

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK
MENTORLÜK ROLLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRAH KOKU

2300001454

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

HAZİRAN 2025

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK
MENTORLÜK ROLLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EMRAH KOKU

2300001454

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ebru OĞUZ

Jüri üyeleri : Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

HAZİRAN 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

“Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Rollerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezimin konu olarak olgunlaşmasından nihai hâlini almasına kadar geçen tüm süreçte bilimsel etik ilkelere ve akademik kurallara tam bir sorumluluk bilinciyle riayet ettiğimi beyan ederim. Tezde yer alan tüm bilgi, bulgu ve değerlendirmeleri bilimsel ahlak ilkeleri çerçevesinde, akademik geleneklerin sunduğu imkânlarla uygun olarak elde ettiğimi, çalışmayı ilgili tez yazım kurallarına uygun biçimde hazırladığımı belirtirim. Ayrıca bu tez kapsamında doğrudan ya da dolaylı olarak yararlandığım tüm kaynaklara akademik kurallara uygun şekilde atıf yaptığımı ve bu eserlerin tamamına kaynakçada yer verdiğimi beyan ederim.

Emrah KOKU

Haziran 2025

ÖNSÖZ

Tez çalışmamın başlangıcından bitişine kadar her aşamada bana rehberlik eden, değerli bilgileri ve tecrübeleriyle katkıda bulunan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ebru OĞUZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Veri toplama sürecinde kıymetli vakitlerini ayırıp araştırmaya katılan öğretmenlerimize, bilgilerini ve tecrübelerini paylaşan değerli arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yaşamımın her anında sevgi, şefkat ve güvenle yanımda olan, eğitim hayatım boyunca elde ettiğim bütün başarıları kendilerine borçlu olduğum kıymetli annem Aysel'e ve kıymetli babam Yaşar Cemil'e çok teşekkür ederim. Hayatım boyunca her zaman her konuda manevi destekleriyle yanımda olduklarını hissettiğim sevgili kardeşlerim Neriman'a ve Abdulkadir'e teşekkürlerimi sunarım.

Hayatıma değer katan özellikle yüksek lisans eğitimim sürecinde her zaman yanımda olan beni motive eden ve benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli eşim Firdevs'e ve bu yoğun tez yazma sürecinde bana ilham kaynağı olan sevgili oğlum Yiğit Ege'ye ve sevgili kızım Zeynep İkra'ya teşekkürlerimi sunarım.

Emrah KOKU

Haziran 2025

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
KISALTMALAR.....	vi
TABLO LİSTESİ	vii
ŞEKİL LİSTESİ	viii
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	xi

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Tanımlar.....	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. MENTORLÜK VE MENTORLÜK SÜRECİ.....	6
2.1.1. Mentor ve Mentorluk Kavramları	6
2.1.2. Mentorluk Tarihçesi	7
2.1.3. Mentorun Nitelikleri	9
2.1.4. Yetişenin Özellikleri.....	12
2.1.5. Mentorluk Türleri.....	13
2.1.5.1. Formel ve İnförmel Mentorluk.....	13
2.1.5.2. Akademik Mentorluk.....	14
2.1.5.3. Tersine Mentorluk	16
2.1.5.4. E-Mentorluk (Çevrimiçi Mentorluk)	17
2.1.6. Mentorluk Süreci	17
2.1.7. Mentorluk Sürecinin Aşamaları	18
2.1.7.1. Başlangıç Aşaması.....	19
2.1.7.2. Yetiştirme Aşaması	19
2.1.7.3. Ayrılma Aşaması	20

2.1.7.4. Yeniden Tanımlama Aşaması	21
2.1.8. Mentorlük Roller�	21
2.1.8.1. İlgiye Dayalı Rol	22
2.1.8.2. Bilgiye Dayalı Rol.....	22
2.1.8.3. Kolaylaştırıcılık Rolü	23
2.1.8.4. Yüzleştiricilik Rolü.....	23
2.1.8.5. Model Olma Rolü	24
2.1.8.6. Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	25
2.1.9. Denetim ve Mentorlük İlişkisi.....	25
2.2. EĞİTİMDE DENETİM VE MENTORLÜK.....	27
2.2.1. Denetim	27
2.2.2. EĞitimde Denetimin Amaçları	28
2.2.3. EĞitimde Denetimin İlkeleri.....	30
2.2.4. Etkili Denetimin �zellikleri	31
2.2.5. EĞitimde Denetim Modelleri	32
2.2.5.1. Bilimsel Denetim.....	33
2.2.5.2. Sanatsal Denetim.....	35
2.2.5.3. �Ğretimsel Denetim	36
2.2.5.4. Klinik Denetim	37
2.2.5.5. Gelişimsel Denetim.....	38
2.2.5.6. Farklılaştırılmış Denetim.....	39
2.2.6. Denetmen Yeterlilikleri ve Sorumlulukları	40
2.2.7. EĞitim Müfettişlerinin Mentorlük Roller�	41
2.2.8. İlgili Araştırmalar	43
3. YÖNTEM.....	47
3.1. Araştırmanın Modeli	47
3.2. Evren ve �rneklem	47
3.3. Verilerin Toplanması	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	51
3.3.2. Mentorlük Rollerini Belirleme �lçeği (MRB�).....	51
3.3.3. Mentorlük Rollerini Belirleme �lçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Verileri	52
3.3.4. Mentorlük Rollerini Belirleme �lçeği Güvenirlik Verileri.....	57
3.4. Verilerin Analizi	58

4. BULGULAR	60
4.1. Katılımcıların Mentorlük Rollerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular	60
4.2. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	64
4.2.1. Cinsiyet.....	65
4.2.2. Yaş Grubu.....	65
4.2.3. Eğitim Düzeyi	66
4.2.4. Çalışılan Kademe	67
4.2.5. Mesleki Deneyim	68
4.2.6. Teftiş Deneyimi.....	68
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	70
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	70
5.2. Öneriler	74
KAYNAKÇA	77
EK 1: Ölçek İzinleri	86
EK 2: Demografik Bilgi Formu ve Ölçek	87
EK 3: Etik Kurul İzni	90
EK 4: Milli Eğitim İzni	91

KISALTMALAR

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

Akt. : Aktaran

ANOVA : Tek Yönlü Varyans Analizi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MRBÖ: Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

(Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı)

TABLO LİSTESİ

Tablo 3. 1. Katılımcılara İlişkin Tanıtıcı Bulgular	48
Tablo 3. 2. MRBÖ Toplam Puanına Ait Normal Dağılım Bulguları	53
Tablo 3. 3. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği AFA Bulguları	55
Tablo 3. 4. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği Cronbach Alfa Bulguları	58
Tablo 3. 5. Mentörlük Rollerini Belirleme Ölçeği Aralık Katsayı Gruplandırması..	59
Tablo 4. 1. Mentorlük Rollerine İlişkin Olumlu Algı Düzeyi.....	60
Tablo 4. 2. Katılımcıların Algıladıkları Mentorlük Düzeylerine Göre Dağılımı	61
Tablo 4. 3. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği Madde Ortalamaları	61
Tablo 4. 4. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.	65
Tablo 4. 5. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 4. 6. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması	66
Tablo 4. 7. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Çalışılan Kademeye Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 4. 8. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 4. 9. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Teftiş Deneyimine Göre Karşılaştırılması	69

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Mentorlük ilişkisi modeli.....	19
Şekil 2: Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot).....	57



Enstitüsü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans – Haziran 2025

ÖZET

EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MENTORLÜK ROLLERİNİN İNCELENMESİ

Emrah KOKU

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan öğretmen görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerini uygulama düzeylerini ortaya koymak ve öğretmenlerin eğitim müfettişlerinden bekledikleri mentorlük rol davranışlarını belirlemektir. Bu araştırmada öğretmen görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinin, demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu hedef doğrultusunda nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 2585 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi seçilirken basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmış ve evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için 549 öğretmene ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu” ve “Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde IBM SPSS Statistics 27.0 paket programından yararlanılmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerinden yararlanılmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. MRBÖ toplam puanının demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, iki grup arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t-testi, üç grup içeren değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca ANOVA sonucunda anlamlı fark tespit edilmesi durumunda hangi gruplar arasında bu farkın oluştuğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma (post-hoc) analizleri gerçekleştirilmiştir. Varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey HSD, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalıştıkları okul kademesine göre mentorlük algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Diğer taraftan öğretmenler arasında yaş, mesleki deneyim ve teftiş deneyimi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Yaş arttıkça öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik olumlu algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma gözlenmiştir. Benzer şekilde mesleki deneyimi daha az olan (1–10 yıl) öğretmenlerin, daha deneyimli meslektaşlarına göre eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları bulunmuştur. Hiç teftiş geçirmeyen öğretmenlerin, bir veya birden fazla kez teftiş geçiren öğretmenlere kıyasla eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik daha olumlu algılara sahip oldukları saptanmıştır.

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı ve eğitim müfettişleri, mentorlük süreçlerini öğretmenlerin mesleki deneyim düzeyine göre farklılaştırarak, özellikle kıdemli öğretmenler için deneyim aktarımına dayalı yaklaşımlar geliştirebilir. Mesleki deneyimi daha az olan öğretmenler için ise yapılandırılmış, hedef odaklı ve uzun vadeli mentorlük programları tasarlanarak mesleki deneyimleri arttırılabilir. Gelecekteki araştırmalarda öğretmen ve müfettiş bakış açılarını bir arada ele alan nitel veri toplamaya dayalı çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Müfettişi, Mentorlük Roller, Öğretmen.

Institute : Institute of Graduate Studies
Department : Educational Science
Program : Education Management and Planning
Supervisor : Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Degree Awarded and Date : Master – June 2025

ABSTRACT

EXAMINING THE MENTORING ROLES OF EDUCATION INSPECTORS TOWARDS TEACHERS

Emrah KOKU

The aim of this study is to reveal the extent to which educational inspectors fulfill their mentoring roles according to the opinions of teachers working in official primary, secondary, and high schools affiliated with the Ministry of National Education, and to determine the mentoring role behaviors that teachers expect from educational inspectors. In this study, it was also examined whether the mentoring roles of educational inspectors, according to teachers' opinions, differ based on demographic variables. For this purpose, a quantitative research method was used, and the descriptive survey model was employed.

The study population consisted of 2,585 teachers working in official primary, secondary, and high schools affiliated with the Ministry of National Education in Büyükçekmece district, Istanbul, during the 2024–2025 academic year. Simple random sampling was used to select the study sample, and since it was not possible to reach the entire population, the scale was applied to 549 teachers. The research data were collected using the “Personal Information Form” and the “Mentoring Roles Determination Scale.” IBM SPSS Statistics 27.0 package program was used for data analysis.

In the analysis of the data, statistical methods were applied. Skewness and kurtosis values were used to determine whether the data showed a normal distribution, and it was confirmed that the data were normally distributed. To determine whether the total MRDS (Mentoring Roles Determination Scale) scores differed according to demographic factors, an independent samples t-test was used for comparisons between two groups, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used for variables with three groups. Additionally, when a significant difference was found in the ANOVA results, multiple comparison (post-hoc) analyses were conducted to identify between which groups the differences occurred. Tukey HSD was used when variances were homogeneous, and Games-Howell was used when variances were unequal.

Based on the research findings, it was observed that there was no significant difference in mentoring perceptions according to teachers' gender, education level, or school level. On the other hand, significant differences were found in terms of age, professional experience, and inspection experience. As age increased, a statistically significant decrease was observed in teachers' positive perceptions of the mentoring roles of educational inspectors. Similarly, teachers with less professional experience (1–10 years) were found to have a more positive outlook on the mentoring roles of educational inspectors compared to their more experienced colleagues. Teachers who had never been inspected were found to have more positive perceptions of the mentoring roles of educational inspectors compared to those who had been inspected once or multiple times.

In line with the findings of this research, it is suggested that the Ministry of National Education and educational inspectors could differentiate mentoring processes based on teachers' professional experience levels and develop experience-sharing approaches specifically for senior teachers. For newly appointed teachers, it is recommended to design structured, goal-oriented, and long-term mentoring programs to strengthen professional commitment. Future research is also recommended to include qualitative, data-based studies that consider both teachers' and inspectors' perspectives.

Keywords: Educational Inspector, Mentoring Roles, Teacher.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan kavramların tanımına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Deneyim ve bilginin paylaşımı, insanlık tarihi boyunca var olan bir süreçtir. Çağımızda yaşanmakta olan hızlı değişimler, örgütlerin işleyişini ve çalışanların sorumluluklarını da gün geçtikçe değiştirmektedir. Kültürel değişimin ve toplumsal dönüşümün odağında yer alan eğitim kurumları, bu değişimden ilk etkilenen kurumlar arasında bulunmaktadır. Öğretmenler, bu toplumsal ve kültürel dönüşüm içerisinde, bilgi ve tecrübelerini genç nesillere aktararak öncü bir rol üstlenmektedirler.

Hızlı bir şekilde değişen dünyada öğretmenlerin de sürekli olarak kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacı doğabilmektedir. Bu sebeple gün geçtikçe öğretmenden sadece bilgiyi paylaşan değil, rehberlik eden, organize eden, öncülük eden, öğrencilerine yol gösteren kişi olması beklenmektedir (Şerefhanoglu, 2014). Bu nedenle eğitim kurumlarında önemli bir yere sahip olan öğretmenin sahip olduğu bilgi, deneyim, mesleki yetkinlik ve motivasyon, eğitim-öğretim ortamını dolaysız veya dolaylı şekilde etkilemektedir. Bu anlamda öğretmenin de kendisini geliştirmesine yardımcı olabilecek, ona iş başında rehberlik edecek kişilerin başında eğitim sistemi içerisinde bilgi ve birikimiyle kabul görmüş eğitim müfettişleri gelmektedir.

Eğitim müfettişlerinin rehberlik ve mentorluk rolleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklerken, eğitim sürecinin kalitesini de artırmaya yönelik önemli bir adım olarak öne çıkmaktadır. Eğitim müfettişlerinin son yıllarda önemi artan mentorluk rolü ile öğretmenin daha verimli ve etkili hale geleceği öngörülmektedir. (Yıldırım, 2013). Bu arada mentorluk faaliyetleri yalnızca günümüze ait bir uygulama da değildir ve kökleri Yunan mitolojisine kadar uzanmaktadır. Mitolojiye

göre Odysseus, oğlu Telemachus'un eğitiminin sorumluluğunu güvendiği bir arkadaşı olan Mentor'a vermesiyle tarih sahnesinde yer almıştır. Günümüzde ise mentor, danışman, deneyimli ve kendisine güvenilen rehber, yol gösteren gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Sheal, 1992).

Eğitimde mentorlük, deneyimli bir eğitim uzmanının diğer eğitimcilerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla yaptığı rehberlik çalışmaları ile önerilerde bulunma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç karşılıklı güven ve iş birliğine dayalı olup eğitimcilerin mesleki yeterliliklerini artırmayı, sınıf içi uygulamalarını geliştirmeyi ve kariyerlerinde ilerlemelerini sağlamayı hedefler (Sullivan, 2000). Böylece bilgi ve deneyimler paylaşılarak öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara çözüm bulmaları ve kendini mesleki olarak geliştirmeleri sağlanabilir.

Mentorlük faaliyetleri eğitim sistemi açısından belirleyici bir öneme sahiptir. Bu süreç hem deneyimli ve başarılı öğretmenlere yeni bakış açıları kazandırmakta hem de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş başında gelişim göstermelerine olanak tanıyarak onların özgüven ve başarı duygularını artırmaktadır (Aydın, 2022). Bu mentorlük görevi, öğretmenler arası dayanışma, okul yöneticileri ve rehberlik birimlerinin katkısıyla yürütülmekle birlikte; eğitim sistemi içerisinde bilgi ve deneyimleriyle öne çıkan eğitim müfettişleri de bu süreçte önemli roller üstlenmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminde çeşitli aktörler tarafından yürütülen mentorlük faaliyetlerinin niteliği ve etkililiği, araştırmaya değer bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle deneyim ve uzmanlık birikimiyle eğitim müfettişlerinin bu süreçteki rolleri, öğretmenlerin mesleki gelişiminde belirleyici olabilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problemi, eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorlük rollerinin incelenmesidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerini uygulama düzeylerini ortaya koymak ve öğretmenlerin eğitim müfettişlerinden bekledikleri mentorlük rol davranışlarını belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin mentorlük uygulamaları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmen görüşlerine göre, eğitim müfettişlerinin mentorlük düzeyi, öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışılan okul kademesi, mesleki deneyim, teftiş deneyimi) bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarının planladıkları hedeflere ulaşabilmesi için öğretmenlerin belirleyici bir rolü bulunmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitimde başarıyı arttırmanın temel unsurlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde mentorlük rolü üstlenmeleri, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmalarına, pedagojik yaklaşımlarını geliştirmelerine, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmelerine ve sınıf içi uygulamalarda daha etkili stratejiler benimsemelerine olanak tanımaktadır

Geleneksel olarak eğitim müfettişlerinin rolü, eskiden beri daha çok denetim odaklı olmuştur. Fakat son yıllarda eğitim müfettişlerinin rehberlik ve mentorlük rollerine daha fazla önem verilmekte ve daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Çetinkanat ve Sağnak, 2016). Eğitim müfettişleri denetim esnasında öğretmenlere bilgilerini, birikimlerini ve deneyimlerini aktararak onlara mentorlük yapmaları, eğitim kurumlarının hizmet kalitesini arttırma açısından önem arz etmektedir. Denetim etkinliklerinin öğretmenleri hem mesleki hem de kişisel beklentilerini karşılayacak şekilde planlanması ve uygulanması, denetim süreçlerinin niteliğini artırarak eğitim öğretim hizmetinin kalitesine katkı sağlaması bakımından da büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde eğitim müfettişlerinden beklenen sadece eksiklikleri tespit eden bir denetleyici olmanın ötesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunan bir yol gösterici rolü üstlenmeleridir (Bayraktar, 2019). Bu değişim öğretmenlerin gelişim alanlarını belirlemenin yanı sıra onların güçlü yönlerini desteklemeyi ve

eğitim kalitesini artıracak yapıcı öneriler sunmayı içermektedir. Böylece eğitim müfettişleri, eğitim süreçlerinde hem bir denetleyici hem de bir mentor olarak çok daha etkin ve kapsayıcı bir rol üstlendiği söylenebilir.

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerle yaptıkları çalışmaların daha etkili hale gelmesi için eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinin net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarının ne olduğu ortaya konmaya çalışılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarının ortaya konulması, rehberlik temelli denetim anlayışının kurumsal düzeyde güçlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, etkileşime açık ve geliştirici bir denetim yaklaşımının uygulanmasına yönelik ihtiyaçların daha net anlaşılmasına imkân tanıyabilir. Bu yönüyle çalışma, eğitim müfettişlerinin görev ve sorumluluklarının yeniden değerlendirilmesine ve denetim süreçlerinde eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorlük faaliyetlerinin niteliğinin artırılmasına zemin hazırlaması açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma 2024-2025 eğitim öğretim yılında örnekleme dahil edilen İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde görev yapan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin ''Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği''ndeki sorulara verdiği yanıtlarla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Eğitim Müfettişi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın tüm eğitim kademelerinde ve kurum türlerinde rehberlik, denetim, inceleme, ön inceleme ve soruşturma gibi görevleri yerine getiren MEB personeli (MEB, 2022).

Mentor: Bilgi ve deneyimini yetişen ile paylaşan kişi. Bu çalışmada öğretmenlerin kişisel ve mesleki açıdan gelişmesine katkı sunan eğitim müfettişleri mentor olarak belirtilmektedir.

Mentorlük Roller: Alanında yetkin çalışanların, deneyimsiz ya da az tecubeli çalışanlara rehberlik ederek mesleki gelişimlerine ve kariyer yollarına katkı sağlama süreçlerinde üstlendikleri rollerdir (Uçkun ve Kılınç, 2007, s.77).

Yetişen (menti): Mentorlük ilişkisinde kendisine akademik ve kişisel anlamda destek sağlanan kişi. Bu çalışmada yetişen, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi okullarında çalışan öğretmenleri ifade etmektedir.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mentorlük, mentorlük süreci ve eğitimde mentorlülle ilgili literatürden elde edilen bilgilere ve bu konularda daha önce yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. MENTORLÜK VE MENTORLÜK SÜRECİ

Bu bölümde mentorlük kavramına, mentorlük sürecindeki kavramlara ve bilgilere yer verilmektedir.

2.1.1. Mentor ve Mentorlük Kavramları

Mentor; bilgili, akıllı ve birikimli bir kişinin kendisinden deneyim açısından daha başlangıç seviyesindeki birine yol göstermesi olarak ifade edilmektedir. Etimolojik kökeni ise Homeros'un Odeysseia destanına kadar uzanmaktadır. Odeyseisa'nın oğlu Telemachus'u eğitimi ile ilgilenmesi için emanet ettiği öğretmen, mentor olarak tanınmaktadır. Günümüzde mentor kavramı meslektaşlarının kariyerini şekillendiren, yönlendiren ve kabul gören bir deneyime sahip olan rehber bir kişi olarak tanımlanmaktadır (Daresh, 2004). Benzer bir ifadeyle mentor kavramı, deneyimli ve birikimli bir rehber, akıllı, yol gösterici ve güvenilir danışman anlamlarında da kullanılmaktadır (Sheal, 1992).

Mentorlük, herhangi bir mesleğe yeni adım atan kişilerin kendi alanında daha etkin ve yetkin olabilmesi için o alandaki bilgi ve birikime sahip daha tecrübeli kişiler tarafından yol gösterilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Geçmişten günümüze devam etmekte olan bu süreç, alanında uzman tecrübeli kişilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri aktararak o alanda yeni olan kişilere yol göstermesini içermektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012). Bu açıdan mentor olgusunun mesleki gelişim anlamında önemli bir kavram olduğu görülmektedir.

Mentorlük sürecinin bireylerin sadece bilgi ve beceri kazanmalarını değil aynı zamanda mesleki kimliklerini geliştirmelerini de desteklediği görülmektedir. Bu

bağlamda mentor- yetişen ilişkisi, iletişimde karşılıklı güvene dayalı bir zeminde ilerlemekte ve öğrenme süreçlerini zenginleştirmektedir. Ayrıca mesleki gelişimin yanında kişisel ve sosyal kazanımların sağlanması da mümkün olabilmektedir.

Eğitim bağlamında değerlendirildiğinde mentorlük, eğitim uzmanının veya müfettişin öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine yönelik sunduğu önerileri ve rehberlik sürecini kapsamaktadır (Sullivan, 2000). Bu sebeple mentorluğun eğitim sistemi içinde kritik bir rol üstlendiği görülmektedir. Mentorlük uygulaması bir taraftan deneyimli ve başarılı öğretmenlere kariyerlerinde yeni imkanlar sunarken diğer taraftan mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin de kendilerini daha yetkin ve özgüvenli hissetmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle öğretmenlik kariyerinin ilk yıllarında mentorlük süreci, kritik bir destek mekanizması olarak öne çıkmaktadır (Aydın, 2022).

Mentorlük sürecinde rehberlik ve güvene dayalı bir etkileşim, etkili bir destek mekanizmasının temelini oluşturur. Mentor, yeni veya deneyimi az olan öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini geliştirmek ya da belli bir konuda bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmak için önyargısız bir şekilde iş birliğine dayalı bir role sahiptir. Mentorlar eleştirici ve yargılayıcı bir tutum yerine, öğretmenin gelişimine destek sağlayan rehberler olarak hareket etmelidir. Ayrıca mentor ile yetişen arasındaki etkileşim, karşılıklı güvene dayalı olması gerekmektedir (Sullivan, 2000). Karşılıklı güven ise tarafların açık bir şekilde düşüncelerini ifade edebilmesini, geri bildirimleri yapıcı bir şekilde kabul etmesini ve profesyonel gelişimine yönelik iş birliğini güçlendirmesini sağlar. Güvensizlik durumunda ise etkileşimlerin verimliliği azalabilir ve mentorlük süreci beklenen çıktıları üretemeyebilir. Bu bağlamda mentor ile yetişen arasındaki güven, mentorlük sürecinin temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilebilir.

2.1.2. Mentorlük Tarihçesi

Mentorlük kavramının etimolojik kökeni yaklaşık 3500 yıl öncesine, Yunan mitolojisine dayanmaktadır. Bu terime ilk olarak Homeros'un Odyseia destanında rastlanmaktadır. Destanda İthaka Kralı Odysseus, Truva Savaşı'na gitmeden önce oğlu Telemachus'u ve krallığını, yakın arkadaşı Mentor'un gözetimine bırakır.

Mentor, Telemachus'a hem akıl hocalığı yapar hem de onun liderlik becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Bu durum mentorlük kavramının rehberlik ve bilgelik ile ilişkilendirilmesinin tarihsel temelini oluşturmaktadır.

