

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİNİN
ÖĞRETMEN İŞ DOYUMU VE OKUL İKLİMİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selin AYDIN

2200008805

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

MAYIS 2025

T.C.
İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL
YÖNETİCİLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİNİN
ÖĞRETMEN İŞ DOYUMU VE OKUL İKLİMİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selin AYDIN

2200008805

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ebru OĞUZ

Jüri Üyeleri: Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Doç. Dr. Demet ZAFER GÜNEŞ

MAYIS 2025

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Tez Yazım Kılavuzundaki kurallara uygun olarak hazırladığım “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Okul Yöneticilerinin Mentörlük Becerilerinin Öğretmen İş Doyumu ve Okul İklimine Etkisi” adlı çalışmamın bilimsel ve etik ilkelere uygun olduğunu, içinde yer alan bilgilerin doğru olduğunu ve yararlandığım tüm kaynaklara atıfta bulunularak belirtildiğini beyan ederim.

Selin AYDIN

ÖN SÖZ

Bu yüksek lisans tezinin hazırlanma sürecinde her daim yanımda olan, sevgisini ve desteğini bir an olsun benden esirgemeyen başta sevgili canım annem Hatice ÜZEN olmak üzere tüm aileme en derin şükranlarımı sunuyorum. Ailemin koşulsuz sevgisi, fedakârlığı ve sabrı bu sürecin her anında bana güç ve ilham kaynağı olup, hayatım boyunca attığım her adımda varlıklarıyla yanımda olmaları bu noktaya ulaşmamda en büyük etkidir.

Bu çalışmanın şekillenmesinde bilgi, deneyim ve rehberliğiyle yolumu aydınlatan, kıymetli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ebru OĞUZ'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tez konusunun belirlenmesinden sonuçlanmasına kadar geçen tüm süreçte, akademik bir rehber olmanın ötesinde sabrı, anlayışı ve destekleyici yaklaşımıyla bana güç verdiği için kendisine minnettarım. Ayrıca lisansüstü eğitim sürecim boyunca edindiğim bilgi ve bakış açısında büyük pay sahibi olan, değerli katkılarıyla akademik yolculuğuma ışık tutan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA, Doç. Dr. Demet Zafer GÜNEŞ ve Prof. Dr. Serdar ERKAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinin çeşitli aşamalarında bilgi, destek ve teşviklerini esirgemeyen tüm hocalarıma, dostlarıma ve katkıda bulunan herkese içtenlikle teşekkür ederim. Bu çalışmayı yalnızca akademik bir gereklilik olarak değil bana inanan, yanımda olan ve başarımda emeği bulunan tüm sevdiklerime duyduğum içten minnettarlığın bir ifadesi olarak görmekteyim. Bu yolculukta emeği geçen, katkı sunan ve yanımda olan herkese gönülden teşekkür ederim.

Bu araştırmanın hem akademik alana hem de mesleki gelişime katkı sağlaması dileğiyle...

Selin AYDIN

MAYIS, 2025

İçindekiler

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
EKLER LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR ve SİMGELER LİSTESİ.....	xiv
ÖZET.....	xv
ABSTRACT.....	xviii
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5.Sınırlılıklar.....	6
1.6.Tanımlar.....	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. MENTÖR VE MENTÖRLÜK KAVRAMI.....	8
2.2. Mentörlük Türleri.....	12
2.2.1.Formal Mentörlük.....	12
2.2.2.İnformal Mentörlük.....	12
2.2.3. Durumsal Mentörlük.....	14
2.2.4. E- Mentörlük (Elektronik Mentörlük).....	14
2.3. Mentörlük Sürecinin Aşamaları.....	16
2.3.1.Başlangıç Aşaması.....	16
2.3.2.Yetiştirme Aşaması.....	16
2.3.3.Ayrılma Aşaması.....	16
2.3.4.Yeniden Tanımlama Aşaması.....	17
2.4. Mentörlük Boyutları.....	17
2.4.1.İlişki Boyutu.....	17
2.4.2.Bilgilendirici Boyut.....	17
2.4.3.Kolaylaştırıcı Etki Boyutu.....	18
2.4.4.Yüzleştirci Boyut.....	19
2.4.5. Mentör Modeli Boyutu.....	19
2.4.6.Danışan Vizyon Boyutu.....	20

2.4.1.1.Planlanan Oturumlar.....	21
2.4.1.2.Bütünsel Deneyim.....	22
2.5.1.Birebir Mentörlük.....	22
2.5.2.Akran Mentörlüğü.....	23
2.5.3.Grup Mentörlüğü.....	23
2.5.4.Tersine Mentörlük.....	23
2.5.5. Kendine Mentörlük.....	24
2.7.1.Yönelme Aşaması.....	25
2.7.2.Kararsızlık Aşaması.....	26
2.7.3.Geçiş Aşaması.....	26
2.7.4.Güven Aşaması.....	26
2.8.1.Kişilik ve Tutum Yönünden.....	27
2.8.2.Mesleki Yeterlilik ve Tecrübe Yönünden.....	27
2.8.3.İletişim Becerileri Yönünden.....	27
2.8.4.Sosyal Beceriler Yönünden.....	27
2.9.Temel Mentörlük Becerileri.....	28
2.9.1.Aktif Olarak Dinleme.....	28
2.9.3.Tevfikte Bulunma.....	31
2.9.4.Hedeflerin ve Mevcut Durumu Belirleme.....	31
2.9.5.Yetenekleri Öğretme/ Geliştirme.....	31
2.9.6.İlham Verici Olmak.....	32
2.9.7.Etkili Geri Bildirim Sağlamak.....	32
2.9.8.Riskleri Yönetmek.....	33
2.9.9.Kapıların Açılması.....	34
2.10. Etkili Mentör Özellikleri.....	36
2.11.1.Mentör Edinme.....	40
2.11.2.Hızlı Öğrenme.....	40
2.11.3.İnisiyatif Alma.....	41
2.11.5.İlişkilerin Yönetilmesi.....	42
2.12.1.Bilgilendirici Destek.....	45
2.12.2.Araçsal Destek.....	45
2.12.3.Değerlendirme Desteği.....	46
2.12.4.Duygusal Destek.....	46
2.13.1.Saygı ve Güven.....	47
2.13.2.Dinleme.....	47

2.13.3. Zorluklarla Başa Çıkma.....	47
2.13.4. Empati.....	48
2.13.5. İş Birliği.....	48
2.13.6. Uzaktan Mentörlük.....	49
2.14.2. Mesleki Yorgunluk.....	51
2.14.3. Okul Kültürü ve İş Birliği.....	52
2.14.4. Akademik Başarı ve Öğrenci Performansı.....	52
2.15. Öğretmenlere Mentörlük Vermenin Önemi ve Okul İklimine Etkisi.....	53
2.16. Türk Eğitim Sisteminde Mentörlük ve Okul Yöneticiliği.....	55
2.17. Farklı Ülkelerde Mentörlük Sistemi ve Okul Yöneticiliği.....	57
2.18. Mentörlük Hakkında Yanlış Bilinen Bilgiler.....	59
2.19. İŞ DOYUMU KAVRAMI VE TANIMLARI.....	61
2.19.1. İşin kendisi.....	62
2.20.1. Yaş.....	64
2.20.2. Meslek.....	64
2.20.3. İş Gücü- Devamsızlık.....	64
2.20.4. Toplum Koşulları.....	64
2.20.5. Çalışma Koşulları.....	64
2.20.6. Kişisel Farklılıklar.....	64
2.20.7. Ücret.....	64
2.20.8. Yükselme Olanakları.....	64
2.20.9. Denetim Şekli.....	65
2.20.10. Yönetime Etkin Katılım.....	65
2.21. Kapsam ve Süreç Kuramları ile Öğretmen İş Doyumu İlişkisi.....	65
2.22. Motivasyonun Öğretmenler Üzerindeki Etkisi.....	66
2.23.1. Motivasyon Kuramlarının Temel İlkeleri.....	68
2.23.1.1. İhtiyaçlar Kuramı.....	68
2.23.1.2. İçsel ve Dışsal Motivasyon.....	68
2.23.1.3. Öğrenilmiş Bağlılık Kuramı.....	68
2.23.1.4. Beklenti-Değer Kuramı.....	68
2.24. Kapsam Kuramları.....	69
2.24.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı.....	70
2.24.1.1. Fizyolojik İhtiyaçlar.....	70
2.24.1.2. Güvenlik İhtiyaçları.....	70
2.24.1.3. Sevgi ve Aidiyet İhtiyacı.....	71

2.24.1.4.Saygınlık İhtiyaçları.....	71
2.24.1.5.Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları.....	71
2.24.1.6.Eksiklikten Kaynaklı İhtiyaçlar.....	72
2.24.1.7.Büyüme İhtiyaçları.....	72
2.24.1.8. Kendini Gerçekleştiren İnsanların Özellikleri.....	72
2.24.2. Clayton Alderfer'in ERG Kuramı (VİG).....	73
2.24.2.1.Varoluş İhtiyaçları.....	74
2.24.2.2.İlişki İhtiyaçları.....	74
2.24.2.3. Gelişme İhtiyacı.....	74
2.24.3.McClelland 'ın Başarı Güç Kuramı.....	75
2.25.1.Vroom'un Beklenti Teorisi.....	78
2.25.2.Pekiştirme Teorisi.....	79
2.25.3.Adams'ın Eşitlik Teorisi.....	80
2.25.4.Locke'nin Bireysel Amaç Teorisi.....	80
2.27.Okul Yöneticilerinin Mentörlük Becerileri ve Öğretmen İş Doyumu Arasındaki İlişki.....	83
2.27.1.Duygusal Destek- Güven Ortamı.....	83
2.27.2.Kariyer Gelişimi- Yönlendirme.....	83
2.27.3.Öğretmenlerin Güçlendirilmesi ve Etkin Katılım.....	83
2.27.4.Liderlik ve İş Doyumu.....	84
2.27.5.İletişim ve Geri Bildirim.....	84
2.28.OKUL İKLİMİ VE ÖRGÜT İKLİMİ KAVRAMI.....	85
2.28.1. Örgütsel İklim.....	85
2.28.2.Okulların Örgütsel İklimleri.....	86
2.28.2.1.Açık İklim.....	87
2.28.2.2. Bağımsız İklim.....	87
2.28.2.3.Kontrollü İklim.....	87
2.28.2.4.Samimi İklim.....	88
2.28.2.5.Babacan İklim.....	88
2.28.2.6.Kapalı İklim.....	88
2.29.1.Okul İklimi Boyutları.....	91
2.29.1.1.Kurumsal Çevre.....	91
2.29.1.2. Kişilerarası İlişkiler.....	91
2.29.1.3. Sosyal Medya.....	92
2.29.1.4.Güvenlik.....	92

2.29.1.5.Öğrenme-Öğretme.....	92
2.29.2.Öğretmen Grubu Davranış Özellikleri.....	92
2.29.2.1.Samimiyet.....	92
2.29.2.2.Moral.....	93
2.29.2.3.Engellenme.....	93
2.29.2.4.Çözülme.....	93
2.29.3.Yönetici Grubu Davranış Özellikleri.....	93
2.29.3.2.Kendini İşe Verme.....	93
2.29.3.3.Yüksekten Bakma.....	93
2.29.3.4.Yakından Kontrol.....	93
2.30. Okul Yöneticilerinin Mentörlük Becerilerinin Okul İklimi ile İlişkisi.....	93
2.31. İlgili Çalışmalar.....	95
2.31.1.Mentörlük ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar.....	95
2.31.2.Mentörlük ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar.....	97
2.31.3. İş Doyumu ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar.....	98
2.31.4.İş Doyumu ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar.....	100
2.31.5.Okul İklimi ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar.....	101
2.31.6.Okul İklimi ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar.....	102
3. YÖNTEM.....	105
3.1. Araştırmanın Modeli.....	105
3.2. Evren ve Örneklem.....	105
3.3.Verilerin Toplanma Süreci.....	105
Tablo 3.1. Sosyo-Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları....	106
3.4. Veri Toplama Aracı.....	107
Kişisel Bilgi Formu.....	107
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği.....	107
İş Doyumu Ölçeği.....	108
Okul İklimi Ölçeği.....	108
3.5. Ölçeklerin Güvenilirlik ve Normal Dağılım Ölçüleri.....	109
Tablo 3.2. Araştırma Ölçeklerinin Güvenilirlik Bulguları (Cronbach Alfa).109	
Tablo 3.3. Ölçeklerin Betimsel Özellikleri ve Normal Dağılım Ölçüleri.....	110
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	112
4.1. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	113

Tablo 4.2. İş Doyumu Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	116
Tablo 4.3. Okul İklimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	117
4.2. Fark Analizi Bulguları.....	120
Tablo 4.4. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	121
Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	122
Tablo 4.6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	124
Tablo 4.7. Branş Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	125
Tablo 4.8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre T-Testi Bulguları	129
Tablo 4.9. Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	130
4.3. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	131
Tablo 4.10. Korelasyon Analizi Bulguları.....	132
Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve İş Doyumu Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular.....	134
Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular.....	136
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	138
5.1. SONUÇ.....	138
5.2. TARTIŞMA.....	142
5.3. ÖNERİLER.....	146
KAYNAKÇA.....	150
EKLER.....	178
EK 1 Kişisel Bilgi Formu.....	178
EK 2 Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği.....	179
EK 3 İş Doyumu Ölçeği	180
EK 4 Okul İklimi Ölçeği.....	181
EK 5 İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurul İzni.....	182
EK 6 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	186

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	106
Tablo 3.2. Araştırma Ölçeklerinin Güvenilirlik Bulguları.....	109
Tablo 3.3. Ölçeklerin Betimsel Özellikleri ve Normal Dağılım Ölçüleri.....	110
Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği Betimsel İstatistikler.....	113
Tablo 4.2. İş Doyumu Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	116
Tablo 4.3. Okul İklimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri.....	118
Tablo 4.4. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	122
Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	123
Tablo 4.6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	124
Tablo 4.7. Branş Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	125
Tablo 4.8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	129
Tablo 4.9. Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre T-Testi Bulguları.....	131
Tablo 4.10. Korelasyon Analizi Bulguları.....	133
Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve İş Doyumu Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular.....	135
Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular.....	136

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 1: Mentör Gelişim Alanı ve Seviyeleri.....	11
ŞEKİL 2: Formal ve İnformal Mentörlüğün Karşılaştırılması.....	13
ŞEKİL 3 Mc Clelland'ın Motivasyon Teorisi: Başarı, İlişki, Güç.....	76



EKLER LİSTESİ

EK 1 Kişisel Bilgi Formu.....	172
EK 2 Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği.....	173
EK 3 İş Doyumu Ölçeği.....	174
EK 4 Okul İklimi Ölçeği.....	175
EK 5 İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurul İzni.....	176
EK 6 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	180



KISALTMALAR ve SİMGELER LİSTESİ

Akt.	Aktaran
AITSL	Australian Institute for Teaching and School Leadership
F	Frekans
F	F İstatistiği
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NSCC	National School Climate Center
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı
n	Örneklem
p	İstatistiksel Anlamlılık
r	Korelasyon Katsayısı
R	Regresyon Katsayısı
R ²	R-Kare Determinasyon Katsayısı
S.S.	Standart Sapma
Std	Standart
$\bar{x}$	Ortalama
t	T İstatistiği
vd	ve diğerleri
β	Beta Katsayısı
%	Yüzde
$\leq$	Küçük eşittir
$>$	Büyüktür
$<$	Küçüktür

Üniversite	: İstanbul Kültür Üniversitesi
Enstitüsü	: Lisansüstü Eğitim
Dalı	: Eğitim Bilimleri
Programı	: Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Tez Türü ve Tarihi	: Yüksek Lisans- Mayıs 2025

ÖZET

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN OKUL YÖNETİCİLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİNİN ÖĞRETMEN İŞ DOYUMU VE OKUL İKLİMİNE ETKİSİ

Selin AYDIN

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin öğretmen iş doyumunu ve okul iklimine etkisini saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy ilçesinde kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmaya 225 öğretmen katılmıştır.

Verileri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ile Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Verilerin analizinde ve yorumlanmasında SPSS programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin “Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri”, “İş Doyumu” ve “Okul İklimi” Ölçeği alt boyutlarına verdikleri cevaplarda betimsel istatistikler ve normal dağılım analizi, gruplar arası karşılaştırmalar için fark analizleri olan t-test ve ANOVA, ilişki analizleri için korelasyon ve çoklu regresyon tekniklerinde yararlanılmıştır. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin değerlendirme ve izleme süreçlerinde bu alanda daha düşük seviyede algıladığı

sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkeni, yaş değişkeni, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenine göre göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Branş değişkenine göre; beden eğitimi branşı ve matematik branşı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde; beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine yönelik daha olumlu bir değerlendirme yaptığını göstermektedir.

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algısı orta düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup; erkeklerin iş doyumunu algısının kadınlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görölmüştür. Yaş değişkeni, eğitim durumu, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Branş değişkenine göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın beden eğitimi branşı ile Türk dili ve edebiyatı branşında belirgin olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu beden eğitimi branşı öğretmenlerinin iş doyumunu açısından olumlu algıya sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algısı orta düzeyde bulunmuştur. Okuldaki ilişkiler ve Öğrenme alt boyutu incelendiğinde; öğretmenlerin okullarındaki ilişkiler ve öğrenme ortamını genel anlamda olumlu değerlendirdikleri, Fiziki alt boyut incelendiğinde; öğretmenlerin okulun fiziksel koşullarını orta düzeyde yeterli bulduklarını, Güvenlik alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki güvenliği genel olarak olumlu değerlendirdikleri görölmüştür. Ölçek ve alt boyutları incelendiğinde öğretmenlerin orta düzeyde algılara sahip olduğunu söylemek mümkündür. Cinsiyet değişkenine göre; anlamlı fark tespit edilmiş olup erkeklerin ortalaması kadınlara göre daha yüksek bulunmuştur. Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Branş değişkenine göre branşlar arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Ortalamalar incelendiğinde bu farkın beden eğitimi branşından kaynaklandığı ve beden eğitimi branşında görev yapan öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilmektedir. Mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Okul yöneticilerinin mentörlük becerileri ile öğretmen iş doyumunu ve okul iklimi arasında pozitif ve yüksek ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen iş doyumunu ve okul iklimi arasında da güçlü ve pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Temel

değişkenlere ilişkin ortaya çıkan bu bulguların okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin öğretmen iş doyumu ve okul iklimi ilişkisinin anlamlı ve önemli olduğunu ortaya koyduğu, elde edilen bulgular ilgili yazına bağlı olarak tartışılmış, araştırmada yer alan sınırlılıklar belirtilerek gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticilerinin mentörlük becerisi, iş doyumu, okul iklimi



University	: İstanbul Kültür University
Institute	: Institute of Graduate Education
Department	: Educational Sciences
Programme	: Educational Administration and Planning
Supervisor	: Prof. Dr. Ebru OĞUZ
Degree Awarded and Date	: Master Thesis- May 2025

ABSTRACT

THE IMPACT OF THE MENTORING SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON TEACHER JOB SATISFACTION AND SCHOOL CLIMATE

Selin AYDIN

In this study, based on the opinions of teachers, it was aimed to determine the effect of mentoring skills of school administrators working in secondary education institutions on teacher job satisfaction and school climate and to examine them according to some variables. This study, in which the relational survey model, one of the quantitative research methods, was conducted with teachers working in public secondary education institutions in Bakırköy district of Istanbul province in the 2023-2024 academic year. The sample of the study was determined by the convenience sampling method and 225 teachers participated in the study.

Personal Information Form and three different scales including School Principals' Mentoring Skills Scale, Job Satisfaction Scale and School Climate Scale were used as data collection tools. SPSS program was used to analyze and interpret the data. Descriptive statistics and normal distribution analysis were used for teachers' responses to the sub-dimensions of the “Mentoring Skills of School Principals”, “Job Satisfaction” and “School Climate” Scale, t-test and ANOVA were used for intergroup comparisons, correlation and multiple regression techniques were used for relationship analysis.

Teachers' perception of school administrators' mentoring skills is at a moderate level. In the sub-dimension of Effective Communication and Providing Support, it was concluded that teachers perceived school administrators as supportive at a medium to good level in terms of communication, in the sub-dimension of Contribution to Planning and Professional Development, teachers perceived school administrators' contribution to professional development at a medium level, and in the sub-dimension of Monitoring and Evaluation teachers perceived school administrators' evaluation and monitoring processes at a lower level in this area. No significant difference was found according to gender variable. This indicates that the perceptions of male and female participants in these subscales are similar to each other.

No significant difference was found according to the age variable. According to the educational status variable, the averages were similar between undergraduate and graduate graduates, and no significant difference was found in terms of educational status. According to the branch variable; a significant difference was found between the physical education branch and mathematics branch. When the averages are analyzed, it is seen that teachers in the physical education branch make a more positive evaluation of the mentoring skills of school principals. When examined according to the professional seniority variable, no significant difference was found. The fact that there is no significant difference according to the length of service in the school shows that the total length of service in the current school will not be a certain factor.

Teachers' perception of job satisfaction was found to be at a moderate level. Significant differences were found according to the gender variable; it was seen that the perception of job satisfaction of men was significantly higher than that of women. No significant difference was found according to the age variable. No significant difference was found according to the education level variable. A significant difference was found according to the branch variable. The difference was found to be significant in physical education branch and Turkish language and literature branch. This finding shows that physical education branch teachers have a positive perception in terms of job satisfaction. No significant difference was found according to the professional seniority variable. No significant difference was found according to the variable of tenure in the school.

Teachers' perception of school climate was found to be at a moderate level. When the Relationships and Learning sub-dimension was analyzed, it was seen that teachers evaluated the relationships and learning environment in their schools positively in general, when the Physical sub-dimension was analyzed, it was seen that teachers found the physical conditions of the school moderately sufficient, and when the Security sub-dimension was analyzed, it was seen that teachers evaluated the security in their schools positively in general. When the scale and its sub-dimensions are analyzed, it is possible to say that teachers have moderate perceptions. According to the gender variable; a significant difference was found and the average of males was higher than females. No significant difference was found according to the age variable. No significant difference was found according to the education level variable. According to the branch variable, there is a significant difference between the branches. When the averages are examined, it can be said that this difference is due to the physical education branch and the perceptions of teachers working in the physical education branch towards school climate are more positive. No significant difference was found according to the professional seniority variable. No significant difference was found according to the length of service in the school.

It was determined that there is a positive and strong relationship between mentoring skills of school administrators and teacher job satisfaction and school climate. There is also a strong and positive relationship between teacher job satisfaction and school climate. It was concluded that these findings regarding the main variables revealed that the relationship between school administrators' mentoring skills, teacher job satisfaction and school climate is significant and important, the findings were discussed in relation to the relevant literature, the limitations of the research were stated and suggestions were made for future studies.

Keywords: Mentoring skills of school administrators, job satisfaction, school climate

1.GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı ve alt problemleri, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Örgütler, bireylerin birbirleriyle etkileşimde bulundukları ve katıldıkları ilişkilerin belirli bir yapıya dayalı olarak organize edildiği sistemlerdir. Bu yapılar örgüt üyelerinin işlevsel bir biçimde faaliyet göstermelerini temin etmek amacıyla bir dizi alt sistemden oluşmaktadır. Örgütlerin oluşmasına katkıda bulunan bu alt sistemler birbiriyle sürekli etkileşim içerisindedir. Örgütleri meydana getiren yapıları alt sistemleri ile bir bütün olarak değerlendirmek oldukça önemlidir. Bütün örgütler belirledikleri hedeflere ulaşmak ve sürdürülebilirliklerini sağlamak amacıyla varlıklarını sürdürürler. Eğitim örgütleri diğer sistemler gibi kendine özgü hedeflere sahiptir. Eğitim sistemi, toplumun bireylerinin eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak onlara gerekli yeterlilikleri kazandırmayı, böylece toplumun sürekliliğini, refahını ve geleceğini güvence altına alacak şekilde bireyleri hazırlamayı amaçlar.

Okullar ve diğer eğitim kurumları toplumdaki bireyleri yetiştirerek; iletişim, eğitsel bilişim, etkileşim gibi görevleri yerine getirerek toplumdaki bireyleri yetiştirip onları topluma faydalı hale getirirler. Okullar bağlı oldukları temel sistemin en alt sistemi olup, toplumsal kurum olarak nitelendirilen eğitimin formal bir örgütüdür (Aydın, 2014). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) vizyonunun temel amacı; yaşadığı çağın becerilerine sahip, topluma yarar sağlayan, kültüre, bilime, ilime meraklı, donanımlı ve ahlak sahibi bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018).

Vizyon amaçları sıralanırken, özellikle eğitim yönetimiyle doğrudan ilişkilendirilen ve etkileyen unsurlar arasında ölçme ve değerlendirme, okulların yeni gelişim modeli, öğrenme süreçleri, insan kaynaklarının düzenlenmesi ve geliştirilmesi, yönetim, rehberlik hizmetleri ve okulların finansmanı gibi faktörler öne çıkmaktadır. Eğitim yönetimi alanında, özellikle olumlu yönde gelişen yeniliklerin başında okul yöneticiliğinin profesyonel bir uzmanlık alanı olarak yeniden düzenlenmesi ve farklı bir kariyer basamağı olarak yapılandırılmasının önemi vurgulanmaktadır (Ertürk, 2019).

Hızla değişen bilim dünyasında yaşanan olaylar, ilerleyen hızlı teknolojik gelişmeler insanları çağın gerekliliğine uygun olmaya yöneltmektedir. Belirli hedefleri

gerçekleştirmek için bir araya gelen örgütler ise bu değişimi yakından takip etmek durumundadır. Bu yeni ağı yakalamanın ilk adımı örgütlerin önemli bir alt yapısı olan okullardır. Bu anlamda okulun etkili ve aktif şekilde yönetiminden sorunlu olan okul müdürleri, okulu öğretmenler ve diğer çalışanlar ile birlikte yürütmek zorundadırlar. Profesyonel bir okul yöneticisinin adaletli, tecrübeli, vizyon ve misyon sahibi olup, iletişim becerileri st seviyede, mesleki etik ahlak ve bilgiye sahip, sosyal ilişkileri iyi olan ve bununla birlikte teknolojik olarak yeterli donanıma sahip bireyler arasında seçilmesi gerekmektedir (Gezer, 2021).

Bunun yanı sıra okul müdürleri; okulda öğrenme ortamının oluşturulması ve bunun için gerekli kaynakları sağlamayı hedefleyen ve bunları temin eden kişiler olmalıdır (şişman, 2008). Değişen liderlik rollerini kavrayan, çeşitli yeterliliklere sahip, iyi bir ğretim lideri ve ğretmen performansını yönetmede başarılı olan okul müdürleri yönetimde başarılı olurlar (elik, Tomul ve Taş, 2007). Başarılı bir okul yöneticisinin, okul yönetimi süreçlerinde etkin olabilmesi için politika geliştirme, kaynak yaratma, müfredat uygulama, etkili iletişim kurma ve insan ilişkileri gibi önemli alanlarda yetkinlik göstermesi ve bu alanları sürekli olarak geliştirmek için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Okul içindeki iklimin şekillendirilmesi ve okul kültürünün belirlenip oluşturulması sürecinde en kritik rolü üstlenen kişiler okul yöneticileridir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin liderlik vasıfları, eğitim kurumunun genel başarısını doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Okul kültürünü benimseyip anlamaya çalışan bir okul yöneticisi, okulun değerlerine sahip çıkar, ğretmen ve öğrencilere güven verir ve okul ortamında pozitif bir hava oluşturur (elikten, 2003).

Okul müdürlerinin adil, yeniliklere açık, olumlu gelişmelere destek veren ve tutarlı özelliklere sahip olmaları, okul kültürünün yaratılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2008). Yeniliklere açık, gelişmelere destek veren okul müdürlerinin eğitimde sürekli iyileştirmeye teşvik etmesi okulların etkililiğini artırabilir. Böylece daha verimli bir öğrenme ortamı yaratılabilir. Ayrıca okul müdürlerinin, okulda pozitif bir kültür oluşturarak, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemeleri de okulun toplumsal işlevlerini yerine getirmesine yardımcı olacaktır (Bursalıoğlu, 2008). Gelişmiş lkeler okulların etkililiğini artırmak, uygun okul iklimi ve kültürünü oluşturmak, etkili öğrenmeyi desteklemek ve toplumsal işlevlerini yerine getirmek amacıyla okul yöneticilerinin yetiştirilmesine

büyük önem vermekte ve bu doğrultuda yenilikçi uygulamaları hayata geçirmektedirler (Memduhoğlu, 2007). Bu uygulamalardan biri de mentörlük kavramıdır.

Mentörlük kavramı; tecrübeli çalışan olarak, mesleğinde yeni sayılan bir kişinin güvenilir adımlar atmasını sağlayan, tecrübeli ve güvenilir danışman olarak ifade edilmiştir (Bronkbank ve McGill, 1998 Akt; Bakioğlu, 2015). Bu mentörlük sürecinde mentör kendisindeki deneyim ve bilgi birikimini planlı ve düzenli bir şekilde daha tecrübesiz ve gelişmeyi isteyen kişiye belirli zaman aralıklarında aktarır, bu süreçte çift yönlü olan danışan ve mentör arasında güven oldukça önemli bir unsurdur (Sezgin, 2002). Destek olma süreci, kişinin mesleki hayatının önemli noktalarında ya da mesleğe henüz başlamadan önce işin başında önemli olduğu düşünülünce mentörlük eden kişinin cesaret verme ve örnek olma rolünde olması gerekir (Daloz 1998 Akt; Kocabaş ve Yirci, 2012). Mentörlüğün ortak tanımlarından birisi de bu kavramın usta çırak ilişkisi içerisinde olduğu, burada ustanın yani mentörün sadece öğretici değil aynı zamanda yol gösteren, destekleyen, koruyan kişi olduğu da görülmektedir (Tükeltürk ve Bakı, 2014).

Yirci ve Kocabaş (2012)'a göre; geçmişten günümüze pek çok alanda uygulanan ve mesleklerin verimliliğinde ve gelişiminde olumlu sonuçlar alınmasını sağlayan mentörlük çalışmaları örgütlerin başarısı için kullanılan önemli araçlardan biri olarak görülmektedir. Mentör kişi; kişisel ve mesleki hedeflere ulaşmada menteenin gelişimine katkı sağlayan, bilgi, destek ve tavsiyelerde bulunan, öğrenme sürecinde danışana rehberlik eden bir kişidir. Mentörlük süreci bireylere belirsizlikleri anlamada yardımcı olup, durumu farklı açılardan görmelerini sağlayarak onların kişisel, sosyal ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağlar (Smith, 2020). Okulda görev yapan öğretmenler için öğrenme ortamlarını iyi hale getirmek, yaşadıkları problemleri çözme konusunda yardımcı olmak, meslekte yaşayabilecekleri stresi azaltmak ve meslekte devamlılıklarını sağlayabilmeleri adına öğretmenlerin iyi bir mentöre, rehber ihtiyaçları vardır ve bu süreç okullarda mentörlük sürecinin uygulanmasıyla var olabilir (Bakioğlu, 2013). Okullarda mentörlük uygulamalarının yapılması; öğrenme ortamının iyileştirilmesi, okul paydaşlarının stresini azaltması, yaşanan problemlerin önüne geçmesi, var olan sorunların çözülmesi gibi birçok alana katkı sağlayıp, okullarda var olan iş doyumu ve okul iklimini de etkilemektedir (İrban, 2023).

İş doyumu; karmaşık bir yapıdır ve birçok neden iş doyumunun oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Örgütler, çalışanların iş doyumunu artırmak amacıyla, örgütsel adanmışlığı teşvik edecek ve çalışanların bağımsız hareket etmelerini destekleyecek aynı zamanda takım çalışması ve iş birliği algısını güçlendirecek uygulama ve girişimler geliştirmelidir. Eğitim örgütü olan okullardaki çalışanların performanslarını olumlu yönde geliştirmek, çalışma koşullarından, iş doyumu, okul iklimi ve öğretmenlerin öğretme konusuna kadar etkilemektedir. Okul çalışanlarının iş doyumunu arttırmak okul müdürünün liderliğiyle ilgili olup kaynak yönetiminde yer alan okul yöneticileri, okul çalışanlarının iş doyumuna ulaşmasını sağlamaya aracı olur (Alegre, Mas- Machuca ve Bebegal- Mirabent, 2016).

Okul iklimi de birçok faktörden etkilenen dinamik bir kavramdır. Bu kavram çalışanların okulun bir parçası olma hissiyatı, kişiler arası ilişkilerin durumu, bireylerin motivasyon düzeyleri, iş doyumu ile başarı ve başarısızlıkların paylaşılma biçimi gibi unsurları kapsamaktadır. Okul ikliminin şekillendirilmesinde okul müdürlerinin kritik bir rolü olmakla birlikte, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve diğer okul personelinin de önemli katkıları bulunmaktadır (Taymaz,2003). Okul liderleri olarak okul müdürlerinin sergiledikleri mentörlük becerileri, bu becerilerin okul iklimine yansımaları, eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmaları açısından önemlidir. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin, öğretmenler ve diğer çalışanlar üzerinde okula karşı olumlu tutum geliştirme ve sakin, huzurlu bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma üzerinde etkili olabileceği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde mentörlük ve mentörlüğün eğitim alanında kullanılması üzerine yerli ve yabancı (Achinatın ve Fogo, 2015; Birman, Desimore, Porter ve Goret, 2000; Douglas, 1997; Hobson ve Malderez, 2013; Izadinia, 2016; Orland-Barak, 2014; Yuan, 2016) ve yerli (Bakioğlu ve Hacıhafızoğlu, 2013; Karadağ, 2015; Kocabaş ve Yirci, 2011; Özdemir, 2012; Yirci, 2009; Yirci ve Kocabaş, 2010; Yirci, Özdemir, Kartal, Kocabaş ve Aksu, 2015 Akt; Özalp, Kocabaş ve Yirci, 2016) çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmekle birlikte, iş doyumu üzerine yapılan araştırmaların çoğu, çalışanların etkililik düzeyi ve uzun vadeli başarıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğundan, bu konulara odaklanmıştır. Ancak öğrencilerin okul iklimi ve okul ikliminin öğrencilerin akademik başarıları ile duygusal ve sosyal gelişimleri üzerindeki etkileri de önemli bir araştırma alanı olarak

karşımıza çıkmaktadır (Berkowitz Moore, Astor ve Benbenishty, 2017; Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013, Akt; İrban, 2023).

Yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde mentörlük becerileri, eğitim kurumlarının lideri olan okul yöneticilerinin sahip olması gereken belli başlı temel niteliklerdendir. Bu bağlamda becerilerin etkili ve verimli şekilde uygulanması, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul iklimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Bu araştırmada kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin öğretmen iş doyumunu ve okul iklimine etkisini belirlemek araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Soruları

Bu araştırmanın amacı İstanbul ili Bakırköy ilçesi kamu (devlet) ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin öğretmen iş doyumunu ve okul iklimine olan etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

- 1- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mentörlük becerilerine ilişkin algısı ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algısı ne düzeydedir?
- 3- Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algısı ne düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, iş doyumunu ve okul iklimine ilişkin algısı sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi) bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Okul yöneticilerinin mentörlük becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu ve okul iklimi algısı arasında ilişki var mıdır?
- 6- Öğretmenlerin iş doyumunu ve okul iklimi algısı okul yöneticilerinin mentörlük becerilerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, ortaöğretim kamu kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin öğretmen iş doyumunu ve okul iklimine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Okul yöneticileri, eğitim kurumlarının genel işleyişinden sorumlu olup, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak önemli roller üstlenmektedir. Bu sebeple mentörlük becerilerinin, öğretmenlerin mesleki doyum

düzeylerini ve okuldaki genel atmosferi nasıl şekillendirdiği, eğitim kalitesinin artırılması adına kritik bir öneme sahiptir. Eğitimdeki kaliteyi ve öğretim sürecinin etkinliğini artırmanın yollarından biri, öğretmenlerin iş doyumunu yükseltmek ve okul iklimini iyileştirmektir. Okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, öğretmenlerin iş doyumunu artırabilecek, onların profesyonel gelişimlerine katkıda bulunabilecek ve okuldaki genel atmosferin olumlu yönde değişmesine zemin hazırlayabilecek bir faktördür. Bu becerilerin öğretmenler üzerinde sağladığı etkiler, öğretmenlerin iş motivasyonunu, öğretim verimliliğini ve okul içindeki iş birliği seviyesini doğrudan etkileyebilir.

Ayrıca, okul iklimi de öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonu üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Okul yöneticilerinin güçlü mentörlük becerilerine sahip olmaları, öğretmenler arasında güven, açık iletişim ve ortak hedeflere yönelik bir anlayışın gelişmesine yardımcı olabilir, bu şekilde hem öğretmen iş doyumuna hem de okul ikliminin pozitif yönde şekillenmesine katkı sağlar. Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin mentörlük becerilerinin okul yönetiminde nasıl bir fark yaratabileceğini, öğretmenlerin iş doyumunu nasıl etkileyebileceğini ve okul ikliminin iyileştirilmesine nasıl katkı sağlayabileceğini ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmanın sonuçları, okul yönetimlerinin stratejik kararlar almasına, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini desteklemesine ve daha verimli bir eğitim ortamı yaratılmasına yönelik önemli çıkarımlar sunacaktır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklerde yer alan maddelere içtenlikle yanıt verdiği varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma 2023- 2024 öğretim yılında İstanbul ili Bakırköy ilçesinde araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin yanıtlarıyla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Okul Yöneticiliği: Belli düzeylerdeki okulların amaca en uygun ve en etkili biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili teknikler inceleyen, örgütün yönetimini sağlayan yönetim anlayışıdır.

Mentör: Tecrübesiz çalışanın kendini geliştirmesine ve iyileştirmesine yardımcı olan tecrübeli iş görendir.

Mentee ve Menti: İşe yeni başlayan, tecrübesi olmayan, mentörün yönlendirdiği kişi.

Mentörlük: Bireyin gelişimi için mentör ve menti etkileşimine verilen isimdir.

Mentörlük Becerileri: Okul müdürlerinin etkili destek ve iletişim sağlayıp, mesleki gelişime ve planlama alanına katkı, izleme ve değerlendirme boyutlarındaki sergiledikleri; aktif dinleme, güven oluşturma, beden dili kullanma, ilham verme, teşvik etme, amaçları belirleyip düzeltici geri bildirimi sağlayıp riskleri yönetme ve kapıları açma gibi becerilerinin tümüdür.

İş Doyumu: Çalışanların iş kaynaklı olarak hoşnut ya da hoşnutsuz olma durumu. Farklı bir deyişle iş doyumu; bireyin işine yönelik beklentilerini ve tutumunu ifade etmektedir.

Okul İklimi: Bir okulu diğerinden ayıran ve okulun her bir üyesinin davranışını etkileyen okul içi çevreyle ilgili niteliklerin tümüdür.

Örgüt İklimi: Belli bir yerdeki bireyler tarafından hissedilen, onların davranışlarını etkileyen, çevrenin belirli birtakım karakteristiklerinden oluşan, değerleri itibarıyla tanımlanabilen sürekli bir özelliğin birleşimi.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde mentörlük, iş doyumu ve okul iklimi hakkında bilgiler ve ilgili çalışmalar yer almıştır.

2.1. MENTÖR VE MENTÖRLÜK KAVRAMI

Mentörlüğün tarihçesi, taş devrinde yer alan yaşlıların gençlere nasıl avlanılacağını öğrettiği, yiyecek ve barınma ihtiyacını nasıl karşılayacağını, nasıl savaşılmaması gerektiğinin öğretildiği yetenekli olanların nasıl mağaraları resmettiği, şifacı kişilerin becerilerini devam ettirebilmek için nasıl bir yol izlediği o dönemden bu zamana uzanmaktadır (Stone, 2002).

Mentör kelimesi köken olarak antik Yunana dayanmaktadır. Ithaca’da kral olan Odysseus, Truva savaşına giderken oğlu Telemachus’u yetiştirmesi ve eğitimiyle ilgilenmesi için güvenilir ve yakınları olan dostu Mentör’e emanet eder ve Mentör arkadaşının oğlunu her yönden eğitip yetişmesine yardımcı olur. Savaş sonrası Odysseus, on yılın sonunda evine dönmeye çalışır ve geçen zaman neticesinde artık yetişkin birey olan Telemachus babasını aramaya başlar. Savaş Tanrıçası Athena, Mentör’ün görünümünde Telemachus’a eşlik edip; öğretmen, baba, rol model, güvenilir bir yol gösterici, yardıma hazır bir danışman rolü üstlenmiş, sonunda oğul ve babayı bir araya getirmiştir. Telemachus için; koruyucu, kollayıcı, bilge, destek verici özellikleri ile mentör klasik olarak günümüze gelen mentör kavramının temelini oluşturmakta ve geçerliliğini hala korumaktadır (Carruthers, 2004; Cooley, 2004; Lacey, 2004; Özkalp ve Kirel, 2013; Shea, 2002). Odesa’da yer alan mentör ise; merhamet sahibi, bilgili, güven verici özelliklere sahip biri olarak gösterilmiştir. Mentör terimi tarihte o zamanlardan beri tecrübeli, sabır-sebat sahibi olan bir danışmanın kendinden daha az tecrübeye sahip olan genç veya meslektaşları olan birine rehberlik etmesi durumu olarak aktarılmaktadır (Playko,1991; Shea, 2002:3; Pask ve Joy, 2007:7; Akt; Yirci, 2009).

Bu mitolojik hikâyenin dışında tarihi yaşantılara bakıldığında var olan düzen ve devletin devamlılığını sağlamada önemli bir yer teşkil eden sisteme dikkat çekmek gerekir. Selçuklu devletinde Atabey, Osmanlı devletinde ise Lala olarak adlandırılan sistem melik ve şehzadeleri sultan olmaları için bir hazırlığa tabii tutmak için kullanılmış olup, bu sistemin eski Yunan mitolojisinde bulunan mentörlük sistemiyle benzerlikleri bulunmaktadır. Bu süreçte padişahlar en mükemmel şekilde

yetiştirilmeye çalışılmış, padişah adayları devletin idaresini bir taraftan öğrenirken diğer tarafta da edebi yönlerini keşfedip şiir yazabilecek kabiliyeti kazanıp, askeri bir eğitimle birlikte, musiki beste yapabilecek kadar eğitim almaları da ihmal edilmemiş, ilmi/bilimsel kitaplar yazabilecek seviyelerde olup milli sporlarla uğraşmışlardır. Bu mentörlük sisteminin içerisinde psikolojik, kariyer ve sosyolojik fonksiyonların Lalalık ve Atabeylik sisteminde de var olduğu bilinmektedir (Zel,2020).

Öte yandan tarihe bakıldığında mentör olarak tanımlanacak birçok önemli kişi bulunmaktadır. Sokrat, Platon'un mentörü olarak önemli bir rol oynamış; Platon ise Aristo'ya rehberlik etmiş ve Aristo, Büyük İskender'in öğretmeni olmuştur (Hobson, 1995). Sokrates ve Aristo hem mentee olup hem mentörlük yapmışlardır. Bir diğer mentör Merlin ise; Kral Arthur'un akıl hocalığını, danışmanlığını yapmış onu birçok yönden eğitip geliştirmiştir (Schwarz&Williams,1995; Akt; Tetik, 2011).

Birçok farklı ülkenin diline bir öyküden yadigâr kalan mentör kelimesi mitolojiden gelen birçok farklı isim gibi farklı lisanlara uyarlanmadan orijinallliğini korumuş literatürde farklı tanımları yapılmasına karşın en bilinen ve vurgulanan tanımı akıl hocalığı olmuştur. Bunun yanı sıra, destekleyici, koruyucu, öğretici, rol model, danışman ve avukat gibi çeşitli görevleri içeren, öğretici ilişkiler kuran bir yapıyı da içinde barındırmaktadır. Bu yapıda yer alan görevleri yerine getiren kişi "mentör" olarak adlandırılmaktadır. Mentör kelimesinin sözlük anlamı ise “güvenilir, akıllı öğretmen ya da kılavuzdur (Starcevich, 1997; Akt; Ceylan, 2004).

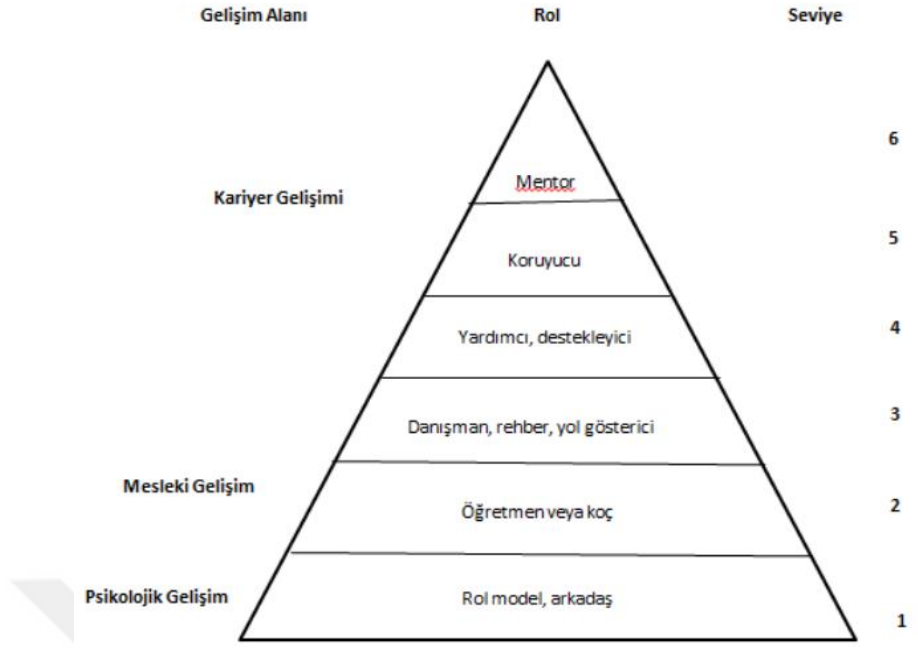
Mentörün deneyimlerini ve bilgilerini paylaştığı, karşısındaki kişinin alanında daha saygın, daha başarılı olmasını istediği bu anlamda destek verdiği arkadaşına literatürde “Protégé” ve “Mentee” ismi verilmiştir. Bu ismin haricinde vesayet altında olan kişi, çırak, ortak, öğrenci gibi terimlerde kullanılmakta olup Türkçede var olan bu kelimelerin net bir karşılığı bulunmadığından mentörlük hizmeti alan kişiden “mentee” olarak bahsedilecek olup bu kelimenin anlamı; yetkili ve önemli bir kişinin rehberliği, himayesi altında bulunan şahıs olarak bilinmektedir (Ceylan, 2004). Bir başka ismiyle menti işe yeni başlayan, tecrübesi çok olmayan, mentörün yönlendirdiği kişi olarak da kaynaklarda yer almaktadır (Kocabaş ve Yirci, 2011).

Mentör ve mentee, mentörlük bağlantısının temelini oluşturan iki önemli unsurdur. Literatür incelendiğinde mentör ile ilgili birçok tanım verilmiştir. Mentör, mentörlük yaptığı bireyin daha iyi bir alana sahip olmasını sağlayan, onu en üst

seviyeye taşımayı hedefleyen ve bu yolda ona yardımcı olup, kişinin kendisine güvenini sağlayan dosttur. Bu mentörlük ilişkisinde mentör daha çok deneyim ve bilgisini mentee ile paylaşır (Fraser,1998; Akt; Bakioğlu ve Hafızoğlu,2000). Newstroom ve Davis (2002)'e göre mentör olan kişi menteeye rol model olan, ona akıl hocalığında bulunan, değerli tavsiyeleri ile kaçınacağı davranışlar hakkında bilgi veren kişi olup mentee'yi yönlendiren, kariyer planlamasında ve kişisel gelişiminde geri dönütlerde bulunan tecrübe sahibi olan yöneticilerdir.

Anafarta (2002)'ya göre mentör; değişen koşullara uyum sağlayabilmek için beceri ve bilgiye ihtiyaç duyan bireyi geliştiren, öğrenmeyi bir ilke haline getiren, vizyon oluştururken sorunlara çözüm yolları sunan, anlayışlı bir şekilde yerinde öğütler veren ve mentee'yi cesaretlendiren bir akıl hocası ve danışmandır. Amy (2007)'e göre mentör, sorunlar konusunda uzmanlaşmış bir birey olup kişisel görüşlerini paylaşan ve gelişim odaklı olan bireydir. Tecrübelerini aktarırken bilgi ve becerilerini kullanarak hedef belirleme, sorumluluk verme ve değişim üzerine odaklanıp menteesine işin inceliklerini öğretir.

Mertz (2004) tarafından yapılan tanıma göre mentör; bireyin beceri ve gelişimini izleyen, menteenin gizil enerjisinin ortaya çıkmasına yönelik yoğun çaba sarf eden ve bu süreçte farklı rollere bürünmesi gereken kişidir. Mentörde olması gereken bazı roller mevcuttur ve bu roller altı seviyede ele alınıp 1. seviyedeki rol modelde taraflar arasındaki etkileşim ve bağ düzeyi en az düzeyde olup bu seviyeden yukarıya doğru çıkıldıkça etkileşimin fazlaştığı bilinmektedir. 2. seviyede koç ve öğretmen rolünü üstlenip, 3. seviyede rehber- yol gösterici ve danışman olup en üst seviyeye çıkıldığında etkileşimin diğerlerinden daha fazla iletişim ve etkileşimi bulunduğu Şekil 1 de verilmiştir:



Şekil 1 Mentör Seviye Piramidi

Kaynak: (Mertz ,2004)

Piramidin en alt seviyesinde psikolojik gelişim yer almakta olup, bunu mesleki gelişim ve kariyer gelişimi takip etmektedir. Bu süreçte, karşılıklı ilişkinin etkin olması, kariyer ve mesleki gelişimi de olumlu şekilde etkileyecek, böylece mentörlük süreci, bireysel, mesleki ve kariyer gelişimlerini bir bütün olarak planlayan bir yapı oluşturacaktır. Topaloğlu (2012)'na göre mentörlük; eksik veya yanlış uygulamalarda bulunan ya da öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere belirli alanlarda rehberlik eden kişilerin gerçekleştirdiği bir süreçtir.

Mesleki ve kişisel gelişime odaklanan ve iş ortamında bulunan kişilerin disiplinli şekilde eğitilmesine katkıda bulunan mentörlük; çalışanlarda belirli farkındalıklar oluşturarak hedeflere ulaşabilmeyi sağlar (Kılınç ve Uçkan, 2007). Bu kişisel gelişime katkı sağlayan mentör kişi kendi tecrübelerini karşı tarafa aktarırken, mentee olan kişi ise kendi gelişimini sağlamış olacaktır. Mesleki gelişim olarak mentörlüğe bakıldığında o mesleğe ilişkin farklı ortam ve kavramlara istinaden ortaya çıkan adaptasyon sürecinin iyileştirilmesi gibi bazı destek ve yardımları içermektedir. Bu mentörlük yaklaşımları iki ayrı grupta incelenmekte olup bunlar kurumsal ve gönüllü mentörlüklerdir (Ptolomey, 2008; Stueart ve Sullivan, 2010).

Kişisel gelişim gruplarında tecrübeli çalışanlar arasında örtük bir biçimde ortaya çıkan kurumsal mentörlük; yeteneklerin geliştirilmesi, bireysel gelişimin

desteklenmesi, kurum içi profesyonel eğitimler ve çeşitli diğer faaliyetleri içeren bir yaklaşımdır. Gönüllü mentörlük yaklaşımında ise çalışanların gelişimi ve kurum faaliyetlerinin desteklenmesinin yanı sıra, ast-üst ilişkilerinin olumsuz yönde etkilenmesi, çalışma ortamında istenmeyen duygusal süreçlerin ortaya çıkması ve belirlenen hedeflerin dışına çıkılması gibi çeşitli olumsuz durumlar da söz konusu olabilmektedir (Stueart ve Sullivan, 2010).

2.2. Mentörlük Türleri

Kram (1985) Mentörlük türlerini Formal mentörlük, İnformal mentörlük, Durumsal mentörlük ve E-mentörlük olarak ayıran ilk kişidir. Kram (1985) mentörlük ilişkilerine fayda sağlayıp gelişmesini sağlayan formal ve informal mentörlük türlerini ortaya çıkarmış ve bu türler daha sonra literatürde detaylanıp çeşitlendirilmiştir. Clutterbuck (2004) ise bu türlerin farklarını ve benzerliklerini araştırmış olup informal mentörlüğün kişisel gelişim üzerine etkilerini vurgulamıştır. Ragins ve Kram (2007) durumsal mentörlüğü; mentörlük ilişkilerinin belirli amaçlar ve ihtiyaçlara göre şekillendiği bir durum olarak ele almışlardır. Zamanla gelişen teknolojinin etkisiyle birlikte modern bir mentörlük türü olarak ortaya çıkan E- mentörlük Whitely ve Coetzee (2015) tarafından araştırılıp dijital mecrada mentörlükte nasıl bir yer edindiği üzerine yapılan çalışmalarla literatüre girmiştir.

2.2.1. Formal Mentörlük

Sosik ve Lee (2005)' ye göre formal mentörlük hizmet alanında kariyer ile ilgili gelişime odak sağlayan fonksiyonları içerir. Mentee'nin mesleki gelişimine yardımcı olmak için örgütsel boyutta bir öğrenme ortamının hazırlanıp desteğin sağlanmasını gerektiren bir mentörlük türüdür. Süreç bir sözleşme ile başlayıp, belli kural ve kaidelerle eşleştirilip mentee ve mentör arasında sabitlenmiş olup, belirlenen bir vakitte belirlenen hedefleri yerine getirmek amacıyla bir araya gelerek bu şekilde eğitimde istendik davranışlar kazandırılarak, bireyin farklı alanlarda sosyalleşmesine katkıda bulunulmasıdır (Sosik ve Lee, 2005 Akt. Kocabaş ve Yirci, 2009: 23).

2.2.2. İnformal Mentörlük

İnformal mentörlük uzun süren bir süreç olup mentörlüğün en fazla uygulanan türüdür. Çalışan kişinin kendi kariyerinde gelişme isteğiyle kendisine danışman olacak birini bulma süreciyle başlayıp mentörün bu kişiyi yönlendirmesiyle devam eder (Kiremitçi, 2011). Bu mentörlük türünde karşılıklı tercih, beğenilme, gelişime açık ve

etkili bir tür olduğu bilinmektedir. Belirsiz ve sabit düzeni olmayan bir zaman diliminde gerçekleşmesi nedeniyle formal mentörlük türüne göre mentörün etkisinin daha az olduğu söylenebilir (Şekil 2).

