



T.C.

**GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRETMENLERİN MENTORLUK ROLÜNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ
VE VELİ GÖRÜŞLERİ
(GİRESUN İLİ ÖRNEĞİ)**

**PRİMARY SCHOLL TEACHERS AND PARENTS' OPINIONS ON
MENTORING ROLE OF TEACHERS
(SAMPLE OF GİRESUN CITY)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Duygu AVCI

20142007007

Danışman:




Prof. Dr. Ramazan SEVER

GİRESUN, 2019

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 27.05/2019 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Duygu AVCI'nın "Öğretmenlerin mentorluk Rolüne İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Veli Görüşleri (Giresun İli Örneği" başlıklı tezini incelemiş olup aday 14 / 06 /2019 tarihinde, saat 14:00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmza
Üye (Başkan)	Prof. Dr. Ramazan SEVER	
Üye	Prof. Dr. Mustafa ŞANAL	
Üye	Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI	
Üye (Yedek)		
Üye (Yedek)		

ONAY

...../06/2019

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmenlerin Mentorluk Rolüne İlişkin Sınıf Öğretmeni ve Veli Görüşleri (Giresun İli Örneği)” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14/06/2019


Duygu AVCI

ÖN SÖZ

Bilindiği üzere eğitim ailede başlar. Bireyin kişilik özellikleri ve duygusal gelişimi ilk olarak burada şekillenir. Çocuk önce ailesi ve yakın çevresinden daha sonra okul hayatına başlamasıyla öğretmen ve arkadaşlarını da içine alan daha geniş bir toplumsal çevreye girerek sosyalleşir. Bu farklılaşma ebeveyn ya da veli olarak adlandırılan öğrencilerin anne babaları için sorunları da beraberinde getirmektedir. Veliler hem kendilerinin hem de çocuklarının bu süreçte yaşadıkları problemlerle çoğu kez tek başına başa çıkamamaktadır. Veliler bu durumda pedagojik, eğitsel ve deneyimsel anlamda bir mentora ihtiyaç duymaktadır. Aileler sınıf öğretmenin akademik ve sosyal anlamda farklı bir çevreye dahil olan çocukları için yeni bir otorite olduğunu fark ettiklerinden bu süreçte başvurulacak ilk kişinin sınıf öğretmeni olduğunun bilincindedir. Kişisel, ailesel ve ebeveynsel olarak birçok sorunla mücadele içinde olan veliler için sınıf öğretmeni, bulunduğu statü itibarıyla bu rolü üstlenmektedir. Mesleği gereği sınıf öğretmeni de eğitim-öğretim süreci içerisinde bu etkileşime ihtiyaç duymaktadır.

Giresun ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin veliler üzerindeki mentorluk rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla hazırlanmıştır. Araştırmanın birinci bölümünde giriş ve problem durumu, ikinci bölümde kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar, üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve çözümlenmesi, dördüncü bölümde görüşmelerden elde edilen bulgular, tartışma ve yorum, son bölümde ise sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında katkıları ve yol göstericiliğini benden esirgemeyen, değerli danışman hocam Prof. Dr. Ramazan SEVER'e teşekkür ederim. Değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Mustafa ŞANAL ve Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep BAŞCI NAMLI'ya katkılarından dolayı teşekkür ederim. Verilerin toplanması sırasında verdikleri samimi cevaplarından ötürü görüştüğüm sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerine teşekkür ederim. Bana her zaman destek olan aileme tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Duygu AVCI
Giresun, Haziran

ÖZET

Giresun'daki devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve velilerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada, Giresun merkez ilçe ve Dereli ilçesinde görev yapan 140 sınıf öğretmeni ile 140 veliden görüş alınmıştır. Araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu anket formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Sınıf öğretmenleri ve velilerin görüşlerinin betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak frekans ve yüzdeleri verilmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve velilerin mentorluğu sınıf öğretmenlerinin bir rolü olarak gördükleri, sınıf öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerini içeren rolleri oynarken mentorluk yaptıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin velilere ekonomik ve psikolojik sorunlarında, mesleki konularda, öğrenci ile ilişkilerinde destek oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin de öğrenci ve velileri tanıma ve anlamada, mesleki gelişimleri için velilere başvurdukları belirlenmiştir.

Mentorluk sürecinin öğretmen, veli ve öğrenci için katkıları belirlenmiştir. Bu süreçte sınıf öğretmenleri ve velilerin paylaşım içinde olmasının velilerin ebeveyn olarak gelişimini sağladığı, okula, sınıf öğretmenine ve kendilerine olan güvenlerini arttırdığı; sınıf öğretmenlerinin ise kendilerini kişisel ve mesleki anlamda yeniledikleri, olumlu bir okul ikliminin oluşturulduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra sınıf öğretmenlerinin bu süreçte karşılaştıkları sorunları içeren görüşlerine de araştırmada yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mentorluk, mentor, sınıf öğretmeni, veli.

ABSTRACT

In this study, 140 parents and 140 teachers in the Central District and Dereli District of Giresun were interviewed in order to determine the views of primary school teachers and parents on mentoring roles in the state schools in Giresun. Data were collected by using an open-ended questionnaire prepared by the researcher in line with expert opinions. Teachers and parents' opinions are shown frequency and percentages using descriptive statistical methods.

It was determined that primary school teachers and parents perceived mentoring as a role of primary school teachers and they thought they were mentoring when they played roles that included mentoring activities. It was determined that the primary school teachers supported parents in their economic and psychological problems, professional issues, and relations with the student. In addition, it was determined that teachers asked help from parents for their professional development in recognition and understanding of students and parents.

The contributions of mentoring process for teachers, parents and students were determined. In this process, it was understood that the sharing primary school teachers and parents provided parents with the development of parents, school, teacher and the increase of self-confidence on primary school teachers and the primary school teachers developed themselves in personal and professional sense, and a positive school climate was created. In addition to this, in the study, the views of the primary school teachers that they encountered the problems are included in this process.

Keywords: Mentoring, mentor, primary school teacher, parent.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	IX
TABLolar LİSTESİ.....	X
1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5.Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.6.Terim ve Tanımlar	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE :	7
2.1. Mentorluk Kavramı.....	7
2.2. Mentorluğun Tarihçesi.....	11
2.3. Mentor ve Mentenin Özellikleri.....	13
2.4. Mentorluğun Faydaları.....	18
2.5. Mentorluğun Zayıf Yönleri.....	20

2.6. Mentorluk İlişkilerinin Aşamaları.....	21
2.7. Mentorluk Rolü.....	26
2.8. Mentorluk Süreci.....	28
2.9. Mentorluk, Koçluk ve Danışmanlık Kavramları Arasındaki İlişkiler.....	31
2.10. Mentorluk İlişkileri.....	32
2.10.1. Formal ve İnfomal Mentorluk.....	34
2.10.2. Formal Mentorluk Modelleri.....	36
2.10.2.1. Uygulandığı Yere Göre Mentorluk Modelleri.....	36
2.10.2.2. Yapısına Göre Mentorluk Modelleri.....	38
2.10.2.3. İşlevlerine Göre Mentorluk Modelleri.....	41
2.11. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Benzerlikler.....	43
2.12. Sınıf Öğretmeni - Veli Etkileşimi.....	43
2.13. Velilerin Eğitime Katılımı.....	45
2.14. Okul - Veli Etkileşimi.....	47
2.15. Öğrenci - Aile İletişimi.....	47
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	49
3.1.Konuyla İlgili Yapılmış Ulusal Araştırmalar.....	49
3.2.Konuyla İlgili Yapılmış Uluslararası Araştırmalar.....	69
4. YÖNTEM.....	71

4.1.Araştırmanın Modeli.....	72
4.2. Çalışma Grubu	72
4.3.Veritoplama Araçları.....	73
4.4.Verilerin Analizi.....	73
4.5. Veritoplama Süreci.....	74
4.6. Geçerlik ve Güvenilirlik.....	74
4.7. Araştırmacının Rolü.....	75
5. BULGULAR.....	76
5.1. Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri.....	76
5.2. 1. Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	78
5.3. Velilerin Demografik Bilgileri.....	96
5.4. 2. Alt Probleme İlişkin Bulgular	98
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	112
6.1.Sonuç.....	112
6.2.Tartışma.....	118
6.3.Öneriler.....	122
KAYNAKÇA.....	123
EKLER.....	141

EK-1 Sınıf Öğretmenlerine Uygulanan Sınıf Öğretmenlerinin Veliler Üzerinde Mentorluk Rolü Anketi.....	141
EK-2 Velilere Uygulanan Sınıf Öğretmenlerinin Veliler Üzerinde Mentorluk Rolü Anketi	144
EK-3 İzin Yazıları.....	147
Öz Geçmiş.....	148



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
Akt:	Aktaran
Çev:	Çeviren
Ed:	Editör
TDK:	Türk Dil Kurumu
vd:	ve diğerleri
Yay:	Yayınevi



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Mentorluğun Kapsamı.....	8
Şekil 2: Mentorlukta Ortam Basamakları.....	10
Şekil 3: Mentorluk İlişkisinin Kurum, Mentor ve Mentee İçin Olası Zorlukları	21
Şekil 4: Mentorluk ilişkisi Aşamaları Modeli	22
Şekil 5: Mentorluk Rollerini Pramidini.....	26



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Mentorda Bulunması Gereken Özellikler.....	16
Tablo 2: Mentorluk İlişkisinin Aşamaları.....	25
Tablo 3: Mentorluk, Koçluk ve Danışmanlık Arasındaki İlişki.....	31
Tablo 4: Mentorluk İlişkisinin Çeşitleri.....	33
Tablo 5: Formal ve İnfomal Mentorluğun Karşılaştırılması.....	35
Tablo 6: Okul Temelli Mentorluk İle Toplum Temelli Mentorluk Arasındaki Farklar.....	37
Tablo 7: Örnekleme Alınan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Veriler.....	76
Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Velilere Karşı Mentorluk Sorumluluğu Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri.....	78
Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Velilere Mentorluk Yapıp Yapmaması Gerekliliğine İlişkin Görüşleri	79
Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Kendisini Mentorluk Konusunda Yeterli Bulup Bulmadığına İlişkin Görüşleri.....	79
Tablo 11: Mesleğinde Yeterli Bilgi ve Beceriye Sahip Bir Sınıf Öğretmeninin Velilerine Mentorluk Yapabilmesi İçin Bu Bilgi ve Beceriler Dışında Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	80 81
Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerin Sorunlarıyla İlgilenmesi Gerekip Gerekmediğine İlişkin Görüşleri.....	82
Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Velilere Mentorluk Yaptıkları Konulara İlişkin Görüşleri.....	83
Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerin Kendilerinden Hangi Konularda Yardım ve Destek Beklediklerine İlişkin Görüşleri.....	84

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerin Beklentilerini (Yardımcı ve Destek Olma Yönünden) Karşılıyıp Karşılımadıklarına İlişkin Görüşleri.....	85
Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Mentorluk Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri.....	86
Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Olumlu ve Olumsuz Eleştirilere İlişkin Görüşleri.....	87
Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Velilere Nasıl Daha İyi Mentorluk Hizmetinin Verilebileceğine İlişkin Görüşleri.....	88
Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Mentorluk Konuda Herhangi Bir Eğitime (Panel, Seminer, Konferans, Kongre vb.) Katılma Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	88
Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Görüşme Yerlerine İlişkin Görüşleri.....	89
Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Velileriyle Görüşme Sıklığına İlişkin Görüşleri	90
Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Görüşme Zamanlarını Belirleyen Kişi ve Sebeplere İlişkin Görüşleri.....	90
Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerin Kendilerine Kolaylıkla Ulaşabilme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	91
Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerine Kolaylıkla Ulaşabilme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	91
Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerine Fikir ve Görüşlerinizi Rahatlıkla Söyleyip Söyleyemediklerine İlişkin Görüşleri.....	90
Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Velileriyle Okul Dışında Görüşme Durumları, Görüşmelerin Amaç ve İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	92

Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Velilerle Okul Sınırları İçinde Veli-Öğretmen Resmîyeti İçinde Mi Yoksa Daha Az Resmî Bir Ortamda ve Arkadaşça Mı Görüşmek İstediklerine İlişkin Görüşleri.....	93
Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Veli Görüşmelerinde Sınırlama Koyma Durumları ve Sınırlama Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	93
Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Mentorluğun Veli-Öğretmen İlişkisini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri.....	94
Tablo 30: Örnekleme Alınan Velilere Ait Demografik Veriler.....	96
Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Velilere Mentorluk Yapıp Yapmadığına İlişkin Veli Görüşleri.....	98
Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Velilere Karşı Mentorluk Sorumluluğu Olup Olmadığına Dair Veli Görüşleri.....	98
Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin Bilgi, Beceri ve Deneyimlerini Bu Rolü Üstlenmek İçin Yeterli Bulup Bulmadıklarına İlişkin Veli Görüşleri.....	99
Tablo 34: Sınıf Öğretmenlerinin Mentorluk Yapabilmesi İçin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Veli Görüşleri.....	100
Tablo 35: Sınıf Öğretmenlerinin Veli Sorunlarıyla İlgilenmesi Gerekliliğine İlişkin Veli Görüşleri.....	101
Tablo 36: Sınıf Öğretmeninin Velilere Mentorluk Yaptığı Konulara İlişkin Veli Görüşleri.....	102
Tablo 37: Sınıf Öğretmeninden Yardım ve Destek Bekledikleri Konulara İlişkin Veli Görüşleri.....	102
Tablo 38: Çocuğunun Eğitimi Konusunda Sınıf Öğretmeninin Örnek Aldığı Özelliklerine İlişkin Veli Görüşleri.....	103
Tablo 39: Sınıf Öğretmeninin Velilerin Anne-Baba Rolü ve Kişisel Gelişimlerine Etkisine İlişkin Veli Görüşleri.....	104

Tablo 40: Mentorluk Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara, Olumlu ve Olumsuz Durumlara İlişkin Veli Görüşleri.....	104
Tablo 41: Sınıf Öğretmeniyle Görüşme Yerlerine İlişkin Veli Görüşleri.....	105
Tablo 42: Sınıf Öğretmeniyle Görüşme Sıklıklarına İlişkin Veli Görüşleri.....	106
Tablo 43: Sınıf Öğretmeniyle Görüşme Zamanlarını Kimin, Neye Göre Belirlediğine İlişkin Veli Görüşleri.....	106
Tablo 44: Sınıf Öğretmeninin Velilere Kolaylıkla Ulaşabilme Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri.....	107
Tablo 45: Sınıf Öğretmenine Kolaylıkla Ulaşabilme Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri.....	107
Tablo 46: Sınıf Öğretmenine Fikir ve Görüşlerini Rahatlıkla Söyleyebilme Durumlarına İlişkin Veli Görüşleri.....	108
Tablo 47: Sınıf Öğretmeninin Velilerle Okul Dışında Görüşme Durumları ve Bu Görüşmelerin Amaç ve İçeriğine İlişkin Veli Görüşleri.....	108
Tablo 48: Sınıf Öğretmeniyle Okul Sınırları İçinde Veli-Öğretmen Resmîyeti İçinde Mi Yoksa Daha Az Resmî Bir Ortamda ve Arkadaşça Mı Görüşmek İstediyine İlişkin Veli Görüşleri.....	109
Tablo 49: Sınıf Öğretmeniyle Görüşmelerinde Sınırlama Koyup Koymama Durumları, Sınırlama Biçim ve Nedenlerine İlişkin Veli Görüşleri.....	110
Tablo 50: Mentorluğun Veli-Öğretmen İlişkisini Nasıl Etkilediyine İlişkin Veli Görüşleri	111

1.GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Çağlar boyunca insanlar kendisinden daha üstün bir akla ve bu aklın sunduğu deneyimsel birikime ihtiyaç duymuştur. Bu üstün akıl kimi zaman yaşça büyük biri iken kimi zaman da eğitim, yetenek ve beceri olarak kendisine yol gösterebilecek birini ifade eder.

Mentorluk, deneyimsiz kişiye tavsiye verilen, desteklenen, kapalı kapıları açan, duygusal ve profesyonel olarak rehberlik yapılan yoğun bir süreçtir (Bakioğlu, 2013). Mentorluk, Benjamin Disraeli'nin de dediği gibi sadece bireyde var olan özellikleri paylaşmak değil, ona kendi içindeki özellikleri geliştirmesinde yardımcı olmak, ona bu özelliklere nasıl ulaşacağını göstermektir (Polater, 2003).

Mentorluk doğumdan ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu süreçte mentor farklı isimlerle ve rollerle karşımıza çıkar. Öncelikle kişinin iradesi dışında ebeveynleri bu rolü üstlenir. Eğitim-öğretim hayatının başlamasıyla öğretmenler ve arkadaşlar sürece dahil olur. Daha sonra kişi kendi iradesiyle ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda kendine bir mentor seçer. Anne, baba, öğretmen, arkadaş, koç, rehber, danışman, akıl hocası vb. adı ne olursa olsun her mentor aynı göreve hizmet eder. Bu görev bireyin ihtiyaç duyduğu yardım ve desteği ona sağlamaktır.

Eğitim-öğretim süreci içerisinde bu rolü üstlenen şüphesiz öğretmenlerdir. Öğretmenler, sürecin etkinliğinin ve devamlılığının sağlanmasına hizmet ederken içinde yaşadığı topluma da yön verir. Öğretmenler eğitim hayatları boyunca öğrencilerini akademik, sosyal, pedagojik vb. yönlerden hayata hazırlarken bu sürece dolaylı olarak dahil olan, süreç içinde kendini çaresiz ve yetersiz hisseden, sürece dair kendisinden daha üstün bir akla ihtiyaç duyan öğrenci velilerine de bilgi, beceri ve tecrübeleriyle yol göstermektedir.

Öğretmenler toplumun kendisine biçtiği bu rolü ve sorumluluğu göğüslerken süreci iyi yönetebilmek için planlı ve sistemli çalışmalı ayrıca toplumun diğer üyeleriyle de sürekli işbirliği içerisinde olmalıdır.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin veliler üzerindeki mentorluk rolü araştırılmış, sınıf öğretmenlerinin bu rolü üstlenirken velilerle olan etkileşimi üzerinde durulmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin velilere mentorluk sürecinde yapılabileceklere yönelik önerilere yer verilmiştir. Yapılan araştırma ile literatüre katkı sağlaması, sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturması, velilerce de mentorluğun anlaşılması ve gelecekte bu konuda yapılacak diğer çalışmalara yardımcı olması amaçlanmıştır. Mevcut açıklamalar ışığında araştırmanın problemi aşağıda sunulmuştur.

Bir toplumun yarını birtakım değerlere sahip donanımlı bireylerin elinde inşa edilir. Bu bireylerin yetişme süreci ailede başlayıp sonraki dönemlerde okulda devam etmektedir. Eğitim kurumlarının en temel işlevi; gerekli bilgi, beceri ve değerlerle donanımlı, etkin vatandaşlar yetiştirmektir. Öğrencilerin ileride iyi birer vatandaş olmaları için gerekli temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmasında sınıf öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Sınıf öğretmeni bu süreci yönetebilmek için öncelikle kendini mesleki açıdan yetiştirerek dünyadaki değişim ve yenilikleri sürekli takip etmeli ve çağın gerekliliklerine ayak uydurmalıdır.

Eğitim-öğretim bir süreçtir ve bu sürecin öğretmen ve öğrenciden sonra en önemli unsuru velidir. Sınıf öğretmeni, öğrenci velisinin sürecin bir parçası olduğunu unutmamalı ve onu kendi bilgi, beceri, tutum, davranış ve deneyimleriyle eğitim-öğretim sürecine hazırlamalıdır. Öğretmen, öğrencinin olduğu kadar velinin de mentorlu, akıl hocasıdır. Kendi alanında yetişmiş ve kendini geliştirmiş sınıf öğretmeni liderlik vasfını kullanarak sürece yön vermelidir.

Doğru ve etki şekilde yapılan yol göstericilikle eğitim-öğretimin kalitesi ve verimliliği artabilir. Öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki aktarımın doğru ve etkin bir şekilde planlanması ve uygulanması iyi bir gelecek inşası ve toplumu oluşturan verimli ve üretken bireylerin yetiştirilmesini kolaylaştıracaktır. Sınıf öğretmenin veli üzerinde uygulayacağı mentorluk rolü öğrencinin veli ve okulla, velinin öğrenci ve okulla olan ilişkilerine yön verecek eğitim-öğretim olumlu yönde ilerleme gösterecektir. Öğretmen, öğrenciler ve veliler üzerinde olumsuz etki bırakmamalı, daima yapıcı ve onarıcı olmalıdır.

Bilindiği üzere mentor; rehber, akıl hocası, öğretmen, yol göstericidir. TDK'nın tanımında ise mentor; herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, yönderdir (www.tdk.gov.tr, 2019). Kurumsal uygulamalarda ise mentor, çalışanın kurum kültürüne adapte olması ve yeni görevinde kendisini bekleyen sorunlarla başa çıkabilmesi için ihtiyacı olan yol ve yöntemleri gösterirken bir taraftan da onun akıl hocalığını yapar (Çınar, 2007). Mentorluk; kişiler arasında dışa kapalı bir ilişkidir (Culpepper, 2000: 72) ve danışanların sahip olduğu yeteneklerin istenilen biçimde gelişim ve değişimini sağlamak üzere uygulanan yol gösterme faaliyetidir (Özkalp, E., Sungur, Z., Kirel, Ç. & Cengiz, A., 2006).

Mentorluk, kişinin kendisine ihtiyaç duyan başka birini cesaretlendirmek ve ona destek olmak için gönüllü veya profesyonel biçimde vakit ayırdığı yargısız, bire bir ilişkidir (Özkalp, *vd.*, 2006: 26). Eğitimde öğretmen, öğrenci ve veli üçgeni arasındaki iletişim ve etkileşimin önemi tartışılmazdır. Veli ve öğrenci arasında bir köprü vazifesi üstlenen öğretmen, öğrenciye tam anlamıyla ulaşabilmek için veliye de aynı ölçüde yakın olmak durumundadır. Bu yakınlık veli ve öğretmen arasında karşılıklı bir etkileşim meydana getirecek ve bu etkileşim sonunda öğrenci, veli ve öğretmenin ortak hedefleri doğrultusunda ilerleyecektir. Öğretmen bu etkileşim sürecinde veli üzerinde yol gösterici ve yönlendirici bir rol üstlenecektir. Öğretmen bu rolün gereği olarak veli üzerinde hazırlayıcı ve düzenleyici bir etki bırakacaktır. Veli, sınıf öğretmenin rehberliğinde öğrenciye rehberlik edici vasfı kazanacaktır.

Bu problem durumu çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1-Sınıf öğretmenlerinin veliler üzerindeki mentorluk rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?

2- Velilerin sınıf öğretmenlerinin veliler üzerindeki mentorluk rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Giresun ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mentorluk kavramına ve öğrenci velileri üzerindeki mentorluk rollerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan çalışma, öncelikle *mentor* kavramının sınıf öğretmenleri tarafından tanınmasına vesile olması açısından önemlidir. Bu çalışmayla, öğretmen-veli arasındaki iletişim ve öğretmenin etki gücüne dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin genel amacı, bir ülkenin yarını olan çocukların bilgi, beceri tutum ve davranış olarak verimli ve sağlıklı olarak yetişmelerine olanak sağlamaktır (Töremen & Kolay, 2003). Bu amaca ulaşmak için eğitimin kaliteli, öğretmenin de mesleki açıdan donanımlı olması oldukça önemlidir. Eğitimde kalitenin ve verimliliğin artırılması için çalışmalar hızla devam etmektedir. Sınıf öğretmenleri de değişen ve gelişen dünya şartlarına ayak uydurmalı ve kendilerini sürekli yenilemelidir.

Bilindiği gibi öğretmen; veliden istenilen nitelikte destek alabilir ve veliyi eğitim-öğretim sürecine yeterince dahil edebilirse öğrenci başarısı da aynı oranda artacaktır. Kaldı ki bireyin kişilik gelişiminin oluşmaya başladığı ve eğitim-öğretiminin ilk basamağını oluşturan ilkökul sürecinden sorumlu sınıf öğretmeni bu sorumluluk ve bilinçle hareket etmelidir. Öğretmenin bu önemli rolüne binaen son yıllarda akıl hocalığı anlamına da gelen mentorluk terimi sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Tüm dünyanın kabul gördüğü öğretmenlikteki bu rol ülkemizde de benimsenmiş ve kullanılmaktadır. Mentorluk (akıl hocalığı), en genel tanımıyla, kişinin bireysel ve profesyonel olarak gelişimine yardımcı olmak üzere tecrübe, uzmanlık ve fikirlerini diğer bir kişi ile paylaşmasına dayanan bir anlaşmadır. Başka bir tanımla, mentorluk; eğitimi, öğrenmeyi, gelişmeyi ve ilerlemeyi kendine amaç edinmiş karşılıklı paylaşım ve yardımlaşma sürecidir (Çınar, 2007: 16). Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve davranışlar öğrenciler ve velileri

üzerinde etkin rol oynamaktadır. Bu sebeple sınıf öğretmenlerinin belirli yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Sınıf öğretmeni eğitim-öğretim sürecinde veliye rehberlik ederek bilgi, beceri, fikir ve deneyimleriyle yol gösterici olmalıdır.

Yapılan literatür taramasında değişik bilim alanlarında mentorluk kavramı hakkında pek çok araştırma olmasına karşın eğitim sahasında sınırlı sayıda olduğu, sınıf öğretmeni-öğrenci velisi arasındaki mentorluk ilişkisi ile ilgili ise çok daha az sayıda araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma, sınıf öğretmenlerinin öğrenci velileri üzerindeki rol model etkilerini içermesi ve sınıf öğretmenlerinin mentorluk rolünün velilerin gelişimlerine ve öğrenci başarısına olan katkılarını yansıtması bakımından da önemli olabilir. Bunun yanında böyle bir çalışmayla sınıf öğretmenliği sahasında bundan sonraki yapılacak olan araştırmalara da bir kaynak olacaktır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Giresun merkez ilçe ve Dereli ilçesine bağlı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullarda görev yapan 140 sınıf öğretmeni ve bu okullarda okuyan 140 öğrencinin velisiyle,
2. Araştırma verileri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile araştırmaya katılan öğretmen ve velilerin araştırmacı tarafından hazırlanan anket sorularına verdikleri cevaplarla,
3. Yapılan çalışmanın literatür kısmı ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni ve velilerin veri toplama araçlarında yer alan sorulara ve yapılan görüşmelere samimi bir şekilde cevap verdikleri,
2. Araştırma için ilgili literatür taraması yeterli olacağı varsayılmıştır.

1.6. Terim ve Tanımlar

Mentorluk: Danışman (advisor), öğretmen (tutor), destekleyici (sponsor), koç (coach), avukat (advocate), koruyucu (protector), rehber (guide) ve rol model (role model) görevlerini kapsayan akıl öğretici ilişkiler bütünüdür (Starcevich, 1997).

Mentor: Herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimse, yönder (www.tdk.gov.tr, 2019).

Mentee: Kavramı açıklarken Bakioğlu (2013) hizmet alan ifadesini kullanmıştır. Danışan, çırak gibi ifadelerin de kullanıldığı görülmektedir.

Liderlik: Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayan; bireyler, gruplar ve içinde bulunulan çevre arasındaki ilişkileri düzenleyen, bireyler ve kurumlar arasında eşgüdümü sağlayan bir iletişim ve etkileşim sürecidir (Çömez, 2007: 14).

Koçluk: Kişilerin liderlik veya yöneticilik özelliklerini, becerilerini geliştirmeye yönelik, belli bir amacı hedefleyerek daha etkili sonuçlara ulaşmasını sağlamak üzere verilen hizmet, çalıştırıcılık (www.tdk.gov.tr, 2019).

Danışmanlık: Danışmanlık; bilgi, beceri ve deneyimleriyle daha tecrübeli olan bir kişiyle (danışman), daha az tecrübeli kişi (korunan kimse) arasındaki uzun süreli kuvvetli bir ilişkidir (Eby & Allen, 2002: 456).

Rol: Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görevdir (www.tdk.gov.tr, 2019).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mentorluk ve mentorlukla ilgili kavramlar açıklanarak mentorlukla ilgili bazı konular üzerinde durulmuştur.

2.1. Mentorluk Kavramı

Mentorluk, geçmişte çok eskilere dayanan ve yüzyıllardır da kullanılmaya devam eden bir kavramdır. Birçok kaynakta mentorlukla ilgili farklı tanım ve terimlere rastlamak mümkündür. Mentorluk kavramı, bir konuda diğerlerinden daha bilgili ve deneyimli bir kişinin (mentor) bilgi ve deneyimini mentora ihtiyaç duyan kişi (menti) ile paylaşarak onun gelişim ve ilerlemesine yardımcı olduğu gelişimsel bir süreç olarak tanımlanabilir (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012).

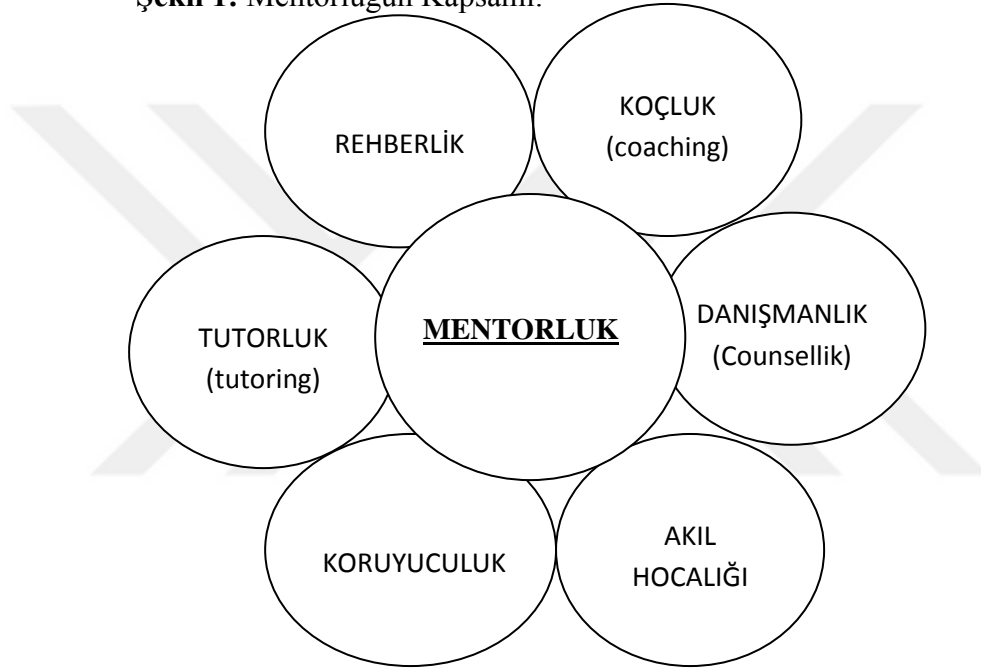
Mentorluk kavramı koruma anlamına gelen Fransız kökenli “protege” sözcüğü ile de özdeşleştirilmiştir. Mentorluk, kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, fırsat ve hedeflere ulaşmasına yardımcı olan gelişimsel bir süreçtir. Her insan yaşamının bir veya birçok döneminde mentorluk desteğine ihtiyaç duymaktadır. Farklı tanımlarla ifade edilen mentorluk, bir nevi usta-çırak ilişkisi olarak da isimlendirilebilir. Alan yazında farklı birçok tanımı olan mentorluk kavramı için “akıl hocalığı” ifadesi de kullanılabilir (Bakioğlu, 2013).

Mentorluk sadece çeşitli tavsiyeler veren bir süreçten ibaret olmayıp karşılıklı iletişim, duyarlılık, cesaretlendirme ve gelişim becerilerini de içeren bir süreçtir (Meggison, 1988; Galbraith, 2003: 10). Mentorluğun temel hedefi, bireyin kişisel gelişim amaçları doğrultusunda sahip olduğu bilgi ve becerilerini geliştirmesine imkan sağlamaktır (Crisp & Cruz, 2009: 536). Diğer bir tanımda mentorluk, belirlenen bir zaman diliminde mentor ve mentenin belirlenmiş bir sıklıkla görüştüğü ve mentorun yetkili ve güven duyulan bir kişi sıfatıyla mentenin sorumluluğunu üstlendiği, entelektüel, psikolojik ve duyuşsal bir gelişim sürecidir (Galbraith & Maslin-Ostrowski, 2000: 136).

Geleneksel olarak bakıldığında mentorluk kavramı, denetleyici bir yetişkin ile tecrübesiz bir öğrenci (mente) arasında gerçekleşen ve mentenin profesyonel, kişisel ya da akademik gelişimini olumlu yönde etkileyen, çift yönlü, yüz yüze ve uzun vadeli ilişkiler bütünü olarak görülür (Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000: 238).

Yukarıdaki tanımlar sonucunda görülmektedir ki mentorluk kavramı birçok kaynakta farklı şekilde tanımlanmış fakat ortak bir tanıma ulaşılamamıştır.

Şekil 1: Mentorluğun Kapsamı.



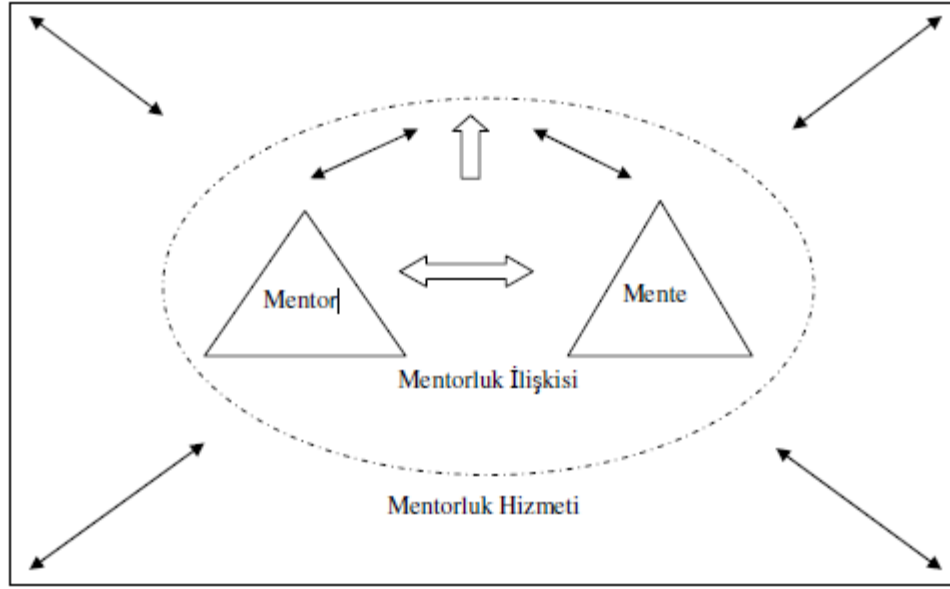
Şekil 1’de mentorluk kavramının; tutorluk (öğretmenlik), koçluk, rehberlik, koruyuculuk, akıl hocalığı ve danışmanlık kavramlarıyla birlikte ve bağlantılı olduğu ve bu kavramları da kapsadığı görülmektedir.

Starcevich (1997)’e göre mentorluk; öğretmen (tutor), rehber (guide), danışman (advisor), koç (coach), destekleyici (sponsor), avukat (advocate), koruyucu (protector) ve rol modeli (role model) görevlerini üstlenen akıl öğretici ilişkiler bütünüdür. Mentorluk ilişkisinde “Mentor; bu görevleri üstlenen kişidir.

Mentor teriminin sözlük anlamı ise, “kılavuz veya akıllı ve güvenilir öğretmen” dir (Redhouse English-Turkish Dictionary, 1990: 614). Başka bir tanımda ise mentor, akıllı ve tedbirli nasihatçidir (Redhouse).

Mentor kavramının Türkçede lider, yönder, koruyucu, rehber, yol gösterici, danışman, kılavuz, usta, yaşam koçu, akıl hocası, guru, staj sorumlusu, hami, pir, lala vb. adlarla ifade edilmeye çalışılmakla birlikte tam bir karşılığı olduğu söylenemez (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012). Mentorun deneyimlerini paylaştığı, karşılıklı olarak bilgi aktarımında bulunduğu, destekleyerek onun ihtiyaç duyduğu alanda daha başarılı olmasına, bireysel ve profesyonel gelişimine olumlu katkı sağladığı dostuna, arkadaşına literatürde “Protégé veya Mentee” adı verilmiştir. Bu terimin yanı sıra, öğrenci (student), asistan (understudy), çırak (apprentice), vesayet altındaki kişi (pupil), ortak (partner), korunan (protege) v.b. terimler de kullanılmaktadır. Türkçede bu kelimelerin ortak bir karşılığı olmadığı için, bu çalışmada mentorluk hizmeti alandan “Mente” olarak bahsedilecektir. Mente teriminin sözlük anlamı ise “önemli ve etkili bir kişinin liderliği, rehberliği ve himayesi altında olan kişi”dir (Ceylan, 2004).

