



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ MENTÖRLÜK ALGISI: DEVLET VE VAKIF
ÜNİVERSİTELERİ AÇISINDAN BİR İNCELEME

Hazırlayan
Fatih TUNÇ

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç. Dr. Enes GÖK

KARAMAN – 2020



T.C.

KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ MENTÖRLÜK ALGISİ: DEVLET VE VAKIF
ÜNİVERSİTELERİ AÇISINDAN BİR İNCELEME

Hazırlayan
Fatih TUNÇ

Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Doç. Dr. Enes GÖK

KARAMAN – 2020

ÖN SÖZ

Mentörlük, tecrübeli ve alanında yetkin birinin bilgi ve tecrübesini yeteri kadar bilgi ve tecrübesi olmayan birine aktardığı ve örnek olduğu bir yaklaşımdır. Yükseköğretim kurumları da bireylerin kariyerlerine yön veren, kişisel gelişimlerine katkı sağlayan kurumlardır. İnsanların kariyerlerinin şekillenmesinde ve kişisel gelişimlerinde önemli rolü olan bu yükseköğretim döneminde insanlar yardıma ihtiyaç duyabilmektedirler. İşte böyle durumlarda kişilere yardım edip onlara yol gösterecek bir “mentöre” ihtiyaç vardır.

Çalışmanın tamamlanmasında büyük emeği ve katkısı olan, çalışma ve araştırma süreci boyunca benden yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Enes GÖK’e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca desteklerini esirgemeyen tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimi boyunca her anlamda yanımda olan ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim değerli eşim Melike TUNÇ’ a minnet ve teşekkür borçluyum.

Bu günlere gelmemde büyük emekleri olan ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen aileme de teşekkürü bir borç bilirim.

Saygılarımla
Fatih TUNÇ

ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÖĞRENCİ MENTÖRLÜK ALGISI: DEVLET VE VAKIF ÜNİVERSİTELERİ AÇISINDAN BİR İNCELEME

Bu araştırmada, yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algılarının öğrenim görülen üniversiteye göre (vakıf/devlet) farklılık gösterip göstermediğini ve öğrencilerin mentörlük algılarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Çalışma nicel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde ve KTO Karatay Üniversitesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 592 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken frekans, aritmetik ortalama, yüzde, standart sapma, varyans analizi (ANOVA), t-testi gibi tanımlayıcı istatistiklerden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre vakıf üniversitesinde (KTO Karatay Üniversitesi) öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısının devlet üniversitesinde (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi) öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısından daha yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre devlet üniversitelerinde mentörlükle ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır. Öğrencilerin mentörlük algısı cinsiyet, eğitim görülen fakülte ve anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Sınıf seviyesi, baba eğitim durumu, konaklama durumu ve ailenin aylık gelir durumuna göre ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mentörlük, Yükseköğretimde Mentörlük, Öğrenci Mentörlük Algısı

ABSTRACT

STUDENT MENTORING PERCEPTION IN HIGHER EDUCATION: A REVIEW OF STATE AND FOUNDATION UNIVERSITIES

In this study, it is aimed to reveal whether the perceptions of mentorship of higher education students differ from the university (foundation / state) and whether the mentorship perceptions differ in terms of various variables.

The study has been designed as a quantitative research. Screening model has been used in the research. 592 students studying at Karamanoğlu Mehmetbey University and KTO Karatay University in the 2019-2020 academic year constitute the sample of the research. "Higher Education Student Mentoring Scale" and "Personal Information Form" have been used as data collection tools in the research. Descriptive statistics such as frequency, arithmetic mean, percentage, standard deviation, variance analysis (ANOVA), t-test have been used while analyzing the research data.

According to the results obtained in the research, it is seen that the students who study at foundation university (KTO Karatay University) have a higher perception of mentoring than the students studying at public university (Karamanoğlu Mehmetbey University). According to the findings of the study, more studies on mentoring should be done in public universities. Students' perception of mentoring differs significantly according to gender, education faculty, and education status of the mother. There is no significant difference in terms of class level, father's education status, accommodation status and monthly income of the family.

Key words: Mentoring, Mentoring in Higher Education, Student Mentoring Perception

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
KISALTMALAR	viii
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
I.1. Problem Durumu	1
I.2. Araştırmanın Amacı	3
I.3. Araştırmanın Önemi	3
I.4. Problem ve Alt Problemler.....	5
I.5. Çalışmanın Varsayımları.....	5
I.6. Çalışmanın Sınırlılıkları	5
I.7. Tanımlar	6
II. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
II.1. Mentörlük Kavramı.....	7
II.2.1.Mentör ve Mentide Bulunması Gereken Özellikler.....	9
II.2.2. Mentörlüğün Aşamaları	10
II.2. Mentörlükle Karıştırılan Kavramlar ve Farkları	12
II.2.1. Mentörlük ve Koçluk Arasındaki Benzerlikler ve Farklar	12
II.2.2. Mentörlük ve Danışmanlık Arasındaki Bezerlikler ve Farklar.....	13
II.2.3. Mentörlük ve Rehberlik Arasındaki Bezerlikler ve Farklar	15

II.3. Mentörlük Çeşitleri	16
II.4. Mentörlüğün İş Yaşamındaki Yansımaları	19
II.5. Yükseköğretimde Mentörlük	21
II.5.1. Yükseköğretimde Mentörlüğün Mentörlere, Mentilere ve Kuruma Sağladığı Faydalar	22
II.5.2. Mentörlükte Ortaya Çıkan Dirençler ve Faydalar	23
II.5.3. Mentörlüğün İçerdiği Yapılar	24
II.5.4. Mentörlüğe Benzeyen Yaklaşımlar.....	25
II.6. Mentörlükle İlgili Çalışmalar.....	26
III. BÖLÜM: YÖNTEM.....	32
III.1. Araştırma Modeli.....	32
III.2. Evren ve Örneklem.....	32
III.3. Veri Toplama Aracı.....	35
III.4. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği	35
III.5. Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması	35
III.6. Kişisel Bilgi Formu	36
III.7. Veri Toplama Süreci.....	36
III.8. Verilerin Analizi	36
IV. BÖLÜM: BULGULAR.....	38
IV.1. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ile Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular	38
IV.2. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı Düzeyinin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular.....	39
V. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	51

V.1. Tartışma	51
V.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	51
V.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması	55
V.2. Sonuç	56
V.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	57
V.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	58
V.3. Öneriler	59
V.3.1. Uygulamacılara Öneriler	59
V.3.2. Araştırmacılara Öneriler	60
KAYNAKÇA.....	62
EKLER	71
EK 1.KMÜ ETİK KURUL KARARI	72
EK 2. KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ ANKET İZİNİ	73
EK 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	74
BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU	74
BÖLÜM 2. YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİ MENTÖRLÜK ÖLÇEĞİ.....	75
ÖZGEÇMİŞ	77

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.....	33
Tablo 2. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler	38
Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	40
Tablo 4. Sınıf Seviyesine Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	41
Tablo 5. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Fakülteye Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları	42
Tablo 6. Öğrencilerin Konaklama Durumlarına Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	43
Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları.....	44
Tablo 8. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	46
Tablo 9. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	48
Tablo 10. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	50

KISALTMALAR

çev.	:Çeviren
ed.	: Editör
F	: Frekans
N	: Veri sayısı
P	: Anlamlılık değeri
R ²	: Regresyon kat sayısı
S _d	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Packages for the Social Sciences
S _s	: Standart sapma
TV	: Tolerans değeri
vd.	: Vediğerleri
VIF	: Varyans büyütme faktörü
\bar{x}	: Ortalama
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

I. BÖLÜM: GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmanın varsayımları ortaya koyulmuştur.

I.1. Problem Durumu

Günümüzde ülkelerin en değerli güç kaynağı bilgidir. Bu güç kaynağını işleyip etkili bir biçimde kullanan uluslara bakıldığında bu süreçte yükseköğretim kurumlarının etkin bir şekilde var olduğu görülmektedir (Paçalı, 2019). İnsanı bu doğrultuda işleyen üniversitelerin en önemli amaçlarından birisi üst seviyede bilimsel çalışmalar yapmak, ülkenin gelişmesini ve ilerlemesini desteklemek ve bilim dünyasının önemli bir üyesi olarak evrensel ve çağdaş gelişime destek olmaktır (YÖK 2547 Sayılı Kanun).

Dünyadaki önde gelen ülkeler incelendiğinde, öğrencilere verilen önem ve bu öğrenci odaklı araştırmalar dikkat çekicidir. ABD ve İngiltere üniversiteleri incelendiğinde öğrencilerin her alandaki gelişimini destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalardan bir tanesi de mentörlük uygulamasıdır. Bu uygulamada tecrübe ve deneyimlerini aktaran kişiye mentör, bu tecrübe ve deneyimden yararlanan kişiye de mentidenmektedir. Bu uygulama öğrencilerin her alandaki başarısını artırmak için kullanılmaktadır (Crisp, Baker, Griffin, Lunsford ve Pifer, 2017).

Üniversiteye farklı kültürlerden gelen öğrenciler kendilerini aniden farklı bir akademik ve sosyal bir ortam içinde bulmaktadırlar. Bu yeni ortamda önceki yaşantılardan farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenciler bu ortama kendileri uyum sağlamak durumundadır (Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle; 2005). Üniversite öğrencileri bu dönemde yardıma ihtiyaç duyabilmektedir. Mentörlük uygulaması da öğrencilerin yardıma ihtiyaç

duyduğu bu dönemde öğrencilerin kuruma bağlılığını ve memnuniyetini artırmaktadır. Böylece öğrencilerin devamlılığı da artmaktadır (Hu ve Ma, 2010; Pope, 2002). Bunun yanında mentörlük uygulamasındaki öğrencilerin benlik saygısı artmakta ve akademik yönden de sosyal yönden de yüksek performans göstermektedirler (Gibson, 2014). Bu açıdan bakınca yükseköğretimde mentörlük uygulamalarının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye’ de mentörlük alanında yapılan literatür taramasında mentörlük kavramının eğitim alanında yeni yeni gelişmeye başladığı görölmektedir (Paçalı, 2019).

Vakıf ve devlet üniversiteleri arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Bu farkların en önemlilerinden bir tanesi finansman kaynaklarıdır. Devlet üniversitelerinde finansman büyük oranda kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır (YÖK, 2005). Vakıf üniversitelerinin finansmanı ise kurucu vakfın katkıları, öğrenci harçları ve devlet yardımlarından oluşmaktadır (Söyler, 2008). Ayrıca üniversitelerin gelirlerini harcama noktasında da büyük farklılıklar bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinde üniversite bütçesinin kullanılacağı yerlerin kalem kalem belli olması mali özerkliği kısıtlamaktadır. Vakıf üniversiteleri ise devlet üniversitelerine göre daha yüksek mali özerkliğe sahiptir (İlyas, 2012). Öğrencilerin vakıf ve devlet üniversitelerini seçme nedenlerine bakıldığında da devlet üniversitesini seçen öğrencilerin okul harçlarını daha çok önemseddiği, vakıf üniversitesini seçenlerin ise önceliği akademik performansa verdiği görölmektedir (Çokgezen, 2012). Ayrıca devlet üniversitesini tercih eden öğrencilerin tercihlerinde barınma, ulaşım, yemek ve sağlık gibi konulara daha fazla önem verdiği görölmektedir (Çatı, İştar ve Özcan; 2016). Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda bu çalışmada Türkiye’deki yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algılarını çeşitli faktörler açısından incelemek ve öğrencilerin mentörlük algılarının devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farklılaşma

durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda “Yükseköğretim öğrencilerinde mentörlük algısı açısından devlet ve vakıf üniversiteleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır.

I.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmalar incelendiğinde mentörlüğün öğrenciler için akademik ve sosyal alanlarda birçok faydası bulunmaktadır. Yükseköğretimde mentörlüğün öğrenciler açısından akademik yükselme, liderlik gelişimleri, eğitim ve öğretimdeki yeteneklerinin artması, akademik camiaya katılımı ve eğitimcilik görevine adaptasyonun geliştirilmesi, kariyer gelişmelerinin devam etmesi ve okula bağlılığın artmasında son derece önemli olduğu belirlenmiştir (Campbell ve Campbell, 1997; Brown, 2007). Öğrencilerin üniversiteye uyumunun kolaylaştırılması ve başarının artırılması için yükseköğretim kurumlarında mentörlük kültürünün yaygınlaşması ve yerleşmesi etkili olabilir. Bu çalışmada Türkiye’deki yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algılarını çeşitli faktörler açısından incelemek ve öğrencilerin mentörlük algılarının devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farklılaşma durumlarını incelemek amaçlanmıştır.

I.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin lisans eğitimi aldıkları süre boyunca oryantasyona, kariyerlerine yönelik önermelere, yönlendirmelere ve eğitim hayatı boyunca rehberliğe üst seviyede gereksinim duymaktadırlar (Kılınç ve Alparslan, 2014). “Mentörlük” kişilerin içinde var olan gücü açığa çıkararak, eksik yönlerinin keşfedilmesini sağlayan, karşılaştıkları güçlüklerle nasıl baş edeceğini öğreten ve bireyin kişisel gelişiminde çok önemli rolü olan bir yaklaşımdır (Tükeltürk ve Balcı, 2014). Mentörlük hizmeti bulunmayan veya yeterli olmayan

üniversitelerde öğrenciler sorunlarını çevresinde kendine yakın hissettiği kişilerle paylaşmaktadırlar (Kılınç ve Alparıslan, 2014).

Mentörlük desteği alan öğrencilere ilişkin en kapsamlı teorik bakış açılarından bir tanesi de mentörlüğün öğrencilerle hem resmi hem de gayiresmi sürekli iletişim halinde olarak onlara destek sağlamak için uğraşılan bilinçli bir çaba olarak görülmesidir (Cohen, 1995). Yükseköğretimde mentörlük uygulamaları mentörlere manevi hazın artması, farklı bakış açısı kazanma, kendini geliştirme; mentilere motivasyonun artması, başarılı kariyer planlama, hedef belirleme; kuruma ise öğrencilerin bağlılık duygusunun artması, kurumun hedeflerine ulaşma gibi birçok yarar sağlamaktadır. Buradan da anlaşılmaktadır ki başarılı bir mentörlük uygulamasından bütün taraflar kazançlı çıkmaktadır (Brown, 2007).