Formal Mentörlük	İnformal Mentörlük
Planlıdır	Gönlüllük esastır
Katılım zorunludur	Bireysel hedefler vardır
Örgütsel hedefler vardır	İlişkiler daha samimidir
İlişki mesafelidir	Sosyal İlişkiler ileri düzeydedir
Sosyal ilişkiler düşüktür	Zaman sınırlaması yoktur
Zaman sınırlaması belirgindir	Daha az yönlendiricidir
Daha yönlendiricidir	Daha geniş sosyal ağlar mevcuttur
Bireye odaklıdır	

Şekil 2 Formal ve İnformal Mentörlüğün Karşılaştırılması

Kaynak: (Colley, H., 2003)

Formal mentörlük planlı olarak yapılırken İnformal mentörlük plansız bir şekilde gerçekleşmektedir. Formal mentörlükte örgütsel amaçlar mevcut ve katılım zorunlu iken İnformal mentörlükte katılımda gönüllülük esası vardır. İnformal mentörlükte daha samimi bir ortam havası vardır, formal eğitimde sosyal ilişkiler mesafe üzerine kuruludur. Formal mentörlük bireyi bir bütün olarak inceler, İnformal mentörlük ise daha geniş topluluklara hitap eder. Formal mentörlükte sınırlar belli olup, belirli bir zaman çerçevesi içerisinde planlaması yapılırken İnformal mentörlükte belli bir zaman kısıtlaması yoktur gelişigüzel bir şekilde yapılabilmektedir. Formal mentörlük sistematik bir yaklaşım gerektirir. Mentörlük süreci belirli zaman dilimlerine ve toplantılara dayanır. Programın başlangıcında, mentör ve mentee arasındaki hedefler ve beklentiler açıkça belirlenir ve ilerleme düzenli olarak değerlendirilir. Bu tür mentörlükte genellikle raporlama da söz konusu olabilir. Ayrıca mentör ve mentee arasındaki ilişki profesyonel sınırlarla belirlenmiştir. İnformal mentörlük ise daha esnek bir yapıya sahiptir. Bu tür mentörlük ilişkileri, mentör ve mentee arasındaki iletişimin ne kadar düzenli olduğu ve ilişkinin ne kadar süreceği

konusunda daha az kısıtlamaya sahiptir. Genellikle bireyler arasındaki karşılıklı güven ve paylaşılan tecrübeler üzerinden şekillenir. Bu tür mentörlük daha çok doğaçlamayla gelen bir süreç olup ve belirli bir hedef ya da süre belirlenmiş olmayabilir.

2.2.3. Durumsal Mentörlük

Durumsal mentörlük kısa sürede planlanan ve doğru zamanda mentörlük ihtiyacı duyan kişiye yapılan uygulamaların tümüdür. Acil yardım niteliği de taşıyan bu uygulamalarda, yeni öğrenilmesi gereken bir program için bile uygulanabilmektedir. Belirli bir amaç içerisinde olursa bile uzun sürebilen, kapsamlı bir mentörlük çeşididir (Polater, 2003). Durmaz (2019)'a göre çalışanların ihtiyaç duydukları anda gerekli danışmanlık ve destek olmalarını sağlayan, kısa vadede acil yardım etmeyi amaçlayan esnek mentörlük modeli olan durumsal mentörlük; menteenin ihtiyaç duyduğu zamanda aniden gelişigüzel bir şekilde ortaya çıkan, önceden planlanmayan bir mentörlük türüdür. Bu mentörlük türü ani bir şekilde çözüm gerektiren sorunlarda ya da yeni bir beceriyi geliştirip öğrenme gibi durumlarda kullanılabilir. Örnek verilecek olursa; bir toplantıda proje yöneticisinin proje ile ilgili anlaşılamayan bir bölümünü ekibin diğer paydaşlarına rehberlik edip projenin başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi için farklı stratejiler sunması durumsal mentörlük olarak adlandırılır (Ceylan,2019).

2.2.4. E- Mentörlük (Elektronik Mentörlük)

E-mentörlük, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte ortaya çıkan ve bireylerin kişisel gelişimlerini desteklemeyi amaçlayan bir mentörlük modelidir. İnternet ve dijital iletişim araçlarının kullanımı sayesinde, mentor ve mentee arasındaki etkileşim daha erişilebilir hale gelmiştir. Bu modelde, e-posta, çevrimiçi sohbetler, konferans araçları gibi dijital platformlar üzerinden mentörlük hizmetleri sunulmakta, böylece menteeler fiziksel sınırlamalara takılmadan, zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde mentorlerinden destek alabilmektedir (Hasselbring & Glaser, 2000; Adam & Crews, 2004; Akt; Turan, 2023).

E-mentörlük, özellikle deneyimli bireylerin daha az tecrübeli ve yetenekli kişilere, elektronik iletişim araçları aracılığıyla rehberlik etmesini sağlayan bir mentörlük çeşididir. Single ve Muller (2001) tarafından yapılan tanıma göre; bu modelde mentor, menteenin başarılı olabilmesi için gerekli olan bilgileri ve kültürel anlayışı geliştirerek ona yardımcı olur. Mihram (2004) ise E-mentörlüğü, coğrafi

sınırları aşarak mentör ve mentee arasında kurulan ilişkinin sürdürülebilirliğini sağlayan bir elektronik iletişim süreci olarak tanımlamaktadır. E-mentörlük, sürekli gelişen teknoloji ve internetin etkisiyle, farklı ortamlar ve belirli sınırlar içinde bulunan bireylerin ihtiyaç duyduğu mentörlük hizmetine kolayca erişmesini sağlamaktadır (Can, 2013). Bu sayede menteeler, fiziksel engelleri aşarak daha hızlı ve verimli bir şekilde mentörlerinden geri bildirim alabilmektedir. Wood (2007) ise E-mentörlüğün, mentör ve mentee görüşmelerini kolaylaştırarak menteenin mentörüne daha hızlı ulaşabilmesini sağladığını belirtmiştir.

E-mentörlüğün birçok faydası bulunmaktadır. Bunlar arasında stresi en aza indirmek, kişisel gelişime yardımcı olmak, bağlılığı artırmak, eğitime kültürel destek sağlamak, adaptasyon sürecine katkıda bulunmak, psikososyal destek sağlamak, sosyalleşmeyi teşvik etmek ve kalıcılığı sağlamaktır (Wood, 2007). Dijital platformlar, menteelerin daha rahat bir ortamda mentörleriyle iletişim kurmalarını sağladığı için, stres seviyelerini azaltabilir. Aynı zamanda, kişisel gelişim süreçlerinin daha sağlıklı bir şekilde takip edilmesine olanak tanır. E-mentörlük, menteenin mentörüne sık ve düzenli bir şekilde ulaşabilmesi sayesinde bağlılık hissini artırır. Ayrıca, farklı kültürel ve coğrafi arka planlardan gelen bireyler için, eğitim süreçlerine kültürel destek sunarak, daha geniş bir etkileşim alanı yaratmaktadır.

E-mentörlük, yeni bir iş ortamına ya da eğitim alanına adım atan bireylerin adaptasyon süreçlerini hızlandırabilir. Mentörler, menteelerin hem profesyonel hem de duygusal ihtiyaçlarına destek sağlayarak psikososyal desteğin sağlanmasına yardımcı olabilir. Böylece mentee, mentörlük süreci boyunca yalnızca mesleki değil, aynı zamanda kişisel gelişimini de güçlendirebilir. Ayrıca, E-mentörlük bireylerin daha geniş bir sosyal ağ kurmalarına olanak tanır ve sosyalleşme süreçlerini de destekler. Uzun süreli mentörlük ilişkileri, menteenin kişisel ve profesyonel hedeflerine ulaşmasında kalıcı etkiler yaratabilir.

Sonuç olarak E-mentörlük, dijitalleşen dünyada bireylerin gelişim süreçlerine önemli katkılar sunan ve sürekli olarak evrilen bir mentörlük modelidir. Hem kişisel hem de profesyonel anlamda bireylere önemli avantajlar sağlayan bu sistem, gelecekte daha da yaygınlaşacak ve mentörlük hizmetlerinin daha erişilebilir olmasını mümkün kılacaktır.

2.3. Mentörlük Sürecinin Aşamaları

Johnson ve Ridley (2004) mentörlük sürecini başlangıç, yetiştirme, ayrılma ve tekrar tanımlama şeklinde dört aşamaya ayırmıştır:

2.3.1.Başlangıç Aşaması

Kram (1983)'a göre yetişkin dünyasına giren bireylerin kendileri, kariyerleri ve aileleri hakkında endişeler uyandıran birçok gelişimsel görevle karşılaşma olasılıkları yüksektir. Mentör rolünde olan kişi, genç yetişkinleri birden çok alanda destekleme, danışmanlık yapma, yönlendirme gibi potansiyele sahiptir. Bu aşama mentörlük ilişkisinin aşamalarını tanımlamak için sahnenin hazırlanmasıdır (Kram, 1983). Başlangıç aşaması danışan ile mentör arasında oluşan ilk bağı temsil eder. Bağlantının bu erken aşamasında mentör ve danışan birbirlerini tanır, ilgi alanlarını ve değerlerini, gelecekteki hedeflerini netleştirir (gvsu.edu, 2024). Bu aşama gelecekteki çalışmaların üzerine inşa edilecek olan temelin atılmasına yardımcı olur. Long (2009)'a göre bu aşamanın olumlu geçmesi mentörlük sürecinin başarılı kılınması için oldukça önemlidir.

2.3.2.Yetiştirme Aşaması

İlişki kurulduktan sonra bağ yetiştirme aşamasına dönüşür. Bu nokta mentör ile mentee arasında güvenin sağlandığı ve ilişkiden en iyi yararın elde edildiği aşamadır. Bu aşamada geçen her vakit danışan için giderek faydalı hale gelir (Kram,1985). Johnson (2007)'a göre yetiştirme aşaması karşılıklı güvenin en çok arttığı, mentör ve menteenin birbirini destekleyip geliştirdiği ve aralarındaki paylaşımın arttığı safhadır.

2.3.3.Ayrılma Aşaması

Mentee, mentörlük ilişkisi süresince edindiği pek çok fayda sayesinde daha fazla güven duyan ve kendi başına hareket edebilen bir birey haline geldikçe, mentöre olan ihtiyacının azalmasıyla ayrılma aşaması kaçınılmaz hale gelir. Bu durum, bağın giderek zayıflaması olarak da tanımlanabilir (Kram, 1983). Eğer menteenin öğrenme hedeflerinin çoğu bu aşamada başarıyla tamamlanmışsa, her iki taraf da ayrılma zamanlamasına uygun bir şekilde memnun olmalıdır (Kram, 1983). Görüşmeler, mentör ve mentee arasında daha az sıklıkla gerçekleşse de mentör menteenin iyi bir özyönetim stratejisi geliştirmesine yardımcı olmalı ve gerektiğinde menteeye görüşme fırsatları sunmalıdır (Steemit, 2018).

2.3.4.Yeniden Tanımlama Aşaması

Mentörlük ilişkisinin son aşaması, ayrılma aşamasından kaynaklanan birliğin doğal bir şekilde yeniden tanımlanmasıyla karakterize edilir. Bu aşamadaki temel değişiklik, mentör ve mentee arasındaki hiyerarşinin ortadan kalkması ve her iki tarafın da eşit duruma gelmesidir (Kram, 1983). Bu süreçte, mentörlük ilişkisi başka bir boyuta evrilir; mentör ve mentee arasındaki iletişim azalır ve her iki taraf da birbirinden bağımsız hareket etme eğilimindedir (Johnson & Ridley, 2004). Yeniden tanımlama aşaması, mentörlük ilişkisinin sona ermesinin ardından belirli bir süre geçtikten sonra, mentör ve mentee arasında bu ilişkinin yeniden gözden geçirilmesi sürecini kapsar (Keller, 2005).

2.4. Mentörlük Boyutları

Mentörlük rolü bilinçli kullanımı ifade etmektedir. Gelişen mentörlük sürecinde mentör ile mentee arasında altı tür mentörlük boyutu bulunmaktadır:

2.4.1.İlişki Boyutu

İlişki boyutunun temel kavramı güven olup, bu boyutta ortaya çıkan başlıca davranışlar paylaşma ve yansıtma, empatik dinleme, anlama ve kabul etme gibi unsurları içermektedir. Sağduyulu bir mentör, anlamlı bir mentörlük ilişkisi kurarken güvenin önceden var olduğu varsayımına dayanmalı, danışan ile güvene dayalı bir ilişki oluşturmayı birincil hedef olarak belirlemeli ve bu ilişkinin geliştirilmesi için gerekli adımları atmalıdır (Galbraith ve Cohen, 1997).

Bunun yanı sıra empatik dinleme, açık uçlu sorular sorma, tanımlayıcı geri bildirim verme ve yargılayıcı olmayan yanıtlar, etkili bir iletişim sürecinin temel bileşenleridir. Bu yaklaşımlar, dinleyicinin içten ilgi gösterdiğini ve karşısındaki kişinin duygularına duyarlı olduğunu ifade eder. Dinleyici, gözlemlerini paylaşır, duyguları anlamaya çalışarak, konuşmacının hissettiklerini doğru bir şekilde kavramayı hedefler. Bu süreçte, tepkiler ve duygular dikkatlice kontrol edilir böylece iletişimde empatik bir bağ kurulur. Sonuç olarak, bu teknikler, iletişimde anlayış ve güven oluşturarak karşılıklı etkileşimi güçlendirir (Cohen, 1999).

2.4.2.Bilgilendirici Boyut

Bu boyutun temel kavramı tavsiyedir. Bu çerçevede gerçekleştirilen temel davranışlar, danışanın kariyeri, hedefleri ve planları hakkında bilgi edinmek, ona özel,

doğru ve yeterli bilgi sağlamak, sağlanan bilgilerin kullanımıyla ilgili yorumlar yapmak olarak sıralanabilir. Mentörler danışanlarının durumu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan çözüm önerilerinde bulunmaktan kaçınmalıdır. Mentör, danışanının kişisel ve mesleki hedeflerine yönelik gelişimini değerlendirebilmek için ona özel sorular sorar. Bu sürecin amacı danışana tavsiyelerde bulunurken, danışanın durumu hakkında doğru ve kapsamlı bilgi edinmektir. Mentör danışanından aldığı bu bilgiler doğrultusunda önerilerde bulunur (Jawdick, 1997 Akt; İrban, 2023). Bilgilendirme boyutunda doğru ve yeterli bilgi alışverişinin sağlanması, hangi yönde tavsiyeler verilmesi gerektiğini belirlemeyi kolaylaştıracaktır.

Bilgilendirici boyutta davranışsal yaklaşım, şimdiki zaman hakkında sorular sorarak, bireylerin mevcut durumları ve deneyimlerini anlamayı hedefler. Bu süreç, özgeçmişin gözden geçirilmesi, sorgulama soruları ve yönlendirici yorumlarla desteklenir. Yenilemeler, bireylerin geçmişteki deneyimlerine dair daha fazla bilgi edinmeye yardımcı olurken, kararlarda gerçekliğe dayandırma ise doğruluğu sağlamak adına önemlidir. Bu yaklaşımlar, iş ve kariyer hakkındaki gerçekleri öğrenmeye yönelik bir amaca hizmet eder. Bu süreç, iş ile ilgili profilin geliştirilmesi ve somut cevaplar alınmasıyla pekiştirilir. Aynı zamanda mevcut sorunlar ve çözüm yolları üzerinde yoğunlaşarak doğruluğun ve açıklığın sorgulanması sağlanır. Böylelikle bireylerin kariyer gelişimlerine katkı sağlanırken, karşılaşılan engellerin üstesinden gelinmesine yönelik stratejiler de ortaya konmaktadır (Cohen, 1999).

2.4.3.Kolaylaştırıcı Etki Boyutu

Kolaylaştırıcı etki, bireylerin karar verme süreçlerinde daha geniş bir perspektife sahip olmalarını sağlayan bir yöntemdir. Bu etki, varsayımsal sorular ve varsayımların ortaya çıkarılması yoluyla bireylerin mevcut durumlarını ve potansiyel seçeneklerini derinlemesine incelemelerine yardımcı olur. Çoklu bakış açılarının göz önünde bulundurulması, bireylerin farklı görüşleri ve olasılıkları değerlendirmesine olanak tanır. Ayrıca taahhüdün incelenmesi ve tercihlerin gözden geçirilmesi bireylerin daha bilinçli kararlar almasını sağlar. Kolaylaştırıcı etkide amaç, bireysel görüşlerin genişletilmesi ve deneyimlerin çeşitlendirilmesiyle karar ve seçeneklerin analiz edilmesini sağlamaktır. Bu süreç bireylerin hedeflerine ulaşmalarını ve mevcut arayışlarının temelini öğrenmelerini teşvik ederken, aynı zamanda iş kariyer alanlarını düzenlemelerine de katkı sunar (Cohen, 1999).

Bu anlamda mentör; danışanın ilgi, yetenek, düşünce, inanç ve görüşlerini mantıklı bir şekilde ayrıntılı olarak incelemesine ve bu unsurları keşfetmesine rehberlik eder (Sezgin, 2002). Mentörün desteğiyle, danışan kendi yetenek ve ilgilerini daha iyi anlayarak, kişisel ve mesleki hedeflerine yönelik kararlar alırken alternatif bakış açılarını da göz önünde bulundurabilir.

2.4.4.Yüzleştirici Boyut

Yüzleştirici boyut, bireyin psikolojik ve davranışsal süreçlerini değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bu boyut; dikkate odaklanma, açık kabul ve seçici davranışlar gibi temel unsurları içerir. Bireylerin geri bildirimde dikkat etmeleri, potansiyellerinin farkında olmalarını ve gelişim süreçlerini olumlu yönde etkileyen önemli bir faktördür. Amaç, psikolojik hazırlığı değerlendirmek ve bireyin hedef ile eylemlerine dair öz değerlendirme yapabilmesini sağlamaktır. Aynı şekilde değişim için olası stratejilerin tartışılması ve yapıcı eleştirilerin sınırlandırılması bu sürecin önemli bir parçasıdır. Yorumların gelişime olanak sağlaması, bireyin kişisel gelişimini destekleyen ve bu süreçte motive edici bir etken olarak öne çıkmaktadır (Cohen, 1999). Johnson (2007) tarafından yapılan tanıma göre; mentörlüğün yüzleştirici boyutunda mentör danışanın kişisel gelişimiyle ilgili aldığı kararları, gerçekleştirdiği veya kaçındığı davranışları saygılı bir biçimde sorgular. Bu süreç, danışanın hangi alanlarda değişim yapması gerektiğini ve potansiyelini keşfetmesine yardımcı olmayı amaçlar. Mentörlük öğrenme modelinde mentör, mentee'yi eleştirel düşünmeye teşvik eder ve kendini yansıtırma sürecinde ona rehberlik ederek kendisiyle yüzleşmesini mümkün kılar. Bu boyuttaki temel kavram zorluktur. Mentörden beklenen davranışlar; danışanın kararlarına, eylemlerine ve kariyerine saygı göstermek ve aynı zamanda danışanın değişim ihtiyacını ve potansiyelini doğru bir şekilde değerlendirmektir. Yüzleştirici boyutta mentörler, mentee'lerinin basit siyah-beyaz çözümler yerine gerçek dünyalarındaki karmaşık gri alanları keşfetmelerine rehberlik etmelidir.

2.4.5. Mentör Modeli Boyutu

Mentörlük modeli, bireylerin gelişim süreçlerinde önemli bir rol oynayan ve çeşitli davranışsal stratejileri içeren bir yaklaşımdır. Bu modelin temelinde, mentörün duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmesi, öğrenme sürecine dair ilgili örnekler sunması ve mentee'nin yeteneklerine dair gerçekçi bir inanç geliştirmesi yer alır.

Ayrıca mentörün kendine güveni ve eylemlerine yönelik açık ifadeler kullanması, bireyin gelişiminde önemli bir etkidir. Mentörlük sürecinin amacı, bireylerin zorluklardan ders çıkarmalarını sağlamak ve motive edici deneyimler sunarak, ulaşılabilir hedeflere bağlılıklarını artırmaktır. Bunun yanı sıra bireylerin gerektiğinde kabullenmeye yönelik bir tutum geliştirmeleri sağlanırken, doğrudan girişimlere teşvik edilmesi öğrenme sürecine aktif katılımı destekler. Bu süreç mentörlük ilişkisini derinleştirerek, bireylerin gelişimlerine katkı sağlamak için güçlü bir çerçeve oluşturur (Cohen, 1999).

Mentörlük modeli, mentörün danışana rol model olma işlevi üzerinden şekillenir. Mentörler, danışanlarının mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla onlara aktif bir şekilde rehberlik ederler. Bu rehberlik süreci, danışanın hedeflerine ulaşabilmesi için gerektiğinde, özellikle zorlu koşullar ve engellerle karşılaşıldığında, mentörün sağladığı sabır etme motivasyonunu içerir. Bu bağlamda mentörlük modelinin temel kavramı motivasyon olup, danışanın karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmesi ve hedeflerine ulaşabilmesi için sürekli bir motivasyon desteği sağlanması önemlidir. Mentörün işlevi, yaşamsal tecrübelerini rol model olarak aktarırken, kişiselleştirme ve zenginleştirme ilişkisini kurmak ve risk alarak zorlukların üstesinden gelmek gibi temel davranışları da içermektedir (Weinberg ve Lankau, 2011; Akt; İrban, 2023).

2.4.6.Danışan Vizyon Boyutu

Çalışanların vizyon boyutu, bireylerin hem mevcut durumu hem de geleceği değerlendirme kapasitesini içerir. Bu boyut, çalışanların değişim ve dönüşüm süreçlerine yönelik sorular sorması, stratejik seçenekleri gözden geçirmesi ve geleceğe dair planlarını netleştirmeleriyle şekillenir. Vizyon boyutunun bir diğer önemli yönü, güven ifadeleri ve kapasiteye saygı gösterilmesidir. Çalışanlar yalnızca bireysel hayalleri cesaretlendirilmekle kalmaz, aynı zamanda kişisel gelişim ve kariyer hedefleri konusunda da desteklenirler. Buradaki amaç, çalışanların kariyerleri üzerine derinlemesine düşünmelerini, eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili netleşmiş algılar geliştirmelerini sağlamaktır. Bu süreç, bireylerin yeteneklerini daha iyi değerlendirmelerine, mevcut seçenekleri ve kaynakları analiz etmelerine olanak tanıırken, aynı zamanda etkili bir karar verme sürecini mümkün kılar. Çalışanların düşünülmüş planlar oluşturabilme yeteneği, geleceğe yönelik belirli hedefler ve güvenli bir kişisel gelecek oluşturma arzusunu yansıtır. Bu şekilde gerçekleştirilen

yetenek geliştirme ve hedef arayışı, çalışanların vizyonlarını gerçekleştirebilmeleri adına önemli bir yönü temsil eder (Cohen, 1999).

Bu altı boyutta mentör rolünün farkına varmak önemlidir. Mentörlük öğrenme modeli genellikle menteenin gelişimini arttırmak için başlatılan yetkinliklere ve seçeneklere dayanır. Mentörlük modelinin anlamlı diyaloglar oluşturmak ve somut eylemler tasarlamak gibi iki ana bileşeni mevcuttur. Bu mentörlük modeli uygulanırken temel olarak kullanılması gereken dört önemli nokta vardır. Bu noktalar; planlanan oturumlar, bütünsel deneyim, aktif katılım, ideal ve gerçekliktir (Cohen, 1999).

2.4.1.1. Planlanan Oturumlar

Mentörlük oturumlarının yeterli sayıda olacak şekilde planlanması gerekir. Mentör ve mentee toplantılarının planlanabilmesi için yeterli süre ayrılmalıdır. Bu şekilde anlamlı diyalog ve faaliyetler gerçekleştirilir. Mentörlük sürecinin etkin bir şekilde işlenebilmesi için belirli unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak, mentörlük oturumlarının yeterli sayıda olacak şekilde planlanması önemlidir; bu sayede mentör ve mentee arasındaki toplantılar için yeterli süre ayrılarak anlamlı diyaloglar ve etkinlikler gerçekleştirilebilir. İkinci olarak, mentör ve mentee arasındaki iletişim, uzun bir zaman dilimine yayılarak bütünsel bir deneyim oluşturmalıdır. Bu süreç, mentörlerin menteelerine yapıcı ve olumlu geri bildirimlerde bulunarak gelişimlerini desteklemelerini sağlar. Başarılı mentörler, tüm bu mentörlük boyutlarını etkili bir şekilde kullanarak, sürecin her aşamasında mentee ile sağlıklı bir ilişki sürdürürler. Ayrıca menteenin kişisel ve mesleki gelişiminin teşvik edilmesi amacıyla aktif katılım oldukça önemlidir. Mentee'nin doğrudan diyaloglara katılması ve ortak faaliyetlerde bulunması, geçiş sürecinde önemli bir fark yaratırken, mentörlerin de bu süreçte rehberlik etmeleri beklenir. Son olarak, mentörlükte gerçekçilik, sürecin başarısını etkileyen temel faktörlerden biridir. İdeal bir mentör her alanda etkin bir şekilde işlev gösterebilir, ancak zaman zaman idealin altında bir performans sergileyebilir. Mentörlük sürecinin başarılı olması, her zaman mükemmeliyetçi olmak anlamına gelmez; esas olan gerçekçi ve doğru değerlendirmeler yaparak, mentee'nin özgün düşünce ve öğrenme sürecini desteklemektir. Bu yaklaşım mentörün mentee üzerindeki gelişim katkısını artırırken, mentee'nin kendi öğrenme yolculuğunu güçlendirir.

2.4.1.2.Bütünsel Deneyim

Mentör ve mentee arasındaki iletişim için uzun bir zaman dilimi ayrılmalıdır. Bu mentörlük süreci paylaşılan tecrübelerin tümünü kapsamaktadır. Mentörler menteeye yapıcı ve olumlu gelişme sağlamalıdır. Başarılı mentörler yukarıda belirtilen altı mentörlüğün tümünü kullanmaya çalışırlar ve süreç boyunca yetkin bir şekilde menteelerle mentörlük ilişkilerini korurlar.

2.4.1.3.Aktif Katılım

Menteenin kişisel ve mesleki gelişiminin teşvik edilmesi amacıyla doğrudan diyaloglara katılımı ve ortak faaliyetlerde bulunmasıdır. Mentörler çoğu zaman menteelerin geçiş sürecine yardımcı olarak yüz yüze dengeleyici görevleriyle önemli bir fark yaratırlar.

2.4.1.4.Gerçekçilik

İdeal bir mentör, mentörlük boyutlarının tüm alanlarında etkin bir şekilde işlev gösterendir. Ancak kendini işine adanmış ve son derece becerikli bir mentör dahi, zaman zaman idealinin altında bir performans sergileyebilir. Çünkü mentörlüğün başarılı bir şekilde yapılması her zaman mükemmel olduğu anlamına gelmez. Mentörlük sürecinde esas olan gerçekçi ve doğru değerlendirmeler yapabilmektir. Bir mentör gelişime mümkün olan en fazla katkıyı sağlamak durumundadır. Bu katkıyı sağlarken kendi görüşlerini menteeye zorla dayatmadan, menteenin özgün düşünce ve öğrenme sürecini desteklemesi de önem arz eder.

2.5. Mentörlük Modelleri

Crips ve Cruz (2009, s.529)'a göre mentörlük modelleri; Birebir Mentörlük, Akran Mentörlüğü, Grup Takım Mentörlüğü, Tersine Mentörlük ve Kendine Mentörlük başlıkları altında toplanmıştır:

2.5.1.Birebir Mentörlük

Birebir mentörlük, kariyer açısından daha üst seviyelerde bulunan, yaş ve deneyim açısından daha olgun bir birey ile daha az deneyimli bir birey arasında kurulan ilişki türü olarak tanımlanır (Scandura ve Williams, 2001). Bu mentörlük türü en yaygın kullanılan klasik mentörlük modelidir. Gönüllülük esasına dayanan bu mentörlük türü, mentörün menteeye destek ve cesaret vererek rehberlik sağlamak amacıyla, resmi ya da gayri resmi bir şekilde gerçekleşir (Özkalp ve diğerleri, 2006).

Birebir mentörlüğün amacı, usta-çırak ilişkisine dayanarak, iş hayatına yeni atılan, deneyimsiz bireylerin deneyim kazanmalarına ve işte gelişim göstermelerine yardımcı olmaktır (Doğan-Kılıç ve Serin, 2017).

2.5.2.Akran Mentörlüğü

Deneyimli akranlar ve sosyal çevre ihtiyacı bilişsel fonksiyonların gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Vygotsky, 1978). Bireyin akran ile kurduğu iletişimin diğer iletişimlerden daha kolay ve ulaşılabilir yapıda olması öğrenen bireylerin kendilerini güvende hissetmelerine yardımcı olur. Bu anlamda aynı özelliklere sahip akran bireylerin birbirine destek olunması gereken konularda yardımcı olması eğitim alanında oldukça tercih edilen bir mentörlüğü etkili kılmıştır (Altın, 2024).

Akran mentörlüğünde bireyler cinsiyet, yaş, sosyoekonomik faktörler ve meslek olarak aynı niteliklere sahiptirler. Bu mentörlük türü hiyerarşik bir yapıya sahip değildir. Akran mentörlüğünün amacı ihtiyaç duyulan şey için aynı seviyelerdeki akranlar için öğrenme ortamının kaliteli bir şekilde oluşturulmasıdır (Colvin ve Ashman, 2010; Bakioğlu, 2015).

2.5.3.Grup Mentörlüğü

Grup mentörlüğü bir mentör ve birden fazla menteeden oluşmaktadır. Benzer ihtiyaçları olan ve bir araya gelen menteeler grup mentörlük süreciyle daha iyi yol katetmektedirler. Bu bireyler farklı bakış açılarını ortaya koyarak grubun enerjisini yükseltmekte ve birbirlerini olumlu yönde etkilemektedir. Grup mentörlüğünde bireyler hedefleri doğrultusunda, aktif bir şekilde aralarındaki etkili iletişim sayesinde birbirlerinden olumlu şekilde etkilenmektedir. Bu mentörlük türü iş hayatında tercih edilen mentörlük türü olup, mentör sayısının yetersiz olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Ritchie ve Genoni, 2002; Darwin ve Palmer, 2009). Yıldırım (2013)'a göre ise grup mentörlüğü; farklı bilgi, deneyim ve uzmanlıklara sahip mentörlerin tek bir menteeye verdiği mentörlük çeşididir. Bu mentörlük menteeye, farklı konumlarda yer alan farklı mentörlerden birden çok deneyim edinme avantajı sağlamaktadır.

2.5.4.Tersine Mentörlük

Genç çalışan bireylerin, yetişkin olan bireylere destek olduğu mentörlük türüdür. Genellikle internet ve bilgisayar gibi elektronik araç ve gereçlerin kullanımına

dayalı konularda etkili olan bir mentörlüktür. Süreçte birebir mentörlüğün tersi olarak öğrenen birey mentörden yaş olarak büyüktür (Murphy, 2012).

Murphy (2012) ve Chen (2013)'e göre tersine mentörlük programları yeni bir yaklaşımdır. Bu mentörlükte yöneticiler teknoloji, mobil ağ, sosyal medya gibi konuları daha kolay şekilde anlayabilmesi için kendilerinden daha genç çalışanlarla eşleştirilir. Diğer bir ifadeyle kıdemi olan bireyin, daha genç ama bilgili bireyle eşleştirilip kıdemli kişinin mentee olması durumudur (Akt; Kişi,2018). Tersine mentörlük ilişkileri farklı unsurlarla karakterize edilir. Bu unsurlar; menteenin teknik uzmanlık edinip, mentörün liderlik özelliklerini geliştirip, menteenin hiyerarşik olarak daha üst konuma gelmesi durumudur. Bu mentörlükte karşılıklı öğrenme ve destek önemli bir yer tutmaktadır.

2.5.5. Kendine Mentörlük

Kendine mentörlüğün bireylerin yaşantı ile elde ettiği deneyimlerin gündelik yaşam ile bağlantısını kurmasında önemli yeri vardır. Bireylerin bu şekilde sosyal ve mesleki olarak gelişmelerine katkı sağlayacaktır (Altın, 2024). Kahraman (2012)'a göre bireyin belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda belirlenen süreci kendisinin ilerletme durumudur. Bu süreç iyi bir yapılanma ve hedeflerin açık bir şekilde belirlenmesi ile başlar.

2.6. Mentörlüğün İşlevleri

Mentörlüğün işlevleri ilk olarak Kram (1985) tarafından tanımlanmış, araştırmacılar tarafından ise kapsamlı bir şekilde ele alınıp desteklenmiştir (Ragins ve Cotton, 1999; Chao, Walz ve Gardner, 1992; Sandwa, 1998; Kwan ve Yim, 2001; de Janasz Behson, Jonsen&Lankau, 2013 Akt; Ragins& Cotton,1999). Mentörlük ilişkilerinin menteeye sağladığı iki farklı işlev vardır. Bu işlevler Kariyer Destek İşlevi ve Psikososyal Destek İşlevidir. Mentörlüğün boyutluluğunu araştıran farklı çalışmalar kariyer ve psikososyal işlevlerin varlığına destek sağlamaktadır. Kariyer işlevleri menteenin kariyer gelişimi konusunda doğrudan ilgili olup bu işlevler arasında menteeye bir organizasyon içinde daha fazla görünür olma fırsatları sağlama, koçluk, sponsorluk gibi faydalar sağlamaktadır (St-Jean& Audet, 2012).Ancak psikososyal işlevler, menteenin kendi imajını ve yeterliliğini etkileyen kişisel yönlerine daha çok odaklanır. Psikososyal işlevler sağlayan mentörler genellikle mentee ile duygusal bir bağ kurar ve menteeye rol model olup, danışmanlık, arkadaşlık

ve kendini onaylamasına yardımcı olmasını sağlar. Ayrıca Craig vd. (2012) mentörlüğün bu iki işlevinin diğer faydalı kurumsal sonuçları deneyimleyebilmelerini de etkileyebileceğini öne sürmüşlerdir. Güven, etkililik ve yeterlilik genellikle menteeelerin kariyer ve psikososyal ihtiyaçlarını karşılama işlevi gören mentörlük ilişkilerine katılımı artırır. Mentörlüğün kariyer desteği kariyer işlevleri mentee kariyer gelişimi konusunda yardımcı olmakla doğrudan ilgilidir. Daha çok bireyin kariyerine yönelik olan bu fonksiyon kişilerin kariyerleriyle ilgili işlevler ile içsel iş doyumunun sonuçları arasında güçlü bir ilişkisel araştırma konusu olmuştur (Orpen,1995).

Britanya’da yapılan araştırmalarda kariyer işlevleri ile sonuç ölçümlerinin (terfi, maaş artışı gibi) önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiş ancak psikososyal işlevler ile çıktılar arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmamıştır (Gentry & Sosik,2010). Ayrıca St- Jean ve Audet’e (2012) göre kariyer desteği mentee kariyer ilerlemesinde yardımcı olmakla doğrudan ilgilidir. Bu destekleyici işlevler mentee bir kuruluş içinde daha fazla görünürlük fırsatları sağlamayı içerir. Mentörlüğün psikososyal desteğinde mentörler; çoğunlukla rehberlik ve desteğe ihtiyaç duyulan menteeelerin ilgili alanında, daha bilgili yaş almış ve deneyimli olarak kabul edilir. Mentörlük için temel fayda ise mentörün belirli bir alanın ötesine yayılmasına yardımcı olan tecrübe ve bilgi birikimini kazanmaktır (Robinson & Reiro,2012). Menteein farklı ihtiyaçları deneyimli mentör tarafından bilinir ancak her ikisinin de benzer gayeleri vardır ve bu arzu edilen mesleki hedeflere ulaşmakla ilgilidir (Hays,2013). Mentörü ile etkileşimde olan mentee duygusal ve psikolojik destek beklemektedir (Chun, Sosik & Yun, 2012). Bu sayede mentör menteeye koçluk, arkadaşlık, danışmanlık ve kabul yoluyla psikolojik destek sağlamış olur (Hu, Wang, Yong ve Wu, 2014).

2.7. Mentörlükte Mentörün İhtiyaç Duyduğu Evreler

Mentörlükte mentörün ihtiyaç duyduğu evreler beş evrede açıklanmıştır (Portner, 2005):

2.7.1.Yönelme Aşaması

- Mentör kendini geliştirirken, mentee’yi de geliştirmeye ihtiyaç duymaktadır.
- Mentör açık görüşlü ve esnek olma gerekliliğinin bilinciyle gelişime açıktır.
- Mentörlüğü kendisini yetiştirme amaçlı kullanarak mentee’lerle aktif iletişim kurar.

2.7.2.Kararsızlık Aşaması

- Örgütsel beceriler ve zaman yönetimine yönelik becerileri uygular.
- Mentörlüğe dair; şüphe, korku, belirsizlik gibi beklentilere girebilirler.
- Yetersiz olma konusunda özgüven eksikliği hissederler.
- Öğrenci yetiştirmekten ziyade yönelimini eğitime yöneltir.
- Günlük rutin işlerde beceri kazanırlar.

2.7.3.Geçiş Aşaması

- Sorgulama becerileri gelişir.
- Güvene dayalı bir iletişim kurma becerisi kazanırlar.
- Bireysel mentörlükle ilgili stratejiler üretir.
- Felsefe ve inançlara yönelik saygı geliştirir.

2.7.4.Güven Aşaması

- Kendini ifade etme becerisi kazanır.
- Branşlaşma, yardımlaşma becerileri kazanır.
- Dinleme, empati, sorgulama özelliklerini gözden geçirir.
- Mentee başarısını kendi başarısından ayrı düşünür.
- Mentörlük açısından strateji geliştirmeye devam eder.
- Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek verir.

2.7.5.Fayda Aşaması

- Mentelerin güçlü ve zayıf yönlerini fark eder.
- Kendine has bir mentörlük inşa eder.
- Etkili öğretim ile ilgili kazanımlar sağlar.
- Farklı strateji geçişleri sağlar.
- Tepkileri minimuma indirger.

Mentörlük süreci bir mentörün kişisel ve mesleki gelişimini desteklerken menteenin de benzer şekilde gelişmesini amaçlayan çok aşamalı bir süreçtir. Yönelme aşamasında mentör, açık fikirli ve esnek bir yaklaşım benimseyerek gelişime açık olmalı, bu süreci aynı zamanda kendi gelişimi için bir fırsat olarak görmelidir. Kararsızlık aşamasında, mentörlük sürecinde zaman yönetimi ve örgütsel beceriler geliştirilirken, mentör; şüphe, belirsizlik ve özgüven eksiklikleri gibi duygularla karşılaşabilir. Bu aşamada öğrenci yetiştirmek yerine eğitime yönelik bir yönelim

benimsenir ve günlük rutin işlerde beceri kazanılır. Geçiş aşamasında, mentörlük daha derin bir seviyeye ulaşarak, sorgulama becerileri gelişir ve güvene dayalı bir iletişim kurma yeteneği kazanılır. Mentörler bireysel stratejiler geliştirerek, farklı felsefi ve inançlara saygı duymaya başlarlar. Güven aşamasında ise; mentörler kendilerini daha etkili ifade edebilir, branşlaşma ve yardımlaşma becerileri kazanır ve menteenin başarısını kendi başarısından ayrı tutarak profesyonel gelişimlerine devam ederler. Son olarak fayda aşamasında mentör, menteenin güçlü ve zayıf yönlerini fark eder, kendine özgü mentörlük stratejileri geliştirir ve etkili öğretim uygulamaları ile başarılar elde eder. Bu aşamada strateji geçişlerini sağlayarak, tepkileri minimuma indirmeye yönelik bir yetkinlik kazanılır. Bu süreç, mentörün hem kendisi hem de mentee için sürekli bir gelişim ve dönüşüm sağlamak üzerine yapılandırılmıştır.

2.8. Mentörlük Özellikleri ve Roller

Mentör özellikleri ve mentörlük rollerine aşağıda yer verilmiştir:

2.8.1. Kişilik ve Tutum Yönünden

Bir mentör yer aldığı örgüt veya çalışma alanındaki diğer çalışma arkadaşı ve çalışanlara rol model olup, bu konuda gönüllü olan mesleğine sahip çıkıp, işini tüm yönleriyle benimseyen, aidiyet duygusuna sahip mentörlük kavramının kişiyi bir üst kademeye çıkaracağına inanan, bilgiye ve gelişime açık, azimli, edindiği deneyim ve bilgileri paylaşmaya gönüllü olmak gibi bazı özelliklere sahiptir (Elbay, 2015).

2.8.2. Mesleki Yeterlilik ve Tecrübe Yönünden

Mentörler yaptığı iş ve alanına hâkim, meslektaşları tarafından iyi ve örnek çalışan olarak değerlendirilen, pedagojik olarak yeterli, meslektaşlarından edindiği bilgileri kendi iş hayatında uygulayan ve bu konuda istekli tutumlarını başkalarına aktaran kişilerdir (Elbay, 2015).

2.8.3. İletişim Becerileri Yönünden

Mentörler zamanını verimli kullanabilen, dinleme ve konuşma yönünden iyi olan, mentee'yi düşünmeye sevk ettiren sorular yönelten, eğitim ve öğretimsel stratejileri aktif kullanabilen kişilerdir (Elbay, 2015).

2.8.4. Sosyal Beceriler Yönünden

Mentörlük sürecinde, meslektaşları veya aynı örgütte çalışan kişilerle etkili iletişim kurabilen, şeffaf iletişim becerilerine sahip ve yüksek empati yeteneği

gösteren bir mentör gerekli özelliklere sahip olarak kabul edilir. Pozitif tutum, iş davranışları, yüksek çalışma performansı, özveri, sabır, yaratıcılık ve esneklik gibi sosyal beceriler de mentörlükte önemli nitelikler arasında yer almaktadır (Uçkun ve Kılınç, 2007; Aydın, 2008). Mentör ve mentee arasında kurulan iletişim, sürecin başarısı için kritik öneme sahiptir. Karşılıklı hoşgörü, güvenli bir iletişimin sağlanmasına yardımcı olarak ilişkinin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlar. Mentör, süreçte meydana gelen eksik ve aksaklıklarla ilgili mentee'ye geri bildirimde bulunabilir ancak bu noktada etkili iletişim en önemli unsurdur. Mentörlük süreci, her iki taraf için de yeni bilgiler öğrenilen ve deneyim kazanılan bir süreçtir. Kendisini menteenin yerine koyabilen ve onun eksikliklerine duyarlı, anlayışlı mentörlerin daha başarılı olduğu söylenebilir (Kafalı, 2019).

2.9.Temel Mentörlük Becerileri

Temel Mentörlük becerileri aktif olarak dinleme, güven, teşvikte bulunma, hedef ve mevcut durumu belirleme ve kapıları açma olarak açıklanmıştır:

2.9.1.Aktif Olarak Dinleme

Aktif dinleme, mentörlük sürecinin temel yeteneklerinden biridir ve diğer tüm beceriler bu yeteneğin üzerine inşa edilmiştir. Bir kişi etkin bir şekilde dinlendiğinde, karşısındaki kişi de kendisini doğru bir şekilde ifade etme fırsatı bulur. Aktif dinleme, karşı tarafın kabul edilme hissini yaşamasını sağlar ve bu da güven duygusunun oluşmasına katkıda bulunur. Aktif dinleme becerisi, dikkatli dinleme yeteneğini geliştirirken bunun yanında problem çözme stratejilerinin de oluşmasına zemin hazırlar. Sözsüz iletişim, beden dilinin kullanımı, karşınızdaki kişiye doğrudan göz teması kurmak, hafifçe eğilmek ve uygun yerlerde gülümseyerek yanıt vermek, aktif iletişimin önemli unsurlarıdır. Bunun yanı sıra herhangi bir soruna hızlıca çözüm geliştirebilmek için de öncelikle dikkatli dinleme gereklidir (Phillips-Jones, 2003). Ayrıca yansıtma, empati geliştirme, saygı ve sorgulama yöntemleriyle tüm dikkatin konuşmacıya verilmesi, dinleyici ile konuşmacı arasında derin ve farklı bir bağın kurulmasını sağlar (Bloch & Spatura, 2018).

İyi bir aktif dinleme şu şekilde gerçekleşir (Phillips-Jones,2003 & Robertson, 2005):

- Uygun göz teması sürdürmek
- Kişinin kaygısına sebep olmamak için bakışların ara sıra hareket ettirilmesi

- İnsanlar arasında iletişimin büyük bir kısmı sözsüz düzeydedir bu sebeple yüz ifadeleri, jest ve mimikleri söyleneni yansıtmalıdır.
- Dikkat dağıtıcı şeylerden kaçınmak gerekir. Karşıdaki bireye tüm dikkatin verilmesi önemli bir ayrıntıdır.
- Baş sallama ve yüz ifadeleri gibi sözel olmayan yönlendirmeleri kullanma, kişiyi cesaretlendirme ve kişinin cesaretlenmesi için “evet görüyorum” gibi sözlü yönlendirmeler kullanmak önemlidir.
- Diğer bireyin bakış açısını veya önyargısını göz ardı etmeden açık fikirli olmak
- Karşıdaki kişinin sözünün kesilmemesi
- Söylenen şeylerle ilgili duygusal olarak ilgilenmekten kaçınmak çünkü duygular bir süre sonra aktif dinleme sürecini etkilemeye başlayabilir (Phillips-Jones,2003).

Aktif dinlemeye yardımcı olacak beceriler aşağıda verilmiştir:

- Başka kelimelerle ifade etme (Verilecek mesajı benzer şekilde ancak daha az kelimeyle yeniden ifade etme). Bu özellik konuşmacıyı devam etmeye teşvik edip verdiği mesajın anlaşılır olmasını sağlar. Eğer konuşmacı söylenenlerle aynı fikirde değilse düzeltme fırsatı da vermektedir.
- Diğerinin bakış açısını gerçekten anlama istek ve arzusu ilişkiye olan güveni artırır.
- Kelime ve cümlelerin sorgulayıcı bir tonda seçilmesi kişiyi teşvik eder.
- Belirli konularda somut örnekler isteyerek kişinin sorunu anlayıp algılamasına yardımcı olmak
- Anlayışın kontrol edilmesi, yanlış anlaşılma dahilinde soruların açık olarak sorulması
- Rahatsız edici sessizliği önlemek için bir şey söyleme dürtüsünden kaçınmak gerekir. Çünkü kısa sessizlikler diğer kişiye bazı şeyleri derinlemesine düşünme şansı verir.

Aktif dinleme; ilgiyi sürdürme, değerlendirme, bilgileri organize etme, sözün kesilmesinden kaçınma, ilgi gösterme olarak beş alt boyuta ayrılmıştır (Kubota, Mishima ve Nagata, 2000). Yöneticiler için dinlemenin rolü oldukça önemlidir. İyi dinleyici olan yöneticiler yaratıcılardır (Keyser,2013). Aktif dinleme ve iletişim mentörlükle mentör ve mentee arasında doğru anlaşılmayı sağlayan en etkili temel beceridir.

2.9.2.Güven

Mentörlük ilişkisinde mentör ve mentee arasında güven oluşturularak kurulan bağ mentörlük ilişkisinin etkililiğini artıracaktır (Phillips-Jones, 2003). Bir mentee, mentörüne ne kadar güvenirse mentörüne olan bağlılığı o kadar artar ve mentörlerde mentee üzerinde etkilerini sürdürürler (Ramirez,2012). Güven zamanla gelişen bir olgudur. Güven oluşumunu sağlamak için bazı belirli davranışları sergilemek gereklidir:

- Paylaşılan sırları korumak.
- Mentör ve menteenin birlikte kaliteli uygun zaman geçirmesi
- Mentörlerin menteeye verdikleri sözleri yerine getirmesi
- Mentör ve menteenin birbirine saygı göstermesi, aralarındaki bazı sınırların çizilmesi
- Yapılan hataların kabul edilip düzeltme fırsatı verilip mentör ve menteenin sorumluluğu birlikte üstlenmesi
- Fikir ayrılığına düştüğü takdirde bunu kibarca dile getirip nedenini bildirmek, hoşnutsuzluğu belirtip karşıdaki danışana karşı dürüst olduğunu hissettirmek
- Etkili bir mentör menteelerine teşvik edici davranışlarda bulunur ve bu olay menteelerin güvenini arttırmaya yardımcı olup onların gelişimlerine katkıda bulunur.
- Düzenli şekilde gerçekleşen olumlu geri bildirimler menteelerin güçlenmesine, mentörlerin motive olmasına sebep olur.

Yapılan eylemler ve başarılar ile ilgili övgü, teşekkür ve takdirlerle mentörlük ve menteelik arasında bağ kuvvetlendirilip birbirlerine karşı güven duygusunun oluşmasında bu özellikler oldukça önemlidir (Phillips- Jones,2003). Mentörlük ilişkisinin odak noktası karşılıklı güvendir. Etkili mentörlük için mentör ve mentee arasında güven duygusunun sağlanması şarttır (Çelik,2011). Tüm bunlarla birlikte mentörün verimli bir mentörlük süreci geçirmesi için ortamın güvenli bir şekilde yapılandırılması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

2.9.3.Teşvikte Bulunma

Phillips-Jones (2003)'un yaptığı araştırmalar doğrultusunda en önemli mentörlük becerisi cesaret vermektir. Menteeleri takdir edip onlara samimi, olumlu sözlü geri bildirim vermek bu becerinin temelini oluşturur. Mentörlükte övgünün oldukça büyük bir payı vardır. Samimi bir övgü-teşvik, yapılan eylemler hakkında gerekli iltifatların yapılması, başarıların takdir edilmesi, gerekli minnet duygusunun gösterilmesi, performansları ile ilgili övgü dolu söylemlerde bulunmak teşvik etmede etkili yöntemlerdir.

2.9.4.Hedef ve Mevcut Durumu Belirleme

Kalıcı bir mentörlük temeli oluşturmanın diğer önemli unsuru ise hedeflerin belirlenmiş olmasıdır. Mentör veya menteenin kişisel bir vizyon ve hedeflere sahip olması mevcut gerçekliğin iyi bir şekilde kavranmasını sağlar. Etkili bir mentör iyi bir akıl hocası olarak menteelere onların durumları hakkında konuşup bilgi verir. Mentör vizyon, hedefler, hayaller, kariyer ve yaşam hakkında menteeleri bilgilendirir. Mentörler menteelere ulaşmak istedikleri hedeflerin belirlenmesinde yardımcı olup bu hedeflere ulaşma aşamasında iyi yönlerini, zayıflıklarını, gelişme alanlarını en uygun şekilde tanımlarına yardımcı olup eğer menteede daha iyi bir potansiyel durumu varsa koyulan hedeften daha yüksek olan hedeflere menteeyi hazırlamalıdır. Mentörler hangi gelişime ihtiyaç varsa menteeyi o yönde yönlendirmeli, menteelelerin içinde potansiyelin açığa çıkmasına yardımcı olmalıdırlar. Bu mentörlük becerisini göstermek için neyin önemli olduğu neye daha çok değer verilip arzulandığı, performansı, belirli iz davranışları, zayıflıkları veya bireyin çevresinde gözlemlenen alanların belirlenmesi, ilham verme doğru geri bildirim sağlama, risk alıp yönetme ve doğru fırsat kapıları açma da mentörlük becerilerine ek olarak sunulabilir (Phillips- Jones, 2003). Temel mentörlük becerilerine ek olarak birkaç mentörlük becerisi daha mevcuttur:

2.9.5.Yetenekleri Öğretme/ Geliştirme

Her mentör öğretim faaliyetlerinde bulunup mentörlüklerinin bir parçası olarak talimat verirler. Özellikle resmi mentörlükte yeteneğin önemi büyüktür. Mentörler menteelere konu ile ilgili gerekli açıklamalarda bulunup, düşündürücü sorular sorarak yeni tutum, beceri, bilgileri öğretip onların farklı bir bakış açısı edinmelerine yardımcı olurlar. Mentörler menteelere yardım ederken bir

öğrenme aracı olup, kaynak bulma konusunda mentee'lere kitaplar, yazılımlar, insanlar, web siteleri, diğer bilgi kaynakları ile mentee'lerin yeni bilgiler edinmesini sağlayıp danışanların kendi değerleri, kültürü, tarihi, politika dahil olmak üzere daha geniş bir perspektif kazanmalarına yardımcı olurlar. Mentörlük sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesi, öğretimin önemli bir bileşenidir. Mentörler, bu sürece dair yorumlar yaparak, mentörlüğün ideal yönlerini vurgulayabilir ve mentee'lerin süreci daha iyi anlamalarını sağlayabilirler. Geçmiş deneyimlerine dayalı olarak, başarıya ulaşmanın yollarını ele alıp, ilham verici eylemleri tanımlarına yardımcı olurlar. Mentörler, mentee'lerin kendi gelişimlerini takip etmelerini sağlayarak, bir akıl hocası olarak karşılaştıkları zorlukları tanımlamalarını ve bu zorluklarla başa çıkma sürecini izlemelerini destekler (Phillips-Jones, 2003).

2.9.6. İlham Verici Olmak

Rowley (1999)'e göre mentörleri bulundukları noktadan daha iyi olmaya ilerleten becerilerden biri de ilham verme yetenekleridir. Mentörler mentee'lerini geliştirmeye teşvik maksadıyla ilham verici eylemleri kendileri gerçekleştirir. Bu süreçte mentee'lerinden de ilham verici örnekleri gözlemlemelerini ister. Ayrıca mentee'lerine ilham verici deneyimler sunarak onları sıradanlığın ilerisine geçmeye ve hayatlarında daha anlamlı hedeflere ulaşmaya teşvik ederler. Mentörler mentee'lerin geçmişteki ilham verici eylemlerini fark etmelerini sağlayarak başarıya giden yolları yeniden keşfetmelerine yardımcı olurlar. Bu şekilde mentörler mentee'lerinin kendi yol haritalarını oluşturmalarına destek olurlar.

Mentörler mentee'lerin ilham verici eylemleri tanımlarına yardımcı olup, geçmiş ve başarılı olmanın yollarını ele alıp, ilham verici tecrübeler düzenlerler, onları monotonluktan çıkarıp mevcut düzenden önemli bir şeyler yapmaya ikna ederler. Mentörler mentee'lerin kendi yollarını belirlenmesini sağlayarak onların sadece mentörün izinden gitmelerine engel olur. Bu sayede mentee'ye gerekli ilham ve desteği veren mentör kişi danışanın kişisel, sosyal ve mesleki olarak gelişimine de fayda sağlar (Phillips- Jones, 2023).

2.9.7. Etkili Geri Bildirim Sağlamak

Olumlu ve etkili geri bildirim, sık ve içten bir şekilde sağlandığında, etkili bir mentörün mentee'lerine hem düzeltici hem de geliştirici geri bildirimler sunmasına olanak tanır. Bu tür geri bildirimler, mentee'lerin mevcut eksikliklerini fark etmelerini

ve performanslarını iyileştirme fırsatı elde etmelerini sağlar. Danışanların geri bildirimini mentörlerinden ilk ağızdan duymaları, mentörün mentee'yi koruma becerisinin yönü olarak algılanır. Geri bildirim bazı özellikleri sağlamalıdır (Phillips-Jones,2003):

- Olumlu, aşağılayıcı olmayan ifadeler kullanmak
- Ses tonu, jest ve sözlerle tatmin edici bir şekilde iletişim kurmak
- Özel olarak birebir iletişim sağlamak
- Mümkün olan en kısa sürede performansın hemen sonrası teşvik etme becerisinin daha çok kullanılarak düzenli ve tutarlı geri bildirim

Olumlu ve aşağılayıcı olmayan ifadeler kullanmak, etkili iletişimin temel unsurlarından biridir. İnsanlarla sağlıklı bir iletişim kurarken ses tonu, jestler ve sözel ifadelerle duygusal bir tatmin sağlamak, karşılıklı anlayışı pekiştiren önemli faktörlerdendir. Bu tür bir iletişim, birebir ve özel olarak gerçekleştirildiğinde, kişi kendini daha değerli hisseder ve geri bildirim süreci daha verimli hale gelebilir. Ayrıca performansın hemen sonrasında gerçekleştirilen geri bildirim, başarıları pekiştirmeye yardımcı olurken, gelişim alanlarında yapılacak öneriler de anında daha etkili olabilir. Bu süreçlerin düzenli ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrenme ve gelişim açısından büyük önem taşır çünkü kişiler daha sık ve doğru geri bildirim aldıklarında gelişimlerini daha hızlı bir şekilde görebilirler.

