

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ:
İSTANBUL-BAHÇELİEVLER ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beyzanur KARA

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI

EYLÜL 2024

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ:
İSTANBUL-BAHÇELİEVLER ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beyzanur KARA
21000006078

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Sultan Bilge KILIÇKESKİN KARA

Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

EYLÜL 2024

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeylerinin İncelenmesi: İstanbul -Bahçelievler Örneği” isimli çalışmamda konunun belirlenmesi safhasından çalışmanın sonuçlandığı safhaya kadar ki süreçte bilimsel etik ve akademik normlara uyduğumu, T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Tez Yazım Klavuzu kurallarına uyduğumu doğrudan ya da dolaylı yapılan alıntılara kaynak göstermiş olduğumu, faydalandığım kaynakların kaynakçada gösterildiğini beyan ederim.

ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca başlangıcından tamamlanmasına kadar her aşamada bana rehberlik eden, değerli bilgileri ve tecrübeleriyle yol gösteren, sorularıma her zaman hızla ve anlayışla cevap veren saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI'ya, değerli hocalarım Doç. Dr. Demet Zafer GÜNEŞ'e ve Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu zorlu süreci daha katlanılır hale getiren, her zaman yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen tüm değerli arkadaşlarıma minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Sizlerle daha güçlüyüm.

Eylül 2024 Beyzanur KARA

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	I
ÖNSÖZ.....	II
KISALTMALAR.....	VII
TABLO LİSTESİ	VIII
ŞEKİL LİSTESİ	IX
SİMGE LİSTESİ.....	XI
ÖZET.....	XII
ABSTRACT.....	XIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Mentörlük Kavramı	8
2.2. Mentörlüğün Tarihsel Arka Planı	10
2.3. Mentörlüğün Yararları	13
2.3.1. Mentör Açısından Yararları	14
2.3.2. Mentee Açısından Yararları	15
2.3.3. Örgüt Açısından Yararları.....	15
2.4. Mentörün Özellikleri ve Rollerı	16
2.4.1. Kişilik ve Tutum	16
2.4.2. Mesleki Yeterlik ve Deneyim	17
2.4.3. İletişim Becerileri	17
2.4.4. Sosyal Beceriler	17
2.5. Mentör-Danışan İlişkisinin Yönü	18

2.6. Mentörlük Süreci	20
2.7. Mentörlük Ne Değildir?	21
2.8. Mentörlük Sürecinin Hedefe Ulaşamama Sebepleri	22
2.9. Mentörlük İhtiyacı	24
2.10. Mentörlük Modelleri	24
2.10.1. Formal Mentörlük	25
2.10.2. İnformal Mentörlük	26
2.10.3. Durumsal Mentörlük	28
2.10.4. Yönetmel Mentörlük	29
2.10.5. E- Mentörlük	29
2.11. Mentörlüğün Aşamaları	31
2.11.1. Başlangıç Aşaması	32
2.11.2. Yetiştirme Aşaması	32
2.11.3. Ayrılık Aşaması	32
2.11.4. Yeniden Tanımlama Aşaması	33
2.12. Mentörlüğün Boyutları	33
2.13. Mentörlük Becerileri	35
2.13.1. Temel Mentörlük Becerileri	36
2.13.2. Mentöre Özgü Beceriler	38
2.13.3. Menteeeye Özgü Beceriler	40
2.14. Eğitimde Mentörlük ve Okul Yöneticisi	42
2.14.1. Eğitimde Mentörlük ve Önemi	44
2.14.2. Okul Yöneticilerinin Rollerleri	44
2.14.3. Okul Yöneticileri ve Mentörlük Sürecinin Yansımaları	45
2.14.4. Mentörlüğün Öğretmenlere Olan Katkısı	48
2.14.5. Mentör Seçimi	50
2.14.6. Mentör Seçiminde Okul Müdürlerinin Rolü	53
2.14.7. Okul Müdürü Adayları İçin Mentörlük Hizmeti	55
2.15. Yurt Dışı ve Yurt İçinde Mentörlükle İlgili Yapılan Çalışmalar	57
2.15.1. Okul Müdürlerinin Mentörlükleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	57
2.15.2. Okul Müdürlerinin Mentörlükleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	60
3. YÖNTEM	63

3.1. Araştırma Modeli.....	63
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Veri Toplama Aracı.....	65
3.3.1. Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği	65
3.4. Verilerin Analizi	69
4. BULGULAR.....	71
4.1. Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeylerine Yönelik Bulgular	71
4.2. Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin Alt Boyutlarının Kendi Aralarında Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular.....	72
4.3. Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Değişkenleri Açısından (cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresi) Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular	72
4.3.1.Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu	73
4.3.2. Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu	76
4.3.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Eğitim Durumları Açısından Farklılaşma Durumu.....	81
4.3.4 Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Hakkındaki Görüşlerin Farklılaşma Durumu.....	84
4.3.5 Öğretmenlerin Şu An Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Hakkındaki Görüşlerin Farklılaşma Durumu.....	88
4.3.6 Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Hakkındaki Görüşlerin Farklılaşma Durumu	92
4.3.7. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu.....	97
5. TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER.....	102
5.1. Tartışma ve Sonuç	102
5.1.1.Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin	

Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	102
5.1.2. Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin Alt Boyutlara Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	103
5.1.3. Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresi) Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç ...	103
5.2. Öneriler.....	111
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	111
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler.....	111
6. KAYNAKÇA.....	112
7. EKLER.....	127

KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devletleri
akt. : Alıntılanan yer
Dr. : Doktor
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
s. : Sayfa
S.d. : Serbestlik derecesi
Vb. : Ve benzeri
Vd. : Ve diğerleri



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler	64
Tablo 2: Okul müdürlerinin Mentörlüğü ölçeği'nin güvenilirlik analizi	68
Tablo 3: Kolmogorov-Smirnov Z Testi	69
Tablo 4: Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutlarının ortalama ve medyan değerleri	71
Tablo 5: Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları	73
Tablo 6: Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları	77
Tablo 7: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları	81
Tablo 8: Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları	85
Tablo 9: Öğretmenlerin şu an çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları	89
Tablo 10: Öğretmenlerin şu anda görev yaptığı okuldaki okul müdürüyle çalıştığı süreye göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları	93
Tablo 11: Öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları	98

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Mentörlük süreci	14
Şekil 2: Mentörlük ilişkisinin türleri	27
Şekil 3: Mentörlük ilişkisi modeli	31
Şekil 4: Mentörlük Becerileri Modeli	35
Şekil 5: Kişisel Beceriler puanlarının Cinsiyete göre güven aralıkları.	74
Şekil 6: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Cinsiyete göre güven aralıkları	75
Şekil 7: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Cinsiyete göre güven aralıkları	76
Şekil 8: Kişisel Beceriler puanlarının Yaş Aralığı gruplarına göre güven aralıkları	78
Şekil 9: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Yaş Aralığı gruplarına göre güven aralıkları.....	79
Şekil 10: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Yaş Aralığı gruplarına göre güven aralıkları.....	80
Şekil 11: Kişisel Beceriler puanlarının Eğitim Düzeyi gruplarına göre güven aralıkları	82
Şekil 12: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Eğitim Düzeyi gruplarına göre güven aralıkları.....	83
Şekil 13: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Eğitim Düzeyi gruplarına göre güven aralıkları	84
Şekil 14:Kişisel Beceriler puanlarının Okul Kademesi gruplarına göre güven aralıkları	86
Şekil 15: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Okul Kademesi gruplarına göre güven aralıkları.....	87
Şekil 16: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Okul Kademesi gruplarına göre güven aralıkları	88
Şekil 17: Kişisel Beceriler puanlarının Okuldaki Hizmet Süresi gruplarına göre güven aralıkları.....	90

Şekil 18: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Okuldaki Hizmet Süresi gruplarına göre güven aralıkları	91
Şekil 19: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Okuldaki Hizmet Süresi gruplarına göre güven aralıkları	92
Şekil 20: Kişisel Beceriler puanlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresi gruplarına göre güven aralıkları	94
Şekil 21: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresi gruplarına göre güven aralıkları	95
Şekil 22: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresi gruplarına göre güven aralıkları	96
Şekil 23: Kişisel Beceriler puanlarının Meslekte Deneyim Yılı gruplarına göre güven aralıkları.....	99
Şekil 24: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Meslekte Deneyim Yılı gruplarına göre güven aralıkları	100
Şekil 25: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Meslekte Deneyim Yılı gruplarına göre güven aralıkları	101

SİMGE LİSTESİ

p : Olasılık değeri
% : Yüzde
N : Kişi sayısı



Enstitüsü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI
Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ: İSTANBUL-BAHÇELİEVLER ÖRNEĞİ

Beyzanur KARA

Bu araştırma okul müdürlerinin mentörlük uygulamalarının ne düzeyde olduğunun incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemlerine göre genel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler; Okul Müdürlerinin Mentörlük Ölçeği'nden ve Kişisel Bilgiler formundan oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki okullarda görev yapan 301 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin veri analizi için SPSS 25 programında yapılmıştır. Katılımcıların okul müdürlerinin mentörlük düzeylerinin incelenmesinde aritmetik ortalama ve medyan değerlerine bakılmıştır. Ayrıca alt boyutlarının kendi aralarında farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek adına Friedman Testi kullanılmıştır. Ayrıca hangi alt boyutun birbirinden farklılaştığını belirtmediği için bir sonraki adım olarak, alt boyutlar arasında Bonferroni düzeltmeli Post-hoc Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca boyutların sosyo-demografik değişkenlerin güven aralıklarını karşılaştırmak için Hata Çubuk Grafiği oluşturulmuştur ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda; okul müdürlerinin yüksek düzeyde mentörlük gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyleri Kişisel Beceriler, Kariyer Destekleyici Rol ile Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutlarında incelenmiştir. Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında farklılaşıp farklılaşmadığını test sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak etki büyüklüğü küçük fark bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesine, yaşlarına, meslekte çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği, ancak cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinde anlamlı farklılıkların olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu açısından ise Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin şu anki okul müdürleri ile birlikte çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mentör, okul müdürleri, öğretmenler, mentörlük.

University : Istanbul Kültür University
Institute : Institute of Graduate Studies
Department : Educational Sciences
Programme : Educational Management and Planning
Supervisor : Doç. Dr. Gülşah TAŞÇI
Degree Awarded and Date : Master Degree

ABSTRACT

EXAMINING THE MENTORING LEVELS OF SCHOOL PRINCIPALS: THE CASE OF ISTANBUL- BAHÇELİEVLER

Beyzanur KARA

This study was conducted to examine the level of mentoring practices of school principals. The study, which was carried out using quantitative research methods in a general survey model, collected data through a personal information form and the School Principals' Mentoring Scale. The research was conducted with 301 teachers working in schools in Bahçelievler district of Istanbul during the 2023-2024 academic year. The data analysis of the scales used in the study was performed in SPSS 25 programme. Friedman Test, Post-hoc Wilcoxon Signed Rank Test with Bonferroni correction, an Error Bar Graph and Mann-Whitney U Test was used. The findings indicated that school principals exhibited a high level of mentoring. According to the teachers' views, the level of mentoring provided by school principals was examined in sub-dimensions of Personal Skills, Career Support Role, and Professional Guidance and Support. The test results showed that there were statistically significant but small effect size differences among the sub-dimension scores of the School Principals' Mentoring Scale. Furthermore, it was found that the teachers' views on the mentoring level of school principals did not significantly differ according to the educational level, age, or years of service of the teachers. However, there were significant differences in views based on gender. In terms of education level, the difference in the mean ranks of the Personal Skills sub-dimension was statistically significant but with a small effect size. It was also observed that the teachers' views on the mentoring level of school principals significantly differed based on the duration of their tenure with their current principal.

Keywords: Mentör, school principals, teachers, mentoring.

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın önemine, araştırmanın amacına, araştırmanın sayıltılarına, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırmada yer alan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bunlar öğrenci, öğretmen ve programdır (Abazaoğlu vd., 2016: 144). Bu üç öğeden en önemlilerinden biri de öğretmendir (Özden, 1999). Çünkü öğretmen hem programı öğrencilere aktaran hem de programı öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlayan kişidir. Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecini desteklerken öğrencileri motive etmesinin yanı sıra, onlara rehberlik ederek bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamakta ve öğrencilerin gelişimine katkıda bulunacak etkinlikleri planlamaktadır. Bu yönüyle, öğretmenin rolü eğitimde belirleyici ve yönlendirici bir öneme sahiptir (Cochran-Smith ve Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2008; Shulman, 1987).

Öğretmenler, teorik bilgilerini uygulamaya aktarma sürecinde zaman zaman zorluklar yaşamaktadırlar (Ball ve Cohen, 1999; Cochran-Smith ve Lytle, 1999). Bu düşüncüyü destekleyen Yin (2019), özellikle öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları teorik eğitim ile gerçek sınıf ortamlarında karşılaştıkları durumlar arasında büyük farklar olduğunu belirtmektedir. Yine Güney Afrika'da yapılan benzer bir araştırmada da öğretmen adaylarının eğitim sürecinde teorik bilgiler ile pratik uygulamalar arasındaki uyumsuzluk nedeniyle zorlandıklarını ve bu uyumsuzluğun eğitim politikaları ile sınıf içi uygulamalar arasında zaman zaman tutarsızlıklar yarattığı ortaya koymuşlardır (Adu ve Zondo, 2024). Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda yeterince deneyim kazanmamış olmalarından kaynaklanabileceğini ve eğitim sürecinin başlangıcında önemli bir uyum sorunu yaratabileceğini göstermektedir (Opoku vd., 2020). Dolayısıyla, öğretmenlerin teori ağırlıklı eğitimden pratik uygulamalara geçişte yaşadıkları zorlukları aşmak için bu süreçte okul müdürlerinin rehberliği başka bir ifade ile, örtük mentörlüğü önemli hale gelmektedir.

Mentör kavramı, deneyimsiz çalışanlara iş ve sorumluluklar konusunda rehberlik eden, onların potansiyelini ortaya çıkarmalarına destek olan kişi olarak açıklanmaktadır (Shea, 1992). Benzer bir bakış açısıyla, Beardwell ve Holden'e (1994) göre ise mentör, daha az deneyimli çalışanlara, deneyimlerini ve bilgilerini aktararak kariyer hedeflerine ulaşmaları için yol gösteren ve destek veren kişilerdir. Bu açıdan mentörlük, mentör ve danışan arasında karşılıklı ilişki sürecine dayanan, belli bir plan ve program çerçevesinde yürütülen bir süreçtir (Bakioğlu, 2013). Bu bağlamda eğitimde mentörlük ise, öğretmenlerin profesyonelleşme ve sosyalleşme süreçlerinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Schechter ve Firuz, 2015). Eğitim alanında mentörler, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve okul yöneticilerine mesleki ve kişisel konularda yardımcı olabilecek kişilerdir. Mentörler aynı zamanda danışman olarak da adlandırılır çünkü öğretmenler gerektiğinde onlara danışabilirler (Dönmez, Gök ve Şahin, 2021).

Mesleğe atanan aday öğretmenler, mesleki yolculuklarına idealist bir bakış açısı ve çok çalışma istekleriyle başlasalar da sınıfta öğretmenlik yapmanın zorlu koşulları hızla ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında, yeni öğretmenler zorlu sınıflardaki karmaşık taleplerle başa çıkmak zorundadır. Bu süreçte, çaresizlik, yalnızlık, yabancılaşıma ve güvensizlik hisleriyle mücadele etmelerinin yanı sıra çok sayıda dersle başa çıkma gerekliliği, yeni öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına ve bazılarının zaman zaman mesleği bırakmayı tercih etmelerine yol açabilir (Cherkowski ve Walker, 2020). Bu aşamada mentör öğretmenler, yeni başlayan öğretmenlere pratik bilgiler, sınıf yönetimi teknikleri ve öğretim stratejileri konusunda rehberlik ederek onların mesleki gelişimlerini desteklemekte ve aday öğretmenlerin mesleki özgüvenlerini artırma noktasında ve onların sınıf içi uygulamalarında daha başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Ben-Amram ve Davidovitch, 2024).

Alanyazın incelendiğinde, mentörlük becerilerinin geliştirilmesinde kişisel ve mesleki deneyimlerin önemli olduğu görülmektedir (Attard Tonna, 2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları irdelendiğinde ise, uygulamada göreve yeni başlayan öğretmenlere deneyimli bir öğretmenin mentör olarak görevlendirilmesi önerilmektedir (Ekiz, 2006). Bu bağlamda yapılan araştırmaların büyük kısmının ise aday öğretmenlerin mentörlüğü üzerine olduğu görülmektedir (Ekiz, 2006; Mosher ve

Purpel, 1972; Pillen, Den Brok ve Beijgaard, 2013; Orland-Barak ve Wang, 2020). Eğitimde örtük bir şekilde gerçekleştirilen uygulamaların bir kısmı ise öğrenci mentörlüğü olarak görülürken (Turgut ve Taşçı, 2024), diğer bir kısmının ise okul müdürlerinin yeni başlayan okul müdürlerine yaptığı mentörlüktür.

Okul müdürünün hem idari hem de öğretimsel bir lider olması, bu açıdan bakıldığında yeni okul müdürleri için mentörlük ve hizmet öncesi programların önemini gün geçtikçe artırmaktadır (Nwokorie, 2023). Eğitimde mentörlük konusuyla ilgili pek çok çalışma yer alsa da bu çalışmalardan bir kısmının okul müdürlerinin mentörlük deneyimleri üzerine (Martyn, 2023; Littleton, 2023), mentörlük sorumlulukları üzerine (Wong, 2009), okul müdürlerinin mentörlük faaliyetleri (Oplatka ve Lapidot, 2018) ya da mentörlük programlarının etkililiği üzerine (Henkenberns, 2019; Hoerl, 2023; Mendez, 2023; Nwokorie, 2023; Ward, 2023) olduğu görülmektedir. Son yıllarda ise okul müdürleri ve e-mentörlük üzerine çalışmaların yaygınlaştığı söylenebilir (Turan, 2023). Zira, çok az bir kısmının kısmen okul müdürlerinin mentörlük düzeyleri üzerine olduğu görülmektedir (Ağaçdiken ve Altunay, 2023; Cantimer, 2008; Kafalı, 2020; Kurşun, Yılmaz ve Köksal, 2015).

Bu eksenle, öğretmenlere eğitim kurumlarında rehberlik sağlayan önemli kişilerden biri de okul müdürleridir. Okul müdürleri, okulda öğrenmenin sağlanabilmesi için ortamı hazırlayan, gerekli kaynakları sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrenmeye rehberlik yapan kişidir (Şişman, 2009). Bununla birlikte okul müdürü, okuldaki personelin yetiştirilmesinden, adaylık ve hizmet içi eğitim faaliyetleriyle ilgili sorumlulukları bulunmaktadır (MEB, 2016). Bu bağlamda, okul yöneticileri, çalıştıkları kuruma faydalı olabilmesi ve liderlik yapabilmesi için bu alanlarda iyi yetişmiş ve okul yöneticilerinin rollerini ve görevlerini en etkili şekilde yerine getirebilmeleri için bilgi ve becerilerinin belirli düzeyde olmasının yanı sıra, öğretmen ilgi, ihtiyaç ve isteklere cevap verebilecek (Salazar, 2007), öğretmeni anlayan ve rehberlik edebilen lider kişidir (Trail, 2000). Bu yönüyle, profesyonel bir okul yöneticisinin iletişim becerisinin iyi olması, tecrübeli, adaletli, objektif, vizyon sahibi olması, mesleki bilgi ve ahlaka sahip olması, sosyal ilişkilerinin iyi olması ve ek olarak teknolojik bilgi ve liderlik özelliklerine sahip bireyler arasından seçilmesi önem taşımaktadır (Gezer, 2021). Bu açıdan alanında yetişmiş, potansiyelini tam

olarak ortaya koyan okul müdürleri eēitim sisteminin geleceēi açısından önem taşıamaktadır (Turan ve şışman, 2000).

Bununla birlikte okul müdürlerinin ēretmenlere sergilediēi rehberlik, ēretmenlerin profesyonel gelişimlerini ve özellikle de okul başarısını etkilediēi söylenbilir (MacLeod, 2020). Özellikle de eēitim yöneticilerinin mentörlük eēitimi almadan görevlerine atanmaları ēretmenlere yeterli desteēi verme noktasında yetersiz kalabilmektedir (Gümüş, 2015:84). Bunun sonucunda zaman zaman yöneticiler tarafından yeterli rehberliēin ve desteēin verilememesi hem yöneticilere hem de kurumlara zarar verebilmektedir (Wallace, 2007:5). Dolayısıyla, görevine yeni başlayan okul yöneticilerini desteklemenin en etkili yolu olarak mentörlük uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir (Chapman, 2005). ABD'de yapılan bir araştırmada, mentörlük uygulamalarının göreve yeni atanan okul müdürleri için faydalı bir yetiştirme yöntemi olduēunu göstermektedir (Villani, 2006). Yine okul müdürü, beraber alıřtıēı ēretmenlere zaman zaman tavsiyelerde bulunarak mentörlük uygulamaktadır (Cantimer, 2008). Fakat bu ilişkide dikkat edilmesi gereken yönetici-yönetilen atmosferinde ast pozisyonunda olan kişi her zaman rahat olamayabilir. Bu durumda yönetici bu sürecin daha rahat ilerlemesini saēlama noktasında ve bu süreci yönetme aşmasında önemli bir rol üstlenmektedir (Altundaē, 2022; elik, 2011). Bu nedenle, okul müdürlerinin mentörlük uygulamalarının ne düzeyde olduēunu tespit etmek önemli hale gelmekte ve ēretmenlerin mesleki endişe ve streslerini azaltmada ve teori ile uygulamayı daha iyi bir şekilde bütünleştirmede etkili bir strateji olarak önerilmektedir. Nitekim, bu strateji, ēretmenlerin profesyonel gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra okuldaki eēitim kalitesine de olumlu katkılar saēlayabilir.

Bu baēlamda bu çalışma, okul müdürlerinin eēitim kurumlarının işleyişi ve özellikle de ēretmenlerin yeterliliklerini daha nitelikli olarak sergileyebilmeleri için okul müdürlerinin mentörlük uygulamalarının ne düzeyde olduēunun fotoērafını çekerek, okul müdürlerinin mentörlük düzeyinin alt boyutlara ve demografik deēiřkenlere göre farklılaşıp farklılařmadıēını anlamak katkı saēlayabilir. Bundan dolayı bu çalışmada “İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki okullarda görev yapan okul müdürlerinin mentörlük uygulamaları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitimin hedefleri arasında yeterli bilgi ve beceriye sahip öğrenciler yetiştirmek temel hedefler arasında yer almaktadır (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014). Dolayısıyla nitelikli öğrencilere rehberlik edecek olan öğretmenlerin de mesleki olarak geliştirilmesi gerekmektedir (Aksoy, 2013). Bu bağlamda az tecrübeli veya deneyimsiz olan öğretmenlerin profesyonel hayatlarında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmelerinde, yeniliklere uyum sağlama sürecinde, kariyerlerinin, bilgi ve becerilerinin gelişmesinde mentörlük uygulamaları önemli rol oynamaktadır (Sezgin, Koşar ve Er, 2014). Benzer şekilde öğretmenlere okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonlarını yerine getirmeleri, öğretmenlerin iş doyumları üzerinde de anlamlı etkisi bulunmaktadır (Eröz, 2019). Dönmez ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, okul müdürlerinin mentörlük rollerini üst seviyede yerine getirdikleri tespit edilmesine rağmen öğretmenlerin bu rollerin yeterliliği konusunda daha eleştirel olduğu saptanmıştır. Diğerlerinde farklı bir çalışmada ise Gülşen (2019), okul müdürü ve müdür yardımcılarının öğretmen performansını geliştirmeye yönelik mentörlük yapma yeterliliklerini incelendiği çalışmada, müdür yardımcılarının, okul müdürlerine göre öğretmenlerle daha sık ve derinlemesine mentörlük ilişkileri kurduklarını ve bu bağlamda yönetici pozisyonlarının öğretmenlere sağlanan iletişim ve destek düzeylerinde önemli bir farklılık oluşturduğunu gösterdiği sonucuna varmıştır. Yine başka bir araştırmada ise, okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin özellikle etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkıda bulunma gibi alanlarda güçlü olurken, izleme ve değerlendirme becerileri en az sergilenen yönler olarak belirlenmiştir (İrban, 2023).

Görüldüğü üzere okul müdürünün hem idari hem de öğretimsel bir lider olması, yeni okul müdürleri için mentörlük ve hizmet öncesi programların önemini gün geçtikçe artırmaktadır (Nwokorie, 2023). Dolayısıyla bu araştırma, okul müdürlerinin mentörlük uygulamalarını ne düzeyde yerine getirdiklerini incelemek açısından öneme sahiptir. Aynı zamanda, müdürlerin mentörlük davranışlarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını da bu noktada anlamak önem taşımaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin mentörlük uygulamalarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koyulması ve özellikle de alt boyutları arasındaki farklılaşmayı analiz etmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca elde edilen sonuçların alanda bu uygulamaların gelecekte daha sistemli ve programlı bir rehberlik sağlanması konusunda farkındalık sağlaması beklenmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki okul müdürlerinin mentörlük uygulamalarının ne düzeyde olduğunu sosyo-demografik değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1) Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük uygulamaları ne düzeydedir?
- 2) Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi kendi aralarında alt boyutlara (Kişisel Beceriler, Kariyer Destekleyici Rol, Mesleki Rehberlik ve Destek) göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürlerinin mentörlük düzeyi, öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenlerine (cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresi) bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlüğü ölçeğine doğru ve samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Bahçelievler'deki devlet okullarından ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenler ve "Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği"nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Mentör: Mentör kelimesi, Yunanca "men-tor" kelimesinden gelmektedir. Bu kelime "aklıyla yöneten" anlamına gelmektedir. Mentör kelimesi, daha sonra

Latince'ye "mentör" olarak geçmiştir. Modern dillerde de "mentör" kelimesi aynı anlamı taşımaktadır. Türk Dil Kurumuna (2023) göre mentör kelimesinin karşılığı olarak akıl hocası, danışman, müşavir kelimeleri önerilmektedir. Lakin bu kelimeler mentör kelimesini tam karşılayamadığı için mentör kelimesi kullanılmaktadır.

Mentörlük: Mentörlük, mentör ve mentee arasında karşılıklı deneyim ve bilgi paylaşımına dayanan bir iş birliği modelidir (Kahraman, 2012).

Mentee (Mentee): Daha deneyimli veya bilgili bir kişinin rehberliğinde, kişisel ve profesyonel gelişimini desteklemek için bilgi, beceri ve deneyim edinmek isteyen ve mentörlük ilişkisinde karşılıklı olarak bilgi, beceri, deneyim ve destek alışverişinde bulunan kişidir (IIENSTITU, 2023).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde mentörlükle alakalı kavramsal çerçeve açıklanarak yapılan araştırmalar incelenmiştir. Öncelikle mentörlük kavramı, tarihsel gelişimi, mentörlüğün yararları, mentörün özellikleri ve rolleri, mentörlük modelleri, mentörlük süreçleri, mentörlük boyutları, mentörlüğün eğitim alanında nasıl kullanılabileceğine dair alan yazını taramasına odaklanılmıştır.

2.1. Mentörlük Kavramı

Mentör; “Herhangi bir iş yerinde farklı görevlerde çalışarak deneyim kazanmış olan, danışan kişinin hedefine ulaşmasını sağlayacak yolu bulmasına yardımcı kimsedir” (Türk Dil Kurumu, 2023a). Türk Dil Kurumu (2023b) mentör kelimesini her ne kadar böyle tanımlasa da mentör kelimesi yerine Yabancı Sözlere Karşılıklar Kılavuzu’nda “yönder” kelimesini önermektedir. Ayrıca Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü’nde de “Akıl hocası, danışman, müşavir” tanımını yapmıştır (Türk Dil Kurumu, 2023c).

Mentörlük, nispeten deneyimli bir birey (mentör) ile nispeten deneyimsiz bir birey arasındaki dinamik, gelişimsel ortaklıktır (Giberson vd., 2009). Bu benzersiz ilişki, genellikle mentörün bilgi, rehberlik ve deneyim paylaşımıyla menteenin kişisel ve profesyonel gelişimini desteklemeyi amaçlar (Allen ve Eby, 2007; Kram, 1985). Mentörler, genellikle mentee’yi kendi deneyimleri üzerinden yönlendirir ve onlara sektör içindeki pratik bilgileri aktararak öğrenme süreçlerini hızlandırır. Bu süreç, sadece bilgi transferini değil, aynı zamanda bireyler arasında güçlü bir bağ ve karşılıklı saygı gelişmesine olanak tanır (Crisp ve Cruz, 2009:536).

Mentör, deneyimsiz çalışanlara iş ve sorumluluklar konusunda rehberlik eden, onların potansiyelini ortaya çıkarmalarına destek olan kimsedir (Shea, 1992). Beardwell ve Holden (1994), mentörlerin, daha az deneyimli çalışanlara, deneyimlerini ve bilgilerini aktararak kariyer hedeflerine ulaşmaları için yol gösteren ve destek veren kişiler olduğunu söylemektedir. Carmin (1988), mentörlüğü, farklı

uzmanlık düzeylerine sahip öğretmenlerin, birbirlerinin tecrübelerinden ve bilgilerinden yararlanarak, kişisel ve mesleki gelişimlerini destekledikleri, sosyal etkileşim dinamiklerini de içeren karşılıklı bir öğrenme ve gelişim süreci olarak ifade etmiştir.

Mentörlük, bu açıdan daha az deneyime sahip olan bir bireye tavsiyelerde bulunma, destek sağlama, fırsatları değerlendirme, duygusal ve mesleki rehberlik sağlama sürecini belirtir (Bakioğlu, 2015). Mentörlük sadece deneyimsiz bir bireye rehberlik etmek ve danışmanlık yapmakla sınırlı değildir. Aynı zamanda mentörlük, bireyin kendi iç dünyasına yolculuk yapmasına, potansiyellerini anlamasına, başkalarının tecrübelerinden öğrenmesine, kişisel gelişimine önem vermesine ve yaşadığı topluluğun kültürünü, yaşam tarzını ve değerlerini keşfedip bu doğrultuda yaşamasına yardımcı olmaktadır (Ceylan, 2019b).

Mentörlüğün özünde, kişisel yetenek, pozisyon veya başka bir başarı alanı olsun, bir varoluş durumundan diğerine geçiş fikri bulunmakta olup, bu geçişin temel amacı, bireyin farkında olmadığı içsel güçlerini inşa etmeye ve ortaya çıkarmaya yöneliktir (Clutterbuck ve Lane, 2004). Mentörlük, sadece kişide mevcut olan özellikleri paylaşmakla kalmayıp, aynı zamanda bireyin kendi içsel potansiyelini geliştirmesine rehberlik ederek bu yönlerine nasıl ulaşabileceğini gösterme sürecidir (Özkalp vd., 2006:59). Mentör, bireyin kabiliyetlerinden ve maharetlerinden yararlanılan, uzmanlık becerileri beğenilen, belli bir yönde yetkinliği ilerletmeye, bir meslek yahut beceride ehlileşmeye rehberlik ederek karşılaşılan fırsatları değerlendirmeye yardımcı olur (Mason ve Bailey, 2003).

Mitolojik bir hikâyeden gelen mentör kelimesini günümüz eğitim ortamında incelendiğinde yalnızca öğrencilerin öğrenimsel başarıları ve bireysel ilerlemeleri için uygulanmadığını mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı olmaları amacıyla da uygulanma ihtiyacı doğmuştur (Janas, 1996). Portner (2008:1), eğitim bağlamında mentörlük kavramını göreve yeni başlayan öğretmene daha deneyimli olan öğretmenin yol gösterdiği, iş birliği içinde çalıştığı rehber olarak tanımlamaktadır. Mentörlük, göreve yeni başlayan öğretmene kariyer hedeflerine ulaşma konusunda rehberlik ederken aynı zamanda güven, anlayış ve motivasyon sağlamaktadır.

Eğitim sisteminde göreve yeni başlayan okul yöneticisi ve öğretmenin mesleki ve bireysel açıdan karşılaştığı güçlükleri aşmalarında mentörlüğe ihtiyaç duyulduğu kabul edilmektedir (Kartal vd., 2017). Mentörlük uygulamaları, öğretmen eğitiminde çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Bunlar arasında, adaptasyon sürecine katkıda bulunma, sorunları çözme becerilerini geliştirme, sınıf yönetimi becerilerini pekiştirme, stresle başa çıkma stratejilerini öğretme, kişisel gelişimi ve mesleki gelişimi teşvik etme, yaşam boyu öğrenmeyi destekleme, işbirlikçi yaklaşımları benimseme, değerlerin, tutumların ve davranışların geliştirilmesi, yeni durumlara adapte olabilme, kişinin kendine güvenini artırma, yalnızlık duygusunu azaltma ve kendi performansını değerlendirme gibi konular bulunmaktadır (Şahinoğlu ve Arslan, 2019: 185).

Mentörlük uygulaması, öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerinde olduğu gibi, göreve yeni başlayan öğretmenlere de okullarında daha deneyimli bir öğretmen tarafından uygulanmaktadır (Monaghan ve Lunt, 1992:254). Bu açıdan mentör tanımlarına bakıldığında, mentörlük kavramı çeşitli unsurları içeren bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte, mentör adayı sadece deneyimli ve bilgili olmakla kalmaz, aynı zamanda empati yeteneğine ve iletişim becerilerine de sahip olmalıdır (Ehrich vd., 2004). Mentör, menteenin gelişimini desteklemek ve belirli konularda rehberlik yapmak için çaba sarf etmelidir. Mentör, menteeye karşı anlayışlı olmalı, onun güçlü ve zayıf yönlerini tanımalı ve buna göre yönlendirme yapmalıdır. Mentör ve mentee arasında kurulan ilişki oldukça kritiktir. Bu ilişki, güvene dayalı olmalıdır ve karşılıklı saygı, anlayış ve destek üzerine kurulmalıdır. Duygusal bağ, mentörlük sürecinin etkinliğini artırırken, menteeye karşı açık iletişim ve samimiyetin sağlanmasına da yardımcı olur. Sonuç olarak, mentörlük sadece bir bilgi aktarım süreci değil, aynı zamanda menteenin kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyen derin ve anlamlı bir ilişki biçimidir (DuBois ve Karcher, 2005:3).

2.2. Mentörlüğün Tarihsel Arka Planı

Mentörlük kavramının kökeni yaklaşık 3500 yıl öncesine dayanmaktadır. İlk defa M.Ö. 800'lü yıllarda Homeros'un Odyseia Destanı'nda ortaya çıkan zengin bir tarihsel geçmişe sahiptir. Antik Yunan'da, Ege'nin İzmir sahillerinde görme engelli bir ozan olan Homeros tarafından anlatılan bu destan, İthaka Kralı Odysseus'un Truva Savaşı'na katılması ve yıllarca süren dönüş yolculuğu aynı zamanda oğlu

Telemachus'un büyüme sürecini de kapsar. Odysseus, sefere çıkarken evini, eşi Penelope ve oğlu Telemachus'u bilgi ve deneyimlerini aktarması, onu her yönden eğitip geliştirmesi amacıyla en çok güvendiği dostu Mentör'e emanet eder (Büngül, 2015: 70). Destan boyunca, Athena'nın Mentör kılığına girerek Telemachus ile iletişim kurması, mentörlük kavramının sadece bilgi ve rehberlik aktarımı değil, aynı zamanda bireysel gelişimdeki derin etkilerini ve çeşitliliğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle yazılı edebiyatın henüz mevcut olmadığı bir dönemden günümüze ulaşan Odysseia, dünya literatürünün en eski eserlerinden biri olarak kabul edilmektedir ve mentörlük kavramının kökenlerini ortaya koymasının yanı sıra bireysel gelişimdeki rehberlik ve bilgelik aktarımının değerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda bu destan, kültürel mirasımızda önemli bir yer tutarak, mentörlük kavramının tarihsel kökenlerine ışık tutar ve günümüzdeki mentör-mentee ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır (Büngül, 2015: 70).

Tarih boyunca mentörlük kavramı çeşitli isimler ve uygulamalar almıştır (Clawson, 1980; Eby ve Allen, 2008; Kram, 1985; Levinson vd., 1978). Mentör, örgütlerde dinleyici, destekçi ve öğretmen olarak hizmet eder, değerli tavsiyeler sunar ve menteeye kariyer gelişimine yardımcı olur (Noe, 1988; Scandura ve Williams, 2004). Mentör terimi, alanında uzmanlığa sahip olan ve deneyimlerini isteyerek başkalarıyla paylaşan kişiyi ifade eder (Kram, 1985; Zey, 1984). Orta çağda mentörlük, öğretmen-öğrenci ilişkisine benzerken, günümüzde mentör-mentee dinamiğine dönüşmüştür. Mentee, mentörün deneyimlerinden değerli içgörüler kazanırken, mentör de onların gelişimini kolaylaştırır ve cesaretlendirir (Thomson, 1993).

Bu kavramın yazılı literatürdeki ilk belirgin kullanımı, 1699 yılında Fransa'da, Kral XIV. Louis'in torunu için öğretmenlik yapmış olan Fénelon tarafından kaleme alınan "Telemachus'un Maceraları" adlı eserde yer almaktadır (Büngül, 2015). Romanın baş karakteri Mentör ve geleceğin kralı olacak olan Telemakhos'tur ve Fenelon, Mentör'u bilge, yol gösterici ve akıl hocası olarak gösterir (Kafalı, 2020: 6).

Türk tarihinde mentörlük uygulamasının ise İslamiyet Öncesi'nde İnanç/İnal/Ataman adıyla tigin/prens eğitmeni olarak uygulandığı görülmektedir (Kafesoğlu, 2010). İslamiyet'in kabulüyle birlikte Selçuklular'da Ataman'ın adı Atabey olmuştur. Osmanlı Devleti'nde bu uygulamanın adı "Lala" olmuştur. Türk

devletlerinde mentörlüğün ismi değişse de her şehzade tahta çıkmadan önce bilge, danışman, rehber, tecrübeli bir devlet adamının gözetiminde tahta hazırlanmıştır (Kahraman, 2012).

Bununla birlikte mentörlük uygulaması Türk devletlerinde sadece yönetici yetiştirme alanında kullanılmamıştır. Selçuklularda meslek eğitiminin verildiği Ahi Teşkilatı mentörlük uygulamasının görüldüğü farklı bir alandır (Terzi ve Boylu, 2019:3296). Ahi Teşkilatında mentörlük uygulamasında olduğu gibi usta- çırak ilişkisi vardır. Deneyimli bir kişi olan usta tecrübesini mesleğe yeni başlayan çırağa aktarır. Bu sistem Osmanlı Devleti'nde Lonca Teşkilatı olarak uygulanmaya devam etmiştir (Kahraman, 2012).

