilgilendirici toplantılar yapman lazım. Mahalle kavgasına tutuşan insanlardan olmaman gerekiyor. Sen eğer toplumun şekil verici konumunda olan biriysen, buna uygun tavır al' gibi sözlerle duruma yaklaşıyor ve örnek olmaya az da olsa çalışıyor diyebilirim. Ama bu gelip geçici, çok kısa süreli ve ayda yılda bir oluyor. Onlardan bize az sayıda örnek var.'

Yöneticilerin baştansavmacı tutum ve üstünkörü sözlerle durumu o anlık idare etmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu durum bize yöneticilerin mesleki kimlik kazandırmada çok zayıf bir destekleri olduklarını göstermektedir.

Beşinci alt problemle ilgili olarak, okul yöneticilerinin öğretmenlere mesleki kimlik kazandırmada yardımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin öğretmenlere mesleki kimlik kazandırmaya katkılarının "Mesleki kimlik oluşturmaya yardım yok" şeklindeki görüşün, öğretmenler tarafından hâkim görüş olarak değerlendirildiği görülmüştür. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin "Hümanistik davranışların edinilmesine yetersiz yardım ve Mesleki kimliği öz çabayla oluşturma" şeklinde olduğu görülmektedir.

#### **4.2.6. Altuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin yöneticileri tarafından psiko-sosyal sorunlarda desteği konusundaki algıları bu alt problemin içeriğini oluşturmaktadır.

Tablo 20' ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin psiko-sosyal sorunlarda etkilerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde en fazla, " Yakın kaybında destek olma (f = 20; % 28,57)" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşün yanı sıra, " Psiko-sosyal sorunları görmezden gelerek, günü kurtarmaya çalışma (f = 10; % 14,28)", " Emlak (kiralık ev) için yardım (f = 9; % 12,85)", " Velilerle yaşanan sorunlarda aktif ve yapıcı müdahale (f = 6; % 8,57)", " Sosyal fobiye yenmede grup ilişkilerini geliştirme (f = 4; % 5,71)" , " Sosyal etkinliklere yönlendirme (f = 4; % 5,71)" , " Sosyal etkinliklere yönlendirme (f = 4; % 5,71)" , " Mobbinge maruz bırakma (f = 4; % 5,71)", " Öğrencilerle ilgili sorunlarda çözüm odaklı yaklaşım (f = 3; % 4,28)", " Sınıf içi heyecan ve kaygı kontrolü için egzersizler önerme (f = 2; % 2,85)", " Yabancılaşma ve yalnızlaşmada

gruba kaynaştırma (f = 2; % 2,85)", " Etkin ve sorun giderici yaklaşım (f = 1; % 1,42)", " Tükenmişlik sendromu yaşanmaması için rahatlatıcı telkinlerde bulunma (f = 1; % 1,42)" gibi görüşlere de değinilmiştir.

Tablo 19. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin psikososyal sorunlarında etkilerine ilişkin görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR DESTEĞİ	MÜDÜR YRD DESTEĞİ	TOPLAM ATIF
<b>YETERLİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Etkin ve sorun giderici yaklaşım	1		1
	Velilerle yaşanan sorunlarda aktif ve yapıcı müdahale	2	4	6
	Öğrencilerle ilgili sorunlarda çözüm odaklı yaklaşım	2	1	3
	Sosyal fobiyi yenmede grup ilişkilerini geliştirme	1	3	4
	Sınıf içi heyecan ve kaygı kontrolü için egzersizler önerme		2	2
	Yabancılaşma ve yalnızlaşmada gruba kaynaştırma	1	1	2
	Emlak (kiralık ev) için yardım	4	5	9
	Sosyal etkinliklere yönlendirme	2	2	4
	Yakın kaybında destek olma	12	8	20
	Güven verici sohbetler	2	2	4
	Tükenmişlik sendromu yaşanmaması için rahatlatıcı telkinlerde bulunma	1		1
<b>YETERSİZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Psiko-sosyal sorunları görmezden gelerek, günü kurtarmaya çalışma	8	2	10
<b>OLUMSUZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Mobbinge maruz bırakma	3	1	4
	<b>TOPLAM ATIF</b>	<b>39</b>	<b>31</b>	<b>70</b>

Bu araştırma kapsamında öğretmenlere, “yöneticilerin psiko-sosyal sorunlarda” destekleri sorulmuştur. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre Tablo 19’da “yeterli mentorluk desteği, yetersiz mentorluk desteği ve olumsuz mentorluk desteği” olmak üzere üç ana tema altında yöneticilerin öğretmenlere psiko sosyal sorunlarda desteğine ilişkin görüşleri gruplandırılmıştır. “Psiko-sosyal sorunlarda yeterli mentorluk desteği” ana teması altında; Etkin ve sorun giderici yaklaşım (1-1), Velilerle yaşanan sorunlarda aktif ve yapıcı müdahale (2-6), Öğrencilerle ilgili sorunlarda çözüm odaklı yaklaşım (2-3), Sosyal fobiyi yenmede grup ilişkilerini

geliştirme (2-4), Sınıf içi heyecan ve kaygı kontrolü için egzersizler önerme (2-2), Yabancılaşma ve yalnızlaşmada gruba kaynaştırma (2-2), Emlak (kiralık ev) için yardım (2-9), Sosyal etkinliklere yönlendirme (2-4), Yakın kaybında destek olma (2-20), Güven verici sohbetler (2-4), Tükenmişlik sendromu yaşanmaması için rahatlatıcı telkinlerde bulunma (1-1) söylenmiştir. “Yetersiz mentorluk desteği” ana teması altında; Psiko-sosyal sorunları görmezden gelerek, günü kurtarmaya çalışma (2-10) belirtilmiştir. “Olumsuz mentorluk desteği” ana teması altında; Mobbinge maruz bırakma (2-4), görüşü belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlere psiko-sosyal sorunlarda destek düzeyinin sorgulandığı ve bu konuda öğretmen algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu soruda, büyük çoğunluk yapılan desteğin yeterli sayılabilecek düzeyde verildiğini belirtmiştir. Desteği yetersiz ve olumsuz olarak algılayanlar, bunun nedenlerini, yöneticilerin olgun bir düşünür olmadıkları, empatik bakış açısına sahip olmadıkları, bir iki sözle psikolojik dünyaya hitap edilir anlayışına sahip oldukları, bu konuda gerekli tutum ve düşünceden yoksun oldukları şeklinde değerlendirmişlerdir. Bu konuda yeterli destek sağlandı diyen 32.k.5.FE. SO. kodlu kişi, örnek bir vaka üzerinden şunları söylemiştir: ‘Özellikle öğrencilerle sorun yaşıyorum. Sınıfta aşırı gürültü oluyor. Bir, ikisini azarladığımda hiçbir faydası da olmuyor. Dersimi de işleyememenin verdiği ruhi bir sıkıntım oluyordu. Bu durumu aşmamda başta müdür bey bana çok yardımcı oldu. Buranın sosyal zeminini, bu zemine oturan öğrenci profillerini bir bir bana tanıttı. Yoksul ailelerden gelen çocukların, bir de ebeveynleri ile ilişkileri sağlıklı olunca, okula taşıdıkları bu stres dolu hayatı sınıflarda boşaltmak istedikleri için bu tür sorunlar yaşandığını anladım. Ve duygudaşlık kurarak bu psikolojik sorunu çözmemde yöneticilerim hep yanımdaydı. Çevre ve veli ile ilişkilerimde yine yöneticilerimden destek gördüm, şu an daha sağlıklı iletişim ağına sahibim’. Bu soruya yetersiz de olsa destek aldım, cevabını veren 30.k.7.EF. İM. kodlu kişi şunları belirtmiştir: ‘Bazen idarecilerden destek aldım. Tabi çok yeterli olduğunu düşünmüyorum’. Olumsuz bir bakış açısı ile durumu değerlendiren 29.e.5.EF. MÜ kodlu kişi de şunları söylemiştir: ‘İdareciler önce kendilerine destek olmalılar. Giriş, çıkış saatleri belirsiz. Toplantı adı altında okuldan çıkıyorlar, gidiş o

gidiş. Herhangi bir destek almadım. Ayrıca bu konuda bir sorun çıkarsa yöneticilerin önlem paketleri de yok’.

Öğretmenlerin psiko-sosyal sorunlarda yöneticilerinin yardımına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, “Yakın kaybında destek olma” görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin “Psiko-sosyal sorunları görmezden gelerek, günü kurtarmaya çalışma ve Emlak (kiralık ev) için yardım” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu görüşler psiko-sosyal sorunlarda yardımın çalışanlara orta derecede de olsa yeterli verildiğini göstermektedir. Bunun da öğretmenleri daha rahat hissettirdiği düşünülmektedir. Etkisiz ve olumsuz olarak nitelendirilen görüşlerin düşük düzeyde kaldığı görülmüştür. Özetle, yöneticilerin sadece sözlü destek konusunda birtakım telkinlerle durumu hafifletmeye çalıştıkları; ancak bunda büyük başarı sağlanmadığı yorumuna ulaşılmıştır.

#### **4.2.7.Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Yöneticilerin öğretmenlere mesleğin etik standartları konusundaki yardım ve desteği bu alt problem alanında sorgulanmıştır.