2.9.8.Riskleri Yönetmek

Mentörlükte farklı bir diğer ayırt edici özellik ise etkili mentörlerin mentee'lerini olumsuz davranışlardan koruma konusundaki istekliliği ve yeteneğidir. Mentörlerin bir diğer görevi de mentee'ler öğrenirken hatalar yaptığında uygun riskler almaktır. Bu yönetme becerilerinden biri olan riskler inşa etme temel becerisi ile yakından ilgilidir. Bazıları için bu risk yönetimi süreci mentee'lerin adım atmasına yardımcı olmak olarak adlandırılır. Risk almak için bazı yöntemler uygulanabilir (Phillips-Jones,2003):

- Mentee'lerin riskleri tanımasına yardımcı olmak
- Eylem ve projelerde yer alan, bazı riskler ve hataların deneyimlenmesi
- İş, kariyer, finansal gibi durumlarda yapılacak hatalardan kaçınmalarına yardımcı olup mentee'ye önerilerde bulunma

- İyi hazırlanmayı öğrenmelerine yardımcı olmak, bilgece öğüt vermek sonrasında kendi öğütlerine güvenip kararlar ve eylemlerde bulunmalarını desteklemek
- Zor durumlarda talep edilmesi halinde menteenin savunucusu olarak müdahale etmek

Bir bireyin başarıya ulaşabilmesi için sadece doğru kararları almak değil, aynı zamanda bu kararları alırken gerektiği kadar hazırlıklı olması da önemlidir. Mentör, menteeye her türlü duruma hazırlıklı olma becerisini kazandırarak hem profesyonel hem de kişisel yaşamda etkili bir karar alma yetkinliği kazandırır. Bu noktada, bilgece verilen öğütlerin ardından menteenin bu önerilere güvenerek kendi kararlarını alabilmesi gerektiği vurgulanır. Mentör yalnızca tavsiyelerde bulunan bir figür değil, aynı zamanda menteenin kendi düşünce süreçlerini geliştirmesine yardımcı olan bir rehberdir. Zorlayıcı durumlar her bireyin kariyerinde ya da kişisel yaşamında zaman zaman karşılaştığı senaryolardır. Böyle anlarda menteenin savunulması gerekebilir. Mentör gerektiğinde menteenin savunucusu olarak onun doğru bir şekilde yönlendirilmesi ve desteklenmesi için müdahale eder. Bu savunuculuk, özellikle menteenin özgüvenini artırır ve ona zorlu kararlar alırken yalnız olmadığını hissettirir. Menteenin bu desteği alması yalnızca profesyonel gelişimini değil, aynı zamanda psikolojik dayanıklılığını da güçlendirir. Buradan risk yönetimi ve menteelik sürecinin birbirini tamamlayan, birbirine bağlı iki önemli unsur olduğu görülmektedir. Mentör, menteenin riskleri tanımasına yardımcı olur, hatalarını fark etmesini sağlayıp hazırlıklı olmayı ve sağlıklı kararlar almalarını destekler. Ayrıca zor durumlarda gerekli savunmayı yaparak, menteenin güçlü bir destek ağına sahip olmasını sağlar. Tüm bu süreçler, menteenin profesyonel ve kişisel gelişimini en üst düzeye çıkarmasına katkı sağlar.

2.9.9.Kapıların Açılması

Mentörler menteelerinin doğru kişilerle tanışmalarını sağlayıp, menteelere doğru fırsat kapılarının açılmasını sağlayacak olan kişilerdir. Yapılan araştırmalarda bir mentörün menteelerine kefil olduklarında yapılacak işin niteliğinin o derece yükseleceği belirtilmiştir. (Phillips- Jones,2023). Menteelere gerekli fırsatların sağlanması için bazı özellikler yer almaktadır:

- Bireylere iyi sözler söyleyerek istenilen hedeflere hızlı ulaşma doğrultusunda yardımcı olmak
- Menteelelerin uygun kişilerle bir araya gelmesini sağlamak
- Menteelelere yeteneklerini keşfetmelerini sağlamak
- Menteelelere yapılacak görevler için fırsat tanımak
- Menteelelere takibini yapabileceği kaynak önerileriyle gerekli kapıların açılmasına yardımcı olmak
- Menteelelerin yetenekli olduğuna güvenmek ve onları sürecin bir parçası olarak göreve dahil etme
- Menteeleleri gelişimine destek olmak
- Süreçte yer alan hedefler, beklentiler ve süreye ilişkin yapılan araştırmalarda dahil her şey için mentör mentee ilişkilerinin gizliliğini sağlamak
- Geribildirim süreçleri ve toplantı program takiplerini düzenlemek

Mentörlük, bireylerin gelişimine önemli katkılar sağlayan ve kişisel, mesleki anlamda büyümelerini destekleyen bir süreçtir. Yukarıda belirtilen maddeler, mentörlerin menteelelerinin başarılı olabilmesi için sağladıkları kilit destekleri açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu destekler, yalnızca bilgi aktarmakla sınırlı kalmaz, aynı zamanda mentörün sosyal, duygusal ve profesyonel anlamda menteeye rehberlik ettiği geniş bir yelpazeyi kapsar. İlk olarak, mentörlerin menteelelerine yerinde uygun sözler söyleyerek ve cesaret vererek hedeflerine ulaşmalarını sağlamaları motivasyonun artırılması adına kritik bir adımdır. İnsanların güven duydukları kişilerin önerilerine daha fazla kulak verdikleri ve cesaretlendiklerinde potansiyellerini daha iyi gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Mentörlerin menteelelerine yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olmaları ve bu yeteneklerin geliştirilmesi için fırsatlar sunmaları, kişisel ve profesyonel gelişim açısından önemlidir.

Aynı şekilde mentörlerin iyi ilişkiler kurma becerisi, menteenin kariyerinde ilerlemesi için gerekli olan kapıların açılmasına yardımcı olabilir. Bir mentör, menteeyi uygun kişilerle bir araya getirerek ona fırsatlar yaratırken, aynı zamanda çeşitli alanlarda kaynaklar ve rehberlik sunarak onun gelişim yolculuğunun daha verimli olmasına da katkı sağlar. Bu süreç mentörlüğün yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda stratejik bir yönetim süreci olduğunu gösterir. Mentörlük süreci, gizliliğe ve güvene dayalı olmalıdır. Menteenin hedefleri, beklentileri ve süresi hakkında yapılan her araştırma ancak bu güvenli ortamda anlamlı sonuçlar doğurabilir.

Ayrıca mentörlerin menteeleri sürekli olarak izlemeleri ve onlara geri bildirim sağlamaları sürecin etkinliğini artıran önemli unsurlar arasında yer alır. Geribildirim süreçleri, kişinin gelişimine katkı sağlamak için çok önemlidir zira yapıcı eleştiriler öğrenme ve gelişim sürecini de olumlu destekler.

Aydın (2022) tarafından vurgulanan empati, dinleme, organize etme ve iletişim gibi yetkinlikler mentörlük sürecinde mentörlerin sergilemesi gereken beceriler olarak öne çıkmaktadır. Bu yetkinlikler, mentörün sadece teknik bilgiyle değil, aynı zamanda insan ilişkileriyle de başarılı bir rehber olabilmesini sağlar. İyi bir mentör, menteenin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını anlayarak onu destekler bu da sürecin daha verimli geçmesine olanak tanır. Buradan, mentörlüğün yalnızca bilginin aktarılmasından daha fazlasını içeren çok yönlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Mentörlüğün yalnızca iş dünyasında değil, kişisel gelişim alanlarında da önemli bir rol oynadığı ve mentörlerin menteelerinin potansiyelini en iyi şekilde ortaya koyabilmeleri için onlara fırsatlar sunduğu bir süreçtir. Bu süreçte yer alan tüm etkileşimlerin gizliliği, güvenliği ve empatik yaklaşımların önemi de büyük bir önem arz etmektedir.

2.10. Etkili Mentör Özellikleri

Mentörlük sürecinde etkili bir mentörün sahip olması gereken bazı temel özellikler mevcuttur. İlk adım olarak kişilik ve tutum yönünden bir mentör, yer aldığı örgüt veya çalışma alanındaki diğer çalışma arkadaşları ve çalışanlar için iyi bir rol model olmalıdır. Gönüllü bir şekilde mesleğine sahip çıkarak işini tüm yönleriyle benimsemeli, aidiyet duygusuna sahip olmalı ve bilgiye, gelişime açık bir tutum sergilemelidir. Azimli ve tecrübelerini başkalarıyla paylaşmaya gönüllü olmak, mentörlüğün kişiye bir üst seviyeye çıkma olanağı sunduğu inancını taşımak gibi özellikler de bu anlamda önemli yer tutmaktadır (Elbay, 2015). Mesleki yeterlilik ve tecrübe açısından, mentörlerin yaptığı işe ve alanına hâkim olmaları, meslektaşları tarafından iyi ve örnek bir çalışan olarak değerlendirilmesi beklenir. Bunun yanı sıra mentörlerin pedagojik yeterlilikleri yüksek olmalı, meslektaşlarından edindikleri bilgileri kendi iş hayatlarında uygulayarak bu bilgileri başkalarına aktarma istek ve tutumuna da sahip olmalıdırlar (Elbay, 2015).

İletişim becerileri açısından incelendiğinde, mentörler zamanlarını verimli bir şekilde kullanabilmeli, mentee'yi düşünmeye sevk eden sorular yönelterek onlarla etkili bir şekilde diyalog kurabilmelidir. Eğitim ve öğretim stratejilerini aktif bir

biçimde kullanarak menteenin gelişimine katkı sağlamalıdır (Elbay, 2015). Son olarak sosyal beceriler yönünden, mentörlük sürecinde etkili iletişim kurabilen, şeffaf iletişim becerilerine sahip ve yüksek empati yeteneği gösteren bir mentör, bu sürecin başarılı bir şekilde ilerlemesi için kritik öneme sahiptir. Pozitif tutum, yüksek çalışma performansı, özveri, sabır-sebat, yaratıcılık ve esneklik gibi sosyal beceriler de mentörlükte önemli nitelikler arasında yer almaktadır (Uçkun ve Kılınç, 2007; Aydın, 2008). Mentör ve mentee arasındaki iletişim sürecin başarısını doğrudan etkiler; karşılıklı hoşgörü ve güvenli bir iletişim, ilişkinin sağlıklı bir şekilde devam etmesine olanak sağlar. Mentör, sürecin eksik ve aksaklıkları hakkında menteeye geri bildirimde bulunabilir. Bu noktada etkili iletişim, sürecin etkinliğini artıran en önemli faktörlerden birisi olarak kabul görür. Kendini menteenin yerine koyabilen ve onun eksikliklerine duyarlı, anlayışlı mentörlerin daha başarılı olduğu vurgulanabilir (Kafalı, 2019).

Diğer yandan bir mentörün mesleki ve alan bilgisi açısından yeterli olması, mesleğinde tecrübeli olması vurgulanan en önemli özelliklerdendir (Paker, 2008, Deniz, 2012; Kırksekiz vd., 2015; Yılmaz ve Özçakmak, 2015; Yalın ve Uçar 2017; Börü, 2019; Çelik ve Atık, 2020; Yıldırım, Uzun ve Tekenek, 2021). Inzer ve Crawford (2005)'a göre; mentör olan kişi işini sevmeli, eğitmeyi öğretmeyi, menteesine rehber olmayı sevmelidir. Menteeye kazandırılması gereken değer, beceri ve inançlara sahip olmalıdır. Menteeye yardımcı olacağı konular ile ilgili geri dönütler verebilmelidir (Cothran vd., 2018 Akt; Canlı, 2023). Öğretim yöntem ve stratejilerini bilmelidir (Vierstraete, 2005 Akt; Canlı, 2023). Çeşitli etkinliklerde liderlik yapma, lisansüstü öğrenim görme, makale yazıp okuma, öğrenmeye açık olma, kendini geliştirme, yeni ve farklı uygulamalar geliştirme gayreti içinde olmalıdırlar (Rowley,1999).

Mentörlük ilişkileri kişilerarası olduğundan her mentörlük ilişkisinin dinamiği bir diğerinden farklıdır (Abiddin ve Hassan, 2012). Buradan etkili bir mentör her menteeyle farklı ilişki dinamiği edinip, bireysel farklılıklara saygı duyup, farklı ihtiyaçları giderecek şekilde mentörlük sürecini yönlendirmelidir (Rowley, 1999). Menteler mesleki açıdan deneyimsiz olduklarından menteeelerin ders anlatımında, öğrenci seviyelerine inebilmeleri konusunda, zamanı yönetebilme becerisi kazanmasında, sınıfı kontrol altında tutup denetleyebilmesi, menteenin kendi duygularını kontrol edebilmesi açısından menteenin bazı farklı kaygı durumları

mevcut olabilir (Baştürk, 2009). Bu gibi durumlarla karşılaştıklarında mesleklerine yönelik olumsuz tutum ve düşünceler edinebilirler. Böyle bir durumda etkili bir mentör; menteenin olumsuz düşüncelerden uzaklaşmasına yardımcı olup, kendi iyi deneyimlerinden yola çıkıp, bu duygularla nasıl başa çıktığını, kendisini nasıl yetiştirdiğini ve nasıl başarılı olunması gerektiği konusunda mentee'yi cesaretlendirmelidir (Rowley, 1999).

Rowley (1999)'e göre; etkili bir mentör mentee'ye mentörlük yapma konusunda istekli olmalıdır. İçsel motivasyon süreci mentörlükte önemli olgulardan biridir. İçsel motivasyonu olan bir mentör; sorumluluklarını, davranışlarını, uygulamalarını daha verimli bir şekilde gerçekleştirebilir (Izadinia, 2015). Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında da mentör mentee'den daha fazla mesleki deneyime sahip olduğundan mentörlük ilişkilerinde lider konumdadır (Ambrosetti vd., 2014). İyi bir mentör liderlik konumunu asla kötüye kullanmaz ve mentee'ye gerekli önem ve hassasiyeti göstererek kendini değerli hissetmesini sağlar (Mubarak ve Jamilu, 2015). Ayrıca mentörlük süreci menteenin gelişiminin devamını sağlama açısından sorumluluk üstlenme, ihtiyaç duyulan zamanlarda menteenin yanında olma ve otoritesini kötüye kullanmama durumu mentörün vurgulanan özelliklerindendir. Etkili olan mentörün bu özelliklerinin yanında kendi ihtiyaçlarına odaklanmayan, mentörün menteenin ihtiyaçlarını göz ardı etmeyen, bu ihtiyaçlara duyarlı olan, çaba gösteren özgeci bir kişi olması gerekir (Ford & Parsons, 2000).

Mentör okul ve sınıf ortamında mentee'ye iyi bir rol model olmalıdır. Çünkü; mentee mentörün davranışlarını gözleyen ve bu gözlemlerini davranışlarında yansıtan kişidir (Ambrosetti vd., 2014). Bu yüzden etkili bir mentörün menteelere rol model olması hem mentörler hem de mentee'ler tarafından vurgulanmıştır (Aslan ve Dayıoğlu-Öcal, 2012; Deniz, 2012; Börü, 2019). Mentör rolleri hem süreç hem de ilişki yönlerini içerir. Örneğin; mentör, mentee'ye destek sunabilir, mentee'ye tavsiyeler verebilir bunun yanı sıra yaratıcı fikirlerle yanında olabilmektedir. Ayrıca mentör rolleri bağlamsal olup, mentör belirli rolleri yerine getirmekle yükümlüdür. Örneğin; bir öğretmen adayı ders vermişse, mentör burada arkadaş rolünden ziyade değerlendirici rolünü üstlenmelidir (Ambrosetti & Dekkers, 2010).

2.11.Menteelerde Bulunması Gereken Temel Özellikler

Menteelerde bulunması gereken bazı temel özellikler aşağıda verilmiştir (AITSL,2023):

- Saygı duyulan ve olumlu ilişki kurulabilen kişilerin seçilmesi
- Mentelerin mentörleriyle birlikte bir dizi hedef belirlemesi ve bu hedefleri ilişkiler aracılığıyla takip etme
- Her mentörlük oturumundan en az bir eylem ile ayrılmak ve bu şekilde odaklanma ve hedeflere doğru ilerleme kaydetme
- Mentörlere tüm soruların sorulabilmesi
- Mentörlükle ilgili toplantılara hazırlanmak, son toplantıdan bu yana elde edilen başarıları ve rehberlik alınmak istenen alanı belirtmek
- Mentörden geliştirilmek istenen alanlarda uzmanlığa sahip diğer öğretmenlerle bağlantı kurulmasını istemek
- Mentörlük ilişkilerini düzenli olarak değerlendirmek
- Belirlenen hedeflere ulaşma, ihtiyaç olan desteğin sağlanıp ilişki geliştirmek için mentörle ne tür deneyim yaşandığı hem mentörün hem de menteenin mentörlük için özel zaman ayırması ve bu zamanın ayrıcalıklı olmasını sağlamak
- İhtiyaçların net bir şekilde belirlenmesi

İyi bir mentörlük ilişkisi için menteenin sahip olması gereken temel özellikler profesyonel gelişiminin etkin bir şekilde desteklenebilmesi için kritik bir rol oynamaktadır. Bu özellikler, mentörlük sürecinin başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdir ve mentör-mentee ilişkisini güçlendiren unsurlar olarak öne çıkar. Öncelikle menteenin saygı duyulan ve olumlu ilişki kurabileceği kişilerle iletişim kurması, güçlü ve güvene dayalı bir mentörlük ilişkisi inşa edilmesine olanak tanır. Bu sayede mentör menteenin gelişim sürecinde etkili bir rehber olabilir. Ayrıca menteenin mentörlük sürecinde net ve somut hedefler belirlemesi, bu hedeflere ulaşma yolunda mentörle birlikte sistemli bir şekilde çalışmasını sağlar. Hedeflerin belirlenmesi hem kişisel gelişimi hem de profesyonel başarıyı yönlendiren bir pusula işlevi görür.

Her mentörlük oturumunun ardından bir eylem planı oluşturulması gerektiği de vurgulanan bir diğer önemli noktadır. Bu yaklaşım hedeflere odaklanmayı ve ilerlemeyi sürdürülebilir kılmayı sağlar. Aynı zamanda menteenin mentöre sorularını

sormaktan çekinmemesi, öğrenme sürecinin derinleşmesini sağlar ve mentörün daha etkili rehberlik sunmasına olanak tanır. Bu iletişim, menteenin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilerle ilgili boşlukları doldurmasına yardımcı olur. Mentörlük oturumlarına hazırlıklı bir şekilde katılmak, menteenin aldığı geri bildirimlere ve önerilere daha etkin bir şekilde yanıt vermesini sağlar. Ayrıca mentörden daha fazla bilgi edinmek ve gelişim alanlarında uzman kişilerle bağlantı kurmak, menteenin profesyonel ağını genişletmesine de katkıda bulunur.

Mentörlük ilişkisinin düzenli olarak değerlendirilmesi sürecin etkinliğini artırır ve menteenin gelişiminde ne kadar yol alındığı konusunda somut bir bakış açısı sunar. Bu değerlendirme hem mentörün hem de menteenin ilişkiyi daha verimli hale getirmek için gerekli adımları atmalarını sağlar. İhtiyaçların net bir şekilde belirlenmesi de mentörlük sürecinin başarılı olabilmesi için kritik öneme sahiptir. Mentee'nin hangi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğunun doğru bir şekilde tanımlanması, mentörün rehberlik sürecini daha hedeflenmiş ve etkili bir biçimde şekillendirmesini mümkün kılar. Tüm bu unsurlar, mentörlük ilişkisinin her iki taraf için de verimli ve sürdürülebilir olmasını sağlayarak, mentee'nin profesyonel ve kişisel gelişiminde önemli bir rol oynar. Açıklanan temel becerilere ek olarak mentee'lerin çeşitli alanlarda yetkin olması gerekir:

2.11.1.Mentör Edinme

Başarılı bir mentee için kariyer alanında kendine güvenen bir ruh halinde bulunmak, seçim yaparken aktif olmak, bunun içinde farklı akıl hocalarının deneyimlerinden faydalanmak gerekir. Arzu edilen bir potansiyel için kimden daha iyi danışmanlık alınabileceğini sağlamak, potansiyel yardımcılara mentörlük fikrini aşlamak bu özelliklerden bazılarıdır (Phillips- Jones,2023).

2.11.2.Hızlı Öğrenme

Mentörler hızlı öğrenen ve her türlü çaba gösteren mentee'lerle çalışmaktan keyif alırlar. Mentör için mentee'nin hızlı çalışan olması oldukça önemlidir. Doğrudan ve dolaylı olarak öğrenilebilen her şeyi öğrenmek mümkün olduğunda hızlı bir şekilde uygulamaya geçen mentee'ler mentörler tarafından daha hızlı yönlendirilebilirler (Phillips- Jones,2023).

2.11.3.İnisiyatif Alma

Mentörlüğe yönelik son dönemdeki yaklaşımlardan biri, menteeelerin ilişkileri yönetme konusunda daha fazla inisiyatif göstermelerini teşvik etmektedir. Bu yaklaşım menteeelerin kendi gelişim süreçlerinde daha aktif rol almasını amaçlamaktadır. Ancak bazı mentörler, hala menteeelerden ilişkilere rehberlik etme ve bu ilişkileri takip etme sorumluluğunu üstlenmelerini beklemektedir. Bu bağlamda mentörler, sürecin başından itibaren menteeelerinin yaptığı çalışmaları gözlemleyerek, onların gelişimini desteklemeyi hedeflemektedir. Çoğu mentör, menteeelerden belirli özelliklere sahip olmalarını talep etmektedir. Bu doğrultuda menteeelerden beklenen bazı özellikler vardır (Phillips- Jones,2023):

- Sunulan bilgi ve becerileri uygulamak, kendi bilgi ve becerilerini sunmaya hazır olmak
- Bilinçli riskler almak, yeni bilgi, beceri ve yetenekler edinmek
- Önerilerin ötesine geçmek, yaratıcı ve iddialı olmak güçlü öğrenme tutumu, düşünmeye istekli olmak, yeni fikirler ve kanıtlamaya açık tutum sergilemek
- Geri bildirimleri alıp, bununla ilgili dönütleri uygulamaya koymak
- Problem çözme konusunda kavramsal çerçeve oluşturmak
- Öğrenilen yeni bilgileri işe entegre etmek
- Gelişim alanlarıyla ilgili çalışma materyalleri edinmek
- Gözlemleri dikkatli bir şekilde gerçekleştirmek

Bir bireyin profesyonel ve kişisel gelişimi, sürekli öğrenme, risk almayı ve yenilikçi düşünmeyi içeren bir süreçtir. Bu bağlamda mentörlük ilişkileri ve öğrenme süreçlerinde, bireylerin bilgi ve becerilerini uygulamak ve geliştirmek adına çeşitli fırsatlar sunulmalıdır. Aynı zamanda bilinçli riskler almak ve yeni yetkinlikler kazanmak, bireylerin daha ileri seviyelerde bilgi edinme ve kendilerini sürekli geliştirme arzusunu güçlendirir. Önerilerin ötesine geçme ve yaratıcı olmak, bireylerin mevcut sınırları aşabilmesi için önemlidir. Bu olay sadece mevcut çözümlerle yetinmeyip daha ileriye gitmeyi ve yenilikçi düşünmeyi gerektirir. Güçlü bir öğrenme tutumu, aynı zamanda yeni fikirleri ve kanıtları kabul etmeye ve bunları mantıklı bir şekilde değerlendirmeye açık olmayı içerir. Bu şekilde bireylerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, sorunları daha etkili bir şekilde çözmelerini sağlar.

Geri bildirimlere açık olmak ve bu geri bildirimleri uygulamaya koymak, bireyin gelişimine katkı sağlar. Geribildirimler, doğru yönlendirmeler ve önerilerle kişisel gelişimi destekleyip hatalardan öğrenme fırsatları sunar. Ayrıca problem çözme süreçlerinde kavramsal bir çerçeve oluşturmak, bireylerin daha organize ve etkili bir şekilde sorunlara yaklaşımlarına yardımcı olmaktadır. Bu şekilde menteenin iş hayatında ve akademik çalışmalarında daha sağlam temeller üzerine inşa edilmiş çözümler üretebilmelerine de olanak sağlamaktadır. Öğrenilen bilgilerin işe uyarlanabilmesi, bilgiyi sadece teorik olarak edinmekle kalmayıp, pratikte de kullanmak ve iş süreçlerine uyarlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu olay bireylerin gelişen teknolojiler ve yöntemlerle uyumlu bir şekilde çalışabilmelerini sağlar. Gelişim alanlarıyla ilgili materyalleri edinmek öğrenme sürecinin sürekliliğini sağlamak adına önemlidir. Son olarak gözlemleri dikkatli bir şekilde gerçekleştirmek, bireylerin çevrelerindeki dünyayı daha iyi anlamalarını ve analiz etmelerini sağlar, bu da menteelelerin daha etkili kararlar almalarına yardımcı olacaktır.

2.11.4.Takip Etmek

Verilen görevleri ve taahhütleri yerine getirmeyenlerin genellikle işine son verilip onların yerine görevlerini yerine getiren ve becerilerini gösteren kişiler getirilir. Bu becerileri göstermek için önerileri denemek ve raporlamak, verilen işin takibi, zor görevlerde bile ısrarcı olup gereğini yerine getirmek önemlidir (Phillips- Jones,2023).

2.11.5.İlişkilerin Yönetilmesi

Her ne kadar mentörler süreçte aktif olsa da işi yönetmesi gereken kişi menteelerdir. Sorumluluk almak menteelerin süreç yönetimi ve gelişimi için önemlidir. Bu süreçte mentee genel varlık sürecini tanımlayabilir, mentörlerle her türlü iletişim, toplantı, hedeflerle ilgili analiz, mentörlük ortaklıkları kurup, bir sonraki adımda ne olacağını belirlemek, resmi ilişkiler bitmiş olsa bile başından sonuna kadar ilişkileri dikkatle takip etmek ve gerek görüldüğünde menteenin de mentöre önerilerde bulunması açısından önemlidir (Phillips- Jones,2023).

2.12. Mentörlüğün Yararları

Mentörler menteenin bilgi düzeyi ve özgüveninin artmasını sağlar ve bu konuda işini inceliklerle yürütür. Bu sayede mentee örgütte var olan konumunu ve önemini anlayarak geleceği ile ilgili farkındalık kazanmış olur. Yeteneklerini geliştirip, bilgi düzeyi de artış sağlamış olan mentee kariyerinde de yükselme fırsatı

edinir (Palankök, 2004). Mentör farklı, yeni fikirler üretilip kendini geliştirdiğinde bağlı olduğu örgüt içerisinde verimliliği artar, başarısı hızlı ivme gösterip örgüt içinde rolü de farklılaşır. Bu şekilde mentör menteenin gelişimine katkıda bulunarak bir nevi menteenin manevi doyuma da ulaşmasını amaçlar (Barutçugil, 2004). Çınar (2003)'a göre mentör iş ortamında güven, ait olma, pozitif iletişim gibi kavramları desteklediği için iş ortamında verimlilik ve performans artışı olup bu olay kurumun gelişip ilerlemesine yardımcı olur. Barutçugil (2004) 'e göre mentörlük; örgütte işini etkili şekilde gerçekleştiren yöneticilerin yetişmesini ve örgütteki bilgi birikiminin artmasını sağlar. Mentörlük işe yeni başlayan kişilerin kurum politikalarını anlamalarına ve bu sayede çalışmalarını sürdürmelerine yardımcı olur. Mentörlükte gelecekte var olacak lider kişilerin yetişmesine gelişip ilerlemesine destek olur. Desteğini mentörden alan iş gören, kurum misyon ve vizyonu, kurumun iş politikası, insani ilişkiler, kurum felsefesi gibi konularda yeterli derecede bilgi sahibi olurlar. Hobson vd., (2008)'a göre; mentörlük sürecinin mentör için faydalarından biri farklı yaklaşımları gözleyebilme imkânı sunmasıdır. Rawlings (2007)'e göre mentörlük, yeni öğrenmeler için cesaretlendirme sağlamakta olup, bunun yanı sıra daha etkili ve farklı problem çözme stratejileri geliştirme, mesleki gelişim sağlama, kişisel saygıyı artırma, iş doyumuna ulaşma ve yeni uygulamalar konusunda bilgi edinme gibi faydalar da sunmaktadır (Barutçugil, 2004). Mentörlüğün mentör ve örgüt için faydaları olduğu gibi mentörlükten yararlanmak isteyen mentee açısından da birçok yararı vardır (Özkalp vd., 2006:59):

- Çalışanı gereksiz kaygı ve stres yaratacak durumlardan korumaya yardımcı olur.
- Farklı düşünce ve fikirleri destekleyerek çalışanın yenilikçi olmasını sağlar.
- Çalışanın kendine olan özgüveninin artmasını sağlar.
- Mentee'nin hızlı öğrenme ve kişisel gelişiminin gelişmesine olanak tanır.
- Mentee'nin sosyal öğrenme becerileri gelişir.
- Mentee'ye kariyerini sekteye uğratabilecek kötü durumlara maruz kalmaması için yol gösterici olur.
- Mentör mentee'ye her zaman bir rol model olur.
- Mentee'ye kişisel ve sosyal gelişimini tamamlama konusunda yardımcı olur.
- Mentörlük sayesinde mentee örgütte olup biten olaylar hakkında bilgi sahibi olur.

- Kuralların tümü, giyim stili, davranış tarzları, çatışma çözme yolları, liderlik yaklaşımı gibi konularda yönlendirme yapar.
- Mentörü tarafından kabul gören mentee'de minnet ve gurur duygusu gelişir.

Ceylan (2004)'a göre mentörlük uygulamaları;

- Mentee'nin sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkmasını sağlar.
- Tecrübesi olmayan işe yeni başlayan kişilerin güçlü ve zayıf yönlerini örmesini sağlar.
- Mentee'nin zayıf yönlerini görmesine yardımcı olur. Zorluklarla başa çıkma becerisi kazandırma konusunda fayda sağlar.

Hobson ve arkadaşlarına (2008) göre mentörlük;

- İşe yönelik yeni faaliyetlerden haberdar olma
- İşyerinde ortaya çıkan sorunlara aktif çözüm sağlama
- Mentörlük süreci boyunca tüm çalışanların kendine özsaygısını arttırıp, mesleki gelişimlere fayda sağlamak

Austin ve Hopkins (2004)'e göre etkili mentörler, mentee'leriyle ilişkilerinde açık iletişim kuran, başarılı, davranışsal olarak tutarlı, öğrenme sürecine çaba harcayan ve öğrenme süreçlerini geliştiren bireyler olmalıdır (Akt; Ünal ve Gürsel, 2007). Vatan (2009)'a göre; başarılı bir mentör öğrencisini herhangi bir konuda yargılamaz. Mentee'ye katıldığı konularda geri bildirimde bulunur fakat farklı düşündüğü konularla ilgili bir tutum sergilemekten kaçınır. Çünkü yargılama, karar aşamasında olan kişiyi gereksiz bir duruma sokarak savunma yapma ihtiyacı doğurur ve bu durum kişinin ilerlemesini engeller. Mentörlük ilişkisinin verimli geçebilmesi için yardım alan kişi yani mentee'nin bazı faktörlere dikkat etmesi gerekmektedir:

- Sorumluluk alabilmeli, görevlerini zamanında yapmaya özen göstermelidir.
- Mentörüyle etkili bir iletişim kurarak önerilere, farklı fikirlere kimi zamanda eleştirilere açık olmalıdır.
- Zaman yaratıp mentörüne yardımcı olmalıdır.
- Mentörüyle yaptığı görüşme sonrası mentörün taleplerini değerlendirip, pratiğe geçirmelidir.

Mentörlük sürecinde mentee'nin, mentör tarafından kendisine ayrılan zamana saygı göstererek, yapılan toplantı ve etkinliklere zamanında, hazırlıklı ve planlı bir

şekilde katılması oldukça önemlidir. Barutçugil (2004), menteelerin bu düzeyde bir sorumluluk göstermelerinin sürecin etkinliği açısından kritik olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca mentörlük ilişkilerinden verimli bir şekilde fayda sağlamak için menteenin, iyi bir dinleyici ve gözlemci olmasının yanı sıra kendini keşfetmeye açık ve risk almaya istekli olması gerekir. Çınar (2007), kendini keşfetmeye hazır olmayan, yeni deneyimler ve riskler konusunda çekingen davranan, beyin fonksiyonlarını kullanmaktan kaçınan bir bireyin ne kadar iyi bir mentörle çalışırsa çalışsın bu ilişkiden beklenen faydayı sağlayamayacağı belirtmiştir.

Mentörlük sürecindeki en önemli öğelerden biri menteeye sağlanan çeşitli desteklerdir. Bu destekler menteenin gelişimi ve öğrenme süreci için temel bir rol oynamaktadır. Alan yazına dayalı olarak, mentörlükte dört tür destek tanımlanmıştır: Bilgilendirici destek, Araçsal destek, Değerlendirme desteği ve Duygusal destek. Bilgilendirici destek, menteenin gerekli bilgi ve becerileri edinmesine yardımcı olurken, Araçsal destek pratik çözümler ve kaynaklarla menteeye rehberlik eder. Değerlendirme desteği, menteenin ilerlemesini değerlendirmeyi ve yönlendirmeyi içerirken, Duygusal destek ise menteenin kendine güvenini artırmak ve duygusal iyilik halini desteklemek için önemlidir (Mitroi & Mazilescu, 2014). Bu çeşitlendirilmiş destek türleri, menteenin sadece bilgi değil, aynı zamanda kişisel gelişimini de pekiştirir ve mentörlük ilişkilerinin başarısını artırır (Mitroi & Mazilescu, 2014).

2.12.1.Bilgilendirici Destek: Menteenin uygun mesleki becerilerini ve bilgilerini geliştirmesine yönelik destek sağlamak, uzmanlık ve sürekli öğrenme gerektiren bir süreçtir. Mentör, menteenin gelişiminden sorumludur. Menteenin sahada karşılaştığı her sorunda mentör mentee ile birlikte çözüm yolları üzerinde çalışarak, öğrenme sürecinin her aşamasında destek sunar ve bilimsel öğretim konusunda menteeye rehberlik eder.

2.12.2.Araçsal Destek: Eğitim veren menteenin desteklenme durumudur. Paylaşılan deneyim, ekip çalışması, menteenin psikolojik ve pedagojik becerilerinin geliştirilmesine yönelik mesleki diyalog, menteelerin öğrencilikten profesyonel uygulamaya geçiş yapmalarına yardımcı olur. Menteelerle neyin nasıl yapılacağı konusunda tartışmalar yaparak, başkalarıyla tecrübelerini paylaşmak ve uygulamalar üzerine konuşmak, menteelerin kendi öğretim uygulamaları üzerinde düşüncelerini sağlamak ve etkili bilimsel öğretimi kolaylaştırmak amacıyla öğrencilere gerekli güveni sağlamaktır.

2.12.3.Değerlendirme Desteği: Mentee'nin olumlu tutumlar geliştirme konusunda desteklenmesidir. Mentörün kişisel nitelikleri, mentee'lerin öğretim-mesleki konularda özgüvenlerini kolaylaştırmaya yönelik kişisel nitelikleri içermektedir. Her duruma uygun davranabilme ve gelişme için güçlü bir anlayışa hâkim olma durumları, yönetsel becerilere sahip olmak değerlendirme desteğinin amaçlarındandır.

2.12.4.Duygusal Destek: Danışanın duygusal destek alması, güven ortamının oluşmasını sağlayarak gerginlikten uzak bir ortam yaratır ve bireylerin olaylara farklı bakış açılarıyla yaklaşımlarını teşvik eder. Mentörün kişisel özellikleri arasında mesleki özsaygıya sahip olmak önemli bir unsurdur.

2.13. Öğretmenlik Mesleği ve Mentörlük İlişkisi

Öğretmenlik ve mentörlük arasındaki ilişki, bir öğretmenin mesleki gelişim yolculuğunda birbirini tamamlayan iki önemli süreç olarak tanımlanabilir. Kıdemli öğretmenler mentörlük yaparak mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mesleki deneyimlerini aktarırken, aynı zamanda kendi pedagojik becerilerini de sürekli olarak geliştirirler. Bu durum, öğretmenlerin karşılıklı etkileşim içinde öğrenmelerine olanak sağlar (Smith& Ingersoll, 2004). Yapılan birçok araştırma, kıdemli öğretmenlerin mentörlük süreçlerinde önemli bir rol oynadığını ve bu süreçlerin öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkı sağladığını göstermektedir (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012). Kıdemli öğretmenler mesleğe yeni başlayan öğretmenleri yalnızca akademik anlamda değil, aynı zamanda duygusal ve psikolojik açıdan da destekleyebilirler. Bu nedenle kıdemli öğretmenlerin mentörlük rolleri, öğretmenlerin okulda daha uzun süre kalmalarını ve mesleki doyumlarını artırmalarını sağlayabilir.

Kıdemli öğretmenlik ve mentörlük, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini destekleyen, birbirini tamamlayan iki önemli uygulamadır. Kıdemli öğretmenler, öğretmenlik pratiğinde belirli bir deneyim seviyesine ulaştıklarında, diğer öğretmenlere rehberlik etmek ve okulda liderlik yapmak üzere mentörlük rolüne bürünebilirler. Bu süreç, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini iyileştirirken, okul kültürünü güçlendirme ve okul başarısını artırma konusunda da önemli bir rol oynar. Kıdemli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yaparken uyması gereken önemli hususlar vardır (Moolenaar, Slegers, & Daly, 2012):

2.13.1.Saygı ve Güven

Kıdemli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yaparken dikkat etmeleri gereken önemli ilkelerden biri karşılıklı saygı ve güvendir. Moolenaar, Sleegers ve Daly (2012) bu iki ögenin mentörlük ilişkisinde temel taşlar olduğunu vurgulamaktadır. Saygı, zaman içinde gelişen ve iki tarafın da birbirine değer verdiği bir duygudur. Kıdemli öğretmen ile mentee arasında özgürce fikir alışverişi yapılabilmesi için bu saygının sağlanması gerekmektedir. Ayrıca güven, mentörlük sürecinde önemli bir rol oynar; menteenin endişelerini, korkularını ve şüphelerini yargılamadan ifade edebilmesi, sağlıklı bir iletişim için kritik öneme sahiptir. Mentör menteenin yaptığı hataları yapıcı bir şekilde ele alarak güven verici bir geri bildirim sunmalıdır. Bu sayede menteenin gelişimi desteklenebilir ve profesyonel yetkinlikleri artırılabilir.

2.13.2.Dinleme

Dinleme, mentörlük sürecinde kıdemli öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere sunabileceği en önemli desteklerden biridir. Dinlemek, sadece bilgi alışverişinin değil aynı zamanda menteenin daha kişisel olarak anlaşılmasının sağlandığı bir süreçtir. Bu süreçte mentörlerin aktif ve empatik bir dinleyici olarak menteenin ihtiyaçlarını anlaması ve bu ihtiyaçlara yönelik farklı stratejik çözümler geliştirmesi mümkün olabilir. Dinleme mentörün menteenin gelişim alanlarını doğru bir şekilde belirlemesini sağlar ve bu sayede yeni öğretmene yönelik daha farklı ve etkili bir rehberlik sunulabilir. Menteenin karşılaştığı zorluklar, duygusal ihtiyaçlar, duyduğu endişeler ve öğretimle ilgili sıkıntılar, ancak etkili bir dinleme süreci ile ortaya çıkabilir ve buna dayalı olarak destek sağlanabilir (Moolenaar, Sleegers, & Daly, 2012). Ayrıca dinleme, güvenli bir iletişim ortamı yaratarak menteenin daha açık ve samimi bir şekilde düşüncelerini ifade etmesine yardımcı olur. Bu durum mesleğinde kıdemli olan öğretmenin, menteenin ihtiyaçlarını anlamada daha hassas ve etkili olmasına olanak tanır. Mentörlerin empatik dinleme becerilerini kullanarak öğretmenlerin gelişim süreçlerini desteklemeleri, profesyonel büyümeye katkı sağlamanın yanında mesleki doyumun artmasına da yardımcı olur (Louden, 2012).

2.13.3. Zorluklarla Başa Çıkma

Mentörlükte mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin profesyonel gelişiminde zorluklarla başa çıkma stratejilerinin geliştirilmesi önemli bir yer kapsamaktadır

Mentörler menteeleri yalnız mevcut bilgi ve deneyimleriyle değil, aynı zamanda konfor alanlarının dışına çıkarak, yeni düşünme yollarını keşfetmeye de teşvik ederler. Bu süreçte, mentörler öğretmenlere yeni öğretim yöntemleri sunarak, sınıf içi ve dışındaki çeşitli zorluklarla nasıl başa çıkabileceklerini öğretirler. Bu destek, yeni öğretmenlerin eğitim pratiğinde karşılaştıkları problemleri çözmede esneklik ve yaratıcılık kazanmalarına olanak sağlar. Mentörler karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme stratejileri ile, öğretmenlerin profesyonel olarak büyümelerini ve gelişmelerini desteklerken, aynı zamanda öğretim süreçlerine yenilikçi ve etkili yaklaşımlar kazandırmalarını sağlarlar (Hobson et al., 2009). Mentörlerin sağladığı bu tür rehberlik, öğretmenlerin sadece mevcut sorunlarla değil, gelecekte karşılaşacakları eğitsel zorluklarla da başa çıkabilme becerilerini güçlendirir. Bu anlamda mentörlük süreci, öğretmenlerin profesyonel yetkinliklerinin artmasında mesleki stres ve endişelerle başa çıkabilme kapasitelerinin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Gillespie, 2013).

2.13.4. Empati

Empati; mentörlük sürecinin önemli bir unsuru olup mentörlerin menteeleriyle güçlü ve güven ilişkisine dayalı bir ilişki kurmalarını sağlar. Mentörler sadece mesleki rehberlik sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kişisel yaşam koçu rolünü de üstlenebilirler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, mesleki sorumluluklarının yanı sıra, iş yerlerine giderken duygusal yük ve kişisel sorunları da yanında taşıyabilirler. Bu noktada, mentörlerin empatik bir yaklaşım sergileyerek menteelerinin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmaları önemlidir. Empati, mentörlerin menteelerinin karşılaştığı duygusal zorlukları anlamalarına ve bu zorluklarla başa çıkabilme konusunda daha etkili bir destek sunmalarına olanak tanır. Bu şekilde, mentörler menteelerinin güvenini kazanarak, daha sağlıklı bir rehberlik ilişkisi kurabilirler. Bunun yanı sıra empati, öğretmenlerin iş stresini yönetmelerine yardımcı olabilir ve onların mesleki yeterliliklerini geliştirirken, aynı anda duygusal refahlarını da artırabilir (Bezzina, 2006).

2.13.5. İş Birliği

İş birliği, mentörlük sürecinde hem kıdemli öğretmenler hem de mesleğe yeni başlayan öğretmenler için karşılıklı fayda sağlayan önemli bir bileşendir. Mentörlerin, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle birlikte çalışarak, ortak amaçlara erişmek üzere

stratejiler geliştirmeleri, her iki taraf için de gelişim fırsatları yaratır. Bu süreçte, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirirken, aynı zamanda yeni ve geliştirilmiş öğretim yöntemleri, fikirler ve farklı öğretim yolları hakkında fikir alışverişinde bulunmalarını sağlar. Karşılıklı etkileşim, sadece öğretim pratiğini değil, öğretmenlerin mesleki kimliklerini de pekiştirir. Bu bağlamda iş birliği öğretmenlerin profesyonel gelişimini desteklerken, mesleki bağlılıklarını ve motivasyonlarını da artırır (Balcı, 2005). Mentörler bu iş birliğini sağladıklarında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimine katkıda bulunarak, onların eğitimci olarak ilerlemesi ve gelişmesine yardımcı olurlar. Bu iş birliği, öğretmenlerin yalnızca bireysel becerilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda eğitsel anlamda okul kùltürüne de katkı sağlamalarını destekler (Yıldırım, 2015). Öğretmenler arasındaki bu güçlü iş birliği, eğitim sisteminin genel kalitesini iyileştirme noktasında da önemli bir rol oynamaktadır.

2.13.6.Uzaktan Mentörlük

Çoğu bölge ve düzenleyici kurum, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük programları oluşturmuş olsa da bazı öğretmenler yüksek kaliteli mentörlük hizmetlerine erişimde zorluklar yaşamaktadır. Bu öğretmenler, deneyimli öğretmenlerle uzaktan mentörlük gibi alternatif yollarla bağlantı kurabilmektedirler. Uzaktan mentörlük, bir öğretmenin nasıl ve kiminle çalışacağı konusunda bir dizi olasılığı beraberinde getirir. Kariyerlerinin başındaki öğretmenler, uzaktan mentörlüğü faydalı bulmaktadır çünkü bu yöntem, öğretmenlere yargılanma korkusu olmadan soru sorma ve öğrenme fırsatı sunan güvenli bir ortam sağlamaktadır. Ayrıca uzak bölgelerde bulunan veya kendi bağamlarında türünün tek öğretmeni olan öğretmenler de çevrimiçi mentörlükten önemli derecede fayda sağlamaktadırlar. Ancak çevrimiçi çalışmanın aynı okulda veya ortamda bir meslektaşla çalışmaya kıyasla daha zorlayıcı olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle uzaktan mentörlük etkinliği için bilinçli bir planlama gerekmektedir.

Uzaktan mentörlük, öğretmenlerin farklı coğrafyalardan bir mentörle bağlantı kurmalarını mümkün kılarken, bu sürecin daha verimli olabilmesi için dikkatli bir hazırlık ve planlama yapılması önemlidir. Mentörlük sürecine başlamadan önce, mentör ile birlikte mentörlük konuşmalarının yapılacağı ortamı belirlemek ve üzerinde anlaşmak gerekmektedir. Karar alındıktan sonra mentör ve menteenin uygulama, teknoloji ve iş birliği süreçlerini öğrenmek için belirli bir süre ayırmaları önemlidir.

Bu aşama, teknolojik araçlardan kaynaklanabilecek olası hayal kırıklıklarının katılımı sınırlamaması adına kritik bir adımdır. Bu sebeple, her iki tarafın da çevrimiçi mentörlükten en verimli şekilde yararlanabilmesi için önceden pratik yapmak ve hazırlık aşaması önemlidir.

Her ne kadar uzaktan mentörlük öğretmenler için faydalı bir araç olsa da çevrimiçi mentörlük bazı mentörlük yönlerinin gözden kaçmasına neden olabilmektedir. Bu eksiklikler, mentörlük sürecinin daha derin ve anlamlı yönlerinin tam anlamıyla gerçekleştirilememesi gibi sorunlara yol açabilir bu sorunlar (AITSL,2023):

- Mentörün menteenin uygulamasını gözlemleyememesi
 - Mentee'nin farklı bir konuda olması nedeniyle gayri resmi geri bildirim veya tavsiye için mentöre erişimin olmaması
 - Mentörün, mentee'nin meslektaşları ve öğrencileriyle gayri resmi olarak görüşememesi
- Bunlardan bazılarını hafifletmenin potansiyel yolları şunlardır:
- Mentee'nin kendisine ait olan derslerini kaydetmesi ve bu kaydı mentörlerine göndermesi
 - Mentee'nin mentörüne acil sorular sorabileceği toplantılar düzenlenebileceği zamanların oluşturulması
 - Sonuçların mentörlerle paylaşılabilen öğrenci geri bildirim anketlerinin geliştirilmesi

Mentörlük ilişkisinde, mentörün mentee'nin uygulama süreçlerini gözlemleyememesi etkileşimin verimliliğini önemli ölçüde azaltabilir. Mentee'nin farklı bir alanda yer alması durumunda, mentöre gayri resmi geri bildirim veya tavsiye verme imkânı kısıtlanabilir bu da mentörlük sürecinin etkili ilerlemesini engelleyebilir. Ayrıca mentörün, mentee'nin meslektaşları ve öğrencileriyle gayri resmi görüşmeler yapamaması mentörlük sürecinin sosyal ve profesyonel bağlamlarda derinleşmesini zorlaştırabilir. Bu durumlar mentör-mentee ilişkisini daha az dinamik ve sınırlı kılmakta dolayısıyla mentee'nin gelişim sürecine olumsuz etkilerde bulunabilmektedir. Bunun yanı sıra uzaktan mentörlük uygulamalarının etkinliğini artırmak için birkaç strateji geliştirilmiştir. İlk olarak mentee'lerin kendi derslerini kaydetmeleri ve bu kayıtları mentörlerine göndermeleri, öğrenme sürecini izlemek ve gerektiğinde geri bildirim sağlamak açısından önemlidir. Ayrıca mentee'lerin

mentörlerine acil sorular sorma ve toplantılar düzenleme imkânı tanınarak, öğrenci ile mentör arasındaki etkileşim sürekliliği sağlanabilir. Bu tür anlık destek, menteeelerin karşılaştıkları zorlukları hızla aşmalarına yardımcı olabilir. Son olarak öğrenci geri bildirim anketlerinin geliştirilmesi ve mentörlerle paylaşılması, menteeelerin deneyimlerini daha iyi anlamak ve mentörlük sürecini sürekli olarak iyileştirmek için etkili bir yol sunar. Bu stratejiler, uzaktan mentörlük programlarının daha verimli ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha duyarlı bir şekilde işlemelerine olanak tanır.

2.14. Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlere Mentörlük Yapmanın Önemi

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iş hayatına adaptasyonu, sadece eğitim süreçleriyle değil, aynı zamanda profesyonel gelişimlerinin desteklenmesiyle de doğrudan ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenlere mentörlük yapmak hem öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmeleri hem de eğitim sisteminin genel verimliliği açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu süreçte mentörlük deneyimli bir öğretmenin, daha az deneyime sahip bir meslektaşına rehberlik yapması, edindiği tecrübelerini paylaşması ve mesleki gelişimlerini yönlendirmesi sürecini ifade eder.

2.14.1.Mesleki Becerilerin Gelişimi

Mentörlük, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamak için kritik bir araçtır. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci ilişkileri gibi alanlarda karşılaştığı zorluklar, deneyimli bir mentör tarafından doğru yönlendirme ile aşılabılır. Özellikle öğretmenlerin sınıf içindeki davranış yönetimi, öğrenme materyallerini etkili kullanma ve ders planlaması gibi temel becerileri, mentörlük süreci ile güçlenir (Rockoff, 2008). Mentörlük programları, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşımlarına ve farklı düşünme becerileri geliştirmelerine olanak tanır. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmalarına ve kendi pedagojik inançlarını güçlendirmelerine yardımcı olur (Ellerbrock ve Kiefer, 2014). Bu mentörlük sürecinde mentörler, yeni öğretmenlerin yalnızca öğretim stratejilerini değil, aynı zamanda öğrenci ilişkilerini de daha sağlıklı bir şekilde yönetmelerini sağlayacak rehberlik sunar.

2.14.2.Mesleki Yorgunluk

Öğretmenler, mesleğe yeni başladıklarında genellikle stres ve tükenmişlik hissi yaşayabilirler. Yeni bir sınıf yönetimi anlayışına adapte olmak, öğrenci beklentileriyle başa çıkmak ve okul yönetimi ile etkili iletişim kurmak gibi zorluklar, öğretmenlerin

ruhsal sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu tür zorluklarla başa çıkmak, mentörlük süreçlerinde daha deneyimli öğretmenlerin rehberliğiyle mümkün hale gelir. Mentörlük, öğretmenlerin stresle başa çıkmalarına ve mesleki yorgunluğu azaltmalarına yardımcı olur (Ingersoll ve Smith, 2003).

2.14.3.Okul Kültürü ve İş Birliği

Mentörlük, öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma kültürünü güçlendirir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, okulun kültürüne ve değerlerine adapte olmaları, mentörleri sayesinde daha hızlı gerçekleşir. Bu süreç, okulda pozitif bir iş birliği ortamının oluşmasına katkı sağlar ve öğretmenler arası iletişimi güçlendirir. Özellikle öğretmenler arasındaki profesyonel ilişki ağlarının güçlendirilmesi, eğitim kalitesinin artmasına katkıda bulunur (Luft, 2007).

2.14.4.Akademik Başarı ve Öğrenci Performansı

Mentörlük, öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirirken, dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarısını da olumlu yönde etkiler. Etkili bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecini daha verimli hale getirebilir ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uygun stratejiler geliştirebilir. Bu bağlamda mentörlük, öğretmenlerin öğrencilerle daha etkili bir şekilde çalışmasını sağlar ve eğitimde kaliteyi artırır (Veenman, 1984). Yabancı literatürde de öğretmen mentörlüğünün önemi sıkça vurgulanmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık 'ta yapılan araştırmalar, mentörlük programlarının öğretmenlerin mesleki gelişiminde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Özellikle Amerikan Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan araştırmalar, mentörlük alan öğretmenlerin daha az mentörlük ve destek alan öğretmenlere kıyasla daha uzun süre meslekte kalma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Smith ve Ingersoll, 2004).

Birleşik Krallık 'ta yapılan çalışmalar mentörlük programlarının öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin yanı sıra duygusal dayanıklılıklarını da artırdığına dikkat çekmektedir. Mentörlük öğretmenlerin mesleki yaşamlarının ilk yıllarında karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarını kolaylaştırır ve onlara daha sağlam bir mesleki temel kazandırır (Moir, 2009). Buradan mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yapmak, sadece öğretmenlerin bireysel gelişimi için değil, aynı zamanda eğitim sisteminin sürdürülebilirliği ve başarısı için de büyük bir önem arz eder. Eğitim sistemlerinin öğretmenlerin desteklendiği ve gelişimlerine odaklanıldığı mentörlük

programları ile güçlendirilmesi, uzun vadede daha kaliteli bir eğitim ortamı yaratılmasına yardımcı olacaktır.

2.15. Öğretmenlere Mentörlük Vermenin Önemi ve Okul İklimine Etkisi

Okullar tutarlılıktan faydalanır ve mentörlük yeni öğretmenlerle belirli seviyede bilgi sağlayan önemli bir araçtır. Yapılan mentörlük ile mesleğe yeni başlayan öğretmenler doğrudan bilgi paylaşabilecek bir şekilde eğitim süresini kısaltarak gerekli bilgilerin edinilmesine olanak sağlar. Okul yöneticileri okulların başladığı zamanda meşgul olacakları için yeni personele bilgi verilip gerekli birçok ayrıntının aktarılması ve gözden geçirilmesi için mentörlük gereklidir. Yeni öğretmenlere rehberlik ve ihtiyaç duyulan rehberliğin yapılabilmesi için mentör öğretmenlere güven oldukça önemlidir (Hoy, 1990). Mentörlük teşvik etmek, hızlı öğrenme ve öğrenmenin her alanında tutarlı bir düzey oluşturur (Stanulis ve Floden, 2009). Bunun yanı sıra günlük okul uygulamalarına uyum, öğrenci öğrenimi, istendik davranışlar ve genel olumlu okul iklimi açısından oldukça önemli bir kavramdır. Okul iklimi okullardaki karakter ve kalite anlamına gelmektedir. Tecrübeler, hedefler, öğretim uygulamaları, ilişkiler, örgütsel hiyerarşiler ve okul, okul ikliminin oluşmasında etkilidir (Cohen, McCabe, Michelli & Nicholas, 2009).