Eğitim tarihi incelendiğinde 1800-1840 yılları arası İngiltere'de Lancaster'ın öğretim modeli uygulanmaya başlanmıştır (Tschurenev, 2008). Din görevlisi Dr. Andrew Bell, Hindistan'daki Madras Erkek Yetimhanesi'nde çalışmaya başladığı 1789'da buradaki öğretmenlerin yetersiz olduğunu gözlemlenmesi üzerine, zeki çocukları seçerek onları akranlarına eğitim vermek üzere eğitmeye başlamıştır. Bell, geliştirdiği bu modele “karşılıklı eğitim” adını vermiştir (Aksu, 2008).

Londra'daki Borough Okulu'nda öğretmen olarak çalışan Joseph Lancaster ise, Bell'in geliştirdiği “karşılıklı eğitim” modelini geliştirerek “monitör sistemi” adını vermiştir (Rost, 1968; Silva, 2014) Lancaster, kısa sürede İngiltere'de 95 okul açmış bu okullarda 30 bin öğrenci okumaya başlamış ve Lancaster'ın monitör sistemi düşük gelirli gruplara yönelik eğitimde yenilikçi bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. O, öğrencilere ahlaki değerlerin yanı sıra iş becerileri de kazandırmayı hedeflemiş ve toplumsal fayda sağlamayı amaçlamıştır. Lakin zamanla devletin doğrudan eğitim kurumları açmasıyla bu sistem devam edememiştir (Aksu, 2008).

Bell-Lancaster Sistemi'nden sonra 1904 yılında, Amerika'da “Big Brothers and Big Sisters” uygulanmaya başlanmıştır (Frecknall ve Luks, 1992; Hemphill, 2011). “Big Brothers and Big Sisters” mentörlük programı, mentörlüğün sistematikleşmesinin öncü örneklerinden biri olarak kabul edilir ve günümüzde de 13 ülkede faaliyet gösteren dünyanın en yaygın mentörlük programlarından biri olmaya devam etmektedir (Herrera, 2011; Neal, 2003). “Big Brothers and Big Sisters”, çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmayı amaçlayan, kişisel gelişimi programlayan

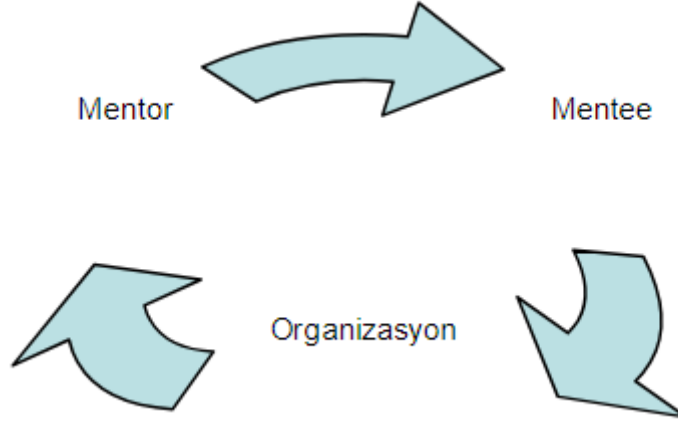
ve yetişkinlerle çocuklar arasında birebir mentörlük ilişkilerinin oluşturulması için adımlar atmayı planlayan bir kuruluştur (Yurtseven, 2010:25-26). “Big Brothers and Big Sisters” programının ardından ABD’de mentörlükle ilgili yapılan çalışmalar, mentörlüğün çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin hayatlarında önemli bir fark yaratabileceğini göstermiştir. Mentörlük, akademik başarıyı artırmada, riskli davranışları azaltmada ve kişisel gelişimi destekleme sürecinde kullanılan etkili bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Tierney vd., 1995).

“Big Brothers and Big Sisters” programından alınan verim sonrası ABD’de mentörlük programları yaygınlaşmıştır (Yurtseven, 2010: 29). 1980’lere gelindiğinde mentörlük, eğitim camiasında eğitimcilerin ve liderlerin vizyonlarını hayata geçirmelerine yardımcı olan kritik bir köprü görevi görmüştür (Bakioğlu vd., 2002: 110). Mentörlüğün eğitim camiasında üstlendiği bu önemli görev günümüzde de eğitimcilerin ve liderlerin hedeflerini hayata geçirmelerine katkı sağlamaya devam etmektedir.

2.3. Mentörlüğün Yararları

Son yıllarda mentörlük uygulaması hem örgütler hem de insanlar arasında önemi giderek artan bir ilerleme vasıtası olmuştur (Karaferiye, 2020; Kutsyuruba ve Godden, 2019). Mentörlük uygulamasıyla ilgili yapılan araştırma ve faaliyetler mentörlüğün yalnızca danışmanlık ve bilgi aktarım uygulaması olmadığını, aynı zamanda organizasyona, mentöre ve menteenin çok farklı açıdan başarılar elde etmesine katkı sağlayan etkin bir model olduğunu göstermektedir (Karaferiye, 2020).

Çınar (2010:13) mentörlüğü hem mentörün hem menteenin hem de organizasyonun karşılıklı fayda sağladığı üç taraflı bir kazanç modeli olarak tanımlamaktadır. Mentörlük, sadece menteenin öğrenmesi ve gelişmesi ile sınırlı değildir. Mentör de mentee ile olan iletişiminden yeni bilgiler ve bakış açıları kazanabilir. Bu karşılıklı öğrenme süreci, her iki taraf için de kişisel ve profesyonel gelişim sağlar. Bununla birlikte organizasyonun da çalışanların performansı ve verimliliği üzerinde olumlu etkisi olabilir.



Şekil 1: Mentoring süreci

Kaynakça: Çınar,2010: 13

2.3.1. Mentör Açısından Yararları

Mentörlük uygulaması günümüzde yaşamın her alanında faaliyet gösteren bir modeldir. Mentörlük programlarının başarı göstermeleri, mentörlüğün hem ABD'de hem de farklı alanlarda yaygınlık kazanmasını sağlamıştır ve özellikle son yıllarda mentörlük uygulamasının en çok eğitim sektöründe kullanıldığı görülmektedir; bu eksende, mentörlük uygulamalarının mentör açısından çeşitli faydaları bulunmaktadır (Allen ve Eby, 2010; Karadağ, 2015; Luna ve Cullen, 1995).

Öncelikle mentörlük eylemi, bireylerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve uzmanlıklarını danışanlarına aktarırken bilgi tabanlarını genişletmelerine olanak tanımakta ve böylece mentörlük süreci, bilgi ve yeteneklerin aktarımını kolaylaştırarak iletişim becerilerinin gelişimini optimize etmektedir. (Allen ve Eby, 2010). Bu süreçte mentörler, menteelere yol gösterme sürecinde kendi bilgi ve deneyimlerini aktarırken aynı bilgileri tekrarlamamak için gözden geçirmekte ve mentör bilgilerini güncelleyerek yeni bakış açısı kazanmaktadır (Karadağ, 2015:9). Bununla birlikte, mentör bu süreçte bilgilerinin doğruluğunu kontrol ederek bilgi ve deneyimlerini farklı perspektiflerden değerlendirirken eksik kaldığı yerleri tamamlamakta ve bilgilerini daha açık ve anlaşılır bir şekilde aktarma becerisini geliştirmektedir (Zachary, 2012).

Aynı zamanda bu süreçte mentörler, menteelere rehberlik ederken başarı hissi, görev tatmini, yeteneklerini artırma ve menteelere bakış açılarıyla mesleki

gelişimlerinde ilerlemelerini sağlamaktadırlar (Luna ve Cullen, 1995). Ayrıca mentör, mentee'ye rutin işleri ve ek sorumluluklarını vererek kendini geliştirmeye daha fazla zaman ayırarak tükenmişlik sendromunun önüne geçerek ve enerjilerini daha önemli olan konulara ayırmayı öğrenmektedirler (Yıldırım, 2013).

2.3.2. Mentee Açısından Yararları

Mentörlük uygulamaları farklı yönlerden mentee'lere olumlu katkılar sağlamaktadır (Çınar, 2010; Griffin, 1999; Wright ve Wright, 1987). Mentörlük uygulamaları mentee'lerin, kaygı ve stres seviyelerini azaltarak, yenilikçiliği teşvik etmekte, morali artırmakta, kurum kültürüne kolay uyum sağlayabilmesini ve kariyer gelişim fırsatlarını analiz etmesini sağlamaktadır (Çınar, 2010).

Mentörlük uygulamaları, menteenin mesleki kimliğinin şekillenmesinde yetkin bir rol oynarken, mentee mentörün yol göstermesi ve desteğiyle becerilerini ve özgüvenini artırırken bilgi düzeyini yükseltmekte ve mesleki ağlarını genişletmekte, bununla birlikte iş doyumu ve iş ile ilgili öz imajının artmasını sağlamakta ve böylece mentörlük alan bireyler, mentörlük almayan bireylere kıyasla daha yüksek bir iş doyumu ve kariyer ilerlemesi yaşamaktadırlar (Griffin, 1999). Bu süreçte mentör, menteenin becerilerini olduğu gibi kabul ederek, kendilerine olan güvenlerinin artmasını ve bununla birlikte mentör, menteeye yeni beceriler kazandırarak, özsaygılarının artmasını sağlayabilir (Wright ve Wright, 1987:205). Mentee, mentörün kendisine tuttuğu aynada yalnızca eksik ve olumsuz yönlerini görmez, aynı zamanda güçlü ve gelişmeye açık yönlerini de görmekte ve bu sayede menteenin öz farkındalığı artar ve kendisine olan inancı pekişir. Menteenin odaklanma becerisi ve başarıya olan inancı artmaktadır (Yıldırım, 2013).

Son olarak bu süreçte mentee, mentörü sayesinde yaşanabilecek olumsuz durumlardan ve risklerden haberdar olarak bunlarla nasıl baş edeceğini öğrenmektedir. Bu da farkındalık kazanıp daha cesaretli, zorluklarla yüzleşme becerisi elde edip daha cesur adımlar atma cesareti kazandırmaktadır (Pala, 2017).

2.3.3. Örgüt Açısından Yararları

Mentörlük uygulaması, kurum içinde iletişimi geliştirirken aynı zamanda güven duygusunu destekler, bilgi ve becerilerin aktarımını sağlar, problem çözme becerilerini geliştirir ve performans ile verimliliği artırır; ayrıca, mentörlük uygulamasının kuruma sağladığı en önemli fayda, kurum kültürünün yerleşmesine

katkı sunması, böylece mentörlük sayesinde kurumun değerleri, vizyonu ve misyonu işe yeni başlayan çalışanlara aktarılır ve benimsenmesine katkı sunarak kurum kültürüne bağlılıklarını artırmaktadır (Çınar, 2010). Mentörlük uygulaması, kurum içi iletişimi geliştirir, güveni ve motivasyonu artırır, bilgi alışverişini teşvik ederek, çalışma yerinin daha verimli ve üretken olmasını sağlamaktadır. Bu sayede mentörlük uygulamaları kurum kültürünün büyümesi ve başarılarının çoğalması için önemli bir görev üstlenmektedir (Pala, 2017).

Bununla birlikte, mentörlük uygulamaları çalışanların kendilerini değerli ve önemli hissetmelerini sağlayarak örgüte olan bağlılıklarını artırırken, iş doyumunu pekiştirip yetenekli çalışanların kurum içinde kalmasını sağlamakta ve bu da işten ayrılma oranlarını azaltarak kurumların mevcut çalışan sayısının korunmasına katkıda bulunmaktadır (Pala, 2017). Böylece mentörlük uygulamaları, çalışanların potansiyellerini ortaya çıkarıp, geliştirmelerine katkı sağlayarak, kurumsal başarı sağlanmasına ve sürdürülebilir olmasına yardımcı olmaktadır.

2.4. Mentörün Özellikleri ve Roller

Mentörlük rolleriyle ilgili alanyazında farklı çalışmalar mevcuttur (Elliott ve Calderhead, 2013; Yıldırım, 2013). Elliott ve Calderhead (2013), mentörlük konusundaki farklı yaklaşımları inceledikleri bir çalışmada, bazı mentörlerin mentörün rollerini “iyi bir dinleyici”, “arkadaş” ya da “düzenleyici” şeklinde açıklamışlardır. Bu farklı bakış açıları, mentörlük ilişkilerinin çeşitliliğini ve karmaşıklığını ortaya koymaktadır (Yıldırım, 2013).

Mentörün özellikleri ve rollerine ilişkin sınıflandırma yapıldığında; kişilik ve tutum yönünden, mesleki yeterlik ve deneyim yönünden, iletişim becerileri yönünden ve sosyal beceriler yönünden ele alınmaktadır (Allen ve Eby, 2010; Elbay, 2015; Johnson, 2015).

2.4.1. Kişilik ve Tutum

Usta bir mentör yalnızca mentee'ye yol gösterip bilgi ve deneyimini aktarmakla görevli olmayıp, aynı zamanda çalıştığı kurumdaki diğer çalışanlar için de rol modelidir; mentör olan kişiler gönüllüdür, işlerini tutkuyla yaparlar ve işlerini daha iyi bir şekilde yapabilmek için sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açık olduklarından,

menteeleri daha üst seviyelere taşımaya inanırlar ve bu inanç doğrultusunda bilgi ve deneyimlerini aktarırlar (Johnson, 2015).

2.4.2. Mesleki Yeterlik ve Deneyim

Mentörler, meslektaşları arasında başarılı ve alanlarında uzman olarak tanınan, yüksek pedagojik ve duygusal zekâya sahip kişiler olup, ayrıca diğer meslektaşlarıyla bilgi alışverişinde bulunur ve bu bilgileri kendi iş yaşamlarında kullanmaya, aynı zamanda başkalarına aktarmaya açık olduklarından, mentörlük sürecine önemli katkılarda bulunurlar (Allen ve Eby, 2010). Mentörlerin, yeterli uzmanlık ve bilgiye sahip olmaları ve mentörlerin belirli bir alanda derinlemesine bilgi ve deneyime sahip olmaları gereklidir. Bununla birlikte, kendi mesleki deneyimlerini menteeye aktararak, mentinin öğrenme sürecine katkıda bulunurlar ve son olarak problem çözme becerisini ön plana çıkararak karşılaşılan problemleri analiz etme ve çözme yetenekleri, mentörlük sürecinde büyük rol oynar (Allen ve Eby, 2010; Elbay, 2015; Johnson, 2015).

2.4.3. İletişim Becerileri

Başarılı mentör dinleme kabiliyeti yüksek, menteeleri düşünmeye, sorgulamaya teşvik eden, üretken eleştiriler sunan, zamanı verimli bir şekilde kullanan kişidir. Aynı zamanda gizliliğe saygı duymasını bilir ve öğretimsel uygulamaları menteeye aktarma konusunda usta bir uzmandır (Elbay, 2015). Etkili bir mentör, mentinin söylediklerini dikkatle dinlemeli ve bu bilgileri anlayarak geri bildirimde bulunmalıdır. Net ve anlaşılır bir dil kullanarak, mentinin anlamasını kolaylaştırmalıdır. Yapıcı ve yönlendirici geri bildirimler sunarak, mentinin gelişimine katkıda bulunur (Allen ve Eby, 2010; Elbay, 2015; Johnson, 2015).

2.4.4. Sosyal Beceriler

Mentör olan birey, çalıştığı kurumun bilgi ve deneyim birikimi yüksek, önemli ve saygın bir üyesi olup, ayrıca kurumun kültürü, vizyonu, misyonu, hedefleri ve stratejileri hakkında derin bir bilgiye sahiptir; bu sahip olduğu bilgiler ışığında, menteeye yol gösteren bir danışman olarak görev yapar (Özkalp vd., 2006: 57). Etkin bir mentörün başarılı olması için bulunması gereken özelliklerden en önemlisi çalışma arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurma kabiliyetine sahip olmasıdır (Elbay, 2015). Mentörler, mentinin profesyonel ağını genişletmesine yardımcı olmasının yanı sıra, sosyal beceriler, mentinin diğer kişilerle etkili bir şekilde iletişim kurmasına yardımcı

olabilir ve böylece motivasyon artırmada kişiyi teşvik ederek ve destekleyerek, onların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olurlar (Allen ve Eby, 2010; Elbay, 2015; Johnson, 2015).

Mentör, menteenin iş performansını denetlemekle görevli olmayıp, bunun yerine mentee'ye rehberlik ederken en başarılı ve etkin yaklaşım yolunu gösterir, gerekli belgeleri hazırlar ve karşısına çıkan fırsatları değerlendirmesine yardımcı olur; bu sayede mentör, menteenin kendi potansiyelini keşfetmesine ve geliştirmesine aracılık eder (Elbay, 2015).

Mentörlük bireylerin empati kurma, takım çalışması, liderlik ve iletişim becerileri gibi sosyal becerilerini önemli ölçüde geliştirebildiğini göstermiştir (Rhodes, Spencer, Keller, Liang ve Noam, 2006). Mentörlük, mentee'lerin yeni sosyal çevrelere uyum sağlamalarını kolaylaştırır ve sosyal ağlarını genişletmelerine yardımcı olur (Hamilton ve Hamilton, 1992).

Mentörlük programı, mevcut bilgi ve yetenekleri geliştirerek başarılı bir uzman olmak için etkili bir yöntem sunar ve mentörlük uygulamasının başarıya ulaşması için mentör ve mentee arasında beklentiler ve ihtiyaçlar şeffaf bir şekilde ifade edilmelidir; çünkü mentörlük ilişkisi, karşılıklı güvene dayanır ve bu güvenin oluşmasının temeli açık ve şeffaf bir iletişimdir (Clutterbuck, 2004). Açık ve şeffaf iletişim, karşılıklı saygı ve sorumluluk duygusu temelinde inşa edilen güven, mentör ve danışan için birçok fayda sağlayarak, mentörlük ilişkisini daha etkin ve verimli hale getirir (Elbay, 2015).

2.5. Mentör-Danışan İlişkisinin Yönü

Mentörlük ilişkisinin danışma dönemiyle sınırlı kalmayıp bu dönemden sonra da tarafların isteğiyle devam etmesi menteenin mentörüne duyduğu güven ve saygının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bunun sonucunda mentörler bundan ilham alarak başarılı bir mentörlük ilişkisinin temelini oluşturur (Uçkun ve Kılınç, 2007). Böylece güven ve saygıya dayalı mentörlük sürecini yeni tamamlayan mentee daha fazla deneyim kazanması sonucunda mentörün yeni menteelere rehber olma motivasyonuna sahip olmasına katkıda bulunur (Elbay, 2015).

Mentör eğer iyi bir dinleyici olursa menteenin güvenini kazanarak rahatça iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır (Ballantine ve Roberts, 2017). Bu da

menteenin yaşadığı endişeleri ortadan kaldırması yolunda kritik bir önem taşır. Mentör, empatik dinleme becerisine sahip olduğunda, ast-üst ilişkilerinde açıklık ve samimiyet ortamı yaratarak menteenin sıkıntılarını rahatça paylaşmasını sağlar ve bu, menteenin yaşadığı endişeleri ortadan kaldırmasında kritik bir önem taşır; ayrıca, mentör menteenin yanlışları ve deneyimsizliği karşısında sabırlı olmalı ve ona anlayışla yaklaşmalıdır, aynı zamanda mentörler kendilerinin mükemmel olmadıklarını ve öğrenmenin sonunun olmadığını bilincinde olarak, kendi deneyimlerini ve bilgilerini paylaşmaktan çekinmemelidir (Çelik, 2011). Bu da mentörlük sürecinin daha etkili ve verimli geçmesini sağlar. Bu konuda yapılan araştırmalar, mentörün empati ve destekleyici davranışlarının menteenin kişisel ve profesyonel gelişiminde büyük rol oynadığını göstermektedir (Çelik, 2011; Johnson ve Ridley, 2008).

Deneyimsiz çalışanların gelişimine katkıda bulunan mentörler, yalnızca meslektaş olmakla kalmaz, aynı zamanda danışman, uzman ve rol modeldirler; bu mentörlük ilişkisinde mentee, sorunlarına çözüm yolları ararken mentörüne sıkıntılarını aktarır ve ondan öneriler alır, ancak mentörün öncelikli görevi yalnızca dinlemek değil, aynı zamanda mentörlük ilişkisinin temelini oluşturan amaç ve hedefleri tespit etmektir (Kram, 1985). Amaçlar, programın yapısını içerdiği için bu amaçları belirlemek mentörün kritik bir görevidir; iyi tanımlanmış amaçlar, programın iskeletini oluşturarak iş birliğine ve belirli konulara odaklanmaya yardımcı olurken, mentör yalnızca amaçları belirlemekle kalmaz, menteenin de kendi hedeflerini belirlemesine rehberlik ederek yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunur ve bu süreç sonunda mentee, mentörün yol göstermesiyle kendi potansiyelini keşfeder ve mesleki gelişimini hızlandırır (Stueart ve Sullivan, 2010).

İyi bir mentör, sadece bilgi ve deneyimlerini paylaşmakla kalmaz; aynı zamanda danışanın gelişimini destekleyen ve onu motive eden bir rehber rolü üstlenir. Katıldığı konularda yapıcı geri bildirimde bulunur ve farklı düşündüğü durumlarda yargılayıcı veya savunmacı bir tutum sergilemez (Karadağ, 2015) Mentörlük sürecinin temelini geri bildirim oluşturur. Geri bildirimler sayesinde mentee sistematik bir şekilde öğrenir ve gelişir. Mentörlük uygulaması hem mentör hem de menteenin mevcut görevlerini yapmalarına engel olmayacak bir esnekliğe sahip olmalıdır. Bu mentörlük uygulamasının etkinliği ve sürdürülebilirliği açısından kritik önem

taşımaktadır (Çelik, 2011). Buna ek olarak, Kouzes ve Posner (2011) mentörlük sürecinin esnekliğinin ve geri bildirimin öneminin altını çizmektedir. Onlara göre, etkili mentörlük ilişkileri güven ve açıklık üzerine kuruludur ve geri bildirim süreci menteenin profesyonel gelişimi için vazgeçilmezdir.

2.6. Mentörlük Süreci

Başarılı bir mentörlük uygulamasında mentörün, menteenin hayatında düzenli ve kolay bir şekilde ulaşabileceği bir konumda bulunması gerekir (Zachary, 2012). Mentee'nin, mentörüne kolayca ulaşip iletişim kurması ve ihtiyaçlarını rahatça ifade edebilmesi, hayal kırıklığı yaşamamasını ve programdan en iyi şekilde faydalanmasını sağlar; bu süreçte mentör, mentee'nin ihtiyaçlarına odaklanarak onun değerlerini ön planda tutmalı ve mentee'ye saygı göstermeli ayrıca, mentör otoriter bir tutumdan kaçınarak mentee ile empati yapabilmeli ve eğer mentör ve mentee ilişkilerini karşılıklı güven ve saygı temelinde inşa edebilirlerse, açık ve samimi bir iletişim ortamı sağlayabilirler (Ay, 2018).

Mentörlük programı iç ve dış faktörleri kapsayan çok yönlü bir süreçten oluşur. Bu sürecin pürüzsüz bir şekilde planlanıp uygulamaya konulmaması, deneyimsiz çalışanlar üzerinde olumsuz birtakım etkilere sebep olabilir.

Mentörlük programını hayata geçirebilmek için dört temel aşama vardır (Yurtseven, 2010: 35):

- İlk aşama, programın tasarımı ve planlanmasıdır. Bu aşamada hizmet verilecek kişi ve kişilerin ve gruba mentörlük yapacak kişilerin incelenmesi, mentörlük modelinin, süresinin ve hizmetin gerçekleşeceği mekânın belirlenmesi ile programın hedeflenen çıktılarının tespit edilmesi gibi adımlar uygulanır.
- İkinci aşama, programın yönetimidir. Bu aşamada danışma kurulunun oluşturulması, program bilgi sisteminin kurulması ve personel geliştirme planının yapılması gibi temel uygulamalar önem taşır.
- Üçüncü aşama, programın işleyişidir. Bu bölümde, programın sorunsuz ilerlemesi için mentör ve mentee'lere oryantasyon verilmesi, mentörlük

ilişkinin devamını sağlamak için gereken desteğin sunulması ve bu ilişkinin sonlandırılmasına yardımcı olunması gibi çalışmalar yapılmalıdır.

- Son aşama, programın değerlendirilmesidir. Bu aşamada, program sürecinin nasıl ölçüleceği ve program sonunda elde edilmesi gereken çıktıların planlanması gereklidir.

Johnson ve Ridley (2004) mentörlük programının başarıya ulaşması için etkin bir şekilde çalışan mentörlere şu tavsiyeleri vermiştir: Kendi davranışlarına dikkat etmeleri, üretken olmaları, yeterliliklerinin farkında olmaları, sorumluluk bilincine sahip olmaları, alçak gönüllü, empati becerisi gelişmiş ve hiçbir şekilde menteelerini kendilerine hizmet eden kişi olarak görmemeleridir. Eğer mentörler bu verilen tavsiyelere uyarsa mentörlük uygulaması başarılı bir şekilde sonuçlanabilir.

Mentörlük programları, menteenin kişisel ve kariyer gelişimini destekleyen çok boyutlu ve dinamik bir süreçtir (Clutterbuck, 2014). Bu sürecin her aşamasının titizlikle ele alınması ve takip edilmesi gerekir. Mentörlük hizmetinin başarıyla sonuçlanması için menteenin ihtiyaçları iyi analiz edilip buna göre yol haritası hazırlanmalı, menteeye dönütler verilmeli ve sonuç incelenmelidir (Ragins ve Kram, 2007: 662).

2.7. Mentörlük Ne Değildir?

Dean, mentörlük programında bazı gerçek gibi algılanan yanlışların olduğunu tespit etmiştir. Bunlar şu şekilde ifade etmektedir (akt. Gümüş, 2015:22):

- Başarı çeşitli faktörlerle elde edilebilir ve bir mentöre sahip olmak da bunlardan biridir (Başarı birçok faktörden etkilenir).
- Mentörün yaşı bir şart değildir; önemli olan nitelikleri ve uzmanlıklarıdır (Gerekli niteliklere sahip olduğu sürece mentörün yaşının büyük olmasına gerek yoktur).
- Bir kişinin aynı anda yalnızca bir akıl hocasına sahip olması gerekli değildir; farklı mentörler farklı bakış açıları ve teknikler sunabilir (Birden fazla mentöre sahip olmak, farklı bakış açıları sağlayabilir ve çeşitli tekniklerden yararlanabilir).

- Mentörlük hem mentöre hem de mentee'ye fayda sağlayan, karşılıklı yarar sağlayan bir yapıya sahiptir (Sürece katılanlar mentörlük sürecinden kazanç sağlar).
- Mentörlük ilişkisinin başlatılması mentörden ya da menteeden gelebilir (Gelişmek isteyen ve öğrenmeye istekli öğrenciler aktif olarak mentörlerini arayabilir).
- Yalnızca hedeflere ulaşmaya odaklanan çalışmalarda mentörün cinsiyeti cinselliğin varlığını belirlemede rol oynamaz (Hedef odaklı çalışmalarda cinsellik dikkate bile alınmaz).
- Mentörün bilgeliği benzersizdir (Mentör neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda derin bir anlayışa sahiptir),
- Mentörlerin etkililiği sadece cinsiyete bağlı değildir (Başarı sadece cinsiyetten değil çeşitli faktörlerden de etkilenir).

Mentörlük uygulamasıyla ilgili bilinen en büyük yanlış, karşılaşılan her problemi mentörün çözeceği inancıdır (Zachary, 2012). Mentörlük, mentörün mentee'ye yönettiği ona emirler verdiği bir uygulama değildir. Bu zorlu sürecin emek ve zaman gerektiren bir model olduğu unutulmamalıdır (Cranwell-Ward, Bossons ve Gover, 2004:46)

Mentörlük uygulamasında aşırı beklentilere sahip olmak ve mentörlük ilişkisinin tüm sorunlara çözüm getireceğini düşünmek büyük bir yanılgıdır (Clutterbuck, 2014). Mentörlük ilişkisinde tarafların beklentileri, elde etmek istedikleri sonuçlar ve süreci nasıl değerlendirdikleri önem taşır; ancak başarılı bir mentöre sahip olmak bu sürecin her zaman başarıyla sonuçlanacağı anlamına gelmez, ayrıca mentörün her konuda uzman olması gerektiği ve mentör-mentee ilişkisinin hiyerarşik bir yapıda olduğu düşüncesi mentörlükle ilgili yaygın yanlış anlayışlardandır (Ehrich vd., 2004).

2.8. Mentörlük Sürecinin Hedefe Ulaşamama Sebepleri

Mentörlük sürecinin hedefe ulaşmamasının çeşitli sebepleri vardır (Vatan, 2009): Yetersiz planlama ve hedef belirleme, hedeflerin belirsizliği, başlangıçta süreçle ilgili beklentilerin ve rollerin net olarak tanımlanmaması (Higgins ve Kram, 2001; Eby ve Allen, 2012). İletişim sorunları, düşük iletişim sıklığı, mentör ve menti

arasında düzenli iletişimin sağlanamaması (Ragins ve Kram, 2007), güven problemleri (Johnson, 2015) vardır. Bunların yanı sıra aşağıdaki özellikler yer almaktadır (Vatan, 2009:22):

- Aşırı yakın ilişkiler,
- Dinlememe,
- Empati eksikliği,
- Mahremiyetin erozyonu,
- Diğer sorumluluklardan kaçamama,
- Zaman kısıtlılığı,
- Etkisiz planlama,
- Rollerin net olmaması,
- Yetersiz tanımlanmış beklentiler,
- Süreçlere/bürokrasiye aşırı odaklanmadır.

Mentörlük uygulamasında sürecin başarısızlıkla sonuçlanmasında birkaç zararlı mentörlük tipinin katkısı vardır. Bunlar şunlardır (Vatan, 2009: 22):

- **Göz ardı ediciler:** Bu kişiler sürekli olarak desteğe ulaşamazlar, çağrılara cevap vermeyi reddederler ve belirlenen çalışma saatleri içerisinde asla orada bulunmazlar.
- **Baştan savıcılar:** Dikkat dağıtıcı şeyler: Bu kişiler yanlışlıkla menteelelerinin gelişiminden yalnızca kendilerinin sorumlu olduğuna inanırlar ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için hiçbir çaba göstermezler.
- **Engelleyiciler:** Yaşamsal bilgileri gizleyerek danışanın başarısına tehdit oluşturan kişiler olan Engelleyiciler son derece tehlikeli olabilir.
- **Yıkıcı eleştiriciler:** Sorunlu ebeveynlere benzeyen yıkıcı eleştirmenler, yardım arayan kişileri sürekli eleştirerek ve ilerlemelerini engelleyerek onları dünyanın sert gerçeklerine daha iyi hazırladıklarına inanırlar.

Yapılan çalışmalar da bu zararlı mentörlük tiplerinin olumsuz etkilerini desteklemektedir (Ragins ve Kram, 2007; Eby ve Allen, 2012). Örneğin, Ragins ve Kram (2007), zararlı mentörlük uygulamalarının menteenin kariyer gelişimini ve

psikolojik sağlığını olumsuz etkilediğini belirtmektedirler. Ayrıca, Eby ve Allen (2012) bu tür olumsuz mentörlük deneyimlerinin menteelerin iş tatmini ve bağlılık düzeylerini düşürdüğünü vurgulamaktadırlar.

Mentörlük ilişkisi, iki yönlü etkileşim ve her iki tarafın da aktif katılımına dayanan bir süreçtir; bu nedenle, mentör sürecin her aşamasında mükemmel performans sergilese bile, mentörlük başarısız olabilir çünkü başarılı bir sonuç her iki tarafın da etkileşimi ve katılımını gerektirir (Garvey, Garvey ve Stokes, 2021).

2.9. Mentörlük İhtiyacı

Günümüzde, artan iş yükü, zamanın kısıtlılığı ve iş koşullarının sürekli değişmesi gibi nedenlerden dolayı, insanlar kendilerinden daha tecrübeli ve alanlarında uzman kişilere danışma ve profesyonel destek alma ihtiyacı duymaktadır (Ibarra ve Hunter, 2007). "Her şeyi bilen" kavramı artık geçerliliğini yitirdiği için, belirli bir alanda uzmanlaşma ihtiyacı ortaya çıkmıştır ve günümüzde, bir kişinin her alanda uzman olup tüm sorunlara çözüm sunması beklenemez (Kafalı, 2020:18). Bilgi ve beceriler hızla değişmektedir ve bu da farklı bakış açılarına ve uzman danışmanlığına olan ihtiyacı artırmıştır (Connor ve Pokora, 2017).

Cranwell-Ward, Bossons ve Gover (2004:50), mentörlük programlarına yönelinmesinin arkasındaki motivasyonu iç ve dış etkiler olarak iki kategoriye ayırmıştır: Dış etkiler arasında örgüt çevresi, küreselleşme, teknolojiadaki ilerlemeler, örgütlerin birleşmesi, iş yerinde stres yönetimi yer alır. İç etkilere bakıldığında ise başarı planlaması, yetenek avcılığı, performansa odaklanma, motivasyonu ve verimliliği artırma vardır (akt. Kafalı, 2020:19). Bu yönüyle kurumlar mentörlük programları aracılığıyla yetenekli çalışanları keşfedip onları daha önemli pozisyonlara getirmeyi amaçlamaktadır. Bunun sonucunda mentörlük programları, insan kaynaklarının daha etkili bir şekilde kullanılmasına olanak tanımaktadır (Ragins ve Kram, 2007).

2.10. Mentörlük Modelleri

Mentörlük köklü bir geçmişe sahip olsa da günümüzde geliştirilerek daha aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Mentörlük uygulaması bire bir mentörlük şeklinde uygulanmaya başlanmıştır. Bugün eğitim sektörünün ihtiyaçları ve ekonomik faktörler

doğrultusunda mentörlük modellerinin geliştirildiği gözlemlenmektedir (Yurtseven, 2010).

Alanyazın taramasında mentörlük modelinin iki temel türde ele alındığı görülmekte olup, birincisi geleneksel mentörlük iken diğeri modern mentörlüktür; geleneksel mentörlükte, deneyimli bir mentör menteeye bilgi ve becerilerini aktararak ona ilham olur ve onu motive ederek rehberlik eder, bu mentörlük modeli uzun vadeli ve birebir ilişki şeklinde gerçekleşir (İbrahimoglu, 2008:9). Modern mentörlük ise daha kısa vadeli ve esnek bir yapıya sahiptir. Modern mentörlük modelleri bire bir, grup, sanal veya eşler arası mentörlük gibi farklı modellerden oluşur (Rhodes, 2005). Bu modellerde mentör ve mentee arasındaki ilişki daha kısa vadeli olabilir ve farklı becerilere odaklanabilir. Mentee bu modelde daha proaktif bir rol üstlenir ve mentörlük ilişkisinden en iyi şekilde yararlanmak için sorumludur (Yıldırım, 2013).

Alanyazında kimi kaynaklarda ise mentörlük, biçimsel (formal) ve biçimsel olmayan (informal) mentörlük şeklinde ikiye ayrılırken kiminde ise formal, informal, durumsal, yönetsel ve elektronik mentörlük (e-mentörlük) şeklinde beşe ayrıldığı görülmektedir (Karadağ, 2015). Bununla birlikte alanyazında birebir, grup, akran ve ters mentorluk modellerinin de yaygın kullanıldığı görülmektedir (Turgut ve Taşçı, 2023).

Colley (2003:85) tarafından yapılan çalışmada formal ve informal mentörlük arasındaki farklar karşılaştırılmaktadır. Ona göre, formal mentörlük, planlı ve zorunlu katılıma sahipken, belirgin örgütsel hedefleri destekler ve ilişkiler genellikle daha mesafelidir. Ayrıca, sosyal ilişkiler az, zamanlama belirlidir, yaklaşım yönlendirici ve yerel çevreden ayrıdır. Colley'e göre (2003:85) informal mentörlük ise plansızdır, gönüllü katılım üzerine kuruludur ve bireysel hedefleri vurgular. Bu tür mentörlükte ilişkiler daha samimi, sosyal ilişkiler ileri düzeyde, zaman sınırlaması yok, yönlendirme daha az ve geniş sosyal ağlarla yerel çevreye bağlıdır. Bu karşılaştırma, her iki mentörlük stilinin benzersiz özelliklerini ve uygulama alanlarını aydınlatmaktadır (Sosik vd., 2005).

2.10.1. Formal Mentörlük

Formal mentörlük planlı ve programlı bir şekilde önceden oluşturulmuş hedefler ve özel amaçlar doğrultusunda hayata geçirilir. Plan ve programa göre uygulanan

mentörlük modellerinde deneyimli çalışan ile deneyimsiz çalışan resmi bir süreç çerçevesinde eşleştirilir (Yurtseven, 2010). Mentörlük süreci, program yöneticisinin mentör ve menteeyi ihtiyaç ve profillere göre eşleştirmesiyle başlar. Mentee başarılı olmak istediği alanı ve mentörlük düzeyi tespit edildikten sonra taraflar arasında karşılıklı beklentileri ve sorumlulukları içeren bir sözleşme imzalanır (Sosik vd., 2005: 95).

