

## Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

**Uzman Rüştü Yıldırım**  
Konya Karatay Zeliha Seymen İlkokulu  
Müdür Yardımcısı  
E-posta: rustuyildirim12@gmail.com

**Doç. Dr. Ercan Yılmaz**  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
E-posta: ercanyilmaz70@gmail.com

### Özet

Bu araştırmanın amacını, okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişkinin ve bazı değişkenler açısından mentorluk rollerinin incelenmesi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama niteliğindeki bu araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya İli'nde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 372 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve Sezgin (2002) tarafından hazırlanan "Yetiştiricilik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Pearson korelasyonu, tek yönlü varyans analizi ve ANOVA gibi farklı çıkarımsal analizler yapılmıştır ( $p < 0.05$ ). Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca okul yöneticilerinin mesleki sevgilerine ve görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısına göre mentorluk rollerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı; mezun oldukları fakülteye göre ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Yöneticisi, Akıl Hocalığı, Mentee, Mentor, Mentorluk, Koçluk, Akademik Başarı.

## A Study on School Administrators' Mentorship Roles in Terms of the Academic Achievement of Schools and Some Variables

### Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationships between school administrators' mentorship roles and academic achievement of schools and explore mentorship roles in terms of some variables. The research group of this study, which is of the relational screening model, consists of 372 school administrators who were employed in schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Konya in the 2011-2012 academic year. The research data were collected from the

“Personal Information Form”, which was prepared by the researcher and the “Training Scale”, which was prepared by Sezgin (2002). Various inferential analyzes were conducted on the data such as arithmetic mean, standard deviation, t test, Pearson correlation, one way variance analysis and ANOVA ( $p < 0.05$ ). According to the results that were obtained, a positive and significant correlation was observed between the school administrators’ mentorship roles and the academic achievement of the schools where they worked. Moreover, it was concluded that their mentorship roles differed significantly according to the school administrators’ love for their profession and the number of students where they worked whereas there was no significant difference according the faculty from which they graduated.

**Keywords:** School Administrator, Mentee, Mentor, Mentorship, Coaching, Academic Achievement.

---

**“Kimseye bir şey öğretemezsiniz.**

**Sadece cevabı kendi içinde bulmasına yardımcı olursunuz.”**

**Galileo**

### **1.Giriş**

21. yüzyıl da örgütlerde uygulanan yüzlerce çalışma ve teknikteki ortak amaç verimliliği artırmak ve böylece kaliteye ulaşmaktır. Bu çalışmalar ve teknikler içerisinde son yıllarda ön plana çıkan eğitimin tüm kademesinde çalışanların ve paydaşlarının kendi alanlarında daha başarılı olmasını, öz yeterlilik, kişisel gelişim ve verimliliklerini artırması yönünde fayda sağlayan tekniklerden biri de “Mentorluk” tur. Mentorluk Galileo’nun da dediği gibi kişinin kendi içindeki potansiyeli ortaya çıkarmaya yardımcı olan bir tekniktir.

3500 yıllık bir kavram olan mentorluğun kökeni Yunan mitolojisine dayanır ve adını İthaca Kralı Odysseus’un aile dostu Mentor’dan alır. Mentor, Ithaca Kralı Odysseus’un Truva savaşlarına giderken, evini ve varisi Telemachus’u emanet ettiği sadık ve güvenilir bir aile dostudur. Mentor’a verilen görev Telemachus’u eğitip bilgilendirmek ve Ithaca Kralı olarak yetiştirmektir. Yıllar sonra mentor, koruyuculuk görevinin ötesine geçerek, Telemachus’un özel öğretmeni ve güvenilir bir akıl hocası konumuna gelmiştir (Starcevich, 1997’den Akt. Cantimer, 2008).

Mentorluk ilişkisinde danışman (advisor), destekleyici (sponsor), öğretmen (tutor), avukat (advocate), koç (coach), koruyucu (protector), rol model (role model) ve rehber (guide) gibi görevleri yerine getiren kişiye “Mentor” denilmektedir. Mentorun tecrübelerini paylaştığı, karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunduğu, kişiye destek vererek onun kendi alanında daha başarılı olmasını sağladığı dostuna, arkadaşına ise literatürde “Protégé veya Mentee” adı verilmiştir. Bu terimin yanı sıra, çırak (apprentice), öğrenci

## **Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

(student), vesayet altındaki kişi (pupil), asistan (understudy), ortak (partner), v.b. terimler de kullanılmaktadır (Ceylan, 2004).

Mentorluk diğer bir deyişle akıl hocalığı karşılıklı ilişki sürecine dayanır. Bu süreçte mentor, hem bilgi hem de bir haber kaynağı olan Sokratik bir sorgulayıcı (Yaw, 2007'den Akt. Bakioğlu, 2013: 1) olup kendisindeki tecrübe ve bilgi birikimini sistemli olarak daha tecrübesiz veya gelişmeyi isteyen kişiye belirli bir süreç içerisinde aktarır. Bu süreçte mentor ve mentee arasındaki ilişki gelişi güzel olmayıp belli bir plan ve program çerçevesinde yürütülür. Çift yönlü olan bu ilişkide karşılıklı güven de çok önemlidir (Sezgin, 2002).

Eğitimsel anlamı açısından yaklaşıldığında mentorluk, deneyimli bir personelin, meslektaşlarının mesleki gelişiminin sağlanması amacıyla yaptığı yardım ve destek çalışmaları ile önerilerde bulunma süreci iken, Portner'e göre bu süreçte mentor ise yeni başlayan meslektaşının daha iyi bir öğretmen olması için yardım eden, onu destekleyen, cesaretlendiren daha deneyimli bir öğretmendir (Akt: Yirci, 2009 ve Candemir, 2010).

Mentorluğu eğitimde, mesleğinde tecrübeli ve deneyimli olan yöneticilerin mesleğinde yeni olan yöneticilere ve öğretmenlere; mesleğinde tecrübeli ve deneyimli müfettişlerin mesleğinde yeni olan müfettişlere, yöneticilere ve öğretmenlere; mesleğinde tecrübeli ve deneyimli öğretmenlerin mesleğinde yeni olan öğretmenlere ve öğrencilere tecrübe ve bilgi birikimlerini sistemli olarak aktarması şeklinde kullanılabilir. Hatta öğrenciler arasında da bu teknik kullanılarak akran eğitiminde de daha fazla verim sağlanabilir.