Antik Yunan'dan Roma İmparatorluğu'na kadar bilginin aktarımı büyük ölçüde usta-çırak ilişkisi ile devam etmiştir. Usta-çırak ilişkileri ile çırakların hem kişisel hem de mesleki gelişimlerinin desteklendiği görülmektedir. Özellikle filozoflar ve bilim insanları arasında bu ilişki biçimi yaygın olarak görülmektedir. Örneğin; Platon, hocası Sokrates'ten edindiği bilgi ve deneyimleri öğrencisi Aristoteles'e aktararak ona mentorlük yapmıştır (Carter, 2003).

Orta Çağ'da Avrupa'daki lonca sistemleri mentorlük kavramının kurumsallaştığı bir dönem olması bakımından önemlidir. Loncalar, belirli bir mesleği öğrenmek isteyen kişileri, deneyimli ustaların yanında usta-çırak ilişkisi çerçevesinde eğitim almasını sağlayan yapılandırılmış bir sistemdir. Bu dönemde çırakların, sadece mesleki becerilerle değil, aynı zamanda toplumsal kurallar, iş disiplini ve etik değerlerle de donatıldığı görülmektedir (Ülgen, 2013).

Aydınlanma Çağı ve Modernleşme ile 17. ve 18. yüzyıldan itibaren mentorlük sürecinin bilimsel ve sanatsal alanda bireylerin gelişimini destekleyen kişisel bir ilişki olarak önem kazandığı görülmektedir. Bilim insanları ve sanatçılar, kendi alanlarındaki genç yeteneklere bilgi ve deneyimlerini aktarma yoluyla onların potansiyellerini geliştirmelerini sağladıkları, diğer bir ifadeyle mentorlük yaptıkları görülmektedir (Ragins ve Kram, 2007). Benzer şekilde bu dönemde Anadolu'da etkili olan Ahilik teşkilatı da ustalık-kalfalık-çıraklık ilişkisi çerçevesinde bilgi, beceri ve ahlaki değerlerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını amaçlamıştır. Ahiler, yalnızca mesleki beceri kazandırmakla kalmamış; aynı zamanda genç bireylerin kişisel ve toplumsal sorumluluk bilinciyle yetişmelerine rehberlik etmişlerdir. Bu yönüyle Ahilik, mentorlük anlayışının toplumsal ve kültürel temellerini yansıtan tarihsel bir örnek olarak değerlendirilebilir (Akyüz, 2021). Bu durumun mentorlük kavramının bireysel başarı üzerindeki etkisini daha belirgin hale getirdiği söylenebilir.

20. yüzyılda ise mentorlük, özellikle iş dünyasında daha yaygın bir hale gelerek kariyer gelişimini destekleyen etkili bir araç olmuştur. Mentorlük uygulamaları daha planlı ve profesyonel bir şekilde sunulmaktadır. Bu dönemde mentor-yetişen

ilişkileri, yalnızca yetişenleri geliştirmekle kalmayarak, kurumların liderlik geliştirme programlarının temel yapı taşı haline gelmiştir. Büyük örgütler, mentorlük uygulamalarını gelişen çağın gereksinimlerine göre sürekli yapılandırmaktadır. Böylece çalışanların potansiyellerini ortaya çıkartıp, çalıştıkları kurumların hedeflerine daha etkin bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamaktadırlar (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023). Ayrıca mentorlük uygulamalarının çalışanların motivasyonu ve iş tatminini arttıran etkili bir strateji olarak değerlendirilmeye başlanması da dikkat çekmektedir (Ragins ve Kram, 2007).

21. yüzyılda dijital dönüşümün hızlanmasıyla birlikte mentorlük, bilim ve teknoloji ile entegre olarak küresel ölçekte daha erişilebilir hale gelmektedir. Çevrimiçi mentorlük platformları, mesafeleri ortadan kaldırarak farklı kültürlerden insanların birbirleri ile rehberlik etmesini sağlamaktadır (Bierema ve Merriam, 2002). Böylece mentorlük, geçmişten beri süregelen yüz yüze bir süreç olmaktan çıkarak çevrimiçi ortamda gerçekleşen dinamik bir iletişim biçimine dönüştüğü gözlemlenmektedir. Aynı zamanda farklı alanlarda bireylerin kişisel gelişimlerini destekleyen mentorlük uygulamaları, esnek yapıları ve çevrimiçi olabilmesi sayesinde daha geniş kitlelere hitap edebilmektedir (Clutterbuck, 2020).

2.1.3. Mentorun Nitelikleri

Mentorlük, bireylerin mesleki ve kişisel gelişimlerini desteklemek amacıyla bilgi, beceri, deneyim ve rehberlik sunan bir süreçtir. Bu açıdan etkili bir mentorlük süreci için mentorun belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Mentorlük üzerine yapılan çalışmalar, mentor ve yetişen arasında etkili ve verimli bir ilişkinin kurulabilmesi için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerin önemine dikkat çekmektedir (Allen, 2007).

Etkili bir mentörde bulunması gereken temel niteliklerin en başında uzmanlık ve deneyim gelmektedir. Ragins ve Kram (2007) 'a göre mentorlar, rehberlik yaparak yol gösterecekleri alanda derin bir bilgi birikimine ve uzmanlaşmış bir deneyime sahip olmalıdırlar. Bu uzmanlık ve deneyim, sadece teknik bilgiye hâkim olma değil,

aynı zamanda yetişen ile etkili iletişimi yönetebilme ve mentorlük süreci içerisinde gelişen olası zorluklarla ba a çıkma becerisini de kapsamaktadır.

İyi bir mentor, aynı zamanda güçlü bir iletişim becerisine de sahip olmalıdır. Mentorun etkili bir iletişim becerisine sahip olması mentorlük yetilerini yeti ene aktarabilmesi bakımından önemlidir. Etkili mentorlar, düşüncelerini açık bir dille ifade eden, dikkatle dinleyebilen, zor zamanlarda yetişenin yanında olan ve pozitif geri bildirimler veren kişilerdir ( nal ve G rsel, 2007). Mentor ile yetişen arasındaki iletişimin karşılıklı saygı ve güven içerisinde olması gerektiği, iyi bir mentorlük ilişkisinde bu unsurların kritik bir öneme sahip olduğu değerlendirilmektedir (Allen, 2007). Açık ve dürüst bir iletişim sayesinde yetişen için verimli bir öğrenme ortamı sunulabilir.

Mentorlar; iletişim becerilerinin yanı sıra, yüksek düzeyde bir duygusal zekaya sahip olmalıdır. Salovey ve Mayer (1990) tarafından tanımlandığı şekliyle duygusal zekâ, kişinin hem etrafındaki kişilerin duygularını hem de kendi hissettiği duygularını keşfetme, anlama ve yönetme becerisini ifade eder. Mentorlar açısından bu yetenek, yetişenin neye ihtiya ı olduğunu daha iyi anlamalarını ve onlara daha etkili ve verimli rehberlik yapmalarını sağlamaktadır.

Mentorların esneklik ve uyum sağlama becerisine sahip olması da önem arz etmektedir. Ragins ve Kram (2007), her bir yetişenin kendine özgü öğrenme biçimlerinin olduğunu savunmaktadır. Bu nedenle mentorlar, kendi mentorlük yetilerini yetişenin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamalıdır. Bu durum mentorlük sürecinin kişiye özgü olması sebebiyle daha etkili olmasını sağlayabilir.

Ho  r l , sabırlı ve teşvik edici bir tutum, mentorların sergilemesi gereken diğer önemli özelliklerdir. Mentorlar, yetişenin gelişiminin kademeli bir süreç olduğunu bilmeli, yeti eni bu süreçte cesaretlendirmelidir (B r , 2019). Sabırlı ve ho  r l  bir mentor, yetişenin öğrenmesine ve hata yapmasına fırsat tanıyarak gelişmesine imkân tanıyan güvenli bir alan sağlayabilir.

Bunun yanı sıra mentorlar, etik ilkelere ba lı kalmalı, yetişen ile ilişkide karşılıklı güveni sağlamalıdır. Güvenilirlik, dürüstlük ve saygı gibi değerler, mentor-yetişen ba ını güçlendirir ve etkili bir mentorlük süreci sa lar. Bu açıdan mentor ile yetişen

arasında saygıya ve güvene dayalı bir mentorlük ortamı oluşturulması sağlanmalıdır (Manza ve Wiley 2005).

Başarılı bir mentor, öğrenmeye açık bir birey olarak kendisini sürekli geliştirme gayreti içinde olmalı ve mesleki yenilikleri takip ederek alanında her zaman söz sahibi olmalıdır. Mentorun alanındaki gelişmelere hâkim olması ve yeni beceriler edinmesi, mentorun kendi yetkinliklerini arttırmasının yanında, yetişene de gelişim zihniyeti anlamında bir rol model olması bakımından önemlidir (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023). Bu süreçte mentorun kendi alanındaki yeni becerileri edinme çabası, mentor ile yetişen arasındaki mentorlük ilişkisine hem bireysel hem de mesleki anlamda olumlu katkılar sağlayabilir.

Etkili bir mentor, aynı zamanda çok yönlü bir rehberlik rolüne sahip olmalı ve yetişenin potansiyelini keşfetmesine yardımcı olmalıdır. Yetişenin zorlandığı durumlarda doğrudan çözüm sunmak yerine, yetişenin kendi sorunlarını çözmesine olanak tanınmalıdır. Böylece mentorlük süreci boyunca yetişenin problem çözme becerisini ve öz yeterliliğinin gelişmesine yardımcı olabilir.

Son olarak mentorun liderlik özelliklerinin de olması gerekmektedir. Başarılı mentor, yetişenin hedeflerine ulaşması için motive edici ve ilham verici bir rol üstlenmelidir. Bu bakımdan liderlik özellikleri arasında alanında uzmanlık, dayanıklılık ve dürüstlük önemli bir yer tutar. Bu değerleri sergileyen mentorlar, yetişen için olumlu bir örnek teşkil ederek, yetişenin hedeflerine ulaşma isteğini güçlendirir (Allen, 2007).

Sonuç olarak etkili bir mentorlük süreci; uzmanlık, deneyim, çok yönlü iletişim, duygusal zekâ, esneklik ve uyum sağlama yeteneği, etik ilkelere uygun davranma, kendisini sürekli yenileme becerilerinin bir araya gelmesiyle mümkün olmaktadır. Bu nitelikler, mentorların yetişenle verimli bir ilişki kurmasını ve yetişenin gelişimine katkıda bulunmasını sağlamaktadır. Bu nitelikleri mentorlük sürecinde uygulayabilen mentorlar, yetişenin daha özgüvenli bir şekilde kendi alanlarında başarılı olmalarına katkıda bulunurlar (Ragins ve Kram, 2007).

2.1.4. Yetişenin Özellikleri

Mentorluk süreci, sadece mentorun becerileriyle değil, aynı zamanda yetişenin sahip olduğu kişilik özellikleriyle birlikte şekillenmektedir. Yetişende bulunması gereken özellikler, mentorluk sürecinin etkili olması ve başarıya ulaşması bakımından önemlidir. Bu bağlamda yetişenin özellikleri; kişisel gelişim, öğrenme yaklaşımı ve iletişim becerileri kapsamında değerlendirilebilir.

Bir yetişen mentorluk sürecinden üst düzey bir verim almak için öğrenmeye açık olmalıdır. Öğrenmeye açık olma; yetişenin mentor tarafından kendisine verilen geri bildirimlere olumlu yaklaşması ve mentorun rehberliğini içselleştirerek adım adım ilerlemesi ile mümkündür. Yapılan araştırmalarda, öğrenmeye açık olan yetişenin hem kişisel gelişimlerinde hem de mesleki gelişimlerinde daha hızlı ilerledikleri belirtilmiştir (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023). Bu özellik mentorluk ilişkisinin verimli olmasını sağlayan temel unsurlardan biridir.

Yetişenin iyi bir iletişim becerisine sahip olması, mentorle etkili bir ilişki kurulmasını kolaylaştırmaktadır. Yetişenin kendisini açık ve sade bir dille ifade edebilmesi, süreç içerisinde ihtiyaçlarının doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda yetişen, mentorden gelen geri bildirimleri doğru bir şekilde özümsemeli ve bu doğrultuda tepki geliştirebilmelidir (Eby, Rhodes, ve Allen, 2007).

Mentorluk sürecinde yetişenin, sadece mentorun rehberliği ile ilerlemek yerine bazı durumlarda kişisel sorumluluk alarak inisiyatif gösterebilmesi de önemlidir. Bu durumdaki yetişenler, öğrenme fırsatlarını daha etkili bir şekilde değerlendirerek mentorluk sürecinin de katkısı ile daha fazla gelişim sağlamaktadırlar (Scandura, 1992).

Mentorluk sürecinde yetişenin kendisine mentor tarafından yapılan yapıcı eleştirileri kabul edebilmesi ve bu eleştirileri gelişiminin bir parçası olarak görebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eleştirilere açık bir yetişenin mentorluk süreci sonunda daha olgun ve yetkin bir birey olduğu gözlemlenmektedir (Ehrich, Hansford, ve Tennent, 2004).

Sonuç olarak mentorlük sürecinde yetişenin sahip olması gereken bu özellikler, yetişenin mentorle kurduğu ilişkide daha fazla verim almasını sağlar. Diğer taraftan da yetişenin kendi potansiyelini keşfetmesine imkân tanır. Proaktif bir yaklaşım ortaya koyan, eleştiriye açık, öğrenmeye istekli ve iletişim becerileri anlamında güçlü olan yetişenler, mentorlük sürecinden yüksek düzeyde fayda sağlarlar (Ragins ve Kram, 2007). Bu  zelliklerin eksikliği ise mentorlük sürecinin etkinliğini azaltabilir.

2.1.5. Mentorlük Türleri

Mentor ile yetişen arasında yürütülen mentorlük süreci; eşleştirme aşamasından başlayarak sonraki tüm adımlarda farklı yöntem ve uygulamalarla şekillenebilmektedir. Bu süreçte kullanılan yöntemlerin belirli özelliklerine bağlı olarak mentorlük çeşitli türlere ayrılmakta ve her mentorlük türü sürecin yapısını farklı biçimlerde etkilemektedir.

Bu çalışmada mentorlük türlerinden sadece formel ve informal mentorlük, akademik mentorlük, tersine mentorlük ve e-mentorlük ( evrimi i mentorlük) türlerine yer verilmiştir. Bu sınırlı tür seçimi, araştırmanın amacı ve kapsamı doğrultusunda yapılmıştır.

Belirtilen mentorlük türlerinin, eğitim müfettişlerinin ve öğretmenlerin mesleki rollerini ve deneyimlerini anlamada daha işlevsel ve açıklayıcı olduğu düşünülmektedir.

2.1.5.1. Formel ve Informel Mentorlük

Formel mentorlük, belirli bir program çerçevesinde yürütülen, mentor ile yetişen arasında belirli bir hedefe ulaşmak için kurulan bir mentorlük ilişkisidir. Bu tür mentorlük, genellikle kurumlar tarafından organize edilir ve belirli bir amaç doğrultusunda planlanır. Formel mentorlük süreçlerinde, mentor ile yetişen arasındaki iletişimin belirli bir sistematikte yürütülmesi önem arz etmektedir. Formel mentorlük uygulamalarında program sürecin başında belirlenir. Programın sınırları net olarak bellidir. Bu açıdan sonuçlar da öngörülebilir (Yurtseven, 2010).

İnformel mentorlük, mentor ve yetişen arasında organik bir şekilde gelişen ve sistematik kuralların olmadığı, esnek bir rehberlik ilişkisidir. Formel mentorl kte olduğu gibi resmi bir çerçevede gerçekleşmeyen bu tür mentorlük, bireylerin kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemek açısından bireye alternatif sunmaktadır. İnformel mentorlük sürecinde ilişkiler, daha çok karşılıklı paylaşım ve güven üzerine kurulmaktadır (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023).

İnformel mentorlük ilişkilerinde mentorun sürece katkısı daha çok yetişenin ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Yapılan araştırmalarda informel mentorlük ilişkisinin, yetişenlerin mesleki tatmini ve mesleğine bağlılığı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmiştir (Chao, Walz, ve Gardner, 1992). Mentor ile yetişen arasında resmi bir yapı olmadığından mentorlük süreci daha çok ikili ilişkiler şeklinde ilerlediği söylenebilir. Bu sebeple hem mentor hem de yetişen daha konforlu bir şekilde gelişim gösterebilirler.

İnformel mentorlük diğer taraftan bireylerin kendi içinde bağ kurma becerilerini de geliştirmelerini sağlamaktadır. Örgütlerde formel mentorlük uygulamalarının yetersiz kaldığı durumlarda örgüt çalışanları deneyimli kişilerden yardım alarak bilgi ve becerilerini arttırmaktadır (Ragins ve Cotton, 1999). Dolayısıyla süreçte mentorun bilgi ve birikimlerini paylaşması kadar yetişenin bu paylaşılanları öğrenebilme potansiyeline de bağlıdır.

İnformel mentorlük sürecinde öğrenme süreçleri genellikle yetişenin özelliklerine bağlı olarak ilerlemektedir. Bununla birlikte mentorun yetişenin özelliklerine göre ne kadar rehberlik yapabildiği de önemlidir. Sosyal  ğrenme teorisine göre, bireyler çevrelerinden öğrenir ve informel mentorlük bu teorinin pratikteki yansımasıdır (Bandura, 1977).

2.1.5.2. Akademik Mentorlük

Meslekte tecrübeli bir akademisyenin, mesleğe yeni başlayan  ğretim üyesine sağladığı rehberlik, akademik mentorlük olarak tanımlanmaktadır (Mullen, 2005). Akademik mentorlük, mesleğe yeni başlayan  ğretim  yeleri için oldukça önemlidir. Yeni  ğretim üyelerinin akademik ortama kısa sürede adapte olması sosyal ve

mesleki becerilerini geliştirebilmeleri, bu sürecin temel amaçlarından biridir. Bu bağlamda, deneyimli öğretim üyelerinin, sahip oldukları mesleki bilgi ve kurumsal deneyim aracılığıyla sisteme yeni girmiş meslektaşlarının kuruma ve mesleğe adapte olmalarına katkı sundukları belirtilmektedir (Mullen, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde akademik mentorların, akademik ortama uyum sağlamaları konusunda yeni öğretim üyelerine önemli katkılar sağladıkları görülmektedir (Brent ve Felder, 2000).

Akademik mentorların yeni öğretim üyelerine yol gösterme, rehberlik yapma ve onları akademik ortama entegre etme gibi önemli bir rol üstlendikleri görülmektedir. Bununla birlikte akademik mentorların yeni öğretim üyelerine hem duygusal destek sağladıkları hem de güvenilir bir arkadaşlık ilişkisi sundukları ifade edilmektedir (Clark, Harden ve Johnson 2000). Ayrıca akademik mentorluk uygulamalarında öğretim üyelerinin özyeterlilik algılarını, mesleki kimliklerini ve bireysel etkililiklerini olumlu yönde desteklediği vurgulanmaktadır (Tenenbaum, Crosby ve Gliner, 2001).

Yeni öğretim üyelerinin meslek hayatlarının erken döneminde yaşadıkları mesleki kaygı ve stres seviyelerinin azaltılmasında, akademik mentorluk sürecinde geliştirilen güven odaklı ilişkilerin önemli bir rol oynadığı, bu tür ilişkilerin yeni öğretim üyelerinin mesleki uyumlarını kolaylaştırarak, akademik çevre içindeki sosyal ve mesleki bağlarını güçlendirdiği değerlendirilmektedir (Schrodt, Cawyer-Stringer ve Sanders, 2003). Diğer taraftan akademik mentorlar, genç öğretim üyelerinin potansiyellerini ortaya çıkarmaya yardımcı olmaları ve bu potansiyelin fakülte düzeyinde fark edilmesine aracılık etmeleri bakımından önemli bir yere sahiptirler. Bu bağlamda akademik mentorların, meslektaşlar arasında iletişimi arttırarak daha samimi ve destekleyici bir çalışma ortamı oluşturmaktadır (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023). Dolayısıyla akademik mentorlar hem bireysel gelişimi destekleyerek genç öğretim üyelerinin kariyer yolculuklarına yön verirken hem de fakülte genelinde iş birliği ve dayanışma kültürünün güçlenmesine katkı sağlayabilir.

2.1.5.3. Tersine Mentorlük

Tersine mentorlük, geleneksel mentorlük ilişkilerinin tersine son yıllarda geliştirilen yeni bir mentorlük türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu mentorlük türünde yaşça daha küçük veya deneyimsiz bir kişinin kendisinden b   k ve daha deneyimli bir kişiye rehberlik ettiği bir süreçtir. Bu model özellikle teknolojik gelişmeler ve k   t rel değişimlerin hızlı gerçekleştiği günümüzde gençlerin bakış açılarını daha önemli bir hale getirmektedir. Geleneksel mentorlük, genellikle deneyimli bireylerin daha az deneyime sahip kişilere rehberlik ettiği bir ilişki biçimi olarak tanımlanmaktadır. Buna karşılık tersine mentorlük, bu yapının yönünü değiştirerek genç bireylerin sahip oldukları bilgi, beceri ve deneyimlerin daha kıdemli bireyler tarafından öğrenilmesini ve bu birikimden faydalanılmasını esas almaktadır (Chaudhuri ve Ghosh, 2012). Bu tür bir ilişki hem bireylerin kişisel gelişimini hem de mentorlük alanında yenilikçiliği destekleyen bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Tersine mentorlük uygulamaları, örgütlerdeki genç çalışanların, özellikle dijital dünyadaki yenilikler ve  ağdaş teknolojiler konusunda deneyimli yöneticilere rehberlik yapmasına olanak sağlamaktadır. Bu tür bir mentorlük süreci, yöneticilerin daha genç neslin bakış açılarını anlamalarına yardımcı olurken, gençlerin de mesleki deneyim kazanmalarına katkı sağlamaktadır. Ayrıca bu süreç, örgüt içindeki iletişimi kuvvetlendirmekte ve farklı jenerasyonlar arasında daha derin bir iş birliği ve uyum sağlamaktadır (Zachary, 2012).

Tersine mentorlük, liderlik gelişimi ve iş gücü dinamikleri açısından da b   k bir öneme sahiptir. Gençlerin liderlik becerileri kazanmaları ve daha deneyimli kişilerin yeni teknolojilere adapte olmaları sağlanır. Bu mentorlük sürecinde, örgütler sadece teknolojik değil, k   t rel ve stratejik anlamda da bir iş birliği ve gelişim gösterirler (Bierema, 2014). Bu doğrultuda tersine mentorlük, hem bireysel hem de kurumsal düzeyde karşılıklı öğrenmeyi teşvik ederek örgütsel yenilik ve sürdürülebilir gelişim için stratejik bir araç niteliği taşıyabilir. Ayrıca tersine mentorlük süreci kuşaklar arası anlayışı güçlendirerek kurum içi bağlılık ve aidiyet duygusunu da geliştirmesi beklenmektedir.

2.1.5.4. E-Mentorlük ( evrimi i Mentorlük)

E-mentorlük, deneyimi ve tecrübesi az olan bir bireyin, ihtiyaç duyduğu konuda alanında uzman bir birey tarafından elektronik araçlar yardımıyla destek alma sürecidir (Single ve Muller, 2001). Bir diğer ifadeyle e-mentorlük, mentorun yeti ene elektronik araçlar yardımıyla yol göstererek rehberlik yapmasını, süreçte kar ıla tı ı sorunları çözme konusunda onu cesaretlendirmesini ifade etmektedir (Bierema ve Merriam, 2002).

Yüz yüze mentorlük, geçmişten günümüze uzun yıllardır kullanılmaktadır. Fakat özellikle günümüzde hızla değişen ve gelişen dijital ortamla birlikte e-mentorlük, anında etkileşimli ve zamandan bağımsız iletişim alternatifleriyle daha cazip hale gelerek daha çok tercih edilmeye ba lanmı tır. Fakat süreçten üst düzey verim alabilmek için yetişenin öncelikle, elektronik araçları kullanarak mentorle iletişim kurma becerisine sahip olması gerekmektedir (Rhodes vd., 2006).

Bireylerin internet kullanımının artmasıyla birlikte  evrimi i seçenekler de artmaktadır. Mentorluk hizmetine ihtiyaç duyan bireyler, mek n ve zaman sınırlamalarına ba lı kalmaksızın, elektronik ortamlar aracılığıyla aldıkları mentor desteği sayesinde ihtiyaç duydukları alanlarda destek alabilmektedirler (Hasselbring ve Williams Glazer, 2000).

2.1.6. Mentorlük Süreci

Etkili bir mentorlük sürecinde mentorun, yetişen tarafından kolay ulaşılabilir olması gerekmektedir (Zachary, 2012). Yetişenin, mentore kolay bir şekilde ulaşabilmesi, iletişim kurabilmesi ve ihtiyaç duyduğu durumlarda kendisini rahat bir şekilde ifade edebilmesi önemlidir. Böylece yetişen, motivasyon kaybı yaşamadan, hayal kırıklığına uğramadan mentorlük sürecinden en iyi şekilde faydalanabilmektedir (Ay, 2018).