Formal mentörlük, kurum çalışanları arasında güven ve bilgi paylaşımını teşvik ederek, ortak bir kültür oluşturmaya ve personelin yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olan güçlü bir araçtır (Clutterbuck, 2014). Bu sayede geleceğin liderleri yetiştirilir, yeni başlayanlara iş kültürü benimsetilir ve kurumsal başarı artırılır. Bu süreç, mentör ve yetişkin birey arasında mantıklı ve belli evreler boyunca gelişen bir ilişkidir (Ceylan, 2019a). Cohen (1995: 57), formal mentörlük sürecini dört aşamaya ayırmıştır:

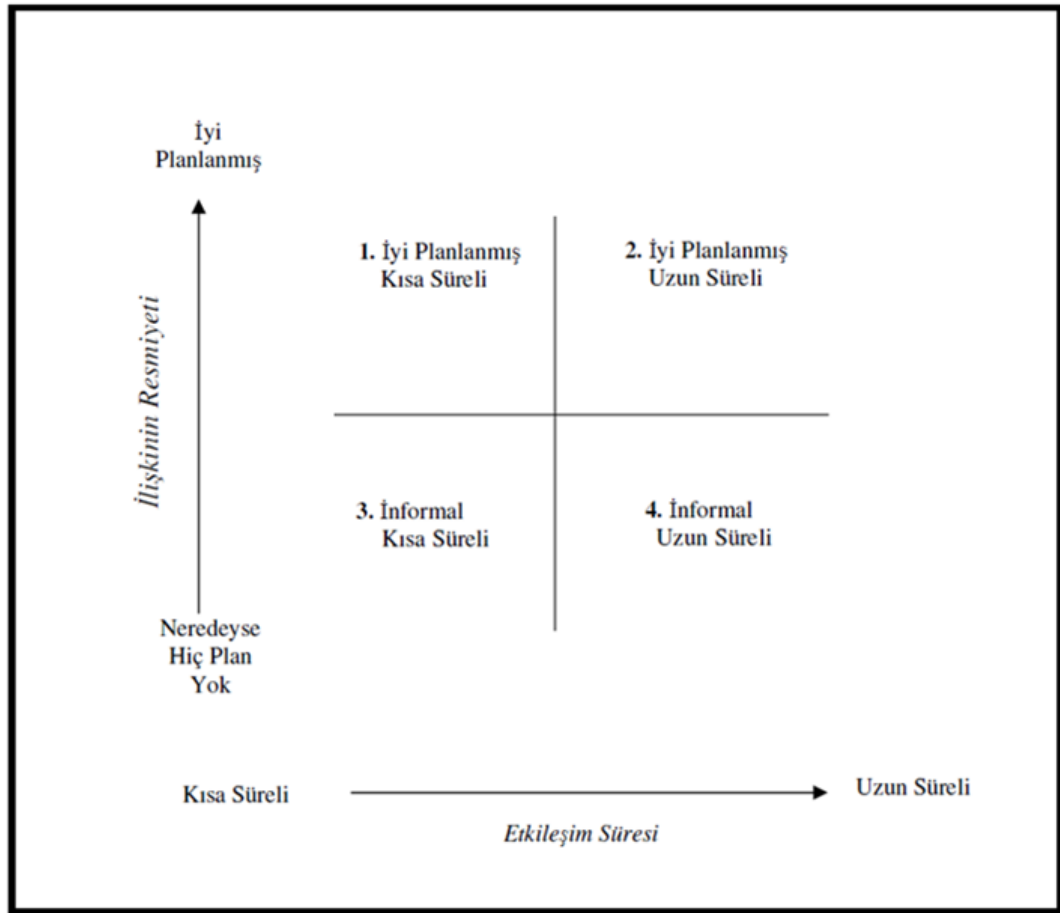
- İlk aşamada güven temellerinin kurulması aşamasında rol oynarlar.
- Orta aşamada, mentörler stajyerlerin hedeflerini belirlemelerine yardımcı olmada çok önemli bir rol oynarlar.
- Sonraki aşamada mentörler stajyerlerle etkileşime geçerek onların seçimlerini, ilgi alanlarını, inançlarını ve motivasyonlarını derinlemesine incelerler.
- Son aşamada, mentörler örnek figürler olarak görev yaparak stajyerleri zorlu görevlerle uğraşırken hedefleri üzerinde düşünmeye motive ederler.

Formal mentörlük modelinin güçlü özelliklerinin yanı sıra zayıf tarafları da bulunmaktadır. Mentörlük programı hazırlanırken güçlü ve zayıf tarafları dikkate alınarak, menteenin ve kurumun gereksinimleri, beklentileri, gayeleri göz önünde bulundurulmalıdır (Tunçay, 2014: 14).

2.10.2. İnfomal Mentörlük

Mentörlüğün en çok kullanılan modelidir (Ragins ve Kram, 2007). Tecrübesiz bir çalışanın kendisine yol gösterecek bir rehber aramasıyla başlar. Zaman sınırlamasının olmadığı etkili bir model olan infomal mentörlük, mentör ve menteenin genellikle ortak bir ilgi alanı veya çalışma ortamı aracılığıyla birbirleriyle tanışmaları ve mentörlük ilişkisinin doğal bir şekilde gelişmesi ile karakterize edilir (Polater,

2003). Biçimsel olmayan mentörlük ilişkisi, genellikle karşılıklı, doğal bir şekilde gelişen ve kendiliğinden ortaya çıkan bir süreç olarak kabul edilir. Bu tür mentörlük ilişkileri, mentör ve menteenin birbirlerini beğenmesi, tercih etmesi ve çekici bulmasıyla belirlenir (Martyn, 2023: 18). Doğası gereği bu tür ilişkiler, resmi bir yapıya sahip değildir ve planlanması veya yapılandırılması zor olabilir; bu nedenle, biçimsel olmayan mentörlük ilişkileri daha esnek ve serbest bir şekilde ilerleyebilir, ancak yine de karşılıklı güven, saygı ve açıklık temelinde oluşur (Kram, 1985).



Şekil 2: Mentörlük ilişkisinin türleri

Kaynak: Shea (2002:9) akt., Gümüş, 2015, s.38.

Şekil 2’de Shea’nın mentörlük ilişkisi türlerini tasvir eden bu çerçevede, ilişkinin doğası ve süresi üzerinden bir ayrım yapılmaktadır. Bu modelde, mentörlük ilişkileri dört farklı gruba bölünür (Gümüş, 2015: 38):

İyi Planlanmış Kısa Süreli (1. Bölge): Bu tür bir mentörlük ilişkisi, belirli bir hedefe veya amaca yönelik, iyi tanımlanmış bir zaman diliminde gerçekleşir. Örneğin, bir çalışanın belirli bir proje üzerinde çalışması sırasında deneyimli birinden geçici rehberlik alması bu türe örnek gösterilebilir.

İyi Planlanmış Uzun Süreli (2. Bölge): Bu, genellikle kariyer gelişimi veya uzun vadeli kişisel gelişim hedefleri için yapılandırılmış bir mentörlük programını ifade eder. Burada, mentör ve mentee arasında uzun süreli ve sıkı bir ilişki vardır ve bu ilişki kapsamlı bir planlama gerektirir.

İnformel Kısa Süreli (3. Bölge): Spontane oluşan ve resmi bir yapılandırma olmaksızın, genellikle anlık ihtiyaçları karşılamak için ortaya çıkan mentörlük türüdür. Bu tür mentörlükler, resmi olmayan sohbetler ve tavsiyeler şeklinde meydana gelebilir ve belirli bir bitiş zamanı olmadan doğal olarak sona erebilir.

İnformel Uzun Süreli (4. Bölge): Bu kategori, daha az yapılandırılmış, fakat uzun bir zaman dilimine yayılan mentörlük ilişkilerini kapsar. Mentör ve mentee arasındaki ilişki resmi olmayabilir ve belirli bir zaman çerçevesi içinde sınırlanmamış olabilir; mentörlük ilişkisi yıllar boyunca devam edebilir ve genellikle kişisel gelişimle ilgili olabilir.

2.10.3. Durumsal Mentörlük

Durumsal mentörlük, mentörün mentörlük tarzını menteenin ihtiyaçlarına, yeteneklerine ve gelişim düzeyine göre uyarladığı bir yaklaşım olup, bu modelde mentör, menteenin mevcut durumunu değerlendirerek ona en uygun destek ve rehberliği sunmak için esnek ve uyarlanabilir bir mentörlük stratejisi kullanır (Ceylan, 2019a: 14) Durumsal mentörlük, menteenin gelişim sürecinin farklı aşamalarında farklı tarzlar ve yöntemler gerektirdiğini kabul eder ve bu doğrultuda hareket eder (Clutterbuck, 2014). Çalışanların gereksinim duydukları anda gerekli destek ile rehberlik almalarını sağlayan kısa süreli ve acil yardım etmeyi amaçlayan esnek bir mentörlük modeli olan bu yaklaşım, yeterli beceriye sahip bir çalışanın, sorun yaşayan veya yardıma ihtiyaç duyan çalışma arkadaşına yardım etme sürecini kapsar ve bu modelde mentörlük ilişkisi önceden planlanmaz, menteenin ihtiyaç duyduğu durumlarda doğal bir şekilde oluşur; ayrıca, özellikle hızlı bir şekilde çözüme ihtiyaç duyan sorunlarda veya yeni bir beceri öğrenmek gibi durumlarda kullanılabilir

(Durmaz, 2019). Örneğin; bir ekip toplantısında, bir proje yöneticisi projenin karmaşık bir bölümünü anlatarak ekibin diğer üyelerine rehberlik eder ve projenin başarılı bir şekilde tamamlanması için stratejiler sunması meslektaşlarına yönelik durumsal mentörlüktür (Ceylan, 2019a; Polater, 2003).

2.10.4. Yönetmel Mentörlük

Bu mentörlük modeli, yöneticilerin paydaşlarına gerekli duydukları bir zamanda sundukları mentörlük hizmeti olup, yöneticinin mentör olduğu bu modelin süresi görev tanımlarıyla sınırlıdır (Durmaz, 2019:27-28). Mentee için ayrılan zaman eşit olmayabilir bu da menteelerde motivasyon düşüklüğüne sebep olabilir (Ceylan, 2019a; Pala, 2017; Polater, 2003). Burada dikkat edilmesi gereken nokta yönetici-çalışan ilişkisinde, alt konumda olan kişi kendini kolayca ifade edemeyebilir. Böyle bir durumda, yönetici bu süreci rahat ve kolay yönetebilmek için uygun adımlar atmalıdır (Northouse, 2021).

2.10.5. E- Mentörlük

Mentörlük hizmeti almak ve vermek isteyen kişilerin sayısının hızla artması mentörlüğü popüler bir model haline getirmektedir (Ünlü, 2021; Yurtseven, 2010). Bundan dolayı mentörlük modelleri çeşitlenmeye başladı. Teknolojinin günlük hayattaki konumunun giderek yaygınlaşmasıyla mentörlük programlarına e-mentörlük gibi yeni modeller ilave edilmiştir (Yurtseven, 2010).

Küresel bir köy halini alan dünyada insanların gidecekleri yerlere kolay ve hızlı bir şekilde ulaşabilmeleri, çalışanların daha kolay iş değıştirme imkanına sahip olması kurumlara olan bağlılığı azaltmıştır (Sennett, 1998). Bu durum internet tabanlı iletişimin yaygın olduğu bilgi toplumlarında geleneksel iletişim modellerinin artık kullanışlı olmamasına sebep olmuştur (Castells, 2010). Ortaya çıkan bu boşluğu doldurabilmek için internet destekli elektronik mentörlük (e- mentörlük) modelleri hızla yükselmeye başlamıştır (Yirci, 2009). E- mentörlük, mentör ile mentee arasındaki iletişimin internet tabanlı iletişim uygulamalarıyla gerçekleştirildiği bir modeldir. Bu modelde mentör ile mentee iletişimi e-posta, video konferans, anlık mesajlaşma platformları gibi araçlar üzerinden sürdürmektedir (Kuzu, vd., 2012)

E-mentörlük, farklı coğrafyalarda yaşayan mentör ile menteelerin görüşmesini mümkün kılan, geleneksel mentörlük modellerine kıyasla daha esnek ve erişilebilir bir

mentörlük modelidir (Durmaz, 2019). E-mentörlük sadece farklı coğrafyada yaşayan insanları buluşturmuyor haftanın veya günün herhangi bir saat diliminde mentee, mentörüyle rahat ve kolay bir iletişim kurmasını sağlayan bir modeldir (Miller ve Griffiths, 2005: 303).

Elektronik mentörlük, zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak mentörlük programlarına yeni bir boyut kazandırmaktadır. Ancak, bu modelin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için bazı temel gereksinimler vardır. Bu gereksinimleri şu şekilde sıralanabilir (Clutterbuck ve Lane, 2004:157):

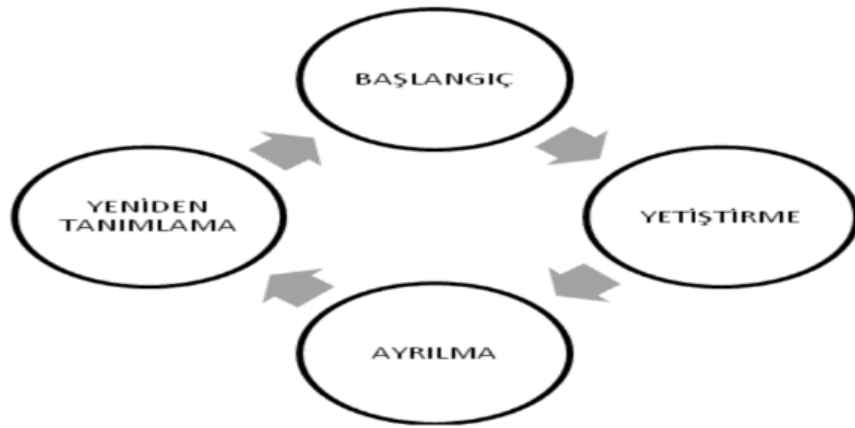
- Bilgisayar becerilerine sahip olmak
- Bağlantı için gerekli donanıma sahip olmak
- İnternet erişimi
- Yazılı iletişimde yeterlilik
- Ulaşılabilir ve duyarlı olmak
- Düzenli toplantı zamanları planlamak
- Mesajların gizliliğini korumak
- Yanıt verme isteği
- Açık, dürüst ve güvenilir bir ortam oluşturmak yazma yoluyla samimi iletişimdir.

Daha yeni gelişmekte olan bir mentörlük modeli olan e-mentörlüğün bazı olumsuz yönleri bulunmaktadır. Bu modelin yakın zamanda en iyi versiyonlarını görme ihtimalimiz oldukça düşüktür. Bunun haricinde mentör-mentee eşleşmesinde, mentörün seçilmesi ve sürecin sürdürülebilmesinde birtakım sıkıntılar yaşanabilmektedir (Watson, 2006). Temelinde dayanışma ve iş birliği süreci bulunan mentörlük uygulamasının başarıyla nihayetlenebilmesi için mentör ile mentee arasında etkileşim olmalıdır. Bu modelde tarafların dostane bir iletişim kurmaları zordur. Bunlardan dolayı bu modelin kişisel ve profesyonel gelişmeyi desteklemek için kullanılması yerine formal ve informal modellerine destek amacıyla kullanılması daha uygun olacaktır (Turgut ve Taşçı, 2024).

2.11. Mentörlüğün Aşamaları

Mentör ile mentee arasındaki iletişim, tesadüfi ya da spontane bir süreçten ziyade, belirli aşamaları olan ve planlanmış bir gelişim sürecidir (Ragins ve Kram, 2007). Başarılı bir mentörlük ilişkisi dört temel aşamayı içerir (Kram, 1983:612):

- Başlangıç
- Yetiştirme
- Ayrılma
- Yeniden tanımlama



Şekil 3: Mentörlük ilişkisi modeli

Kaynak: Kram, K. E. (1985) akt., Deviren vd., 2023, s. 108.

Kram'ın modeline göre, mentörlük sürecinin ilk evresi olan başlangıç aşaması genellikle altı ay ile bir yıl arasında sürer ve bu sürede mentör ile menteenin karşılıklı beklentileri netleşir ve birbirlerini daha iyi anlamaya başlarlar, ikinci evre yani yetiştirme aşaması iki yıldan beş yıla kadar uzayabilir ve bu evrede mentörlük ilişkisi kökleşirken mentörün verdiği destek en üst düzeye çıkar, üçüncü evre olan ayrılma aşamasında ise danışan mentörün rehberliği olmaksızın kendi başına karar verip ilerleyebilecek olgunluğa erişir ve mentör ile danışanın yolları ayrılır, dördüncü ve son evre olan yeniden tanımlama aşamasında, mentör ve danışan arasındaki ilişki, arkadaşlık ilişkisine evrilir (Pehlivanoğlu, 2022:250).

2.11.1. Başlangıç Aşaması

Başlangıç aşaması, mentör ile menteenin birbirlerini anlamalarını ve gelişimsel ilişkisi kurmalarını sağlayan süreçten oluşurken, bu aşamada rollerin, sorumlulukların, sınırların ve kuralların açık bir şekilde tanımlanması gerekmekte ve bu aşamada başarı sağlanamazsa mentörlük sürecinin bütünü riske girebilir (Kram, 1985). Bu yüzden, bu aşamada azami dikkat edilmesi gereken nokta doğru mentör seçiminin yapılmasıdır (İbrahimoglu, 2008). Bakioğlu (2015), uygun bir mentör ile mentee eşleşmesinin sağlanması, sürecin aksamadan devam etmesine olanak tanır. Başlangıç aşaması yaklaşık 1 yıllık bir süreçte devam eder. İlk iletişim süreci pozitif sonuçlanırsa süreç daha sağlıklı ve verimli ilerler ve böylece doğru mentör ve mentee eşleşmesi ile mentörlük süreci devam eder (Durmaz, 2019).

2.11.2. Yetiştirme Aşaması

Mentörlük sürecinin en önemli ve en uzun aşamasıdır (Elbay, 2015). İki ile beş yıl devam eder (Durmaz, 2019). Bu aşamada mentörün denetleyici, kariyer geliştirici ve psiko-sosyal destek sağlayıcı rollerini aktif olarak kullanmaya başladığı dönem olup, menteenin özgüveni artarken gelecekteki kariyerleri hakkında pozitif hisler beslemeye başlar ve aynı zamanda mentee teknik beceriler ile kurumun örgütsel yapısını öğrenir (Kram, 1985). Bu aşamada, kişiler birbirlerinden karşılıklı öğrenirler ve geliştirmeleri ile birlikte bu dönemde, düşünce ve değerlerin en yoğun paylaşıldığı zaman olup, güven unsuru ilişkinin temel taşı haline gelir (Elbay, 2015).

2.11.3. Ayrılık Aşaması

Mentörlük, beklenen hedeflere ulaşarak hedefe ulaşmaya başladığında, ayrılık aşaması gerçekleşir ve bu aşamada mentörlüğün pasif kısmına geçilir (Durmaz, 2019). Mentörlerin kendilerine güvenlerini muhafaza edebilmeleri için mentörlük sürecinde bir tarafsızlık aşamasına ihtiyaç vardır. Bu aşamada, menteenin sorumlulukları tamamen üstlenmeye başladığı ve mentörlerin genellikle arka planda kalarak bazen dışlanmış hissedebildikleri bir dönemdir. Bundan dolayı, mentörler süreçten ayrılmanın kaçınılmaz olduğunu bilseler de bu aşamada çekilmek zorlayıcı olabilir (Deviren vd., 2023).

2.11.4. Yeniden Tanımlama Aşaması

Ayrılma aşamasından sonra mentör ve mentee ilişkisi hala devam ediyorsa bu ilişki yeniden tanımlanmalıdır (Durmaz, 2019). Bu aşama mentörlük sürecinin başarıyla tamamlanmasını simgeler. Bu evrede, ilişki artık sıkı bir bağlılık ve arkadaşlık düzeyine evrilir. Taraflar, birbirlerini aynı meslekten eşit bireyler olarak görmeye başlar. Böylece mentörlük ilişkisi kendiliğinden sona erer ve farklı bir ilişki biçimine dönüşür. Mentör, yetiştirdiği kişi ile gurur duyar ve bir tamamlanma hissi yaşar. Öte yandan, mentee de mentörüne olan saygısını koruyarak minnettarlık hissini daha da derinleştirir (Özkalp vd., 2006: 58).

2.12. Mentörlüğün Boyutları

Alanyazında, mentörlüğün genellikle üç ana boyutu vurgulanmaktadır: kariyer gelişimi, psikososyal destek ve rol model olma (Mertz, 2004). Kariyer gelişimi boyutu, mentörün menteeye kariyer hedefleri belirlemede ve bu hedeflere ulaşması için stratejiler geliştirmesinde yardımcı olmasını içerir; mentörler menteelere mesleki becerilerini geliştirme, terfi fırsatlarını değerlendirme ve profesyonel ağlarını genişletme konularında destek sağlar (Kram ve Isabella, 1985). Psikososyal destek boyutu, menteelere duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik faaliyetleri kapsar; mentörler, menteelere duygusal destek, güven ve arkadaşlık sağlayarak onların kişisel gelişimlerine katkıda bulunurlar. Bu destek, menteenin iş yerinde karşılaştığı stres ve zorluklarla başa çıkmasına yardımcı olur ve iş tatminini artırır. Rol model olma boyutu ise mentörlerin, mesleki ve etik değerleri, davranışları ve tutumlarıyla menteelere için olumlu bir örnek teşkil etmelerini ve menteelere kendilerini geliştirmeleri için önemli bir referans noktası oluşturmalarını içerir (Mertz, 2004:550).

Cohen (1999:80) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada, mentörlüğün altı boyutu olduğu öne sürülmektedir:

1. İlişki Boyutu: Bu boyut, mentörlük ilişkisinde güven oluşturmaya hedefler. Güven şu yollarla inşa edilir (Cohen, 1999:80):

- Empatik dinleme
- Açık uçlu sorular sorma

- Tanımlayıcı geri bildirim sağlama
- Algıları çift kontrol etme (duyguları anladığınızdan emin olma)
- Tepkilerde yargılayıcı olmama

2. Bilgilendirici Boyut: Bu boyut, menteenin öğrenmesine ve büyümesine yardımcı olacak bilgi sağlamaya odaklanır. Mentörler, yardımcı bilgileri şu yollarla sağlar (Cohen, 1999:80):

- Şu an hakkında sorular sorma
- Geçmişi tartışma ve gözden geçirme
- Kesin cevaplar gerektiren sorgulayıcı sorular sorma
- Olası çözümleri belirlemek için yorumları yönlendirme
- Geri bildirimini tekrar ederek doğruluğunu ve netliğini sağlama
- Gerçeklere dayanma

3. Kolaylaştırıcı Boyut: Bu boyut, menteenin sahip olduğu alternatifleri belirlemeyi ve keşfetmeyi hedefler. Mentörler, kolaylaştırma işlevini şu yollarla yerine getirir (Cohen, 1999:80):

- Hipotetik sorular sorma
- Varsayımları ortaya çıkarma
- Birden fazla bakış açısını keşfetme
- Hedeflerin veya davranışların nedenlerini analiz etme
- Menteenin yeteneklerine, becerilerine ve ihtiyaçlarına özgü tercihleri gözden geçirme

4. Karşılaştırmacı Boyut: Bu boyut, menteei zorlamayı hedefler. Mentörler, iyi bir şekilde karşılaştırma yaparak menteei şu yollarla zorlar (Cohen, 1999:80):

- Dikkatli bir şekilde sorgulama

5. Destekleyici Boyut: Bu boyut, mentee'yi teşvik etmeyi ve desteklemeyi amaçlar. Mentörler destekleyici rolü şu yollarla üstlenir (Cohen, 1999:80):

- Olumlu geri bildirim sağlama
- Mentee'nin çabalarını ve başarılarını takdir etme
- Mentee'nin motivasyonunu artırmak için cesaretlendirme

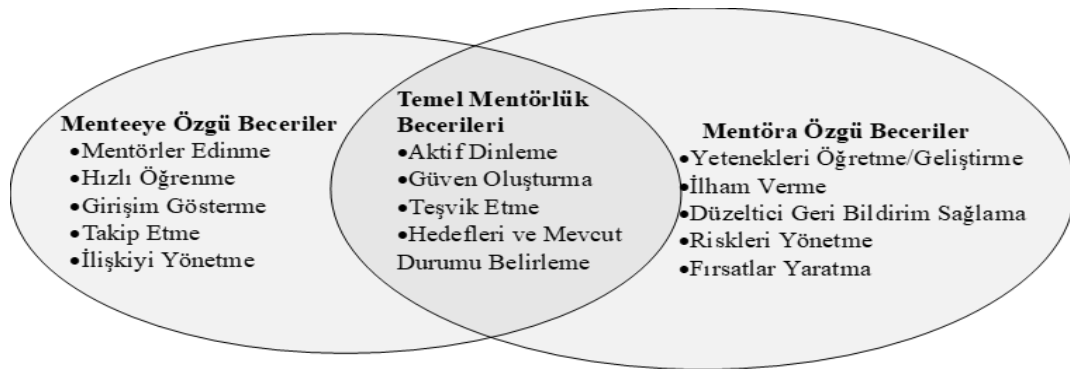
6. Geliştirici Boyut: Bu boyut, mentee'nin becerilerini ve yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlar. Mentörler geliştirici rolü şu yollarla üstlenir (Cohen, 1999:80):

- Mentee'nin güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken alanları belirleme
- Mentee'ye kişisel gelişim için kaynaklar ve fırsatlar sağlama
- Mentee'yi sürekli öğrenme ve gelişme konusunda teşvik etme

Bu boyutlar, mentörlük ilişkilerinin nasıl etkili bir şekilde yönetilebileceği konusunda kapsamlı bir anlayış sağlar ve mentörlerin mentee'lerine nasıl daha iyi rehberlik edebileceğine dair önemli ipuçları sunar (Cohen, 1999).

2.13. Mentörlük Becerileri

Phillips-Jones (2003) mentörlük sürecinin karmaşık ve incelenabilir olduğunu gösterir. Başarılı mentörlük ilişkileri geliştiren mentörler ve mentee'ler belirli beceriler kullanırlar. Bu beceriler, mentörlük ilişkilerinin daha keyifli, verimli ve zaman açısından daha etkili olmasını sağlar.



Şekil 4: Mentörlük Becerileri Modeli

Kaynak: Phillips-Jones,2003:2

2.13.1. Temel Mentörlük Becerileri

Temel mentörlük becerilerini şu şekilde sınıflandırılabilir (Phillips-Jones,2003:2-4):

Aktif Dinleme: Aktif dinleme, mentörlükte hayati bir yetenektir; diğer tüm beceriler bu temel üzerine kurulur. İyi dinlendiğinde mentörler, danışanların endişelerinin farkında olduklarını ve bu endişeleri anladıklarını gösterirler. Böylece danışanlar kendilerini kabul edilmiş hisseder ve güven ortamı oluşur. Aktif dinleme sadece dikkatli bir şekilde dinlemeyi değil, aynı zamanda problemleri çözmeyi de gerektirir. Bu yetenek, mentör ve menteeler arasında güvenin pekişmesini sağlar ve tüm mentörlük sürecinin temelini oluşturur (Phillips-Jones, 2003:2). Bu beceriye sahip mentörler, dinleme sürecinde sadece kelimelere değil, danışanların ses tonuna, beden diline ve duygusal ifadelerine de odaklanır. Bu yaklaşım, iletişimde derinlemesine bir anlayış sağlar ve menteelerin karşılaştığı zorlukları daha iyi kavramalarına olanak tanır. Sonuç olarak, mentörlük ilişkisinde karşılıklı saygı ve anlayış ortamı güçlenir, bu da mentör ve menteenin kişisel ve profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur (Spatura ve Bloch, 2018).

Bir mentörün dinleme yeteneği, insanların genel işitme kabiliyetinden daha geniş ve etkili bir alana sahiptir. Aktif dinleme sırasında, danışanın sözlerinin ötesinde, beden dilini gözlemleme, duygularını algılama, tam anlamıyla ona odaklanma ve bu gözlemlerden yola çıkarak sorular oluşturma süreçleri yer alır. Bu süreçte, danışanla ilgilenilen an, sanki dış dünyadan izole edilmiş korunaklı bir ortamda gibi yalnızca onların olduğu bir zaman dilimine dönüşür. Aktif dinleme düzeyine ulaşıldığında, danışan kendini değerli ve emniyette hisseder; ilişki daha da güçlenir, samimiyet derinleşir, danışan kendini daha fazla ifade eder ve sorunların kök nedenlerine inmek daha mümkün hale gelir (Evcı Saka, 2019:54).

Güven Oluşturma: Mentörler ve menteeler arasında güvenin pekiştirilmesi, iş birliklerinin daha sağlam ve etkili bir biçimde sürdürülmesine olanak tanır. Bu güven, belirli davranışların zaman içinde gözlemlenmesiyle kademeli olarak gelişir. Güvenilirlik; paylaşılan gizliliklerin korunması, uygun zamanlarda bir arada olunması, taahhütlerin yerine getirilmesi, mentör ve menteelerin kişisel sınırlarına duyulan saygı gibi unsurlarla sağlanır. Ayrıca, hataların kabul edilmesi ve sorumluluk alınarak düzeltilmesi, anlaşmazlıklarda yaşanan memnuniyetsizliklerin nazik bir şekilde dile

getirilmesi, dürüstlük adına kritik önem taşır. Özellikle cinsiyet, kültür, stil ve yaş gibi çeşitliliklerin bulunduğu mentörlük ilişkilerinde, güvenin zaman içerisinde inşa edilmesi hayati bir süreçtir (Phillips-Jones,2003:3).

Etkili bir mentörlük ilişkisi, mentör ve mentee arasında güven temeline oturan açık iletişime dayanır, zira karşılıklı güven ve açıklık arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur (Çelik, 2011:308). Mentörlük sürecinde taraflar arasındaki her etkileşim, sağlam bir güven zemini üzerinde şekillenir. Bu güven ilişkinin sağlıklı ve etkili bir şekilde ilerlemesi için elzemdir. Dolayısıyla mentörlük ilişkisinde güven sadece bir değer değil aynı zamanda ilişkinin sürdürülebilirliği için kritik bir yapıtaşdır.

Teşvik Etme: Mentörlükte en önemli becerilerden biri, mentörlük ortaklarını tanıyarak ve onlara samimi, pozitif sözlü geri bildirim sunarak teşvik etme yeteneğidir. Etkili mentörler, mentee'lerini düzenli olarak teşvik eder, bu da mentee'lerin kendilerine olan güvenlerini ve kişisel gelişimlerini artırırken, mentee'ler de mentör'lerini pozitif olarak pekiştirmeye özen gösterir. Mentörler ve mentee'ler, performansları ve başarıları yanında azim ve dürüstlük gibi olumlu kişisel özellikleri vurgulayarak birbirlerini över. İnsan gelişimi uzmanları, her düzeltici yoruma karşılık dört veya beş övgü oranını önererek, az övgü yerine fazla övgü yönünde hata yapılmasını tavsiye eder (Phillips-Jones,2003:3).

Menteeyi teşvik etmek, mentörün kritik görevlerinden biridir. Destekleyici bir dil kullanmak, mentee'lerin moralini yükseltir ve hedeflerine ulaşma yolunda daha fazla çaba göstermeleri için onları motive eder. "Harika iş çıkarıyorsun" veya "Seninle gurur duyuyorum" gibi basit olumlu ifadeler, mentee'ler için oldukça etkilidir. Motive etmenin bir diğer yolu da sponsorluktur. Sponsorluk, menteeyi hedeflerine uygun fırsatlar ve projeler için önermektir. Bu tür fırsatları sunarken, mentee'lerin amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmak esastır (Patel, Gupta ve Patel, 2022).

Hedefleri ve Mevcut Durumu Belirleme: Mentörlükte etkili olmak için hem mentörlerin hem de mentee'lerin kişisel vizyonlarını, belirli hedeflerini ve mevcut gerçekliklerini net bir şekilde tanımlayabilme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Mentörler, mentee'lerinin vizyonlarını, hayallerini, kariyer hedeflerini anlamalı ve onlarla bu konuları tartışmalıdır. Benzer şekilde mentee'ler de geçici

hedeflerini, güçlü yönlerini, gelişim ihtiyaçlarını ve spesifik yardım taleplerini bilerek mentörleriyle paylaşmalıdır. Bu süreçte mentörler ve menteeler sürekli olarak öz değerlendirme yapmalı ve yeni geri bildirimleri dikkate alarak kendilerini geliştirmelidir (Phillips-Jones,2003:4).

2.13.2. Mentöre Özgü Beceriler

Mentöre özgü beceriler vardır. Bu beceriler incelendiğinde etkili mentörler (a) güçlü liderlik nitelikleri sergiler, (b) başkalarıyla iyi iletişim kurar; (c) yaratıcı düşünme becerisine sahiptir ve (d) risk almaya isteklidir (Ward, 2023:22). Mentörler olağanüstü uzmanlık ve bilgi, coşku, esneklik ve pratik deneyim göstermelidir (Westhuizen ve Erasmus, 1994). Bununla birlikte mentörler, menteelerin gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli özel yetkinliklerden yararlanır. Bu yetkinlikler şunlardır (İrban, 2023:29):

Yetenekleri Öğretme/Geliştirme: Mentörlük sürecinde, mentörlerin danışanlarına eğitim vermesi ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olması temel bir unsurdur. Bu süreç, mentörlerin danışanlara yeni kavramlar ve beceriler öğretmek, onları daha geniş bakış açılarına yönlendirmek ve iyi davranış modelleri sunmak için etkili örnekler ve sorular kullanmalarını gerektirir. Ayrıca, mentörlük faaliyetlerinin neden ve nasıl yapıldığını açıklayarak danışanların süreci anlamalarına yardımcı olurlar. Bu şekilde, mentörler danışanlarının bireysel gelişimlerine katkıda bulunurken aynı zamanda onlara öğrenme ve adaptasyon fırsatları sağlarlar (Dorval, Isaksen ve Noller, 2001).

Mentörlük süreci, mentörlerin menteelerin gelişimine katkıda bulunmalarını sağlayan çeşitli özel yetkinlikleri içerir. Bu yetkinlikler arasında öğretme ve yetenek geliştirme, genellikle resmi olmayan yöntemlerle gerçekleştirilir; bu yöntemler resmi sunumlar yerine, menteelerle birebir görüşmelerde fikir ve süreçleri paylaşmayı, onlara farklı kaynakları nasıl kullanacaklarını göstermeyi, yeni bilgi ve becerileri etkili örnekler ve sorularla aktarmayı kapsar. Mentörler ayrıca menteelere organizasyonun tarihini, değerlerini ve kültürünü anlatarak daha geniş bir perspektif kazandırır. Örnek davranışlar sergileyerek bu davranışların nedenlerini açıklarlar. Performans izlemeye ve gerektiğinde adımları yeniden odaklamaya yardımcı olurlar. Mentörlük sürecinin öğretilmesi ise sürecin hangi aşamada ve neden bu aşamada olduğunu menteelere

açıklayarak onların süreci derinlemesine anlamalarını ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar (Phillips-Jones,2003:5).

İlham Verme: Mentörlerin mükemmelliğe ulaşmalarında kritik bir rol oynayan yeteneklerden biri ilham verme kabiliyetidir. Bu beceri, menteeelerin kişisel ve profesyonel gelişimlerini teşvik eden ve onları sıradanlıktan öteye taşıyan eylemler gerçekleştirmelerini sağlamak için kullanılır. Mentörler, menteeeleri yalnızca kendi örnek davranışlarıyla değil aynı zamanda onları başkalarından ilham almaya yönlendirerek ve motive edici deneyimler sunarak destekler. Menteeelerin geçmiş başarılarından ilham alarak gelecekteki başarılar için yollar keşfetmelerine yardımcı olurlar. Özellikle mentörlerin amacı, menteeelere direktifler vermek yerine, onların kendi bağımsız yollarını çizmelerine olanak tanımaktır. Üst düzey mentörler bu süreçte hikâyeler, metaforlar ve etkileyici dil kullanımıyla menteeelerine ilham verirler (Rowley, 1999).

Düzeltilici Geri Bildirim Sağlama: Etkili mentörler, danışanlarına düzenli ve samimi olumlu geri bildirimler sunarken aynı zamanda düzeltilici geri bildirimler vermeye de hem istekli hem de yetenekli olmalıdır. Mentörler, danışanların performanslarında eksiklikler veya hatalar gözlemlediklerinde, bunları açıkça ifade etmeli ve iyileştirme yolları önermelidir. Bu tür geri bildirimler, menteeelerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olacak yapılandırılmış rehberlik sağlar ve mentörün koruyucu rolünün bir parçasıdır. Mentörler, düzeltilici geri bildirimlerini verirken yıkıcı olmayan, destekleyici bir dil ve ton kullanmalı, spesifik, işe odaklı geribildirimler sunmalı ve menteeelere gelecekteki benzer durumlar için pratik tavsiyelerde bulunmalıdır. Bu yaklaşım, menteeelerin geri bildirimini kabul etmelerini ve üzerinde çalışmalarını kolaylaştırır çünkü bu durumun ne zaman ve nasıl gerçekleşeceğini önceden bilmeleri onları hazırlıklı kılar (Daloz, 1999).

Riskleri Yönetme: Etkili mentörlerin önemli özelliklerinden biri danışanlarını gereksiz hatalardan koruma ve riskleri yönetme yetenekleridir. Mentörler, danışanlarının karşılaştıkları riskleri belirlemelerine yardımcı olur ve iş, kariyer, mali, kişisel alanlarda büyük hatalardan kaçınmaları için yol gösterir. Danışanlarının kendi kararlarına ve eylemlerine güvenmelerini sağlamak ve zor durumlarda gerektiğinde

müdahale etmek de mentörlerin sorumlulukları arasındadır. Bu nedenle risk yönetimi becerisi, mentörlük sürecinde giderek daha fazla değer kazanmaktadır (Hakim, 1994).

Fırsatlar Yaratma: Mentörler genellikle danışanlarına görünürlük sağlayacak konumdadır. Bu beceri danışanların insanlarla tanışmalarına ve farklı izleyicilere neler yapabileceklerini göstermelerine olanak tanıyan doğru fırsatlar yaratmak anlamına gelir. Fırsatlar yaratmak için mentörler, danışanları uygun kişilerle tanıştırır, yeteneklerinin başkaları tarafından fark edilmesini sağlar, önemli kişilerle etkileşim kurmalarını sağlayacak görevler veya fırsatlar sunar ve hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilecek kişilere olumlu referanslar verir. Mentörler, danışanların bu fırsatları değerlendirmeye hazır olduklarına inandıklarında ve danışanların yetenekli ve güvenilir olduklarını gördüklerinde bu fırsatları yaratmak isterler. Zira danışanların yeterliliğinden emin olmadan erken fırsatlar yaratmak, mentörün itibarını etkileyebilir. Ayrıca mentörlerin geliştirme çabasının bir parçası olarak bu süreci danışanlarına açıklamaları önemlidir (Phillips-Jones,2003:6-7).

2.13.3. Menteeye Özgü Beceriler

Menteelerin başarılı bir mentörlük ilişkisi kurabilmeleri için birkaç alanda yetkinlik kazanmaları gerekmektedir. Bu alanlar şunlardır (İrban, 2023:29):

Mentörler Edinme: Başarılı bir mentee olmak, aktif katılım gerektiren bir süreçtir. Kariyerlerinde kendi kendine yeterlilik prensibini benimseyen menteeler, kendilerine başarılı olmalarında yardımcı olabilecek birkaç mentör seçme ve onlarla müzakere etme konusunda proaktif olurlar. Menteeler, kendilerine mentörlük sağlayabilecek potansiyel bireylerden oluşan bir havuz belirler, aktif olarak birkaç mentör arayışına girer ve potansiyel mentörleri kendilerine mentörlük sağlamanın avantajlarına ikna ederler. Ayrıca, spesifik ihtiyaçlarını ve hedeflerini olası mentörlere net bir şekilde iletir ve mentörlük düzenlemeleri konusunda mentörleriyle müzakere yaparlar. Bu müzakereler, hedefler, beklentiler, ilişkinin süresi, gizlilik, geri bildirim süreçleri ve toplantı takvimleri gibi konuları içerir (Hakim, 1994).