Okul yönetiminde etkili olan ögeler arasında yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, diğer yardımcı personel ve okulun yakın çevresi yer alır. Fakat okul yönetiminde rol oynayan temel ve vazgeçilmez öge, okul yöneticisi olup okulların yaşama ve gelişmesinden birinci derecede sorumlu olan kişilerdir (Bursalıoğlu, 2010). Yapılan araştırmalar, etkili okulların yaratılmasında okul yöneticilerinin çok önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Cafıoğlu, 1993; Pehlivan, 1999; Can ve Çelikten, 2000; Balcı, 2002' den Akt. Yolcu ve Kavalcılar, 2005).

İlköğretim okul yöneticilerinin üzerine yapılmış olan bir çalışmada % 90'ının mentor rolünü üstlenmekte gönüllü oldukları gözlenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri önemli bir bilgi birikimine ve tecrübeye sahip, kendisini sürekli yenileyebilen, teknolojik okur-yazar, bilimsel düşünen ve yazan gönüllü birer mentordur (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından birini de öğretmen oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Öğretmenlerin okullarda nitelikli olarak istihdamı, eğitim alanında giderek artan bir ilgiye sahiptir. Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi bir ülkedeki nihai öğretim standardını etkileyeceğinden dünyadaki hiçbir ülke öğretmenlerinin yetiştirilme standartlarını göz ardı

edemez. Eğer bir ülkedeki eğitim standardını yükseltmek istiyorsak daha iyi ve daha fonksiyonel bir öğretmen eğitimiyle işe başlamamız gerekir. Bunun okullarda uygulanışını mentorluk tekniği ile gerçekleştirebiliriz. Mentorluk tekniği ile kişiye profesyonel bir şekilde öğrenme sağlanır (Botha, 2012).

Öğretmenlik mesleğinde mentorun en önemli rolü, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kimliğini oluşturma sürecinde yaşadıkları stresi azaltmaktır. (Mosher ve Purpel, akt. Taşdan, 2008). Kariyerlerinin giriş evresinde olan öğretmenler her ne kadar iyi bir okulda iyi bir dereceyle de mezun olsa veya çok başarılı bir staj dönemi geçirmiş olsa da meslekteki ilk birkaç yılları zorluklarla doludur. Öğretmenlerin sınıf yönetimi ve organizasyon kabiliyeti konusundaki yetersizlikleri, teorik bilgiyi uygulamaya aktarırken yaşadığı güçlükler, üniversiteden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden ilk kez ayrı ve yalnız kalmanın getirdiği olumsuz ruh hali, yepyeni bir çalışma ortamı, kendisinden daha deneyimli meslektaşları, öğrenciler gibi faktörler ilk yıllarda stres yaratan faktörlerdir. Bu gibi stres faktörlerinin önüne geçmek, meslekte devamlılığı sağlamak ve yardıma ihtiyaç duydukları zamanlarda onlara destek olacak bir danışmana, kuruma ve rehberine ihtiyaç vardır. Bu da okullarda mentorluk sürecinin uygulanmasıyla mümkündür (Bakioğlu, 2013: 16-18).

Kutsyurubu (2012) tarafından aktarıldığı üzere, OECD tarafından yapılan çalışmada, dünya çapında yeni öğretmenlerin yetersizlik problemlerini çözmek için mentorlara ve mentorluğa dayalı uyum programlarının yaygın olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır. MEB'in 2011 yılında yaptığı Ulusal Öğretmen Stratejisi Çalıştayı'nda ise çağdaş uygulamaların, mentorluğun iş içinde öğrenme kapsamında işleyen bir sistem çerçevesinde kurulmasını zorunlu kıldığı belirtilmiştir. İlgili Çalıştay da eğitimde mentorluk sürecinin kullanılmasının nedenleri ve bu süreçte yapılacak olan faaliyetlerinin neler olduğu, orta vadede mesleki gelişim programlarının etkisi ve uygulanabilirliği mentorluk/koçluk sistemi ile desteklenmesi gerektiği konusunda önemli kararlar alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim sürecinde personelin yetiştirilmesi ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için mentorluk tekniğini önümüzdeki süreçte kullanmaya başlayacağı aşikârdır. Bu değişen süreçte okul yöneticilerinin yerlerini alabilmeleri, okulları etkili ve başarılı bir konuma getirmeleri ancak liderlik becerilerini geliştirmeleri ve mentorluk rollerini etkili bir şekilde göstermeleri ile mümkün olabilecektir.

Mentorluğun eğitimde kullanılmasıyla yılların tecrübe, deneyim ve bilgi birikimleri sağlıklı bir şekilde geleceğe aktarılarak bir tecrübe-bilgi yumağı oluşacak ve herkes bu yumaktan payını alacaktır. Bu nedenle eğitim camiası olarak biz bu tekniğin inceliklerini iyi özümseyerek hem iyi bir yönetim mekanizması hem de başarılı bir eğitim ordusu oluşturmaya çalışmalıyız. Örnek

## **Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

uygulamaları inceleyerek kendi alanımızda kullanmalıyız. Böylece okullarımız, hem akademik başarı alanında hem de sosyal ve kültürel alanlarda büyük başarılarla imza atacaktır.

Mentorluğu daha etkili kullanabilmek için mentorluk hakkında yeterli bilgiye sahip olunmalı, mentorluğa ait rollerin neler olduğu öğrenilmeli ve bu rolleri hayatımızın bir parçası olacak şekilde kişiliğimizde yerleştirmeliyiz.

Bu sayıtlardan hareketle bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin görev yaptıkları okulun akademik başarısına etkisini incelemek ve bazı değişkenlere göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeyleri, mentorluk rollerinin alt boyut puan ortalamaları açısından ne düzeydedir?
2. Araştırmanın kapsamı açısından mentorluk rolleri; okul yöneticilerinin (a) mezuniyet durumlarına, (b) çalıştıkları kurumdaki öğrenci sayısına, (c) mesleklerini sevme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **2.Mentorluk Roller**

Literatürde mentorluk rollerinin tespitine ilişkin yapılmış birçok çalışma arasında Galbraith ve Cohen (1997) tarafından yapılan çalışma ile Kram (1983) tarafından yapılan çalışma en kapsamlı çalışmalardır. Galbraith ve Cohen (1997) tarafından yapılan çalışmada mentorluk rolleri; İlgiye Dayalı Rol, Bilgiye Dayalı Rol, Kolaylaştırıcılık Rolü, Yüzleştiricilik Rolü, Model Olma Rolü ve Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü olmak üzere altı boyutta ele alınmıştır (Sezgin, 2002). Çalışmamızda okul yöneticilerinin mentorluk rolleri, sözü edilen bu altı boyutta incelenmesi uygun görülmüştür.

