

## OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE MENTÖRLÜK SÜRECİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Ferudun SEZGİN, Serkan KOŞAR, Emre ER

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ANKARA

İlk Kayıt Tarihi: 05.01.2014

Yayına Kabul Tarihi: 26.03.2014

### Özet

Bu araştırmada ilköğretim kurumlarındaki müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük rollerini yerine getirme düzeyleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine dayalı bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır. Çalışmada 10 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen olmak üzere toplamda 20 katılımcı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde nitel veri çözümleme tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler okul müdürlerinin mesleki gelişimlerine ve yetişmelerine yönelik yapılan katkılarının farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca zümre toplantılarının okulda iş birliğini artırma ve mesleki gelişimi destekleme işlevinin yetersiz kaldığı yönünde görüşler bildirilmiştir. Çalışmaya katılan okul müdür yardımcıları okul müdürlerinin tecrübelerini aktarmaya istekli olduklarını ve tavsiye verme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçları okullarda yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerinde mentörlük sürecinin önemli olduğuna işaret etmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Mentörlük, yönetici yetiştirme, öğretmenlerin mesleki gelişimi

## EXAMINING MENTORING IN THE TRAINING OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

### Abstract

The purpose of this study was to examine the perceptions of vice principals and primary school teachers on mentoring roles of their school principals. The qualitative research design was employed, using criterion sampling and maximum variation for performing purposeful sampling technique. Data were collected through semi structured interviews with 10 vice principals and 10 teachers. In this study the data obtained were analyzed via descriptive analysis technique. Results indicated that participants are aware of being supported by their school principals. Moreover, participants highlighted the importance of having professional development opportunities in schools. Results illustrated that level of teachers collaboration in schools doesn't meet expectations of participants. Results also pointed out that mentoring process is crucial in the professional and social development of school administrators and teachers.

**Keywords:** Mentoring, school administrator training, teacher professional development

1. Bu çalışma, 07-09 Kasım 2013 tarihleri arasında İstanbul'da düzenlenen '8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulan bildiriye dayalı olarak hazırlanmıştır.

## 1. GİRİŞ

Okul yöneticilerinin mentörlük rollerine ilişkin yapılan çalışmalar ve bu çalışmalarda elde edilen sonuçlara ilişkin çıkarımlar eğitim yönetimi alanında güncelliğini korumaktadır (Aeschlimann, 2001; Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2011; Burks, 2010; Doherty, 1999; Ekinci, 2010; Gettys, 2007; Msila, 2012; Sezgin, 2002; Wallace, 2009; Yarrow ve Millwater, 1997). Çalışanların mesleki, bireysel ve toplumsal gelişimlerinin sağlanmasında önemli görülen mentörlük, yetişen ile daha deneyimli yetiştirici arasındaki gelişimsel bir ilişkiyi ifade etmektedir (Lyons, Scroggins ve Rule, 1990). Mentörlük süreci, çalışanların mesleki gelişimlerinde etkili olduğunda, örgütün insan potansiyelini değerlendirmesi ve mevcut sosyal sermayenin örgütün amaçları doğrultusunda verimli bir şekilde kullanılması açısından önemli görülebilir. Daha deneyimli ve bilgili bir çalışanın diğer bir çalışanın yetişmesinde etkin rol alması, mentörlük süreci ile gerçekleşebilir (Sezgin, 2002). Bu bağlamda mentörlük, yetiştirici ile yetişen arasındaki çift yönlü etkileşimsel bir gelişim sürecini ifade etmektedir. Aynı zamanda mentörlük, meslektaşlar arası işbirliği ve karşılıklı güveni de gerektiren bir süreçtir (Rhodes, Stokes ve Hampton, 2004).

Mentörlük süreci yetişen ve yetiştirici arasında uzun süreli etkileşime dayanan ve gözlem, danışma, geri bildirim ve değerlendirme gibi süreçleri içeren bir bütünlüğe sahiptir. Etkili mentörlük, örgütlerde çalışanlar açısından güçlü bir mesleki öğrenme kaynağı olarak görülebilir (Yarrow ve Millwater, 1997). Yetiştiriciler ile yetişenler arasındaki karşılıklı etkileşim bireyler arası dayanışmayı ve işbirliğini artırabilir. Mentörlük ilişkilerinin sağlayacağı düşünülen potansiyel yararları arasında, duygusal destek veya arkadaşlık ilişkilerinin yanı sıra işe yönelik mesleki yardım da düşünülebilir (Barker ve Pitts, 1997). Yetiştirici, bir rol modeli gibi davranarak daha deneyimsiz olan yetişenin kişisel gelişimine rehberlik eden deneyimli bir uzman olarak görülebilir. Mentörlük, çift yönlü bir iletişim ve etkileşimi gerektirdiğinden hem yetiştirici hem de örgüte yeni katılan çalışan, mentörlük ilişkisinden bireysel olarak yarar sağlayabilir. Bununla birlikte yetiştiriciliğin örgüt açısından çalışanların bilgi ve becerisinin artması, örgüt içi iletişimin gelişmesi, örgüt üyeleri arasında güven ve moralin tesis edilmesi ve çalışanların etkililiklerinin yükselmesi yetiştiriciliğin örgütsel yararları arasında sayılabilir (Webb ve Norton, 1999).

Mentörlük ilişkisi sayesinde, yetişenin mesleki kimliği şekillenir. Eğitim ortamlarında yetiştiriciliğin yararları olarak, akademik başarının artmasını, yüksek başarı beklentisini, öğrenmede kalıcılığın sağlanmasını ve eğitimden genel bir doyumun sağlanmasını sayabiliriz. Mentörlük, bireylerin özgüvenlerini artırır, yeni beceriler geliştirmelerini sağlar, iş ve eğitim ortamlarında yetişenlerin risk alma davranışlarını güçlendirir (Griffin, 1999). Gelişimsel bir süreç olan mentörlük ilişkisinin, yetiştirici açısından da çeşitli yararlar sağladığından bahsedilebilir. Yetiştiriciler, genç meslektaşlarına yardımcı olarak iş doyumunu sağlarlar, kişisel becerilerini geliştirirler, parlak ve yaratıcı yetişenlerin fikirleri sayesinde akademik güdülenme düzeylerini artırırlar (Luna ve Cullen, 1995). Mentörlük, yetiştiricinin kişisel farkındalık düzeyini geliştirmesinin yanında örgütsel

duyarlılık kazanmasını ve örgütün diğer bölümlerindeki işleyişe ilişkin bilgi edinmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca başka bir birey ile deneyimin ve uzmanlığın paylaşılması sonucunda bireysel olarak doyum sağlandığından bahsedilebilir (Doyon, 2000).