Johnson ve Ridley (2004), mentorlük sürecinde istenen hedeflere ulaşılabilmesi için mentorun dikkat etmesi gereken özellikleri  u şekilde ifade etmektedir. Öncelikle mentor, kendi davranışlarına dikkat etmeli, kendi yeterliliklerinin farkında olmalı,

empati becerisine sahip olmalı, sorumluluk bilinciyle hareket etmeli, alçak gönüllü ve yetişene karşı sabırlı olmalıdır. Ayrıca yetişenleri hiçbir şekilde kendilerine hizmet etmesi gereken bir birey olarak görmemeleri gerekmektedir. Bu tavsiyelere uyulması durumunda mentorlük sürecinde başarıya ulaşılacağı değerlendirilmektedir.

Mentorlük uygulamaları yetişenin bireysel ve mesleki yönden gelişimini destekleyen çok yönlü ve dinamik nitelik taşıyan bir etkileşim sürecidir (Clutterbuck, 2014). Bu mentorlük sürecinin her bir aşamasının dikkatle ele alınması, yetişenin ihtiyaçlarının doğru analiz edilmesi ve bu ihtiyaçlara uygun bir mentorlük programı oluşturulması önemlidir. Ayrıca yetişene düzenli ve devamlı bir geri bildirim verilmesi, yetişenin tepkilerinin titizlikle değerlendirilmesi gerekmektedir (Ragins ve Kram, 2007).

2.1.7. Mentorlük Sürecinin Aşamaları

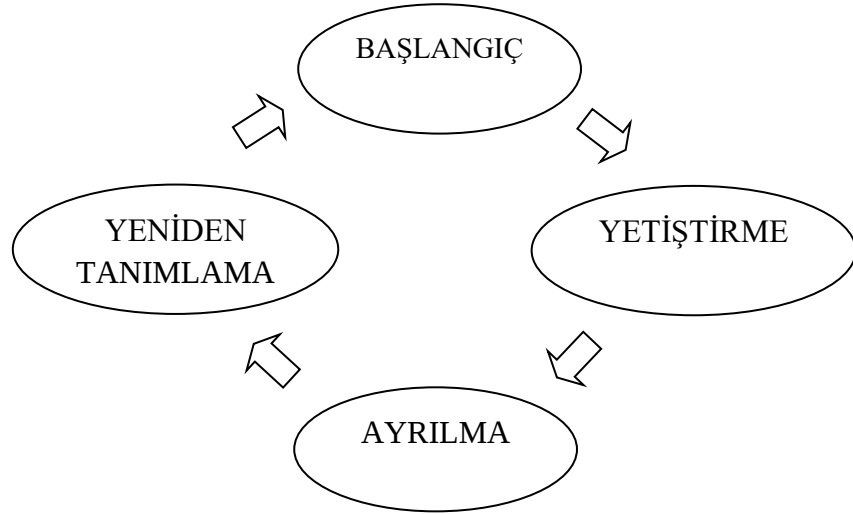
Mentorlük süreci, kendiliğinden gelişen ya da rastlantısal bir etkileşimden ziyade, mentor ile yetişen arasında planlı bir şekilde yürütülen, belirli hedeflere yönelik bir gelişim sürecidir (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023). Bu durum mentorluğun sistematik bir yaklaşım gerektirdiğini ve etkili bir mentorlük sürecinin bilinçli bir şekilde tasarlanıp yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Buna göre; başarılı bir mentorlük ilişkisi dört temel aşamayı içermektedir.

. Başlangıç Aşaması

. Yetiştirme Aşaması

. Ayrılma Aşaması

. Yeniden Tanımlama Aşaması



Şekil 1: Mentorlük ilişkisi modeli (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023, s. 108).

2.1.7.1. Başlangıç Aşaması

Mentorlük sürecinin başlangıç aşaması, mentor ile yetişenin birbirlerini tanıyarak gelişimsel bir ilişki kurdukları en kritik süreçtir (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023). Bu aşamada tanışma ile roller, sorumluluklar, sınırlar ve kurallar açık bir şekilde tanımlanmalıdır (İbrahimoglu, 2008). Bu aşama başarılı bir şekilde tamamlanmadan ilerlenirse mentorlük sürecinin tamamı olumsuz etkilenebilmektedir. Bu nedenle mentor seçiminin dikkatli yapılması ve uyumlu bir mentor-yetişen eşleşmesinin sağlanması önem arz etmektedir (Bakioğlu, 2015).

Mentorlük sürecinin başlangıç aşamasında mentor ile yetişen arasındaki etkileşim, her iki tarafın rol ve sorumluluklarını netleştirmeleriyle güçlenir (Botha, 2007). Bu durum mentor ve yetişen arasında empatiye dayalı bir iletişim geliştirilmesi ve güvene dayalı bir ilişki kurulmasını sağlar. Böyle bir ortamda mentorlük sürecinden üst düzey verim alınması beklenir.

2.1.7.2. Yetiştirme Aşaması

Mentorlük sürecinin en uzun ve en önemli aşaması olan yetiştirme aşaması, iki ile beş yıl arasında süren yoğun bir etkileşim dönemidir (Johnson ve Ridley, 2004). Bu

aşamada mentor ile yetişen arasındaki bağ, güven temelli olarak derinleşir ve karşılıklı öğrenme süreçleriyle daha güçlü hale gelir (Özkalp vd., 2006). Özellikle kariyer gelişimi, psiko-sosyal destek ve teknik becerilerin kazanılması gibi alanlarda mentorun rehberlik rolü ön plana çıkmaktadır (Kram, 1985; akt.: Deviren vd., 2023).

Mentor, yetişene hem kişisel hem de mesleki anlamda katkı sağlarken, yetişenin kendine güveni artar. Böylece kendi mesleki hedeflerine yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirebilir. Bu süreçte mentor bir taraftan yetişenin gelecekteki hedeflerine odaklanırken diğer taraftan da karşılıklı olarak düşünce ve değerlerin paylaşımına önem verir. Karşılıklı güven temelinde sürdürülen bu aşamanın her iki tarafa da mesleki gelişim anlamında katkısı olmaktadır (Durmaz, 2019).

Yetiştirme aşamasının mentorluk sürecinin en yoğun ve derinlemesine çalışıldığı bir dönem olduğu dikkat çekmektedir. Hem mentor hem de yetişen için en fazla gelişimin sağlandığı aşama olması bakımından da önemlidir. İlişkinin güven temelli ilerlemesi ve yetişene düzenli geri bildirimlerin verilmesi sürecin verimliliğini daha da arttırabilir.

2.1.7.3. Ayrılma Aşaması

Mentorluk sürecinin ayrılma aşaması, belirlenen hedeflere ulaşıldığında mentor ile yetişen arasındaki yoğun ilişkinin daha az etkileşimli hale geldiği ve süreçteki mentorun yetişen üzerindeki aktif rolünün azaldığı bir dönemdir (Durmaz, 2019). Bu aşamada mentor, süreci yönlendirmekten ziyade gözlemci bir rol üstlenmeye başlayarak yetişeni izler. Yetişen artık bu aşamada mentorden aldığı destekle daha bağımsız davranışlar sergileme imkânı bulur (Botha, 2007). Bu süreçte mentor, bir taraftan yetişenin kendi başına süreci yönetebileceğine dair güven kazanmasına yardımcı olurken diğer taraftan yetişen üzerinde kendi etkinliğinin azalmasına ve mentorluk ilişkisinin de zayıflamasına yol açabilmektedir.

Mentor, yetişenin artık süreç içerisinde kendi başına karar verebilecek olgunluğa eriştiğini gözlemlediğinde, bunu yetişene hissettirecek şekilde destekleyici davranışlarda bulunmalıdır. Mentorluk sürecinde ayrılma aşamasına geçilmesi mentorun sorumluluğundadır. Sürecin yetişen ile birlikte iyi düşünülerek ve mentor

tarafından kararlı bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Bakioğlu, 2015). Ancak bazı durumlarda mentorlerin süreçten ayrılmayı kendileri açısından zorlayıcı buldukları hatta kendilerini dışlanmış gibi farklı duygular hissettikleri görülebilmektedir (Deviren vd., 2023). Bu açıdan mentorlük sürecinin bu aşamasının sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi süreç sonrasında özellikle mentorun kendini iyi hissetmesi açısından önemlidir.

Mentorlük sürecinin bu aşaması verimli geçtiyse mentor ile yetişen aralarındaki ilişkiyi sürdürmeyi tercih edebilir veya yeniden tanımlama aşamasına geçebilirler. Bu süreçte mentorlük ilişkisi daha informal bir yapı kazanarak dostane bir iş birliğine dönüşebilmektedir. Ancak bazı durumlarda yetişen tarafından beklenen gelişimin sağlanamaması gibi nedenlerle de süreç sonlanabilir (Brockbank ve McGill, 2007).

2.1.7.4. Yeniden Tanımlama Aşaması

Mentorlük sürecinin sonunda mentor ile yetişen arasında sürecin başından beri süregelen ilişki yeniden tanımlanmalıdır. Mentor ile yetişen artık birbirlerine denk olarak kabul edilir. Bu aşama mentorlük sürecinin başarıyla tamamlanmış olduğunu ifade eder ve mentor-yetişen ilişkisinin daha sınırlı bir düzeyde devam etmesi beklenir. Mentorlük ilişkisi genellikle dostluk ve uzun süreli arkadaşlık ilişkilerine dönüşür. Artık her iki taraf da birbirini eşit meslektaşlar olarak görür (Botha, 2007).

Mentorlük sürecinin son aşaması olan yeniden tanımlama aşaması başarılı bir şekilde tamamlandığında mentor, yetişen ile gurur duyar ve devamında kişisel bir tatminlik duygusu yaşar. Diğer taraftan yetişen de mentore olan saygısını koruyarak minnettarlık hissi ile hareket eder (Özkalp vd., 2006). Bu durum sonucunda mentor ile yetişen arasındaki ilişki biçimsel olmaktan çıkar ve karşılıklı saygı ve minnettarlık çerçevesinde devam eder. Bu noktada mentorlük süreci sona erse bile devam eden bir karşılıklı etkileşim ve ihtiyaç duyulduğunda destek devam etmektedir (Çınar, 2007).

2.1.8. Mentorlük Roller

Mentorlük, bireylerin gelişimini yönlendirmek ve desteklemek için önemli bir süreçtir. Mentorlük rolleri ise, mentorun yetiştirdiği kişiye mesleki, kişisel ve sosyal

gelişim süreçlerinde destek sağlamak amacıyla üstlendiği görev ve sorumlulukları ifade etmektedir. Galbraith ve Cohen (1997) yaptıkları çalışmada mentorlük rollerini ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model alma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü olmak üzere altı boyutta ele almıştır. Bu çalışmada mentorlük rolleri daha detaylı bir şekilde değerlendirildiği için Galbraith ve Cohen'in geliştirdiği mentorlük rolleri esas alınmıştır (Sezgin, 2002).

2.1.8.1. İlgiye Dayalı Rol

İlgiye dayalı rolde mentor, aktif ve empatik bir dinleme süreci sonunda, yetişenin hislerini derinlemesine kavradığını ve içselleştirdiğini hissettirmeye gayret eder. Bu rolün ana hedefi, gelişim sürecindeki bireyin yetişkin bir öğrenen olarak hem kişisel deneyimlerini hem de olumlu ve olumsuz düşüncelerini açık bir şekilde dile getirebileceği ve değerlendirebileceği güvenli bir psikolojik ortam oluşturmaktır. Bu bağlamda yetiştirici etkili dinleme tekniklerinden yararlanır ve empati odaklı bir yaklaşım sergiler. Samimi bir ilgi gösterdiğini vurgulayan hem sözel hem de sözel olmayan geribildirimlerde bulunur. Bireyin süreç içerisindeki kaygılarına yönelik açık veya kapalı uçlu sorular yöneltir. Ayrıca yetişen ile ilgili çıkarımlardan ziyade gözlemlere dayalı, açıklayıcı ve betimleyici geribildirimler sunar (Galbraith ve Cohen, 1997; akt.: Sezgin, 2002).

2.1.8.2. Bilgiye Dayalı Rol

Bilgiye dayalı rolde mentor, yetişenden çalışılan alan ile ilgili doğrudan ayrıntılı bilgi talep eder. Mentor, yetişenin mevcut planları hakkında bireysel ve mesleki hedefleriyle ilgili açıklayıcı ve net sorular sorarak bilgi toplar. Bu rolün temel hedefi, mentorun yetişene yönelik tavsiyelerini oluştururken, yetişenin özelliklerini dikkate alarak doğru ve yeterli bilgiye dayalı bir rehberlik sunmasını sağlamaktır (Bakioğlu, 2015). Bu bağlamda mentor; eğitimsel, akademik ve mesleki durumun gerçeğe uygun bir şekilde algılandığından emin olmak için detaylı sorular yönelterek süreci yönetir. Ayrıca yetişenin sahip olduğu bilgi birikimini değerlendirerek uygun bir

kişisel profil geliştirilmesine de katkıda bulunmayı hedefler. Bu süreçte mentorun somut ve net yanıtlar gerektiren sorular sorup mevcut sorunlarla ilgili de yönlendirici yorumlar yapması beklenir. Yetişenin ifade ettiği bilgilerin doğruluğunu ve anlaşılır olup olmadığını teyit etmek amacıyla tekrar ifadelerle süreci yönlendirir. Aynı zamanda olayların ve gerçeklerin karar verme sürecindeki önemine vurgu yapar ve kendi bilgi ve deneyimlerini yetişenle paylaşır (Galbraith ve Cohen, 1997; akt.: Sezgin, 2002).

2.1.8.3. Kolaylaştırıcılık Rolü

Kolaylaştırıcılık rolünde mentor, yetişene kişisel, akademik ve mesleki hedeflerine yönelik kararlar alabilmesini kolaylaştırmak adına rehberlik yapmaktadır. Mentor, yetişenin görüş ve düşüncelerini analiz etmek ve derinlemesine incelemek amacıyla varsayımlar üzerine sorular sorar. Bu yaklaşımla yetişenin kendi görüşlerini daha açık ve mantıklı bir şekilde ortaya koymasına yardımcı olur. Mentorun bu süreçte sunduğu farklı bakış açıları yetişenin daha geniş bir perspektiften düşünmesine ve alternatif görüşleri dikkate almasına olanak tanır. Aynı zamanda yetişenin kişisel hedeflerine olan bağlılığını arttırarak, bu hedeflere ulaşmak için gerekli olan adımları belirlemeye yönelik bir anlayış da geliştirir. Ayrıca mentor, mesleki ve sosyal imkanlar hakkında rehberlik sağlar. Bu imkanların doğru bir şekilde nasıl kullanılabileceği ve hangi önceliklerin belirlenmesi gerektiği konusunda yetişene yardımcı olur. Bu süreç yetişenin karar verme becerilerini geliştirmeyi ve daha bilinçli seçimler yapmasını sağlamayı hedefler (Galbraith ve Cohen, 1997; akt.: Sezgin, 2002).

2.1.8.4. Yüzleştiricilik Rolü

Yüzleştiricilik rolünde mentor, yetişkin bir öğrenen olarak yetişenin kendi kişisel gelişimiyle ilgili aldığı kararları sergilediği ya da kaçındığı davranışları saygılı bir şekilde eleştirel bir gözle değerlendirmesini sağlar. Bu rolün temel amacı, yetişenin kendisi için verimli olmayan ya da sonuçları olumsuz olabilecek yöntem ve

davranışları fark etmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca yetişenin değişim ihtiyacını ve bu değişimi gerçekleştirme kapasitesini değerlendirmesini de sağlamaktır. Mentor bu süreçte, yetişenin farklı bakış açıları kazanmasına destek olmak için onun psikolojik olarak bu sürece hazır olup olmadığını dikkatle analiz eder ve sorular yöneltir. Ayrıca yetişene yapıcı geri bildirimler vererek, yetişenin olası olumsuz sonuçları açıkça görmesine ve bu sonuçları kabullenmesine imkân tanır. Mentor, yetişenin algısını geliştirmek amacıyla ona yüzleştirici sözel ifadeler kullanarak, farklılıkların değerlendirilebilmesi sürecine katkıda bulunur. Bu süreçte mentor, yetişenin değişim gerektiren temel davranışlarına odaklanır ve geri bildirimlerini zamanında verir (Galbraith ve Cohen, 1997; akt.: Sezgin, 2002).

2.1.8.5. Model Olma Rolü

Mentorun model olma rolü, yetişenin gelişiminde önemli bir yer tutar. Çünkü bu rolde mentor, kendi yaşam deneyimlerini ve duygularını paylaşmaktadır. Böylece yetişenin karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmesi konusunda tecrübe kazanması sağlanır. Mentor, yetişenin zorlandığı kritik anlarda risk almasını ve karar vermesini destekler. Böylece yetişenin, zorlayıcı durumları fırsat olarak görmesini ve başarılı olabilmek için denemeler yapmasını teşvik eder. Başarısızlıkları zorlayıcı engeller olarak değil, öğrenme süreçlerinin bir parçası olarak görmesini sağlar ve bunun önemini vurgular. Yetişene, başarısızlıkların gelişim için değerli deneyimler sunduğunu izah ederek, bu süreçleri birer fırsat olarak algılamasını sağlamaya çalışır. Ayrıca yetişenin kendi hedeflerine ulaşma yeteneğine olan güvenini arttırmak için olumlu ve gerçekçi geribildirimlerde de bulunur. Mentor; yetişenin kişisel, mesleki ve akademik gelişimi için gereken riskleri almasına yönelik cesaretlendirici bir yaklaşım sergiler. Böylece yetişenin hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli adımları atmasını da sağlamış olur. Bu sürecin sonunda mentor, yetişene güven vererek ve onun karar verme sürecine rehberlik ederek daha bilinçli ve özgüvenli bir birey olmasını hedefler (Galbraith ve Cohen, 1997; akt.: Sezgin, 2002).

2.1.8.6. Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü

Yetişenin vizyonunu destekleme rolü, yetişenin kendi geleceğini şekillendirmesinde kritik bir öneme sahiptir. Bu rolde mentor, yetişenin gelecekteki hedeflerine ulaşabilmesi için kendisini keşfetmesine, vizyonunu belirlemesine ve potansiyelini en iyi şekilde geliştirmesine yardımcı olur. Yetişenin kendi kişisel ve mesleki gelişimine odaklanması beklenir. Yetişen, bağımsız ve yetişkin bir öğrenen olarak kabul edilir. Mentor, yetişene bu süreçte daha çok motive edici ifadeler kullanır. Bireysel yeterlilik konusundaki algıları sorgulayan açıklayıcı sorular sorar ve yetişenin seçenekleri değerlendirirken mantıklı ve bilinçli kararlar almasına yardımcı olur. Yetişenin problem çözme stratejileri üzerinde yorum yaparak, daha etkili çözümler geliştirmesine olanak tanır. Diğer taraftan mentor, yetişenin kararlarını güvenle almasını destekleyerek, bu süreçte kişisel güvenliğini pekiştirir. Yetişenin geleceğini belirleme çabasına duyduğu saygıyı ifade eder ve onu bu süreçte daha fazla sorumluluk almaya cesaretlendirir. Sürecin sonunda ise mentor, yetişenin yeteneklerini geliştirmesi ve belirlediği hedeflere doğru ilerlemesi konusunda ihtiyaç duyduğu anda yanında olur (Galbraith ve Cohen, 1997; akt.: Sezgin, 2002).

Mentorluk sürecinde mentorun üstlenmesi gereken rollerin sistematik biçimde belirlenmesi bu alanda yapılan akademik çalışmalara dayanmaktadır. Söz konusu mentorluk rolleri, Galbraith ve Cohen'in (1997) mentorluk uygulamaları üzerine yürüttükleri araştırma temelinde ortaya konulmuştur. Bu çalışmada mentorun yetişen birey üzerindeki etkisini yapılandırmak amacıyla ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü olmak üzere altı temel rol tanımlanmıştır. Bu mentorluk rolleri, Sezgin (2002) tarafından yapılan çalışmadan referans alınarak detaylandırılmış ve mentorluk sürecinde rol dağılımının bilimsel temellere dayalı olarak nasıl yapılandırıldığı vurgulanmıştır.

2.1.9. Denetim ve Mentorluk İlişkisi

Kurumların hedeflerine ulaşabilmesi için sahip oldukları kaynakları en verimli şekilde kullanmaları gerekmektedir. Kurumların başarısı büyük ölçüde bu kaynakları

ne derece etkili yönetebildikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda kurumsal süreçlerin sürekli olarak denetlenmesi ve kaynak kullanımının değerlendirilmesi kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Denetimin temel amacı, kurumun belirlediği hedeflere ulaşma düzeyini analiz etmek, daha iyi sonuçlar elde edebilmek için gerekli stratejik önlemleri almak ve kurumsal süreçleri sürekli iyileştirmektir. Bu doğrultuda kurumun işleyişi bütüncül bir yaklaşımla planlı ve sistematik bir şekilde izlenir. Eksiklikler tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılır ve hata tekrarlarının önüne geçilmesi sağlanır. Böylece kurumsal yapı daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir işleyişe kavuşturulur. Denetimin nihai amacı ise bir örgütün belirlediği hedeflere ulaşma düzeyini değerlendirmek ve bu hedeflere etkin bir şekilde ulaşabilmek için gerekli tedbirleri zamanında alarak süreci iyileştirmektir (Aydın, 2014).

Denetim sürecinin etkinliği, yalnızca mevcut işleyişin kontrol edilmesi ve eksikliklerin giderilmesiyle sınırlı değildir. Öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen bir mentorluk anlayışıyla da bütünleştirilmelidir. Mentorluk; bireylerin potansiyellerini ortaya çıkararak onların bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeye yönelik bir rehberlik sürecidir (Yirci ve Kocabaş, 2012). Bu bağlamda denetim ve mentorluk, kurumsal hedeflere ulaşmada birbirini tamamlamaktadır. Eğitim kurumlarında bu iki süreç birlikte yürütülerek öğretmenlere rehberlik yapılabilir. Bu süreçler öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen yapıcı geribildirimler sunmayı da gerektirir.

Denetim ve mentorluk, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunduğu gibi aynı zamanda kurumsal düzeyde de daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir eğitim ortamı oluşturabilir. Diğer taraftan denetim, öğretmenlerin güçlü yanlarını ortaya koyarak gelişim alanlarını tespit etmelerine yardımcı olur. Mentorluk süreci ise bu gelişim alanlarına yönelik rehberlik sağlar. Eğitim müfettişlerinin mentorluk rolü, öğretmenleri cesaretlendirip yönlendirecek stratejik yaklaşımlar geliştirmek ve onları sürekli gelişim için motive etmektir. Böylece eğitim kurumlarında hem eğitim öğretim süreçlerinin verimliliği artar hem de öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyonları yüksek tutulmuş olur. Bu durum dolaylı olarak öğrenci başarılarını da olumlu yönde etkiler.

2.2. EĞİTİMDE DENETİM VE MENTORLÜK

Bu bölümde, eğitimde denetimin amaçları, ilkeleri, modelleri ve etkili uygulama ölçütleri ele alınarak, eğitim müfettişlerinin sorumlulukları ve özellikle mentorluk rolleri kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır.

2.2.1. Denetim

Denetim; tüm sistemlerin ayrılmaz bir parçası ve yönetim süreçlerinin temel unsurlarından biri olarak kabul edilir. Amacı, türü ve yapısı fark etmeksizin hiçbir örgüt, denetim mekanizmaları olmadan işleyişini sürdüremez (Başaran, 1993). Bu bağlamda örgütlerin devamlılığı için denetimin önemli bir mekanizma olduğu değerlendirilmektedir. Denetimin örgüt açısından vazgeçilmez olması, örgütün kendi devamlılığını sağlama konusunda önemli bir süreçtir. Bu açıdan denetim, örgütsel faaliyetlerin belirlenen ilke ve kurallar çerçevesinde kabul edilen hedeflere uygunluğunu değerlendirme süreci olarak görülmektedir (Aydın, 2014).

Eğitimde denetim; eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirmek, öğretmen ve personellerin etkin olmasını teşvik etmek, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri ve bunun öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olmak, öğretmenlerin geliştirdikleri yeni öğretim tekniklerini uygun ortamda uygulamalarını sağlamak, eğitim ve öğretim programlarının gelişmesini desteklemek, eğitim ortamında insan ilişkilerini geliştirmek, öğretmenin motivasyonunu pozitif anlamda desteklemektir (Wanzare ve Costa, 2000). Buradan sonuçla eğitimde denetimin, birçok farklı bileşeni bir araya getirerek eğitim ve öğretim ortamını etkilediği görülmektedir.