Yükseköğretim öğrencilerinin faydalandığı mentörlük programı akademik çalışmalarını da olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencileri araştırma ve yaratıcılığa yöneltilip üretim sürecine katılmaya yönlendirerek öğrencilerin akademik anlamda başarılarını ve kişisel gelişimlerini artırmayı hedeflemektedir. Akademik başarısı artan öğrenciye karşı arkadaş çevresinin ve hocalarının bakış açısı değişmekte ve ilgileri artmaktadır. Bunun sonucunda da öğrencinin sosyal ve akademik anlamda konumu artmaktadır (Paçalı, 2019).

Alanyazın incelendiğinde yükseköğretimde mentörlük ile ilgili sınırlı çalışmaya rastlanmıştır (Pala, 2017). Bu çalışmada Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algılarını çeşitli faktörler açısından incelemek ve öğrencilerin mentörlük algılarının devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farklılaşma durumlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın yükseköğretimde mentörlük programı hazırlanırken önemli bir veri oluşturacağı düşünülmektedir.

I.4. Problem ve Alt Problemler

- 1) Yükseköğretim öğrencilerinde mentörlük algısı açısından devlet ve vakıf üniversiteleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Yükseköğretim öğrencilerinde mentörlük algısı; cinsiyete göre, sınıf seviyesine göre, eğitim gördükleri fakülteye göre, anne eğitim durumuna göre, baba eğitim durumuna göre, yurtda veya evde kalma durumuna göre ve ailenin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

I.5. Çalışmanın Varsayımları

- Bu çalışmada yükseköğretim öğrencilerinin anket sorularına samimi ve içten cevapladıkları kabul edilmiştir.
- Bu çalışmadaki örneklemin evreni temsil ettiği kabul edilmiştir.
- Çalışma esnasında kontrol dışındaki etkenlerin araştırmaya katılan öğrencileri aynı düzeyde etkilediği kabul edilmiştir.

I.6. Çalışmanın Sınırlılıkları

- Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesinde ve KTO Karatay Üniversitesinde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri ile sınırlıdır.
- Araştırma çalışmaya katılan 592 öğrencinin verdiği cevaplarla sınırlıdır.
- Araştırma, çalışmada kullanılan veri toplama aracı olarak “Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği” (Gök ve Aydın, 2017) ve araştırmacının oluşturup kullandığı “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilen bilgiler ile sınırlıdır.

I.7. Tanımlar

Mentörlük: Tecrübeli ve alanında yetkin birinin bilgi ve tecrübesini yeteri kadar bilgi ve tecrübesi olmayan birine aktardığı ve örnek olduğu bir yaklaşımdır (Crisp ve Cruz, 2009).

Mentör: Tecrübesiz bireylere kendi birikimlerini kullanarak onların gelişimi için rehberlik eden kimsedir (Çelik, 2011).

Menti: Mentörün tecrübelerinden faydalanarak kendi gelişimini sağlayan kimsedir (Çelik, 2011).

II. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

II.1. Mentörlük Kavramı

Mentörlük kelimesinin kökeni çok eskilere dayanmaktadır. İlk kez Yunan mitolojisinde kullanılmıştır. Mentör İthaca kralı Odysseia'nın yakın arkadaşıdır. Odesseia Truva Seferi'ne çıkarken oğlu Telemachus'u Mentor'a emanet eder. Ona bildiği her şeyi öğretmesini ve onu korumasını ister. Bu sebeple günümüzde tecrübe paylaşmak ve geliştirmek anlamlarında kullanılmaktadır (Baker ve Maguire, 2005).

Mentörlük uygulamasına benzer uygulamalar Türk tarihinde de görülmektedir. Eski Türklerde 'ataman' denen kişiler hükümdarların erkek çocuklarının eğitimiyle ilgilenen kişilerdir. Aynı sistem Selçuklularda karşımıza 'atabeylik' olarak çıkmaktadır. Atabey denen kişiler hükümdarın erkek çocuklarının eğitiminden sorumluydular. Atabeyler şehzadelerin yetiştiricileri rolündeydiler ve aynı zamanda uygulamalı siyasal eğitimler de vermekteydiler (Akyüz, 2001). Bu uygulamanın yanında Selçuklu Devletinde uygulanmaya başlayan 'ahilik' sistemi de mentörlüğe benzemektedir. Ahilik sisteminde tecrübeli kişiye 'hami', daha az tecrübeli olan kişiye de 'çırak' denmektedir. Bu sistem haminin tecrübelerini çırağa aktarması şeklinde gerçekleşmektedir. Ahilikte mesleki tecrübenin yanında terbiye konusunda da eğitim verilmiştir (Ceylan ve Yazıcı, 2012). Osmanlı Devleti döneminde ise 'lala' adıyla bilinen öğretici konumundaki kişiler şehzadelerin her konudaki yeteneklerini artırmak için mentör olarak deneyimlerini öğrencilere aktararak onlara rehberlik etmişlerdir (Bilici, 2002).

Mentörlük, mentör ve mentinin karşılıklı olarak paylaşımında bulunduğu bir yaklaşımdır. Mentör, tecrübesiz bireylere kendi birikimlerini kullanarak onların gelişimi için rehberlik eden kimsedir. Menti, mentörün tecrübelerinden faydalanarak kendi gelişimini sağlayan kimsedir (Çelik, 2011). Türkçede mentörlük; rehberlik, akıl hocalığı,

liderlik, hamilik vb. şeklinde ifade edilmeye çalışılsa da Türkçede tam bir karşılığı bulunmamaktadır. Uluslararası alanda ise mentör şeklinde kabul edilmektedir. Menti ise öğrenci, çırak vb. kavramlarla tabir edilmektedir. Son zamanlarda yayınlanan makalelerde ise mentör ve menti kavramları daha sık kullanılmakta ve bu şekilde kabul edilmektedir (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı; 2012). Bu nedenle çalışmamızda mentör ve menti kavramları kullanılacaktır.

Alanyazın incelendiğinde mentörlüğün birçok tanımı olduğu görülmektedir. Mentörlük, tecrübeli ve alanında yetkin birinin bilgi ve tecrübesini yeteri kadar bilgi ve tecrübesi olmayan birine aktardığı ve örnek olduğu bir yaklaşımdır (Crisp ve Cruz, 2009). Bir başka deyişle mentörlük mentide var olan yeteneklerin hedefleri doğrultusunda gelişmesini sağlamak için yapılan kılavuzluk etme yaklaşımıdır (Özkalp, Kirel, Sungur ve Cengiz; 2006). Ayrıca öğrenmenin iletilmesi temeline dayanan mentörlük mentör ve mentinin gelişimine büyük ve önemli katkılar sağlayan bir yaklaşımdır. Aynı zamanda danışmanlar ve danışanlar arasındaki bağı güçlendirerek danışmana da tecrübelerini paylaşırken doygunluk hissini güçlendirip kendini gözden geçirme fırsatı sunmaktadır (Kuzu vd., 2012). Mentörlük, iyi niyet barındırarak yaşam boyu elde edilmiş yaşam bilgeliğinin aktarıldığı karşılıklı bir ilişkidir. Bu tesadüfen oluşan bir durum değildir. Aynı zamanda yararları da birden ortaya çıkmamaktadır. İlişkisel bir boyutu vardır ama iyi dostluğun ötesine gitmektedir. Sadece iki kişinin bir araya gelerek paylaşımında bulunması değildir (S. Graves, 2010).

Tanımlardan da anlaşılacağı gibi mentörlük çok boyutlu bir kavramdır ve kullanım alanı oldukça geniştir. Mentörlük tecrübeli kişiler ile tecrübesiz kişilerin düzenli ve planlı bir şekilde bir araya gelerek mentinin kendisini her yönden geliştirmesini

amaçlayan yaklaşımdır (Yurtseven, 2010). Bu anlamda mentörlük kavramının başarıya ulaşmada önemli bir rolü bulunmaktadır.

II.2.1.Mentör ve Mentide Bulunması Gereken Özellikler

Başarılı bir mentörlük ilişkisinde mentör ve mentide bulunması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Wagner ve Seymour (2007) mentörde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Mentör başkasına yardımcı olma görevini üstlenmelidir
- Sevecen ve saygılı olarak karşısındaki kişinin yapabileceğine inanmalıdır.
- Mesleki anlamda uzman olmalıdır.
- Öğretme ve danışmanlık anlamında yetenekli olmalıdır.
- Etkili kişilerarası iletişim yeteneği olmalıdır.
- İyi bir dinleyici olmalıdır.
- Ulaşılması kolay ve ortaklaşa çalışmaya uyumlu olmalıdır.
- Eleştirel yönden düşünebilmelidir.
- Belirli kariyer istekleri olan hırslı birisi olmalıdır.
- Menti için en iyisini ortaya koyabilmeli ve vizyon sahibi olmalıdır.
- İyi bir dinleyici olmalıdır.

Wagner ve Seymour (2007) mentörde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sınıflandırmaktadır:

- Mentörlük ilişkisi için kendini adayabilmelidir.
- Kararları takip edebilmelidir.
- Mantıklı beklentiler içinde olmalıdır.
- Gerekğinde inisiyatif alabilmelidir.

- Enerjik ve yaratıcı olmalıdır.
- Güçlü bir kişiliğe sahip olmalıdır.
- Öğrenme konusunda yeterince istekli olmalıdır.
- Başkasından yardım alma konusunda açık biri olmalıdır.
- Belirli kariyer hedefleri olmalıdır.
- Kariyer hedeflerine ulaşabilmek için hırslı ve istekli olmalıdır.
- Kişisel açıdan sevgiye ve saygıya sahip olmalıdır.
- Başkalarına saygı duymalıdır.
- Vizyon ortaya koyma yeteneğine sahip olmalıdır.

II.2.2. Mentörlüğün Aşamaları

Mentörlük ilişkisi mentör ve mentinin kariyer gelişimini ve psikososyal gelişimini etkilemektedir. Kram (1983), mentörlüğün örgütsel etmenlere nasıl etki ettiğini ve kişilerin nasıl tecrübe ettiğini gösteren bir model oluşturmuştur. Bu model başlangıç, yetiştirme, ayrılık ve yeniden tanımlama basamaklarından oluşmaktadır. Oluşturulan bu model hem mentörün hem de mentinin karşılıklı olarak birbirlerinin gelişimini hedeflemektedir.

Başlatma: Bu kısım ilişkinin başladığı mentör ve menti açısından önem taşıyan bir basamaktır. Bu basamak 6 ay ile 1 yıl arasında sürmektedir. Bu basamak mentör ve menti açısından oldukça önemli bir basamaktır. Çünkü bu kısım mentör ve mentinin birbirlerini tanıdıkları ve birbirleriyle tanıştıkları kısımdır. Bu kısımda mentör ve menti birbirlerini tanıma fırsatı bulurlar. Mentörlük ilişkisinin temelini atıldığı kısım olduğu için oldukça önemlidir. Bu kısımda hayaller gerçekçi hedeflere dönüşür. Mentör ve mentinin birbirlerine karşı beklentileri ortaya çıkar ve bu beklentiler karşılanır. Mentörlük; koçluk

ve danışmanlığı da içine aldığı için bu kısımda mentörmentiyeye koçluk ve danışmanlık yaparken menti de mentöre teknik açıdan yardımda bulunur. Bu ilişki esnasında birbirleriyle pek çok iletişim fırsatı bulurlar ve birbirlerini daha iyi tanırlar. Bu kısmın devamında yetiştirme basamağı gelmektedir.

Yetiştirme: Bu kısım, mentör ilişkisini karakterize eden kariyer fonksiyonlarının ve psikososyal işlevlerin zirveye ulaştığı basamaktır. Bu kısım 2 yıl ile 5 yıl arasında sürmektedir. Bu dönemde mentör kariyer ve psikososyal açıdan yardımlar sunmaktadır. Bu kısım mentör ve mentinin bağlarının güçlendiği bir dönemdir. Bu kısımda iletişim oldukça kuvvetlidir ve bu durum da menti açısından oldukça faydalıdır. Bu süreçte mentiler kariyer anlamında yükselişe geçmektedirler. Bu kısımda her iki taraf da fayda sağlarlar. Duygusal anlamda mentör ve mentinin ilişkileri derinleşmekte ve aralarındaki dostluk bağı güçlenmektedir. Bu kısmın devamında ayrılma basamağı gelmektedir.

Ayrılma: Bu kısım, ilişkinin sağladığı işlevlerde ve tarafların duygusal deneyimlerinde belirgin değişikliklerin olduğu basamaktır. Bu kısım 6 ay ile 1 yıl arasında sürmektedir. Bu kısımda mentör ve menti arasındaki ilişki büyük bir değişime uğramaktadır. Bu değişiklik yapısal ve psikolojik anlamda gerçekleşmektedir. Bu kısımda menti artık tek başına olmak ister. Mentör de mentörlük rolünü daha önceki gibi etkili bir şekilde gerçekleştiremez. İletişim gittikçe azalır. Bu da mentör ve menti arasında kopuşlara yol açabilir. Hatta bu sürecin sonunda mentör ve menti arasında kırgınlık da oluşabilir. Bu kısmın devamında yeniden tanımlama basamağı gelmektedir.

Yeniden tanımlama: Bu kısım, mentörlük ilişkisinin bittiği ve ilişkinin farklı boyutlara dönüştüğü basamak olarak tanıtılmaktadır. Bu basamak mentörlük sürecinin son basamağıdır. Bu kısımda süre yoktur. Bu kısımda ilişki ya tamamen son bulmuş ya da farklı bir durum kazanmıştır. Eğer ilişki bitmeyip dostluk durumuna dönüşürse iletişim

devam etmektedir. Bu kısımda mentörlük tecrübelerinin artmasıyla menti de bir güzen oluşmakta ve artık bir mentöre ihtiyaç duymamaktadır. Mentör ise mentideki ilerlemeyi ve gelişimi gördükçe gurur duymaktadır.

II.2. Mentörlükle Karıştırılan Kavramlar ve Farkları

Genel olarak bireyin gelişim amaçları doğrultusunda güven ve gönül esasıyla elde edilen bilgi ve tecrübe paylaşımı ile danışmanlık, koçluk, tutorluk süreçlerini içine alan gelişim ve öğrenme sürecine mentörlük denilebilir (Kuzu vd., 2010). Perchiazzi (2009), mentörlük süreciyle tutorluk, koçluk, danışmanlık süreçlerinin ilişkili olduğunu ve mentörlüğün bunları kapsayan bir kavram olduğunu ve koçluk, tutorluk ve danışmanlık kavramlarının mentörlük kavramıyla çok karıştırıldığını belirtmektedir.