#### **2.1.İlgiye Dayalı Rol**

Mentor, bu rolde aktif, empatik dinleme sayesinde menteenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır. Bu rolün amacı, yetişen bireyin yetişkin bir öğrenen olarak kendi kişisel deneyimlerini, olumlu ve olumsuz düşüncelerini dürüstçe paylaşmasına ve yansıtmasına imkân verecek psikolojik bir güven ortamı oluşturmaktır (Galbraith ve Cohen, 1997: 29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997: 5-6' den akt. Sezgin, 2002).

## **2.2.Bilgiye Dayalı Rol**

Yetiştirici ile yetişen arasında bilgi alış verişine dayalı bu rolde, yetişen bireyden direkt olarak detaylı bilgi istenir, alınır. Yetiştirici, yetişene mevcut planlarına, kişisel, eğitimsel ve mesleki hedeflerindeki gelişmelere ilişkin spesifik sorular sorar. Amaç, yetiştiricinin yetişene tavsiyelerde bulunurken yetişen hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip olması, bunlara dayanarak önerilerde bulunmasıdır (Galbraith ve Cohen, 1997: 29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997: 5-6' den akt. Sezgin, 2002).

## **2.3.Kolaylaştırıcılık Rolü**

Bu rolde, yetiştirici, yetişen bireye, ilgi, yetenek, düşünce, inanç ve görüşlerini makul şekilde derinliğine incelemesinde ve açıklığa kavuşturmasında rehberlik eder. Amaç, yetişenin başarılabilir kişisel, akademik ve mesleki hedeflerine ilişkin kendi kararlarını verirken alternatif görüş ve düşünceleri dikkate almasına yardımcı olmaktır (Galbraith ve Cohen, 1997: 29-50; Cohn, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997: 5-6' den akt. Sezgin,2002).

## **2.4.Yüzleştiricilik Rolü**

Bu rolde yetiştirici, yetişen bireyin kendi kişisel gelişimine ilişkin aldığı kararları, yaptığı ya da kaçındığı davranışları saygılı bir şekilde sorgular. Amaç, yetişenin verimsiz ya da sonucu uygun olmayacak stratejiler, yöntemler ve davranışlar hakkında görüş kazanmasına, değişim ihtiyacı ve kapasitesini değerlendirmesine yardımcı olmaktır (Galbraith ve Cohen, 1997: 29-50; Cohn, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997: 5-6' den akt. Sezgin, 2002).

## **2.5.Model Olma Rolü**

Bu rolde yetiştirici, ilişkiyi zenginleştirmek, bireyselleştirmek ve yetişene özgü kılmak amacıyla bir rol modeli olarak kişisel yaşam deneyimlerini ve duygularını yetişen ile paylaşır. Bu rolün amacı, akademik ve mesleki hedeflere ulaşma yolunda gerekli riskleri alabilmesi, belirsizlik durumlarında, özellikle başarının kesin olmadığı anlarda karar verebilmesi ve karşılaştığı zorlukları yenebilmesi için yetişeni motive etmektir (Galbraith ve Cohen, 1997: 29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997: 5-6' den akt. Sezgin, 2002).

## **2.6.Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü**

Bu rolde, kendi kişisel geleceğini oluşturması, vizyonunu belirlemesi, kişisel ve mesleki potansiyelini geliştirmesi konusunda yetişen birey kritik düşünmeye teşvik edilir. Bunda amaç, bağımsız, yetişkin bir öğrenen olarak kişisel gelişimini gerçekleştirip gelecekteki yaşantısına yönelik inisiyatif almasında yetişen bireyi cesaretlendirmektir (Galbraith ve Cohen, 1997: 29-50; Cohen, 2001a; Cohen, 2001b; Jawdick, 1997: 5-6' den akt. Sezgin, 2002).

## **Okul Yöneticilerinin Mentorlük Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

### **3.Akademik Başarı**

Eğitime yatırımlarının ne derece etkili olduğunun belirlenmesi farklı açılardan incelense de öğrencilerin başarı düzeyleri önemli derecede etkilidir. Wolman'a (1973) göre başarı, istenilen bir sonuca ulaşma yönünde bir ilerlemedir (Akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Özgüven (2002) tarafından, ise başarı; bireyin, okuldaki belli bir ders ya da akademik programdan bireyin ne derece faydalandığının bir göstergesi olarak tanımlanmıştır.

Eğitim açısından düşünüldüğünde başarı; program hedefleriyle tutarlı davranışlar bütünüdür (Yılmaz ve diğ. 2012). Eğitimde başarı denildiğinde genellikle, okulda okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenlerce takdir edilen notlarla, test puanlarıyla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerin ifadesi olan "Akademik Başarı" kastedilmektedir (Carter ve Good, 1973'den akt. Keskin ve Sezgin, 2009).

Akademik başarı, bireyin psikomotor ve duyuşsal gelişiminin dışında kalan, bütün program alanlarındaki davranış değişmelerini ifade eder (Erdoğan, 2006'dan akt. Keskin ve Sezgin, 2009). Akademik başarı, çoğunlukla bilişsel beceri ve yeterliliği ölçmeye yarayan ve derslerde gösterilen performansın betimlenmesine dayanmaktadır. (Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012)

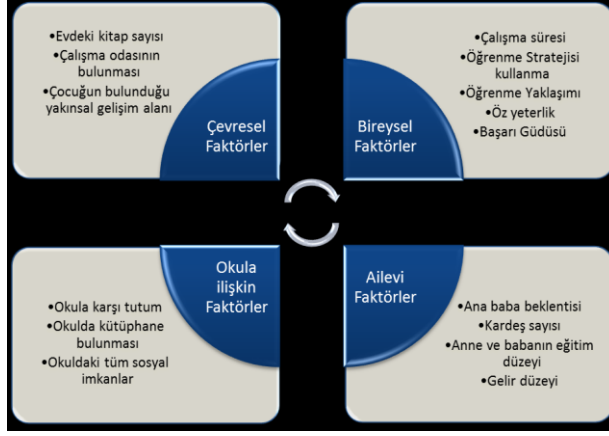
Eğitim sistemimizde ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte uygulanan sınavlarda elde edilen başarılar son derece önemlidir. Bu sınavlar ve bu sınavlardan elde edilen akademik başarı hem öğrenciler hem de aileler için hayati önem taşımaktadır (Yılmaz ve diğ.. 2012). Çalışmamızda bu sınavlardan alınan puanlara göre okulun aritmetik ortalaması okulun akademik başarısını göstermektedir.