Eğitim sisteminin verimliliği etkili bir denetim sonucunda ortaya çıkar. Etkili bir denetim ise uzmanlık gerektirmesi sebebiyle yöneticilerden daha çok eğitim müfettişlerince yapılmaktadır. Böylece öğretmenlerin de süreçte kendisini geliştirebileceği bir denetim ortamı oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Geçmişten günümüze giderek gelişen ve dönüşen eğitim sistemimizde öğretmenlerin rolleri de değişmektedir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak öğretmenler, eğitim

öğretim ortamında karşılaştıkları sorunların çözümünde ve öğretim sürecinin daha verimli hale getirilmesinde rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Karagözoğlu, 2023). Diğer taraftan kendisini geliştirmek isteyen her öğretmenin bu alanın uzmanları tarafından desteklenmeye ihtiyacı olduğu da bilinmektedir (Seçkin, 1998). Bilgi ve birikimi ile alanda denetim yapan eğitim müfettişlerinin, öğretmenlerin kendi sorumluluk alanlarında gelişmelerine rehberlik etmesi önem arz etmektedir. Bu açıdan denetim ve rehberlik ile öğretmenin de sürece katkısıyla eğitim öğretim ortamı daha iyi ve verimli hale getirilebilir.

Bir kurumun daha iyi bir seviyeye ulaşmasına hizmet eden denetim, yönetimin bir alt sistemi olarak kamu yönetimi içinde önemli bir devlet görevi olup, yönetici yeterlilikleri açısından da bir uzmanlık alanıdır (Özdemir, 2001). Bu bağlamda denetimde söz sahibi olan eğitim müfettişinin de kendi alanında uzman ve kendisini iyi yetiştirmiş durumda olması önem arz etmektedir. Böylece öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunan bir mentor, eğitim öğretim süreçlerini iyileştiren bir yol gösterici ve iyi bir rehber olabilir.

Köroğlu ve Oğuz (2011) 'a göre, eğitim müfettişlerinin rehberlik edecekleri grubun eksik yönlerini önceden tespit ederek hem öğretmenler hem de yöneticilerle iş birliği içinde çalışmaları önerilmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin eğitim müfettişlerini yalnızca bir denetleyici olarak değil aynı zamanda bir rehber olarak görmeleri ve ihtiyaç duyduklarında onlardan destek almaktan çekinmemeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Değişen ve gelişen eğitim koşullarına uyum sağlanabilmesi için eğitim müfettişlerinin, öğretmenlerin mesleki alandaki yenilik ve gelişmelerden haberdar olmalarına yardımcı olmaları önem arz etmektedir. Bununla birlikte eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin eksik yönlerini gidermeye yönelik rehberlik hizmeti verirken aynı zamanda öğretmenlerin güçlü yanlarını da takdir ederek ödüllendirmeleri gerektiği belirtilmektedir.

2.2.2. Eğitimde Denetimin Amaçları

Örgütlerin etkili olup olmadıkları amaçlarına ne derece ulaştıklarıyla ilişkilendirilebilir. Örgütsel amaçlar, örgüt faaliyetlerine yön veren bir rehber niteliği taşır. Hem de bu faaliyetlerin eş güdümlü olarak yürütülmesini sağlar. Aynı zamanda

örgütsel amaçlar; yöntemler, stratejiler ve ilkeler belirlenirken önemli bir referans noktasıdır. Bu amaçlar örgütün geleceğini şekillendiren ve faaliyetlere yol gösterici bir rol üstlenen kritik bir işleve sahiptir (Gökçe, 1994).

Denetimin genel amaçları belirlenirken kurumun da genel amaçlarına uyumlu bir şekilde hareket edilmelidir. Denetimin özel amaçları belirlenirken ise; kurumun girdi, işlem ve çıktı süreçleri, bu süreçlerdeki değişkenler ve bunların genel amaçlarla ilişkisi dikkate alınmalıdır. Ayrıca kurumu etkileyen ve kurumdaki etkilenen çevresel sistemler ile alt sistemlerin genel özellikleri ve beklentileri göz önünde bulundurularak sistem yaklaşımı temel alınmalıdır (Bursalıoğlu, 2015). Kurumda yapılan denetimin eğitimin genel amaçlarına uygun olarak yürütülmesi önemlidir. Dolayısıyla eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinde de denetimin önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Eğitimde denetim, belirlenen eğitim ve öğretim amaçlarının ne ölçüde gerçekleştirildiğini tespit etmeyi ve bu hedeflere en uygun yöntem ve değerleri keşfetmeyi amaçlar. Bu nedenle eğitimde denetimin amaçları, eğitim sisteminin ve okulların genel amaçlarından bağımsız olarak belirlenmesi mümkün değildir (Aydın, 2014). Dolayısıyla denetim, sadece belirlenen amaçlara ulaşma düzeyini ölçmekle kalmaz, aynı zamanda bu amaçları gerçekleştirebilmek için en uygun yöntemleri de belirler. Bu durum eğitim sürecinin etkinliğini arttırarak belirlenen amaçların gerçekleştirilmesini de kolaylaştırabilir.

Eğitimde denetimin bir diğer amacı, öğrenme sürecinin daha verimli hale getirilmesi ve öğretim programları ile öğretim materyallerinin geliştirilmesidir. Ayrıca hizmet içi eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasına öncülük etmek, öğretmenlere ihtiyaç duydukları konuda her türlü desteği sağlamak, öğretmenlere kendi rollerini ve eğitimdeki görevlerini netleştirmelerinde yardımcı olmak da denetimin amaçlarındandır (Gökçe, 1994).

Günümüz eğitim sisteminde ise denetim, öğretmenleri hizmet içi eğitimle geliştirmenin yanında okulda tüm eğitim-öğretim süreçlerini geliştirecek bir ortam oluşturmayı da amaçlamaktadır (Karagözoğlu, 2023). Bu bağlamda denetim süreci sadece öğretmenlerin gelişimi ile sınırlı olmamalı, aynı zamanda öğrencilerin de öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yönelik stratejiler geliştirilmelidir. Okul içindeki tüm paydaşların iş birliği içinde çalışması, eğitim kalitesinin artmasına katkı

sağlaması önemlidir. Ayrıca denetim faaliyetleri de eğitim sisteminin değişen ihtiyaçlarına göre sürekli geliştirilmelidir. Ancak bu sayede denetim daha etkili ve verimli olması beklenir.

2.2.3. Eğitimde Denetimin İlkeleri

Örgüt amaçlarının gerçekleşmesi belirli ilkelere dayanmaktadır. Bu bakış açısı ile ilkenin tanımı; kurum içinde yönetimi yönlendiren, düşünceyi şekillendiren, eleştiriye destekleyen, davranışlara rehberlik eden ve hem yönetenler hem de yönetilenler tarafından doğru kabul edilen kurallar bütünü olarak ifade edilmektedir (Gökçe, 1994). Bu ilkeler örgütte hem bireysel hem de kolektif davranışların uyum içinde olmasını sağlar. İlkeler ile belirlenen çerçeve çalışanların sorumluluklarını daha net anlamasına, karar süreçlerine katkıda bulunmasına ve ortak hedeflere ulaşılmasında daha etkin bir şekilde hareket etmelerine olanak tanıyabilir. Ayrıca ilkeler sayesinde örgütte bir düzen ve tutarlılık sağlanırken, aynı zamanda esneklik de korunarak yeniliklere ve değişimlere açık bir yapı oluşturulabilir. Bu durum örgütün iç dinamiklerini güçlendirerek, dış çevreyle de uyumlu bir zemin oluşturmasını sağlayabilir.

İlkeler; örgüt içinde eylemleri yönlendirerek, örgütün amaçlarına ulaşmasında davranışlara rehberlik eden bir rol üstlenir. Böylece örgüt içinde hangi tutumların benimsenmesi gerektiğini ve hangi davranışlardan kaçınılması gerektiğini açıkça ortaya koyarak kural işlevi görebilir. Eğitim amaçlarının hayata geçirilmesinde önemli bir araç olan ilkeler, aynı zamanda eğitimin daha etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayarak sürecin kalitesini de artırır (Gökçe, 1994).

Eğitim denetimi, okul ortamında eğitimin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi için gereken koşulları düzenlemeye yardımcı olur. Ancak denetim amaçlarına ulaşabilmek, belirli denetim ilkelerine bağlı kalmayı gerektirir. Eğitimde denetim ilkeleri, denetim sürecine etki eden faktörler arasındaki bağlantıları açıklayan temel esaslar olarak karşımıza çıkar. Bu ilkeler, denetim uygulamalarına rehberlik ederek süreçlerin daha öngörülebilir hale gelmesini sağlar. Aynı zamanda denetçi ve denetlenenler arasındaki ilişkileri de şekillendiren bir rol oynar. Denetim ilkeleri betimleyici, yönlendirici (kural ve norm belirleyici) ve neden-sonuç ilişkilerini

ortaya koyan işlevlere sahiptir. Betimleyici ilkeler, eğitimin ve denetimin hedeflerini etkileyen unsurlar arasındaki bağlantıları açıklar. Yönlendirici ilkeler ise denetimin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine dair çerçeve sunar. Neden-sonuç ilişkilerini açıklayan ilkeler, eğitim sürecini etkileyen değişkenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerini ortaya koyduğu gibi denetim uygulamalarının sonuçlarını da kapsar (Baransel, 1979).

Eğitimde denetim ilkeleri, sadece eğitim öğretim sürecinin denetimi ile sınırlı kalmayarak eğitim sistemindeki tüm işleyişe de katkı sağlar. Diğer taraftan bu ilkeler, denetim sürecinin tarafsız, şeffaf ve adil bir şekilde yürütülmesini temin ederek, hem denetleyenin hem de denetlenenin süreçten en üst düzeyde fayda sağlamasını amaçlar. Ayrıca denetim uygulamalarının geribildirim mekanizmaları oluşturmasını ve bu geribildirimlerin gelecekteki planlama ve karar alma süreçlerine katkı sağlaması beklenir.

2.2.4. Etkili Denetimin Özellikleri

Etkili bir denetim, sadece mevcut durumun tespitini yapmakla kalmayıp, aynı zamanda süreçlerin geliştirilmesi ve hedeflere ulaşılabilmesi için rehberlik eden bir mekanizmadır. Etkili denetimde şeffaflık, hesap verebilirlik ve sürekli iyileştirme prensipleri temel alınır. Ayrıca eğitim kurumlarının performansını artırmak ve belirlenen standartlara uyum sağlamak amaçlanır. Ancak bir denetimin gerçekten etkili olabilmesi için belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özellikler ise denetimin kapsamından kullanılan yöntemlere, tarafsızlık ve profesyonellikten iletişim ve çözüm odaklı yaklaşıma kadar geniş bir bakış açısını kapsar (Köklü, 1996). Yapılacak denetim çalışmalarında aşağıdaki özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Taymaz 2015: 34-35).

1. Amaçlar tutarlılık gösterir.
2. Plan duruma göre tasarlanır ve esnektir.
3. Yasalara uygun ve dayalıdır.
4. İş birliği ve karşılıklı anlayışa dayanır.

5. Uygun yöntemler kullanılarak yapılır.
6. Bilgi, beceri ve tutum gereklidir.
7. Olumlu bir güdüleme gücüne sahiptir.
8. Çözümleyici ve birleştiricidir.
9. Geçmişe ve geleceğe yöneliktir.
10. Değerlendirme, ödüllendirme ve cezalandırmayı da içerir.

Etkili bir denetimin başarısı hem doğru bir anlayış hem de belirli özelliklerin bir araya gelmesiyle mümkün olabilmektedir. Denetim sürecinde amaçların tutarlı olması, planların duruma göre esnek şekilde tasarlanması ve yasalara uygun hareket edilmesi temel unsurlardır. Ayrıca iş birliği ve karşılıklı anlayışa dayanan uygun yöntemlerle gerçekleştirilen denetimler, daha verimli sonuçlar doğurabilmektedir. Etkili bir denetim, yalnızca bilgi ve beceri değil, aynı zamanda tutum gibi insani unsurları da içerir (Köklü, 1996). Tüm bu unsurlar bir araya geldiğinde etkili bir denetim sorunları tespit etmenin yanı sıra süreçleri geliştiren, motivasyonu artıran ve hedeflere ulaşmayı kolaylaştıran bir yapı sunabilmektedir.

2.2.5. Eğitimde Denetim Modelleri

Denetimin amaçları, ilkeleri ve etkili uygulanma koşulları belirlendikten sonra, bu unsurların eğitim ortamlarında hangi yaklaşımlar doğrultusunda hayata geçirildiği önem kazanmaktadır. Bu noktada farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı denetim modelleri, denetim sürecine yön veren temel yapıları ortaya koymaktadır (Aydın, 2014). Bu modeller yalnızca denetim sürecinin yapısal çerçevesini belirlemekle birlikte eğitim ortamlarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici bir işlev de üstlenir. Bu bağlamda denetim sisteminin öğretmen gelişimine katkı sunan yönü dikkatle ele alınmalıdır.

Eğitim kurumlarının etkili ve verimli olabilmesi çağın gerekliliklerine uyum sağlayarak kendilerini sürekli yenilemeleri ile mümkündür. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmeleri ve alanlarındaki güncel

gelişmelere uyum sağlamaları büyük önem taşımaktadır. Ancak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini yalnızca bireysel çabalarıyla sürdürmeleri yeterli olmayabilir. Dolayısıyla denetim birimlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyici bir rol üstlenmesi ve rehberlik sağlaması beklenilmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu doğrultuda denetim modelleri öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemekle birlikte eğitim süreçlerinin niteliğini artırmayı ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmeyi amaçlayan sistematik bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Eğitim sisteminde denetim hizmetlerinin belirli bir standartta ve etkili bir şekilde sunulması gerektiği konusunda ortak bir görüş hakimdir. Ancak bu hizmetlerin nasıl yürütülmesi gerektiği ve denetim süreçlerinin hangi yöntemlerle gerçekleştirilmesi gerektiği konusundaki tartışmalar ve eleştiriler devam etmektedir (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu sebeple öğretme-öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak amacıyla farklı yaklaşımlar geliştirilmiş olup bu doğrultuda çeşitli denetim modelleri oluşturulmuştur.

Eğitim kurumlarında uygulanan denetim modelleri, farklı ihtiyaçlara ve koşullara göre şekillenmiş olup her biri belirli bir yaklaşımı temel alarak öğretim süreçlerine yön vermektedir. Bu doğrultuda bilimsel denetim, sanatsal denetim, öğretimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim gibi çeşitli modeller, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini en iyi şekilde desteklemek amacıyla sıralanabilir.

2.2.5.1. Bilimsel Denetim

Bilimsel denetim, bilimsel yönetim anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkmış ve zaman içinde gelişim göstermiştir. Bu süreç 20. yüzyılın başlarında şekillenen ve mantıksal pozitivizme dayanan bilimsel yönetim anlayışının, eğitim yönetimi ve dolayısıyla eğitim denetimi alanında uygulanmaya başlandığı bir dönemi ifade etmektedir. Bu anlayış günümüze kadar etkisini sürdürmüştür (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Bilimsel denetimi eğitim denetiminde uygulamaya çalışanların başında Franklin Bobbitt gelmektedir. Bobbitt, örgüt ilkelerini ve teorilerini okul denetimine uyarlamayı amaçlamıştır. Okul denetiminde uygulanan bu ilke ve

teoriler, eğitim hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedeflere yönelik eylemlerin koordinasyonunu sağlamayı hedeflemektedir (Aydın, 2014). Bu dönemde en fazla önem kazanan kavramların başında verimlilik ve motivasyon gelmektedir. Bilimsel denetim anlayışının temel varsayımına göre, öğretmenler motive edildiğinde ve öğretim programı eksiksiz bir şekilde uygulandığında okulun amaçları gerçekleşmiş olur. Böylelikle kurumsal verimlilik de sağlanmış olur (Sağır ve Göksoy, 2022: 146). Bu yaklaşım çerçevesinde denetim görevlilerinin planlı bir çalışma ile okulun hedeflerine ulaşmasında katkıda bulunması beklenmektedir.

Eğitimde uygulanan bilimsel denetim modelinde, öğretmenlerin yerine getirmesi gereken davranışlar belirli standartlarla tanımlanmıştır. Öğretmenden bu standartları karşılaması beklenmektedir. Denetim görevlisi daha önce tanımlanmış bu standartlara dayalı olarak denetim yaptığından, denetim sırasında sürecin yalnızca standartlarla uyumluluğunu incelemektedir. Bu durum denetimin, bilimsel temele dayalı nesnel kurallara uygun şekilde gerçekleştirildiğini göstermektedir. Dolayısıyla bilimsel denetim anlayışı, öğretmen ile denetmen arasındaki nesnel ilişkiyi ve denetimin belirli standartlar çerçevesinde yapılmasını ifade etmektedir (Gökçe, 2009).

Bilimsel denetim modeli, otokratik bir denetim anlayışını yansıtmaktadır. Bu denetim modelinde, öğretmenler yönetimin bir parçası olarak kabul edilir ve belirlenen görevleri yönetimin talepleri doğrultusunda yerine getiren bireyler olarak görülmektedir (Aydın, 2014). Dolayısıyla bilimsel denetim yaklaşımında, öğretmenlerin sosyal ihtiyaçları ve diğer bireysel gereksinimleri genellikle göz ardı edilmektedir.

Geçmişten günümüze birçok yönetim teorisi geliştirilmiş olsa da kamu kurumlarının yönetiminde genellikle bürokratik anlayış baskın konumda kalmıştır. Bürokratik yönetim yaklaşımı, bilimsel yönetim anlayışını ve dolayısıyla bilimsel denetimi ön plana çıkarmaktadır. Ancak bilimsel yönetim anlayışına dayalı denetim süreçleri çeşitli sınırlılıklar barındırmaktadır. Bu sınırlılıklara rağmen özellikle eğitim kurumu denetiminde bilimsel denetim modelinin neden hâlâ yaygın şekilde uygulandığı analiz edilmelidir (Gökçe, 2009). Eğitim alanında bilimsel denetim uygulamaları öğretmenlik mesleğinin gelişmesine, mesleki standartların belirlenmesine ve bu standartlara uygunluğun sağlanmasına önemli katkılar sunmaktadır. Bununla birlikte

son derece katı kurallar çerçevesinde yürütülen mesleki uygulamalar, özellikle sosyal yönü baskın olan okul ortamlarında öğretmenlik mesleğini monoton ve sıkıcı hale getirmektedir (Aydın, 2022).

Bilimsel denetim öğretmenin belirlenen asgari standartlara uygunluğunu ve sınıf içindeki genel katkısını değerlendirme açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ancak öğretmenin sınıf ortamına sağladığı katkıların daha kapsamlı bir şekilde analiz edilebilmesi için, bilimsel denetim modelinin farklı denetim modelleriyle birlikte ele alınmasının daha yararlı olacağı söylenebilir.

2.2.5.2. Sanatsal Denetim

Sanatsal denetim, öğretme-öğrenme sürecini oluşturan bileşenlerin niteliklerini ve ayırt edici özelliklerini belirleyerek kapsamlı bir değerlendirme yapmayı hedeflemektedir (Seçkin, 1998). Sanatsal denetim, geleneksel ve rutin kontrole dayalı denetim yaklaşımlarının ötesine geçerek öğretmenlere nezaketle ve hassasiyetle yaklaşmayı esas alan bir modeldir. Bu denetim türü, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına ilişkin verileri ayrıntılı bir şekilde analiz edip değerlendirmeyi amaçlamakta ve onların mesleki farklılıklarını ve özgün yönlerini ön plana çıkaran bir bakış açısı sunmaktadır. Bu doğrultuda sanatsal denetimi gerçekleştiren denetmenlerin belirli kişisel niteliklere sahip olmaları ve çeşitli denetim yöntemleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Uğurlu, 2013).

Sanatsal denetim, öğretmenler arasında mutlaka bireysel farklılıklar olduğu gerçeğiyle denetim sürecinde farklılıklara ve detaylara önem veren bir bakış açısı ile yapılmaktadır. Sanatsal denetim modelinde, öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak başarılı oldukları alanlarda daha fazla gelişmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir. Bu modelde denetmenler, sınıftaki süreçleri dikkatle gözlemeli ve elde edilen verileri çok yönlü bir şekilde analiz edebilmelidir. Sanatsal denetim, öğretmenin kullandığı dil, beden dili, konuşma tarzı, hitap biçimi ve sınıfı yönlendirme becerilerinin gelişimine odaklanır. Bu yaklaşımda denetmen, öğretmenin özel yönlerini keşfetmeye çalışır. Amaç öğretmenin bu güçlü yönlerini bulup daha da geliştirmesini sağlamaktır. Böylece sınıfta meydana gelen öğretimle ilgili yaşantılar, güçlü bir şekilde betimlenerek anlamlandırılmalıdır (Yılmaz, 2004).

Dolayısıyla sanatsal denetim modelinde öğretimde derinlemesine bir bakış açısı geliştirilmesini sağladığı söylenebilir.

Eisner'e göre sanatsal denetim; denetmenin sanatsal duyarlılığına, sınıfta meydana gelen olayları anlama yetisine ve bu olayların önemini takdir etmesine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu denetim modelinde denetmenlerin öğretmenlere ve okulda gözlemlenen durumlar ile eğitim süreçlerine etki eden diğer paydaşlara, yaşananları açıklayıcı, şiirsel ve mecazi bir dil kullanarak aktarması esastır. Sanatsal denetimin temel amacı, okul ortamındaki eğitim süreçlerinin niteliğini yükseltmektir. Bu açıdan denetmenlerin öğretimin karmaşıklığını algılayabilen ve bu süreçteki ayrıntıları değerlendirebilen uzmanlar olmaları beklenmektedir (Uğurlu, 2013).

2.2.5.3. Öğretimsel Denetim

Günümüzde öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitimleri ne kadar nitelikli olursa olsun, bu eğitimin küresel düzeyde meydana gelen ekonomik, sosyal ve teknolojik değişimlere uyum sağlama noktasında yetersiz kaldığı görölmektedir. Okullarda edinilen bilgi ve beceriler hızlı değişen koşullar karşısında kısa sürede güncelliğini yitirmekte ve geçerliliğini kaybetmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için sürekli olarak kendilerini yenilemelerini ve uzman desteği almalarını zorunlu hale getirmektedir. Denetim, bu gerekliliğin yerine getirilmesinde önemli bir işlev üstlenmekte olup, öğretmenlere rehberlik eden ve öğrencilerin öğrenme koşullarını daha etkili hale getirmeyi amaçlayan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 2006; akt.: Sağır ve Göksoy, 2022). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen sürekli ve etkili bir denetim süreci, eğitimde kaliteyi artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Öğretimsel denetimin rehberlik edici ve geliştirici bir yaklaşım benimsemesi, öğretmenlerin değişen koşullara uyum sağlamalarını kolaylaştırması beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik geliştirilen öğretimsel denetim mekanizması, öğretmenlerin hem bireysel gelişimlerini hem de öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

Çağdaş denetim anlayışının bir parçası olan öğretimsel denetimin temel amacı, sınıf içi uygulamalara odaklanarak öğretme-öğrenme sürecinin etkinliğini artırmak ve bu sürecin daha verimli bir şekilde ilerlemesini sağlamaktır (Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Bu doğrultuda öğretimsel denetim, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmanın yanı sıra öğrenme ortamlarını daha etkili hale getirmeyi de amaçlamaktadır. Öğretimsel denetim sürecinin niteliğini artırmak için geribildirim mekanizmaları, rehberlik ve iş birliği temelli bir yaklaşım benimsenerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sürekli katkı sağlanmalıdır. Böylece öğrenci başarısını artıran, yenilikçi ve dinamik bir eğitim sistemi oluşturulabilir.

2.2.5.4. Klinik Denetim

Etkili bir denetim süreci, kapsamlı bir bilgi birikimi ile birlikte etkili bir iletişim ve teknik becerilere sahip olmayı gerektirir. Bu beceriler öğretim programlarının geliştirilmesi, mesleki gelişim süreçlerinin desteklenmesi, okul dinamiklerinin iyileştirilmesi ve eylem araştırmalarının yürütülmesi gibi öğretmenlere doğrudan katkı sağlayan denetimsel görevleri kapsamaktadır. Söz konusu görevler değişimi yönetme, farklılıkları uyum içinde yönlendirme ve toplumsal eğitime katkıda bulunma gibi kültürel sorumluluklar aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu sayede örgütsel hedefler ile öğretmenlerin bireysel gereksinimleri uyumlu hale getirilerek, öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenmiş olur (Glickman vd., 2014).

Etkili klinik denetimde, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve eğitimdeki kaliteyi arttırmak için kritik bir rol oynadığı görülmektedir. Denetim sürecinde öğretimin etkililiğini geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini güçlendirmek amacıyla öğretmenin süreklilik arz eden bir rehberlik ihtiyacı da doğabilmektedir.