Tablo 21'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin mesleki etik kazandırmaya yardımına ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelerinde en fazla, " Olumlu veya olumsuz yardım yok (f = 13; % 23,21)" şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu görüşün yanı sıra, " Eşitsizlik oluşturan uygulamalarla olumsuz rol model olma (f = 10; % 17,85)", " Objektif olmaya teşvik (f = 6; % 10,71)", " Kayırmacılık yapmama konusunda rol model olma (f = 6; % 10,71)", " Dürüst davranışları arttırmaya yönelik yardım (f = 6; % 10,71)" , " Hizmette sorumlu olarak hareket etmeye yardım (f = 3; % 5,35)" , " Eşitsiz ve ayrımcı uygulamaları önlemeye yardım (f = 3; % 5,35)" , " Mesleki profesyonelleşmeye katkı (f = 2; % 3,57)", " Öğrenciler üzerinde güven oluşturmaya yardım (f = 2; % 3,57)", " Mesleki aidiyeti arttırmaya yardım (f = 2; % 3,57)", " Öğrencilere dönük sağlıklı ve düzenli bir ortamın oluşturulmasına yardım (f = 1; % 1,78)", " Kaynakların yerinde

kullanılmasına yardım (f = 1; % 1,78)", " Mesleki gelişime özfarkındalık oluşturmaya katkı (f = 1; % 1,78)" gibi görüşlere de değinilmiştir.

Tablo 20. Okul yöneticilerinin mesleki etik kazandırmada öğretmenlere yardımlarına ilişkin görüşler

ANA TEMA	ALT TEMALAR	MÜDÜR DESTEĞİ	MÜDÜR YRD. DESTEĞİ	TOPLAM ATIF
<b>YETERLİ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Mesleki profesyonelleşmeye katkı	1	1	2
	Hizmette sorumlu olarak hareket etmeye yardım	2	1	3
	Objektif olmaya teşvik	4	2	6
	Kayırmacılık yapmama konusunda rol model olma	5	1	6
	Dürüst davranışları arttırmaya yönelik yardım	4	2	6
	Öğrenciler üzerinde güven oluşturmaya yardım	1	1	2
	Mesleki aidiyeti arttırmaya yardım	1	1	2
	Mesleki gelişime özfarkındalık oluşturmaya katkı	1		1
	Eşitsiz ve ayrımcı uygulamaları önlemeye yardım	1	2	3
	Kaynakların yerinde kullanılmasına yardım	1		1
	Öğrencilere dönük sağlıklı ve düzenli bir ortamın oluşturulmasına yardım	1		1
<b>ETKİSİZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Olumlu veya olumsuz yardım yok	6	7	13
<b>OLUMSUZ MENTORLUK DESTEĞİ</b>	Eşitsizlik oluşturan uygulamalarla olumsuz rol model olma	4	6	10
	<b>TOPLAM ATIF</b>	<b>32</b>	<b>24</b>	<b>56</b>

Bu araştırma kapsamında görüşülen katılımcılara, “okul yöneticilerinin mesleki etik kazandırmaya yardımları” sorulmuştur. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre Tablo 21’de “yeterli mentorluk desteği, etkisiz mentorluk desteği ve olumsuz mentorluk desteği” olmak üzere üç ana tema altında, okul yöneticilerinin mesleki etik kazandırmaya yardımlarına ilişkin öğretmen görüşleri gruplandırılmıştır. “Yeterli mentorluk desteği” ana teması altında; Mesleki profesyonelleşmeye katkı (2-2),. Hizmette sorumlu olarak hareket etmeye yardım (2-3), Objektif olmaya teşvik (2-6), Kayırmacılık yapmama konusunda rol model olma (2-6), Dürüst davranışları

arttırmaya yönelik yardım (2-6), Öğrenciler üzerinde güven oluşturmaya yardım (2-2), Mesleki aidiyeti arttırmaya yardım (2-2), Mesleki gelişime öz farkındalık oluşturmaya katkı (1-1), Eşitsiz ve ayrımcı uygulamaları önlemeye yardım (2-3), Kaynakların yerinde kullanılmasına yardım (1-1), Öğrencilere dönük sağlıklı ve düzenli bir ortamın oluşturulmasına yardım (1-1), söylenmiştir. “Etkisiz mentorluk desteği” ana teması altında; Olumlu veya olumsuz yardım yok (2-13) belirtilmiştir. “Etik ilke kazandırmaya Olumsuz mentorluk desteği” ana teması altında; Eşitsizlik oluşturan uygulamalarla olumsuz rol model olma (2-10), olduğu görülmüştür.

Genel olarak yanıtlar değerlendirildiğinde, cevapların dağılımı oldukça dengeli olmuştur. Öğretmenlerin etik desteği algılama biçiminin sorgulandığı soruda, kısmen de olsa etik standartlara uyum konusunda öğretmenler, yöneticilerin destek olduklarını söylemişlerdir. Sözlü destek ile de kendilerine etik konusunda yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Bu konuda 27.k.5.EF. SÖ. kodlu kişi şunları söylemiştir: ‘Etik kavramı üstünde bir duruşları olduğu için katkıları bulunuyor; ama itinalı bir çalışmaları bulunmuyor.’ 25.e.6.EF. RE. kodlu kişi uygulamada pek bir çalışma olmasa da, eşitlik ve yansızlık üzerine bir vurgunun olduğunu belirtmiştir. 23.k.5.EF. SB. kodlu kişi de şunları belirtmiştir: ‘Destek var; ama çok da yeterli değil. Bu standartlar idarecilere göre değişmektedir. Yöneticilerin uyumu sağlayabilmesi için etiğe önem verdiklerinden destekleri olmuştur. Örnek olarak not verirken sistematik hata yapmamamı telkin ettiler, öğrencilerin gizli bilgilerini paylaşmamam noktasında az da olsa uygulamalı çalışmaları oldu.’ 12.e.1.FE. Fİ kodlu kişi de: “Ayrımcılık yapılıyor bu anlamda. Öğretmenler arasında eşitsizlik üzerine bir idare tarzı sürdürülmektedir. Olumsuz bir model görüyorum.” 8.k.2.EF. FT kodlu denek ise özetle, uygulamada etkili çalışmalar olduğunu, dürüstlük ve kaynakları israf etmeme noktasında yardımın gayet etkili ve düzenli olduğunu belirtmiştir.

Etik standartlar alt temasında yer alan profesyonellikte, yöneticiler için gerektirdiği özellikleri öğretmenlere kazandırmaya çalışmışlardır. Yöneticiler öğretmenlik mesleğinin en üst noktada ifa edilmesi için gerekli nitelikleri öğretmenlerde arttırmaya çalışmaktadırlar. Bu anlamda öğretimsel kazanımların ne derecede gerçekleştiğini, gerçekleşmediyse bunun nedenlerini öğretmenlerle beraber bulmaya yönelik birtakım toplantılar yapmaktadırlar. Özellikle ortaokul yöneticileri

Teog sınavının da etkisiyle kazanım ve ölçme-değerlendirmeye önem vermektedirler. Ayrıca yöneticiler işi ile duygularını ayrı ayrı değerlendirmeleri gerektiğini belirterek, öğretmenlere bu konuda rol model de olmaktadır. Öğretmenler uzmanlık rollerini yöneticilerinin de desteği ile oynadıklarına inandıklarını genel olarak belirtmişlerdir.

Yöneticiler öğretmenlere hizmette sorumluluk adına herhangi bir kazanım sunamamışlardır. Öğretmenlik mesleğinin birey ve topluma getirilerinden bahsedilmediği, öğretmen algılarından çıkarılmıştır; ayrıca buna yönelik çalışmaların da olmadığı görülmektedir.

Öğrenciler arasında taraf tutmamak-eşitlik adı altında hareket etmelerini öğretmenlere vurgulamak-cinsiyet, renk, dil, din, ırk, mezhep ayrımcılığı yapmama noktasında öğretmenlere örnek olmak ya da onları bilgilendirmek yöneticilerin üzerine almadığı sorumluluklardan bazılarıdır. Bu konuda öğretmenler kendi ahlaki ölçütlerini kendilerinin uyguladıklarını, yöneticilerin bu anlamda destek olmadığını ya da yöneticiler tarafından bilgi verilmediğini belirtmişlerdir.

Mesleki bağlılık ve mesleği sevme, örgüte kendini adama noktasında yöneticileri tarafından, özellikle rol modellik bağlamında, yeterli desteği aldıklarını öğretmenler belirtmişlerdir. Yöneticilerinin öğretmenleri kapıda karşılamaları, günaydın demeleri bile bu anlamda öğretmenleri tatmin etmiş ve kuruma bağlılıklarında bir değişken olmuştur.

Sürekli gelişme adı altında etkin, denetimli, formal bir sürecin olmadığı öğretmenlerin görüşlerinden çıkarılmıştır.

En doyurucu yanıtlar kaynakların etkin kullanımı konusunda gelmiştir. Öğretim zamanının etkili kullanımı öğrencilerin gelişim alanlarını üst düzeye çıkaracaktır. Yöneticiler en çok bu konuda hassas gözükmektedirler. Derse geç girip, erken ayrılmaya çok özel bir durum olmadıktan sonra asla izin verilmemesi ve bu durumu öğretmenlerin vurgulu bir şekilde söylemeleri ilginç bulunmuştur. Ders sürecinde zamanı etkili kullanmamak, yöneticiler tarafından bazı öğrencilere de sorularak bilinmektedir. Bu durum öğretmenlerin daha dikkatli olmalarını sağlamıştır; ancak bir yandan da bu durum daha tedirgin ve güvensiz de olmalarına neden olmuştur. Bu durumun çift taraflı bir etki yaptığı görülmüştür. Kişisel işlerini



ders dışında yapmaları, öğrenci çalışmalarına ve ödevlerine yeterli zamanı ayırmaları, öğrencilerin soru sormalarını sağlamayı, sınıfta eğitsel değeri olmayan konuşmalarla vakti geçirmemeleri gerektiği, öğretmenlere yöneticileri tarafından sık sık vurgulanan konular arasındadır ve bu durum da öğretim zamanının etkili kullanılması için çalışıldığının göstergeleridir.