Norveçli tiyatro yazarı ve şair Henrik Ibsen’in “*Tecrübe bir gözlüktür, onların sayesinde ikinci defa daha iyi görürüz*” sözünde tecrübeyi insanın geçmişte yaptığı hatalara yeniden düşmesini engelleyen bir fırsat olarak tanımlamaktadır. Kişi edindiği deneyimlerle zaman, emek, verim ve kalite kaybını en aza indirmeye ve yaptığı uğraşta daha fazla başarı ve gelişim gösterme imkanı bulacaktır. Tecrübe edinme kadar onu paylaşmak da önemlidir. Paylaşılan tecrübe, kişinin sosyalleşmesine de olanak sağlayacaktır.



Şekil 2. Mentorlukta Ortam Basamakları

Deutsch, Nancy L., Renée Spencer. Capturing the Magic: Assessing the Quality of Youth Mentoring Relationships (New Directions for Youth Development, c.121, 2009), 49'dan uyarlanmıştır.

Şekil 2'de görüldüğü gibi menteeyle mentor arasında doğrudan, ikili ve yüz yüze ilişkinin dışında bu ilişkinin ve mentorluk hizmetinin devam ettiği sınırları belli olan bir ortam bulunmaktadır. Mentorluk hizmeti tamamen sınırsız ve başıboş bir şekilde değil, belli ortam ve sınırlılıklar dâhilinde sunulmaktadır. Mentorluk hizmeti belli bir plan ve program içinde verilen, profesyonel bir eğitim sürecidir.

Mentorluk kavramının iki temel unsuru olan mentor ve mente arasında güçlü bir bağ vardır. Mentor menteeye sadece tavsiyelerde bulunan kişi değildir. Mente ve mentor arasında karşılıklı bir iletişim, gelişim ve paylaşım söz konusudur. Mentor mentenin en değerli arkadaşısıdır. Mentor, mentenin bilgelik yolundaki en sadık ve güvenilir rehberi, yol arkadaşısıdır. Aralarındaki bu duygusal bağ ilişkilerini daha güçlü ve özel kılar. Mentorluk; yardımlaşma, paylaşma ve dayanışmanın en güzel örneklerindedir.

2.2. Mentorluğun Tarihçesi

Tarih boyu insanlar, bilgi beceri ve yetenek yönünden kendinden üstün olmayanlara bu eksikliklerini gidermek için yardımcı olmuş, yol göstermişlerdir. Bu amaçla kullanılan en eski yöntemlerden biri de geçmişi 3500 yıla dayanan mentorluktur. Mentorluk kavramının kökeni Yunan mitolojisine kadar uzanır. Yunanlı Şair Homeros'un *Odyseia Destanı*'nda anlattığına göre Mentor, Ithaca Kralı Odysseus'un Truva Savaşı'na gitmeden önce, ailesini ve varisi Telemachus'u emanet ettiği güvenilir ve sadık bir aile dostudur. Ithaca Kralı Odysseus, Truva savaşı'ndayken Mentor, oğlunun eğitimi ile yakından ilgilenecektir. Mentor'un görevi kendisine emanet edilen Telemachus'u Ithaca Kralı olacak şekilde yetiştirmektir. Yıllar sonra Mentor, Telemachus'un özel eğitmeni ve güvenilir bir akıl hocası konumuna gelerek koruyuculuk görevinin ötesine geçmiştir (Starceovich, 1997).

Mitolojide mentor, bir öğretmenin ötesinde tanrısal güçleri olan kişi olarak betimlenmektedir. Burada mentor deneyimli, bilgili ve hatta olağanüstü sezgileri, yetenekleri olan üstün bir kişidir (Allen ve diğ., 2004: 127; Dreher & Jr., 1996: 298; Eby ve diğ., 2004: 411; Ragins ve Scandura, 1997).

Ortaçağda mentorluk, "öğretmen-öğrenci" ilişkisine benzer bir biçimde yorumlanmıştır. Mentor, öğrencinin (mente) başarı ve gelişimini sağlarken onu cesaretlendirmekte; mente ise onun ilgi ve deneyimlerinden yararlanmaktadır (Thomson, 1993).

Mentorluk kavramı Türk kültürüyle ilişkilendirildiğinde XIII. yüzyılda uygulanmakta olan ahilik ile benzer özellikler gösterdiği görülmektedir. Hamilik ilişkisi incelendiğinde tecrübeli çalışan hami (ahilikteki usta), yeni gelen deneyimsiz işgören de himaye edilen (ahilikteki çırak) durumundadır. Taraflar arasındaki bilgi ve tecrübe alışverişi ve karşılıklı uyum ve paylaşım mentorluk ilişkisi olarak örneklendirilebilir (Kutaniş, 2004: 37-40).

Selçuklulardaki meliklerin eğitmenlerinin uyguladığı Atabeylik mentorluk uygulamalarına örnek olarak gösterilebilir. Selçuklularda hükümdar adaylarına eğitim vermekle görevli olan Atabeyler Osmanlıya bakıldığında ise Lala unvanıyla

karşımıza çıkmaktadır (Uyumaz, 2009). Osmanlıda mentorluk, Lalalık şeklinde uygulanan bir sistem olmakla birlikte yüzyıllar boyunca şehzadelerin danışmanı, eğitmeni ve akıl hocası olarak devam etmiştir. Şehzadelerin lalaları ile birlikte vilayetlere gönderilmesi ve vilayetlerde eğitimin uygulamalı olarak yerinde, işbaşında devamlılığı Osmanlı devletinin idaresinin yetmişmiş ellerde olmasında önemli rol oynamıştır (Kavraz, 2006: 1). Yüzyıllarca Selçuklu ve Osmanlı şehzadelerinin iyi birer devlet adamı olarak yetiştirilmesinden sorumlu olan lalalık, bugün mentorluk kavramını tam olarak karşılamaktadır (Bilici, 2002).

Osmanlı mentorlara daha çok yöneticilik alanında ihtiyaç duymuştur. Yöneticilerin buldukları konuma ve aldıkları görevlere daha hızlı uyum sağlayabilmeleri için mentorlardan yararlanılmıştır. 2.Murad zamanında kurulan Enderun Mektebi'nde, saraya kabul edilen 8 yaşına gelmiş devşirmelerden liderlik vasfına sahip olduğu gözlenenlerin, en üst düzeyde eğitim-öğretim verilen ve yönetici yetiştirme odası olarak da kabul edilen "has oda" ya kabul edildikleri, sonrasında da maneviyatı kuvvetli ve başarılı birer birey olarak yetiştirilip, sadrazamlığa kadar yükselebildikleri bilinmektedir (Akkutay, 1984: 104; Balcı, 2009: 17).

Mentorluk yaklaşımının tarihsel gelişimine bakıldığında 70'li ve 80'li yıllarda, kalite ve verimliliği arttırmaya yönelik olarak performans problemlerine alternatif bir çözüm yolu olarak karşımıza çıkmaktadır (Barutçugil, 2004: 359-360). Mentorluk, tarih boyunca eğitimcilerin, işverenin ve politikacıların geleceğe dair hedef, amaç ve beklentilerinin gerçekleşmesine dair bir araç olmuştur.

Kram (1983)'in "Mentorluk" başlıklı çalışmasının etkileri birçok yayına yansımış ve Kram'ın mentorluğu kavramlaştırması bu alanda birçok çalışmaya yön vermiştir (Bozeman & Feeney, 2008). Kram'ın 1980 ve 1983 yıllarında yayınlanan iki makalesiyle akademik alanda mentorluk çalışmalarına başladığı söylenebilir.

2000'li yıllara bakıldığında ise mentorluk, performansa dayalı sorunların çözümünden çok; lider yetiştirme, takım oluşturma ve kariyer yönetimi gibi konulara odaklanmıştır (Ceylan, 2004). Mentorluk yaklaşımının performansla ilgili sorunların

yönetilmesinde ve çözümünde daha etkili olduğu görülmüştür (Ceylan, 2004; Barutçugil, 2004: 360).

Özetle mentorluk, adını M.Ö. 800'lü yıllardan alan ve tarih boyunca, informal olarak başlamış, daha sonra ise formal ve sistemli bir çerçevede sınırlandırılarak geliştirilmiş çok boyutlu ve çok yönlü gelişimsel bir süreci ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, Homeros'tan günümüze kadar uzun bir yol kat etmiş ve yolculuğu boyunca bünyesine yeni işlevler, görevler ve tanımlar da katarak, eğitim sistemindeki bugünkü yerini almıştır (Yurtseven, 2010).

2.3. Mentor ve Mentee'nin Özellikleri

Mentorluk sürecinde istenilen hedeflere ulaşabilmek ve bu süreci en başarılı ve verimli şekilde tamamlamak için mentor ve mentee'nin bazı özelliklere sahip olması beklenmektedir. Mentor ve mentee bu özelliklere sahip olabildikleri ölçüde mentorluk sürecinden istenilen ölçüde faydalanabileceklerdir.

Bakioğlu (2013: 15-16) tarafından aktarıldığı üzere iyi mentorlar, başkaları tarafından saygı duyulan ve mentorluk için gerekli olan motivasyonun önemini algılamış (Aryee, Chew & Chay, 1996), sorumluluk sahibi ve müsait (Roche, 1979), etik özelliklere sahip (Kitchener, 1992), iyi rol model (Gilbert, 1985), şakacı, dürüst, sadık, sabırlı, cömert, işine bağlı, şefkatli, cinsiyet ayrımcılığı yapmayan ve esnek kişiler olarak tanımlanırlar. Ayrıca Austin ve Hopkins (2004)'e göre etkili mentorlar, menteeyle ilişkilerinde güvenilmez ve yönlendiren kişiler değil; açık, verim zamanlarında olduğu kadar zorluk zamanlarında da öğrenme olanaklarını değerlendiren iletişim ve davranışlarında tutarlı ve birlikte öğrenme süreçlerini geliştiren bireyler olmalıdır (Akt: Ünal & Gürsel, 2007; Yıldırım, 2013).

Parikh ve Kollan iyi bir mentorda bulunması gereken nitelikleri yedi başlıkta toplamıştır:

1. Yardımlaşmaya istekli
2. Başkalarını yetiştirmede iyi referansları olan

3. Mentorluk süreci için uygun, yeterli zaman ve enerjiye sahip
4. Bilgi donanımı güncel
5. Tecrübeli
6. Öğrenmeye ve yeniliklere hazır
7. Etkili yönetsel yeterliliklere sahip olmak olarak ifade edilebilir.

Mentor için “sabırlı olmak” öğretmenlik mesleğinde de olduğu gibi en temel vasıflardandır. Mentorun menteye karşı sabırlı olmadığı durumlarda sonuca çabuk ulaşma çabası ile mentenin paniğe kapılmasına, güvenini kaybetmesine ve pes etmesine neden olabilir. Bu durum mentorluk sürecini başarısız, amacına ulaşmamış bir durumda bırakabilir (Gümüş, 2015).

Rovvley iyi mentorlarda bazı niteliklerin olması gerektiği üzerinde durmuştur:

- Mentorluk rolünü üstlenmiş
- Empati kurabilen
- Eğitimsel destek oluşturmada beceriye sahip
- Farklı bireyler arası etkileşimde etkili
- İyimserlik ve umut aşılayabilen

Omatsu etkili bir mentorunu tarif ederken; saygılı, sabırlı, güvenilir, sadık, saygıdeğer, iyi bir dinleyici ve iletişim becerisine sahip vasıflarını kullanmıştır. İletişim becerisi güçlü bir mentor, menteyi algılamada ve kendini ifade etmede daha başarılı olmaktadır. İletişim becerisi güçlü mentorlarda özgüven de gelişecek ve mentor bulunduğu ortamda daha rahat olabilecektir.

Mentor tüm bu nitelik ve rollerine karşın hatasız ve mükemmel değildir. İnsan olma vasfıyla o da hataya ve çelişkiye düşebilir. Mentor bir aile vekili, terapist, bir sosyal çalışan, hatasız bir idol, oyun arkadaşı veya romantik bir eş değildir (Nakagavva, 2007).

Mentorluk üzerine birçok çalışma yapan David Clutterbuck'a göre ise mentorda olması gereken nitelikler şu şekildedir:

- Öz farkındalık,
- İlişki yönetim becerisi,
- Öğrenmede süreklilik,
- Açık hedef koyma,
- Diğerlerini anlayabilme,
- İletişim becerisi,
- Kavramsal modelleme,
- Başkalarını geliştirmeye kendini adama,

Mentor kendi kişilik özellikleri, mentenin ihtiyaç ve beklentileri, içinde bulunulan ortam ve şartlara göre farklı nitelikler gösterse de kendisinden beklenen nitelikler değişmemektedir. Mentor öncelikli olarak sabırlı, anlayışlı, değişim ve yeniliklere açık, cesur, empati kurabilen ve iletişim kurma becerilerine sahip olmalıdır.

Darvin (2014), mentorda bulunması gereken özellikleri sekiz ana boyut altında toplamıştır. Bu boyutlar ve göstergeleri aşağıda Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Mentorda Bulunması Gereken Özellikler

BOYUTLARI	GÖSTERGELERİ
ÖZGÜN BUYUT Anlayışlı, sadık, yardımsever, prensipli, saygılı, samimi, dürüst, destekleyici ve yetkilendirmeye hevesli	Doğrudan konuşan, İnsanların yardımına koşan, Kendi yaşantısından örnekler veren, İnanıldığı doğruların arkasında duran, Başka insanlarla ilgilenme arzusuna sahip, Centilmen,
EĞİTİM BOYUTU Anlaşılır, merhametli, ruhani, sabırlı, zeki, kibar, duygusal ve empati kurabilen	Otorite paylaşmada sorun yaşamayan. Tolerans seviyesi yüksek, Korkulmayan, Arkadaşlığa ve kişiler arası ilişkileri önemseyen, Sabırlı ve dengeli, Aktif olarak dinleyen, Öteki insanlara karşı sorumluluk duyan,
ULAŞILABİLİRLİK BOYUTU Arkadaş canlısı, cesaretlendirici esprili, pozitif, açık ve işbirliğini destekleyen	Yetenekli, tecrübeli bilgili ve donanımlı Kendi yolunda ilerleyen, zeki, Kariyeri desteklemeye çabalayan, aydınlatıcı, Tavsiyede bulunan
YETKİLİ BOYUTU	Sözlü tavsiyelerde bulunan, Bilgilendirici Düşünceli, zeki, ve kariyeri destekleyen
İLHAM VERİCİ BOYUTU	Risk almayı seven, cesur Saygı duyulan, iyi bir iletişim gücüne sahip, Özenilen, karizmatik, anlaşılabilir konuşan Rol model ve vizyon sahibi
VİCDAN BOYUTU	Olayları olduğu gibi anlatan, dürüst Adil, iş etiği inancı yüksek, Güçlü, gerçekçi ve disiplinli,
ÇALIŞKANLIK BOYUTU	Kendinden ve diğerlerinden yüksek beklentisi olan, Çok sevilen ya da hiç seilmeyen, Başarılı, duygusal

DEĞİŞKENLİK BOYUTU	İnsanlar ile tartışmayı seven, Yetenekli, işine tutkuyla bağlı, sabit fikirli olabilen Detaylar konusunda sinirlenebilen, İnatçı ve mükemmeliyetçi Değişken bir ruh haline sahip
---------------------------	--

Kaynak: (Darvin, 2014; Akataran: Kılınç ve Alparslan, 2014).

Donanım ve tecrübesi yeterli bulunmayan, işe yeni başlamış ve yönlendirilmeye ihtiyacı olan “mentor”a emanet edilen kişiye “mente” denir (Özdemir, 1997). Mentor ile sürekli karşılıklı bir paylaşım ve etkileşim halinde bulunan mentenin bu etkileşimden en yüksek yararı sağlayabilmesi için; yeni ve farklı tecrübeler kazanmaya, öğrenmeye ve kişisel gelişime ilgi duyması, iletişim becerilerinin yüksek olması, vakit ayırması ve çabalaması gerekir. Mentorluk ilişkisinden istenilen verimin elde edilmesi için yardım alan kişinin (mente) şu konulara dikkat etmesi gerekir (Barutçugil, 2004).

- Mentorunun kendisine ayırdığı zamana saygı göstermeli, yapılacak randevulara hazırlıklı gitmeli,
- Planlaması yapılan programa bağlı kalmalı,
- Mentorluk sürecinin verimliliğinin kendisine bağlı olduğunu unutmamalı, sorumluluk alabilmeli;
- Görevleri zamanında yapmaya özen göstermeli,
- Görüşme sonrası mentor tarafından talep edileni hemen pratiğe dökmeli,
- Mentorla doğru ve etkin iletişim kurarak yeni fikirlere, önerilere ve eleştiriye açık olmalı,
- Dürüst ve doğru sözlü olmalı, hatalarını itiraf etmeli, mizah anlayışına sahip olmalı,
- Zaman buldukça projelerde mentoruna yardım etmeli
- Mentoruna geri bildirim verebilmelidir.

Mentor ve mentenin mentorluk uygulaması süresince yapmaktan kaçınması gereken davranışlar şu şekildedir (TEGEP):

- Mentorluk sürecinde mentor ve mente arasında paylaşılanları diğer kişi ve kişilerle paylaşmak,
- Güvensizliğe sebep olacak davranışlarda bulunmak, tutarsız davranmak,
- Görüşmelere sebepsiz ve mazereti olmadan katılmamak, görüşme tarihlerini sürekli ertelemek ya da değiştirmek,
- Mentorluk süreci boyunca isteksiz ve ilgisiz davranmak,
- Geri bildirimleri kişisel almak, yersiz alınganlıklarda bulunmak,
- Münakaşalara sebep olabilecek tutum ve davranışlar sergilemektir.

2.4. Mentorluğun Faydaları

Çınar (2003) çalışmasında mentorluğun, çalışılan ortamda etkileşimi geliştirdiği ve karşılıklı güven duygusu oluşturduğu için performansı ve verimliliği arttırdığını belirtmiştir. Bunun yanında mentorluğun, kurum kültürünün yerleşmesine ve gelişmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Mentorluk hizmeti sunulan işgörenler; kurum iç politikası, kurum içi felsefe, insan ilişkileri, vizyon, misyon ve güç dengeleri gibi konularda da oldukça kapsamlı bir bilgi birikimine sahip olurlar.

Mentor menteye iki çeşit yarar sağlayabilir; bunların biri mentenin kariyeri için diğeri ise psiko-sosyal yönden olan faydalarıdır. Kariyer odaklı faydalar; koçluk, koruma, kendini görünür kılma ve ifade etme, becerileri geliştirecek görevler verme ve destek olma iken, psiko-sosyal amaçlı olanlar ise; kabul ve benimsenmeyi sağlama, rol modeli oluşturma, danışmanlık ile arkadaşlıktır (Özkalp *vd.*, 2006).

Örgütlerde etkin mentorluk uygulamaları, üyeler tarafından güçlü bir mesleki öğrenme kaynağı olarak görülebilir (Yarrow & Millwater, 1997; Akt: Çelik, 2011). Mente ve mentor arasında sağlanacak olan karşılıklı etkileşimle bireyler arası dayanışma ve işbirliği artarken bir yandan da mesleğe yönelik gelişim sağlanır. Ayrıca süreç içerisindeki bireyler arası dostluk ilişkilerinin gelişmesine fırsat sunabilir. Mentorunun desteğiyle bilgi ve donanımını arttıran çalışanların etkililiklerinin arttırması, karşılıklı güven ortamının sağlanması ve kurum içi

etkileşimlerinin gelişmesi mentorluğun kuruma sunduğu olanaklar olarak görülebilir (Webb & Norton, 1999).

Mentorluğun Mentor Açısından Faydaları

Mentorluk sürecinde mentor, menteye bakarak kendi hata ve eksikliklerini görebilme fırsatı bulur. Mentorlar kişisel ve sosyal yönden gelişme gösterirler. Bilginin kalıcılığı tekrara bağlıdır. Mentor sürekli bilgi ve becerilerini tekrar etme fırsatına sahip olmaktadır. Mentorluk kişiler arası iyi iletişimi sağlayan bir paylaşım ve etkileşim sürecidir. Mentorluk etkileşimi, mentora hem mesleki doyum hem de becerilerini ve güdülenme seviyesini arttıracak olanaklar sunar (Luna & Kullen, 1995; Akt: Sezgin, F., Koşar, S., & Er E. (2014). Mentorluk süreci, mentorun kişisel farkındalık düzeyini geliştirirken kişinin kurumuyla ilgili duyarlılık kazanıp, kurumun farklı bölümlerindeki işleyişe dair fikir sahibi olmasını ve kurum kültürü kazanmasını da sağlar. Ayrıca mentorluk ilişkisinde farklı biriyle tecrübe ve uzmanlığın etkileşimi sonucu kişisel doyum sağlanabilir (Doyon, 2000).

Mentorluğun Mentee Açısından Faydaları

Mentörlük mentenin kişilik ve kimliğinin şekillenmesinde önemli rol oynar. Mentörlük, bireyde özgüveni artırır, yeni beceriler geliştirmesine olanak tanır, eğitim ve iş ortamlarında sorumluluk alma davranışlarını güçlendirerek onları cesaretlendirir (Griffin, 1999). Ayrıca Çınar (2007), mente açısından mentorluğun faydalarını şu şekilde sıralamıştır:

- Mentenin, lüzumsuz kagıllardan, tedirginliklerden, strese sebep olabilecek durumlardan korunmasını sağlar,
- Değişik fikir ve yaklaşımları destekleyip, menteye, yeniliğe açık olmak bakımından cesaret verir,
- Mente ihtiyaç duyduğunda, moral desteği ve rehberlik almasını sağlar,
- Mentenin, kurum işleyişi, kültürü ve kurumdaki liderlik yaklaşımlarını tanımasına yardım eder,

- Mentenin, kariyer olanakları ve kurumsal farklılıklar konusunda fikir sahibi olmasına imkan tanır,
- Kariyerini sıkıntıya sokacak güç ve tehlikeli durumlara düşmemesi ve politik oyunlar içine girmemesi için rehber olur.

Mentorluğun Kurum Açısından Faydaları

Yıldırım (2013), mentorluğun kurum açısından faydalarını şu şekilde açıklamıştır;

- Mentorluk yöntemi ile sonradan kuruma dahil olanların kurumsal politikaları anlamaları, amaç, hedef ve stratejiye odaklanmalarını sağlar,
- Yaratıcılık artırır,
- Kurum içi etkileşim ve iletişimi geliştirir,
- Kurum içindeki kariyer planlama ve kariyer rehberliği uygulamalarını geliştirir,
- Çalışanların örgüte olan bağlılığı ve güveni artırır,
- Kurum içindeki bilgi akışı sağlanır,
- Değişime uyumda hız ve esnekliği artırır.

2.5. Mentorluğun Zayıf Yönleri

Mentorluk sürecinde zaman sıkıntısı çok büyük bir problem oluşturmaktadır. Yapılması gereken mente ile mentor buluşmalarının zamanında yapılamaması süreçte sıkıntılara sebebiyet vermektedir. Mentenin, dönem içinde yapması gereken işlerin kapsamının ve sorumluluklarının gerçekçi bir şekilde belirlenmemesi ve mente için çok da aşina olmadığı alanlarda az bilgilendirilmesi güçlükler ortaya koymaktadır. İletişim ve etkileşimin yetersizliği, planlı olmayan davranışlar ve mentenin mentorluk sürecine yeterince motive olamaması süreç içinde beklenmeyen sorunları da beraberinde getirmektedir (Adedokun, Dyehouse, Bessenbacher & Burgess, 2010).

Kadın menteler bazen mentor bulmakta zorlanabilmektedir. Bunun önüne tipik erkek-erkek eşleşmesi yerine erkek-kadın çapraz cinsiyet eşleşmesi yapılarak geçilebilir. Fakat erkek-kadın eşleşmesinin problem oluşturduğu zamanlar vardır. Erkek kadını cinsel anlamda istismar etmeye çalışabilir (Burke, McKeen & McKenna, 1994: 24). Genel olarak insanlar cinsiyet, ırk ve ilgi alanları olarak kendilerine benzer olanları aramaktadır (Luecke, 2011: 145; Akt: Güven, 2014). Yöneticilerin çoğunlukla erkek olması kadınların mentorluk uygulama alanlarını kısıtlamaktadır.

Şekil 3: Mentorluk İlişkisinin Kurum, Mentor ve Mentee İçin Olası Zorlukları.

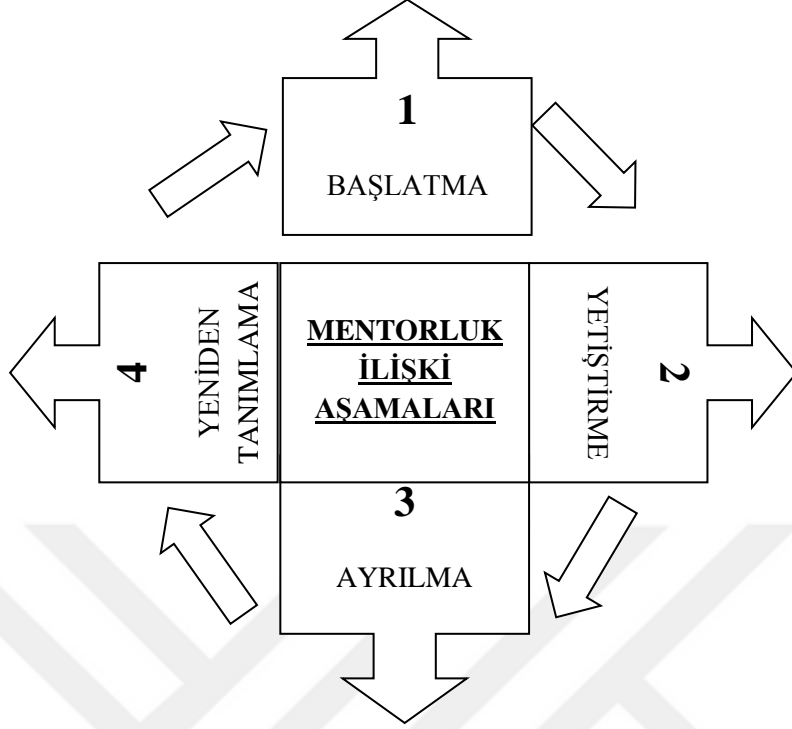
A	MENTOR/MENTE	B	KURUM
❖	İlişkinin sona ermesi	❖	Planın önemsenmemesi.
❖	Keyfi davranış gösterme	❖	Hatalı planlamalar
❖	Güvenin kaybolması	❖	Hukuki süreçler.
❖	Olumsuz tutum	❖	Olumlu performans değişikliğinin
❖	Beklentilerin karşılanmaması		gerçekleşmemesi.
		❖	İstenmeyen performans.
		❖	İstenmeyen performans değişimleri.

Kaynak: Klasen & Clutterbuck, 2002: 42.

2.6. Mentorluk İlişkisinin Aşamaları

Mentorluk ilişkilerinin gelişim süreci oldukça karmaşık ve değişken bir yapıdadır. Her süreç; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini içeren, genel bir zamansal sıra takip eder. Mentorluk ilişkilerini kronolojik basamaklara ayıran buluşsal bir model, hem kuramsal süreçlerin hem de bireysel farklılıkların anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Keller, 2005: 86). Aşağıda Şekil 4'te Mentorluk İlişkisi modeli gösterilmiştir:

Şekil 4: Mentorluk ilişkisi Aşamaları Modeli



Aşağıda başarılı bir mentorluk süreci ve ilişkisinin dört aşamada gerçekleştiği belirtilmiştir (Barutçugil, 2004; Hayes, 2005; Barker, 2006; Çınar, 2007).

1. Başlatma Aşaması: Mentor ve mente ilişkisi bu aşamada başlar (Crisp & Cruz, 2009: 529). Kram (1985)'a göre başlangıç aşaması yaklaşık 6-12 ay sürer. İlk yıl hayallerin somut ve olumlu hedeflere dönüştüğü karşılıklı etkileşim temeline dayanan yıldır (Allen & Eby, 2010: 144).

Mentor ve mente ilk aşamada tanışmakta, birbirlerinin özelliklerini öğrenerek, hedeflerini ortaya koymaktadır. Başlangıç aşaması, mentor ile mentenin birbirine alışma ve birbirini daha yakından tanıma sürecini içerir. Bu süreçte mentor ve mente kendilerinin ve karşı tarafın ilişkiye ne getirdiğini ya da kendi davranışlarının bu ilişkiyi nasıl etkilediğini değerlendirebilir, karşı tarafın ilgi alanları ve tercihleri konusunda bilgi sahibi olabilir (Hinde, 1997 & Fehr, 2000, Akt: Keller, 2005: 87).

İbrahimoğlu (2008) başlatma aşamasını mentor ve mentenin birbirini tanımak için oluşturdukları gelişimsel bir etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır. Bu

aşamada karşılıklı sorumluluklar ve görevler belirlenir. Taraflar üzerine düşen rolleri üstlenir. İlişkinin temellerinin atıldığı bu aşamada taraflar kural ve sınırlarını koyarak hedef ve beklentilerini de ortaya koyar. Bu aşamada mentor ve mentenin birbirlerini iyi tanıması ve anlaması önemlidir. Mentenin yapacağı mentor seçimi tüm süreci etkiler. Doğru mentor ve mente eşleşmesiyle mentorluk süreci sekteye uğramaz (Bakioğlu, 2013: 46). Mentor ve mente mentorluk ilişkisi için gereken ortam ve hazırlıkları tamamladıktan sonra ikinci aşamaya geçilir.

2. Yetiştirme Aşaması: Başlangıç aşamasını takiben ikinci aşama olarak yetiştirme aşaması gelmektedir. Kram (1985)'a göre yetiştirme aşaması yaklaşık 2-5 yıl sürer. Yetiştirme aşamasında bilgiler paylaşılarak, alınan kararların seviyeli bir şekilde tartışılması sorunun çözümü ve seçeneklerin ortaya çıkarılması sağlanır. Yetiştirme aşamasında etkileşimdeki memnuniyet ve denge en üst seviyededir. Taraflar uygulamaya dönük hedefler oluşturma yönünde gelişme gösterirken birbirlerini ve aralarındaki etkileşimi de daha gerçekçi biçimde algırlar. Bu aşamada aralarındaki ilişki giderek derinleştiğinden kariyer fonksiyonları ve psiko-sosyal fonksiyonları en üst seviyeye ulaşmaktadır.

Bakioğlu (2013), mentorun bu aşamada kariyer ve psikososyal fonksiyonlarını daha etkin kullanmaya başladığını, mentenin de hem teknik becerileri hem de kurumdaki organizasyonel yapıyı öğrendiğini belirtmiştir.

İbrahimoğlu (2008), bu aşamayı mentenin yetiştirilme aşaması olarak tanımlamaktadır. Bu aşamada tarafların karşılıklı fayda ve gelişiminin sağlandığını, birbirleri hakkında daha çok şey öğrendiklerini ve mentorluk işlevlerinin en üst seviyeye çıkarıldığını vurgulamıştır. Mentor bu aşamada menteye potansiyel, performans, kendini ifade edebilme yetisi kazanmasında ve kariyer gelişiminde destek olmaktadır.

Bu aşama çatışmaların ya da belirsizliğin en az olduğu ve sınırların netleştiği bir aşamadır (Allen & Eby, 2010: 144). Mentorluk fonksiyonlarının genişlediği bir aşamadır (Crisp & Cruz, 2009: 529).

3. Ayrılık Aşaması: Örgütsel koşullar, mentor ya da mentede 6 aydan 2 yıla kadar uzanan psikolojik değişimlerin yaşandığı dönemdir. Ayrılık aşamasında taraflar, ilişkinin artık iki tarafın da ihtiyaçlarına yanıt vermediğini düşünmektedir. Mentor ve mente artık aralarında resmi ilişki, alıp verilecek bir akıl hocalığı olmadığı fikriyle etkileşimi sonlandırma ve bu ilişkiden karşılıklı olarak vazgeçme düşüncesindedir. Mente artık mentora ihtiyaç duymamakta ve bağımsız olmak istemektedir.

Bu aşamaya varılmasının sebebi, bir önceki aşamada bazı gerekliliklerin yerine getirilmemesi ya da denenmesine rağmen başarısızlıkla sonuçlanması olabilir. Bunlara ek olarak, tartışma, suistimal ya da karakter uyumsuzluğu gibi sebepler de mentorluk ilişkisini bu aşamaya getirebilir (Keller, 2005: 88). Mentor yüzünden kaybedilen fırsatlar bazen kızgınlık ve düşmanlık yaratabilir (Kram, 1986: 160-201). Mentor ve mente arasındaki sona eren bu ilişkiyi mümkün olduğunca olumlu bir şekilde sonuçlandırmak için mentor etkin bir plana sahip olmalıdır (Pınar, 2013: 124).

Bu aşamaya başlayan mentorluk ilişkilerinin sonlandırılmasında işlevsel ya da işlevsel olmayan sebepler etkilidir. İşlevsel sonlandırma mentor ve mentenin ilişkiden sağladıkları faydaların sona ermesidir. İşlevsel olmayan sonlandırmada ise ilişki düşmanca ve kavga ile bitirilir. Örneğin mentor menteyi kıskanır ve onun kariyerini baltalamaya kalkışabilir (Ragins ve Scandura, 1997: 946).

Ayrılma aşaması her bir bireyin başka kişilerle nasıl ve ne şekilde ilişki kuracağını belli olmadığı, ilişkide bir geçiş sürecidir (Bouquillon, Sosik & Lee, 2007: 242; Allen & Eby, 2010: 144). Mentor-mente ilişkisinin değişerek mentenin bağımsızlığını kazandığı aşamadır (Crisp & Cruz, 2009: 529).

4. Yeniden Tanımlama Aşaması: Dördüncü ve son aşama olan yeniden tanımlama aşamasında biçimsel mentorluk ilişkisinin ötesine geçilmekte ve taraflar arasındaki

ilişki olgunlaşmaktadır. Mentor ve mentenin başkalarıyla iletişim kurma arayışına girdiği bir aşamadır. Mentor ve mente arasındaki ilişki artık kişisel ve mesleki gelişimi doğrudan etkilememekte, taraflar birbirini dost ve arkadaş olarak görmektedir (Çınar, 2007, Akt: Yıldırım, 2013). Mentor, menteye arasındaki etkileşim sonunda kurduğu başarılı ilişkiyle ve yetiştirdiği insanla gurur duymakta ve bir tamamlama duygusuna sahip olmaktadır. Aynı şekilde mente de mentoruna karşı saygınlığını sürdürerek minnet duygularını geliştirmektedir.

Yeniden tanımlama aşamasında, sonlandırılmış bir mentorluk ilişkisinin ardından, ilişkinin mentor ya da mente tarafından yeniden gözden geçirilerek bir takım olumlu yönler görülmesi durumunda yeniden mentorluk programına başlanması sürecini içerir. Tüm mentorluk ilişkilerinde görülmesi de, yeniden tanımlama aşaması, üzerinden yıllar geçse bile, bazı mentorluk ilişkilerinde karşılaşılabilen bir durumdur (Keller, 2005: 88).

Özen Kutanis (2004)'e göre bu dönemde ya ilişki farklı bir biçim alır, ya da tamamen sona erer.

Yukarıdaki açıklamalardan ortaya çıkan mentorluk ilişkisinin aşamalarını bir arada gösteren bilgiler Tablo-2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Mentorluk İlişkisinin Aşamaları.

AŞAMA	AÇIKLAMASI	ÖZELLİKLERİ
Başlangıç	Bu evre hem mente hem de mentor için önemlidir; tanıma ve tanışma dönemidir.	Beklentiler somutlaşır ve karşılanır. Mentor koçluk, rehberlik yaparken, mente mentora teknik asistanlık yapar. İletişim fırsatları doğar.
Yetiştirme	Psiko-sosyal işlevlerinde artış sağlanır. Bu dönemde mentor, menteye psikososyal destek ve kariyer sağlar.	Daha fazla etkileşim sağlanır, ilişkilerden sağlanan yarar artmıştır. İletişim ve etkileşim artar. İlişkinin duygusal boyutu derinleşir, dostluk artar. Taraflar bu ilişkiden kazanımlar elde eder.