Mentörlük, deneyimi olmayan ve işe yeni başlayan öğretmenlere okul iklimi hakkında bilgi aktarırken oldukça değerli bir rol üstlenir. Bu bilgi paylaşımı, yeni başlayan öğretmenler için büyük bir önem taşır. Bir okulun olumlu bir iklime sahip olmasının nedenlerinden biri de etkili bir mentörlük uygulamasıdır. Ancak öğretmenlerin sorunlarını tek başlarına çözme çabası, duygusal izolasyon, yeni öğretmenlerin üzerindeki baskı, iş birliğine dayalı olmayan çalışma biçimleri ve geleneksel öğretim yöntemlerinin hâkimiyeti, okul ikliminin ılımlı olmasını olumsuz yönde etkileyebilir (Grillo, Moorehead & Bedesem, 2011). Mesleğe veya bulunduğu okula yeni başlayan bir öğretmenin hissettiği baskı, bir mentörle birlikte çalışma ve takım halinde öğretim yolu ile büyük ölçüde hafifleyebilir (Stanulis & Floden, 2009). Takım öğretimi, öğretmenlerin öğretimle ilgili bilgilerini arttıran iş birliği şeklindedir. Mesleklerinde yetkinliği ve güveni teşvik eden stratejilerdir. Öğretmenliğin ilk yılları meşgul olup bir akıl hocası ya da başka bir öğretmenle takım halinde çalışma, ders verme fırsatları, ünite veya dersleri planlamak için gereken zaman ve hazırlık süresini ayarlamak önemlidir (Wisconsin Madison University, 2014).

Takım öğretimi yeni öğretmenlere ve onların mentörlükte yeni öğretim yöntemlerini gözleme, yeni beceriler edinip öğrenme, öğretim uygulamaları üzerine düşünme ve motivasyon fırsatı sunar (Grillo ve ark., 2011) Geçmişte öğretmenler lider olarak değil kendi düşüncelerini yönlendiren kişiler olarak görülmekte olup öğrenmenin gerçekleşmesi gerektiğinin anlaşılmasıyla birlikte bir değişiklik ihtiyacı duyulmuştur. (Msila, 2012). Bu sayede diğer öğretmenlere mentörlük yapma fırsatı sunan öğretmenler lider olarak ortaya çıkmıştır. Mesleklerinde böylece öğrenen organizasyonları geliştirerek meslektaşları nezdinde güvenilir kabul edilirler (HM, 2008). Bu tarz öğretmenlerin sürekli olarak kendi kariyerlerini geliştirdikleri görülmektedir (Portner, 2008). Mentörlük yoluyla içerisinde yer alan programlamada edinilen sahiplik ve okullardaki sorumluluk düzeyleri de artmaktadır (Bowman,2014).

Öğretmenler kendilerini takımın bir üyesi olarak hissettiklerinde işlerine daha fazla sahiplenme hissedip, iş yapma olasılıkları artar. Mentörlük alan öğretmenler iyi çalışırlar, tutku ile öğrenip öğretebilir ve öğrencilerin öğrenmesine daha çok vakit ayırırlar (Hargreaves, 2008). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yapmaya zaman ayıran mentör öğretmenler, her zaman kariyerleri açısından daha canlı hissederler. Birçok mentör mentörlüğün yalnızca onlara enerji vermekle kalmayıp aynı zamanda onlara yardımcı olduğunu da bildirmektedir (HM, 2008). Becerileri geliştirmek ve becerileri üzerinde düşünmek ve geliştirmek kendi karar verme yeteneklerine sahip olmak mentörlüğün sağladığı yararlarından bazılarıdır (Mathur, Gehrke & Kim, 2012). Mentörler; yeni öğretmenleri motive eder, onlara meydan okur ve sorularına yanıt vererek, kendi mesleki bilgilerini geliştirir, güncel bilgilere ayak uydurur ve eğitimdeki yeni gelişmelere açık hale gelirler. Bununla birlikte yeni fikirlere teşvik eder ve meslekte yeni öğretmenleri sorgulayarak daha etkili çözüm yolları bulmalarına yardımcı olurlar (Jones & Brown, 2011; Orland Barak & Hasin, 2010). Bu şekilde mentörlük sadece bireysel olarak öğretmenlerin gelişimini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda okul genelinde de fayda sağlar (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Çünkü mentörlük, öğretmenlerin mesleki gelişimini doğrudan etkileyen bir süreçtir ve bu süreç genellikle uzun vadeli bir gelişimi içerir. Mentörlük ilişkisi sona erdikten sonra hem mentör hem de mesleğe yeni başlayan öğretmen zenginleştirilmiş duygusal deneyimlerle güçlendirilmiş bir profesyonel gelişim süreci yaşamış olur.

2.16. Türk Eğitim Sisteminde Mentörlük ve Okul Yöneticiliği

Mentörlük kavramı, Türk eğitim sistemine henüz yeni bir uygulama olarak girmekte ve giderek önem kazanmaktadır. Modern çağla birlikte, mentörlüğün eğitim yönetimi ve denetimi gibi alanlardaki rolü de giderek artmaktadır (Bakioğlu, 2013). Eğitimde mentörlük, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere rehberlik etmek amacıyla deneyimli öğretmenlerin görevlendirildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Wood, 2007). Mentörlük aday öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve araştırma görevlilerinin yetiştirilmesi gibi farklı alanlarda da uygulanmaktadır (Sezgin, 2002). Eğitim kurumlarında mentörlüğün; okul kültüründe yerleşmesinde okul yöneticilerinin kritik bir rol üstlendiği ve göreve yeni başlayan öğretmenlere yol gösterici oldukları bir durum söz konusudur. Bu bağlamda okul yönetiminin güçlendirilmesi ve yöneticilerin çağdaş niteliklerle donatılması gerektiği sıkça vurgulanan bir konu olmuştur. Sağlıklı ve düzenli bir eğitim ortamının oluşturulmasında okul yönetiminin etkisi büyüktür. Okul yöneticileri, yönetsel lider olarak okulun işleyişini sağlamak, olası sorunları öncesinde tespit ederek çözüm üretmek, fiziksel koşulları iyileştirmek ve disiplini korumakla sorumludur. Bu görevlerin yerine getirilmemesi, öğretmenlerin motivasyonunun düşmesine ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarılarının olumsuz etkilenmesine yol açabilir.

Okul yöneticileri, yönetim süreçlerini etkin bir biçimde yönetebilmek için gerekli yetkilere sahip olup bu yetkilerini hızlı ve etkili kararlar almak amacıyla kullanabilmektedirler. Bu yetkiler, yöneticilerin tutum ve davranışlarıyla kendilerine uygun bir rol belirlemelerine yardımcı olmakta ve okulun tüm paydaşlarıyla bu roller çerçevesinde etkili bir şekilde etkileşimde bulunmalarını sağlamaktadır. Yönetim, ast ve üst rollerini içeren hiyerarşik bir yapıda organize edilmiştir. Bu yapı yöneticilerin sorumluluklarını açıkça belirler ve okulun genel işleyişini düzenler (Ceylan, 2019). Günümüz eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinin hem idari hem de liderlik rolünü üstlenmeleri gerekmektedir. Bu ikili liderlik; farklı görüşlere, ilgi alanlarına, zihinsel yeteneklere ve kapasitelere sahip bireylerden oluşan bir topluluğun yönetilmesiyle birleştiğinde daha da karmaşık hale gelmektedir. Okul yöneticilerinin bu ikili rolü üstlenmesi, yeni okul yöneticileri için mentörlük ve hizmet öncesi eğitim programlarının önemini artırmaktadır (Nwokorie, 2023). Eğitim örgütleri diğer örgütler gibi sürdürülebilirliklerini sağlamak amacıyla nitelikli iş gücü yetiştirmek, geliştirmek ve istihdam etmek zorundadır. Eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesi

için, özellikle iyi yetişmiş ve donanımlı eğitim yöneticileri ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu profesyonellerin çabaları örgütsel hedeflere ulaşılmasında merkezi bir rol oynamaktadır. Bu sebeple günümüzün hızla değişen dinamiklerine uyum sağlayabilen okul yöneticileri ve öğretmenlerin yetiştirilmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilik, öğretmen ve okul yöneticilerinin eğitime verilen önemin artmasına ve eğitim sistemlerinin daha verimli ve farklı yöntemler geliştirme arayışına girmelerine yol açmaktadır (Gülşen, 2009; Özdemir, 2012).

Türkiye’de mentörlük uygulamaları aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmen ile aday öğretmen arasındaki ilişkinin, deneyimli bir usta öğretici ile mesleğe yeni başlayan çırak arasındaki mentörlük sürecine benzer bir yapı sergilemektedir. Mentörlük sürecinde mesleki deneyimlerin aktarılması yoluyla mesleğine ve alanına hâkim öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarında, mesleki uygulamaya dayalı derslerde öğretmen adaylarına, gittikleri okul yönetimleri tarafından danışman diğer adıyla mentör öğretmenler görevlendirilmektedir. Fakat yapılan araştırmalarda, eğitim fakültelerinde verilen mentörlük hizmetinin, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlık sürecinde karşılaştıkları problemlere çözüm bulma noktasında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Danışman öğretmenlerin, mentörlük işlevlerini tam anlamıyla yerine getirmedeği ve öğrencilerin özerkliklerini anlamlı bir şekilde etkileyemedikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle uygulamada yer alan okullardaki mentörlük hizmetinin kalitesinin artırılması ve danışman öğretmenlere mentörlük eğitimi verilmesi, öğretmen adaylarının özerklik algılarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Saratlı, 2007; Erol ve Özdemir, 2018). Bunun yanı sıra var olan mentörlük modelinde mentör öğretmenlere hizmet puanı, ek ücretlendirme veya iş yükü azaltma gibi bir motivasyon aracının sağlanmaması da uygulamanın verimliliğini olumsuz etkilemektedir (Gülmez, 2019).

Mentörlük uygulamaları, öğretmen eğitimi sürecinde farklı önemli alanlarda etkili şekilde kullanılmaktadır. Bu alanlar arasında kişisel gelişim, sınıf yönetimi, stresle başa çıkma, yaşam boyu öğrenim, güven sağlama, iş birlikli (kubaşık) yaklaşım uygulamaları, uygun değerler, tavır ve davranış geliştirme, yeni durumlara uyum sağlama, öz güveni artırma, yalnız olma hissini azaltma ve öz değerlendirme gibi öğeler yer almaktadır (Bakioğlu, 2015: 25). Bu sebeple OECD mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük uygulamalarının önerilmesini savunmaktadır (OECD, 2019).

Öğretmenlerin nitelikli istihdamı, ülkedeki eğitim kalitesinin standardını doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme standartlarının her zaman güncel tutulması gerekmektedir. Okullarda mentörlük uygulamaları aracılığıyla, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere profesyonel öğrenme ortamları sağlanıp onların mesleki gelişimleri desteklenebilir (Botha, 2012). Mentörlük hizmeti ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe ve çevresine adapte olma süreci hızlanır bu sayede öğretmenin hem verimi hem de etkililiği artar (Bakioğlu, 2015).

Bununla beraber bazı üniversitelerde araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde mentörlük uygulamalarını devreye sokmuşlardır. Yapılan araştırmalarda etkin mentörlük ilişkisi içinde yer almakta olan araştırma görevlilerinin, kuruma olan aidiyet ve iş doyumlarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Güven, 2014). Mentörlük uygulamaları, eğitim alanında yalnızca öğretmen adayları için değil, aynı zamanda tecrübeli müfettişlerin mesleğe yeni başlayan müfettişlere rehberlik etmeleri için de etkili bir yöntem olarak kullanılabilir. Bu süreç deneyim ve bilgilerin aktarılmasına olanak sağlarken diğer taraftan mesleki gelişimi hızlandırabilir. Ayrıca eğitimde yaygın olarak kullanılan akran (tutor) destekli öğretim metodunun, mentörlük uygulamaları şeklinde şekillendirilmesi ve geliştirilmesi de öğretim süreçlerinin verimliliğini artırmaya yardımcı olabilir (Ceylan, 2004). Bu tür bir yaklaşımın hem mesleki hem de kişisel gelişimi destekleyerek, eğitim sisteminin kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

2.17. Farklı Ülkelerde Mentörlük Sistemi ve Okul Yöneticiliği

Çoğu eğitim kurumunda okul yöneticilerinin mentörlüğü, mesleğe yeni başlayan yöneticilerin çalışma ortamına ve rollerine uyum sağlamalarına yardımcı olmak, performanslarını artırmak ve kişisel destek sağlamak amacıyla yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Farklı ülkelerde uygulanan müdür mentörlük programları benzer hedeflere hizmet etse de bazı farklılıklar göstermektedir. Roberts (2007), mentörlük programlarının temel amacının mesleğe yeni başlayan okul yöneticilerini mentörlük sürecine hazırlamak olduğunu vurgulamaktadır. Avustralya, Yeni Zelanda, Singapur, Amerika Birleşik Devletleri, Hong Kong, Karadağ ve İsviçre gibi ülkelerde uygulanan mentörlük programlarında, müdürlerin geliştirmeleri gereken bazı ortak beceriler bulunmaktadır. Bu beceriler arasında; bir misyon beyanı oluşturmak, dönüşümsel liderliği benimsemek, öğretim liderliği hakkında bilgi sahibi olmak ve okul ile toplum arasında ara yüz görevi görmek yer almaktadır.

Singapur’da yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin göreve hazırlanmasında mentörlük programlarının sürekli değişen bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Müdür yardımcıları arasından seçilen adaylar, yönetici olmak için bir yıl boyunca üniversitelerde eğitim alırken, bu eğitime ek olarak bir mentör müdür ile eşleştirilir. Mentör müdürler deneyimli müdürler arasından seçilmektedir. Singapur Eğitim Bakanlığı, başarılı okul müdürlerini prestijli olarak kabul eder ve bu müdür adayları, mentörlük sürecinde deneyimli müdürlerin okullarında gözlem yaparak tecrübe kazanmaktadır. Singapur, yaklaşık yirmi yıldır mentörlük programlarını uygulamakta olup, bu programlar ülkenin eğitim sistemi için büyük bir deneyim ve önem taşımaktadır (Lim, 2004).

İngiltere, müdür adayları için yapılandırılmış bir mentörlük programına sahip olan bir diğer ülkedir. 1998 yılında hükümet tarafından kurulan The National Faculty for School (Ulusal Okul Liderliği Fakültesi) adlı kurum, geleceğin okul liderlerini yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kurumda müdür adayları stratejik gelişim, öğrenme ve öğretme, okulda insan kaynakları ve maddi kaynakları yönetme gibi konularda mentörlük almaktadır (National College for School Leadership, 2006). Mentörlük programları, mesleğe yeni başlayan okul müdürlerinin problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve okul gelişimi için geleceğe yönelik planlar yapmalarına yardımcı olmaktadır (National College for School Leadership, 2006).

Amerika Birleşik Devletleri’nde mentörlük programları okullara yeni atanan okul müdürlerine destek olmak amacıyla düzenlenmektedir. Massachusetts, Minnesota, Mississippi ve Pennsylvania gibi eyaletlerde, resmi olarak organize edilmiş mentörlük programlarında mentörler ve mesleğe yeni başlayan müdürler düzenli olarak toplantılar yapmaktadır (Archer, 2006). Bu mentörlük programlarında mentörler genellikle mümkün olduğunca yakın okullardan seçilmektedir. Bu yaklaşım, mentör ile mentee arasındaki iletişimi kolaylaştırır ve düzenli toplantıların yapılabilmesi için önemlidir. Mentör ve mentee eşleştirilirken, menteenin kişisel özellikleri de göz önünde bulundurulmaktadır (Saunders, 2008). Amerika Birleşik Devletleri’nde, müdürler için iki önemli dernek bulunmaktadır: National Association of Secondary School Principals (NASSP) ve National Association of Elementary School Principals (NAESP). Her iki dernek de mentörlük programlarının mesleğe yeni başlayan müdürlerin eğitimdeki etkinliğini artırmada etkili olduğunu onaylamaktadır (Saunders, 2008).

Yeni Zelanda'da, Waikato Üniversitesi 2004 yılında mesleğe yeni başlayan müdürler için bir mentörlük programı başlatmıştır. Program ilk ve orta dereceli okullardan istekli olan müdür adaylarına yöneliktir ve bir yıl sürmektedir. Katılımcılar, mesleki gelişim amacıyla düzenlenen kurslara katılmakta ve ayrıca kendi okullarında mentörlük yapmaktadırlar. Program süreci, adayların okullar hakkında daha derin bir anlayışa sahip olmalarına yardımcı olmaktadır (Leckie, 2005). Türkiye’de ise, okul müdürlerini yetiştirmeye yönelik resmi bir mentörlük programı bulunmamaktadır. Ancak okul müdürü olmak isteyen öğretmen ya da okul müdür yardımcısı adayları ülkede merkezi sistemde yapılan bir sınavı geçmek zorundadır. Sınavı kazanan adaylar, okulda en az bir yıl süreyle okul müdür yardımcısı olarak görev yapar. Bu süreçte, resmi olmayan bir mentörlük ilişkisi başlamakta ve mevcut okul müdürü, müdür yardımcısına mentörlük yapmaktadır. Türk Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş bir resmi mentörlük programı bulunmadığından her okul, mentörlük programını gayri resmi olarak kendi bünyesinde yeniden oluşturur (Yirci, 2009).

2.18. Mentörlük Hakkında Yanlış Bilinen Bilgiler

Dean (2009), mentörlük süreci ile ilgili sıkça karşılaşılan ve doğru bilinen bazı yanlışlara dikkat çekmektedir. İlk olarak mentörün menteeden daha yaşlı olması gerektiği yönündeki yaygın inançtır. Oysaki yaş ve tecrübe yalnızca bir kişiyi mentör olarak nitelendirmez. Etkili bir mentörlük ilişkisi yaştan bağımsız olarak paylaşılan değerlere, uzmanlığa ve birbirini yönlendirme ile destekleme becerilerine dayanır. Hatta bazı mentörler, daha genç olabilirler; bu durum da ters mentörlük olarak adlandırılır (Dean, 2009; Allen ve Eby, 2010). Bu durum mentörlük ilişkilerinin yaşa bağlı bir kriterle şekillenmediğini, bireysel yetkinliklerin ve karşılıklı etkileşimin daha önemli olduğunu gösterir. Diğer bir yanlış bilgi, mentörlüğün yalnızca bilginin mentörden menteeye tek yönlü akışı olarak anlaşılmasıdır. Gerçekte var olan mentörlük ilişkisi her iki tarafın da öğrendiği, giderek büyüüp geliştiği ve birbirlerinin bakış açılarını etkileyip şekillendirdiği bir süreçtir. Bu ilişki birbirine bağlı bir ilişki olarak tanımlanabilir; mentör ve mentee birbirlerinin tecrübelerinden yararlanarak, karşılıklı olarak gelişim göstermektedir (Kram, 1985; Dean, 2009). Yani mentörlük tek taraflı bir öğretme sürecinden ziyade, karşılıklı öğrenme ve gelişim fırsatı sunan geniş bir süreçtir.

Menteenin bir mentöre sahip olmasının başarıyı garanti edeceği inancı da doğru bilinen yanlışlardan biridir. Oysa başarı, yalnızca mentörlük ilişkisine dayalı

değildir; daha geniş bir bağlamda birden fazla faktörün birleşimi ile elde edilir. Bu faktörler arasında kişisel çabaların yanı sıra, çevresel destekler ve bireysel yetkinlikler yer almaktadır (Scandura, 1998; Dean, 2009). Başarı; mentörlük sürecinden elde edilen öğrenme ile sınırlı değildir ve bu süreç tek başına yeterli bir faktör olmayabilir.

Bir diğer yanlış inanış; mentörlerin her şeyin cevabını bilen, her soruyu yanıtlayan varlıklar olduklarıdır. Fakat mentörlükte mentörler birer rehber ve kolaylaştırıcı destek olarak hareket ederler. Görevleri, menteelerin zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân sağlamaktır. Mentörler öğretici olmaktan çok menteelerinin kendi çözümlerini bulmalarına danışmanlık ederler (Bierema & Merriam, 2002; Dean, 2009). Diğer yaygın olan yanlış ise, erkek mentörlerin kadın mentörlerden daha etkili olduğu yönünde olan inanıştır. Cinsiyet mentörlük ilişkilerinde başarıyı belirleyen bir öge değildir. Mentörlük ilişkisinin etkinliği, mentörün kişisel özellikleri, deneyimi ve yetkinlikleriyle daha fazla ilişkilidir. Cinsiyet yalnızca sosyal bir faktör olup, mentörlük sürecinin kalitesini belirlemeye yardımcı olan bir faktör değildir (Ragins & Cotton, 1999; Dean, 2009).

Mentörlük sürecinin zaman alıcı ve sürekli bir taahhüt olması gerektiği anlayışı da bir yanılgıdır. Aslında mentörlük, kısa süreli etkileşimlerle bile anlamlı gelişmeleri destekleyebilir. Kısa fakat derin ve odaklanmış etkileşimler, menteelerin önemli iç görüler kazanmalarını sağlayabilir. Bu durum mentörlük ilişkilerinin zaman sınırının yanı sıra etkili de olabileceğini gösterir (Dean, 2009; Ghosh & Reio, 2013). Mentör ve mentee ilişkilerinin her zaman uyumlu olması gerektiği düşüncesi de yanlıştır. Her ilişkide olduğu gibi, mentörlük ilişkilerinde de zaman zaman uyumsuzluklar yaşanabilir. Eğer mentör ve mentee arasında sağlıklı bir iletişim sağlanamıyorsa bu ilişkiden beklenen yarar elde edilemeyebilir. Bu durumda, mentör değişikliği yapılabilir ya da yeni bir mentörlük süreci başlatılabilir (Luthans & Peterson, 2003; Dean, 2009). Bir başka yanlış bilgi, mentörün mentee'yi davet ederek onu mentörlüğe ikna etmesi gerektiği inancıdır. Oysa öğrenmeye açık bir mentee, kendi mentörünü seçme hakkına sahiptir. Bu durum mentörlük ilişkisinin daha istekli ve etkili olmasına olanak tanır. Menteenin kendi mentörünü seçmesi, öğrenme sürecinin daha kişisel ve verimli olmasını sağlayabilir (Kram, 1985; Dean, 2009).

Son olarak, mentörlük sürecinin her zaman uzun vadeli olması gerektiği düşüncesi de yanlıştır. Bazı mentörlük ilişkileri zaman içinde devam ederken bazıları

kısa süreli veya proje bazlı olabilir. Mentörlük bireysel ihtiyaçlara ve hedeflere göre esnek bir yapıya uyarlanabilir. Bu dinamik süreç, mentörlük ilişkisinin etkinliğini artırabilir ve menteenin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilir (Clutterbuck, 2004; Dean, 2009).

2.19. İŞ DOYUMU KAVRAMI VE TANIMLARI

Bireylere göre iş tanımı; nasıl hissettikleri, neye inandıkları ve nasıl davranmayı düşündüklerine dair görüşleridir (Greenberg ve Baron, 1997). Bu görüşler genel olarak iş doyumunu olarak adlandırılmaktadır. İş doyumunu, araştırmacılar için geniş bir alanda önemli bir konu olmuştur. Locke (1976) iş doyumunu; kişinin işine ya da işinin değerlendirilmesinden kaynaklanan olumlu veya hoş duygusal durumlar ve tecrübeler olarak tanımlamaktadır. İş doyumunu, bireyin mevcut işine ve organizasyonuna ilişkin genel bir tavidir ve bu tavır; iş ile ilgili duyguları, düşünceleri ve inançların tümünü kapsar (Cranny, Smith & Stone, 1992). Robbins (1998)'e göre iş doyumunu kişinin işine karşı genel tutumudur; ayrıca işçilerin aldıkları ücret (maaş) ile inandıkları ücret miktarı arasındaki farkı da iş doyumunun bir ölçüsü olarak belirtmektedir. Gruneberg (1979), iş doyumunu konusunda evrensel bir görüş bulunmadığını belirtmekte ve bunun nedenini iş doyumunun farklı birçok yönüyle ilgilenmesi ve bu yönlerin sayıca fazla olması olarak açıklamaktadır (Akt; Öztürk,2021). İş doyumunu, kişinin işinin çeşitli yönlerine verdiği tepkilerle şekillenir ve birey işinin bir yönünden doyum sağlayabilir (French, 1998; George ve Jones, 2002; Kreitner ve Kinicki, 2001). İşin kendisi, yükselme- terfi fırsatları, ücret (maaş), iş arkadaşları, denetim ve bir çalışanın performansı gibi öğeler iş doyumunu üzerinde önemli etkilere sahip olan faktörlerdir. Bu öğeler, işin genel doyum düzeyini etkileyebilir (George ve Jones, 2002).

Gibson ve diğerleri (1997) iş doyumunu; bireylerin sahip olduğu bir tutum olarak tanımlamaktadır. Bu şu anlama gelmektedir; iş doyumunu yüksek olan kişi kendisine karşı da olumlu duygular besleyecek olup işinden memnun olmayan kişi ise olumsuz duygulara sahip olacaktır. Robbins, Odendaal & Roodt (2003)'a göre iş doyumunu çalışan kişilere verilen ödüller arasındaki fark olarak tanımlayıp bu şekilde iş doyumunu eşitlik açısından da tanımlanabilmektedir. Diğer bir tanım ise; bir çalışanın daha önceki bağlantılı olduğu iş tecrübesi hakkında duygular, mevcut veya alternatif beklentiler (Balzer, Kihm, Smith, Irwin, Bachiochi, Robie, Sinar ve Parra, 1997, s.10) olarak tanımlanır. Kreitner ve Kinicki (1998)'e göre iş doyumunu duygusal bir

durumdur. Kişinin işiyle ilgili çeşitli olaylara tepkisi, iş doyumunun bir sorun olmadığı anlamına gelir. Bir kişi işin bu yönünden göreceli olarak doyum sağlarken bir yönüyle memnun olmayabilir. Spector (1997) iş doyumunun dokuz yönünü tanımlar:

- Terfi
- Ücret
- Sosyal haklar
- Denetim
- Koşullu ödüller/ pekiştireçler
- Çalışma prosedürleri
- İşin doğası
- İş arkadaşları
- İletişim

Gibson ve diğerleri (1997) iş doyumunu; çalışanların ne ölçüde iş doyumuna sahip olduğu olarak tanımlamaktadır. Bir farklı tanım ile işlerinin boyutlarına karşı olumlu tutum geliştirmek olarak belirtmiştir:

2.19.1.İşin kendisi: İşin çalışana ne ölçüde fayda sağladığını ifade eder bunlar; öğrenme fırsatları, zorlu görevler ve sorumluluklardır.

2.19.2.Ücret: Ücret; çalışanın aldığı mali ücretin miktarını ifade eder ve bu ücretin ne ölçüde adil olarak algılandığını belirtir.

2.19.3.Terfi fırsatları: Bir çalışanın yükselme şansını ifade eder. Organizasyon içinde ilerleme olarak gösterilebilir.

2.19.4.Denetim: Denetim; çalışanın amirinin destek sağlama yeteneği olup iş yerindeki teknik yardımdır.

2.19.5.İş arkadaşı: Diğer çalışma arkadaşlarının işiyle ilgili görevlerini yerine getirme konusunda yetkin ve sosyal açıdan destekleyici olmasıdır (Luthans, 1992).

İş doyumunu kavramı son yirmi yılda kapsamlı bir şekilde araştırılmıştır (Farber, 1983; Hackman & Oldham, 1980; Holtzman & Glass, 1999; Jayarartne & Satranç, 1984; Kim, 2002; Maslach, 1986, Akt; Hackman ve Oldham, 1980). Genel anlamda iş doyumunu bir davranış biçimidir. Çünkü iş doyumunu bir yatkınlık olduğu için davranışla aynı nitelikleri taşımaktadır. Çalışan kişiler hem memnun hem de doyumsuz olabileceğinden işleriyle ilgili de hem olumlu hem de olumsuz duygulara sahip

olabilirler (Saiyadain, 2003 Akt; Özpehlivan,2018). Knights ve Kennedy (2005) iş doyumunu ile ilgili çok sayıda boyut olduğunu ve bu boyutlardan özellikle beş maddenin hayati öneme sahip olduğunu vurgulamışlardır:(Smith, Kendall & Hulin, 1969).

- Terfi
- Ücret
- İş arkadaşları
- Denetim
- İşin kendisidir

İş doyumunu üzerine yapılan araştırmaların önemli nedenlerinden biri, yöneticilerin çalışanların tutumlarını nasıl geliştirebileceği konusunda müdahalelerde bulunma gerekliliğidir. Çeşitli çalışmalar, iş doyumunun olumlu iş yeri sonuçlarıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Örneğin, iş doyumunu yüksek olan çalışanların örgütsel bağlılıklarının arttığı gözlemlenmiştir (Brown, 1993; Kirkman & Shapino, 2001). Ayrıca, işinde yüksek düzeyde memnun olan çalışanların, şirketlerine olan bağlılıklarının daha güçlü olduğu ve başka bir iş arama olasılıklarının daha düşük olduğu bulunmuştur (Brown, 1993; Sager, 1994). İş doyumunu yüksek olan bireylerin kurumdan ayrılma olasılıkları da daha düşüktür (Hackett & Guinon, 1985; Brown, 1993; Akt; Kirkman & Shapino, 2001). Ayrıca, iş doyumunu yüksek çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını sergileme olasılıkları daha yüksektir (Organ ve Konovsky, 1989).

Araştırmalar iş doyumunun iş performansı üzerinde de önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. İşinde doyum sağlayan çalışanlar; işten ayrılma, psikolojik sıkıntı ve devamsızlık gibi sorunlar yaşamaz ve daha iyi performans sergilerler (Andrisani, 1978; Davis, 1992). İş doyumunun düşük olduğu durumlarda ise; çalışanlar işlerini sabote etme, işten kaçma gibi ters üretken davranışlar sergileyebilirler (Spector, 1997). Ayrıca düşük iş doyumunu yaşayan çalışanlarda gerginlik, kaygı, depresyon, aşırı stres gibi fiziksel ve psikolojik belirtiler görülebilir (Dowling & Kabanof, 1978; O'Brien, 1981; Spector, 1997, Akt; O'Brien, 1981).

2.20. İş Doyumunu Etkileyen Değişkenler

Örgüt içerisinde iş doyumunun birçok değişkenle ilişkisi mevcuttur. Bu değişkenler (Davis, 1982; Akt. Çalışkan, 2005):

2.20.1. Yaş: Yaş ile iş doyumu arasında olumlu bir bağlantı olduğu saptanmış olup kişilerin yaşları arttıkça işe olan doyumları da artmaktadır. Yaşı genç olan çalışanların terfi ve diğer iş olanaklarına ilişkin aşırı beklentilerinin sonuçları olarak işe olan doyumsuzlukları da artmaktadır.

2.20.2. Meslek: Yapılan araştırmalarda meslek düzeyi ile iş doyumu arasında tutarlı bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Yüksek statülü mesleklerde iş doyumu yüksektir. profesyonel mesleklerde iş doyumu daha yüksek olup vasıfsız işlerde daha düşüktür.

2.20.3.İş Gücü- Devamsızlık: Bir çalışanın işe olan doyumu düşük ise iş görenlerin iş bırakma olasılığı artar. Aynı zamanda devamsızlık yapma oranları da artmaktadır. Bu yüzden iş gücü ile iş doyumu bağlantılıdır.

2.20.4.Toplum Koşulları: Genel olarak bakıldığında iyi toplum koşullarının işe olan doyumu yükselteceği, kötü toplum koşullarının iş doyumunu azaltacağı düşünülmektedir. Fakat durum gerçekte bu şekilde değildir. İş koşulları vasat olup, toplum koşulları kötü olduğunda iş görenlerin iş doyumları artar. Bu şekilde kendilerini kabullenme süreci daha iyi bir şekilde işlemektedir.

2.20.5.Çalışma Koşulları: İş görenler; sessiz, rahat, tehlikesiz, aydınlatması yerinde olan, ısısı sabit, nemsiz, havalandırması iyi gibi özellikleri olan elverişli koşullardaki işleri tercih ederler.

2.20.6.Kişisel Farlılıklar: Yapılan çalışmalarda iş doyumu düzeyi ile kişisel farklılıkların bağlantılı olduğu görülmektedir. Kendine öz güveni olan iş görenlerin, bu özellikleri daha düşük seviyede olan kişilere nazaran daha çok iş doyumu sağlamaktadır. Yaş, cinsiyet, işte çalışma süresi, eğitim seviyesi, sosyokültürel çevre, zekâ gibi özellikler iş doyumunu etkileyen kişisel özelliklerdir.

2.20.7.Ücret: Beklenen ücret ile alınan ücret eşit düzeyde ise iş doyumu sağlanır. Yapılan araştırmalarda ücretin iş doyumu sağlamada önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Ücretin bu denli önemli olmasının başlıca sebebi bireylerin temel ihtiyaçlarının başlıca bir aracı olmasıdır. İş görenler adil olan beklentilerine paralel gördükleri işte yükselme ve ücret politikası isterler. Böylece bu durum işe olan doyumlarını arttırır (Lewin, 1972).

2.20.8.Yükselme Olanakları: Kişisel gelişme, terfi, sorumluluğu ve yüksek statü iş olanağı sağlar. Dürüstçe yapılan terfi düşüncesine sahip olan bireyler için doyum daha fazla olmaktadır.

2.20.9.Denetim Şekli: Denetimin şekli, iş doyumunun olumlu ya da olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Sıkı denetim, bireylerin aşırı bir şekilde kontrol edilmesinin kişisel esnekliğini azalttığı, bu tarzda yönetilen kurumların kişiler için olumsuz tutum sergilendiği yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Ayrıca denetim daha esnek ise işe karşı doyum daha yüksek olacaktır.

2.20.10.Yönetime Etkin Katılım: Yönetime katılma iş görenin kendi benlik doyumunu için farklı olanaklar sağlayıp, örgüt içinde kaynaşmayı ve örgütsel hedeflere odaklanmayı sağlar. İş görenin sunduğu çözüm stratejileri iş arkadaşları ve yöneticiler tarafından benimsendiği takdirde iş gören iş doyumuna daha çabuk ulaşır.

2.21.Kapsam ve Süreç Kuramları ile Öğretmen İş Doyumu İlişkisi

Öğretmenlik ve okul yöneticiliği meslekleri bireylerin mesleki gelişimlerini, iş doyumlarını ve profesyonel bağlılıklarını etkileyen çok boyutlu roller üstlendiği için iş doyumunu şekillendiren motivasyonel faktörlerin çeşitliliği oldukça fazladır. Bu faktörler kapsam ve süreç kuramları çerçevesinde incelenebilir. Kapsam kuramları arasında yer alan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve Herzberg'in çift faktörlü kuramı, iş doyumunu etkileyen içsel ve dışsal faktörleri ayırt etmeye olanak sağlar. Bu kuramlar, öğretmenler ile okul yöneticilerinin motivasyonlarını anlamada önemli bir araç sunmaktadır (Maslow, 1954; Herzberg, 1966). Herzberg'in çift faktör kuramında iş doyumunu yalnızca dışsal etmenlerle değil, içsel motivasyon unsurlarıyla da şekillenir; başarı, tanınma ve profesyonel gelişim gibi içsel faktörler, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş doyum düzeylerini de önemli ölçüde artırır (Herzberg, 1966).

Bu anlamda okul müdürlerinin mentörlük becerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemenin yanı sıra iş doyumlarını da etkileyen önemli bir faktör olarak ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin sunduğu geri bildirim, bireyi tanıma, gelişim olanakları ve rehberlik gibi öğeler öğretmenlerin içsel motivasyonlarını pekiştirerek iş doyumlarını da artırır (Yılmaz, 2008). Vroom'un Beklenti Kuramı çerçevesinde öğretmenler okul yöneticilerinin mentörlük sürecinde sağladıkları rehberliği, performanslarıyla ilişkilendirerek ödüllerin beklentisini şekillendirir. Bu süreç öğretmenlerin iş doyumlarını arttıran bir unsur haline gelir (Vroom, 1964). Ayrıca Adams'ın Eşitlik Kuramı iş doyumunu, elde edilen ödüllerin ve bu ödüllerin ne ölçüde adil dağıtıldığıyla ilişkilendirir. Okul yöneticilerinin mentörlük sürecinde

adaletli ve adil bir yaklaşım sergilemesi öğretmenlerin algıladıkları adalet duygusunu artırarak iş doyumlarının güçlenmesine katkı sağlar (Adams, 1965).

Mentörlük becerilerine sahip okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamanın ötesinde iş doyumunu artıran bir liderlik biçimi sergileyerek, öğretmenlerin genel mesleki doyumlarını da iyileştirdiği anlaşılmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi çerçevesinde, okul müdürlerinin öğretmenlerin güvenlik ve aidiyet ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda daha yüksek düzeydeki kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurdukları mentörlük stratejileri geliştirmeleri beklenir (Maslow, 1954). Bu tür stratejiler öğretmenlerin iş doyumunu artırmanın yanı sıra, okul ortamındaki pozitif iş kültürünü güçlendiren ve okul iklimini de etkileyen önemli bir faktör haline gelir (Robinson, 2012). Süreç kuramları ise okul yöneticilerinin mentörlük sürecindeki tutumlarını ve bu tutumların öğretmenlerin performans beklentileriyle nasıl örtüştüğünü anlamaya yardımcı olmaktadır. Vroom'un Beklenti Kuramı'na göre öğretmenler okul yöneticilerinin mentörlük sürecinde aldıkları ödülleri kişisel amaçları ve değerleriyle ilişkilendirdiklerinde, bu süreç iş doyumunu artıran bir etmen haline gelir (Vroom, 1964).

Benzer şekilde Adams'ın Eşitlik Kuramı okul yöneticilerinin mentörlük sürecindeki adaletli tutumlarının öğretmenlerin iş doyumunu artıran kritik bir faktör olduğunu vurgular (Adams, 1965). Bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili mentörlük becerileri, öğretmenlerin iş doyumunu doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Kapsam ve süreç kuramlarının ışığında, mentörlük sürecinin öğretmenlerin motivasyonel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurularak adil, destekleyici ve geliştirici bir şekilde yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını ve işlerine olan doyumlarını artırırken okul yönetiminin genel başarısı ve genel okul iklimine de olumlu katkı sağlar. Bu durum sadece öğretmenlerin değil, okulun genel işleyişinin de iyileşmesine olanak tanımaktadır (Robinson, 2012).

2.22.Motivasyonun Öğretmenler Üzerindeki Etkisi

Motivasyon kuramları, öğretmenlerin kendilerini nasıl motive ettiklerini ve bu motivasyonun sınıf içindeki etkilerini anlamalarına yardımcı olur. Özellikle içsel motivasyon, öğretmenlerin mesleki doyumlarını ve öğrenci başarılarını artırmak açısından büyük önem taşır. Öğretmenler, mesleklerinde daha yüksek motivasyon

seviyelerine sahip olduklarında, öğrencileriyle daha etkileşimli ve etkili bir iletişim kurar bu durum da sınıf içindeki öğrenci katılımını artırır ve öğrenme süreçlerini daha yaratıcı hale getirir. Öğretmenlerin motivasyon düzeyleri, onların eğitimdeki rolünü daha verimli bir şekilde yerine getirmelerini sağlayan bir faktördür. Yüksek motivasyona sahip öğretmenler öğrencilerinin gelişimini daha iyi izler, onlara geri bildirim sağlar ve onların öğrenme süreçlerini kişiselleştirir. Ayrıca öğretmenlerin motivasyonları, onların mesleki doyumları ve tükenmişlik durumları üzerinde de doğrudan bir etkiye sahiptir. Tükenmişlik, öğretmenlerin işlerine olan ilgilerini ve verimliliklerini olumsuz yönde etkileyebilir.

Motivasyon kuramları, öğretmenlerin motivasyonlarını anlamak ve bu motivasyonu öğrencilerine aktarmak konusunda önemli kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin motivasyon seviyeleri, eğitim ortamının kalitesini doğrudan etkileyen bir faktör olup, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Motivasyonun artırılması hem öğretmenlerin kişisel doyumlarını hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin kendi motivasyonlarını yüksek tutmak için sürekli olarak mesleki gelişimlerini desteklemeleri, eğitimsel etkinliklerini gözden geçirmeleri ve öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Motivasyon kuramları kapsam ve süreç kuramları olarak ikiye ayrılır. Süreç kuramları dışsal faktörlere ağırlık verirken, kapsam kuramları içsel faktörlere ağırlık verir.

2.23. Motivasyon Kuramları

Motivasyon, bireylerin hedeflerine ulaşmak için harcadıkları çaba ve enerji ile ilgili bir psikolojik süreçtir. Eğitimde motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecine olan aktif katılımını ve başarılarını doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Bununla birlikte, öğretmenlerin motivasyonu da öğrenci başarısını etkileyen temel bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda motivasyon kuramları öğretmenlerin davranışlarını ve eğitim süreçlerini şekillendiren, eğitimsel etkililiği artırma konusunda rehberlik eden önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır. Motivasyon kuramlarının öğretmenler üzerindeki etkisi, öğretmenlerin kendi motivasyonel durumları, öğrencileri motive etme biçimleri ve sınıf içindeki genel eğitim ortamını şekillendirme açısından önemli bir yer tutmaktadır (Yazıcı, 2009).

2.23.1.Motivasyon Kuramlarının Temel İlkeleri

Motivasyonun açıklanmasında çeşitli kuramlar kritik rol oynamaktadır. Bu kuramlar; bireylerin hangi öğeler tarafından nasıl motive olduklarını ve bu motivasyonun nasıl artırılabilceğini anlamak için bir dizi teorik çerçeve sunmaktadır. Başlıca motivasyon kuramları arasında; İhtiyaçlar Kuramı (Maslow, 1943), İçsel ve Dışsal Motivasyon (Deci ve Ryan, 1985), Öğrenilmiş Bağlılık Kuramı (Bandura, 1997), ve Beklenti-Değer Kuramı (Eccles ve Wigfield, 2002) sayılabilir.

2.23.1.1.İhtiyaçlar Kuramı: Maslow'un ihtiyaçlar kuramı bireylerin motivasyonunun temel düzey ihtiyaçlardan başlayıp daha yüksek seviyedeki ihtiyaçlara doğru uzandığı görüşünü savunur. Öğretmenlerin öğrencilerinin temel psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılaması öğrencilerin öğrenmeye odaklanmalarına katkı sağlar. Bu nedenle öğretmenler öğrencilerin öğrenme açısından güven verici bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyduğunu kavramalı ve bu ihtiyaçları göz önünde bulundurarak uygun öğretim yöntemlerini uygulamalıdır (Maslow, 1943).

2.23.1.2.İçsel ve Dışsal Motivasyon: Deci ve Ryan'ın içsel ve dışsal motivasyon teorisi, motivasyonun iki ana bileşeni olduğunu savunur: içsel motivasyon (bireyin içsel zevk alma durumu) ve dışsal motivasyon (dışsal ödüller veya cezalar, pekiştireçler). Öğretmenlerin içsel motivasyonlarını yüksek tutmaları, öğretim süreçlerinde daha aktif, yaratıcı ve etkili olmalarını sağlar. Ayrıca öğrencilerin dışsal motivasyonlarının artırılması, öğretmenlerin eğitime olan yaklaşımlarına da olumlu yönde katkı sağlayabilir (Deci & Ryan, 1985).

2.23.1.3.Öğrenilmiş Bağlılık Kuramı: Bandura, bireylerin başarısızlıklarını yenmelerini ve başarılı olmalarının büyük ölçüde kendi öz yeterlilik inançlarına bağlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerinin öz yeterlilik inançlarını geliştirmeleri, öğrencilerine zorluklar karşısında yılmamayı öğretip, gayret göstermeye teşvik etmeleri, öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli bir etken olduğunu belirtmiştir (Bandura, 1997).

2.23.1.4.Beklenti-Değer Kuramı: Bu kuram; bireylerin bir etkinlikteki başarıya yönelik beklentileri ile bu etkinliği gerçekleştirmeye yönelik değerleri arasında bir ilişki olduğunu öne sürer. Öğretmenlerin öğrencilerine eğitimde başarıya ulaşabileceklerine dair bir inanç aşlamaları, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir. Aynı şekilde öğretmenlerin, öğretim materyalleri ve farklı yöntem- teknikler

aracılığıyla öğrencilerin başarıya değer vermelerini sağlamaları önemlidir (Eccles& Wigfield, 2002).

2.24. Kapsam Kuramları

Taşdemir (2013)' e göre bireyi belirli bir yönde harekete geçiren öğelere önem veren kapsam kuramları bireyin sahip olduğu dürtü ve ihtiyaçlar ile bu dürtülerin öncelik sırasını incelenmektedir. Bilinen kapsam kuramları şunlardır:

- Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı
- Alderfer'in ERG Teorisi Kuramı
- Mc Clelland'ın Başarı İhtiyacı Teorisi Kuramı
- Herzberg'in Çift Faktör Teorisi Kuramı

Kapsam kuramları bireylerin iş deneyimlerini ve iş yerindeki doyum seviyelerini anlamak amacıyla incelenen önemli bir konudur. Bu kuramlar, bireylerin iş yerindeki çeşitli çevresel ve kişisel faktörleri nasıl algıladıklarını ve bu algıların onların iş doyumuna nasıl etki ettiğini açıklamaya yönelik teorilerdir. Bu teoriler, çalışanların iş deneyimlerini sosyal, psikolojik ve organizasyonel bağlamda ele alır. Öğretmen iş doyumunu ise, öğretmenlerin mesleki yaşamlarından ne ölçüde doyum sağladıklarını, işlerini nasıl değerlendirdiklerini ve bu değerlendirmenin onların motivasyon, verimlilik ve genel ruh hali üzerindeki etkilerini kapsamaktadır. Kapsam kuramları, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen faktörleri açıklamada önemli bir araç sunar. Özellikle iş yerindeki sosyal ilişkiler, liderlik tarzları, iş yükü ve okul iklimi gibi faktörlerin öğretmenlerin iş doyumuna nasıl yansıdığı üzerinde durulur. Kapsam kuramları bağlamında iş doyumunun, bireylerin iş yerindeki beklentilerinin ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığı ile doğrudan ilişkili olduğu ileri sürülmektedir. Öğretmenler için, işin anlamlı ve tatmin edici olması, bireysel başarıların takdir edilmesi ve mesleki gelişim fırsatlarının bulunması gibi unsurlar, iş doyumunu artırıcı etkenler olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin iş yerindeki destekleyici ve işbirlikçi bir kültürle karşılaşmaları, iş doyumunu pekiştiren önemli bir faktör olarak vurgulanır. Buradan kapsam kuramlarının, öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde önemli bir etkileşim olduğunu ve bu etkileşimin öğretmenlerin iş performansı ve genel refahı üzerinde belirleyici bir rol üstlendiği görülmektedir.

2.24.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi insanların ihtiyaçlarının beş basamaklı bir modelini içeren ve genellikle bir piramit içinde hiyerarşik seviyeler halinde tasvir edilen psikolojideki motivasyon teorisidir. Hiyerarşinin beş seviyesi fizyolojik, güvenlik, sevgi-ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme. Yiyecek, su ve güvenlik gibi daha düşük temel ihtiyaçlar, daha yüksek ihtiyaçlar karşılanmadan önce karşılanmalıdır. Çok az insanın kendini gerçekleştirme seviyesine ulaştığına inanılır ancak her birey zirve sayılabilecek tecrübeler yaşayabilir. Seviyenin sırası kendini gerçekleştirme seviyesine ulaştığına inanılır ancak herkes zirve deneyimler yaşayabilir. Seviyenin sırası tamamen sabit değildir. Bazıları için saygı, sevgiden daha ağır basarken, diğerleri yoksulluğa rağmen kendini gerçekleştirebilir. Davranışlar genellikle aynı anda birden fazla ihtiyaç tarafından motive edilir (Maslow, 1943, 1954). Maslow (1954)' a göre insan ihtiyaçları hiyerarşik olarak sıralanmıştır. En altta fizyolojik (hayatta kalma) ihtiyaçları, en üstte ise daha yaratıcı ve entelektüel yönelimli kendini gerçekleştirme ihtiyaçları yer almaktadır. Maslow bireyin daha yüksek ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için hayatta kalma ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini savunur. Hiyerarşide ne kadar yukarıda olunursa kaçınılmaz olarak bireyi etkileyen hayal kırıklığına uğratan kişilerarası ve çevresel engeller nedeniyle o aşamayla ilişkili ihtiyaçları karşılamak o kadar zor olacaktır. Daha yüksek ihtiyaçlar hayatta kalma ile ilgili daha düşük ihtiyaçlarda fizyolojik ve kısa vadeli olmaktan ziyade psikolojik ve uzun vadeli hale gelmektedir.

2.24.1.1.Fizyolojik İhtiyaçlar

En temel ihtiyaç fiziksel hayatta kalmadır ve bu davranışları motive eden ilk faktördür. Bu seviye karşılandığında bir sonraki seviye kişiyi motive eder. Bu biyolojik gereksinimler; hava, yiyecek, içecek, barınak, sıcaklık, uyku, barınma, cinsel ihtiyaçlardır. Fizyolojik ihtiyaçlar vücudun iyi şekilde çalışmasını sağlar. Maslow, fizyolojik ihtiyaçların en önemli ihtiyaçlar olduğunu düşünmüştür çünkü; bu ihtiyaçlar karşılanana kadar diğer ihtiyaçlar ikincil öneme sahiptir. Bireyin fizyolojik ihtiyaçları karşılandığında güvenlik ve emniyet ihtiyacı ön plana çıkar.

2.24.1.2.Güvenlik İhtiyaçları

Bireyler hayatlarında düzen, öngörülebilirlik ve kontrol deneyimlemek isterler. Güvenlik ihtiyaçları aile ve toplum tarafından karşılanabilir. Örneğin; duygusal

güvenlik, finansal güvenlik (kazalara ve yaralanmalara karşı emniyet). Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanmasıdan sonra gelen üçüncü basamak insan ihtiyaçları sosyal ihtiyaçlardır ve aidiyet duygusunu içerir.

2.24.1.3. Sevgi ve Aidiyet İhtiyacı

Kişilerarası ilişkilere, bağlanmaya, bağlantılı olmaya ve bir grubun parçası olmaya yönelik insani duygusal ihtiyacı ifade eder. Aidiyet ihtiyacına örnek olarak arkadaşlık, yakınlık, güven, kabul görme, şefkat alma- verme, sevgi verilebilir.

2.24.1.4. Saygılık İhtiyaçları

Maslow (1954) saygılık ihtiyaçlarını iki kategoriye ayırmıştır: İlk kategoride kişinin kendine duyduğu saygı (saygılık, başarı, ustalık, bağımsızlık) ve ikinci kategoride başkalarından itibar veya saygı görme arzusu (statü, prestij gibi) saygılık, başkaları tarafından kabul edilme ve değer görme yönündeki tipik insan arzusudur. İnsanlar genellikle tanınmak için bir meslek veya hobi edinirler, bu da onlara bir katkı ve değer duygusu sağlar. Hiyerarşide bu kademedeki dengesizlikler düşük özsaygıya ya da aşağılık kompleksine yol açabilir. Maslow (1954), saygı veya itibar ihtiyacının çocuklar ve ergenler için en önemli ihtiyaç olduğunu ve gerçek özsaygı veya onurdan önce geldiğini belirtmiştir.

2.24.1.5. Kendini Gerçekleştirme İhtiyaçları

Maslow'un hiyerarşisinde en üst seviyeyi oluşturur ve kişinin potansiyelini gerçekleştirmesini, kendini gerçekleştirmesini, kişisel gelişim arayışını ve zirve deneyimlerini ifade eder. Bu ihtiyaç düzeyi, kişinin potansiyelinin ne olduğunun bu potansiyeli gerçekleştirilmesiyle ilgili olduğunu açıklar. Maslow (1987 s. 64) 'a göre bu seviye kişinin yapabileceği her şeyi başarma ve olabileceği her şeyi olma arzusudur. Bireyler bu ihtiyacı çok özel olarak algılayabilir ve ona odaklanabilir. Örneğin; bir birey ideal bir ebeveyn olma konusunda arzuya sahip olabilir. Maslow (1987, s. 68-71) hiyerarşideki sıra için daha önceki tanımlarında ima etmiş olabileceği kadar katı olmadığını öne sürmüştür. İhtiyaçlar sırasının dış koşullara ya da bireysel farklılıklara bağlı olarak esnek olabileceğini belirtmiştir. Maslow çoğu davranışın çok yönlü motivasyona sahip olduğunu belirtmiş ve herhangi bir davranışın temel ihtiyaçlardan yalnızca birine göre değil, aynı anda birkaçına veya hepsine göre belirlenme eğiliminde olduğunu üzerinde durmuştur. Maslow (1954)'a göre, insanlar iki farklı ihtiyaca sahiptir. Bu beş aşamalı model eksik ihtiyaçları ve büyüme ihtiyaçları olarak

ikiye ayrılmaktadır. İlk dört seviye genellikle eksiklik ihtiyaçları ve en üst seviyeye ise varlık veya büyüme ihtiyaçları olarak adlandırılmaktadır.

2.24.1.6.Eksiklikten Kaynaklı İhtiyaçlar

Eksiklikten kaynaklanan ihtiyaçlar; yemek, uyku, cinsel ihtiyaçlar olan fizyolojik ihtiyaçları kapsayan temel hayatta kalma ile ilgilidir. Güvenlik, tehlikeden uzak olma ihtiyacı ise güvenlik ihtiyaçlarını oluşturur. Bu ihtiyaçlarla ilişkili davranışlar, bir hedefe ulaşma aracı oldukları eksiklik olarak görülür. Maslow (1943) başlangıçta bireylerin yüksek düzeydeki büyüme ihtiyaçlarını karşılamadan önce daha alt düzeydeki eksiklik ihtiyaçlarını karşılamaları gerektiğini belirtmiştir. Ancak daha sonraki dönemde bir ihtiyacın karşılanmasının ya hep ya hiç olgusu olmadığı açıklığa kavuşturularak daha önce kullandığı ifadelerin bir sonraki ihtiyaç ortaya çıkmadan önce bir ihtiyacın yüzde yüz karşılanması gerektiği yönündeki yanlış izlenimini vermiş olabileceğini kabul etmiştir (Maslow, 1987, s.69).

2.24.1.7.Büyüme İhtiyaçları

Büyüme ihtiyaçları bireyin potansiyelini tam anlamıyla gerçekleştirmesi ve kendini gerçekleştirme ihtiyaç ile ilgili olup daha çok psikolojiktir. Bu ihtiyaçlar daha çok yaratıcı ve entelektüel davranışlarla elde edilir. Büyüme ihtiyaçları bir şeyin eksikliğinden değil birey olarak büyüme arzusundan kaynaklıdır. Bu ihtiyaçlar makul bir şekilde karşılandığında kişi kendini gerçekleştirme adı verilen en yüksek seviyeye ulaşabilir. Her birey hiyerarşide kendini gerçekleştirme seviyesine doğru yükselme arzusuna sahiptir (Maslow, 1987).