#### **3.1.Başarıyı Etkileyen Faktörler**

Eğitimde başarı öncelikle öğretmenin iyi yetiştirilmesine bağlıdır (Akpınar, Şahin ve Topal, 2004'den akt. Külekçi ve Bulut, 2011). İyi bir mentor olan okul yöneticileri öğretmenin kendini daha iyi yetiştirmesini sağlayacak buda okulun akademik başarısını artıracaktır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencinin ders ve sınav başarısı üzerinde etkisi olabilecek pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler Şekil-1 de olduğu gibi sınıflandırılabilir (Arsal, 2009; Duman, 2008; Çelik, 2006; Çolak ve Fer, 2007; Göç, 2010; Özer ve Anıl, 2011; Üredi ve Üredi, 2005; Yenilmez ve Yüksel, 2003'den akt. Yılmaz ve diğ. 2012).

Şekil 1: Başarıyı Etkileyen Faktörler



Kaynak: Yılmaz ve diğ., (2012).

## 4.Yöntem

### 4.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan birey, olay veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1995).

### 4.2.Çalışma Gurubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya İli'nde Mili Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan 372 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

### 4.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan ve 13 sorudan oluşan "Kişisel Bilgi Formu" ve Sezgin (2002) tarafından hazırlanan 41 soru ve altı alt boyuttan oluşan "Yetiştiricilik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Pearson korelasyonu, tek yönlü varyans analizi ve ANOVA gibi farklı çıkarımsal analizler yapılmıştır ( $p < 0.05$ ).

Sezgin (2002), Yetiştiricilik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında ankette yer alan maddelerin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa= 0,98 olarak bulmuştur. Yetiştiricilik Ölçeği için güvenilirlik analizi araştırmacı tarafından tekrar edilmiş ve araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'ne verdiği cevaplar doğrultusunda güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa=



## Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

0,89 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

### 5.Bulgular

Araştırma verilerinin sonucu ile elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### 5.1.Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Ne Düzeydedir?

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği Alt Boyutları Puanlarının Ortalamaları

Yetiştiricilik Rollerini	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS
İlgiye Dayalı Rol	372	2,5	5	4,33	4,27
Bilgiye Dayalı Rol	372	2,1	5	3,95	3,06
Kolaylaştırıcılık Rolü	372	2,2	5	4,15	2,47
Yüzleştiricilik Rolü	372	2,3	5	3,90	3,87
Model Olma Rolü	372	2,2	5	3,98	2,09
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	372	1,7	5	3,93	4,31

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri gerçekleşme düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Yetiştiricilik Ölçeği'nin alt boyutlarının ortalamaları incelendiğinde ilgiye dayalı rol alt boyutunun ( $X=4,33$ ) en yüksek, yüzleştiricilik rolü alt boyutunun ortalamasının ( $X=3.93$ ) en düşük olduğu görülmektedir.

#### 5.2.Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Mesleklerini Sevme Durumlarına Göre Farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 2:** Okul Yöneticilerinin Mesleklerini Sevme Durumu Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki T-testi Karşılaştırmasına Ait Bulgular

Yetiştiricilik Rollerini	Mesleğimi Seviyorum	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
İlgiye Dayalı Rol	Evet	344	43,38	4,26	1,143	369	,254
	Hayır	27	42,40	4,42			
Bilgiye Dayalı Rol	Evet	344	23,84	2,98	2,736	369	,007*

	Hayır	27	22,18	3,69			
Kolaylaştırıcılık Rolü	Evet	344	20,83	2,35	2,064	369	,040*
	Hayır	27	19,81	3,61			
Yüzleştiricilik Rolü	Evet	344	31,27	3,84	,978	369	,329
	Hayır	27	30,51	4,00			
Model Olma Rolü	Evet	344	15,96	2,07	,980	369	,328
	Hayır	27	15,55	2,25			
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	Evet	344	31,62	4,11	2,815	369	,005*
	Hayır	27	29,22	5,93			

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin alt boyut puanlarının mesleklerini sevmeye durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda, bilgiye dayalı rol ( $t= 2,736$ ;  $p<.05$ ), kolaylaştırıcılık rolü ( $t= 2,064$ ;  $p<.05$ ) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ( $t= 2,815$ ;  $p<.05$ ) alt boyutlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farka göre, mesleklerini seven okul yöneticilerin puan ortalamaları, mesleklerini sevmeyenlerinkinden anlamlı bir şekilde yüksektir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin ilgiye dayalı rol ( $t= 1,143$ ;  $p>.05$ ), yüzleştiricilik rolü ( $t= 0,978$ ;  $p>.05$ ) ve model olma rolü ( $t= 0,980$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarında ise grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

### **5.3.Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Mezun Oldukları Fakültelere Göre Farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 3:** Okul Yöneticilerinin Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

Yetiştiricilik Rollerini	Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	F	p
İlgiye Dayalı Rol	1. Eğitim Bilimleri	260	43,20	4,39	,403	,751
	2.Fen-Edebiyat	35	43,91	3,48		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	43,08	4,46		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	43,65	4,04		

**Okul Yöneticilerinin Mentorlük Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Bilgiye Dayalı Rol	1. Eğitim Bilimleri	260	23,65	3,17	,760	,517
	2.Fen-Edebiyat	35	23,42	2,70		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	24,40	2,69		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	23,87	2,94		
Kolaylaştırıcılık Rolü	1. Eğitim Bilimleri	260	20,64	2,56	,773	,510
	2.Fen-Edebiyat	35	21,25	1,89		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	21,00	2,49		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	20,82	2,33		
Yüzleştiricilik Rolü	1. Eğitim Bilimleri	260	31,20	3,87	,250	,861
	2.Fen-Edebiyat	35	31,17	3,63		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	31,68	4,18		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	30,92	3,73		
Model Olma Rolü	1. Eğitim Bilimleri	260	15,90	2,08	1,120	,341
	2.Fen-Edebiyat	35	16,28	1,96		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	16,28	2,19		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	15,56	2,12		
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	1. Eğitim Bilimleri	260	31,28	4,51	1,260	,288
	2.Fen-Edebiyat	35	32,20	3,26		
	3. Eğitim Enstitüsü	35	32,45	4,00		
	4. Lisansüstü ve Doktora	41	31,02	3,94		