Okul yöneticilerinin mesleki etik kazandırmada yardımlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, “olumlu veya olumsuz mentorluk desteği yok” görüşünün hâkim olduğu görülmektedir. En çok dile getirilen ikinci ve üçüncü hâkim görüşlerin “eşitsizlik oluşturan uygulamalarla olumsuz rol model olma ve dürüst, objektif davranışları arttırmaya yönelik yardım ” şeklinde olduğu görülmektedir. Bu görüşler etik standartlara yardımın etkili olduğu görüşünün, etkisiz ve olumsuz bir yardım olduğu görüşünden biraz daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kısmen ve sözlü de olsa öğretmenlerin etik standartlara uyumu konusunda bir destek öğretmenlere olmuştur. Ancak bunun yapılanmış, planlı bir şekilde olmadığı saptanmıştır.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın çalışma gurubunu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Kilis ilindeki Merkez, Polateli, Gülbaba, Musabeyli ilçelerinde yer alan okullar arasından seçilen 9 okul ve bu okullarda görev yapan 32 öğretmen oluşturmaktadır. Uygulama sırasında çalışma gurubunda yer alan okullardaki öğretmenlerden bu soruları içtenlikle yanıtlayanlara ulaşılmıştır. Araştırma verileri, 2013/2014 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılı sonunda toplanmıştır.

Bu araştırma sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri ile ilgili algıları, mentorluğa bakış açıları, mentorluğun daha etkili olması için düşünceleri, yöneticilerden beklenen rollere ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

### 5.1. Tartışma

#### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan, öğretmenlerin branşsal destek hakkında ne düşündükleri ile ilgili olarak, kısmen ve yetersiz olmak üzere iki ana tema altında toplam on iki görüş bildirdikleri, kısmen ana teması altında branşsal desteğin; ‘Merkezi sınavların sonuçlarına göre alan bilgisi gelişimine katkı’ görüşünün hâkim olduğu görülmüştür. Bunun yanında kısmen ana teması altında öğretim ilke ve tekniklerini geliştirme ve bu konudaki eksikliklerin yöneticiler tarafından giderilmesinin daha faydalı olacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerin ders anlatırken öğretimsel kazanımları daha kısa sürede ve etkili kazandırdıkları, alan bilgisini güncellemelerine yardım sağlandığı, bu durumun öğrencilerin başarı ve performansını arttırdığı ve yapılan çalışmaların dönütü için gerekli olduğu söylenmektedir. Sonuç olarak, branşsal destek sağlamanın öğretmen başarısı ve kurum çalışanlarının performansını arttırdığı için gerekli görüldüğü,

bununla birlikte branşsal destek sağlanırken, düzeltme ve geliştirme amaçlı olmasını istedikleri anlaşılmaktadır.

Yetersiz ana teması altında branşsal desteğin amaçlarına uygun olarak yapılmadığı zaman ya da çok az yapıldığı zaman, çalışanların işlerini tam olarak yapamamaktan kaynaklı iş tatminini düşürerek, performansı olumsuz yönde etkilediği bu görüşün de araştırma sonucunda ulaşılan hâkim görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Okul yöneticilerinin öğretmenler arası ilişkileri geliştirme konusunda öğretmenlerin görüşleri, yöneticilerin diğer öğretmenlerle ilişkilere olumlu etkileri, olumsuz etkileri ve etkisiz olmak üzere üç ana tema altında ve on dört görüş altında değerlendirilmiştir. Diğer öğretmenlerle ilişkilere olumlu etkileri ana teması altında; öncelikle yöneticilerin öğretmenler arası herhangi bir sorunda arabuluculuk rolünü oynadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, okulda doğum günü ve öğretmenler günü gibi özel günlerde toplu yemek tertip ederek aradaki kaynaşmayı en üst düzeye çıkardıkları, yöneticilerin kaynak bağımlılığı sağlayarak öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşimi artırdıkları, bu sergilenen olumlu tutum ve davranışların ise, kurum çalışanlarının mesleki performansını arttırdığı görüşünün hâkim olduğu sonucuna varılmıştır. Etkili ana temasının hâkim sonuç olduğu sonucuna varılmıştır. İkinci ana tema olumsuz bir tutum üzerinde yoğunlaşmıştır. Yöneticilerin öğretmenler arasındaki iletişimsizliği körükledikleri bu ana temada en çok vurgulanan görüş olmuştur. Öğretmenler arasında taraf tutan yöneticilerin ilişkileri kötü yönde etkiledikleri görülmüştür. Ders programının hazırlanmasından, nöbet tutulan güne ve nöbet tutarken ki iş disiplinine-disiplinsizliğine kadar eşitsiz ve adaletsiz uygulamaların yöneticiler tarafından sergilendiği öğretmen görüşlerinden çıkarılmıştır. Öğretmenler bu durumu yöneticilerine yansıtamadıklarından, kayırlan öğretmenlere tepkilerini göstermişlerdir. Bu durumun da öğretmenler arasındaki ilişkileri zedelediği anlaşılmıştır. Bu görüşleri ortaya koyan öğretmenlerin ton ve vurgulamalarının oldukça belirgin olması, gözlerinin dolması, kızgınlık belirten kaş

çatmaları gibi dilötesi tavırları görülmüştür. Bu durumun onların duygusal yoğunluklarının davranışlarına yansıyan izdüşümlerinin olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte etkisiz ana teması altında yöneticilerin sözde destekleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin motivasyonlarını arttırarak onların düzenli, gayretli, titiz ve özverili çalışmalarını sağlamadığı şeklinde görüşler de belirtilmiştir. Etkisiz ana teması altında öğretmenlerin grup ruhu hissedememesi bu durumun çalışanların mesleki performansına olumlu veya olumsuz etki etmediği ile ilgili altı görüş, mesleki performansa olumsuz etkileri ana teması altında çalışanların mesleki performansını düşürdüğüne dair üç görüş belirtilmiştir. Bu görüşlerin araştırma sonucunda ulaşılan hâkim görüş olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Öğretmenlerin göreve başlarken öğretmenlik bilgi ve becerilerini artırıcı adımların okulda atılma düzeyini yoklayan bu alt problemde, yöneticilerin olumlu yaklaşımları ve olumsuz yaklaşımları olmak üzere iki ana tema, on iki alt tema tespit edilmiştir. Yöneticilerin olumsuz yaklaşımlarından kaynaklanan davranışlar ana teması altında üç görüş bildirilmiştir. Yöneticilerin bilgi ve beceri artırmaya yönelik kurs, seminer, bilgilendirici sohbetler içerisinde olmadıkları, formalitede her şeyin tam yapılarak, bilgi ve beceri eksikliğinden çıkan hatalara tepki gösterilmesi olumsuz ana teması altında toplanmıştır. Olumlu ana tema altında dokuz görüş bildirilmiştir ki bu görüşlerin hâkim görüş olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere bire bir ya da grupta bilgilerini ve becerileri artırdığı, fırsat toplantıları düzenledikleri olumlu ana tema altında dokuz görüş etrafında toplanmıştır.

### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Yöneticilerin öğretmenlerin süreç içinde bilgi, becerilerini artırma düzeyleri üç ana tema altında toplanmıştır. Süreç içinde yeterli bilgi artırıcı çalışmalar var ana teması altında beş; beceri çalışmaları yeterli ana teması altında altı, yöneticilerin bilgi, becerimizde katkıları olmadı ana teması altında bir görüş bildirilmiştir. Bu

görüşlerden yöneticilerin yapıcı bir dil kullanarak bilgilendirici seminerler vermediği, bilgi ve beceri artırıcı herhangi bir çalışmanın olmadığı görüşünün hâkim olduğu sonucuna varılmıştır. Tutum kazandırma konusunda ise iki ana tema belirlenmiştir. Bunlardan yetersiz ana teması altında üç, yok ana teması altında bir görüş bildirilmiştir. Yöneticilerin tutum kazandırma çalışmalarının çok düşük düzeyde kaldığı ve bunun da hâkim görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Yöneticilerin öğretmenlerin mesleki kimlik oluşturmada desteklerinin sorgulandığı bu alt problemde dört ana tema ortaya çıkarılmıştır. Yetersiz ana teması altında toplam beş görüş bildirilmiştir. Yöneticilerin az da olsa örnek olmaya çalıştıkları, sözlü yönergelerle durumu idare etmeye çalıştıkları, onlara sabır ve hoşgörüyü telkin ettikleri öğretmen görüşlerinden çıkarılmıştır. Bu ana temadaki görüşlerin ikinci hâkim görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bire bir ilgilenme ana teması altında ise bir görüş bildirilmiştir. Yöneticilerin öğretmenlerle tutor destekli bir eğitimi sürdürdükleri bu ana temadaki hâkim unsur olarak ortaya çıkmıştır. Gereksiz ana teması altında öğretmenler mesleki kimlik kazandırmada yöneticilerinden herhangi bir destek istemediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu yardımı gereksiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğretmenler içten denetimli olarak kendilerini görmektedirler. Daha bağlantısız hareket eden varlıklar olduklarını belirtmişlerdir. Mesleki kimlik oluşturmada içsel motivasyon ve iç disipline yaslandıklarını, dıştan yönlendirme ve denetime karşı olduklarını belirtmişlerdir. öz denetimsel becerilere sahip kişiler oldukları için bu anlamda yardım ve desteğe gereksinme duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yok, ana temasında da bir görüş bildirilmiştir. Bu görüşün de hâkim görüş olduğu sonucuna varılmıştır.