Öğretmenlerin rol ve sorumluluklarının son yıllarda hızla değişmesi, iş başında mesleki gelişimlerinin planlanması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Günümüzde her okulu kendi gerçekliği içerisinde ele alarak, okulun ihtiyaçlarına uygun yönetici ve öğretmenler yetiştirmek sadece üniversite eğitimiyle sağlanamayacak kadar karmaşık ve zor bir süreç haline gelmiştir. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimini desteklemek açısından yoğun bir şekilde uygulanan hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde oluşturduğu etki çoğu kez eğitimin verildiği süreyle sınırlı olduğundan yetersiz kalmaktadır (Harris, 2002). Bununla birlikte okullarda oldukça önemli bir yeri olan zümre çalışmalarının da okul gelişimi açısından yetersiz kaldığı görülmektedir (Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004; Şahin, Maden ve Gedik, 2011). Bu noktada okul yöneticileri ve öğretmenlerin meslektaşlarından etkilenmesi, öğretimsel işbirliği içerisinde olması ve mesleki ve bireysel olarak mentörlük yoluyla sisteme kazandırılmaları önem kazanmaktadır.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, kariyerlerinin ilk yıllarında öğrenme ihtiyaçları oldukça fazla olduğundan mesleki gelişimlerinin planlanmasına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Feiman-Nemser, Carver, Schwill ve Yusko, 1999). Bu bağlamda deneyimi az olan öğretmenlere yönelik yetiştirme uygulamaları disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gereken danışma, öğretim ve etkilemeyi içeren bir süreç olarak görülmelidir (Cullingford, 2006). Ayrıca, eğitimde mentörlük uygulamaları kariyer basamakları yaklaşımıyla ele alınarak sadece deneyimsiz öğretmenler açısından değerlendirilmeyip bütün öğretmenlerin mesleki gelişimlerini içeren bir yaklaşımla ele alındığında daha etkili bir süreç olacaktır (Tomlinson, Hobson ve Malderez, 2010).

Göreve yeni başlayan öğretmenler ve yetiştiricileriyle yapılan bir çalışmada, yetiştiriciliğin öğretmenlerin okullarına uyum sağlamalarında oldukça önemli bir yeri olduğu, öğretmen ve yetiştirici arasındaki ilişkilerin yetiştirme sürecinin temelini oluşturduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine fırsat tanıyan yetiştirme planlarının etkili olduğu ifade edilmiştir (Wallace, 2009). Başka bir çalışmada göreve yeni başlayan ve deneyimli öğretmenleri mentörlük deneyimleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Buna göre hem meslekte yeni olan hem de deneyimli öğretmenler, okulda yetiştiriciliğin başarılı olabilmesi için öğretmenlere motivasyon kazandırması gerektiğini, okul içi iletişimi geliştirmesinin önemli olduğunu, okulda yapılması gereken günlük işlere yönelik kolaylaştırıcı rol oynaması gerektiğini ve yetişen ile yetiştirici arasındaki uyumun büyük önem taşıdığını vurgulamaktadır (Fraizer, 2006). Benzer şekilde göreve yeni başlayan öğretmenlerin okullarında gerçekleştirilen mentörlük uygulamalarından memnun olduklarını ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılar sağlandığını belirttikleri çalışmalar da mevcuttur (Holloway, 2001; Huling-Austin, 1992; Ingersoll ve Strong, 2011; Lindgren, 2007; Mastapha, 2011; Pinkston, 2008; Waters, 2009).

Okul düzeyinde mentörlük ele alındığında hem öğretmenlerin hem de müdür yar-

dımcılarının yetişmelerinde okul m¼d¼rlerinin önemli etkileri söz konusu olabilmektedir. Okul m¼d¼rlerinin aday öğretmenlerin yetişmelerindeki rolleri (Ekinci, 2010), okul m¼d¼rlerinin mentörlüğe ilişkin görüşleri (Msila, 2012), m¼d¼r yardımcılarının mentörlüğe ilişkin görüşleri (Giovannisci, 2012), okul m¼d¼r¼ yetiştirmede mentörlüğ¼n rol¼ (Doherty, 1999; Gettys, 2007), öğretmen yetiştirmede mentörlüğ¼n rol¼ (Aeschlimann, 2001; Burks, 2010; Mordan, 2012), okul m¼d¼rlerinin öğretmenlerin kariyer gelişimindeki görevleri (Bakioğlu ve İnandı, 2001) ve okul m¼d¼rlerinin mentörlük deneyimlerinde güvenin etkisi (Bakioğlu vd., 2011) gibi konular literatürde daha önce ele alınmıştır. Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bireysel beklentilerinin karşılanmasında ve okulun örgütsel hedeflerinin yerine getirilmesinde mentörlükten yararlanılabilir. Ayrıca mentörlük süreci ile öğretmenliğe yeni başlayanların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak ve nitelikli okul yöneticisi yetiştirmek mümkün görünmektedir.

Bu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede okul m¼d¼rlerinin rolleri ele alınmıştır. Çalışmanın okullarda mentörlük sürecinin uygulanabilir olması ve öğretmen ve yönetici adaylarının mesleki gelişimini destekleyici bir niteliği erişmesi açısından bir takım önemli bulgular sunması beklenmektedir. Okul m¼d¼rlerinin, mentörlük rollerinin öğretmen ve m¼d¼r yardımcılarının görüşlerine göre ele alınması, okullara yönelik mentörlük programları oluşturmada bir adım olarak ele alınabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı okul yöneticisi ve öğretmenlerin yetişmelerinde mentörlük sürecinin rol¼n¼ incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda okul m¼d¼rlerinin; (i) m¼d¼r yardımcılarının ve öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişime ne gibi katkılar sağladıkları, (ii) eğitim-öğretim konularında model olma noktasında ne gibi davranışlar sergiledikleri, (iii) yöneticilik birikimini paylaşmak için neler yaptıkları, (iv) zümre çalışma ve toplantılarında mesleki olarak gelişmeye ne gibi katkılar sağladıkları, (v) öğretmenlere ve m¼d¼r yardımcılara görevlerini yaparken nasıl destek oldukları, (vi) yönetici olarak kişisel vizyon geliştirmede ne gibi katkılar sağladıkları ve (vii) yapılan hatalara ve gelişime ihtiyaç duyulan yanlara ilişkin nasıl geribildirim ve tepkiler verdikleri araştırılmıştır.

Alt amaçlardan bir tanesi m¼d¼r yardımcıları ve öğretmenler açısından farklılık göstermektedir. “Okul m¼d¼rlerinin yöneticilik birikimini paylaşmak için neler yaptıkları” alt amacı için m¼d¼r yardımcılarında **yönelik olarak cevap aranmış**, “Okul m¼d¼rlerinin zümre çalışma ve toplantılarında mesleki olarak gelişmeye ne gibi katkılar sağladıkları” alt amacı için ise sadece öğretmenlere yönelik olarak cevap aranmıştır.