Hızlı Öğrenme: Mentörler, hızlı öğrenen ve öğretilenlere ciddiyetle yaklaşan menteelerle çalışmayı tercih ederler. Bu menteeler, sunulan bilgi ve becerileri hızla öğrenmeyi, bunları uygulamaya koymayı ve uygulamalarını mentörlerine detaylı bir

şekilde açıklamayı hedeflerler. Ayrıca mentörlerinin ve diğerlerinin modellediği davranışları dikkatle izler, gelişim için gereken materyalleri inceler, yeni bilgileri kendi problem çözme yöntemlerine entegre eder ve geri bildirimleri savunmacı olmayan bir tutumla kabul ederler. İlerleyen mentörlük sürecinde tartışma ve fikir ayrılıkları ortaya çıkabilir ancak menteler başlangıçta yeni fikirleri değerlendirmeye açık ve yanılmaya hazır bir tutum sergilerler (Phillips-Jones,2003:7).

Girişim Gösterme: Mentörlük bağlamında, mentee girişimciliği, mesleki gelişim ve başarı için önemli bir bileşen olarak ortaya çıkmaktadır. Girişimcilik becerilerini sergileyen ve proaktif bir yaklaşım benimseyen menteler, mentörlük ilişkisinin etkinliğini önemli ölçüde artırmaktadır. Bu bireyler, profesyonel gelişimleri için sorumluluk almaya istekli olup mentörlerinden rehberlik veya çözüm beklemek yerine aktif bir şekilde sürece katılmaktadırlar. Değişim başlatma ve öğrenme sürecine aktif olarak katılma istekliliği gösteren menteler, kariyer hedeflerine ulaşma olasılıklarını artırmaktadır. Bu proaktif duruş, net hedefler belirlemeyi, yeni koşullara uyum sağlamayı ve sürekli olarak hedefleri yeniden değerlendirmeyi içermektedir. Böyle menteler, rollerinin karmaşıklıklarını daha büyük bir çeviklikle yönetebilmekle kalmaz, aynı zamanda daha dinamik ve karşılıklı bir mentörlük ilişkisi kurar. Girişimcilik becerileri sergileyen menteler, yalnızca mentörlerinden onay beklemekle kalmaz, aynı zamanda becerilerini ve niteliklerini sergilemek ve geliştirmek için aktif olarak fırsatlar ararlar, böylece profesyonel ilerlemelerini kendileri yönlendirirler (Adom vd., 2016; Martyn, 2023).

Takip Etme: Günümüzde mentörlük alanında, mentörlerin konumu nispeten avantajlıdır. Verilen görevleri ve taahhütleri yerine getirmeyen menteler sıklıkla terk edilir ve yerlerine daha sorumluluk sahibi menteler alınır. Bu bağlamda, mentelerin uygun becerileri sergilemek için şu adımları takip etmeleri önem taşır: Mentörlerle yapılan tüm anlaşmalara kesinlikle uyulmalı, üzerinde anlaşılan görevler zamanında tamamlanmalı, mentörlerin önerileri denenmeli ve sonuçları mentörlere bildirilmelidir. Ayrıca, bir anlaşmayı değiştirmek veya bozmak gerektiğinde bu durumu önceden açıklarlar ve zor görevlerde cesaret kırılabilir ısrarcı olurlar. Bu yaklaşım, mentör ve mentee ilişkilerinin daha dengeli ve karşılıklı çaba gerektiren bir yapıda olmasını sağlar (Phillips-Jones,2003).

İlişkiyi Yönetme: Mentörlük programlarının faydaları geniş çapta incelenirken, mentörler ve menteeeler arasındaki ilişkilerde ve bu programların organizasyon yapılarında potansiyel sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Etkili mentörlük ilişkilerinin kurulabilmesi için, her iki tarafın da sürekli olarak öğretme ve öğrenme faaliyetlerine istekli bir şekilde katılmaları gerekmektedir. Programın tasarımı, en iyi uygulamaları temel alır ve iletişim tarzları, iş sorumlulukları ve önceki deneyimlerin çeşitliliği gibi faktörleri dikkate alır. Mentörlük ilişkisinde çift yönlü iletişim hayati bir önem taşır ve mentörün, değerlendirici bir rol yerine, daha çok rehberlik eden bir pozisyon alması beklenir. Hem mentörün hem de menteenin kişisel özellikleri, bu ilişkinin başarılı olmasında kritik bir rol oynar. Menteeeler, mentörlerin dinleme yeteneği, farklı perspektifler sunabilme kapasitesi ve yıl boyunca sağladıkları genel destek gibi özellikleri takdir ederler. Bununla birlikte, aşırı sert veya yargılayıcı mentörlerin, mentörlük deneyimine olumsuz etkileri olduğunu ifade ederler. İlişkinin başarısı, aynı zamanda menteenin tutum ve davranışlarına da büyük ölçüde bağlıdır (Martyn, 2023:58-59).

Mentörlük ilişkilerinde, mentörler güçlü bir liderlik rolü üstlenmeye çalışsalar bile, bu ilişkileri yönetmesi gereken kişi menteeedir. Mentee, kendi gelişim sürecinden ve sonuçlarından sorumlu olur. Bu süreci etkili bir şekilde yönetmek için mentee, mentörlük sürecinin nasıl işlediğini ve neden güçlü bir araç olduğunu açıklayabilmelidir. Ayrıca, mentörleriyle aralarındaki konular, ulaşılması gereken hedefler ve toplantı planlarından memnuniyet gibi konularda güncel kalır. Menteeeler, mentörlük ortaklıklarının mevcut durumunu analiz eder ve bu ilişkilerde bir sonraki adımlarını belirler. Mentörlük ilişkilerinin sonuna hazırlık yapar ve bu ilişkileri dostane bir şekilde sonlandırır. İlişkiler resmi olarak sona erse bile, gayri resmi olarak devam edebilir. Menteeeler, mentörlük ilişkilerini dikkatle takip eder ve gerektiğinde önerilerde bulunur, böylece sürecin etkinliğini artırır (Phillips-Jones,2003).

2.14. Eğitimde Mentörlük ve Okul Yöneticisi

Mentörlük uygulamaları, insanlık tarihinin kökenlerine kadar uzanan bir geçmişe sahiptir ve insan faktörünü içeren her alanda yaygın olarak kullanılmaktadır (Ferrerres, 2018). Uygulama şekilleri çeşitlilik gösterse de deneyimin aktarılması ilkesine dayanan temel bir yaşam biçimi bulunmaktadır. Özellikle sağlık, hukuk,

ekonomi gibi temel disiplinlerde, bilgi ve deneyimin kuşaktan kuşağa aktarılması büyük önem taşımaktadır (Ragins ve Kram, 2007).

Eğitim alanında mentör ve mentee arasındaki ilişki deneyimli bir öğretmen, yönetici, ya da akademisyenden yeni göreve başlamış ya da kendi alanında daha az deneyime sahip olan bir öğretmene, yöneticiye veya müfettişe tecrübelerinin aktarılması şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım, 2013). Bu süreç, deneyimli profesyonellerin bilgi ve deneyimlerini, daha az deneyimli meslektaşlarıyla paylaşarak onların gelişimine katkıda bulunmalarını içerir.

Mentörlük uygulaması eğitim alanında yeni bir yaklaşım olarak görünse de eğitim alanında kullanımı 19. yüzyılda İngiltere’de başlamıştır ve İngiltere eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme modeli olarak kullanıldığı bilinmektedir (Monaghan ve Lunt, 1992). İngiltere'deki başarılı mentörlük modelini gözlemleyen ABD, 20. yüzyılın başında bugün hala devam eden Big Brothers and Big Sisters mentörlük programını hayata geçirmiştir; ayrıca, 1980'lerde başlayan ve bir reform hareketi olarak görülen mentörlük süreci, eğitimde yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde kullanılmıştır; bu programlar, örgüt kültürünün aktarılmasında ve meslekte deneyimsiz öğretmenlerin mesleğe olumlu bir giriş yapmalarında önemli bir rol oynarken, öğretme yöntemlerini geliştirmeye ve öğretmenlere kişisel problemlerini çözmelerinde destek olmaya yardımcı olur; bu sayede onlara daha rahat bir çalışma imkanı sunar (Tillman, 2005).

Okullar, öğretmenlerine sınıfın dört duvarının ötesinde liderlik etme fırsatları vererek onlara yatırım yapmaya istekli yenilikçi liderler gerektiren karmaşık ve dinamik sistemlerdir (Littleton, 2023). Müdürler, okullarındaki öğrencilerin akademik başarılarında ayrılmaz bir rol oynadıklarından, öğrencilerin benzersiz ve çok yönlü ihtiyaçlarını desteklemek için öğretmen liderlere yatırım yapmak müdürlerin görevidir (Littleton, 2023). Öğretmenlerin liderlik deneyimleri sayesinde edindikleri bilgiler genellikle mesleki eğilimlerini güçlendirir ve öğretim koçu, müdahaleci, müdür veya müfredat uzmanı olmak gibi sistemdeki diğer kritik rollere olan ilgilerini artırır. Dağıtılmış liderlik çerçevesi gibi bir araç kullanan sistematik bir yaklaşım, inovasyon ve büyüme için kritik olan özerklik, kapasite ve hesap verebilirliği destekler (Littleton, 2023).

2.14.1. Eğitimde Mentörlük ve Önemi

Eğitim alanında mentörlük, mesleğe yeni başlayan öğretmene, kendisinden daha tecrübeli bir öğretmenin rehberlik etmesi şeklinde tanımlanır (Wood, 2007). Bu süreçte, kariyerinin henüz başında olan öğretmene, uzman öğretmenler mentörlük ilişkileri sağlayarak sınıfa başarılı bir şekilde hazırlar; aynı zamanda, değerlendirme talepleri, müfredat değişiklikleri, ders planlaması gibi konularla birlikte, veliler, öğrenciler, toplum ve okul yöneticileri gibi paydaşlara karşı sorumluluklarını yerine getirirler (Wood, 2007). Stajyer öğretmenler, genellikle yeterlilik kazanmadan önce çeşitli eğitim uygulamalarını tamamlarlar ve bu süre tek başlarına çalışmakta zorlanabilirler bu yüzden destek ve mesleki yeterliliklerini sağlamak için geri bildirim almaya en çok ihtiyaç duydukları dönemdir (McLaughlin ve Oberman, 2007).

Her meslekte olduğu gibi öğretmenler de mesleklerinin başlangıcında bazı sıkıntılar yaşayabilirler (Boudreau, 2019). Deneyimsiz öğretmenler bu sıkıntıları çözüp, mesleklerine daha kolay adapte olabilmek için mentor öğretmenlere ihtiyaç duyarlar (Goodwin, 2009). Bu hizmet sonucunda göreve yeni başlayan öğretmen sorunlarına çareler bularak daha başarılı bir öğretmen olarak görevine devam eder. Bu da eğitim kalitesinin artmasını sağlar (Yirci, 2009).

2.14.2. Okul Yöneticilerinin Roller

Toplumun okuldan ve öğretmenden beklentileri her çağda değişmektedir. Günümüzde uygulanan eğitim modelinde öğretmenden bilgiyi sadece sunması değil, aynı zamanda nasıl kullanılacağını öğretmesi beklenmektedir (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2020). Bu değişim okulların yöneticilerini de yakından ilgilendirmekle birlikte okul idarelerinden hem yönetsel bilgi ve kuramlara hâkim olmaları hem de insan yönetimi konusunda donanımlı olmaları beklenmektedir (Thompson, 2017). Günümüzde okul yöneticilerine, okulun sosyal yapısını dengelemek ve iç ve dış dengeleri korumak gibi önemli görevler verilmektedir. Okul yöneticisi, öğretmenleri iş birliğine teşvik etmeli ve sınıflarında eğitim kalitesini artırmak için yönlendirici olmalıdır. Başarılı bir yöneticinin sahip olması gereken temel yetenekler; öğretim sorumluluğunu artırmak, iş kayıplarını en aza indirmek, nesnel kriterler belirlemek ve grupları teşvik etmektir (Cemaloğlu, 2002).

Sağlıklı bir eğitim ortamının oluşturulmasında okul yönetiminin rolü oldukça büyüktür. Okul yöneticileri, yönetsel lider olarak okulların düzgün işlemlerini sağlamak, olası sorunlara karşı önlem almak, fiziksel koşulları iyileştirmek ve disiplini korumakla yükümlüdürler; bu görevler yerine getirilmediği takdirde öğretmenlerin motivasyonu düşer bu da öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyebilir; okul müdürü, sorumluluğu altındaki okul binasını ve eklentilerini eğitimin amaçları doğrultusunda en etkili şekilde kullanmakla görevlidir, bu bağlamda, bir okul yöneticisinin göreve başladığında yapması gereken ilk işlerden biri okulun örgüt şemasını gözden geçirmek, okul alanını ve ek yapıları incelemek ve bu alanların nasıl daha iyi işletilebileceği üzerine ilgili kişilerle görüşmeler ve toplantılar düzenlemektir (Binbaşoğlu, 1988: 131).

Okul yöneticileri, yönetim süreçlerini etkili bir şekilde yönetebilmek için gerekli yetkilere sahiptir ve bu yetkileri, hızlı ve etkili kararlar alabilmek için kullanma konusunda geniş bir inisiyatifleri vardır; bu yetkiler, yöneticilerin davranışları ve tutumlarıyla kendilerine bir rol belirlemelerini sağlar ve okulun tüm paydaşlarıyla bu roller çerçevesinde etkileşimde bulunmalarını kolaylaştırır; rol, makamda bulunan kişilerden beklenen davranışlar şeklini alır, yani belirli bir konumda yapılması gereken faaliyetler ve işlevlerdir; yönetim, ast ve üst rollerini içeren hiyerarşik bir yapıda organize edilmiş olup, bu yapı yöneticilerin sorumluluklarını açıkça belirler ve okulun genel işleyişini düzenler (Ceylan, 2019a:34).

Günümüzde okul müdürlerinin hem idari hem de öğretimsel bir lider olması gerekmektedir; bu ikili rol, farklı geçmişlere, ilgi alanlarına, görüşlere, zihinsel kapasitelere ve yeteneklere sahip bireylerden oluşan bir topluluğun günlük yönetimi ile birleştiğinde daha da karmaşık hale gelmektedir. Okul müdürünün hem idari hem de öğretimsel bir lider olması konusu, ülkedeki yeni okul müdürleri için mentörlük ve hizmet öncesi programların önemini artırmaktadır (Nwokorie, 2023).

2.14.3. Okul Yöneticileri ve Mentörlük Sürecinin Yansımaları

Okullar, toplumun ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesine hizmet eden açık sistemlerdir (UNESCO, 2016). Bu sistemde okul yöneticilerinin amaçlar ve çağın ihtiyaçları doğrultusunda eğitim vermesi önemlidir. Okul yöneticilerinin yeteneklere odaklanarak mentörlük yapmaları ve yetenekleri teşvik etmeleri önemlidir (Dönmez, Gök ve Şahin, 2021: 105). Okul müdürleri, müdür

yardımcılarının yetişmesinde etkin bir rol almaktadır (Özalp, vd., 2016). Mentörlük süreci aracılığıyla, okul yöneticileri sadece bilgi ve beceri açısından değil aynı zamanda örgütsel hedeflere yönelik duygusal olarak da hazırlanmış olurlar (Cantimer, 2008). Lakin, mentörlük ilişkileri çalışanların kariyer ve kişisel gelişimini destekleme açısından önemli olmakla birlikte, bu ilişkilerin olumlu sonuçlarını garantilemek mümkün değildir. Mentörlük, okul lideri yetiştirme yöntemlerinden sadece bir tanesidir (Özalp v.d. 2016).

Başlangıçta, okul yöneticileri tarafından mentörlük kişisel ve mesleki gelişimi teşvik etmenin bir yolu olarak görülse de zamanla bu durumun sadece kişinin kendi değerlerine ilişkin farkındalığını teşvik etmekle kalmamışlar, aynı zamanda bunu okul yönetiminin bir sorumluluğu olarak görülmüştür (Daresh ve Playko, 1992). Günümüzde okullar aldıkları etkili, yerinde ve ileri görüşlü rehberlik sayesinde hedeflerine başarıyla ulaşmakta ve bu sürece yönelik müdürlere ve diğer eğitim liderlerine yardımcı olmak için mentörlük ve akran koçluğu programları uygulanmaktadır (Crow ve Matthews, 1998).

Müdür, okulun en yetkili kişisidir bundan dolayı okulun başarısı veya başarısızlığı müdürün liderlik ve yönetim becerilerine bağlı olarak değerlendirilir. Bu da müdürün rolünün, okulun genel işleyişindeki etkinliğini ve okul ortamının kalitesini belirlemede ne kadar kritik olduğunu gösterir. Bu sebeple okul müdürlerinin yetiştirilmesi hususuna çok önem verilmesi gerekir (Yirci, 2009).

Okul müdürleri, sadece rutin işleri yönetmek ve mevzuatı uygulamakla sınırlı kalmazlar; aynı zamanda okuldaki tüm çalışanların uyum içinde çalışmalarını sağlarlar, okula yön verirler, vizyon oluştururlar, çalışanları motive ederler ve kurumsal amaçlara inanç sağlarlar; ayrıca, ast-üst ilişkilerini etkili bir şekilde yönetebilme, rol model olarak yeni yollar açabilme ve mentörlük yapabilme yetenekleriyle donanmışlardır (Altundağ, 2022:23). Müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer tüm okul paydaşları ile birlikte ortak hedeflere doğru ilerlerken, çalışanların kariyer gelişimlerine de katkıda bulunan yöneticiler, etkin ve başarılı olarak kabul edilmektedirler. Bu yaklaşım, insan kaynakları yönetimini personel işleri yönetiminden ayırır ve yöneticilerden bazen abilik, bazen dostluk, bazen de otorite kullanımı bekler (Sergiovanni, 2005).

Daresh (2004) mentörlüğün, meslekteki deneyimsiz müdürlere yöneticilikle ilgili teoriden uygulamaya süreçleri öğretme, paydaşlarla ilişkileri yönetme ve okula aidiyet duygusu kazandırma gibi önemli katkılar sağladığını belirtir. Bu sayede mentörlük, yeni müdürlerin işlerine daha hızlı adapte olmalarını ve okul topluluğu içindeki rollerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini destekler.

Mendez (2023: 57) tarafından yapılan araştırmada yeni K-12 müdürlerinin ilk 5 yıllarında mentörlük almalarının temel liderlik becerilerinin geliştirilmesi açısından hayati önem taşıdığını göstermektedir. Yeni atanan müdürlere yönelik mentörlüğün yapılandırılmış, açık, amaca yönelik ve yeni K-12 müdürlerinin ihtiyaçlarına dayalı olması gerekmektedir. Mentörler (hem resmi hem de gayri resmi), yeni K-12 müdürlerinin güvenini inşa etmek için düşünce ortakları, destekler, net hedefler geliştirenler, rol modelleri ve problem çözme ortakları olmalıdır. Bu destek, müdürlerin organizasyon, karar verme, özgüven ve iş birliği gibi alanlarda gelişmesini sağlayacaktır. İlk 5 yılda, yeni müdürlerin büyüme ve liderlik gelişimini desteklemek için açık, yapılandırılmış, amaca yönelik bir mentörlük programına ihtiyaçları vardır. Müdürlerin görevde kalmalarını ve doğru şekilde eğitilmelerini sağlamak için bir mentör aracılığıyla tutarlı destek sağlanması gerekir. Mentörlük, yeni müdürlerin büyüme ve gelişiminin kritik bir yönüdür.

Okul yöneticisi, okulun hedeflere ulaşma ve insan kaynaklarının etkili yönetilmesi konusunda yeterliliklere sahiptir (Yıldırım, 2013). Bu yeterlilikler arasında mentörlük öne çıkar ve ilköğretim okul yöneticileri üzerine yapılan bir çalışmada Yıldırım (2013), okul yöneticilerinin yüzde doksanının mentör rolünü benimsemekte istekli oldukları tespit edilmiştir. Bu veri, okul yöneticilerinin sadece yönetimsel görevlerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda önemli bir bilgi birikimi ve deneyime sahip, kendini sürekli yenileyebilen, teknoloji ve bilim konularında yetkin, bilimsel düşünebilen ve yazabilen gönüllü mentörler olduğunu göstermektedir; bu rolleriyle, okul yöneticileri, eğitim topluluğuna rehberlik ederek, öğretmen ve diğer çalışanların mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Yıldırım, 2013:2).

Mentör; lider, vizyon sahibi, enerjik bireylerdir ve bu yeteneklerini başkalarına aktarma arzusuna sahiptirler (Gonser, 2022). Günümüzde kurumlar ve bireyler arasında gittikçe yaygınlaşan mentörlük, okul müdürlerinin liderlik rolleri içinde son derece önemli bir konumdadır (Yıldırım ve Yılmaz, 2013). Okul müdürleri mentörlük

programıyla astlarına danışmanlık yaparlar. Başarılı bir okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve okulun diğer çalışanlarıyla pozitif bir ilişki ve empati kurarak onlara rol model olur (Trail, 2000). Bu noktada etkili bir eğitim lideri olmak için kişinin rolü isteyerek benimsemesi ve etkili yönetimi sağlamak için isteyerek uyum sağlaması gerekmektedir (Daresh, 1992).

MEB'in 2011'de gerçekleştirdiği "Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı'nda, mentörlüğün hizmet içi öğrenme kapsamında uygulanmasının gerekliliğine yönelik önemli kararlar alınmıştır (Yıldırım, 2013:44). Bu çalıştayda alınan kararlardan bazıları şöyledir (Özhan vd., 2011:139):

- Yüksek vasıflı, iyi eğitilmiş ve eğitimci rolüne uygun öğretmenlerin istihdamını garanti altına almak,
- Diğer bir karar öğretmenlerin sürekli kişisel ve mesleki gelişimden geçmelerini sağlamak,
- Öğretmenlik mesleğinin kamuoyundaki imajını geliştirmek ve itibarını güçlendirmek,
- Bir mentör öğretmenin desteğiyle kariyer eğitimi ve iş başında değerlendirme fırsatları sunan istihdam yapılarını oluşturmaktır.

2.14.4. Mentörlüğün Öğretmenlere Olan Katkısı

Mentörlük, öğretmenlere bilgi, beceri ve yeteneklerin edinilmesi ve geliştirilmesi gibi pek çok fayda sağlar; aynı zamanda öğretmenlerin fikirlerini üst yönetime ifade edebilecekleri bir platform sunarak öğretmenlik mesleğine daha sorunsuz geçiş yapılmasını kolaylaştırır, hem psikososyal hem de mesleki gelişimi teşvik ederek öğretmenlerin başarılarını ve başarısızlıklarını paylaşımlarına olanak tanır; mentörlük, öğretmenlerin kişisel etiklerini geliştirmelerine yardımcı olur, diğer eğitimcileri çalışırken gözlemleme fırsatı sunar, öğretmenlerin tüm potansiyellerinden ve yeteneklerinden faydalanmalarını sağlayarak iş tatmininin artmasına ve kendi performanslarının daha net anlaşılmasına olanak tanır; ayrıca, mentörlerle sosyal bağlantıları ve arkadaşlıkları teşvik ederek tehdit edici olmayan bir rehberlik ortamı yaratır ve öğretmenlerin ekipleri içinde kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olarak yalnızlık hissini ortadan kaldırır; mentörlük yoluyla öğretmenler bağımsızlıklarını, özgüvenlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini geliştirebilirler,

konusacak birisinin olması ve yaratıcılık için teşvik almak ek faydalardır; sonuçta mentörlük, kariyere giriş aşamasında dönüştürücü bir rol oynar ve öğretmenin profesyonel yolculuğunun bir sonraki aşamasına geçişini kolaylaştırır (Yıldırım, 2013:47).

Mentörlük modelinde mentör, rehber, danışman, yardım eden, yetiştirici, tecrübeli, uzman ve yol gösterici rollerini üstlenir; ülkemizde eğitim alanında, özellikle öğretmen yetiştirme sürecinde mentörlük uygulamaları aktif bir şekilde kullanılmakta olup, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrenciler için düzenlenen Okul Deneyimi Dersleri ve Uygulama Öğretmenliği programları ile göreve yeni başlayan öğretmenler için verilen Adaylık Eğitimleri, bu uygulamalar arasında yer almaktadır; bu süreçler, aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sağlayarak onları okul ortamında karşılaşılabilecekleri gerçek durumlar için hazırlar (Kocabaş ve Yirci, 2011: 68).

MEB'e bağlı okullarda göreve yeni başlayan aday öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik yönetmelik gereğince, aday öğretmenlere okullarında uygulamalı eğitim verilir ve bu eğitime destek olmak üzere tecrübeli ve rehber öğretmen olma şartlarını taşıyan bir öğretmen, danışman öğretmen olarak görevlendirilir; aday öğretmen, rehber öğretmenin derslerine katılabilirken, süreci değerlendirme görevi okul müdürlerine ait olup, yönetmelikte belirtilen görevler çerçevesinde rehber öğretmen, okul müdürünün talimatları doğrultusunda aday öğretmenin uygulamalı eğitim programında yer alan faaliyetlerin uygun şekilde yürütülmesi için gerekli önlemleri alır; bu model, aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ilerleterek daha başarılı olmalarına katkı sağlar (Elbay, 2015:36).

İnsan yetiştirmek gibi çok önemli bir görevi üstlenen öğretmenlerin, istenen niteliklere sahip olabilmeleri ve iyi birer eğitimci olarak yetişebilmeleri için dünya genelinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler arasında en çok mentörlük uygulaması kullanılmaktadır (Gümüş, 2015). Mentörlük, öğretmen adaylarına deneyimli öğretmenlerin rehberliğinde, teorik bilgilerini pratikle harmanlama ve meslek hayatında karşılaşılabilecekleri zorluklarla başa çıkma becerileri kazanma fırsatı sunar. Bu süreçte, öğretmen adaylarına sağlanan destek, onların mesleki yeterliliklerinin artırılmasına ve öğretmenlik mesleğine daha hazır hale gelmelerine yardımcı olur.

Huling-Austin'in mentörlük üzerine araştırması, iş kesintilerini en aza indirmek amacıyla eğitimciler için tasarlanan mentörlük programlarında bulunan beş yaygın hedefi ortaya çıkarmıştır. Bu hedefler şunları içerir (Gümüş, 2015: 72):

- Bir eğitimci olarak yeteneklerimi geliştirmek
- Yetenekli öğretmenlerin elde tutulmasını desteklemek
- Acemi eğitimcilerde olumlu bir zihniyet geliştirmek
- Öğretim sorumluluklarını yerine getirmede yardım sunmak
- Sistemin kültürünü yeni yetişen eğitimcilere aktarmaktır.

2.14.5. Mentör Seçimi

Birçok araştırmacı tarafından mentörlük programında vurgulanan önemli noktalardan biri de mentör seçimi konusudur. Mentörlük, sınıf içi öğretimin dışına taşan beceri ve bilgi gerektirdiğinden yalnızca deneyimli ve etkili bir öğretmen olmak mentörlük için yeterli değildir (Bullough, 2012). Fakat bu durum çoğu zaman göz ardı edilir. Deneyimli ve eğitimli mentör rehberliğinde öğretmenlik mesleğine başlayan menteler öğretmenlik uygulamalarında daha başarılı olur, mesleki gelişimleri hızlanır ve daha donanımlı öğretmen olurlar (Eraslan, 2008). Mentör olabilmek için belli niteliklere sahip olunması gerekmektedir. Bu yüzden herkes mentör olamaz. Eğer mentörlük sürecinin başarıyla sonuçlanması isteniyorsa mentör seçiminin çok dikkatli yapılması gerekir (Moir, 2005). Başarılı mentörlük şunları gerektirir (Klausmeier, 1994:30):

- Mentelerin endişelerine duyarlılık
- Öğretmeye karşı bir heves
- Mentee ile olumlu bir ilişki kurma
- Övgüde bulunma
- Otoriterlik değil yardımseverlik
- Duygusal bir bağlılık
- Sorunların önceden görülme yeteneği
- Problem çözme yeteneği

DeBolt (1989:25), mentörde bulunması gereken özellikleri şöyle sıralamıştır:

- Yaklaşılabilirlik
- Dürüstlük
- Dinleme yeteneği
- Samimiyet
- Zaman harcamaya isteklilik
- Coşku
- Öğretme yeterliliği
- Güvenilirlik
- Alıcı olma
- Çalışmaya isteklilik
- Olumlu bakış açısı
- Öz güven
- Mesleğe bağlılık
- Açıklık
- Öğretme deneyimidir.

Larose ve Tarabulsy (2005:445) ise teorik olarak bir mentörde olması gereken özelliklerin şunlar olduğunu belirtmiştir:

- Mentee kişisel ve kişilerarası bağlantılar için gerekli olan nitelikleri tam olarak anlamalı, mentör ise empati kurma konusunda temel yeteneklere sahip olmalı ve menteeye araşsal, mesleki veya özerklikle ilgili konularda destek sağlamak.
- Kişinin kendi yeteneklerine güçlü bir inanca sahip olması ve yüksek motivasyona sahip olması esastır.
- Başkalarıyla etkileşimlerde kendinden emin ve rahat bir tavır sergileyebilme yeteneği çok önemlidir.
- Mentelerle düzenli toplantılar planlamak için yeterli mevcudiyet gereklidir.
- Mentörlerin, mentelerine hem kişisel hem de profesyonel açıdan olumlu bir örnek teşkil etmeleri önemlidir.

Gülmez (2019) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de aday öğretmenlerin yetiştirilmesi için önerilen bir mentörlük modeli kapsamında mentörlük ölçütlerinin kuramsal temelleri incelenmiş ve mentör öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklerin şunlar olduğu belirlenmiştir: aday öğretmenle aynı sınıf düzeyinde eğitim

verme, deneyimli olma, öncü olma, yeterli mesleki bilgiye sahip olma, eğitime yatırım yapma, başarılı olma, danışmanlık becerilerine sahip olma, iyi iletişim kurma, iş birliğine yatkın olma, kolay erişilebilme, yakınlık kurma, güven verme, önemseme, esnek olma, sezgisel ve açık sözlü olma, iç motivasyonu yüksek olma, öğrenmeye istekli olma, sabırlı olma, empati kurabilme, sorumluluk sahibi olma, mentörlük eğitimi almış olma, kendini yenilemedir.

Ercan (2022:120) araştırmasında, aday öğretmenlerin görüşlerini analiz ederek mentör seçimi sürecine değinmiştir. Bir katılımcı, ideal mentör öğretmen seçiminde şu hususların önemli olduğunu belirtmiştir:

“Danışman öğretmenimin yaş olarak genç olmasını isterim. Beni anlamasını, bana yakın olmasını isterim. Teknolojiden anlaması önemli ve bu yüzden bu konuda yenilikçi olup, eğitim almalarını isterim. Danışman öğretmenlerinin öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerini isterim. Alanında deneyimli, uzman olmasını isterim. Danışman öğretmen seçiminde nasıl tercihte bulunulması gerektiğini bana sorulmasını isterim. Öncesinde derin bir tanışma ve iletişimin olmasını isterim. Danışman öğretmenin iletişimi iyi olup, beni dinlemesini ve anlamasını isterim.”

Göreve yeni başlayan öğretmenlerle mentörlerin başarılı bir şekilde çalışabilmeleri için mentörlerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve yeni rolleri konusunda eğitim almaları gerekmektedir. Yeni öğretmenlere mentörlük yapmak, öğrencilere ders vermek veya diğer öğretmenlere yönelik atölye çalışmaları düzenlemekten farklıdır. Mentörlük uygulaması bir öğretmeni düzeltmek veya tamir etmek amacını taşımaz; göreve yeni başlayan bir öğretmeni donanımlı bir öğretmen haline getirmek için bir kişinin rolü ve sorumluluğunun bir parçası olmayı temel amaç edinmiştir (“Teacher Educational Quality Assurance Induction Programs for Newly Trained Teachers Policy Brief 6,” 2009).

Mentörlük ve mentör programı uygulaması için birçok zorluk olduğu görülmektedir. Planlama ve hazırlık eksikliği, uygun olmayan kişilerin mentör olarak seçilmesi ve katılan kurumlar arasında yetersiz iş birliği gibi faktörler, mentörlük süreci için negatif etkilere yol açabilir (Altay, 2015). Mentörlük uygulamasında

yaşanan önemli sorunlardan biri de okullarda aday öğretmenler için mentörlük gereksinimlerini karşılayan mentor bulamamalarıdır (Gülmez, 2019). Türkiye’deki mentörlük uygulamasında mentor olacak kişinin seçiminde, mentor özelliklerine sahip olup olmaması dikkat edilmeden üstler tarafından görevlendirilmektedir. Mentörlük sürecinin başarıyla tamamlanabilmesi için mentor-mentee eşleştirilmesi dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Mentor ve mentee iyi uyum sağlamamışsa mentörlük uygulaması başarısız bir şekilde sona erer ve mentee için ya çok az ya da hiç fayda sağlamaz (Altay, 2015). Bunun sonucunda menteenin gelişimi olumsuz etkilenir motivasyonu düşer, yanlış tercihler yapabilir. Bu yüzden mentor ve menteenin iyi eşleşmiş olması etkili bir mentörlük süreci yaşanabilmesi için temel bir önkoşuldur.

Menteenin mentor seçimi kadar mentorün mentee seçimi de önemlidir. Literatürde mentor seçimi için dikkat edilmesi gerekenler, mentörden beklenen özellikler ile ilgili birçok çalışma mevcuttur. Lakin mentorün mentee seçimi ile ilgili çalışma sayısı çok düşüktür. Mentorlerin mentee seçiminde dikkat ettikleri özellikleri Allen (2004) yaptığı saha çalışması ve laboratuvar deneyi ile ortaya koymuştur. Mentorün menteede olmasını istediği özellikler şunlardır (Allen, 2004:472):

- Mentorler, daha düşük yeteneklere sahip olanlara göre daha yüksek yeteneklere sahip olanlara mentörlük yapmaya daha isteklidir.
- Mentorler, öğrenmeye istekli menteeeleri düşük istekli mentelere kıyasla daha fazla mentörlük yapmaya isteklidir.
- Bireyler, farklı cinsiyetten menteelere kıyasla aynı cinsiyetten menteelere mentörlük yapmaya daha isteklidir.
- Mentorler, kendi özelliklerine benzer özelliklere sahip menteeleri seçme eğilimindedir.
- Mentorler, mentee seçiminde menteenin öğrenmeye olan istekliliğinin yetenekten daha büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtirler.
- Mentor motivasyonları, mentorlerin mentee seçimindeki tercihlerini etkiler.

2.14.6. Mentor Seçiminde Okul Müdürlerinin Rolü

Okul müdürleri, göreve yeni başlayan öğretmenlerin okullarına uyum sürecinde önemli bir rol oynarlar ve en etkili uyum yöntemlerinden biri olan mentörlük programı içeren gelişimsel bir öğretmen uyum programının yönetimini üstlenirler;

müdürün bu programdaki rolü, program gelişimi için süreci yönetmek, sürekli izleme sağlamak ve programın etkinliğini değerlendirmektir (Heller ve Sindler, 1991). Program oluşturma kararı verildikten sonra, müdür programı okulun özel ihtiyaçlarına göre uyarlayan hedeflerin geliştirilmesine rehberlik eder. Bu hedefler program için bir çerçeve oluşturur (Brock, 1999). Kaliteli bir mentör programı, mentörlerin seçimi için belirli kriterler sağlar. Okul müdürleri, okulun ve programın hedeflerine dayalı olarak kriterler belirler. Bu kriterler şunlardır (Gordon, 1990; Hapt, 1990):

a) Öğretmenin atamasına uygun deneyimler,

b) Önkoşul bilgi, beceri, tutumlar ve değerler ve

c) Okulun ve ilçenin politikaları, prosedürleri, organizasyonel yapısı, müfredatı, çalışma programları ve yeterlilikleri hakkında bilgidir.

Mentörler, yeni başlayan öğretmenlere yardım sağlar ancak bu, okul müdürü ile olan etkileşimlerinin yerini tutmaz; yeni başlayan öğretmenler, kendilerine yardım ve destek sağlayan kilit figür olarak genellikle müdürü görürler çünkü müdür, öğretmenlik performanslarını değerlendirecek olan kişidir ve bu nedenle, yeni başlayan öğretmenler müdürlerinden geri bildirim almayı isterler; bu destek ve onay alınmadığında, yeni başlayanlar kendilerini terk edilmiş ve hayal kırıklığına uğramış hissedebilirler, bu da tecrübesiz öğretmenlerin hem müdürlerinin hem de mentörlerinin yardımına olan ihtiyacını gösterir (Brock ve Grady, 1997:65).

Okul müdürlerinin iletişim becerileri, mentör seçiminde ve mentörlük sürecinin yönetiminde önemli bir rol oynar (Johnson ve Ridley, 2008). Etkili iletişim, mentör ve mentee arasındaki ilişkinin güçlenmesine ve mentörlük sürecinin verimli geçmesine yardımcı olur. Ayrıca, empati yeteneği güçlü olan mentörlerin seçilmesi, menteeelerin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasını ve karşılanmasını sağlar (Johnson ve Ridley, 2008).

Okul kültürünün geliştiricisi ve besleyicisi olarak müdür, bu kültürü yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmada önemli bir rol oynar (Brock ve Grady, 1998). Bir okulun sosyal ve kültürel faktörlerine ilişkin algılar, yeni başlayan öğretmenler üzerinde okulun resmen belirtilen hedeflerinden daha fazla bir etkiye sahiptir. Yeni başlayan öğretmenlerin okulun tarihini, geleneklerini, efsanelerini ve mitlerini

bilmeleri gerekir. Okulun kahramanlarının hikayelerini duymaları gerekir. Bu süreç, yeni başlayanların kültüre ait olma ve katılım duygusu kazanmasına yardımcı olur (Brock ve Grady, 1998).

Okul müdürleri, okulun kurum kültürü ve değerlerine uygun mentörler seçerek, mentörlük sürecinin okulun genel hedefleriyle uyumlu olmasını sağlar. Bu uyum, mentörlük programlarının sürdürülebilirliğini ve başarısını artırır. Okul müdürleri, mentörlerin sadece profesyonel becerilerini değil, aynı zamanda kurumun değerlerini de yansıtmalarına özen gösterir (Eby ve Allen, 2012).