Klinik denetimin temel amacı, öğretmenin öğretimsel performansını iyileştirmeye yardımcı olmaktır. Bu süreçte denetmenin rolü ise öğretmenin mevcut öğretim sürecini açık bir şekilde analiz ederek karşılıklı beklentileri belirlemektir. Denetmen iş birliğine dayalı planlı bir yaklaşım benimseyerek gözleme dayalı inceleme ve davranış değişikliği hedefleyen etkinlikler düzenler. Öğretmenin mesleki olarak gelişmesi gereken alanlar birlikte yapılan planlamalarla tespit edilip öğretmenin performansını değerlendirme ve düzeltme süreci iş birliği içinde gerçekleştirilir. Bu

süreç yüz yüze iletişim ve etkileşimi içermektedir (Başar, 2004, 18). Bu sebeple klinik denetimde denetimi yapan denetmenin (eğitim müfettişi veya muhakkik) alanında uzman olması beklenir. Klinik denetim yoğun bir denetim sürecini içerdiğinden denetimi yapacak kişi muhakkik ise, klinik denetimin uygulanmasına ilişkin eğitim verildikten sonra denetim yapmasının daha uygun olacağı değerlendirilebilir.

2.2.5.5. Gelişimsel Denetim

Glickman tarafından geliştirilen gelişimsel denetim modeli, denetmenin öğretmen mesleki gelişim düzeyini analiz ederek, bu düzeye uygun bir denetim yaklaşımı benimsemesini temel alır. Bu modelin temel amacı, denetim sürecini baskı ve kaygı unsurlarından arındırarak öğretmenlerin bireysel gereksinimlerine ve mesleki gelişimlerine daha uygun hale getirmektir (Aydın, 2022). Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmelerine destek olunurken aynı zamanda denetim sürecinin daha etkili ve verimli hale getirilmesi hedeflenmektedir.

Denetimsel yaklaşımın belirlenmesinde öğretmenin gelişim düzeyi, mesleki uzmanlığı ve işe olan bağlılığını değerlendirmek için iki temel yöntem bulunmaktadır. İlk yöntem, öğretmenin sınıf içi öğretim etkinlikleri ile diğer öğretmenlerle gerçekleştirdiği iş birlikçi çalışmaları gözlemlemektir. İkinci yöntem ise öğretmenin öğrenciler, öğretmenlik mesleği ve profesyonel gelişim süreçleri hakkındaki görüşlerini analiz etmektir (Glickman vd., 2014). Bu iki yöntem birlikte ele alındığında öğretmenin mevcut durumu daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilir ve kendisine en uygun denetimsel yaklaşım belirlenebilir. Böylece öğretmenin mesleki gelişimi desteklenirken öğretim sürecinin niteliği de artırılmış olur.

Gelişimsel denetim modeli, denetmenleri öğretmenlerin gelişim düzeylerini değerlendirmeye ve bu düzeylere uygun denetim stratejileri uygulamaya yönlendiren bir yaklaşımdır. Bu modelin en önemli avantajlarından biri denetim sürecini daha konforlu hale getirerek öğretmenlerin bireysel gereksinimlerine daha duyarlı bir yapı sunmasıdır. Bu bağlamda doğrudan rehberliğe ihtiyaç duyan öğretmenler belirsizlikler nedeniyle zorlanmadan destek alabilirken, yüksek düzeyde soyut

düşünme becerisi ve sorumluluk bilinciyle hareket eden öğretmenler ise gereksiz müdahalelere maruz kalmadan süreçte yer alabileceklerdir (İlğan, 2008). Sonuç olarak gelişimsel denetim modeli, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir denetim süreci sunarak hem gelişime açık öğretmenlerin destek almasını hem de bağımsız çalışan öğretmenlerin gereksiz müdahalelerden kaçınmasını sağlar. Böylece denetim süreci daha etkili ve öğretmen merkezli bir yaklaşıma dönüşmüş olur.

Gelişimsel denetim modeli, klinik denetimin eksikliklerini gidermekle birlikte insan gelişimini temel alan disiplinlerde ortaya çıkan yeni yaklaşımları da bünyesine dahil etmesi açısından özgün bir yapıya sahiptir. Bu modelin temel hedefi, öğretmenlerin soyut düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek, öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi düzeylerini artırmak ve böylece öğretmen yeterliliğini güçlendirerek öğrenci öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmektir (İlğan, 2008). Böylece öğretmenlerin bilişsel ve pedagojik yetkinliklerini geliştirerek eğitim süreçlerinin daha verimli ve etkili hale gelmesi sağlanabilir.

2.2.5.6. Farklılaştırılmış Denetim

Eğitimciler arasında eğitim sisteminde denetim sürecinin gerekliliğine ilişkin ortak bir anlayışın bulunduğu söylenebilir (Başar, 2004; Aydın, 2014; Taymaz, 2015). Fakat bu denetim sürecinin nasıl olması gerektiği ile ilgili ortak bir anlayışın bulunmadığı görülmektedir. Farklılaştırılmış denetim modeli, denetim sürecindeki ihtiyaçlara göre şekillenebilen bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır.

Farklılaştırılmış denetim modeli, öğretmenlere değerlendirme ve mesleki gelişim süreçlerinde çeşitli seçenekler sunan esnek bir denetim yaklaşımıdır. Temelinde gelişimsel bir bakış açısıyla iş birliği ve grup çalışmasını teşvik ederek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak yer alır. Bu denetim modelinde değerlendirme süreci öğretmenin mesleki deneyimi, statüsü ve yeterlilik düzeyine göre farklılık göstermektedir. Böylece öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun bir denetim anlayışı benimsenmektedir (Aydın, 2014). Dolayısıyla öğretmenlerin bireysel yeterlilik ve ihtiyaçlarına göre esneklik sağlanarak iş birliği ve ekip çalışması temelinde mesleki gelişimleri desteklenebilir. Dolayısıyla denetim süreci daha verimli ve öğretmen odaklı bir hale gelmiş olur.

Farklılaştırılmış denetim modeli, özellikle öğretmenlik mesleğine yeni başlayan ya da eğitim öğretim sürecinde ciddi zorluklar yaşayan öğretmenlere yoğun gelişim fırsatları sunan bir yaklaşımdır. Bu model diğer öğretmenlere de mesleki gelişimlerini destekleyebilecekleri çeşitli seçenekler sunarak bireysel ve işbirlikçi öğrenme süreçlerini teşvik etmektedir. Öğretmenler gelişimsel bir anlayış çerçevesinde grup çalışmasıyla veya öz yönetimli bir yaklaşımla desteklenmektedir. Değerlendirme süreci ise öğretmenin mesleki deneyimi ve yeterliliğine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Akademik açıdan ileri düzeyde ve deneyimli öğretmenler, gereksiz denetim müdahalelerine maruz kalmadan kendi mesleki gelişim süreçlerinde daha fazla sorumluluk üstlenerek denetim sürecine aktif bir şekilde dahil edilmektedir (Glatthorn, 1997; akt.: İlğan, 2012). Bu sayede öğretmenlerin bireysel gelişimlerine uygun bir denetim süreci oluşturulurken, mesleki yeterliliklerinin artırılması da desteklenmektedir. Böylece denetim süreci hem öğretmenlerin ihtiyaçlarına hem de eğitim sisteminin genel hedeflerine uyumlu hale geldiği söylenebilir.

Bu çalışmada denetim modellerine yer verilmesinin amacı, eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorluk rollerini hangi kuramsal temellere dayandırdıklarını ortaya koymaktır. Bu modellerin, müfettişlerin rehberlik ve gelişim odaklı rollerinin anlaşılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

2.2.6. Denetmen Yeterlilikleri ve Sorumlulukları

Tarihsel süreçte denetim; kamu kaynaklarının kullanımını kontrol etmek, merkezi yönetime bilgi aktarımı sağlamak ve eğitim kurumlarının işleyişinden sorumlu kişilere rehberlik etmek gibi üç temel işlevi yerine getirmektedir. Bu işlevlerden ilk ikisi hesap verebilirlik kavramıyla ilişkilendirilirken, üçüncüsü kurumların gelişimi ve çalışanlarının desteklenmesiyle ilgilidir. Genel anlamda hesap verebilirlik bir bireyin veya kurumun eylemlerini açıklama ya da gerekçelendirme yükümlülüğü olarak tanımlanabilir. Denetimin temelinde bulunan bu hesap verebilirlik işlevi süreci yöneten bağımsız denetim görevlileri tarafından yürütülmektedir. Bu bağlamda denetmenler, hesap verebilirlik mekanizmasının dışsal aktörleri olarak değerlendirilmektedir (Wilcox, 2000; akt.: Sağır ve Göksoy, 2022, 110). Dolayısıyla

kurumların gelişimi ve çalışanların desteklenmesi de eğitim denetiminin yalnızca hesap verebilirliğini sağlamakla kalmayıp aynı zamanda kurumsal iyileşmeyi teşvik eden rehberlik ve danışmanlık işlevini de üstlendiğini göstermektedir.

Denetim bir insan ilişkileri süreci olarak ele alındığında eğitim müfettişi, öğretmenler ve yöneticilerle etkili bir iletişim kuran, onların birbirleriyle etkileşimde bulunmasını sağlayan ve ortak sorunlara sahip bireyleri bir araya getirerek çözüm önerilerinin paylaşılmasına aracılık eden bir aktör konumundadır. Denetmen; öğretmenlere pedagojik süreçlerde kendilerini güvende hissedebilecekleri öneriler sunarak rehberlik etmekte, gerekli desteği vermekte ve onların mesleki gelişimlerini desteklemektedir (Aydın, 2022). Dolayısıyla eğitim müfettişleri yalnızca denetim ve değerlendirme işleviyle sınırlı kalmayıp aynı zamanda öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimini destekleyen, kurumsal işleyişin iyileştirilmesine katkı sunan ve eğitimde sürekli kalite artışını teşvik eden bir rehber rolü üstlenmektedir.

Eğitim müfettişlerinin görevleri; rehberlik, denetim, iş başında yetiştirme, araştırma, soruşturma, inceleme ve ön inceleme çalışmalarını yapmaktır (MEB, 2022). Bu görevler yürürlükteki kanunlar, yönetmelikler ve eğitim politikaları doğrultusunda belirlenir ve eğitimin denetiminden sorumlu eğitim müfettişleri bu çerçevede hareket eder.

2.2.7. Eğitim Müfettişlerinin Mentorlük Roller

Günümüzde hızla yaşanan değişimler ve giderek daha karmaşık hale gelen eğitim ortamları, denetim yapan eğitim müfettişlerinin daha geniş ve farklı roller üstlenmesini zorunlu hale getirmektedir. Diğer taraftan denetimden beklenen de yalnızca hata ve sapmaların tespit edilmesinin ötesine geçerek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, öğretim kalitesinin iyileştirilmesi ve öğrenme süreçlerinin güçlendirilmesidir (İlğan, 2012). Bu bağlamda eğitim müfettişleri, sürekli değişen ve gelişen eğitim ortamı dinamiklerine karşı kendilerini güncellemeleri ve hazır tutmaları gerektiği değerlendirilmektedir.

Günümüz denetim anlayışı, kurumlarda denetim görevini yürüten eğitim müfettişlerinin mevcut rollerini yeniden gözden geçirmelerini ve yeni rollerini

içselleştirmelerini beklemektedir. Klasik müfettiş anlayışının yerini idealist müfettiş ve önerici müfettişlerin yerini ise yapıcı müfettiş anlayışı almıştır. Yapıcı müfettişlik görevinin kapsamı karar alma, koordinasyon ve araştırma faaliyetlerini de içerecek şekilde genişletilmiştir (Bursalıoğlu, 2015). Bu açıdan eğitim müfettişlerinin yeni bakış açıları kapsamında hizmet içi eğitimlerle süreçte daha etkin ve verimli olmaları sağlanabilir. Bu dönüşen denetim anlayışı, eğitim müfettişlerinin rollerine dair algılarının ve bu rolleri nasıl yerine getirdiklerinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü müfettişlik rolü, yalnızca görev tanımıyla değil, bireysel ve örgütsel birçok faktörle şekillenmektedir.

Rol; belirli bir statüye veya konuma sahip bir kişinin, o pozisyondan beklenen davranışlarını ve bu davranışlar aracılığıyla bireyin çevresiyle etkileşimini yansıtan bir davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2000). Kişilik, bireysel ihtiyaçlar, yönelimler, yeterlilikler ve tutumlar gibi bireysel faktörler rolün şekillenmesinde etkili olmaktadır. Örgüt yapısı, yönetim anlayışı, örgütteki kişiler arası ilişkilerin kalitesi, çalışma şartları ve örgütsel imkanlar ise rolün gerekliliklerinin yerine getirilmesinde belirleyici unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Burgaz, 1995). Bu doğrultuda bireysel ve örgütsel etkenler bir araya gelerek kişinin rolünü nasıl algıladığını ve bu rolü ne ölçüde gerçekleştirebildiğini belirlemektedir. Dolayısıyla bir rolün etkin bir şekilde yerine getirilebilmesi, hem kişisel niteliklerin hem de kurumsal koşulların uyum içinde işlemesine bağlıdır.

Eğitim müfettişleri, kendilerine verilen görevleri mekanik bir şekilde bire bir uygulayan bireyler değildir. Sorumluluk alanındaki görevlerini kendi rolleri açısından yorumlayarak yerine getirirler. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin rolleri büyük ölçüde içinde bulundukları dönemin koşullarına bağlı olarak da şekillenmektedir (Sağır ve Göksoy, 2022). Görev yaptıkları çevre, toplumun ve paydaşların beklentileri ile müfettişlerin kişisel özellikleri arasındaki karşılıklı etkileşim, onların görev tanımlarının oluşumunda belirleyici bir unsur olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Eğitim müfettişlerinin rolleri, öğretme ve öğrenme süreçlerini etkileyen tüm unsurların bütüncül bir yaklaşımla ele alınması temelinde yapılandırılmaktadır. Bu roller sürecin değerlendirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi amacıyla şekillendirilirken eğitim müfettişlerinden de bu görevleri etkin bir şekilde yerine

getirmeleri beklenmektedir. Eğitim müfettişlerinin bu rolleri yerine getirirken analitik düşünme, sorun çözme ve güçlü iletişim yeteneklerini etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Ayrıca eğitim politikalarındaki güncel gelişmeleri takip ederek denetim süreçlerini bilimsel ve veri temelli bir yaklaşımla yürütmeleri beklenmektedir (Burgaz, 1995). Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin sahip oldukları roller, yalnızca denetimle sınırlı kalmayıp öğretmen gelişimi ve okul iyileştirme süreçlerine de doğrudan katkı sunmaktadır. Dolayısıyla müfettişlerin donanımı, eğitim sisteminin genel kalitesini etkileyen önemli bir unsur hâline gelmektedir.

Eğitim müfettişi, mentorlük yapacağı öğretmene en etkin şekilde faydalı olabilmesi için öncelikle onu yakından tanımaya çalışmalıdır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000). Bu bağlamda eğitim müfettişinin mentorlük yapacağı öğretmeni daha yakından tanınması, onun güçlü ve gelişime açık yönlerini belirlemesi açısından kritik bir öneme sahiptir. Öğretmenin mesleki deneyimi, öğretim tarzı, sınıf yönetimi becerileri ve bireysel öğrenme ihtiyaçları dikkate alındığında, eğitim müfettişinin rehberlik sürecini kişiye özel hale getirmesi daha etkili sonuçlar doğuracaktır. Bunun yanı sıra mentorlük sürecinin başarılı olabilmesi için eğitim müfettişi ile öğretmen arasında güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Eğitim müfettişinin yalnızca yönlendirici bir otorite figürü olarak değil aynı zamanda öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan bir mentor rolü de olmalıdır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000). Bu süreçte öğretmenlerin görüş ve deneyimlerine değer verilmesi, onların sürece aktif katılımını teşvik ederek mentorlük ilişkisini daha verimli hale getirebilir.

2.2.8. İlgili Araştırmalar

Köroğlu ve Oğuz (2011) tarafından *Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri* isimli nicel çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen ve yöneticilerin cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre eğitim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme algılarında bir farklılık bulunmamış; bu değişkenlerin söz konusu algıyı etkilemediği belirlenmiştir. Benzer şekilde eğitim müfettişlerinin kendi rehberlik faaliyetlerine

ilişkin görüşlerinde de branş, cinsiyet ve müfettişlik kıdemi açısından kayda değer bir fark belirlenmemiştir.

Bayraktar (2020) tarafından *Maarif müfettişlerinin okul yöneticilerine yönelik mentörlük rollerinin incelenmesi* isimli çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Mentorluk rollerinin ilgiye dayalı rol boyutunda, yöneticilerin müfettişlerin beklenen düzeyde empatik tutum sergilemediği kanaatine sahip oldukları belirlenmiştir. Bilgiye dayalı rol boyutunda, müfettişlerin çalışmalarında yöneticilerle mesleki gelişim alanlarında yeterli düzeyde bilgi paylaşımında bulunmadıkları tespit edilmiştir. Kolaylaştırıcılık rolü kapsamında, yöneticilerin insan ilişkileri alanında müfettişlerden mesleki rehberlik sağlamalarını bekledikleri ortaya çıkmıştır. Müfettişler ise denetimlerde yöneticilerin görev alanlarındaki sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine öncelik vermektedir. Yüzleştiricilik rolü kapsamında, müfettişlerin yöneticilere geliştirici ve çözüm odaklı bir şekilde yaklaştıkları ve bu tutumun yöneticilerin beklentileriyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Model olma rolü bağlamında, müfettişlerin yöneticilerin beklediği mesleki ve kişisel rol model özelliklerine sahip oldukları ve yöneticiler tarafından bu niteliklerle rol model olarak değerlendirildikleri tespit edilmiştir. Yetişenin vizyonunu destekleme rolü bağlamında ise yöneticilerin müfettişlerden mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik daha fazla destek ve katkı bekledikleri tespit edilmiştir.

Savaş ve Döş (2013) tarafından yapılan Türkiye’de eğitim denetmenlerinin rol ve sorumluluklarına ilişkin bir çalışmada; öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun denetmenleri okul gelişimine katkı sağlayacak birer mentor ve rehber olarak görmeyi arzu ettiklerini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında öğretmenler, denetmenlerin mesleki yönlendirme işlevi üstlenerek öğretmenleri cesaretlendirmelerini, değer verdiklerini hissettirmelerini, yapıcı ve olumlu bir iletişim dili kullanmalarını ve ihtiyaçlara uygun hizmet içi eğitimler sunmalarını talep etmektedir. Ayrıca denetmenlerin öğretmenlerde oluşabilecek korku ve kaygı duygularını azaltacak tutumlar sergilemeleri, okulların sosyal çevresel koşullarını ve potansiyellerini dikkate almaları, kurumlara daha sık ve düzenli ziyaretlerde bulunmaları ve öğretmen performansını anlık gözlemler yerine yıllık süreçler üzerinden değerlendirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Anafarta (2002) tarafından yapılan *Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor)* isimli çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Mentorluk sürecinin doğru şekilde yürütülmesi, hem birey hem de örgüt açısından önemli faydalar sağlamaktadır. Bu süreçte mentorluğun bireysel gelişime katkısı ile birlikte bireylere bağlı örgütün gelişiminin daha hızlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaymak (2017) tarafından yapılan *Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi ve Mentörlük Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler* isimli çalışmada şu sonuçlar ortaya çıkmıştır: Aday öğretmenler ve danışman öğretmenler arasındaki mentorluk ilişkisinde, sosyal etkileşimlerin genellikle informal ve plansız ortamlarda gerçekleştiği, resmi adaylık sürecine özgü planlanmış etkinlikler veya ortamların yetersiz olduğu belirlenmiştir. Danışman öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılımı destekleme rolü, aday öğretmenlerle aralarındaki güven ve iletişim ortamını güçlendirme potansiyeli taşımakta, ancak bu rolün uygulamada yalnızca kısmen yerine getirildiği görülmektedir. Aday öğretmenler, danışman öğretmenlerde mentorluk rollerinden en zayıf olarak yüzleştiricilik, kolaylaştırıcılık ve model olma rollerini algılamaktadır. Genel olarak danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin davranışları, aday öğretmenler tarafından yeterli bulunmamaktadır.

Özdemir (2012) tarafından yapılan *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede e-Mentörlük Modeli* isimli araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Denetmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde e-mentorluk uygulamalarına yönelik tutumlarına, e-mentorluk uygulamalarının denetmenlerin mesleki başarılarına, bilgisayar kullanımı ve internetten yararlanma konusundaki tutumlarına olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca, eğitim müfettişlerinin yoğun iş yükü ve zaman kısıtlılığına rağmen, e-öğrenme yoluyla önemli kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cantimer (2008) tarafından yapılan *İlköğretim Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentörlük Rollerine İlişkin Görüşleri* isimli çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Mentorluğun, yöneticiler ve müfettişler tarafından yöneticiliğin bir rolü olarak görülmektedir. Müfettişlerin denetim ve rehberlik kapsamındaki çalışmalarında öğretmenlere karşı mentorluk rolleri de üstlendiklerini ifade etmektedirler. Mentorluk uygulamalarının müfettişlere manevi doyum sağlamakta olduğu ve okul ortamına da katkıda bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Sezgin ve Koşar (2016) tarafından yapılan *Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi* isimli çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre okul idarecilerinin mentorlük rollerini gerçekleştirme seviyeleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yüksek lisans eğitimini destekleme, hizmet içi faaliyetlere katılım sağlama, tavsiye verme, mesleki deneyim paylaşma, rol model olma, örnek olaylarla rehberlik etme gibi mentorlük rolleri sergiledikleri belirlenmiştir.

Roberts (2007) tarafından yapılan çalışmada kusursuz bir mentorlük programı hazırlamanın mümkün olmadığını ifade etmektedir. Fakat göreve yeni başlayan okul müdürlerinin kendilerine örnek teşkil edebilecek mentorlerle eşleştirilmesi, yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişimlerinde motivasyonlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Kao (2013) tarafından yapılan araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Mentorlük uygulamalarının kariyer gelişimi, psikososyal işlevler ve iş doyumunu üzerinde paralel etkileri bulunmaktadır. Rol modelleme işlevinin aynı cins ilişkilerden çok, karşıt cins ilişkilerde daha olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Mentorlük rolleri genel olarak iş doyumunu önemli ölçüde artırmakta olduğu özellikle rol modelleme ile iş doyumunu arasında güçlü bir bağ ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorluk rollerini öğretmenlerin algıları doğrultusunda incelemeyi amaçlamış ve betimsel tarama modeli çerçevesinde kurgulanmıştır. Tarama modelleri, bireylerin ya da olayların mevcut durumlarını, herhangi bir müdahalede bulunmaksızın olduğu gibi ve nesnel biçimde tanımlamayı hedefleyen yaklaşımlar arasında yer almaktadır (Karasar, 2023: 109). Bu araştırma modeli, araştırmacının gözlem ve betimleme süreçlerini esas almaktadır. Ayrıca değişkenlere doğrudan müdahale edilmeden, mevcut koşulların geçmişten bugüne yansıyan ya da halen süregelen özelliklerini analiz etmeye olanak da tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2023: 184–185). Araştırma kapsamında öğretmenlerin mevcut algılarının nesnel olarak ortaya konması amaçlanmış olup herhangi bir deneysel müdahale ya da değişiklik gerçekleştirilmemiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla İstanbul ili Büyükçekmece ilçesindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre, söz konusu dönemde ilçede toplam 88 okul bulunmakta olup, bu okullarda 2585 öğretmen görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 549 öğretmen oluşturmaktadır. Basit rastgele örnekleme yöntemi, evrende yer alan her bir bireyin örnekleme seçilme şansının eşit olduğu, olasılıklı bir örnekleme yöntemidir (Tuna, 2016: 11). Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, yaygın olarak kullanılan ve güvenilir sonuçlar sağlayan formüllerden biri olan $n =$

$\frac{Nt^2pq}{d^2(N-1)+t^2pq}$ formülü esas alınmıştır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014: 48). Bu

formülde; N: evrendeki toplam birey sayısını, n: örneklemdaki birey sayısını, p: incelenen olayın gerçekleşme olasılığını, q: olayın gerçekleşmeme olasılığını (1-p), t: belirli bir güven düzeyine karşılık gelen teorik değeri, d ise örnekleme hatasını temsil etmektedir.

Yaklaşık evren büyüklüğü olan 2585 kişi üzerinden, %95 güven düzeyi ile %5 örnekleme hatası esas alınarak yapılan hesaplama sonucunda gerekli örneklem büyüklüğü 335 olarak bulunmuştur. Ancak olası veri kayıplarının telafisi, evreni temsil etme gücünün artırılması ve faktör analizi süreci için örneklem büyüklüğünün en az 500 kişi olması hedeflendiği için örneklem sayısı 549 kişiye ulaşmıştır.