II.2.1. Mentörlük ve Koçluk Arasındaki Benzerlikler ve Farklar

Alanyazına bakıldığında mentörlük ve koçluk arasında birçok benzerliğin ve farklılığın bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Mentörlük ve koçluğun bezen yönleri şu şekilde sıralanabilir (Vatan, 2009):

- Kişilerin farklı hususlarda öğrenmelerine imkân sunmak,
- Mentilerin ilerlemelerine kılavuzluk etmek,
- Mentilerin beceri geliştirmelerine imkanlar yaratmak,
- Mentilerin soru sorma yeteneklerini ilerletmek,
- Kişiye geri dönüt sunmak ve onu yönlendirmek,

Mentörlük ile koçluk arasında birçok farklılık da bulunmaktadır. Bu farklılıkları ise şu şekilde sıralanabilir (Vatan, 2009):

- Mentörlükte mentinin bireysel gelişim ve ilerlemesine önem verilirken, koçlukta öncelik belirlenen performansın artırılmasıdır.
- Mentör mentinin hayatını birçok açıdan ele alıp samimi bir ilişki kurarken, koçlukta belirlenen performans esas alınır.
- Mentörlük formal ve informal şekilde yürütülen bir eğitim sistemiyken, koçluk formal eğitim sistemini esas alır. Koçlukta daha çok daha önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda hareket edilir.
- Mentör mentinin ilgi duyduğu alanlarda kaynak veya kişilere ulaşmada bir araç rolüneyken, koçlukta koç o konuda her şeyi bilen uzman kişidir.
- Mentörlükte her iki tarafa da katkı esastır. Bu yüzden bazen mentör ve menti yer değiştirebilirken, koçlukta da karşılıklı çıkar söz konusudur fakat koçlukta yer değiştirme söz konusu değildir.

II.2.2. Mentörlük ve Danışmanlık Arasındaki Bezerlikler ve Farklar

Mentörlükte deneyim elde etmek isteyen kişiler, daha deneyimli ve bilgili birilerinden yardım alarak ve onların yönlendirmeleriyle kendilerini geliştirmektedir. Bu sebeple mentörlük kişilerin kendilerini geliştirmek ve kendilerine olan güveni artırmak için kişilere örnek olarak onlara yardımcı olmaktır (Paçalı, 2019).

Danışmanlık ise belli bir alanda uzmanlaşmış kişi veya kişilerin elde ettikleri bilgi ve becerileri danışanın kendisini geliştirebilmesi için belli ilkelere bağlı kalarak kullanmasıdır (Gladding, 2004).

Mentörlük ve danışmanlık kavramları birçok kaynakta iç içe girmektedir. Mentörlük ve danışmanlık kavramlarının birbirine benzeyen ve birbirinden ayrılan birçok yönü bulunmaktadır. Mentör ve danışman bireylerin amaçlarına ulaşabilmeleri için

tarafların (danışman–danışan / mentör–menti) etkin olduğu çalışmaları yönlendirmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2012). Danışman belirli bir alanda uzman olan ve kendisiyle fikir alışverişinde bulunulan kişidir. Mentörlükte de kurum içinde aynı yöntem uygulanmaktadır. Mentör kendisinden daha az deneyimli kişiye tecrübelerini aktarır (Paçalı, 2019). Görülüyor ki mentörlük danışmanlığı da içine alan daha geniş bir kavramdır.

Mentörlük, gelişim ve kişiliği birlikte ele alırken danışmanlık sorun merkezli çözümlere odaklanmaktadır. Herhengi bir konuda karşımıza sorun çıktığında danışman bulmak kolaydır fakat mentör bulmak zordur. Mentör seçilirken kişilik özelliği, deneyimleri, hayata bakışı ve karakteri dikkate alınırken danışman seçerken sadece eğitime ve uzmanlığına dikkat edilir (Paçalı, 2019).

Süreç olarak bakıldığında mentörlük danışmanlığa göre daha uzun bir süreci kapsamaktadır. Ayrıca mentör örnek rolündedir ve mentinin kendini tanmasına imkansunmaktadır. Bu süreçte başarıya ulaşmak için mentör ve menti arasındaki uyum çok önemlidir. Bu sebeple mentörlük daha çok resmi olmayan ilişkilerde sürdürülürken danışmanlık daha çok belli bir program dahilinde resmi bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu durumda da mentör ve menti arasında arkadaşlık bağı oluşmakta ve program dışında da ilişki devam etmektedir. Danışmanlıkta ise program bitince danışmanlık ilişkisi de bitmektedir (Paçalı, 2019). Bütün bunlardan da mentörlüğün daha kapsayıcı olduğu görülmektedir.

Mink ve Owen (1993); mentörlük, koçluk ve danışmanlık arasındaki farkları şu şekilde özetlemektedir:

- Zaman açısından danışmanlık kısa vadeli, koçluk kısa ve orta vadeliyken mentörlük uzun vadelidir.

- İçerik açısından koçlukta yapılan işle alakalı öğrenme; danışmanlıkta motivasyon ve tutumla alakalı sorunlara çözüm bulma; mentörlükte ise bireyin kariyeri, ailenin görevi, gelecekle alakalı var olan performans seviyesini artırma üzerinde durulmaktadır.
- Odak noktası açısından koçluk planlanan iş için öğrenmeyi kolaylaştırmaya veya geliştirmeye; danışmanlık hayatın her alanında çözüm bulmaya mentörlükte ise var olan dönemleri ve gelecekteki dönemleri kapsama almaya odaklanmaktadır.
- Faaliyetler olarak koçluk birçok teknikten yararlanarak kişisel veya grup performansını artırma; danışmanlık dinleme, var olan duygu ve düşünceleri ortaya çıkarma, amaçları ve değerleri kontrol etmek; mentörlük ise kariyer fırsatları yaratma, uzun vadeli kariyer gelişim programlarına katılıma yönlendirme, kariyer anlamında alınan kararlara destek verme gibi alanlarda faaliyet göstermektedir.

II.2.3. Mentörlük ve Rehberlik Arasındaki Bezerlikler ve Farklar

Rehberlik, kişilerin var olan kabiliyetleri doğrultusunda kendilerini psikolojik, fiziksel ve sosyal alanlarda gelişimlerini sağlamak amacıyla alanında uzman bireylerce yapılan bilimsel yardım sürecidir (Kepçeoğlu, 2001). Mentörlük ise Türkçede; rehberlik, akıl hocalığı, liderlik, hamilik vb. şeklinde ifade edilmektedir (Kuzu vd., 2012). Tanımlara bakıldığında bu iki kavram birbirine yakın gibi görünse de bazı farklılıkları bulunmaktadır.

Mentörlükte mentörler kendilerinden daha az tecrübeli kişilere yol göstererek onların her anlamda gelişmelerini sağlarlar. Rehberlikte ise rehber kimse danışana daha çok psikolojik açıdan yardım eder. Mentörlükte mentör daha tecrübeli olduğu için yaş

olarak genelde mentiden daha yaşlıdır. Rehberlikte ise yaşlar birbirine daha yakındır (Paçalı, 2019).

Rehberlikte daha çok psikolojik süreçlerle ilgilenildiği için daha karmaşıktır. Çünkü her danışandaki psikolojik durum farklı bir anatomiye sahiptir. Bu sebeple rehber sürekli araştırma yapıp kendini geliştirmelidir. Mentörlükte de psikolojik boyutlar olsa da rehberlikteki kadar derinlemesine değildir. Ayrıca mentörlükte mentörün de öğreneceği bir şeyler vardır (Paçalı, 2019).

Bütün bunlardan yola çıkarak mentörlük ve rehberlik birçok açıdan birbirine benzese de amaçları ve yetkin kişi özellikleri açısından birbirinde farklılaştığı sonucuna varılmaktadır.

II.3. Mentörlük Çeşitleri

Alanyazında mentörlük türlerinin kaynaklara göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bazı kaynaklarda formal ve informal diye ayrılırken bazı kaynaklarda formal, informal, yönetsel, durumsal ve e-mentörlük olarak ayrılmaktadır (Tunçay, 2014). Alanyazında mentörlük türleri kaynaklara göre farklılık gösterse de genel olarak birebir mentörlük, akran mentörlüğü, grup mentörlüğü, ters mentörlük ve kendine mentörlük şeklinde sıralanabilir (Crisp ve Cruz, 2009).

Birebir Mentörlük: Bilinen klasik mentörlük türüdür. Tecrübeli birinin bilgi ve deneyimlerini daha az tecrübeli birine aktarmasıyla gerçekleşen yaklaşımdır (Crisp ve Cruz, 2009). Bir başka deyişle kişinin başka bir kişiyi desteklemek ve ona cesaret vermek amacıyla resmi olan veya resmi olmayan bir biçimde yargılanmadan ve gönüllülük esaslı yürütülen birebir ilişkidir (Özkalp vd., 2006). Birebir mentörlük ilişkisi geleneksel mentörlük anlayışına dayanmaktadır. Bu mentörlük çeşidinde belli bir alanda yeterince

deneyimli bir kimseyle (mentör) aynı alanda daha az deneyime sahip bir kimse (menti) arasında birebir etkileşim söz konusudur (Scandura ve Williams, 2004).

Birebir mentörlük ilişkisi çıraklık eğitimine dayanmaktadır. Bu mentörlük türü işe yeni başlayanların meslekte tecrübe kazanıp yetişmelerini sağlamak için kullanılmaktadır (Kılıç ve Serin, 2017). Örnek durumdaki mentör mentiye yardımcı olurken tüm tecrübelerini sunarak mentinin saygısını ve beğenisini kazanmaktadır (Chen, 2013).

Akran Mentörlüğü: Bireyin öğretme-öğrenme sürecinde akranlarına yardım etmesiyle gerçekleşen yaklaşımdır (Crisp ve Cruz, 2009). Akran mentörlüğü aynı grup içinde bulunan ve profesyonel açıdan eğiticiliği bulunmayan kişilerin bilgi ve yeteneklerini program dahilinde uygulamaya koymak maksadıyla iş birliği yapmalarınıdır (Topping, 1996; Yava ve Çiçek, 2016).

Akran mentörlüğü yükseköğretimde üst sınıfların bilgisinden faydalanmak için okul ortamı içinde kendiliğinden informal bir biçimde gerçekleştiği gibi birinci sınıflara yönelik olarak kuruma alışmalarını sağlamak için formal bir biçimde de gerçekleşmektedir. Bu mentörlük türünde amaç tecrübeli kişiler vasıtasıyla informal bir biçimde kuruma yeni gelen kişilerin streslerini azaltmak ve kuruma alışmalarını sağlamaktır (Yava ve Çiçek, 2016).

Akran mentörlüğünde bireyler aynı yaş grubunda olduğu için birbirlerine kolay ulaşırlar ve bu sayede de gelişim süreci daha hızlı olmaktadır. Akran mentörlüğünde mentiler mentörlere daha kolay ulaşabilmektedir (Yava ve Çiçek, 2016).

Bu yaş grubundaki öğrencilerin akranlarından oluşan gruplara bağlılığı dikkate alındığında kurumlardaki eğitim öğretimi canlandırmak, bireyin eğitim kurumuna olan bağlılığını güçlendirmek açısından bakıldığında akran mentörlüğünün eğitim öğretimdeki

önemi karşımıza çıkmaktadır (Paçalı, 2019). Bütün bu bilgiler akran mentörlüğünün özellikle okullardaki gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Grup Mentörlüğü: Birbirlerinden farklı özellikteki insanların bir araya gelerek etkileşim içine girdikleri ve paylaşımda buldukları yaklaşımdır (Crisp ve Cruz, 2009:529). Bu mentörlük türünde bir kişinin gelişen dünyada tek başına insanların ihtiyaçlarının karşılanmasında yeterli olmadığı görüşü vardır. Çok yönlü gelişen dünyada yeniliklere ayak uydurabilmek için yeni bir mentörlük algısına ihtiyaç vardır. Bunu da çoğulcu ve karşılıklı bir mentörlük anlayışı karşılayabilir (Zellers, Howard ve Barcic, 2008).

Grup mentörlüğü mentör ve aynı ihtiyaçlara sahip menti grubundan oluşmaktadır. Bu sayede sadece bir kişinin faydalanabileceği tecrübeden birden fazla kişi faydalanabilmektedir (Yurtseven, 2010). Grup mentörlüğü farklı deneyim ve özelliklere sahip birden çok mentörün sadece bir mentiye deneyimlerini aktardığı yaklaşım olarak da yürütülmektedir (Karadağ, 2015). Böylece menti birden fazla kişinin deneyimlerinden yararlandığı için çok yönlü gelişim göstermektedir.

Bunun yanında bu mentörlük türüyle kurumda istenen donanıma sahip yeterli sayıda mentör bulunmadığında farklı özelliklere sahip mentilere gerekli destek sağlanabilmektedir (Yıldırım, 2013). Böylece kurumda da birçok anlamda tasarruf sağlanmış olmaktadır.

Ters Mentörlük: Mentörlükteki mentör ve mentinin rollerinin tersine çevrildiği mentörlük türüdür (Crisp ve Cruz, 2009). Bu mentörlük türünde deneyimli olan kişi gençtir. Son zamanlarda genç nesil istenilen bilgiyi daha kolay elde etmekte ve teknoloji konusunda yaşlılardan daha deneyimli olabilmektedirler (Kuzu vd., 2012).