## **2. YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bir olguyu kendi gerçekliğinde derinlemesine incelemek amaçlandığından nitel araştırma yönteminin daha

uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa yeterince sahip olunmayan olgulara odaklanmakta (Yıldırım ve Şimşek, 2006) ve olgubilim bakış açısı nitel araştırma anlayışının merkezinde yer almaktadır (Mayring, 2000; Taylor ve Bogdan, 1984).

### **Çalışma Grubu**

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan veya bu olguyu yansıtabilecek birey veya gruplardır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi ve buna bağlı olarak maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme teknikleri kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan Ankara ili merkezindeki beş ilköğretim okulunda görevli ölçüt örnekleme koşullarına uyan görevli müdür yardımcıları ve öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve bulunulan okuldaki hizmet süresi özellikleri dikkate alınarak örnekleme çeşitlemesi yapılmıştır. Çalışmada 10 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen olmak üzere toplamda yirmi katılımcı çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Çalışma grubundaki müdür yardımcılarının, 3'ü kadın, 7'si erkektir. Müdür yardımcılarının yaş ortalaması 26, ortalama hizmet süresi 7, buldukları okuldaki müdür yardımcılığı süreleri ise 2 yıldır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin, 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 24, ortalama hizmet süresi 4, buldukları okuldaki hizmet süreleri ise 3 yıldır.

### **Veri Toplama Aracı**

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama araçlarından biri görüşmedir (Fraenkel ve Wallen, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Formun hazırlanma sürecinde (i) yerli ve yabancı literatür taranmış ve alandaki akademisyenler ile görüşmelere dayalı olarak soru havuzu (sekiz soru) oluşturulmuş, (ii) sekiz sorudan oluşan görüşme formu ölçme uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, (iii) hazırlanan sorular anlam açısından Türkçe alan uzmanlarının görüşlerine göre geliştirilmiş, (iv) sekiz soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu hakkında, çalışma grubuna girmeyen müdür yardımcılarının (iki kişi) ve öğretmenlerin (iki kişi) görüşleri alınarak kapsam açısından geçerliği sağlanmış ve (v) bu kontrolden sonra benzer özellikleri ölçen iki sorunun iptal edilmesine karar verilerek altı sorudan oluşan görüşme formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılmasında ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda, gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi sorularda kullanılmıştır. Görüşme formunda müdür yardımcıları ve öğretmenler için birer soru farklı olarak sorulmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri çözümlene tekniği olarak betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme sırasında müdür yardımcıları ve öğretmenlerin izinleri alınmak suretiyle sorulara verdikleri cevaplara ilişkin ses kayıt cihazı kullanılmış ve yazılı notlar alınmıştır. Ses kayıt cihazı tarafından kaydedilen görüşmeler ses dosyası olarak bilgisayara aktarılmış ve daha sonra araştırmacılar tarafından deşifreleri yapılmıştır. Deşifrelerin doğru ve eksiksiz olması için ses kayıtları dinlenirken yazılı belge üzerinden görüşme süreci izlenmiş ve eksikliklerin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Daha sonra veriler temalara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Temalar ilgili literatüre dayalı olarak belirlenmiş, kategori, kodlar çıkartılmış ve nitel araştırmaya uygun bir içerik çözümlene yapmaya çalışılmış ve bulgular sunulmuştur.

Bu araştırmada, Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen ölçütler esas alınarak geçerlik belirlenmiştir. Kavramsal çerçeveye uygun olarak daha önceden belirlenen kodlamalar yapılarak ifadeler tablo halinde gösterilmiştir. Araştırmanın iç geçerliği için, verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına, daha önceki kavramsal çerçeveye uyumuna bakılmıştır. Dış geçerliği için ise araştırmanın yöntemi, ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca güvenilirliği artırmak için, katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak kadar birlikte zaman geçirilmesine gayret edilmiş, veri kaynakları çeşitlendirilmeye çalışılmış, veri toplama araçlarının oluşturulması esnasında uzman görüşü alınmış, katılımcı teyidi sağlanmış ve son olarak önceden oluşturulmuş, ayrıntılı bir kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak analizler yapılmıştır. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılara *müdür yardımcısı* (MY) ve öğretmen (Ö) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmada belirlenen sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan müdür yardımcıları ve öğretmenlerin okul müdürlerinin yetişenin gelişimine gösterdiği ilgiye ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Okul Müdürünün Yetişenin Gelişimine Gösterdiği İlgiye İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	MY	Ö
		n	n
Mesleki ve kişisel gelişim	Hizmet içi eğitim ve diğer eğitim programlarına yönlendirme	6	5
	İnsanlar arası iletişim konularında katkı sağlama	5	-
	Tavsiye ve öğüt verme	3	4
	Öncelikle kendini geliştirmesi gerekmekte	2	-
	Ciddi bir katkı vermeme	1	2

MY: Müdür Yardımcısı, Ö: Öğretmen

Çalışma grubunda bulunan katılımcılara “Okul müdürünüz mesleki ve kişisel gelişiminize ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?” temel sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde katılımcılar okul müdürlerinin yetişenin gelişimine gösterdiği ilgiyi *mesleki ve kişisel gelişim* kategorisinde; hizmet içi eğitim ve diğer eğitim programlarına yönlendirme ( $n_{MY} = 6$ ,  $n_{\delta} = 5$ ), insanlar arası iletişim konularında katkı sağlama ( $n_{MY} = 5$ ), tavsiye ve öğüt verme ( $n_{MY} = 3$ ,  $n_{\delta} = 4$ ), öncelikle kendini geliştirmesi gerekmekte ( $n_{MY} = 2$ ) ve ciddi bir katkı vermeme ( $n_{MY} = 1$ ,  $n_{\delta} = 2$ ) gibi kodlarla bu ilgiyi belirtmişlerdir. Bu açılardan değerlendirildiğinde okul müdürlerinin, müdür yardımcılarını ve öğretmenlerin yetişmesine olumlu katkılar sağlamakla birlikte; tavsiye ve öğüt verme, kendisinin gelişime muhtaç olduğu veya ciddi bir katkı veremediği yönünde olumsuz görüşlerde ortaya çıkmaktadır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri incelendiğinde;

“İhtiyaç duyulan alanlarda mesleki gelişim kurs ve seminerleri açılması için görüşlerimizi sorması, buna göre kurs ve seminerlerin açılması kendimizi mesleki anlamda geliştirmemize yardım eder.” (MY3)