2.24.1.8. Kendini Gerçekleştiren İnsanların Özellikleri

Maslow (1970) kendini gerçekleştirmiş olarak kabul edilen aralarında Abraham Lincoln ve Albert Einstein da olduğu on sekiz kişiyi inceleyerek kendini gerçekleştirmiş insanlarda bulunan on beş özellik belirtmiştir:

- Kendini ve başkasını olduğu gibi kabul etme
- Hayata objektif bakabilme
- Mizah anlayışına sahip olma
- Yaratıcı düşünme yeteneği
- Düşünce ve eylemlerinde özgün olma
- Gerçekliği aktif şekilde algılayan, belirsizliğe tahammül edebilme yetisine sahip olma

- Kültürlenmeye dirençli olmayan
- İnsanlığın refahı ile ilgilenen
- Deneyimleri takdir edebilen
- Gelişmiş tecrübelerle sahip
- Mahremiyete ihtiyacı olan
- Demokratik davranışlar edinen
- Güçlü ahlaki/ Etik standartları yakalayan
- Derin ve tatminkâr kişilerarası ilişkiler kuran
- Benmerkezci olmayan

İnsanın kendini ve başkalarını olduğu gibi kabul edebilmesi bireyin içsel huzurunu ve toplumsal uyumunu sağlamak için temel bir ön koşuldur. Bu kabul bireyin kendiliğini, yaratıcılık ve mizah anlayışını geliştirmesini teşvik eder çünkü içsel bir barış ve özgürlük duygusu, bireyin çevresindeki dünyaya objektif bir bakış açısı ile yaklaşmasına imkân sağlar. Bunun yanı sıra gerçeği aktif bir şekilde algılayabilme yeteneği, belirsizliğe tolerans gösterme becerisiyle birleşerek, bireyi kültürel baskılara ve toplumsal normlara dirençli hale getirir. İnsanlık refahına duyulan ilgi, bu bireylerin sadece kendi gelişimlerine odaklanmakla kalmayıp aynı zamanda toplumlarına katkı sağlamayı da öncelik haline getirmelerini sağlar. Bu bireyler deneyimlerini takdir etme yetenekleriyle yaşamın her anını derin bir şekilde anlamlandırabilir ve gelişmiş deneyimleri aracılığıyla kişisel ve toplumsal anlamlar oluşturabilirler. Güçlü ahlaki ve etik standartlara sahip olmak; derin ve tatminkâr kişilerarası ilişkiler kurabilmek, demokratik davranışları içselleştirebilmek, benmerkezcilikten uzak bir anlayışla hareket etmeyi gerektirir. Bunu gerçekleştiren bir birey hem kendisiyle hem de çevresiyle uyumlu bir şekilde insanlığın ortak refahına katkıda bulunmayı amaçlar.

2.24.2. Clayton Alderfer'in ERG Kuramı (VİG)

Alderfer'in ERG (Existence – Relatedness- Growth Theory) kuramına göre insanların üç temel ihtiyacı vardır bu ihtiyaçlar; varoluş, ilişki kurma ve gelişme ihtiyaçlarıdır. ERG Kuramı Alderfer'in Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan fizyolojik ihtiyaçlardan olan güvenlik aidiyet- sevgi, statü- saygınlık ve kendini gerçekleştirme ihtiyacının daha da hafifletirerek geliştirdiği motivasyon yaklaşımıdır. ERG 'de ihtiyaç sıralaması daha basitleştirilerek ele alınır (Koçel, 2005). Alderfer'in Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisini sadeleştirmesinin asıl nedeni Maslow'un ihtiyaçlar

hıyerarşının gerçek hayata uygun olmadığı sonucuna ulaşmasıdır. ERG Kuramına göre ihtiyaçlar üç farklı temel kategoride ele alınır: Varoluş ihtiyaçları, İlişkiel İhtiyaçlar, Gelişme İhtiyalarıdır.

2.24.2.1.Varoluş İhtiyaçları

Maslow'un fizyolojik ve güvenlik gibi düzeyi altta olan refaha yönelik ihtiyaçlarını karşılar. Kişilerin fiziksel ve maddi ihtiyaçlarını ifade etmektedir (Göçer, 2010). Bu gereksinimler Maslow'un kuramında kişinin var olması nedeniyle ilgili olduğundan iş gören bu gereksinimleri yaptığı iş karşılığında aldığı ücret, kurumun sağladığı fırsatlar, özgür çalışma ortamı ile iş güvenli ve iş sağlığı ile giderilebilir (Çetinkanat, 2000).

2.24.2.2.İlişki İhtiyaçları

Kişilerarası ilişkileri geliştirmeye yönelik olan ihtiyaçlardır. İletişim sürecinde kişinin diğer kişilerle düşünce ve duygularını paylaşp doyum sağlamasını içerir. Maslow'un İhtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan ait olma – sevgi gereksinimi ihtiyacına karşılık gelmektedir. Çetinkanat (2000)'a göre ilişki ihtiyacı; bireyin diğer insanlarda olan ilişkilerini, saygı, tanınma- bilme, destek, ait olma gereksinimlerini kapsar. Bu gereksinimler iş dışında aile ve yakın çevre; çalışma ortamında ise sosyal ilişkiler ve iş arkadaşları ile doyurulabilir. Göçer (2010)' e göre ilişki kurma ihtiyacı Maslow'un güvenlik basamağına denk gelir. Sosyal ihtiyaçlar hiyerarşisinde ilişkiler ve sevgi de bu ihtiyaç grubuna dahil edilebilir. Birey için öncelikli olan temel ihtiyaçlar karşılandıktan sonra diğer ihtiyaçlar karşılanır. Her birey kendini içinde ait hissettiği bir gruba dahil etmek ister. Başkaları ile bağ kurmak, başkaları tarafından sevilip kabul görmek, farklı etkileşimlerde bulunarak kimlik duygusu için bir gruba dahil olmak isterler.

2.24.2.3. Gelişme İhtiyacı

Gelişme İhtiyacı Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisinde yer alan kendini gerçekleştirme basamağına denk gelmektedir. Basamağın en üstünde yer alan gelişme ihtiyacı bireyin kendini gerçekleştirip potansiyelinin en yükseğine ulaştığı görölmektedir. Gelişme ihtiyacı kişinin kendisi ile ilgilidir, kendinde var olan potansiyeli tam manasıyla kullanabilmesi için oluşturulan fırsat olarak ifade edilir (Çetinkanat,2000). Alderfer'in Maslow ihtiyaçlar piramidini basitleştirerek geliştirdiği ERG modelinde benzerlikler dışında, farklılıklarda bulunmaktadır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bir ihtiyaç giderilmeden diğeri ihtiyaa geçilemez. Alderfer'in ERG Teorisinde iki farklı ihtiyaç sıralama olmaksızın aynı anda karşılanabilmektedir. Bunun yanı sıra ERG modelinde kültürel özelliklere dayalı farklılaşma mevcuttur (Onaran,1981). Ayrıca ERG Kuramı Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisiyle karşılaştırıldığında daha esnek bir yapıya sahiptir. Kişinin faaliyete geçmesini sağlayan çevre, kültür, aile gibi farklı değişkenlerin ERG Kuramında önemli olduğu görülmektedir (Tınaz, 2005: 10).

2.24.3.McClelland 'ın Başarı Güç Kuramı

Mc Clelland'ın motivasyon teorisi insanların farklı motivasyon türlerine farklı seviyelerde cevap verdiğiine dayanmaktadır. McClelland'ın başarı güç kuramı; başarı, ilişki ve güç olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Bu üç kategoriden herhangi biri ya da birkaçına yanıt verme eğilimi bireylerin motivasyon düzeylerini belirlemektedir. Başarı; insanların belirli hedeflere ve başarıya ulaşma isteğı manasına gelmektedir. McClelland, başarıyı bireyin hedeflerine ulaşırken hissettiğı doyum olarak görmektedir. Başarı bir bireyin motive olmasının en önemli sebebidir (Evrar,2021). Güç ihtiyacı ise bireyleri kontrol edebilme ve diğerlerine karşı yetkin olma ihtiyacı ile ilgilidir. İlişki kurma arkadaş ve yakın ilişkiler geliştirme ihtiyacıdır (Evrar, 2021). Mc Clelland'ın teorisine göre iş görenin iş doyumunu arttırmak isteyen iş verenlerin, iş görenlerinin ihtiyaç analizinin doğru şekilde yapılması gerekmektedir. Çünkü bu doğru seçim ile yerleştirmeler ve çalışan verimi için fayda elde edilir. Başarı ihtiyacı yüksek bireyler başarılı olabilmek adına daha fazla çaba sarf ederek kişisel başarıya olan ihtiyacına da katkı sağlayacaktır.

MOTİVASYON KATEGORİSİ	TANIM
Başarı	Belirli hedeflere ulaşma, başarıya ulaşma arzusu
İlişki	Bireylerin insanlarla etkili ve aktif iletişim kurma isteği
Güç	Bireylerin kontrol etme arzusu
Özgünlük	Her bireyin kendine özgü bir motivasyonun olduğu gerçeği
McClelland'ın Teori Uygulaması	Teorinin iş yerinde anlaşılma ve yönetilmek için kullanılan yolunun belirlenmesi
Skinner'ın Motivasyon Teorisi	Davranışların dış ödüllendirme ve cezalarla yönlendirildiğini öne süren teori
McClelland ve Skinner Teorileri Farkı	İki teorinin motivasyon kavramına yaklaşımları arasındaki farkların tümü
Bireysel Motivasyon Farklılıkları	Farklı bireylerin farklı motivasyon türlerine karşı sergilediği yaklaşımlar
Motivasyon Teorileri	Ekibin veya organizasyonun motivasyon seviyelerini algılamak için aktif şekilde yönetme stratejisi
Motivasyonun Benzersizliği	Her bireyin motivasyon kavramının benzersiz olduğu kavramı

Şekil 3 Mc Clelland'ın Motivasyon Teorisi: Başarı, İlişki, Güç

2.24.4. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

Frederick Herzberg'in Motivasyon Muhafaza Kuramı Maslow'un İhtiyaç Kuramından sonra bilinen en iyi motivasyon kuramıdır (Drafke ve Kossen, 1997). Bu kuram ayrıca Çift Faktör Kuramı, Motivasyon- Hijyen Kuramı olarak da adlandırılmaktadır (Hitt vd., 1989). Yapılan araştırmalara göre Herzberg'in motive edici faktörler ile hijyen faktörleri aşağıda yer almaktadır (Plunkett ve Attner, 1992):

Motive Edici Faktörler:

- İşin kendisi
- Gelişme olanakları
- İlerleme olanakları
- Sorumluluk
- Geri dönüt
- Başarı
- Tanınma

Hijyen Faktörleri:

- Denetim tarzı
- Şirket politikası
- İş güvenliği
- Kişisel hayat
- Ücret
- Kişilerarası ilişkiler

Drafke ve Kossen (1997)' e göre motive edici unsurlar doğrudan doğruya, hijyen faktörleri ise işin kendisi ve çevresi ile ilgili unsurlardır. Motive edici öğeler kişilerin tanıma, başarı ve gelişimine olanak sağlar. Hijyen öğeleri altında denetleme, üst- ast ilişkileri, çalışma şartları, ücret (maaş), statü, güven, iletişim, şahsi hayat gibi öğeler bireyin ekonomik özellikleriyle açıklanır. Yapılan araştırmalarda bu öğelerin ortamdaki uzaklaştırılması olumsuz yönde bir tepkiye sebep olurken, ortama dahil edilmesinin ilerlemeye neden olmadığı, üretim verimliliğe katkısının olmadığı saptanmıştır. Motivasyon öğeleri olarak isimlendirilen sorumluluk, işin değeri, ilerleme ve gelişme gibi öğelerin ortam iklimine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bu kuramdan çıkarılabilecek önemli sonuçlardan biri şudur: Hijyen ile ilgili faktörler

iş göreni motive etmek için önemlidir fakat tek başına yeterli değildir. Motivasyon ancak gerekli faktörler sağlandığında gerçekleşebilir (Koçel, 2010).

2.25. Süreç Kuramları

Tınaz (2005)'a göre süreç kuramları faaliyetin ortaya çıkışından son anına kadar geçen sürede bilişsel süreçler başta olmak üzere tüm değişkenler açısından incelenmesidir. Bireylerin davranışlarına sebep olan dışsal faktörler, uyarıcılara verdikleri tepkiler, çevrelerini algılama farklılıkları bu kuram içerisinde yer alır. Kişisel farklılıkların motivasyondaki önemini ele alan süreç kuramlarını geliştiren araştırmacılara göre bireyler farklı değer yargıları ve görüşlere sahiptirler.

Süreç teorileri bireylerin davranışlarının hangi hedefler doğrultusunda ve nasıl motive oldukları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bireyin belirli bir davranışı sergilemesi ya da bu davranışı tekrar etmesi nasıl sağlanabileceği sorusu, söz konusu teorilerin ulaşmayı amaçladığı temel noktayı oluşturur. Süreç teorilerine göre, insanları harekete geçiren unsurlar yalnızca içsel ihtiyaçlarla sınırlı değildir; aynı zamanda bir dizi dışsal faktör de motivasyonu etkileyen önemli etmenlerdir bu teoriler (Dewey, 1896):

1. Vroom'un Beklenti Teorisi
2. Pekiştirme Teorisi
3. Adams'ın Eşitlik Teorisi
4. Locke'nin Bireysel Amaç teorisidir.

2.25.1.Vroom'un Beklenti Teorisi

Beklentiler Kuramı'na göre topluluklarda başarıyı etkileyen üç temel değişken bulunmaktadır: Bireyin yetenekleri, güdüsü ve rol algısı (Vroom,1964). Birey, başarılı olabilmek için öncelikle topluluk içinde varlık göstermeye ve başarmaya istekli olmalıdır. Bu istekliliği duymayan bireyler kendi iradeleriyle çalışmaya istekli olmayacak ve verilen görevleri reddetme eğiliminde olacaklardır. Bu sebeple başarının temel unsurlarından ilki bireyin işine karşı duyduğu isteklilik ve motivasyondur. Ayrıca bireyin işe yönelik gerekli yetenek ve özelliklere sahip olması da başarı için önemli bir koşuldur. Başarıyı etkileyen bir diğer faktör ise iş gören kişiye verilen rolün açıklığıdır. Birey öncelikle işin kendisinden beklenen hedefler ve görevler konusunda açık bir anlayışa sahip olmalıdır.

Vroom'a göre beklenti, eylem ile sonuç arasındaki tüm ilişkileri ifade eden bir kavramdır. Kuramsal açıdan beklenti, 0 ile 1 arasında bir değer alır; eğer bir davranışın

belirli bir sonuca yol açması beklenmiyorsa beklenti değeri 0 olurken, davranışın kesin bir şekilde belirli bir sonuca ulaşacağına inanılıyorsa beklenti değeri 1'e yakın olacaktır. Vroom'un teorisinde yer alan bir diğer kavram ise tercih edilebilirliktir. Bu iki kavramı temel alarak Vroom yeni bir kavram geliştirmiştir bu yeni kavram güç kavramı olarak isimlendirilmiştir. Güç, beklenti ve sonuçların çarpımıyla tanımlanır ve bireyin işindeki hareketlerinin sonuçlarına dair verdiği pozitif ve negatif değerleri içerir.

Güç = Beklentiler X Tercih Edilirlik (Koontz ve Weihrich, 1990).

2.25.2.Pekiştirme Teorisi

Pekiştirme kuramı bireylerin davranışlarının tekrarını sağlamak amacıyla ödüllendirme sistemlerinin önemini vurgular (Yavuz ve Karadeniz, 2009). Bu kurama göre, bireyler sergiledikleri davranışların sonuçlarıyla ilgilenir. Davranışın ardından birey, ödüllendirilir veya cezalandırılarak davranışın sürdürülmesi ya da değiştirilmesi hedeflenir (Şimşek ve Çelik, 2018). Ödüllerin, davranışa bağlı olmadığı durumlarda, söz konusu davranışın sıklığı azalır. Bu sebeple, olumlu bir davranışın hemen ardından ödüllendirme yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Skinner tarafından geliştirilen bu kuram birçok organizasyonda yöneticiler tarafından çalışanların davranışlarını değiştirme veya geliştirme amacıyla uygulanmaktadır. Örgütsel bağlamda çalışanların davranışlarını değiştirmek için bazı yöntemler kullanılabilir (Aydın, 2014, s. 139):

- Personel için kabul edilebilir davranışların açıkça belirlenmesi
- Kabul edilen davranışların anında pekiştirilmesi
- Olumlu davranışlara ödüllerin sabit oranlarla değil, değişken oranlarla verilmesi
- Olumsuz davranışlar için cezaların azaltılması
- Kabul edilen davranışlara verilecek ödüllerin personellere açık bir şekilde iletilmesi
- Ortamın tutarlı bir şekilde düzenlenmesi

Buradan pekiştirme kuramının, çalışanların davranışlarını değiştirmek için genellikle dışsal motivasyon unsurlarına dayanan bir yaklaşımı benimsediği ve davranışların çevresel faktörler aracılığıyla şekillendiği görülmektedir.

2.25.3.Adams'ın Eşitlik Teorisi

Eşitlik teorisi bireylerin kendi davranışları ve elde ettikleri ödülleri, yönetimin uyguladığı tutumlarla diğer çalışanların deneyimlediği ödüllerle karşılaştırarak değerlendirdiği bir yaklaşımdır. Eğer birey, bu karşılaştırmada benzer veya eşit bir durumu gözlemler ve kendisine uygulanan ödüller ile diğerlerinin ödülleri arasında fark olmadığını algıarsa, motivasyonu artar. Aksi takdirde bireyin performansına karşılık aldığı ödül, diğer çalışanlarla kıyaslandığında eşitsizlik algısı oluşursa, motivasyonu olumsuz yönde etkilenir.

Şimşek ve Çelik (2018)'e göre bu teoride girdi olarak bireyin gösterdiği çaba ve performans, çıktı olarak ise elde edilen ödüller dikkate alınmaktadır. Bu nedenle yöneticinin çalışanlarına adil ve objektif bir yaklaşım sergilemesi son derece önemlidir; zira eşitsizlik algısı, örgütsel çatışmaların ve memnuniyetsizliklerin ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilir (Efil, 2015). Eşitsizliğe yönelik algı geliştiren çalışanlar, işlerine karşı motivasyonlarını kaybedebilir, çatışmacı tutumlar sergileyebilir ve en uç durumda işten ayrılma kararları alabilirler (Barutçugil, 2004). Bu kuram, okulda görev yapan öğretmenler için de geçerlidir; okul yöneticisinin öğretmenlere karşı tutumları adil bir şekilde diğer öğretmenlerle kıyaslandığında öğretmenlerin mesleki motivasyonunu doğrudan etkileyebilir (Barutçugil, 2004).

2.25.4.Locke'nin Bireysel Amaç Teorisi

Dönmez (2020)'e göre amaçlar kuramı iş görenin amaçlarının iş yerinde yer alan performansını etkilediği fikrine dayanmaktadır. Bir amacın önceden belirlenmesi iş görenin daha çok güdülenmesi açısından fayda sağlamaktadır (Aydın, 2014).

Locke'un amaçlar teorisi bireylerin hedeflere ulaşma süreçlerini uygun hale getirmek amacıyla belirli ilkelere dayanmaktadır. İlk ilke olan netlik, hedeflerin açık ve belirgin bir şekilde tanımlanmasını ifade eder; bu ise bireylerin hedefe yönelik eylemlerini net bir şekilde planlayabilmesini sağlar. İkinci ilke, meydan okuma, hedeflerin bireylerin mevcut beceri seviyelerinin bir adım ötesinde olmasını gerektirir; zorlu hedefler, motivasyonu artırarak performansın iyileşmesini teşvik eder. Bağlılık ilkesi, hedeflere olan inanç ve bağlılık seviyesinin, hedeflere ulaşmada gösterilen çaba üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirtir; güçlü bir bağlılık, hedeflere yönelik kararlılığı pekiştirir. Geri bildirim ise, bireylerin ilerlemelerini değerlendirmeleri ve gerektiğinde stratejilerini yeniden şekillendirmeleri için sürekli ve yapılandırılmış geri

bildirim almasını gerektirir. Son olarak görev karmaşıklığı, hedefin karmaşıklığının bireyin beceri düzeyine uygun olmasını ifade eder; karmaşık hedefler, uygun destek ve eğitimle daha etkili bir şekilde yönetilebilir. Bu beş ilke, bireylerin hedeflere ulaşma süreçlerini daha verimli hale getiren temel faktörlerdir (Wallbridge, 2022).

2.26. Öğretmenlik Mesleği ve İş Doyumu

Dinham ve Scott (2000), iş doyumunun üç temel boyutunu öne sürmektedirler. Birinci boyut temel eğitimle ilgili faktörler olup, genellikle öğretmenler için en yüksek memnuniyet düzeyine sahip olan unsurlardır. İkinci boyut ise sistemsal ve toplumsal düzeydeki faktörlerdir, bu faktörler tek başına öğretmenlerde en düşük memnuniyetle ilişkilendirilmiştir. Üçüncü boyut ise, okul düzeyindeki faktörleri kapsar ve bu faktörlerin etkisi okuldan okula önemli ölçüde farklılık göstermektedir ne son derece tatmin edici ne de tamamen tatmin edici olmayan bir durum oluşturur. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin iş memnuniyetinin büyük ölçüde içsel ödüllerle, özellikle de öğrenci ve öğretmen başarısına odaklanmakla ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte, memnuniyetsizlik genellikle daha dışsal faktörlerden kaynaklanmakta olup, toplumsal unsurlar, işveren politikaları ve hükümet müdahaleleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ayrıca iş memnuniyeti ile zihinsel sağlık arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu gözlemlenmiştir.

Dinham ve Scott (2000) öğretmenlerin iş doyumunu sekiz faktör altında incelemişlerdir:

1. Okul liderliği ve okul iklimi ile ilgili karar verme
2. Terfi prosedürleri ve fırsatları
3. Okulun fiziki altyapısı
4. Okulun itibarı
5. Öğretmenlerin statüsü ve imajı
6. Öğrenci başarısı
7. İş yükü ve değişimin etkisi
8. Mesleki kişisel gelişim

Öğretmenlerin iş doyumunu eğitim ortamının çeşitli unsurlarıyla doğrudan ilişkilidir ve bu unsurlar, öğretmenlerin mesleki memnuniyetlerini etkileyen belirleyici faktörler arasında yer almaktadır. İlk olarak okul liderliği, okul iklimi ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımı, öğretmenlerin iş doyumunu önemli ölçüde

şekillendiren unsurlardır. Ayrıca terfi prosedürleri ve kariyer fırsatlarının varlığı, öğretmenlerin motivasyonlarını artırarak iş doyumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Okul altyapısının kalitesi ve okula duyulan güven, öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken karşılaştıkları fiziksel ve psikolojik engelleri azaltabilir. Okulun itibarı, öğretmenlerin toplum nezdindeki saygınlıklarıyla doğrudan bağlantılı olup, iş doyumunu etkileyen önemli bir diğer faktördür. Öğretmenlerin statüsü ve imajı, toplumdaki algıların yanı sıra, eğitim sisteminin kendisi tarafından belirlenen normlarla da şekillenir. Öğrenci başarısı, öğretmenlerin mesleki doyumunu artıran bir diğer etken olup, öğretmenlerin öğrencilerinin gelişimine katkı sağlamaktan duyduğu memnuniyeti ifade eder. Aynı zamanda, iş yükü ve eğitimdeki değişimlerin etkisi, öğretmenlerin profesyonel yaşantılarındaki stres seviyelerini yükseltebilir ve dolayısıyla iş doyumunu olumsuz etkileyebilir. Son olarak, mesleki kişisel gelişim olanakları, öğretmenlerin kendi becerilerini ve bilgi birikimlerini sürekli olarak geliştirmelerine olanak tanır, bu da onların iş doyumunu artıran önemli bir faktördür. Bu faktör, öğretmenlerin iş doyumlarını anlamak ve artırmak için dikkate alınması gereken temel unsurlardır.

Öğretmenlerin mesleki iş doyumunu, öğretmenlik mesleğinin bireysel inanç ve görüşleri ifade etme fırsatı sunması, iş güvencesi sağlaması, ayrıca bilgi, beceri ve üretkenliklerini sergileme imkânı tanınması gibi faktörlerden etkilenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim sürecindeki rollerini etkin bir şekilde yerine getirdiklerini düşünmeleri, iş doyumlarıyla doğrudan ilişkilidir (Şahin, 2013). Dinham ve Scott (1998) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin iş doyumunu ve iş doyumsuzluğuna yol açan faktörlerin temelde farklı olduğu belirtilmektedir. Herzberg'in görüşü, bu faktörlerin aynı süreç içinde düzenlendiği fikrini reddetmektedir. İnsanlar kontrol edemedikleri durumlar karşısında daha fazla doyumsuzluk ve stres yaşama eğilimindedirler. Öğretmenler öğretim yöntemleri ve mesleki gelişim gibi konularda büyük bir kontrol sahibiyken, okul temelli faktörler özellikle liderlik ve karar alma süreçlerinde sınırlı bir kontrol düzeyine sahiptirler. Bununla birlikte öğretmenlerin imajı, statüsü ve eğitimsel değişim gibi dışsal faktörler üzerinde ise oldukça az bir kontrol söz konusudur. Dinham ve Scott (2000), bu konularla ilgili olarak iş doyumunu üzerine önemli prensipler geliştirmiştir.

İçsel doyumlar, dışsal memnuniyetsizlikler ve okul temelli iş doyumunu ile ilgili faktörler, farklı kaynaklardan beslenmekle birlikte birbirini dışlamaz. Öğretmenlerin

ve okulların üzerinde sınırlı kontrol sahibi olduğu toplum temelli iş doyumsuzluğu, okulda yaşanan memnuniyetsizlik ile birleşerek, öğretmenin öznel ödülleriine dayalı iş doyumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum iş doyumunun daha geniş sosyal ve kültürel bağlamlarda şekillendiğini ortaya koyar. Öte yandan, iş doyumunu düzeylerindeki varyasyonların büyük bir kısmı, okul ortamında gerçekleşen merkezi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Özellikle okul liderliği, öğretmenlerin iş doyumunu doğrudan etkileyen önemli bir rol oynamaktadır. Etkin liderlik uygulamaları, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki doyum düzeylerini artırabilir, bu da hem öğretmen iş doyumuna hem de okul ortamının genel iklimi ve verimliliğine olumlu katkılar sağlamaktadır.

2.27.Okul Yöneticilerinin Mentörlük Becerileri ve Öğretmen İş Doyumu Arasındaki İlişki

Mentörlük, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda onların işlerine karşı tutumlarını ve genel iş doyumlarını da etkiler. Öğretmenlerin iş doyumunu, onların işlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını doğrudan etkileyen bir faktördür. Okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, öğretmenlerin iş doyumunu artıran birkaç şekilde işlev görebilir:

2.27.1.Duygusal Destek- Güven Ortamı: Okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, öğretmenlere duygusal destek sağlayarak onların okul ortamında güven duygusunu güçlendirebilir. Bu destek ile öğretmenlerin stresle başa çıkmalarını, mesleki zorluklarla mücadele etmelerini ve işlerini verimli bir şekilde sürdürmelerini kolaylaştırır. Güven duygusu öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda daha rahat hissetmelerini ve işlerinde doyum sağlamalarına yardımcı olur (Day& Leitch, 2001).

2.27.2.Kariyer Gelişimi- Yönlendirme: Okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, öğretmenlerin kariyer hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olabilir. Yöneticiler, öğretmenlere sürekli geri dönütler vererek, onları geliştirecek fırsatlar sunarak öğretmenlerin mesleki becerilerini artırmalarını sağlar. Bu süreç, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak iş doyumlarını yükseltir (McFarlin & Sweeney, 2007).

2.27.3.Öğretmenlerin Güçlendirilmesi ve Etkin Katılım: Mentörlük, öğretmenlerin kendilerini güçlendirilmiş ve daha bağımsız hissetmelerini sağlayabilir. Yöneticiler, öğretmenlere karar alma süreçlerinde daha fazla yer vererek, öğretmenlerin okul

yönetimine olan bağlılıklarını artırabilirler. Bu katılım, öğretmenlerin işyerinde kendilerini değerli hissetmelerini sağlar ve iş doyumlarını pozitif yönde etkiler (Ingersoll, 2001). Okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin öğretmen iş doyumları üzerindeki etkisi, yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Özellikle etkili bir mentörlük ilişkisinin öğretmenlerin iş doyumunu artırdığına dair bulgular bulunmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik tarzı, rehberlik yaklaşımları ve öğretmenlerle kurdukları iletişim biçimleri, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen temel faktörlerdir.

2.27.4.Liderlik ve İş Doyumu: Okul yöneticilerinin liderlik tarzı, öğretmenlerin iş doyumları üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Dönüşümsel liderlik, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırmada etkili olmuştur. Dönüşümsel liderlik, öğretmenleri geliştirmek, onları desteklemek ve onlara ilham vermek üzerine odaklanırken, aynı zamanda iş doyumunu artırıcı bir faktör olarak görülür (Bass, 1990).

2.27.5.İletişim ve Geri Bildirim: Yöneticilerin öğretmenlerle etkili iletişim kurma yetenekleri, iş doyumunu doğrudan etkileyen bir diğer önemli faktördür. Düzenli geri bildirim, öğretmenlerin performanslarını değerlendirmeleri ve gelişim alanlarını keşfetmeleri için fırsatlar sunar. Bu da öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine, işlerine olan bağlılıklarının artmasına ve nihayetinde iş doyumlarının yükselmesine neden olabilir (Robinson, 2007).

Okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve iş doyumlarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. İyi bir mentörlük, öğretmenlerin kariyerlerini daha verimli bir şekilde yönetmelerine yardımcı olurken, duygusal destek ve güven ortamı sağlayarak öğretmenlerin stresle başa çıkma becerilerini kolaylaştırır. Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin öğretmenlere yönelik rehberlik ve geri bildirim sağlama becerileri, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırarak iş doyumlarını olumlu yönde etkiler. Bu sebeple okul yöneticilerinin mentörlük becerilerini geliştirmeleri, öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak ve okulun genel başarısını güçlendirmek adına büyük önem taşımaktadır.

2.28.OKUL İKLİMİ VE ÖRGÜT İKLİMİ KAVRAMI

Örgüt kültürü son yıllarda üzerinde yoğunlaşan bir başka önemli kavramdır (Ouchi, 1981; Pascale & Athos, 1981; Deal & Kennedy, 1982; Peters & Waterman, 1982 Akt; Karakılıç Yörük, 2019). Örgüt kültürü, etkili organizasyonları incelemek için bir model olarak geliştirilmiş ve yalnızca dilin bir parçası olmakla kalmayıp, eğitimciler ve araştırmacılar tarafından da ilgiyle incelenen bir konu olmuştur. Örgüt iklimi ve kültürü, örgütün ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Okul etkililiğine ilişkin çağdaş tartışmalarda örgüt iklimi önemli bir yer tutmaktadır. Son dönemde yapılan çalışmalarda, okul ikliminin doğasına, örgütsel karakterine ve okul atmosferi gibi kavramlara dikkat çekilmiştir. Bu çalışmalar, okul iklimi kavramının kültür gibi unsurlarını da içeren genel bir çerçeve oluşmasına katkı sağlamıştır. Okul iklimi ve kültürü, organizasyonun insani yönünü ve kendiliğinden gelişen süreçlerini yansıtmaktadır. Bu soyut kavramlar, okul etkililiği ve reformunun bileşenleri haline gelmiştir. Edmonds (1979)'a göre; etkili okul modelinde güçlü liderlik, yüksek performans beklentileri, güvenli ve düzenli bir ortam, temel becerilere vurgu yapılan bir sistem ve öğrenci gelişiminin izlenmesinin, okul ikliminin oluşmasına zemin hazırladığını belirtmiştir. Konuyla ilgili sınırlı çalışmalar (Purkey & Smith, 1983; Halpin & Fennessy, 1983; Rowen, Bossert & Dwyer, 1983 Akt; Purkey ve Smith, 1983) olmakla birlikte olumlu ve etkili bir okul ikliminin öğrenci başarısını artırmanın önemli bir unsuru olduğu görülmektedir.

2.28.1. Örgütsel İklim

Örgütsel iklim kavramı 1950'li yılların sonlarında okuldaki bilim insanlarının işlerindeki farklılıkları kavramsallaştırmaya çalışırken gelişmiştir. Her ne kadar eğitim örgütleriyle ilgilenen araştırmacılar (Pace ve Stern, 1958; Halpin ve Croft, 1963 Akt; Şenel ve Buluç, 2016) ilk çabaları gösterse de örgütsel iklimin çeşitli yönlerini belirlemek ve ölçmek, daha sonra ticari organizasyonlar olarak tanınmıştır (Taguiri, 1968). İklim başlangıçta genel bir kavram olarak düşünülse de örgütsel yaşamın kalıcı bir kalitesini ifade etmektedir. Taugiri (1968); okul iklimini kalıcı özelliklerin belirli bir fonksiyonel ve fiziksel karakteristik şekli olduğunu belirtmiştir. Ekoloji çevre, sosyal sistem ve kültür genel iklimi oluşturur. Glimer (1966) 'e göre örgütsel iklimi, diğerlerinden ayıran özellikler ve organizasyondaki insanların davranışlarını etkileyen

faktörler olarak nitelemiştir. Litwin ve Stringer (1968) iklimi işin ölçülebilir özelliklerinin bir dizisi yaşayan insanların kolektif algılarına dayanan bir çerçeve olup çerçevede çalıştıkları ve onları etkileyen olarak tanımlamıştır. Gellerman ve diğer araştırmacılar (Halpin & Croft, 1963; Forehand & Gilmer, 1964; Taguiri, 1968 Akt; Ertem & Gökalp, 2019) iklim tanımlarının şöyle olduğunu belirtmiştir; kişilik tiplerinin ilk tanımlarına oldukça benzemekte olup bir örgütün iklimi genel olarak örgütün kişiliği olarak düşünülebilir. Kişilik nasıl örgüt için gerekli ise iklim de aynı öneme sahiptir.

2.28.2.Okulların Örgütsel İklimleri

Yapılan araştırmalar, okul ikliminin öğretmenlerin genel çalışmalarına ilişkin algılarını ifade eden geniş bir çevre kavramı tanımladığını göstermektedir. Bu çevre resmi ve gayri resmi organizasyonlardan etkilenmektedir. Okul organizasyonu, katılımcıların kişilikleri ve okul liderliği ile de doğrudan ilişkilidir. Taugiri (1968) iklimi; ekoloji, sosyallik ve ortam gibi tanımlayıcı boyutlarla açıklamıştır. Okul literatürünü özetlemek için ise sistem ve kültür kavramlarından yararlanılmaktadır (Anderson, 1982; Miskel & Ogawa, 1988). Ekoloji, okulların fiziksel ve maddi yönlerini; sosyal ortamları, okuldaki bireylerin ve grupların sosyal özelliklerini; sosyal sistem ise bireyler arasındaki ilişkilerin kalıplarını ve kuruluş içindeki grupları ifade eder. Kültür ise inanç sistemlerini, değerleri ve bilişsel yapıyı kapsar. Okul iklimi üzerine yapılan pek çok araştırma, özellikle sosyal sistem ve kültürel boyutlar üzerinde yoğunlaşmıştır (Anderson, 1982).

İklim ve kültür, her ne kadar birbirinden ayrı kavramlar olarak değerlendirilebilse de aynı seviyede rekabet eden iki önemli unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu konuya ilişkin olarak Anderson (1982), okul iklimini literatürüne yapılan katkıları örgütsel iklimin incelenmesi ve okul etkilerinin değerlendirilmesi olarak iki temel boyuta dayandırmaktadır. Burada özellikle vurgulanması gereken nokta iklimin organizasyonel yapısıdır. En genel tanımıyla okulun örgütsel iklimi, okulu diğerlerinden ayıran ve okul içerisindeki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler olarak tanımlanabilir. Başka bir tanımla okul iklimi; okul ortamının nispeten kalıcı olan bir kalitesini ifade edip, katılımcılar tarafından deneyimlenen, davranışları etkileyen ve bu davranışlara ilişkin kolektif algıları yansıtan bir olgudur.

Okullarda örgütsel iklimin en yaygın kavramsallaştırılması ve ölçümü, Halpin ve Croft (1963) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile yapılmıştır. Yapılan çalışmanın amacı, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-okul müdürü etkileşimlerinin kritik yönlerini belirlemek olup bu amaçla tanımlayıcı bir anket geliştirilmiştir. Geliştirilen bu anket, örgütsel iklimi değerlendiren OCDQ (Organizational Climate Description Questionnaire) olarak adlandırılmaktadır. OCDQ, okulun her personeline profesyonelce uygulanarak, okul iklimini tanımlamak amacıyla katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu anket aracılığıyla yapılan faktör analizi sonucunda, okul iklimi sekiz boyuta indirgenmiştir: Engelleme, Yakınlık, Ayrılma, Üretim Vurgusu, Destek, Güvenlik, Etkin Katılım. Bu sekiz boyut ise altı ana okul iklimi tipini tanımlamaktadır: Açık, Bağımsız (Özerk), Kontrollü, Samimi, Babacan ve Kapalı iklim tipleridir:

2.28.2.1.Açık İklim

Örgüt ile ilgili olan amaçlar ve politika ile ilgili olan kimseler tarafından benimsenmiş bir iklim türüdür. Çalışanlar ve yöneticiler arasında yakın ilişki esastır. Okullarda okul müdürü paydaşlara liderlik eder, destek verir ve bu desteğinin yanı sıra yapının uygunluğunu sağlama amacıyla takıma liderlik eder. Çalışanların iş doyumu ve motivasyonları oldukça yüksektir. İnsanlar paylaştıkları ortam ve ilişkiden doyum sağlamakta olup, iletişim çift yönlüdür. Olumlu bağlılık ve birlik bu iklim türünün en önemli işlevidir. İnsan ilişkileri iyi boyutta olup yeterli düzeydedir (Taymaz, 2003).

2.28.2.2. Bağımsız İklim

Bağımsız iklim açık iklim tipinin alt durumu niteliği taşımaktadır. Çalışanlar yer aldıkları örgütte mutludur. Bu iklim tipinde küçük baskı grupları yer alsa da grubu meşgul edecek ve işlerinin aksamasına sebep olacak bir engel bulunmamaktadır. İş doyumu ve sosyal gereksinimler önemli bir yer tutmaktadır. İş ortamında çalışan kişilerin hareketleri bağımsızdır. Örgütte yer alan çalışanların bağımsız hareket isteği onların kapasitelerini arttıran bir öğedir. Bu şekilde örgüt için yüksek verim elde edilir. Lider, grup üyelerini sıklıkla kontrol etmemekle birlikte liderlik vasfı grubun tüm üyeleriyle paylaşılmaktadır (Karcıoğlu,2001).

2.28.2.3.Kontrollü İklim

Bu iklim tipinde olumlu bağlılık ve takım ruhunun oluşmadığı bilinmektedir. Örgütte verilen emirlerin zamanında yerine getirilmesi ve işlerin aksatılmaması önemli

bir husustur (Diş,2015). Yönetici emredici konumda olup; ilgi, destek, yardımlaşma alt seviyelerdedir. Yönetici baskındır, örgüt çalışanları bireysel kendi işleri ile meşgul olup ortamda sosyal yalıtım hakimdir.

2.28.2.4.Samimi İklim

Örgütte çalışan ve lider arasında dostça ilişkiler mevcuttur. Örgütün bir aile olduğu hissettirilir. Bu iklim tipinde sosyal doyum yüksek iken iş doyumunu da bir o kadar azdır. Yapılan çalışmalara yönetici müdahaleci olmaz bu da zaman zaman çalışanların kendilerini işe vermelerinde sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Alpay (2019)'a göre örgütte yer alan yöneticinin amacı; kişiler arasında sıcak bir ilişkinin samimi bir ortamın oluşmasıdır. Yönetici anlayışlıdır, personel yanlış bir iş ortaya çıkardığında bile fazla tepki verip eleştirmez. Bu sebeple ortaya çıkan performans düşük seviyededir (Peker, 1993).

2.28.2.5.Babacan İklim

Bu iklim tipinde yönetici konumundaki kişi çalışanların hem sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışır hem de onları denetler. Müdahale edici konumdan dolayı babacan tavırlar sergilese de çalışanlar tarafından samimi bulunmayabilir. Çalışanlar arasında uyum oldukça azdır. John ve Taylor (1999)'a göre çalışanlar arasında rahat ve huzurlu bir ortamla beraber motivasyon kaynağı da yok denecek kadar azdır. Takım arasında ilişkiler samimi değil resmi ve soğuktur. Babacan okul ikliminde müdür babaç tavırlar sergiler çalışanlarına şefkatli yaklaşır, çözüm odaklı olup yakın ilgide bulunur ve karşılığında paydaşlardan itaat bekler. Sadakat gösterilmediği takdirde babacan tavırların yerini otoriterlik alır. Bu iklimde sorgu olmadan okul müdürünün öğretmenlerinden sadakat ve itaat gösterenleri diğerlerinden ayırıp kayırma eğilimde olması olumsuz olarak nitelendirilmiştir (Kabasakal ve Bodur, 1998).

2.28.2.6.Kapalı İklim

Otorite yöneticidedir. Çalışanların iş doyumunu, motivasyonu oldukça düşük olup, örgüt sosyal ilişkileri barındırmaz. Yönetici konumunda olan kişi emir verici, itaat bekleyen, çalışanlara işleriyle ilgili kolaylık sağlamayan, verimliliğin düşük olduğu bir iklimdir. Örgütte anlaşmazlık hüküm sürmekte samimiyet orta düzeyde olup yönetici anlayışsızdır (John ve Taylor,1999).

2.29.Okul İklimi

Bir ulusun gelişimi öncelikle o ülkede mevcut olan eğitim sistemine bağlıdır. Eğitim kurumlarında hedeflenen öğretimde öğretmenler hayati rol oynarlar. Aksi takdirde eğitim etkili bir şekilde ilerleyip işleyemez. Toplumda var olan ve yetişmekte olan genç nesillerin geleceğe hazırlanıp hayatta var olmasında önemli bir yere sahip olan kurumların en başında okullar gelmektedir.

Okul organizasyonundaki ilişkinin kalitesi örgütsel bir faktördür. Okul iklimi; okul organizasyonunun yönetiminde ve okul idaresinde önemli rol oynayıp aynı zamanda öğretmen performansını ve başarısını arttıran önemli bir faktördür (Ige,2011). Birbirinden farklı olan bireylerin kendine özgü özellikleri var olduğu gibi okullarında kendi stillerinde bir okul iklimi, okul kültürü ve özellikleri mevcuttur. Okul iklimi kavramı okulda yer alan çalışanların tavırlarını etkileyen bir okulu diğer okullardan farklı kılan, okullarda var olan sosyolojik- psikolojik ortamı yansıtmayı sağlayan özelliklerin tümüdür (Şentürk ve Sağnak, 2012). İklim; okullarda görev alan paydaşların karşılıklı iş birliği, birlikte yer aldığı etkileşim, bilgi ve duygusal aktarımlarla şekillenip okulun fiziksel özelliğinden, paydaşların inanç ve değerlerine, birbirleriyle arasındaki ilişkilere kadar pek çok olayı etkileyerek okulları şekillendirir. Bir okulun iklimi ne kadar pozitif olursa o okuldaki paydaşlar arasındaki iş birliği aynı oranda artar, paydaşların bulunduğu ortama katkısı da olumlu yönde gelişir (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde okul iklimini betimleyen araştırmacıların aynı kavram etrafında farklı tanımlara yer verildiği görülmektedir (Ellis, 1988; Smith ve Cannolly, 2001). Bunun nedeni her okulun kendine özgü bir ikliminin olup iç ve dış dinamiklerden etkilenip kendi sosyal yapısını oluşturmaya çalışması ile açıklanabilir (Hoy, 2003). Okul iklimi dinamiklerin zamanla farklılaşması sebebiyle araştırmacılar tarafından yapılan araştırmalarda farklı şekillerde tanımlanmıştır:

- Zamanla oluşumu gerçekleşen yaşam tarzı (Balcı,1993)
- Öğretmen ve öğrencilerin saygı ve güven algılarının tümü (Manning ve Saddlemire,1996).
- Okulda oluşan güven duygusu ile aynı zamanda okulun büyüklüğü (Freiberg, 1998)

- Bir okulun diğer okullardan ayrılmasını sağlayan, grup üyelerinin davranışlarını etkileyen okul içinde yer alan çevrenin niteliği (Welsh,2000).
- Okulda oluşan atmosfer- duyuşal ortam (Altun,2001).
- Karcıoğlu (2001)'na göre; bir okulu diğer okullardan farklı kılan, okula hâkim olan, okulun kimliğini inşa eden, okulun kendisinin değişmez kararlı, okulda var olan davranışları üzerinde etkili olan, somut bir halde elle tutulup gözle görölmediği halde okul içinde var olan kişiler tarafından hissedilip algılanan tüm özellikleri içerisinde barındıran kavramlar bütünü
- Okul hayatının kişiliği ve niteliği (NSCC,2007).
- Demir (2008)' e göre okul iklimi okulların hem psikolojik hem de insani yönüne dikkat çeken kapsayıcı bir ifade olup ayrıca çalışanların bulunduğı örgütle alakalı algılarını da ifade eden eğitim ve öğretimsel etkinliklerin belirli amaçlara ulaşmasını sağlayan önemli bir faktördür. Bir okuldaki okul iklimini kavramanın en iyi yolu o okulda çalışanların davranışların izlenilip anlaşılmasıdır.
- Okulda görev alan okul yöneticileri (müdür- müdür yardımcısı), öğretmen, öğrenci ve veliler dahil herkesin etkilediği aynı zamanda etkilendiği örgütsel özellik (Çalık ve Kurt,2010)
- Hoy ve Miksel (2010)' e göre; kişilik bir insan için neyi ifade etmekteyse okul iklimi de okul için onu ifade etmektedir. Okul iklimi sadece okula kişilik kazandırmakla kalmaz, okulda yer alan tüm bireylerin davranış ve tutumlarını da etkiler çünkü okul ikliminin sosyal, kültürel, organizasyon, ekoloji ve birey olarak birden fazla öğeleri bulunmaktadır.
- Okul kişiliğinin tümünü kapsayan kavramdır (Hoy ve Miksel,2010).
- Öğrenme sürecini desteleyen güvenli okul ortamı (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011)
- Öğrencilerin öğrenmesine sebep olan faktörlerin tümüdür (Balcı,2012).

Literatürde okul iklimine dair olumlu okul iklimi (iyi, açık, destekleyici) ve olumsuz okul iklimi (otoriter, tehdit edici, zayıf, kapalı) hakkında görüş birliği bulunmaktadır. Olumlu okul iklimine sahip olan okulda öğretmenlerin iş birliğine açık ve fedakâr olduğı, öğrencilerin derse hevesli ve çalışkan, okul yöneticilerinin öğretmenlere karşı saygılı ve anlayışlı, destekleyici, güven verici bir ilişki içinde olduğı görölmektedir. Olumsuz okul iklimine sahip okullarda öğrencilerin okula karşı aidiyet duygularının düşük, öğretmenlerin meslektaşlarına ve öğrencilerin ilgisiz

olduğu ve baskının yer aldığı, okul yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyacını göz ardı ettiği, dikkate almadığı, keyfi bir şekilde değişime dirençli okul iklimi olduğu görülmüştür (Ellis, 1998).

Bir okulda okul iklimi oldukça önemli rol oynar. Olumlu olarak nitelendirilen okul iklimi öğretmenlerin kendilerini güvende, kendinden emin olup, mutlu hissetmelerine ve öğretme konusunda kendilerini tehdit altında hissetmemelerine sebep olmaktadır. Okul müdürü; kendinden emin, arkadaş canlısı, basit, iletişime açık ve liderlik sağlayabilen biri olduğunu hissetmektedir. Bu sayede öğrenciler aynı zamanda öğrenme ve okula gitme konusunda kendilerini rahat hissederler. Bu öğeler arasındaki etkileşim iklimin iyi durumda olup olmayacağını belirlemeye yardımcıdır (Othman ve Kasuma, 2017).

2.29.1.Okul İklimi Boyutları

Literatürde yer alan okul iklimi araştırmaları ile NSCC (2007)'nin araştırma çabalarını sentezleyen Ulusal Okul İklimi Konseyi (NSCC,2007) okul iklimi değerlendirmesinin içermesi gereken beş ana alan olduğunu ileri sürmektedir. Okul ikliminin ve etkili bir okul iklimi iyileştirme sürecinin önemli olmasının birçok nedeni vardır. Okul iklimi gençler için olumlu yaşam sonuçlarını destekleyen koruyucu bir faktör olarak hizmet edilebilir (Ortega, Sanchez, Ortega R. & Viejo, 2011). Güçlü okul iklimi yapılan iyileştirme çalışma sonuçlarına göre beş grup altında toplanır:

2.29.1.1.Kurumsal Çevre

Okula bağlılık, ergen sağlığı ve akademik başarılar, güçlü bir şekilde birbirine bağlıdır ve bu faktörler arasında belirgin bir ilişki bulunmaktadır (Whitlock, 2006). Personelin moralinin yüksek tutulması, okuldaki genel atmosferin ve başarı düzeyinin iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır (Vezzuto, 2011 Akt; NSCC,2007).

2.29.1.2. Kişilerarası İlişkiler

Öğrenciler iyi yapılandırılmış bir okul ortamı, adil disiplin uygulamaları ve olumlu öğrenci-öğretmen ilişkileri olan okullarda, "sonraki davranış sorunlarının olasılığı ve sıklığının" daha düşük olduğunu algılamaktadır (MC Wang, Selman, Dishion ve Stormshak, 2010 Akt; NSCC,2007).Güvenli, ilgili, katılımcı ve duyarlı bir okul iklimi, öğrencilerin okula bağlılıklarını artırırken aynı zamanda duygusal, sosyal ve akademik öğrenme için uygun bir temel oluşturur (Osterman, 2000; Blum, McNeely & Rinehart, 2002).

2.29.1.3. Sosyal Medya

Öğrencilerin çevrimiçi ortamda veya elektronik cihazlar kullanırken, fiziksel zarara, sözlü tacize, alay edilmeye, dışlanmaya ve olası dedikodulara karşı kendilerini güvende hissetme duygusu önemli bir faktördür.

2.29.1.4.Güvenlik

Okullarda riskli davranışlarda anlamlı bir azalma gözlemlenmiştir (Catalano, Haggerty, Oesterie, Fleming ve Hawkins, 2004 Akt; Bugay, vd., 2015). Okul ikliminin güvenli ve destekleyici bir yapıya kavuşması, öğrenciler üzerinde fiziksel, sosyal ve duygusal faydalar sağlamaktadır (Devine ve Cohen, 2007). Bu sayede genel anlamda öğrenci uzaklaştırma oranları ve disiplin sorunları daha düşük seviyelere inmektedir (Lee, Cornell, Gregory& Fan, 2001 Akt; NSCC,2007).

2.29.1.5.Öğrenme-Öğretme

Olumlu okul iklimi, ortaokul ve lise seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerin devamsızlığını azaltmak ve lisede daha düşük öğrenci uzaklaştırma oranlarına yol açmakla ilişkilidir (Lee, Cornell, Gregory & Fan, 2011; Gottfredson ve Gottfredson, 1989; Rumberger, 1987; Delung ve Duckworth, 1986; Sommer, 1985; Purkey ve Smith, 1982; Wu, Pink, Crain& Moles, 1982 Akt; NSCC,2007). İyileşen okul iklimi ile artan öğrenme motivasyonu arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (KB ve Pachen, M., 2008). Olumlu okul ikliminin etkisi, yalnızca farklı öğrenci grupları arasında akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda bu etkinin sürekliliği de gözlemlenmiştir (Astor, Benbenisty & Estrada, 2009; Haahr, Nielsen, Hansen & Jacobsen, 2005; OECD, 2009). Bunun yanı sıra okul ikliminin iyileştirilmesi, daha yüksek mezuniyet oranlarına ulaşılmasına katkı sağlamaktadır (Ma, Phelps, Lerner ve Lerner,2009).

Halpin ve Croft (1966, Akt; Saraç, 2015. s.19- 20), okul iklimini yönetici ve öğretmen davranışları olmak üzere iki boyut ve sekiz alt boyutta ele alarak, örgütsel iklimin betimlenmesine yönelik bir anket geliştirmiştir. Bu anket, okul iklimini anlamada önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010, s.171).

2.29.2.Öğretmen Grubu Davranış Özellikleri

2.29.2.1.Samimiyet: Sosyal gereksinimlerle ilgili olan, öğretmenleri birbiriyle olan arkadaşça sosyal ilişkiler kurduğunda aldıkları hazzın bütünü.

2.29.2.2.Moral: Öğretmenlerin iş doyumuna ulaşmasında haz duymaları ve kişisel gereksinimlerinin karşılandığı boyuttur.

2.29.2.3.Engellenme: Yöneticilerin öğretmenlere meşgul edici görevler verip öğretmenlerin işlerini daha zor hale getirmesidir.

2.29.2.4.Çözülme: Öğretmenlerin birbiriyle olan ilişkilerinde işiyle olan görevlerinde ve birbiriyle olan ilişkilerinde rastgele sergilediği davranışlardır.

2.29.3.Yönetici Grubu Davranış Özellikleri

2.29.3.1.Anlayış Gösterme: Yöneticinin öğretmenine ılımlı bir şekilde davranma yöneliminde olan yönetici davranışlarının tümüdür.

2.29.3.2.Kendini İşe Verme: İçinde bulunduğu örgütü dinamik hale getiren güdülenme ve örnek olma, yönetici davranışlarının tamamıdır.

2.29.3.3.Yüksekten Bakma: Yöneten ve yönetilenler arasındaki psikolojik uzaklığının ifade edilme şeklidir. Yöneticinin kanunda yer alan kurallar uyarınca formal davranış şeklidir.

2.29.3.4.Yakından Kontrol: Yöneticinin yakından ve empoze davranışlarının yer aldığı tek yönlü iletişimi ifade eder.

Cohen, McCabe, Michelli ve Pickreal (2009)'a göre okul ikliminin temeli dört temel öğeden oluşmakta olup bunlar; çevre, ilişkiler, eğitim-öğretim ve güvenlik olarak nitelendirilmiştir. Çevre öğesi; okulların yeterli materyal ve alana sahip olup estetik bakımdan da gösterişli olması, ilişkiler öğesi; okulda görev alan yöneticiler, öğretmen, öğrenci, veli arasındaki olumlu etkileşim, okuldaki karar süreçlerinde velilerinde fikirlerinin alınması, okulda görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin okula yönelik olumlu tutumları, eğitim öğretim öğesi okuldaki sosyal, etik, duygusal öğrenme, meslekte gelişim ve liderlik, öğretimin kalitesini, güvenlik öğesi ise öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissedip, okuldaki bireysel farklılıklar, tavırlar, okul kuralları ve okulda çatışma çözme becerilerinin tümüdür (Bowman, 2014).

2.30. Okul Yöneticilerinin Mentörlük Becerilerinin Okul İklimi ile İlişkisi

Okul iklimi bir eğitim kurumunun genel atmosferini, öğretmenler arası etkileşimi, öğrenci-öğretmen ilişkilerini ve okul topluluğunun ortak değerlerini yansıtan çok boyutlu bir kavramdır. Bu iklimin şekillenmesinde okul yöneticilerinin

liderlik tarzı ve özellikle mentörlük becerileri belirleyici bir rol oynamaktadır. Yapılan çalışmalarda, olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklendiği, iş birliğine dayalı çalışma kültürünün teşvik edildiği, güvene dayalı ve açık iletişim kanallarının oluşturulduğu bir ortamla yakından ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu & Easton, 2010). Okul yöneticilerinin sahip olduğu mentörlük becerileri, yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimine katkı sağlamakla kalmamakta; aynı zamanda okulun genel iklimine de olumlu etkiler sunmaktadır. Etkili mentörlük, öğretmenlerin iş doyumunu artırmakta, mesleki bağlılıklarını güçlendirmekte ve okul içi motivasyon seviyelerini yükseltmektedir. Bu bağlamda bir okul yöneticisinin mentörlük yeterliliklerinin geliştirilmesi, okul başarısına yönelik stratejik bir adım olarak değerlendirilmektedir.