#### **5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Okul yöneticilerinin öğretmenlere psiko-sosyal sorunlarda desteği üç ana tema etrafında toplanmıştır. Birinci ana tema okul yöneticilerinin psiko-sosyal

sorunlarda aktif rol aldığı şeklinde olmuştur. Etkili ana tema etrafında on bir görüş bildirilmiştir ki bu görüşlerin de hâkim görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu ana temada daha çok yöneticilerin sorumlu davrandıkları, öğretmenlere yakın ilgi gösterdikleri, öğrenci, veli ya da sosyal çevrenin diğer unsurları tarafından ortaya çıkan problemlerde yapıcı bir tavırla duruma yaklaşıp; sorunları öğretmenler adına hafifletmeye çalıştıkları görülmektedir. Bu yöneticilerin çözüm odaklı bir yaklaşımla öğretmenlere yaklaştığı, sonucu çıkarılmıştır. İkinci ana tema etkisiz başlığında bir görüş altında toplanmıştır. Öğretmenler yöneticilerinin sorunlarına ihmalkâr davrandıklarını; adeta o sorunları görmezden gelerek görevlerini yapmalarını kendilerinden beklediklerini belirtmişlerdir. Veli ve öğrenci arasında kalan öğretmenler sosyal içe kapanma yaşayarak, kaygı hallerinin de verdiği korku ve tedirginlikle, sorunların altında ezildiklerini, bunun da mesleki yalnızlık olarak psikolojik bazı sıkıntıların yaşanmasına kapı araladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci ile sorunlarda daha reaktif bir tutum sergilenerek öğretmenlerin duygusal sorunlarının hafifletilmediği anlaşılmaktadır. Üçüncü ana tema olumsuz başlığı altında bir görüş etrafında toplanmıştır. Sonuç olarak psiko-sosyal sorunlarla aktif bir şekilde ilgilenip, sorun çözücü adımların az da olsa uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma**

Etik standartlara uyum konusunda yöneticilerin bu alt probleme yaklaşımı üç ana tema etrafında değerlendirilmiştir. Etkili ana teması, on bir görüş etrafında kümelenmiştir.. İkinci ana tema olarak etkisiz, üçüncü ana tema olarak da olumsuz şeklinde olmuştur. Bu ana temalarda görüşler oldukça dengeli dağılmıştır. Etkisiz ana temasında toplanan görüşlerin ağırlıkta olduğu sonucuna varılmıştır.

## **5.2. Sonuç**

Görev başındaki öğretmenlerin, yöneticileri tarafından kendilerine mentorluk yapılma düzeylerine ilişkin görüşlerini konu alan bu çalışmanın, en önemli

neticelerinden biri, yöneticilerin mentorluk rollerini istenilen düzeyde yerine getiremedikleri yönündedir. Görüşmelere katılan öğretmenlerin birçoğu, meslekte terk edilmiş bir durumda kaldıkları izlenimi vermektedir. Öğretmenler kendilerini genel olarak makine tarzında iş yapan uygulayıcılar olarak görmektedirler. Yöneticiler öğretmenleri duygudan, algıdan yoksun sadece rasyonel varlıklar olarak görmektedirler. Öğretmenler yöneticilerce, sadece işini yapar, okula erken gelir, derse geç girmez, kılık kıyafete önem verir bir pozisyona sokulmaktadırlar. Öğretmenler kendi rollerini bu şekilde yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Onlara bu roller biçildiği için, öğretmenler de bu tarzda bir uygulayıcı olarak kendilerini görmektedirler. Sınırlı bir alanda rolleri tanımlanan öğretmenler, destek ve yetiştiricilikten yoksun olarak sorumluluklarını yerine getirmektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerini 'rehber', 'aktarıcı', 'yönlendirici', 'şekillendirici', 'rol model', 'yaşam koçu' gibi rollerde betimleyemedikleri görülmüştür. Bu da yöneticilerin mentorluk rollerini ötelediklerini göstermektedir. Bilgi çağında (sanayi sonrası çağ) yöneticilerden beklenen odalarının bekçisi olmaları ya da resmi yazıları onaylayıcı noterler olmaları değildir. Onlardan beklenen daha dışa açık, iletişimi kuvvetli, öğretmenleri yönlendirebilen, gelişmeleri yakından izleyebilen entelektüel aktörler olmalarıdır. Yöneticilerden, bunun yanı sıra, katı bürokratik rollerinden sıyrılmaları da beklenmektedir. Yöneticiler daha açık bir iletişimi benimsemelidirler. Ayrıca kendilerini güncellemeleri ve öğretmenlere rehberlik yapabilmeleri de onlardan beklenmektedir. Sadece imza atıcı, resmi yazıların uygulayıcısı olmamaları gerekmektedir. Öğretmenler yöneticilerinden yönlendirme beklemektedirler. Bu yönlendirme öğretmenleri bilginin kaynağına ulaşmalarını sağlayıcı türden olmalıdır. Yöneticiler öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmaları için gerekli beceri ve tutumları onlara kazandırmalıdır. Böylelikle öğretmenler ulaştıkları bilgiyi yöneticileri ile beraber yorumlama olanağı bulabilirler. Bunun için yöneticilerin ulaşılabilir olmaları gerekmektedir. Ancak hem bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve mevcut şartların değerlendirmeleri hem de öğretmen algılarını ortaya koyan çok az sayıdaki araştırmalardan anlaşılan; Türkiye'de yöneticilerin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin yetersiz olduğu yönündedir. Bu araştırmalardan biri, Bakıoğlu'nun (2013) çeşitli devlet okullarında çalışan ve farklı kariyer

evrelerinde olan 29 öğretmenden oluşan araştırmadır. Profesyonel yaşamda karşılaşılan sorunları anlamak, bunları aşmak için ihtiyaç duyulan desteği belirlemek, mentorluk uygulamalarına duyulan ihtiyacı belirlemek, mentorluk uygulamalarının olası olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek, mentorluğun genel yapısının belirlenmesine yönelik verilere ulaşmak için ortaya koyduğu çalışma önemlidir. Bu araştırma mentorluğu anlamak ya da uygulamak isteyen akademisyen, uygulayıcı ya da karar vericilerin, ülkemizde bu alanda yaşanan sorunları anlama adına, okumaları gereken bir araştırmadır.

Bu araştırma, katılımcı öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında karşılaştıkları zorlukları yenmede destek ve yardıma ihtiyacı olduğunu ve hâlihazırdaki mentorluk uygulamaların yetersizliğini göstermektedir.

Çalışmada farklı kariyer evrelerinde ve farklı kıdemlerde bulunan öğretmenlere, onlara yapılan mentorluk düzeylerini belirlemek için sorulan 7 soru, onların konuya ilişkin bakışlarını ortaya çıkarmıştır. Araştırma bulguları öncelikli olarak, görevin ilk yıllarında daha çok destek alındığını göstermektedir. Bu destek de kısmi olarak yeterli görülmüştür. Çoğunluk ise desteğin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin meslekte geçirdiği yıllar ile sorunlarını çözme yöntemi arasında korelatif bir ilişki görülmektedir. Kıdemleri 1-4 yıl arasında değişen öğretmenler, sorunların çözümünde yöneticilerinden yeterli olmasa da destek gördüklerini belirtirken, kıdemleri 5-12 yıl arasında değişen öğretmenler ise destek görmediklerini belirtmişlerdir. Mesleki kıdem ile yönetici desteği arasında negatif bir korelasyon olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem arttıkça öğretmenler sorunları daha çok kendi kendilerine aşmaya çalışmışlardır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, sorunları aşmaya çalıştıklarında destek alamayan öğretmenlerin, öğrencilere ve mesleğe hatta velilere bile negatif bakma eğilimde olduğu görülmektedir. Öğretmenler ilk yıllarda rehber öğretmenin atandığını; ancak bu durumun kâğıt üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Ortaya çıkan diğer belirgin bir bulgu da, rehber öğretmenlerle çalışma ile ilgiliydi. Rehber öğretmenlerle yardım ilişkisinin oldukça düşük düzeyde olduğu ve bu ilişkinin verimsiz geçtiği belirtilmiştir. Yöneticilerin rehber öğretmen tayin etmekle tüm sorumluluğu rehber öğretmene bıraktığı öğretmen algılarından çıkarılmıştır. Rehber öğretmenin fonksiyonu yok denecek



kadar azdır. İşlevi olmayan bu uygulama, mentorluk adı altında okullarda sürdürülmektedir. Yöneticiler mentorluk rollerini tam olarak uygulamamaktadırlar. Mentorluk rollerinin yerine getirilememesinden kaynaklı boşluk norm, çalışma yönergeleri, hizmetiçi eğitim gibi uygulamalarla doldurulmaya çalışılmaktadır. Kâğıt üzerinde ve bazı öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmış bir mentorluk çalışması olduğu görülmektedir. Bunun yanında iyiniyetli birtakım çabalarla mentorluk yapmaya çalışan yöneticilerin de olduğu görülmektedir. Mesleğin ilk birkaç yılından sonra öğretmenler kaderleri ile baş başa bırakılmış bir durumda kalmaktadırlar. Mentorkluktan faydalanan bir kısım öğretmenin ise okullarında genel olarak mutlu olduğu görülmektedir. Mentorkluk hizmetinden faydalanamayan öğretmenler ise olumsuzluklar yaşamıştır. Bu olumsuzluklar birkaç yıllık kıdeme sahip olan öğretmenleri ve eğitim fakültesi çıkışlı olmayanları daha çok etkilemiştir. Eğitim enstitüsünden mezun olup ya da öğretmenlikten başka bir alanda eğitim görüp yönetici olan birinin öğretmenlere mentorkluk yapamadıkları, öğretmenlerin şikâyetlerinden çıkarılmaktadır. Şüphesiz mentorkluk için daha kapsamlı çalışmalar yapılsa, yöneticiler yetiştirilse, daha profesyonel, planlı-programlı olursa, aksaklıklar azalır. Bu mentorkluk programı, öğretmenlerin mesleki yalnızlığına da son verecek kapsamda olmalıdır.