“Okul müdürünün iletişim dilindeki seçiciliği, olayları tüm paydaşlardan dinleme özelliği ve neticesi hakkında bilgi vermesiyle iyi bir örnek tir.” (MY5)

“Bir müdür olarak kendisinin gelişmesi lazım ki bizleri geliştirebilecek seviyeye gelsin. Şu anda müdür bey bu vasıflardan çok uzak bir durumdadır.” (MY7)

“Okul müdürü MEB’e bağlı hizmet içi eğitim programlarına öğretmenleri yönlendirip destek vererek kişisel gelişimimize katkı sağlamaktadır.” (Ö6)

“Tecrübesinden dolayı hem eğitim öğretimle ilgili hem de kişisel konularda tavsiyeleriyle bizlere yol gösterir.” (Ö7)

İfadeleri okul müdürlerinin yetişenin gelişimine yönelik gösterdiği ilgiye ve yetişenin gelişimine sağlaması gereken noktalar konusunda ipucu vermektedir. Okul müdürlerinin mentörlük rollerinden bilgiye dayalı yetiştirme davranışına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Okul Müdürünün Bilgisine Dayalı Rolüne İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	MY	Ö
		<i>n</i>	<i>n</i>
Eğitim-öğretim süreçlerine model olma	Velilerle işbirliği	7	8
	Kaynak sağlama	4	5
	Kuralları hatırlatma	4	-
	Tecrübelerini anlatma	3	-
	Sınıf ziyareti	1	2

Çalışma grubunda bulunan katılımcılara “Okul müdürünüz eğitim-öğretim konularında size model olma noktasında ne gibi davranışlar sergilemektedir?” temel sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 2’de katılımcıların okul müdürlerinin bilgisine dayalı rolüne ilişkin algılarının *eğitim-öğretim süreçlerine model olma* kategorisinde; velilerle işbirliği ( $n_{MY} = 7, n_{\delta} = 8$ ), kaynak sağlama ( $n_{MY} = 4, n_{\delta} = 5$ ), kuralları hatırlatma ( $n_{MY} = 4$ ), tecrübelerini anlatma ( $n_{MY} = 3$ ) ve sınıf ziyaretleri ( $n_{MY} = 1, n_{\delta} = 2$ ) gibi kodlarla bilgiye dayalı rol davranışlarını belirtmişlerdir. Bu açılardan değerlendirildiğinde okul müdürlerinin, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin davranışlarına model olmanın yanında, özellikle müdür yardımcılarının algılarına göre makamından kaynaklanan kuralları hatırlatma rolüyle de model olma davranışı sergiledikleri görülmektedir. Bununla birlikte bir katılımcı (MY6) okul müdürlerine, müdür yardımcıları olarak rol modeli olduklarını belirtmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri incelendiğinde;

“Sınıf ziyaretleri okulun düzeni, işleyişi açısından önemlidir.” (MY2)

“Okul müdürü okulun paydaşlarıyla iletişim içerisinde olarak kaynak sağlar.” (MY4)

“Tam tersi durum var. Eğitim öğretim konularında biz idareciler ona model oluyoruz.” (MY6)

“Okul ve sınıf kurallarına uymaya özen göstermektedir.” (MY8)

“Öğretime yönelik örnek davranışlar sergiler, kaynak konusunda olağan üstüdür.” (MY10)

“Ziyaretlerinde çocuklarla kısa sohbetler gerçekleştirirken benden de herhangi bir isteğim olup olmadığını sormuştur. Denetlemekten ziyade bir istişare ortamı oluşturmuştur. Bu bende müdürümün bana güven duyduğu izlenimini oluşturmuştur. Olumlu bir hava oluşturmuştur.” (Ö3)

“Özellikle geçmiş yıllardaki tecrübelerini paylaşarak ve velilerle kurduğu iletişim biçiminde ve problemleri çözmeye yaklaşımında bizlere örnek olmaktadır. Okul veli iletişimini güçlendirmek amacıyla hep birlikte gerçekleştirdiğimiz veli ev ziyaretlerinde velilerle iletişim sağlama anlamında bana model olmuştur.” (Ö6)

ifadeleri okul müdürlerinin model olma rollerine ilişkin sergiledikleri davranışlar konusunda ve bu davranışların algılanış biçimi açısından ipucu vermektedir. Okul müdürlerinin yöneticilik rolüne ilişkin sergiledikleri davranışlar Tablo 3’te sunulmuştur.



**Tablo 3. Okul Müdürünün Yöneticilik Rolüne İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	MY
		<i>n</i>
Yöneticilik deneyimi paylaşımı	Başından geçen olayları anlatma	6
	Tavsiye verme	4
	Örnek olaylar anlatma	2

Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan müdür yardımcılarında “Okul müdürünüz, yöneticilik birikimini sizinle paylaşmak için ne gibi davranışlar sergiler?” temel sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 3’te müdür yardımcısı olan katılımcıların okul müdürlerinin yöneticilik rolüne ilişkin algılarının *yöneticilik deneyimini paylaşma* kategorisinde; başından geçen olayları anlatma ( $n_{MY} = 6$ ), tavsiye verme ( $n_{MY} = 4$ ) ve **örnek olaylar anlatma** ( $n_{MY} = 2$ ) gibi kodlarla yöneticilik rol davranışlarını belirtmişlerdir. Bu açılarından değerlendirildiğinde okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının yöneticilik rollerinin gelişimine yönelik olarak genellikle deneyim paylaşımında bulunduğu görülmektedir. Ancak yöneticilik rolünde kuramsal bilgiye dayalı uygulamanın olması yöneticilik görevi bakımından oldukça önemlidir. Bu açılarından okul müdürlerinin kuramsal açıdan da yönetim bilgisi, mentörlük rolü açısından **göz ardı edilmemesi gereken bir özelliktir**. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri incelendiğinde;

“Müdür bey daha çok geçmişte başından geçen olayları anlatma yoluna gidiyor. Geçmişteki olaylarla bugünün sorunlarına çözüm üretmek çoğunlukla güç olmasına rağmen müdür bey bu yöntemi daha çok seviyor.” (MY1)

“Toplantı yaparak örnek olaylar anlatır ve buradan çıkarttığı derslerle ilgili bize tavsiyelerde bulunur.” (MY4)

“Örnek olaylar ve mesleki deneyimlerin paylaşımında üst seviyede davranır.” (MY6)

“Aşında müdürümüz yöneticiliğin bilimsel bir yönü olduğunu söylüyor, ancak uygulamada sadece deneyimlerden bahsediyor, bizlere öğütler veriyor. Yazışmalara dikkat edin, üst birimlerle çatışmayın, sorunların çözümünü için çaba harcayın gibisinden.” (MY8)