Mentörlük süreci, yöneticilerin öğretmenlere rehberlik ettiği, pedagojik gelişimlerine katkı sunduğu ve olumlu bir öğrenme ortamının inşasına aracılık ettiği sistemli bir ilişkiler ağıdır. Bu süreçte yöneticiler, öğretmenlere duygusal ve mesleki destek sunmalı, gelişimlerini izlemeli ve etkili geri bildirimlerle öğretim kalitesini artırmalıdır (Guskey, 2002). Bu tür bir mentörlük yaklaşımı, öğretmenlerin okulda kendilerini güvende hissetmelerini sağlamakta; iş birliği kültürünü güçlendirerek pozitif bir okul atmosferi oluşmasına katkıda bulunmaktadır. Nitelikli mentörlük, okul kültürünün şekillenmesinde de önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenlerin başarılarını takdir ederek, onların mesleki gelişimlerine yönelik fırsatlar sunarak ve bireysel ihtiyaçlarına duyarlılık göstererek okul ikliminin iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Araştırmalar, bu tür bir liderliğin, öğretmenlerin okula olan aidiyet duygusunu pekiştirdiğini ve mesleki performanslarını artırdığını göstermektedir (Hallinger & Heck, 1998). Bunun yanı sıra okul yöneticilerinin mentörlük uygulamaları, öğretmenlerin stres düzeylerini azaltmakta ve okulda daha sürdürülebilir bir öğretmen varlığını mümkün kılmaktadır. Açık iletişim kültürünün desteklenmesi, öğretmenlerin mesleki bağlılıklarını artırmakta ve okul ikliminde daha pozitif bir atmosferin oluşmasına zemin hazırlamaktadır (Smith & Ingersoll, 2004).

Mentörlük becerilerinin etkisi, yöneticinin benimsediği liderlik anlayışıyla da doğrudan ilişkilidir. Özellikle katılımcı liderlik yaklaşımı sergileyen okul yöneticileri, öğretmenlerin görüşlerini karar alma süreçlerine dahil etmekte ve bu yolla güvene dayalı bir okul kültürü oluşturmaktadır. Leithwood, Harris ve Hopkins (2008), okul yöneticilerinin hem mentörlük hem de katılımcı liderlik becerilerinin, okulun genel

atmosferini olumlu yönde etkilediğini ve öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerini desteklediğini ifade etmektedir. Sonuç olarak okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, okul ikliminin oluşumunda kritik bir rol oynamaktadır. Etkili mentörlük uygulamaları, öğretmenlerin motivasyonunu ve mesleki bağlılığını artırmakta; öğretim süreçlerini güçlendirmekte ve genel okul başarısına da doğrudan katkı sunmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin mentörlük yeterliliklerinin sistemli bir biçimde geliştirilmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde eğitim kalitesinin yükseltilmesine hizmet edecek stratejik bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

2.31. İlgili Çalışmalar

2.31.1. Mentörlük ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Anafarta (2002), “Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor)” isimli çalışmasında mentörlük hizmetinin yerinde ve etkin bir biçimde yürütülmesinin bireylerin kariyer gelişim süreçlerine olumlu katkılar sağladığını ve bu sürecin örgütsel verimlilik ile kurumsal gelişim üzerinde de önemli etkiler yaratabileceğini ifade etmektedir.

Bakay (2006)’ın yapmış olduğu çalışmada aday öğretmenlerin, danışmanlarının yeterliliklerine ilişkin algıları ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda aday öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında iyi bir mentöre sahip olması durumunda daha sonra yer aldığı meslek hayatındaki başarısına olumlu katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Saratlı (2007) tarafından İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarına sunulan mentörlük hizmetinin yeterliliğine dair hazırlanan yüksek lisans tez çalışması sonuçlarına göre öğretmen adaylarına verilen mentörlük hizmetinin mesleğe olan ön hazırlık sürecinde aday öğretmenlerin daha sonra yer alacakları göreve hazır halde bulunmalarına yardımcı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak aday öğretmenlere verilen mentörlük hizmetinin yetersiz olduğu ve aday öğretmenlere yeterince katkı sağlayamadığı da ortaya çıkan diğer sonuçlardan biri olmuştur.

Çınar (2008) tarafından yapılan Coaching ve Mentoring adlı çalışmada mentörlük eğitimini gelişim ve öğrenmeyi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Çınar (2008) mentörlüğün okullarda mezun olan öğrencilerin tecrübelerini aktarmaları maksadıyla da kullanılabileceği belirtilmiştir.

İbrahimoglu (2008) tarafından yapılan Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt Kariyer Bağlılık Düzeyini Arttırmada Sosyalizasyon ve Mentor Etkisi konulu doktora çalışmasında mentörlüğün örgütsel bağlılığa olan etkisinin olumlu olduğu, etkili bir mentör ile örgütsel değerlere uyumun daha etkili sağlanacak olup, mentörlük ile kariyer bağlılığı arasında, örgütsel mentörlük ile iş görenlerin gelişimine açık kişilik özelliği arasında, örgütsel mentörlük ile dışa dönük kişilik özelliği arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanı sıra çalışılan süre ile örgütsel mentörlük arasında doğrusal ilişki tespit edilmiş olup, iş görenlerin mentörle kurdukları ilişkinin süresi arttıkça örgütten ayrılma eğilimlerinin azalacağı ayrıca örgütsel doyumun ve örgütsel bağlılığın düzeyinin artacağı yönünde bulgular edinilmiştir.

Yirci (2009) tarafından yapılan Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi isimli yüksek lisans tez çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı Personel Daire Başkanlığı bünyesinde Eğitim Kurumları Yönetici Yetiştirme Kurulu bünyesinde Türkiye’de Okul Müdürlerin Yetiştirilmesinde mentörlük modelinin kullanılabileceği bir kurulun oluşturulabileceği önerisinde bulunmuştur. Yapılan çalışmada oluşturulabilecek olan kurul sayesinde göreve yeni başlayan yöneticilere mentörlük programı oluşturulup ilçelerde “Mentor Müdürler Kurulları” aracılığıyla yeni müdürlere mentörlük yapacak mentörler tayin edilir. Bu şekilde yeni müdür olan bireylere mesleğin ilk yıllarında daha etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti sunulabilir. Bu modelin uyarlanması ile okulların ihtiyacı olan etkili ve mesleğinde başarılı müdürlerin yetiştirilebileceği tespit edilmiştir. Mentörlük süreciyle yetişen okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha etkili örgütlerin oluşmasında önemli rol oynayacakları, karşılıklı sorumlulukların yerine getirildiği, mesleki, sosyal, kişisel ve sürekli öğrenme alanlarını da karşılıklı fayda sağlanacağı belirlenmiştir.

Ovalı (2010) tarafından yapılan İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri isimli yüksek lisans çalışması sonuçlarına göre mentörlük becerilerinden kariyer becerisinin örgütsel güven ve örgütsel bağlılığı olumlu etkilediği, psikososyal fonksiyonun da örgütsel bağlılığı örgütsel güven ve örgütsel dürüstlüğü olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

İbicioğlu ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan Öğretim Üyelerinin Araştırma Görevlilerine Yönelik Sergiledikleri Akıl Hocalığı Eğilimleri (Mentoring) ile Sahip Oldukları Liderlik Tarzları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik

Bir Araştırma isimli çalışmanın sonuçlarına göre; etkileşimci ve dönüşümcü liderlik vasfına sahip öğretim üyelerinin sahip olduğu bu özelliklerin mentörlük eğilimlerini olumlu etkilediği, çıkarıcı liderlik özelliğine sahip olan öğretim üyelerinin ise bu özelliğe sahip olmaları mentörlük yapma eğilimlerini olumsuz etkilediği saptanmıştır.

Kocabaş ve Yirci (2012) tarafından yayımlanan “Dünyada Mentorluk Uygulamaları” isimli kitapta öğretim üyesi, okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim alanında mentörlüğün kullanılması ile ilgili bilgilerin yanında dünya çapında yer alan mentörlük ile ilgili yapılan araştırmalara ve mentörlüğü geliştirmeye yarayacak örneklerle de yer verilmiştir.

Yıldırım (2013) tarafından Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi isimli yüksek lisans tez çalışması sonucunda okul yöneticilerinin mentörlük rolü ile akademik başarısı arasında olumlu ancak düşük anlamlı ilişkiye ulaşılmıştır.

Sezgin, Koşar ve Er (2014) tarafından yapılan Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentorluk Sürecinin İncelenmesi isimli çalışmada öğretmenlerin kişisel gelişimi noktasında okul yöneticilerinin, hizmet içi faaliyetlerine yönlendirme, mesleki tecrübelerini paylaşma, yetki verme, yüksek lisans eğitimini destekleme noktasında olumlu katkı sağlamasına rağmen soruna uygun çatışma yöntemlerini kullanmada problem yaşadıkları gözlenmiş, zümre toplantılarının amaçlara uygun ve verimli gerçekleşmesi noktasında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şerefhanoglu (2014)’nın Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonu ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki: Balıkesir İli Örneği isimli yüksek lisans tez çalışması sonucuna göre okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonlarının, öğretmenlerin örgütsel uyumlarını önem arz eden derecede etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

2.31.2.Mentörlük ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Susan Tauer (1996) tarafından mentör ve mentee ilişkisi okul ortamında uzun bir süreçte incelenmiş olup yapılan araştırma sonucunda mentörlüğün; katılımcıların bireysel özellikleri, okulun fiziki çevresi ve okulda uygulanan programın yapısını etkilediği belirtilmiştir.

Lombardi (2006)’nin yaptığı çalışma sonucuna göre; mesleğin ilk senelerinde yalnızlık hissine sahip, çaresizlik ve stres duygusuna kapılan öğretmen adaylarına

verilen mentörlük programları sayesinde stres yerine, umut ve başarı hissinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Roberts (2007) 'ın müdürlüğe başlamadan önce hazırlık programlarındaki yararlı unsurlar ile ilgili yüksek lisans tez çalışmasında herkes için mentörlük programı hazırlanamayacağı, bunun sadece iyi bir mentör ile sağlanıp mesleki ve kişisel gelişimlere olumlu yönde katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır.

2.31.3. İş Doyumu ile İlgili Yapılan Yurt İçi Çalışmalar

Tahta (1995) tarafından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi adlı çalışmada resmi (devlet) ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumu ortalamalarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiş olup araştırma sonucuna göre demografik bilgilerden eğitim durumuna göre iş doyumu arasında önemli derecede anlamlı farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gergin (2006)'ın çalışması resmi (devlet) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerini ve iş doyumunu etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Çorum ilinde görev alan 550 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenlerin iş doyum düzeyleri orta seviyede çıkmış olup, en yüksek iş doyumunu sağlanan boyut iş ve niteliği olurken iş doyumunun en düşük olduğu boyut ise ücret olmuştur.

Aravi (2010) tarafından yapılan Lider Gücünün İş Tatmini Üzerine Etkisi adlı çalışmada liderlerin kullandıkları güç öğelerinin birbiriyle olan etkisi ve iş doyumuna olan etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yasal güç ve ödül gücünün iş tatminini olumlu etkilediği, zorlayıcı gücün kullanıldığı örgütlerde olumsuz etkilediği görülmüş olup karizmatik ve uzmanlık gücünün iş tatmini üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığına ulaşılmıştır.

Kumaş ve Deniz (2010) tarafından öğretmenlerin iş doyum düzeyleri çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin iş doyumları ortalamanın biraz üstünde bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin iç ve dış faktörlere dayalı iş doyumları erkeklere kıyasla anlamlı seviyede fazla bulunmuş olup 20-25 yaş aralığındaki genç öğretmenlerin dış faktörlere dayalı iş doyumlarının diğer öğretmenlere kıyasla daha fazla bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Boğa-Ceylan (2011) yapmış oldukları İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki isimli çalışmalarında branş ve cinsiyet değişkenlerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumunu ve branş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunurken, öğretmenlerin iş doyumunu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanı sıra farklı branşlarda görev alan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin ise farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çorapçı (2015) tarafından Sınıf Öğretmenlerinin Karar Verme Stilleri ve İş Doyum Düzeylerinin Tespiti isimli çalışma Konya ili Meram ilçesinde 360 sınıf öğretmeni katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların iş doyum düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılaşırken; okuttuğu sınıflar, yaş, hizmet yılı, aktif spor durumu, okulda çalışma süresi, anne- baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, baba mesleği, katıldıkları hizmet içi eğitim değişkenlerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı görülmekte olup genel anlamda katılımcıların iş doyum düzeylerinin orta seviyenin üstünde olduğu görülmektedir.

Bayramoğlu (2016) çalışmasında öğretmenlerin demokratik değerleri ve iş doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonucuna göre; cinsiyet, mesleki görev süresi, eğitim durumu, okuduğu okul ile öğretmenlerin demokratik değerleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı belirlenmiş olup, iş doyum boyutunda okunan okul ile öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Ereş ve Akyürek'in (2016) İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyum algıları arasındaki ilişki düzeyleri isimli çalışmada öğretmenlerin iş doyum düzeyleri ile cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlara göre öğretmenlerin iş doyumları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş olup, öğretmenlerin iş doyumları ile cinsiyet ve öğrenim durumuna göre anlamlı ilişki bulunamamıştır. Okulda kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin ise diğer öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.31.4.İş Doyumu ile İlgili Yapılan Yurt Dışı Çalışmalar

Kim ve Loadman (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen yedi önemli faktör belirlenmiştir. Bu faktörler arasında öğrencilerle ve meslektaşlarla etkileşimler, çalışma koşulları, mesleki zorluklar, mesleki özerklik, maaş, ilerleme fırsatları ve genel iş ortamı yer almaktadır. Araştırma, öğretmenlerin iş doyumunun bu değişkenlerle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ulriksen (1996) “İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Doyumsuzluğu Algıları ve Müdürlerin Bu Konuyla İlişkin Görüşleri” isimli çalışmasında 7. ve 12. sınıflarda öğrenim gören Kafkas uyruklu hem kadın hem erkek öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerini okul müdürü ile karşılaştırmış, 9 ortaokul ve 7 liseden dörder öğretmen olmak üzere 64 öğretmenin katıldığı bir araştırma yapmıştır. Çalışmada hem nicel hem nitel veriler kullanılmıştır. Araştırmada iş doyum boyutları; başarıma, sorumluluk, kendini gerçekleştirme, tanınma, işin kendisi olarak tespit edilmiştir. İş doyumuna sonuçlarına göre en çok tanınma, başarıma ve işin kendisi boyutlarından sağlanmıştır. Okul müdürlerinin görüşleri de sonucu destekler niteliktedir. Fakat yapılan çalışmada öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin kendilerine olumlu yönde iş doyumuna sağlamadığı görülmüştür (Çelik,2003).

Chen (2010), Chinese Middle School Teacher Job Satisfaction And Its Relationship With Teacher Moving adlı çalışmasında öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumuna ile cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış olup öğretmenlerin kıdeminin iş doyumuna etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. 10 seneden daha az kıdeme sahip olan öğretmenlerin iş doyumuna diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur.

Korb ve Akintunde (2013) tarafından “Exploring Factors Influencing Teacher Job Satisfaction in Nigerian Schools” adlı 117 öğretmenin katıldığı çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin ortalamaları “katılıyorum” ve “bazen katılıyorum” önermelerin ortasındadır. Öğretmen okul müdürü ilişkisi ile öğretmen iş doyumuna arasında anlamlı bir ilişki görülürken, öğretmenlerin aldıkları ücret (maaş) ile öğretmenlerin iş doyumuna arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Öğretim materyallerinin temin edilmesi ile öğretmenlerin iş doyumuna

arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretme işini kariyeri için son çare olarak seçmek ile öğretmen iş doyumunu arasında negatif ilişki bulunmuş olup, bu şekilde görev alan öğretmenlerin daha düşük iş doyumunu elde ettikleri görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmen iş doyumunu arasında anlamlı ve pozitif ilişki, öğretmenin öğretmeye olan inancı ve sosyal katkısı ile iş doyumunu arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Wei ve Abdullah (2016)'ın "Burnout and Job Satisfaction Among Teachers in Chinese Independent Secondary School" adlı 175 öğretmenin yer aldığı çalışmalarında öğretmenlerin iş doyum düzeyleri orta düzeyde bulunmuş olup; öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutuna yönelik algıları düşük, kişisel başarı ve duygusal tükenme algıları orta düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin iş doyumları ile tükenmişlik algıları arasında orta düzeyde negatif bir ilişkinin olduğuna ulaşılmıştır.

2.31.5.Okul İklimi ile İlgili Yapılan Yurtiçi Çalışmalar

Şahin ve Yavuz (2009)'ın yaptığı çalışma sonucuna göre mesleki tutum ile örgüt iklimi arasında pozitif bir ilişki olmakla birlikte, öğretmenlerin mesleki tutuma dair görüşleri olumlu ise örgüt iklimi algısı da o yönde olumlu yönde artacağı belirtilmiştir (Sarıgül, 2024).

Doğan (2010) İlköğretim okullarında görev alan öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaynaştırmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş olduğu araştırmasının sonucuna göre öğretmenlerin okul iklimi ile kaynaştırma tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Karadağ (2015)'ın okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeteneği ile okul iklimini karşılaştıran araştırmasında çok kültürlülüğün tüm boyutlarının örgüt iklimine ait diğer alt boyutlarla ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Canlı (2016)'nın 600 öğretmen ile gerçekleştirdiği araştırmasında okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisini incelemiş olduğu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının kıdem değişkenine göre farklılaştığı fakat cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

Çolak (2016) okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmış, kıdeme göre işbirlikçi öğretmen davranışı boyutunda 1-5 ile 6-10 sene çalışanların, 16-20 sene çalışanlardan daha olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Selçuk (2016) Düzce ilinde görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iş motivasyonu ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin motivasyonu ile okul iklimi algısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin çalıştığı okullarda okul iklimi algıları yüksek düzeyde mevcut olup olmadığı bu algının cinsiyeti, mesleki kıdem ve okul türü gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Eğitim- öğretim sistemi, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin iklim algısının ortaokulda görev yapan öğretmenlerle karşılaştırmanın daha yüksek olduğu görülmüştür.

Şahin ve Atbaşı (2020)'nın olumlu okul iklimi ile ilgili ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 107 öğretmenin dahil olduğu araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin okul iklimi puanları görev yaptıkları kademeye göre anlamlı düzeyde farklılaşma görülürken cinsiyete göre farklılık göstermediği görülmüştür.

2.31.6.Okul İklimi ile İlgili Yapılan Yurtdışı Çalışmalar

Way, Reddy ve Rhodes (2007) 'un yaptıkları çalışmada okul ikliminin öğretmen desteği, akran desteği, öğrenci bağımsızlığı, okul kurallarında açıklık-tutarlılık gibi dört alt boyutunun öğrenci algılarındaki değişimi incelenmiştir. Araştırmada 6.- 8. sınıf aralığı olmak üzere toplam 1451 erken ergen dahil edilmiştir. Araştırmada kritik boyuttaki değişim yörüngelerinin psikolojik ve davranışsal uyumdaki değişim oranı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ortaokul yılları boyunca algılanan okul iklimi boyutlarının hepsinde düşüş gözlenmiş olup okul ikliminin algılanan boyutlarının her birindeki düşüşlerin psikolojik ve davranışsal uyumda meydana gelen düşüşlerle ilişkili olduğuna ulaşılmıştır.

Watts (2009) tarafından yürütülen çalışmada, okul yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerinin okul iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş ve Amerika Birleşik Devletleri'nin Alabama eyaletinde bulunan 44 okul yöneticisi ile 968 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Elde edilen bulgular, okul yöneticilerinin sergilediği teknoloji liderliği düzeyi ile algılanan okul iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, etkili teknoloji liderliğinin okul ortamının genel işleyişi ve öğretmenlerin algıları üzerinde olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

Loukas, Roalson ve Herrera (2010) tarafından yürütülen boylamsal nitelikteki araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin Texas eyaletinde öğrenim gören 6. ve 7. sınıf düzeyindeki 476 öğrenci ile bir yıl arayla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel amacı; öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri, olumsuz aile ilişkileri ve ergenlik dönemine özgü sorunlar gibi değişkenlerin okul iklimiyle olan ilişkisini incelemektir. Verilerin analizinde hiyerarşik regresyon yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları olumlu bir okul iklimine sahip eğitim ortamlarında, ergenlik dönemine ait sorunların daha düşük düzeyde yaşandığını ortaya koymuştur.

Allen ve arkadaşları (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dönüşümcü liderlik ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik sergilemesinin okul iklimi üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuş olup dönüşümcü liderlik ve okul iklimi ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Patimah (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; okul müdürünün liderlik rolünün okul iklimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş olup, Endonezya'nın Lampung ilinde görev yapan öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, okul müdürünün benimsediği liderlik tarzları ile okul iklimi arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Subedi (2016) yaptığı çalışmada okul liderliği ve okul iklimi ve okul performansı arasındaki ilişkiyi incelemiş olup çalışmada veriler Çin, Bangladeş, Hindistan, Nepal, Japonya, ülkelerinden alınmıştır. Çalışma neticesinde okul iklimi, okul performansı ve okul liderliği arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır.

Weber, Wagner ve Runch (2016) öğrencilerin karakter, duygu ve olumlu okul işleyişi ile okul başarısı arasındaki ilişkileri incelemek için 196 öğrenci ile araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre karakter güçlerinden sebat, sosyal zekâ, öğrenme sevgisi ile okula olan duygularının arasında pozitif yönlü yüksek korelasyon bulunmuştur. Öz düzenleme, umut, takım çalışması ile okul duygularının arasında ise negatif yönde korelasyon bulunmuştur.

Belton (2021) tarafından yürütülen “İlkokul Düzeyinde Okul İklimi ve Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki” başlıklı araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin Virginia eyaletinde yer alan iki farklı okul bölgesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel amacı okul ikliminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma kapsamında, Merkez Virginia Bölgesi olarak tanımlanan birinci bölgeden 46, Kuzey Virginia Bölgesi olarak tanımlanan ikinci bölgeden ise 51 ilkokul olmak üzere toplam 97 okuldan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, okul iklimi ile öğrenci akademik başarısı arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Dreer (2022)'in 564 Alman öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmen refahının sağlanması için okul iklimi ve iş yaratma becerisinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlerin iş yaratma becerisi okul ikliminden farklı olarak iş doyumu ile daha ilişkili bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenlerin okul iklimi algısı ile iş yaratma becerisinin öğretmenin refahını etkilemekte olduğu görülmüştür.

Moldobolotova (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te görev yapmakta olan 367 öğretmenden veri toplanmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıların yaş, cinsiyet ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler okul yöneticilerinin en düşük düzeyde destekleyici, en yüksek düzeyde ise emredici nitelikte davranışlar sergilediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, kendi mesleki tutumlarını değerlendirirken en az umursamaz, en fazla ise iş birliğine dayalı meslektaş ilişkileri sergilediklerini belirtmişlerdir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanma süreci, veri toplama aracı ve verilerin analizi aşamasında kullanılan istatistiksel işlemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Temel amacı, İstanbul ili Bakırköy ilçesi kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin mentörlük becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu ve okul iklimi arasındaki ilişki inceleneceğinden dolayı bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde yapılan araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan birey, olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasında yer alan Bakırköy ilçesi İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu ortaöğretim kurumlarında görev yapan 736 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Sosyal araştırmalarda genellikle kullanılan tipik güven seviyeleri %95 (0,05: $z=1,96$) olarak kabul edilmektedir ve hata payı (hata toleransı) ise %5 olarak kabul edilmektedir (Kahraman Kılbaş ve Cevahir,2023). Buna göre 736 evren büyüklüğü örneklem üzerinden hesaplandığında örneklem boyutu 252 olarak belirlenebilmektedir. Bu kapsamdan çalışmada en az 252 katılımcıya erişmek hedeflenmiştir. Veri toplama sürecinde elde edilen toplam 252 ankette veri toplama işlemi durdurulmuştur. Toplanan anket formları içerisinde 27'si eksik ya da hatalı doldurma nedeniyle araştırma kapsamı dışında kalmış olup, nihai veriler 225 katılımcı yanıtlarından oluşmuştur. Çalışmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnek alındığı yöntem olup, örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahiptir. Bu doğrultuda basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016).

3.3.Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma verilerinin İstanbul ili Avrupa Yakası Bakırköy ilçesinde yer alan kamu ortaöğretim kurumlarında toplanabilmesi için Kişisel Bilgi Formu (EK 1)

oluşturulmuş, Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği (EK 2), İş Doyumu Ölçeği (EK 3) ve Okul İklimi Ölçekleri (EK 4) için ölçek sahiplerinden kullanım izinleri alınmıştır. Ardından T.C. İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kuruluna başvurularak araştırma izni (EK 5) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni (EK 6) alınmıştır. Ortaöğretim kurumlarında yapılacak olan araştırmada ölçeklerin uygulanabilmesi için basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile gönüllülük esasına dayalı olarak veriler elden toplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların verdikleri yanıtlardan oluşan veri seti için öncelikle kayıp değer taraması yapılmış olup, tüm soruların işaretlenmesi sistematik olarak zorunlu alan olarak işaretlendiğinden dolayı kayıp veri söz konusu olmamıştır. Elde edilen yanıtların sağlıklı şekilde doldurulduğu anlaşıldığından, toplam 225 (n=225) katılımcıların geçerli yanıtları işleme alınmıştır. Frekans analizi çerçevesinde araştırmaya dahil olan katılımcı öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş, elde edilen sonuçlar Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Sosyo-Demografik Özelliklerin Frekans ve Yüzde Dağılımları (n=225)

Sosyo-Demografik Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	177	78,7
	Erkek	48	21,3
Yaş	30 veya daha az	50	22,2
	31-40	114	50,7
	41-50	49	21,8
	51 ve üzeri	12	5,3
Eğitim Durumu	Lisans	152	67,6
	Lisansüstü	73	32,4
Branş	Matematik	49	21,8
	Türk Dili ve Edebiyatı	39	17,3
	Yabancı Dil	23	10,2
	Fen Bilimleri	40	17,8
	Sosyal Bilimler	19	8,4
	Psı. Dan. ve Rehberlik	10	4,4
	Beden Eğitimi	12	5,3
	Diğer Mesleki Branşlar	33	14,7
Mesleki Kıdem	0-5 Yıl	44	19,6
	6-10 Yıl	71	31,6
	11-15 Yıl	49	21,8
	16-20 Yıl	31	13,8
	21 Yıl ve üzeri	30	13,3

Çalışılan Görev Süresi	Okuldaki	0-5 Yıl	161	71,6
		6-10 Yıl	44	19,6
		11 Yıl ve üzeri	20	8,9

Araştırmaya katılan toplam 225 katılımcı öğretmen ile ilgili demografik özelliklerin frekans ve yüzde dağılımları incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunu kadınların oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %78,7'si kadın iken %21,3'ü erkektir. Yaş grupları açısından bakıldığında, en fazla katılım %50,7 oranıyla 31-40 yaş grubundan gelmiştir. Bunu %22,2 oranıyla 30 yaş veya daha genç olanlar, %21,8 oranıyla 41-50 yaş aralığı ve %5,3 oranıyla 51 yaş ve üzeri takip etmektedir. Eğitim durumu dağılımına göre, katılımcıların %67,6'sının lisans mezunu olduğu, %32,4'ünün ise lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Branşlara göre dağılımda ise matematik branşı %21,8 ile en yüksek orana sahiptir. Bunun %17,8 ile fen bilimleri, %17,3 ile Türk dili ve edebiyatı, %14,7 ile diğer mesleki branşlar ve %10,2 ile yabancı dil branşı izlemektedir. Sosyal bilimler %8,4, beden eğitimi %5,3 ve Psikolojik danışmanlık ve rehberlik branşı %4,4 oranında temsil edilmektedir. Mesleki kıdem açısından katılımcıların %31,6'sının 6-10 yıl arasında bir deneyime sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların %21,8'i 11-15 yıl, %19,6'sı 0-5 yıl, %13,8'i 16-20 yıl ve %13,3'ü 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Çalıştıkları okuldaki toplam görev süresi açısından elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların %71,6'sının mevcut okulunda 0-5 yıldır çalıştığı, %19,6'sının 6-10 yıldır görev yaptığı, %8,9'unun ise 11 yıl ve üzerinde aynı okulda çalışma süresi olduğu belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada Kişisel Bilgi Formu, “Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği”, “İş Doyumu Ölçeği” ve “Okul İklimi Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve katılımcıların cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, branş gibi demografik özellikleri hakkında bilgi toplamayı amaçlayan sorular içeren bir araçtır.

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği

Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin öğretmenlere olan etki düzeylerini belirlemek üzere İrbat tarafından 2023 yılında geliştirilmiş olan “Etkili İletişim ve Destek Sağlama (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13)”, “Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı (14,15,16,17,18,19,20,21,22,23)”, “İzleme ve Değerlendirme (24,25,26,27,28)”

olmak üzere üç boyuttan ve 28 maddeden oluşan Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin cevaplama seçeneği beşli likert şeklinde oluşturulmuştur. 1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Bazen, 4- Çoğu Zaman, 5-Her Zaman olacak şekilde derecelendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,98 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları Cronbach Alpha katsayılarına bakıldığında "Etkili İletişim ve Destek Sağlama" alt boyutu için ,97, "Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı" alt boyutu için ,96 ve "İzleme ve Değerlendirme" alt boyutu için ,91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında iç güvenirlik katsayısı oldukça yüksek kabul edilebilir düzeydedir.

İş Doyumu Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin iş doyumuna yönelik algılarını belirlemek amacıyla Tan tarafından 2003 yılında geliştirilen "İş Doyumu" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 30 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert cevaplama seçenekleri şu şekildedir: Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5). İş doyum ölçeği için Cronbach Alpha katsayısı ,85 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin güvenirlik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Okul İklimi Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarını belirlemek amacıyla İrban tarafından 2023 yılında geliştirilen Okul iklimi Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar: "Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı (1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20)", "Fiziki Çevre (21,22,23,24,25,26,27,28)" ve "Güvenlik (29,30,31,32)" olarak belirtilmektedir. Beşli likert cevaplama seçenekleri şeklinde düzenlenen ölçme aracının cevaplama seçenekleri şu şekildedir: 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Az Katılıyorum, 3- Orta Katılıyorum, 4-Çok Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum. Okul İklimi ölçeği için Cronbach Alpha katsayısı ,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarından "Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı" boyutu için Cronbach Alpha katsayısı ,97, "Fiziki Çevre" boyutu için ,87 ve "Güvenlik" boyutu için ,95 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.5. Ölçeklerin Güvenirlik ve Normal Dağılım Ölçüleri

Araştırma kapsamında kullanılan bu ölçekler ışığında elde edilen verilerin değerlendirmesinde güvenirlikler tekrar incelenmiştir. Likert esasına dayalı

ölçeklerde güvenilirliğin (iç tutarlılığın) tespit edilmesi noktasında birçok alanda özellikle sosyal bilimlerde güvenilirlik kanıtı olarak kullanılan en yaygın yöntemlerden biri Cronbach alfa katsayısıdır. Ölçekler için genel iç tutarlılığı değerlendiren bu katsayı temel olarak 0,00 ila 1,00 arasında değerler almakta olup, elde edilen bu katsayının 1'e yakın olması, ölçekteki ifadelerin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Genel olarak 0,70 ve üzeri güvenilir ölçüm aracı olduğuna kanaat getirmenin bir ölçütü olarak kabul görmektedir (Kartal ve Dirlik, 2016).

Tablo 3.2. Araştırma Ölçeklerinin Güvenilirlik Bulguları (Cronbach Alfa)

Ölçek-Boyut	İfade Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	28	,985
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	13	,984
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	10	,972
İzleme ve Değerlendirme	5	,939
İş Doyumu	30	,936
Okul İklimi	32	,954
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	20	,952
Fiziki Çevre	8	,910
Güvenlik	4	,887

Tablo 3.2.'de görüldüğü üzere, Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği için genel alfa katsayısı ,985 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına bakıldığında, “Etkili İletişim ve Destek Sağlama” alt boyutu için alfa katsayısı ,984, “Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı” alt boyutu için ,972 ve “İzleme ve Değerlendirme” alt boyutu için ,939 olarak hesaplanmıştır. Bu alt boyutlar, ölçeğin güvenilirlik açısından tutarlı olduğunu göstermektedir. İş Doyumu ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı ,936 olarak belirlenmiştir. Okul İklimi ölçeği için Cronbach Alfa katsayısı ,954 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin son derece güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarından “Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı” boyutu için hesaplanan alfa katsayısı ,952, “Fiziki Çevre” boyutu için ,910 ve “Güvenlik” boyutu için ,887 olarak belirlenmiştir. Tüm alt boyutların güvenilirlik katsayıları yüksek düzeydedir ve ölçeğin güvenilir bir yapı sunduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bu değer de bu ölçeğin bu araştırma örneklemini çerçevesinde elde edilen veriler ışığında güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda genel bir değerlendirme ile tabloda yer alan tüm ölçeklerin ve boyutlarının oldukça yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeklerin güvenilir oluşuna ilişkin olarak elde edilen bu bulgular sonucunda araştırmada kullanılan bu ölçeklerin betimsel istatistikleri ve normal dağılım durumu değerlendirilmiştir. Betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma ölçüleri, normal dağılıma ilişkin olarak ise Çarpıklık ve Basıklık (Skewness ve Kurtosis) katsayıları değerlendirilmiştir.

Alan yazında verilerin sahip olduğu dağılımın normal olup olmadığı tespit etmek üzere çarpıklık ve basıklık katsayılarına başvurulmaktadır. Bu katsayılar için belli kesme noktaları belirtilmiştir. Normal bir dağılımda bu katsayılarının -1 ile 1 arasında dağılım göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, çarpıklık katsayısı -1 ile 1 arasında ise basıklık katsayısının -2 ile 2 aralığında, basıklık katsayısı -1 ile 1 arasında ise çarpıklık katsayısının -2 ile 2 aralığında olması gerektiği kabul edilmektedir (Leech vd., 2005; George ve Mallery, 2010; Uysal ve Kılıç, 2022). Ölçekler için yapılan bu analiz sonucunda erişilen bulguların detayları Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Ölçeklerin Betimsel Özellikleri ve Normal Dağılım Ölçüleri

Ölçek-Boyut	$\bar{X}$	S.S.	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	3,3583	1,05771	-,154	-,954
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	3,4400	1,14011	-,346	-,890
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	3,3587	1,12044	-,260	-,972
İzleme ve Değerlendirme	3,1449	1,16779	,065	-1,012
İş Doyumu	3,4681	,65040	,406	-,249
Okul İklimi	3,4344	,73366	,052	-,532
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	3,4693	,766002	-,149	-,353
Fiziki Çevre	3,2894	1,04751	-,225	-,806
Güvenlik	3,5500	,99637	-,600	-,034

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeği için yapılan hesaplamada elde edilen ortalama değer 3,3583 olup, standart sapma 1,05771 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değeri-,154, dağılımın simetrik olduğunu, basıklık değeri-,954 ise dağılımın normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde, etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda ortalama 3,4400, standart sapma 1,14011, çarpıklık-,346 ve basıklık-,890 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut da normal dağılım kriterlerini sağlamaktadır. Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutunda ortalama değer 3,3587 olup, standart sapma 1,12044 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık değeri-,260 ile simetrik bir dağılıma işaret ederken, basıklık değeri-,972 dağılımın normale uygun olduğunu göstermektedir. İzleme ve değerlendirme boyutunda ortalama 3,1449 ve

standart sapma 1,16779 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık değeri ,065, basıklık değeri ise-1,012 olarak ölçülmüş ve bu değerler dağılımın normale yakın olduğunu göstermiştir. İş doyumu ölçeğinde elde edilen ortalama değer 3,4681 düzeyinde hesaplanmış, ölçek için standart sapma ise ,65040 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen çarpıklık değeri ,406, basıklık değeri ise-0,249 ile dağılımın normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Okul iklimi ölçeğinde ortalama değerin 3,4344 düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçek için hesaplanan standart sapma ,73366 ile düşük bir yayılım göstermektedir. Çarpıklık değeri ,052, basıklık değeri ise-,532 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu çarpıklık ve basıklık değeri ise dağılımın normal sınırları içinde olduğunu göstermektedir. Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı boyutunda ortalama 3,4693 olup, bu da katılımcıların algılarının olumlu yönde olduğuna işaret etmektedir. Standart sapma ,766002 ile değişkenliğin düşük olduğunu göstermektedir. Çarpıklık değeri-,149 ve basıklık değeri-,353 olarak ölçülmüş olup, bu değerler normal dağılım kriterlerine uygunluk göstermektedir. Fiziki çevre boyutunda ortalama 3,2894 olarak hesaplanmıştır ve katılımcıların algılarının bu boyutta diğerlerine kıyasla biraz daha düşük olduğu gözlemlenmektedir. Standart sapma 1,04751 ile nispeten daha geniş bir yayılım göstermektedir. Çarpıklık değeri -,225 ile simetriye yakın bir dağılıma işaret ederken, basıklık değeri-,806, dağılımın normal sınırlar içinde olduğunu göstermektedir. Güvenlik boyutunda ortalama değer 3,5500 olarak belirlenmiştir ve katılımcıların güvenlik algısının diğer boyutlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Standart sapma ,99637 ile ortalamaya yakın bir yayılım gözlemlenmektedir. Çarpıklık değeri-,600, negatif yönde hafif bir sapma gösterse de dağılımın simetrik kabul edilebileceğini işaret etmektedir. Basıklık değeri ise-,034 ile normal sınırlar içerisindedir.

Genel olarak, tüm ölçeklerde ve alt boyutlarında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında yer alması, dağılımların uygun olduğunun kabul edilebileceğini, normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu sonuç da istatistiksel analizler için verilerin parametrik testler yapmaya uygun olduğunu işaret etmektedir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nicel araştırma kapsamında yürütülen çalışmada katılımcılardan elde edilen birincil veriler, Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi (SPSS) yazılımı kullanılarak kodlanmış ve çözümlenmiştir. Ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek ve

tutarlılığını incelemek için her bir ölçek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım varsayımını karşılanıp karşılanmadığının tespit edilmesine yönelik olarak çarpıklık ve basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayıları hesaplanmış ve değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve ölçeklere verdikleri yanıtları özetlemek için istatistikler ve frekans analizleri kullanılmıştır. Katılımcıların sahip olduğu demografik faktörlerin araştırma değişkenleri bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir gruplar arası ortalama puan farklılıkları arz edip etmediğine ilişkin olarak fark analizleri yapılmıştır. Buna göre analizlerde parametrik yöntemlerin kullanılması gerektiği anlaşıldığından iki faktörlü yapılar için t-testi, ikiden fazla faktörü içeren yapılar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Son olarak, araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü ve büyüklüğünü tespit etmek noktasında korelasyon analizinden yararlanılmış ve Pearson korelasyon katsayısı baz alınmıştır. Araştırmanın sorularını yanıtlamak üzere korelasyon analizine ek olarak önerilen doğrusal regresyon analizi ile bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki değişimi açıklama (yordama gücü) tespit edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular sistematik bir şekilde raporlanmış olup her bir bulgu yorumlanmıştır. Bu çerçevede analizler sonucunda ortaya çıkan bulgular izleyen bölümde paylaşılmıştır.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, yapılan nicel araştırma çerçevesinde elde edilen verilerin istatistiksel olarak analizi sonucunda erişilen bulgulara yer verilmiştir. Veri toplama araçlarına ilişkin betimsel istatistikler ve fark analizi bulguları sonucunda elde edilen bulgular paylaşılmıştır.

4.1. Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma ölçeklerine ilişkin betimsel istatistiklerin belirlenmesi için frekans analizi gerçekleştirilmiş, ortalama, standart sapma değerleri çerçevesinde örneklemin okul müdürlerinin mentörlük becerileri, iş doyumu ve okul iklimi algı düzeylerine ilişkin olarak öne sürülen araştırma sorularına yanıt aranmıştır. “Öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin algısı ne düzeydedir?” sorusuna ilişkin olarak okul müdürlerinin mentörlük becerileri değişkeni, alt boyutları ve bunların altında yer alan ifadeler bazında elde edilen katsayılar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği		Ortalama (X̄)	Standart Sapma (S.S)
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	1 Öğretmenleri güler yüzle karşılar.	3,7956	1,09910
	2 Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğu memnuniyeti belirtir.	3,4533	1,22431
	3 Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır.	3,4356	1,21984
	4 Öğretmenleri dikkatle dinler.	3,6400	1,15310
	5 Öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranır.	3,5422	1,20980
	6 Öğretmenlere güven duyduğunu hissettirir.	3,5200	1,25741
	7 Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar.	3,3911	1,30518
	8 Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olur.	3,2533	1,28271
	9 Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir okul ortamı oluşturur.	3,3467	1,28688
	10 Öğretmenlerle ilişkilerinde empati kurar.	3,2800	1,27363
	11 Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive eder.	3,3556	1,27047
	12 Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışır.	3,3333	1,29904
	13 Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirterek takdir eder.	3,3733	1,26533
	14 Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenir.	3,4622	1,20995

Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	15	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır.	3,4844	1,18434
	16	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantı yapar.	3,5911	1,12675
	17	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesine yardımcı olur.	3,0933	1,32463
	18	Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunur.	3,0756	1,32913
	19	Okulun plan ve hedefleri ile öğretmenlerin plan ve hedeflerini bütünleştirmeye yardımcı olur.	3,2756	1,29373
	20	Öğretmenlik mesleğinin temel ilkelerini öğretmenlerle paylaşır.	3,4089	1,26840
	21	Eğitim mevzuatındaki değişimler hakkında öğretmenleri bilgilendirir.	3,6800	1,18201
	22	Öğretmenlerin mesleki hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.	3,3378	1,29960
İzleme ve Değerlen- dirme	23	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.	3,1778	1,29368
	24	Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştirir.	3,1289	1,20502
	25	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geri bildirim verir.	3,2267	1,29118
	26	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğinde öneride bulunur.	3,2044	1,28625
	27	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar.	3,1067	1,33537
	28	Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır.	3,0578	1,39234
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçek Toplamı			3,3583	1,05771
Etkili İletişim ve Destek Sağlama Boyut Toplamı			3,4400	1,14011
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı Boyut Toplamı			3,3587	1,12044
İzleme ve Değerlendirme Boyut Toplamı			3,1449	1,16779

Tablo 4.1 okul müdürlerinin mentörlük becerilerini değerlendiren ölçeğin betimsel istatistiklerini göstermektedir. Her bir boyut altında ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadenin ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (S.S) değerleri yer almaktadır. Tablonun sonunda ise ölçek toplamı ve boyutlar toplamına ait ortalama puanlar görülmektedir (Her ifade katılımcılar tarafından 5’li Likert ölçeğine göre değerlendirilmiştir).

Ölçek geneli itibarıyla genel $\bar{X} = 3,3583$ olması, okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin katılımcılar tarafından orta düzeyde algılandığını göstermektedir. Standart sapmanın 1,05771 olması ise yanıtların farklılık gösterdiğini, bazı katılımcıların oldukça olumlu, bazılarının ise olumsuz yanıt verdiğini göstermektedir. Tüm ölçek bazında en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğretmenleri güler yüzle

karşılar” ($\bar{X}=3,7956$) olurken, en düşük ortalamaya sahip madde “Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır” ($\bar{X}=3,0578$) olmuştur. Bu sonuçlar; okul müdürlerinin iletişim açısından daha güçlü yönleri sahip olduğunu, ancak değerlendirme süreçlerinde eksiklikler yaşandığını göstermektedir.

Etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda $\bar{X}= 3,4400$ olması, öğretmenlerin müdürlerini iletişim açısından orta-iyi seviyede destekleyici olarak algıladığını göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde, “Öğretmenleri güler yüzle karşılar” ifadesidir ($\bar{X}=3,7956$). Bu sonuç okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim kurarken samimi bir yaklaşım sergilediklerini göstermektedir. Öte yandan en düşük ortalamaya sahip madde, “Öğretmenlerin stresle başa çıkma yollarında yardımcı olur” ifadesidir ($\bar{X}=3,2533$). Bu durum okul müdürlerinin öğretmenlerin stres yönetimine destek olma konusunda daha az etkili olduklarına işaret etmektedir.

Planlama ve mesleki gelişime katkı bakımından $\bar{X}= 3,3587$ ile orta seviyede algılanmaktadır. Bu bulgu okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının orta seviyede algılandığını göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde, “Eğitim mevzuatındaki değişimler hakkında öğretmenleri bilgilendirir” ifadesidir ($\bar{X}=3,6800$). Bu bulgu, müdürlerin mevzuat değişikliklerini öğretmenlere aktarma konusunda oldukça aktif olduklarını göstermektedir. Buna karşın en düşük ortalamaya sahip madde “Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunur” ifadesidir ($\bar{X}=3,0756$). Bu bulgu ise okul müdürlerinin öğretmenlerin bireysel kariyer gelişimlerine yönelik yeterince yönlendirici olmadıklarını düşündürmektedir.

İzleme ve değerlendirme boyutunda $\bar{X}= 3,1449$ düzeyinde olması, bu alandaki algının diğer boyutlara göre daha düşük olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler, okul müdürlerinin değerlendirme ve izleme süreçlerinde daha az etkili olduklarını düşünmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip madde “Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geri bildirim verir” ifadesidir ($\bar{X}=3,2267$). Bu durum, müdürlerin gözlem süreçlerinde öğretmenlere geri bildirim vermeye özen gösterdiklerini

göstermektedir. Ancak en düşük ortalamaya sahip madde “Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır” ifadesidir ($\bar{X}=3,0578$). Bu sonuç, okul müdürlerinin ders denetim sonuçlarını öğretmenlerle paylaşmada daha az yeterli durumda olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak bu değer de orta düzeylerdedir. Genel olarak bakıldığında, okul müdürlerinin mentörlük becerileri orta seviyede algılanmaktadır.

“Öğretmenlerin iş doyumu algısı ne düzeydedir?” sorusuna yanıt olarak iş doyumuna ilişkin yapılan ölçüm sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. İş Doyumu Ölçeği Betimsel İstatistikleri

İş Doyumu Ölçeği	Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma (S.S)
1 Yaptığım iş bilgi ve becerilerimin gelişiminde olumlu katkı bulunuyor.	3,7867	1,08100
2 İşim, yaratıcılığımı ortaya çıkarmada yardımcı oluyor.	3,6489	1,11255
3 Okulda kendimi güvende hissediyorum.	3,8000	1,06904
4 Zorunlu derslerimin yanında ek görevlerimin olması yoğunluğu artırıyor.	4,2044	,95102
5 Kurum içinde işime değer veriliyor.	3,5200	1,16143
6 Toplum işime gereken değeri veriyor.	2,9511	1,31010
7 İşimdeki yetki ve sorumluluk dengesini yeterli buluyorum.	3,2711	1,18484
8 İşime önem veriyorum.	4,6133	,62450
9 İşimin çok monoton olduğunu düşünüyorum.	2,4667	1,17640
10 İşimi severek yapıyorum.	4,4756	,70113
11 İşimle ilgili sorunların çözümünde okul yönetiminin ilgi ve desteğini görüyorum.	3,4756	1,19170
12 Okul yönetimi çalışanlar arası çatışmaları çözmede başarılıdır.	3,2400	1,24111
13 İşimle ilgili denetimleri yeterli buluyorum.	3,4533	1,11755
14 Okul yönetimi işim konusunda bana güven verir.	3,4533	1,22431
15 Okul yönetimi yeniliklere açık önerilerimi dikkate alır.	3,5067	1,21052
16 Okulda alınan kararlara katkım vardır.	3,5067	1,13829
17 Aldığım maaşı yeterli buluyorum.	2,0089	1,23921
18 Maaşım aldığım eğitimin karşılığıdır.	1,9067	1,23390
19 Spor ve dinlenme imkanlarını yeterli buluyorum.	2,5511	1,25296
20 Kütüphanemiz okul ihtiyacına cevap veriyor.	3,4267	1,27307
21 Ders araç ve gereçler ihtiyaca cevap veriyor.	3,3556	1,22393
22 Okulumuzdaki hizmetliler yeterli sayıdadır.	3,1156	1,31100
23 Öğrencilerimizin seviyesini yeterli buluyorum.	2,5689	1,23053
24 Aynı branştaki öğretmen arkadaşlarımla bir arada olmaktan mutluluk duyuyorum.	4,0978	,92062
25 Benimle farklı branşta çalışan öğretmen arkadaşlarımla ilişkilerim iyi düzeydedir.	4,2800	,65927
26 Aynı branşta çalıştığım öğretmenlerle okul dışındaki ilişkilerim iyi düzeydedir.	3,9733	1,00854

27	Farklı branştaki öğretmenlerle okul dışındaki ilişkilerim iyi düzeydedir.	4,1067	,75427
28	Memur ve hizmetlilerle ilişkilerim seviyedir.	4,2489	,67501
29	Okuldaki öğretmen öğrenci ilişkisini yeterli buluyorum.	3,7200	,92909
30	Velilerin okul içi iletişim düzeyini yeterli buluyorum.	3,3111	1,18061
İş Doyumu Ölçek Toplamı		3,4681	,65040

Tablo 4.2’de iş doyumu ölçeğinde elde edilen $\bar{X}= 3,4681$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu değer, öğretmenlerin işlerinden genel olarak orta düzeyde memnun olduklarını göstermektedir. Standart sapma değeri ise ,65040 olup katılımcıların yanıtlarının büyük ölçüde birbirine yakın olduğunu, ancak bazı konularda farklı görüşlerin olabileceğini işaret etmektedir. Genel değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin işlerine duydukları bağlılık ve mesleklerine verdikleri önemin orta seviyede olduğunu söylemek mümkündür.

İş doyumu ölçeğinde yer alan ifadelerle bakıldığında, öğretmenlerin en yüksek düzeyde katılım gösterdiği ifadeler arasında “İşime önem veriyorum” ($\bar{X}=4,6133$) ve “İşimi severek yapıyorum” ($\bar{X}=4,4756$) yer almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleklerine duyduğu bağlılığı ve işlerine verdikleri önemi açıkça göstermektedir. Aynı zamanda “Benimle farklı branşta çalışan öğretmen arkadaşlarımla ilişkilerim iyi düzeydedir” ($\bar{X}=4,2800$) ve “Aynı branştaki öğretmen arkadaşlarımla bir arada olmaktan mutluluk duyuyorum” ($\bar{X}=4,0978$) ifadelerinin de yüksek ortalamalara sahip olması, öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişkilerinin genellikle olumlu olduğunu göstermektedir.

Öte yandan en düşük ortalamaya sahip ifadeler arasında “Maaşım aldığım eğitimin karşılığıdır” ($\bar{X}=1,9067$) ve “Aldığım maaşı yeterli buluyorum” ($\bar{X}=2,0089$) bulunmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin maaşlarının yeterliliği konusunda memnuniyetsizlik yaşadıklarını ve bu durumun iş doyumlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Ayrıca “Toplum işime gereken değeri veriyor” ($\bar{X}=2,9511$) ifadesinin düşük ortalamaya sahip olması da öğretmenlerin toplum tarafından yeterince takdir edilmediklerini düşündüklerini göstermektedir.

“Öğretmenlerin okul iklimi algısı ne düzeydedir?” sorusunu yanıtlamak üzere, okul ikliminin ele alındığı analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Okul İklimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Okul İklimi Ölçeği		Ortalama $\bar{X}$	Standart Sapma (S.S)
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	1 Okulumuzda kurallar açıktır.	3,3644	1,16901
	2 Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.	3,2978	1,15930
	3 Okulumuzdaki öğretmenler arasındaki iletişim iyidir.	3,4489	1,06415
	4 Öğretmenlerin okul yönetimi ile iletişimi iyidir.	3,2356	1,16595
	5 Okulumuzda veliler ile olumlu bir ilişki vardır.	3,4356	,94329
	6 Okulumuz personeli birbiriyle yardımlaşır.	3,7333	,99553
	7 Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.	3,7733	,89503
	8 Okul personeli birbirlerine saygılıdır.	3,7911	,93346
	9 Okulumuzda herkes birbiriyle selamlaşır.	3,5022	,98255
	10 Okulumuz çevresiyle sosyal dayanışma içerisinde.	3,4267	1,02870
	11 Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir.	2,8311	1,15647
	12 Okulumuzun tüm paydaşları tarafından öğrenci başarısı önemsenir.	3,7333	1,07321
	13 Öğretmenlerimiz derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.	3,5067	1,00942
	14 Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.	3,5556	1,04701
	15 Okulumuz öğretmenleri kaynakları birbiriyle paylaşır.	3,6800	1,02852
	16 Okulumuz çalışanları mesleki deneyimlerini birbirine aktarır.	3,6844	1,01021
	17 Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.	3,0267	1,19119
	18 Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.	3,3911	1,09296
	19 Öğretmenler dersleri gerçek hayatla ilişkilendirerek işler.	3,4844	,89192
	20 Öğrenciler okul saati dışındaki aktivite programlarına (spor, müzik/drama/satranç kulüpleri, seçmeli dersler vb.) katılmaya teşvik edilir.	3,4844	1,12241
Fiziki Çevre	21 Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.	3,6222	1,22636
	22 Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	3,5333	1,23924

	23	Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.	3,1378	1,32410
	24	Okulumuzun kullanıma uygun çok amaçlı bir salonu vardır.	3,4489	1,39460
	25	Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.	3,1600	1,43962
	26	Okulumuzun bahçesi öğrenci sayımıza uygun büyüklüktedir.	3,3467	1,34124
	27	Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.	3,0178	1,40142
	28	Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.	3,0489	1,31350
Güvenlik	29	Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.	3,5156	1,22510
	30	Okul binasında (eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar vb.) öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır.	3,6222	1,09154
	31	Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.	3,6844	1,07029
	32	Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.	3,3778	1,21539
	Okul İklimi Ölçek Toplamı		3,4344	,73366
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı Boyut Toplamı		3,4693	,766002	
Fiziki Çevre Boyut Toplamı		3,2894	1,04751	
Güvenlik Boyut Toplamı		3,5500	,99637	

Genel olarak okul iklimi ölçeğinin $\bar{X}= 3,4344$ olup bu değer, öğretmenlerin okullarındaki iklimi orta düzeyde algıladıklarını göstermektedir. Standart sapmanın ,73366 olması öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinde belirli bir farklılık bulunduğunu ancak büyük ölçüde benzer algılar taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Genel ölçek bazında en yüksek ortalamaya sahip ifade “Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır” ($\bar{X}=3,7733$) olurken, en düşük ortalamaya sahip ifade “Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir” ($\bar{X}=2,8311$) olmuştur. Bu bulgular, okulların iç yapısındaki ilişkilerin güçlü olduğunu ancak okul dışı çevre desteği konusunda eksikliklerin yaşandığını düşündürmektedir.

Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı boyutu incelendiğinde, $\bar{X}= 3,4693$ olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin okullarındaki ilişkiler ve öğrenme ortamını genellikle olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip ifade “Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma

vardır” ($\bar{X}=3,7733$) olurken, en düşük ortalamaya sahip ifade “Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir” ($\bar{X}=2,8311$) olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin kendi içlerindeki dayanışmayı güçlü gördüklerini ancak çevredeki kurumların desteğini yetersiz bulduklarına işaret eder yöndedir.