Öğretmenler, mentörlerden aldıkları sınıf içi deneyim desteğinin yanı sıra, okul müdürünün öğretmeyle ilgili hedeflerini ve beklentilerini öğrenmek istemektedir; bu beklentiler öğretim yöntemleri, zaman yönetimi, disiplin, değerlendirme, öğrenci başarısı ve veli ilişkileri gibi konuları kapsamaktadır, çünkü özellikle de yeni başlayan öğretmenler, hem mentörlerin yardımını takdir etse de asıl memnun etmek ve değerlendirme almak istedikleri kişi müdürdür (Brock ve Grady, 1996:66).

2.14.7. Okul Müdürü Adayları İçin Mentörlük Hizmeti

Okul müdürü olmak için öğretmen olmak gerekmektedir. Bunun dışında yönetimle ilgili eğitim alma yükümlülüğü bulunmamaktadır. Müdür, okuldaki en yetkili kişidir. Bu da okulun başarısı üzerinde önemli bir rol üstlenmesine sebep olur. Bundan dolayı göreve yeni başlayan veya başlayacak olan okul müdürlerinin yetiştirilmesi hususuna dikkat edilmelidir (Gümüş, 2015). Herkes müdürlerin pozisyonlarına hazırlanmak için resmi bir eğitime ihtiyaç duyduğunu kabul eder ancak bu eğitimin doğası konusunda az sayıda ortak fikir bulunur. İleri düzey üniversite eğitimi, liderlik davranışlarının örneklerini öğretebilir ancak başarılı müdürlerin temelini oluşturan pratik bilgi ve davranışları iletmez (Malone, 2001).

Eğitimde mentörlük uygulamasının temel amacı, öğretmenlik meslek bilgisini, sınıf yönetimini ve okul ile sınıf kurallarını menteeye aktarmaktır; bu süreçte, okul müdürleri, bu konularda başarılı olabilmek için yardım ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar (Gimbel, 2023). Yöneticiliğe yeni atanan okul müdürü, becerilerini ortaya çıkaracak ve geliştirecek daha tecrübeli bir meslektaşıyla karşılıklı etkileşim kurarak güvene dayalı bir sürece adım atar ve bu süreçte, göreve yeni başlayan okul müdürünün başarılı ve etkili bir müdür olması uzun sürebilir (Young vd., 2005:2).

Crews ve Weakley (1996:6), geniş çapta bir mentörlük sürecini teşvik eden bir model tanımlamışlardır. Bu model, Güney Bölgesel Eğitim Kurulu (SREB) tarafından test edilip geliştirilmiştir ve dört ana bileşenden oluşur: takım çalışması, kişisel planlama, topluluk iş birliği kurma ve mentörlük; modeldeki dış mentör, farklı bir okul sisteminden gelen bilgili ve deneyimli bir eğitimci olup, okul müdürüne teknik danışmanlık yaparak okulun bölge hedeflerini karşılamak için en iyi stratejileri geliştirmesine yardımcı olur ve dışarıdan geldiği için, müdür ve öğretmenler tarafından tehdit olarak algılanmaz veya yargılanmaz (Parker ve Thomas, 1999:3-5). Lakin, mentör okulun bölgesini iyi bir şekilde tanıdığı için o bölgede bulunan benzersiz durumları ele alacak içgörüler sunabilir (Malone, 2001).

Lovely'in (2004) de belirttiği gibi okul müdürlerinin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Etkili yönetim için istenen nitelikler arasında güçlü liderlik becerileri, kişilerarası bağlantılar kurma yeteneği, takım çalışmasına yatkınlık, çatışma çözme yetenekleri, başkalarına değişim konusunda ilham verme yeteneği ve zor çalışanlarla baş etme becerisi yer alır. Yeni göreve başlayan bir müdür, büyük bir arzu ve umut dolu hissedebilir veya stresli, gergin ve belirsizlik içinde olabilir ve bu duygular, müdürün göreve başladığı okulun ortamına bağlı olarak şekillenir; ayrıca, yeni bir müdür ekonomik sıkıntılar, personel meseleleri, öğrenci-veli problemleri ve yönetsel zorluklar ve sıkıntılarla karşı karşıya kalabilir (Chen, vd., 2021). Okul müdürü adaylarının bu sorunların üstesinden gelebilmek için etkili bir hazırlık eğitimi ve mentörlük sürecinden geçmeleri gereklidir (Villani, 2006:4-5).

Okul müdürlerinin kariyerlerinin başında aldıkları mentörlük deneyimlerinin araştırılması, okulların genel başarısıyla doğrudan ilgili olup, akademisyenler okul liderleri için mentörlük konusunda anlaşılması gereken daha çok şey olduğunu belirtmektedirler (Lee-Piggott, 2019). Hoerl (2023: 5) tarafından son 5 yıl içinde mentörlük almış ve Colorado'daki devlet, özel veya sözleşmeli okullarda çalışan 10 okul müdürü üzerinde yapılan araştırma bulguları müdürlerin: (a) Mentörlüğü başarılı ve beklentileri karşılayan bir mentörlük olarak tanımladıklarını, (b) destekleyici mentörlük yoluyla sosyal ve teknik beceriler öğrendiklerini, (c) mentörlüğün liderlik gelişimi ve sürdürülebilir kariyer sonuçları sağladığını, (d) ek mentörlerle bağlantı kurduklarını ve deneyimlerine dayanarak ideal bir mentörlük çerçevesi oluşturduklarını göstermektedir.

2.15. Yurt Dışı ve Yurt İçinde Mentörlükle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölüm, araştırmamızın temelini oluşturan literatürün kapsamlı bir incelemesini sunar.

2.15.1. Okul Müdürlerinin Mentörlükleri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Ereş (2009) tarafından gerçekleştirilen “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Mentörlük” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin görevlerinde başarılı olmalarını sağlamak amacıyla yapılan mentörlük uygulamalarının etkisi araştırılmıştır. Mentörlük hizmeti almış olan okul yöneticilerinin okul yönetiminde daha etkili olduğu, sadece bilgi boyutunda değil duygusal ve pratik boyutta da rol almalarında önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir. Eğitim yöneticilerinin seçimi ve geliştirilmesinde mentörlük hizmetlerinin, organizasyonun beklentilerini karşılama açısından kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Yıldırım'ın (2013) "Okul Yöneticilerinin Mentörlük Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında, okul yöneticilerinin mentörlük rolleri şu şekilde incelenmiştir: ilgi temelli rol, bilgi temelli rol, kolaylaştırıcı rol, yüzleştirici rol, model olma rolü ve mentinin vizyonunu destekleme rolü. Çalışmada, okul yöneticilerinin ilgi temelli ve kolaylaştırıcı mentörlük rollerinin en yüksek düzeyde gerçekleştiği, yüzleştirici ve mentenin vizyonunu destekleme rollerinin ise en düşük düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir.

Kurşun ve arkadaşları (2015) tarafından hazırlanan "Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeğinin Geliştirilmesi" adlı çalışmada, öğretmen görüşlerine dayanarak okul müdürlerinin mentörlük düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen ölçeğin yüksek güvenirlik değerlerine sahip olduğu ve mentörlük düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetleri ve branşlarına göre farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Gümüş (2015) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Mentörlük Rollerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında,

eğitim yöneticilerinin farklı mentörlük rollerini nasıl yerine getirdikleri ve bu rollerin okul performansları üzerindeki etkisini anlamak araştırılmıştır. Eğitim yöneticilerinin mentörlük rollerini genel olarak yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Özellikle ilgiye dayalı rolün en yüksek, model olma rolünün ise en düşük düzeyde gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitim yöneticilerinin öğretmenler ve diğer personelle olan etkileşimlerinde daha fazla destekleyici ve empatik davranış sergilediklerini ancak örnek olma konusunda daha az etkili olduklarını ortaya koymaktadır.

Aydın (2015) tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Mentör Müdür Olarak Yetiştirilmesine Yönelik Deneysel Bir alışma” adlı doktora çalışmasında, okul müdürlerinin mentörlük eğitimlerinin, müdürlerin mentörlük algılarında bir değişiklik oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Araştırma, mentörlük eğitiminin okul müdürleri üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla tasarlanmış olup, deney ve kontrol grupları üzerinde yürütülmüştür. Mentör müdür eğitiminin verildiği deney grubundaki müdürlerin, mentörlük konusunda farkındalıklarının arttığını ve bu eğitimin mdrlerde olumlu bir değişiklik yarattığını göstermiştir. Eğitimin, müdürlerin liderlik becerilerini geliştirme ve okul içi mentörlük pratiklerini güçlendirme konusunda etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Elbay (2015) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Mentörlük Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri: Kilis İli rneği” adlı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerinden mesleki kimliklerini oluşturmaları için aldıkları yardımlara ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla yöneticilerden mesleki kimlik oluşturmada yeterli düzeyde destek almadıkları görülmüştür. Yöneticilerin, ğretmenlerin mesleki kimliklerine katkıda bulunmak için yeterli rehberlik sağlamadığı ve mevcut çalışmaların genellikle cılız ve yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler bu rehberliği daha çok kendi çabalarıyla edinmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle "Mesleki kimlik oluşturmaya yardım yok" ifadesi, öğretmenlerin önemli bir kısmının olumsuz deneyimlerini yansıtmaktadır.

Bozkurt (2016) tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin Mentörlük Yeterliliklerine İlişkin Yönetici ve ğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek

lisans çalışmasında, okul yöneticilerinin mentörlük rollerini benimseme düzeyleri ile öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin mentörlük rollerini yerine getirdiklerine dair kendi görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir; ancak öğretmenlerin bu rolleri algılama düzeyleri daha düşük olarak belirlenmiştir. Özellikle, mentörle rahat iletişim ve mesleki gelişime katkı alt boyutunda yöneticiler kendilerini yüksek düzeyde yeterli görürken, öğretmenlerin algıları orta düzeydedir. Aynı şekilde, mentörün desteği ve mentörün ilgisi alt boyutlarında da benzer bir fark görülmüştür. Bu sonuç, yöneticilerin mentörlük rollerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eröz (2019) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Mentörlük Fonksiyonlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” adlı yüksek lisans çalışmasında, okul yöneticilerinin sunduğu mentörlük fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumundaki etkisinin cinsiyete ve yaşa göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin iş doyumunda, okul yöneticilerinin mentörlük fonksiyonları olumlu bir etki yaratmıştır. Bu etkinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlerle farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gülşen (2019) tarafından hazırlanan “Okul Yönetiminde Mentörlük” adlı çalışmada, okul müdürü ve müdür yardımcılarının öğretmen performansını geliştirmeye yönelik mentörlük yapma yeterlilikleri belirlenmek istenmiştir. Okul müdürleri ve müdür yardımcıları, okul yöneticilerinin öğretmenlere mentörlük yapma becerileri konusunda kendilerini yeterli gördüğü saptanmıştır. Müdür yardımcıları, okul müdürlerine oranla öğretmenlerle daha sık ve derinlemesine mentörlük ilişkileri kurduklarını beyan etmişlerdir ve bu durum yönetici pozisyonlarının öğretmenlere sağlanan iletişim ve destek düzeylerinde önemli bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Müdürlerin okul dışı görev yüklerinin onların mentörlük yapma sıklığını etkilediğini doğrulamaktadır.

Dönmez ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan “Türkiye’de Okul Müdürlerinin Mentörlük Rollerini: Bir Literatür İncelemesi” adlı çalışmada, okul yöneticilerinin mentörlük rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna, örgütsel uyuma ve akademik başarı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Okul müdürlerinin mentörlük rollerini

üst seviyede yerine getirdikleri ancak öğretmenlerin bu rollerin yeterliliği konusunda daha eleştirel olduğu saptanmıştır.

İrban (2023) tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ile Okul İklimine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı doktora çalışmasında, okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin okul iklimi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Müdürlerin mentörlük becerileri özellikle etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkıda bulunma gibi alanlarda güçlü olurken, izleme ve değerlendirme becerileri en az sergilenen yönler olarak belirlenmiştir.

Turan (2023) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerine Yönelik E-Mentörlük Uygulamasının Tasarlanması ve Etkilerinin Araştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında, okulda yönetsel işlerde bilişim teknolojileri kullanımının katkıları ve bu işlerdeki bilgisayar kullanımının ihtiyaçlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin karşılaştığı temel sorunların MEBBİS, DYS, Office programları ve temel bilgisayar kullanımı alanlarında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı, bu sorunları çözmek için internet ortamında araştırma yapmayı ve video platformlarını kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu e-mentörlük uygulamasının okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.15.2. Okul Müdürlerinin Mentörlükleri ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Henkenberns (2019) tarafından hazırlanan “İlk Yıl Sözleşmeli Okul Müdürü Geçiş: Mentörlükteki İlk Yıl Sözleşmeli Okul Müdürü Deneyimlerine İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma” başlıklı çalışmada, okul müdürlerinin ilk yıllarındaki mentörlük deneyimleri incelenmiştir. Bu deneyimlerin, müdürlerin eğitim lideri olarak geçiş süreçlerine nasıl destek sağladığı belirlenmek istenmiştir. Mentörlük yapılan müdürlerin kendilerini daha hazır hissettikleri ve okul yönetimine daha iyi uyum

sağladıkları görülmüştür. Araştırmada yeni müdürler için daha etkili destek sistemleri geliştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır.

Mendez (2023) tarafından yapılan “Yeni K-12 Müdürlerine Mentörlük: Yeni Müdürlerin Temel Liderlik Becerilerinin Geliştirilmesinde Mentörlüğün Rolü” adlı doktora çalışmasında, yeni müdürlerin ilk yıllarında hangi mentörlüklere katıldıkları ve mentörlük sayesinde hangi temel liderlik becerilerini kazandıkları incelenmiştir. Mentörlük süreçlerinin yeni müdürlerin liderlik yetkinliklerinin pekiştirilmesi ve geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, bu süreçte mentörlerin, yeni müdürlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmelerine yardımcı oldukları ve liderlik becerilerini daha etkin bir şekilde kullanmalarını sağladıkları saptanmıştır.

Hoerl (2023) tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Mentörlük Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma” adlı doktora çalışmasında, yeni atanan okul müdürlerinin kariyerlerinin başında mentörlük deneyimlerini nasıl yaşadıkları ve bu deneyimlerin onların eğitim lideri olarak devam etmelerine nasıl katkıda bulunduğu araştırılmıştır. Müdürlerin mentörlük ilişkilerinin başarılı ve beklentileri karşılayan bir deneyim olduğunu belirttikleri, mentörlük sayesinde hem yumuşak beceriler hem de teknik beceriler kazandıkları ve liderlik gelişimi ile sürdürülebilir kariyer sonuçları elde ettikleri bulunmuştur.

Ward (2023) tarafından yapılan “Deneyimsiz Müdürlerin İhtiyaçlarını Karşılama için Mentörlük Algılarının Araştırılması” adlı doktora çalışmasında yeni atanmış müdürlerin, profesyonel gelişimlerinde mentörlük stratejilerini kullanma algıları ve bu stratejilerin ne derece etkili olduğu incelenmiştir. Deneyimli mentörlerin, yeni müdürlerin mesleki gelişimlerini destekleyici ve teşvik edici bir rol oynadığı saptanmıştır. Mentörlük sürecinin özellikle rehberlik ve destek sağlama, profesyonel uygulamalarda yönlendirme ve iş birliği becerilerini geliştirme konularında faydalı olduğu görülmüştür. Mentörlük ilişkisinin güçlü olması, katılımcıların yönetsel yetkinliklerini artırmıştır. Ayrıca, mentörlük programlarının mentör ve mentee eşleştirmelerinde okul konfigürasyonu, topluluk demografisi ve akademik yapılar gibi faktörlerin dikkate alınmasının programın başarısında önemli rol oynadığı

belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mentörlük programlarının yeni atanmış okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymaktadır.

Nwokorie (2023) tarafından hazırlanan “Bir Müdürün Başkalarına Mentörlük Yaparak Nasıl Büyüdüğüne İlişkin Nitel Betimsel Bir Çalışma: Mentör Müdür Olma Deneyimleri” adlı doktora tezinde, K-12 okullarındaki müdürlerin yeni müdürlerle olan mentörlük deneyimleri ele alınmıştır. Mentörlük programlarının, müdürlerin profesyonel gelişimine nasıl katkıda bulunduğu ve karşılaşılan engellerin neler olduğu incelenmiştir. Mentör müdürlerin, mentee müdürlerle etkileşimlerinde profesyonel destek ve bariyerlerle ilgili önemli bilgiler elde edilmiştir. Mentörlük programlarının, müdürlerin yeterliliklerini artırmada kritik bir rol oynadığını ve bu tür programların genişletilmesi gerektiğini göstermiştir.

Littleton (2023) tarafından yapılan “İlkokul Öğretmen Liderlerinin Mentörlük Algıları ve Okul Liderliği Hazırlıklarına Etkisi” adlı tez çalışmasında, şehir merkezlerindeki ilkokul öğretmen liderlerinin, okul liderliği hazırlıkları üzerindeki etkisi açısından aldıkları mentörlük deneyimlerini nasıl algıladıkları araştırılmıştır. Mentörlük pratiklerinin öğretmen liderlerin, liderlik becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca bu mentörlük deneyimlerinin, öğretmen liderlerin ileride okul müdürü olma yolunda ilerlemelerine nasıl yardımcı olduğu konusunda önemli bilgiler sunmaktadır. Öğretmen liderlerin eğitimde liderlik rollerine hazırlanmasında mentörlük süreçlerinin etkin kullanılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Martyn (2023) tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin Mentör Eğitiminde Paylaşılan Deneyimler: Akran Eğitimcilerin Deneyimlerine İlişkin Fenomenolojik Bir Çalışma” başlıklı çalışmada, yeni okul müdürlerinin mentör eğitimlerine ilişkin ortak deneyimleri keşfedilmiş ve akran eğitimcilerin deneyimleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Mentörlük programlarının, müdürlerin başarılı bir şekilde geçiş yapmalarını ve yeni rollerine uyum sağlamalarını kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğu görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölüm içinde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ile verilerin analizi yer almaktadır.

4.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada okul müdürlerinin mentörlük uygulamalarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu araştırmada araştırmanın doğasına uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, evren hakkında genel bir kanıya varabilmek için evrenin tümü veya ondan alınacak örneklem üzerinden yapılan tarama modelidir (Karasar, 2005). Bu yönüyle nicel araştırma yöntemlerinde toplanan veriler, araştırmacılara betimleyici bir imkân sağlamaktadır (Gönç Şavran, 2012: 69).

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; 2023-2024 eğitim-öğretim yılı, İstanbul İli Bahçelievler ilçesinde görev yapan ilkokul ve ortaokulda görev yapan 6582 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada kolayda ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolayda ulaşılabilir örneklem yöntemindeki amaç, hızla erişilebilen ve kolayca ulaşılan mevcut öğelere dayanır (Baltacı, 2018). Bu çalışmada da çalışmanın hızlı ve kolay ulaşabilen ilkokul ve ortaokul müdürleri aracılığıyla öğretmenlere uygulanmak üzere formlar çevrimiçi olarak gönderilmiştir ve gönüllü olarak cevaplayanlar örneklem sürecine dahil edilmiştir. Örneklem büyüklüğünü hesaplamak için ise süreksiz değişkenlerde $d=0,05$ sapma miktarı ve 0,95 güven düzeyinde örneklem büyüklüğünü belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n = \frac{n_o}{1 + \frac{n_o - 1}{N}}$$

$$n_o = \frac{t^2 PQ}{d^2}$$

Yukarıdaki formüllerde;

N: Evren Büyüklüğü

n: örneklem büyüklüğü

d: sapma miktarı

PQ: varyans

t: standart sapma miktarına karşılık gelen t değeri olacaktır (Büyüköztürk, vd., 2015).

Örnekleme ait büyüklük belirlenirken güven seviyesi olarak %95 ve kabul edilebilen hata oranı ise %5 olarak belirlenip örneklem büyüklüğünün 301 kişi ile yeterli olacağı hesaplanarak İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde görev yapan devlete bağlı ilkokul ve ortaokul olmak üzere 301 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme dahil olan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Kategori	Değişken	Sıklık	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	169	56,1
	Erkek	132	43,9
Yaş aralığı	20-29 yaş arası	92	30,6
	30-44 yaş arası	156	51,8
	45 yaş ve üzeri	53	17,6
Eğitim durumu	Lisans	243	80,7
	Lisansüstü	58	19,3
Çalıştığı okul kademesinin	İlkokul	112	37,2
	Ortaokul	189	62,8
Okuldaki Hizmet Süresi	1-5 yıl arası	177	58,8
	6-10 yıl arası	87	28,9
	11-15 yıl arası	18	6,0
	16 yıl ve üzeri	19	6,3
Okul Müdürü ile Birlikte Geçirilen Süre	1-3 yıl arası	190	63,1
	4-6 yıl arası	82	27,2
	7 yıl ve üzeri	29	9,6

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri analiz edildiğinde; %56,1’i (169) kadın, %43,9’u (132) erkektir. Yaş dağılımına göre;

%30,6'sı (92) 20-29 yaş aralığında, %51,8'i (156) 30-44 yaş aralığında, %17,6'sı (53) 45 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; %80,7'si (243) lisans, %19,3'ü (58) lisansüstü mezunu olduğunu tespit edilmiştir. Çalışılan okul kademesi dağılımı incelendiğinde; %37,2'si (112) ilkokulda, %62,8'i (189) ortaokulda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı analiz edildiğinde; %58,8'i (177) 1-5 yıl arası, %28,9'u (87) 6-10 yıl arası, %6,0'ı (18 kişi) 11-15 yıl arası ve %6,3'ü (19) 16 yıl ve üzeri bir süredir bu meslekte çalışmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, %63,1'i (190) şu anki okul müdürüyle 1-3 yıl arası, %27,2'si (82) 4-6 yıl arası ve %9,6'sı (29) 7 yıl ve üzeri süre birlikte çalışmakta olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde kişisel bilgi formu yer almaktadır. Kişisel bilgi formu içerisinde; cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresi soruları bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği yer almaktadır.

4.3.1. Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği

Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği Kurşun ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilmiştir. 35 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği”nde (Kurşun vd., 2015) likert tipi beşli dereceleme tekniği kullanılmıştır. Dereceleme maddeleri “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu seçenekler üzerinde analiz yapabilmek için; 1 ve 5 arasında değişen sayısal değerler verilmiştir. Aritmetik ortalamanın değerlendirme aralığı için; $(5-1=4)$ olarak hesaplanan aralık katsayısına göre $(4/5=0,80)$ seçenek aralıkları düzenlenmiştir.

Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa, iki yarı test güvenilirliği ve faktörler arası korelasyon katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı 0,97 olarak bulunmuş, iki yarı test

güvenirlilik katsayısı ise 0,92 olarak tespit edilmiştir. Ölçme aracının tüm alt boyutları için güvenirlik katsayıları (Kişilik Gelişimi=0.94, Mesleki Gelişim=0,92 ve Kariyer Gelişimi=0,95) ve iki yarı test güvenirlik katsayıları (Kişilik Gelişimi=0,92, Mesleki Gelişim=0,90 ve Kariyer Gelişimi=0,92) oldukça yüksek değerler göstermektedir (Kurşun vd., 2015). Araştırmada ölçeğin mevcut faktör yapısı kullanılmıştır. Ancak güvenirlik analizi tekrar edilmiştir.

Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği'nde 3 faktör bulunmaktadır. Bu faktörler ve içerdikleri maddeler şunlardır:

1) Kişisel Beceriler: Kişisel beceriler

1. Okul müdürümüzle iletişimimiz açık net ve güvene dayalıdır.
2. Okul müdürümüz görüşmelerimiz sırasında empatik davranır.
3. Okul müdürümüz iyi bir dinleyicidir.
4. Okul müdürümüz ile ilişkilerimiz arkadaşçadır.
5. Okul müdürümüz okul içinde ve okul dışında yaşadığımız problemlerde bize sürekli destek verir.
6. Okul müdürümüz okulda kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.
7. Okul müdürümüz sayesinde okula bağlılığımız artmaktadır.
8. Okul müdürümüz işimiz ile ilgili kaygılarımızda bize destek verir.
9. Okul müdürümüzle ilişkilerimiz karşılıklı güvene dayanır.
10. Okul müdürümüz her türlü sorunumuzun çözümünde yıkıcı değil yapıcı davranır.
11. Okul müdürümüzün bizi anladığını hissedirim.
12. Okul müdürümüz birçok konuda zorlaştırıcı değil kolaylaştırıcıdır.
13. Okul müdürümüz mesleki olarak tecrübeli biridir.

2) Faktör: Kariyer destekleyici rol

14. Okul müdürümüz mesleki konularda ihtiyacımız olan bilgi kaynaklarına (kitap, dergi, website v.s.) ulaşmamızda bize yol gösterir.
22. Mesleki konularda tereddüde düştüğümüz durumlarda okul müdürümüze danışırız.
23. Okul müdürümüz çağın gereklerine göre mesleki yönden kendini yeniler.
24. Okul müdürümüz mesleğimizi geliştirici görevler verir.

25. Okul müdürümüzün verdiği mesleki destek sayesinde mesleğimi daha çok severim.
26. Okul müdürümüz mesleğin gerektirdiği davranışları tanımamıza ve onları geliştirmemize yardımcı olur.
27. Okul müdürümüz sayesinde özgüven ve özsaygı düzeyim yüksektir.
28. Okul müdürümüz mesleki kariyerimle ilgili ilerleyebilmem için yol göstericidir.
29. Okul müdürümüz kariyerimde ilerleyebilmem için beni cesaretlendirir.
30. Okul müdürümüz bizde kariyer bilinci oluşturur.
31. Okul müdürümüz kariyerime zarar verecek riskli durumları azaltmaya çalışır.
32. Okul müdürümüz kariyer hedeflerimle ilgili akademik gelişimim (yüksek lisans, doktora vb.) için gereken danışmanlığı yerine getirir.
33. Okul müdürümüz terfi ve görevde yükselme gibi konularda bizi bilgilendirir.
34. Okul müdürümüz sayesinde kişisel bir vizyonumuz vardır.
35. Okul müdürümüz bana kariyer gelişimimle ilgili gereken bilgi ve becerilere sahip olmamı sağlayacak görevler verir.

3) Mesleki Rehberlik ve Destek:

15. Okul müdürümüz mesleki deneyimlerini bizimle paylaşır.
16. Okul müdürümüz mesleki gelişmelerden ve yeniliklerden bizi haberdar eder.
17. Okul müdürümüz mevzuatla ilgili iş ve işlemlerde bize rehberlik eder.
18. Okul müdürümüz mesleki sorunlarımız için bize gereken zamanı ayırır.
19. Okul müdürümüz mesleki risk ve tehlikelere karşı bizi önceden uyarır.
20. Okul müdürümüz mesleki çalışmalarımızda bizden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder.
21. Okul müdürümüz mesleki anlamda yetersiz olduğumuz konularda bizi uyarır.

Aşağıdaki tabloda, farklı faktörler için yapılan güvenilirlik analizinin sonuçlarını göstermektedir. Güvenilirlik analizi, bir ölçüm aracının tutarlılığını ve

güvenilirliğini ölçmek için kullanılmaktadır. Cronbach Alfa katsayısı, 0 ile 1 arasında bir değer alır ve aşağıdaki sınıflamaya göre yorum yapılmaktadır.

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Alpar, 2016).

Araştırmada ölçeğe yönelik güvenirlilik analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul müdürlerinin Mentörlüğü ölçeği’nin güvenilirlik analizi

Faktör	Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Kişisel beceriler	0,990	13
Kariyer destekleyici rol	0,993	15
Mesleki rehberlik ve destek	0,978	7

Tablo 3’e göre üç boyutun güvenirlilik analizi şu şekildedir:

Kişisel Beceriler: Bu faktör için Cronbach Alfa değeri 0,990 olarak hesaplanmış ve bu faktöre ait 13 madde bulunuyor. Bu yüksek değer, kişisel becerilerle ilgili maddelerin birbiriyle yüksek düzeyde tutarlı olduğunu ve güvenilir bir şekilde ölçüm yapıldığını göstermektedir.

Kariyer Destekleyici Rol: Bu faktörde Cronbach Alfa değeri 0,993 ve 15 madde bulunuyor. Bu, faktörün maddelerinin birbiriyle son derece tutarlı olduğunu ve ölçümün çok güvenilir olduğunu göstermektedir.

Mesleki Rehberlik ve Destek: Bu faktör için Cronbach Alfa değeri 0,978 ve 7 madde yer alıyor. Yine bu değer, faktörün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ve maddelerin birbiriyle iyi bir tutarlılık içinde olduğunu göstermektedir.

Genel olarak, bu üç faktörün de çok yüksek Cronbach Alfa değerleri göstermesi, kullanılan ölçüm aracının bu faktörler üzerinden yapılan

değerlendirmelerde çok güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu da araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğunu ve tutarlı sonuçlar ürettiğini işaret etmektedir.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler, istatistikler ile analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılan ölçeklerin veri analizi için SPSS 25 (Statistical Package for the Social Sciences) programında yapılmıştır. Katılımcıların okul müdürlerinin mentörlük düzeylerinin incelenmesinde aritmetik ortalama ve medyan değerlerine bakılmıştır. Okul müdürlerinin mentörlük düzeyinin farklılaşma durumunu incelemeye hangi testlerin kullanılacağını anlamak için normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov Z testi uygulanmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Kolmogorov-Smirnov Z Testi

Güvenirlilik Analizi			
	N	Kolmogorov-Smirnov Z	P
Kişisel Beceriler	301	4,697	0,000
Kariyer Destekleyici Rol	301	4,477	0,000
Mesleki Rehberlik ve Destek	301	4,327	0,000

Analiz sonucunda Kolmogorov-Smirnov Z testi sonucunda değişkenlerin normal dağılmadığı saptanmıştır ($p<0,05$). Verilerin normal dağılıma uymaması nedeniyle, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik test yöntemi olan t-testinin yerine parametrik olmayan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. İki'den fazla grubu karşılaştırmak için ise parametrik test yöntemi olan ANOVA'nın yerine parametrik olmayan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

Ayrıca Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek adına üç alt boyuttaki veriler de normal dağılmadığı için tekrarlı ölçümler ANOVA testinin parametrik olmayan versiyonu olan Friedman Testi kullanılmıştır. Friedman Testinde sadece alt boyutlar arasında fark olduğunu belirttiği ancak hangi alt boyutun birbirinden farklılaştığını belirtmediği için bir sonraki adım olarak, alt boyutlar arasında Bonferroni düzeltilmeli Post-hoc Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Ayrıca boyutların sosyo-demografik

değişkenlerin güven aralıklarını karşılaştırmak için Hata Çubuk Grafiği oluşturulmuştur ve Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.



4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacına uygun olarak “Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği”nden elde edilen verilere ve bu verilerin istatistiksel teknikler kullanılarak yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeylerine Yönelik Bulgular

Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutlarına göre yapılan değerlendirmede sonuçları Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutlarının ortalama ve medyan değerleri

Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutu	Ortalama	Medyan
Kişisel Beceriler	3,25	3,70
Kariyer Destekleyici Rol	3,24	3,67
Mesleki Rehberlik ve Destek	3,35	3,71

Tablo 4’e göre Kişisel Beceriler alt boyutunda ortalama 3,25, medyan ise 3,70 olarak tespit edilmiştir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin Kişisel Becerilere genel olarak katılım sağladığını ancak bazı katılımcıların değerlendirmelerinin bu ortalamanın altında ya da üstünde olduğunu göstermektedir. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutunda ise ortalama 3,24 ve medyan 3,67 olarak bulunmuştur. Bu, katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna da benzer düzeyde katılım sağladığını ancak bireysel farklılıkların olduğunu işaret etmektedir. Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda ortalama 3,35, medyan ise 3,71 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç, katılımcıların Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna genel olarak katılım sağladığını ancak kişisel değerlendirmelerin ortalamadan farklılık gösterebileceğini göstermektedir. Genelde tüm alt boyutlar arasında ortalamalar ve medyanlar birbirine yakın olup, en yüksek düzeyde Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılım sağlandığı görülmektedir.

3.2. Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Düzeyinin Alt Boyutlarının Kendi Aralarında Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Bulgular

Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında farklılaşp farklılaşmadığını test etmek adına üç alt boyuttaki veriler de normal dağılmadığı için Tekrarlı Ölçümler ANOVA testinin parametrik olmayan versiyonu olan Friedman Test kullanılmıştır. Friedman Test sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak etki büyüklüğü küçük fark bulunmuştur ($\chi^2(2) = 14.12, p < 0.001, W = .023$). Friedman Test sadece alt boyutlar arasında fark olduğunu belirttiği ancak hangi alt boyutun birbirinden farklılaştığını belirtmediği için bir sonraki adım olarak, alt boyutlar arasında Bonferroni düzeltmeli ($0,05/3 = 0,017$) Post-hoc Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Kişisel Beceriler ve Kariyer Destekleyici Rol alt boyutlarını karşılaştırmak için kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonucuna göre iki alt boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($z = -.461, p = .645$). Kişisel Beceriler ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir fark bulunmuş olup ($z = -2.86, p = .004, \text{Cohen's } d = .33$), katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna dair puanlarının Kişisel Beceriler puanlarına göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Son olarak Kariyer Destekleyici Rol ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutları karşılaştırılmış olup, iki alt boyutun orta seviyede etki büyüklüğüyle farklılaştığı bulunmuştur ($z = -4.30, p < .001, \text{Cohen's } d = .51$). Katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna dair puanlarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarına göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür.

4.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Değişkenleri Açısından (cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresi) Farklılaşma Durumuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma

durumunun farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır.

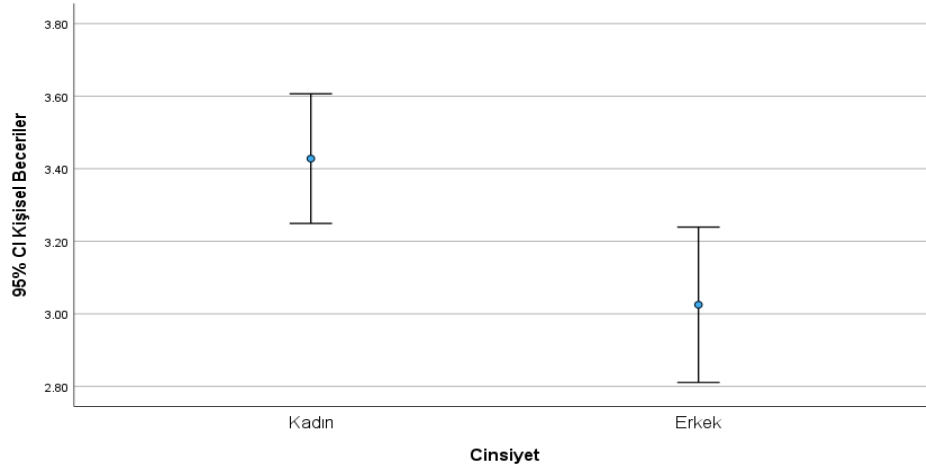
4.3.1.Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılaşıp-farklılaşmadığını anlamak amacıyla Mann-Whitney U Testi yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Öğretmenlerin cinsiyetine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

		Sıra İşaretleri			Mann-Whitney U Testi	
	Cinsiyet	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Test İstatistiği	p-değeri
Kişisel Beceriler	Kadın	169	163,26	27591,50	9081,500	0,005
	Erkek	132	135,30	17859,50		
	TOPLAM	301				
Kariyer Destekleyici Rol	Kadın	169	160,94	27198,50	9474,500	0,025
	Erkek	132	138,28	18252,50		
	TOPLAM	301				
Mesleki Rehberlik ve Destek	Kadın	169	161,65	27319,00	9354,000	0,016
	Erkek	132	137,36	18132,00		
	TOPLAM	301				

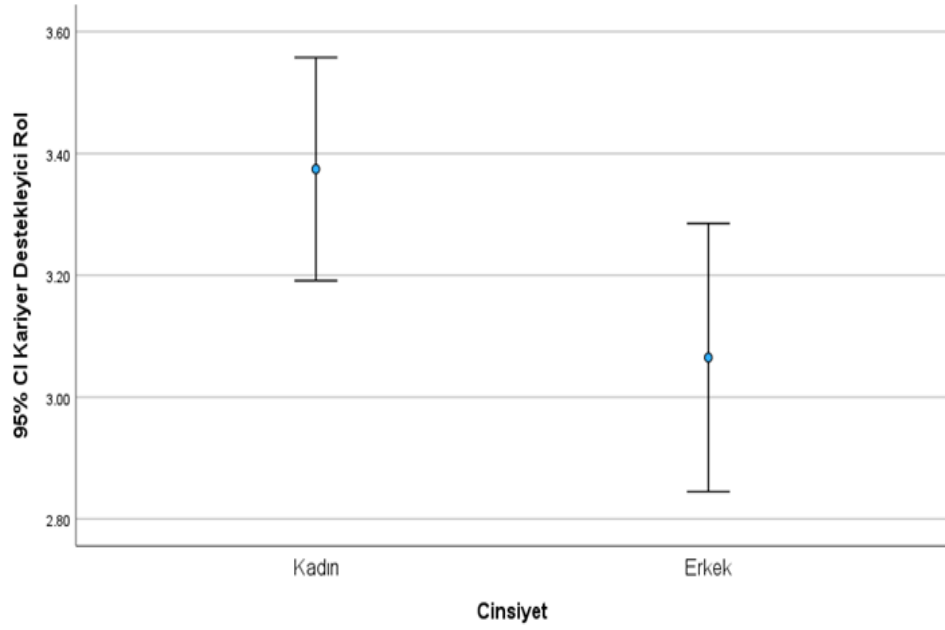
Tablo 5 incelendiğinde; uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucunda araştırma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun küçük etki büyüklüğü ile farklılaştığı görülmektedir ($U=9081.5$, $z=-2.78$, $p<.05$, Cohens'd= .32). Kadın öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalaması 163,26, erkek öğretmenlerin ise 135,30'dur. Kişisel Beceriler alt boyutuna kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldığı ifade edilebilir.



Şekil 5: Kişisel Beceriler puanlarının Cinsiyete Göre Güven Aralıkları.

Hata Çubuk Grafiği, cinsiyet gruplarının güven aralıklarına (95%) ilişkin verilerin değişkenliğinin görsel bir temsidir. Bu grafik, Kadın ve Erkek Gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıklarını karşılaştırarak Mann-Whitney U testinin karşılaştırma sonuçlarını desteklemek için kullanılabilir. Şekil 5’ deki Hata Çubuk Grafiğine göre Kadın (95% CI [3.20, 3.60]) ve Erkek (95% CI [2.81, 3.24]) gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıkları neredeyse hiç kesişmediği görülmektedir (Şekil 5).