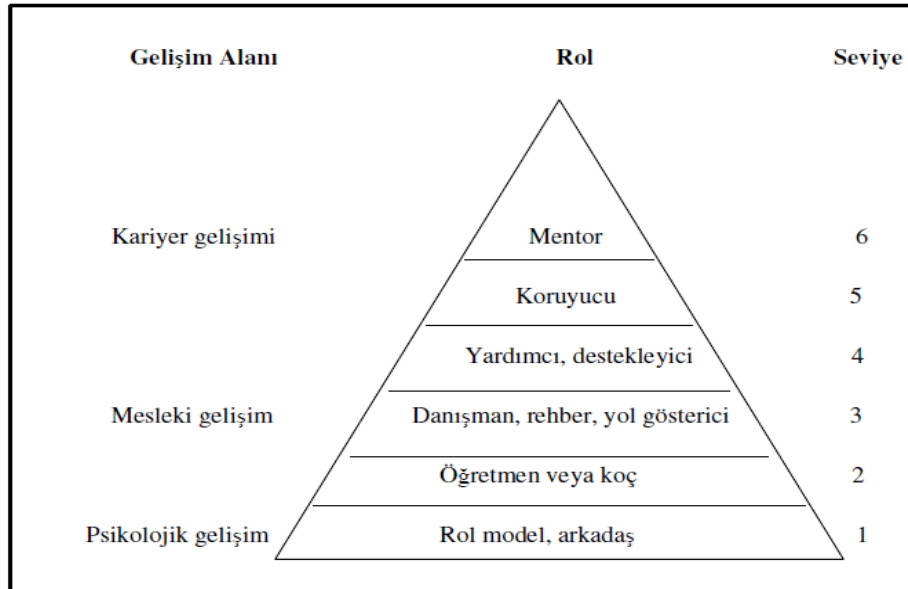
Ayrılık	Mentor ilişkisinin yapısındaki değişimden sonraki 6 ay ile 2 yıllık bir sürede gerçekleşir.	Özerklik ihtiyacı vardır. Mentee artık rehberliğe ihtiyaç duymaz, tek başına olmayı tercih eder. Mentor, mentorluk görevini eskisi kadar verimli yerine getiremez. İş rotasyonu iletişimi azaltır. İletişimin azalması kopuşa yol açar. Arada düşmanlık ortaya çıkabilir.
Yeniden Tanımlama	Mentorluk ilişkisi bambaşka bir boyut kazanmış ya da tamamen bitmiştir.	Mentorluk ilişkisi önceki biçiminden uzaktır. İlişkinin statüsü arkadaşlıktır. Ayrılmanın sebep olduğu stres azalır, yeni ilişki olanakları doğar.

Kaynak: Kram, 1983, Akt: Yıldırım, 2013, İbrahimoglu (2008) ve Palankök, (2004).

2.7. Mentorluk Rolü

Mentor, mentenin gelişimi ve ilerlemesi için mentenin ihtiyaç ve beklentilerine göre birçok rol üstlenmektedir. Mertz (2004), mentorluk rollerinin gösterildiği mentorluk rolleri piramidi çalışması ile literatüre kazandırmıştır.

Şekil 5: Mentorluk Rollerini Piramidi



Kaynak: Mertz, 2004: 551; Akt: Kocabaş & Yirci, 2011: 13.

Mentor bireyin kariyer gelişimi ve kişisel yetilerini ortaya çıkarması için çaba harcayarak farklı roller üstlenmelidir. Piramitte 1. seviyedeki kişinin 6. seviyeye çıkması amaçlanmaktadır. Piramidin en altında yani 1. seviyede etkileşim en düşük seviyedeysen yukarı doğru çıkıldıkça etkileşim artmaktadır. Piramitte mentorluk ilişkisinin başlangıç düzeyinde psikolojik gelişimin yer aldığı görülmektedir. Bu düzey mentor ve mente arasındaki tanıma ve tanışma sürecini de içine alır, taraflar birbirini tanıyıp etkili bir etkileşimde bulduklarında mesleki gelişim ve kariyer gelişimlerinde de olumlu neticeler elde edeceklerdir. Mentorluk sürecinde, kişinin kişisel, mesleki ve kariyer gelişimini birlikte geliştirmeyi hedefleyen bir yapı bulunmaktadır (Mertz, 2004: 552).

Podsen ve Denmark (2013), mentorlara uzmanlık ve rol olmak üzere iki model betimlemiştir. Mentorluk; bilgiye ulaşma danışmanlığı, mesleki rehberlik ... gibi çok yönlü yönlendirme ve danışmanlığı içinde barındıran bir roldür (Landsberg, 1996). Anderson ve Shannon (1988) mentorluğu daha becerikli ve tecrübeli bir bireyin daha az beceri ve tecrübeye sahip diğer bir bireyi, bireysel ve mesleki gelişimi konusunda öğretme, eğitme, danışmanlık etme rolünü oynayarak ona yardımcı olmak olarak tanımlamışlardır.

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

M (model) model oluşturmaktır. Model; mentorun sorumluluğunu yansıtır, rol model olarak hizmet edeceği menteleri için iyi bir rol model olmasıdır.

E (encouragement) teşvik etmektir. Teşvik etme, mentorun isteklendirici yönüdür. Mentorlar mentelerinin gelişimi için gerekli olan riskleri almada onları teşvik ederler.

N (nurture) yetiştirmektir. Yetiştirme, bir mentor sorumlu olduğu kişinin beceri ve yeteneklerini geliştirmeye kendini adanmasıdır.

T (teacher) öğretmektir. Bir başka terimi koç olabilir. Mentor yapıcı dönütler vermekten sorumludur.

O (organization) örgütseldir. Örgüt için mentor sorumlu olduğu kişiye (mente), örgüt içerisinde politik görüşlerden kaçınarak danışmanlık yapmalıdır.

R (reality) gerçekliktir. Mentorun en büyük sorumluluğu gerçeklik olabilir. Örgütün ne şekilde işlediğini, sorumlu olduğu bireyin (mente) en doğru şekilde anlamasına yardım eder. Mentor bir aksiyon planlar ve yaptığı plana ulaşmaya çalışır.

2.8. Mentorluk Süreci

Mentorluk süreci; mentenin gereksinim duyduğu ve kendini yetersiz hissettiği konularda bir mentora ihtiyaç duyması ve kendisine bir mentor seçmesiyle başlar. Süreç, belli bir plan ve programa bağlı olarak uygulanır. Mentor; mentorluk sürecini mentenin ihtiyaç ve beklentilerine göre şekillendirir, bilgi, beceri ve deneyimleri ışığında menteyi geliştirir ve yönlendirir. Mentorluk sürecinde mentor ile mente arasındaki uyum ve etkileşim çok önemlidir. Etkili ve verimli bir mentorluk süreci için mentor ve mente arasında dürüst, açık, samimi ve güvenilir bir ortam oluşturulmalıdır. Mentorluk bir gelişim ve öğrenme süreci olduğundan süreç içerisinde iki taraf da görev ve sorumluluklarını eksiksiz olarak yerine getirmek durumundadır. Bakioğlu ve Göğüş (2010)'e göre mentorluk sürecinin aşamaları şu şekildedir:

- Mantıksal açıklama,
- Mentor ve hizmet alanların seçimi,
- Mentorların eğitimi,
- Mentorluk sürecinin gözlemlenmesi ve
- Programın değerlendirilmesi ve düzeltilmesidir.

Mentorluk Sürecinin Aşamaları

1. Hazırlık Aşaması: Etkin ve verimli bir mentorluk süreci için hazırlık aşamasında, mentor ve mentenin konuyla ilgili hazırlayıcı bir ön eğitim almaları beklenir. Bu aşamada mentor ve mentenin konu hakkında bilgilendirilip ulaşılabilecek hedef ve hedeflerden haberdar olmaları sağlanmalıdır.

1. Mentorluk gerektiren konular ve eğitim ihtiyaçlarının saptanması,

2. Mentorluk yapılabilmesi için gereken ortamın hazırlanması,

3. Mentorluk yapacak kişi/kişilerin seçilmesi,

4. Mentorluk yapacak bireyle toplantı yapılması ve amacın açıklanması,

5. Eğitilecek işgören ile toplantı yapılması ve rehberlik programının amacının ve yararlarının açıklanması (Aydın, 2005). Hazırlık aşamasında yapılması beklenen başlıca faaliyetlerdir.

2. Uygulama: Mentorluk yapılacak kişinin eğitim ihtiyacının belirlenmesi.

• **İş başında eğitim:** Mentor belirli bir konunun öğretiminde, gösteri ve açıklama yaparak o işin nasıl yapılacağını menteye gösterir.

• **Çalıştırma:** gösterilen ve açıklanan konuda işgörenin yaptığı uygulamalarda ona önerilerde bulunur, gerekli durumlarda yeniden gösterir ve böylece işgörenin işi daha doğru yapmasını sağlar.

• **Monitörlük:** Eğer işgören öğretilen konuda daha çok uygulama ihtiyacı duyuyorsa, mentor örnek yeni uygulamalar yapar ve işgöreni yaptığı iş konusunda eleştirir, düzeltir ve ona bilgi sunar.

• **Diğer eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi:** Tartışma ve gözlem yoluyla işgören ve mentor elde edilen sonuçlar konusunda ileri eğitim ihtiyaçlarının neler olduğunu saptarlar (Aydın, 2005).

3. Eşleştirme: Mentorluk sürecinin en önemli ve temel aşaması eşleştirmedir. Mentorluk uygulamalarının etkinliği ve verimliliği bu eşleşmenin uyum ve uygunluğuna bağlıdır. Uygun olmayan bir eşleşmeden istenilen sonuçlar alınmaz. Eşleşmede mentor ve mentenin demografik bilgileri kadar kişisel özellikleri ve öğrenme stilleri de önemlidir. Mentenin hangi konu ve konularda mentora ihtiyaç duyduğunu belirlemek ve eşleşme öncesi mentenin hedef ve beklentilerini belirlemek oldukça önemlidir (Kuzu & Karaman, 2010).

4. İzleme:

1.Bireysel gelişmenin izlenmesi: İzleme toplantısı, mentorluk uygulanan kişinin gösterdiği gelişmenin nasıl bir süreç izlediği ve ne kadar zaman içinde olduğunu belirlemek amacıyla yapılır.

2.Mentorluk programının değerlendirilmesi: Mentorluk programının uygulanmasından altı hafta sonra mentor ve mentorluk yardımı alan kişi bir soru listesini cevaplandırır.

3.Mentor, mentenin kendi yetenek ve becerilerini fark etmesine, bunlardan gurur duymasına ve bunların gelişimi için temel olarak kullanılmasına yardımcı olur. Bu temel ile mente, kendini daha başarılı yapacak yeni yetenek, bilgi, birikim ve kaynakları kendine ekleyebilir (Aydın, 2005). Bunun için bir mentorun dikkat etmesi gereken noktaları Moore (2001) şu üç ana başlık altında toplamıştır:

- Mentorun, öğretmenin öğrenme hızına karşı duyarlı olması gerekir. Öğretmenin anlama ve içselleştirme hızı, yapılacak çalışmalarda belirleyici olmalıdır.
- Öğretmendeki çok küçük olumlu değişim ve çabalar bile takdir edilmelidir.
- Öğretmene açık uçlu sorular sorulmalıdır. Mentorün bir görevi de öğretmenin kendindeki gelişmeyi görmesine yardımcı olmaktır.

2.9. Koçluk Danışmanlık ve Mentorluk, Kavramları Arasındaki İlişkiler

Koçluk, Danışmanlık ve Mentorluk kavramları arasındaki ilişkilerin incelenmesi, üst-ast arasında meydana gelen gelişimsel ilişkilerin farklı yönleriyle betimlenmesi bakımından yol gösterici olacaktır.

Tablo 3: Koçluk, Danışmanlık ve Mentorluk Kavramları Arasındaki İlişki

SÜREÇ	KOÇLUK (COACHING)	DANIŞMANLIK (COUNSELING)	MENTORLUK (MENTORING)
ZAMAN	Kısa ve orta vade	Kısa vade	Uzun vade
İÇERİK	İşle ilgili öğrenme	Tutum/ Motivasyonla ilgili problemlerin çözümlenmesi	Ailenin rolü Kariyer Gelecekle İlgili Performans Düzeyinin iyileştirilmesi
ODAK NOKTASI	Planlanan /mevcut iş için öğrenmeyi geliştirme, kolaylaştırma	Gelişimsel yaşamın farklı alanlarında çözüm buluculuk	Kariyer fırsatları yaratma Mevcut ve gelecekteki gelişimsel yaşam dönemlerini kapsama
FAALİYETLER	İş tasarımı ve öğrenme tekniklerinden yararlanarak kişisel ve grup performansını iyileştirme	Aktif dinleme, Amaç, değişken ve değerleri gözden geçirme Duygu ve düşünceleri keşfetme	Kariyer Geliştirme Programlara teşvik etme

Kaynak: Mink ve Owen, Developing High-Performance People, The Art of Coaching, 1993: 22.

Tablo 3’de görüldüğü gibi, bu üç kavram arasında zaman boyutu dikkate alınmadığında, oldukça küçük farklılıklar bulunmaktadır (Mink & Owen, 1993; Akt: Ceylan, 2004).

Koçluk için gerekli olan yeterlilikler, mentorluk için de gerekli görülmektedir. Aktif dinleme, soru sorma tekniklerini kullanma, amaç belirleme,

güven ve performansı artırıcı dönütler gibi temel beceriler koçluk ve mentorluk uygulamalarında oldukça önemlidir (Parsloe, 1992). Mentorluk rolü; danışmanlık koçluk ve destekleyicilik rollerini kapsar boyuttur. Koç olarak mentorlar, yetiştirdikleri bireylerin yeteneklerini geliştirir. Danışman olarak mentorlar, yetiştirdikleri bireyleri destekler ve onların özgüven kazanmalarına yardım eder. Destekleyici olarak mentorlar, yetiştirdikleri bireylerin çeşitli teşviklerden yararlanmaları için onlar adına aktif bir şekilde aracılık yapar ve inisiyatif kullanır (Robbins, 1997).

2.10. Mentorluk İlişkileri

Mentorluk geçmişten bugüne farklı ad ve yöntemlerle uygulanarak hayatın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Eğitim alanı başta olmak üzere birçok alanda karşımıza çıkan bu kavramın bireyin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda zaman içinde kapsam ve modellerinde gelişme ve ilerlemeler yaşanmıştır. Johnson (2008: 21)'a göre mentorluk hizmetlerinin temel amacı, gençler üzerinde olumlu etkiler bırakmaktır ve bu hizmet, içerik ve uygulama açısından farklılıklar gösterebilir.

Mentorluk faaliyetleri üzerinde fark edilen en önemli değişimlerden biri doğal bir süreç izleyen mentorluk sürecinin yerini planlı bir sürece bırakmasıdır. Formal ve informal mentorluk olarak adlandırılan bu mentorluk türleri mente ve mentoru arasındaki ilişki süreciyle alakalıdır.

Tablo 4: Mentorluk İlişkisinin Çeşitleri

MENTORLUK İLİŞKİSİ ÇEŞİTLERİ	ÖRGÜT KONTROLÜ	MENTOR KONTROLÜ	MENTE KONTROLÜ
RESMİ	Örgüt mente ve mentoru kendi belirler.	Mentor, mente'yi kendi belirler.	Mente, mentorunu kendi belirler.
YARIRESMİ	Örgüt, bir mentor havuzu oluşturur ve mentorluk ilişkisinin gerçekleşmesini sağlar.	Mentor çalışma alanlarını ortaya koyar.	Mente, mentor seçiminde görüşünü belirtir.
RESMİ OLMAYAN	Örgüt, özel bir hedefe yönelik oluşturulan mentorluk ilişkisine izin verir.	Mentor mente'yi kabullenir, ilişkiyi kademe kademe geliştirilir.	Mente çalışma alanlarını belirtir, ilişkiyi kademe kademe geliştirilir.

Kaynak: Klases & Clutterbuck (2002:125)'den uyarlandı.

Klases ve Clutterbuck'in Tablo 4'te betimlediği mentorluk ilişkisinin türlerini ele aldığımızda resmi olmayan mentorluk sürecinde mentenin bir mentora gereksinimi olduğunda kendisine yakın bulduğu bir mentorla mentorluk sürecine başlarken resmi mentorluk sürecinde ise süreci örgütün kendisinin düzenlendiği görülmektedir.

Alanyazında farklı mentörlük uygulamaları ile karşılaşılmaktadır. Mentörlük modelleri en genel şu şekilde sıralanabilir (Crisp & Cruz, 2009: 29).

2.10.1. Formal (biçimsel) ve İnfomal (biçimsel olmayan) Mentorluk

Çınar (2007), çalışmasında mentorluk programının; “biçimsel olmayan fakat gönüllü” ve “gönüllü olmayan fakat biçimsel” mentorluk biçiminde iki farklı yaklaşımla oluşturulabileceğini ifade etmiştir. Gönüllü, biçimsel olmayan mentorluğun biçimsel mentorluğa göre daha etkili olduğu ancak kontrol dışına çıkma ve duygusal problemler oluşturma olasılığının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Biçimsel mentorluk ilişkileri mentor ve mentenin örgüt tarafından planlı bir şekilde eşleştirilmesi yoluyla biçimlendirilirken, biçimsel olmayan mentorluk ilişkisi kendiliğinden gelişir (Okurame, 2008: 521).

Biçimsel akıl hocalığı ilişkisinin örgütlerde; astların yeteneklerinin geliştirilmesi, bilgi, becerilerinin artırılması, rollerinin anlaşılması ve bireylerin elde tutulması gibi çeşitli amaçları bulunmaktadır. Diğer taraftan biçimsel olmayan akıl hocalığı ilişkisi ise kurallara bağlı olmayan, bireylerin karşılıklı güvenleri doğrultusunda gelişen ve ast ile üst istediği sürece devam eden doğal bir ilişki süreci olması sebebiyle biçimsel akıl hocalığı ilişkisine göre daha değerli bulunmaktadır (Henriques & Curado, 2009: 86-87).

Biçimsel olmayan mentorluk başlangıcı ve bitişi belirli olan bir süreçtir (Vatan, 2009). Biçimsel olmayan etkileşim genellikle gelişimsel gereksinimlerden kaynaklanırken, biçimsel mentorluk ise örgütsel beklentilerin karşılanmasına dayalıdır. Yeni işe başlayanlar genellikle biçimsel olmayan mentorluk programlarını, biçimsel mentorluk programlarına göre daha fazla tercih etmektedirler (Scandura, 1997: 58-59).

Literatüre bakıldığında biçimsel mentorluk formal mentorluk, biçimsel olmayan mentorluk ise informal mentorluk olarak adlandırılmaktadır. Yirci (2009), formal mentorluğun daha çok büyük şirketler tarafından tercih edildiğini, informal mentorluğun ise mentorluğun en sık kullanılan türü olduğunu ve daha çok küçük şirketler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir.

Formal mentorluk programında bir ya da daha fazla mentor görevlendirilir, mentorlarla menteeelerin katılımının zorunlu olduğu düzenli toplantılar yapılır ve mentora programa yönelik eğitim ve ücret verilir. Ayrıca başarıyı sağlamak ve

sürdürmek adına programa katılan herkes tarafından süreç yazılı olarak değerlendirilir (Gaskin, Lumpkin & Tennant, 2003).

Polater (2003), mentorluğun en sık kullanılan türünün informal mentorluk olduğunu, informal mentorluğun gelişmeye ve ilerlemeye açık ve çok daha etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Chao, araştırmasında informal mentorluk ilişkisinde bulunan çalışanların, formal mentorluk ilişkisinde bulunan çalışanlara kıyasla, mentorun kariyerlerine ilişkin daha fazla destek sağlanmasına ve daha yüksek ücretler elde edilmesine katkısı olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Anafarta, 2002).

Yurtseven (2010), informal mentorluğu, aile içinden olmayan bir yetişkinle mentee arasında kurulan ve mentorla mentee arasındaki bağın güçlü olması durumunda mentorluk hizmetinin başarıya ulaşacağını belirtmiştir. Yurtseven (2010)'e göre formal mentorluktaki, mentor-mentee ilişkileri, informal sürece oranla daha az yoğundur ve görüşmelerin sıklığı da çok değildir. Bu mentorluk ilişkisinde mentee ile mentor arasındaki iletişim hizmet alanın ihtiyaç duyduğu zamanlarda düzensiz ve plansız bir şekilde gerçekleşir (Bakioğlu, 2013: 79).

Tablo 5: Formal ve informal mentorluğun karşılaştırılması.

A	FORMAL	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Planlıdır ❖ Zorunlu katılım ❖ Hedefler örgütseldir ❖ Mesafeli ilişki ❖ Sosyal ilişkiler düşüktür ❖ Zaman sınırlaması belirgindir ❖ Daha yönlendiricidir ❖ Bireye odaklıdır ❖ Yerel çevreden ayrıdır 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Plansızdır ❖ Gönüllü katılım ❖ Bireysel hedefler vardır ❖ İlişki daha samimidir ❖ Sosyal ilişkiler yüksektir ❖ Zaman sınırlaması yoktur ❖ Yönlendiriciliği azdır ❖ Sosyal ağlar daha geniştir ❖ Yerel çevreye bağlıdır 	B	INFORMAL
----------	---------------	---	--	----------	-----------------

Kaynak: Colley, H. (2003: 165)'den uyarlandı.

2.10.2. Formal Mentorluk Modelleri

2.10.2.1. Uygulandığı Yere Göre Mentorluk Modelleri

Formal mentorluk, uygulandığı yere göre toplum temelli ve okul temelli mentorluk olarak ikiye ayrılmaktadır:

Toplum temelli mentorluk, mentorluğun ilk ortaya çıktığı şekliyle paralel bir modeldir. Bu model, genel olarak *Big Brothers Big Sisters of America* gibi organizasyonlarla ilintilendirilir. Bu modelde, toplumdan gönüllü kişiler programa mentor olarak katılmak istediklerini bildirirler ve gönüllüler belli bir incelemeden geçtikten sonra, programa katılmak isteyenlerle eşleştirilirler (Carter, 2008: 38).

Toplum temelli mentorluk modeline bağlı hizmet veren gönüllü kişilerin yaşları 22–49 arasında değişir ve bu kişiler haftada ortalama 3–5 saat arası mentelerle buluşurlar. Buluşma yeri mentor ve mentenin ortak bir kararla seçecekleri herhangi bir yer olabilir (Portwood & Ayers, 2005: 336–344).

Okul temelli mentorluk, gelişen mentorluk ağının bir parçası olarak ortaya çıkmıştır. Bu modelde mentorlar 21 yaş ve altı, 22-49 yaş ya da 49 yaş ve üzeri olmak üzere üç gruba ayrılır. Yapılan görüşmeler temel olarak okulda yürütülür. Okul temelli mentorluk modelinde, yetkili kişilerin kontrolünde spor müsabakaları, konserler ve geziler gibi sosyal etkinlikler de organize edilebilir (Herrera, Sipe & McClanahan, 2000: 16-20).

Okul temelli mentorluğu farklı kılan üç temel özellik bulunmaktadır. Birincisi, okul temelli mentorluk, toplum temelli mentorkt farklı olarak okulda gerçekleşir. İkincisi, okul temelli mentorluk, hem toplum gönüllülerinin hem de okul personelinin bu programdan yararlanmasına olanak tanır. Üçüncüsü ve en önemlisi, okul temelli mentorluk modelleri akademik ve okul-içi sosyal davranışları geliştirmeyi amaçlar (Carter, 2008: 39).

Okul temelli mentorluk, kişinin okula olan bağlılığını artırması açısından önemli bir fırsat sunar. Okul bağlılığı artan bir öğrenci, akademik, sosyal, kültürel ve

daha birçok yönden de olumlu yönde etkilenir (Portwood & Ayers, 2005: 338). Okul temelli mentorluk, bazı özellikleriyle toplum temelli mentorluktan ayrılmaktadır.

Tablo 6: Okul Temelli Mentorluk İle Toplum Temelli Mentorluk Arasındaki Farklar

OKUL TEMELLİ MENTORLUK	TOPLUM TEMELLİ MENTORLUK
ODAK NOKTASI	
<ul style="list-style-type: none"> – Akademik etkinlikler ağırlıklıdır. – Mentenin öğretmeniyle daha çok bağlantı kurar. – Okul sonuçlarını etkilemede payı büyüktür. – Okullarda daha fazla sorunlu gence ulaşır ve geri kalmış öğrencilere yardımcı olur. 	<ul style="list-style-type: none"> – Sosyal etkinlikler ağırlıklıdır. – Mentenin ailesiyle daha çok bağlantı kurar. – Sosyal sonuçları etkilemede payı büyüktür. – Daha çok çocuk suçlulara hitap eder.
MENTORUN ÖZELLİKLERİ	
<ul style="list-style-type: none"> – Hizmet veren mentorların yaş aralığı geniştir. – Azınlık olarak kalmış mentorlara da iş vererek bünyesinde barındırır. 	<ul style="list-style-type: none"> – 22-49 yaş arası mentorlar hizmet verir. – Daha çok beyaz ırka mensup mentorlar hizmet verir.
MAALİYET VE KADRO	
<ul style="list-style-type: none"> – Daha az maliyetlidir. – Daha az tam zamanlı personele ihtiyaç vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> – Daha çok maliyetlidir. – Daha fazla tam zamanlı personele ihtiyaç vardır.

Kaynak: Carla Herrera, Cynthia L. Sipe, Wendy S. McClanahan. **Mentoring School-Age Children: Relationship Development in Community-Based and School-Based Programs** (ABD: The National Mentoring Partnership, 2000), 16'dan uyarlandı.

Tablo 6’da da görüldüğü gibi okul temelli mentorluk sonuçlarının rolü, maliyetinin azlığı ve daha az tam zamanlı personele ihtiyaç duyulması özellikleriyle son yıllarda kendisine sıkça başvuru alan bir mentorluk türüdür.

2.10.2.2. Yapısına Göre Mentorluk Türleri

Formal mentorluk yapısına göre birebir mentorluk, takım mentorluğu, grup mentorluğu, grup-çember mentorluğu, akran mentorluğu ve elektronik mentorluk olarak gruplandırılabilir. Bu mentorluk çeşitleri aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Birebir mentorluk (One to One Mentoring), mentorluk faaliyetlerinin yürütüldüğü en genel tanım ve çerçeveye sahip mentorluk modelidir. Geleneksel olarak, bu mentorluk modeli, yüksek yoğunlukta ve uzun süreli olarak devam etmektedir. Bu modelde haftada en az bir kez görüşme yapılır ve en az altı ay devam eden bir mentorluk hizmeti söz konusudur. Birebir mentorlukta amaç, ilişkileri geliştirmek ve akademik başarıyı artırmaktır (Morales, 2007: 34).

Birebir mentorluk, kesin bir yer ve zamanda gerçekleşen ve menteenin sorularının anında cevaplanabileceği bir hizmet sunar. Bu mentorluk modelinde, sanal modellerden farklı olarak, jestler, mimikler ve anlık tepkiler önem taşır. Yanlış anlaşımaların daha az olup olanların da hemen düzeltilebileceği birebir mentorlukta, sosyal beceriler, statü farklılıkları ya da duygular etkin bir rol oynar. Birebir mentorlukta, bilgi çok sık olmamakla birlikte, hizmetin başında, anketler ve rubrikler aracılığıyla elde edilir (Risque, 2008: 658-664).

Takım mentorluğu (Team Mentoring), bütün takımın öğrenmesini kolaylaştırmak için bir yöntem ortaya koyar. Bu modelde, takımı kuran mentor, öğrenme hedefleri belirler ve bu hedefler konusunda takım üyeleriyle uzlaşır. Ortak hedefler konusunda anlaşan takım üyeleri, daha sonra kendilerine mentorluk edecek bir ya da birkaç mentörle, öğrenme sürecini kolaylaştırmak için, bilinçli ve planlı bir şekilde çalışırlar. Takım mentorluğu, takım üyelerinin, birbirlerinin bilgi ve tecrübelerinden faydalanmaları ve mentorların desteğini almaları yönünden onlara yardımcı olur (Zachary, 2005: 199).

Grup Mentorluğu (Group Mentoring), birden çok mentorun tek danışanın bulunduğu mentorluk yaklaşımıdır. Grup Mentorluğu yaklaşımında danışan, farklı kişisel bilgi, beceri ve deneyimleri bulunan mentorların uzmanlık ve bilgisinden yararlanma avantajına sahiptir (Çelik, 2011).

Çember-Grup Mentorluğu (Circle Group Mentoring), her biri farklı uzmanlık alanına sahip birden fazla mentor ve birden fazla danışanın bulunduğu mentorluk çeşididir. Birden fazla danışan, mentorların tecrübe ve bilgisinden faydalanır. Ayrıca bu yaklaşım ihtiyaç halinde yeterli mentor bulunmaması durumunda sürecin işleyişini kolaylaştıran bir mentorluk çeşididir.

Akran Mentorluğu (Peer Mentoring), gönüllü veya kurumsal olarak gelişen mentorluk çeşididir. Çoğunlukla bireysel olarak uygulanır ve grup üyelerinin bilgi ve deneyim birikiminden yararlanma avantajı sağlar. Hiyerarşik yaklaşımdaki geleneksel mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım olarak kabul edilebilir. Bu mentorluk türü belirli bir kişi ya da gruba yönelik değildir. Akran mentorluğu tüm mentorluk uygulamalarında ve her seviyede kullanılabilir. Diğer taraftan bu ilişki içinde olan kişileri psikolojik açıdan da geliştiren ve destekleyen bir uygulamadır.

Elektronik mentorluk (E-Mentoring), geleneksel mentorluk ilişkilerinin gelişen teknoloji ve elektronik iletişim ile birleşmesi sonucunda geliştirilmiştir. Eğitimciler tarafından 90'lı yıllarda kullanılmaya başlanılan elektronik mentorluk alanyazında e-mentorluk, tele-mentorluk, siber mentorluk veya sanal mentorluk olarak da adlandırılır.

Ayrıca bu kavramın çeşitli kaynaklarda uzak mesafeli mentorluk (long distance mentoring) ve çevrimiçi mentorluk şeklinde de kullanıldığı görülmektedir (Bakioğlu & Göğüş, 2010).

Cantimer (2008), e-mentorluğa sosyal önyargılardan ve inanışlardan bağımsız, yaratılan sanal ortamlarda kişisel kariyer ilerlemesine olanak tanıyan ilişkilerin kurulmasını sağlayan ve farklı bir iletişim yöntemi meydana getirerek mevcut sorunları gidermesi sebebiyle başvurulduğunu belirtmiştir.

Clutterbuck ve Lane (2004: 157)'ye göre elektronik mentorluğun etkin bir şekilde oluşturulması için bilgisayar okuryazarlığı, internet erişimi, bağlantı kurmak için donanım, etkin yazılı iletişim becerileri, ulaşılabilir olma durumu, görüşme zamanları belirleme, iletilerde gizlilik sağlama, dönüt için isteklilik ve yazı yoluyla içten, dürüst, açık, güvenilir bir etkileşim ortamının sağlanması gerekmektedir (Akt: Yirci, 2009).

Elektronik mentorluk, coğrafi olarak farklı yerlerde yaşayan bireylerin mentorluk sürecine katılması, sınırsız kullanım imkanı sağlaması ve gelişimsel yararları sebebiyle geleneksel yüz yüze mentorluk ilişkisinden oldukça farklılık gösterir (Brocbank & McGill, 2006: 71).

Kahraman (2012), e-mentorluk yaklaşımının, geleneksel sınıf ortamı yanında, bireysel ve mesleki gelişim sürecini desteklediğini ve bilgi toplumunun beklenti ve gereksinimlerine hayat boyu öğrenme odaklı gelişimci bir yaklaşım sağladığını belirtmiştir.

Watson (2006) ise ortaya koyduğu bir çok yarara rağmen sanal mentorluğun da bazı olumsuz yönlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Watson, sanal mentorluğun henüz tam anlamıyla gelişmemiş bir mentorluk türü olduğunu bu nedenle onda çok farklı uygulama örneklerini görme imkanımız olmadığını belirtmiştir. Sanal mentorlukta mentor mente eşleştirmesinde, mentor seçimi ve sürecin devamlılığı konularında da problemler yaşandığını belirtmiştir (Akt: Yirci, 2009).

Yirci (2009)'ye göre elektronik mentorlukta bireylerin birbirleriyle samimi ve doğal bir ilişki kurmaları zordur. Bu nedenle yalnızca bu mentorluk türünün bir uygulanması yerine bir gelişim aracı olarak formal ve informal mentorluk türlerine destek olarak kullanılmasını önermiştir.

Formal, informal, durumsal ve yönetsel mentorluk türlerinin yanında mentorluğun yüz-yüze ve bire-bir yaklaşım gibi çeşitli şekilleri vardır. Bunlar (Stueart & Sullivan, 2010: 81-82; Akt: Çelik, 2011).

2.10.2.3. İşlevine Göre Mentorluk Modelleri

İşlevine göre mentorluk, araçsal ve psikososyal mentorluk olarak iki başlık altında incelenebilir.

Araçsal Mentorluk

Araçsal mentorluk ilişkilerinde, zorlayıcı görevler ile mentorun destekleyici ve koruyucu niteliği önem kazanır. Araçsal mentorluk; öğretim, danışmanlık, koçluk, destek, rehberlik, savunma ve kaynakları hazırlayıp, paylaşma konularını kapsar. Bu etkinliklerin menteler üzerinde doğrudan ve gözlemlenebilir sonuçları bulunmaktadır. Araçsal mentorluğun amacı gelişim, ilerleme ve başarıya engel olan bariyerleri ortadan kaldırmaktır. Araçsal mentorluk da diğer modellerde olduğu gibi menteler üzerindeki risk faktörlerini azaltıcı ya da koruyucu bir nitelik üstlenebilir. Araçsal mentor bir koç ve danışman görevi görerek, mentenin çevreye uyum sağlamasına yardımcı olur. Bu ilişkilerde mentor, vereceği hizmeti doğrudan kendi yaşam deneyimlerinden yararlanarak yürütür (Carter, 2008: 41).

Psiko-sosyal Mentorluk

Araçsal mentorluğa zıt olarak, psikososyal mentorluk rol modellik, onaylama, danışmanlık, arkadaşlık, kabul ve duygusal destek sağlama gibi konuları içerir. Psikososyal mentorun görevi, mentenin sosyal durumunu değiştirmek, menteyi kişisel olarak etkilemek ve onu destekleyip danışmanlık yapmak için rol model olmaktır. Mentorluk ilişkisinin temeli, karşılıklı güven ve duygusal bir bağ oluşturulmasına bağlıdır. Bu ilişkide mentenin rolü; mentorunu tanımak, onu taklit ederek, olumlu davranış ve tutumlar için pekiştirici elde etmek ve kendine eğitim ya da is hedefleri belirlemektir. Psikososyal mentorluk, genelde doğrudan içerik öğretiminin yapıldığı öğrenme ortamlarında, öğrencilerle sosyalleşmek için kullanılır. Mentorluk ilişkileri, mentenin yeterli, kimlik ve bir işte verimlilik duygusu hissetmesi amacıyla yürütülür. Bu tür mentorlukta genellikle arkadaşlar ya da aileler mentor vazifesi görür (Kram, 1985).

Yönetsel Mentorluk

Her iyi yöneticinin çalışanlarına belli konularda belli düzeyde uyguladığı mentorluk bu kapsamda ele alınabilir. Ancak, yöneticinin uyguladığı mentorluk sadece mevcut görev tanımlarıyla sınırlıdır. Yöneticilerin çalışanlarının tümüne eşit zaman ayırması oldukça güçtür. Yöneticinin çalışanlarına ayırdığı zamanın eşit olmaması çalışanlarda motivasyon eksikliğine ve güvensizliğe sebep olabilir. Çalışanların da yöneticilerine karşı düşüncelerini açıkça ve dürüstçe ifade etmeleri kolay olmayabilir. Bu nedenle yöneticinin çalışanlarıyla mentorluk ilişkisi kurması yani örgüt içinde yönetsel mentorluğa kullanması, her zaman yalnız başına etkili ve yeterli bir yöntem olmayıp istenen sonuçları ortaya çıkarmayabilir (Polater, 2003).

Durumsal Mentorluk

Mentorluğa ihtiyacı olan kişiye ihtiyaç duyulan zamanda yapılan, genelde kısa süreli ve acil yardımdır. Örneğin; bir öğretmenin akıllı tahta kullanımını yeni atanan ve bu konuda herhangi bir tecrübesi olmayan bir meslektaşına anlatması durumsal mentorluktur. Bu mentorluk türü belli bir hedef doğrultusunda ve kısa bir zamanda gerçekleşmiş olsa da daha geniş kapsamlı ve uzun süreli bir ilişkiye dönüştürülebilir (Polater, 2003).

Ters Mentorluk (Reverse Mentoring)

Genç bireyin, yetişkin bireye yardımcı ve destek olduğu mentorluk çeşididir. Özellikle telefon, bilgisayar, internet ve TV gibi gelişen bilgi teknolojisi araç ve gereçlerinin kullanımı gibi konularda uygulanan mentorluk çeşididir.

2.11. Mentorluk ve Koçluk arasındaki Benzerlikler

Hem mentor hem de koçta dinleme, gözden geçirme, soru sorma, empati kurma, özetleme yapma, iyi düşünme ve dönüt verme becerileri bulunmalıdır (Brocbank & Mcgill, 2006: 240).