Fiziki Çevre boyutuna bakıldığında, $\bar{X}= 3,2894$ olup bu değer, okulun fiziksel koşullarının orta düzeyde yeterli görüldüğünü göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip ifade, “Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir” ($\bar{X}=3,6222$) olurken, en düşük ortalamaya sahip ifade “Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir” ($\bar{X}=3,0178$) olmuştur. Bu sonuç, dersliklerin sayısının genel olarak yeterli bulunduğunu ancak spor alanlarının yetersiz algılandığını göstermektedir.

Güvenlik boyutu incelendiğinde $\bar{X}= 3,5500$ olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu bulgu, öğretmenlerin okullarındaki güvenliği genel olarak olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamaya sahip ifade “Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır” ($\bar{X}=3,6844$) olurken, en düşük ortalamaya sahip ifade “Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir” ($\bar{X}=3,3778$) olmuştur. Bu durum, okulun fiziksel güvenliğinin yeterli görüldüğünü ancak hijyen konusunda bazı eksikliklerin olabileceğini düşündürmektedir.

Genel bir değerlendirme ile her üç ölçek için de katılımcıların orta düzeyde algılara sahip olduğunu söylemek mümkündür.

4.2. Fark Analizi Bulguları

Araştırma çerçevesinde katılımcılardan ölçekler vasıtasıyla elde edilen veriler ışığında, katılımcıların araştırma ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına fark analizleri ile bakılmıştır. Bu kısımda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine ilişkin algısı sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem ve

çalışılan okuldaki görev süresi) bu değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

- Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algısı sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi) bu değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algısı sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem ve çalışılan okuldaki görev süresi) bu değişkenler bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?

İki ya da daha fazla sınıfın ölçekten aldıkları ortalamaların (ortalama puanların) karşılaştırılması gibi çıkarımlara yönelik istatistiksel testler fark analizleri (fark testleri) olarak ifade edilmektedir (Ledolter vd., 2020: 25). Fark analizi için iki tür yöntem uygulanmakta olup bunlar; parametrik yöntemler ve parametrik olmayan yöntemler olarak anılmaktadır. Parametrik fark analizleri, verilerin dağılımına ilişkin belli varsayımlar karşılandığında iki ya da daha fazla grup veya koşul arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir (Howell, 2012). Bu araştırmada verilerin normal dağılım varsayımına uygun olduğu çarpıklık ve basıklık katsayılarından anlaşılmış olup, fark analizlerinin yapılmasında parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Sınıflı değişken iki alt gruba sahipse bağımsız örnekler için t-testi kullanılmaktadır; sınıflı değişken ikiden fazla alt gruba sahipse tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmelidir. Testlerde istatistiksel anlamlılık $p \leq ,05$ olarak baz alınmaktadır. Bu değerin eşiti ya da altı anlamlı gruplar arası fark olduğuna işaret etmektedir. Bağımsız gruplar t-testi iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığı test etmekte ve ortalamalar bazından farkı göstermektedir. İkiden fazla bağımsız grup ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığı tespit etmek amacıyla kullanılan ANOVA'da ise istatistiksel fark ortaya çıktığında, bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için Post-hoc analiz araçlarına başvurulmaktadır (Durmuş vd., 2013).

Bu kapsamda katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem, çalışılan okuldaki görev süresi özelliklerine göre araştırma değişkenlerindeki ortalama puanlar incelenmiştir. Elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda verilmiştir:

Tablo 4.4. Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek-Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S.S	t	p
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	Kadın	177	3,3065	1,03697	-1,413	,159
	Erkek	48	3,5491	1,12156	-1,350	
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Kadın	177	3,3898	1,13257	-1,269	,206
	Erkek	48	3,6250	1,16071	-1,251	
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Kadın	177	3,3169	1,10764	-1,073	,285
	Erkek	48	3,5125	1,16539	-1,042	
İzleme ve Değerlendirme	Kadın	177	3,0689	1,12351	-1,884	,061
	Erkek	48	3,4250	1,29261	-1,739	
İş Doyumu	Kadın	177	3,4160	,62463	-2,332	,021*
	Erkek	48	3,6604	,71206	-2,163	
Okul İklimi	Kadın	177	3,3755	,71741	-2,336	,020*
	Erkek	48	3,6517	,75944	2,261	
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Kadın	177	3,4110	,75544	-2,230	,027*
	Erkek	48	3,6844	,74557	-2,247	
Fiziki Çevre	Kadın	177	3,2338	1,01708	-1,536	,126
	Erkek	48	3,4948	1,14069	-1,438	
Güvenlik	Kadın	177	3,4816	,97082	-1,989	,048*
	Erkek	48	3,8021	1,05810	-1,893	

* $p \leq ,05$ düzeyinde anlamlı fark vardır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan t-testi sonuçlarına göre okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutları olan etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Bu durum, bu alt ölçeklerde kadın ve erkek katılımcıların algılarının birbirine benzediğine işaret etmektedir. Ancak bazı ölçeklerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. İş doyumu ölçeğinde kadınların ortalaması ($\bar{X}=3,4160$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{X}=3,6604$) düşük olarak hesaplanmış ve erkeklerin iş doyumu algısının kadınlara göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir ($t=-2,332$, $p=,021$). Okul iklimi ölçeğinde kadınların ortalaması $\bar{X}=3,3755$, erkeklerin ortalaması $\bar{X}=3,6517$ olarak bulunmuştur. Erkeklerin ortalaması

kadınlara göre daha yüksek olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-2,336$, $p=,020$). Benzer şekilde okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı alt boyutunda erkeklerin ortalaması ($\bar{X}= 3,6844$) kadınların ortalamasından ($\bar{X}= 3,4110$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($t=-2,230$, $p=,027$). Güvenlik alt boyutunda da kadınlar ($\bar{X}=3,4816$) ve erkekler ($\bar{X}= 3,8021$) arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($t=-1,989$, $p=,048$). Bu alt boyutta da erkeklerin algılarının daha olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5. Yaş Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek-Boyut	Yaş	N	$\bar{X}$	S.S	F	p	Post-hoc
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	30 veya daha az	50	3,3550	1,03652	,122	,947	-
	31-40	11	3,3271	1,01659			
	41-50	4	3,4366	1,15270			
	51 ve üzeri	12	3,3482	1,24252			
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	30 veya daha az	50	3,4231	1,14405	,093	,964	-
	31-40	11	3,4265	1,08425			
	41-50	4	3,5102	1,25651			
	51 ve üzeri	12	3,3526	1,28066			
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	30 veya daha az	50	3,3740	1,10764	,159	,924	-
	31-40	11	3,3140	1,09737			
	41-50	4	3,4449	1,18323			
	51 ve üzeri	12	3,3667	1,25070			
İzleme ve Değerlendirme	30 veya daha az	50	3,1400	1,17473	,222	,881	-
	31-40	11	3,0947	1,12359			
	41-50	4	3,2286	1,23153			
	51 ve üzeri	12	3,3000	1,39740			
İş Doyumu	30 veya daha az	50	3,4407	,64728	,153	,928	-
	31-40	11	3,4573	,63028			
	41-50	4	3,5224	,69437			
	51 ve üzeri	12	3,4639	,73834			

Okul İklimi		30 veya daha az	50	3,4075	,82085			
		31-40	11	3,3821	,71062			
			4					
		41-50	49	3,5478	,67764			
		51 ve üzeri	12	3,5807	,80992			
Okuldaki İlişkiler Öğrenme Ortamı	ve	30 veya daha az	50	3,4800	,79340			
		31-40	11	3,4399	,73274			
			4					
		41-50	49	3,4990	,75770			
		51 ve üzeri	12	3,5833	,95402			
Fiziki Çevre		30 veya daha az	50	3,1975	1,16417			
		31-40	11	3,1985	1,02564			
			4					
		41-50	49	3,5255	,96992			
		51 ve üzeri	12	3,5729	,96745			
Güvenlik		30 veya daha az	50	3,4650	1,03017			
		31-40	11	3,4605	1,06720			
			4					
		41-50	49	3,8367	,75442			
		51 ve üzeri	12	3,5833	,90663			

Tablo 4.5'te yer alan verilere göre yaş değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonucunda elde edilen bulgulara göre, tüm ölçek ve alt boyutlarda yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>,05$). Ortalamalar birbirine yakın düzeyde gerçekleşmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyinin üzerinde bulgular elde edilmiştir. Yapılan fark analizi neticesinde ortaya çıkan bu sonuçlar, yaş gruplarına göre katılımcıların sahip olduğu algıların ortalamalar açısından birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.6. Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	S.S	t	p
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	Lisans	152	3,3877	1,06061	,601	
	Lisansüstü	73	3,2970	1,05629	,602	

Etkili İletişim ve Destek Sağlama	Lisans	152	3,4904	1,14002	,956	,340
	Lisansüstü	73	3,3351	1,14098	,956	
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	Lisans	152	3,3842	1,10226	,493	,623
	Lisansüstü	73	3,3055	1,16332	,483	
İzleme ve Değerlendirme	Lisans	152	3,1276	1,15948	-,319	,750
	Lisansüstü	73	3,1808	1,19218	-,316	
İş Doyumu	Lisans	152	3,4943	,67215	,870	,385
	Lisansüstü	73	3,4137	,60341	,903	
Okul İklimi	Lisans	152	3,4511	,74407	,490	,625
	Lisansüstü	73	3,3998	,71533	,496	
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	Lisans	152	3,5046	,78560	1,005	,316
	Lisansüstü	73	3,3959	,70330	1,044	
Fiziki Çevre	Lisans	152	3,2747	1,03639	-,305	,761
	Lisansüstü	73	3,3202	1,07690	-,301	
Güvenlik	Lisans	152	3,5362	1,00265	-,300	,765
	Lisansüstü	73	3,5788	,98942	-,301	

Eğitim durumu değişkenine göre yapılan t-testi sonuçlarında ise tüm ölçekler ve tüm alt boyutlarda geçerli olmak üzere lisans ve lisansüstü mezunlar arasında ortalamalar benzerlik göstermiş, p anlamlılık düzeyinde üzerinde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla eğitim durumu açısından araştırma değişkenleri bağlamında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p>,05$).

Tablo 4.7. Branş Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek-Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	S.S	F	p	Post-hoc
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	Matematik	49	2,9628	1,07672	4,464	,000*	Beden Eğitimi > Matematik
	Türk Dili	39	3,1566	,92888			
	ve Edebiyatı						
	Yabancı Dil	23	3,2174	1,03968			
	Fen Bilimleri	40	3,2670	1,02860			
	Sosyal Bilimler	19	4,0996	,96616			
	Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,6036	1,02124			
	Beden Eğitimi	12	4,2173	,58812			

		Diğer Mesleki Branşlar	33	3,5790	1,05447			
Etkili İletişim ve Destek Sağlama		Matematik	49	3,0518	1,15153			
		Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,2150	1,03552			
		Yabancı Dil	23	3,2876	1,12868			
		Fen Bilimleri	40	3,4231	1,19968			
		Sosyal Bilimler	19	4,1619	1,01238	3,570	,001*	Beden Eğitimi > Matematik
		Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,6077	,96108			
		Beden Eğitimi	12	4,2949	,55937			
		Diğer Mesleki Branşlar	33	3,6317	1,15028			
		Matematik	49	2,9388	1,14488			
		Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,0564	,99705			
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı		Yabancı Dil	23	3,3391	1,12966			
		Fen Bilimleri	40	3,2750	1,11832			
		Sosyal Bilimler	19	4,1474	,95590	4,601	,000*	Beden Eğitimi > Matematik
		Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,6800	1,04435			
		Beden Eğitimi	12	4,2417	,54349			
		Diğer Mesleki Branşlar	33	3,5818	1,08698			
		Matematik	49	2,7796	1,11673			
		Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,2051	1,15119			
		Yabancı Dil	23	2,7913	1,13535			
		Fen Bilimleri	40	2,8450	1,00714	3,904	,000*	Beden Eğitimi > Matematik
İzleme ve Değerlendirme		Sosyal Bilimler	19	3,8421	1,21943			
		Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,4400	1,47211			

	Beden Eğitimi	12	3,9667	,89781			
	Diğer Mesleki Branşlar	33	3,4364	1,09025			
İş Doyumu	Matematik	49	3,3102	,61071			
	Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,3000	,61402			
	Yabancı Dil	23	3,4014	,68213			
	Fen Bilimleri	40	3,3983	,55634			Beden Eğitimi >
	Sosyal Bilimler	19	3,9123	,71632	4,485	,000*	Türk Dili ve Edebiyatı
	Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,4800	,64487			
	Beden Eğitimi	12	4,1444	,59362			
	Diğer Mesleki Branşlar	33	3,5273	,59654			
	Matematik	49	3,3061	,72360			
	Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,2524	,61226			
Okul İklimi	Yabancı Dil	23	3,4647	,75421			
	Fen Bilimleri	40	3,5148	,71699			Beden Eğitimi >
	Sosyal Bilimler	19	3,6875	,88511	2,163	,039*	Psi. Dan. ve Rehberlik
	Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,1719	,62954			
	Beden Eğitimi	12	3,9792	,45135			
	Diğer Mesleki Branşlar	33	3,4574	,80733			
	Matematik	49	3,3061	,72691			
	Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,3038	,77962			
Okuldaki İlişkiler Öğrenme Ortamı	Yabancı Dil	23	3,4261	,77707			Beden Eğitimi >
	Fen Bilimleri	40	3,5388	,76288	2,247	,032*	Psi. Dan. ve Rehberlik
	Sosyal Bilimler	19	3,6632	,84358			
	Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,1500	,63289			

	Beden Eğitimi	12	4,0000	,40564			
	Diğer Mesleki Branşlar	33	3,6455	,74952			
Fiziki Çevre	Matematik	49	3,2347	1,06667			
	Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,1026	,90133			
	Yabancı Dil	23	3,4674	1,17878			
	Fen Bilimleri	40	3,3281	1,01420			
	Sosyal Bilimler	19	3,6316	1,17886	1,495	,170	-
	Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,1500	,96789			
	Beden Eğitimi	12	3,9063	,68284			
	Diğer Mesleki Branşlar	33	3,0417	1,11439			
	Matematik	49	3,4490	1,05077			
	Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,2949	,88085			
Güvenlik	Yabancı Dil	23	3,6522	1,00493			
	Fen Bilimleri	40	3,7688	,97301			
	Sosyal Bilimler	19	3,9211	1,20200	1,817	,085	-
	Psi. Dan. ve Rehberlik	10	3,3250	,73645			
	Beden Eğitimi	12	4,0208	,73437			
	Diğer Mesleki Branşlar	33	3,3485	,99400			
	Matematik	49	3,4490	1,05077			
	Türk Dili ve Edebiyatı	39	3,2949	,88085			

Tablo 4.7'deki verilere göre, branş değişkenine göre yapılan ANOVA testinde, bazı ölçek ve alt boyutlarda anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeğinde de anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p=,000$). Bu farkın, özellikle beden eğitimi branşı ile matematik branşı arasında olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi branşında görev yapan öğretmenlerin ortalaması $\bar{X}=4,2173$ iken matematik branşında görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise $\bar{X}=2,9628$ olarak bulunmuştur. Bu durum, beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin mentörlük becerilerine yönelik daha olumlu bir değerlendirme yaptığını göstermektedir. Etkili iletişim ve destek sağlama boyutunda da anlamlı bir fark görülmüştür ($p=,001$). Farkın, beden eğitimi branşı ile matematik branşı arasında

olduğu belirlenmiştir. Beden eğitimi branşı ortalaması $\bar{X}=4,2949$ iken, matematik branşı ortalaması ise $\bar{X}=3,0518$ olarak bulunmuştur. Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutunda da anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p=,000$). Yine beden eğitimi branşı ile matematik branşı arasındaki fark dikkat çekmektedir. Beden eğitimi branşı öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X}=4,2417$, matematik branşı öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X}=2,9388$ olmuştur. İzleme ve değerlendirme boyutunda da anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=,000$). Burada da anlamlı fark, özellikle beden eğitimi branşı ile matematik branşı arasında öne çıkmıştır. Beden eğitimi branşı öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X}=3,9667$, matematik branşı öğretmenlerinin ortalaması ise $\bar{X}=2,7796$ düzeyindedir. İş doyumu ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p=,000$). Fark, özellikle beden eğitimi branşı ile Türk dili ve edebiyatı branşı arasında belirgindir. Beden eğitimi branşı öğretmenlerinin ortalaması $\bar{X}=4,1444$, Türk dili ve edebiyatı branşındaki öğretmenlerin ortalaması $\bar{X}=3,3000$ 'dür. Bu bulgu, beden eğitimi branşı öğretmenlerinin iş doyumu açısından daha olumlu bir algıya sahip olduğunu göstermektedir. Okul iklimi ölçeğinde branşlar arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p=,039$). Post-hoc analiz sonuçlarına göre bu farkın beden eğitimi branşından kaynaklandığı belirlenmiştir. Beden eğitimi branşında görev yapan öğretmenlerin ortalaması $\bar{X}=3,9792$ ile en yüksek seviyede bulunurken, Psikolojik danışmanlık ve rehberlik branşındaki ortalama $\bar{X}=3,1719$ ile daha düşük bulunmuştur. Bu durum, beden eğitimi branşındaki öğretmenlerin okul iklimine yönelik algılarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı boyutunda da branşlar arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($p=,032$). Bu farklılık da beden eğitimi branşından kaynaklanmaktadır. Burada öğretmenlerin ortalaması $\bar{X}=4,000$, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik branşındaki ortalama ise $\bar{X}=3,1500$ olarak hesaplanmıştır. Beden eğitimi branşında görev yapan öğretmenlerin ilişkiler ve öğrenme ortamına yönelik daha olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Fiziki çevre ve güvenlik boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

Tablo 4.8. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek-Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	S.S	F	p	Post-hoc
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	0-5 yıl	44	3,3401	,99314	,997	,410	-
	6-10 yıl	71	3,3929	,98897			
	11-15 yıl	49	3,1815	1,09451			
	16-20 yıl	31	3,2938	,91986			
	21 yıl ve üzeri	30	3,6583	1,34388			

Etkili İletişim ve Destek Sağlama	0-5 yıl	44	3,3811	1,06510	,798	,527	-
	6-10 yıl	71	3,5363	1,09699			
	11-15 yıl	49	3,2763	1,16965			
	16-20 yıl	31	3,3325	1,07553			
	21 yıl ve üzeri	30	3,6769	1,35969			
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	0-5 yıl	44	3,3568	1,02490	,854	,492	-
	6-10 yıl	71	3,3803	1,05987			
	11-15 yıl	49	3,1735	1,19544			
	16-20 yıl	31	3,3226	,98951			
	21 yıl ve üzeri	30	3,6500	1,37884			
İzleme ve Değerlendirme	0-5 yıl	44	3,2000	1,20000	1,794	,131	-
	6-10 yıl	71	3,0451	1,04154			
	11-15 yıl	49	2,9510	1,19131			
	16-20 yıl	31	3,1355	1,04357			
	21 yıl ve üzeri	30	3,6267	1,40416			
İş Doyumu	0-5 yıl	44	3,4705	,66636	1,439	,222	-
	6-10 yıl	71	3,4568	,59927			
	11-15 yıl	49	3,3517	,60389			
	16-20 yıl	31	3,4430	,60297			
	21 yıl ve üzeri	30	3,7078	,82410			
Okul İklimi	0-5 yıl	44	3,4006	,80743	1,511	,200	-
	6-10 yıl	71	3,3869	,71654			
	11-15 yıl	49	3,3380	,71919			
	16-20 yıl	31	3,4627	,61048			
	21 yıl ve üzeri	30	3,7250	,77380			
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	0-5 yıl	44	3,4898	,77547	,938	,443	-
	6-10 yıl	71	3,4514	,75993			
	11-15 yıl	49	3,3735	,76309			
	16-20 yıl	31	3,4113	,63452			
	21 yıl ve üzeri	30	3,6983	,84909			
Fiziki Çevre	0-5 yıl	44	3,1619	1,13275	1,890	,113	-
	6-10 yıl	71	3,1849	1,00198			
	11-15 yıl	49	3,1837	1,06038			
	16-20 yıl	31	3,4839	,98887			
	21 yıl ve üzeri	30	3,6958	,99767			
Güvenlik	0-5 yıl	44	3,4318	,95899	1,510	,200	-
	6-10 yıl	71	3,4683	1,06396			
	11-15 yıl	49	3,4694	1,09287			
	16-20 yıl	31	3,6774	,66519			
	21 yıl ve üzeri	30	3,9167	,96565			

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi, katılımcıların mesleki kıdemlerine göre yapılan ANOVA testi sonucunda elde edilen bulgulara, ele alınan tüm ölçek ve alt boyutlarda kıdem gruplarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>,05$). Bu bağlamda mesleki kıdemin, ele alınan değişkenler bakımından belirleyici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4.9. Çalışılan Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre T-Testi Bulguları

Ölçek-Boyut	Görev Süresi	N	$\bar{X}$	S.S	F	p	Post-hoc
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	0-5 yıl	161	3,3350	1,06118	,659	,518	-
	6-10 yıl	44	3,5081	1,05370			
	11 yıl ve üzeri	20	3,2161	1,05631			
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	0-5 yıl	161	3,4214	1,13794	1,046	,353	-
	6-10 yıl	44	3,6206	1,16416			
	11 yıl ve üzeri	20	3,1923	1,09996			
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	0-5 yıl	161	3,3385	1,12611	,402	,669	-
	6-10 yıl	44	3,4841	1,10368			
	11 yıl ve üzeri	20	3,2450	1,14500			
İzleme ve Değerlendirme	0-5 yıl	161	3,1031	1,17092	,370	,691	-
	6-10 yıl	44	3,2636	1,13774			
	11 yıl ve üzeri	20	3,2200	1,24461			
İş Doyumu	0-5 yıl	161	3,4524	,62661	,564	,570	-
	6-10 yıl	44	3,5568	,72120			
	11 yıl ve üzeri	20	3,4000	,69164			
Okul İklimi	0-5 yıl	161	3,4499	,73582	,172	,842	-
	6-10 yıl	44	3,3764	,76934			
	11 yıl ve üzeri	20	3,4375	,66105			
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	0-5 yıl	161	3,4770	,74021	,119	,888	-
	6-10 yıl	44	3,4227	,86954			
	11 yıl ve üzeri	20	3,5100	,69103			
Fiziki Çevre	0-5 yıl	161	3,3137	1,04649	,166	,847	-
	6-10 yıl	44	3,2443	1,09702			
	11 yıl ve üzeri	20	3,1938	,98548			
Güvenlik	0-5 yıl	161	3,5870	,98475	,550	,578	-
	6-10 yıl	44	3,4091	1,06897			
	11 yıl ve üzeri	20	3,5625	,94547			

Katılımcıların çalıştıkları okuldaki toplam çalışma süreleri bakımından grupların ele alındığı analiz sonucunda, tüm ölçekler ve alt boyutlarda istatistiksel anlamlılık düzeyinin üzerinde ($p>,05$) sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. Görev sürelerine ilişkin gruplarda ortalama puanlar birbirine yakın değerler arz etmiştir ve bu anlamda gruplar arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Burada katılımcıların mevcut okuldaki toplam görev süresinin belirleyici bir faktör olmadığını söylemek mümkündür.

4.3. Değişkenler Arasındaki İlişkilere Yönelik Elde Edilen Bulgular

Araştırmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin ve yordama durumunun ortaya konulmasının amaçlandığı bu kısımda şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile öğretmenlerin iş doyumu ve okul iklimi algısı arasında ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin iş doyumu ve okul iklimi algısı okul müdürlerinin mentörlük becerilerini yordamakta mıdır?

Bu araştırmanın soruları çerçevesinde ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak tespit edilmesi noktasında korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Öncelikle korelasyon analizi yapılarak değişkenler arasındaki ilişkilerin yönüne ve gücüne ilişkin değerlendirmeler yapılmıştır. Değişkenler için veriler normal dağılım varsayımını karşıladığından Pearson korelasyon katsayıları baz alınmıştır. Pearson korelasyonu her iki değişkenin de normal dağılımlara sahip olduğunu varsaymaktadır. Pearson korelasyonu, iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkinin gücünü ölçmektedir. Doğrusal ilişki, ilgi duyulan iki değişken arasında bir saçılım grafiğinde düz bir çizgi çizilerek yakalanabilen bir ilişkidir. Korelasyonun değeri, ilişkinin hem doğası hem de gücü hakkında bilgi sağlamaktadır (DeCoster ve Claypool, 2004).

Yapılan analiz sonucunda, değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik olarak elde edilen korelasyon katsayısı -1,0 ile 1,0 arasında değişmektedir. Korelasyonun işareti, ilişkinin yönünü tanımlamaktadır; pozitif işaret değişkenler arası doğrusal yönde, negatif işaret ise ters yönde ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile pozitif işaret, bir değişken büyüdükçe diğerinin de büyüme eğiliminde olduğunu gösterirken, negatif işaret, bir değişken büyüdükçe diğerinin de küçülme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Korelasyonun büyüklüğü ilişkinin gücünü tanımlamaktadır.

Korelasyon sıfırdan ne kadar uzaksa iki değişken arasındaki ilişki o kadar güçlüdür (DeCoster ve Claypool, 2004). Buna göre, araştırma kapsamında ele alınan temel değişkenler ve alt boyutlarının ele alındığı (okul iklimi değişkeni, okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı, fiziki çevre, güvenlik boyutları, okul müdürlerinin mentörlük becerileri değişkeni, etkili iletişim ve destek sağlama planlama ve mesleki gelişime katkı izleme ve değerlendirme boyutları ve iş doyumu değişkeni) korelasyon analizi sonucunda elde edilen korelasyon değerleri Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Korelasyon Analizi Bulguları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	1								
Etkili İletişim ve Destek Sağlama Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı İzleme ve Değerlendirme	,960	1							
İş Doyumu	,824	,777	,804	,662	1				
Okul İklimi	,708	,683	,688	,540	,782	1			
Okuldaki İlişkiler ve Öğrenme Ortamı	,718	,695	,710	,516	,752	,908	1		
Fiziki Çevre	,438	,421	,408	,369	,547	,783	,469	1	
Güvenlik	,514	,486	,487	438,	,590	,782	,547	,723	1

** Korelasyon $p<,01$ düzeyinde anlamlı (çift kuyruk)

Tablo 4.10’da okul müdürlerinin mentörlük becerileri, iş doyumu ve okul iklimi temel değişkenleri ile alt boyutlar arasındaki ilişkilerin ele alındığı korelasyon analizi bulguları görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile iş doyumu arasında oldukça güçlü bir ilişki vardır ($r=,824$, $p<,01$). Benzer şekilde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimi arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,708$, $p<,01$). Ayrıca okul iklimi ile iş doyumu arasında da güçlü ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,782$, $p<,01$). Temel değişkenlere ilişkin ortaya çıkan bu bulgular, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve öğretmen iş doyumu ile okul iklimi ilişkisinin anlamlı ve önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul iklimi ve alt boyutları ile iş doyumu arasındaki ilişkiler bakımından okul iklimi alt boyutlarının tamamı ile iş doyumu arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı alt boyutu ile iş doyumu arasındaki ilişki güçlüdür ($r=,752$, $p<,01$). Fiziki çevre ile iş doyumu arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir ($r=,547$, $p<,01$). Güvenlik boyutu ile iş doyumu arasında da yine orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=,590$, $p<,01$).

Korelasyon bulguları okul müdürlerinin mentörlük becerileri alt boyutları ve iş doyumu arasındaki ilişkiler bakımından ele alındığında, okul müdürlerinin mentörlük becerileri alt boyutlarının tamamı ile iş doyumu arasında güçlü ve pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Etkili iletişim ve destek sağlama ile iş doyumu arasında ($r=,777$, $p<,01$) düzeyinde güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Planlama ve mesleki gelişime katkı alt boyutu ile iş doyumu arasındaki ilişki de oldukça güçlüdür ($r=,804$, $p<,01$). İzleme ve değerlendirme alt boyutu ile iş doyumu arasındaki ilişki de yine anlamlıdır ve güçlü düzeydedir ($r=,662$, $p<,01$). Elde edilen tüm bu bulgular; ele alınan değişkenler arasında pozitif, anlamlı ve orta-güçlü düzeylerde ilişkiler bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Korelasyon analizi sonucunda var olduğu anlaşılan bu pozitif yönlü ilişkilerde, bağımlı ve bağımsız değişken ilişkisi gözetilerek, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin düzeyini (açıklayıcılık ya da yordayıcılık düzeyini) tespit etmek üzere basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Regresyon kavramı, iki veya daha fazla değişken arasındaki bağlantının manzarasını tanımlama yeteneği ile ilgilidir. Sosyal bilimlerdeki herhangi bir ilişkisel tarama analizinin temel amaçlarından biri, değişkenler arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını kontrol etmek, ayrıca bu ilişkinin gücünü belirlemek ve ardından bu ilişkiyi tanımlamak için kullanılan bir regresyon denklemini sonuçlandırmaktır (Ajibade vd., 2021). Basit doğrusal regresyon analizinin amacı bir tahmin edici değişkenin belirli bir sonuç üzerindeki göreceli etkisini değerlendirmektir. Bu, amacın iki rastgele değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü incelemek olduğu korelasyon analizinden farklıdır. Regresyon, tahmin ve kestirim için ilişkinin gücünü belirlemek üzere kurulan denklemi değerlendirmektedir. Diğer bir ifade ile bağımsız değişkenin (X), bağımsız değişken (Y) üzerindeki bir değişimi açıklayabilme gücünü ortaya koymaktadır. Regresyon analizinin sonuçlarında temel olarak R-kare (R^2) veya determinasyon katsayısı baz alınmaktadır. Bu ölçü (0-1 aralığında), Y'deki

değişkenliğin, X'teki değişkenlikle doğrusal ilişkileri yoluyla açıklanabilen kesridir ve yüzdeye çevrilerek yorumlanmaktadır (Zou vd., 2003). Bu çerçevede okul müdürlerinin mentörlük becerileri bağımsız değişken, iş doyumu ile okul iklimi alt boyutları bağımlı değişken olmak üzere regresyon modelleri kurularak ilişkiler test edilmiştir. Buna göre öncelikle okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve iş doyumu arasındaki ilişki ele alınmıştır. Kurulan regresyon modellerinde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve alt boyutları ile iş doyumu arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Bu ilişkilere yönelik olarak gerçekleştirilen regresyon analizinin bulguları ise Tablo 4.11'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve İş Doyumu Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular

Model 1	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R²	p
(Sabit)	1,767	,082		21,500		
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	,506	,023	,824	21,692	,678	,000
Bağımlı Değişken: İş Doyumu						
Model 2	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R²	p
(Sabit)	1,943	,087		22,306		
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	,443	,024	,777	18,437	,604	,000
Bağımlı Değişken: İş Doyumu						
Model 3	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R²	P
(Sabit)	1,900	,082		23,234		
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	,467	,023	,804	20,204	,647	,000
Bağımlı Değişken: İş Doyumu						
Model 4	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R²	P
(Sabit)	2,308	,094		24,627		
İzleme ve Değerlendirme	,369	,028	,662	13,195	,438	,000

Bağımlı Değişken: İş Doyumu

Tablo 4.11’de yer alan regresyon modelleri, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve bu becerilerin alt boyutlarının iş doyumu üzerindeki etkisini göstermektedir. Buna göre kurulan model çerçevesinde okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin iş doyumu üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu modelde $R^2=,678$ düzeyindedir ve bu bakımdan okul müdürlerinin mentörlük becerileri öğretmenlerin iş doyumundaki toplam değişimin %67,8’lik bir bölümünü açıklayabilmektedir. Bu model için elde edilen Beta katsayısı $\beta=,506$ ’dır; bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<,001$). Model 2, etkili iletişim ve destek sağlama boyutunun iş doyumu üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu modelde $R^2=,604$ olarak tespit edilmiştir. Ele alınan bu boyut iş doyumundaki değişimin %60,4’ünü açıklamaktadır. Beta katsayısı $\beta=,443$ ve ilişki anlamlıdır ($p<,001$). Model 3, planlama ve mesleki gelişime katkı boyutunun iş doyumu üzerindeki etkisini incelemiş ve $R^2=,647$ düzeyinde ortaya çıkan bu bulgu, bu boyutun iş doyumundaki değişimin %64,7’sini açıklamadığını göstermektedir. Beta katsayısı $\beta=,467$ ve ilişki anlamlıdır ($p<,001$). Son olarak model 4, izleme ve değerlendirme boyutunun iş doyumu üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Kurulmuş olan bu regresyon modelinde $R^2=,438$, seviyesindedir. Ele alınan bu boyut, öğretmenlerin iş doyumu düzeyindeki değişimin %43,8’lik bir kısmını açıklayabilmektedir. Bu son model için elde edilen Beta katsayısı $\beta=,369$ düzeyindedir ve bu ilişki de istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<,001$). Ancak, tıpkı okul ikliminde olduğu gibi, iş doyumu bakımından da değerlendirildiğinde, diğer boyutlarla karşılaştırıldığında açıklama gücünün daha düşük olduğu göze çarpmaktadır.

Kurulan diğer regresyon modellerinde okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve alt boyutları ile okul iklimi arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 4.12’de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri ve Okul İklimi Arasındaki Regresyona İlişkin Bulgular

Model 5	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R ²	p
(Sabit)	1,784	,115		15,461		
Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri	,491	,033	,708	14,988	,502	,000

Bağımlı Değişken: **Okul İklimi**

Model 6	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R ²	p
(Sabit)	1,923	,114		16,857		,000
Etkili İletişim ve Destek Sağlama	,439	,031	,683	13,947	,466	,000

Bağımlı Değişken: **Okul İklimi**

Model 7	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R ²	p
(Sabit)	1,922	,113		17,057		,000
Planlama ve Mesleki Gelişime Katkı	,450	,032	,688	14,153	,473	,000

Bağımlı Değişken: **Okul İklimi**

Model 8	Beta	Standart Hata	Standart Beta	t	R ²	p
(Sabit)	2,367	,119		19,935		,000
İzleme ve Değerlendirme	,340	,035	,540	9,592	,292	,000

Bağımlı Değişken: **Okul İklimi**

Tablo 4.12’de yer alan dört farklı regresyon modeli, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ve bu becerilerin alt boyutlarının okul iklimi üzerindeki etkisini incelemektedir. Model 5, genel olarak okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin okul iklimi üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Bu modelde $R^2=,502$ düzeyinde gerçekleşmiştir, diğer bir ifade ile mentörlük becerileri okul iklimindeki toplam değişimin %50,2’sini açıklamaktadır. Beta katsayısı $\beta=,491$ olup bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<,001$). Model 6, okul müdürlerinin mentörlük becerileri alt boyutlarından etkili iletişim ve destek sağlama boyutunu ele almıştır. Bu modelde $R^2=,466$ olarak bulunmuştur. Bu alt boyut okul iklimindeki değişimin %46,6’sını açıklamaktadır. Beta katsayısı $\beta=,439$ düzeyindedir ve kurulan bu ilişki modeli anlamlıdır ($p<,001$). Model 7, planlama ve mesleki gelişime katkı alt boyutunun etkisini incelemiştir. Kurulan bu regresyon modelinde $R^2=,473$ olarak tespit edilmiştir. Buna göre, bu alt boyut okul iklimindeki değişimin %47,3’ünü açıklamaktadır. Beta katsayısı $\beta=,450$ ’dır ve ilişki anlamlıdır ($p<,001$). Model 8, izleme ve değerlendirme alt boyutunun okul iklimine etkisini değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre bu model için ortaya çıkan $R^2=,292$ ’dir. Mentörlük becerilerinin bu boyutu da okul

iklimindeki değişimin %29,2'lik bir kısmını açıklamaktadır. Burada elde edilen Beta katsayısı $\beta=,340$ olup kurulan bu ilişki de istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<,001$). Ancak bu modelde, diğer alt boyutlara kıyasla açıklama gücü daha düşüktür.

Genel bir değerlendirme ile regresyon analizi bulgularını gösteren Tablo 4.11 ve 4.12 incelendiğinde hem iş doyumunu hem de okul iklimi üzerinde okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin genel olarak yüksek bir açıklama gücüne sahip olduğunu söylemek mümkün görölmektedir.

Yapılan korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda elde edilen bu bulgular araştırma kapsamında, lise düzeyinde farklı branşlarda görev yapmakta olan öğretmenler bağlamında ele alınan ilişkisel tarama modelinde, okul müdürlerinin mentörlük becerileri (aynı zamanda bu değişkenin alt boyutları) ile iş doyumunu ve okul iklimi değişkenleri arasında pozitif, yüksek düzeylerde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin mentörlük becerileri hem iş doyumunu hem de okul iklimini anlamlı bir biçimde yordamaktadır. Tüm bu bulgular ışığında araştırma alt problemlerine yanıt bulunmuştur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde yapılan analizler sonucu erişilen bulgular ışığında öne çıkan sonuçlar paylaşılmış, tartışılmış ve bu kapsamda bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ

Bu araştırmanın bulguları okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin, öğretmenlerin iş doyumu ve okul iklimi üzerinde belirgin bir şekilde güçlü ve olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Etkili iletişim kurma, destek sağlama, iş planlama ve mesleki gelişime katkıda bulunma gibi alanlarda sergilenen mentörlük becerilerinin belirgin ve yüksek bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Bu durum okul yöneticilerinin yalnızca yönetsel roller üstlenmekle kalmayıp, aynı zamanda rehberlik ve destek sağlama konularında da kritik bir sorumluluk taşıdığını göstermektedir.

Yapılan analizlerde erişilen bulgulara göre cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, okul müdürlerinin mentörlük becerileri genelinde ve bu becerilerin alt boyutları olan etkili iletişim, destek sağlama, planlama, mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme boyutlarında kadın ve erkek katılımcıların algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, cinsiyetin bu becerilere ilişkin algılar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Ancak iş doyumu ölçeği, okul iklimi ölçeği, okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı ile güvenlik alt boyutlarında cinsiyete bağlı anlamlı farklar gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, erkek katılımcıların söz konusu alanlara ilişkin algılarının kadınlara kıyasla daha olumlu olduğu anlaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre yapılan analizlerde, katılımcıların yaş gruplarına göre tüm ölçekler ve alt boyutlarda anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bu durum, yaştan öğretmenlerin yanıtları ışığında okul müdürlerinin mentörlük becerileri, okul iklimi ya da iş doyumu gibi değişkenlerdeki algıları üzerinde etkili bir unsur olmadığını ortaya koymaktadır.

Eğitim durumuna göre yapılan analizlerde, lisans ve lisansüstü mezunlar arasında istatistiksel olarak gruplar arası herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç katılımcı öğretmenlerin eğitim düzeylerinin; okul müdürlerinin mentörlük becerileri, iş doyumu ve okul iklimi algıları üzerinde etkili bir öge olmadığını yansıtmaktadır.

Branş değişkenine göre yapılan analizlerde ise belirli ölçekler ve alt boyutlarda anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Özellikle beden eğitimi branşında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin mentörlük becerileri konusunda daha olumlu bir değerlendirme yaptığı, ortaya çıkan anlamlı farkın etkili iletişim, planlama, izleme-değerlendirme ve mesleki gelişime katkı gibi alanlarda da kendini gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca iş doyumu ve okul iklimi algıları bakımından da beden eğitimi öğretmenlerinin diğer branşlara kıyasla daha yüksek bir memnuniyet düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Bulgularda, okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı boyutu açısından da benzer bir eğilim olduğu dikkat çekmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin diğer branşlara göre çok daha olumlu algılar geliştirmesi, bu branşın doğası gereği iletişim ve etkileşim odaklı yapısından veya yöneticilerle ilişkilerin farklı dinamiklerde gelişmesinden kaynaklanıyor olabilecektir. Diğer taraftan okul iklimi ölçeğinin fiziksel çevre ve güvenlik boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark tespit edilmemiş olup ortalamalar birbirine yakın seyretmiştir.

Mesleki kıdeme göre yapılan analizlerde katılımcıların çalışma yıllarıyla ilgili olarak algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuç, mesleki deneyimin araştırılan değişkenler üzerinde belirleyici bir etki göstermediğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, çalışılan okuldaki toplam görev süresine göre yapılan analizlerde de istatistiksel anlamlı farklara rastlanmamıştır. Erişilen bulgu da görev süresinin, öğretmenlerin mentörlük becerileri ya da okul ortamına dair algıları üzerinde etkili bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın değişkenleri olan okul müdürlerinin mentörlük becerileri, iş doyumu ve okul iklimi değişkenleri ve alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik olarak yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda hem okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin hem de okul ikliminin iş doyumu üzerinde pozitif, anlamlı ve önemli düzeyde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Okul iklimi ve alt boyutlarından olan okuldaki ilişkiler ve öğrenme ortamı iş doyumu üzerinde olumlu bir etki göstermektedir. Aynı şekilde okul müdürlerinin mentörlük becerileri alt boyutları (etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme) iş doyumu ile oldukça yüksek düzeyde ilişkilidir. Elde edilen bu sonuçlar katılımcı öğretmenlerin bir okul ortamında iş doyumunun artırılması

noktasında hem okul ikliminin hem de liderler olarak okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin geliştirilmesinin önemli oluşuna işaret etmektedir.

Araştırmada yürütülen regresyon analizlerinde iş doyumu ve okul iklimi bağımsız değişkenler olarak ele alınmış; her iki değişken için de okul müdürlerinin genel mentörlük becerileri ile bu becerilerin üç temel alt boyutu (etkili iletişim ve destek sağlama, planlama ve mesleki gelişime katkı, izleme ve değerlendirme) ayrı ayrı modellenmiştir. İlk analizde okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin öğretmenlerin iş doyumu üzerinde oldukça yüksek düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Buradan öğretmenlerin mesleki memnuniyet düzeylerinde yöneticilerin rehberlik ve liderlik becerilerinin doğrudan etkili olduğu söylenebilecektir. Bu regresyonel ilişkiler alt boyutlar açısından ele alındığı zaman okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin ilk boyutu olan etkili iletişim ve destek sağlama boyutunun iş doyumu üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin özellikle desteklendiğini hissettiklerinde daha yüksek bir iş doyumu yaşadıklarını göstermektedir. Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutu da iş doyumu üzerinde güçlü bir etkide bulunmaktadır. Bu anlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişim hedeflerine yönelik destek sunmaları, öğretmenlerin kendilerini değerli ve gelişime açık hissetmelerine katkıda bulunabilecek, bu da memnuniyet düzeylerini artırabilecek bir faktör olarak ele alınabilecektir. Son boyut olan izleme ve değerlendirme boyutu da iş doyumunu etkileyen bir diğer faktör olarak belirlenmiştir ancak burada korelasyon analizinde de ortaya çıkan sonuca benzer şekilde, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ölçeğinin diğer iki alt boyutuna göre etkisinin daha zayıf bir düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu durum, değerlendirme süreçlerinin öğretmen motivasyonu üzerinde etkili olduğunu, fakat tek başına belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Mentörlük becerilerinin tüm alt boyutları önemli olmakla birlikte, en etkili sonuçların iletişim ve gelişim desteği üzerinden sağlandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, okul müdürlerinin yalnızca yönetsel ve denetleyici değil aynı zamanda yol gösterici, gelişim odaklı ve insan ilişkilerine önem veren liderler olmaları gerektiği sonucuna ulaşmayı mümkün kılmaktadır.

Regresyon analizinin ikinci bölümünde, okul müdürlerinin genel mentörlük becerilerinin okul iklimine etkisi test edilmiştir. Bu analizde mentörlük becerilerinin

okul iklimi algısında yüksek düzeyde açıklayıcı bir rol oynadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarında, yöneticilerin sahip olduğu mentörlük yeterliliklerinin belirleyici bir unsur olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutlara ayrı ayrı bakıldığında etkili iletişim ve destek sağlama, okul iklimi algısını önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu da okul müdürlerinin öğretmenlerle açık, destekleyici ve yapıcı iletişim kurmasının, okulun genel atmosferi ve sosyal yapısı üzerinde anlamlı etkiler oluşturabileceğini göstermektedir. Planlama ve mesleki gelişime katkı boyutu da benzer şekilde okul iklimini etkileyen güçlü bir faktör olarak öne çıkmıştır. Bu durum, yöneticilerin öğretmenlerin gelişimini planlayan ve destekleyen liderlik davranışlarının, okul ortamının profesyonel iklimini olumlu yönde şekillendirdiğini göstermektedir. İzleme ve değerlendirme boyutu da okul iklimi üzerinde etkili olmakla birlikte, önceki iki boyuta kıyasla daha sınırlı bir açıklama gücüne sahiptir. Buradan denetimsel ya da geri bildirim odaklı süreçlerin, okul iklimi algısı üzerinde etkisi vardır ancak bu etki, iletişim veya gelişim desteği kadar güçlü olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak elde edilen tüm bulgular ışığında, okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin hem iş doyumunu hem de okul iklimi üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle de mentörlük becerilerinin etkili iletişim ve destek sağlama ile planlama ve mesleki gelişime katkı boyutlarının gösterdiği etkilerin, izleme ve değerlendirme boyutuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu sonuçlar doğrultusunda okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin geliştirilmesinin özellikle de yol gösterici, gelişim odaklı ve insani ilişkilere önem veren yönlerin öne çıktığı bir mentörlük yaklaşımıyla hem öğretmenlerin iş doyumunun artırılmasında hem de olumlu bir okul iklimi oluşturulmasında önemli bir rol oynayabileceğini söylemek yanlış olmayacaktır.

5.2. TARTIŞMA

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar literatürde yer alan önceki çalışmalarla uyumlu olup söz konusu ampirik bulguları destekleyici niteliktedir. Literatürde yer alan araştırmalar mentörlük becerilerine sahip olan okul yöneticilerinin rollerinde ve görevlerinde başarılı olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin bilgi ve deneyimlerini uygulamaya dönüştürmeleri, öğretmenleri doğru ve etkili bir şekilde desteklemeleri bakımından mentörlük önemli bir husus olarak ele alınmakta, okul yöneticilerin başarısı ve okulun örgütsel yönlerine dair etkileri bakımından mentörlük

programlarının başlatılması ve sürdürülmesi, okul yönetiminin ve okuldaki örgütsel süreçlerin başarısını yakından ilgilendirdiği kabul edilmektedir (Ereş, 2009).

Bu araştırmanın bulguları okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin, öğretmenlerin iş doyumu ve okul iklimi üzerinde güçlü ve olumlu etkiler oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Etkili iletişim kurma, destek sağlama, iş planlama ve mesleki gelişime katkıda bulunma alanlarında sergilenen mentörlük becerilerinin yüksek bir etkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Alan yazında yer alan diğer çalışmalarda bu durumu ortaya koymakta olup ve bu araştırma bulgularıyla paralellik arz etmektedir. Örneğin; Washington-Bass (2013) Amerika Birleşik Devletleri'nde mentörlük deneyimlerinin, mentee olarak öğretmenlerin gelişimsel ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini belirlemekten, mentörle güçlü, meslektaşça bir ilişki kurmaya yardımcı olmaya kadar uzandığını ortaya koymuştur. Resmi mentörlüğe katılan müdürler ile gayri resmi veya hiç mentörlük almayan müdürler ve iş tatmin düzeyleri arasında önemli bir fark belirlenmiştir. Çalışmada mentörlüğün okullarda yerleşik bir insan kaynakları stratejisi olarak dahil edilmesine yönelik bir çerçeve oluşturulmasının taşıdığı önemin altı çizilmiştir. Yıldırım ve Yılmaz (2013) Konya'da okul müdürlerinin mentörlük rolleriyle okulun akademik başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin mentörlük rolleriyle görev yaptıkları okulun akademik başarısı arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Şerefhanoglu (2014) tarafından yapılan çalışmada Balıkesir ilinde görev yapan öğretmenlerin yeni başladığı okullarına uyum süreçleri ile okul müdürlerinin mentörlük becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum etkili mentörlük uygulamalarının öğretmenlerin kurumsal ortama uyum sağlama süreçlerini destekleyebileceğine işaret etmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin mentörlük becerilerindeki artışın öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerinde de artışa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Elbay'ın (2015) öğretmenlerin bakış açısından yöneticileri tarafından ne düzeyde mentörlük sağlandığını ve beklentileri ele aldığı çalışma sonucunda eriştiği bulgulara göre öğretmenlerin desteğe gereksinim duydukları, yöneticileri tarafından kendilerine sunulacak her tür rehberlik ve yardıma sıcak baktıkları; ancak öğretmenler bunun yeterince yerine getirilmediği görüşündelerdir. Baş (2016), Tekirdağ'da

öğretmenlerin yöneticilikte mesleki gelişimini desteklemek amacıyla okul müdürlerinin mentörlük işlevleri ile yöneticilik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin mentörlük işlevleri ile yöneticilik yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca müdür yardımcılarının yöneticilik yeterliliklerinin artırılabilmesi için okul müdürlerinin mentörlük işlevlerini uygulamalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Özalp vd. (2016), İstanbul ilinde görev yapan okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin, okul müdür yardımcılarının iş doyumu düzeyi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre müdür yardımcılarının iş doyumu ile okul müdürlerinin mentörlük işlevleri arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdür yardımcılarının yaşadığı iş doyumu düzeyinin, okul müdürlerinin sergilediği mentörlük fonksiyonları ile doğru orantılı olarak arttığı belirlenmiştir. Eröz (2019) tarafından yürütülen çalışmada; okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkisi incelenmiş olup, elde edilen bulgular mentörlük becerilerinin öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkisinin belirlenmesini amaçlamış, elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin mentörlük becerilerinin öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisinin pozitif yönlü olduğu ortaya çıkmıştır.

Botha ve Hugo (2021) tarafından Güney Afrika'da, Mpumalanga eyaletinde yapılan kapsamlı bir araştırmada, ilkokullardaki yeni başlayan öğretmenler arasında iş memnuniyetini artırmak için etkili mentörlük programlarının geliştirilmesini ve uygulanmasını incelenmiş, etkili mentörlük programlarının iş ortamında öğretmen memnuniyetine önemli bir katkı sağladığına dikkat çekmiştir. Faizuddin vd. (2022) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen çalışmada müdürlerin mentörlük uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve genel okul iklimine ilişkin algılarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırmacılar tutarlı mentörlük uygulamalarına katılan müdürlerin meslektaşça ve destekleyici bir okul ortamı yarattığını bulmuştur. Bu ortamın yalnızca okul iklimini iyileştirmekle kalmamakla birlikte aynı zamanda öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını ele alarak ve izolasyon duygularını azaltarak iş doyumlarını da artırabileceği sonucuna varılmıştır. Ağaçdiken ve Altunay'ın (2023), İzmir'de görev yapan okul müdürlerinin mentörlük becerileriyle

müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçladıkları araştırmada elde ettiği bulgular, mentörlük becerilerinin önemli bir yordayıcı değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Chaari ve Mahboob (2024), mentörlüğün öğretmenlerin güveni ve iş memnuniyeti üzerindeki doğrudan etkilerini araştırmış; güçlü mentörlük becerilerine sahip olan okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki zorluklarla başa çıkma becerilerini geliştirebileceğini ve dolayısıyla iş memnuniyetini artırabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Dannhauser (2024) İngiltere'deki öğretmenleri inceleyerek, okul liderlerinin mentörlük yoluyla öğretmenlerin kültür şokunu azaltmadaki kritik rolünü vurgulamıştır. Yapılan çalışmada müdürlerin liderliğindeki gayri resmi ve yapılandırılmış destek sistemlerinin çeşitli öğretim kadrosunu entegre etmek, iş memnuniyetlerini artırmak ve destekleyici bir okul ortamı yaratmak bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır. Endonezya'da İslam ve İlfiah (2024) okul yöneticilerinin sunduğu duygusal ve pedagojik destek biçimindeki mentörlüğün öğretmenler arasında olumlu bir mesleki kimliğe katkıda bulunduğunu ve daha fazla iş tatmini ve okul topluluğuna daha güçlü bağlılıkla bağlantılı olduğunu keşfetmişlerdir. Karaikos vd. (2024) tarafından Yunanistan'da yapılan çalışma, tutarlı mentörlük uygulayan okul yöneticilerinin (özellikle iş planlama ve geri bildirimde) öğretmenlerin öz güvenini hem de iş memnuniyetini artırdığını bulmuştur. Nuis vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen geniş çaplı çalışmada, altı kritik faktörü belirleyen çok boyutlu bir mentörlük destek anketi geliştirilmiş olup; bu boyutların öğretmenlerin mesleki yeterlilik gelişimini ve iş tatminini önemli ölçüde açıkladığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, tutarlı bir şekilde ulaşılabilirlik ve duygusal uyum gösteren yöneticiler, öğretmenlerin yenilik yapma ve iş birliği yapma konusunda psikolojik olarak güvende hissettikleri ortamlar tesis ederek iş memnuniyetini ve algılanan okul iklimi kalitesini artırmayı olanaklı kılmaktadır. Preusse-Burr vd. (2024), müdürlerin liderliğindeki mesleki öğrenme topluluklarının öğretmen etkinliğini teşvik etmedeki rolüne odaklanmıştır. Müdürler tarafından yapılan mentörlüğün, öğretmenlerin aidiyet ve güçlenme duygusunu önemli ölçüde artırdığını ve bunun da okul iklimini ve öğretmenlerin memnuniyetini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Çalışmada; olumlu bir okul kültürü oluşturmak, paylaşılan sorumluluk ve başarı duygusunu teşvik etmek ve okul müdürleri aracılığıyla öğretmen etkisini artırmanın, eğitimcilerin mesleki gelişimine stratejik bir yatırım olduğu ve nihayetinde

öğrenci öğrenme sonuçlarına ve genel olarak okulun başarısına faydalar sağladığı vurgulanmıştır. Böyle bir eğitim ortamında, okullar öğretim kadrolarının kolektif bilgeliğinden yararlanarak dinamik ve uyarlanabilir bir eğitim topluluğu tesis edebileceğine dikkat çekilmiştir. De Jesus vd. (2025) Filipinler’de okul yöneticilerinin bir mentörlük kültürü (özellikle deneyimsel öğrenme ve yansıtıcı diyalog) geliştirdiğinde öğretmenlerin işlerine daha motive olduğunu ve daha iyi okul iklimi dinamikleri bildirdiğini vurgulamıştır.