Öğretmenlerden yöneticilerinin mentorkluk rollerini yerine getirme düzeylerini genel olarak değerlendirmeleri istendiğinde; öğretmenler kısmen de olsa mentorkluk hizmetinden yararlandıkları; ancak bu hizmetin oldukça yetersiz olduğu belirtilmiştir. Araştırmaya katılan 32 öğretmen sorunları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler bu sorunların bir şekilde çözülmeye çalışılmasına rağmen (birtakım iyiniyetli çabalarla), planlı-programlı bir mentorkluk çalışması olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda 21.e.3.EF. İN. kodlu öğretmen şunları belirtmiştir: 'Yöneticilerimiz yardımcı olmaya çalışıyor, kişiler arası iletişim becerilerimizden tutun, alan bilgisini artırmaya dönük rehberliğe kadar, ancak bu istenilen düzeyde değil. Hâlâ sıkıntılarım var, işimi nasıl yapacağımı bilsem de süreçte takımdaşlık ruhunu bana yaşatacak bir ortam olmadı.' 18.e.4.EF. BE. kodlu kişi ise: 'Yöneticilerimiz amirlik rolünü gayet iyi oynuyor; ancak astlarına yol gösterme konusunda oldukça acemiler. Yöneticilerimize gidip de bir şeyleri danışmıyorum, sıkılıyorum, rahat değilim. Huzursuzum. Onlardan bir

talep gelirse görüşüyorum; ama konuşmayı başlatan ben olmuyorum.’ Görüldüğü üzere iletişim tek yönlü ve yukarıdan aşağıya gerçekleşmektedir. 18.e.4.EF. BE. kodlu kişinin yöneticilerini ulaşılmaz gördüğü de anlaşılmaktadır. Bu koşullarda yöneticilerin mentorluk rollerini yerine getirdiklerini söylemek hayli güç. Mentor daha eşitlikçi bir yol izleyip, değişim ve yeniliği daha insancıl bir diyalogla sürdürmelidir. Bu olmadığı takdirde öğretmenler, kendilerini güvende hissetmediği için, daha huzursuz ve çekingen olabilir. 17.k.2.EF. TT. kodlu öğretmen ise: ‘Sosyal ilişkilerimiz gayet iyi. Diğer arkadaşlarımla ilişkilerim üst düzey. Bu durumu yöneticime borçluyum. Kendimi rahat hissediyorum. Alanda kendimi güncellemem noktasında bana yardımcı oldu müdür bey. Tabi bunu bire bir ders vererek değil de, çalışabileceğim uygun alanlara yönlendirerek yaptı: Kurs, seminer gibi.’

Görüşmelerden elde edilen bulgular, mentorluğun çerçevesini çizmek için verilen literatür ile analiz edildiğinde bunların uyum gösterdiği görülmektedir.

Mentorluğun birey içi ve bireyler arası ilişkiyi etkileyeceğini ve bu etkinin de olumlu olacağı, görüşmelerden çıkan bulgulara dayanarak söylenebilir. Öğretmenler kendilerini geliştirme adına irade koymuşlardır; bu iradeye bir mentor (yetiştirici) eşlik ettiğinde, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine mentorun katkısının olacağı düşünülmektedir.

Mentorluğun faydalarının çok olacağı yönünde beklentiler de fazladır. Literatür de bu kanıyı destekler mahiyettedir. Öğretmenler bürokratik uygulamalardan yeterince bunalmış gözükmektedir. Daha insancıl ve yardım alan - yardım veren ilişkisi çerçevesinde gerçekleşecek bir iletişimin, öğretmenlerin beklentilerine daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenler mentorluğun daha yapılandırılmış ve sistemli bir uygulama olarak kendilerine sunulmasını beklemektedirler. Mentorluk için alt yapının oluşturulup, yönergelerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu durum eğitim çalışanlarını rahatlatarak ve eğitim çalışanlarının sorunlarının çözümünde de yardım edebilecektir.

Bunların dışında mentorluk ile ilgili belirli yöntemlerin kullanılması gerektiği, yöneticilerin bilgi ve beceri olarak mutlaka üst düzey olmasının beklendiği, yöneticilerin mentorluk eğitiminden geçirilmesi, iş birliğini öğretmenler

arasında sağlayan, sosyal zekâya sahip ve yapısal ilişkileri bilen ve yönetim bilimini özümsemiş olmaları gerektiği öğretmen algılarından çıkarılmıştır. Böylelikle mentorluğun kapsamına ilişkin birtakım bulgulara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin tamamı, mentorluk düşüncesine ve uygulamasına olumlu bakmaktadır.

Tüm bu verilerin ışığı altında, bulgular tam olarak genellenemeyecek olsa da, eğitim örgütünde mentorluğun layıkıyla uygulanmadığı ve öğretmenlerin mental ve duyuşsal sorunlarına destek olunmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mentorluk hizmetini almak için hazır oldukları; ama mentorun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mentorluk yapmaya çalışan yöneticilerin de kısmen başarılı oldukları; ancak bu başarının da istenilen seviyede olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmanın bulguları özelinde akla gelen bir diğer soru da, öğretmenlerin okul yöneticilerini bu şekilde değerlendirmelerinde nelerin etkili olabileceğidir. Alanyazını özellikle bireylerin içinde yaşadıkları toplumun (Flores ve Day,2006), bireysel ön yaşantıların (Lipka ve Brinsthaupt,1999), mesleki deneyimlerin ve bilinçdışı tasavvurların bu değerlendirmelerde etkili olabileceğini söylemektedir. Özetle, insanı etkileyen ekolojik perspektif öğretmenlerin mentorluğu nasıl tanımladıkları ve nasıl bir mentorluk almak istediklerini belirlemektedir. Bu durum mesleki destek ve yardıma yönelik öğretmen görüşlerini etkilemiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin yöneticilerle yaşadıkları ön yaşantılar, gördükleri destek ve yardımı nasıl algıladıkları, mesleki yaşantılarına dayalı tecrübelerinin, mentorluk ile ilgili görüşlerini etkilediği düşünülebilir. Bunlarla beraber öğretmenlerin hangi eğitim kademesinde görev yaptıkları, kıdemleri de yöneticileri tarafından kendilerine yapılan mentorluk düzeyini algılamalarını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Örneğin Sachs (1999), ilköğretim ilk yıllarındaki öğretmenlerin kendilerini daha çok toplumun genelinin her öğretmenden beklediği özelliklere göre tanımlama eğilimde oldukları, ilerleyen senelerde ise branşlaşma ile öğretmenlerin kendi branşlarına ilişkin mesleki kimliklerinin, farklı tanımlar geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Okul yöneticileri etkin bir mentorluk çalışması ile öğretmenlerin karşılırlarına çıkmadıkları için, öğretmenlerin mesleki kimlik kaybı da artabilir. Araştırmadan ortaya çıkan başka bir bulgu ise, mesleğin etik standartları ve mesleki

kimlik nedir? Gibi daha çok mesleğin ahlaki ve sosyal boyutlarını irdeleyen sorularda, öğretmenlerin şaşkınlıkları ve diyecek fazla bir şey bulamamalarıdır. Öğretmenler bu tür konuları ve soruları pek düşünmemiş gözükmektedirler. Yöneticiler öğretmenlerle daha sağlıklı iletişim sağlayarak, onlara daha yeterli mentorluk yapmalı ve bu sayede etkinlik temelli bir değişim beklemelidir.

Araştırma sonucunda bayan öğretmenler, yöneticileri tarafından sunulan mentorluk hizmetini daha olumlu değerlendirirken; erkek öğretmenler bu hizmeti daha yetersiz olarak algılamaktadırlar. Ancak her iki grupta, yöneticilerden bireysel gelişimi destekleyici rolü daha çok beklemektedir.

Bu araştırmada elde edilen önemli bir sonuç da; öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, mentorluk yapılma düzeyini algılamada çeşitliliğe sebep olmasıdır. 1-4 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin, kendi dallarına ilişkin daha yeterli bir mentorluk aldıkları, bunun da meslekte başarıyı, mutluluğu sağladığı ve öğretmenlerin görece olarak kendilerini geliştirdikleri görülmüştür. Meslekte deneyimi az olan öğretmenler, daha ılımlı ve olumlu bir bakış açısına sahip görülmektedir. Oysa 5 yılı aşkın deneyime sahip öğretmenlerin büyük bir kısmı, yardım ve desteği (mentorluk) yetersiz bulmuşlardır. Bunun yanında 1-4 yıl arasında tecrübeye sahip öğretmenlerin mentorluk algıları daha çok rehberlik, diğer öğretmenlerle ilişkiler ve psiko-sosyal yardım olan özelliklere kaymaktadır ve bu alanlarda yapılan mentorluğu kısmen yeterli bulmuşlardır. 5-12 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ise branşsal destekten teknik desteği ön plana çıkardıkları görülmüştür. Bu öğretmenler diğer boyutlarda ise, mentorluk yapılma düzeyini yetersiz görmüşlerdir. Ayrıca onların bu yetersizliklere vurgu yapmaları düşündürücüdür.

Öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları fakülte ve bölüm özelinde geliştirdikleri düşünceler incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin daha az destek gördükleri ve mentorluğun yapılma düzeyini kısmen yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Fen-edebiyat mezunu öğretmenlerin ise, daha çok yönlendirme aldıkları ve mentora rehber olarak vurgu yaptıkları görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunu öğretmenler, alanları ile beraber eğitim bilimlerini de süreçte öğrenerek, hizmet içinde kendilerini eğitmen olarak algıladıkları için daha az

yönlendirmeye ihtiyaç duymuş olabilirler. Çünkü bir konuyu nasıl öğretmek gerektiğini öğrendiklerini, hizmet içinde karşılaşılan sorunlarda eğitim bilimlerinde almış oldukları eğitimin katkısı olduğunu ve yöneticilere fazla ihtiyaçları olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim fakültesi çıkışlı öğretmenler, yönlendirilme konusunda daha az hassas gözükmektedirler. Fen-edebiyat mezunu öğretmenler ise; kendilerini daha çok araştırmacı ve daha az eğitimci olarak algılamaktadırlar. Fen-edebiyat çıkışlı öğretmenler, eğitim bilimlerinin eksikliğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin yöneticilerden bilgiyi sunmada destek aldıkları; ama daha da yeterli bir mentorluktan yararlanmak istedikleri, yönlendirilmeye açık oldukları, meslekte öğrencilerle yaşadıkları sorunlarda çaresiz kaldıkları anlarda yöneticilerin psiko-sosyal desteğine ihtiyaç hissettikleri, alan bilgisi olarak kendilerini güncelledikleri; ancak beceri kazandırmada yardıma açık oldukları görülmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yöneticileri tarafından kendilerine sunulan mentorluk hizmetini yeterli bulmadıkları söylenebilir. Kısmen yapılan mentorluk çalışmalarının da yetersiz olduğu görülmektedir. Öğretmenler hem mesleki destek hem de kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl kullanacakları konusunda yardım beklemektedirler. Ancak öğretmenlerin kendi alanlarından destek alamadıkları görülmektedir. Öğretmenleri yabancı olduğu çevreye, öğrencilere, velilere, kurum amirlerine ve arkadaşlarına hazırlayacak engin bir deneyime sahip, öğretmenlikte görelî bir üstün bakış açısı olan, olgun, dinamik, yenilik yanlısı yöneticilere gereksinim vardır. Bu sayede mesleğe yeni başlayan ve kurumda zorluk çeken öğretmenlere mentorluk yapılabilir. Uygulamada yöneticilerin öğretmenlere mentorluk yapma düzeyleri düşük bulunmuştur. Ancak yasal olarak her şey yolunda görünüyor. Müdürlerin bu konuda evrakları tamam olsa da öğretmenleri kendine ve kuruma yabancılaşmaktan alıkoyacak akıl hocalığı yapma becerileri çok düşük seviyelerde. Ayrıca mentorlukta çapraz eşleşmeden ziyade cinsiyetlerde aynılık olması daha rahat bir iletişim ve ilişkinin doğmasını sağlayabilir (Hemcinslerine daha kolay açılan danışan-danışman ilişkisi örneğinde olduğu gibi). Birey daha önce deneyimlemediği, farklı usul ve adap-terbiye gerektiren, bambaşka bir ortamda davranışta bulunurken, kendi bireysel ayrılıklarından doğan değerleri ile örgütsel beklentileri uyumlaştırmaya çalışır. Tam bu noktada yöneticinin kurum vizyon ve

misyonu ile beraber örgütü bireye tanıtması gerekmektedir ve bütüncül bir noktadan hareketle kişisel ve örgütsel adaptasyonu kuruma yeni giren öğretmene yardım ilişkisi içerisinde sağlaması şarttır. Ancak ülkemizde mentorluk sadece kâğıt üzerinde kalırken, müdürler ulaşılamaz pozisyonlarını korumaya çalışmaktadırlar. Yöneticiler dayatmacı üsluplarını da buna kalkan yaparak, informal olumsuz bir anlayışın kurumlarında oluşmasına neden olmuş görünüyorlar. Müdürlerin eğitim seviyesi de bu noktada tartışılmaya değer. Yöneticiler öğretmenlerle aynı ya da daha düşük bir eğitim seviyesinde iseler, öğretmenler yöneticilerine daha az başvurumaktadırlar. Yönetici uzmanlık gücünü tam olarak öğretmene de yansıtamayacağı için mentorluk yerine bir çeşit görüş alış verişi yönetici-öğretmen arasında yaşanır. Türkiye’de yöneticiler genel olarak öğretmenlere danışmanlık-mentorluk yapma yerine bürokratik esaslara göre amir-çalışan ilişkisini koruyor. Bu da statü farklılıklarını esas alan katı hiyerarşik bir örgüt yapısını öngördüğü için, mentorluğun naif ilişkisel ağı, bu sert rüzgâr karşısında küllerini dahi doğu rüzgârlarına bırakmak zorunda kalıyor.

32 öğretmene, yöneticiler mentorluk rollerini ne düzeyde yerine getiriyor diye sorulduğunda, alınan cevaplar, cevap verme sıklığı ve oluşan yüzdeler aşağıdadır:

*Tablo 21. Yöneticilerin Genel Olarak Mentorluk Yapma Düzeylerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*

	<b>Sıklık</b>	<b>%</b>
Yeterli Mentorluk Desteği	7	21.8
Kısmi Mentorluk Desteği	14	43.8
Yetersiz Mentorluk Desteği	11	34.4
<b>TOPLAM</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Yöneticiler öğretmenlere en fazla diğer öğretmenlerle ilişkiler, psiko-sosyal destek ve etik standartlara uyum konusunda yardımcı olmuşlardır. Özellikle bahar aylarında toplu geziler, seminer dönemlerinde toplu kahvaltı, doğada piknik, öğretmenler arasındaki sorunlarda arabuluculuk, mesleğe yeni başlayanlara personel kadrosunu tanıtmaya gibi etkinliklerle ilişkiler geliştirilmeye çalışılmıştır. Çevre ve veli ile ilişkilerin de sağlıklı olması bu kapsamda değerlendirilebilir. Psiko-sosyal

sorunlarda yardım alt boyutunda da yöneticiler: kişisel yalnızlık, umutsuzluk, başaramıyorum kaygısı gibi ruhi dengesizlik oluşturan durumlarda devreye girerek, sıkıntıların atlatılmasında rol oynamışlardır. Ayrıca bu anlamda ev bulma ve komşularla olumlu ilişkilerde yardım da sağlanmıştır. Etik standartlara uyum konusunda: Daha objektif ölçme ve değerlendirme yapılması, kültürel, etnik ve dini (mezhepsel) ayrımcılığın azaltılması konusunda rehberlik yapıldığı görülmektedir. Cinsiyet ayrımcılığı hakkında bilgilendirme, öğrenci, veli, paydaşlar ve genel olarak topluma karşı önyargılardan arınık bir bakış açının sağlanmaya çalışılması da yöneticiler tarafından öğretmenlere sunulan hizmetler arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenliğin profesyonel bir meslek olmasına ilişkin atıfların olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle mesleğin sınırlarını aşan ilişkilere girmelerini önleme gibi faaliyetlerin de yapıldığı görülmektedir. Ancak bu yapılanlar istenilen düzeyde olmayıp; kısmen yapılan etkinliklere örnek olarak verilebilir.

Görüşmeye katılan 32 öğretmenin bakış açısı; mentorluğun az da olsa yapıldığı; ancak bunun yetersiz olduğu yönündedir.

### **5.3. Öneriler**

Bu bölümde tespit edilen sonuçlara dayanılarak uygulamaya ilişkin ve bu konuda araştırma yapacak araştırmacılara getirilen öneriler yer almaktadır.

#### **5.3.1. Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri, öğretmenlerin bakış açısından incelenmiştir. Ulusal alınyazında bu konuda yapılan araştırmaların azlığı göze çarpmaktadır. Bu nedene bağlı olarak, ülkemizde mentorluk konusu daha aktif incelenebilir ve yöneticilerin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri karşılaştırılabilir. Öğretmen algılarından konuya bakılması tek boyutlu olabileceğinden bu konuda müdürlerin de öğretmenlere rehberlik yapma düzeylerini kendi bakış açılarından nasıl gördükleri incelenerek; yöneticilerin ve öğretmenlerin algıları karşılaştırılabilir.

Yapılan araştırmada öğretmenlerin yöneticileri tarafından kendilerine sunulan mentorluk hizmetini genel olarak olumsuz değerlendirmişlerdir. Buna karşın, etik standart kazandırma ve diğer öğretmenlerle iletişim gibi mentorluğun alt boyutları konusunda daha yeterli bir mentorluk hizmetinin verildiği belirtilmiştir. Bunun nedenlerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu çalışmada, yöneticilerin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri incelenmiş ve meslekte öğretmenlerin buna yönelik tutumlarına bakılarak, aradaki ilişki ortaya konulmak istenmiştir; ancak yönetici özellikleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki incelenmemiştir. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda, yönetici kişilik özellikleri ile öğretmenlerin bu özelliklere ilişkin yaklaşımı ya da buna yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmelidir.

Mesleki kimlik kazandırma alt boyutu incelenmiş; ancak yöneticilerin mesleki kimlikten ne anladıkları incelenmemiştir. Yöneticiler mesleki kimlik kavramını bilmedikleri için mi yetersizler, mesleki kimlik kazandırma konusunda mı beceri eksikliği içindeler; yoksa yöneticilerin zamanları olmadığı için mi bu konuda etkin çalışmaları yok; ya da yöneticiler başka nedenlerden ötürü mü bu konuda aktif bir şekilde çalışmıyorlar, belirlenmelidir. Bu durumun nedenlerinin belirlenmesi için yöneticilerle görüşmeler yapılarak, beklentileri ve algıları da belirlenmelidir.

İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda öğretmenlerin mentorluk beklentileri ve mentorluğun hangi metaforla simgeledikleri de incelenmelidir.

Bu araştırma öğretmenlerin mevcut okullarında mevcut yöneticilerinin mentorluk yapma düzeylerini ortaya koymaktadır. Ancak öğretmenlerin daha önceki okullarındaki yöneticilerinin mentorluk hizmeti ile mevcut okullarındaki yöneticilerinin mentorluk hizmetini sunma düzeyleri karşılaştırılmamıştır. İleride yapılacak araştırmalarda bu karşılaştırmanın da yapılarak bu iki durum arasındaki ilişki ya da fark belirlenmelidir.

### **5.3.2. Uygulayıcılar ve Politika Yapıcılara Öneriler**

Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde, yöneticilerin öğretmenlere mentorluk yapma düzeylerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Ülkemizde



mentorluk için bir programın olmaması, yetiştiricilik (mentorluk) eğitiminin verilmeyişi, mentorluğun yeteri kadar bilinmeyişinden kaynaklı sorunların olması, yapılmaya çalışılan mentorluğun eksikliklerinin temelinde yer aldığı düşünülmüştür. Bu düşünceden yola çıkarak, mentorluğun iyileştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanabilmesi için mentorluğa yönelik politikalar belirlenmeli ve gereken düzenlemeler yapılmalıdır.

Mentorluğun yapılmasına yönelik hâlihazırdaki yönetmelikte, sadece aday öğretmene rehber öğretmen atanması ile yetinildiği görülmüştür. Yöneticilerin görevlerini icra ederken yetiştiriciliğe tam olarak vurgu yapılamaması, uygulamadaki yasal boşluk olarak görülmektedir. Mentorluk ile ilgili doğrudan bir madde mevzuatımızda yer almamaktadır. Mentorluk planının, hazırlanmasından uygulamasına, her aşaması ayrıntılı olarak tanımlanarak, yeni bir yönetmelik hazırlanmalıdır.

Okullarda mentorluk ilişkisinin yürütülmesi için okul alanı da mevcut olmadığından, bu da incelenmeye alınan bir değişken olarak belirlenmelidir. Mentorluğun ölçütleri belirlenmeli ve okullarda nasıl programlanacağı bu kriterler baz alınarak yapılmalıdır.

Öğretmenler mentorluk hizmeti alma konusunda hevesli ve isteklidir. Motive olmaya neredeyse gereksinim duymamaktadırlar. Mentorluk faydalı bir uygulamadır, görüşündeler. Bu nedenle mentorluğun içeriği yapılandırılıp, geliştirilerek, bunun nasıl, nerede ve hangi saatlerde yapılacağı ayarlanmalıdır. Uluslararası alanyazın incelendiğinde, mentorluğun dünyada başarıları örnekleri vardır. Öğretmenlerin başarısını da mentorluk programı artırmaktadır. Karar alıcılar bu başarılı örnekleri Türkiye'ye adapte etmenin yollarını aramalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1994). *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarının Tarihçesi ve Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Aslan, B., & Öcal, S. D. (2012). A Case Study on Mentoring in a Teacher Development Program. *Journal of Education*, (2), 31-48.
- Aydın, İ. (2008). Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme. Ankara, Pegem.
- Bakay, O. (2006). *Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir İli Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara
- Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde Mentorluk*: Nobel A. Yayıncılık
- Bakioğlu, A. (1993). *Head teacher development: Relationship between role effectiveness, head teachers 'career phases* Nottingham University, UK- Unpublished PhD thesis
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2007). Matematik Öğretmeni Adaylarının Benimsedikleri Öğretmen Modeline İlişkin Bazı İpuçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 22–31.
- Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılan- ma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16–25.
- Botha, R. (2012). Güney Afrika Okullarında Mentorları Okul Tabanlı Uzmanlar Olarak İşe Koşma. R. Yirci ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 91-100). Ankara: Pegema.
- Ekinci, A. (2010) Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rollerini, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77

- Ekinci A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.
- Ekiz, D. (2010) Mentoring Primary School Student Teachers İn Turkey: Seeing it from the Perspectives of Student Teachers and Mentors. *International Education Journal*, 7 (7), 924-934.
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). P.A.Ü. Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrenci- lerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 7.
- Fletcher,S. (2000). *Mentoring in Schools, A Handbook of Good Practice*. London: Routledge
- Gökçe, E. (2003). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 2009, 36-48
- Gökyer, N., & Fulya, Ö. (2014). Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliliklerine İlişkin Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).
- Hallinger, P. (2003). Leading education change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*. 33 (3), 329-351.
- Harmandar, M. Vd. (2000). Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 3-6.
- Işık, A. Çiltaş, A. & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği/Teacher Training and Teaching Profession. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1).
- Johnson, K. F. (2002). *Being an Effective Mentor: How to Help Beginning Teachers Succeed*. Corwin Press: California.
- Kavak, Y., Aydın, A. Ve Altun, S. A. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2), 1-14

- Kiraz, E. (2003). *Uygulama Öğretmenliği Yeterlik Ölçeği: Ölçü Aracı Geliştirme Örneği*. [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003\\_cilt1/sayi\\_4/387-400.PDF](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_4/387-400.PDF)  
Erişim Tarihi:14.01.2012
- Kiraz, E. (2001). Aday Öğretmen- Rehber Öğretmen Etkileşimi: Mesleki Gelişimde Diğer Boyut. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 85- 92.
- Kram, K.E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, December, 26. 4. 608-625.
- Kocabaş Ve Yirci, R. (2011). Öğretmen ve Yönetici Yetiştirmede Mentorluk: Mentorluğun Eğitimde Kullanılması. Ankara: Anı Yayıncılık
- Köymen, Ü. (1991). Nitelikli Öğretmen Yetiştirme Modeli. İstanbul: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyum Bildiri Metinleri.
- MEB. (1995). *Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik*. Tebliğler Dergisi. Sayı: 2423
- ..... (1995) Personel Genel Müdürlüğü. *Adaylık Eğitimi Genelgesi*(1995), Tebliğler Dergisi, Sayı:2436
- ..... (2000) *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı*. Tebliğler Dergisi. Sayı:2508
- ..... (2010) *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü 2010-2014 Stratejik planı*. [Http://oyegm.meb.gov.tr/#](http://oyegm.meb.gov.tr/#) Erişim Tarihi: 05.01.2012
- ..... 1739 Sayılı *Milli Eğitim Temel Kanunu* <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.  
Erişim Tarihi: 08.01.2010.
- MEB. (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*. Sayı: 2423
- MEB. (2013). Ulusal Öğretmenlik Strateji Belgesi. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.  
<http://www.memurlar.net/haber/373146/> Erişim tarihi: 20.05.2013
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(1), 115-127.
- Navitas Eğitim, Danışmanlık ve koçluk hizmetleri. (2010). Yönetimde Koçluk ve Mentorluk. AYMED

- Toplantısı 28 Nisan 2010, Marmara Yelken Kulübü Erenköy / Kadıköy-İstanbul. 25 Mayıs 2010 tarihinde <http://www.navitas-tr.com> adresinden erişildi.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Geliştirilmiş Üçüncü Basım. Ankara: Nobel Yayıncılık Dağıtım.
- Özcan, M. (2012). Okulda Üniversite Modelinde Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki Vizyon Conceptual Framework: Vision in Action in the Model of University within School.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. A. Hakan (Ed.), Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler, 195–216, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 35, 448-465
- Özkalp, E., Kirel, Ç, Sungur, Z, Cengiz, A.A. (2006). Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentorun Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (2) 55-69.
- Özonay, İ. Z. (2004). Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirmesi, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004
- Portner, H. (2003). *Mentoring New Teachers*. California: Corwin Press.
- Sargent, B. (2003). Finding good teachers and keeping them. *Educational Leadership*, 60(8), 44-47.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,83-95.
- Sosik, J. J. & Lee, D. (2005). Context and Mentoring: Examining Formal and Informal Relationships in High Tech Firms and K-12 Schools. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12 (2), 94-108.

- Stueart, R.D., Sullivan, M. (2010). *Developing library leaders : A how to do it manual for coaching, team building, and mentoring library staff*. New York: Neal - Schuman Publishers Inc.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Strachan, Jim (2012). *Job-Embedded Learning for Beginning Teachers in the Toronto District School Board*. Clark, Rosemary, D. W. Livingstone, and Harry Smaller, eds. *Teacher learning and power in the knowledge society*. Vol. 5. Springer.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilime giriş*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık
- Tubbs, N. (1996). *The New Teacher: An Introduction to Teaching in Comprehensive Education*. London: David Fulton Publishers.
- Ubuz, B. (2009). Üniversite Eğitimi ve Öğretmenlik: Matematik Öğretmenlerinin ve Adaylarının Görüşleri. [http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b\\_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t312d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t312d.pdf). Erişim Tarihi: 17.06.2009.
- Uçar, M. (2013). Uygulama Öğretmenlerinin Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kurs Programına İlişkin Görüşleri. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11-2), 135-150.
- Uçkun, G. ve Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve mentorluk*. Ankara, Ürün Yayınları.
- Villani, S. (2006). *Mentoring and Induction Programs that Support New Principals*. London: Corwin Press.
- Weissenfels, H. (1991). Beginning Teacher Internship Program: What Are the Basics? *NASSP Bulletin*, 75,96-101.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni Öğretmen ve Teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 153-154.
- Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 98-119.
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2007). Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi. *Necatibey Eğitim*

Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 1(1), 85–101.

YÖK. (1998) *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu

YÖK . (1998). Fakülte-okul işbirliği kitapçığı. Ankara: YÖK Yayınları.