Mentorluk ve koçluğun ortak özellikleri aşağıdaki gibidir (Connor & Pokora, 2012; Garvey, Stokes & Megginson, 2009; Skiffington & Zeus, 2000; McCarty, 2014):

1. İkili bir ilişkiye dayalıdır.
2. Karşılıklı güvene dayalıdır.
3. Sorumluluk ve aktif katılım gerektirir.
4. Koç ve mentorlar değişik kademelerde yer alabilirler.
5. İnsancıl yaklaşıma uygun öğrenmeler gerçekleşir.
6. Kişileri cesaretlendirir.
7. Öğrenme sürecini hızlandırır.
8. Bireylerin gelişimini sağlar.

2.12. Sınıf Öğretmeni - Veli Etkileşimi

Bir toplumun kalkınması için gereken temel unsurlardan biri eğitimidir. Eğitim, toplumu oluşturan bireylerin belli seviyede bilgi ve beceriye sahip olmasını sağlar. Her toplumun bu süreçte önceden belirlenmiş bir plan ve programı vardır. Bireyler içinde yaşadıkları toplumun normlarına göre aldıkları eğitimle toplumsallaşma sürecine dahil olurlar. Bu sürecin en belirleyici unsuru okullardır. Toplum, bireyde var olmasını istediği bütün toplumsal davranışları bireye burada kazandırır. Okullar içinde buldukları toplumun tüm sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal özelliklerini içinde barındırırlar. Okullar bireyi toplumsallaştırmadaki bu rollerini yöneticiler ve özellikle öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirirler. Okul

verdiği eğitim ve öğretim hizmetinin yanı sıra toplumun bireye kazandırmak istediği temel davranışları da yönetici ve öğretmenlere verdiği rollerle bireye kazandırır. Bu nedenle okul sadece akademik ve sosyal anlamda bireyi geliştirmez, ona toplumsal bir kimlik, değer ve milli benlik algısı da kazandırır. Sosyal bir varlık olan insan, burada sosyalleşme ve kültürlenme ihtiyacını gidermektedir.

Okullardaki bu eğitim öğretim süreci tek başına yeterli değildir. Bireyin hayata başladığı yer, aile de bu sürece dahil olmadıkça eğitim öğretim süreci tamamlanamaz. Aile ve okul bir bütündür ve birbirinin tamamlayıcısı durumundadır. Çocuk, eğitimi süresince yalnız okulla etkileşim halinde değildir. Aile de bu sürecin en belirleyici unsurudur. Eğitim ailede başladığından çocuğun eğitim, değer ve inançları ilk olarak burada şekillenir. Bu nedenle bireylerin toplumsallaşma sürecinde aile de eğitim sürecine dahil olmalıdır. Öğrencinin istenen, beklendiği yönde davranış sergilemesi ve bu davranışların sürekliliği onun çevresinde rol model olan kişi ve kişiler ile aldığı eğitimle ilişkilidir. Bu da öğrencinin gelişiminde okul ve aile hayatının etkisini ortaya koymaktadır.

Öğrencinin akademik ve sosyal başarıya ulaşmasında sınıf öğretmeni tek başına yeterli ve etkili değildir. Öğrencinin akademik, sosyal ve kişisel gelişimi için veliler de sınıf öğretmenleriyle işbirliği içerisinde olmalıdır. Okul ile aile arasında bir köprü görevi üstlenen sınıf öğretmeni veliyi eğitim öğretim sürecine aktif olarak katmalıdır. Okulda verilen eğitim öğretim çalışmaları velilerce desteklenmedikçe istenilen başarıya ulaşılması olası değildir. Okul ve aile farklı toplumsal özellikte iki kurum olmasına karşın çocuğun toplumun bir üyesi olma sürecinde ortak bir amaca bağlıdırlar. İyi ve sağlıklı bir eğitim ortamının sağlanması için okul aile işbirliği şarttır.

Çocuk yetiştirmek oldukça sorumluluk ve özveri isteyen bir iştir. Ebeveynler tecrübeleri ve kendisine güvendikleri kişi ya da kişilerin yönlendirmesiyle çocuklarının gelişimi için doğru olanı bulmaya çalışırlar. Okul çağına gelmiş bir çocuğa sahip anne ve babalar ebeveyn rolünün yanı sıra çocuğunun öğrenci statüsü kazanmasıyla birlikte *veli* rolünü üstleneceklerdir. Bu rolleriyle çocuklarının eğitim öğretim hayatına dahil olan anne babaların sahip oldukları yeni sorumluluklara uyum ve alışmada zorluk çekmeleri kaçınılmazdır.

Toplumlarda ahlaki, sosyal, kültürel, ekonomik vb. birçok yönden farklılık gösteren aile bulunur. Her çocuğun ailesinden ve çevresinden aldığı eğitim birbirinden farklıdır. Çocuğun ailesinden ve yaşadığı çevreden aldığı informal eğitim okulda aldığı formal eğitimden çok farklıdır. Bu da çocuğun kişisel, duygusal, ahlaki, sosyal, kültürel vb. birçok yönden etkiler. Sınıf öğretmeni veliyle etkileşim içinde olduğunda hem öğrenciyi hem de veliyi tanıma ve anlama fırsatı bulacaktır. Bu da sınıf öğretmenin öğrenci ve veliye yaklaşım biçimini etkileyecektir. Veli ve öğrencisini tanıyan ve anlayan bir sınıf öğretmeni eğitim sürecini daha iyi ve gerçekçi yönetecektir.

Veliler sadece öğrencilerle ilgili konularda değil kendileri için de sınıf öğretmenlerinin mentorluğuna ihtiyaç duyabilirler. Sınıf öğretmenleri toplumun güvenini kazanmış kutsal bir mesleğe sahiptirler. Birçok veli çeşitli sebeplerden yeterli eğitim almamış, kendisini sosyal ve kültürel yönden geliştirme fırsatı bulamamış olabilir. Sınıf öğretmeni almış olduğu eğitim ve sahip olduğu entelektüel bilgi birikimiyle velinin ihtiyaç duyması ve isteği halinde onlara mentorluk yapabilecek yeterliliğe sahiptir.

Veli ve sınıf öğretmeni arasındaki bu etkileşim veli, öğretmen, öğrenci ve toplum için birleştirici ve bütünleştirici olacaktır.

2.13. Velilerin Eğitime Katılımı

Eğitimi oluşturan üç temel öge okul ve öğrenci ve ailedir. Ailenin eğitime aktif ve sürekli katılımı öğrencinin her anlamda bütüncül olarak gelişimine yardımcı olacaktır. Velilerin öğrenciden beklentileri de bu katılım oranının belirleyici unsurlarındandır.

Yapılan birçok araştırmada anne babanın eğitim sürecine katılımının öğrenci başarısını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Keith vd., 1993, 1998; Chen & Fan, 2001). Literatürde velinin eğitim sürecine katılımıyla ilgili daha çok yurt dışı kaynaklarına ulaşılmıştır. Türkiye’de bu konuda yapılan Kotaman (2008), çalışmasında anne babaların eğitim öğretim sürecine katılımında ve sürekliliğinde

ebeveynlerin eğitim durumlarının etkin rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim seviyesi yüksek ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerinin her aşamasına aktif olarak katıldıkları görülürken eğitim oranı düşük ebeveynlerin eğitim öğretime katılım oranlarında öğrencinin eğitim hayatı ilerledikçe düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci başarısının da velinin eğitime katılım oranıyla paralellik gösterdiği görülmüştür.

Eccles ve Harold (1993), velilerin eğitim sürecine katılım seviyeleri konusunda onları beş seviyede sınıflandırılmıştır. Birinci seviyedeki veliler yalnızca izleyici olarak eğitim sürecine katılmakta ve öğretmenlerin talepleri olduğunda bu talepleri karşılamaya çalışmaktadır. İkinci seviyedeki veliler okuldaki aktivitelere gönüllü olarak katılmaktadır. Üçüncü seviyedeki veliler ise aktif katılımcı olarak adlandırılmıştır. Bu seviyedeki veliler öğrencilerinin okulla ilgili günlük çalışmalarını yakından ilgilenmektedirler. Dördüncü seviyedeki velilerin, çocuklarının akademik olarak ilerlemesi için okulla sürekli temas halinde oldukları, öğretmen ve okul yönetimi ile sürekli iletişim ve etkileşimde buldukları belirtilmiştir. Beşinci seviyedeki velilerin ise çocuklarının akademik psikososyal gelişim ve ilerlemesi için, diğerlerine ek olarak, daha çok çaba gösterdikleri belirtilmiştir.

Velileri eğitim sürecine dahil edebilmek ve okul-aile iletişimini güçlendirmek için geçmişten günümüze birçok yöntem uygulanmıştır. Velilerle okulda ve sınıfta yapılan etkinlikleri paylaşma, onları yapılacak etkinliklere davet etme, okul kuralları, sınıf düzeni ve velinin ihtiyaç duyduğu diğer bilgiler konusunda velileri bilgilendirme, öğrencilerle ilgili bireysel rapor tutma, öğretmen-veli görüşmeleri, veli-öğretmen toplantıları yapma, öğrenci durumlarıyla ilgili özel görüşmeler yapma, ayrıca çocuğun yakın çevresi ve çalışma ortamı konusunda bilgi sahibi olabilmek için ev ziyaretleri yapma, okul-aile ilişkilerinde iletişimi sağlayabilecek yöntemlerdendir (Çelenk, 2003).

2.14. Okul-Aile Etkileşimi

Eğitimde öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi kadar ebeveynlerin gelişimi de gereklidir. Okullar, anne babaları eğitim öğretime dahil etme ve onlara uygun eğitim ve etkinlikler oluşturma konusunda yetersiz kalmaktadır. Ailelerin okulla etkileşimi daha çok okulun işleyişi için gerekenler ve velilerin sorumlulukları biçimindedir. Aileyi okuldan soğutan ve uzaklaştıran ayrıca eğitimde daha pasif bir role sokan bu durum aileyi sürecin dışına itmektedir okul aile iletişimi çoğunlukla yapılan veli toplantılarıyla sağlanmakta ve bu durumun velideki algısı eğitim sürecinden çok okulla ilgili bazı gereksinimlerin karşılanmasına yönelik olmaktadır.

Veliler okulda öğrencileriyle ilgili eğitim sürecine sadece sınıf öğretmenleriyle olan birebir iletişimleriyle girebilmektedir. Sınıf öğretmenleri bu durumu kontrol edebilmek ve velileri eğitim sürecine dahil edebilmek için geçmişten günümüze birçok yöntem uygulanmıştır. Velilerle okulda ve sınıfta yapılan etkinlikleri paylaşma, onları yapılacak etkinliklere davet etme, okul kuralları, düzeni ve velinin ihtiyaç duyduğu diğer bilgiler konusunda velileri bilgilendirme, öğrencilere yönelik kişisel rapor tutma, öğretmen-veli telefon görüşmeleri, veli toplantıları yapma, öğrenciyle ilgili bire bir görüşmeler yapma, çocuğun yakın çevresi hakkında bilgi sahibi olabilmek için ev ziyaretleri yapma, okul-aile ilişkilerinde etkileşimi sağlayacak yöntemlerdendir (Çelenk, 2003).

2.15. Öğrenci –Aile İletişimi

Çocuk okula başladığında yaşadığı aile ortamından ve yakın çevresinden farklı bir sosyal çevreye girecek ve ailesiyle iletişimi farklılaşacaktır. Anne babaların çocuklarıyla arasında ailelerinden farklı akademik bir iletişim oluşacaktır. Bu iletişime yabancı olan aile çocuklarıyla iletişimde sorunlar yaşayacak ve çözüm yolları bulmaya çalışacaktır. Bu süreçte ailenin çocuklarını iyi tanıması çok önemlidir. Çocuklarını her yönden yeterince tanıyan bir aile bu süreci daha kolay atlatacaktır. Sınıf öğretmenleri veli ile öğrenci arasında sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi için aileye yardımcı olabilir. Veliler çocuklarının iletişimde belirleyici

özelliklerini sınıf öğretmenleriyle paylaşarak sınıf öğretmenini de duruma dahil etmelidir.

Zamanının oldukça büyük bir kısmı okulda geçen öğrenci için artık sınıf öğretmeni de etkin otorite durumundadır. Veli ile etkileşim halinde olan sınıf öğretmeni doğru tespit ve yönlendirmelerle veliye destek olabilir.

Aile içi iletişimde saygı ve sevgi ortamı sağlanmalıdır. Ebeveyn ve çocuk arasında güven bağı kurulması çocukta sağlıklı bir kişilik ve benlik algısı gelişimi sağlar. Aile ortamından ve yakın çevresinden çıkan ve sosyalleşen çocuk artık öğretmen, arkadaş ve daha geniş bir sosyal çevreyle iletişim halindedir. Ailenin çocuğun geniş iletişim ağı içerisinde yerini ve önemini koruması oldukça önemlidir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölüm araştırmanın alanı ile ilgili olarak “Mentorluk” ve mentorlukla ilgili ve ilişkili kavramlar konusunda yapılan literatür taraması sonucunda elde edilen teorik araştırma ve açıklamalardan oluşmaktadır.

3.1. Konuyla İlgili Yapılmış Ulusal Çalışmalar

Aslan ve Özgüç (2017), “Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentorluk programı” adlı araştırmalarında, mesleğinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışmaya başlayan zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin sorunları ve sorunlarının çözümüne yönelik önerileri temelinde oluşturulan bir çevrimiçi mentorluk programının planlama ve yürütülme sürecini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulguları, katılımcı öğretmenlerin sahip olduğu sorunların çözümü konusundaki önerileri doğrultusunda, öğretmenlerin kendilerine mentorluk yapacak bir programı içinde bulunduran işe uyum programlarına ihtiyaçları olduğunu göstermektedir.

Kartal, Özdemir ve Yirci (2016), “Kırsalda Çalışan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yıllarında Mentorluk İhtiyaçları” adlı çalışmalarında kırsalda görev yapan öğretmenlerin mentorluk uygulamalarına gereksinimlerinin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre görevinin ilk yıllarında kırsalda görevli öğretmenlerin öncelikle zaman yönetimi, öğretim içeriklerinin etkili ve yeterli bir şekilde sunumunda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarında elde edilen bulgularda görevinin ilk yıllarında kırsalda görevli öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi konusunda öğretmenlerin ailelerden yeterli desteği sağlayamadıkları ortaya çıkmaktadır. Ayrıca görevlerinin ilk yıllarında öğretmenlerin idari işlerin yürütülmesinde de sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler yaşamış oldukları sorunların çözümünde

tecrübeli bir öğretmenin rehberliğinin önemli olduğunu ve bir danışmana/mentora ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

İşcan ve Çakır (2016), “Mentorluk ve Psikolojik Güçlendirmenin Öz Yeterlilik Algısına Etkisi” adlı çalışmasında danışmanlarca uygulanan mentorluğun ve psikolojik güçlendirmenin araştırma görevlilerinin öz yeterlilik algıları üzerindeki etkinliğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularında, danışmanları ile arasında sağlıklı bir mentorluk ilişkisi kurabilen ve danışmanları tarafından psikolojik olarak güçlendirilen araştırma görevlilerinin özgüvenlerinin ve kendilerine, görevini en iyi şekilde yerine getirebileceklerine yönelik inançlarının arttığı görülmektedir. Öz yeterliliğin bireyin sahip olduğu mevcut kapasitesinden çok kendi yeteneği ile ilgili bireysel algısını ortaya koyması sebebiyle mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterliliği tamamen ortaya çıkardığını söylemek mümkün değildir çünkü kişinin kendine olan inancı sıfırdan var edilemez veya var olan inanç tamamen ortadan kaldırılamaz. Ancak danışmanların gerçekleştirdikleri mentorluk davranışları ve psikolojik güçlendirme çalışmaları araştırma görevlilerinin göreve başlama, sürdürme, yılmama konularında kendilerine olan inançlarını artırmaktadır.

Gümüş ve Gök (2016), mesleğe yeni başlamış öğretim üyelerinin yaşadığı sorunları belirlemek, bu sorunların çözümünde kimlerden ve hangi konularda yardım ve destek aldıklarını belirlemek ve meslekte yeni olan öğretim üyelerine yönelik olarak farklı ülkelerde uygulanan akademik mentorluğa dair görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda, yeni öğretim üyelerinin ilk yıllarında fazla ders yüküne sahip olma, araştırma yapmaya zaman bulamama, öğretim üyeliğine geçiş sürecinde adaptasyon sorunu yaşama, meslektaşlarıyla akademik işbirliği oluşturamama gibi sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretim üyeleri yaşadıkları sorunlarına çözümünde öncelikle doktora danışmanlarından ya da kendilerine yakın hissettikleri kişilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri, mesleklerinin ilk yıllarında mentorluğa gereksinim duydukları konuları ise eğitim-öğretim, araştırma ve idari faaliyetler şeklinde ifade etmişlerdir.

Gümüş (2015), “Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; eğitim yöneticilerinin

mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma sonucunda; eğitim yöneticilerinin 4,19 ortalama ile mentorluk rollerini yüksek düzeyde yerine getirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rolünü en yüksek, model olma rolünü ise en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Çakır (2015), “Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitiminde Mentorluk ve Bir Model Önerisi” adlı çalışmasında; üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk modelini incelemek ve Türkiye şartlarında uygulanabilir bir model ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, üstün yetenekli öğrencilerin sorunları, sorunlara çözüm önerileri, mentorluğun kapsamı, içeriği, avantaj ve dezavantajları ile Türkiye’de mentorluk çalışmalarının uygulanabilirliği başlıkları altında toplanmıştır.

Karadağ (2015), “Eğitim Kurumlarında Mentorluk Uygulamaları: Durum Analizi” adlı çalışmasında; ortaöğretim kurumlarında görev yapan lise öğretmenlerinin uyguladığı mentorluk uygulamalarını incelemek, bu uygulamaların kişisel ve kurumsal gelişimlerine katkılarını ayrıca uygulamaların uygulanabilirliğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen etkenleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin mentorluk uygulamalarını, kurum içi uyum, kişisel ve mesleki gelişim açısından gerekli gördüklerini, kişisel ve kurumsal açıdan faydalı bulduklarını göstermiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından, okullarında uygulanan en sistemli mentorluk çeşidinin, okula yeni gelen öğretmenler için uygulanan formal (aracı) mentorluk olduğu belirtilmiş, formal mentorluk uygulamalarının okula yeni gelen öğretmenin hızlı uyumu için gerekliliği ortaya çıkmıştır. Araştırmadan çıkan sonuçlara göre, zaman kısıtlılığı ve yoğun iş yükünün diğer mentorluk çeşitlerinin gerektiği şekilde uygulanışını zorlaştırdığı görülmektedir. Gerekli şartlar sağlandığında, mentorluk uygulamalarının bireysel ve kurumsal açıdan faydaları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz, Kurşun ve Köksal (2015), “Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentorluk düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Üç alt boyut (kişilik gelişimi, mesleki gelişim, kariyer gelişimi) için yapılan açımlayıcı faktör analizine

dayalı olarak faktör yükleri tüm maddeler için .50'nin üzerindedir. Bu boyutlar için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; tüm faktör yüklerine ait değerler .64 ile .85 aralığında bulunmuştur.

Aydın (2015), “Okul Yöneticilerinin Mentor Olarak Yetiştirilmeleri Çerçeve Programının Uygulanabilirliği Üzerine Bir Çalışma”adlı çalışmasında tecrübeli okul müdürlerinin göreve yeni başlayan okul müdürlerinin yetişmesine ve sorunlarına daha etkili ve kesin çözümler bulmalarına yardımcı olması adına Türkiye’ de böyle bir mentorluk eğitim programının uygulanabilirliğine yönelik konu ile ilgili görüşlerine başvurarak bir müdürün nasıl mentorluk yapabileceğinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin ikna kabiliyeti yüksek iyi birer dinleyici olmasının gerekliliği ortaya konulmaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde olmalarının gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç ve Alparslan (2014), “Yükseköğretimde Mentorluk: Mentor ve Menti Bakış Açılarını belirlemeye Yönelik Bir Uygulama” adlı çalışmalarında; mentor ve mentilerin birbirlerine yönelik beklentilerini belirlemeyi hedeflemişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenciler mentordan iletişim özellikleri, kişisel özellikler ve akademik yetkinlikler üzerine beklentilere sahipken, öğretim elemanları ise öğrencilerden (mente) zeki, analitik düşünme becerisine sahip, iletişim kurma becerisi yüksek, içten, dürüst ve bencil olmayan bir yapıda olmalarını beklemektedir. Araştırmanın bulguları, mentorluk uygulamalarının hem öğretim elemanları hem de üniversite öğrencileri açısından fayda sağlayacak bir süreç olabileceğini göstermektedir. Ayrıca çalışmada mentorluğun uygulandığı kurum açısından da önemi vurgulanmaktadır.

Şerefhanoglu (2014), “Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları İle Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında; yer değişikliği yapan öğretmenlerin yeni atandıkları kurumlarına uyum süreçleri ile okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum süreçleri arasında orta düzeyde ($r=.608$) bir ilişki olduğu belirlenmiş olup, okul müdürlerinin mentorluk

fonksiyonları arttıkça, öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri ile algıladıkları mentorluk fonksiyonları cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırmada; erkek öğretmenlerin örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca lisans mezunu öğretmenlerin örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları algılarının önlisans ve lisansüstü eğitim alanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Tüm bu sonuçlardan okul yöneticilerinin uyguladıkları mentorluk hizmetlerinin öğretmenlerin örgütsel uyumlarını büyük ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Şen ve Alan (2014), “Mentorluk Sürecinde Hemşirelik Yönetimine Etkisi” adlı derleme çalışmalarında; kuramsal çerçevede mentorluğun tanımı yapılmış ve yönetici hemşirelerin hemşirelik hizmetleri yönetiminde bu anlayışı benimsemesinin öneminin vurgulanması amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, rehber, danışman ve akıl hocası olabilen, bilgisini, zamanını, tecrübe ve gayretini deneyimsiz hemşirelerin verimliliğini ve başarısını artırma yönünde kullanmaya çalışan yönetici hemşirelerin, hemşirelerin mesleki doyumunu ve meslekte kalmasını, hasta memnuniyetini ve kurumun finansal göstergelerini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Balkar ve Şahin (2014), “Aday Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Programının Uygulanmasına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri” adlı çalışmalarında; aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünde öğretmenlere destek vermek amacıyla mentorluk uygulamalarının nasıl tasarlanacağı ve bu uygulamaların eğitim sisteminde nasıl yarar sağlayacağı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; yanlış mentor seçimi birçok konuda aday öğretmenlere zorluk ve sıkıntı yaşatacağından doğru mentor seçiminin önemi vurgulanmıştır. Mentorluk uygulamalarının, aday öğretmenler arasında etkileşim ve paylaşımı arttırma, mesleğe yönelik farklı bakış açıları geliştirmeye yönelik faydalı olabileceği belirtilmiştir. Aday öğretmenlerin sorunlarının çözümünde ve aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde onlara yardımcı olunması gerektiği düşünülmektedir.

Sezgin, Koşar ve Er (2014), “Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentörlük Sürecinin İncelenmesi” adlı çalışmalarında; ilköğretim kurumlarındaki

müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük rollerini gerçekleştirme düzeyleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine dayalı bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine ve yetişmelerine yönelik yapılan katkıların bilincinde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca zümre toplantılarının okulda mesleki gelişimi destekleme ve iş birliğini artırma fonksiyonunun eksik kaldığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan okul müdür yardımcıları okul müdürlerinin deneyimlerini paylaşmaya istekli olduklarını ve kendilerine yol gösterme konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları okullarda yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerinde mentörlük sürecinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Güven (2014), “Araştırma Görevlilerinin Danışmanları İle İlişkilerinin Mentorluk Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının amacı; üniversitelerde görev yapan araştırma görevlilerinin mentorluk algısının araştırılmasıdır. Araştırma sonucunda araştırma görevlilerinin, danışman ve mentor kavramlarını birbirinden farklı algıladıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, üniversitelerde yapılan danışmanlık hizmetinin, mentorluk uygulaması olarak verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Mentorluğun üniversitelerde sistematik bir şekilde ve belirli bir düzen içinde yapılması, mentorların ders yüklerinin hafifletilmesi, mentor ve menteleri ihtiyaç halinde bir araya getirebilecek elektronik bir ortam oluşturulması gibi birtakım öneriler sunulmuştur.

Tunçay (2014), “Eğitimde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada mentorluk uygulamaları hakkında kuramsal bilgi vermek ve etkili bir mentorluk sisteminin oluşturulma yöntemlerini tartışmak ve aynı zamanda yükseköğrenim gören öğrenciler üzerindeki başarı, performans ve motivasyonun artırılmasındaki etkisini ve öğrencilerin mentorluk uygulamaları algılarını saptamayı amaçlamıştır. Ayrıca, mentorluk programının okullardaki gerekliliğini belirlemenin yanında mentorluk ihtiyacı, mentordan beklentileri, okuldan memnuniyet düzeyi ve farklı okullara geçme eğilimi arasındaki ilişkileri görebilmek amaçlanmıştır. Araştırmada; sosyal bilimler eğitimi almakta olan öğrencilerin mentorluk

uygulamalarına ilişkin tutumlarına dair 4 faktör grubu elde edilmiştir. Bunun sonucunda ortaya çıkan faktörler; mentorluk ihtiyacı algısı, mentorluk algısı, okula olan memnuniyet algısı ve farklı bir okulda eğitim alma isteği olarak belirlenmiştir.

Tükeltürk ve Balcı (2014), “Üniversitelerde Mentorluğun Kurumsallaştırılması Süreci, Önemi ve Kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmalarında üniversitelerde öğrenim gören yüksek lisans ve dsoktora öğrencilerinin mentorluk sürecinden beklentilerinin neler olduğunu, mentorluğu nasıl algıladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışma öğretim elemanlarının mentorluğa ilişkin yeterliliklerini belirlemeyi ve yapılacak mentorluk uygulamasını üniversitelerde kurumsallaştırmayı da amaçlamaktadır. Uygulanan mentorlukla yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin performans, motivasyon, özgüven ve özyeterliliklerinin geliştirilmesi ayrıca öğrencileri üniversite sonrası akademik ve is yaşamına hazırlayıcılığı hedeflenmiştir. Araştırmada mentor rolündeki danışmanların yüksek lisans ve doktora öğrencileriyle bilgi, beceri ve tecrübelerini aktaran, motivasyon, özgüven ve performansı yükselten, iletişim ve öngörü becerisini geliştiren bir ilişki içinde oldukları tespit edilmiştir.

Özcan ve Çağlar (2013), “İl Eğitim Denetmenlerinin Mesleki Gelişiminde Mentorluk” adlı çalışmalarında; il eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirilmesi sürecinde mevcut durumu ortaya koyarak, mentor denetmen uygulamalarının sisteme getirilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırma sonucunda; il eğitim denetmen yardımcılarının kendilerini özellikle inceleme ve soruşturma konularında yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. İl eğitim denetmen yardımcıları mentorlarıyla öncelikle iyi iletişim kurabilmeyi istediklerini belirtmişlerdir. Rehber denetmenlerin il eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirilmesi sürecinde yeterli katkı sağlayamamasının yanında mentor denetmenlere ihtiyaçları olduğu ortaya koyulmuştur. Mentorluk sisteminin il eğitim denetmenlerinin motivasyon ve verimliliğini arttıracığı, bilgi paylaşımına fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

İbrahimoğlu (2013), “ Biçimsel Olmayan Mentorluk Rolüyle Öz Geçerliliğin Arttırılması” adlı araştırmasında; kişisel bir özellik olan çalışanların öz etkinliklerinin mentorluk aracılığıyla arttırılabilirliğini ortaya koymayı

amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; mentorluğun psikososyal işlevlerinden koçluk ve benimsenme, kariyer işlevinden korunma ve beceri kazandırma arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca öz etkinlik boyutlarından yılmama ve sürekli gayret, ısrar inançları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaş ilerledikçe ve gelir düzeyi arttıkça rol model işlevinin etkisinin azaldığı görülmüştür.

Yıldırım (2013), “Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişkinin ve bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okulun akademik başarıları ile mentorluk rolleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ilköğretim okullarında; okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından bilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında, ortaöğretim okullarında ise okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın diğer değişkenlerine ait bulgulara göre; okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeylerinin mentorluk rollerinin tüm alt boyutları açısından yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarına ait puan ortalamalarının okul yöneticilerinin yaşlarına, cinsiyetlerine, mesleklerini severek yapma durumlarına, görev yaptıkları okuldaki idarecilik görevlerine, okuldaki öğrenci ve idareci sayısına, idarecilikte geçirdikleri hizmet sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Kadın okul yöneticilerinin, erkek okul yöneticilerine göre; mesleğini severek yapan okul yöneticilerinin, mesleğini severek yapmayan okul yöneticilerine göre mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin idarecilikte geçirdikleri hizmet süreleri, görev yaptıkları okuldaki idareci sayısı ve yaşları arttıkça mentorluk rollerini gerçekleştirme düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Okul müdürü ve müdür başyardımcısı olan okul yöneticilerinin, müdür yardımcısı olan okul yöneticilerden mentorluk rollerini daha yüksek düzeylerde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Okuldaki öğrenci sayısı arttıkça mentorluk rollerinin gerçekleşme düzeyinin azaldığı görülmektedir. Okul

yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin tüm alt boyutlarına ait puan ortalamaları okul yöneticilerinin, mezun oldukları fakülteye, branş alanlarına, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Pınar (2013), “Mintzberg’in Yönetim Yaklaşımı Açısından İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Koçluk ve Mentorluk Yetkinlikleri İle Öğrencilerin Sınav Başarıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada; koçluk ve mentorluk yetkinliklerine ilişkin geniş bir literatür taraması gerçekleştirilmiş ve Mintzberg’in yönetim yaklaşımı açısından ilköğretim sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri ile öğrencilerin sınav başarı puanları arasında ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri düzeyinin yüksek olduğu, bayan öğretmenlerin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri ölçeğinin geneli ile rehberlik ve sınıf yönetimi alt faktörleri açısından erkek öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin koçluk ve mentorluk yetkinliklerine sahip olma düzeylerinin artırılmasının öğrencilerin sınav başarı puanlarına olumlu yönde katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Özdemir ve Özan (2013), “E-Mentorluk Sürecinin Mente Başarısına Etkisi” adlı çalışmalarında; il eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini sürdürmelerinde e-mentorluk modelinin sürece olan katkılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Elde edilen verilerin analizi ile e-mentorluk uygulamasının, il eğitim denetmen ve yardımcılarının başarılarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür.

Aslan ve Odabaşı (2013), “Tıp Eğitiminde Mentorluk ve Rol Modelliği Kavramları” adlı çalışmalarında, mentorluk ve rol modeli kavramları açıklanmış ve iki kavramın benzerlik ve farklılıkları irdelenmişlerdir. Çalışmada kavramların içerikleri ve eğitimdeki rolleri tartışılmıştır.

Gökkaya (2013), “Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Alternatif Bir Uygulama: Mobil Mentorluk” adlı çalışmada; araştırmaya katılanların okul yönetiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların çözümü için neler yaptıklarını tespit ederek elde edilen bulguları mobil mentorluk uygulaması

aracılığı ile diğer okul yöneticilerinin kullanımına sunmaktadır. Okul yöneticilerinin mesleki ve kişisel gelişimlerini sağlamak için web tabanlı mobil uygulama olan mobil mentorluk projesi geliştirilmiştir. Mobil mentorluk uygulamasında okul yöneticilerinin mesleki tecrübelerini paylaşarak, birbirlerin mentorları olacakları mobil öğrenme platformu oluşturmak amaçlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda okul yöneticilerinin en çok fiziksel imkansızlıklar, yetkisizlik ve insan ilişkileri açısından sıkıntı yaşadığı tespit edilmiştir.

Kuzu, Kahraman ve Odabaşı (2012), “Mentorlukta Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentorluk” adlı çalışmalarını; mentörlüğün tanımı, modelleri ektili bir mentörlük sürecini geliştiren faktörler ve teknoloji tabanlı bir uygulama olarak e-mentörlük kavramlarının anlatılması amacıyla yapmışlardır. Çalışma sonucunda; bireylerin kariyerlerini daha başarılı kılmak üzere örgün eğitim yanında elektronik mentörlük (e-mentörlük) eğitiminin verilmesinin de yenilikçi bir gelişim aracı olacağı düşünülmektedir.

Kaya, Macit ve Siyez (2012), “Bir İlköğretim Okulu Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisine Yapılan Başvuruların İncelenmesi” adlı çalışmalarında; velilerin çocuklarıyla ilgili özellikle söz dinlememe olarak nitelendirilen, çocukların davranışlarını yönetme, ödev yapmama, sorumluluklarını almama, akademik başarısızlık ve çocuklarının arkadaşları ile ilişkileri gibi sorunlar nedeniyle uzman bir kişinin yardımına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Veliler mevcut bilgi ve tecrübeleriyle bu sorunlarla başa çıkmakta zorlanabilirler. Bu süreçte başvuracakları ilk kişi de çocuklarının ilk öğretmenleri olan sınıf öğretmenleri olacaktır. Mesleki ve pedagojik olarak velilerden daha bilgili ve tecrübeli olan sınıf öğretmenleri mentor rolü üstlenerek eğitim öğretim sürecine dahil olan velileri yönlendirme ve bilinçlendirme görevi üstleneceklerdir.

Eğmir (2012), “Okul Yöneticilerinin Koçluk Özelliklerinin Okulun Öğrenen Organizasyon Olmasındaki Etkilik Düzeyi” adlı çalışmasında; okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin, okulun öğrenen bir organizasyon haline gelmesindeki etkililik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre; okul yöneticilerinin koçluk becerileri ile okulun öğrenen organizasyon haline gelmesi arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öğrenen Okul ve Koçluk boyutlarında katılımcıların

çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir fark bulunurken; cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Aslan (2012), “Öğretmenlerin Koçluk Becerilerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında; öğretmenlerin koçluk becerileri ile öğretmenlerin demografik özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda; öğretmenlerin koçluk becerileri ile cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kıdem, mesleki bir kuruluşa üye olma, sınıf seviyesi ve okul türü arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, gelir durumu yüksek olan öğretmenlerin ise, çözüm odaklılık becerilerinin daha fazla olduğu, evli öğretmenlerin seçim-sorumluluk ve bütünlük-durumsallık becerilerinin daha fazla olduğu, koçluk veya iletişim becerileri ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bütünlük-durumsallık becerilerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en fazla kaliteli iletişim kurma, en az ise soru sorma becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, alt boyutlar arasında pozitif yönde bir ilişkili olduğunu da göstermektedir.

Akçıl (2012), “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Koçluk Rollerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında; ilköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin koçluk ve yöneticilik becerileri konusunda cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmezken, öğrenim durumu değişkenine göre lisans ve lisansüstü öğrenim gören denekler arasında lisans lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Buna göre lisans mezunu öğretmen ve yöneticiler yöneticilerin pozitif iletişim ortamı sağladıklarını lisansüstü öğrenim görenlere göre daha fazla kabul etmektedir. Okul yöneticilerinin koçluk rolleri konusunda sınıf ve branş öğretmenleri arasında görüş farklılığı olmadığı görülmektedir. Okul yöneticileri ile öğretmenler arasında ise okul yöneticilerinin lehine her boyutta anlamlı farklılık söz konusudur.

Özdemir (2012), “İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli” adlı çalışmasında; il eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini sürdürmelerinde e-mentorluk

modelinin sürece olan katkılarının belirlenmesini amaçlamıştır. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini sürdürmeleri hedeflenerek, bağımlı değişken olan başarı, tutum ve algılarına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin analizi ile e-mentorluk uygulamasının, il eğitim denetmen ve yardımcılarının başarılarına, bilgisayar ve internete karşı tutumlarına, E-öğrenmeye karşı tutumlarına ve e-mentorluğa karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının e-mentorluk uygulamasına ilişkin algılarında yaşanan değişim, il eğitim denetmen ve yardımcılarının görüşlerinin özüne sadık kalınıp, alıntılar yapılarak bulgular kısmında yer verilmiştir. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının bir mentor olarak mesleki yardım ve rehberlik, araştırmacılık, inceleme ve soruşturma, danışmanlık ve liderlik rollerini sergilemeleri gerektiği belirlenmiştir. İl eğitim denetmen ve yardımcılardan; öğretmen ve okul yöneticilerinin daha çok yönetsel konular, rehberlik, eğitimde yenilik ve gelişmeler hakkında bilgi talepleri olmuşken, il eğitim denetmen ve yardımcılarının ise zaman yönetimi, mevzuat konuları, inceleme ve soruşturma konularında bilgi taleplerinin olduğu görülmüştür. E-mentorluk, il eğitim denetmen ve yardımcılarının bir rolü olarak görülmüştür. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının görüşleriyle, iş yükünün fazla olması, zaman sıkıntısı çekmelerine rağmen, uygulama ile ciddi kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. E-mentorluk uygulamasının il eğitim denetmen ve yardımcılarının başarı ve tutumlarına katkı sağladığı belirlenmiştir.