İfadeleri okul müdürlerinin yöneticilik rollerine ilişkin sergiledikleri davranışlarının müdür yardımcıları tarafından algılanışı konusunda ipucu vermektedir. Okul müdürlerinin zümre toplantılarında mesleki gelişime ilişkin sağladığı katkılar Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Okul Müdürlerinin Zümre Toplantılarında Mesleki Gelişmeye Sağladığı Katkılarına İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	Ö n
Zümre çalışmalarına katkı	Fikir paylaşımına olanak tanıma	6
	Prosedürden öteye gitmeme	5
	Farklı bakış açılarını görme imkânı sağlama	3

Çalışma grubunda bulunan katılımcılardan öğretmenlere “Zümre toplantılarının mesleki olarak gelişiminizde ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?” temel sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 4’te öğretmen olan katılımcıların okul müdürlerinin zümre toplantılarında mesleki gelişime sağladığı katkılarına ilişkin algılarının *zümre çalışmalarına katkı* kategorisinde; fikir paylaşımına olanak tanıma ( $n_0 = 6$ ), prosedürden öteye gitmeme ( $n_0 = 5$ ) ve farklı bakış açılarını görme imkânı sağlama ( $n_0 = 3$ ) gibi kodlarla zümre toplantılarındaki mesleki gelişim davranışlarını belirtmişlerdir. Bu açılardan değerlendirildiğinde okul müdürlerinin, katıldıkları zümre toplantılarında fikir paylaşımına olanak sağladıkları, ancak bununla birlikte bu toplantıların prosedürü yerine getirmekten de ileriye **götürmediği yönünde algılar oluşmaktadır. Yani okul müdürlerinin bu tür toplantıları mesleki gelişime sağlayacağı katkı açısından önemli görmesi gerekmekte ve amacına uygun olarak toplantılardan faydalanması gerekmektedir.** Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri incelendiğinde;

“Zümre toplantılarımız prosedür olarak yapılmakta olduğu için deneyim olarak katkısı yok.” (Ö3)

“Zümre toplantıları diğer arkadaşların ne gibi sorunlarla karşılaştıkları veya sorunlara nasıl çözüm buldukları konusunda bana yardımcı olabiliyor. Kaynak paylaşımı, fikir alışverişleri yapıyoruz.” (Ö4)

“Zümre toplantıları sayesinde diğer meslektaşlarımızla fikir alışverişinde bulunabiliyoruz. Bu bize farklı bakış açıları kazandırıyor. Bu sayede olaylara ve durumlara farklı açılardan yaklaşabiliyoruz.” (Ö6)

“Okullarda yapılan her türlü toplantı ve etkinlik gibi zümre toplantıları da yapılması gerektiği için yapılmakta. Müdürümüzün de bu algıda olmasından dolayı bizlere sağladığı herhangi bir katkısı bulunmamaktadır.” (Ö9)

ifadeleri okul müdürlerinin zümre toplantılarında mesleki gelişime ilişkin sergiledikleri davranışların öğretmenler tarafından algılanışı konusunda ipucu vermektedir. Okul müdürlerinin yuzleştiricilik rolüne ilişkin bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5. Okul Müdürünün Yüzleştiricilik Rolüne İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	MY	Ö
		<i>n</i>	<i>n</i>
İdari, akademik ve sosyal destek	Deneyim aktarma	7	6
	Yetki aktarma	6	4
	Güven duyma	4	-
	Esnek çalışma imkânı sunma	2	3

Çalışma grubunda bulunan katılımcılara “Okul müdürünüz, kendi sorumluluklarınızı yerine getirirken size nasıl yardımcı olur?” temel sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 5’te okul müdürlerinin sorumluluklarını yerine getirirken müdür yardımcılarını ve öğretmenlere karşı sergiledikleri yüzleştiricilik rolüne ilişkin algılarının *idari, akademik ve sosyal destek* kategorisinde; deneyim aktarma ( $n_{MY} = 7, n_{Ö} = 6$ ), yetki aktarma ( $n_{MY} = 6, n_{Ö} = 4$ ), güven duyma ( $n_{MY} = 4$ ) ve esnek çalışma imkânı sunma ( $n_{MY} = 2, n_{Ö} = 3$ ) gibi kodlarla yüzleştiricilik rolü davranışlarını belirtmişlerdir. Bu açılarından değerlendirildiğinde okul müdürleri, müdür yardımcılarını ve öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken deneyim ve yetki aktarma, güven duyma ve esnek çalışma şartları sağlama yoluna gitmektedir. Bu sayede okul müdürleri sorumluluk alanlarıyla ilgili olarak **müdür yardımcılarını ve öğretmenlere destek sağlama, bilgi paylaşma, alternatif çözüm önerileri sunma ve başarılı olma yönünde destek sağlama yoluna gitmektedir.** Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri incelendiğinde;

“Okul müdürümüzün mesleki deneyimi, okul idari iş bilgileri iyi olduğu için sıkıntıya düştüğümüz zaman desteğini alırız.” (MY1)

“Olumsuz durumlarla karşılaştığımızda deneyimlerini paylaşır, çözüm sunar.” (MY3)

“Kendi sorumluluklarımda tamamen işleri bana bırakır, karışmaz.” (MY5)

“Bilgi ve deneyimlerini bizimle paylaşır.” (MY6)

“Alternatifler sunar ve deneyimlerini, bilgilerini paylaşır.” (MY9)

“Her türlü işi yerine getirirken bana sonsuz güven duyar.” (MY10)

“Hem kendi tecrübelerini paylaşarak hem de süreç içerisinde bizlerin görüşlerine yer vererek sorumlulukların yerine getirilmesinde birinci derecede sorumlu olarak bizlere yardımcı olmaktadır.” (Ö6)

“Müdürümüz bize geniş yetkiler vermektedir. Daha önce karşılaştığı olayları anlatarak ders çıkarmamız noktasında ipuçları vermektedir.” (Ö10)

ifadeleri okul müdürlerinin yüzleştiricilik rollerinde müdür yardımcılara ve öğretmenlere sorumluluklarını yerine getirirken sergiledikleri davranışlara ilişkin ipuçları vermektedir. Okul müdürlerinin çalışanların kişisel vizyonunu desteklemesine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Okul Müdürünün Çalışanların Kişisel Vizyonunu Desteklemesine İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	MY	Ö
		<i>n</i>	<i>n</i>
Vizyon geliştirme	Lisansüstü eğitimi destekleme	6	5
	Meslekte yükselmeyi teşvik etme	5	4
	İnisiyatif kullandırma	5	-
	Velilerle ilişkiyi artırma	-	4