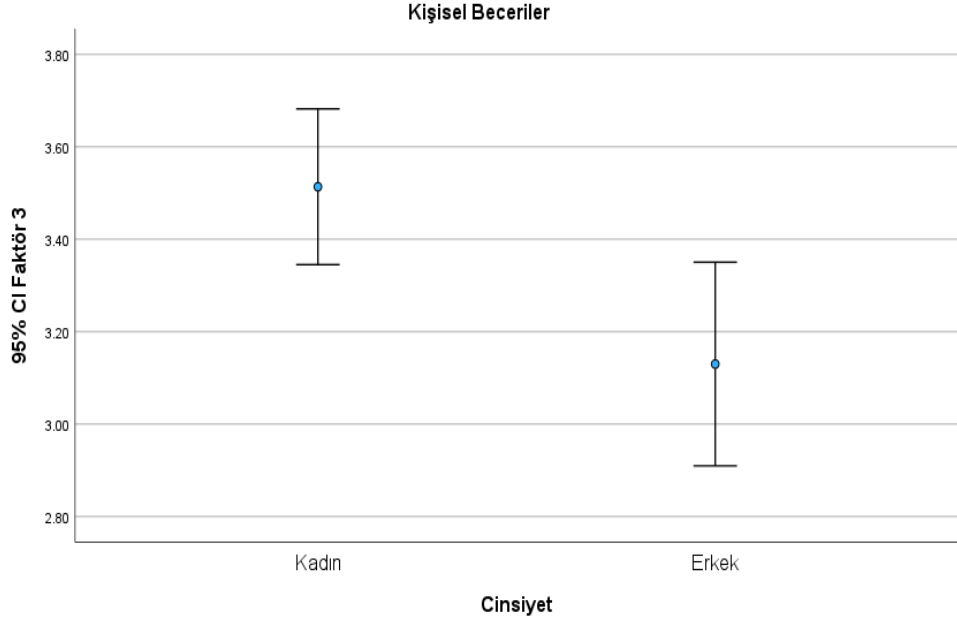
Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu katılma durumuna uygulanan Mann-Whitney U Testi sonucuna bakıldığında; cinsiyete göre anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir fark olduğu sonucuna varabiliriz ($U=9474.5$, $z=-2.25$, $p<.05$, Cohens’ $d= .26$). Kadın öğretmenlerin sıra ortalaması 160,94; erkek öğretmenlerin 138,28 olduğu ve Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna kadınların erkeklere göre daha fazla katıldığı söylenebilir.



Şekil 6: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Cinsiyete göre güven aralıkları

Hata Çubuk Grafiği, cinsiyet gruplarının güven aralıklarına (95%) ilişkin verilerin değişkenliğinin görsel bir temsilidir. Bu grafik, Kadın ve Erkek Gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıklarını karşılaştırarak Mann-Whitney U testinin karşılaştırma sonuçlarını desteklemek için kullanılabilir. Şekil 6'daki Hata Çubuk Grafiğine göre Kadın (95% CI [3.19, 3.56]) ve Erkek (95% CI [2.84, 3.28]) gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıkları çok az kesişmektedir (Şekil 6).

Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumu için yapılan Mann-Whitney U Testi incelendiğinde ise cinsiyete göre anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir fark olduğu görülmektedir ($U=9354$, $z=-2.42$, $p<.05$, Cohens' $d=.28$). Kadın öğretmenlerin sıra ortalamasının 161,65; erkek öğretmenlerin sıra ortalamasının ise 137,36 olduğu ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla katıldığı söylenebilir.



Şekil 7: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Cinsiyete göre güven aralıkları

Şekil 7’deki Hata Çubuk Grafiği, cinsiyet gruplarının güven aralıklarına (95%) ilişkin verilerin değişkenliğinin görsel bir temsidir. Bu grafik, Kadın ve Erkek Gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıklarını karşılaştırarak Mann-Whitney U testinin karşılaştırma sonuçlarını desteklemek için kullanılabilir. Şekil 7’deki Hata Çubuk Grafiğine göre Kadın (95% CI [3.19, 3.56]) ve Erkek (95% CI [2.84, 3.28]) gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıkları çok az kesişmektedir.

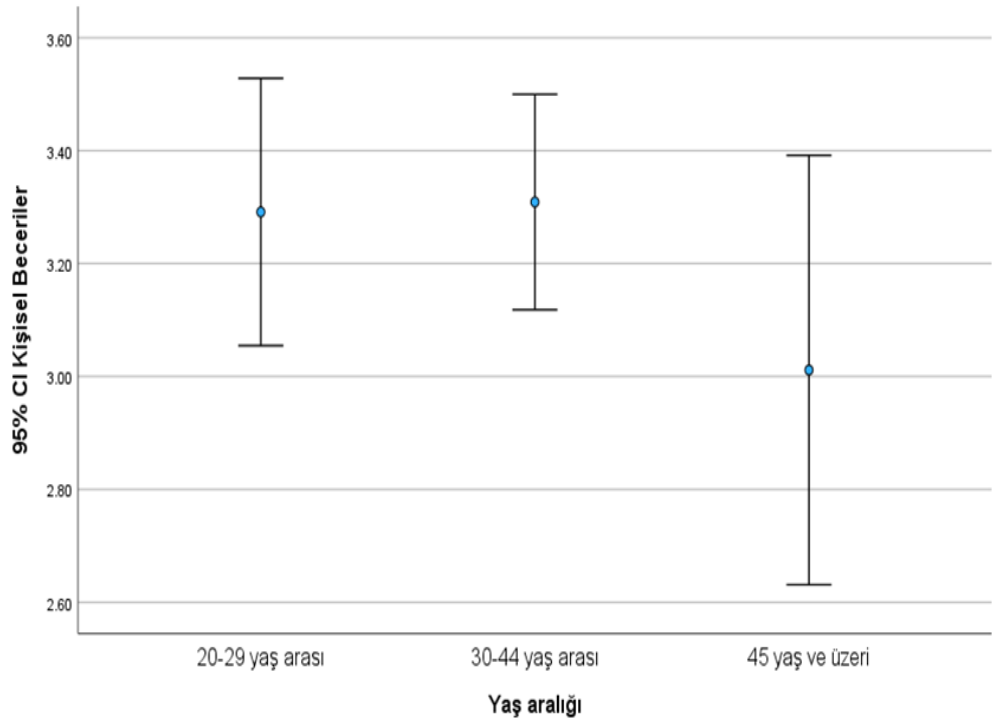
4.3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin yaş aralığına göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır (Tablo 6).

Tablo 6: Öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Sıra İşaretleri				Kruskal-Wallis H Testi		
	Yaş aralığı	N	Sıra ortalamaları	Test istatistiği	S.d.	p-değeri
Kişisel Beceriler	20-29 yaş arası	92	153,04	1,776	2	0,411
	30-44 yaş arası	156	154,66			
	45 yaş ve üzeri	53	136,69			
	TOPLAM	301				
Kariyer Destekleyici Rol	20-29 yaş arası	92	156,79	1,178	2	0,555
	30-44 yaş arası	156	151,14			
	45 yaş ve üzeri	53	140,55			
	TOPLAM	301				
Mesleki Rehberlik ve Destek	20-29 yaş arası	92	152,99	1,392	3	0,499
	30-44 yaş arası	156	154,13			
	45 yaş ve üzeri	53	138,32			
	TOPLAM	301				

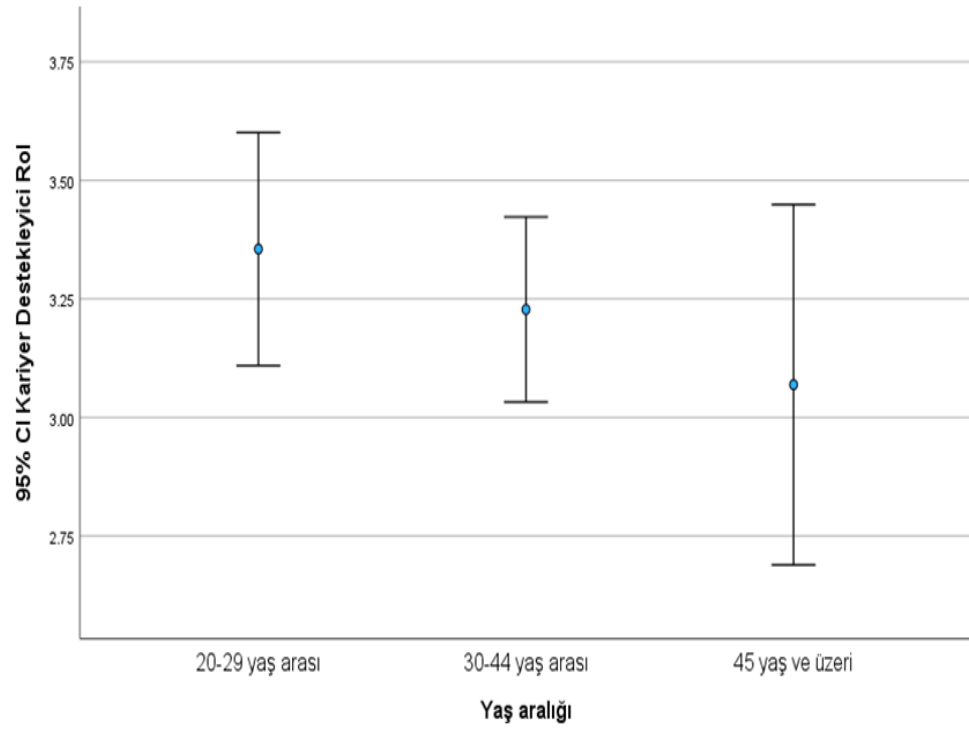
Tablo 6 incelendiğinde; yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda öğretmenlerin yaş aralığına göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumuna sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2(2, n = 301) = 1.78, p = 0.411$). 20-29 yaş arasındaki öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamasının 153,04; 30-44 yaş arası öğretmenlerin 154,66; 45 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise 136,69 olduğu görülmektedir. Yaş aralığı gruplarına göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun farklılık göstermediği ifade edilebilir.



Şekil 8: Kişisel Beceriler puanlarının Yaş Aralığı gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 20-29 Yaş Aralığı (95% CI [3.05, 3.53]), 30-44 Yaş Aralığı (95% CI [3.12, 3.50]) ve 45 yaş ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.63, 3.39]) gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıklarının kesiştiği ve aralarında farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 8).

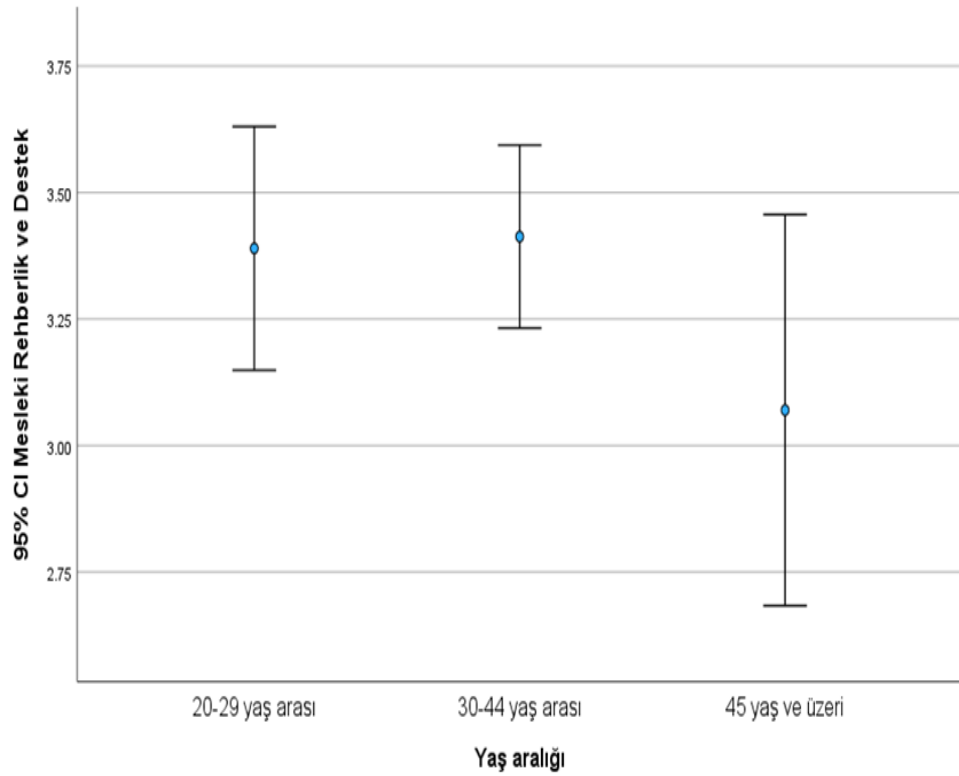
Tablo 6 değerlendirildiğinde; yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,555 olup bu sonuç yaş grupları arasında Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($X^2 (2, n = 301) = 1.18, p = 0.555$). Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun 20-29 yaş arası öğretmenlerin sıra ortalaması 156,79; 30-44 yaş arası öğretmenlerin 151,14; 45 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise 140,55 olarak belirlenmiştir. Bu sonuca göre yaş aralığı gruplarına göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun eşit olduğu söylenebilir.



Şekil 9: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Yaş Aralığı gruplarına göre güven aralıkları

Şekil 9'a göre Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 20-29 Yaş Aralığı (95% CI [3.11, 3.60]), 30-44 Yaş Aralığı (95% CI [3.03, 3.42]) ve 45 yaş ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.69, 3.45]) gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıklarının kesiştiği ve aralarında farkın olmadığı görülmektedir.

Tablo 6 analiz edildiğinde; yapılan Kruskal-Wallis H Testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,499 olup bu sonuç yaş grupları arasında Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır ($X^2(2, n = 301) = 1.39, p = 0.499$). 20-29 yaş arası öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma düzeyi sıra ortalaması 152,99; 30-44 yaş arası öğretmenlerin 154,13; 45 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise 138,32 olarak analiz edilmiştir. Dolayısıyla yaş aralığına göre Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumunun aynı düzeyde olduğu belirtilebilir.



Şekil 10: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Yaş Aralığı gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Şekil 10'daki Hata Çubuk Grafiğine göre 20-29 Yaş Aralığı (95% CI [3.15, 3.63]), 30-44 Yaş Aralığı (95% CI [3.23, 3.59]) ve 45 yaş ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.68, 3.46]) gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıklarının kesiştiği ve aralarında farkın olmadığı görülmektedir.

4.3.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi

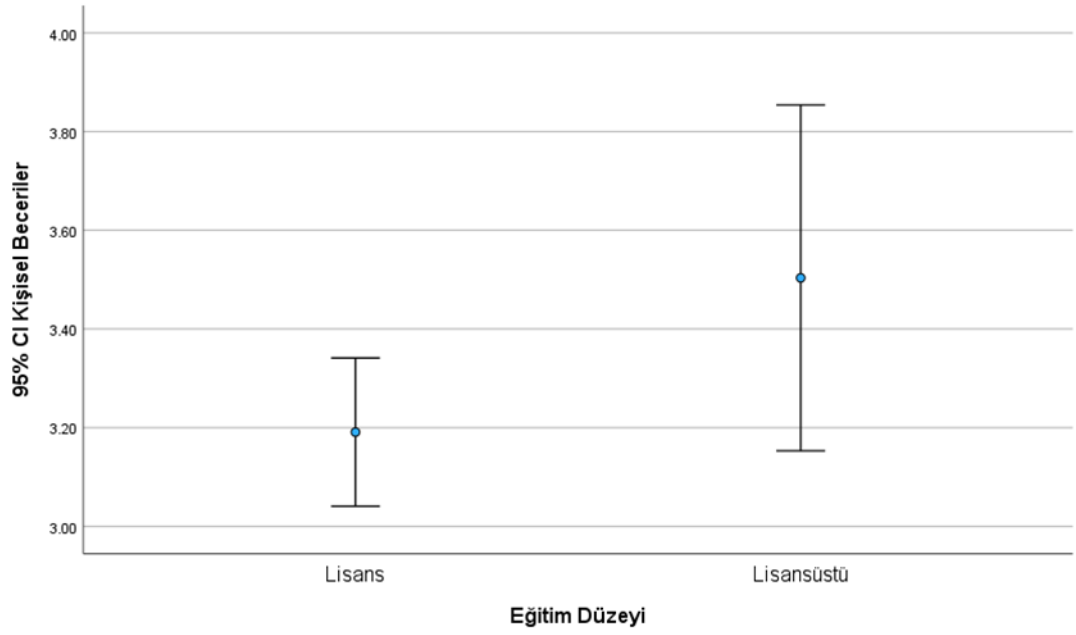
Öğretmenlerin Eğitim Durumları Açısından Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutuna katılma durumunun farklılaşma düzeyini ortaya koymak için Mann-Whitney U Testi yapılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7: Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

Sıra İşaretleri		Mann-Whitney U Testi				
	Eğitim durumu	N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Test İstatistiği	p-değeri
Kişisel Beceriler	Lisans	243	146,06	35492,50	5846,500	0,043
	Lisansüstü	58	171,70	9958,50		
	TOPLAM	301				
Kariyer Destekleyici Rol	Lisans	243	146,57	35616,00	5970,000	0,070
	Lisansüstü	58	169,57	9835,00		
	TOPLAM	301				
Mesleki Rehberlik ve Destek	Lisans	243	145,28	35303,50	5657,500	0,019
	Lisansüstü	58	174,96	10147,50		
	TOPLAM	301				

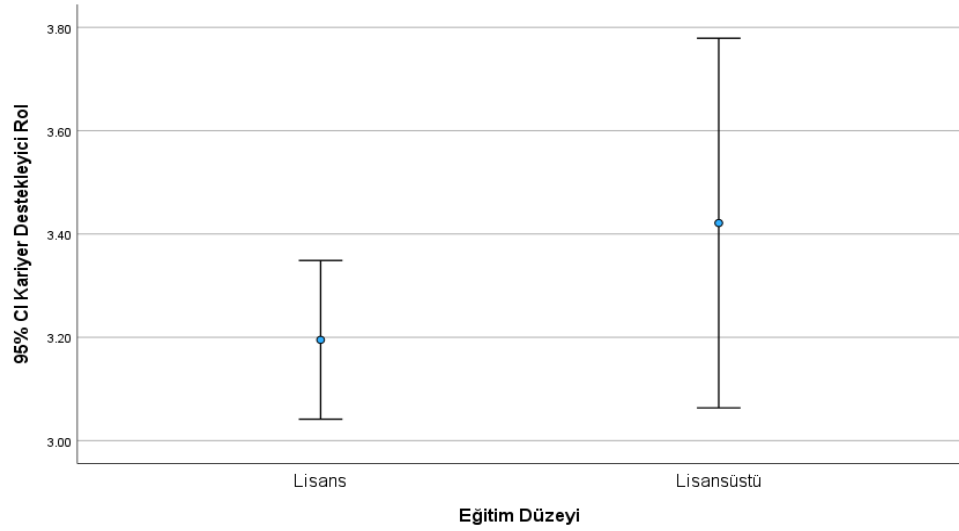
Tablo 7 incelendiğinde; yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda araştırma grubundaki öğretmenlerin eğitim durumuna göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur ($U=5846.5$, $z=-2.025$, $p<.05$, Cohen's $d=0.23$). Lisans mezunu öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma düzeyi sıra ortalamasının 146,06; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 171,70 olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma düzeyinin daha az olduğu söylenebilir.



Şekil 11: Kişisel Beceriler puanlarının Eğitim Düzeyi gruplarına göre güven aralıkları

Mann-Whitney test sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre Lisans (95% CI [3.04, 3.34]) ve Lisansüstü (95% CI [3.15, 3.85]) gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıklarının az bir kısmının kesiştiği görülmektedir (Şekil 11).

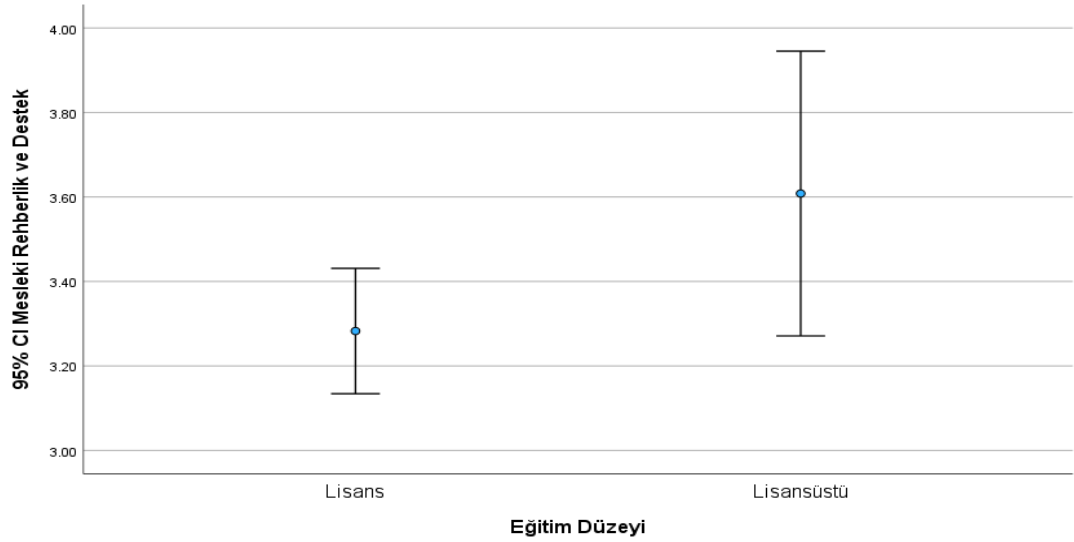
Tablo 7 değerlendirildiğinde; yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,070 olup bu sonuç eğitim durumuna göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U=5970$, $z=-1.81$, $p>.05$). Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu için lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması 146,57; lisansüstü mezunu öğretmenlerin 169,57 olarak hesaplanmıştır. Bundan dolayı eğitim durumuna göre Kariyer Destekleyici alt boyutuna katılma durumunun farklılaşmadığı söylenebilir.



Şekil 12: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Eğitim Düzeyi gruplarına göre güven aralıkları

Mann-Whitney test sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre Lisans (95% CI [3.04, 3.35]) ve Lisansüstü (95% CI [3.06, 3.78]) gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıklarının büyük bir kısmının kesiştiği görülmektedir (Şekil 12).

Tablo 7 analiz edildiğinde; yapılan Mann-Whitney U Testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,019 olup bu sonuç eğitim durumuna göre Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları arasında anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir farklılık vardır ($U=5657.5$, $z=-2.35$, $p<.05$, Cohen's $d=0.27$). Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumu için lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması 145,28; lisansüstü mezunu öğretmenlerin 174,96'dır. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumun daha fazla olduğu ifade edilebilir.



Şekil 13: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Eğitim Düzeyi gruplarına göre güven aralıkları

Mann-Whitney test sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre Lisans (95% CI [3.13, 3.43]) ve Lisansüstü (95% CI [3.27, 3.94]) gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıklarının az bir kısmının kesiştiği görülmektedir (Şekil 13).

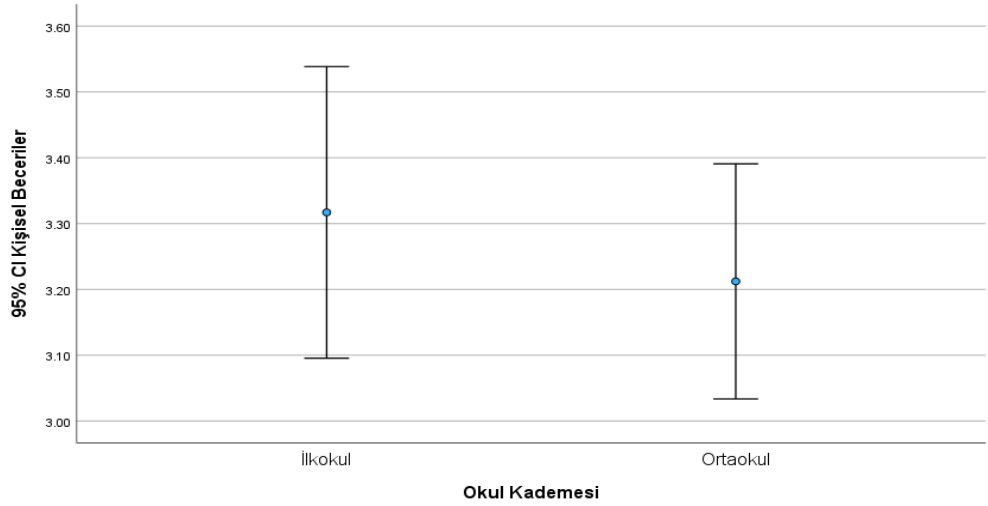
4.3.4 Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Kademesine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Hakkındaki Görüşlerin Farklılaşma Durumu

Okul kademelerine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılıklarını belirlemek için Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8: Öğretmenlerin çalıştığı okul kademesine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları

	Çalıştığımız okul hangi kademeye ait?	Sıra İşaretleri		Mann-Whitney U Testi		
		N	Sıra Ortalamaları	Sıralar Toplamı	Test İstatistiği	p-değeri
Kişisel Beceriler	İlkokul	112	155,09	17370,00	10126,000	0,528
	Ortaokul	189	148,58	28081,00		
	TOPLAM	301				
Kariyer Destekleyici Rol	İlkokul	112	157,53	17643,00	9853,000	0,315
	Ortaokul	189	147,13	27808,00		
	TOPLAM	301				
Mesleki Rehberlik ve Destek	İlkokul	112	147,96	16572,00	10244,000	0,639
	Ortaokul	189	152,80	28879,00		
	TOPLAM	301				

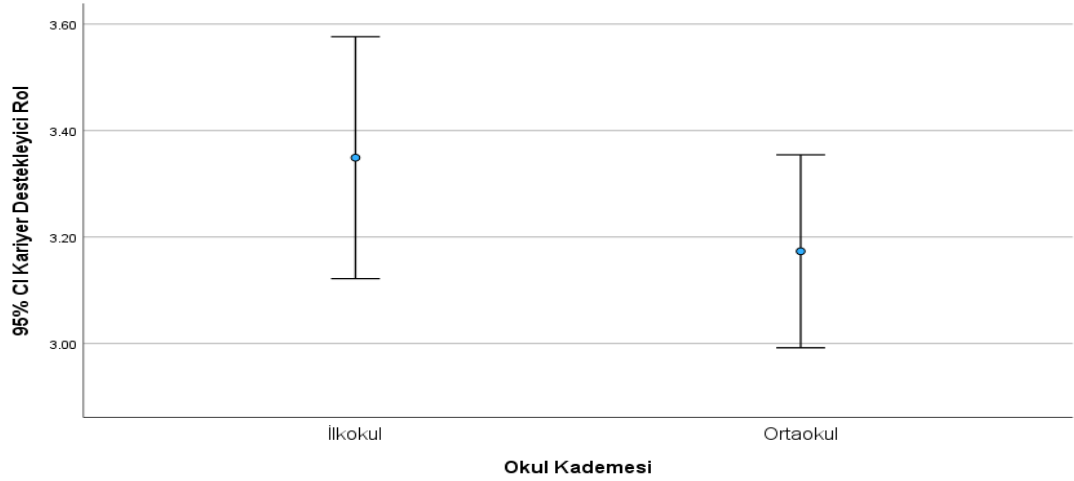
Tablo 8 analiz edildiğinde; araştırma grubundaki öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumuna uygulanan Mann-Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademelerine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmamıştır ($U=10126$, $z=-.630$, $p>.05$). İlkokul öğretmenlerinin Kişisel Beceriler alt boyutu için sıra ortalaması 155,09; ortaokul öğretmenlerinin 148,58 olduğu görülmektedir. Bundan dolayı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre bu boyuta katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 14: Kişisel Beceriler puanlarının Okul Kademesi gruplarına göre güven aralıkları

Mann-Whitney test sonucu desteklemek için verilen Şekil 14'e göre Hata Çubuk Grafiğine göre İlkokul (95% CI [3.10, 3.54]) ve Ortaokul (95% CI [3.03, 3.39]) gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıklarının büyük oranda kesiştiği ve aralarında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 14).

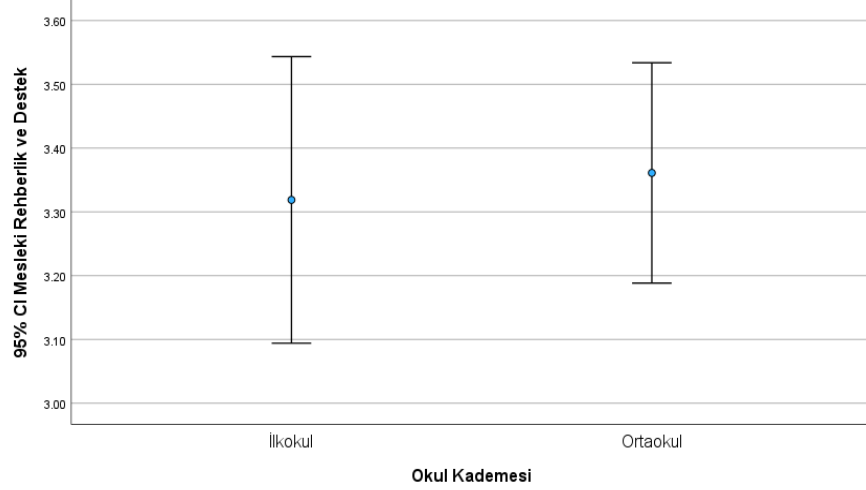
Tablo 8 değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesine göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumu için Mann-Whitney U testi sonucuna göre elde edilen p-değeri ($U=9853$, $z=-1.00$, $p>.05$) 0,05'ten büyük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunda ilkokul öğretmenlerinin sıra ortalaması 157,53; ortaokul öğretmenlerinin ise 147,13 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun farklı olmadığı söylenebilir.



Şekil 15: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Okul Kademesi gruplarına göre güven aralıkları

Mann-Whitney test sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre İlkokul (95% CI [3.12, 3.58]) ve Ortaokul (95% CI [2.99, 3.35]) gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıklarının büyük oranda kesiştiği ve aralarında anlamlı farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 15).

Tablo 8 incelendiğinde; Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,639 ($U=10244$, $z=-.469$, $p>.05$) olup, bu sonuç ilkökul ve ortaokul öğretmenleri arasında Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır. İlkokul öğretmenlerinin sıra ortalaması 147,96; ortaokul öğretmenlerinin 152,80 olarak belirlenmiştir.



Şekil 16: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Okul Kademesi gruplarına göre güven aralıkları

Mann-Whitney test sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre İlkokul (95% CI [3.09, 3.54]) ve Ortaokul (95% CI [3.19, 3.53]) gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıklarının tamamen kesiştiği ve aralarında farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 16).

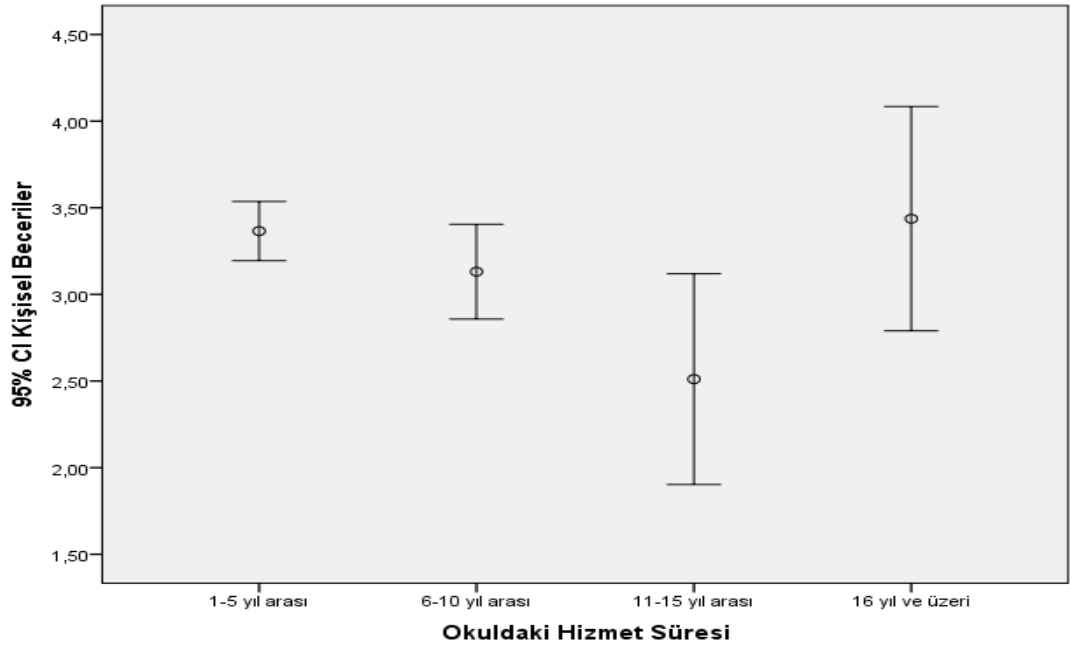
4.3.5 Öğretmenlerin Şu An Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Hakkındaki Görüşlerin Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin şu anda bulundukları okuldaki hizmet süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılaşma düzeyini ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır (Tablo 9).

Tablo 9: Öğretmenlerin şu an çalıştığı okuldaki hizmet süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Sıra İşaretleri			Kruskal-Wallis H Testi			
	Şu anda çalışılan okuldaki hizmet süresi	N	Sıra ortalamaları	Test istatistiği	S.d.	P-değeri
Kişisel Beceriler	1-5 yıl arası	177	158,84	9,497	3	0,023
	6-10 yıl arası	87	142,12			
	11-15 yıl arası	18	99,22			
	16 yıl ve üzeri	19	167,63			
	TOPLAM	301				
Kariyer Destekleyici Rol	1-5 yıl arası	177	158,98	8,526	3	0,036
	6-10 yıl arası	87	143,47			
	11-15 yıl arası	18	100,06			
	16 yıl ve üzeri	19	159,37			
	TOPLAM	301				
Mesleki Rehberlik ve Destek	1-5 yıl arası	177	157,21	11,538	3	0,009
	6-10 yıl arası	87	149,16			
	11-15 yıl arası	18	85,86			
	16 yıl ve üzeri	19	163,26			
	TOPLAM	301				

Tablo 9 analiz edildiğinde; araştırma grubundaki öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumuna uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre öğretmenlerin hizmet süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmuştur ($X^2 (3, n = 301) = 9.50, p = 0.023$). Kruskal-Wallis H Testi sadece gruplar arasında fark olduğunu belirttiği ancak hangi grupların birbirinden farklılaştığını belirtmediği için bir sonraki adım olarak, gruplar arasında Bonferroni düzeltmeli ($0,05/4=0,012$) Post-hoc Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

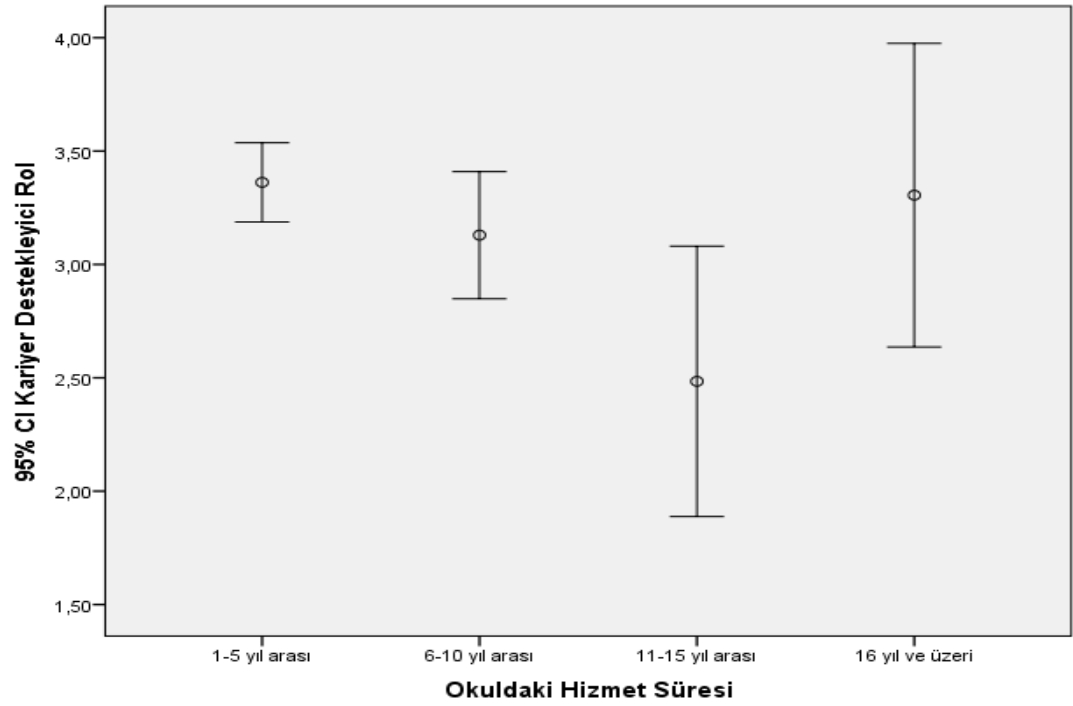


Şekil 17: Kişisel Beceriler puanlarının Okuldaki Hizmet Süresi gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-5 Yıl Aralığı (95% CI [3.19, 3.54]), 6-10 Yıl Aralığı Aralığı (95% CI [2.86, 3.40]), 11-15 Yıl Aralığı Aralığı (95% CI [1.90, 3.12]) ve 16 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.79, 4.08]) gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıklarının bazı gruplar için güven aralıklarının kesişmediği görülmektedir. İkili grup karşılaştırmaları yapılmasının gerekli olduğu Hata Çubuk Grafiğinden de görülebilmektedir (Şekil 17).

İkili grup karşılaştırılması için yapılan Post hoc testine göre katılımcı öğretmenlerin Kişisel Beceriler puanlarında 11-15 yıl arası grubu ile 1-5 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmüştür ($U=98.0$, $z=-2.232$, $p=0.026$; $U=945.5$, $z=-2.851$, $p=0.004$, sırasıyla).

Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumu için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre elde edilen p-değeri 0,05'ten küçük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2(3, n = 301) = 8.53$, $p = 0.036$).