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin alt boyut puanlarının mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, bilgiye dayalı rol ( $F= 0,403$ ;  $p>.05$ ), bilgiye dayalı rol ( $F= 0,760$ ;  $p>.05$ ), kolaylaştırıcılık rolü ( $F= 0,773$ ;  $p>.05$ ), yüzleştiricilik rolü ( $F= 0,250$ ;  $p>.05$ ), model olma rolü ( $F= 1,120$ ;  $p>.05$ ) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ( $F= 1,260$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarında gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

**5.4.Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 4:** Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Mentorluk Rollerini Alt Boyutları Puanları Arasındaki Varyans Analizi Karşılaştırmasına Ait Bulgular (ANOVA-Tukey HSD)

<b>Yetiştiricilik Rollerini</b>	<b>Öğrenci Sayısı</b>	<b>N</b>	<b>- X</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Fark (Tukey)</b>
İlgiye Dayalı Rol	1. 0-300	88	43,76	4,45	2,457	<b>,045*</b>	(1-4) (3-4)
	2. 301-600	88	43,25	3,67			
	3. 601-900	87	43,89	3,64			
	4. 901-1200	43	41,58	5,50			
	5. 1201-(+)	66	43,22	4,45			
Bilgiye Dayalı Rol	1. 0-300	88	23,61	3,19	2,426	<b>,048*</b>	(3-4)
	2. 301-600	88	23,75	2,97			
	3. 601-900	87	24,12	2,62			
	4. 901-1200	43	22,51	3,48			
	5. 1201-(+)	66	24,13	3,11			
Kolaylaştırıcılık Rolü	1. 0-300	88	20,68	2,53	2,880	<b>,023*</b>	(3-4)
	2. 301-600	88	20,84	2,18			
	3. 601-900	87	21,19	2,17			
	4. 901-1200	43	19,67	2,89			
	5. 1201-(+)	66	20,86	2,66			
Yüzleştiricilik Rolü	1. 0-300	88	31,39	3,97	2,161	,073	
	2. 301-600	88	31,09	3,50			
	3. 601-900	87	31,48	3,83			
	4. 901-1200	43	29,76	4,37			
	5. 1201-(+)	66	31,86	3,77			
Model Olma Rolü	1. 0-300	88	15,93	2,13	,432	,785	
	2. 301-600	88	15,80	1,97			

## Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

	3. 601-900	87	16,02	2,12			
	4. 901-1200	43	15,74	2,34			
	5. 1201-(+)	66	16,18	2,02			
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	1. 0-300	88	31,53	4,54	2,553	,039*	(3-4)
	2. 301-600	88	31,12	4,21			
	3. 601-900	87	32,24	3,19			
	4. 901-1200	43	29,83	5,15			
	5. 1201-(+)	66	31,84	4,59			

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin alt boyut puanlarının görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova testi sonucunda, ilgiye dayalı rol ( $F=2,457$ ;  $p<.05$ ), bilgiye dayalı rol ( $F=2,426$ ;  $p<.05$ ), kolaylaştırıcılık rolü ( $F=2,880$ ;  $p<.05$ ) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ( $F=2,553$ ;  $p<.05$ ) gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

İlgili rollerde farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 601-900 aralığında olan okul yöneticilerinin alt boyut puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okul yöneticilerinin alt boyut puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgiye dayalı alt boyutta görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 0-300 aralığında olan okul yöneticilerinin puan ortalamaları, görev yaptığı okuldaki öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin yüzleştiricilik rolü ( $F=2,161$ ;  $p>.05$ ) ve model olma rolü ( $F=0,432$ ;  $p>.05$ ) alt boyutlarında ise gurupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

### 5.5.Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini ile Görev Yaptıkları Okulların Ulusal Sınavlardan (SBS-LYS) Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

**Tablo 5:** Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerini Alt Boyutları ile Görev Yaptıkları Okulların Ulusal Sınavlardan (SBS-LYS) Elde Ettikleri Ortalama Akademik Başarı Puanı Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Belirleyen Pearson Korelasyonu Katsayısı Sonuçları

Yetiştiricilik Rollerini	İlköğretim Okulları	Ortaöğretim Okulları
İlgiye Dayalı Rol	,044	-,051
Bilgiye Dayalı Rol	<b>,130*</b>	-,087
Kolaylaştırıcılık Rolü	,106	,043
Yüzleştiricilik Rolü	<b>,137*</b>	<b>,060*</b>
Model Olma Rolü	,028	,124
Yetişenin Vizyonunu Destekleme Rolü	<b>,134*</b>	<b>,053*</b>

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Yetiştiricilik Ölçeği'nin alt boyutları ile görev yaptıkları okulun ortalama akademik başarı puanı düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; İlköğretim okullarında bilgiye dayalı rol ( $r=0,130$ ;  $p<0.05$ ), yüzleştiricilik rolü ( $r=0,137$ ;  $p<0.05$ ) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ( $r=0,134$ ;  $p<0.05$ ) puanlar arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İlgiye dayalı rol ( $r=0,044$ ;  $p>0.05$ ), kolaylaştırıcılık rolü ( $r=0,106$ ;  $p>0.05$ ) ve model olma rolü ( $r=0,028$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında ise puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Ortaöğretim okullarında ise yüzleştiricilik rolü ( $r=0,060$ ;  $p<0.05$ ) ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü ( $r=0,053$ ;  $p<0.05$ ) puanlar arasında istatistiksel açıdan düşük ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. İlgiye dayalı rol ( $r=-0,051$ ;  $p>0.05$ ), bilgiye dayalı rol ( $r=-0,087$ ;  $p>0.05$ ), kolaylaştırıcılık rolü ( $r=0,043$ ;  $p>0.05$ ) ve model olma rolü ( $r=0,124$ ;  $p>0.05$ ) alt boyutlarında ise puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

## 6. Tartışma ve Sonuç

1) Okul yöneticilerinin 4,04 ortalama ile mentorluk rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin birer gönüllü mentor olmalarından (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002), bu sonuca varıldığı söylenebilir. Okul yöneticilerinin ilgiye dayalı rolü en yüksek, yüzleştiricilik rolünü ise en düşük düzeyde yerinde getirdikleri görülmüştür.