Çalışma grubunda bulunan katılımcılara “Okul müdürünüz, yönetici olarak kişisel vizyonunuzun gelişmesinde ne gibi katkılar sağlamıştır?” temel sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 6’da okul müdürlerinin kişisel vizyonunu destekleme rolüne ilişkin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin algılarının vizyon geliştirme kategorisinde; lisansüstü eğitimi destekleme ( $n_{MY} = 6$ ,  $n_{Ö} = 5$ ), meslekte yükselmeyi teşvik etme ( $n_{MY} = 5$ ,  $n_{Ö} = 4$ ), inisiyatif kullandırma ( $n_{MY} = 5$ ) ve velilerle ilişkiyi artırma ( $n_{Ö} = 4$ ) gibi kodlarla kişisel vizyonu destekleme rol davranışlarını belirtmişlerdir. Bu açılardan incelendiğinde okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin vizyon geliştirmelerine yardımcı olduğu ve onları desteklediği görülmektedir. Okul müdürlerinin lisansüstü eğitimi destekliyor olması ve mesleki kariyerinin gelişimi yönündeki teşvikleri vizyon geliştirme sürecinde oldukça önemli girişimler olarak görülmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri incelendiğinde;

“Geleceğe ilişkin hedefler konusunda, karar alma konusunda desteğini verir.” (MY2)

“İnisiyatif verir, takibini yapar.” (MY4)

“Şahsıma sadece inisiyatif kullanma alanında katkılar sağlar, başka da bir katkısı bulunmamaktadır.” (MY7)

“Yetki devri, inisiyatif verme ve hedefleri yüksek tutma gibi konularda bizleri destekler.” (MY8)

“Müdürümüzün okul veli ilişkilerini güçlendirdiğini düşünüyorum. Velilerin okula, eğitime ve sosyal çalışmalara daha aktif katıldığını gözlemliyorum. Bu da benim sınıfta öğrenciler üzerinde daha büyük otorite ve de daha iyi bir eğitim öğretim yapmama katkıda bulunuyor.” (Ö3)

“Okulumuzda birçok arkadaşımız yüksek lisans yapıyor, bunlardan iki

*tanesi de doktora devam ediyor. Bu açılardan müdürümüz hem bizi destekliyor hem de bizden etkileniyor. Hatta kendisi de uzaktan eğitim yapan bir yüksek lisans programına bu yıl kayıt oldu.” (Ö5)*

*“Okul müdürümüz özellikle yüksek lisans yapmak isteyen öğretmenlere destek olmuş, elinden geldiğince ders programının ayarlanması konusunda yardımcı olmuştur. Kendisi her zaman bir eğitimcinin hedeflerinin bitmemesi gerektiğini ve hayat boyu öğrenimin ilke edinilmesi gerektiğini söylemektedir. Çoğu zaman yaşlı ilerlemiş olan öğretmenleri, kendisinin de geç yaşta yüksek lisans yaptığını söyleyerek cesaretlendirmeye çalıştığını gözlemlemiştir.” (Ö8)*

İfadeleri okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin kişisel vizyonlarını destekleme boyutunda yaptıklarına ilişkin ipuçları vermektedir. Okul müdürlerinin çalışanların yaptıkları hatalarına karşın sergiledikleri davranışlara ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7. Okul Müdürünün Yapılan Hatalardaki Yüzleştirme Rollerine İlişkin Bulgular**

Kategori	Kodlar	MY	Ö
		<i>n</i>	<i>n</i>
Hatalarla yüzleştirme	Uyarmayı gerektirecek bir olay yaşamama	5	4
	Ön yargılı davranma	4	-
	Anlık öfke durumu gösterme	4	3
	Yol gösterme	3	1

Çalışma grubunda bulunan katılımcılara “Okul müdürünüz, yapmış olduğunuz hatalara ve mesleki yetersizliğinize yönelik ne gibi tepkiler vermiştir?” temel sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplara ilişkin özel ve önemli görülen kısımlar çalışma grubunda yer alan kişilerin kendi ifadeleri ile aşağıda özetlenmiştir. Tablo 7’de okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yaptıkları hatalara ilişkin sergiledikleri davranışlar *hatalarla yüzleştirme* kategorisinde; uyarmayı gerektirecek bir olay yaşamama ( $n_{MY} = 5, n_{Ö} = 4$ ), **ön yargılı davranma** ( $n_{MY} = 4$ ), anlık öfke durumu gösterme ( $n_{MY} = 4, n_{Ö} = 3$ ) ve yol gösterme ( $n_{MY} = 3, n_{Ö} = 1$ ) gibi kodlarla yapılan hatalardaki yüzleştirme davranışlarını belirtmişlerdir. Bu açılardan değerlendirildiğinde okul müdürlerinin çalışanların yaptıkları hatalar karşısında genellikle olumsuz tutum takındığı görülmektedir. Yapılan yanlışlardan öğrenilmesi yoluna giderek yol gösterici bir rol üstlenmesi, olumsuz tutum sergilemeye göre daha az görülen bir davranış olarak görülmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri incelendiğinde;

*“Koruma ve doğruyu gösterme yoluna gider.” (MY1)*

*“Olumsuz tepkiler vermez. Hataların düzeltilmesine yönelik dönütler verir.” (MY3)*

*“Olumlu davranışlarımızı takdir eder, olumsuzluklarımızı ise çözüm önerileri ve farklı yöntem tekniklerle gidermemizi sağlar.” (MY5)*

*“Genellikle olumsuz bir tutum sergiliyor. Bir şeyler demese bile hal ve hareketlerinden, yüzünün şeklinden kızdığı anlaşılıyor.” (Ö2)*

*“Anlık sinirli durumları zaman zaman sergilemektedir.” (Ö4)*

*“Ön yargılı davrandığı durumlar olmuştur. Problemlerimi genelde kendim çözmeye yoluna giderim. İnisiyatif alma konusunda yalnız kalırım.” (Ö7)*

ifadeleri okul müdürlerinin müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yaptıkları hatalarda sergiledikleri davranışlar hakkında ipuçları vermektedir.

Okul müdürlerinin mentörlük rollerinin, müdür yardımcıları ve öğretmenler tarafından algılanma biçiminin araştırıldığı bu çalışmada, okul müdürleri çok çeşitli mentörlük rollerini benimsedikleri tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin yetişenin gelişimine, bilgi aktarımına, yöneticilik birikimini paylaşmasına, mesleki gelişime sağladığı katkılara, sorumluluk verme konusundaki tutumuna, vizyon geliştirme sürecine sağladığı katkılara ve çalışanların yaptıkları hatalar karşısında sergilediği tutumlara kadar birçok açıdan mentörlük görevini yerine getirdikleri tespit edilmiştir.