İbrahimoglu, Uğurlu ve Kızıloğlu (2011), “Örgütlerde Mentorluğun Örgütsel Güven Algısına Etkisine İlişkin Bir Araştırma” adlı çalışmalarında; mentorluk faaliyetlerinin örgütsel güven algısı üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, mentorluğun iki temel işlevi olan kariyer ve psiko-sosyal işlevinin örgütsel güven düzeyine etkisini ölçmeye yönelik bir saha araştırması yapılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen istatistiksel bulgulara göre; mentorluk faaliyetlerinin alt boyutları (kariyer, psiko-sosyal) ile örgütsel güvenin alt boyutları (bağlılık dürüstlük ve güvenilirlik) arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler bulunmuştur.

Çakar (2011), “İlköğretim Denetçilerinin Koçluk Becerilerini Sergileme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada; ilköğretim okullarında denetim yapan denetçilerin koçluk becerilerini sergileme düzeylerini öğretmen

görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ilköğretim denetçilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeyleri üzerinde cinsiyet, kıdem, branş ve çalıştıkları yerleşim birimleri değişkenlerinin etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmada koçluk becerileri liderlik, iletişim, rehberlik olarak üç boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, denetçilerin koçluk becerilerine dayalı denetim uygulamalarında yetersiz kaldıkları saptanmıştır. Koçluk becerilerine ilişkin tüm alanlarda bayan öğretmenlerin denetçilerin koçluğa dayalı davranışları daha az yerine getirdiği düşüncesinde oldukları; Fen ve Matematik alan öğretmenlerinin özellikle koçluğa dayalı liderlik davranışlarında anlamlı bir biçimde diğer gruplardan farklılaştığı ve daha düşük ortalamalar ile görüş belirttikleri; koçluğa dayalı rehberlik davranışlarında ise görev yeri değişkenine göre ilçede görev yapan öğretmenlerin diğer gruplardan daha olumlu bir görüş içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2011), “Bilişsel Koçluk Yöntemi İle Öğretilen Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Öğrencilerin Başarılarına, Bilişsel Farkındalık Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmasında; bilişsel koçluk yöntemi ile öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine, tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmada, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test – son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; uygulanan deneysel yöntem öğrencilerin başarılarını artırmıştır. Öğrencilerde bilişsel farkındalık becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Bilişsel koçluğun matematik dersine yönelik tutumu etkilemede olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür.

Özoğlu (2011), “Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin Öğretmen Performansına Etkisi” adlı çalışmasında; ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin koçluk becerilerinin öğretmenlerin performansına etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmada; okul yöneticilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeyleri üzerinde cinsiyet, kıdem, branş değişkenlerinin etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Koçluk becerilerinin öğretmenlerin performansına etkileri belirlenmiştir. Koçluk becerileri; iletişim, liderlik, kendini tanıma ve özdenetim olarak üç boyutta ele alınmıştır. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticileri; kendi

kişisel özelliklerinin farkındadır, sabırlıdır, liderlik becerisi gelişmiştir ve öğretmenlerin başarılı olmaları için çaba sarf ederler.

İbicioğlu, Çiftçi ve Kanten (2010), “Akademisyenlerin Akıl Hocalığı Eğilimleri İle Liderlik Tarzları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma” adlı çalışmalarında; akademisyenlerin akıl hocalığı eğilimleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada; anket yöntemi ile elde edilen veriler faktör analizi, korelasyon analizi, regresyon analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretim üyelerinin araştırma görevlilerine kariyer geliştirme desteği sağlama, kariyer planlama rehberliği yapma, psikolojik destek sağlama gibi akıl hocalığı eğilimleri gösterdikleri ve bazı liderlik tarzları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Karabacak (2010), “Akademik Koçluk Sisteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi” adlı çalışmasında akademik koçluğun öğrencilerin derslerdeki ve sınavlardaki başarılarına olan etkisini belirlemektir. Yapılan çalışma sonucunda akademik koçluğun öğrencilerin başarıları üzerinde belirgin bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Yurtseven (2010), “Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu’nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Algıları ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmasında; mentorluk hizmetinin, Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, mentorluk hizmetinin, öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinde olumlu bir etki oluşturduğunu, ancak akademik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Şenol ve Yıldız (2009), “Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Öğretmen Öğrenci ve Aile Etkileşimi” adlı çalışmalarında; Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında (YİBO) okuyan öğrencilerin kitap okuma, ders çalışma, ödev yapma ve sonucunda sahip olunan akademik başarılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu okullarda öğrenciler yatılı kaldıklarından ders saatleri dışında

öğretmenleri onlarla ilgilenmeye devam etmektedir. Diğer öğrenciler ailelerinden akademik anlamda yeterince ilgi göremediklerinden başarı oranının düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Görüldüğü gibi öğrenci başarısında ailenin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bireyin gelişimi için sadece akademik başarı yeterli değildir. Aile çocuğun ruhsal gelişiminden de sorumludur. Aile çocuğa öncelikle en temel ihtiyacı olan sevgiyi vermelidir. Akademik başarısı ne kadar iyi olursa olsun sevgiden yoksun bir çocuk kişilik gelişimini tamamlayamaz.

Kazazoğlu (2009), “Koçluk Sürecine İletişimin Etkisi Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmasında; iletişim ve koçluk uygulamaları arasında ne tür bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin şiddetini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre; koçluk uygulamaları ve iletişim arasında doğru yönlü bir ilişki olduğu ve koçluk uygulamalarında iletişimin %47’lik bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ereş (2009), “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Mentorluk” adlı çalışmasında; okul yöneticilerinin yetiştirilmesindeki sorun ve eksikliklerin mentorluk çalışmalarından yararlanılarak kazandırılabilmesi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde bir mentora olan ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiğinin bilinmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre, okul yöneticisi adaylarının bilimsel bilgi ile donanmalarının yanı sıra bu bilgiyi uygulamaya dönüştürebilmeleri, adaylık sürecindeki mentorluk desteği ile ilişkilendirilebileceği ve okul yöneticisi adaylarının bu süreçte uygulamalar, uygulamalarda karşılaşılan sorunlar, sorunlar karşısında göstereceği tutum ve davranışlar gibi özellik ve yeterliliği, alanında yetkin eğitim yönetimi eğitimi almış bir okul yöneticisinin rehberliği doğrultusunda kazanabileceği sonucuna varılmıştır.

Özdaşlı, Kanten, S. ve Kanten, P. (2009), “Yöneticilerin Kariyer İlerleme Arzusu İle Örgütsel Bağlılıklarının, Akıl Hocalığı Eğilimlerine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma”, adlı çalışmalarında; yöneticilerin akıl hocalığı eğilimleri üzerinde, kariyer ilerleme arzularının ve örgütsel bağlılıklarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, yöneticilerin kariyer ilerleme arzusunun, duygusal bağlılığının ve normatif bağlılığının akıl hocalığı eğilimlerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Cantimer (2008), “İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada; Sakarya ili ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Betimsel bir çalışmadır. İlköğretim okul yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin mentorluğu yöneticiliğin bir rolü olarak gördükleri ve rehberlik yaparken aynı zamanda mentorluk da yaptıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Öğretmenlere ekonomik ve psikolojik sorunlarında, mesleki konularda, öğrenci ile ilişkilerinde destek oldukları, öğretmenlerin de bu alanların dışında, özlük hakları ile ilgili konularda, araç-gereç sağlamada, sosyal faaliyet düzenlemede onlara başvurdukları belirlenmiştir. Mentorluk sürecinin öğretmen, yönetici ve kurum için katkıları belirlenmiştir. Bu süreçte öğretmen, yönetici ve kurumun etkileşim ve paylaşım içinde olmasının öğretmenlerin mesleki yönden gelişimini ve güvenini kazanmasını sağlayacağını, yöneticilerin bireysel gelişim ve ilerleme içine girdikleri, başkalarının gelişimine katkısının manevi doyumunu yaşadıkları; pozitif bir okul ikliminin oluşturulduğu görülmüştür.

Kurbay (2008), “Öğretmen-Veli İşbirliği ve Öğrenci Başarısındaki Etkisinin Büyükçekmece İlköğretim Okulları Örneğinde İncelenmesi” adlı araştırmasında; öğretmen-veli işbirliği ve öğrenci başarısı üzerinde çalışmıştır. Araştırmada, öğretmen ve velilerin, öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüş düzeyleri, öğrencilerin ise, öğretmenleri ve aileleri ile ilişki düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda; “Öğretmen-veli işbirliğine anneler, babalara göre daha olumlu bakmaktadır. Velilerin öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüşleri aylık gelire ve eğitim seviyesine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerden, kıdem grubu “21–25 yıl” olan öğretmenler, kıdem grubu “16–20 yıl” olanlara göre öğretmen-veli işbirliği hakkında daha olumlu düşüncelere sahiptir. Öğrencinin, ailesi ve öğretmenleri ile ilişki düzeyi anne-babanın birliktelik durumuna ve anne babanın öz olup olmamasına göre farklılık göstermektedir. 8. sınıf öğrencileri bazı yargılara 7. sınıf öğrencilerine göre, annesi üvey olanlar bazı yargılara annesi öz olanlara göre daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin ailesi ve öğretmenleri ile ilişki düzeyi ile not ortalaması arasında aynı yönde fakat zayıf bir ilişki vardır. Velinin, öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüşü, öğrencinin değişen not

ortalamasına göre pek değişmemektedir. Velinin, öğretmen-veli işbirliği hakkındaki görüşleri değiştikçe, öğrencilerin, ailesi ve öğretmenleri ile ilişki düzeyi aynı yönde değişmektedir. Ailenin gelir düzeyi öğrencinin başarısını etkilemektedir. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocukları derslerinde daha başarılıdır. Öğretmen-veli işbirliği öğrenci başarısını etkilememektedir” yargılarına ulaşılmıştır.

Aydın (2007), “Örgütlerde Kariyer Yönetimi, Kariyer Planlaması, Kariyer Geliştirmesi ve Bir Kariyer Geliştirme Programı Olarak Koçluk Uygulamaları” adlı çalışmasında; iş yaşamında önemi hızla artan kariyer kavramının ve fonksiyonlarının örgüt, birey açısından faydalarını, uygulanabilirliğini, vurgulamayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda; teoriyi desteklemek üzere; bir firmanın kariyer sistemleri ele alınmış ve yine aynı firmanın koçluk hizmeti süreci incelenmiştir. Koçluk kavramına iki açıdan bakabilmek için ise, koçluk hizmeti veren bir firmadan bu süreç ile ilgili edinilen veriler aktarılmıştır.

Öztürk (2007), “Ortaöğretim Özel ve Resmî Okul Yöneticilerinin Koçluk Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışması; ortaöğretimde görev yapan özel ve resmî okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan koçluk becerilerinin düzeyinin görev yapılan okul türü, yaş, cinsiyet, branş, meslekî kıdem ve mezun olunan okul türü açısından değerlendirebilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; özel ve resmî okul öğretmenlerinin yöneticilerinin koçluk becerilerini algılarında özel okul lehinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin koçluk becerilerini karşılaştırdıklarında; kıdem, cinsiyet, okul statüsü yönünden algılarında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Özkalp, Sungur, Kırel ve Cengiz (2006), “Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentor’un Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmalarında; öğretim üyelerinin mentorluk sürecini nasıl algıladıklarını inceleyip, akademik ortamlarda mentorluk kavramının önemini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, mentor olarak danışmana araştırma görevlilerinin yüksek oranda saygı duydukları; buna karşın düşük oranda hayranlık duydukları ortaya çıkmıştır. Araştırma görevlileri, mentorları olan danışmanlarını bir arkadaş olarak görmemekle beraber onları bir bilgi kaynağı ve yönlendirici olarak görmekte, onun tecrübe ve bilgisinden faydalanmaktadırlar.

Danışmanların araştırma görevlilerine kişisel performanslarını arttırmaya yönelik usta-çırak ilişkisini yaşattığı ortaya çıkmıştır.

Ceylan, (2004), “Mentorluk İlişkilerine Farklı Bir Yaklaşım: Kariyere Uyarlı Mentorluk” adlı çalışmasında, iş hayatını etkileyen etmenlerin bazı değişimlere sebep olduğunu ve bu değişim sürecine mentorluk modelinin uygulanması ile nasıl adapte olunabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonunda mentorluk hizmetlerinin kişinin kariyer gelişimini ve psikolojik gelişimi artırma yönünde olumlu etki yapacağı sonucuna varılmıştır.

Varçın (2004), “Koçluk” adlı çalışmasında; iş dünyasında önemli bir gelişim modeli olarak kullanılan koçluk modelinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; eski yönetim anlayışlarının yerine yeni bir gelişimsel model olan koçluk uygulamalarının getirilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Yönetim anlayışında yöneticilikten liderliğe, engellerle uğraşmaktan fırsatlara odaklanmaya, personel kontrolünden sonuç üreten süreçlere, rekabetten işbirliğine, kontrolden yol göstermeye, emretmekten katılım sağlamaya, lineer düşünceden dinamik ve üretken düşünceye, bireysellikten takım çalışmasına, dışsal ödüllerden içsel motivasyonlara, ilkel problem çözme yöntemlerinden danışmanlığa, iç standartlardan müşteri odaklılığa, güç oyunlarından iknaya, kalite kontrolünden sürekli yenilenmeye doğru hızlı bir değişim şarttır. Koçluk da bu modern yönetim anlayışının bir gereğidir.

Anafarta (2002), “Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor)” çalışmasında rehber ve rehberlik kavramlarını açıklamış ve rehberin bireysel kariyer danışmanlığı rolü üzerinde durmuştur. Rehberlik hizmetlerinin koçlukla birlikte uygulanması gerektiği düşünülmektedir. Rehberin bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini bulmalarına, çözüm odaklı olmalarına ve sürekli başarıyı yakalamalarına yardımcı olmaları gerekliliği belirtilmiştir.

Bakioğlu, Özcan ve Hacıhafizoğlu (2002), “Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı” adlı araştırmalarındaki genel amaç; okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümünde, mentor olarak kime/kimlere yaklaştıklarını ve hangi konularda mentora/mentorlara ihtiyaç duyduklarını belirlemektir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; araştırmaya

katılan okul yöneticilerinin cinsiyet dağılımına bakıldığında %85,7'sinin erkek, %14,3'ünün kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Araştırmada; 1-10 yıllık yöneticiler %47,4 oranında 11 yıldan fazla yöneticilik kıdemine sahip olanlar ise %52,6 oranında temsil edilmektedir. Okul yöneticilerinin göreve gelme yöntemi; %88,8'i atanma ve %11,2'si sınavı kazanarak gerçekleşmiştir. Her kıdemdeki okul yöneticileri, eğitim yönetimi ile ilgili bir problemi çözemediklerinde ilk tercih olarak % 62,2 oranında deneyimli okul yöneticilerine mentor olarak yaklaştıkları söylenebilir. Yöneticilerin %17,6'sı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan yöneticileri, % 10,3'ü Müfettişleri, %1,8'i İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan yöneticileri mentor olarak seçerken, sadece %3,1 problemleri değişik yayınlardan araştırarak çözdükleri belirlenmiştir. Sınavı kazanan yöneticilerin, atanma yöntemiyle göreve getirilen yöneticilere göre mevzuatı yorumlamakta daha fazla mentor/mentorlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Sınavı kazanan yöneticilerin atanmış yöneticilere göre okulda bütçe oluşturma ve yönetme konusunda daha fazla mentor/mentorlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bunun nedeni belki de sınav ile göreve gelen yöneticilerin okul hayatını uygulamada henüz tanımaya başlamasının getirdiği sosyalleşme süreci olabilir. Hizmetiçi eğitime 3 kez katılan yöneticiler, hiç katılmayan yöneticilere göre daha fazla mentor/mentorlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri; %61,1'i bilgisayar kullanma, %70,1'i okulda Toplam Kalite Yönetimi, %53,5'i okulda eğitim laboratuvarı dizaynı, %42,0'ı okula alınacak uygun ders araç gerecinin seçilmesi, % 45,7'si okulda öğrenen örgüt felsefesini oluşturma, %36,3'ü okul ve örgüt kültürünü oluşturma, %43,6'sı çevrenin okula katkısını sağlama, %46,0'ı öğrencilere mesleki rehberlik yapma, %48,6'sı okulda teknik yapı işleri konusunda, %32,4'ü okulda bütçe oluşturma ve yönetmede, % 22,6'sı okulda insan ilişkileri ve iletişim kurmakta ve %32,4'ü bütçe oluşturma ve yönetmekte sürekli olarak mentora/mentorlara ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Bakioğlu ve Hacıhafizoğlu (2000), “Eğitim Denetmenleri ve Mentorluk” adlı çalışmalarında; eğitim denetmenlerinin mentorluk (rehberlik ve kılavuzluğun sistematik şekli) kavramlarına ne derecede önem verdikleri ve denetimde ne derecede uyguladıkları, kendilerine mentorluk yapanların değerlendirilmesi saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; denetmenlerin kendilerine

öğretmenler tarafından ön yargılı davranıldığı ve bunun aralarındaki etkileşimi zorlaştırdığı ifade edilmektedir. Denetmenlerin çoğu genç denetmenlerin tecrübeli olanları model almaları konusunda hem fikirdirler. Öğretmenler; denetmenlerin görevinin kılavuzluk değil kontrol olduğunu ve genç denetmenlerin hatalarını onlardan gizlenmek için uğraştıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin büyük bir kısmı değerlendirme işleminin soruşturma işleminden ayrılması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların çoğu mentorluğun tecrübeyle öğrenileceğini, %43'ü de kılavuz ve rehber olmayı öğreten bir okul olmadığını belirtmiştir. Bu durumda, eğitim fakültelerinde mentorluk kavramına yeterli önemin verilmediği sonucuna ulaşılabilir.

Cankatan (1993), Bilkent Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin yaşadığı güçlükleri belirlemek amacıyla yaptığı nitel ve betimsel olan çalışmada mentor ile mentelerin ilişkilerini gözlemlemiş, öğrencilerin karşılaştıkları İngilizce seviyelerinden kaynaklanan farklı türden sorunları ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada veriler gözlem yoluyla toplanmış ve gözlem esnasında elde edilen veriler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda, araştırmaya katılan öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarının akademik ve duygusal sebepli olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıda amaçları, yöntemleri ve sonuçları tanıtılan araştırmalar ve literatürde geçen diğer araştırmalar genel olarak mentorluk kavramı ve bu kavramın kişi ve örgütler üzerindeki etkileri üzerine yapılmıştır. Elde edilen araştırmalarda, mentorluk kavramının öğrenci, öğretmen, akademisyen ve denetmen gibi eğitim çalışanı ve eğitim görenler üzerine etkilerinin yanı sıra birçok meslek grubunda da kullanım ve etkileri görülmektedir. Elde edilen çalışmalarda velilere yönelik mentorluk uygulamasına dair bir araştırmaya rastlanmamıştır.

3.2. Konuyla İlgili Yapılmış Uluslararası Çalışmalar

Yurt dışında mentorlukla ilgili yapılan çalışmaların çoğu öğretmen ve yönetici adaylarının yetiştirilmesinde mentorluğun kullanımı üzerine yoğunlaşmıştır.

Mentorluğun fonksiyonlarını belirleyen çalışmalara bakıldığında,

Burke (1984) üç boyutlu (kariyer geliştirme, psiko-sosyal ve rol modeli fonksiyonları); Kram ve Isabella (1985) iki boyutlu (kariyer koçluğu, psikososyal fonksiyonlar) ve Noe (1988) iki boyutlu (kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonlar) olarak sınıflandırdıkları görülmüştür.

Kram (1983) yaptığı araştırmada, mentorluk ilişkisinde kariyer fonksiyonları sayesinde genç bir yönetici örgütteki çalışma düzenini öğrenme ve ilerleme fırsatlarının elde edilmesi konusunda yardım alır. Psiko-sosyal fonksiyonlar aracılığıyla ise, bulunduğu yönetsel pozisyonda yetkinlik, özgüven ve etkenlik düzeyini artırma konusunda destek alır.

Scandura ve Williams (2004: 452) tarafından yapılan araştırmalarda mentorluk faaliyetlerinin çalışanların örgütsel kariyerlerine karşı olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olduğu, iş ortamındaki duygusal tepkileri etkilediği ve bu yolla örgütsel bağlılığın arttığı saptanmıştır (Payneve Hoffman, 2005; Cantimer, 2008 & Ceylan, 2004).

Mullen'in (1998), mentorluk fonksiyonlarını (Kram'ın iki boyutlu mentorluk fonksiyonu modeli) temel alarak yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre yaşlı (tecrübeli) mentorlar, yetiştirilen yöneticiler tarafından kariyer fonksiyonlarını ve psiko-sosyal fonksiyonları daha fazla yerine getirdiği tespit edilmiştir. Bulgular, örgütün desteğiyle mentorların her iki fonksiyonu da sergileyebileceğini ve formal mentorluk sistemi kurma yaklaşımlarında faydalı olabileceğini göstermektedir (Cantimer, 2008).

Mc Loughlin, Brady, Lee ve Russell (2007); Watson, (2006); Kilburg ve Hockett, (2007) tarafından yapılan araştırmalarda mentorluğun, öğretmen etkililiğini geliştirebileceği ortaya koymuştur. Bir başka sonuç olarak mentorluk yapılan

meslektaşlarına göre daha fark edilir olmaktadır (Mc Laughlin ve diğerleri, 2007; Watson, 2006; Kilburg & Hockett, 2007; Bakioğlu & Göğüş, 2010).

Carter ve Francis'e (2001) göre, mentorluk düzenlemeleri "öğretmen yalıtılmışlığını azaltma, eğitsel çalışma ortamı konseptini iletme ve bir okul, fakülte ya da sınıftaki gayri ihtiyari normları anlama" fırsatı sağlar (Mc Laughlin ve diğerleri, 2007; Bakioğlu & Göğüş, 2010).

Read (1997), yılında Amerikan ordusu yedek kuvvetler okulundaki mentorluk eğitiminden geçip göreve başlayan öğretmenlerle mentorluk eğitimi almadan göreve başlamış öğretmenleri kıyaslayarak gerçekleştirdiği çalışmada mentorluk sürecinden geçerek göreve başlayan öğretmenlerin öğretme yöntem ve tekniklerini daha etkili kullandıkları, işe alışma ve profesyonel gelişim sağlamada mentorlarından çok şey öğrendiklerini belirtmiştir.

Deruage (2007), Papua Yeni Gine'de göreve yeni başlayan ilkökul öğretmenleri için uygulanan mentorluk programlarıyla ilgili bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Çalışmada yeni öğretmenlerin işlerinde başarılı olmaları ve mesleğe devam etmek istemeleri çalışma hayatlarının ilk yıllarında alacakları mentorluk programının etkililiğine bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu programlar hizmet öncesi safha, adaylık safhası ve hizmet içi eğitim safhası olarak üç bölümde incelenir. Deruage'ye göre mentorluk programlarının başarısı mentorlar için yeterli eğitim ve desteğin sağlanmasına bağlıdır (Yirci, 2009).

Brumage (2000), yetmiş ortaokul müdür yardımcısının yaşadıkları mentorluk ilişkileri hakkındaki doktora çalışmasının sonucunda; araştırmaya katılanların yaşadıkları mentorluk ilişkisinin en dikkat çekici özelliklerini; destekleme, özgüven gelişimi ve iş tatmini konusunda cesaretlendirme, birbirine sahip çıkma, karar vermede model olma, gerektiğinde tavsiye verme, savunma ve koruma, profesyonel bir destek ve profesyonel gelişime cesaretlendirme olarak tanımladıklarını belirtmektedir (Candemir, 2010).

Madison ve Huston (1996), yetiştiricilik ilişkisinde cinsiyetin belirleyiciliğinin önemini vurgulamaktadır. Çalışmada yer alan erkek ve kadın öğretim üyelerinin daha çok kendi hemcinslerine yetiştiricilik yapma eğiliminde

oldukları ve erkek öğretim üyelerinin daha fazla yetiştiricilik sürecine katıldıkları sonucuna varmışlardır.

Yetiştiricilik ilişkilerinde cinsiyete dayalı anlamlı farklılıkların olduğu şeklindeki bulguları desteklemeyen araştırmalar da vardır. Wilkinson (1995), yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yetiştiricilik ilişkilerinde, cinsiyete dayalı farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, kadın lisansüstü eğitimi öğrencilerinin yetiştirici bulmakta erkek akranlarına göre daha fazla zorluk yaşadıkları hipotezini desteklememiştir. Araştırma sonuçlarına göre, yetiştiricinin cinsiyetine bakmaksızın, lisansüstü öğrencisine sağlanan yetiştiricilik fonksiyonları arasında cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Kelly ve Schweitzer (1999), yetiştiriciliğin türü ve gerçekleştirilme düzeyinde ırka ya da cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulamazken, bir yetiştiriciye sahip olup olmama ile akademik ortama ilişkin algılar arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır.

Sonuç olarak, ulusal ve uluslararası mentorluğa ilişkin birçok araştırma yapılmıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin mentorluğu üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan araştırmalar, mentorluk hizmetlerinin kişiyi kişisel, mesleki, sosyal ve akademik başarı gibi birçok yönden geliştiren bir uygulama olduğu görülmektedir. Mentorluğun günümüzde birçok alanda kullanıldığı bilinmektedir. Mentorluk hizmetlerinin uygulanmasında göz önünde bulundurulması gereken bazı noktaların da olduğu unutulmamalıdır. Öncelikle mentorluk yapacak kişi ya da kişilerin gerekli ve yeterli mentorluk özelliklerine sahip olması, hizmetin doğru ve etkin bir şekilde uygulanması için gerekli zamanın ayrılması, hizmetin aksamadan düzenli ve planlı bir şekilde devam etmesi, mentor-mente eşleştirmelerinin gerçekleştirilmesinde mentor ve menteenin kişisel özelliklerinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır.

4. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi konularına yer verilmiştir.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde, geçmişte var olan ya da halen devam eden bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymak temel amaçtır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2015). Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmakta ve bu araştırmalar genellikle tarama (survey) araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş, 2005). Betimsel araştırma “verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir biçimde tanımlar.” (Büyüköztürk, 2010: 21). Yine betimsel çalışmalar, bir konudaki herhangi bir durumu saptamayı hedefleyen çalışmalardır (Erdoğan, 1998: 60-61).

Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye açıklamaya çalışır. Betimsel araştırmalar mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamaya çalışan, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen araştırmalardır (Kaptan, 1995: 59).

4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın verileri, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Giresun merkez ilçe ve Dereli ilçesinde görev yapmakta olan 140 sınıf öğretmeni ve 140 veliden oluşturulmuştur. Araştırmada, olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yöntemi izlenmiştir. Basit rastgele örnekleme yönteminde, araştırılan

grubun her bir elemanın eşit olarak seçilme ihtimali vardır. Araştırmaya katılması düşünülen örneklem rastgele olarak seçilir (Çepni, 2010).

4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın konusu ile ilgili literatür tarandıktan ve kaynaklara ulaşıldıktan sonra araştırma verileri elde edilmiştir. Literatür taraması; veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması ve problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir. Bu teknikte verilerin var olan kaynak, doküman, belgeler vb. incelenerek toplanması amaçlanır (Balcı, 2006; Karasar, 2002). 1. ve 2. alt problemlere ilişkin bulguları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu anket formu hazırlanmıştır. Bu anket formları Ek-1 ve Ek-2’de sunulmuştur. Açık uçlu sorular, katılımcılardan serbestçe cevap vermelerinin istenmesi durumunda tercih edilir. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu sorularda cevaplayıcı, soruya serbestçe cevap verir. Bu tür soruların avantajı, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesidir (Mertens, 1998; Büyüköztürk, 2005).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ve velilerin demografik bilgilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri ve velilere ait bu demografik bilgiler sadece çalışma grubu hakkında genel bir bilgiye sahip olmak amacıyla çalışmada yer almaktadır. Araştırma soruları uzman görüşleri alınarak yapılandırılmıştır. Görüşme formundaki sorular, sınıf öğretmenlerinin ve velilerin sınıf öğretmenin mentorluk rollerine ilişkin görüşlerini içermektedir.

4.4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır. Betimsel analiz yöntemi, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar

hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Veriler frekans ve yüzdeler kullanılarak tablolar halinde sunulmuştur.

4.5. Veri Toplama Süreci

Araştırma ile ilgili yapılan çalışmalara ulaşma aşamasında ilk olarak kapsamlı bir alanyazın taraması yapılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik olarak; ilgili kaynaklardan ulaşılan çalışmalarda doğrudan sınıf öğretmeni ve veli arasındaki mentorluk ilişkisini konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışmanın amacına uygun bulgu ve sonuçları barındıran benzer araştırmalar kaynakçaya dahil edilmiştir. Bir sonraki aşamada ilgili veriler ışığında araştırmada kullanılmak üzere hazırlanan anket sorularından bir havuz oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular içinden uzman görüşü alınarak ankette kullanılacak sorular belirlenmiştir. Anket sorularının belirlenmesinde araştırmacının tez danışmanının, benzer anketi uygulamış bir araştırmacının ve 4 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmacının görev yaptığı ilkokuldaki sınıf öğretmenlerine ve yeterli sayıdaki veliye anket formundaki sorular yöneltilerek pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.

4.6. Geçerlik ve Güvenilirlik

Geçerlik, ölçme aracı ile elde edilen verilerin amaca yönelik kullanılabilir olma özelliği olarak tanımlanmaktadır (Özdamar, 2016). Araştırmanın tasarlanması ve amaca uygun veri toplama araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen bulguların geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın ve araştırmadan elde edilen bulguların güvenilirliğini arttırabilmek için bazı işlemler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz sürecinde araştırma süreci dışında olan uzmanların değerlendirmesine

başvurulmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilen sonuçların doğrulanabilmesi için toplanan tüm veriler, çalışma ile ilgili tüm belgeler araştırmacı tarafından saklanmıştır.

4.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmanın tamamen nesnel verilere dayanması, bilimsel ve geçerli veriler elde edilmesi açısından araştırmacı, ilgili uzmanlardan görüş ve yardım almıştır. Araştırma süreci, alan uzmanlarıyla iş birliği içerisinde araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Veriler araştırmacı tarafından özenle toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen verilerin analizi, araştırmacı tarafından yapılmış ve araştırma sonuçları araştırmacı tarafından rapor edilmiştir.

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde toplanan veriler ayrıntılı olarak tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

5.1.Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgileri

Aşağıda örnekleme alınan 140 sınıf öğretmenin demografik bilgilerine ilişkin veriler tablolaştırılmış, değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7: Örnekleme Alınan Sınıf Öğretmenlerine Ait Demografik Veriler

Değişkenler	Değişkenlerin Alt Boyutları	f	%
Cinsiyet	Kadın	71	51,7
	Erkek	69	49,3
Yaş	27-30 yaş	18	12,9
	31-40 yaş	34	24,3
	41-50 yaş	44	31,4
	51-60 yaş	43	30,7
	61 yaş ve üstü	1	0,7
Medeni durum	Evli	124	88,6
	Bekar	16	11,4
Mesleki kıdem	0-10 yıl	38	27,1
	11-20 yıl	31	22
	21-30 yıl	38	27,1
	31 yıl ve üstü	33	23,8
Öğrenim durumu	Eğitim Enstitüsü	22	15,7
	Lisans	113	80,7
	Yüksek lisans	5	3,6
	Doktora	-	0
Mezun olduğu fakülte	Eğitim fakültesi	103	73,6
	Fen edebiyat fakültesi	4	2,86
	Yüksek okul	21	15
	Diğer	12	8,6
Çalıştığı kurumun bulunduğu yer	Köy	15	10,7
	Belde	2	1,4
	İlçe	14	10
	İl	109	77,9
İkamet ettiği yer	Köy	3	2,1
	Belde	1	0,7
	İlçe	13	9,3
	İl	123	87,9

Verilerin toplanmasına katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet dağılımına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin 71(%51,7)'i kadın, 69 (%49,3)'u erkektir. Bu bulgulara göre örneklem grubunun cinsiyet değişkeni açısından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

Veri toplama grubunun yaş dağılımı incelendiğinde 27-30 yaş arasında 18 (%12,9), 31-40 yaş arasında 34 (%24,3), 41-50 yaş arasında 44 (%31,4), 51-60 yaş arasında 43 (%30,7),ve 61 yaş üstü 1 (%0,7) sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla orta yaş oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına bakıldığında 124 (%88,6) sınıf öğretmeni evli ve 16 (%11,4) sınıf öğretmeni bekadır. Evli sınıf öğretmeni oranının fazla olması araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaşlarıyla orantılıdır.

Örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri değerlendirilmiştir. 0-10 yıl kıdeme sahip 38 (%27,1), 11-20 yıl kıdeme sahip 31 (%22), 21-30 yıl kıdeme sahip 38 (%27,1) ve 31 yıl ve üstü kıdeme sahip 33 (%23,8) sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından oldukça dengeli bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin 22'si (%15,7) eğitim enstitüsü, 113'ü (%80,7) lisans ve 5'i (%3,6) yüksek lisans mezunudur. Doktora mezunu sınıf öğretmeni bulunmamaktadır. Lisansüstü eğitim alan sınıf öğretmeni oranı oldukça düşüktür. Örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin büyük bölümü lisans mezunudur.

Örnekleme alınan sınıf öğretmenlerinin mezun olduğu fakülteler açısından dağılımı incelendiğinde; 103 (%73,6) eğitim fakültesi, 4 (%2,86) fen edebiyat fakültesi, 21 (%15) yüksekokul ve 12 (%8,6) diğer mezunu sınıf öğretmeni olduğu görülmüştür.

Verilerin toplanmasına katılan sınıf öğretmenlerinin 15'i (%10,7) köy, 2'si (%1,4) belde, 14'ü (%10) ilçe ve 109'u (%77,9) ildeki milli eğitime bağlı resmi ilkokullarda görev yapmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin 3'ü (%2,1) köy, 1'i (%0,7) belde, 13'ü (%9,3) ilçe ve 123'ü (%87,9) ilde ikamet etmektedir.

5.2. 1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Anketlerde öğretmenlere yöneltilen ilk soru “Sınıf Öğretmenlerinin Velilere Karşı Sorumluluğu olup olmadığı sorusudur. Bu sorunun analizi tablo 8’de şu şekilde sunulmuştur:

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olup olmadığına ilişkin görüşleri

	f (frekans)	% (yüzde)
Vardır	128	91,4
Yoktur	7	5
Kısmen	5	3,6
TOPLAM	140	100

Tablo 8’de de görüleceği gibi 128 (%91,4) sınıf öğretmeni, sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 7’si (%5) velilere karşı mentorluk sorumluluğu olmadığını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %3,6’sı (5) ise kısmen sorumlu olduğunu düşünmektedir.

Sınıf öğretmenleri almış oldukları eğitimle birlikte sahip oldukları bilgi birikimi ve mesleki tecrübelerini öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimleri için öğrenci velileriyle paylaşmalıdır. Sınıf öğretmenleri velilere yaptıkları mentorlukla bu paylaşımı gerçekleştirmektedir. Eğitim alanında yapılan değişimlerden büyük ölçüde haberdar olmayan öğrenci velileri çocuklarının eğitimi süresince meydana gelen bu değişimlerden haberdar olabilmek için sınıf öğretmenlerinin mentorluğuna ihtiyaç duymaktadır. Özellikle kırsal kesimde yaşamakta olan öğrenci velilerinin bu paylaşımlara daha fazla ihtiyaç duyduklarını belirten sınıf öğretmenleri, velilerle sürekli bir iletişim içerisinde olunması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Mentorlukta istekli olunmasının da önemini vurgulayan sınıf öğretmenleri istek ve ihtiyaç duyan

her veliye karşı mentorluk sorumluluklarının olduğunu düşünmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri ise bu sorumluluğu sadece öğrenci velilerine karşı değil diğer tüm insanlara karşı duyduğunu belirtmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre bazı sınıf öğretmenleri belli bir seviyede mentorluk sorumluluğu olduğunu düşünürken, sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olmadığını düşünen sınıf öğretmenleri ise resmiyette böyle bir sorumlulukları olmadığını, bunun daha çok toplumsal duyarlılık ve gönüllülük işi olduğunu düşünmektedir.

Tablo 9: Sınıf öğretmenlerinin velilere mentorluk yapıp yapmaması gerekliliğine ilişkin görüşleri

	f	%
Düşünüyorum	122	87,1
Düşünmüyorum	3	21,4
Kısmen	15	10,7
TOPLAM	140	100

Bireylerin eğitim hayatını boyunca onlara rehberlik eden, bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren 122 (%87,1) sınıf öğretmeni, ortaya koydukları mesleki çalışmaların paralelinde velilere de mentorluk yaptığını düşünüyor. Sınıf öğretmenlerinin 3'ü (%21) velilere mentorluk yaptığını düşünmüyor. Araştırmaya katılan 15 (%10,7) sınıf öğretmeni ise velilere kısmen mentorluk yaptığını düşünüyor.