Ters mentörlükte genç insanların deneyimleri daha çok vurgulanmaktadır. Kurumda üst düzey pozisyonda uzun süre çalışmış ve emeklilik dönemi gelmiş kişiler diğer bireylerin düşüncelerinden dolayı motivasyonlarını kolayca kaybetmekte ve yeni çalışma tekniklerinin farkına varmada oldukça zorlanabilmektedir. Böylece mesleğin ilk yıllarındaki dinamizm kaybolarak yerini tekdüze bir düzene bırakabilmektedir (Clutterbuck, 2005). Ters mentörlük gelişen teknoloji ve güncel sorunlara karşı yetersiz kalan geleneksel mentörlüğün alternatifi olarak karşımıza çıkmaktadır (Craig, 2001). Genç ve tecrübesi daha az olan birinin kendinden daha tecrübeli birine kendi tecrübe ve teknolojik bilgilerini aktarmak şeklinde gelişmektedir (Baily, 2009; Biss ve DuFrene, 2006; Murphy, 2012). Bu mentörlük daha az deneyimli birisinin mentör olarak daha fazla deneyimli biriyle eşleştirilmesini içeren nesiller arası ilişkiyi kolaylaştıran yenilikçi bir yöntemdir. Klasik yaşama alışkanlıklarına sahip bir nesli, yeni çağın talepleri ile donatılmış gençlerle bir araya getirmek, bilgi aktarımının çoğunlukla yaşlılıktan gençliğe bir yol olduğu geleneksel mentörlükten farklıdır (Murphy, 2012). Böylece toplumda nesiller arası kopukluğun da önüne geçilebilmektedir.

Kendine Mentörlük: Bireyin belli amaçlar doğrultusunda süreci kendisinin yönetmesidir (Crisp ve Cruz, 2009). Birey kendisine belli konularda hedef koyar ve o hedef doğrultusunda kendisine bir plan yapması ve bu plan doğrultusunda süreci yine kendisi yönetmesidir. Bu mentörlük türünde her şeyin kontrolü bireyin kendisindedir.

Birebir mentörlük, akran mentörlüğü ve grup mentörlüğü en yaygın olarak kullanılan mentörlük türleridir (Crisp ve Cruz, 2009).

II.4. Mentörlüğün İş Yaşamındaki Yansımaları

Mentörlüğün iş yaşamında da önemli yansımaları bulunmaktadır. Çelik'e (2011) göre farkındalık oluşturmak, yetiştirmek, tecrübe paylaşmak, yol gösterici olmak

şeklinde tanımlayabileceğimiz mentorluk kavramının iş hayatında uygulanması ciddi bir öneme sahiptir. Bu yaklaşım, başarılı ve tecrübeli çalışana başarı imkanı sunarken, tecrübesiz çalışanların, rütbeli ve tecrübeli çalışanlar tarafından iş başında yetiştirilmelerine imkan tanımaktadır. Diğer taraftan göreve yeni başlayan çalışanlar içinde büyük önem taşımaktadır. Onların mesleki açıdan kendilerine bir kimlik oluşturmalarına yol gösterebileceği gibi verimliliklerinin de çoğalmasına katkı sağlamaktadır.

Mentörlüğün iş hayatında uygulanmasının belirli aşamaları vardır. İşe yeni başlayan birisi için kurumuna uyum sağlama sürecinde ona yol gösterecek deneyimli biri görevlendirilir. Görevlendirilen bu kişi yeni çalışana danışmanlık yapar, ona destek verir ve ona kılavuzluk eder. Kısacası mentörlük yapmış olur. Bu süre boyunca işin ne olduğuhakkında bilgiler verilir. Devamında kurum hakkında bilgiler (misyon, vizyon, kurum kültürü) verilir. Dolayısıyla mentörün seçimi yeni çalışanın iş yerine uyumunu sağlamada ve iyi bir başlangıç yapma açısından oldukça önemlidir (Çelik,2011).

Daima değişen ve ilerleyen bilgi dünyasını izlemek, elektronik platforma geçen bilgi kaynaklarından faydalanmak ve bu kaynakları insanların hizmetlerine sunmak oldukça önemlidir. Belli bir seviyeye gelmiş iş yerlerinde hedeflerin yükseltilmesi ve bu yükseltelen hedeflere ulaşılmasında deneyimli kişilerden faydalanılması açısından mentörlüğün önemli bir rolü bulunmaktadır. Elde ettiği tecrübe ile sağlıklı kararlar alabilen, çağın yeniliklerini takip edebilen, girişimci, yaratıcı mentörlük özelliklerine sahip çalışanlar kendilerinden istenileni en üst düzeyde verebilmektedirler (Çelik,2011). Böylece hem kurum hem de kişi kazanmaktadır.

Kurum ve kuruluşlarda resmi mentörlük programlarının başarısı için dört önemli özellik bulunmaktadır: Programın açıkça tanımlanmış amaçları, mentör ve menti eşleşmeleri, çalışanların geliştirilmeye yönelik beceri ve ilgileri, mentör eğitimi. Başarılı

bir mentörlük programında hedefler açıkça belirlenmiş olmalıdır. Mentör ve mentilerin eşleşmesi yapılırken uyumlu eşleşmeler yapılmalıdır. Mentilerin gelişmeye yönelik ilgi ve becerileri belirlenerek mentörlere gerekli eğitimler verilmelidir. Ayrıca kurum ve kuruluşlar mentör ve mentilerin belirli dönemlerde bir araya gelebilmeleri için gerekli ortamı sağlamalıdır. Mentör ve metniler bir araya gelmezlerse mentilerin bu ilişkiden fayda sağlamaları zor olacaktır (Philips-Jones, 1982).

II.5. Yükseköğretimde Mentörlük

Yükseköğretimde mentörlük ilk kez Michigan Üniversitesinde 1911 yılında araştırılmıştır (Jhonson, 1989). Bununla beraber mentörlük deneyiminde rol oynayan etmenleri ve bu deneyimlerin eğitim literatüründeki öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ile ilgili olarak 1988'e kadar araştırma yapılmamıştır. Anderson ve Shannon (1988) mentörlüğün kasıtlı, besleyici ve anlayışlı bir süreç olduğunu ortaya çıkarmışlardır. 1990 yılından sonra da bu konuda sayısız çalışmalar yapılmıştır. Mentörlük öğrencilerine ilişkin en kapsamlı teorik bakış açılarından bir tanesi de mentörlüğün öğrencilerle hem resmi hem de gayresmi sürekli iletişim halinde olarak onlara destek sağlamak için uğraşılan bilinçli bir çaba olarak görülmesidir (Cohen, 1995).

Alanyazına bakıldığında yükseköğretim açısından tutarlı bir mentörlük tanımının bulunmadığı görünmektedir (Johnson, 1989). Bulunan tanımlar genellikle yanlış veya eksiktir (Crisp ve Cruz, 2009). Mesela Brown vd. (1999) mentörlüğü belirli bir alandaki bilgileri öğrenmek veya var olan bilgileri geliştirmek için tecrübeli ve daha az tecrübeli kişiler arasındaki birebir ilişki şeklinde tanımlamışlardır. Blackwell (1989) ise üst mevkideki kişilerin üstün başarılar elde ettiği saygınlıklı yönergeler, danışmanlık, rehberlik ve kolaylaştırıcı bir süreç olduğunu belirten daha fazla öne çıkan terimlerle tanımlamıştır.

Mentörlüğün lisans öğrencileri üzerinde kalıcılığı ve not ortalaması açılarından olumlu etkileri olduğu görülmüştür (Campbell ve Campbell, 1997). Bordes ve Arredondo (2005), birinci sınıf öğrencilerinin mentörlük algıları ile üniversite ortamlarındaki rahatlıkları arasında anlamlı bir bağlantı bulmuştur. Strayhorn ve Terrel (2007), kayıtlı ve kayıt dışı mentörlük ilişkilerinin öğrenci memnuniyeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmaya göre kayıt dışı mentörlük ilişkisinin öğrenci memnuniyetine önemli bir katkısının olmadığını tespit etmiştir.

Mentörlük araştırma görevlilerinin kariyerlerinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Göreve yeni başlayan öğretim üyelerinin akademik camiaya hızlı bir şekilde uyum sağlamaları, mesleki gelişimleri ve sosyal gelişimleri bakımından oldukça önemlidir. Bu süre boyunca tecrübeli öğretim üyelerinin kendi tecrübelerini ve kurum hakkındaki bilgilerini göreve yeni başlayan öğretim üyelerine aktararak onların kuruma ve mesleğe uyum sağlamalarında yardımcı olabilecekleri belirtilmektedir (Gümüş ve Gök, 2016). Tecrübeli öğretim üyelerinin göreve yeni başlayan öğretim üyelerine yaptıkları bu mentörlüğe akademik mentörlük denebilir (Mullen, 2005).

II.5.1. Yükseköğretimde Mentörlüğün Mentörlere, Mentilere ve Kuruma Sağladığı Faydalar

Yükseköğretimde mentörlük uygulamaları mentörlere, mentilere ve kuruma birçok yarar sağlamaktadır.

Yükseköğretimde mentörlüğün mentöre sağladığı yararlar manevi hazın artmasını sağlaması, mesleki açıdan motivasyonu yükseltmesi, değişik bakış açıları kazandırması, içinde bulunduğu sektöre yakınlaşmasını sağlaması, olaylara ve durumlara karşı farklı bakış açıları kazandırması, kendini geliştirmesi ve bilgi çeşitliliğini artırması ve bireyin kendisini sınamasını sağlamasıdır (Brown, 2007).

Yükseköğretimde mentörlüğün mentiyeye sağladığı yararlar araştırma çalışmaları, yayın ve eğitsel yeteneklerin artmasına yardımcı olması, kariyer gelişiminde karşılaştığı zorluklar karşısında stresle başa çıkabilmeyi kolaylaştırması, mentörlerin bağlantıları ve tecrübeleri sayesinde bulunduğu konunun ilerlemesini sağlayacak yönleri geliştirmesi, alanında kendini geliştirmiş diğer mentörlerle iyi ilişkiler kurması sonucunda ileriye doğru güdülemesi ve kendine güvenini artırması, karşısına çıkan seçenekleri azaltması, başarılı kariyer planlaması yapması, hedef belirlemede yardımcı olması ve doğru kaynaklara ve kişilere ulaşmada zaman açısından tasarruf sağlamasıdır (Brown, 2007).

Yükseköğretimde mentörlüğün kuruma sağladığı yararlar kurumun hedeflerine ulaşmasını sağlaması, kurum değişen ve gelişen yaklaşımlara uyum sağlaması, çalışanlar üzerindeki olumlu etki kuruma olan bağlılığı artırması ve kurumun itibarının artmasını sağlaması, üniversiteye olan bağlılığın artmasını sağlaması, öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirmesi, kurum içi iletişimi ve kurum içindeki bilgi akışını hızlandırması sonucunda işe yeni başlayanların kurum politikalarını benimsemelerini sağlamasıdır (Brown, 2007). Ayrıca Yükseköğretim Kanunu'nda bulunan "*Üniversitelerde öğretim üyeleri yol gösterme ve rehberlik etmeyle yükümlüdür.*" maddesinden öğretim üyelerinin bir mentörde bulunması gereken özellikleri taşıması gerektiği düşünülmektedir (Çamveren ve Vatan, 2018; 259).

II.5.2. Mentörlükte Ortaya Çıkan Dirençler ve Faydalar

Alanyazına bakıldığında mentörlükte ortaya çıkabilecek bazı güç ve dirençlerin olduğu görülmektedir. Eğitmenler açısından mentörlüğün çok fazla zaman aldığı

belirtilmiştir. Öğrencilerin yardıma ihtiyaçları olmadığı dönemlerde öğrencilerin mentörleri çok rahatsız ettiği belirtilmiştir (Colvin ve Ashman, 2010).

Colvin ve Ashman (2010), çalışmalarında mentörlükte ortaya çıkan dirençleri öğrencilerin ödevlerini yapmaması, öğrencilerin mentörlere açılmak istememesi, ilişki çatışmaları oluşması, öğrencilerle iletişim kurulmaması, öğrencilerin yardım istememesi, öğrencilerin sınıfta kendi başına olmak istemeleri şeklinde belirtilmektedir. Yine bu araştırmanın sonucunda kadınların mentörlük ilişkisinin bir arkadaş ve bir destek sistemine sahip olmanın faydalarına odaklandıkları, erkeklerin ise mentörlük ilişkisinin akademik yönlerine odaklandıkları ortaya çıkmıştır.

Mentörlükte ortaya çıkan dirençlerin yanında birçok faydası da bulunmaktadır. Mentörlükte mentörlere bireysel kazanımların yanısıra öğrencilerin kampüse bir bütün olarak bağlanmalarına yardımcı olmaktadır (Colvin ve Ashman, 2010). Öğrenciler akademik olarak daha iyi bir performans göstermektedir (Thomas, 2000). Mentörlük sayesinde daha geniş çevre edinen, iyi bağlantılara sahip olan öğrencilerin başkalarıyla daha kolay bağlantı kurabildiklerinde okula devam ettikleri görülmektedir (Thomas, 2000).

II.5.3. Mentörlüğün İçerdiği Yapılar

Nora ve Crisp (2007) tarafından yapılan bir çalışmada mentörlüğün dört ana yapı içerdiği ortaya çıkarılmıştır. Bunlar: psikolojik ve duygusal destek, hedef belirleme ve kariyer yolu seçme desteği, öğrencilerin seçtiği alanla ilgili bilgisini iletmeyi amaçlayan akademik konu bilgisi desteği ve rol modelin tanımlanması.

Psikolojik ve duygusal destek; dinleme ve ahlaki destek sağlama, problemleri belirleme ve teşvik etme duygusunu, öğrenci mentör arasında karşılıklı anlayış ve bağ kurma olan destekleyici bir ilişki kurmayı içerir. Hedef belirleme ve kariyer yolu seçme

desteği; mentörlüğün öğrencinin güçlü yanlarının, zayıf yönlerinin ve yeteneklerinin bir değerlendirmesini ve ayrıca akademik hedeflerin yanı sıra akademik hedeflerin belirlenmesinde de bir desteğin bulunduğu fikrini temsil eder. Akademik konu bilgisi desteği; öğrencilerin seçtikleri alanla ilgili bilgilerini geliştirmeye odaklanır. Bu kısım iki ana bileşeni içermektedir. Bunlardan birincisi öğrencilere sınıf içinde akademik başarısını desteklemek için yapılan yardımı içermektedir. İkinci kısım ise öğrencilere ders dışında yapılan akademik yardımı içermektedir. Bir rol modelin varlığı; mentinin mentörün mevcut ve geçmiş eylemlerinden, kazandığı başarılarından ve başarısızlıklardan öğrenme yeteneğine odaklanır. Bu kısımda mentör ve menti arasındaki ilişkiyi kişiselleştirmek ve zenginleştirmek için yaşam deneyimlerine odaklanmaktadır.