## **Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

İlgiye dayalı rol ortalamasının en yüksek seviyede olması okul yöneticilerinin çalıştıkları personele yabancı kalmadıkları, onlara empatik davranışı yeterli seviyede gösterdikleri (Katman, 2010), onlarla birebir ilgilendikleri, onlara karşı yeterli seviyede hoşgörü ve anlayış içinde oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin mentee ile görüşmeler sırasında yeterli zaman ayırdıkları ve kendilerinin onların yerine koyabildikleri söylenebilir.

Yüzleştiricilik rolünün en düşük ortalamaya sahip olması okul yöneticilerinin personelinin yapmış olduğu hataları eleştirmede daha az bir yapıcı eleştiri tavrına girdikleri söylenebilir. Personelinin düşüncesindeki mantıksızlık ve tutarsızlık var ise bu tutarsız ve mantıksız düşünceyi personeline göstermekte daha az yetersiz kaldıkları söylenebilir.

2) Alt boyutların tümünde mesleğini severek yapan okul yöneticilerinin, mesleğini severek yapmayanlara oranla, mentorluk rollerini daha yüksek düzeylerde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlikte başarının anahtarı meslek sevgisi ve bilgisidir (Semerci, Demiralp, Koç, ve Kerimgil, 2009). Öğretmen (2008) tarafından aktarıldığı üzere, Anıl ve Güler'in ülkemizde yaptıkları araştırmada, nitelikli bir öğretmende bulunması istenilen sekiz özelliğin tespiti sonucunda birinci özelliğin meslek sevgisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Mesleğini sevme, bireyi harekete geçirerek, kendine özgü yeteneklerini, potansiyelini açığa çıkararak kendini gerçekleştirme basamağına ulaşmasını ve profesyonel tutum sergilemesini sağlar (Beydağ ve Arslan, 2008; Dede ve Çınar, 2008; Karamanoğlu, Özer ve Tuğcu, 2009'den akt. Ünsar ve diğ., 2011).

Mesleki sevgi insanı işine karşı içten motive eden bir duygudur. Bu motive aynı zamanda okul yöneticilerinin iyi birer mentor olmalarını sağlayan bir duygudur. Nasıl ki öğrencileri tarafından iyi sevilen bir öğretmen öğrenciler üzerinde büyük bir etkisi oluyorsa, onlara birer rol modeli oluyorsa mesleğini seven bir yöneticide iyi bir rol modeli olacaktır. Gönülsüz ve sevgi katılmadan yapılan bir işle ilgili mal ve hizmet üretiminde başarıyı yakalamak ne kadar zor ise mentorluk sürecinde de mesleğini severek yapmayan bir yöneticinin de başarılı olması o kadar zordur.

Araştırmamızın sonuçlarından hareketle mesleğini seven okul yöneticilerinin kendi alanlarına bilgi ve gelişmeleri öğrenmede daha istekli olduğu ve bunu yetiştirdiği personele de yansıttığı bunun yanında mesleğini sevmeyen okul yöneticilerinin de mesleklerinde kendilerini yenilemedikleri ve bilgi paylaşımında bulunmadıkları söylenebilir. Bir işi isteyerek ve severek yapmanın, mesleğine ve çevresine karşı daha duyarlı olmayı sağladığı ve mesleğin gerektirdiği davranış ve tutumları gösterme olasılığını artırdığı söylenebilir. Ayrıca mesleğini sevmeyen okul yöneticilerinin sayıca çok az

olmasından dolayı okul yöneticilerimizin genel itibari ile mesleklerini sevdikleri çıkarımında bulunulabilir.

3) Tüm alt boyutlarda okul yöneticilerinin mentorluk rolleri mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Mentorluğun okullarımızda uygulanmasına en büyük örnek, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde onlara destek olan rehber öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle birlikte geçirdikleri süreç verilebilir. Bu süreçte okul yöneticisi ve rehber öğretmen mentor, aday öğretmen ise mentee konumundadır. Ekinci (2010) tarafından yapılan araştırmada okul müdürlerinin mezun oldukları alana göre aday öğretmenlere rehberlik etme düzeyleri incelendiğinde aday öğretmen görüşleri arasında “okula ve çevreye uyum” ile “ilgili mevzuat ve sorumluluklar” boyutunda farklılıklar olduğu görülmektedir. “Eğitim-öğretim” boyutunda ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmamızda görüldüğü üzere okul yöneticilerinin mezun oldukları fakülte ile mentorluk rolleri arasında bir ilişki bulunmamaktadır. Bunun sebebinin ise mezun olunan fakültelerin tümünde öğretmenlerin almış oldukları formasyon derslerinin aynı olması söylenebilir. Ayrıca mesleğe atandıktan sonra geçirildikleri hizmet içi eğitimlerinin de benzer düzeylerde olması ile açıklanabilir.

4) İlgiye dayalı, bilgiye dayalı, kolaylaştırıcılık ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutlarında okuldaki öğrenci sayısı 601-900 aralığında olan okul yöneticilerinin öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca ilgiye dayalı rol alt boyutunda okuldaki öğrenci sayısı 0-300 aralığında olan okul yöneticilerinin öğrenci sayısı 901-1200 aralığında olan okul yöneticilerinden mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür.

Kalfa (2006), alanda ilgili araştırmacıların tümünün okulda 300 ila 900 arasında öğrenci sayısının olması gerektiğini önerdiklerini belirtmiştir. Ayrıca son yıllarda -1990 sonrası- 300’den az ve 900’den fazla öğrencisi olan okulu öneren araştırmacı bulunmadığı tespitini yapmıştır. Yine Cotton’dan aktardığı üzere, birçok araştırmacının hiçbir okulun 400-500 öğrenciden daha büyük olmaması gerektiğini iddia etmekte olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada öğrenci sayısının bir okulda kaç olması gerektiği konusunda bir hem fikirlik bulunmadığı buna rağmen bütün akademik çalışmalar sonucunda üzerinde anlaşılan öğrenci sayısı 300 ile 900 sınırları arasında olduğu belirtilmektedir (Pehlivan, 2002’den akt. Kalfa, 2006). Bunun yanında 2002 yılında ABD’de Millî Orta Okul Prensipleri Derneği tarafından hazırlanan ortak politika bildirgesinde, liselerde birimlerin en fazla 600 öğrenciden oluşturulmasının



## **Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

tavsiye edildiği, 300 den az 900 den fazla öğrenci hiç kimse tarafından tavsiye edilmediği belirtilmiştir.