Velilere mentorluk yaptığını düşünen sınıf öğretmenleri iletişime açık olan, kendilerine, bilgi ve tecrübelerine ihtiyaç duyan velilere hem öğrencileri başarıları hem de velilerin ihtiyaçlarına göre mentorluk yaptıklarını ve bunu mesleklerinin bir gerekliliği olarak gördüklerini ifade etmiştir.

Kısmen mentorluk yaptığını söyleyen sınıf öğretmenleri ellerinden geldiğince mentorluk yapabildiklerini belirtmiştir. Mentorluk yapmadığı yönünde cevap veren sınıf öğretmenleri ise velilerin bu konuda kendilerini yeterli bularak mentorluğuna ihtiyaç duymadıklarını söylemiştir.

Tablo 10: Sınıf öğretmenlerinin kendisini mentorluk konusunda yeterli bulup bulmadığına ilişkin görüşleri

	f	%
Yeterli Buluyorum	94	67,1
Yeterli Bulmuyorum	13	9,3
Kısmen	33	23,6
TOPLAM	140	100

Eğitim öğretim süreci içerisinde mentorluk rolünü üstlenen öğretmenler kendini gerçekleştirmiş bireyler olarak farkındalık sahibidir. Kendi bilgi ve tecrübesinin bilinciyle sadece öğrencilerine değil topluma da ışık tutar. Toplumun temeli ailedir ve o öğrenciyle açılan bu kapıdan ailenin diğer üyeleriyle de geçerek onları da bilginin ışığıyla kucaklar.

Araştırmaya katılan 94 (%67,1) sınıf öğretmeni velilere yaptığı mentorlukta kendisini yeterli bulmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 13'ü (%9,3) kendini bu konuda yeterli bulmamakta ve 33 (%23,6) sınıf öğretmeni ise kendini kısmen yeterli bulmaktadır.

Kendini mentorluk konusunda yeterli bulan sınıf öğretmenleri meslekleri gereği bu yeterliliğe sahip olduğunu düşünmektedir. Kendisini kısmen yetersiz ve eksik hisseden sınıf öğretmenleri, kendilerini eksik ve yetersiz bulduğu bu konularda meslektaşlarından yardım ve destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu eksiklikleri giderebilmek için çabaladıklarını dile getiren sınıf öğretmenleri katıldıkları konferans panel vb. ile yaptıkları araştırma ve incelemelerle ve okudukları kitaplarla kendilerini geliştirmeye çalışmaktadır.

Kendisini mentorluk anlamında yetersiz bulan sınıf öğretmenleri mentorluk için gerekli zaman ve ortamı sağlayamadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca velilerin kendilerine karşı samimi olmadıkları ve aralarında gerçekçi ve güvenilir bir ortamın oluşmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlerin sahip oldukları bilgiyi tazeleyemedikleri ve güncelleyemedikleri için kendilerini yetersiz buldukları dikkat

çekmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri ise eğitimde yeterliliğin mümkün olmadığını ve gelişen dünyada her gün yeni bir şeyler öğrenilebileceğini söylemiştir.

Tablo 11: Mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilerine mentorluk yapabilmesi için bu bilgi ve beceriler dışında sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri

	f	%
Kişisel Özellikler		
Kendini geliştirme	16	6,8
Güvenilir olma	9	3,8
Sosyallik	8	3,4
Özgüven	8	3,4
Hoşgörü	8	3,4
Anlayış	6	2,5
Liderlik rolü	5	2,1
Analiz, muhakeme gücü	5	2,1
İnsan sevgisi	4	1,7
Alçakgönüllü	4	1,7
Objektif	4	1,7
Gülyüzlü, sevecen	4	1,7
Pozitif düşünceye sahip	4	1,7
Disiplinli	3	1,3
Sağduyulu	2	0,8
Vizyon sahibi	2	0,8
Saygılı	2	0,8
Paylaşımçı	1	0,4
İstekli	1	0,4
İleri görüşlü	1	0,4
Zeki	1	0,4
Özverili	1	0,4
Sorumluluk sahibi	1	0,4
Mesleki Özellikler		
Mesleki yeniliklere ve değişime açık olma	16	6,8
Psikoloji bilgisi	12	5
Rol model olma	10	4,2
Pedagojik bilgi	6	2,5
Özel eğitim bilgisi	1	0,4
Mesleki sevgi	1	0,4
İletişim		
İletişim becerisi	50	21,2
Empati	14	5,9
İyi diksiyon	9	3,8
Yaşadığı toplumu tanıma ve uyum	8	3,4
İkna gücü	7	3
TOPLAM	236	100

Ankete katılan 50 (%21,2) sınıf öğretmeni, mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilerine mentorluk yapabilmesi için bu bilgi ve beceriler dışında öncelikle iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiğini düşünmektedir. İyi iletişim becerisine sahip bir mentorun, mentorluk hizmeti verdiği kişi ile ilişkilerinde daha başarılı olması kaçınılmazdır. Etkili bir iletişim mentorun mentee'ye ulaşması için bir anahtardır.

Örnekleme alınan 16 (%6,8) sınıf öğretmeni mesleki gelişim ve yeniliklere açık olunması gerektiğini düşünmekte yine aynı şekilde 16 (%6,8) sınıf öğretmeni mentorluk hizmeti verecek meslektaşının kişisel olarak da kendisini geliştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Hem mesleki hem de kişisel olarak kendisini eksik ve yetersiz gördüğü konularda geliştiren sınıf öğretmeni daha güçlü bir donanıma sahip olacaktır.

Mentorun empati kurması gerektiğini düşünen 14 (%5,9) sınıf öğretmeni öğrenci velileriyle etkileşimde onların gözünden bakabilmenin önemini belirtmektedir. Ankete katılan sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplarda öğrenci velilerine mentorluk yapacak meslektaşlarında sahip olunması gereken özellikler 35 ana başlık altında toplanmıştır. Bu özellikler sınıf öğretmeni ile öğrenci velisi arasındaki etkileşimi arttıracak, sınıf öğretmenin velinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine doğru ve etkili şekilde cevap verebilmesine yardımcı olacaktır.

Tablo 12: Sınıf öğretmenlerinin velilerin sorunlarıyla ilgilenmesi gerekip gerekmediğine ilişkin görüşleri

	f	%
Düşünüyorum	43	30,7
Düşünmüyorum	12	8,6
Kısmen düşünüyorum	85	60,7
TOPLAM	140	100

Velileri eğitimin dışında tutmadan eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak gören 43 (%30,7) sınıf öğretmeni velilerin sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini düşünüyor. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin 12'si (%8,6) velilerin sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini düşünmüyor. Araştırmaya katılan 85 (%60,7) sınıf öğretmeni ise veli sorunlarıyla kısmen ilgilenmesi gerektiğini düşünüyor.

Velilerinin sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini düşünen sınıf öğretmenleri velinin sahip olduğu sorunun öğrencinin ailesini ilgilendirdiğini ve bunun öğrenciyi de ailenin bir üyesi olarak etkilediğini düşünüyor. Sorunlardan etkilenen öğrencide yaşanan durum sonucu pedagojik ve akademik olarak da sorunlar oluşabileceğini öngören sınıf öğretmeni, öğrenci velisinin ihtiyacı ya da öğrencide görülecek muhtemel etkiler çerçevesinde kendisini de bu sürece dahil etmektedir. Bazı sınıf öğretmenleri ise öğrenci velileriyle daha az resmi bir ilişki içerisinde olduklarından sadece öğrenci velisinin paylaşımı ve talebi durumunda sadece öğrenci ile ilgili konularda değil, velinin özel hayatı ile ilgili konularda da ihtiyaç ölçüsünde sorunlarıyla ilgilendiklerini belirtmiştir.

Velilerinin sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini düşünmeyen sınıf öğretmenleri, öğrenci velilerinin sorunlarıyla her ne sebeple olursa olsun ilgilenediklerini, bu sorunlarla ilgilenmenin kendilerinin görevi olmadığını belirtmektedir. Ayrıca öğrenci velisinin özel hayatına müdahale etmenin de doğru olmadığını düşünmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğrenci velilerinin sadece öğrenci ile ilgili konularda (akademik başarı, öz bakım, çocuk gelişimi vb.) yaşadıkları sorunlarla ilgilendiklerini diğer ailevi ve kişisel sorunlarıyla ilgilenediklerini belirtmektedirler.

Tablo 13: Sınıf öğretmenlerinin velilere mentorluk yaptıkları konulara ilişkin görüşleri

	f	%
Genel		
Öğrenciyle ilgili her konuda	48	26,5
Her konuda	44	24,3
Öğrenci		
Öğrencinin akademik başarısı		
Çocuk gelişimi	39	21,5
Öğrenci davranış bozuklukları	26	14,3
	7	3,9
Aile		
Öğrenci- veli ilişkisi	13	7,2
Ailesel konular	2	1,1
Sosyal Hayat		
Sosyal hayat	2	1,1
TOPLAM	181	100

Tablo 13’de görüleceği üzere sınıf öğretmenlerinin %26,5 (48)’i velilerine öğrencileriyle ilgili hemen hemen her konuda mentorluk yaptıklarını dile getirmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 44 (%24,3)’ü sadece öğrencileriyle ilgili olarak değil velilerin ihtiyacı olduğu ve kendilerine başvurduğu her konuda onlara mentorluk yaptıklarını belirtmiştir. Örnekleme alınan 39 (%21,5) sınıf öğretmeni velilere sadece öğrencilerin eğitimi ve akademik başarılarıyla ilgili konularda mentorluk yaptıklarını belirtmiştir. 26 (%14,3) sınıf öğretmeni velilere pedagojik açıdan, 7 (%3,9) sınıf öğretmeni ise öğrencinin davranış bozuklukları konusunda velilere mentorluk yapmaktadır. 13 (%7,2) sınıf öğretmeni öğrenci-veli ilişkilerinde, 2’şer sınıf öğretmeni ise velinin ailesel sorunları ve sosyal hayatıyla ilgili olarak velilere mentorluk uygulamaktadır.

Öğrencinin eğitim hayatıyla paralel olarak ilerleyen akademik başarı ve gelişimsel sürecinde velilerin sınıf öğretmenin eğitim ve tecrübesine ihtiyacı da artmaktadır.

Tablo 14: Sınıf öğretmenlerinin velilerin kendilerinden hangi konularda yardım ve destek beklemediklerine ilişkin görüşleri

	f	%
Genel		
Her konuda	7	4,3
Öğrenci		
Öğrenci eğitimi	90	55,2
Çocuk gelişimi	20	12,3
Davranış bozuklukları	17	10,4
Temel ihtiyaçlarla ilgili konular (uyku, beslenme, dinlenme, eğlenme vb.)	9	5,5
Aile		
Aile	5	3
Öğrenci veli ilişkisi	4	2,5
Maddi sorunlar	4	2,5
Çevresel		
Çevresel sorunlar	4	2,5
Yok		
Yok	3	1,8
TOPLAM	163	100

Sınıf öğretmenleri, velilerin kendilerinden ağırlıklı olarak öğrenciyle ilgili; öğrencinin eğitimi, çocuk gelişimi, davranış bozuklukları ve öğrencinin temel ihtiyaçlarıyla ilgili konularda yardım ve destek beklediğini belirtmektedir. Öğrencinin eğitim hayatı süresince velilerin, sınıf öğretmeninden pedagojik ve mesleki açıdan yardım ve destek beklemesi kaçınılmazdır. Velilerin ailesel konular, çevresel sorunlar ve daha birçok genel konuda da eğitimci rolüyle topluma ışık tutan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve tecrübelerine başvurdukları görülmektedir.

Tablo 15: Sınıf öğretmenlerinin velilerin beklentilerini (yardımcı ve destek olma yönünden) karşılayıp karşılamadıklarına ilişkin görüşleri

	f	%
Beklentilerini karşılayabiliyorum	56	40
Elimden geleni yapıyorum	45	32,1
Böyle bir beklenti yok	4	2,9
Cevapsız	35	25
TOPLAM	140	100

Kendisinden yardım ve destek beklediğini ifade eden velilerinin bu beklentilerini sınıf öğretmenlerinin 56 (%40)'sı mümkün olduğunca karşıladığını dile getirmiştir. Örnekleme alınan 45 (%32,1) sınıf öğretmeni bu konuda elinden geleni yaptığını ifade ederken, 4 (%2,9) sınıf öğretmeni velilerin kendilerinden böyle bir beklentide olmadıklarını düşünmektedir. Araştırmaya katılan 35 (%25) sınıf öğretmeni velilerle bu konuda etkileşime girmediklerini belirterek soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Tablo 16: Sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları mentorluk sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri

	f	%
Kişisel sorunlar		
Veli uygulamıyor	16	13
Veli ilgisizliği	16	13
Durumu kabullenmeme	9	7,3
Velinin sabit fikirli olması	5	4
Velinin laubali ukala tutumu	5	4
Velinin eğitim seviyesi	4	3,3
Kıyaslama	3	2,4
Gerçekçi olmayan beklentiler	2	1,6
Ön yargı	2	1,6
Beklentinin bitmemesi	2	1,6
Güvensizlik	2	1,6
Tutarsızlık	1	0,8
Bencillik	1	0,8
Gereksiz ısrar	1	0,8
İletişim		
Veli ile iletişim kuramama	6	4,9
Eleştiriye kapalı olma	3	2,4
Yanlış anlaşılma	3	2,4
Ailesel sorunlar		
Ekonomik sebepler	5	4
Ailevi sebepler	3	2,4
Dış Etkenler		
Zaman	3	2,4
Ulaşım	2	1,6
Yok	29	23,6
TOPLAM	123	100

Uyguladığı mentorluk sürecinde sınıf öğretmenleri velilerle daha çok kişisel sorunlar üzerine problemler yaşamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin 29 (%23,6)'u mentorluk sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığını dile getirmiştir. Örnekleme alınan 16 (%13) sınıf öğretmeni velinin kendisinin mentorluk önerilerini uygulamadığını, 16 (%13) sınıf öğretmeni de velilerin bu konuda ilgisiz olduğunu

belirtmiştir. Ayrıca 9 (%7,3) sınıf öğretmeni velilerin durumu kabullenemediğini, 6 (%4,9) sınıf öğretmeni de velilerle iletişim kurmakta sıkıntı yaşadığını belirtmiştir.

Velilerin sınıf öğretmenine karşı olumsuz tutum ve davranışlarının mentorluk sürecini olumsuz etkilediği görülmektedir. Velilerle yaşanan iletişim sorunları, ailesel problemler ve bazı olumsuz dış etkenler de sürecin verimini düşürmektedir.

Tablo 17: Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları olumlu ve olumsuz eleştirilere ilişkin görüşleri

	f	%
Olumlu Eleştiriler		
Takdir ve minnet duyma	12	12,5
Samimi olma	2	2
Güvenilir olma	1	1
Anlayışlı olma	1	1
Rahatlatma	1	1
Ulaşılabilir olma	1	1
Hoşgörülü olma	1	1
Kendini iyi ifade edebilme	1	1
İyi bir rehber olma	1	1
Olumsuz Eleştiriler		
Ukala bulma	3	3,1
Eğitim şeklini beğenmeme	3	3,1
Gereğinden fazla müdahale etme	2	2
Çok şey isteme	1	1
Anlaşılamama	1	1
Nötr Eleştiriler		
Eleştiriyle karşılaşmıyorum	5	67,7
TOPLAM	96	100

Sınıf öğretmenlerine uygulanan anket sonucunda sınıf öğretmenlerinin 65(%67,7)'i mentorluk sürecinde herhangi bir eleştiriyle karşılaşmadığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yüksek oranda eleştiri almadıkları görülmüştür.

Velilerin sınıf öğretmenini eleştirmekten kaçınması durumu, toplum olarak eleştiriye ne kadar kapalı olduğumuzu açıkça göstermektedir. Eleştirme ve eleştirilme kendimizi yenileme ve farkındalığımızı arttırmada bize yardımcı olacaktır. 12 (%12,5) sınıf öğretmeni uygulamış olduğu mentorluk sonunda velilerin kendilerine takdir ve minnet duyduklarını ifade etmiştir. Veliler eğitim hayatları süresince

çocuklarını emanet ettikleri sınıf öğretmenlerinin emeğini, yardım ve desteğini takdir ve minnetle karşılamaktadır.

Tablo 18: Sınıf öğretmenlerinin velilere nasıl daha iyi mentorluk hizmetinin verilebileceğine ilişkin görüşleri

	f	%
Veli ve öğretmen eğitimi	44	48,9
Uzman yardımı	17	18,9
Veli ile sürekli iletişim içinde olma	14	15,6
İlgili ve istekli olma	3	3,3
Kişisel gelişim	3	3,3
Araştırma yapmak	3	3,3
Projelerle	2	2,2
Kitle iletişim araçlarından yararlanma	2	2,2
Güvenli ve samimi ortam sağlama	1	1,1
Uygulanabilir olma	1	1,1
TOPLAM	90	100

Sınıf öğretmenleri velilere daha iyi bir mentorluk hizmeti verebilmek için profesyonel olarak bir eğitim sürecinden geçilmesi gerektiğini düşünmektedir. Hem kendilerinin hem de velilerin uzman kişilerce eğitilmesi gerektiğini düşünen sınıf öğretmenleri ayrıca velilerle sürekli bir iletişim ve etkileşim içinde olunması gerektiğini belirtmiştir. İki tarafın da ilgili ve istekli olması gerektiğini de ifade eden sınıf öğretmenleri kişisel gelişimi destekleyici araştırma ve projelerin arttırılması gerektiğini düşünmektedir. Kitle iletişim araçlarının da bu konudaki önemi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca veli ile öğretmen arasında güvenli ve samimi bir ortam oluşması ve mentorluğun uygulanabilirliği de unutulmamalıdır.

Tablo 19: Sınıf öğretmenlerinin mentorluk konusunda herhangi bir eğitime (panel, seminer, konferans, kongre vb.) katılma durumlarına ilişkin görüşleri

	f	%
Katıldım	24	23,3
Katılmadım	79	76,7
TOPLAM	103	100

İnsan sürekli gelişen ve yenilenen bir varlıktır. Zamanın gerekliliklerini yerine getirmeyen insan yaşadığı çağın gerisinde kalır. Sunduğu eğitimle geleceği şekillendiren ve ona yön veren sınıf öğretmeni de bu değişime ayak uydurmak mecburiyetindedir. Öğrenme her yaşta devam eden sürekli bir eylemdir. Eğitim aktarımcısı olan öğretmen gerektiğinde kişisel ve mesleki birikimini velilerine aktarabilmelidir. Bu aktarım için sınıf öğretmeni yeterli donanıma sahip olmalıdır. Sınıf öğretmeni aldığı mesleki eğitim ve formasyonun yanı sıra kişisel gelişim çalışmalarına da katılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin 79 (%76,7)'u mentorlukla alakalı herhangi bir eğitim almadıklarını, mentorluk uygulamalarını sadece kendi bilgi, beceri ve deneyimleriyle aktardıklarını ifade etmiştir. Örnekleme alınan 24 (%23,3) sınıf öğretmeni ise kişisel ve mesleki gelişimi için bu konuda çeşitli eğitimlere katıldığını belirtmiştir.

Tablo 20: Sınıf öğretmenlerinin velilerle görüşme yerlerine ilişkin görüşleri

	f	%
Okulda	104	74,3
İletişim araçlarıyla	19	13,6
Ev ziyaretlerinde	11	7,9
Dışarıda	6	4,3
TOPLAM	140	100

Araştırmaya katılan 104 (%74,3) sınıf öğretmeni veli görüşmeleri için hem kendisi hem de veliler açısından daha uygun bir ortam olduğunu düşündükleri için okulda görüşmeyi daha uygun bulmaktadır. Örnekleme alınan 19 (%13,6) sınıf öğretmeni her an ulaşılma fırsatı sunduğu için velileriyle daha çok cep telefonu ya da sosyal iletişim ağlarıyla görüştüğünü belirtmiştir. Örnekleme alınan 11 (%7,9) sınıf öğretmeni velilerini ev ortamında ziyaret etmenin aralarındaki iletişimin daha sağlıklı yürütülmesini sağladığını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 6 (%4,3)'sü ise velileriyle okul dışında herhangi sosyal ortamda görüşmelerini gerçekleştirmektedir.

Tablo 21: Sınıf öğretmenlerinin velileriyle görüşme sıklığına ilişkin görüşleri

	f	%
Benim ve velinin ihtiyacı olduğu herhangi bir zamanda	97	69,3
Veli toplantılarında (dönemde 2 kez)	26	18,6
Ayda 1	10	7,1
Haftada 1	7	5
TOPLAM	140	100

Tablo 21’de görüleceği üzere 97 (%69,3) sınıf öğretmeni belirli bir zamana bağlı kalmadan kendisinin ya da velisinin ihtiyaç duyduğu herhangi bir zamanda veli görüşmelerini gerçekleştirirken 26 (%18,6) sınıf öğretmeni velileriyle sadece veli toplantılarında yılda iki kez görüşebilmektedir. Örnekleme alınan 10 (%7,1) sınıf öğretmeni velileriyle ayda bir, 7 (%5) sınıf öğretmeni ise haftada bir görüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun velileriye aktif bir iletişim içinde oldukları görülmektedir.

Tablo 22: Sınıf öğretmenlerinin velilerle görüşme zamanlarını belirleyen kişi ve sebeplere ilişkin görüşleri

	f	%
Birlikte		
İhtiyaç durumu	57	40,7
Uygunluk	6	4,3
Öğretmen		
Toplantı	22	15,7
İhtiyaç durumu	20	14,3
Veli		
İhtiyaç durumu	35	25
TOPLAM	140	100

Görüşme zamanlarını planlarken 57 (%40,7) sınıf öğretmeni, her iki tarafın da ihtiyaç durumuna göre birlikte planladıklarını ifade etmiştir. Örnekleme alınan 6 (%4,3) sınıf öğretmeni, görüşmeleri iki tarafın da uygun olduğu zamanlara göre birlikte planlamaktadır.

Veli-sınıf öğretmeni görüşme zamanlarını kendisinin belirlediğini belirten 42 (%30) sınıf öğretmenin 22 (%15,7)'si görüşmeleri veli toplantılarına göre, 20 (%14,3)'si ise ihtiyaç durumuna göre belirlediğini söylemiştir.

Ankete katılan 35 (%25) sınıf öğretmeni, veli-sınıf öğretmeni görüşme zamanlarını velinin ihtiyaç duyduğu durumlara göre velinin kendisinin belirlediğini söylemiştir.

Tablo 23: Sınıf öğretmenlerinin velilerin kendilerine kolaylıkla ulaşabilme durumlarına ilişkin görüşleri

	f	%
Ulaşabiliyor	138	98,6
Ulaşamıyor	2	1,4
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmenlerinin 138 (%98,6)'ine velilerce kolaylıkla ulaşılabilirken, 2 (%1,4) sınıf öğretmenine ulaşılammaktadır. Sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını velilerin kendilerine kolaylıkla ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin velilerce ulaşılabilirliğinin velideki güven ve samimiyet duygusunu arttırdığı düşünülmektedir.

Tablo 24: Sınıf öğretmenlerinin velilerine kolaylıkla ulaşabilme durumlarına ilişkin görüşleri

	f	%
Ulaşabiliyorum	132	94,3
Ulaşamıyorum	8	5,7
TOPLAM	140	100

Aynı şekilde sınıf öğretmenlerinin de velilere yüksek oranda (%94,3) kolaylıkla ulaşabildikleri görülmüştür.

Tablo 25: Sınıf öğretmenlerinin velilerine fikir ve görüşlerinizi rahatlıkla söyleyip söyleyemediklerine ilişkin görüşleri

	f	%
Söyleyebiliyorum	129	92,1
Söyleyemiyorum	11	7,9
TOPLAM	140	100

Araştırmaya katılan 129 (%92,1) sınıf öğretmeni velilere kendi fikir ve görüşlerini rahatlıkla söyleyebilirken, 11 (%7,9) sınıf öğretmeni çeşitli sebeplerle bunu yapamamaktadır.

Tablo 26: Sınıf öğretmenlerinin velileriyle okul dışında görüşme durumları, görüşmelerin amaç ve içeriğine ilişkin görüşleri

	f	%
Görüşüyorum		
Eğitim	27	19,3
İletişim içinde olma	13	9,3
Sohbet	8	5,7
Gezi, eğlence	4	2,9
Bazen görüşüyorum		
Eğitim	13	9,3
İletişim içinde olma	7	5
Özel günler	6	4,3
Görüşmüyorum	62	44,3
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmenlerinin 62 (%44,3)'si velileriyle okul dışında görüşmemektedir. 40 (%28,6) sınıf öğretmeni öğrencisinin eğitimi ve akademik başarısı konularında velileriyle okul dışında da görüşmektedir. Örnekleme alınan 20 (%14,3) sınıf öğretmeni velileriyle sürekli iletişim içinde olmak adına onlarla okul dışında da görüşmektedir. Araştırmaya katılan 8 (%5,7) sınıf öğretmeni velileriyle okul dışında da arkadaşça bir sohbet ortamı oluşturmaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin 6 (% 4,3)'sı doğum günü, anneler günü vb. özel günlerde, 4 (%2,9) sınıf öğretmeni okul gezileri ve pikniklerde okul dışında da velileriyle görüşmektedir.

Tablo 27: Sınıf öğretmenlerinin velilerle okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyeti içinde mi yoksa daha az resmi, bir ortamda ve arkadaşça mı görüşmek istediklerine ilişkin görüşleri

	f	%
Okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyeti içinde	75	53,6
Daha az resmi, bir ortamda ve arkadaşça	36	25,7
İkisi de	29	20,7
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı 75 (%53,5)'i velileriyle daha resmi bir ortam olan okulda ve aynı resmiyetle görüşmek isterken, 36 (%25,7) sınıf öğretmeni velileriyle okul dışında daha rahat bir ortamda ve arkadaşça görüşmek istemektedir. Örnekleme alınan 29 (%20,7) sınıf öğretmeni şartlar ve ihtiyaçlara göre her iki ortamda da velileriyle görüşebileceğini dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenleri velileriyle okulda ve daha resmi bir şekilde görüşerek aralarındaki veli-öğretmen ilişkisinin sınırlarını belirlemek istemektedir. Mesleki sınırlarını korumak isteyen sınıf öğretmeni sınırları belirlenmemiş bir iletişimin süstimallere açık olduğunu düşünmektedir. Bir kısım sınıf öğretmeni ise velileriyle okulun resmiyeti dışında daha samimi bir ortamda görüşmenin aralarındaki etkileşimi arttıracığına ve bu durumun karşılıklı güven ve samimiyet ortamı yaratacağına inanmaktadır. Bazı sınıf öğretmenleri ise resmi ya da daha az resmi bir ortamda görüşmeyi mevcut şartlar ve ihtiyaçların belirlediğini düşünmektedir.

Tablo 28: Sınıf öğretmenlerinin veli görüşmelerinde sınırlama koyma durumları ve sınırlama nedenlerine ilişkin görüşleri

	f	%
Vardır		
Zaman	27	19,3
Konu içeriği (özel konulara girmem)	24	17,1
Üslup	15	10,7
Önem (gereksiz konular)	2	1,4
Yoktur	72	51,4
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmenlerinin de herkes gibi mesleki hayatları dışında bir özel hayatı vardır. Sınıf öğretmenleri velilerle görüşmelerinde konu, zaman vb. sebeplerden ötürü bazı görüşmelerine sınırlamalar getirebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 72 (%51,4)'si veli görüşmelerinde herhangi bir sınırlama içinde bulunmazken 27 (%19,3)'si görüşme zamanının uygunluğu, 24 (%17,1)'ü görüşülecek konunun içeriği, 15 (%10,7)'i velinin üslubu ve 2 (%1,4)'si de görüşmenin önemine bağlı olarak veli görüşmelerinde sınırlamalar yapmaktadır.

Tablo 29: Sınıf öğretmenlerinin mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri

	f	%
Olumlu		
Velinin ilgisini arttırır	36	25,7
Veliye güven verir	36	25,7
Veli ile öğretmen arasındaki iletişimi arttırır	25	17,9
Veli öğretmene saygı duyar	13	9,3
Veliyi motive eder	12	8,6
Olumsuz		
Öğretmene fazla sorumluluk yükler	13	9,3
Öğretmen- veli resmiyetine zarar verir	5	3,4
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmenleri öncelikle öğrencilerinin ebeveynleri olmaları sebebiyle velileriyle etkileşim halinde olmak durumundadır. Bu etkileşim sırasında uygulanan mentorluk veli-öğretmen etkileşimine etki edebilir. Meydana gelecek etki, tarafların tutum ve davranışlarına göre olumlu ya da olumsuz sonuçlanabilir.

Araştırmaya katılan 36 (%25,7) 'şar sınıf öğretmeni velilere uygulanacak mentorlukla eğitim öğretim sürecine olan ilgilerinin artacağını ve mentorluğun veliye güven vereceğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 25 (%17,9)'i mentorluğun veli ve öğretmen arasındaki iletişimi arttıracığını düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 13 (%9,3)'ü ise mentorluğun velilerin öğretmene bakışını etkileyerek ona saygı duymasını sağlayacağını düşünmekte, yine 13 (%9,3) sınıf öğretmeni velilere uygulanacak mentorluğun zaten oldukça yoğun bir iş temposu içinde bulunan öğretmene daha da fazla sorumluluk yükleyeceğini ifade etmiştir.

Örnekleme alınan 12 (%8,6) sınıf öğretmeni mentorluğun veliyi eğitim öğretim sürecinde içinde buldukları duruma yardımcı olarak onları motive edeceğini ifade etmiştir. Ayrıca 5 (% 3,4) sınıf öğretmeni mentorluğun veli ve öğretmen arasında gereğinden fazla samimi bir ortam oluşturacağını düşünerek öğretmen- veli resmiyetine zarar vereceğini düşünmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini olumlu yönde etkileyeceğini düşündüğü görülmektedir.



5.3. Velilerin Demografik Bilgileri

Aşağıda örnekleme alınan velilerin demografik bilgilerine ilişkin veriler tablolaştırılmış, değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 30: Örnekleme Alınan Velilere Ait Demografik Veriler

Değişkenler	Değişkenlerin Alt Boyutları	f	%
Cinsiyet	Kadın	101	72,1
	Erkek	39	27,9
Yaş	27-30 yaş	19	13,6
	31-40 yaş	86	61,4
	41-50 yaş	31	22,1
	51-60 yaş	2	1,4
	61 yaş ve üstü	2	1,4
Medeni durum	Evli	133	95
	Bekar	3	2,1
	Dul	4	2,9
Öğrenin durumu	Okuma- yazmabilmiyor	2	1,4
	İlkokul	27	19,3
	Ortaokul	14	10
	Lise	49	35
	Üniversite	43	30,7
	Lisansüstü	5	3,6
İkamet ettiği yer	Köy	9	6,4
	Belde	2	1,4
	İlçe	5	3,6
	İl	124	88,6

Tablo 30'da görüleceği üzere velilerin cinsiyet dağılımına bakıldığında velilerin 101(%72,1)'i kadın, 39 (%27,9)'u erkektir. Bu bulgulara göre örneklem grubunun cinsiyet değişkeni açısından dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilir. Kadınların öğrencilerin eğitim öğretim durumlarıyla daha fazla ilgilendikleri, çalışma hayatında erkelere göre daha az yer aldıkları vb. sebepler bu dağılımın sebepleri arasında gösterilebilir.

Örnekleme alınan velilerin yaş dağılımı incelendiğinde 27-30 yaş arasında 19 (%13,6), 31-40 yaş arasında 86 (%61,4), 41-50 yaş arasında 31 (%22,1), 51-60 yaş arasında 2 (%1,4) ve 61 yaş üstü 2 (%1,4) öğrenci velisi araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan velilerin çoğunlukla 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan velilerin medeni durumlarına bakıldığında 133 (%95) öğrenci velisinin evli ve 3 (%2,1) öğrenci velisi eşinden ayrılmış ve bekar dır. Velilerin 4 (%2,9)'ü ise eşini kaybetmiş ve duldur. Araştırmaya katılan velilerin çok düşük bir oranı parçalanmış aileye sahiptir.

Öğrenci velilerinin 2'si (%1,4) okuma-yazma bilmemekte, 27'si (%19,3) ilkokul ve 14'ü (%10) ortaokul mezunudur. Lise mezunu öğrenci velisi 49 (%35), üniversite mezunu 43 (%30,7), ve 5 (%3,6) lisansüstü mezunu öğrenci velisi bulunmaktadır. Örnekleme alınan velilerin tamamına yakının eğitim aldığı söylenebilir.

Örnekleme alınan velilerin 9'u (%6,4) köy, 2'si (%1,4) belde, 5'i (%3,6) ilçe ve 124'ü (%88,6) ilde ikamet etmektedir.

5.4. 2. Alt Probleme İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 31: Sınıf öğretmenlerinin velilere mentorluk yapıp yapmadığına ilişkin veli görüşleri

	f	%
Düşünüyorum	127	90,7
Düşünmüyorum	8	5,7
Kısmen düşünüyorum	5	3,6
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmenince kendisine mentorluk yapıldığını düşünen veliler, sınıf öğretmenin öğrenci ile ilgili ya da ihtiyaç duyduğu her konuda kendilerine mentorluk yaptığını belirtmiştir. Öğrenci velilerinin 127 (%90,7)'si sınıf öğretmenlerinin kendilerine mentorluk yaptığını düşünüyor.

Araştırmaya katılan 5 (%3,6) veli ise kendisine kısmen mentorluk yapıldığını düşünüyor. Kendisine kısmen mentorluk yapıldığını söyleyen veliler sadece öğrenci ile ilgili konularda sınıf öğretmenlerinin mentorluğundan yararlandıklarını belirtmiştir. Mentorluk yapılmadığı yönünde cevap veren veliler ise sınıf öğretmenleriyle böyle bir etkileşim içinde olmadıklarını söylemiştir.

Araştırmaya katılan velilerin %5,7 (8)'si sınıf öğretmenlerinin mentorluk yaptığını düşünmüyor.

Tablo 32: Sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olup olmadığına dair veli görüşleri

	f	%
Vardır	120	85,7
Yoktur	16	11,4
Kısmen	4	2,9
TOPLAM	140	100

Öğrenci velileri öğrencilerin eğitim yolculuğu süresince bilgi ve tecrübe olarak kendilerinden daha fazla birikime sahip olan sınıf öğretmenlerinin tecrübelerine ihtiyaç duymaktadır. Araştırmaya katılan velilerin sınıf öğretmenlerinin mesleki görevlerinin yanı sıra kendilerine de mentorluk yapmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olmadığını düşünen veliler ise sınıf öğretmenlerinin zaten yeterince sorumluluğu olduğunu bir de bu yükün onlara yüklenmemesi gerektiğini savunmaktadır.

Araştırmaya katılan 120 (%85,7) veli, sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olduğunu düşünmektedir. Öğrenci velilerinin 16 (%11,4)'sı sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olmadığını düşünmektedir. Velilerin 4 (%2,9)'ü ise sınıf öğretmenlerinin velilere karşı kısmen sorumlu olduğunu düşünmektedir.

Tablo 33: Sınıf öğretmenlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerini bu rolü üstlenmek için yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin veli görüşleri

	f	%
Yeterli Buluyorum	113	80,7
Yeterli Bulmuyorum	3	2,1
Kısmen	24	17,2
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmeninin bilgi, beceri ve deneyimlerini mentorluk rolünü üstlenmek için yeterli bulan veliler, almış oldukları eğitim ve sahip oldukları tecrübeler sebebiyle sınıf öğretmeninin beklenen yeterliliğe sahip olduğu fikrindedir.

Sınıf öğretmenini kısmen yetersiz bulan veliler, sınıf öğretmenlerinin eksik ve yetersiz oldukları konularda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenini mentorluk anlamında yetersiz bulan veliler sınıf öğretmeninin onların ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediğini ifade etmiştir.

Velilerin %80,7 (113)'si sınıf öğretmenlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerini bu rolü üstlenmek için yeterli bulmaktadır. Örnekleme alınan 3 (%2,1) veli sınıf

öğretmenini yeterli bulmamakta ve 24 (%17,2) veli ise sınıf öğretmenini kısmen yeterli bulmaktadır.

Tablo 34: Sınıf öğretmenlerinin mentorluk yapabilmesi için sahip olması gereken özelliklere ilişkin veli görüşleri

	f	%
Kişisel Özellikler		
Samimiyet	18	10
Sabır	16	8,9
Güncel	12	6,7
Güleryüz	10	5,6
Adil	8	4,4
Kişilik sahibi	6	3,3
Yol gösterici	6	3,3
Disiplinli	5	2,8
Saygılı	5	2,8
Dürüst	4	2,2
Düzenli	4	2,2
Anlayışlı	3	1,7
Yetenekli	2	1,1
Mesleki Özellikler		
Tecrübeli olma	9	5
Mesleki sevgi	4	2,2
Çocuk sevgisine sahip	3	1,7
İletişim		
İletişim becerisi	50	27,8
Empati	7	3,9
İşbirlikçi	5	2,8
İkna gücü	3	1,7
TOPLAM	180	100

Ankete katılan velilerin verdiği cevaplarda kendisine mentorluk yapacak mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin sahip olması gereken özellikler 20 ana başlık altında toplanmıştır. Bu özellikler kişisel özellikler, mesleki özellikler ve iletişim olarak üç kategoriye ayrılmıştır.