II.5.4. Mentörlüğe Benzeyen Yaklaşımlar

Mentörlükte birbirine benzeyen fakat aynı olmayıp farklı şekillerde isimlendirilebilecek yaklaşımlar bulunmaktadır (Flesch, 2005).

Klinik Danışmanlık/ Gözlem: Aynı kurumda çalışan mentörler ve mentiler tarafından kullanılan bir yöntemdir. Burada mentörler mentileri dört aşamada gözlerler: Gözlem öncesi konferansı, sınıf gözlemi, veri analizi ve gözlem sonrası konferans. Bu yaklaşımda mentörler iş yüklerinin fazla olduğunu ve bu yüzden çok başarılı olmadığını belirtmektedirler.

Stajyerlik: Meslek hayatına henüz başlamış veya okulun son yıllarında alanlarında tecrübeli bir kimsenin yanında tecrübe kazanılan süreçtir. Bu sistemde mentörlere aday öğretmenleri yetiştirme sürecinde daha çok sorumluluk düşmektedir. Bu kısımdaki genel sorun mentör ve mentinin ders planını birlikte hazırlayacakları zamanın sınırlı olmasıdır.

Yeterlilik: Önceden belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda destek verilen yaklaşımdır.

Yansıtma: Öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerini gözden geçirerek uygulamalarından sorumlu oldukları kısımdır. Bu yaklaşımı kullanan mentörlerin kendilerini yansıtma becerileri açısından geliştirilmeleri gerektiği belirtilmektedir.

Flesch (2005), bu yaklaşımlara ek olarak “*yoğunlaştırılmış mentörlük*” yaklaşımını tavsiye etmektedir. Bu yaklaşımda mentör iki hafta süreyle mentiyle beraber derslere devam etmektedir. Bu yaklaşımda iki haftalık yoğunlaştırılmış mentörlük esastır.

II.6. Mentörlükle İlgili Çalışmalar

Mentörlük yaklaşımı dünyada birçok alanda araştırılmıştır. Eğitim, iş ve tıp alanlarında yapılan analizlerden mentörlüğün profesyoneller için öğrenme ve kişisel gelişim açısından önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmektedir. Ehrich, Hansford ve Tennent (2004), tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre mentörlüğün mentör ve menti bakımından birçok faydasının olmasına rağmen bazı olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Zayıf bir mentörlük, mentörlüğün hiç olmamasından daha kötü sonuçlar doğurmaktadır. Bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için mentör eğitimine önem verilmesi, katılımcıların dikkatli seçilmesi ve sürece devam etmenin gerekliliğinin farkında olunması gerekmektedir

Bunlara ek olarak Noe (1988) tarafından mentörlük ilişkisinin cinsiyetlere göre etkileri de incelenmiştir. Yapılan çalışmada kadınların ilişkiyi erkeklerden daha etkili kullandığı görülmüştür. Kadın mentiler mentörlerden yararlanmak için daha motive oldukları görülmüştür. Çalışmanın bir başka boyutunda ise karşı cinsle eşleşen mentör ve mentilerin aynı cinsle eşleşen mentör ve mentilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Bir başka çalışmada Grossman ve Rhodes (2002), tarafından çalışmalara mentörlük süresi açısından bakılmıştır. 3-6 ay veya 6 ay-1 yıl süren ilişkiler ile karşılaştırıldığında 1 yıllık ve daha uzun süreli mentörlük ilişkilerinin akademik, psiko-sosyal ve davranışsal sonuçların elde edilmesinde öğrenciler üzerinde daha fazla etkisinin olduğu görülmektedir. Bu görüşten de mentörlük hizmetinin süresinin yetersiz olmasının mentilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir fark yarattığı görülmektedir.

Kram (1983), tarafından yapılan çalışmanın sonucunda mentörlük ilişkisi belirli şartlar altında mentör ile menti açısından veya her ikisi açısından yıkıcı olabilir. Mentörmentiye kendisini zayıflamış veya geride kalmış hissettirebilir ya da mentinin başarısı ve önünün açık olması mentöre kendisini tehdit altında hissettirebilir. Menti ilerleme evresindeyken karşısına bazı engellerin çıkması kendisini derinden etkileyebilir. Böyle durumlarda mentörlük ilişkisi zora girer ve yıkılma tehlikesiyle karşı karşıya kalır.

Colvin ve Ashman (2010), yükseköğretimde akran mentörlüğüyle ilgili yaptığı çalışmada akranlar arasındaki ilişkinin mentörlüğün başarıya ulaşımında önemli rolünün olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca mentör konumundaki akranın rollerinin netleştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında tarafların beklentilerini anlamaları, ilişkileri geliştirme, sürdürme ve yönetme konusunda eğitim almaları gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Diğer taraftan Ehrich, Hansford ve Tennent (2004), tarafından yapılan çalışmada 300'den fazla makalenin analizi yapılmıştır. Bu analizin sonucunda mentörlüğün öğrenme, kişisel gelişim ve gelişim için önemli bir potansiyele sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında birkaç da sorun tespit edilmiştir fakat mentörlük planlanırken dikkatli davranılması ve yetenekli liderlik gemisi ile çoğu sorun en aza indirilebilmektedir. Ayrıca mentör eğitiminin önemi, katılımcıların dikkatli seçilmesi ve devamlılığın gerekliliği konularına dikkat edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Mentörlük yaklaşımı alanında Türkiye’de de bazı çalışmalar yapılmıştır. Kılınç ve Alparslan (2014) öğrencilerin lisans öğrenimleri boyunca yönlendirmelere ve rehberliklere çok fazla ihtiyaçları olduğunu öne sürmüşlerdir. Fakat mentörden beklenen davranışlar sürecin verimli geçmesi açısından önemlidir. Bu araştırma öğrencilerin mentörlerde olmasını beklediği üç temel niteliği ortaya çıkarmıştır: İletişim Özellikleri; öğrenciler güler yüzlü, samimi, öğrencilerin seviyesine inebilen mentörleri daha çok tercih etmektedirler. Kişilik özellikleri; öğrenciler güvenilir, anlayışlı, sabırlı ve etrafına olumlu enerji yayan tutarlı kişilik özelliklerini önemsemektedirler. Akademik yetkinlik; öğrenciler öğretim elemanlarının akademik anlamdaki başarılarına, özgeçmişlerine ve bilgi düzeylerine dikkat etmektedirler. Ayrıca mentörler açısından bakıldığında mentörde şu özellikler bulunmalıdır: Özverili olmalı, dürüst olmalı, öğrencileri ile olan ilişkilerinde özenli olmalı ve öğrencilere zaman ayırmalı, mesleğini severek yapan biri olmalıdır. Bunun yanında mentörlerin de mentilerden beklentileri bulunmaktadır. Mentörler de mentilerin samimi, dürüst, analitik düşünme yeteneği olan, çıkarıcı olmayan, iletişim kurma becerisi yüksek olan kişiler olmasını istemektedirler. Yalnız bir noktada ikiye ayrılmaktadırlar. Bir grup mentilerin başa bağlı olmalarını ve verilen görevleri yerine getirmelerini istemektedir. Diğer grup ise mentilerin özgür olmalarını ve neyi, nasıl yapacaklarına kendilerinin karar vermesi gerektiğini düşünmektedir (Kılınç ve Alparslan, 2014). Bu sistem sayesinde öğrenciler hedeflerini daha sağlıklı belirleyebilecekler, kaynaklara daha kolay ulaşabilecekler ve bu deneyimlerden kendilerine pay çıkarabileceklerdir.

Yapılan bir diğer çalışmada Akçamete, Dinçer ve Aslan’ın (2010) mentörlüğün öğretmenlik mesleğindeki önemine bakılmıştır. Lisans döneminde edinilen bilgi ve tecrübeleri hayatının ilk zamanlarında tam olarak kullanılamamaktadır. Bu yüzden üniversite döneminde alınan uygulamalı eğitimler büyük bir fırsattır. Bu alanda uygulama

öğretmenlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler mesleğinde deneyimli öğretmenlerin bilgi, tecrübe ve yönlendirmelerine ihtiyaç duyarlar. Uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerileri bakımından kurumlara göre bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca mesleki gelişim açısından branşlara göre bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Buna benzer bir çalışmada Sezgin, Koşar ve Er (2014) okul yöneticisi ve öğretmenlerin yetişme dönemlerinde mentörlüğün rolünü incelemişlerdir. Yapılan bu çalışmada okul müdürlerinin mentörlük bakımından üzerlerine düşen görevleri birçok yönden gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Özellikle okul müdürlerinin müdür yardımcılarını ve öğretmenleri hizmet içi eğitimlerde destekledikleri ve bu davranışlar olumlu bir çaba olarak görülmüştür. Öğretmenlere mesleklerinin ilk zamanlarında yapılan mentörlüğün mesleğe bağlılıkta çok önemli bir rolü olduğu gözlemlenmiştir (Mordan, 2012). Ayrıca tecrübeli öğretmenlerin göreve yeni başlayanlara yaptıkları mentörlüğün iki taraf için de olumlu sonuçlar doğurduğu ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı belirlenmiştir (Burks, 2012). Okullardaki zümre toplantılarının mentörlük açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir. Fakat bu toplantıların çoğu zaman prosedürden öteye gitmediği görülmüştür. Okul müdürlerinin bu toplantıları amacına uygun biçimde gerçekleştirmeleri için gereken katkıyı sunmaları gerekmektedir (Sezgin, Koşar ve Er; 2014).

Diğer taraftan üstün yeteneklilerin eğitiminde mentörlüğün yeri ile ilgili Levent'in (2011) yaptığı bir çalışmada üstün yetenekli çocukların daha iyi iletişim kurabildikleri ve bu sayede mentörlükten daha fazla faydalanabildikleri görülmüştür. Gelişimi normal seyreden bireyler kariyerleriyle ilgili planları lise dönemi ve daha sonrasında yaparken üstün yetenekli bireyler kariyerleriyle ilgili planları daha önce yapmaktadırlar. Bu sebeple de mentörlüğe daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca üstün

yetenekli kişilerin normal kişilere göre daha zeki oldukları düşünülür. Bu yüzden normal sınıflarda sıkılırlar. İşte burada mentörlük akademik zorlayıcılık açısından çok faydalı olabilmektedir.

Diğer taraftan Tükeltürk ve Balcı (2014), mentörlüğün yükseköğretimdeki uygulama alanlarına odaklanmıştır. Üniversitelerdeki uygulamalarda akademisyen olacak kişileri mesleğe hazırlamada danışmanların yaptığı yardımı içermektedir. Yapılan bu araştırma danışmanların yüksek lisans ve doktora öğrencilerine yaptıkları yardımların öğrencileri her açıdan geliştirdiğini ortaya koymuştur. Bu da mentörlük kavramının doğru uygulanmasının üniversitelere olumlu ve faydalı etkileri olacağını ortaya koymuştur.

Yükseköğretimde mentörlükle ilgili yapılan bir diğer çalışma Gümüş ve Gök'ün(2016) yaptığı "Eğitim Fakültelerinde Akademik Mentörlük ve Göreve Yeni Başlayan Öğretim Üyelerinin Mentorluk İhtiyaçları" isimli araştırmadır. Göreve yeni başlayan öğretim üyeleri mesleklerinin ilk yıllarında çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Öne çıkan problemlerden bazıları; fazla ders yükü olması, alanları dışında derse girmek durumuyla karşılaşmaları, araştırma yapmaya zaman kalmaması, mesleğe başladıklarında uyum problemi yaşamaları, meslektaşlar arasında yeterli seviyede akademik açıdan işbirliği kuramamaları ve kurumun bürokratik yapısına uyum sağlayamamalarıdır. Ayrıca bütün bu problemler öğretim üyelerinde mesleklerine karşı memnuniyetsizlik hissi yaratmaktadır. Gümüş ve Gök'ün (2016) yaptığı araştırmada öğretim üyelerinin; daha çok eğitim-öğretim, araştırma ve idari açıdan desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür. Ayrıca ilk defa girecekleri derslerde kullanılacak kaynaklar, ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ders sunumları gibi konularda da desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Tüm bu sorunların çözümü için hatta sorunlar ortaya çıkmadan önüne geçebilmek için formal bir mentör atanması gerekmektedir.

Özellikle doktoralarını yurt dışında veya çalıştıkları kurumun dışında yapmış öğretim üyeleri için bu uygulamanın gerekliliği vurgulanmıştır. Göreve yeni başlayan öğretim üyelerine atanan bu mentörler sayesinde kuruma uyumun hızlanacağı, akademik yönden gelişimlerinin artacağı ortaya konmuştur. Mentörlük sayesinde öğretim üyeleri cesaretlenmekte ve kendilerine psikolojik destek sağlamış olmaktadır (Gümüş ve Gök, 2016).

Diğer taraftan Gündüz ve Akşit (2018), çalışmasında ters mentörlüğe odaklanmıştır. Ters mentörlüğün hem mentöre hem de mentiyeye maliyet ve zaman açısından büyük kazanımlar sağladığı ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda insanların iş tecrübesinden hemen önce işle tanıştıkları yer olan üniversitelerde ters mentörlüğün ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bütün bu çalışmalar ışığında mentörlüğün bireylere birçok alanda katkılar sağladığı görülmektedir. Bu katkılar sayesinde insanlar kendilerini daha iyi tanımakta ve bireysel becerileri artmaktadır. Yükseköğretim döneminde uygulanan mentörlük de öğrenciler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde uygulanan mentörlüğün öğrencilerin akademik kariyeri, çevreyle iletişim ve işbirliği, notların ve başarı seviyesinin artması ve kendilerine karşı saygılarının artması gibi alanlarda faydası bulunmaktadır. Ayrıca başarılı bir mentörlük mentörlere manevi hazın artması, farklı bakış açısı kazanma, kendini geliştirme; mentilere motivasyonun artması, başarılı kariyer planlama, hedef belirleme; kuruma ise öğrencilerin bağlılık duygusunun artması, kurumun hedeflerine ulaşma gibi birçok yarar sağlamaktadır. Bu çalışmalardan Türkiye’de yükseköğretimde mentörlük kavramının yeni yeni çalışılmaya başlandığı anlaşılmaktadır. Mentörlüğün faydaları göz önüne alındığında yükseköğretim kurumlarında yaygınlaşmasının faydalı olacaktır.