Bilimsel olarak birçok çalışmada kalabalık ortamlarda genellikle verimin ve performansın düştüğü, başarının azaldığı ve fiziksel anlamda yorgunluğun arttığı kanıtlanmıştır. Nasıl ki bir öğretmen, öğrenci sayısı yüksek sınıflarda daha çok çalışacak, enerji harcayacak ve duygusal olarak tükenecek, kalabalık yüzünden öğrencilerle daha az ilgileneceği için giderek duyarsızlaşacak, istediği verime ulaşamayınca kendini daha çok başarısız göreceksa öğrenci sayısı fazla olan okulların yöneticileri de aynı durumdan etkilenecektir (Cemaloğlu, Erdemoğlu ve Şahin, 2007). Yılmaz (2006), tarafından aktarıldığı üzere Stiefel, Iatarola, Fruchter ve Berne 'ye göre (1998) en yüksek düzeyde başarının sağlandığı okullarda öğrenci sayısı 600'den fazla olmamalıdır. Bu veri araştırmamızdaki kalabalık olan okullarda mentorluk rollerinin daha az sergilendiği, öğrenci sayısı az olan okullarda mentorluk rollerinin daha çok sergilendiği sonucu ile örtüşmektedir. Araştırmamızın anlamlı farklılık çıkan alt boyutlarında mentorluk rollerinin gösterilme düzeyi öğrenci sayısı 601-900 aralığında olan okullarda en yüksek olma sonucunu da desteklemektedir.

Kalfa (2006), araştırmasında büyük okulların daha çok bürokratik olduğunu küçük okulların ise daha çok küçük topluluklara benzemekte olduğunu belirtilmiştir. Aynı çalışmada okul büyüklüğü ile öğrenci başarısı ilişkisi ters ve çizgisel bulunmuştur. Bu çalışmalara ek olarak Wendling ve Cohen, Newyork eyaletindeki kamu okullarının, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan 1021 öğrenciden elde ettiği verilere dayalı olarak bir inceleme de okul büyüklüğü -okuldaki öğrenci sayısı- başarı ile negatif ilişkili olduğu çalışmada belirtilmiştir (Kurul Tural, 2002). Hiçbir araştırma da büyük okulların başarı durumlarının küçük okullara göre daha iyi olduğunu bulunmadığını, böylelikle küçük okullardaki öğrenci başarısının, büyük okullarda ki öğrenci başarısına göre; en az eşit, sık sık daha üstün olduğu belirtilmiştir (Kalfa, 2006). Söz konusu araştırmalarda bulunan öğrenci sayısı ile başarı arasında ters orantı araştırmamız sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucumuz gösteriyor ki okuldaki öğrenci sayısı düştükçe okul yöneticileri mentorluk rollerini daha yüksek düzeyde gerçekleştirmektedirler. Okuldaki öğrenci sayısının az olması, öğrenci sayısı fazla olan okullara göre daha az iş yükü demek olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan hareketle, iş yükü azalan okul yöneticisi, öğretmenlerle daha fazla mentorluk ilişkisine girdiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen sayısı ve öğrenci sayısı az olan okullar küçük okullar olup küçük okullarda informal ilişkilerin yoğun olduğu yerlerdir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008; Başar, 2001; Nayir, 2012; Memduhoğlu ve Saylık, 2012). İnfomal ilişkilerin yoğun olması mentorluk rollerinin gösterilme düzeyini artıracacağı, psikolojik güven

ortamını oluşturacağını ve böylece mentorluk ilişkisine girme sürecinin daha da kolaylaştıracağı söylenebilir.

5) Okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasındaki ilişkide, İlköğretim ve Ortaöğretim okullarında; okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri arasında düşük ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akademik başarı sadece bir değişkene bağlı olmayıp birçok değişken tarafından etkilenebilecek bir durumdur. Öğrencilerin buldukları yerleşim yerinden tutunda, onların okudukları okulun imkânları, oturdukları evlerin durumları, ailelerinin maddi durumları vb. faktörler onların akademik başarılarını etkilemektedir. “Öğrenme değişkeni” olarak da adlandırılan bu değişkenler hemen tümüyle fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgilidir. Öğrenme değişkenleri, öğrencinin öğrenme durumunu, dolayısıyla da başarı düzeyini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir (Uluğ, 1993). Literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarıları ile; ana-baba beklentileri, okula karşı tutumları, benlik saygıları ve öz yeterlilik düzeyleri arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir (Yılmaz ve diğ., 2012).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Yurtseven (2010), mentorluk hizmetinin, öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinde olumlu bir etki oluşturduğunu ancak akademik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığı sonucuna varmıştır. İlgili çalışma ile araştırmamız sonuçları örtüşmemektedir.

Analiz sonuçlarına göre okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunması mentorluğun akademik başarıyı etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Mentorluk rollerinin akademik başarıyı artırmada pozitif yönde ama düşük düzeyde ilişkili olmasının sebebi, akademik başarının pek çok değişken tarafından etkilenmesi olarak söylenebilir. Mentorluğun tek başına akademik başarıyı yüksek düzeylere çıkartmada yeterli olamayacağı da söylenebilir.

Sosyal Yapılandırmacı Kuram’ın temel ilkelerinden biri olan yakınsal gelişim alanı ilkesine göre, akademik başarının artmasında, mentor ya da yetişkin bir bireyin olumlu etkileri bulunmaktadır (Carter, 2008’den akt. Yurtseven, 2010). Ancak mentorluk, öğrencilerin akademik başarısını artırmada daha çok öğretmenlerin kendilerini geliştirmesine yardımcı olarak dolaylı yoldan katkıda bulunur. Öğretmenlerin mesleki etkinliklerdeki performanslarının artırılması okulun da eğitsel kalitesini artıracığından (Cemaloğlu, 2002), mentorluk süreci ile bir kurumda öğretmenin kendini iyi bir şekilde geliştirmesi o kurumun akademik başarısını artıracaktır.