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorlük rollerine ilişkin işlevlerini, öğretmenlerin algılarına dayalı olarak incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma kapsamında, farklı okul kademelerinde görev yapan toplam 549 öğretmenin görüşlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların demografik ve mesleki özelliklerine ilişkin tanıtıcı verilere Tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3. 1. Katılımcılara İlişkin Tanıtıcı Bulgular

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	373	67,9
Erkek	176	32,1
Yaş		
20-35 arası	133	24,2
36-50 arası	301	54,8
51 yaş ve üzeri	115	20,9
Eğitim düzeyi		
Lisans	428	78,0
Lisansüstü	121	22,0

Çalışılan okul kademesi

İlkokul	247	45,0
Ortaokul	78	14,2
Ortaöğretim	224	40,8

Mesleki deneyim

1-10 yıl	135	24,6
11-20 yıl	196	35,7
21 yıl ve üzeri	218	39,7

Teftiş deneyimi

Hiç olmadı	113	20,6
1 defa	125	22,8
2 veya üzeri	311	56,6

Toplam

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere; cinsiyet dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılanların çoğunluğunu kadın öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir (n=373, %67,9). Erkek öğretmen sayısı ise görece daha düşüktür (n=176, %32,1). Bu durum, örnekleme kadın öğretmenlerin ağırlıklı olduğunu göstermektedir. Yaş dağılımı açısından öğretmenlerin büyük bir bölümü 36-50 yaş aralığında yer almaktadır (n=301, %54,8). Bu grubu sırayla, 20-35 yaş aralığında bulunan öğretmenler (n=133, %24,2), 51 yaş ve üzeri öğretmenler (n=115, %20,9) izlemektedir. Elde edilen veriler incelendiğinde, orta yaş grubundaki öğretmenlerin örnekleme daha fazla temsil edildiğini göstermektedir.

Eğitim düzeyi değerlendirildiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir (n=428, %78). Bunun yanında, lisansüstü eğitim derecesine sahip olanların sayısı da dikkate değerdir (n=121, %22).

Katılımcıların görev yaptığı okul kademelerine bakıldığında, en fazla öğretmenin ilkokullarda görev yaptığı belirlenmiştir (n=247, %45). Bunu ortaöğretimde görev yapan öğretmenler izlemektedir (n=224, %40,8). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı ise diğer kademelere göre daha düşüktür (n=78, %14,2).

Mesleki deneyim bakımından öğretmenlerin önemli bir bölümü 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir (n=218, %39,7). Bunun ardından 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler gelmektedir (n=196, %35,7). 1-10 yıl arasında deneyimi olan öğretmenlerin oranı ise görece daha düşüktür (n=135, %24,6). Bu dağılım, örnekleme kıdemli öğretmenlerin ağırlıkta olduğunu göstermektedir.

Son olarak teftiş deneyimi açısından değerlendirildiğinde, katılımcıların yarısından fazlasının iki veya daha fazla kez teftiş edildiği görülmektedir (n=311, %56,6). Bir kez teftiş edilenlerin oranı daha sınırlıdır (n=125, %22,8). Hiç teftiş edilmemiş öğretmenlerin oranı ise beşte bir düzeyindedir (n=113, %20,6). Bu veriler, büyük bir kısmın en az bir teftiş deneyimi yaşadığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde; örnekleme kadın, orta yaş grubunda, lisans mezunu, kıdemli ve ilkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Teftiş deneyimi bakımından da katılımcıların büyük kısmının denetim süreçlerine en az bir kez dahil olduğu anlaşılmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, nicel araştırma yaklaşımı doğrultusunda anket tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Anket, belirli bir konuda yapılandırılmış soruların katılımcılara yöneltilmesi yoluyla sistematik veri toplanmasını sağlayan etkili bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2023). Söz konusu yöntem; bireylerin düşüncelerini, bilgilerini, tutumlarını ve davranışlarını ölçmede sıklıkla başvurulan bilimsel bir araçtır. Araştırmada kullanılan anket formu iki ana bölümden oluşmaktadır:

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Mentorluk Rollerini Belirleme Ölçeği (MRBÖ)

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Katılımcılara ait demografik ve mesleki bilgilerin toplanmasını amaçlayan bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev yapılan kademe, mesleki kıdem ve teftiş deneyimi gibi değişkenler hakkında bilgi toplayan toplam altı soru yer almaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda katılımcıların mesleki profilleri belirlenmiş ve sonraki aşamalarda mentorlük rollerine ilişkin algıları söz konusu değişkenlere göre analiz edilmiştir.

3.3.2. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği (MRBÖ)

Araştırmada, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği (MRBÖ) kullanılmıştır.

Galbraith ve Cohen (1997) tarafından “Principles of Adult Mentoring Scale” adı ile geliştirilen ölçek, yetişkin eğitimi bağlamında mentorlük rollerini ölçmeye yönelik olarak oluşturulmuştur. Söz konusu ölçek, Sezgin (2002) tarafından Türkçeye uyarlanarak “Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rollerini” başlıklı yüksek lisans tezinde ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca, Yıldırım (2013) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin mentorlük rollerini ölçmek amacı ile de kullanılmıştır. Ölçek son olarak Bayraktar (2020) tarafından “Maarif Müfettişlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Mentörlük Rollerinin İncelenmesi” doktora tezinde maarif müfettişlerinin mentorlük rollerini uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek, 37 maddeden oluşmakta olup katılımcılar, her bir maddeye ilişkin düşüncelerini beşli Likert tipi (1 = Hiçbir Zaman, 2 = Nadiren, 3 = Bazen, 4 = Çoğu Zaman, 5 = Her Zaman) bir form ile vermektedirler.

Beşli Likert tipi yapı nedeni ile ölçekten elde edilebilecek ortalama puan 1 ile 5 arasında değişmektedir. Herhangi bir ters kodlu madde olmayan ölçekten alınan toplam puanın artması, katılımcının eğitim müfettişlerinin mentorlük işlevlerine ilişkin daha olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen ortalama puanlar, Mentörlük Rollerini Belirleme Ölçeği’nin puan

aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Buna göre, 1,00–1,80 aralığında yer alan puanlar “çok düşük”, 1,81–2,60 aralığındaki puanlar “düşük”, 2,61–3,40 aralığındaki puanlar “orta”, 3,41–4,20 aralığındaki puanlar “yüksek” ve 4,21–5,00 aralığındaki puanlar ise “çok yüksek” düzeyde mentörlük algısını ifade etmektedir. Bu sınıflama doğrultusunda, katılımcıların mentörlük algıları beş düzeyde kategorize edilmiştir.

MRBÖ’nün orijinal formu altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve yetişenin vizyonuna destek rolüdür. Ancak bu araştırmada gerçekleştirilen Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, katılımcıların algılarına dayalı olarak ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Bu yapı, toplam varyansın %75,447’sini açıklamaktadır. Bu oran, ölçeğin yapısal geçerliliği açısından oldukça yüksek bir değerdir (Çokluk vd., 2023: 197). Ölçeğin güvenirliği ise Cronbach Alfa katsayısı ile değerlendirilmiş ve katsayı 0,991 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery (2020: 244) tarafından yapılan sınıflandırmaya göre, bu değer “mükemmel” düzeyde iç tutarlılık anlamına gelmektedir. Bu doğrultuda kullanılan ölçme aracının hem geçerli hem de güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.3. Mentorluk Rollerini Belirleme Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Verileri

Araştırmada, öğretmenlerin mentorluk rollerine ilişkin algılarını tespit edebilmek için Bayraktar (2020) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış olan Mentorluk Rollerini Belirleme Ölçeği (MRBÖ) kullanılmıştır. Ancak bu ölçeğin, araştırmanın örneklemini tarafından nasıl algılandığını ve buna dayalı yapı geçerliğini ortaya koyabilmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir.

Bu kapsamda örneklem büyüklüğünün faktör analizine uygunluğu literatürde sıkça vurgulanan bir ölçüt olarak öne çıkmaktadır. Faktör analizlerinde örneklem büyüklüğünün 100’e kadar indirilebilmesinin mümkün olduğu, ancak 500 ile 1000 arasındaki örneklem sayısının oldukça yeterli ve güçlü olarak değerlendirildiği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2023: 206). Bu doğrultuda AFA süreci için örneklem büyüklüğünün en az 500 kişiyi kapsaması hedeflenmiş ve analizler 549 öğretmenden elde edilen verilerle yürütülmüştür.

Analiz sürecine geçilmeden önce MRBÖ'den elde edilen toplam puanlara ilişkin normallik varsayımı test edilmiştir (Çokluk vd., 2023: 207-208). Bu amaçla çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmış olup sonuçlar Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. MRBÖ Toplam Puanına Ait Normal Dağılım Bulguları

	n	Çarpıklık		Basıklık	
		İstatistik	S. Hata	İstatistik	S. Hata
MRBÖ Toplam Puanı	549	-0,488	0,104	-0,258	0,208

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere, MRBÖ toplam puanı için hesaplanan çarpıklık katsayısı -0,488 ($\pm 0,104$), basıklık katsayısı ise -0,258 ($\pm 0,208$) olarak bulunmuştur. Her iki katsayının da $\pm 1,00$ sınırları içerisinde kalması, dağılımın normal olduğu yönünde bir göstergedir (Büyüköztürk, 2023: 40). Bu bulgular doğrultusunda AFA sürecine geçilmesi uygun bulunmuştur.

Faktör analizinin temel amacı, çok sayıdaki değişken arasındaki ilişkileri daha az sayıda anlamlı yapısal boyuta indirmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi (Principal Components Analysis – PCA) kullanılmıştır. PCA, özellikle ölçekte yer alan maddelerin temsil ettiği temel yapısal boyutların belirlenmesinde etkili ve sık kullanılan bir yöntem olarak literatürde geniş kabul görmektedir (Çokluk vd., 2023: 198). Bu yöntem, faktör analizi sürecinde veri setindeki toplam varyansı en yüksek düzeyde açıklayan bileşenlerin ortaya konmasını sağlamaktadır. Ayrıca elde edilen faktörlerin birbiriyle ilişkili olabileceği öngörüsüyle döndürme işlemi kapsamında eğik döndürme (oblique rotation) türlerinden biri olan Doğrudan Oblimin (Direct Oblimin) yöntemi tercih edilmiştir. Eğik döndürme teknikleri, faktörler arasında belirli düzeyde korelasyonun varlığı durumunda, bu ilişkileri göz ardı etmeden daha gerçekçi ve kuramsal olarak anlamlı bir faktör yapısı ortaya koyabilmektedir (Büyüköztürk, 2023: 136; Çokluk vd., 2023: 204). Mentorlük rollerinin birden fazla boyutla

ilişkilendirilebilecek bir yapı arz etmesi nedeniyle, bu tercihin analiz süreci açısından uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Analize geçilmeden önce veri setinin faktör analizine elverişli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ile Bartlett Küresellik Testi uygulanmıştır. Bu bağlamda KMO değerinin 0,50'nin üzerinde olması, veri setinin faktör analizine uygunluğunu ifade ederken; Bartlett testinin anlamlı çıkması ise değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki bulunduğunu ve verinin çok değişkenli normalliğe uygun olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2023: 207-208). Uygulanan analizde KMO katsayısı 0,988 olarak hesaplanmış ve Bartlett Küresellik Testi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(666) = 28466,316$; $p = 000$). Bu bulgular, gerçekleştirilecek faktör analizinin geçerli sonuçlar üretmesi için gerekli ön koşulların karşılandığını ortaya koymuştur.

Analizin devamında maddelerin ortak varyans değerleri (communalities), özdeğerleri (eigenvalues), açıklanan toplam varyans oranı ve faktör yükleri detaylı biçimde incelenmiştir. Maddelere ait ortak varyans değerlerinin 0,30'un üzerinde olması, her bir maddenin ölçülmek istenen yapıya katkı sağladığını göstermektedir (Yaşlıoğlu, 2017: 78). Elde edilen bulgular, tüm maddelerin bu koşulu sağladığını ve böylece analiz kapsamında değerlendirmeye uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Ayrıca analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan yalnızca tek bir faktör elde edilmiştir. Bu faktörün özdeğeri 27,916 olarak belirlenmiş ve toplam varyansın %75,447'sini açıkladığı görülmüştür. Tek faktörlü bir yapıdan elde edilen bu yüksek varyans oranı, ölçekte yer alan maddelerin mentorlük kavramını tek bir boyut etrafında değerlendirdiğini göstermektedir. Literatürde %40'ın üzerinde açıklanan varyans yeterli görülürken (Çokluk vd., 2023: 197), bu düzeyin %75'in üzerine çıkması, ölçekteki maddelerin güçlü biçimde bütünleşik bir yapıyı temsil ettiğini işaret etmektedir.

Faktör yükleri incelendiğinde ise, tüm maddelerin yüksek düzeyde (0,778 ile 0,920 arasında) faktör yüklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu yük değerleri de ölçeğin ölçmekte olduğu yapıya ilişkin yüksek temsil gücüne sahip olduğunu göstermektedir. Literatürde 0,55'in üzerindeki yükler güçlü olarak kabul edilirken, elde edilen

değerlerin çoğunun 0,80'in üzerinde olması, ölçeğin iç tutarlılığı ve yapı geçerliliği açısından oldukça olumlu bir göstergedir (Çokluk vd., 2023; Büyüköztürk, 2023). Ayrıca faktörler arasında çapraz yükleme (cross-loading) sorunu gözlenmemiş; maddelerin tek bir faktöre net bir biçimde yüklendiği anlaşılmıştır. Tablo 3.3'te elde edilen bulgular birlikte gösterilmiştir.

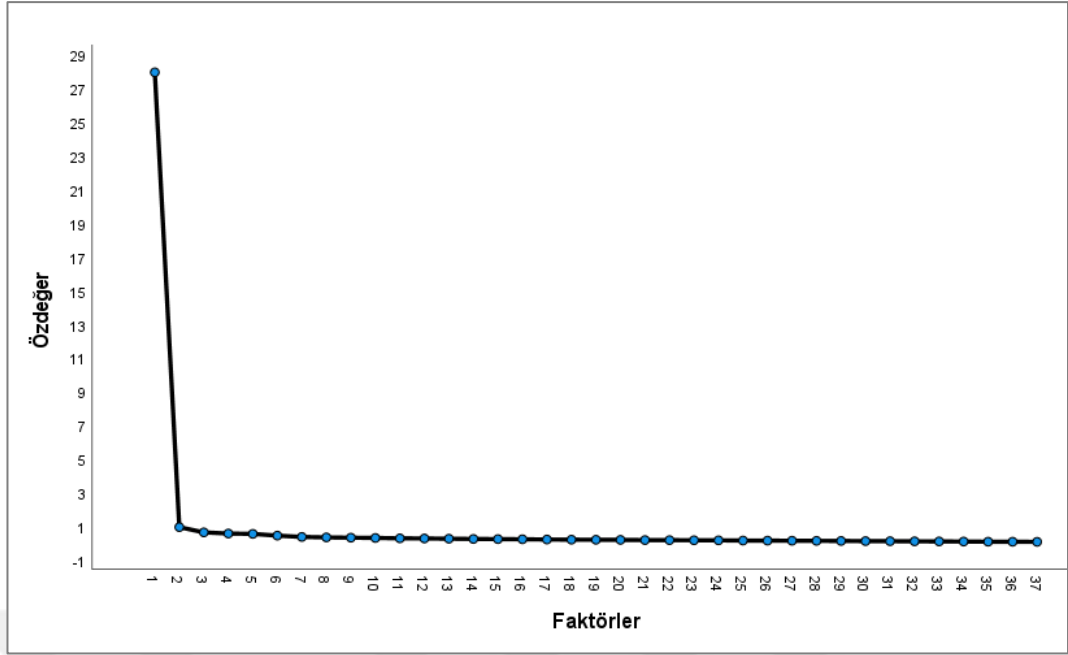
Tablo 3. 3. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği AFA Bulguları

Maddeler	Ortak Varyans	Faktör Yükleri
m18	0,846	0,920
m19	0,838	0,915
m31	0,824	0,908
m13	0,822	0,907
m27	0,823	0,907
m32	0,815	0,903
m9	0,812	0,901
m17	0,809	0,900
m11	0,809	0,899
m35	0,808	0,899
m10	0,802	0,896
m26	0,804	0,896
m28	0,798	0,893
m34	0,794	0,891
m20	0,793	0,890
m21	0,786	0,886
m30	0,780	0,883
m7	0,774	0,880
m29	0,766	0,875
m15	0,762	0,873
m23	0,763	0,873

m22	0,742	0,861
m3	0,740	0,860
m25	0,732	0,856
m6	0,713	0,845
m33	0,714	0,845
m37	0,713	0,844
m12	0,711	0,843
m2	0,710	0,842
m5	0,701	0,837
m36	0,696	0,834
m8	0,690	0,831
m14	0,684	0,827
m4	0,653	0,808
m24	0,648	0,805
m16	0,638	0,799
m1	0,606	0,778
Faktörün Özdeğeri	27,916	
Faktörün Açıkladığı Varyans (%)	75,447	
Açıklanan Toplam Varyans (%)	75,447	

* KMO=0,988; Bartlett Küresellik Testi $\chi^2(666)=28466,316$; $p=0,000$.

Öte yandan elde edilen tek faktörlü yapının geçerliliğini desteklemek amacıyla özdeğerler (eigenvalues) ve açıklanan varyans oranlarının yanı sıra, faktör sayısının belirlenmesinde yaygın olarak başvurulmuş grafiksel yöntemlerden biri olan yamaç-birikinti grafiği (scree plot) de analiz sürecine dahil edilmiştir. Bu grafik, özdeğerlerin sıralı şekilde gösterilmesi yoluyla, hangi noktada faktörlerin açıklayıcı gücünün belirgin biçimde azaldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır (Çokluk vd., 2023: 231).



Şekil 2: Yamaç-Birikinti Grafiği (Scree Plot)

Şekil 2’de sunulan yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde, birinci bileşenin ardından özdeğerlerde keskin bir düşüş olduğu, devam eden bileşenlerde ise çizginin neredeyse yatay bir eğilim izlediği görülmektedir. Bu gözlem, yalnızca ilk faktörün anlamlı miktarda varyans açıkladığını, sonraki bileşenlerin ise ölçülmek istenen yapıya sınırlı katkı sunduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu grafiksel bulgu, elde edilen tek faktörlü yapının istatistiksel olarak da desteklendiğini ve analizde yalnızca bir faktörün dikkate alınmasının uygun olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada yürütülen Açımlayıcı Faktör Analizi, Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği’nin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve bu yapının yüksek düzeyde geçerlilik gösterdiğini ortaya koymuştur. Ölçek maddelerinin güçlü faktör yükleri, yüksek açıklanan varyans oranı ve yamaç-birikinti grafiğinden elde edilen bulgular bir araya geldiğinde, ölçüm aracının öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarını geçerli biçimde değerlendirme potansiyeline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.4. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği Güvenirlik Verileri

Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği’nin yapı geçerliliğine ilişkin bulguların ardından, ölçme aracının iç tutarlılık düzeyini belirlemek amacıyla güvenilirlik analizi

gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin genel güvenilirlik katsayısını değerlendirmek için Cronbach Alfa (α) katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3.4’te özetlenmektedir.

Tablo 3. 4. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği Cronbach Alfa Bulguları

	n	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Ölçek Geneli	549	37	0,991

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,991 olarak bulunmuştur. Bu değer, ölçekte yer alan maddelerin yüksek derecede tutarlı bir biçimde aynı yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. George ve Mallery (2020: 244), Cronbach Alfa katsayısının 0,90 ve üzerinde olmasının, ölçme aracının “mükemmel” düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda, MRBÖ’nün genel güvenilirlik katsayısının oldukça yüksek düzeyde olması, ölçeğin bu çalışma örneğinde son derece güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgu ölçeğin yalnızca geçerli değil, aynı zamanda yüksek derecede güvenilir bir yapıya sahip olduğunu ve öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik algılarının ölçülmesinde tutarlı sonuçlar verebileceğini desteklemektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, nicel analiz teknikleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. İstatistiksel analizler için IBM SPSS Statistics 27.0 paket programı kullanılmış ve tüm sonuçlar %95 güven düzeyinde, $p < 0,05$ anlamlılık kriteri esas alınarak yorumlanmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ve eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik algılarına ilişkin bulgular; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklerle özetlenmiştir. MRBÖ toplam puanının demografik faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, iki grup arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız örneklem için t-testi, üç grup içeren değişkenlerde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Ayrıca ANOVA sonucunda

anlamli fark tespit edilmesi durumunda, hangi gruplar arasinda bu farkin olustugunu belirlemek icin coklu karstilarima (post-hoc) analizleri gerceklestirilmisttir. Varyansların homojen olduğu durumlarda Tukey HSD, varyansların eşit olmadığı durumlarda ise Games-Howell testi kullanılmıştır. Bu yaklaşım, coklu karstilarımların analizinde yaygın olarak kabul goren standart bir yontem olarak onerilmektedir (Field, 2009: 388).

Ayrıca gruplar arası farkların etkisini değerlendirmek amacıyla Eta kare (η^2) etki büyüklüğü indeksi hesaplanmıştır. Eta kare değerinin 0,01 olması küçük, 0,06 olması orta ve 0,14 olması büyük düzeyde etki olarak kabul edilmektedir (Field, 2009: 390).

Bununla birlikte verilerin normal dağılım göstermesi, parametrik analizlerin yapılabilmesi açısından bir ön koşuldur. Bu bağlamda, MRBÖ toplam puanına ilişkin çarpıklık ve basıklık (skewness-kurtosis) değerleri incelenmiş olup bu değerlerin $\pm 1,00$ aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2023: 40). Normal dağılıma ilişkin analiz sonuçları (Tablo 3.2), araştırmanın verilerin toplanması bölümünde ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerini uygulama düzeyleri, ölçekten elde edilen ortalama puanlar doğrultusunda belirlenmiştir. Eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerini hangi düzeyde uyguladıklarını gösterebilmek icin, ölçekten elde edilen ortalama puanların yer aldığı puan aralıkları ile bu aralıkların ölçekteki karşılıkları dikkate alınmıştır. Bu çerçevede eğitim müfettişlerinin mentorlük rol düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan değerlendirme aralıkları Tablo 3.5'te gösterilmiştir (Bayraktar, 2020).

Tablo 3. 5. Mentörlük Rollerini Belirleme Ölçeği Aralık Katsayı Gruplandırması

Seçenekler	Puan Aralıkları	Ağırlık Puanı	Mentörlük Düzeyi
Hiçbir Zaman	1,00 – 1,80	1	Çok Düşük
Nadiren	1,81 – 2,60	2	Düşük
Bazen	2,61 – 3,40	3	Orta
Çoğu Zaman	3,41 – 4,20	4	Yüksek
Her Zaman	4,21 – 5,00	5	Çok Yüksek

4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile bu verilerin istatistiksel yöntemlerle analiz edilmesi neticesinde ortaya çıkan bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Katılımcıların Mentorlük Rollerine Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algı düzeylerini genel hatlarıyla ortaya koymak amacıyla, MRBÖ'den elde edilen ortalama puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler analiz edilmiştir. Bu analizde katılımcıların ortalama puanları, standart sapma değerleri ile birlikte minimum ve maksimum puanlar incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.1'de gösterilmiştir.

Tablo 4. 1. Mentorlük Rollerine İlişkin Olumlu Algı Düzeyi

	n	$\bar{x}$	s	Min. – Maks.
MRBÖ Toplam Puanı	549	3,49	0,99	1 - 5

Tablo 4.1 incelendiğinde görülebileceği gibi, katılımcıların MRBÖ'den aldıkları puanlar 1 ile 5 arasında değişmektedir. Bu değerler, ölçekten elde edilebilecek minimum (1) ve maksimum (5) puan aralığını tam olarak kapsamaktadır. Bu durum, örneklem içerisinde mentorlük rollerine ilişkin algıları oldukça düşük ya da oldukça yüksek olan bireylerin de bulunduğunu göstermektedir. Ancak ortalama puanın $3,49 \pm 0,99$ olması, katılımcıların algılarının genel olarak ortanın üzerinde olduğunu göstermektedir. Çünkü ölçekten alınabilecek maksimum puana göre yapılan oransal değerlendirme, öğretmenlerin mentorlük rollerine yönelik olumlu algı düzeylerinin yaklaşık %62,2 seviyesinde olduğu görülmektedir. Bu oran genel olarak, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine olumlu bir yaklaşım sergilediğini, ancak bu tutumun örneklem genelinde çeşitlilik gösterdiğini düşündürmektedir.