Ankete katılan 18 (%10) veli, mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilerine mentorluk yapabilmesi için bu bilgi ve beceriler dışında öncelikle iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Velilerin sınıf öğretmenleriyle sağlıklı bir iletişim içinde olmak istedikleri görülmektedir.

Velilerin 18 (%10)'i sınıf öğretmeninin samimi ve içten bir tutum içinde, 16 (%8,9) öğrenci velisi hem velilere hem öğrencilere karşı sabırlı, 10 (%5,6) veli ise sınıf öğretmeninin güler yüzlü olması gerektiğini düşünmektedir. Veliler sınıf öğretmeniyle ilişkilerinde içten ve samimi bir yaklaşım aramaktadır.

Araştırmaya katılan 12 (%6,7) veli, sınıf öğretmeninin mesleki gelişim ve yeniliklere açık olması ve güncel gelişmeleri takip etmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca 9 (%5) veli, sınıf öğretmeninin tecrübe sahibi olup eğitim sürecinde meydana gelebilecek her durumla başa çıkabilme yetisine sahip olması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 35: Sınıf öğretmenlerinin veli sorunlarıyla ilgilenmesi gerekliliğine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Düşünüyorum	112	80
Düşünmüyorum	26	18,6
Kısmen düşünüyorum	2	1,4
TOPLAM	140	100

Sınıf öğretmenlerinin velilerinin sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini düşünen veliler, çoğu zaman tek başına başa çıkamadıkları, öğrencilerle ya da kendileriyle ilgili bazı konularda sınıf öğretmenlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Veliler, çözemedikleri bu sorunlar çoğu zaman öğrencinin okul hayatını da etkilediğinden sınıf öğretmeninin de sürece dahil olması gerektiğini düşünmektedir. Bazı veliler, sınıf öğretmenlerinin onların kişisel ve ailesel sorunlarıyla ilgilenmesinin doğru olmadığını düşünmektedir. Öğretmenin sadece mesleğiyle ilgili olarak kendileriyle ilgilenmesi gerektiğine inanmaktadır.

Tablo 35'e göre 112 (%80) veli, sınıf öğretmenlerinin velilerin sorunlarıyla ilgilenmesi gerektiğini düşünürken, 26 (%18,6) veli ilgilenmesi gerektiğini düşünmüyor. Velilerin 2 (%1,4)'si ise sınıf öğretmenlerinin veli sorunlarıyla kısmen ilgilenmesi gerektiğini düşünüyor.

Tablo 36: Sınıf öğretmeninin velilere mentorluk yaptığı konulara ilişkin veli görüşleri

	f	%
Öğrenci hakkında	49	35
Her konuda	36	25,7
Akademik başarı	29	20,7
Sorunla mücadelede	16	11,4
TOPLAM	140	100

Velilerin verdiği cevaplar değerlendirildiğinde 49 (%35) veli, sınıf öğretmeninin kendisine öğrenciyle ilgili konularda mentorluk yaptığını dile getirmiştir. Örnekleme alınan 36 (%25,7) veli, sınıf öğretmeninin ihtiyacı olan hemen hemen her konuda kendisine mentorluk yaptığını söylemiştir. Velilerin %20,7 (29)'si sınıf öğretmeninin sadece öğrencinin akademik başarısı ile ilgili konularda kendisine mentorluk yaptığını, 16 (% 11,4) veli ise sınıf öğretmeninin başa çıkamadığı sorunlarla mücadele ederken kendisine mentorluk yaptığını söylemiştir.

Velilerin sınıf öğretmenini çocuğunun kişisel ve akademik başarısının yanı sıra kendisinin ihtiyaç duyduğu konularda da kendisine destek ve gizli bir güç olarak gördüğü gözlenmiştir.

Tablo 37: Sınıf öğretmeninden yardım ve destek beledikleri konulara ilişkin veli görüşleri

	f	%
Eğitim öğretim	70	50
Çocuk gelişimi	41	29,3
Her konuda	16	11,4
Problem çözme	13	9,3
TOPLAM	140	100

Ankete katılan veliler sınıf öğretmenlerinden öncelikle eğitim ve öğretim konularında yardım ve destek belediklerini söylemiştir. Veliler çocuklarının gelişimi konusunda sınıf öğretmeninin pedagojik bilgi ve deneyimlerine ihtiyaç duymaktadır. Bazı veliler sadece çocuğuyla ilgili konularda değil üstesinden gelemediği herhangi bir konuda da sınıf öğretmeninin yardım ve desteğine ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Velilerin bir kısmının çözümleyemediği problemlerle

mücadelede bilgi ve deneyimlerine güvendiği sınıf öğretmeninden yardım ve destek beklediği görülmektedir.

Tablo 38: Çocuğunun eğitimi konusunda sınıf öğretmenin örnek aldığı özelliklerine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Eğitim öğretim biçimi	37	23,6
Planlı programlı olması	24	15,3
Samimiyeti	16	10,2
İlgisi	14	8,9
Sabrı	13	8,3
Tutumu	10	6,4
Dürüstlüğü	7	4,5
Hoşgörüsü	6	3,8
Azmi	6	3,8
Tutarlılığı	6	3,8
İletişimi	5	3,2
Özgüveni	4	2,5
Anlayışı	4	2,5
Sorumluluk	3	1,9
Örnek almıyorum	2	1,3
TOPLAM	157	100

Tablo 38’de görüleceği üzere 37 (%23,6) veli, sınıf öğretmenin eğitim ve öğretim biçimini çocuğunun eğitimi konusunda örnek almaktadır. Öğrenci velilerinin %15,3 (24)’ü sınıf öğretmenin planlı ve programlı olmasını kendisine örnek almaktadır. Velilerin 12 (%10,2)’si sınıf öğretmenin samimiyetini örnek alırken, 14 (%8,9) veli ise sınıf öğretmenin kendisine ve öğrenciye olan yaklaşımını kendisine rol model almaktadır.

Ayrıca sınıf öğretmenin sabır, tutumluluk, dürüstlük, hoşgörü, azim, tutarlılık, iletişim becerisi, özgüven, anlayış ve sorumluluk sahibi olma gibi değer ve özelliklerini de veliler kendilerine örnek almaktadır. Ayrıca 2 veli sınıf öğretmenin herhangi bir vasfını kendisine örnek almadığını belirtmiştir.

Tablo 39: Sınıf öğretmeninin velilerin anne-baba rolü ve kişisel gelişimlerine etkisine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Tutum	43	30,7
Etkisi olmadı	26	18,6
Sabır	17	12,1
İletişim	17	12,1
Dikkat, farkındalık	13	9,3
Tecrübe	7	5
Özgüven	7	5
Anlayış	7	5
Zaman	3	2,1
TOPLAM	140	100

Araştırmaya katılan 43 (%30,7) öğrenci velisi, sınıf öğretmeninin çocuğu üzerindeki tutumunu değiştirmesine sebep olduğunu, davranışlarının da bu yönde değiştiğini söylemiştir. Velilerin 17 (%12,1)'si sınıf öğretmeninin çocuğuna karşı olan sabrı üzerinde etkisi olduğunu söylemiştir. Yine 17 (%12,1) veli, sınıf öğretmeninin çocuğuyla arasında daha sağlıklı iletişim kurmasına yardımcı ve destek olduğunu söylemiştir. Örnekleme alınan 13 (%9,3) veli, sınıf öğretmeninin kendisinde dikkat ve farkındalık yarattığını söylemiştir. 7'şer (%5) veli ise sınıf öğretmeninin; çocuk gelişimi konusunda tecrübe sahibi olmasına, özgüven kazanmasına ve çocuğuna karşı daha anlayışı olmasına yardımcı olduğunu söylemiştir. Velilerin 3 (%2,1)'ü çocuğuyla daha fazla ve kaliteli zaman geçirdiğini söylerken, 26 (%18,6) veli sınıf öğretmeninin anne-baba rolü ve kişisel gelişimine herhangi bir etkisi olmadığını söylemiştir.

Sınıf öğretmenlerinin veliler üzerinde daha çok anne-baba rolü üzerinde ve olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Tablo 40: Mentorluk sürecinde karşılaştıkları sorunlara, olumlu ve olumsuz durumlara ilişkin veli görüşleri

	f	%
Sorunla karşılaşmıyorum	133	95
Akla yatmayan	2	1,4
Zaman	2	1,4
İletişim	2	1,4
Empati	1	0,7
TOPLAM	140	100

Öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu (%95) mentorluk sürecinde sınıf öğretmeniyle herhangi bir sorunla karşılaşmamakla birlikte, 2'ser (%1,4) veli sınıf öğretmenin bazı düşüncelerini akla yatkın bulmamakta, mentorluk için ayıracağı zaman sorunu yaşamakta ve sınıf öğretmeniyle istediği ölçüde iletişim kuramamaktadır. Velilerden 1 (%0,7)'i ise sınıf öğretmenin kendisiyle empati kuramaması sorununu yaşamaktadır.

Velilerin sınıf öğretmeniyle mentorluk sürecinde ciddi ölçüde bir sorunlarla karşılaşmadıkları görülmüştür. Karşılaşılan birkaç problemin ise kişisel olduğu düşünülmektedir.

Tablo 41: Sınıf öğretmeniyle görüşme yerlerine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Okulda	116	67,4
Veli toplantılarında	38	22,1
İletişim araçlarıyla	15	8,7
Dışarıda	3	1,7
TOPLAM	172	100

Araştırmaya katılan 116 (%67,4) veli sınıf öğretmenin gün içinde mesleği gereği hep okulda olduğu ve bu durumun ihtiyaç duyduğu her anda ona ulaşabilme olanağı sağladığından okulda görüşmeyi daha uygun bulmaktadır. Sınıf, okul bahçesi, okul koridorları ve öğretmenler odasında görüşmelerini gerçekleştirmektedirler. Velilerin 38 (%22,1)'i sınıf öğretmeniyle sadece veli toplantılarında görüşebilmektedir. Velilerin 15 (%8,7)'i okula gelmesine gerek olmadan ya da okul saatleri dışında da sınıf öğretmene ulaşma fırsatı sunduğu için daha çok cep telefonu ya da sosyal iletişim ağlarıyla görüştiklerini belirtmiştir. Ayrıca 3 (%1,7) veli ise okul dışında herhangi bir sosyal ortamda sınıf öğretmeniyle görüşmelerini gerçekleştirmektedir.

Velilerin genellikle sınıf öğretmeniyle ona en rahat ulaşabilecekleri ortam olan okulda görüştikleri anlaşılmıştır. Sınıf ortamının müsait olmayacağı düşünülerek okullarda veli görüşme odaları oluşturulabilir.

Tablo 42: Sınıf öğretmeniyle görüşme sıklıklarına ilişkin veli görüşleri

	f	%
Yılda 2 kez	38	27,1
Sorun oldukça	29	20,7
Fırsat buldukça	17	12,1
Haftada 1	16	11,4
Hergün	16	11,4
Ayda 1	10	7,1
2 günde 1	10	7,1
2 haftada 1	4	2,9
TOPLAM	140	100

Araştırmaya katılan 38 (%27,1) veli sınıf öğretmeniyle sadece yılda iki kez veli toplantılarında görüşmelerini gerçekleştirirken, 29 (%20,7) öğrenci velisi sınıf öğretmeniyle öğrenciyle ilgili herhangi bir sorun olduğunda görüşmektedir. Velilerin 17 (%12,1)'si sınıf öğretmeniyle fırsat bulduğu herhangi bir zamanda, 16 (%11,4) öğrenci velisi haftada bir kez ve yine 16 (%11,4) öğrenci velisi sınıf öğretmeniyle hemen hemen hergün görüşmektedir. Örneklemeye alınan 10 (%7,1) öğrenci velisi sınıf öğretmeniyle ayda 1 kez yine 10 (%7,1) öğrenci velisi de 2 günde 1 sınıf öğretmeniyle görüşmektedir. Ayrıca 4 (%2,9) veli de 2 haftada 1 bu görüşmeyi yapmaktadır.

Öğrenci velilerinin sınıf öğretmeniyle yeterince iletişim içinde olmadıkları daha çok ihtiyaç halinde görüşmelerde buldukları görülmektedir.

Tablo 43: Sınıf öğretmeniyle görüşme zamanını kimin, neye göre belirlediğine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Birlikte		
İhtiyaç durumu	51	36,4
Öğretmen		
Toplantı	26	18,6
Ders saati	22	15,7
İhtiyaç durumu	20	14,3
Veli		
İhtiyaç durumu	15	10,7
Çalışma saatleri	6	4,3
TOPLAM	140	100

Tablo 43’de görüleceği üzere 51 (%36,4) veli, veli-sınıf öğretmeni görüşme zamanlarını ihtiyaç durumuna göre sınıf öğretmeniyle birlikte planlamaktadır.

Veli-sınıf öğretmeni görüşme zamanlarını sınıf öğretmenin belirlediğini söyleyen velilerin 26 (%18,6)’sı öğretmenin görüşmeleri veli toplantılarına göre, 22 (%15,7) ders saatine göre ve 20 (%14,3)’ü ise ihtiyaç durumuna göre belirlediğini söylemiştir.

Veli-sınıf öğretmeni görüşme zamanlarını kendisinin belirlediğini söyleyen velilerin 15 (10,7)’i ihtiyaç durumuna, 6 (%4,3)’ü ise kendi çalışma saatlerine göre veli-sınıf öğretmeni görüşme zamanlarını belirlemektedir.

Tablo 44: Sınıf öğretmenin velilere kolaylıkla ulaşılabilirlik durumlarına ilişkin veli görüşleri

	f	%
Ulaşabiliyor	140	100
Ulaşamıyor	0	0
TOPLAM	140	100

Araştırmaya katılan velilerin tamamı sınıf öğretmenlerinin kendilerine kolaylıkla ulaşabildiklerini ifade etmiştir. Veliler sadece olabilecek herhangi bir olumsuz durum için değil sınıf öğretmeniyle sürekli bir etkileşim içinde olmak istedikleri için ulaşılabilirliğe önem verdiklerini belirtmiştir.

Tablo 45: Sınıf öğretmenine kolaylıkla ulaşılabilirlik durumlarına ilişkin veli görüşleri

	f	%
Ulaşabiliyorum	137	97,9
Ulaşamıyorum	3	2,1
TOPLAM	140	100

Aynı şekilde velilerin de yüksek oranda (%97,9) sınıf öğretmenlerine kolaylıkla ulaşabildikleri görülmüştür. Bu durumun velilerle sınıf öğretmenleri arasında güven ortamı oluşmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Tablo 46: Sınıf öğretmenine fikir ve görüşlerini rahatlıkla söyleyebilme durumlarına ilişkin veli görüşleri

	f	%
Söyleyebiliyorum	140	100
Söyleyemiyorum	0	0
TOPLAM	140	100

Velilerin tamamı istediklerinde sınıf öğretmenine kendi fikir ve görüşlerini rahatlıkla söyleyebildiğini ifade etmiştir. Topluma rol model olan sınıf öğretmenin eleştiriye açık olması kendisinde olması beklenen vasıflardandır.

Tablo 47: Sınıf öğretmenin velilerle okul dışında görüşme durumları ve bu görüşmelerin amaç ve içeriğine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Görüşüyorum		
Öğrencinin durumu	37	26,4
Aktivite	7	5
Sohbet	5	3,6
Rastlantı	3	2,1
Özlem	2	1,4
Görüşmüyorum	86	61,4
TOPLAM	140	100

Velilerin 86 (%61,4)'sı sınıf öğretmeniyle okul dışında görüşmemektedir. Araştırmaya katılan 37 (%26,4) veli, çocuğunun gelişimi, sorunları ve akademik başarısı ile ilgili konularında sınıf öğretmeniyle okul dışında da görüşmektedir. Örnekleme alınan 7 (%5) veli gezi, doğum günü, kermes, piknik, gün vb. gibi

aktivitelerde sınıf öğretmeniyle okul dışında da görüşmektedir. Velilerin 5 (%3,6)'i sınıf öğretmeniyle okul dışında da arkadaşça sohbet etmek amacıyla görüşmektedir. Ayrıca 3 (% 2,1) veli, sınıf öğretmeniyle yolda rastlantı sonucu karşılaştıklarında, 2 (%1,4) veli ise sınıf öğretmenini kendisi ya da çocuğu özlediğinde okul dışında da sınıf öğretmeniyle görüşmektedir.

Tablo 48: Sınıf öğretmeniyle okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyeti içinde mi yoksa daha az resmi bir ortamda ve arkadaşça mı görüşmek istediğine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyeti içinde	75	53,6
Daha az resmi, bir ortamda ve arkadaşça	36	25,7
İkisi de	29	20,7
TOPLAM	140	100

Öğrenci velilerinin %53,5 (75) i sınıf öğretmeniyle okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyetiyle görüşmek isterken, 36 (%25,7) veli sınıf öğretmeniyle okul dışında daha rahat bir ortamda ve arkadaşça görüşmek istemektedir. Örnekleme alınan 29 (%20,7) veli gerektiğinde ve ihtiyaç halinde her iki ortamda da sınıf öğretmeniyle görüşebileceğini söylemiştir.

Velilerin sınıf öğretmeniyle okulda ve daha resmi bir şekilde görüşerek hem veli- öğretmen ilişkisi oluşturmak hem de çocuğunun eğitim- öğretim gördüğü bu yerde sınıf öğretmeniyle görüşmesinin çocuğunda kendisine gösterilen ilgi ve özen algısı oluşturmaya çalıştıkları tahmin edilmektedir. Okul dışında daha az resmi bir ortamda ve arkadaşça sınıf öğretmeniyle görüşmek isteyen veliler sınıf öğretmeniyle daha samimi bir ortamda görüşmek istemektedir. Veliler böylece sınıf öğretmeniyle daha içten ve sağlıklı iletişim kurabileceklerini düşünmektedir. Bazı veliler ise her iki şekilde de sınıf öğretmeniyle görüşebileceklerini söylemiştir.

Tablo 49: Sınıf öğretmeniyle görüşmelerinde sınırlama koyup koymama durumları, sınırlama biçim ve nedenlerine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Vardır		
Seviye, mesafe	17	12,1
Uygunluk (öğretmenin zaman)	10	7,1
Konu, içerik	7	5
Ders saati	4	2,9
Yoktur	102	72,9
TOPLAM	140	100

Öğrenci velilerinin 102 (%72,9)'si sınıf öğretmeni ile görüşmelerinde herhangi bir sınırlama içinde bulunmazken, 17 (%12,1)'si sınıf öğretmeni ile görüşmelerinde belirli bir mesafe ve samimiyet olması gerektiğini düşünmektedir. Örnekleme alınan velilerin 10 (%7,1)'u sınıf öğretmenin zaman bakımından uygunluğuna dikkat ettiklerini ve özellikle dinlenme zamanları olan tenefüslerde görüşme yapmamaya özen gösterdiklerini söylemiştir. Velilerin %5 (7)'i görüşülecek konunun içeriğinin çocuğuyla ilgili olması gerektiğini söylemiştir. Velilerin 4 (%2,9)'ü de görüşmenin ders saatinde dersi bölecek şekilde olmamasına görüşmelerinde dikkat etmektedir.

Velilerin genel olarak sınıf öğretmeni ile görüşmelerinde herhangi bir sınırlama içinde bulunmadıkları görülürken bazı veliler görüşmelerin içeriğinin öğretmenin mesleki sınırları içinde ve onun kişisel haklarını ihlal etmeden olması gerektiğinin bilincindedir.

Tablo 50: Mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini nasıl etkilediğine ilişkin veli görüşleri

	f	%
Olumlu		
Veli ile öğretmen arasındaki iletişimi artırır	49	35
Veli ile öğretmen arasında iş birliği sağlar	38	27,1
Veliye güven verir	17	12,1
Velinin ilgisini artırır	13	9,3
Veliyi motive eder	9	6,4
Veli öğretmene saygı duyar	7	5
Olumsuz		
Öğretmene fazla sorumluluk yükler	4	2,9
Öğretmen-veli resmiyetine zarar verir	3	2,1
TOPLAM	140	100

Araştırmaya katılan 49 (%35) veli, sınıf öğretmenin uyguladığı mentorlukla veli ile öğretmen arasındaki iletişimin artacağını düşünmektedir. Velilerin 38 (%27,1)'i uygulanan mentorluğun veli ile öğretmen arasında iş birliği ortamı sağladığını düşünmektedir. Örneklem alınan 17 (%12,1) veli çocuğunun gelişimi ve eğitimi hakkında bilinçlenip daha fazla özgüven duygusuna sahip olacağını düşünmektedir. Velilerin 13 (%9,3)'ü eğitim- öğretim sürecine ve çocuğuna karşı ilgilerinin artacağını düşünmektedir. Velilerin 9 (%6,42)'u uygulanacak mentorluğun veliyi zorlu geçen eğitim öğretim sürecinde motive edeceğini düşünmektedir. Öğrenci velilerinin 7 (%5)'si ise uygulanan mentorlukla velilerin öğretmene bakışını etkileyerek ona saygı duymasını sağlayacağını düşünmektedir.

Araştırmaya katılan 4 (%2,9) veli, mentorluğun sınıf öğretmenine mesleğinin zorluğu ve yoruculuğu içinde ekstra bir yük olacağını ve ona fazladan sorumluluk yükleyeceğini düşünürken, 3 (%2,1) veli mentorluğun veli ile öğretmen arasındaki resmiyete zarar vereceğini düşünmektedir.

Velilerin mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini daha çok olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmüştür.

6. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar çerçevesinde geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuç

Araştırmanın amacına ve elde edilen bulgulara uygun olarak ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu olduğunu düşündükleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri velilerine mentorluk yapmakta ve bu konuda kendisini yeterli bulmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilerine mentorluk yapabilmesi için bu bilgi ve beceriler dışında iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiği düşünmektedir. Mesleki ve kişisel yönden gelişim ve yeniliğe açık olması gereken sınıf öğretmenlerinin empati kurabilmesi de velilerine mentorluk uygularken ihtiyaç duyacağı özelliklerdendir.

Velilerin daha çok öğrencilerle ilgili sorunlarıyla ilgilenmenin mesleki olarak daha uygun olacağını düşünen sınıf öğretmenleri, ihtiyaç halinde velinin şahsi sorunlarında da onlara yardımcı ve destek olmaktadır.

Sınıf öğretmenleri velilerine hemen hemen her konuda mentorluk yaparken öğrencinin akademik başarısı, gelişimsel durumu, davranış bozuklukları ve çok fazla özel hayatına müdahale etmeden velinin aile içi sorunlarında da onlara mentorluk yapmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri velilerin kendilerinden daha çok öğrenciyle ilgili konularda yardım ve destek beklediğini belirtmiştir. Öğrencinin akademik başarısı, gelişimsel durumu, davranış bozuklukları velilerin başlıca ihtiyaç konularını oluşturmaktadır. Buradan sınıf öğretmenlerinin velilerin mentorluk istek ve ihtiyaçlarını doğru tespit ettikleri söylenebilir. Velilerin ailesel konularda da sınıf öğretmenin mentorluğuna başvurdukları göz önünde bulundurulursa velilerin sınıf

öğretmenine güven duydukları sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlik mesleği toplum nazarında saygı duyulan bir meslektir. Veliler de sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerilerine saygı duymaktadır.

Sınıf öğretmenleri velilerin mentorluk konusunda beklentilerini karşılamaktadır ve bu konuda ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri mentorluk uygulamalarında olumlu ya da olumsuz herhangi bir eleştiri almadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri velilere mentorluk uygularken ciddi sorunlarla karşılaşmamakla beraber bazı velilerinin önerilerini uygulamadığını ve bazılarının da sürece karşı olumsuz tutum ve tavırlar sergilediklerini dile getirmiştir. Bu tür olumsuz davranışlar gösteren velilerin mentorluk uygulamasını zorlaştırdıkları görülmektedir. Veli-öğretmen arasındaki iletişim sorunları, velinin ailevi sorunları ve dış etkenler de mentorluk uygulamasında karşılaşılan güçlüklerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, velilere daha iyi bir mentorluk hizmeti verebilmek için iyi bir eğitim sürecinden geçip konuyla ilgili uzmanlardan eğitim alınması gerektiğini düşünmektedir. Etkili iletişimin mentorluğun temel unsuru olduğunu ve sürecin devamlılığı için ilgi, istek ve gelişimin gerekliliğini vurgulamıştır.

Türkiye’de çok yeni bir kavram olan mentorluk konusunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu herhangi bir eğitime katılmamıştır ve daha çok kendi deneyimlerinden yararlandıklarını ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenleri velilerle görüşmelerini kendileri ve velileri için en uygun ortam olarak düşündükleri okulda gerçekleştirmektedir. Ulaşamadıkları velilerle ise kitle iletişim araçlarıyla görüşmektedir.

Kendisinin ya da velinin ihtiyaç duyduğu herhangi bir zamanda velileriyle görüşen sınıf öğretmenlerinin velileriyle aktif bir iletişim içinde oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmeni-veli görüşme zamanları iki tarafın da ihtiyaç ve taleplerine göre belirlenmektedir. Velilerin kendilerine kolaylıkla ulaşabildiğini ifade eden sınıf öğretmenleri de velilerine kolaylıkla ulaşabilmektedir.

Sınıf öğretmenleri velilerine görüş ve önerilerini rahatlıkla söyleyebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu velileriyle okul dışında görüşmezken görüşenler daha çok eğitim ile ilgili konularda, veli ile iletişim içinde olmak amacıyla, arkadaş ortamı kurduğu veliyle sohbet etmek için ve okul gezileri sebebiyle görüşmektedir.

Velileriyle okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyeti içinde görüşmek isteyen sınıf öğretmenleri çoğunluğu oluştursa da daha az resmi, bir ortamda ve arkadaşça ve her iki durumda da görüşmek isteyen sınıf öğretmenleri de vardır. Sınıf öğretmenlerinin çoğu veli görüşmelerinde herhangi bir sınırlama içinde bulunmazken bir kısmı zaman, içerik, üslup ve konunun önemi konularında sınırlamada bulunmuştur.

Mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini daha çok olumlu yönde etkilediğini düşünen sınıf öğretmenleri mentorluğun velide ilgi, istek, güven, iletişim, saygı ve motivasyonu arttırdığını düşünmektedir. Mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini olumsuz yönde etkilediğini düşünen sınıf öğretmenleri ise mentorluğun öğretmene ekstra iş yükü yükleyeceğini ve veli-öğretmen resmiyetine zarar vereceğini savunmaktadır.

Araştırmaya katılan velilerin görüşleri incelendiğinde; velilerin sınıf öğretmenin kendilerine mentorluk yaptığını ve bu konuda sorumluluğu olduğunu düşündükleri görülmektedir. Veliler sınıf öğretmenin bilgi, beceri ve deneyimlerini bu rolü üstlenmek için yeterli bulmaktadır.

Veliler, mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilerine mentorluk yapabilmesi için bu bilgi ve beceriler dışında iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiği düşünmektedir. Bu sonucun sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle tutarlılık gösterdiği görülmüştür. Sınıf öğretmenin tutum ve davranışlar yönünden olumlu özelliklere sahip olmasının yanı sıra samimiyet ve içtenliği veliler tarafından aranan özelliklerdendir.

Araştırmaya katılan veliler de sınıf öğretmenin mesleki ve kişisel yönden gelişim ve yeniliğe açık olmasını beklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin olumsuz

herhangi bir durum karşısında kriz yönetebilme becerisine sahip olması gerektiği düşünülmektedir.

Velilerin daha çok öğrencilerle ilgili sorunlarıyla ilgilenmenin mesleki olarak daha uygun olacağını düşünen sınıf öğretmenleri, ihtiyaç halinde velinin şahsi sorunlarında da onlara yardımcı ve destek olmaktadır.

Araştırmaya katılan velilerin çoğu sınıf öğretmenlerinin kendisinin sorunlarıyla ilgilenmesini düşünmekte bazıları ise bunu doğru bulmamaktadır. Veliler sınıf öğretmenin hemen hemen her konuda kendisine mentorluk yaptığını bu konuların daha çok öğrenci, öğrencinin akademik başarısı ve sorunlarla mücadele konusunda olduğunu belirtmiştir.

Veliler sınıf öğretmeninden daha çok eğitimle ilgili konularda yardım ve destek beklemektedir. Çocuk gelişimi, problem çözme konuları ve bazı genel konularda da veliler sınıf öğretmenine başvurmaktadır. Verilen cevaplar sınıf öğretmenlerinininkine benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri velileriyle sadece öğrencilerin akademik başarısı için değil sosyal durumu, kişisel sorunları, ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri konusunda da bilgi ve deneyimlerini paylaşmalıdır.

Araştırmaya katılan velilerin çocuğunun eğitimi konusunda sınıf öğretmenin eğitim öğretim biçimi, planlı olması, samimiyeti, ilgisi, sabır, tutumluluk, dürüstlük, hoşgörü, azim, tutarlılık, iletişim becerisi, özgüven, anlayış ve sorumluluk sahibi olma gibi değer ve özelliklerini kendilerine örnek aldıkları görülmektedir.

Sınıf öğretmenin anne baba rolü ve kişisel gelişimlerine etkileri olduğunu belirten veliler çocuğuna karşı tutum ve davranışlarının değiştiğini söylemiştir. Daha sabırlı, dikkatli, farkında, tecrübeli, anlayışlı ve özgüvenli olduklarını çocuklarıyla daha sağlıklı iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin veliler üzerinde daha çok anne- baba rolü üzerinde ve olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Veliler mentorluk sürecinde sorunla karşılaşmamaktadır. Özellikle eğitim-öğretim sürecine yeni dahil olmuş velilerin bu süreci daha rahat atlatabilmeleri için veliler sınıf öğretmenlerince desteklenmeli ve sağlıklı bir iletişim ve güven ortamı oluşturulmalıdır.

Veliler sınıf öğretmenine kolaylıkla ulaşabilmekte ve kendisine de sınıf öğretmenince kolaylıkla ulaşılabilir. Velilerin genellikle sınıf öğretmeniyle ona en rahat ulaşabilecekleri ortam olan okulda görüştükleri görülmüştür. Öğrenci velilerinin sınıf öğretmeniyle yeterince iletişim içinde olmadıkları daha çok ihtiyaç halinde görüşmelerde buldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri ile veliler arasında planlı bir etkileşim olmalı ve mentorluk hizmetleri bu plana uygun verilmelidir.

Veliler ihtiyaç durumuna göre görüşme zamanlarını sınıf öğretmeniyle birlikte belirlemektedir. Bazı veliler görüşmelerin sınıf öğretmenince veli toplantıları ve ders saatlerine göre belirlendiğini bazı veliler ise görüşmeleri ihtiyaç durumuna göre kendisinin belirlediğini söylemiştir.

Velilerin sınıf öğretmeniyle okulda ve daha resmi bir şekilde görüşerek hem veli- öğretmen ilişkisi oluşturmak hem de çocuğunun eğitim-öğretim gördüğü bu yerde sınıf öğretmeniyle görüşmesinin çocuğunda kendisine gösterilen ilgi ve özen algısı oluşturmaya çalıştıkları tahmin edilmektedir. Okul dışında daha az resmi bir ortamda ve arkadaşça sınıf öğretmeniyle görüşmek isteyen öğrenci velileri sınıf öğretmeniyle daha samimi bir ortamda görüşmek istemektedir. Veliler böylece sınıf öğretmeniyle daha içten ve sağlıklı iletişim kurabileceklerini düşünmektedir. Bazı veliler ise her iki şekilde de sınıf öğretmeniyle görüşebileceklerini söylemiştir. Mesleği gereği sürekli mentorluk faaliyetleri içinde bulunan sınıf öğretmenleri velilerine daha fazla zaman ayırmalı ve bu zamanı etkili bir biçimde kullanarak velileriyle iletişimi koparmamalıdır.

Araştırmaya katılan velilerin genel olarak sınıf öğretmeni ile görüşmelerinde herhangi bir sınırlama içinde bulunmadıkları görülürken bazı veliler görüşmelerin içeriğinin öğretmenin mesleki sınırları içinde ve onun kişisel haklarını ihlal etmeden olması gerektiğinin bilincindedir. Araştırmaya katılan veliler fikir ve görüşlerini rahatlıkla sınıf öğretmenine söyleyebilmektedir. Velilerin mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini daha çok olumlu yönde etkilediğini düşündükleri görülmüştür.

Sınıf 6retmeni meslektaşlarından ve diğer velilerden de mentorluk uygulamaları sırasında destek almalıdır. Sınıf 6retmeni ihtiyaç duyduğunda uzman g6rüşü ve yardımı almalıdır.

Sınıf 6retmeni zamanla durağanlaşmamalı, değişim ve yeniliklere açık olmalıdır. Mesleği gereği topluma y6n verebilmeli, kendini her alanda geliştirmelidir. Sınıf 6retmeni, bilgi ve deneyimlerin aktarılabil­diği 6lüde anlam ifade ede­ęini unutmamalı kendini rahat ve doğru ifade edebilmelidir.



6.2. Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin veliler üzerindeki mentorluk rolü ile ilgili yapılmış çalışmalara literatürde rastlanılmadığı için farklı meslek gruplarına yönelik yapılan çalışmalar ile karşılaştırma yapılmıştır. Elde edilen bulgular ile karşılaştırılan araştırmaların sonuçları çoğunlukla örtüşmektedir.

Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilere mentorluk yapabilmesi için sahip olması gereken özelliklerin başında iletişim becerisi gelmektedir. Conley, Bas-Isaac ve Scull (1995), çalışmalarında mentorluk sürecinde iletişim becerilerinin önemini vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra bir sınıf öğretmenin kendini mesleki ve kişisel yönden geliştirmesi, mesleki yeniliklere ve değişime açık olması, empati kurabilmesi ve psikoloji bilgisi gelmektedir. Ayrıca rol model, güvenilir, sosyal, özgüven sahibi, hoşgörülü, anlayışlı, liderlik vasfı taşıyan, analiz ve muhakeme gücüne sahip bir kişilik olması da sınıf öğretmenlerinin mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilere mentorluk yapabilmesi için sahip olmasını istedikleri özelliklerdir.

Araştırma bulguları Balkar ve Şahin'in (2014) çalışmalarındaki aday öğretmenlerin mentorlarında bulunmasını istediği özelliklerle benzerlik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri meslektaşlarının iyi bir diksiyona da sahip olmaları gerektiğini düşünmektedir. Holloway'e (2001) göre mentor açık fikirli, güvenilir, nazik, sır tutabilen biri olmalıdır. Conway (2002) mentor-mente ilişkisinde iletişimin önemini vurgulamıştır. Mertz'in (2004) mentorluğunu gösterici ve hamilik eden; Kalin, Barney ve Irwin'in (2009) tevazu sahibi; Brocbank ve McGill'in (2006) empati yapabilen kişi olarak belirtmeleri ayrıca Zengin'in (2003) "Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rollerini" adlı çalışmasında araştırma görevlilerinin algılarına göre, "Tez danışmanı öğretim üyeleri, akademik bilgi ve deneyimlerini büyük ölçüde menteleri ile paylaşmaktadır." sonucu ile bu araştırmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgularda sınıf öğretmenleri daha çok velilerle görüşme zamanlarını her iki tarafın da ihtiyaç durumuna göre birlikte planladıklarını

ifade etmiştir. Boyle ve Boice (1998) mentorluk programlarının başarıya ulaşamama sebepleri ile ilgili yaptıkları araştırmalarında mentor-mente ilişkisinin sistematik bir düzene oturtulmadığı, akışına bırakılmış bir şekilde yürütülmeye çalışılan bir mentorluk programının başarıya ulaşamayacağı sonucuna varmışlardır. Bu yönüyle mentorluk sürecinin mentorluk programlarında da olduğu gibi sistematik bir düzende yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Elde edilen bulgularda veliler sınıf öğretmenlerine ve sınıf öğretmenleri de velilerine düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmektedir. Kılınç ve Alparslan'da (2014) çalışmalarında mentor ve mente arasındaki iletişim ve etkileşimin gücünü ifade etmiştir. Kendini mentoruna karşı doğru ve açık şekilde ifade edebilen mente bu ilişkiden daha fazla yarar sağlayacaktır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin velilerle kendilerinin ya da velilerin ihtiyacı olduğu zamanlarda görüştükları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar Cantimer'in (2008) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Ehrich vd. (2004) mentor-mente görüşmelerinde zamanın yetersiz olmasının sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Darwin ve Palmer (2009) araştırmalarında mentor ve mentenin ayda bir defa toplanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmanın bulgularında mentesi ile dönemde iki kez ve ayda bir kez görüşen mentorların olmasının yanı sıra mentesi ile haftada bir görüşen mentorların bulunduğu da görülmektedir. Araştırmada görüşme zamanlarının belirlenmesinde belli bir zamana bağlı kalınmadığı daha çok ihtiyaçlara göre hareket edildiği görülmüştür.