#### **4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin yetişmelerinde mentörlüğün oynadığı rol incelenmiştir. Okul müdürlerinin mentörlük rollerini birçok açıdan yerine getirdikleri ve bunları yerine getirirken sergiledikleri davranışlara ilişkin çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Müdür yardımcıları ve öğretmen görüşlerinin birçok farklı noktaya işaret etmesiyle beraber ortak bir paydada özetlemek gerekirse müdürlerin; yüksek lisans eğitimin desteklemelerinden, hizmet içi faaliyetlerine katılımı sağlamalarından, tavsiye vermelerinden, mesleki deneyimlerini paylaşmalarından, kendilerine rol modeli olmalarından, örnek olaylarla yol göstermelerinden, yetki aktarma yoluna gitmelerinden, inisiyatif kullanmayı desteklemelerinden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının yetiştirilme konusunda olumlu görüşler belirttiği ve mesleki ve kişisel gelişimlerine yapılan katkıların farkında oldukları görülmektedir.

Okul müdürlerinin öğretmen ve müdür yardımcılarını hizmet içi eğitim gibi mesleki gelişim olanaklarından faydalanmalarına yönlendirmeleri olumlu bir durum olarak ele alınabilir. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde yönlendirici katkılar yaptıklarını ifade eden bir dizi çalışmayla benzerlik göstermektedir (Aksoy ve Işık, 2008; Ekinci, 2010). Araştırmaya katılan öğretmen ve müdür yardımcılarının okul müdürlerinin kaynak sağlayıcılık rollerini vurgulamaları ve lisansüstü eğitim yapmak isteyenlere destek verildiğini belirtmeleri önemli bir bulgudur. Mordan (2012), özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında okul müdürlerinden öğretimsel kaynak olarak faydalanmalarının mesleğe bağlılıklarının artmasında önemli bir yere sahip olduğunu vurgularken, Burks (2012), deneyim-

li öğretmenlerin mentörlük yoluyla tecrübe ve bilgilerini deneyimsiz öğretmenlere aktarmalarının her iki taraf açısından da olumlu sonuçlar doğurduğunu ve mesleki gelişime katkıda bulunduğunu ifade etmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre okul müdürlerinin yöneticilik rollerini aktarıırken daha çok kendi başlarından geçen olayları anlattıkları ve tavsiyeler verdikleri görülmektedir. Literatürde okul müdürlerinin tecrübe aktarma rollerine ilişkin benzer bulgular sunan araştırmalar mevcuttur (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011). Okul müdürlerinin liderlik rolleri bağlamında düşünüldüğünde okul müdürlerinin özellikle müdür yardımcılarında yöneticiliğe ilişkin birtakım davranış örüntülerini ve rolleri aktarmaya çalışmaları beklenen bir durumdur. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının liderlik becerilerini geliştirmeleri ve yönetime ilişkin bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları bakımından mentörlüğün önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir (Giovanisci, 2012). Mentörlük yapması beklenen okul müdürünün aynı zamanda daha deneyimli ve mesleki olarak daha yetkin olması gerektiğini vurgulayan Daresh (2004), okul müdür yardımcılarının ve göreve yeni başlayan okul müdürlerinin yöneticilik becerilerinin iş başında kazanılmasında mentörlüğü önemli bulmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin zümre toplantılarını fikir paylaşımı için bir fırsat olarak gördükleri ancak söz konusu toplantıların çoğu zaman prosedürleri yerine getirmekten öteye gitmediğini belirttikleri görülmektedir. Zümre toplantılarının okulları geliştirmek açısından yetersiz kaldığını ve işlevini yerine getiremediğini ifade eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Küçük, Ayvaci ve Altıntaş, 2004; Şahin, Maden ve Gedik, 2011). Okul müdürlerinin, zümre toplantılarının okulda işbirliğini artırmak ve okulu geliştirmek bakımından amacına uygun bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunmaları yerinde olacaktır.

Araştırmanın bulgularına göre okul müdürleri, yüzleştiricilik rolü olarak tavsiyelerde bulunmakta ve yetki paylaşımına gitmektedir. Çalışma grubundakilerin görüşlerine göre okul müdürleri önyargılarla hareket ederek ya da anlık öfke yaşayarak çalışanların yaptıkları hatalara karşılık vermektedir. Bu durum okul müdürlerinin problem çözme aşamalarını bilmedikleri için bilimsel olmayan yollarla denemelerinden (Çelikten, 2001; Üstün ve Bozkurt, 2003) veya uygun çatışma çözme yöntemlerini kullanmamalarından kaynaklanabilir (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002). Ayrıca, katılımcıların büyük bir kısmının hatalarıyla yüzleşmeyi gerektirecek nitelikte yanlış davranışlar yapmadıklarını belirtmeleri önemli bir bulgu olarak ele alınabilir.

Müdür yardımcılarını ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürlerin; lisansüstü eğitimini desteklemesi, hizmet içi faaliyetlerine katılımı artırmaları, çalışanlarına rol modeli olmaları, örnek olaylarla yol göstermeleri, yetki aktarma yoluna gitmeleri, inisiyatif kullanmaya desteklemeleri, çalışanlarını kişisel olarak desteklemeleri genel öneriler arasında sayılabilir. Ayrıca her okulun mevcut insan kaynakları kapasitesini kendi gerçekliği içerisinde ele alarak ihtiyaç duyulan mesleki gelişimi uygulamalarının hayata geçirilmesi, yönetici ve öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi açısından

önemli görülebilir. Bunun yanında mentörlükle ilgili çalışmaların artırılması, nicel veya karma modellerin yapılması, farklı örneklerde çalışılması diğer öneriler arasında sayılabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Aeschlimann, K. B. (2001). *The effects of mentoring on secondary mentor teachers within a professional development center* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3007052)
- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). **İlköğretim** okul müdürlerinin **öğreti** liderliği rolleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 235-249.
- Bakioğlu, A., Hacırızlıoğlu, Ö. ve **Özcan**, K. (2011). Eğitimde mentörlük. **İçinde** A. Bakioğlu (Ed.), *Müdürlerin farklı kariyer evrelerinde mentörlük deneyimlerinde güvenin etkisi* (ss. 165-182), Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. ve **İnandı**, Y. (2001). **Öğretmenin** kariyer gelişiminde müdürün görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (28), 513-529.
- Barker, R. T., & Pitts, M. W. (1997). Graduate students as mentors: an approach for the undergraduate class project. *Journal of Management Education*, 21(2), 221-231.
- Burks, J. (2010). *A study of the effects of mentoring and the professional practices among experienced teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3428419)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cullingford, C. (2006). *Mentoring in education: an international perspective*. Wiltshire: Anthony Rowe.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(3), 297-309.
- Dareah, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
- Doherty, T. M. (1999). *The role of mentors in the development of school principals* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 9922165)
- Doyon, D. (2000). *Interdepartmental mentoring program for middle managers. Module 1: Basic information, middle managers network and human resources development*. Canada: Quebec Region.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T. ve Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme liderlik ve **çatışma**: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29.
- Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 63-77.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S., & Yusko, B. (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. In M. Scherer (Ed.), *A better beginning: Support and mentoring new teachers* (pp. 3-12), Virginia: ASCD.



- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fraizer, M. (2006). *An evaluation of perceptions of a mentoring program of beginning teachers in a rural East Tennessee secondary school* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3242686)
- Gettys, S. G. (2007). *The role of mentoring in developing beginning principals' instructional leadership skills* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3322698)
- Giovanisci, K. V. S. (2012). *Pennsylvania public school vice principals' perceptions about formal and informal mentoring structures and the effective transfer of leadership, knowledge, skills and dispositions* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3528221)
- Griffin, K. A. (1999). *An exploration of women's mentoring: graduate students' perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 9962263)
- Harris, A. (2002). *School improvement: What is in it for schools?* London: Routledge Falmer.
- Holloway, J. H. (2001). Research link: The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Huling-Austin, L. (1992). Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 173-180.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical way review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Küçük, M., Ayvaci, H. Ş. ve Altıntaş, A. (2004). Zümre öğretmenler kurulu toplantı kararlarının eğitim ve öğretim uygulamaları üzerindeki yansımaları. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya*.
- Lindgren, U. (2007). Experiences of beginning teachers a school-based mentoring program in Sweden. *Educational Studies*, 31(3), 251-163.
- Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the faculty: Mentoring redirected and renewed*. Higher Education Reports, 3, 1-87.
- Lyons, W., Scroggins, D., & Rule, P. B. (1990). The mentor in graduate education. *Studies in Higher Education*, 15(3), 277-285.
- Mastapha, Y. (2011). *The components of new teacher support system: Exploring the experiences of novice teachers and mentors who participate in a school based mentoring reform* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3489826)
- Mayring, P. (2000). *Nitel sosyal araştırmaya giriş* (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Adana: Baki.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Mordan, B. R. (2012). *Retention and professional mentoring of beginning career and technical education teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3569237)

- Msila, V. (2012). Mentoring and school leadership: Experiences from South Africa. *Journal of Social Sciences*, 32(1), 47-57.
- Pinkston, S. P. (2008). *Characteristics associated with successful mentoring and induction programs for new teachers* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3315964)
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*. New York: Routledge Falmer.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkinliğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi: Erzurum ili örneği. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods: The search for meaning* (2nd ed.). USA: John Wiley & Sons.
- Tomlinson, P. D., Hobson, A. J., & Malderez, A. (2010). Mentoring in teacher education. In McGaw, B., Peterson, P. L. and Baker, E. (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed.) (pp. 749-756). Oxford: Elsevier.
- Türmüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci, öğretmen okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(4), 574-594
- Üstün, A. ve Bozkurt, E. (2003). İlköğretim okulu müdürlerinin kendilerini algılayışlarına göre problem çözüme becerilerini etkileyen bazı mesleki faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 13-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Wallace, G. S. (2009). *Perceptions of mentors and new teachers: A case study of a mentoring program in Northeast Tennessee* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3392120)
- Waters, L. L. (2009). *An evaluation of novice teachers' perceptions of the mentoring experience in Knox Country schools* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3361657)
- Webb, L. D., & Norton, M. S. (1999). *Human resources administration: Personnel issues and needs in education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Yarrow, A., & Millwater, J. (1997). Evaluating the effectiveness of a professional development course in supervision and mentoring. *British Journal of In-service Education*, 23(3), 349-361.

## EXTENDED ABSTRACT

*Introduction: Research on school administrators' mentoring roles and implications from the findings of these studies are still valued in the field of educational administration (Aeschlimann, 2001; Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu, & Özcan, 2011; Burks, 2010; Doherty, 1999; Ekinci, 2010; Gettys, 2007; Msila, 2012; Sezgin, 2002; Wallace, 2009; Yarrow & Millwater, 1997). As an crucial factor in the individual and social development of employees, mentoring refers to the progressional relationship between mentee and more experienced mentor (Lyons, Scroggins, & Rule, 1990). As an effective professional development process of employees, mentoring plays a key role for an organization to evaluate and enhance its human resources to achieve its purposes productively. Mentoring makes it possible that more experienced and sophisticated employee takes an active part in the training of another employee (Sezgin, 2002). In this regard, mentoring denotes to a reciprocal and transactional development process. Furthermore, mentoring requires collaboration and mutual trust between colleagues (Rhodes, Stokes, & Hampton, 2004).*

*This study investigated school principals' role in the training of school administrators and teachers. Findings of the current study might be valuable in that mentoring process is applicable in schools and supports the professional development of prospective teachers and administrators. Discussing school principals mentoring roles according to the views of teachers and vice principals might be considered as a crucial step for developing mentoring programs at schools. In this sense, this study tried to shed some light on the role of mentoring process in the training of school administrators and teachers.*

*Method: This qualitative study conducted purposeful sampling method to determine the participants and maximum variation and criterion sampling techniques were used for this purpose. A total of 20 participants participated in the current study. Out of these, 10 were vice principals and 10 were teachers. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to gather data. As one of the qualitative data analysis techniques, descriptive analysis was used to analyze the data.*

*Results and Discussion: This study investigated the role of mentoring in the training of school administrators and teachers. Results indicated that school principals play several mentoring roles in many aspects of the school organizational environment.*

*Although vice principals and teachers' views touched different points, there were also some common grounds about their views on mentoring process such as school principals' supporting post graduate education, encouraging teachers and vice principals to participate in in-service training activities, giving advice to them, sharing their professional experiences, being role models for them, guiding by case studies, delegating responsibilities, and motivating them to taking initiatives. Findings also revealed that a considerable amount of teachers had positive views about mentoring process and that they were aware of the contributions to their professional and individual development. Results of the present study support the notion that mentoring process has been an important variable in the professional and social development of school administrators and teachers in terms of both in theory and practice dimensions. Upon considering the views of vice principals and teachers, it is possible to suggest*

*that school principals support post graduate education, create more opportunities for teachers and vice principals to participate in in-service training activities, be role models for employees, guide by case studies, delegate responsibilities, support taking initiatives, and encourage employees individually. Furthermore, accomplishing professional development activities by considering carefully the human sources of each school grounded in its own reality might be regarded necessary to train school administrators and teachers on the job. Additionally, it would be wise to conduct more studies on mentoring employing quantitative or mixed research methods in various samples.*