Literatürde yer alan bu çalışmalar ve elde etmiş oldukları bulgular, genellikle okul müdürlerinin liderlik niteliklerinin ve mentörlük becerilerinin ılımlı ve olumlu bir okul ortamı tesis etmek ve öğretmenlerin iş doyumuna olumlu çıktılar sağlamak açısından önemli bir katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır. Hem ulusal hem de uluslararası nitelikteki bu çalışmaların bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak vurguladığı noktalar ve elde ettiği kanıtlar, etkili mentörlük uygulamalarının öğretmenlerin mesleki refahını, iş doyumunu ve bir okulun iklimini önemli ölçüde etkileyebildiğini göstermektedir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmada elde edilmiş olan bulgulardan hareketle, etkili bir okul yöneticisinin öğretmenlerin beklentilerini, ihtiyaçlarını anlama, onlara yön verme ve profesyonel gelişimlerini destekleme konularındaki çabalarının hem bireysel iş doyumunu artıracak hem de genel olarak okulun atmosferini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bu sebeple öğretmenlerin iş doyumunun ve okul ikliminin daha olumlu, destekleyici ve motive edici hale gelmesi, büyük ölçüde yöneticilerin gösterdiği mentörlük becerilerinin gücüne bağlı olduğu yönünde bir görüşü ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Elde edilen sonuçlar okul yöneticilerinin mentörlük rolünün önemini vurgulamakta ve bu becerilerin geliştirilmesinin hem öğretmenlerin iş doyumunu artırma hem de pozitif bir okul iklimi açısından büyük bir önem arz ettiğine dair kanıtlar sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin mentörlük becerilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve okul iklimi üzerinde güçlü ve olumlu etkilerinin bulunması, liderlik eğitimi ile profesyonel gelişim programlarına öncelik verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, eğitimcilerin (özellikle okul yöneticilerinin) mentörlük becerilerinin geliştirilmesine ve iyileştirilmesine yatırım yapmaları esastır. Bu bağlamda eğitim uygulayıcıları, okul yöneticileri tarafından etkili mentörlüğün, gayri resmi, özel yaklaşımlardan ziyade sistematik uygulama gerektirdiğini de göz önünde bulundurması önemli olabilir. Bu sebeple özellikle okul yöneticilerinin mentörlük becerilerini geliştirmeye yönelik sistematik yaklaşımlar geliştirilmesi, eğitim kurumlarının etkililiği açısından önemli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir. Etkili iletişim, destekleyici davranışlar, kriz anı yönetimleri, planlama-destek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı gibi alanlara odaklanmak gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular mentörlük becerilerinin yalnızca öğretmenlerin iş doyumunu artırmakla kalmayıp aynı zamanda genel okul iklimine de olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir ve buradan hareketle de uygulayıcıların kişilerarası becerileri ve işbirlikçi planlamayı vurgulayan yapılandırılmış mentörlük programlarına öncelik vermesi önemli görülmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin iletişim, mesleki gelişim ve destek sağlama gibi mentörlük becerilerini sürekli olarak

geliştirmeleri, aynı zamanda iş planlaması ve mesleki gelişimi teşvik edici yaklaşımlar benimsemeleri, sadece öğretmenler için değil tüm okul topluluğu için de faydalı sonuçlar doğuracaktır.

Mentörlük becerilerinin olumlu etkilerinin sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla okullarda sistematik ve yapılandırılmış mentörlük programlarının geliştirilmesi ve bu programların işleyişinin düzenli olarak izlenmesi gerekmektedir. Eğitim politikalarını oluşturan karar vericiler, okul yöneticilerinin mentörlük becerilerini geliştirecek ulusal düzeyde standartlar ve programlar geliştirmelidir.

Eğitim fakültelerinde liderlik ve mentörlük becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler müfredata dahil edilebilir. Okul yöneticileri için hizmet içi eğitim programları uygulanabilir; bu kapsamında etkili ve etik liderlik, motivasyonel destek sağlama ve öğretmenlerin profesyonel gelişimini destekleme gibi konular ele alınabilir. Eğitim politikalarının aynı zamanda okullarda olumlu bir iklim oluşturmayı teşvik edecek şekilde öğretmenlerin iş doyumunu artırmaya yönelik maddi ve manevi teşvikler sunması da önemli olabilir.

Okul yöneticileri öğretmenlerin mesleki amaçlarına ve iş doyumuna ulaşmaları için destekleyici bir yaklaşım sergilemeli ve öğretmenlere kişisel anlamda kendilerini geliştirme olanakları sunmalıdır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini daha iyi anlayabilmeleri amacıyla, düzenli ve etkili geri bildirim toplantıları gerçekleştirmeleri ve elde edilen veriler doğrultusunda planlamalar yapmaları önerilmektedir. Diğer yandan öğretmenler, okul yöneticilerinin sunduğu mentörlük fırsatlarından en iyi şekilde yararlanmalı ve bu süreçte etkin bir katılım göstermelidir. Öğretmenlerin okul içindeki iş birliği kültürünü güçlendirmek, okul iklimini desteklemek noktasında açık bir iletişim ortamı yaratılması adına geri bildirim verme ve alma süreçlerine katkı sağlaması da önemlidir.

Araştırmanın ortaya koyulduğu üzere okul yöneticilerinin mentörlük becerileri, öğretmen iş doyumunu ve okul iklimi ilişkilidir. Araştırma kapsamında ele alınan bu değişkenlere yönelik olarak ya da bu değişkenlerle birlikte farklı değişkenleri de ele alan ve analiz eden çalışmaların, konuya ilişkin olarak içgörüler sağlamak yönünden katkısı önemli olabilecektir. Örneğin; bu çalışmada ortaya çıktığı üzere öğretmenlerin branşları arasında belirgin farklılıklar söz konusudur. Bu anlamda

branşlar arası farklılıkların nedenlerine yönelik detaylı araştırmalar yapılması kurumsal iyileştirme süreçlerine katkı sağlayabilecektir.

Diğer taraftan bu araştırmaların belli başlı sınırlılıkları olduğunu ve elde edilen sonuçlar ile değerlendirmelerin bu sınırlılıklar dahilinde ele alınması gerektiğini belirtmek gerekmektedir. Araştırmada nicel araştırma yöntemine dayalı elde edilen veriler ile sınırlı olup, İstanbul ili Bakırköy ilçesi kamu ortaöğretim (devlet) kurumları bağlamında örneklem sınırlandırması söz konusudur. Farklı ilçeler, iller veya eğitim seviyelerinden (örneğin; ilkokul, ortaokul, lise, özel- devlet okulları ve yabancı öğrenim veren liseler) katılımcıların dahil edilmemesi, genelleme yapılmasını sınırlamaktadır. Elde edilen sonuçlar, yanıtlayıcıların araştırma ölçeklerine verdikleri yanıtlar neticesinde ortaya çıkmıştır. Araştırmada kullanılan ölçekler bireylerin algılarını ölçmek için tasarlanmış olup cevaplar öznel değerlendirmelere dayanmaktadır. Araştırma belirli bir zamanda toplanan verileri içerdiğinden kesitsel bir nitelik taşımaktadır. Uzunlamasına yapılan boylamsal bir araştırma değildir. Araştırmanın belirli bir zaman diliminde yapılması, sonuçların yalnızca o dönemde geçerli olduğu anlamına gelebilecektir. Zamanla değişim gösterebilecektir.

Bu sınırlılıklardan hareketle gelecekteki araştırmaların daha geniş, çeşitlendirilmiş ve kapsamlı bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu sebeple gelecekte yapılacak araştırmalar farklı bölgelerden, eğitim seviyelerinden, özel ya da devlet okullarından katılımcıların da dahil edilerek daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilecektir. Araştırmalarda nitel ve nicel yöntemlerin eşgüdümlü biçimde kullanılması, katılımcıların algılarını kapsamlı ve derinlemesine bir biçimde değerlendirme olanağı sunmaktadır. Örnek verilecek olursa nitel araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan birebir- grup görüşmeleri veya sözlü-yazılı mülakatlar da bulguların bağlamının zenginleşmesine yardımcı olacaktır.

Öte yandan okul yöneticileri bağlamında mentörlüğün etkinliğini incelemeyi hedefleyen araştırmacıların, birden fazla akademik yıl boyunca devam eden etkileri inceleyen şekilde gerçekleştirilebilecek boylamsal çalışmalarda, mentörlük uygulamaları ile iş doyumu ve okul iklimi gibi örgütsel sonuçlar arasındaki nedensel ilişkileri daha derinsel olarak açıklığa kavuşturabilir ve bu konudaki içgörülerini artırabilir. Bu bakımdan zaman içerisindeki durumu ortaya koyan türdeki boylamsal araştırmalar, katılımcıların algılarındaki değişimleri izlemek ve daha kapsamlı değerlendirmeler yapmak için önemli olabilecektir. Dolayısıyla gelecekteki

araştırmacılar için mentörlük ilişkilerinin başlangıçtaki olumlu etkilerinin devam edip etmediğini ve mesleki uygulamaya etkisini belirlemek için katılımcıları genişletilmiş zaman dilimleri boyunca izlemeyi içeren araştırma yöntemlerini benimsemeyi gözden geçirmesi önerilebilir.

Bunlara ek olarak farklı eğitim bağlamlarında yapılan karşılaştırmalı çalışmalar, kültürel, kurumsal veya politika değişkenlerinin mentorluğun etkinliğini nasıl etkilediğini ortaya çıkarabilir. Farklı sosyoekonomik, kültürel ve kurumsal bağlamlardaki etkilerin analiz edilmesi de hem literatüre hem eğitim uygulamalarına dönük katkılar sağlayabilecektir. Öğretmenlerin algılarının, farklı bağlamlar ve değişkenler ışığında değerlendirilmesinin, literatürde mevcut içgörülerin artırılması ve diğer yandan da eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abiddin, N.Z., & Hassan, A. (2012). A review of effective mentoring practices for mentees development. *Journal of Studies in Education*, 2(1), 72-89.
- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Ajibade, A. T.; Ademola, A., & Otitolaiye, E. D. (2021). Regression analysis and relevance to research in social sciences. *Academic Journal of Accounting and Business Management*, 1(4), 1-11.
- Alegre, I., Mas- Machuca, M. & Bebegal- Mirabent, J. (2016). Antecedents of employee job satisfaction: do they matter? *Journal of Business Research*, 69, 1390-1395.
- Allen, T. D., & Eby, L. T. (2010). *The blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. Wiley-Blackwell.
- Allen, N., Grigsby, B., and Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Alpay, M. (2019). *Ortaokul yöneticilerinin liderlik stillerinin okul iklimi açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Altın, N. A. (2024). *Mentorluk kavramı ve mentorluk sürecinin akademisyen ve öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Altun, S. A. (2001). *Örgüt sağlığı*. Nobel Dağıtım Yayıncılık.
- Altunay, E., ve Ağaçdiken, Y. 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.
- Ambrosetti, A. & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and 2001 mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55.

- Ambrosetti, A., Knight, B.A. & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for preservice teacher education. *Mentoring& Tutoring: Partnersip in Learning*, 22(3), 224-239.
- Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber (mentor). *Cumhuriyet Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 3(1), 115-128.
- Anderson, C.S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Andrisani, P. J. (1978). The effects of job satisfaction on work performance. *Journal of Applied Psychology*, 63(6), 662–669.
- Aravi, B. (2010). *Lider gücünün iş tatmini üzerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Gebze.
- Archer, J. (2006). Mentoring for new principals gains policy attention. *Education Week*, 26(3), 1, 22–23.
- Ash, B. David (1997). *Transformational leadership and organizational learning: Leader actions that stimulate individual and group learning* (Doctoral Thesis). Ball State University, ABD.
- Aslan, B. & Dayıcioğlu- Öcal, S. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 1(2), 31-48.
- Aşan, Ö. & Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2).
- Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited (AITSL). (02.06.2024). *aitsl.edu.au* adresinden erişilmiştir: <https://www.aitsl.edu.au>
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi.
- Bahçetepe, Ü. Ve Giorgetti, M.F. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 83-101.
- Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmalarının yeterliliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakioğlu, A. ve Hafizoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 39-52.

- Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde mentorluk*. Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Balcı, M. (2012). *Otel işletmelerinde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Balzer, W. K., Kihm, J. A., Smith, P. C., Irwin, J. T., Bachiochi, P. D., Robie, C., Sinar, E. F., & Parra, L. F. (1997). Measuring job satisfaction with the michigan organizational assessment questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 57(4), 603-614.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayınları.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Baş, G. (2016). *Müdür yardımcısı olarak görevlendirilen öğretmenlerin yöneticilik görevlerindeki mesleki gelişimlerinde okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonlarının yöneticilik yeterlilikleri açısından incelenmesi (Tekirdağ ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Bayramoğlu, O. (2016). *Öğretmenlerin demokratik değerleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Belton, D. A. (2021). *The relationship between school climate and student achievement at the elementary school level* (Doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University. VTechWorks.
<https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104179>

- Bezzina, M. (2006). Mentoring for professional development: The role of empathy in effective mentoring relationships. *Teacher Development*, 10(2), 275-289.
- Bierema, L. L., & Merriam, S. B. (2002). Adult learning: A conceptualization for the mentoring process. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 10-22.
- Blum, R. W., McNeely, C. A., & Reinhart, P. M. (2002). *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Minneapolis: University of Minnesota, Center for Adolescent Health and Development.
- Botha, R. (2012). Güney Afrika okullarında mentorları okul tabanlı uzmanlar olarak işe koşma. R. Yirci & İ. Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* (s. 91–100). Pegem Akademi.
- Botha, R. J., & Hugo, J. P. (2021). Effective Mentoring to Improve Job Satisfaction among Beginner Teachers at South African Primary Schools. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(3), 64-81.
- Bowman, M. (2014). BU Journal of Graduate Studies in Education. *Teacher Mentoring as a means to Improve Schools*, 6(1), 47-51.
- Börü, N. (2019). Mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mentörlük ve mesleğe giriş eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 68-87.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S., & Easton, J. Q. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Bugay, A., Aşkar, P., Tuna, E. M., Örucü, M., Çok, F. (2015). Psychometric properties of the Turkish version of the school climate questionnaire high school form. *Elementary Education Online*, 14(1), 311-322.
- Bursahioğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akdemi Yayıncılık.
- Canlı, S. (2016). *Okul müdürlerinin öğretmenlere güveninin okul iklimine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Canlı, S. (2023). Etkili mentörlükte mentör ve menti. Mentörlüğe bakış açısı, roller, mesleki ve kişisel özellikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1187-1218.

- Catalona, R.F., Haggerty, K.P., Oesterle, S., Fleming, C.B., & Hawkins, J.D. (2004). The importance of banding the school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School, Health*, 74(7), 252-261.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: kariyere odaklı mentorluk. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 6(1), 0-0.
- Ceylan, M. (2019). *Mentorluk kavramı ve mentorluğun bireysel kariyer üstündeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Chaari, A., & Mahboob, A. (2024). Student leadership in medical school research. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1462256). Frontiers Media SA.
- Chang, Su- Chao (1994). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employess job satisfaction. *The Learning Organization* 14(2), 155-185.
- Chun, J. U., Sosik, J.J. & Yun, N.Y. (2012). A longitudinal study of mentor and protégé outcomes in formal mentoring relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 33,1071-1094.
- Clutterbuck, D. (2004). *Everyone needs a mentor: Fostering talent in your organization*. CIPD Publishing.
- Cohen, G. L., Steele, C.M. & Ross, L.D. (1999). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Phychology Bulletin*, 25(10), 1302-1318.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N., & Nicholas, M. (2009). School climate: Research, policy, practice and teach Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Colley, H. (2003). *Mentoring for social, inclusion. A critical aproach to nurturing mentor relationship*.
- Craig, C. A.; Allen, M.W., Riemenschneider, C.K., & Armstrong, D. J. (2012). The impact of career mentoring and psychosocial mentoring on affective organizational commitment, job involvement, and turnover intention. *Politics, Public Administration & International Relations*, 45(8).

- Cranny, C. J., Smith, P. C., & Stone, E. F. (1992). *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*. Lexington Books.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 167-180.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 73-84.
- Çalışkan, Z. (2005). İş tatmini: Malatya’da sağlık kuruluşları üzerine bir uygulama. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 9-18.
- Çekmecelioğlu, H.G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çelik, H. (2003). *Fen bilgisi ve fizik, kimya, biyoloji öğretmenlerinin iş doyumu* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Çelik, K., Tomul, E. ve Taş, A. (2007). Yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerinin liderlik tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 85-98.
- Çelik, O.T. ve Atık, S. (2020). Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme programı: Bir meta sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 539-564.
- Çelikten. M. (2003). Okul kültürünün şekillenmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumu*. Anı Yayıncılık.
- Çınar, Z. (2007). Coaching and mentoring. Paradoks, *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, (e-dergi), 3(1), 1-24.
- Çınar, Z. (2010). Coaching and mentoring. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 1, 16-18.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

- Çorapçı, A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin karar verme stilleri ve iş doyum düzeylerinin tespiti* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Dannhauser, B. L. (2024). *School leaders and immigrant teachers navigating culture shock in UK schools: Critical leadership perspectives* (Doctoral Thesis) University of Johannesburg, South Africa.
- Davis, L. E. (1992). *Job satisfaction and performance: A review of research and its implications for human resource management*. Jossey-Bass.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- De Jesus, L. F., Galita, W. M., Carranza, M. A. P., & Antonio, L. D. (2025). Education meets employment: Tracing graduate outcomes through the lens of Sustainable Development Goals (SDGs). *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(1), 41-85.
- Deal, T., & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Dean, J. A. (2009). Mentoring: The relationship between mentor and mentee. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Springer Science & Business Media*.
- DeCoster, J., & Claypool, H. (2004). *Data analysis in SPSS*.
<http://www.stat-help.com/notes.html> (Erişim tarihi: 14.01.2025)
- Demir, A. (2008). *Ortaöğretim okullarında okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, S. (2012). Okul uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşünceler. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 7(3), 898-909.
- Dewey, J. (1896). The reflex arc concept in psychology. *Psychological Review*, 3(4), 357–370.

- Dinham, S., & Scott, C. (2000). The impact of school leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 36(2), 204–232.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, K. M. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile kaynaşturmaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Drafke, Michael W. ve Kossen, S. (1997). *The human side of organization*. Addison Wesley.
- Dreer, B. (2022). Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting. *Cogent Education*, 9(1).
- Durmaz, M. (2019). *Okulların akademik iyimserliği ile okul müdürlerinin mentörlük rolleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS’le veri analizi*. Beta Basım Yayım.
- Edmons, R. R. (1979). Effective School for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Efil, İ. (2015). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Dora Basım Yayınevi.
- Elbay, S. (2015). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ellerbrock, C. R., & Kiefer, S. M. (2014). Teacher mentoring as a professional development tool: Implications for school leaders. *Journal of School Leadership*, 24(5), 926-952.
- Ellis, T. I. (1998). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 2-6.

- Erdem, A.R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 51-57.
- Ereş, F. (2009). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde mentorlük. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3), 157-165.
- Ereş, F. Ve Akyürek, M.A. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 426-449.
- Eröz, A. (2019). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertem, Y. H. ve Gökalp, G. (2019). Development of scale of organizational climate in graduate education. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 20(3), 784-797.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 119-135.
- Evran, M. (2021). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi: Çekmeköy Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Faizuddin, A., Azizan, N. A., Othman, A., & Ismail, S. N. (2022). Continuous professional development programmes for school principals in the 21st century: Lessons learned from educational leadership practices. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 983807). Frontiers Media SA.
- Ford, D. and Parsons, J. (2000). Teachers as mentors. *The Journal for Nurse Practitioners*, 4(5).
- Forehand, G.A.& Gilmer, B. (1964). Enviromental varition in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin*, 62, 362-381.

- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22-26.
- French, J. R. P. (1998). The experience of work and its implications for human behavior. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 250–268.
- Galbraith, M.W., & Cohen, N.H. (1997). Principles of adult mentoring scale: Design and implications. *Michigan Community College Journal*, 3(1), 29-50.
- Gentry, W.A., & Sosik, J.J. (2010). Developmental relationships and managerial promotability in organization: A multisource study. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 266-278.
- George, J. M., & Jones, G. R. (2002). *Understanding and managing organizational behavior*. Prentice Hall.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference*. Prentice Hall.
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Çorum İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gezer, (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi dergisi*, 3(1), 60-73.
- Ghosh, R., & Reio, T. G. (2013). Mentoring and career outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 171-181.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. (1997). *Organizational behavior, structure, processes* (8th ed.). Irwin.
- Glimer, B. (1966). *Industrial psychology (2nd ed)*. McGraw- Hill.
- Gillespie, L. (2013). Supporting teacher growth: The role of mentoring in professional development. *Educational Leadership*, 71(8), 46-51.
- Göçer, Y. (2010). *Örgüt içi iletişimin çalışan motivasyonuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İktisat Fakültesi, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Bölümü, İstanbul.
- Gök, R. Ve İdem, B. (2022). Okul ikliminin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin motivasyonuna etkisi. *Asya Studies*, 6(22), 1-12.

- Greenberg, J., & Baron, R. A. (1997). The social sides of organizations. *Journal of Applied Psychology*, 82(5), 601–609.
- Grillo, K., Moorehead, T., Bedesem, P. (2011). Perceptions of novice co- teachers on co- planning, co-teaching and co-assessing. *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(11), 31-41.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Gülmez, I. (2019). *Aday öğretmen yetiştirme hizmetlerine yönelik bir mentorluk modelinin uygulanması ve uygulanabilirliği/ öğretmen göreve başlama için mentorluk model önerisi ve uygulanabilirliği* (Doktora Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Kocaeli.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's role in school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, A. (2008). Foreword to the second edition: Bringing teacher leadership back in. In F. Crowther, M. Ferguson, & L. Hann, *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success* (2nd ed., pp. ix–xiii). Corwin Press.
- Halpin, A.W.& Croft, D.B. (1963). The organizational climate of schools. *Chicago: Midwest Administration Quarterly*, 22, 93-110.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. John Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1966). *The Theory of Motivational and Maintenance Needs*. Arizona State University.
- Hitt, Michael A.; Middlemist, R. D., ve Mathis, R.L. (1983). *Management: Concepts and effective practice*. West Publishing Company.
- HM Inspectorate of Education. (2008). *Mentoring in teacher Education*. Author.

- Hobson, A.J. (2002). Student teachers' perceptions of school based mentoring in initial teacher training. *Mentoring & Tutoring*, 10 (1), 5-20
- Hobson, A., Ashby, P., Maldenez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers. What we know and what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 2121-2124), Thompson Gale.
- Hoy, W.K.& Miksel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma uygulama* (Ed. Selahattin Turan). Nobel Yayıncılık.
- Howell, D. C. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- Grand Valley State University, Seidman College of Business. (t.y.). *Seidman Mentorship Program*. Erişim: 10.10.2024, <https://www.gvsu.edu>
- Hu. C., Wang S., Yang C.C.& Wu T.U. (2014). When mentors feel supported: Relationships with mentoring functions and protégés perceived organizational support. *Journal of Organizational Behavior*, 35(4), 22-37.
- Ige, J. A. (2011, September 5–9). *Teachers' data in secondary schools in Ekiti State* [Seminar presentation]. Senior Staff Seminar, Ministry of Education, Ado-Ekiti, Nigeria.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? *The Future of Children*, 14(1), 103–119.
- Islam, S., & Ilfiah, I. (2024). Conceptualizing English teacher identity in Pesantren Based School. *International Journal of English Education and Linguistics (IJoEEL)*, 6(2), 272-283.

- Izadania, M. (2015). Talking the talk and walking the walk: Pre- service teacher's evaluation of their mentors. *Mentoring& Tutoring: Partnership in Learning*, 23(4),341- 353.
- İbicioğlu, H., Çiftçi, M. & Kanten, P. (2010). Akademisyenlerin akıl hocalığı eğilimleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-71.
- Ibinwangi, O. J., Chiekezie, O.& Comfort, C.N. (2016). Equity theory of motivation and work performance in selected South East Universities. *Reiko International Journal Of Business and Finance*, 8(4), 1-12.
- İbrahimoglu, N. (2008). *Kişisel özellikleri açısından örgüt- kariyer bağlılık düzeyini arttırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: Bir örgüt geliştirme modeli* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 171-197.
- İrban, D. (2023). *Okul müdürlerinin mentörlük becerileri ile okul iklimine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İrban, D. ve Aydın, İ. (2024). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi (AUJEF)*, 8(2), 608-626.
- İstanbul İşletme Üniversitesi. (2023). McClelland'ın Başarı, Güç ve Bağlılık Temelli Motivasyon Teorisi. İstanbul İşletme Enstitüsü.<http://www.ienu.com/blog/mcclellandin-motivasyon-teorisi>
- John, M. C., & Taylor, W. T. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Johnson, J.R. (2002). Leading the learning organization portrait of four leaders. *Leadership and Organization Development Journal*, 23(5), 241-9.

- Johnson, W.B. (2007). *Student-faculty mentorship outcomes*. In T.D. Allen & L.T. Eby (Eds.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*. (pp. 189-210). Blackwell Publishing.
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring& Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401-418.
- Kabasakal, H., & Bodur, M. (1998). *Leadership and culture in Turkey: A multiface phenomena* (Research Paper). Boğaziçi University.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki hayatında e- mentörlük* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karadağ, A. C. (2015). *Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin çok kültürlülük yeterlikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Mardin- Van- Bitlis örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Karaiskos, L., Sotiras, M. N., Antonopoulou, P., & Gdonteli, K. (2024). The impact of training and professional development on physical education teacher self-efficacy. *Journal of Physical Education and Sport*, 24(11), 2022-2033.
- Karakılıç Yörük, N. (2019). Cameron ve Quinn örgüt kültürü ölçeğinin güvenirlik ve geçerliğinin test edilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19–30.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2).
- Kartal, K. S., ve Dirlik, M. E. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865-1879.
- Kılınç, İ. ve Uçkun, G. (2007). *Koçluk ve mentorluk*. Ürün Yayınları.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M. ve Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir

bakış: Problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433- 451.

Kim, I., & Loadman, W. E. (1994). *Predicting teacher job satisfaction* (ERIC Document Reproduction Service No. ED383707). Ohio State University.
<https://eric.ed.gov/?id=ED383707>

Kirkman, B. L., & Shapino, D. L. (2001). The impact of team empowerment on virtual team performance: The moderating role of face-to-face interaction. *Academy of Management Journal*, 44(3), 768-779.

Kiremitçi, A. (2011). *Mentoring* (Doktora Seminer Dersi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.

Kişi, N. (2018). Yenilikçi bir mentorluk yaklaşımı: Tersine mentorluk. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3),205-213.

Knights, D., & Kennedy, D. (2005). Transforming work: The importance of the "good" in the study of job satisfaction. *Human Relations*, 58(10), 1271–1298.

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

Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2012). Dünyada mentorluk uygulamaları. R. Yirci& İ. Kocabaş (Eds.), *Türkiye’de bir mentorluk uygulaması: Adayların yetiştirilmesi* (s.227-244). Pegem Akademi.

Koçak, T. (2016). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Gazi Üniversitesi, Ankara.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. Arıkan Yayınları.

Koontz, H., & Weihrich, H. (1990). *Management* (9th ed.). McGraw-Hill.

Korb, K.A. & Akintunde, O. O. (2013). Exploring factors influencing teacher job satisfaction in Nigerian schools. *Nigerian Journal of Teacher Education and Training*, 11,211-223.

Kram, K. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organisational life. *Administrative Science Quarterly*, 30(3).

- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2001). *Organizational behavior* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve Motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Leckie, I. (2005). A study on a professional development pilot programme for aspiring and potential principals (Doctoral Thesis). University of Waikato, Hamilton.
- Ledolter, J., Gramlich, O. W., & Kardon, R. H. (2020). Parametric statistical inference for comparing means and variances. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 61(8), 25-25.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: use and interpretation*. Taylor & Francis.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
- Lewin, D. (1972). *The impact of pay on job satisfaction: A critical review of the research*. *Industrial Relations Research Association, Proceedings*, 25, 145–163.
- Lim, L.H. (2004). Monitoring versus trusting in management: Practices of school principals in Singapore. *Management in Education*, 18(2), 30-33.
- Litwin, G. H., & Stringer, R. A. (1968). *Motivational and organizational climate*. Boston, MA: Harvard University, Graduate School of Business Administration.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally.
- Lombardi, M. (2006). *Induction and mentoring: A lifeline for the next generation of teachers* (Master Thesis). The University of British Columbia.
- Louden, W. (2012). Mentoring for professional development: Developing teachers and improving practice. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 877-887.

- Loukas, A., Roalson, L. & Herrera, D. (2010). School connectedness buffers the effects of negative family relations and poor effortful control on early adolescent conduct problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 13-22.
- Luft, J. A. (2007). *The role of mentoring in science teacher development*. In M. L. L. G. A. Taylor (Ed.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 431-444).
- Luthans, F. (1992). Organizational behavior: An evidence-based approach. *Annual Review of Psychology*, 43, 441–468.
- Luthans, F., & Peterson, S. J. (2003). 360-degree feedback with high achievers: A study of managerial effectiveness. *Academy of Management Journal*, 46(5), 617-629.
- Ma, L., Phelps, E., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2009). The development of academic competence among adolescents who bully and who are bullied. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(5), 628–644.
- Manning, M. L & Saddleir, R. (1996). Developing a sense community in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 80, 41-48.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 96- 370.
- Maslow, A.H. (1962). *Toward a psychology of being*. Princeton: D. Van Nostrand Company.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper& Row.
- Maslow, A. H. (1970). *Religions, values, and peak experiences*. Penguin.
- Mathur, S.R., Gehrke, R.S., & Kim, S.H. (2013). Impact of a teacher mentorship program on mentors' and mentees' perceptions of classrooms practices and the mentoring experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38 (3), 154-162.
- McFarlin, D.B. and Sweeney, P.D. (1992) Distributive and procedural justice as predictors of satisfaction with personal and organizational outcomes. *Academy of Management Journal*, 35, 626-637.

- McKinley, D. (2017). *Incompassing Education: Partners in educational leadership*.
Erişim: 02.06.2024, <https://www.incompassinged.com>
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Bilimsel araştırma ve yayın etiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 173, 27-38.
- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40 (4), 541-560.
- Mihram, D. (2004). *E-mentoring (Telementoring, cybermentoring, virtual mentoring)*. Center for Excellence in Teaching.
<http://www.learningcircuits.org/elearn.html>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miner, J. (1992). *Organizational behavior*. McGraw- Hill.
- Mitroi, P. & Mzilescu, C.A. (2014). Students-teacher perspectives on the qualities of mentor- teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 3559-3563.
- Moir, E. (2009). Accelerating teacher effectiveness: Lessons learned from two decades of new teacher induction. *Phi Delta Kappan*, 91(2),14-21.
- Moldobolotova, N., & Yılmaz, K. (2022). Determining teachers' views on the organizational climate in Kyrgyzstan. *Universum: Psychology and Education*, 5(95), 1–13.
- Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Influence of school leadership on teacher collaboration and learning: A systematic review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 476-507.
- Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Influence of school leaders on teachers' professional learning and learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 99–108.
- Morales, Victor J. Garcia (2008). Transformational leadership Influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Organizational Change Management*, 21(2), 188-212.

- Msila, V. (2012). Mentoring and school leadership: Experiences from South Africa. *Journal of Social Sciences*, 32(1),47-57.
- Mubarak, H. M. & Jamilu, I.M. (2015). Who is an ideal mentor? *International Journal of Innovative Research & Development*, 4(6),329-335.
- Murphy, W.M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross- generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-574.
- National College for School Leadership (2006).
<https://www.gov.uk/government/organisations/national-college-for-school-leadership> (Erişim tarihi: 20 Mayıs 2024).
- National School Climate Center. (2007). *What is school climate*.
<https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/fact-sheets/what-is-school-climate.pdf> (Erişim tarihi: 3 Ekim 2024).
- Newstrom J. W. & Davis, K. (2002). *Organizational behavior human behavior at work ninth edition*. McGraw- Hill.
- Nuis, W., Segers, M., & Beausaert, S. (2024). Measuring mentoring in employability- oriented higher education programs: Scale development and validation. *Higher Education*, 87(4), 899-921.
- Nwokorie, A. (2023). *A qualitative Descriptive study of how a principal grows by Mentoring others: The experiences of being a mentor principal* (Doctoral Thesis). Submitted to Nortcentral University School of Education San Diego, California.
- O'Brien, G. E. (1981). Age and job satisfaction. *Australian Psychologist*, 16(1), 49-61.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma yaşamında güdülenme kuramları*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Organ, D. W., & Konovsky, M. A. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74(1),157–164.

- Orland- Barak, L., & Hasin, R. (2010). Exemplary mentor's perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from Collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 427-437.
- Ortega, R., Sanchez, V., Ortega Rivera, J., & Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes. In M. Lameiras I., & Iglesias, M. (Eds.), *Violencia de género: La violencia sexual a debate* (pp. 99–126). Tirant Lo Blanch.
- Osterman, K.F. (2000). Students' need for belonging in the school Community. *JOURNAL ARTICLE*, 70(3), 323-367.
- Othman, C. ve Kasuma, J. (2017). Relationship of school climate dimensions and teachers' commitment. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 4(3),94-100.
- Ouchi, W. (1981). *Theory Z*. Reading, Ma: Free Press.
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir.
- Öge, S. (2001). Örgüt iklimi. *Selçuk İletişim Dergisi*, 1(4), 132-143.
- Özalp, U., Yirci, R., ve Kocabaş, İ. (2016). Müdür yardımcılarının iş doyumunun yordayıcısı olarak okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 455-494.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z. ve Cengiz, A.A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentorun yeri ve önemi: Anadolu Üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Üniversitesi*, 2,55-70.
- Özpehlivan, M. (2018). İş tatmini: Kavramsal gelişimi, bireysel ve örgütsel etkileri, yararları ve sonuçları. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,2(2),43-70.
- Öztürk, Ö. (2021). Müzik öğretmenlerinin iş doyumları ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,14(77), 898-909.

- Pace, C.R.& Stern, G.C. (1958). An approach to the measurement of psychological characteristics of college environment. *Journal of Educational Psychology*, 49(5),269- 277.
- Palankök, N. Y. (2004). *Kariyer yönetimi araçları olarak mentorluk ve koçluk* [Dönem projesi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Danışmanlığı Anabilim Dalı, Ankara.
- Pascale, R.T., & Athos, A. (1981). *The art of Japanese management*. Simon & Schuster.
- Patimah, S. (2015). Influence of training spiritual leadership and climate of working on the employees performance in office education province of lampung. *Jurnal Pendidikan Islam UIN Sunan Gunung Djati*, 2(1), 143-156.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Peters, T. & Waterman, R. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. Harper & Row.
- Plunkett, W. R. & Attner, R. F. (1992). *Introduction to management*. Thomson South- Western.
- Polater, S. (2003). *Mentor – Akıl hocası, liderlik*. Polater Eğitim ve Danışmanlık. <https://www.polater.com.tr> (Erişim tarihi: 5 Mayıs 2024).
- Polatcı, S. (2015). Örgütsel ve sosyal destek algılarının yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş ve evlilik tatmininin aracılık rol. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2),25-44.
- Preusse-Burr, B., Staudt, B., & Brink, G. (2024). Amplifying teacher impact and leveraging collective expertise through professional learning communities. *Conference proceedings: The Future of Education*, 1, 1–4.
- Ptolomey, J. (2008). Mentoring: Supporting the library and information professional? *Information& Libraries Journal*, 25(4), 309-312.
- Purkey, S.C., & Smith, M. S. (1983). Effctive schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427-452.

- Ragins, B. R & Cotton, J.L. (1999). Mentor, functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, 84(4), 529-550.
- Ralph, J.H. & Fennessey J. J. (1983). Science on reform: Some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64, 689-694.
- Robbins, S. P. (1998). *Organizational behavior* (8th ed.). Prentice Hall.
- Robbins, S. P., Odendaal, A., & Roodt, G. (2003). Organizational behavior: Global and Southern African perspectives. *South African Journal of Business Management*, 34(4),1-12.
- Roberts, B. (2007). *The useful elements of pre- principalship preparation* (Master Thesis). University of Waikato School of Education, Hamilton.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Research.
- Robinson, V. (2012). *Student centered leadership*. Jossey-Bass.
- Rockoff, J. E. (2008). Does mentoring improve teacher quality? Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 27(4), 380-396.
- Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(18), 20-22.
- Saratlı, E. (2007). *Okul deneyimi-1 dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık (mentoring) hizmetinin yeterliliği (Siirt ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Saraç, K. (2015). *Okul ikliminin ortaokul öğrencilerinin algılarına göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarıgül, S. (2024). *Anaokullarının okul iklimlerinin incelenmesi: Sorgun ilçesi örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Saunders, G.F. (2008). *Principals' perceptions of mentoring in montana's Aa, A and B high schools* (Doctoral Thesis). Montana State University, ABD.

- Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*, 24(3), 449-465.
- Selçuk, M. (2016). *İlk ve ortaokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile iş motivasyonları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Shea, G. F. (2002). *How to develop successful mentor behaviors* (3rd ed.). Crisp Publications.
- Single, P. B., & Muller, C. B. (2001). When e-mail and mentoring unite: The implementation of a nationwide electronic mentoring program. In L. Stromei (Ed.), *Implementing successful coaching and mentoring programs* (pp. 107–122). Cambridge, MA: American Society for Training & Development (ASTD) In Action Series.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Rand McNally.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? . *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smith, R. (2020). Mentoring teachers to research their classrooms: a practical guide, The British Council. *ELT Research Journal*, 00(36), 29-30.
- Smith, T. K., Cannolly, F., Pryseski, C., & Baltimore Education Research Consortium. (2014). *Positive school climate: What it looks like and how it happens. Nurturing positive school climate for student learning and professional growth*. Baltimore Education Research Consortium. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED553170.pdf> (Erişim tarihi: 15 Şubat 2025).

- Spector, P. E. (1997). Job satisfaction: Application, assessment, cause, and consequences. *International Journal of Organizational Analysis*, 5(3), 347-357.
- St- Jean, E. & Audet, J. (2012). The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8,139-140.
- Stanulis, R., & Floden, R. (2009). Intensive mentoring as a way to help beginning teacher develop balanced instruction. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 112-122.
- Store, F. M. (2002). *Coaching and mentoring*. Chichester: John Wiley & Sons.
- 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.
- Subedi, B. P. (2016). School leadership, school climateand school performance: experiences of some Asian countries. *International Journal of Development Research*, 6(5), 7928-7936.
- Sweeney, J. (2007). Leadership development: Mentoring for success. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(1), 25-45.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,10(1), 142-167.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4),1-12
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-47.
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Şimşek, L. (1995). İş tatmini. *Verimlilik Dergisi*, 12, 91–104.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A. (2009). *Yönetim ve organizasyon*. Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retonik, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2009). *Öğretim liderliği*. (6.Baskı). Pegem Akademi.
- Tahta, F. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tan, N. (2003). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen etmenler (Ankara ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tauer, S. M. (1996, April). *The mentor-protege relationship and its effects on the experienced teacher* [Conference paper]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. ERIC Document No. ED397004. <https://eric.ed.gov/?id=ED397004>
- Taugiri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Taugiri & G. W. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Explorations of a concept* (pp. 1–32). Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem Yayıncılık.
- Tetik, S. (2011). *Okul yöneticisi yetiştirme sürecinde mentorluğu kullanmaya ilişkin nitel bir çalışma* (Yüksek Lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Tınaz, P. (2005). *Motivasyon, çalışma yaşamından örnek olaylar*. Beta Basım.
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Tükeltürk, A.Ş. ve Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 137-155.
- Uçkun, G. Ve Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve mentorluk- tarihsel gelişimi, yöntemleri ve uygulamaları*. Ürün Yayınları.
- Uysal, İ., ve Kılıç, A. (2022). Normal dağılım ikilemi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 220-248.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması* (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk sağlığı Hemşireliği Anabilim Dalı, İzmir.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wagner, J.A.& Hollenbeck, J.R. (2010). *Organizational behavior: Securing competitive advantage*. Routledge.
- Wallbridge, A. (2022). *Locke's Goal-Setting Theory: Understanding SMART Goal Setting in the Workplace*. TSW Training.
- Wang, X. (2005). *Relationships among organizational commitment in Chinese state-owned and privately owned enterprises* (Doctoral Thesis). University of Minnesota, ABD.
- Wang, M.T., Selman, R. L., Dishion, T.J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.
- Washington-Bass, K. (2013). *The relationship among principal mentoring and job satisfaction and retention* (Doctoral Dissertation). Mercer University, Atlanta, USA.

- Watts, C. D. (2009). *Technology leadership, school climate, and technology integration: a relation ship study in public elementary schools* (Doctoral Dissertation). Alabama University.
- Way, N. Ve Reddy, R. (2007). Students perception of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *Amerikan Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194-213.
- Weber, M., Wagner, L. ve Ruch, W. (2016). Positive feelings at school: on the relationships between students' character strengths, school- related affect, and school functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17(1),341-355.
- Wei, O.P. & Abdullah, A.G.K. (2016). Burnout and job satisfaction among teachers in Chinese independent secondary school. *International Journal of Elementary Education*, 5(5), 47-50.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of like in school: Contextual cornelates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10, 13-29.
- Yalın-Uçar, M. (2017). Uygulama öğretmenlerinin görev, rol ve eğitim gereksinimlerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1),46-62.
- Yavuz, C., Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9),508.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 33–46.
- Yen-Hsu, H. (2009). *Organizational learning culture's influence on job satisfaction, organizational commitment and turnover intention among R&D professionals in Taiwan during an economic downturn* (Doctoral dissertation). Tsinghua University, Pekin.

- Yıldırım, R., ve Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 98-119.
- Yıldırım, A. (2015). Eğitimde iş birliği ve öğretmen gelişimi: Yeni öğretmenlere yönelik mentorluk programlarının etkinliği. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 45-60.
- Yıldırım, Y. Z., Uzun, E. ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1),220-245.
- Yılmaz, K. (2008). Eğitimde liderlik teorileri: Bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 187-197.
- Yılmaz, A. ve Boğa- Ceylan, Ç. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2),277-394.
- Yılmaz, M. Ve Özçakmak, H. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 127-136.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Yirci, R ve Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Pegem Akdemi.
- Zágoršek, H., Dimovski, V., & Skerlavaj, M. (2009). Transactional and transformational leadership impacts on organizational learning. *Journal of East European Management Studies*, 14(2), 145-165.
- Zel, U. (2020). *Selçuklulardan Osmanlı'ya Türk tarihinde mentörlüğün temelleri*. <https://www.gotogemba.com> (Erişim tarihi: 14 Ekim 2024).
- Zou, K. H., Tuncali, K., & Silverman, S. G. (2003). Correlation and simple linear regression. *Radiology*, 227(3), 617-628.

EKLER

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Mentörlük Becerilerinin Öğretmen İş Doyumu ve Okul İklimine Etkisi” adıyla, Selin Aydın tarafından Mart-Mayıs tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Okul yöneticilerinin Mentörlük becerilerinin öğretmen iş doyumu ve okul iklimi üzerindeki etkisini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma **O Tez çalışması**

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul ili Bakırköy ilçesi devlet okulları

Araştırma Uygulaması: **O Anket**

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir,

sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : SELİN AYDIN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../..../.....

İsim-Soy isim İmza:

EK 2 Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği

Okul Müdürlerinin Mentörlük Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)

BÖLÜM II OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTÖRLÜK BECERİLERİ ÖLÇEĞİ		Hiçbir Zaman (1)	Nadiren (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)
Bu bölümde okul müdürlerinin mentörlük becerilerini tespit etmek amacıyla çeşitli ifadeler verilmiştir. Size göre, bu ifadelerin içerdği becerileri <u>halen birlikte çalıştığınız okul müdürünüzün</u> uygulamada ne sıklıkla gösterdiğini, uygun seçeneğin altındaki kutucuğu işaretleyerek belirtiniz. Okul Müdürüm;						
1- ETKİLİ İLETİŞİM VE DESTEK SAĞLAMA						
1	Öğretmenleri güler yüzle karşılar.					
2	Öğretmenlerin bu okulda olmalarından duyduğu memnuniyeti belirtir.					
3	Öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmak için zaman ayırır.					
4	Öğretmenleri dikkatle dinler.					
5	Öğretmenlerle ilişkilerinde samimi davranır.					
6	Öğretmenlere güven duyduğunu hissettirir.					
7	Öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlar.					
8	Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarında yardımcı olur.					
9	Öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebileceği bir okul ortamı oluşturur.					
10	Öğretmenlerle ilişkilerinde empati kurar.					
11	Zor koşullarla karşılaşıldığında öğretmenleri motive eder.					
12	Öğretmenlerin sergiledikleri olumsuz tutumların sebebini öğrenmeye çalışır.					
13	Öğretmenlerin güçlü yönlerini belirterek takdir eder.					
2- PLANLAMA VE MESLEKİ GELİŞİME KATKI						
14	Eğitim öğretim etkinliklerinin planlanmasında aktif rol üstlenir.					
15	Okula dair hedeflerin oluşturulmasında öğretmenlerle iş birliği içinde çalışır.					
16	Öğretmenlerle düzenli aralıklarla toplantılar yapar.					
17	Öğretmenlerin kariyer planlarını geliştirmesinde yardımcı olur.					
18	Öğretmenlerin kişisel vizyon oluşturmalarına katkıda bulunur.					
19	Okulun plan ve hedefleri ile öğretmenlerin plan ve hedeflerini bütünleştirmeye yardımcı olur.					
20	Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği temel ilkeleri öğretmenlerle paylaşır.					
21	Eğitim mevzuatındaki değişimler hakkında öğretmenleri bilgilendirir.					
22	Öğretmenlerin meslekteki hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olur.					
23	Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirler.					
3- İZLEME VE DEĞERLENDİRME						
24	Öğretmenlerin öğretim becerilerini saptamak için sınıf ziyaretleri gerçekleştirir.					
25	Öğretmenlere sınıf gözlemlerine ilişkin geribildirim verir.					
26	Öğretmenlerin yetersiz performans gösterdiğini gözlemlediğinde öneride bulunur.					
27	Yıl boyunca bütün öğretmenler için en az bir kez ders denetimi yapar.					
28	Yıl boyunca yaptığı ders denetimlerinin sonucunu öğretmenlerle paylaşır.					

EK 3 İş Doyumu Ölçeği

İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yaptığım iş bilgi ve becerilerimin gelişiminde olumlu katkıda bulunuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. İşim yaratıcılığımı ortaya çıkarmada yardımcı oluyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Okulda kendimi güvende hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Zorunlu derslerimin yanında ek görevlerimin olması yoğunluğu artırıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Kurum içinde işime değer veriliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Toplum işime gereken değeri veriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. İşimdeki yetki ve sorumluluk dengesini yeterli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. İşime önem veriyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. İşimin çok monoton olduğunu düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. İşimi severek yapıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. İşimle ilgili sorunların çözümünde okul yönetiminin ilgi ve desteğini görüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Okul yönetimi çalışanlar arası çatışmaları çözmede başarılıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. İşimle ilgili denetimleri yeterli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Okul yönetimi işim konusunda bana güvenir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okul yönetimi yeniliklere açık önerilerimi dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Okulda alınan kararlara katkım vardır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Aldığım maaşı yeterli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. Maaşım aldığım eğitimin karşılığıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Spor ve dinlenme imkanlarını yeterli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Kütüphanemiz okul ihtiyacına cevap veriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Ders araç ve gereçler ihtiyaca cevap veriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Okulumuzdaki hizmetliler yeterli sayıdadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23. Öğrencilerimizin seviyesini yeterli buluyorum..	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Aynı branştaki Öğretmen arkadaşlarımla bir arada olmaktan mutluluk duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Benimle farklı branşta çalışan öğretmen arkadaşlarımla ilişkilerim iyi düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Aynı branşta çalıştığım öğretmenlerle okul dışındaki ilişkilerim iyi düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Farklı branştaki öğretmenlerle okul dışındaki ilişkilerim iyi düzeydedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Memur ve hizmetçilerle ilişkilerim seviyelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Okuldaki öğretmen öğrenci ilişkisini yeterli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Velilerin okul içi iletişim düzeyini yeterli buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4 Okul İklimi Ölçeği

BÖLÜM III OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ		Hiç Katılmıyorum (1)	Az Katılıyorum (2)	Orta Katılıyorum (3)	Çok Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
Bu bölümde okul iklimine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen bu ifadelere katılma durumunuzu <u>halen çalıştığınız okulu dikkate alarak</u> size en uygun gelen seçeneği işaretleyerek belirtiniz.						
1-OKULDAKİ İLİŞKİLER VE ÖĞRENME ORTAMI						
1	Okulumuzda kurallar açıktır.					
2	Okulumuzdaki ilişkilerden mutluyum.					
3	Okulumuzda öğretmenler arasındaki iletişim iyidir.					
4	Öğretmenlerin okul yönetimi ile iletişimi iyidir.					
5	Okulumuzda veliler ile olumlu bir ilişki vardır.					
6	Okulumuz personeli birbiri ile yardımlaşır.					
7	Okulumuz personeli arasında zor zamanlarda dayanışma vardır.					
8	Okul personeli birbirlerine saygılıdır.					
9	Okulumuzda herkes birbiriyle selamlaşır.					
10	Okulumuz çevresiyle sosyal dayanışma içerisindedir.					
11	Okulumuza çevresindeki kurumlar (belediye, fabrika, işletmeler vb.) destek verir.					
12	Okulumuzun tüm paydaşları tarafından öğrenci başarısı önemsenir.					
13	Öğretmenlerimiz derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanır.					
14	Gelişime açık bir öğretmen kadromuz vardır.					
15	Okulumuz öğretmenleri kaynaklarını birbiriyle paylaşır.					
16	Okulumuz çalışanları mesleki deneyimlerini birbirine aktarır.					
17	Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere katılmaya isteklidir.					
18	Öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.					
19	Öğretmenler dersleri gerçek hayatla ilişkilendirerek işler.					
20	Öğrenciler okul saati dışındaki aktivite programlarına (spor, müzik/drama/satranç kulüpleri, seçmeli dersler vb.) katılmaya teşvik edilir.					
2-FİZİKİ ÇEVRE						
21	Okulumuzda öğrenci sayısına göre derslik sayısı yeterlidir.					
22	Sınıflar öğrenci sayısına göre yeterli büyüklüktedir.					
23	Okulumuzun öğretmenler odası öğretmen sayısına göre yeterli büyüklüktedir.					
24	Okulumuzun kullanıma uygun çok amaçlı bir salonu vardır.					
25	Okulumuz ihtiyacı karşılayacak nitelikte atölyeye sahiptir.					
26	Okulumuzun bahçesi öğrenci sayımıza uygun büyüklüktedir.					
27	Okulumuzun spor alanları öğrenciler için yeterlidir.					
28	Okulumuz fiziksel olarak çekici (hoş mimari, güzel dekore edilmiş vb.) bir yapıya sahiptir.					
3-GÜVENLİK						
29	Okulumuz yerleşim yeri olarak güvenli bir bölgededir.					
30	Okul binasında (eğitsel alanlar, merdivenler, kapılar, koridorlar, vb.) öğrenciler için oluşabilecek tehlikelere karşı gerekli önlemler alınmıştır.					
31	Okul bahçesi öğrenciler için güvenli bir alandır.					
32	Okulumuz salgın hastalıklara karşı yeterli hijyene sahiptir.					

EK 5 İstanbul Kültür Üniversitesi Etik Kurul İzni

IKU Evrak Tarih ve Sayısı: 14.05.2024-123951



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı . E-59090411-44-102217742
Konu Anket ve Araştırma İzni (Selin AYDIN)

14.05.2024

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜNE (Lisansüstü
Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21. OI .2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 09.05.2024 tarihli ve 102001086 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İmi konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; “Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir.” ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI
İl Millî Eğitim Müdürü a. Şube Müdürü Ek:
1- Valilik Oluru (I Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİNE

17/04/2024

BAŞVURU NO	202404174234967474
ÜNİVERSİTE ADI	İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
ENSTİTÜ ADI	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yönetimi ve Planlama Tezli Yüksek Lisans
BÖLÜM ADI	
ÖNVAN	Öğrenci
TC KİMLİK NUMARASI	[REDACTED]
KONU	Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Mentörlük Becerilerinin Öğretmen İş Doyumu ve Okul İklimine Etkisi
ARAŞTIRMA TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
ÖRNEKLEM GRUBU	Yönetici, Öğretmen,
KAPSAMI	Okul/Kurum,
İLLER	İSTANBUL
KURUM TÜRLERİ	Resmî Anadolu Lisesi, Resmî Meslekî ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmî Güzel Sanatlar Lisesi,
İLETİŞİM BİLGİLERİ	[REDACTED]

Yukarıda bilgileri bulunan proje uygulamaları için Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinlerin alınması hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ek listesi

Katılım Kabul Formu
Veri toplama araçları

Öğrenci

Dilekçe ve eklerinin üst yazı ile İSTANBUL VALİLİĞİ İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ulaştırılması gerekmektedir.



Nadire Tan
selin aydın

29 Oca
⋮

Selin Hocam,
çalışmanızda biraz da olsa katkı olursa
ne mutlu bana. Tabi ki kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim

selin aydın <[REDACTED]> şunları
yazdı (29 Oca 2024 21:46):

Merhaba Sayın Nadire Tan ;
Ben Selin Aydın lise matematik öğretmeniyim ve
Kültür Üniversitesi Eğitim Yönetimi - Planlaması
bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Tez konum
mentorluk üzerine olup İstanbul ili Avrupa yakası
Bakırköy ilçesinde uygulamak üzere " İş Doyumu
Ölçeğinizi "tezimde kaynak göstererek
kullanmak istiyorum. İzninizi saygılarımla arz
ederim.



Demet İrban
selin aydın

31 Oca



Merhaba Sayın Selin Aydın ;
"Mentörlük ve Okul İklimi Ölçekleri' mi" **yöntem bölümünüzde benden izin aldığınızı belirterek ve izin mailimi tezinizin ekine koyarak, kaynak göstererek tezinizde kullanabilirsiniz.**

Çalışmanızda başarılar dilerim.
Dr. Demet İrban.

selin aydın <[redacted]>, 30 Oca
2024 Sal, 15:20 tarihinde şunu yazdı:

Merhaba Sayın Demet İrban ;
Ben Selin Aydın lise matematik öğretmeniyim ve Kültür Üniversitesi Eğitim Yönetimi - Planlaması bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Tez konum mentorluk üzerine İstanbul ili Avrupa yakası Bakırköy ilçesinde uygulamak üzere "Mentorluk Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeğinizi" tezimde kaynak göstererek kullanmak istiyorum. İzninizi saygılarımla arz ederim.

EK 6 İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-102001086
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Selin AYDIN)

09/05/2024

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Kültür Üniversitesinin 30/04/2024 tarih ve 89480013-044-122788 sayılı yazısı
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 06/05/2024 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Matematik Becerilerinin Öğretmen İş Doyumu ve Okul İklimine Etkisi
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : İstanbul İli
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmin Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Güzel Sanatlar Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenler
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 paylaşılmasında ve araştırmaya 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.

Murat Mücahit YENTÜR
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (11 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Adres : Binbirdirek Mahallesi İmran Öktem Caddesi No : 1
Sultanahmet/Fatih/İSTANBUL
Telefon No : 0 (212) 384 36 29
E-Posta: sg634@meb.gov.tr
Kep Adresi : mebihs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Aynur ÖZTÜRK

Unvan : Şef

İnternet Adresi: <http://istanbul.meb.gov.tr>

Faks: _____





İKU Evrak Tarih ve Sayısı: 26.03.2025-
158458

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı :E-59090411-044-129435216

Konu :Anket ve Araştırma (Selin AYDIN)

İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) 30.04.2024 tarihli ve E-89480013-044-122788 sayılı yazınız.
b)09.05.2024 tarihli ve E-59090411-20-102001086 sayılı
Valilik Oluru.

İlgi (a) yazıda belirtilen üniversiteniz tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden Selin AYDIN ile ilgili yapmış olduğunuz başvuru komisyonumuzca incelenmiş olup; uygun sonucu almıştır ancak ilgi (b) Valilik Oluru düzenlenirken konu başlığında yer alan "**Mentörlük**" ifadesinin yerine sehven "**Matematik**" ifadesi yazıldığı tespit edilmiştir. Bilgilerinize arz ederim.

Ayşe Nur ÇALIKÇI