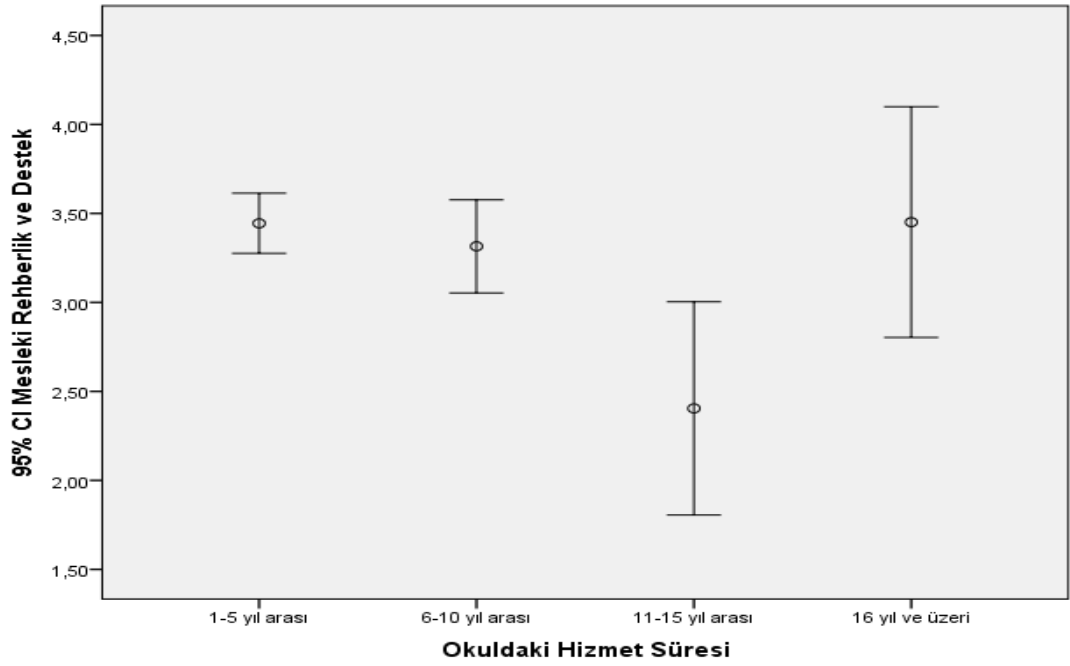


Şekil 18: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Okuldaki Hizmet Süresi gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-5 Yıl Aralığı (95% CI [3.19, 3.54]), 6-10 Yıl Aralığı (95% CI [2.85, 3.41]), 11-15 Yıl Aralığı (95% CI [2.48, 1.89]) ve 16 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.64, 3.97]) gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıklarının bazı gruplar için güven aralıklarının kesişmediği görülmektedir. İkili grup karşılaştırmaları yapılmasının gerekli olduğu Hata Çubuk Grafiğinden de görülebilmektedir (Şekil 18).

İkili grup karşılaştırılması için yapılan Post hoc testine göre katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol puanlarında 11-15 yıl arası grubu ile 1-5 yıl arası grubu istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmüştür ($U=962$, $z=-2.773$, $p=0.006$).

Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,009 olup, bu sonuç hizmet süresine göre Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır ($X^2(3, n = 301) = 11.54$, $p = 0.009$).



Şekil 19: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Okuldaki Hizmet Süresi gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-5 Yıl Aralığı (95% CI [3.28, 3.61]), 6-10 Yıl Aralığı (95% CI [3.05, 3.58]), 11-15 Yıl Aralığı (95% CI [1.80, 3.00]) ve 16 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.80, 4.10]) gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıklarının bazı gruplar için güven aralıklarının kesişmediği görülmektedir. İkili grup karşılaştırmaları yapılmasının gerekli olduğu Hata Çubuk Grafiğinden de görülebilmektedir (Şekil 19).

İkili grup karşılaştırılması için yapılan Post hoc testine göre katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyut puanlarında 11-15 yıl arası grubunun 1-5 yıl arası grubu, 6-10 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grubu ile farklılaştığı görülmüştür (U=825.0, z=-3.388, p=0.001; U=456, z=-2.795, p=0.005; U=93.5, z=-2.368, p=0.017, sırasıyla).

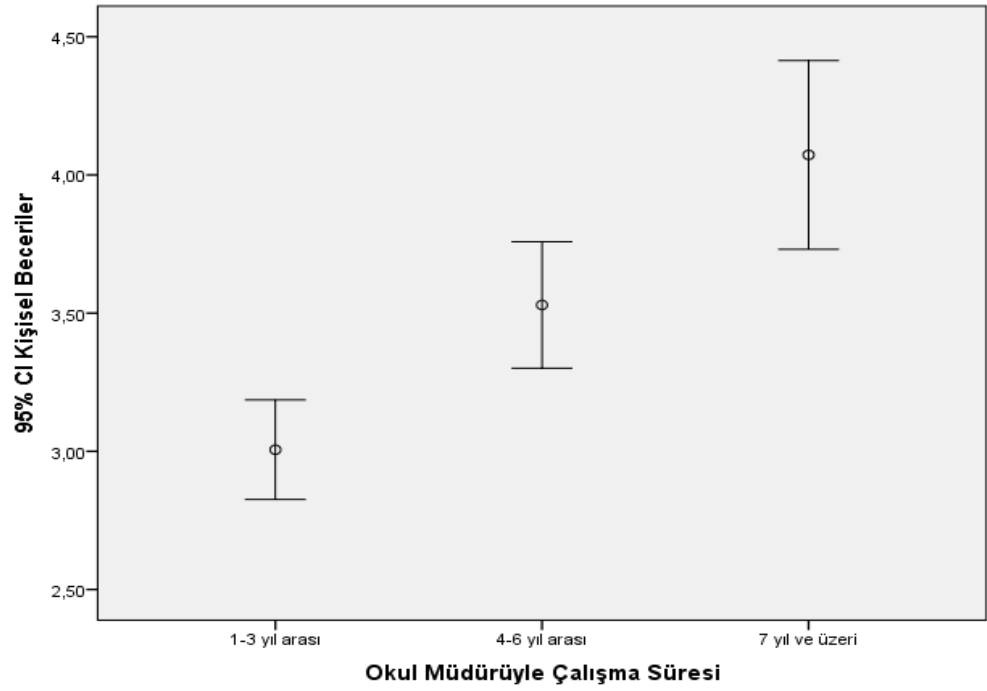
4.3.6 Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Hakkındaki Görüşlerin Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin şu anki okul müdürleri ile birlikte çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılaşma düzeyini ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır (Tablo 10).

Tablo 10: Öğretmenlerin şu anda görev yaptığı okuldaki okul müdürüyle çalıştığı süreye göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Sıra İşaretleri			Kruskal-Wallis H Testi			
	Birlikte çalışma süresi	N	Sıra ortalamaları	Test istatistiği	S.d.	P-değeri
Kişisel Beceriler	1-3 yıl arası	190	133,14	26,852	2	0,000
	4-6 yıl arası	82	170,68			
	7 yıl ve üzeri	29	212,34			
	TOPLAM	301				
Kariyer Destekleyici Rol	1-3 yıl arası	190	131,87	28,305	2	0,000
	4-6 yıl arası	82	174,87			
	7 yıl ve üzeri	29	208,86			
	TOPLAM	301				
Mesleki Rehberlik ve Destek	1-3 yıl arası	190	133,16	29,629	2	0,000
	4-6 yıl arası	82	167,98			
	7 yıl ve üzeri	29	219,90			
	TOPLAM	301				

Tablo 10 analiz edildiğinde; araştırma grubundaki öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumuna uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre öğretmenlerin okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmuştur ($X^2(2, n = 301) = 26.85, p = 0.000$). 1-3 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutu için sıra ortalaması 133,14; 4-6 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin 170,68 ve 7 yıl ve üzeri birlikte çalışan öğretmenlerin 212,34 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Kruskal-Wallis H Testi sadece gruplar arasında fark olduğunu belirttiği ancak hangi grupların birbirinden farklılaştığını belirtmediği için bir sonraki adım olarak, her alt boyut için gruplar arasında Bonferroni düzeltmeli ($0,05/3=0,017$) Post-hoc Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.



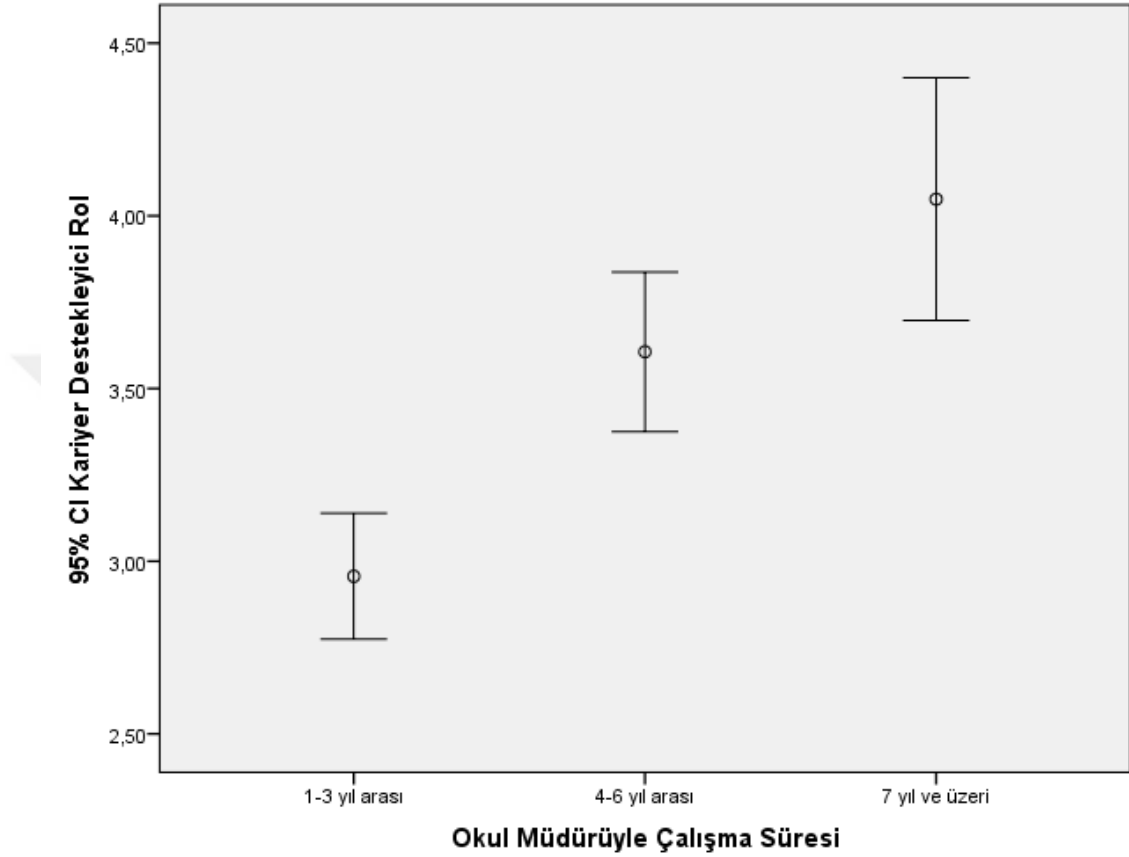
Şekil 20: Kişisel Beceriler puanlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresi gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-3 Yıl Aralığı (95% CI [2.82, 3.18]), 4-6 Yıl Aralığı (95% CI [3.30, 3.76]) ve 7 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [3.73, 4.41]) gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıklarının kesişmediği görülmektedir. İkili grup karşılaştırmaları yapılmasının gerekli olduğu Hata Çubuk Grafiğinden de görülebilmektedir (Şekil 20).

İkili grup karşılaştırılması için yapılan Post hoc testine göre katılımcı öğretmenlerin Kişisel Beceriler puanlarında 1-3 yıl arası grubu ile 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmüştür ($U=5794.0$, $z=-3.368$, $p=0.001$; $U=1358$, $z=-4.409$, $p=0.000$, sırasıyla). Ayrıca katılımcı öğretmenlerin Kişisel Beceriler puanlarında 4-6 yıl arası grubu ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($U=807.0$, $z=-2.600$, $p=0.009$).

Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumu için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre elde edilen p-değeri 0,05'ten küçük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($X^2(2, n = 301) = 28.30$, $p = 0.000$). Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunda 1-3 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 131,87; 4-6 yıl arası birlikte çalışan

öğretmenlerin 174,87 ve 7 yıl ve üzeri birlikte çalışan öğretmenlerin 208,86 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir.



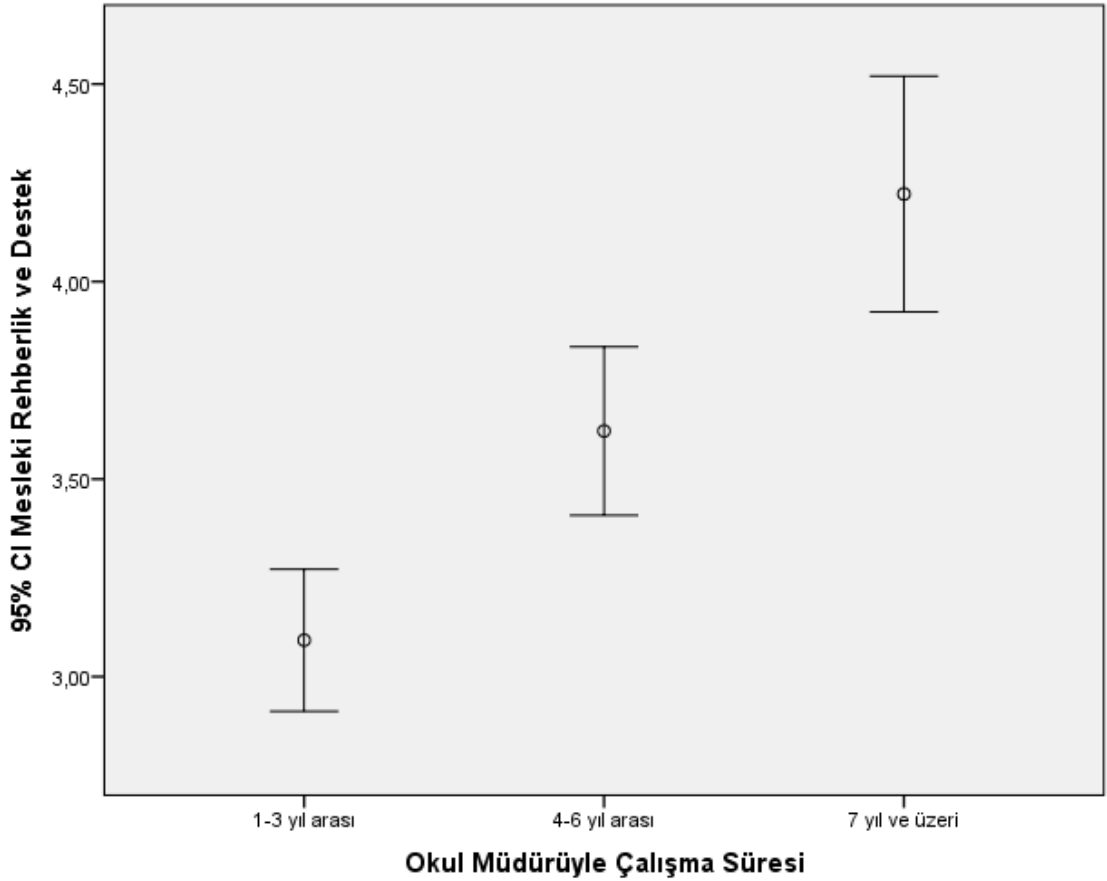
Şekil 21: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresi gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-3 Yıl Aralığı (95% CI [2.77, 3.14]), 4-6 Yıl Aralığı (95% CI [3.38, 3.84]) ve 7 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [3.70, 4.40]) gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıklarının bazı gruplar için güven aralıklarının kesişmediği görülmektedir. İkili grup karşılaştırmaları yapılmasının gerekli olduğu Hata Çubuk Grafiğinden de görülebilmektedir (Şekil 21).

İkili grup karşılaştırılması için yapılan Post hoc testine göre katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol puanlarında 1-3 yıl arası grubu ile 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmüştür (U=5531.5, z=-3.804, p=0.001; U=1378.5, z=-4.341, p=0.000, sırasıyla).

Ancak katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol puanlarında 4-6 yıl arası grubu ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($U=887.5$, $z=-2.033$, $p=0.042$).

Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,000 olup, bu sonuç okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır ($X^2(2, n = 301) = 29.63$, $p = 0.000$). 1-3 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 133,16; 4-6 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin 167,98 ve 7 yıl ve üzeri birlikte çalışan öğretmenlerin 219,90 olarak belirlenmiştir.



Şekil 22: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Okul Müdürüyle Çalışma Süresi gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-3 Yıl Aralığı (95% CI [2.91, 3.27]), 4-6 Yıl Aralığı (95% CI [3.41, 3.84]) ve 7

yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [3.92, 4.52]) gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıklarının kesişmediği görülmektedir. İkili grup karşılaştırmaları yapılmasının gerekli olduğu Hata Çubuk Grafiğinden de görülebilmektedir (Şekil 22).

İkili grup karşılaştırılması için yapılan Post hoc testine göre katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarında 1-3 yıl arası grubu ile 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmüştür (U=5929, z=-3.144, p=0.002; U=1226, z=-4.831, p=0.001, sırasıyla). Ayrıca katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarında 4-6 yıl arası grubu ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür (U=720.0, z=-3.199, p=0.001).

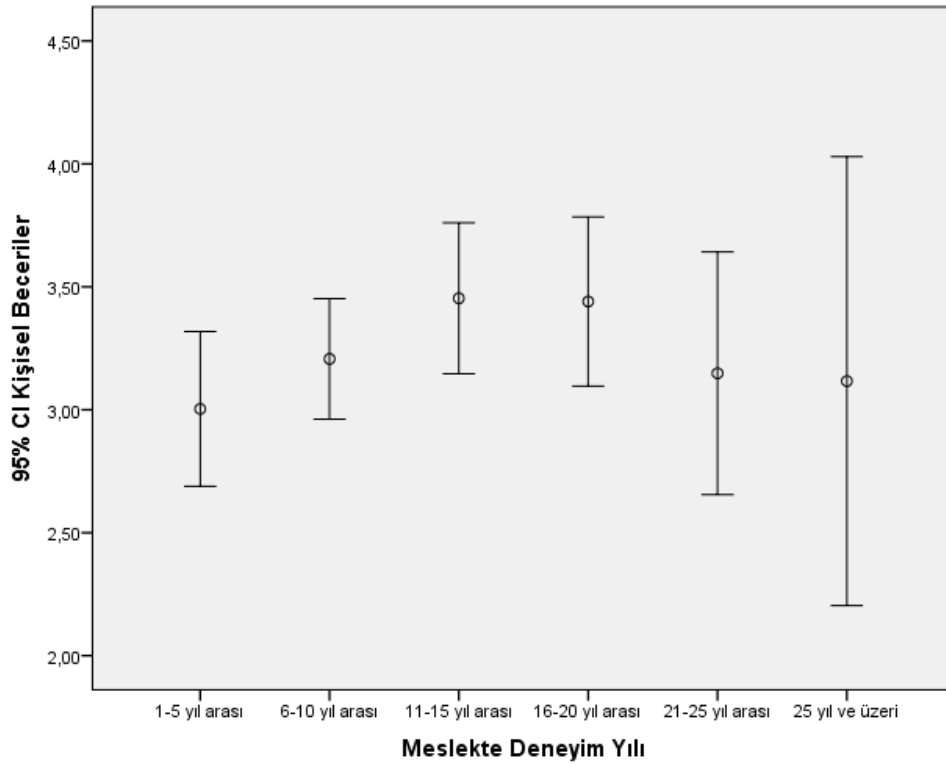
4.3.7. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılaşma düzeyini ortaya koymak amacıyla Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır (Tablo 11).

Tablo 2: Öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşmasına ilişkin Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Sıra İşaretleri				Kruskal-Wallis H Testi		
	Meslekte Çalışma Süresi	N	Sıra ortalamaları	Test istatistiği	S.d.	P-değeri
Kişisel Beceriler	1-5 yıl arası	56	134,00	5,895	5	0,317
	6-10 yıl arası	87	145,45			
	11-15 yıl arası	58	162,44			
	16-20 yıl arası	57	168,15			
	21-25 yıl arası	31	145,71			
	25 yıl ve üzeri	12	147,50			
	TOPLAM	301				
Kariyer Destekleyici Rol	1-5 yıl arası	56	129,31	4,809	5	0,440
	6-10 yıl arası	87	154,02			
	11-15 yıl arası	58	157,73			
	16-20 yıl arası	57	160,83			
	21-25 yıl arası	31	153,97			
	25 yıl ve üzeri	12	143,38			
	TOPLAM	301				
Mesleki Rehberlik ve Destek	1-5 yıl arası	56	130,68	4,757	5	0,446
	6-10 yıl arası	87	152,83			
	11-15 yıl arası	58	162,78			
	16-20 yıl arası	57	158,89			
	21-25 yıl arası	31	147,87			
	25 yıl ve üzeri	12	146,17			
	TOPLAM	301				

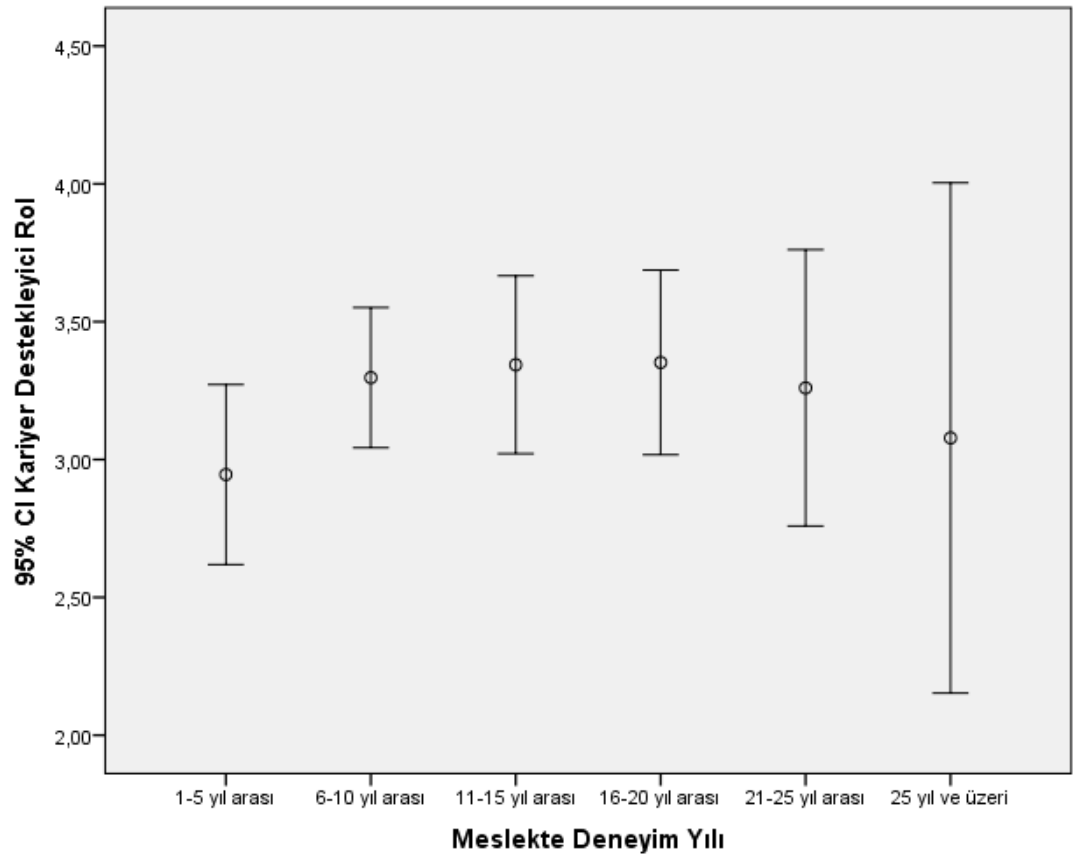
Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumuna uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre meslekte çalışma süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmamıştır ($X^2(5, n = 301) = 5.90, p = 0.317$). Meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutu için sıra ortalaması 134,00; 6-10 yıl arası çalışanların 145,45; 11-15 yıl arası çalışanların 162,44; 16-20 yıl arası çalışanların 168,15; 21-25 yıl arası çalışanların 145,71 ve 25 yıl ve üzeri çalışanların 147,50 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslekte çalışma süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.



Şekil 23: Kişisel Beceriler puanlarının Meslekte Deneyim Yılı gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-5 Yıl Aralığı (95% CI [2.69, 3.32]), 6-10 Yıl Aralığı (95% CI [2.96, 3.45]), 11-15 Yıl Aralığı (95% CI [3.15, 3.76]), 16-20 Yıl Aralığı (95% CI [3.10, 3.78]), 21-25 Yıl Aralığı (95% CI [2.65, 3.64]) ve 25 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.20, 4.03]) gruplarının Kişisel Beceriler puanlarının güven aralıklarının kesiştiği ve aralarında farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 23).

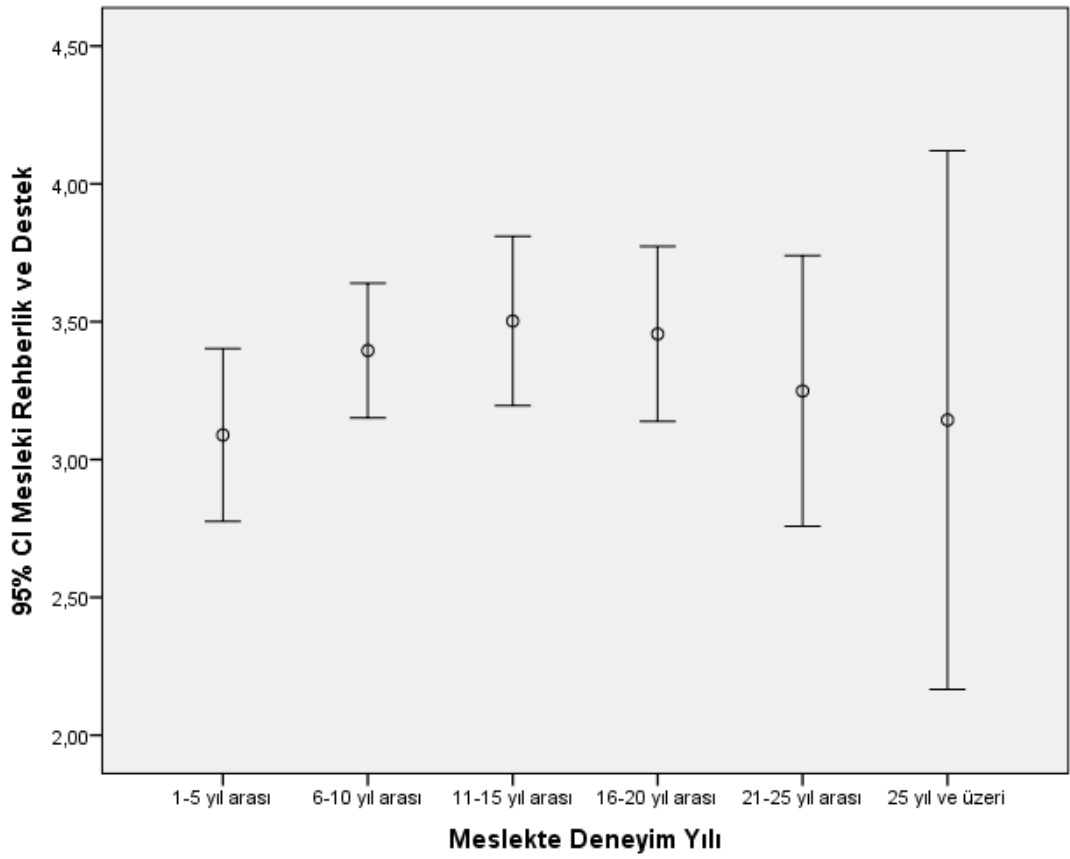
Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumu için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre elde edilen p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($X^2(5, n = 301) = 4.81$, $p = 0.440$). Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunda meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 129,31; 6-10 yıl arası çalışanların 154,02; 11-15 yıl arası çalışanların 157,73; 16-20 yıl arası çalışanların 160,83; 21-25 yıl arası çalışanların 153,97 ve 25 yıl ve üzeri çalışanların 143,38 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslekte çalışma süresine göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun farklı olmadığı söylenebilir.



Şekil 24: Kariyer Destekleyici Rol puanlarının Meslekte Deneyim Yılı gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-5 Yıl Aralığı (95% CI [2.62, 3.27]), 6-10 Yıl Aralığı (95% CI [3.04, 3.55]), 11-15 Yıl Aralığı (95% CI [3.02, 3.67]), 16-20 Yıl Aralığı (95% CI [3.02, 3.69]), 21-25 Yıl Aralığı (95% CI [2.76, 3.76]) ve 25 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.15, 4.00]) gruplarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarının güven aralıklarının kesiştiği ve aralarında farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 24).

Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda elde edilen p-değeri 0,446 olup, bu sonuç meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile diğer gruplar arasında Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır ($X^2(5, n = 301) = 4.76, p = 0.446$). Meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 130,68; 6-10 yıl arası çalışanların 152,83; 11-15 yıl arası çalışanların 162,78; 16-20 yıl arası çalışanların 158,89; 21-25 yıl arası çalışanların 147,87 ve 25 yıl ve üzeri çalışanların 146,17 olarak belirlenmiştir.



Şekil 25: Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının Meslekte Deneyim Yılı gruplarına göre güven aralıkları

Kruskal-Wallis H Testi sonucu desteklemek için verilen Hata Çubuk Grafiğine göre 1-5 Yıl Aralığı (95% CI [2.78, 3.40]), 6-10 Yıl Aralığı (95% CI [3.15, 3.64]), 11-15 Yıl Aralığı (95% CI [3.20, 3.81]), 16-20 Yıl Aralığı (95% CI [3.14, 3.77]), 21-25 Yıl Aralığı (95% CI [2.76, 3.74]) ve 25 yıl ve üzeri Yaş Aralığı (95% CI [2.17, 4.12]) gruplarının Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarının güven aralıklarının kesiştiği ve aralarında farkın olmadığı görülmektedir (Şekil 25).

5.TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulguların literatürde yer alan çalışmalar ile karşılaştırılması ve çalışmanın elde edilen bulgulara göre değerlendirilmesine yer verilmektedir. Ayrıca mevcut çalışma ve ileriye yönelik çalışmalar için öneriler yer almaktadır.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde amaçlarda bulunan soruların tartışma ve değerlendirmeleri ayrı ayrı yapılmıştır.

5.1.1. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyleri Kişisel Beceriler, Kariyer Destekleyici Rol ile Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutlarında incelenmiştir. 3 faktör üzerinden yapılan değerlendirmede tüm alt boyutlar arasında ortalamalar ve medyanlar birbirine yakın olup, en yüksek düzeyde Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılım sağlandığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında araştırma bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Yıldırım ve Yılmaz (2013) araştırmalarında okul müdürlerinin mentörlük düzeylerini inceledikleri çalışmada tüm boyutlarda okul yöneticilerinin yüksek düzeyde mentörlük sergilediklerini belirlemişlerdir. Aynı ölçeğin kullanıldığı diğer çalışma ise Gümüş (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Beş faktör üzerinden yapılan değerlendirmeye göre bu araştırmada da tüm boyutlarda okul yöneticileri yüksek düzeyde mentörlük gerçekleştirdikleri saptanmıştır. İrban (2023) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürlerinin mentörlük becerileri izleme ve değerlendirme, planlama ve mesleki gelişime katkı ve etkili iletişim ve destek sağlama boyutlarında incelemiştir. Beş faktör üzerinden yapılan değerlendirmede tüm boyutlarda öğretmenlerin okul yöneticilerinin yüksek düzeyde mentörlük rollerini yerine getirdiklerini göstermektedir. Yine, Eröz (2019) tarafından yapılan araştırmada ise okul yöneticilerinin mentörlük fonksiyonları 35 madde, tek boyut olarak incelenmiştir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin yüksek

düzeyde mentörlük fonksiyonlarını yerine getirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Alinyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarından farklı olarak Şerefhanoglu'nun (2014) araştırmasına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin orta düzeyde mentörlük fonksiyonlarını yerine getirdiğini tespit etmişlerdir.

5.1.2.Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyinin Alt Boyutlara Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında farklılaşıp farklılaşmadığından elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentörlüğü Ölçeği alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak etki büyüklüğü küçük fark bulunmuştur.

Kişisel Beceriler ve Kariyer Destekleyici Rol alt boyutları karşılaştırıldığında test sonucuna göre iki alt boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kişisel Beceriler ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir fark bulunmuş olup, katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna dair puanlarının Kişisel Beceriler puanlarına göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Son olarak Kariyer Destekleyici Rol ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutları karşılaştırılmış olup, iki alt boyutun orta seviyede etki büyüklüğüyle farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna dair puanlarının Kariyer Destekleyici Rol puanlarına göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür.

5.1.3 Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi Öğretmenlerin Sosyo-Demografik Değişkenler (cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresi) Açısından Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Demografik verilerin analizi, eğitim sistemleri ve yönetimi açısından önemli bir adımdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim, okul kademesi, okuldaki hizmet süresi, okul müdürü ile birlikte çalışılan süre, meslekteki hizmet süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Cinsiyet: Bu bağlamda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; araştırma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetine göre **Kişisel Beceriler alt boyutuna** katılma durumunun küçük etki büyüklüğü ile farklılaştığı görülmektedir. Kişisel Beceriler alt boyutuna kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla katıldığı ifade edilebilir. **Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu** katılma durumunun sonucuna bakıldığında ise; cinsiyete göre anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir fark olduğu sonucuna varabiliriz. **Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna** katılma durumu için yapılan analiz sonucunda cinsiyete göre anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir fark olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; Kişisel Beceriler alt boyutu, Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kadınlar, erkeklere göre Kişisel Beceriler alt boyutu, Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda okul müdürlerinin mentörlük düzeyinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçların aksine alanyazın incelendiğinde araştırmaya katılan erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla mentörlük davranışları sergiledikleri düşünmektedir (Kurşun vd., 2015). Bu sonuçların aksine Kafalı (2020) ve Gümüş (2015) cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılaşma bulamamıştır. Yine Öztürk (2007) de araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerinin koçluk becerilerini algılamalarında cinsiyete göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Yaş: Öğretmenlerin yaş aralığına göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarda farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin yaş aralığına göre **Kişisel Beceriler alt boyutuna** katılma durumuna sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Yaş aralığı gruplarına göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun farklılık göstermediği ifade edilebilir. Elde edilen p-değeri 0,555 olup bu sonuç yaş grupları arasında **Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna** katılma durumunun sıra ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre yaş aralığı gruplarına göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun eşit olduğu söylenebilir. **Mesleki Rehberlik ve**

Destek alt boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yaş aralığına göre Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumunun aynı düzeyde olduğu belirtilebilir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi öğretmenlerin yaş değişkeni açısından farklılaşma durumu incelendiğinde; Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun farklılık göstermediği ifade edilebilir. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun eşit iken Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumunun aynı düzeyde olduğu belirtilebilir. Araştırmanın sonuçları ile kısmen paralel sonuçlara Öztürk'ün (2007) çalışmasının desteklediği söylenebilir.

Eğitim: Öğretmenlerin eğitim durumuna göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarda farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; araştırma grubundaki öğretmenlerin eğitim durumuna göre **Kişisel Beceriler alt boyutuna** katılma durumunun sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma düzeyi sıra ortalamasının 146,06; lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise 171,70 olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma düzeyinin daha az olduğu söylenebilir. Eğitim durumuna göre **Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna** katılma durumunun sıra ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu için lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması 146,57; lisansüstü mezunu öğretmenlerin 169,57 olarak hesaplanmıştır. Bundan dolayı eğitim durumuna göre Kariyer Destekleyici alt boyutuna katılma durumunun farklılaşmadığı söylenebilir. Eğitim durumuna göre **Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna** katılma durumunun sıra ortalamaları arasında anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir farklılık vardır. Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumu için lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması 145,28; lisansüstü mezunu öğretmenlerin 174,96'dır. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumunun daha fazla olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi öğretmenlerin eğitim durumu açısından farklılaşma durumu Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip olduğu bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü mezunu öğretmenlerine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma düzeyinin daha az olduğu söylenebilir. Eğitim durumuna göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir Eğitim durumuna göre Kariyer Destekleyici alt boyutuna katılma durumunun farklılaşmadığı söylenebilir. Eğitim durumuna göre Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumunun sıra ortalamaları arasında anlamlı ancak küçük etki büyüklüğüne sahip bir farklılık vardır. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu olan öğretmenlere göre Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna katılma durumunun daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu sonucu Gümüş (2015) ve Akçil (2012) tarafından yapılan çalışmaların kısmen desteklediğini söylemek mümkündür. Bu çalışmadaki sonuçların aksine Bozkurt (2016) ve Kafalı (2020) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim durumunda bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Okul Kademesi: Okul kademelerine göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarda farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademelerine göre **Kişisel Beceriler alt boyutuna** katılma durumunu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmamıştır. İlkokul öğretmenlerinin Kişisel Beceriler alt boyutu için sıra ortalaması 155,09; ortaokul öğretmenlerinin 148,58 olduğu görülmektedir. Bundan dolayı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre bu boyuta katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştığı eğitim kademesine göre **Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna** katılma durumu için elde edilen p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunda ilkokul öğretmenlerinin sıra ortalaması 157,53; ortaokul öğretmenlerinin ise 147,13 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunun farklı olmadığı söylenebilir. **Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutundan** elde edilen p-değeri 0,639 olup, bu

sonuç ilkököl ve ortaokul öğretmenleri arasında Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, Kişisel Beceriler alt boyutu, Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuca paralel olarak Bozkurt'un (2016) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre İlkokul öğretmenlerinin görev yaptıkları eğitim kademelerine göre Kişisel Beceriler sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmamıştır. Böylece ilkököl ve ortaokul öğretmenleri arasında bu boyutta anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu için ilkököl öğretmenlerinin sıra ortalamaları sonuçlarına göre ilkököl ve ortaokul öğretmenleri arasında Kariyer Destekleyici Rol açısından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda, ilkököl öğretmenlerinin sıra ortalamaları sonucuna göre ilkököl ve ortaokul öğretmenleri arasında Mesleki Rehberlik ve Destek boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır. Alanyazın incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerin farklılaşma durumuna ilişkin olarak bu sonucun aksine, Kafalı (2020) da "Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeyi" hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmada, Kişilik Gelişimi alt boyutu, Mesleki Gelişim alt boyutu ve Kariyer Gelişimi alt boyutunda anlamlı olarak farklılaşma tespit etmiştir ve okul öncesi öğretmenlerinin puanlarının diğer tüm kademelerdeki öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Şu An Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi: Öğretmenlerin şu anda bulundukları okuldaki hizmet süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumunun farklılaşma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; araştırma grubundaki öğretmenlerin hizmet süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmuştur. İkili grup karşılaştırılması sonucuna göre katılımcı öğretmenlerin Kişisel Beceriler puanlarında 11-15 yıl arası grubu ile 1-5 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu

görülmüştür. **Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna** katılma durumundan elde edilen sonuca göre p-değeri 0,05'ten küçük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. İkili grup karşılaştırılmasından elde edilen sonuca göre katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol puanlarında 11-15 yıl arası grubu ile 1-5 yıl arası grubu istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı görülmüştür. **Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna** elde edilen sonuca göre p-değeri 0,009 olup, bu sonuç hizmet süresine göre Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol puanlarında 11-15 yıl arası grubunun 1-5 yıl arası grubu, 6-10 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri grubu ile farklılaştığı görülmüştür.