Çalışmamızda akademik başarının artışında en önemli role sahip olan öğrenciler üzerinde öğretmenlerin mentorluk rolleri incelenmediğinden

## **Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

mentorluk ile akademik başarı arasında pozitif yönde düşük bir ilişkinin çıkmasının muhtemel olduğu söylenebilir. Ayrıca bu sonucun akademik başarının sadece okul yöneticilerinin mentorluk rollerine bağlı olmadığı ve birçok değişken tarafından etkilendiğinden kaynaklanmış olabileceği de söylenebilir. Pek çok değişken tarafından etkilenen akademik başarının yükseltilmesinde mentorluk bir araç olarak kullanılabilir ama bu araç tek başına hiçbir zaman yeterli olamayacağı da söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki mentorluk rolleri ile ilgili araştırmaların yapılması ve bu araştırma sonucu çıkacak verilere göre mentorluk ile akademik başarı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinin daha sağlıklı olabileceği söylenebilir.

### **7.Öneriler**

Araştırmanın sonuçlarına göre eğitim ve araştırma başlıkları altında şu öneriler verilebilir:

#### **Eğitim**

1. Okul yöneticilerinin mesleklerini daha çok sevmelerini sağlayıcı önlemler MEB ve diğer paydaşları tarafından alınabilir.

2. MEB tarafından okullardaki öğrenci sayısının optimum düzeyde tutulması gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrenci sayısı fazla olan okulların imkânlar ölçüsünde azaltılması gerektiği söylenebilir.

3. Eğitim fakültelerinde ve okullarda mentorluk programlarının yürütülmesini sağlamak için MEB ve YÖK tarafından yasal düzenlemeler yapılması ve mentorluk programı müfredatı oluşturulması gerektiği söylenebilir.

4. Akademik başarıyı artırmada mentorluk sürecinin etkin bir şekilde kullanılması hususunda ilgili kurumlar tarafından gerekli önlemler alınabilir.

5. Literatürde okul idarecilerinin gönüllü birer mentor olarak görülmelerinden dolayı okul idarecilerinin unvanlarının Eğitim Mentoru veya Eğitim Koçu olarak değiştirilmesinin uygun olacağı söylenebilir.

#### **Araştırma**

1. Mentorluğun öğrenci ve öğretmen başarısına etkisi olup olmadığı incelenebilir.

2. Akademik başarıda öğretmenlerin öğrencilere olan mentorluk rolleri üzerine bir çalışma yapılabilir.

3. Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini etkileyebilecek farklı değişkenler ile araştırma tekrarlanabilir.

4. Mentorluk rollerinin örgütsel güven, liderlik becerileri, okul kültürü ve tükenmişliğe etkisi incelenebilir.

5. Okul yöneticilerin mentorluk rollerinin öğretmenlerin algılarına göre değerlendirilmesi konusunda bir çalışma yapılabilir.

6. Bu araştırma farklı illerde ve ülke genelinde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

### **8.Kaynakça**

- Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde Mentorluk*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı. *21. yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* (s. 109-130). Ankara: Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başar, H. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Botha, R. (2012). Güney Afrika Okullarında Mentorları Okul Tabanlı Uzmanlar Olarak İşe Koşma. R. Yirci ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 91-100). Ankara: Pegema.
- Bökeoğlu, Ö. Ç. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güven Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (54), 211-233.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Candemir, E. (2010). Polis Staj Eğitimleri ve Mentorluğa Dayalı Bir Model Önerisi. *Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Cantimer, G. (2008). İlköğretim okul yöneticileri ve İlköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Sakarya.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi* (153-154), 180-192.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk İlişkilerine Farklı Bir Yaklaşım: Kariyere Duyarlı Mentorluk. *İş, Güç endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6 (1).
- Ekinci, A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 63-77.

## **Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**

- Galbraith, Michael W. ve Norman H. Cohen. (1997). Principles of Adult Mentoring Scale: Desing and Implications. *Michigan Community College Journal*, 3 (1), 29-50.
- Kalfa, Y. (2006). Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkileri. *Yüksek Lisans Tezi. Maramara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü* . İstanbul.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar, İlkeleri Teknikler*. Ankara: Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Genç, G. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Problem Çözme Becerilerine, Sosyal Kaygı Düzeylerine Ve Akademik Başarılarına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 208-225.
- Katman, H. A. (2010). Okul Yöneticilerinin Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi: Isparta İl Merkezi Örneği. *Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü* . Isparta.
- Kram, K. E. (1983). Phases of Mentor Relationship. *Academy of Management Journal* , 26 (4), 608-625.
- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Başarı Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4 (10), 3-18.
- Kurul Tural, N. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 39-54.
- Kutsyurubu, B. (2012). Yeni Öğretmenlerin MEntorluğu: Kanada Örneği. R. Yirci ve İ. Kocabaş içinde, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* (s. 173-191). Ankara: PegemA.
- Külelçi, E. ve Bulut, L. (2011). Türkiye Ve Amerika Birleşik Devletleri' ndeki Sınıf Öğretmenlerinin Yetiştirilme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Kilis Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (2), 103-114.
- Memduhoğlu, H. B. ve Saylık, A. (2012). Okullarda İnförmel İlişkiler Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergis* , IX (I), 1-21.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel Güvene İlişkin Öğretmen Görüşleri. *YYÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII (1), 211-217.
- Nayir, F. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 179-189.

- Öğretmen, T. (2008). Alan Tercih Envanteri: Ölçeklenmesi, Geçerliliği ve Güvenirliği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 507-522.
- Özgüven, İ.E. (2002). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, N., Demiralp, D., Koç, S. ve Kerimgil, S. (2009). Geçmişte (1942) ve Günümüzde (2003) Göreve Baslamış Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmenlik. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1), 37-60.
- Sezgin, F. (2002). Araştırma Görevlilerinin Yetiştirilmesinde Tez Danışmanı Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik Rollerini. *Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*. Ankara.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 69-92.
- Ünsar, S., Akgün Kostak, M., Kurt, S. ve Erol, Ö. (2011). Hemşirelerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Etlileyen Etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 4 (1), 2-6.
- Yılmaz, E. (2006). Okullardaki Örgütsel Güven Güzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 739-756.
- Yılmaz, E., Sünbül, A. M., Yurt, E. ve diğerleri (2012). Konya İli İlköğretim ve Lise Öğrenci Başarılarının Çok Yönlü Değişkenlerle Araştırılması ve Eylem Planı. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi*. Konya.
- Yirci, R. (2009). Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi. *Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Elazığ.
- Yolcu, H. ve Kavalcılar, M. (2005) Okul Ve Kurum Yöneticiliği Seçme Sınavı Kapsamında Yapılan Değişikler Öncesi Ve Sonrası Seçme Sınavına Giren Yönetici Adaylarının Başarı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 41, 87-111
- Yurtseven, N. (2010). Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Algıları Ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*. İstanbul.