III. BÖLÜM: YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir.

III.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Türkiye'deki yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algılarını çeşitli faktörler açısından incelemek ve öğrencilerin mentörlük algılarının devlet ve vakıf üniversiteleri arasındaki farklılaşma durumlarını incelemek amacıyla nicel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Bu kapsamda nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, olayları, olguları ya da durumları var oldukları şekliyle -araştırmacı müdahalesi olmadan- betimlemeyi hedefleyen bir yöntemdir (Karasar, 2015).

III.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini KTO Karatay Üniversitesinde (vakıf) 6559 ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde (devlet) 8540 lisans seviyesinde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Üniversiteler arasında karşılaştırma yapılabilmesi amacıyla iki üniversitede de bulunan aynı/eş değer 4 fakülte (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Bilimleri Yüksekokulu, Mühendislik Fakültesi ve Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi¹) örneklem seçimi için hedef olarak belirlenmiştir. Fakat İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ile Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesinde eş değer bölüm ve seviyelerde karşılaştırma yapabilmek için yeterli sayıda kayıtlı öğrenci olmadığı için araştırma Sağlık Bilimleri Yüksekokulu ile Mühendislik Fakültesinde yapılmıştır.

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde Edebiyat Fakültesinde ilgili bölümler

Örneklemin seçimi yapılırken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örnekleme yönteminde birim seçimi yapılırken evrenin tamamından gelişigüzel bir biçimde seçilir ve birimlerin kendi içerisinde seçilme ihtimali eşittir. Tabakalı örneklemede ilk olarak evren belirli gruplara ayrılır, gruplara ayırma işleminden sonra bu grupların içinden birimlerin de gelişigüzel seçildiği örnekleme yöntemidir (Tuna, 2016). Buradaki tabakalama üniversitenin vakıf ve devlet olma durumu ile öğrencilerin sınıf seviyelerine göre yapılmıştır. Çalışmaya katılan yükseköğretim öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	332	56.1
	Erkek	260	43.9
	Toplam	592	100.0
Sınıf Düzeyi	1.sınıf	150	25.3
	2. sınıf	147	24.8
	3. sınıf	153	25.8
	4. sınıf	142	24.0
	Toplam	592	100.0
Fakülte	Sağlık Bilimleri	310	52.4
	Mühendislik ve Mimarlık	282	47.6
	Toplam	592	100.0
Üniversite	KMÜ	291	49.2
	KTO Karatay	301	50.8
	Toplam	592	100.0
Konaklama	Yurt	253	42.7
	Ev	339	57.3
	Toplam	592	100.0
Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	34	5.7
	Okur yazar	14	2.4
	İlkokul	234	39.5
	Ortaokul	116	19.6
	Lise	123	20.8
	Üniversite	61	10.3
	Lisansüstü	10	1.7
	Toplam	592	100.0
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar Değil	3	0.5
	Okur yazar	7	1.2
	İlkokul	141	23.8

Ortaokul	108	18.2
Lise	165	27.9
Üniversite	140	23.6
Lisansüstü	28	4.7
Toplam	592	100.0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 291 (%49.2)'inin devlet üniversitesinde (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi), 301 (%50.8)'inin vakıf üniversitesinde (KTO Karatay Üniversitesi) öğrenim gördükleri görülmektedir. Araştırmaya katılanların 332 (%56.1)'si kadın, 260 (%43.9)'ı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenim görülen fakülteler açısından bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin 310 (%52.4)'u Sağlık Bilimleri Fakültesinde, 282 (%47.6)'si Mimarlık ve Mühendislik Fakültesinde öğrenim görmektedir. Alanyazın incelendiğinde 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin üniversite içindeki etkinliklere (kültürel faaliyetler, öğrenci kulüpleri...) fazla katılmadıkları görülmektedir (Holdaway ve Kelloway, 1987). Ayrıca 1. sınıf öğrencileri farklı bir ortama geldikleri için ortama alışma ve uyum sağlama açısından bir geçiş dönemidir (Lu, 1994). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin bu etmenlere birden maruz kaldıkları için daha çok yıpranmaktadırlar (Mallinckrodt ve Sedlacek, 1987). Böyle durumlarda da mentörlük kavramı önemli bir faktör olarak devreye girmektedir. Fakat 1. sınıf öğrencileri üniversitede diğer kademelerdeki öğrenciler kadar zaman geçirmemeleri ve yukarıda bahsedilen faktörlerin mentörlük algısını etkileyebileceği düşünülmüştür ve sınıf seviyesi 1. sınıf ve diğerleri şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin anne eğitim durumlarına bakıldığında üniversite ve üzeri öğrenim görenler 71 (%12) kişidir. Baba eğitim durumuna bakıldığında üniversite ve üzeri eğitim gören 168 (%28,3) kişidir. Ayrıca yine araştırmaya katılanların konaklama durumuna bakıldığında 253 (%42,7) kişinin kampüs içinde, 339 (%57.3) kişinin de kampüs dışında konakladığı görülmektedir.

III.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Crisp (2009) tarafından geliştirilen ve Gök ve Aydın' ın (2017) Türkçe'ye uyarladığı 23 maddesi ve 4 alt boyutu bulunan '*Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği*' ve farklı demografik özelliklerin saptanabilmesi amacıyla '*Kişisel Bilgi Formu*' uygulanmıştır.

III.4. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği

'*Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği*' yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algılarını ölçmek amacıyla Crisp (2009) tarafından geliştirilmiştir ve Gök ve Aydın (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 23 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; psikolojik ve duygusal destek (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. maddeler), derece ve kariyer desteği (9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler), akademik alan bilgisi desteği (15, 16, 17, 18 ve 19. maddeler) ve rol modelin varlığı (20, 21, 22 ve 23. maddeler) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Kesinlikle katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipinde olan ölçek kullanılmıştır.

III.5. Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

Gök ve Aydın (2017) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre uyarlama esnasında birden fazla faktöre yüklendiği belirlenen 20. ve 25. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ki-kare değeri, 2 soru ölçekten çıkarıldığında .814 ($p=.000$), RMSEA=.082, CFI=.920, TLI= .910 şeklinde çıkmaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında ölçeğin başarılı bir uyum içinde olduğu görülmektedir.

Güvenirlik ölçümlerinde Cronbach Alfa kat sayıları sırasıyla .84, .80, .77 ve .81 şeklinde belirlenmiştir. Bu Cronbach Alfa kat sayısı sonuçlarına bakıldığında

sonuçların yeterince yüksek olduğu ve çalışmada ölçekten elde edilecek puanların güvenilir olduğu kabul edilmiştir (Gök ve Aydın, 2017).

III.6. Kişisel Bilgi Formu

“Kişisel Bilgi Formu” çalışmaya katılım sağlayan öğrencilerin demografik açıdan cinsiyet, öğrenim görülen üniversite, öğrenim görülen fakülte, sınıf seviyesi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, konaklama durumu (yurt/ev), ailenin gelir durumu gibi özellikleri belirlemek için alanyazın doğrultusunda araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve devamında üç eğitim bilimleri uzmanının fikirleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir.

III.7. Veri Toplama Süreci

Araştırma doğrultusunda Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu, ilgili kurumlardan izinler alınarak (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ve KTO Karatay Üniversitesi) 2019- 2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören öğrencilere gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin tamamı üniversitelerin yerleşkeleri içerisinde araştırmacı tarafından toplanmıştır.

III.8. Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows paket programının 22.0 sürümü kullanılmıştır. Verileri analiz ederken standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde ve frekans gibi betimleyici istatistiklerin yanında, yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarının farklı demografik değişkenler bakımından anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak için bağımsız iki grubun karşılaştırılmasında t- testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında

tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Elde edilen anlamlı farklılıkların alt kategorilerden hangileri arasından oluştuğunu ortaya çıkarmak için LSD testi kullanılmıştır. Bununla beraber çalışmada istatistiksel analizlerde anlamlılık değeri .05 kabul edilmiştir.



IV. BÖLÜM: BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında genel problem ve buna bağlı olarak alt problemler doğrultusunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

IV.1. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ile Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algılarını belirlemek için çalışmanın temel amacı doğrultusunda mentörlük kavramına ve mentörlüğün alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ort.	Ss	Min.	Max.
Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı	592	3.34	.83	1	5
Psikolojik ve Duygusal Destek	592	3.22	.91	1	5
Dereceve Kariyer Desteği	592	3.53	.91	1	5
Akademik Alan Bilgisi Desteği	592	3.25	.96	1	5
RolModelinVarlığı	592	3.39	1.02	1	5

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin yükseköğretim öğrenci mentörlük algısı puanları dikkate alındığında ($\bar{x} = 3.34$); öğrencilerin mentörlük algısı düzeyinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Bunların yanında yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algılarına ait dört alt boyut içinden en fazla ortalama puanının derece ve kariyer desteği boyutunda ($\bar{x} = 3.53$); en az ortalama puanın ise psikolojik ve duygusal destek boyutunda ($\bar{x} = 3.22$) olduğu ortaya çıkmaktadır.

IV.2. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı Düzeyinin Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu kısmında çalışmaya ait birinci ve ikinci alt problemi olan; “Yükseköğretim öğrencilerinde mentörlük algısı; cinsiyete göre, sınıf seviyesine göre, eğitim gördükleri fakülteye göre, anne eğitim durumuna göre, baba eğitim durumuna göre, yurttan veya evde kalma durumuna göre, öğrencinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir, yükseköğretim öğrencilerinde mentörlük algısı devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim görme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” soruları doğrultusunda mentörlük algısının demografik değişkenlere göre değişimi ele alınmıştır. Mentörlük algısının; öğrenim görülen üniversiteye göre, cinsiyete göre, sınıf seviyesine göre, eğitim gördükleri fakülteye göre, anne eğitim durumuna göre, baba eğitim durumuna göre, yurttan veya evde kalma durumuna göre, öğrencinin aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. T- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapabilmek için analizlerin varsayımlarından olan normallik testi yapılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirleyebilmek için hesaplanan çarpıklık (skewness) katsayı değerlerinin -0.628 ile -0.376 aralığında; basıklık(kurtosis) katsayısı değerlerinin ise -0.065 ile -0.453 arasında olduğu görülmektedir. Değişkenlerin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) katsayılarının $|-1.0|$ ve $|+1.0|$ değerleri arasında olması gerekmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Verilen bilgilere bakıldığında çarpıklık ve basıklık değerlerinin bahsedilen değerler aralığındadır. Dolayısıyla değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir.

Buna göre, cinsiyete göre öğrenci mentörlük algısı ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi

Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																												
Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı	Kadın	332	3.45	.78	590	3.61	.000																																												
	Erkek	260	3.20	.86				Psikolojik ve Duygusal Destek	Kadın	332	3.31	.86	590	2.81	.005	Erkek	260	3.10	.95	Derece ve Kariyer Desteği	Kadın	332	3.70	.87	590	5.20	.000	Erkek	260	3.32	.92	Akademik Alan Bilgisi Desteği	Kadın	332	3.31	.92	590	1.84	.066	Erkek	260	3.17	1.01	Rol Modelin Varlığı	Kadın	332	3.49	.99	590	2.70	.007
Psikolojik ve Duygusal Destek	Kadın	332	3.31	.86	590	2.81	.005																																												
	Erkek	260	3.10	.95				Derece ve Kariyer Desteği	Kadın	332	3.70	.87	590	5.20	.000	Erkek	260	3.32	.92	Akademik Alan Bilgisi Desteği	Kadın	332	3.31	.92	590	1.84	.066	Erkek	260	3.17	1.01	Rol Modelin Varlığı	Kadın	332	3.49	.99	590	2.70	.007	Erkek	260	3.26	1.06								
Derece ve Kariyer Desteği	Kadın	332	3.70	.87	590	5.20	.000																																												
	Erkek	260	3.32	.92				Akademik Alan Bilgisi Desteği	Kadın	332	3.31	.92	590	1.84	.066	Erkek	260	3.17	1.01	Rol Modelin Varlığı	Kadın	332	3.49	.99	590	2.70	.007	Erkek	260	3.26	1.06																				
Akademik Alan Bilgisi Desteği	Kadın	332	3.31	.92	590	1.84	.066																																												
	Erkek	260	3.17	1.01				Rol Modelin Varlığı	Kadın	332	3.49	.99	590	2.70	.007	Erkek	260	3.26	1.06																																
Rol Modelin Varlığı	Kadın	332	3.49	.99	590	2.70	.007																																												
	Erkek	260	3.26	1.06																																															

Tablo 3’de sunulan t-testi analizinin sonuçlarına göre, kadın öğrencilerin mentörlük algısı ile erkek öğrencilerin mentörlük algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(590)} = 3.616$, $p < 0.05$]. Cinsiyete göre puan ortalaması açısından bakıldığında kadın öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 3.45$) erkek öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X} = 3.20$) oranla daha yüksektir.

Öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında cinsiyetin; psikolojik ve duygusal destek [$t_{(590)} = 2.817$, $p < 0.05$], derece ve kariyer desteği [$t_{(590)} = 5.208$, $p < 0.05$], rol modelin varlığı [$t_{(590)} = 2.702$, $p < 0.05$] boyutlarının üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($p < 0.05$). Yalnız cinsiyetin akademik alan bilgisi desteği [$t_{(590)} = 1.843$, $p > 0.05$] alt boyutu üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Yapılan analizde cinsiyete göre etki büyüklüğünün toplam puanda zayıf ($d=0.175$), psikolojik ve duygusal destek alt boyutunda orta ($d=0.282$), derece ve kariyer desteği alt boyutunda zayıf ($d=0.074$), akademik alan bilgisi desteği alt boyutunda zayıf ($d=0.169$), rol modelin varlığı alt boyutunda zayıf ($d=0.018$) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf seviyesine göre öğrenci mentörlük algısı ve alt boyutlarına ilişkin oluşan t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sınıf Seviyesine Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Sınıf Seviyesi	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																												
Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı	1. Sınıf	150	3.45	.75	590	1.85	.065																																												
	Diğerleri	442	3.30	.85				Psikolojik ve Duygusal Destek	1. Sınıf	150	3.41	.82	590	3.16	.002	Diğerleri	442	3.15	.93	Derece ve Kariyer Desteği	1. Sınıf	150	3.59	.83	590	0.78	.435	Diğerleri	442	3.52	.94	Akademik Alan Bilgisi Desteği	1. Sınıf	150	3.37	.86	590	1.91	.057	Diğerleri	442	3.21	.99	Rol Modelin Varlığı	1. Sınıf	150	3.41	.91	590	0.20	.842
Psikolojik ve Duygusal Destek	1. Sınıf	150	3.41	.82	590	3.16	.002																																												
	Diğerleri	442	3.15	.93				Derece ve Kariyer Desteği	1. Sınıf	150	3.59	.83	590	0.78	.435	Diğerleri	442	3.52	.94	Akademik Alan Bilgisi Desteği	1. Sınıf	150	3.37	.86	590	1.91	.057	Diğerleri	442	3.21	.99	Rol Modelin Varlığı	1. Sınıf	150	3.41	.91	590	0.20	.842	Diğerleri	442	3.39	1.06								
Derece ve Kariyer Desteği	1. Sınıf	150	3.59	.83	590	0.78	.435																																												
	Diğerleri	442	3.52	.94				Akademik Alan Bilgisi Desteği	1. Sınıf	150	3.37	.86	590	1.91	.057	Diğerleri	442	3.21	.99	Rol Modelin Varlığı	1. Sınıf	150	3.41	.91	590	0.20	.842	Diğerleri	442	3.39	1.06																				
Akademik Alan Bilgisi Desteği	1. Sınıf	150	3.37	.86	590	1.91	.057																																												
	Diğerleri	442	3.21	.99				Rol Modelin Varlığı	1. Sınıf	150	3.41	.91	590	0.20	.842	Diğerleri	442	3.39	1.06																																
Rol Modelin Varlığı	1. Sınıf	150	3.41	.91	590	0.20	.842																																												
	Diğerleri	442	3.39	1.06																																															

Tablo 4'te sunulan t-testi analizin sonuçlarına göre sınıf seviyesi açısından öğrenciler 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle 2, 3 ve 4. Sınıflarda öğrenim gören öğrenciler olarak iki grupta ele alınmıştır. Tablo 3'te sunulan t-testi analizine göre 1. sınıfta öğrenim görenlerin mentörlük algı seviyeleri ile 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algı seviyesi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t_{(590)}= 1.850, p > 0.05$].

Öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında sınıf seviyesinin; derece ve kariyer desteği [$t_{(590)}= 0.780, p > 0.05$], akademik alan bilgisi desteği [$t_{(590)}=$

1.913, $p > 0.05$], rol modelin varlığı [$t_{(590)} = 0.200$, $p > 0.05$] boyutları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarından sadece psikolojik ve duygusal destek [$t_{(590)} = 3.167$, $p < 0.05$] boyutu ile sınıf seviyesiyle arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Öğrencilerin eğitim gördükleri fakülteye göre öğrenci mentörlük algısı ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Fakülteye Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Fakülte	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p																																												
Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı	Sağlık	310	3.44	.79	590	3.23	.001																																												
	Mühendislik	282	3.22	.85				Psikolojik ve Duygusal Destek	Sağlık	310	3.31	.88	590	2.49	.013	Mühendislik	282	3.12	.93	Derece ve KariyerDesteği	Sağlık	310	3.68	.87	590	4.04	.000	Mühendislik	282	3.38	.93	Akademik Alan Bilgisi Desteği	Sağlık	310	3.34	.93	590	2.34	.019	Mühendislik	282	3.15	.98	Rol Modelin Varlığı	Sağlık	310	3.49	1.00	590	2.43	.015
Psikolojik ve Duygusal Destek	Sağlık	310	3.31	.88	590	2.49	.013																																												
	Mühendislik	282	3.12	.93				Derece ve KariyerDesteği	Sağlık	310	3.68	.87	590	4.04	.000	Mühendislik	282	3.38	.93	Akademik Alan Bilgisi Desteği	Sağlık	310	3.34	.93	590	2.34	.019	Mühendislik	282	3.15	.98	Rol Modelin Varlığı	Sağlık	310	3.49	1.00	590	2.43	.015	Mühendislik	282	3.28	1.04								
Derece ve KariyerDesteği	Sağlık	310	3.68	.87	590	4.04	.000																																												
	Mühendislik	282	3.38	.93				Akademik Alan Bilgisi Desteği	Sağlık	310	3.34	.93	590	2.34	.019	Mühendislik	282	3.15	.98	Rol Modelin Varlığı	Sağlık	310	3.49	1.00	590	2.43	.015	Mühendislik	282	3.28	1.04																				
Akademik Alan Bilgisi Desteği	Sağlık	310	3.34	.93	590	2.34	.019																																												
	Mühendislik	282	3.15	.98				Rol Modelin Varlığı	Sağlık	310	3.49	1.00	590	2.43	.015	Mühendislik	282	3.28	1.04																																
Rol Modelin Varlığı	Sağlık	310	3.49	1.00	590	2.43	.015																																												
	Mühendislik	282	3.28	1.04																																															

Tablo 5’te sunulan t-testi analizi sonuçlarına göre, Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı ile Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t_{(590)} = 3.234$, $p < 0.05$]. Öğrencilerin öğrenim görülen fakülte puan ortalamalarına bakıldığında Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin

ortalamları ($\bar{x}=3.44$) Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamlarına ($\bar{x}=3.22$) oranla daha yüksektir.

Öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördüğü fakültelerin; psikolojik ve duygusal destek [$t_{(590)}= 2.490$, $p < 0.05$], derece ve kariyer desteği [$t_{(590)}= 4.042$, $p < 0.05$], akademik alan bilgisi desteği [$t_{(590)}= 2.349$, $p < 0.05$], rol modelin varlığı [$t_{(590)}= 2.438$, $p < 0.05$] alt boyutları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Yapılan analizde öğrenim görülen fakülteye göre etki büyüklüğünün toplam puanda orta ($d=0.266$), psikolojik ve duygusal destek alt boyutunda orta ($d=0.205$), derece ve kariyer desteği alt boyutunda orta ($d=0.333$), akademik alan bilgisi desteği alt boyutunda zayıf ($d=0.193$), rol modelin varlığı alt boyutunda orta ($d=0.201$) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin konaklama durumlarına göre öğrenci mentörlük algısı ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrencilerin Konaklama Durumlarına Göre Öğrenci Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Konaklama Durumu	N	\bar{x}	Ss	sd	t	p																																												
Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı	Yurtta	253	3.32	.80	590	-.51	.610																																												
	Evde	339	3.35	.85				Psikolojik ve Duygusal Destek	Yurtta	253	3.19	.87	590	-.54	.584	Evde	339	3.23	.93	Derece ve Kariyer Desteği	Yurtta	253	3.53	.90	590	-.20	.835	Evde	339	3.54	.92	Akademik Alan Bilgisi Desteği	Yurtta	253	3.21	.91	590	-.79	.430	Evde	339	3.28	1.00	Rol Modelin Varlığı	Yurtta	253	3.38	1.00	590	-.20	.835
Psikolojik ve Duygusal Destek	Yurtta	253	3.19	.87	590	-.54	.584																																												
	Evde	339	3.23	.93				Derece ve Kariyer Desteği	Yurtta	253	3.53	.90	590	-.20	.835	Evde	339	3.54	.92	Akademik Alan Bilgisi Desteği	Yurtta	253	3.21	.91	590	-.79	.430	Evde	339	3.28	1.00	Rol Modelin Varlığı	Yurtta	253	3.38	1.00	590	-.20	.835	Evde	339	3.40	1.04								
Derece ve Kariyer Desteği	Yurtta	253	3.53	.90	590	-.20	.835																																												
	Evde	339	3.54	.92				Akademik Alan Bilgisi Desteği	Yurtta	253	3.21	.91	590	-.79	.430	Evde	339	3.28	1.00	Rol Modelin Varlığı	Yurtta	253	3.38	1.00	590	-.20	.835	Evde	339	3.40	1.04																				
Akademik Alan Bilgisi Desteği	Yurtta	253	3.21	.91	590	-.79	.430																																												
	Evde	339	3.28	1.00				Rol Modelin Varlığı	Yurtta	253	3.38	1.00	590	-.20	.835	Evde	339	3.40	1.04																																
Rol Modelin Varlığı	Yurtta	253	3.38	1.00	590	-.20	.835																																												
	Evde	339	3.40	1.04																																															

Tablo 6’da sunulan t-testi analizi sonuçlarına göre, yurttan kalan öğrencilerin mentörlük algısı ile evde kalan öğrencilerin mentörlük algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamaktadır [$t_{(590)} = -.511, p > 0.05$]. Öğrencilerin konaklama durumu puan ortalamalarına bakıldığında evde kalan öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X} = 3.35$) yurttan kalan öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{X} = 3.32$) oranla daha yüksektir.

Öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin konaklama durumlarının; psikolojik ve duygusal destek [$t_{(590)} = -.548; p > 0.05$], derece ve kariyer desteği [$t_{(590)} = -.209; p > 0.05$], akademik alan bilgisi desteği [$t_{(590)} = -.790; p > 0.05$], rol modelin varlığı [$t_{(590)} = -.208; p > 0.05$] alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre mentörlük algısı ve alt boyutlarına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Üniversiteye Göre Mentörlük Algısı ve Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Boyutlar	Üniversite	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p																																												
Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Algısı	KMÜ	291	3.22	.84	590	-3.52	.000																																												
	Karatay	301	3.45	.79				Psikolojik ve Duygusal Destek	KMÜ	291	3.07	.92	590	-3.81	.000	Karatay	301	3.36	.88	Derece ve Kariyer Desteği	KMÜ	291	3.40	.95	590	-3.63	.000	Karatay	301	3.67	.85	Akademik Alan Bilgisi Desteği	KMÜ	291	3.15	.97	590	-2.59	.010	Karatay	301	3.35	.94	Rol Modelin Varlığı	KMÜ	291	3.32	1.02	590	-1.69	.091
Psikolojik ve Duygusal Destek	KMÜ	291	3.07	.92	590	-3.81	.000																																												
	Karatay	301	3.36	.88				Derece ve Kariyer Desteği	KMÜ	291	3.40	.95	590	-3.63	.000	Karatay	301	3.67	.85	Akademik Alan Bilgisi Desteği	KMÜ	291	3.15	.97	590	-2.59	.010	Karatay	301	3.35	.94	Rol Modelin Varlığı	KMÜ	291	3.32	1.02	590	-1.69	.091	Karatay	301	3.46	1.02								
Derece ve Kariyer Desteği	KMÜ	291	3.40	.95	590	-3.63	.000																																												
	Karatay	301	3.67	.85				Akademik Alan Bilgisi Desteği	KMÜ	291	3.15	.97	590	-2.59	.010	Karatay	301	3.35	.94	Rol Modelin Varlığı	KMÜ	291	3.32	1.02	590	-1.69	.091	Karatay	301	3.46	1.02																				
Akademik Alan Bilgisi Desteği	KMÜ	291	3.15	.97	590	-2.59	.010																																												
	Karatay	301	3.35	.94				Rol Modelin Varlığı	KMÜ	291	3.32	1.02	590	-1.69	.091	Karatay	301	3.46	1.02																																
Rol Modelin Varlığı	KMÜ	291	3.32	1.02	590	-1.69	.091																																												
	Karatay	301	3.46	1.02																																															

Tablo 7’de sunulan t-testi analizi sonuçlarına göre, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler ile KTO Karatay Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(590)} = -3.527$; $p < 0.05$]. Öğrencilerin öğrenim görülen üniversiteye göre puan ortalamalarına bakıldığında KTO Karatay Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ($\bar{x} = 3.45$) Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin ortalamalarına ($\bar{x} = 3.22$) oranla daha yüksektir.

Öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitenin; psikolojik ve duygusal destek [$t_{(590)} = -3.816$; $p < 0.05$], derece ve kariyer desteği [$t_{(590)} = -3.630$; $p < 0.05$], akademik alan bilgisi desteği [$t_{(590)} = -2.597$; $p < 0.05$] alt boyutları üzerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir etkisi bulunmaktadır ($p < 0.05$).

Öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarından sadece rol modelin varlığı [$t_{(590)} = -1.694$; $p > 0.05$] boyutu ile öğrenim görülen üniversite arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Yapılan analizde öğrenim görülen üniversiteye göre etki büyüklüğünün toplam puanda orta ($d = -0.290$), psikolojik ve duygusal destek alt boyutunda orta ($d = -0.314$), derece ve kariyer desteği alt boyutunda orta ($d = -0.299$), akademik alan bilgisi desteği alt boyutunda orta ($d = -0.213$), rol modelin varlığı alt boyutunda zayıf ($d = -0.139$) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeği ve alt boyutlarından alınan toplam puanların anne eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan**Toplam Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları**

Varyansın kaynağı	Eğitim Seviyesi	n	\bar{X}	ss	F	P	Anlamlı fark
Toplam Puan	A.okuyamaz yazamaz	14	3.34	.76	2.297	.034*	A-D,A-F C-D,C-F Ç-F,D-A D-C,D-E E-F
	B.okur yazar	34	3.14	.88			
	C.ilkokul	234	3.30	.83			
	Ç.ortaokul	113	3.30	.81			
	D.lise	123	3.50	.75			
	E.üniversite	61	3.22	.94			
	F.lisansüstü	10	3.93	.59			
Psikolojik ve Duyusal Destek	A.okuyamaz yazamaz	14	3.49	.76	2.136	.048*	A-F,C-D C-F,Ç-F E-F
	B.okur yazar	34	3.09	.93			
	C.ilkokul	234	3.15	.95			
	Ç.ortaokul	113	3.17	.86			
	D.lise	123	3.39	.83			
	E.üniversite	61	3.13	1.00			
	F.lisansüstü	10	3.82	.54			
Derece ve Kariyer Desteği	A.okuyamaz yazamaz	14	3.54	.79	1.588	.148	-
	B.okur yazar	34	3.24	1.01			
	C.ilkokul	234	3.52	.90			
	Ç.ortaokul	113	3.58	.92			
	D.lise	123	3.63	.85			
	E.üniversite	61	3.42	1.04			
	F.lisansüstü	10	4.06	.54			
Akademik Alan Bilgisi Desteği	A.okuyamaz yazamaz	14	2.94	1.07	3.446	.002*	B-D,B-F A-D,A-F C-D,C-F Ç-D,Ç-F D-E,E-F
	B.okur yazar	34	3.07	1.08			
	C.ilkokul	234	3.22	.96			
	Ç.ortaokul	113	3.16	.93			
	D.lise	123	3.49	.85			
	E.üniversite	61	3.09	1.04			
	F.lisansüstü	10	4.06	.62			
Rol Modelin Varlığı	A.okuyamaz yazamaz	14	3.25	1.09	1.299	.256	-
	B.okur yazar	34	3.16	1.02			
	C.ilkokul	234	3.40	.99			
	Ç.ortaokul	113	3.34	1.00			
	D.lise	123	3.55	.99			
	E.üniversite	61	3.25	1.20			
	F.lisansüstü	10	3.77	1.16			