Bu durumu daha ayrıntılı biçimde değerlendirebilmek amacıyla, MRBÖ toplam puanları alınabilecek puan aralığı temel alınarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların bu kategorilere göre dağılımı Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4. 2. Katılımcıların Algıladıkları Mentorlük Düzeylerine Göre Dağılımı

Algılan Mentorlük Düzeyi	n	%
Çok Düşük	36	6,6
Düşük	57	10,4
Orta	149	27,2
Yüksek	179	32,7
Çok Yüksek	126	23,0

Tablo 4.2 incelendiğinde, katılımcıların algıladıkları mentorlük düzeylerine ilişkin dağılımın ağırlıklı olarak “yüksek” ve “orta” düzeylerde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların %32,7’si (n=179) mentorlük düzeyini “yüksek” olarak değerlendirirken, %27,2’si (n=149) ise “orta” düzeyde algılamıştır. Bununla birlikte, “çok yüksek” düzeyde mentorlük algısına sahip katılımcıların oranı da dikkate değer bir şekilde %23 (n=126) olarak belirlenmiştir. Öte yandan, mentorlük düzeyini “düşük” ve “çok düşük” olarak algılayanların oranı sırasıyla %10,4 (n=57) ve %6,6 (n=36) ile sınırlı kalmıştır. Bu bulgular, katılımcıların büyük çoğunluğunun mentorlük uygulamalarını olumlu düzeyde algıladığını göstermektedir.

Öte yandan ölçeğin her bir maddesinin ortalama puanları incelenerek katılımcıların mentorlük rollerine ilişkin algıları Tablo 4.3’te değerlendirilmiştir.

Tablo 4. 3. Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği Madde Ortalamaları

Madde	$\bar{x}$	s
Çalışmalarında benden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder.	3,70	1,02
Eleştirilerini kişiselleştirmeden mesleki bir çerçeve içinde tutmaya özen gösterir.	3,66	1,07

Bilgi ve deneyimini benimle paylaşır.	3,64	1,11
İlişkilerimizde açık, net ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturulmasına özen gösterir.	3,64	1,11
Çalışmalarındaki başarılarımı ve çabamı takdir eder.	3,59	1,10
Akademik ve mesleki kararlarımın dayandığı bilginin yetersiz ya da yanlış olması durumunda beni uyarır.	3,59	1,10
Mesleki risk ve tehlikelere karşı önceden uyarır.	3,56	1,12
Problemleri çözme konusunda yeterince çaba göstermediğimde, olası olumsuz sonuçları görmemi sağlar.	3,54	1,07
Mesleki ve kişisel ilişkilerinde model alınabilecek davranışlar sergiler.	3,53	1,13
Mesleki anlamda tecrübemin artmasını gerekli görür, kişisel vizyonumu destekleyici ifadelerde bulunur.	3,53	1,15
Çalışmalarında ve benden beklentilerinde mesleki sorumluluklarımın dışında bireysel ve toplumsal yaşamdaki sorumluluklarımın da olduğunu dikkate alır.	3,52	1,12
Mesleki ve bürokratik işlem ve ilişkilerde bana rehberlik eder.	3,52	1,16
Bağımsız ve yetkin bir birey olarak çalışabilmemi destekler.	3,51	1,16
Görüşmelerimiz sırasında empatik davranır.	3,50	1,13
Mesleki hedeflerimi gerçekleştirebilmem için yaptığım planları, sahip olduğum kaynakları, izleyeceğim stratejileri açıklamamı ister.	3,50	1,14
Alanımla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri, kurslar, panel, sempozyum vb. etkinliklere katılmamın, ileride başarılı bir yönetici olabilmem için önemli olduğunu vurgular.	3,50	1,22
Problemlerle karşılaşp cesaretim kırıldığında, deneyimlerinden bana örnekler verir.	3,49	1,14
Mesleki gelişimlerim hakkında detaylı bilgi ister.	3,48	1,13
Verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmama yardımcı olur.	3,48	1,15
Okul, kurallar öğrencilerden beklenenler hakkındaki eleştirilerimi savunmaya geçmeden dinler.	3,47	1,16
Mesleki problemlerle karşılaştığımda yardım etmeye istekli olur.	3,47	1,15
Kararlarımın ya da problemlerden kaçmamın, mesleki gelişimimi engellediği durumlarda yapıcı eleştirilerde bulunur.	3,47	1,12
Bana gereken zamanı ayırır ve çalışma zamanımın kesintiye uğramasına özen gösterir.	3,46	1,14

Mesleki konularda ihtiyacım olan bilgileri edinebilmem için farklı kişi ve kaynaklara yönlendirir.	3,45	1,16
Planlarımı ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmeme yardımcı olur.	3,45	1,16
Alanımda yeni konu/derslere yönlendirmek için teşvik eder.	3,45	1,15
Benim adıma karar vermekten çok beni yönlendirici olmaya özen gösterir.	3,45	1,15
Mesleki karar ve tercihlerimi ayrıntılı olarak açıklamamı ister.	3,44	1,16
Bireysel ve mesleki amaçlarımı ve kararlarımı oluşturmama yardım etmek önemli rollerinden biridir.	3,44	1,17
Alternatif bakış açıları geliştirmeme yardımcı olur.	3,43	1,17
Bir problemle baş etmede karşılaştığım başarısızlığı ortaya koyduğumda, düşünme biçimimdeki tutarsızlıkları göstermeye çalışır.	3,42	1,13
Sıkıcı, çok ağır ya da ilgisiz gibi görünen işlerin değerli bir öğrenme deneyimi olduğuna ilişkin kendi yaşantısından ve başka kişilerden örnekler verir.	3,42	1,12
Çalışmalarım ile ilgili daha önceki kararlarımı izler gelişmeleri belirlemek amacı ile daha önceki kararlar hakkında sorular sorar.	3,41	1,15
Yaptığım çalışmalarını düzenli olarak izler.	3,36	1,22
Gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için gerekli yeni yeterlilikler kazanabileceğim fırsatlar sunar.	3,36	1,19
Mesleki ve toplumsal deneyimlerime ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerimi paylaşmamı teşvik eder.	3,34	1,14
Ekonomik destek alabileceğim, kendi kişisel gelişimimi olumlu yönde etkileyecek proje ve çalışmalara katılmamı sağlar.	3,26	1,26

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin eğitim müfettişlerine ilişkin mentorluk rolleri bağlamındaki en yüksek düzeyde algıladıkları işlevler arasında, iletişimde açıklık, yapıcı geri bildirim, deneyim paylaşımı ve güven temelli ilişki kurma öne çıkmaktadır. Örneğin, “Çalışmalarında benden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder” maddesi ($\bar{x}=3,70$), müfettişlerin yönlendirici rolleri kapsamında öğretmenlere yönelik beklentilerini açık biçimde ifade ettiklerini göstermektedir. Bu durum mentor-yetişen ilişkisinin netlik ve karşılıklı anlaşılabilirlik temelinde yapılandığını göstermektedir.

Benzer şekilde, “Eleştirilerini kişiselleştirmeden mesleki bir çerçeve içinde tutmaya özen gösterir” ($\bar{x}=3,66$) ve “Bilgi ve deneyimini benimle paylaşır” ($\bar{x}=3,64$) maddeleri, eğitim müfettişlerinin öğretmenlerle olan etkileşimlerinde mesleki olgunluk, yapıcı tutum ve bilgi aktarımı konularında işlevsel bir mentorlük sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu da mentorlük ilişkisinde güven, açıklık ve gelişim odaklılık ilkelerinin benimsendiğine işaret etmektedir.

Öte yandan listenin sonlarında yer alan maddeler incelendiğinde, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinde daha düşük algılanan işlevlerin ise daha çok öğretmenlerin bireysel gelişimlerini desteklemeye yönelik somut fırsatlar sunma ve süreci uzun vadeli izleme ile ilgili olduğu görülmektedir. Örneğin, “Ekonomik destek alabileceğim, kendi kişisel gelişimi olumlu yönde etkileyecek proje ve çalışmalara katılmamı sağlar” ($\bar{x}=3,26$) maddesi, öğretmenlerin müfettişlerden bireysel gelişimlerini destekleyecek kaynaklara yönlendirme veya doğrudan destek sağlama noktasında yeterli katkı görmediklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, mentorlük sürecinin daha çok söylem düzeyinde kaldığını ve uygulamada sistematik bir destek yapısının eksik olduğunu düşündürmektedir.

Benzer şekilde, “Yaptığım çalışmaları düzenli olarak izler” ($\bar{x}=3,36$) ve “Gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için gerekli yeni yeterlilikler kazanabileceğim fırsatlar sunar” ($\bar{x}=3,36$) maddeleri de mentorluğun sürdürülebilirlik, izleme ve gelişim fırsatları sunma gibi boyutlarında gelişime açık alanlar olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mentorlükten sadece yönlendirici değil aynı zamanda takip eden, bireysel gelişimi destekleyen ve somut fırsatlar sunan bir rol beklediklerini göstermektedir. Diğer taraftan mevcut durumda bu beklentilerin yeterince karşılanmadığı görülmektedir.

4.2. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarının; cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, çalışılan kademe, mesleki deneyim ve teftiş deneyimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için normal dağılım mevcut olduğundan dolayı parametrik testler kullanılmış olup ikili

karşılaştırmalar için bağımsız gruplar t-testi, üç ve daha fazla grup içeren değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tercih edilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet

İlk olarak öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorlük rollerine ilişkin algıları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Bunun için yapılan bağımsız gruplar t-Testi bulguları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4. 4. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Puan	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	Fark	S.H.	t	Sd	p
Mentorlük	Kadın	373	3,53	1,02	0,15	0,09	1,640	547	0,102
	Erkek	176	3,39	0,93					

Tablo 4.4'teki bulgulara bakıldığında, kadın öğretmenlerin mentorlük algılarına ilişkin puan ortalaması ($\bar{x}=3,53$), erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3,39$) kıyasla daha yüksek (olumlu) olmakla birlikte, bu fark anlamlı bulunmamıştır ($t=1,640$; $p>0,05$). Bu bulguya göre, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algıları cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu, müfettişlerin mentorlük davranışlarının hem kadın hem erkek öğretmenler tarafından benzer şekilde algılandığını ortaya koymaktadır.

4.2.2. Yaş Grubu

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorlük rollerine ilişkin algıları, öğretmenlerin yaş grubu değişkenine göre karşılaştırılması yapılmıştır. Bunun için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.5. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

Puan	Yaş	n	$\bar{x}$	s	Varyans Kaynağı	K. Top.	Sd	K. Ort.	F	p	Fark	η^2
Men- torlük	20-35 ^a	133	3,92	0,80	GA	40,472	2	20,236	22,212	<0,001	a>b,c	0,08
	36-50 ^b	301	3,43	0,99	Gİ	497,424	546	0,911			b>c	
	51+ ^c	115	3,13	1,02	Top	537,896	548					

Tablo 4.5'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algıları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=22,212$; $p<0,001$). Yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testine göre, 20-35 yaş grubundaki öğretmenlerin mentorlük algı puan ortalamaları, hem 36-50 yaş grubundakilere, hem de 51 ve üzeri yaş grubundakilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca 36-50 yaş grubundaki öğretmenlerin puanları da 51 yaş ve üzerindekiyle göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlar doğrultusunda, yaş ilerledikçe olumlu mentorlük algısında düşüş olduğu görülmektedir. Hesaplanan eta kare ($\eta^2=0,08$) değeri, yaşın mentorlük algısı üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla genç öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerini daha belirgin ve destekleyici olarak algıladığı ortaya çıkmaktadır.

4.2.3. Eğitim Düzeyi

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik mentorlük rollerine ilişkin algıların, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre karşılaştırılması için bağımsız gruplar t-Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4. 6. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Puan	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	s	Fark	S.H.	t	Sd	p
Mentorlük	Lisans	428	3,52	1,01	0,14	0,10	1,352	547	0,177
	Y. lisans / Doktora	121	3,38	0,90					

Tablo 4.6’da görülen bulgulara göre, lisans mezunu öğretmenlerin mentorlük rollerine ilişkin algı puanı ortalaması ($\bar{x}=3,52$) yüksek lisans ya da doktora mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}=3,38$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir ($t=1,352$; $p>0,05$). Bu durum öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarında azalma olduğunu göstermektedir. Ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı da görülmektedir. Mentorlük algısı, eğitim düzeyinden bağımsız olarak şekillenmektedir.

4.2.4. Çalışılan Kademe

Öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarının çalışılan kademeye göre karşılaştırılması için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Çalışılan Kademeye Göre Karşılaştırılması

Puan	Kademe	n	$\bar{x}$	s	Varyans Kaynağı	K. Top.	Sd	K. Ort.	F	p
Men- torlük	İlkokul	247	3,51	1,01	GA	0,183	2	0,091	0,093	0,911
	Ortaokul	78	3,47	1,06	Gİ	537,713	546	0,985		
	Ortaöğretim	224	3,47	0,95	Top	537,896	548			

Tablo 4.7’de yer alan bulgulara göre; öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algıları, görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=0,093$; $p=0,911$). İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mentorlük algı puan ortalamaları birbirine oldukça yakın olup, aralarındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgu, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinin tüm eğitim kademelerinde benzer şekilde algılandığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler hangi kademede görev yaparlarsa yapsınlar, eğitim müfettişlerinin rehberlik ve yönlendirme rollerine ilişkin değerlendirmelerinde kayda değer bir farklılaşma bulunmamaktadır.

4.2.5. Mesleki Deneyim

Öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarının mesleki deneyime göre karşılaştırılması için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4. 8. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

Puan	Yıl	n	$\bar{x}$	s	Varyans Kaynağı	K. Top.	Sd	K. Ort.	F	p	Fark	η^2
Men- torlük	1-10 ^a	135	4,01	0,85	GA	57,536	2	28,768	32,699	<0,001	a>b,c	0,11
	11-20 ^b	196	3,46	0,92	Gİ	480,360	546	0,880			b>c	
	21+ ^c	218	3,19	1,01	Top	537,896	548					

Tablodan elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarının mesleki deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermektedir ($F=32,699$; $p<0,001$). Games-Howell çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin mentorlük algı puan ortalamaları, hem 11-20 yıl deneyime sahip öğretmenlere, hem de 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca 11-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin puanları da 21 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu bulgu, mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik algılarının azaldığını ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde, elde edilen eta kare değeri ($\eta^2=0,11$), bu farkın orta düzeyde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.6. Teftiş Deneyimi

Öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algılarının teftiş deneyimlerine göre karşılaştırılması için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4. 9. Mentorlük Rollerine İlişkin Algıların Teftiş Deneyimine Göre Karşılaştırılması

Puan	Teftiş	n	$\bar{x}$	s	Varyans Kaynağı	K. Top.	Sd	K. Ort.	F	p	Fark	η^2
Men- torlük	Hiç ^a	113	3,84	0,85	GA	25,642	2	12,821	13,666	<0,001	a>b,c	0,05
	Bir defa ^b	125	3,61	0,97	Gİ	512,254	546	0,938				
	2+ ^c	311	3,31	1,01	Top	537,896	548					

Tablo 4.9’da sunulan verilere göre, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algıları, öğretmenlerin geçirdikleri teftiş sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($F=13,666$; $p<0,001$). Yapılan Tukey HSD çoklu karşılaştırma analizine göre, hiç teftiş geçirmemiş öğretmenler, hem bir defa teftiş geçirmiş öğretmenlere, hem de iki ve üzeri kez teftiş geçirmiş öğretmenlere kıyasla, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik daha yüksek algılara sahiptir. Bu bulgu, teftiş deneyiminin artmasının, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik olumlu algıları azaltabileceğini göstermektedir. Ancak elde edilen eta kare değeri ($\eta^2=0,05$), bu farkın küçük düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın genel bulgularına göre, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algıları ortalamanın üzerinde bir düzeyde seyretmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun mentorlük algıları orta ve üzeri düzeylerde yoğunlaşmakta olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin eğitim müfettişlerini yalnızca denetleyici bir otorite olarak görmediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, aynı zamanda eğitim müfettişlerini mesleki rehberlik sağlayan, yapıcı geri bildirimlerde bulunan ve mesleki gelişim süreçlerine katkıda bulunan birer destekleyici aktör olarak da algılamaya başlamıştır. Mentorlük işlevlerinin öğretmenler tarafından kabul görmesi, eğitim sisteminin dönüşüm sürecinde yumuşak güç rolü üstlenebilecek bir müfettiş profilinin oluşmakta olduğuna işaret etmektedir. Özcan ve Çağlar (2013) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Buna göre mentorlük algısı yüksek eğitim müfettişleri tarafından mentorlük sisteminin uygulanmasının kurumda motivasyon ve verimlilikleri arttırdığını ve bu sürecin aynı zamanda kurumsal öğrenme ile bilgi paylaşımına anlamlı katkılar sağladığını ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmenlerin eğitim müfettişlerini yalnızca denetleyici değil, aynı zamanda mesleki rehberlik sağlayan destekleyici aktörler olarak algılamaya başlaması, mentorlük algısı yüksek eğitim müfettişleri aracılığıyla yürütülecek bir mentorlük sisteminin kurumsal motivasyon, verimlilik, bilgi paylaşımı ve öğrenme süreçlerine anlamlı katkılar sunabileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Bayraktar (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ise müfettişlerin eğitim kurumlarında yürüttükleri denetim, rehberlik ve iş başında yetiştirme süreçlerinde mevcut mentorlük rollerine ek olarak daha fazla mentorlük odaklı rol ve davranış sergilemelerinin beklendiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bulgularında ortaya konan eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin olumlu ya da en azından makul düzeyde algının olduğu literatürdeki benzer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir.

Ölçek maddelerinin ortalamaları incelendiğinde, öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları mentorluk rollerinin; açıklıkla iletişim kurma, yapıcı geri bildirim sağlama, mesleki deneyimlerini paylaşma ve güven temelli ilişkiler inşa etme olduğu görülmüştür. Bu bulgular, eğitim müfettişlerinin öğretmenlerle kurduğu ilişkilerde mesleki olgunluk, etik duyarlılık ve destekleyici tutum sergilediklerini göstermektedir. Bu tür ilişkilerin öğretmenlerin mesleki motivasyonları ve öğrenen topluluklara katılımları açısından olumlu etkiler yaratması beklenebilir. Ayrıca bu tür mentorluk uygulamalarının öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırarak sınıf içi uygulamalarda yenilikçi yaklaşımlara daha açık olmalarını teşvik ettiği düşünülmektedir. Benzer şekilde Savaş ve Döş (2013) tarafından Türkiye’de eğitim müfettişlerinin görevlerine ve mentorluk rollerine ilişkin yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun eğitim müfettişlerini okul gelişimine daha fazla katkı sağlayan bir mentor ve rehber olarak görmek istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenler eğitim müfettişlerinden mentorluk rolleri kapsamında daha fazla mesleki destek sağlamalarını, cesaretlendirici ve değer veren bir tutum göstermelerini, olumlu bir iletişim dili kullanmalarını ve ihtiyaçlara uygun hizmet içi eğitimler sunmalarını beklemektedir. Yine bu çalışmada eğitim müfettişlerinin kaygıyı azaltan yaklaşımlar benimsemeleri, okulların koşullarını dikkate almaları, kurumları daha sık ziyaret etmeleri ve öğretmen performansını uzun vadeli süreçlerle değerlendirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Diğer yandan ölçeğin düşük ortalamaya sahip maddeleri incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin bazı alt boyutlardaki işlevleri daha zayıf algıladıkları görülmektedir. Bu işlevlerin öğretmenlerin bireysel gelişimlerine yönelik somut fırsatlar sunma ve süreci uzun vadeli izleme ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular, müfettişlerin destekleyici etkileşimlerinde süreklilik ve bireyselleştirilmiş yönlendirme açısından yapısal eksiklikler bulunduğu işaret etmektedir. Mentorluk işlevinin sadece anlık geri bildirimle sınırlı kalmaması, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda planlanan sürdürülebilir rehberlik süreçlerini de kapsamı gerektiği anlaşılmaktadır. Bayraktar’ın (2020) *Maarif Müfettişlerinin Okul Yöneticilerine Yönelik Mentörlük Rollerinin İncelenmesi* başlıklı çalışmada mentorluk rollerinin ilgiye dayalı rol boyutunda, yöneticilerin müfettişlerden bekledikleri düzeyde empati görmedikleri düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Bilgiye dayalı rolde, müfettişlerin mesleki

gelişim konularında yöneticilerle yeterince bilgi paylaşmadıkları ortaya konmuştur. Kolaylaştırıcılık rolü kapsamında, yöneticilerin müfettişlerden insan ilişkileri alanında daha fazla rehberlik bekledikleri görülmüştür. Öte yandan müfettişlerin denetimlerde öncelikle yöneticilerin görev ve sorumluluklarını yerine getirip getirmediğine odaklandıkları tespit edilmiştir. Yüzleştiricilik boyutunda, müfettişlerin yöneticilere yapıcı ve çözüm odaklı yaklaştıkları ve bu durumun yöneticilerin beklentileriyle örtüştüğü sonucuna varılmıştır. Model olma boyutunda, müfettişlerin yöneticilerce mesleki ve kişisel açıdan rol model olduğu, vizyon desteği boyutunda ise yöneticilerin, müfettişlerden mesleki ve kişisel gelişimlerine yönelik daha fazla destek bekledikleri belirlenmiştir. Sezgin ve Koşar (2016) tarafından yapılan çalışmada ise okul müdürlerinin, öğretmenleri yüksek lisans eğitimine teşvik etme, hizmet içi etkinliklere katılımı destekleme, mesleki deneyimlerini paylaşma, rol model olma ve örnek vakalar üzerinden rehberlik yapma gibi mentorlük rollerini yerine getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Demografik değişkenler açısından elde edilen bulgular, öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi ve çalıştıkları okul kademesine göre mentorlük algılarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinin öğretmenlerin temel sosyo-demografik özelliklerinden bağımsız olarak benzer şekilde algılandığını göstermektedir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin genel bir profesyonellik ve kapsayıcılık çerçevesinde hareket ettikleri ve farklı gruplara eşit mesafede yaklaştıkları yorumu yapılabilir.

Diğer taraftan öğretmenler arasında yaş, mesleki deneyim ve teftiş deneyimi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Yaş arttıkça öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik olumlu algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir azalma gözlenmiştir. 20–35 yaş aralığındaki öğretmenlerin mentorlük algı düzeylerinin, 36–50 yaş aralığındaki öğretmenler ile 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mentorlük desteğine daha açık olduklarını ve bu desteği mesleki gelişimleri açısından daha değerli bulduklarını göstermektedir. Benzer şekilde mesleki deneyimi daha az olan (1–10 yıl) öğretmenlerin, daha deneyimli meslektaşlarına göre eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin daha olumlu bir bakış açısına sahip oldukları bulunmuştur. Bu durum öğretmenlik kariyerinin

erken evrelerinde olan bireylerin daha fazla dışsal rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ve eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinden daha fazla yararlandıklarını göstermektedir. Ayrıca bu farkın orta düzeyde anlamlı olması bulgunun yalnızca istatistiksel değil, pratik açıdan da dikkate değer olduğunu ortaya koymaktadır.