Yirci, R., & Kocabas, I. (2010, April 4). The İmportance of Mentorig for Scholl Principals: A Conceptual Analysis. Retrieved from the Connexions Web site:<http://cnx.org/content/m34197/1.1/>

Yirci, R. Ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*, Ankara: Pegem A Yayıncılık

[www.egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/adaykilavuz.doc](http://www.egitim.erzincan.edu.tr/userfiles/adaykilavuz.doc)

[www.hataymeb.gov.tr/userfiles/uygulamali\\_egitim\\_degerlendirme.doc](http://www.hataymeb.gov.tr/userfiles/uygulamali_egitim_degerlendirme.doc)

<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html> 1995

Yücel, A. (1999). Ahilikte Eğitim ve Amaçları. II Uluslararası Ahilik Sempozyumu Bildirileri, Kırşehir, 13-15 Ekim, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

<http://www.bahcesehir.edu.tr/icerik/3130-egitim-bilimleri-fakultesi-hakkinda>

[http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k\\_4.html](http://www.baltas-baltas.com/web/makaleler/k_4.html)



**EKLER**



**EK 1: Öğretmenlerle Yapılan Görüşme Soruları Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Yerine Getirme Düzeylerini Yoklayan Görüşme Soruları**

1. Okul yöneticileri branşınızla ilgi destek veriyor mu?(teknik-alan bilgisi-yöntem )
2. Okul yöneticileri diğer öğretmenlerle ilişkileriniz konusunda rehberlik yaptı mı?
3. Göreve başlarken öğretmenlik bilgi ve becerilerini artırıcı adımlar okulda ne düzeyde verildi?
4. Okul yöneticileri tarafından bilgi, beceri ve tutumunuzu süreç içinde artırıcı ne gibi çalışmalar yapıldı ya da yapılıyor belirtiniz
5. Mesleki kimlik oluşturmamızda okul yöneticileri size yardımcı oldu mu? Olduysa nasıl oldu belirtiniz
6. Okulda yaşadığınız psiko-sosyal sorunlarda yeterli desteği aldınız mı?
7. Mesleğin etik standartlarına uyum konusunda okul yöneticilerinin desteği oldu mu?

**EK 2: Mentor Adayları İçin Öz Değerlendirme ( Stueart ve Sullivan, 2010, 77-78)**

Kurumsal bir mentorluk görevini üstlenmeden önce aşağıdaki soruları inceleyiniz ve olumlu bulduklarınıza “evet” yazınız:

1. İyi bir mentor olmak için yeterli tecrübeye sahip miyim? Değilse öğrenecek kapasite ve yeteneğe sahip miyim?
2. Sahip olduğum kariyer, itibar, yetenek uzmanlık ve mesleki tecrübe bir mentorluk rolünü üstlenmek için yeterli mi?
3. İyi bir mentorluk ilişkisi geliştirmek için mesleki çevre, danışmanlık ve liderlik becerilerim var mı?
4. Potansiyel adaylar için yönetsel ve hızla değişen teknoloji de dâhil olmak üzere güncel gelişmeler konusunda yeterli bilgiye sahip miyim?
5. Başarılı bir mentor olmak için mevcut iş yükü altında mentorluk sorumluluğu üstlenmek üzere yeterli zaman, sabır ve enerjiye sahip miyim?
6. Nasıl ya da ne tür bir mentorluk ilişkisi ortaya koymak istiyorum? Böylesine profesyonel bir etkileşim içine girmem kişisel ve profesyonel yarar sağlar mı?
7. Kişisel ve kurumsal yeteneklerin gereklilik ve bilgi süreçlerini kendi kendime değerlendirebilir miyim? Çalıştığım kurumun gelişimi için tecrübesiz personeli yönlendirme konusunda yetenekli miyim?
8. Tecrübesiz personeli gözlemlenmede, gelişim sonuçlarını değerlendirmede, uygulamada ve potansiyel çözümlere yapacağım yorumlarda yargılayıcı olmayan bir tutum izleyebilir miyim?
9. Doğru girdi, geri bildirim ve talimatları adil ve uygun bir şekilde sunabilir miyim?
10. Kişilerarası iletişim kurma becerileri, kişisel hedefler ve değerleri belirleme, bunları açıkça tartışma ve bu suretle arzu edilen geri beslemeyi sağlayacak yeteneğim var mı ya da geliştirebilir miyim?

11. İnsanlarla iletişim kurmakta başarılı mıyım ve iyi bir dinleyici miyim?  
Sorumlu olduğum tecrübesiz personeli keşfetmek, sorunlarına çözüm önermek için gerekli berilere sahip miyim?
12. Çeşitli aşamalarda arzu edilen bağımlılık veya bağımsızlık derecesinin farkına varmak için yeterince zeki miyim? Danışmanlık ve dikte etme arasındaki ince çizgiyi fark edebilir miyim?
13. Kendi fikirlerimi empoze etmeden, değerleri ve görüşleri tanıtmak için yeterince adil davranabilir miyim?
14. Profesyonel danışmanlık ve kişisel problem çözme arasındaki ince çizgiyi tanıma yeteneğine sahip miyim? Hangi iş ilişkisi ya da ilişkilerinden kaçınmalıyım?

**EK 3: Öğretmenlere Sunulan Genel Bilgi Formu**

Soyadı - ADI:
Yaşı:
Cinsiyeti:
Branşı:
Kıdemi:
Görev Yaptığı Okul Seviyesi:
Mezun Olduğu Fakülte Türü:

#### **EK 4: Araştırmanın Çalışma Planı**

Mentorluk, bilgi, beceri ve deneyim olarak daha yeterli olan birey tarafından aynı kurumda çalışan daha tecrübesiz ve kurumsal bilgisi az olan bireye mesleğin ilk aşamasında oryantasyon (alıştırma, uyum) hizmeti olarak sunulan, sonraki süreçte ise; rehberlik yaparak tecrübe hacmini artırma olarak devam eden bir programdır.

Mentorluk alanyazında genel olarak yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üçe ayrılır. Mentorluk hizmet içinde meslek elemanına psiko-sosyal destek, entelektüel beceri, deneyim kazandırma hizmeti sunan proaktif ve etkileşimsel bir yardım ilişkisidir. Kısaca bu ilişkiyi yardım veren (mentor), yardım alan (menti) şeklinde izah etmek mümkün olduğu gibi, usta-çırak ilişkisi şeklinde de ifade etmek mümkündür. Mesleğe adım atarken bireylerde genel olarak, yeni ortamı güvensiz ve belirsiz bulmaktan kaynaklı, bir çekimserlik, ürkeklik ve risk almaktan kaçınma halleri görülmektedir. Kurumu kendisine, kendisini ise kuruma tanıtarak, duygusal ve zihinsel rahatlamayı sağlayacak bir bireye gereksinim, hizmet içinde bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Böylelikle yazılı olmayan kuralları da öğrenen birey kendini daha gönenmiş duyumsayarak iş tatminini de artırabilir. Yüksek kaliteli bir mentorluk ilişkisinde, güven iklimi tesis edilerek kişinin kuruma yabancılaşmasının da önüne geçilmiş olmaktadır. Kurum kültürünü mentoru sayesinde içselleştiren birey, buzdağının görünmeyen kısmını da öğrenip, işlerin nasıl dizayn edildiğini de tüm çıplaklığı ile görebilecektir.

Ülkemizde mentorluk ile ilgili çalışmalar oldukça azdır. Var olan çalışmalar da mentorluğu uygulayıcıların ve karar alıcıların dikkatini çekecek boyutlarda sunamamıştır. Araştırmada nitel veri analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme metodu kullanılmıştır. 32 öğretmenle, 7 soru üzerinden görüşülmüştür. Veriler toplandıktan sonra kodlama ve analiz aşamalarına geçilmiştir. Araştırmada her öğretmene kod adı verilmiştir. Verilerin değerlendirme aşamasında her bir soruda verilen cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre guruplandırılmış olup; buna göre şekil, tablo ve grafikler oluşturularak bulgular yorumlanmıştır.

Varılan sonuçlara göre; okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Mentorlukla alakalı uygulamada

aksaklıkların olduğu gör÷lmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler nispeten daha yeterli bir mentorluk almaktadırlar. Kıdemli öğretmenler, ya mentorluğa gereksinme duymadıkları ya da yöneticilerinden destek görmedikleri için, mentorluk almadıklarını belirtmektedirler. Mentorluk konusunda bayan öğretmenlerin genelde iyimser ve pozitif bir bakış açısına sahip oldukları gör÷lmektedir. Erkek öğretmenlere nazaran bayan öğretmenler daha yeterli bir mentorluk programından faydalandıklarını belirtmektedirler.



**EK 5: Çalışmanın Zaman Çizelgesi**

Yapılan Çalışmaların Adları Geçirilen Süre	İlgili Çalışmada
Kavramsal Çerçevenin Oluşturulması:	3,5 Ay
Verilerin Toplanması:	1,5 Ay
Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi:	2 Ay
Bulgular Ve Yorum:	2 Ay
Tez Yazımı:	2 Ay



**ÖZGEÇMİŞ**

1. **Adı Soyadı** : Sezgin ELBAY
2. **Doğum Tarihi** : 19 / 08 / 1985
3. **Unvanı** : Öğretmen
4. **Öğrenim Durumu** : Yüksek Lisans

<b>Derece</b>	<b>Alan</b>	<b>Üniversite</b>	<b>Yıl</b>
Lisans	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2009
Tezli Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	Zirve Üniversitesi	2015

06.02.2012 tarihinde Kilis İlinde Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak göreve başladım.

09.09.2014 tarihinde Sakarya iline atandım ve halen bu ilde Sosyal Bilgiler Öğretmeni olarak görev yapmaktayım.