Yapılan çalışmada ihtiyaç duyduklarında sınıf öğretmenlerinin velilere, velilerin de sınıf öğretmenlerine ulaşabildikleri görülmüştür. İnfomal mentorlukta mentor ile mente arasındaki iletişim ihtiyaç duyulan zamanlarda düzensiz bir şekilde gerçekleşmektedir (Singh, Bains & Vinnicombe, 2002). Bu yönüyle mentorların velilere infomal mentorluk yaptıklarını söyleyebiliriz.

Noe (1988) çalışmasında mentor ile mentenin iş ortamı dışında da görüşmesinin mentorluk ilişkilerine olumlu katkıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri ve velilerin iş ortamı dışında görüşmeye

sıcak bakmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İki tarafın da veli-öğretmen ilişkisinin sınırlarını korumak istemedikleri görülmüştür. Benzer sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Kiani & Jumani, 2010). Bu araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenleri ve veliler görüşmelerinde sınırlar olmasını, saygının görüşmelerde korunması gerektiğini, ne çok arkadaşça, ne de resmi bir görüşmeden yana olduklarını ve görüşmelerdeki resmiyetin yere ve zamana göre değiştiğini belirtmişlerdir (Güven, 2014).

Elde edilen bulgularda sınıf öğretmenleri daha iyi mentorluk hizmeti verebilmeleri için veli ve öğretmen eğitiminin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmenleri uzman kişilerden de bu konuda yardım alınabileceğini belirtmişlerdir. Benzer sonuçlara Cantimer'in (2008) çalışmasında da rastlanmaktadır.

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin bir kısmı mentorluk sürecinde herhangi bir sorunla karşılaşmadığını ifade ederken süreç içerisinde velileriyle kişisel konularda, iletişim kurmada, ailesel konularda ve diğer dış etkenler sebebiyle sorunlar yaşayan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Cantimer'in (2008) çalışmasında bazı ilköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri yol göstericilik sürecinde sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı ilköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişleri herhangi bir sorunlarla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri velilerden çok fazla eleştiri almazken eleştiri alan sınıf öğretmenleri velilerden daha çok öneri niteliğinde, kırıcı olmayan eleştiriler aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca olumsuz, şikayet niteliğinde eleştiri alan sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır.

Seabrooks, Kenney ve LaMontagne (2000), stajyer öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada, katılımcıların mentorluk sürecinde özgüvenlerinin arttığını ve bilgi birikimlerin artarak başarı düzeylerine olumlu katkı sağlandığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin uyguladığı mentorluk sürecinin velilerle olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mentorluk uygulamalarının genel olarak uygulamaya katılan bireylerin başarısını olumlu

etkilediği görülmüştür (Bean & Swan, 2002; Anderson & Shannon, 1988; Asgari & O'Neill, 2004; Burgstahler & Cronheim, 2001; McDonald, Balcazar, & Keys, 2005).



6.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara ilişkin aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin mentorluk kavramı ve süreci ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine mesleki birikimlerini aktarmada kullanabilecekleri mentorluk faaliyetlerine ilişkin hizmetiçi seminer ve kurslar düzenlenebilir. Veliler de veli toplantılarında mentorluk konusunda bilgilendirilebilir.

Araştırma sadece belirli bir ilde belirli sayıda veli ve sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Farklı bölge ve illerdeki veli ve sınıf öğretmenlerine de uygulanarak araştırmanın kapsamı genişletilebilir. Bu tür araştırmalar diğer iller ve ilçelerde de yapılarak Türkiye'deki durum ortaya konulabilir. Diğer ülkelerde eğitim- öğretim sürecinde uygulanan mentorluk faaliyetleri incelenerek Türkiye de eğitim- öğretim sürecinde uygulanan mentorluk faaliyetleriyle karşılaştırılabilir.

Hem öğretmen hem veli olan sınıf öğretmenlerinin kendilerine mentor seçimleri incelenebilir. Araştırmaya sınıf öğretmenleri ve velilerin yanı sıra öğrenciler ve okul yöneticileri de dahil edilebilir. Toplumun diğer kesimlerinin de “sınıf öğretmenin mentorluk rolü” üzerine görüşleri incelenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin velilere uyguladığı mentorluğun istenilen hedeflere ulaşmasında cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve çevre şartları gibi etkenlerin yeri ve önemi araştırılabilir.

Velilere mentorluk uygulamasının öğrencinin akademik başarısına etkileri üzerine çalışmalar yapılabilir. Mentorluk uygulamalarında sınırlayıcı etkenler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Adedokun, O. A., Dyehouse, M., Bessenbacher, A. & Burgess, W. D. (2010). Faculty perceptions of benefits and challenges of UR 1, Annual meeting of the American educational research association. *Discovery Learning Research Center Purdue University*.
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, Journal of Qualitative Research in Education*. 6(1), 9-36. DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m.
- Akçil, M. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Allen, T. D., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 127-136.
- Allen, T. D., & Eby, L.T., (2010). *Mentoring, blackwell publishing*, United Kingdom.
- Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber (mentor), *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 3(1), 115-128.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Aryee, S., Chay, Y. W., & Chew, J. (1996). The motivation to mentor among managerial employees: An interactionist approach. *Group & Organization Management*, 21(3), 261-277.
- Asgari, M., & O'Neill, K. (2004). What do they mean by 'success'? *Contributors to perceived success in a telementoring program for adolescents, paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA.r3*.
- Aslan, D., & Odabaşı, O. (2013). Tıp eğitiminde mentorluk ve rol modelliği kavramları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 38, 43-49.

- Aslan, B. (2012). *Öğretmenlerin koçluk becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, G. Y., & Özgüç, C. S. (2017). Mesleklerinin ilk yılında otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerine yönelik bir mentorluk programı. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 528-559.
- Aydın, E. B. (2007), *Örgütlerde kariyer yönetimi, kariyer planlaması, kariyer geliştirmesi ve bir kariyer geliştirme programı olarak koçluk uygulamaları* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, Denizli.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim; durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Aydın, T. (2015), Okul yöneticilerinin mentor olarak yetiştirilmeleri çerçeve programının uygulanabilirliği üzerine bir çalışma. *Electronic International Journal of Education, Arts and Science*. EIJEAS 1(1), 115-134, (Ohio/USA).
- Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde mentorluk* (2.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A., & Özcan, K., Hacıhafizoğlu, Ö. (2002), Okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilme ihtiyacı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 191, 1009-129.
- Bakioğlu, A., & Hacıhafizoğlu, Ö. (2000), Eğitim denetimleri ve mentorluk. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 39-52.
- Bakioğlu, A., & Göğüş, N. (2010). Elektronik mentorluk: Kariyer girişi evresi öğretmenlerin mesleğe giriş aşamasında karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik bir uygulama. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, Antalya.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, R. (2009). *Sarayın sırları*. İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
- Balkar, B., & Şahin, S. (2014), Aday öğretmenlere yönelik mentorluk programının uygulanmasına ilişkin eğitimcilerin görüşleri. *International*

Journal of Social Science. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2547>, 29, 83-100.

- Barker, E. R. (2006). Mentoring-a complex relationship. *Journal of The American Academy of Nurse Practicioners*, 18: 56-61. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-7599.2006.00102.x>.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Bean, R. M., & Swan, A. L. (2002). Evaluating the success of a professional development initiative: Satisfaction is not enough! *Paper Presented At The Annual Meeting of The National Reading Conference*, Miami, FL.
- Bilici, E. N. (2002). Modern lalalar. *Aksiyon Dergisi*, 409.
- Bouquillon, E. A., Sosik, J. J., & Lee, D. (2007). It's only a phase: Examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 239-258.
- Boyle, P., & Boice, (1998). Systematic mentoring for new faculty teachers and graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157-179.
- Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2008). Mentor matching a “goodness of fit” model. *Administration & Society*, 40(5), 465-482. DOI: 10.1177/0095399708320184.
- Braynt-Shanklin, M., & Brumage, N. W. (2011). Collaborative responsive educationmentoring: Mentoring for professional development in higher education. *Florida Journal of Educational Administration and Policy*, 5(1), 42-53.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning in higher education* (second edition). Berkshire: Open University Press.
- Brumage A.W. Norma. (2000). *Lessons learned about mentoring: The perceptions and experiences of mentoring relationships for secondary school principals' professional and reflective development*. Doctoral Dissertation, The Graduate School of Education, The George Washington University, UMI Number 9973080.

- Burgstahler, S., & Cronheim, D. (2001). Supporting peer-peer and mentor-protégé relationships on the Internet. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(1), 59-74.
- Burke, R. (1984). *Mentors in organizations*. Group and organization studies, New York.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Baskı 8). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candemir, E. (2010). *Polis staj eğitimleri ve mentorluğa dayalı bir model önerisi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cankatan, T. (1993). *The mentoring service at a Turkish preparatory school* (Yüksek lisans tezi). Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Carter, A. (2008). *The effects of mentoring on middle-school students' achievement and self-efficacy: An evaluative case study* (Doktora tezi). Walden Üniversitesi.
- Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and beginner teachers' workplace learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249-262.
- Ceylan, M. (2011). *Bilişsel koçluk yöntemi ile öğretilen bilişsel farkındalık stratejilerinin öğrencilerin başarılarına, bilişsel farkındalık becerilerine ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Matematik Eğitimi Bilim Dalı, Erzurum.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: Kariyere duyarlı mentorluk. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(1).

- Chen, M., & Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Clutterbuck, D., & Lane, G. (2004). *The situational mentor: An international review of competencies and capabilities*. Hants: Gower Publishing Ltd.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion*. London: Routledge Falmer.
- Connor, M., & Pokora, J. (2012). *Coaching and mentoring at work: Developing effective practice* (second edition). McGraw-Hill Education: England.
- Conley, S., Bas-Isaac, E., & Scull, R. (1995). Teacher mentoring and peer coaching: A micropolitical interpretation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, 7-19.
- Conway, C. (2002). Perceptions of beginning teachers, their mentors, and administrators regarding preservice music teacher preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50(3), 120-36.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(5), 525-545, DOI 10. 1007/s11162-009-9130-2.
- Culpepper, J.C. (2000). Mentoring academic librarians: the ultimate in career guidance. *College & Undergraduate Libraries*, 7(2), 71-81.
- Çakar, B. A. (2011). *İlköğretim denetçilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Çakır, L. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk ve bir model önerisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online E-Dergi*, 2(2), 28-34. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğuş Üniversitesi kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 259-318.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon.

- Çınar, Z. (2003), Coaching ve mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*, <http://www.paradoks.org>, ISSN 1305-7979 – 3(1).
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*, 3(1),16-18. ISSN 1305-7979, <http://paradoks.org>.
- Çömez, P. (2007). *Değişim yönetiminde dönüştürücü liderlik davranışlarının firma performansına etkileri üzerine bir araştırma* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Gebze.
- Darwin A., & Palmer E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125–136.
- Deruage, J. K. (2007). *Beginning primary teachers' induction and mentoring practices in Papua New Guinea* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). University of Waikato, Waikato, Yeni Zelanda.
- Deutsch, N. L., & Spencer, R. (2009). Capturing the magic: Assessing the quality of youth mentoring relationships. *New Directions for Youth Development*, 121, 47-70.
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26(4), 233-249.
- Doyon, D. (2000). *Interdepartmental mentoring program for middle managers. Module 1: Basic information, middle managers network and human resources development*. Quebec Region, Canada.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2002). Further investigation of proteges negative mentoring experiences. *Patterns and Outcomes Group & Organization Management*, 27(4), 456-479.
- Dreher, G. F., T. H. Cox Jr (1996). Race, gender and opportunity: A study of compensation attainment and the establishment of mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 81(3), 297.

- Eby, L., Butts M., Lockwood A., & Sgmon S. (2004). Protégés negative mentoring experiences'. *Personnel Psychology*, 57(2), 411-447.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Eğmir, E. (2012). Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkilik düzeyi (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540. DOI: 10.1177/0013161X04267118.
- Erdoğan, İ. (1998). Bilgi toplumu olmanın gerektirdiği eğitim paradigması. *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı*. 4(19), 870-876.
- Ereş, F. (2009). Okul Yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of the Institute of Social Sciences*, 3, 157-165.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Galbraith, M.W. (2003). Mentoring toward self-directedness. *Adult Learning*, 14(9), 9-11. DOI: 10.1177/104515950301400403.
- Galbraith, M., & PAT Maslin-Ostrowski. (2000). The mentor: Facilitating out-of-class cognitive and affective growth. Ed. James I. Bess and associates. *Teaching Alone Teaching Together: Transforming the Structure of Teams for Teaching*. ABD: Jossey-Bass: 133-150.
- Garvey, B., Stokes, P. & Megginson, D. (2009). *Coaching and mentoring: Theory and practice* (First Published). London: Sage Publications.
- Gaskin, L. P., Lumpkin, A., & Tennant, L. K. (2003). Mentoring new faculty in higher education. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 74(8), 49-53.
- Gilbert, L. A. (1985). Dimensions of same-gender student-faculty role-model relationships. *Sex Roles*, 12(1-2), 111-123.
- Gökkaya, (2013). *Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin alternatif bir uygulama: Mobil mentorluk* (Yüksek lisans tezi). Marmara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

- Griffin, K. A. (1999). *An exploration of women's mentoring: Graduate students' perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 9962263).
- Gümüş, E., & Gök, E. (2016). Eğitim fakültelerinde akademik mentorluk ve göreve yeni başlayan öğretim üyelerinin mentorluk ihtiyaçları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/ Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 268-276.
- Gümüş, Ö. (B. (2015). *Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi istanbul örneği* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Güven, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Hayes, E. F. (2005). *Approaches to mentoring: How to mentor and be mentored. Journal of The American Academy of Nurse Practitioners*, 17(11), 442-445.
- Henriques, P. L., & Curado, C. (2009). Pushing the boundaries on mentoring: Can mentoring be a knowledge tool?. *Journal of Business Economics and Management*, 10(1): 85–97.
- Ho, J.S.Y., Yong, D., Ching, P.W. ve Boon, K. (2009). Closing the leadership gaps: Preferred and perceived leadership style among life insurance agents. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2437-2446.
- Herrera, Carla, Cynthia L., Sipe, Wendy S., & McClanahan (2000). *Mentoring school-age children: relationship development in community-based and school-based programs*. The national mentoring partnership. http://www.nationalservicerresources.org/files/legacy/filemanager/download/mentoring/mentor_school_child.pdf.

- Holloway, J. H. (2001). Research link: The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Hopkins K. M., & Austin M. J. (2004). Defining the learning organization. In M. J. Austin & K. M. Hopkins (Eds.), *Supervision as collaboration in the human services*, 3-10, Thousand Oaks, CA: Sage.
- İbicioğlu, H., Çiftçi, M., & Kanten, P. (2010). *Akademisyenlerin akıl hocalığı eğilimleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 12, 53.
- İbrahimioğlu, N., Uğurlu, Ö. Y., & Kızıloğlu, M. (2011). Örgütlerde mentorluğun örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 297-318.
- İbrahimioğlu, N. (2013). Biçimsel olmayan mentorluk rolüyle öz geçerliliğin artırılması. *Sosyoekonomi*, 1, 141-156.
- İbrahimioğlu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: Bir örgüt geliştirme modeli* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, Ö. F., & Çakır, S. (2016). Mentorluk ve psikolojik güçlendirmenin öz yeterlilik algısına etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 1-15.
- Jonson, K. F. (2008). *Being an effective mentor: How to help beginning teachers succeed*, Corwin Press, California.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentorluk* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kalin, M., Barney, D. T., & Irwin, R. T. (2009). Complexity thinking mentorship: An emergent pedagogy of graduate research development. *Mentoring and Tutoring Partnership in Learning*, 17(4), 353-367.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.

- Karabacak, K. (2010). Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sakarya*.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları: Durum analizi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda rapor hazırlama* (19. basım). İstanbul: Nobel Yayınları. ISBN: 978-605-5426-15-6, 152.
- Kartal, S. E., Özdemir, T.Y., & Yirci R. (2016). Kırsalda çalışan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında mentorluk ihtiyaçları. *Turkish Journal of Education TURJE*, 6(1), www.turje.org.
- Kavraz, M. (2006). *Sektörel eğitime farklı bir bakış açısı*. <http://www.turizm gazetesi.com/articles/article.aspx?id=34583>.
- Kaya, A., Macit, Z. B., & Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *Elementary Education Online*, 11(4), 1087-1100, *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Kazazoğlu, O. (2009). *Koçluk sürecine iletişimin etkisi üzerine bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Yönetim ve Çalışma Psikolojisi Bilim Dalı, İstanbul.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Troutman, G. M., Bickley, P., Trivette, P. S., & Singh, K. (1993). Does parental involvement affect eighth grade student achievement? *Structural analysis of national data. School Psychology Review*, 22, 474-496.
- Keith, T. Z., Keith, P. B., Kimberly, J. Q., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, 335-362.
- Keller, Thomas E. (2005). The stages and development of mentoring relationships. *Handbook of youth mentoring*. Ed. David L. DuBois, Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 82-99.

- Kelly, Shalonda, & John H. Schweitzer (1999). Mentoring within a graduate school setting. *College Student Journal*, 33(1), 130. *Academic OneFile*, Accessed 23 June 2019.
- Kılınç, U., & Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentorluk: Mentor ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, doi: 10.2399/yod.14.010.
- Kiani, A., & Jumani, N. B. (2010). Mentoring model for research asistant in higher education in Pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2(5), 414-430.
- Kilburg, G., & Hockett, E. (2007). E-mentoring: Providing support for teacher education graduates in their first year of teaching. In C. Crawford et al. (Eds), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education International Conference, 2021-2025*. Chesapeake.
- Kitchener, K. S. (1992). Psychologist as teacher and mentor: Affirming ethical values throughout the curriculum. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(3), 190-195. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.23.3.190>.
- Klasen, N., & Clutterbuck, D. (2002). *Implementing mentoring schemes a practical guide to successful programs*. Oxford: Butterworth–Heinemann.
- Kocabaş, İ., & Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı Yayınları.
- Kotaman, H., (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608-625.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kram, K. E. (1986). *Mentoring in the workplace*, In Hall & Associates (Eds.), *Career Development In Organizations*, San Francisco, CA: Jossey-Bass, 160-201.

- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Kram, Kathy E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kurbay, E. (2008). *Öğretmen-veli işbirliği ve öğrenci başarısındaki etkisinin Büyükçekmece İlköğretim Okulları örneğinde incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Kutanis, R. (2004). Ahilik ve hamilik. *3Gen Sürdürülebilir Kalkınma ve Girişimcilik İşletme ve Endüstri Müh. Dergisi*, 3(6).
- Kuzu, A., & Kahraman, M. (2010). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde e-mentörlük, *International Educational Technology Conference*, Türkiye: İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, 677-682.
- Kuzu, A., Kahraman M., & Odabaşı, F. (2012). Mentorlukta yeni bir yaklaşım: E-mentorluk. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-183.
- Landsberg, M. (1996). *Koçluğun taosu*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Madison, J., & Huston, C. (1996). Faculty-faculty mentoring relationships: An American and Australian perspective. *NASPA Journal*, 33(4), 316-330.
- McCarty, G. (2014). *Coaching and mentoring for business*. ro.uow.edu.au/gsbpapers adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 05.05.2015.
- McDonald, K. E., Balcazar, F. E., & Keys, C. B. (2005). Youth with disabilities. In D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.). *Handbook of youth mentoring*, 493-507, Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage.
- McLoughlin, C., Brady, J., Lee, M.J.W., & Russell, R. (2007). *Peer to peer: An ementoring approach to developing community, mutual engagement and Professional identity for preservice teachers*. Australian Association for Research in Education Conference Fremantle, Western Australia.

- Meggison, D. (1988). Instructor, coach, mentor: Three ways of helping for managers. *Management Learning*, 19(33), 33-46. DOI:10.1177/135050768801900105.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology*. New York: SAGE Pub.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway?. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- Mink, O.G. ve Owen, K.Q. (1993). Developing high-performance people. *The Art of Coaching*, Addison-Wesley Pub, USA.
- Moore, K. D. (2001). *Classroom teaching styles* (5th Ed.). NewYork: McGraw-Hill Higher Education.
- Morales, M. A. (2007). *A case study of a minority student mentoring program*. ProQuest.
- Mullen, E. J. (1998). *Mentoring functions*. Human resources development quarterly, 9(4), Jossey-Bass, USA.
- Nakagawa, G. (2007). *Developing a mentoring perspective*. New York: Routledge.
- Noe, R.A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Okurame, D. E. (2008). Mentoring and preferences: A diagnostic survey for equal mentoring opportunity. *Equal Opportunities International*, 27(6), 519-536.
- Özcan, K. & Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN:1308-9196, 6(13), 177-204.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Özdaşlı, K. , Kanten, S. & Kanten, P. (2009). Yöneticilerin kariyer ilerleme arzusu ile örgütsel bağlılıklarının, akıl hocalığı eğilimlerine etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 229-243.

- Özdemir, T.Y. & Özan, M. B. (2013). E-mentorluk sürecinin mente başarısına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 170-186.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenilenme*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özen Kutanis, Rana (2004). Hamilik ilişkisinde cinsiyetin rolü: Bir vak'a çalışması. *İşletme ve Endüstri Müh. Dergisi*, 3(6), 4.
- Özkalp, E. & Sungur, Z. ve Kirel, Ç. ve Cengiz, A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 26-56.
- Özoğlu, B. (2011). *Okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin öğretmen performansına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Çanakkale.
- Öztürk, S. (2007). *Ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Palankök, N. Y. (2004). *Kariyer yönetimi araçları olarak mentorluk ve koçluk* (Tezsiz yüksek lisans dönem projesi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Parsloe, E. (1992). *Coaching, mentoring and assessing – a practical guide to developing competence*. Kogan Page, Londra.
- Payne, S. C., & A. H. Huffman (2005). A longitudinal examination of the influence of mentoring on organizational commitment at turnover. *The Academy of Management Journal*, 158-168.
- Perchiazzi, M. (2009). *Apprendere il mentoring. manuale operativo per la formazione dei mentor*. Massa-İtalya: Transeuropa Pr.
- Pınar, A. H. (2013). Mintzberg'in yönetim yaklaşımı açısından ilköğretim sınıf öğretmenlerinin koçluk ve mentorluk yetkinlikleri ile öğrencilerin sınav

- başarıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 121-138.
- Podsen, I. J., & Denmark, V. M. (2007). *Coaching and mentoring first-year and student teachers*. Larchmont: Eye on Education.
- Polater, S. (2003). *Mentor-akıl hocası, liderlik*.
http://www.polater.com.tr/bilgi_agaci/3336/Mentor_Akil_Hocasi_Liderlik
 adresinden 28.06.2016'da alınmıştır.
- Portwood, Sharon G., & Penny M. Ayers. (2005). *Schools. handbook of youth mentoring*. (Ed.) David L. DuBois & Michael J. Karcher. ABD: Sage Publications: 336-347.
- Ragins, B.R. & Scandura, T.A. (1997). The way we were: gender and the termination of mentoring relationships', *Journal of Applied Psychology*, 82(6): 946.
- Read, F.K. (1997). *The perceived value of mentoring by beginning usarf instructors with formal, informal, and no mentors* (Yayınlanmamış doktora tezi). Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Risquez, A. (2008). E-Mentoring: An extended practice, an emerging discipline. *Handbook of research on computer mediated communication*. (Ed.) Sigrid Kelsey, Kirk St. Amant. ABD: Information Science Reference (An Imprint of IGI Global): 656-678.
- Robbins, Steven P. (1997). *Managing Today*, Prentice-Hall Inc., USA.
- Roche, G. R. (1979), Much ado about mentors, *Harvard Business Review*, 57(1), 14-31.
- Scandura; T. A. (1997). Mentoring and organizational justice: an empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 58-69.vrg.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-468.
- Seabrooks, J. J., Kenney, S. & LaMontagne, M. (2000). Collaboration and virtual mentoring: Building relationships between pre-service and in-service

- special education teachers. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9, 219-236.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Er E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Singh, V., Bains, D., & Vinnicombe S. (2002). Informal mentoring as an organisational resource. *Long Range Planning*, 35, 389-405.
- Skiffington, S., & Zeus, P. (2000). *The complete guide to coaching at work*. London: McGraw Hill.
- Starcevich, M. (1997). *All about coaching and team building*. CMOE, USA.
- Şen, H. T., & Alan, H. (2014). Mentorluk sürecinde hemşirelik yönetimine etkisi. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetim Dergisi*, 2(1), 99-104.
- Şenol, D., & Yıldız, S. (2009). Yatılı ilköğretim bölge okullarında öğretmen öğrenci ve aile etkileşimi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 359-376.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki Balıkesir ili örneği* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Teftiş Bilim Dalı, Balıkesir.
- Şimşek, H., & Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli- psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim-Online* 1(1), 12-16. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning (2nd ed.)*. USA: John Wiley & Sons.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. <http://www.tdk.org> adresinden 25.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Thomson, R. (1993). Appraising and developing people. *Managing People*, Butterworth-Heinemann UK.

- Töremen, F., & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, Ankara.
- Tunçay, S. (2014). *Eğitimde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Edirne.
- Tükeltürk, A.Ş., & Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), ISSN: 1309-8039.
- Uyumaz, E. (2009). *Türkiye selçuklu devletinde atabeglik müessesesi*. <http://www.turkcleronline.com/turkler/makaleler/atabeglik.htm>. Erişim tarihi: 27.07.2016.
- Ünal, A., & Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşım açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 463-483.
- Varçın, R. (2004). *Koçluk*. Filiz Demirkan Aydoğdu Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı (Dönem Projesi), Ankara.
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması* (Tezsiz yüksek lisans dönem projesi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Watson, S. (2006). *Virtual mentoring in higher education: Teacher education ve cyberconnections*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(3), 168-179.
- Webb, L. D., & Norton, M. S. (1999). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yıldırım, B., & Şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Nwsa-Education Sciences*, 1c0628, 9(4), 419-432.
- Yıldırım, R. (2013). *Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yılmaz, E., Kurşun, A.T., & Köksal, O. (2015). Okul müdürlerinin mentorluğu ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 22-39.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk hizmetinin, yabancı diller yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture: The organization's guide*. 1. Bs. ABD: Jossey Bass A Wiley Imprint.
- Zengin, A., Fakültesi, E. (2003). Öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 132-159. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/kuey/issue/10364/126869>.
- <http://www.dunya.com/size-mentor-diyebilir-miyim-134025h.htm> >
(28.06.2015).
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=veritbn&kelimesec=349644 (09.05.2019).
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd3e3fda18d02.75117441 (09.05.2019).
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cd3e421992374.90337320 (09.05.2019).

EKLER

EK-1 Sınıf Öğretmenlerinin Veliler Üzerindeki Mentorluk Rolü Anket Formu

Değerli katılımcı, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği alanında yüksek lisans yapmaktayım. Bu çalışma ile “Sınıf Öğretmenlerinin Veliler Üzerindeki Mentorluk Rolü” üzerine bir tez çalışması hazırlıyorum. Kişisel bilgileriniz, görüşleriniz ve deneyimleriniz yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağından görüşme sorularının cevaplarına göstereceğiniz ilgi, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik düzeyini yükseltecektir. Vereceğiniz bilgiler ve cevaplar çalışmalarımızı doğrudan etkileyeceği için ölçek sorularını samimi bir şekilde cevaplamanızı bekler, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Duygu AVCI

Mentor; rehber, akıl hocası, öğretmen, yol göstericidir. Sizin takip ettiğiniz yolda mesafe kaydetmiş, deneyimlerini ve bilgisini sizinle paylaşabilecek ve bu yolda karşınıza çıkacak güçlüklerle karşı sizi hazırlayacak, mücadele gücünüzü arttıracak yol göstericidir (Dünya Gazetesi, 2011).

KİŞİSEL BİLGİLER

1. CİNSİYETİNİZ:				
Kadın ()			Erkek ()	
2. YAŞINIZ:				
23-30 yaş ()	31-40 yaş ()	41-50 yaş ()	51-60 yaş ()	61 yaş ve üzeri ()
3. MEDENİ DURUMUNUZ:				
Evli ()			Bekar ()	
4. MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ:				
0-10 yıl ()	11-20 yıl ()	21-30 yıl ()	31 yıl ve üstü ()	
5. ÖĞRENİM DURUMUNUZ:				
Eğitim Enstitüsü ()	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()	
6. MEZUN OLDUĞUNUZ FAKÜLTE:				
Eğitim Fakültesi ()	Fen-Edebiyat Fak. ()	Yüksek Okul ()	Diğer ()	
7. ÇALIŞTIĞINIZ KURUMUN BULUNDUĞU YER:				
Köy ()	Belde ()	İlçe merkezi ()	İl merkezi ()	
8. İKAMET ETTİĞİNİZ YER:				
Köy ()	Belde ()	İlçe merkezi ()	İl merkezi ()	

1. Sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu var mıdır?
2. Velilere mentorluk yaptığınızı düşünüyor musunuz, kendinizi bu konuda yeterli buluyor musunuz?
3. Mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin velilerine mentorluk yapabilmesi için bu bilgi ve beceriler dışında sahip olması gereken özellikler nelerdir?
4. Velilerinizin sorunlarıyla ilgilenmeniz gerektiğini düşünüyor musunuz? Velilerinize hangi konularda mentorluk yapıyorsunuz?
5. Veliler sizden hangi konularda yardım ve destek bekliyor, bu beklentiyi karşılayabiliyor musunuz?
6. Uyguladığınız mentorluk sürecinde hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Karşılaştığınız olumlu ve olumsuz eleştiriler nelerdir?
7. Velilere daha iyi mentorluk hizmeti nasıl verilebilir? Bu konuda herhangi bir eğitime (panel, seminer, konferans, kongre vb.) katıldınız mı?

8. Velilerinizle nerede ve ne sıklıkla görüşüyorsunuz? Görüşme zamanlarını kim, neye göre belirliyor?
9. Veliler size kolaylıkla ulaşabiliyor mu? Siz velilerinize kolaylıkla ulaşabiliyor musunuz?
10. Velilerinize fikir ve görüşlerinizi rahatlıkla söyleyebiliyor musunuz?
11. Velileriniz ile okul dışında da görüşüyor musunuz? Görüşüyorsanız bu görüşmelerin amaç ve içeriği nedir?
12. Velileriniz ile okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyeti içinde mi yoksa daha az resmi bir ortamda ve arkadaşça mı görüşmek isterdiniz?
13. Veli görüşmelerinizde bir sınırlamanız var mıdır? Nasıl ve neden?
14. Mentorluk yapma amacınız nedir? Bu paylaşım sonucunda velilerde beklediğiniz etkiler nelerdir?
15. Mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.



EK-2

Değerli katılımcı, kişisel bilgileriniz ve elinizdeki ölçeğe vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışmalar için kullanılacak olup kesinlikle üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz bilgiler ve cevaplar çalışmalarımızı doğrudan etkileyeceği için ölçek sorularını samimi bir şekilde cevaplamanızı bekler, katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi: Duygu AVCI

Mentor; rehber, akıl hocası, öğretmen, yol göstericidir. Sizin takip ettiğiniz yolda mesafe kaydetmiş, deneyimlerini ve bilgisini sizinle paylaşabilecek ve bu yolda karşınıza çıkacak güçlüklerle karşı sizi hazırlayacak, mücadele gücünüzü arttıracak yol göstericidir (Dünya Gazetesi, 2011).

1. CİNSİYETİNİZ:						
Kadın ()		Erkek ()				
2. YAŞINIZ:						
20-30 yaş ()	31-40 yaş ()	41-50 yaş ()	51-60 yaş ()	61 yaş ve üzeri ()		
3. MEDENİ DURUMUNUZ:						
Evli ()		Bekar ()		Dul ()		
5. ÖĞRENİM DURUMUNUZ:						
Okuma- yazma bilmiyor ()	Sadece okuma- yazma biliyor ()	İlkokul ()	Ortaokul ()	Lise ()	Üniversite ()	Lisans Üstü ()
6. İKAMET ETTİĞİNİZ YER:						
Köy ()		Belde ()		İlçe merkezi ()		İl merkezi ()

1. Sınıf öğretmenlerinin size mentorluk yaptığını düşünüyor musunuz?
2. Sizce sınıf öğretmenlerinin velilere karşı mentorluk sorumluluğu var mı?

3. Sınıf öğretmenlerinin bilgi, beceri ve deneyimlerini bu rolü üstlenmek için yeterli buluyor musunuz?
4. Mesleğinde yeterli bilgi ve beceriye sahip bir sınıf öğretmenin size mentorluk yapabilmesi için bu bilgi ve beceriler dışında sahip olması gereken özellikler nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin sorunlarınızla ilgilenmesi gerektiğini düşünüyor musunuz? Sınıf öğretmeni size hangi konularda mentorluk yapıyor?
6. Sınıf öğretmeninden hangi konularda yardım ve destek bekliyorsunuz? Sınıf öğretmeni bu yöndeki beklentilerinizi karşılayabiliyor mu?
7. Sınıf öğretmenini çocuğunuzun eğitimi konusunda örnek alır mısınız? Hangi özelliklerini?
8. Sınıf öğretmenin anne-baba rolü ve kişisel gelişiminize nasıl bir etkisi oldu?
9. Mentorluk sürecinde hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Karşılaştığımız olumlu veya olumsuz durumlar nelerdir?
10. Sınıf öğretmeniyle nerede ve ne sıklıkla görüşüyorsunuz?

11. Bu görüşme zamanlarını kim, neye göre belirliyor?
12. Sınıf öğretmeni size kolaylıkla ulaşabiliyor mu? Siz sınıf öğretmenine kolaylıkla ulaşabiliyor musunuz?
13. Sınıf öğretmenine fikir ve görüşlerinizi rahatlıkla söyleyebiliyor musunuz?
14. Sınıf öğretmeniyle okul dışında da görüşüyor musunuz? Görüşüyorsanız bu görüşmelerin amaç ve içeriği nedir?
15. Sınıf öğretmeniyle okul sınırları içinde veli-öğretmen resmiyeti içinde mi yoksa daha az resmi bir ortamda ve arkadaşça mı görüşmek isterdiniz?
16. Sınıf öğretmeniyle görüşmelerinizde bir sınırlamanız var mıdır? Nasıl ve neden?
17. Sınıf öğretmeniyle mentorluk ilişkinizin amacı nedir? Bu paylaşım sonucunda sınıf öğretmeninde beklediğiniz etkiler nelerdir?
18. Sizin de sınıf öğretmenine mentorluk adına destek olduğunuz oluyor mu?
19. Mentorluğun veli-öğretmen ilişkisini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz. 😊

EK-3 İZİN YAZILARI



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.1784218
Konu : Araştırma İzni.
[Duygu AVCI]

13.02.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Gen. Md.'nün 2012/13 nolu Genelgesi.

Giresun Üniversitesi Temel Eğitim ABD Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Duygu AVCI, "**Giresun İlindeki Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenci Velileri Üzerindeki Mentorlük Rolü Üzerine Bir İnceleme**" konulu bir tez çalışması yapmak istemektedir. İlgili çalışma; İlimiz Merkez ve Dereli ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri ile gerçekleştirilecektir.

Giresun Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.02.2017 tarih 56021829-188-1102 sayılı yazısı ile eklerinin ilgi genelge doğrultusunda "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"na incelenmesi sonucunda, söz konusu çalışmasının İlimiz Merkez ve Dereli ilçelerindeki ilkokullarda **20.02.2017 - 26.05.2017** tarihleri arasında, müdürlüğümüzce mühürlenmiş veri toplama araçlarını kullanarak, tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dahilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
13.02.2017

Necati AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır
14.02.2017
C.11. d.11.2
Miras NALGA.C.1

Adres: Hükümet Konağı A Blok Kat 1
Elektronik Ağ: <http://giresun.meb.gov.tr>
E-posta: arge28@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE
Tel: 454 215 7525 (184)
Faks: 454 215 7522

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b1a1-8d4f-3787-98f5-93fb kodu ile tevit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Duygu AVCI, 1986 yılında Sinop ilinde doğdu. İlköğrenimini Sinop Atatürk İlköğretim Okulu'nda, ortaöğrenimini Sinop Anadolu Lisesi'nde tamamladı. Yükseköğrenimini Sakarya Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamladı. 2010 yılında Muş'un Bulanık ilçesine sınıf öğretmeni olarak atandı. 2012 yılında Giresun ili Dereli ilçesi Yıldız İlkokulu'na sınıf öğretmeni olarak atandı. 2017 yılında aynı okulda müdür yardımcılığı görevine başladı, 2018 yılında müdür vekil olarak görevlendirildi ve halen bu görevini sürdürmektedir.