Demografik değişkenler açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, teftiş deneyimine göre de benzer bir eğilimin ortaya çıktığı görülmüştür. Hiç teftiş edilmemiş öğretmenlerin, bir veya birden fazla kez teftiş edilen öğretmenlere kıyasla eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik daha olumlu algılara sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgu, teftiş sürecinin öğretmenlerin eğitim müfettişlerine ilişkin algılarını biçimlendirdiğini ve zamanla daha eleştirel bir bakış açısı geliştirdiklerini düşündürmektedir. İlk teftiş deneyimlerinin ğretmen beklentilerini tam olarak karşılamaması ya da sürecin ağırlıklı olarak denetim odaklı algılanması, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik olumlu algının zayıflamasına neden olmaktadır. Bu nedenle teftiş uygulamalarının mentorlük boyutunu daha görünür ve sürdürülebilir hale getirecek şekilde yeniden yapılandırılması önem arz etmektedir. Yasan ve Karakuş (2013) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu ğretmenlerinin eğitim müfettişlerinin yeterlikleri ve mentorlük rollerine ilişkin algıları arasında; cinsiyet, branş ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat mesleki deneyim değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar tespit edilmiştir. zcan ve Balyer (2012) tarafından ğretmen katılımıyla yürütülen araştırmada da cinsiyetin mentorlük sürecinde belirleyici veya ayırt edici bir faktör olmadığı ortaya konmuştur. Köroğlu ve Oğuz (2011) tarafından yapılan *Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik ğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri* başlıklı nicel araştırmada, ğretmen ve yöneticilerin eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyet, branş ve mesleki deneyim değişkenlerine bağlı anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde eğitim müfettişlerinin kendi rehberlik rollerine yönelik değerlendirmeleri de cinsiyet, branş ya da müfettişlik kıdemine göre değişiklik göstermemiştir. zcan ve ağlar (2013) tarafından yapılan çalışmada ise mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki kıdemi daha çok olan öğretmenlere kıyasla eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine daha olumlu bir algıda oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla aynı çalışmada mesleki kıdem arttıkça

öğretmenlerin mentorluğa yönelik tutumlarının belirgin şekilde azaldığı ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, bu çalışma eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinin öğretmenlerce genel olarak olumlu karşılandığını ortaya koymaktadır. Ancak bu algının öğretmenlerin mesleki kıdemi, yaşı ve teftiş deneyimlerine bağlı olarak farklılık gösterebildiği de görülmüştür. Araştırma sonucu elde edilen bu bulgular eğitim müfettişlerinin yalnızca rehberlik eden değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki alanına yönelik gelişiminde aktif birer katılımcı olarak konumlandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinin kurumsal olarak güçlendirilmesine yönelik yapısal düzenlemelerin gerekliliğine de işaret edilmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik olumlu ya da en azından orta düzeyde algıya sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, mevcut uygulamaların belirli ölçüde olumlu karşılandığını göstermekle birlikte, öğretmenlerin yalnızca %12'sinin düşük düzeyde olumlu bir algıya sahip olması, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinin hâlen tüm öğretmenler tarafından güçlü biçimde hissedilmediğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ve il/ilçe düzeyindeki eğitim yöneticileri, mevcut mentorlük uygulamalarının daha etkili biçimde yapılandırılması ve öğretmenlerin mentorlükten beklentilerinin daha iyi analiz edilerek uygulamaya yansıtılması yönünde stratejik adımlar atmalıdır. Özellikle öğretmenlere yönelik mentorlük işlevinin öğretmenlerin mesleki gelişimine sistematik katkı sağlayacak bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Bu bağlamda mentorlük süreçleri; sadece geri bildirimle sınırlı kalmayan, öğretmenin bireysel hedeflerine odaklanan ve izleme-geliştirme bileşenlerini de içeren bir bütünlük içinde kurgulanmalıdır.

Bu araştırmada öğretmenlerin yaşları ve mesleki deneyimleri arttıkça eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine yönelik olumlu algılarının anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur. Bu bulgu özellikle kıdemli öğretmenlerin mentorlük işlevinden yeterince fayda görmediklerini ya da mentorlük uygulamalarını yüzeysel

bulduklarını düşündürmektedir. Bu nedenle eğitim yöneticileri ve müfettişler, kıdemli öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını farklı bir bakış açısıyla değerlendirmelidir. Bu öğretmen grubuna yönelik olarak, daha derinlemesine bilgi paylaşımı, eş düzey öğrenme, deneyim aktarımı ve uzmanlık temelli işbirliklerini içeren mentorluk yaklaşımlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan kıdemli öğretmenlerin pasif mentorluk alıcısı olarak değil, aynı zamanda aktif katkı sağlayan bilgi kaynağı ve eş mentör olarak konumlandırılması, hem mentorluk algısını olumlu etkileyecek hem de meslektaşlar arası dayanışmayı güçlendirecektir.

Ayrıca genç ve mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine daha olumlu yaklaştıkları görülmüştür. Bu durum, özellikle öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yıllarında mentorluk desteğine duyulan ihtiyacın daha fazla hissedildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, hizmete yeni başlayan öğretmenlere yönelik eğitim müfettişlerince yapılandırılmış, takvimlendirilmiş ve hedef temelli mentorluk programları oluşturulması gerekmektedir. Bu programların öğretmenlerin ilk beş yılındaki gelişim basamaklarını adım adım destekleyecek şekilde tasarlanması, öğretmen tutumlarını ve mesleki bağlılıklarını da olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca genç öğretmenlerin eğitim müfettişleriyle yaşadığı olumlu ilk temasların ilerleyen dönemlerdeki algıları da şekillendirdiği göz önüne alındığında, bu sürecin niteliği kritik önem taşımaktadır.

Araştırmanın çarpıcı bulgularından biri de, teftiş deneyimi arttıkça öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin algılarının anlamlı şekilde azaldığıdır. Bu durum öğretmenlerin teftiş deneyimlerini genellikle denetim merkezli, gelişime kapalı ya da yapıcı olmayan bir süreç olarak yaşadıklarını göstermektedir. Bu nedenle özellikle daha önce teftiş edilen öğretmenlerle gerçekleştirilecek mentorluk süreçlerinde, eğitim müfettişlerinin denetim-destek dengesine dikkat etmeleri ve geçmiş teftiş uygulamalarının yarattığı olası olumsuz algıları dönüştürmeye yönelik bilinçli bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir. Teftiş süreci, gelişim odaklı mentorluğun bir parçası olarak yeniden kurgulanmalı; öğretmenle birlikte hedef belirleme, öz değerlendirme, birlikte çözüm üretme gibi katılımcı teknikler süreçte daha fazla yer almalıdır.

Son olarak araştırmanın bulguları, eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerinde özellikle “iletişimde açıklık, yapıcı geri bildirim, güven ilişkisi ve deneyim paylaşımı” gibi alanlarda güçlü olduklarını göstermektedir. Ancak “bireysel gelişim için somut fırsatlar sunma ve süreci uzun vadede izleme” gibi yönlerde ise zayıf kaldıklarını göstermiştir. Bu nedenle eğitim müfettişlerine yönelik hizmet içi eğitimlerde yalnızca iletişim becerilerine değil, mentorlük sürecinin planlanması, bireysel gelişim haritalarının çıkarılması ve uzun vadeli rehberlik becerilerinin kazandırılmasına da ağırlık verilmelidir. Mentorlük, tek yönlü bir bilgi aktarımından ziyade sürdürülebilir bir mesleki gelişim süreci olarak kurgulandığında, öğretmenlerin algılarının daha da güçleneceği öngörülebilir.

Öte yandan benzer alanda çalışmayı planlayan araştırmacılar için, bu araştırmanın bulguları öğretmen algılarının yaş, mesleki deneyim ve teftiş geçmişi gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu nedenle ilerleyen çalışmalarda sadece nicel değil, nitel yöntemlerin de kullanılarak algı farklılıklarının bağlamsal ve deneyimsel temellerinin derinlemesine incelenmesi önerilmektedir. Ayrıca bu çalışmanın sınırlılıkları da dikkate alınarak, ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda nitel veri toplama tekniklerinin (örneğin yarı yapılandırılmış görüşmeler) kullanılması, öğretmenlerin mentorlük algılarını oluşturan düşünsel ve duygusal arka planın daha derinlikli biçimde anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte mentorlük rolleriyle ilgili algıların yalnızca öğretmen bakış açısıyla sınırlı kalmaksızın, eğitim müfettişlerinin kendi rollerine ilişkin öz-yeterlik algılarını da içeren çift yönlü değerlendirme tasarımları, mentorlük sürecine dair daha bütüncül ve dengeli veriler sunabilir. Farklı okul türleri, sosyo-ekonomik bağlamlar ve kurumsal kültürler arasında karşılaştırmalı araştırmalar yapılması da mentorlük uygulamalarının çeşitliliğini analiz etme açısından önem taşımaktadır. Böylece eğitim müfettişlerinin mentorlük rollerine ilişkin algıların sadece bireysel değil, aynı zamanda yapısal ve kültürel faktörlerle nasıl etkileştiği daha net biçimde ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. (2021). *Türk Eğitim Tarihi (28. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Allen, T. D. (2007). Mentoring relationships from the perspective of the mentor. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, 123-147.

Anafarta, N. (2002). Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentör). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (1), 115-128.

Ay, G. (2018). *Okulda üniversite öğretmen yetiştirme modelindeki mentörlük uygulamalarının farklı paydaşların bakış açısından incelenmesi: Bahçeşehir Üniversitesi örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Aydın, İ. (2022). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme (9. baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi (6.baskı)*, Ankara: Gazi Kitabevi.

Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentörlük*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Bakioğlu, A., ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentörlük. *Marmara Üniversitesi Atatürk eğitim fakültesi eğitim bilimleri dergisi*, 12(12), 39-52.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs*.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başar, H. (2004). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı Okulda Denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Bayraktar, D. M. (2019). Eğitim Kurumlarının Denetiminde Mentorluk Uygulamaları. *The Journal of Academic Social Science*, 4(35), 628-657.

Bayraktar, D. M. (2020). *Maarif müfettişlerinin okul yöneticilerine yönelik mentörlük rollerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Beycioğlu, K., ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.

Bierema, L. L. (2022). “Can You Hear Me Now?” Technical and Human Factors in Virtual Developmental Relationships. *HRD Perspectives on Developmental Relationships: Connecting and Relating at Work*, 241-272.

Bierema, L. L., and Merriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative higher education*, 26, 211-227.

Botha, D. (2007). *Mentörlük Revisited*, Advances in Library Administration and Organization, 24.

Börü, N. (2019). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük ve mesleğe giriş eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 68-87.

Brent, R., and Felder, R. M. (2000, June). Helping new faculty get off to a good start. In *2000 ASEE Annual Meeting Proceedings*.

Brockbank, A, McGill, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning In Higher Education*. Berkshire: Open University Press.

Burgaz, B. (1995). İlköğretim düzeninin denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (11).

Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (19. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Caldwell, B. J., and Carter, E. M. (2003). *The return of the mentor: Strategies for workplace learning*. Routledge.

Cantimer, G. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticileri Ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentörlük Rollerine İlişkin Görüşleri (Sakarya ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Chao, G. T., Walz, P., and Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel psychology*, 45(3), 619-636.

Chaudhuri, S., and Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human resource development review*, 11(1), 55-76.

Clark, R. A., Harden, S. L., and Johnson, W. B. (2000). Mentor relationships in clinical psychology doctoral training: Results of a national survey. *Teaching of Psychology*, 27, 262–268.

Clutterbuck, D. (2005). Establishing and maintaining mentoring relationships: An overview of mentor and mentee competencies. *SA Journal of Human Resource Management*, 3(3), 2-9.

Clutterbuck, D. (2020). The challenges of coaching and mentoring in a digitally connected world. *Coaching im digitalen Wandel*.

Çetinkanat, C., ve Sağnak, M. (2016). Eğitim müfettişlerinin tercih ettikleri denetim stillerinin kontrol odağına göre karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 33-42.

Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 3(1), 1-25.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems?. *Educational administration quarterly*, 40(4), 495-517.

Deviren, I., Evran Edemen, F., ve Edemen, M. (2023). Eğitim örgütlerinde mentörlük. S. Girgin (Ed.), *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları ve yönetimi*. Efe Akademik Yayıncılık.

Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentörlük rolleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Eby, L. T., Rhodes, J. E., and Allen, T. D. (2007). Definition and evolution of mentoring. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 7-20.

Ehrich, L. C., Hansford, B., and Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 40(4), 518-540.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. SAGE.

Galbraith, Michael W. and Norman H. Cohen. (1997). “*Principles of Adult Mentoring Scale: Desi and Implications*”. Michigan Community Col. Jour., 3 O), 29-50.

George, D. and Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.

Glickman, C. D; Gordon S. P. and Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik. Gelişimsel bir yaklaşım* (9. Baskıdan tercüme, Çev. Edt. M. Bilgin Aksu ve Esmehan Ağaoğlu, Ankara: Anı yayınları.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10).

Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74-89.

Güven, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentorlük bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Hasselbring, T. S., and Williams Glaser, C. H. (2000). Use of computer technology to help students with special needs. *The Future of Children – Children and Computer Technology*, 10(2), 102–122

<https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=34veILCEKODU=6> adresinden 01.10.2024 tarihinde alınmıştır.

Hughes, A., and Fahy, B. (2009). Implementing an Undergraduate Psychology Mentoring Program. *North American Journal of Psychology*, 11(3).

İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon Ve Mentör Etkisi, Bir Örgüt Geliştirme Modeli*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.

İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*, Ankara: Anı Yayınları.

Johnson, W. B., and Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentöring*. Palgrave Macmillan.

Kao, K. (2013). *Why and When Does Mentöring Work: The Mediating and Moderating Effects on the Mentöring Functions-Job Satisfaction Relationship*” Degree: 2013, University of Houston URL: <http://hdl.handle.net/10657/ETDUH-2012-08-500>.

Karagözoğlu, A., ve Karagözoğlu, N. (2023). Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Eğitimde Teftiş: “Bir Müfettiş Nasıl Hareket Etmeli?” Teftiş Rehberi Örneği. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-22.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi hayata geçiriliyor. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 1 (2), 9-25.

Kram, K. E. (1985). *Mentörlük at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.

Manza, G., and Wiley, T. (2005). *How to build a successful mentörlük program: Using the Elements of Effective Practice*. Alexandria, VA: MENTÖR/National. Mentörlük Partnership.

MEB (2022). Milli Eğitim bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 31765, 1 Mart 2022.

Memduhoğlu, H. B., ve Zengin, M. (2012). Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1).

Mullen, C. A. (2005). *The mentorship primer*. New York: Peter Lang.

Mullen, C.A. (2008). At the tipping point? Role of formal faculty mentoring in changing university research cultures. *Journal of In-service Education*, 34(2), 181-204.

Naillioğlu Kaymak, M. (2017). *Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi Ve Mentörlük Önerilerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler*, Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi.

Özcan, K. ve Balyer, A. (2012). Okullarda mentorluk sürecini etkileyen olumsuz faktörler. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri* , 46 , 5414-5419.

Özcan, K., ve Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü dergisi*, (13), 177-204.

Özdemir, T. (2001). *Çağdaş ve demokratik eğitimde teftiş*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentörlük ve Mentör'un Yeri ve Önemi, Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 55.

Ragins, B. R., and Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: a comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, 84(4), 529.

Ragins, B. R., and Kram, K. E. (2007). The roots and meaning of mentoring. *The handbook of mentoring at work: Theory, research, and practice*, 3-15.

Rhodes, J. E., Spencer, R., Saito, R. N., and Sipe, C. L., (2006). Online mentoring: The promise and challenges of an emerging approach to youth development. *The Journal of Primary Prevention*, 27(5), 497–513

Sağır, M., ve Göksoy, S. (2016). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Salovey, P., and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Savas, A. C., Döş, I. (2013). Teachers' views on supervisors' roles in school development. *Ozean Journal of Social Science*, 6(1).17-26.

Scandura, T. A. (1992). Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of organizational behavior*, 13(2), 169-174.

Schrodt, P., Cawyer-Stringer, C., and Sanders, R. (2003). An examination of academic mentoring behaviors and new faculty members' satisfaction with socialization and tenure and promotion processes. *Communication Education*, 52(1), 17-29.

Seçkin, N. (1998). *Denetime yeni bir yaklaşım: sanatsal denetim. Türkiye’de eğitim yönetimi*. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan. (Edt: H. Taymaz ve M. Hesapçıoğlu). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Sezgin, F. (2002). *Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Roller*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Sezgin, F., ve Koşar, S. (2016). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.

Sheal, P. (1992). *The Staff Development Handbook: An Action Guide For Managers And Supervisors*, London: Kogan Page.

Single, P. B. and Muller, C. B. (2001) When email and mentoring unite: the implementation of a nationwide electronic mentoring program, in: L. K. Stromei (Ed.) *Creating mentoring and coaching programs* (Alexandria, VA, American Society for Training and Development), 107–122.

Sullivan, S. (2000). ‘‘Alternative approaches to supervision: Cases from the field’’. *Journal of curriculum and supervision*, 15(3), 212-35.

Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki (Balıkesir İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.

Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J. and Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 326–341.

Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.

Uçkun, G., ve Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve mentörlük*, Ankara: Ürün Yayınları.

Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 119-134.

Ülgen, P. (2013). Geç orta çağ Avrupasında lonca teşkilatı. *History Studies*, 5(2), 472-487.

Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 463-481.

Wanzare, Z. and Costa, J. L. (2000). Supervision and staff development: Overview of the literature. National Association of Secondary School Principals. NASSP Buletin: Oct. 2000: 84, 618: ProQuest Education Journals pg:47-54.

Yasan, T., ve Karakuş, M. (2013). Denetmen ve Öğretmen Algılarına Göre İl Eğitim Denetmenlerinin Yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 1-19.

Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, (46), 74-85.

Yazıcıoğlu, Y., ve Erdoğan, S. (2014). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, R. (2013). *Okul Yöneticilerinin Mentörlük Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yirci, R., ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada mentorlük uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Yurtseven, N. (2010). *Mentörlük Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Algıları Ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. Jossey-Bass.

EK 1: Ölçek İzinleri

ÖLÇEK İZİN TALEBİ • Gelen Kutusu x

EMRAH KOKU

Alıcı: ferudun

11 Tem 2024 11:37

Değerli Prof. Dr. Ferudun SEZGİN hocam;

İstanbul Kültür Üniversitesinde Eğitim yönetimi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Öğrencisiyim.

Galbraith ve Cohen (1997) tarafından "Principles of Adult Mentoring

Scale" adı ile geliştirilen ölçeği, Türkiye'ye uyarlanmış bir şekilde

"Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin

Yetiştiricilik Rollerini" isimli yüksek lisans tezinde ölçme aracı olarak kullandığınızı gözlemledim. Bu anlamda Türkiye'ye uyarlanmış olduğunuz

Mentorluk Rollerini Belirleme Ölçeğini kullanmak için izninizi istemekteyim. Geri dönüşünüzü bekliyorum. Bilgilerinize sunarım

Saygılarımla.

FERUDUN SEZGIN

Alıcı: ben

11 Tem 2024 15:20

Emrah Hocam merhaba.

Bu ölçeği kullanmak isterseniz atıf yaparak kullanabilirsiniz.

Başarılar dilerim.

Ferudun

EK 2: Demografik Bilgi Formu ve Ölçek

Sayın Katılımcı;

Bu anket ‘‘Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Yönelik Mentorlük Rollerinin İncelenmesi’’ başlıklı tez çalışması için hazırlanmıştır. Anket, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ‘‘Mentorlük Rollerini Belirleme Ölçeği’’ yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Görüşme sorularına vereceğiniz içten ve samimi cevaplar, çalışma için önem arz etmektedir. Katılımınız için teşekkür ederim.

Emrah KOKU

1. Cinsiyetiniz:

(1) Kadın

(2) Erkek

2. Yaşınız:

(1) 20-35 yaş arası

(2) 36-50 yaş arası

(3) 51 yaş ve üzeri

3. Eğitim Düzeyiniz:

(1) Lisans

(2) Yüksek Lisans

(3) Doktora

4. Çalıştığınız Okul Kademesi:

(1) İlkokul

(2) Ortaokul

(3) Ortaöğretim

5. Mesleki Deneyiminiz:

(1) 1-10 yıl

(2) 11-20 yıl

(3) 21 ve üstü yıl

6. Teftiş Deneyiminiz:

(1) Hiç

(2) Bir

(3) İki ve üstü

MENTORLÜK ROLLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Bu bölümde Eğitim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerini ölçmek amacıyla sorular bulunmaktadır. Lütfen bu soruları; (1) Hiçbir Zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu Zaman, (5) Her Zaman seçeneklerinden birini işaretleyerek cevaplayınız.						
Eğitim Müfettişleri;		(1) Hiçbir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
1	Mesleki ve toplumsal deneyimlerime ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerimi paylaşmamı teşvik eder.					
2	Mesleki problemlerle karşılaştığımda yardım etmeye istekli olur.					
3	Bana gereken zamanı ayırır ve çalışma zamanımın kesintiye uğramamasına özen gösterir.					
4	Çalışmalarımda benden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder.					
5	Okul, kurallar öğrencilerden beklenenler hakkındaki eleştirilerimi savunmaya geçmeden dinler.					
6	Eleştirilerini kişiselleştirmeden mesleki bir çerçeve içinde tutmaya özen gösterir.					
7	Çalışmalarımda ve benden beklentilerinde mesleki sorumluluklarımın dışında bireysel ve toplumsal yaşamdaki sorumluluklarımın da olduğunu dikkate alır.					
8	Çalışmalarımdaki başarılarımı ve çabamı takdir eder.					
9	İlişkilerimizde açık, net ve güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşturulmasına özen gösterir.					
10	Görüşmelerimiz sırasında empatik davranır.					
11	Mesleki konularda ihtiyacım olan bilgileri edinebilmem için farklı kişi ve kaynaklara yönlendirir.					
12	Mesleki karar ve tercihlerimi ayrıntılı olarak açıklamamı ister.					
13	Verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmama yardımcı olur.					
14	Yaptığım çalışmaları düzenli olarak izler.					
15	Bilgi ve deneyimini benimle paylaşır.					
16	Mesleki gelişimlerim hakkında detaylı bilgi ister.					
17	Alanımda yeni konu/derslere yönlendirmek için teşvik eder.					
18	Planlarımı ve fikirlerimi daha belirgin hale getirmeme yardımcı olur.					

19	Alternatif bakış açıları geliştirmeme yardımcı olur.					
20	Benim adıma karar vermekten çok beni yönlendirici olmaya özen gösterir.					
21	Mesleki ve bürokratik işlem ve ilişkilerde bana rehberlik eder.					
22	Bir problemle baş etmede karşılaştığım başarısızlığı ortaya koyduğumda, düşünme biçimimdeki tutarsızlıkları göstermeye çalışır.					
23	Mesleki risk ve tehlikelere karşı önceden uyarır.					
24	Akademik ve mesleki kararlarımın dayandığı bilginin yetersiz ya da yanlış olması durumunda beni uyarır.					
25	Problemleri çözme konusunda yeterince çaba göstermediğimde, olası olumsuz sonuçları görmemi sağlar.					
26	Kararlarımın ya da problemlerden kaçmamın, mesleki gelişimimi engellediği durumlarda yapıcı eleştirilerde bulunur.					
27	Mesleki ve kişisel ilişkilerinde model alınabilecek davranışlar sergiler.					
28	Problemlerle karşılaşıp cesaretim kırıldığında, deneyimlerinden bana örnekler verir.					
29	Sıkıcı, çok ağır ya da ilgisiz gibi görünen işlerin değerli bir öğrenme deneyimi olduğuna ilişkin kendi yaşantısından ve başka kişilerden örnekler verir.					
30	Çalışmalarım ile ilgili daha önceki kararlarımı izler gelişmeleri belirlemek amacı ile daha önceki kararlar hakkında sorular sorar.					
31	Gelecekteki hedeflerime ulaşabilmem için gerekli yeni yeterlilikler kazanabileceğim fırsatlar sunar.					
32	Bağımsız ve yetkin bir birey olarak çalışabilmemi destekler.					
33	Mesleki hedeflerimi gerçekleştirebilmem için yaptığım planları, sahip olduğum kaynakları, izleyeceğim stratejileri açıklamamı ister.					
34	Bireysel ve mesleki amaçlarımı ve kararlarımı oluşturmama yardım etmek önemli rollerinden biridir.					
35	Mesleki anlamda tecrübemin artmasını gerekli görür, kişisel vizyonumu destekleyici ifadelerde bulunur.					
36	Ekonomik destek alabileceğim, kendi kişisel gelişimimi olumlu yönde etkileyecek proje ve çalışmalara katılmamı sağlar.					
37	Alanımla ilgili hizmet içi eğitim seminerleri, kurslar, panel, sempozyum vb. etkinliklere katılmamın, ileride başarılı bir yönetici olabilmem için önemli olduğunu vurgular.					

EK 3: Etik Kurul İzni

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
15.11.2024

TOPLANTI NO
2024-10

KARAR SAYISI
16

Madde 16- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrah Koku'nun yürütücülüğünü yaptığı "Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Rollerinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emrah Koku'nun yürütücülüğünü yaptığı "Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Yönelik Mentorluk Rollerinin İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tez Projesi ile ilgili olarak İstanbul Kültür Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan inceleme sonucunda çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel açıdan sakınca bulunmadığına oy birliği ile karar verilmiştir.

Aslı Gibidir

e-imzalıdır
Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Etik Kurul Başkanı

EK 4: Milli Eğitim İzni



> Araştırma Uygulama İzni Başvuru ve Değerlendirme Modülü > Başvurularım

BAŞVURULARIM

Sayfada 10 kayıt göster

Ara:

BAŞVURU NO	BAŞVURU TARİHİ	ARAŞTIRMANIN ADI	NİTELİĞİ	BAŞVURU DURUMU	SONUÇ RAPORU
MEB.TT.2024.008000	27.11.2024	EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MENTORLÜK ROLLERİNİN İNCELENMESİ	Yüksek Lisans Tezi	Onaylandı	

Başvuru No	Başvuru Tarihi	Araştırmanın Adı	Niteliği	Başvuru Durumu	Sonuç Raporu
------------	----------------	------------------	----------	----------------	--------------

1 kayıttan 1 - 1 arasındaki kayıtlar gösteriliyor

Önceki 1 Sonraki

Başvuru durumu "Yeni Kayıt" iken başvuru silinebilir. Ancak başvuru incelenmeye başladığında durum, "Onay sürecinde" olarak değişir. Bu aşamadan sonra başvuru silinemez.