Sonuç olarak, öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde; öğretmenlerin bulunduğu okulda görev yapma sürelerine göre Kişisel Beceriler alt boyutu, Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin okuldaki görev yaptıkları hizmet süresi arttıkça okul müdürlerinin mentörlük düzeyi de artmaktadır denilebilir.

Okul Müdürü ile Birlikte Çalışma Süresi: Öğretmenlerin şu anki okul müdürleri ile birlikte çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; araştırma grubundaki öğretmenlerin okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre **Kişisel Beceriler alt boyutuna** katılma durumu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmuştur. 1-3 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutu için sıra ortalaması 133,14; 4-6 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin 170,68 ve 7 yıl ve üzeri birlikte çalışan öğretmenlerin 212,34 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin Kişisel Beceriler puanlarında 1-3 yıl arası grubu ile 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin Kişisel Beceriler puanlarında 4-6 yıl arası grubu ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür. **Kariyer Destekleyici Rol alt**

boyutuna katılma durumu sonucuna göre elde edilen p-değeri 0,05'ten küçük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunda 1-3 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 131,87; 4-6 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin 174,87 ve 7 yıl ve üzeri birlikte çalışan öğretmenlerin 208,86 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu söylenebilir. Katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol puanlarında 1-3 yıl arası grubu ile 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Ancak katılımcı öğretmenlerin Kariyer Destekleyici Rol puanlarında 4-6 yıl arası grubu ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür. **Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutundan** elde edilen sonuçlara göre okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. 1-3 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 133,16; 4-6 yıl arası birlikte çalışan öğretmenlerin 167,98 ve 7 yıl ve üzeri birlikte çalışan öğretmenlerin 219,90 olarak belirlenmiştir. İkili grup karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlara göre katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarında 1-3 yıl arası grubu ile 4-6 yıl arası ve 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin Mesleki Rehberlik ve Destek puanlarında 4-6 yıl arası grubu ile 7 yıl ve üzeri grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak, öğretmenlerin şu anki okul müdürleri ile birlikte çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; Kişisel Beceriler alt boyutu, Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürü ile birlikte çalışma süresi arttıkça okul müdürünün mentörlük uygulama düzeyinin arttığı sonucu çıkarılabilir. Bu çalışmanın sonuçlarının aksine Kafalı (2020), 4 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin öğretmenlerin kariyer gelişimlerini destekleme ve rehberlik etme niteliklerine daha az inandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin Meslekte Çalışma Süresi: Öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin **Kişisel Beceriler alt boyutuna** katılma durumundan elde edilen sonuçlara göre meslekte çalışma süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumunu sıra ortalamaları arasındaki farka ilişkin değer anlamlı bulunmamıştır. Meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin Kişisel Beceriler alt boyutu için sıra ortalaması 134,00; 6-10 yıl arası çalışanların 145,45; 11-15 yıl arası çalışanların 162,44; 16-20 yıl arası çalışanların 168,15; 21-25 yıl arası çalışanların 145,71 ve 25 yıl ve üzeri çalışanların 147,50 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslekte çalışma süresine göre Kişisel Beceriler alt boyutuna katılma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. **Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna** katılma durumundan elde edilen sonuçlara göre p-değeri 0,05'ten büyük olduğu için sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunda meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 129,31; 6-10 yıl arası çalışanların 154,02; 11-15 yıl arası çalışanların 157,73; 16-20 yıl arası çalışanların 160,83; 21-25 yıl arası çalışanların 153,97 ve 25 yıl ve üzeri çalışanların 143,38 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslekte çalışma süresine göre Kariyer Destekleyici Rol alt boyutuna katılma durumunda anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. **Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutundan** elde edilen sonuçlara göre p-değeri 0,446 olup, bu sonuç meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenler ile diğer gruplar arasında Mesleki Rehberlik ve Destek boyutuna katılma düzeyinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır. Meslekte 1-5 yıl arası çalışan öğretmenlerin sıra ortalaması 130,68; 6-10 yıl arası çalışanların 152,83; 11-15 yıl arası çalışanların 162,78; 16-20 yıl arası çalışanların 158,89; 21-25 yıl arası çalışanların 147,87 ve 25 yıl ve üzeri çalışanların 146,17 olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin meslekte çalışma süresine göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi hakkındaki görüşlerinin alt boyutlarına katılma durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde; Kişisel Beceriler alt boyutu, Kariyer Destekleyici Rol alt boyutu ve Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır. Araştırmanın sonuçları ile kısmen paralel sonuçlara Akçil (2012), Bozkurt (2016), Çakar (2011), Kafalı (2020), ve Pala'nın (2017)

desteklediğini söylemek mümkündür. Bu araştırma sonucunun akisne Gezer (2016) ve Öztürk (2007) öğretmenlerin hizmet süresinin etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik ve araştırmacılara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Müdürlerin, Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna dair puanlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Buna istinaden okul müdürlerine eksik olduğu alt boyutlara ilişkin hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.
- Mentör olarak yeteneklerini geliştirmek için okul müdürleri kişiselleştirilmiş kariyer gelişim planları oluşturulabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Öneriler

- Bu çalışma da örneklem İstanbul Bahçelievler ilçesinde yürütülmüştür. Aynı çalışma farklı bölgelerde daha geniş kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Türkiye genelinde okul müdürlerinin mentörlük düzeyi incelenebilir.
- Müdürlerin, Mesleki Rehberlik ve Destek alt boyutuna dair puanlarının diğer alt boyutlara göre daha yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Araştırmacıların okul müdürlerinin mentörlük düzeyinde alt boyutlar arasındaki farklılaşmayı ve okul müdürlerinin örtük bir şekilde üstlendiği mentörlük uygulamalarında özellikle cinsiyet, eğitim kademesi gibi sosyo-demografik değişkenlerdeki farklılaşmayı anlayabilmek için anlayabilmek için nitel araştırma ya da karma araştırmalar yapılabilir.

6.KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6): 143-160.
- Adom, D., Yeboah, A., & Ankrah, K. (2016). Constructivism philosophical paradigm: Implication for research, teaching and learning. *Global Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 4(10): 1-9.
- Adu, E. O., & Zondo, S. N. (2024). Challenges of student-teachers during teaching practice in Nigeria. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 4(5): 30-36.
- Ağaçdiken, Y. E. & Altunay, E. (2023). Okul müdürlerinin mentorluk düzeyleri ve müdür yardımcılarının okullarının gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(1), 31-71.
- Akçıl, M. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin koçluk rollerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, (64): 23-48.
- Aksu, A. (2008). İngiltere-Amerika-Osmanlı hattında Lancaster öğretim sistemi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16): 29-67.
- Allen, T. D. (2004). Protégé selection by mentors: Contributing individual and organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3): 469-483.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (Eds.). (2007). *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Blackwell Publishing.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2010). *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. John Wiley & Son
- Alpar, R. (2016). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenilirlik*. Detay Yayıncılık.
- Altay, M. (2015). *Implementation of a mentor training programme for English language teachers: Perceptions of stakeholders in the mentoring programme* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Altundağ, Ş. (2022). *Okul müdürlerinin iş yükü kaynakları ve iş yükünü yönetme stratejileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Attard Tonna, M. (2019). The benefits of mentoring newly qualified teachers in Malta. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4): 268-284.

- 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, T. (2015). *Okul müdürlerinin mentör müdür olarak yetiştirilmesine yönelik deneysel bir çalışma* (Yayınlanmış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2): 357-383.
- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö. & Özcan, K. (2002). *Okul yöneticilerinin mentör yoluyla yetiştirilme ihtiyacı*. Elma, C. & Çınkır, Ş. (Ed.), *21. yüzyıl eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sempozyumu* (ss. 109-129). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bakioğlu, A., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 39-52.
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentörlük*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). Jossey-Bass.
- Ballantine, J. H., & Roberts, K. A. (2017). *Our social world: Introduction to sociology*. Sage Publications.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg.*, 7(1):231-274.
- Beardwell, I. and Holden, L. (1994). *Human resource management: A contemporary perspective*. Pitman Publishing.
- Ben-Amram, M., & Davidovitch, N. (2024). Novice teachers and mentör teachers: From a traditional model to a holistic mentoring model in the postmodern era. *Education Sciences*, 14(2): 143.
- Binbaşoğlu, C. (1988). *Eğitim yöneticiliği*. (4.Basım). Binbaşoğlu Yayınevi.
- Boudreau, E. (2019). *Helping new teachers thrive*. Harvard Graduate School of Education. Access link: <https://www.gse.harvard.edu/news/uk/19/08/helping-new-teachers-thrive> (E.T.: 15. 07.2024)
- Bozkurt, Ü. D. (2016). *Okul yöneticilerinin mentörlük yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Brock, B. L., & Grady, M. L. (1996). *Beginning teacher induction programs*. Paper presented at the 50th Annual Meeting of the National Council of Professors in Educational Administration, Corpus Christi, TX. ERIC Number: ED399631
- Brock, B., & Grady, M. L. (1997). *From first-year to first-rate: Principals guiding beginning teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Brock, B., & Grady, M. L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *The Clearing House*, 71(3): 179-183.
- Brock, B. L. (1999). The principals' role in mentör programs. *Mid-Western Educational Researcher*, 12(4), Article 8.
- Bullough Jr., R. V., (2012). Mentöring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentöring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1): 57-74.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentörlüğün öğretmen koçluğu ile desteklenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri* (Sakarya ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Carmin, C. N. (1988). Issues in Research on Mentöring: Definitional and Methodological. *International Journal of Mentöring*, 2(2): 9-13.
- Castells, M. (2010). *The rise of the network society*. Wiley-Blackwell.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2): 153-154.
- Ceylan, F. (2019a). *Mentorluk kavramı ve mentorluğun bireysel kariyer üstündeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Ceylan, M. (2019b). *21. yüzyıl becerileri bağlamında okul yöneticilerinin değişen rollerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, Retenceylantion, and Development of School Principals*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning and the International Academy of Education.

- Chen, J., Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). School leaders' emotional experiences and capabilities: Perspectives, challenges, and prospects. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3): 311–313.
- Cherkowski, S., & Walker, K. (2020). Mentorship for flourishing in schools: An explicit shift toward appreciative action. *Journal of Educational Administration*, 58(3): 281-297.
- Clawson, J. G. (1980). Mentoring in managerial careers. In C. B. Derr (Ed.), *Work, family, and the career* (144-165). Praeger.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*. CIPD Publishing.
- Clutterbuck, D., & Lane, G. (Eds.). (2004). *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring*. Gower Publishing Company.
- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor*. Kogan Page Publishers.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Cohen, N. H. (1995). *Mentoring adult learners: A guide for educators and trainers*. Krieger Publishing Company.
- Cohen N. H. (1999). The manager's pocket guide to effective mentoring. HRD Press 22 Amherst Road Amherst, MA 01002 1-800-822- 2801 (U.S. and Canada). Amherst, Massachusetts.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social inclusion*. Routledge Falmer.
- Connor, M., & Pokora, J. (2017). *Coaching and mentoring at work: Developing effective practice: Developing effective practice*. McGraw-Hill Education (UK).
- Cranwell-Ward, J. Bossons, P., & Gover, S. (2004). *Mentoring, a henley review of best practice*. Palgrave Macmillan.
- Crews, A. C., & Weakley, S. (1996). Making Leadership Happen. The SREB Model for Leadership Development.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6): 525-545.
- Crow, G., & Matthews, L. J. (1998). *Finding one's way: How mentoring can lead to dynamic leadership*. Corwin Press.

- Çakar, B. A. (2011). *İlköğretim denetçilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentörlük uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2): 295-318.
- Çınar, Z. (2010). Coaching ve mentörlük. *Paradoks Ekonomi Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 3(1): 1-25.
- Daloz, L. (1999). *Mentör*. Jossey-Bass.
- Dares, J. C. ve Playko, M. A. (1992). Perceived benefits of a preservice administrative mentoring program. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 1: 15-22.
- Dares, J.C (2004). Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4): 495- 517.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8: 1-1.
- DeBolt, G. P. (1989). *Helpful elements in the mentoring of first year teachers: A report to the State Education Department on the New York State Mentor Teacher-Internship Program for 1988-1989*. ERIC. ERIC Number: ED316501.
- Deviren, I., Evran Edemen, F., & Edemen, M. (2023). Eğitim örgütlerinde mentörlük. S. Girgin (Ed.), *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları ve yönetimi* (s.105). Efe Akademik Yayıncılık.
- Dorval, K. B., Isaksen, S. G., & Noller, R. B. (2001). Leadership for learning: Tips for effective mentoring and coaching. Ken McCluskey (Ed.), *Mentoring for talent development*. Jossey Bass/Pfeiffer.
- Dönmez, S. A., Gök, R., & Sahin, A. (2021). Mentoring roles of the school principals in Turkey: A literature review. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4): 102-113.
- DuBois, D. L., & Karcher, M. J. (Eds.) (2005). Youth mentoring. *Handbook of youth mentoring*. Sage Publications.
- Durmaz, Y. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentörlük rolleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2008). Moving toward interdisciplinary dialogue in mentoring scholarship: An introduction to the special issue. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2): 159-167.
- Eby, L. T., & Allen, T. D. (2012). *Personal relationships: The effect on employee attitudes, behavior and well-being*. Routledge.

- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentöring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4): 518-540.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Nobel Kitabevi: Ankara.
- Elbay, S. (2015). *Okul yöneticilerinin mentörlük rollerini yerine getirme düzeyleri. Kilis ili örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Zirve Üniversitesi, Gaziantep.
- Elliott, B., & Calderhead, J. (2013). Mentoring for teacher development: Possibilities and caveats. In *Mentoring: Perspectives on school-based teacher education* (pp. 166-189). Routledge.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul iş birliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 95-105.
- Ercan, F., & A., Aksu. (2022). Eğitimde mentörlük. *Pearson Journal*, 7(21): 108-133.
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentörlük. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3: 157-165.
- Eröz, A. (2019). *Okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Evcı Saka, M. (2019). *Çalışanların kurum içerisindeki koçluk ve mentörlük uygulamalarından beklentileri: Bir alan araştırması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Ferreres, A.R. (2018). *Brief history of mentorship*. Springer, Cham.
- Frecknall, P., & Luks, A. (1992). An evaluation of parental assessment of the Big Brothers/Big Sisters program in New York City. *Adolescence*, 27(107).
- Garvey, B., Garvey, R., & Stokes, P. (2021). *Coaching and mentöring: Theory and practice*. Sage.
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.
- Giberson, T. R., Resick, C. J., Dickson, M. W., Mitchelson, J. K., Randall, K. R., & Clark, M. A. (2009). Leadership and organizational culture: Linking CEO characteristics to cultural values. *Journal of Business and Psychology*, 24(2): 123-137.
- Gimbel, P. (2023, May 24). What I learned about mentoring principals. *Harvard Graduate School of Education*. Access link: <https://www.gse.harvard.edu/ideas/ed-magazine/23/05/what-i-learned-about-mentoring-principals> (E.T.: 16. 07.2024).

- Gonser, S. (2022, July 29). The qualities of exceptional mentor teachers. *Edutopia*. Access link: <https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-mentor-teachers> (E.T.: 16. 07.2024).
- Goodwin, B. (2009). *Research says / New teachers face three common challenges*. ASCD. Access link: <https://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct09/vol67/num02/New-Teachers-Face-Three-Common-Challenges.aspx> (E.T.: 15. 07.2024).
- Gordon, S. P. (1990). *Assisting the entry-year teachers: A leadership resource*. Columbus: Ohio Department of Education.
- Gönç Şavran, T. (2012). *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri* (Ed. Gönç Şavran). *Nitel ve nitel araştırmalarda kullanılan araştırma teknikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Griffin, K. A. (1999). *An exploration of women's mentoring: graduate students' perspective*. (Unpublished doctoral dissertation), Universty of Tennessee, Knoxville.
- Gülmez, I. (2019). *Aday öğretmen yetiştirme programına yönelik bir mentörlük model önerisi ve uygulanabilirliği* (Yayınlanmamış doktora tezi), Kocaeli Üniversitesi.
- Gülşen, C. (2019). Okul yönetiminde mentörlük. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19: 367-385.
- Gümüş, Ö. B. (2015). *Eğitim yöneticilerinin mentörlük rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Haupt, M. (1990). A guide on the voyage. *Momentum*, 21(4): 16-19.
- Hâkim, C. (1994) *We Are All Self-Employed: The new social contract for working in a changed world*. Berrett-Koehler.
- Hamilton, S. F., & Hamilton, M. A. (1992). Mentoring programs: Promise and paradox. *Phi Delta Kappan*, 73(7): 546.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, London.
- Heller, M. P., and Sindelar, N. W. (1991). *Developing an effective teacher mentor program*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Henkenberns, C. (2019). *First year charter school principal transition: A phenomenological study of first-year charter school principal experiences in mentoring* (Dissertation). Central Michigan University.

- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1): 346-361.
- Hemphill, C. D. (2011). *Siblings: Brothers and sisters in American history*. OUP USA.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26, 264-288.
- Hoerl, M. M. (2023). *Mentörship experiences of school principals: A phenomenological study* (Published doctoral dissertation). Grand Canyon University.
- Ibarra, H., & Hunter, M. (2007). *How leaders create and use networks*. Harvard Business Review, 35(1): 101-103.
- IENSTITU, (2023). Erişim linki: <https://www.ienstitu.com/blog/mentör-nedir> (E.T.: 27.10.2023)
- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İrban, S. (2023). *Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Janas, M. (1996). Mentoring the mentor: A challenge for staff development. *Journal of Staff Development*, 17(4): 2-5.
- Johnson, W. B., Ridley, C. R. (2004). *The elements of mentoring*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, W. B., & Ridley, C. R. (2008). *The elements of mentoring*. Palgrave Macmillan.
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for kafesoğlu higher education faculty*. Routledge.
- Kafalı, M. (2020). *Okul müdürlerinin mentörlük düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Kafesoğlu, İ. (2010). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentörlük* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentörlük uygulamaları: durum analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

- Karaferiye, F. (2020). Odesa'nın mentöründen karma mentörlüğe uzanan yolda mentörlük kavramının gelişim süreci. Öngöz, S. (Ed.), *Eğitim bilimleri alanında elektronik mentörlük* (ss. 1-17). Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kartal, S. E., Özdemir, T. Y., & Yirci, R. (2017). Kırsalda çalışan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında mentörlük ihtiyaçları. *Turkish Journal of Education*, 6(1): 30-40.
- Klausmeier, R. J., Jr. (1994). Responsibilities and strategies of successful mentors. *The Clearing House*, 68: 27-30.
- Kocabaş, İ., & Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentörlük: Mentörlüğün eğitimde kullanılması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2011). *The five practices of exemplary leadership*. John Wiley & Sons.
- Kram, K. E. (1983). Phases of mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4): 608-625.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Scott, Foresman.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1):110-132.
- Kurşun, A. T., Yılmaz, E., & Köksal, O. (2015). Okul müdürlerinin mentörlüğü ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4): 22-39.
- Kutsyuruba, B., & Godden, L. (2019). The role of mentoring and coaching as a means of supporting the well-being of educators and students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 8(4): 229-234.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu University Journal of Social Sciences/Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4): 173-184.
- Larose, S., & Tarabulsky, G. M. (2005). Academically at-risk students. *Handbook of Youth Mentoring*, 7(3): 440-453.
- Lee-Piggott, R. (2019). New principals' emotions: Interactions with 'inherited' school cultures. In *Emotion Management and Feelings in Teaching and Educational Leadership* (pp. 173-191). Emerald Publishing Limited.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Knopf.
- Littleton, E. J. (2023). *The Urban Pedagogue to Principal Pipeline: Elementary School Teacher Leaders' Perceptions of Mentorship and Its Impact on Their*

- School Leadership Preparation* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama at Birmingham.
- Lovely, S. (2004). *Staffing the principalship: Finding, coaching, and mentoring school leaders*. ASCD.
- Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed. *Higher Education Reports*, 3:1-87.
- MacLeod, L. (2020). Shaping professional development of educators: The role of school leaders. In M. A. White & F. McCallum (Eds.), *Critical perspectives on teaching, learning and leadership* (pp. 123-135). Springer.
- Malone, R. (2001). Principal mentoring. *Research Roundup*, 17(2).
- Martyn, B. (2023). *Shared experiences of novice school principals' mentör training: a phenomenological study of the experience of peer educators* (Published doctoral dissertation). Liberty University.
- Mason, C., & Bailey, E. (2003). Benefits and pitfalls of mentoring. In *Annual Conference-Society for Technical Communication*, 50: 6-10.
- McLaughlin, M. W., & Oberman, C. J. (2007). The impact of reading instruction on children's literacy development. *Child Development Perspectives*, 51(1): 4-16.
- MEB. (2016). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. Resmî Gazete Sayı: 29871. <https://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ortaogretim-kurumlari-yonetmeligi/icerik/504>
- Mendez, S. (2023). *Mentoring new K-12 principals: The role mentorship has in the development of new principal essential leadership skills* (Published doctoral dissertation), University of La Verne.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentör, anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4): 541-566.
- Miller, H. & Griffiths, M. (2005). *E-mentoring*. D. L. DuBois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 300-313). Sage Publications.
- Moir, E. (2005). Launching the next generation of teachers: The new teacher center's model for quality induction and mentoring. In H. Portner (Ed.), *Teacher mentoring and induction: The state of the art and beyond* (61-71). Corwin Press, Inc.
- Monaghan, J., & Lunt, N. (1992). Mentoring: person, process, practice and problems. *British Journal of Educational Studies*, 40(3): 248-263.
- Mosher, J., & Purpel, M. (1972). *School supervision*. Macmillan Publishers.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2020). *Changing Expectations for the K-12 Teacher Workforce: Policies, Preservice Education, Professional Development, and the Workplace*. The National Academies Press.

- Neal, J. L. (2003). Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring Program Public Information/Recruitment Campaign. Chancellor's Honors Program Projects. https://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/673
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3): 457-479.
- Northouse, P. G. (2021). *Leadership: Theory and practice*. Sage.
- Nwokorie, A. (2023). *A qualitative descriptive study of how a principal grows by mentoring others: The experiences of being a mentor principal* (Published doctoral dissertation). Northcentral University.
- Oplatka, I. & Lapidot, A. (2018). Novice principals' perceptions of their mentoring process in early career stage: the key role of mentor-protégé relations. *Journal of Educational Administration and History*, 50(3), 204-222.
- Opoku, E., Sang, G., & Liao, W. (2020). Examining teacher preparation and on-the-job experience: The gap of theory and practice. *International Journal of Research*, 9(4): 75-85.
- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2021). Teacher Mentoring in Service of Preservice Teachers' Learning to Teach: Conceptual Bases, Characteristics, and Challenges for Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 86-99. <https://doi.org/10.1177/0022487119894230>
- Özalp, U., Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2): 455-494.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Pegem.
- Özhan, T., Ete, H., & Bölme, S. M. (Ed.). (2011). *SETA Analiz 2011'de Türkiye*. SETA.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z., & Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentörlük ve mentörün yeri ve önemi: Anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (2): 55-69.
- Öztürk, S. (2007). *Ortaöğretim özel ve resmi okul yöneticilerinin koçluk becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Pala, A. (2017). *MEB ilköğretim ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentörlük süreci* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Parker, L. T., & Thomas, W. R. (1999). Guidelines for Technology Equipment Selection and Use: An SREB Model for Schools and Campuses. *Southern Regional Education Board, Atlanta, GA*.
- Patel, K., Gupta, Y., & Patel, A. (2022). Key communication skills for mentors. *Journal of the American College of Radiology*. 19(7), 903-904.

- Pehlivanoglu, M. Ç. (2022). Örgütlerde mentörlük. Kandir, S. Y. & Ülbegi, İ. D. (Ed.), *Güncel işletme yönetimi çalışmaları II* (s. 245). Akademisyen Yayınevi.
- Phillips-Jones, L. (2003). Skills for successful mentörlük: competencies of outstanding mentörs and mentees, *The New Mentörs and Proteges. The Mentör's Guide*, CCC/The Mentörlük Group, 13560 Mesa Drive, Grass Valley, CA 95949.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19, 660–678.
- Polater, S. (2003). *Mentör-Akıl Hocası, Liderlik*. Erişim linki: http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1vepage=bilgi_agacivenew_page=07 (28.02.2024).
- Portner, H. (2008). *Mentörlük new teachers*. Corwin Press.
- Ragins, B. R., & Kram, K. E. (2007). *The handbook of mentörlük at work: Theory, research, and practice*. Sage.
- Rhodes, J. E. (2005). *The handbook of youth mentörlük*. Sage.
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T. E., Liang, B., & Noam, G. G. (2006). A model for the influence of mentörlük relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-707.
- Rost, R. C. (1968). *The influence of Joseph Lancaster and the monitorial system on selected educational institutions, 1800-1850*. Rutgers The State University of New Jersey, School of Graduate Studies.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentör. *Educational Leadership*, 56(8): 20-22.
- Salazar, P. (2007). The role of the secondary school leader-the current reality, changing role of the middle level and high school leader: Learning from the past preparing for the future. *National Association of Secondary School Principals*, 5-17.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2004). Mentörlük and transformational leadership: The role of supervisory career mentörlük. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 448-468.
- Schechter, C., & Firuz, F. (2015). How mentor principals interpret the mentörlük process using metaphors. *School Leadership and Management*, 35(4), 365-38.
- Sennett, R. (1998). *The corrosion of character: The personal consequences of work in the New Capitalism*. W. W. Norton & Company.
- Sergiovanni, T. (2005). *Leadership: What's in it for schools?* Routledge.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3): 1337-1356.

- Shea, G. F. (1992). *Mentoring: A guide to the basics*. Kogan Page.
- Silva, C. M. (2014). Circulating the monitorial system of education: The Portuguese teacher Alexandre Luís da Cunha in the Atlantic World. In M. Caruso, T. Koinzer, C. Mayer, & K. Priem (Eds.), *Zirkulation und Transformation. Pädagogische Grenzüberschreitungen in Historischer Perspektive (177-190)*. Böhlau.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1-22.
- Sosik, J. J., Lee, D., & Bouquillon, E. A. (2005). Bağlam ve mentörlük: yüksek teknoloji firmalarında ve k-12 okullarında resmi ve gayri resmi ilişkilerin incelenmesi. *Liderlik ve Örgütsel Çalışmalar Dergisi*, 12(2): 94-108.
- Spatura, S. E., & Bloch, J. (2018). “Can you repeat that?” Teaching active listening in management education. *Journal of Management Education*, 42(2): 168–198.
- Stueart, R.D., & Sullivan, M. (2010). Developing library leaders: A how to do it manual for coaching, team building, and mentoring library staff. Neal-Schuman Publishers Inc.
- Şahinoğlu, A., & Arslan, A. S. (2019). Eğitimde mentörlük uygulamaları. *Online Science Education Journal*, 4(2): 183-195.
- Şavran, G. (2012). *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Teacher Educational Quality Assurance Induction Programs for Newly Trained Teachers Policy Brief 6. (2009, December 30).
- Terzi, E., & Boylu, Y. (2019). Türkiye ve Dünya’da tersine mentorluk: Kuşaklar bazında farklılaşan iş değerleri ve gençlerin işten ayrılma niyeti açısından bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(4): 3283-3322.
- Thompson, M. L. (2017, November 30). The principal as human resources leader: A guide to exemplary practices for personnel administration. *MiddleWeb*. Updated December 5, 2019. <https://www.middleweb.com/36417/the-principal-as-human-resources-leader/> (E.T.: 15. 07.2024).
- Thomson, R. (1993). *Appraising and developing people, managing people*. Butterworth-Heinemann UK.
- Tierney, J. P., Grossman, J. B., & Resc, N. (1995). *Making a Difference. An Impact Study of Big Brothers/Big Sisters*. Public/Private Ventures Philadelphia.

- Tillman, L. C. (2005). Mentoring new teachers: implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41 (4): 609- 629.
- Trail, K. (2000). Taking the lead: The role of the principal in school reform, *Connections*, 1(4): 1-8.
- Tschurenev, J. (2008). Diffusing useful knowledge: the monitorial system of education in Madras, London and Bengal, 1789–1840. *Paedagogica Historica*, 44(3): 245-264.
- Tunçay, S. (2014). *Eğitimde mentörlük uygulamaları üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Turan, S., & Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Turan, H. (2023). *Okul yöneticilerine yönelik e-mentörlük uygulamasının tasarlanması ve etkilerinin araştırılması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Turgut, S., & Taşçı, G. (2024). Learning to hear students' voices: teachers' experiences on student mentoring. *International Education Studies*, 17(2):1-14.
- Türk Dil Kurumu (2023a). Erişim linki: <https://sozluk.gov.tr/> (E.T.: 25. 10.2023)
- Türk Dil Kurumu. (2023b). *Yabancı sözlere karşılıklar kılavuzu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2023c). *Türkçede batı kökenli kelimeler sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçkun, G., & Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve mentörlük*. Ürün Yayınları.
- UNESCO. (2016). *Schools in action, global citizens for sustainable development: A guide for teachers*. Paris: UNESCO.
- Ünlü, U. (2021). Teftiş kurullarında müfettişlerin yetiştirilmesine ilişkin bir öneri; E-mentorluk. *Bankacılar Dergisi*, 116: 127-137.
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentörlük programı: eylem araştırması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Villani, S. (2006). *Mentoring and induction programs that support new principals*. Corwin Press.
- Wallace, D. P. (2007). *Knowledge management: historical and cross-disciplinary themes*. Westport, CT: Libraries.
- Ward, V. B. (2023). *Investigating perceptions of mentorship to address the needs of novice principals* (Unpublished doctoral dissertation). Nova Southeastern University.

- Watson, S. (2006). Virtual mentörling in higher education: teacher education and cyberconnections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (3): 168- 179.
- Westhuizen, P. C., & Erasmus, M. (1994). The professional development of school principals by means of a mentörling system in a developing country. *International Intervisitation Programme, Toronto, Ontario, Canada*.
- Wong, P. M. (2009). A conceptual framework for understanding the working relationship between school principals and vice-principals. *School Leadership and Management*, 29(2), 157-179.
- Wood, E. D. (2007). *E-mentörling as a means to develop and retain expatriate managers*. International Research Conference in the Americas of the Academy of Human Resource Development, Indianapolis, IN, United States, February 28-March 4, 2007.
- Wright, C. A., & Wright, S. D. (1987). The role of mentörs in the career development of young professionals. *Family Relations*, 36:204-208.
- Yin, H. (2019). Bridging the gap between theory and practice: A study of novice teachers' teaching experiences in China. *Teaching and Teacher Education*, 84: 249-258.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentörlük rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30): 98-119.
- Yirci, R. (2009). *Mentörlüğün eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Young, R.W. Cates, C.M. (2005). Playful communication in mentörling. *College Students Journal*, 39(4).
- Yurtseven, N. (2010). *Mentörlük hizmetinin, yabancı diller yüksekokulunda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Zachary, L. J. (2012). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. Jossey-Bass.
- Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Dow Jones-Irwin.

7.EKLER

Ek-1: Anket Formu

Değerli meslektaşım,
Bu çalışma "Okul Müdürlerinin Mentorluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Yüksek Lisans Programı tezi kapsamında değerli görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Bu çalışmanın temel amacı, okul müdürlerinin mentorluk uygulamalarını, "Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeği" aracılığıyla öğretmenlerin bakış açılarına dayalı olarak değerlendirmektir. Ölçekte yer alan sorulara gönüllülük ilkesine göre vereceğiniz cevaplar bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmanın amacına ulaşması soruların dikkatlice okunmasına, cevapların özenle seçilmesine ve soruların tamamının cevaplanmasına bağlıdır. Çalışma "Görüşülen Kişinin Sosyo-Demografik Bilgileri" ve "Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Beyzanur Durupınar
Kuleli Ortaokulu Türkçe Öğretmeni
Yüksek Lisans Öğrencisi

GÖRÜŞÜLEN KİŞİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK BİLGİLERİ

1. Cinsiyetiniz?

(1) Kadın (2) Erkek

2. Yaşınız?

(1) 20-29 yaş arası
(2) 30-44 yaş arası
(3) 45-64 yaş arası
(4) 65 yaş ve üzeri

3. Eğitim durumunuz?

(1) Lisans (2) Yüksek Lisans (3) Doktora

4. Çalıştığınız okul hangi kademeye aittir?

(1) İlkokul (2) Ortaokul

5. Meslekte kaçınıcı yılınız?

6. Şu anda bulunduğunuz okuldaki hizmet süreniz nedir?

7. Şu anki okul müdürünüzle kaç yıldır birlikte çalışıyorsunuz?

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜĞÜ ÖLÇEĞİ

Aşağıda çalıştığınız okulun yöneticisiyle ilgili olabilecek bazı ifadeler yer almaktadır. Sizden istenilen, bu ifadeleri okuyarak söz konusu ibarenin sizin görüşünüze ne derecede uyduğunu değerlendirmenizdir. Ölçekler "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden "Hiç Katılıyorum" seçeneğine doğru sıralanmıştır.

	1) Hiç Katılıyorum	2) Katılıyorum	3) Kararsızım	4) Katılıyorum	5) Tamamen Katılıyorum
1. Okul müdürümüzle iletişiminiz açık net ve güvene dayalıdır.	1	2	3	4	5
2. Okul müdürümüz görüşmelerimiz sırasında empatik davranır.	1	2	3	4	5
3. Okul müdürümüz iyi bir dinleyicidir.	1	2	3	4	5
4. Okul müdürümüz ile ilişkilerimiz arkadaşçadır.	1	2	3	4	5
5. Okul müdürümüz okul içinde ve okul dışında yaşadığımız problemlerde bize sürekli destek verir.	1	2	3	4	5
6. Okul müdürümüz okulda kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.	1	2	3	4	5
7. Okul müdürümüz sayesinde okula bağlılığımız artmaktadır.	1	2	3	4	5
8. Okul müdürümüz işimiz ile ilgili kaygılarımızda bize destek verir.	1	2	3	4	5
9. Okul müdürümüzle ilişkilerimiz karşılıklı güvene dayanır.	1	2	3	4	5
10. Okul müdürümüz her türlü sorunumuzun çözümünde yıkıcı değil yapıcı davranır.	1	2	3	4	5
11. Okul müdürümüzün bizi anladığını hissedirim.	1	2	3	4	5
12. Okul müdürümüz birçok konuda zorlaştırıcı değil kolaylaştırıcıdır.	1	2	3	4	5
13. Okul müdürümüz mesleki olarak tecrübeli biridir.	1	2	3	4	5
14. Okul müdürümüz mesleki konularda ihtiyacımız olan bilgi kaynaklarına (kitap, dergi, website v.s.) ulaşmamızda bize yol gösterir.	1	2	3	4	5
15. Okul müdürümüz mesleki deneyimlerini bizimle paylaşır.	1	2	3	4	5
16. Okul müdürümüz mesleki gelişmelerden ve yeniliklerden bizi haberdar eder.	1	2	3	4	5
17. Okul müdürümüz mevzuatla ilgili iş ve işlemlerde bize rehberlik eder.	1	2	3	4	5
18. Okul müdürümüz mesleki sorunlarımız için bize gereken zamanı ayırır.	1	2	3	4	5
19. Okul müdürümüz mesleki risk ve tehlikelere karşı bizi önceden uyarır.	1	2	3	4	5
20. Okul müdürümüz mesleki çalışmalarımızda bizden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder.	1	2	3	4	5
21. Okul müdürümüz mesleki anlamda yetersiz olduğumuz konularda bizi uyarır.	1	2	3	4	5
22. Mesleki konularda tereddüde düştüğümüz durumlarda okul müdürümüze danışırız.	1	2	3	4	5
23. Okul müdürümüz çağın gereklerine göre mesleki yönden kendini yeniler.	1	2	3	4	5
24. Okul müdürümüz mesleğimizi geliştirici görevler verir.	1	2	3	4	5
25. Okul müdürümüzün verdiği mesleki destek sayesinde mesleğimi daha çok severim.	1	2	3	4	5
26. Okul müdürümüz mesleğin gerektirdiği davranışları tanımamıza ve onları geliştirmemize yardımcı olur.	1	2	3	4	5
27. Okul müdürümüz sayesinde özgüven ve özsaygı düzeyim yüksektir.	1	2	3	4	5
28. Okul müdürümüz mesleki kariyerimle ilgili ilerleyebilmem için yol göstericidir.	1	2	3	4	5
29. Okul müdürümüz kariyerimde ilerleyebilmem için beni cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
30. Okul müdürümüz bizde kariyer bilinci oluşturur.	1	2	3	4	5
31. Okul müdürümüz kariyerime zarar verecek riskli durumları azaltmaya çalışır.	1	2	3	4	5
32. Okul müdürümüz kariyer hedeflerimle ilgili akademik gelişimim (yüksek lisans, doktora vb.) için gereken danışmanlığı yerine getirir.	1	2	3	4	5
33. Okul müdürümüz terfi ve görevde yükselme gibi konularda bizi bilgilendirir.	1	2	3	4	5
34. Okul müdürümüz sayesinde kişisel bir vizyonumuz vardır.	1	2	3	4	5
35. Okul müdürümüz bana kariyer gelişimimle ilgili gereken bilgi ve becerilere sahip olmamı sağlayacak görevler verir.	1	2	3	4	5

EK 2: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.04.2024-121555

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ

TOPLANTI TARİHİ
29.03.2024

TOPLANTI NO
2024-03

KARAR SAYISI
15

Madde 15- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Beyzanur DURUPINAR'ın "Okul Müdürlerinin Mentorluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli Yüksek Lisans Tez Projesi'nin görüşülmesi,

Karar: Lisansüstü Eğitim Enstitüsü / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Beyzanur DURUPINAR'ın "Okul Müdürlerinin Mentorluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli 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. Seyhan ALTUN
Etik Kurul Başkanı

EK 3: Anket ve Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-95129830
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Beyzanur
DURUPINAR)

24/01/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesinin 08.01.2024 tarihli ve E-89480013-044-112250 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 19.01.2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Okul Müdürlerinin Mentorluk Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından
İncelenmesi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Bahçelievler
Araştırma Yapılacak Kişiler : İlkokul, Ortaokul Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Ökten Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>