Tablo 8 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre yükseköğretim öğrenci mentörlük algıları toplam puanları ($F(6-585)= 2.297$; $p<.05$), psikolojik ve duygusal destek toplam puanı ($F(6-585)= 2.136$; $p<.05$), akademik alan bilgisi desteği toplam puanı ($F(6-585)= 3.446$; $p<.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmaktadır. Başka bir ifade ile öğrencilerin psikolojik ve duygusal destek algısı ile akademik alan bilgisi desteği algısı anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farkın anne eğitim durumlarından hangileri arasında olduğunu tespit etmek için yapılan LSD testinin sonuçlarına göre psikolojik ve duygusal destek alt boyutu içerisinde okuyamaz yazamaz ($\bar{x}=3.34$) ile lisansüstü ($\bar{x}=3.82$) eğitimi olanların arasında, ilkokul ($\bar{x}=3.15$) eğitimi olanlar ile lise ($\bar{x}=3.39$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3.82$) eğitimi olanların arasında, ortaokul ($\bar{x}=3.17$) eğitimi olanlar ile lisansüstü ($\bar{x}=3.82$) eğitimi olanların arasında, üniversite ($\bar{x}=3.13$) eğitimi olanlar ile lisansüstü ($\bar{x}=3.82$) eğitimi olanlar arasında toplam puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Benzer şekilde akademik alan bilgisi desteği alt boyutu içerisinde okur yazarlar ($\bar{x}=3.07$) ile lise ($\bar{x}=3.49$) ve lisansüstü ($\bar{x}=4.06$) eğitimi olanlar arasında, okuyamaz yazamazlar ($\bar{x}=2.94$) ile lise ($\bar{x}=3.49$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3.49$) eğitimi olanlar arasında, ilkokul ($\bar{x}=3.22$) eğitimi olanlar ile lise ($\bar{x}=3.49$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3.49$) eğitimi olanlar arasında, ortaokul ($\bar{x}=3.16$) eğitimi olanlar ile lise ($\bar{x}=3.49$) ve lisansüstü ($\bar{x}=3.49$) eğitimi olanlar arasında, lise ($\bar{x}=3.49$) eğitimi olanlar ile üniversite ($\bar{x}=3.09$) eğitimi alanlar arasında, üniversite ($\bar{x}=3.09$) eğitimi olanlar ile lisansüstü ($\bar{x}=3.49$) eğitimi alanlar arasında toplam puan ortalamaları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bununla birlikte derece ve kariyer desteği ($F(6-585)= 1.588$; $p>.05$) ile rol modelin varlığı ($F(6-585)= 1.299$; $p>.05$) alt boyutlarında mentörlük algısı açısından anne eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yapılan analizde anne eğitim durumuna göre etki büyüklüğünün toplam puanda yüksek ($d=-0.948$), psikolojik ve duygusal destek alt boyutunda yüksek ($d=-0.834$), derece ve kariyer desteği alt boyutunda yüksek ($d=-0.888$), akademik alan bilgisi desteği alt boyutunda yüksek ($d=-0.980$), rol modelin varlığı alt boyutunda orta ($d=-0.578$) olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeği ve alt boyutlarından alınan toplam puanların baba eğitim durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Eğitim Seviyesi	n	\bar{X}	ss	F	P	Anlamlı fark
Toplam Puan	A.okuyamaz yazamaz	7	2.90	.95	.462	.837	-
	B.okur yazar	3	3.66	.93			
	C.ilkokul	141	3.34	.85			
	Ç.ortaokul	108	3.37	.76			
	D.lise	165	3.31	.82			
	E.üniversite	140	3.35	.88			
	F.lisansüstü	28	3.35	.66			
Psikolojik ve Duygusal Destek	A.okuyamaz yazamaz	7	2.96	1.12	.170	.985	-
	B.okur yazar	3	3.41	1.06			
	C.ilkokul	141	3.19	.93			
	Ç.ortaokul	108	3.23	.87			
	D.lise	165	3.21	.93			
	E.üniversite	140	3.24	.93			
	F.lisansüstü	28	3.28	.67			
Derece ve Kariyer Desteği	A.okuyamaz yazamaz	7	2.88	.94	1.029	.405	-
	B.okur yazar	3	3.77	.91			
	C.ilkokul	141	3.53	.93			
	Ç.ortaokul	108	3.65	.83			
	D.lise	165	3.50	.92			
	E.üniversite	140	3.55	.97			
	F.lisansüstü	28	3.44	.80			
	A.okuyamaz yazamaz	7	3.11	1.18	.359	.905	-

Akademik Alan Bilgisi Desteği	B.okur yazar	3	3.66	.98			
	C.ilkokul	141	3.25	1.00			
	Ç.ortaokul	108	3.24	.94			
	D.lise	165	3.19	.95			
	E.üniversite	140	3.30	.98			
	F.lisansüstü	28	3.37	.78			
Rol Modelin Varlığı	A.okuyamaz yazamaz	7	2.53	1.08			
	B.okur yazar	3	4.00	.75			
	C.ilkokul	141	3.46	1.02			
	Ç.ortaokul	108	3.42	1.00	1.274	.267	-
	D.lise	165	3.42	.98			
	E.üniversite	140	3.31	1.10			
F.lisansüstü	28	3.33	.95				

Tablo 9 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre yükseköğretim öğrenci mentörlük algıları toplam puanları ($F(6-585)= 0.462, p>.05$), psikolojik ve duygusal destek toplam puanı ($F(6-585)= 0.170, p>.05$), derece ve kariyer desteği toplam puanı ($F(6-585)= 1.029, p>.05$) akademik alan bilgisi desteği toplam puanı ($F(6-585)= 0.359, p>.05$), rol modelin varlığı toplam puanı ($F(6-585)= 1.274; p>.05$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görölmektedir. Başka bir ifade ile öğrenci mentörlük algısı baba eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeği ve alt boyutlarından alınan toplam puanların gelir durumuna göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği ve Alt Boyutlarından Alınan Toplam Puanların Gelir Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın kaynağı	Eğitim Seviyesi	n	\bar{X}	ss	F	P	Anlamlı fark
Toplam Puan	A. 0-2102 TL	85	3.28	.90	0.381	.684	-
	B. 2103-6849 TL	308	3.35	.80			
	C. 6850 TL ve üzeri	82	3.39	.91			
Psikolojik ve Duygusal Destek	A. 0-2102 TL	85	3.18	.96	0.165	.848	-
	B. 2103-6849 TL	308	3.24	.87			
	C. 6850 TL ve üzeri	82	3.25	.99			
Derece ve Kariyer Desteği	A. 0-2102 TL	85	3.42	1.00	0.819	.442	-
	B. 2103-6849 TL	308	3.55	.90			
	C. 6850 TL ve üzeri	82	3.59	.93			
Akademik Alan Bilgisi Desteği	A. 0-2102 TL	85	3.19	1.02	1.237	.291	-
	B. 2103-6849 TL	308	3.24	.94			
	C. 6850 TL ve üzeri	82	3.41	1.06			
Rol Modelin Varlığı	A. 0-2102 TL	85	3.38	1.04	0.047	.954	-
	B. 2103-6849 TL	308	3.39	1.01			
	C. 6850 TL ve üzeri	82	3.35	1.18			

Tablo 10 incelendiğinde üniversite öğrencilerinin ailelerinin gelir durumuna göre yükseköğretim öğrenci mentörlük algıları toplam puanları ($F(2-472)= 0.381, p>.05$), psikolojik ve duygusal destek toplam puanı ($F(2-472)= 0.165, p>.05$), derece ve kariyer desteği toplam puanı ($F(2-472)= 0.819, p>.05$), akademik alan bilgisi desteği toplam puanı ($F(2-472)= 1.237, p>.05$), rol modelin varlığı toplam puanı ($F(2-472)= 0.047, p>.05$), arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Başka bir ifade ile öğrenci mentörlük algısı ailenin gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

V. BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada elde edilen sonuçlar alanyazından yararlanılarak tartışılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda çalışmanın sonuçları ortaya konmuştur. Bunun yanında elde edilen sonuçlar doğrultusunda mentörlük konusuna bağlı olarak uygulamacılara ve bu konuda yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

V.1. Tartışma

Bu kısımda yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algılarını farklı değişkenler bakımından ele alan bu araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

V.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın birinci alt problemi açısından bakıldığında, öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algısı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yani kadınlar mentörlük ve alt boyutlarını erkeklerden farklı algılamaktadırlar. Kadınların yükseköğretim mentörlük algısı erkeklere göre daha yüksek çıkmaktadır.

Tunçay (2014), “Eğitimde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasında da öğrencilerin cinsiyete göre mentörlük algılarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda kadın öğrencilerin mentörlük algısı erkek öğrencilerin mentörlük algısından daha yüksek çıkmaktadır. Esas (2013) tarafından yapılan “Mentörlük ile Bireysel Kariyer Arasındaki İlişki” adlı çalışmada mentörlük algısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Erkeklerin mentörlük algısı kadınların mentörlük algısından daha yüksek çıkmaktadır. Ayrıca Tükeltürk ve Balcı (2014) tarafından yürütülen “Üniversitelerde Mentörlüğün Kurumsallaştırılması Süreci, Önemi ve Kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada

cinsiyete göre mentörlük algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Pala (2017) tarafından yürütülen çalışmada da mentörlüğün cinsiyete göre anlamlı bir farklılık çıkmamaktadır. Yıldırım (2013) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde okul yöneticilerinin mentörlük rollerinin iki alt boyutunda cinsiyetin anlamlı etkisi bulunurken dört alt boyutunda cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Girgin (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada da mentörlük ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yılmaz (2015) tarafından yapılan “ Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasındaki Rehber Öğretmenlerine İlişkin Mentörlük Algılarının İncelenmesi “ çalışmasında öğretmen adaylarının cinsiyete göre mentörlük algısında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Gümüş (2015) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada mentörlük algısı eğitim yöneticilerinin cinsiyete göre mentörlük algısında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, cinsiyetle mentörlük algısı arasında anlamlı bir farkın bulunduğu ve anlamlı bir farkın bulunmadığı çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmada da anlamlı bir farkın bulunduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda cinsiyete göre mentörlük algısında sosyal çevrenin etkisinin olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2015) tarafından yapılan “ Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulamasındaki Rehber Öğretmenlerine İlişkin Mentörlük Algılarının İncelenmesi “ çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf seviyesine göre mentörlük algısında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin mentörlük algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre ile mentörlük puanı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Flood, 2012). Ancak bu çalışmada

üniversite öğrencilerinin sınıf seviyelerinin mentörlük algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgulanmıştır. Bu farklılık, araştırma yapılan üniversitelerin içinde buldukları sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarla ilişkili olabilir.

Yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim gördüğü fakültenin mentörlük algısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek çıkmaktadır. Sağlık Bilimleri Fakültesinde uygulamaya dayalı dersler daha fazla olduğu için mentörlük algısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Uygulama derslerinin fazlalığından dolayı öğrenciler hocalarıyla daha fazla yakınlaşmaktadırlar. Bu da öğrencilere mentörlük anlamında daha fazla yardım alma imkânı sunmaktadır. Bunun sonucunda da mentörlüğün tüm alt boyutlarında Sağlık Bilimleri Fakültesindeki öğrencilerin mentörlük algısı daha yüksek çıkmaktadır. Gümüş (2015) tarafından yapılan “Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada mentörlük algısı eğitim yöneticilerinin mezun olduğu fakülteye göre mentörlük algısında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Yıldırım ve Yılmaz (2013) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada çalışmaya katılanların mezun oldukları fakülte ile mentörlük algısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Tunçay (2014), “Eğitimde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma” çalışmasında da öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerle mentörlük algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda anlamlı bir fark çıkmamasında tüm öğretmenlerin almış oldukları formasyon eğitiminin içeriğinin aynı olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Yükseköğretim öğrencilerinin konaklama durumlarının mentörlük üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin konaklama durumunu (yurt/ev) değişken olarak ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algısı üzerinde anne eğitim durumunun anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. En yüksek ortalama anne eğitim durumu lisansüstü olan öğrencilerde çıkmıştır. Eğitim durumu yüksek olan annelerin öğrencilerin mentörlük algısı anlamında daha etkili olduğu söylenebilir. Alt boyutlardan derece ve kariyer desteği ile rol modelin varlığı alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buradan da anne eğitim durumunun öğrencinin kendisini tanıma ve hedef belirleme ile örnek olma noktasında anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Yükseköğretim öğrencilerinin mentörlük algısı üzerinde baba eğitim durumunun ise anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Aynı zamanda alt boyutların tamamında da anlamlı bir etki bulunmamaktadır. Perchiazzi (2009), mentörlük süreciyle tutorluk, koçluk, danışmanlık süreçlerinin ilişkili olduğunu ve mentörlüğün bunları kapsayan bir kavram olduğunu belirtmektedir. Çetin (2015) ve Memiş (2018) tarafından yapılan çalışmalar mentörlükle ilgili değil fakat ilişkili olan koçluk ve danışmanlıkla ilgilidir. Çetin (2015) tarafından yapılan çalışmada koçluk becerileri ile anne eğitim durumları ve baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Memiş (2018) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu ile manevi danışmanlık uygulamalarının ergenlerin ergenlik sorunlarıyla başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu durumun muhtemel sebepleri arasında annelerin babalara göre çocuklarıyla daha fazla zaman geçirmesi olabilir.

Yükseköğretim öğrencilerinin ailelerinin gelir durumunun mentörlük algısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Aile gelir durumunun mentörlük ölçeğinin

hiçbir alt boyutunda anlamlı etkisi bulunmamaktadır. Bu durumun muhtemel sebepleri arasında vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğunun burslu olması ve iki üniversitedeki öğrencilerin ailelerinin gelir durumları arasında büyük farklılık bulunmaması olabilir. Yine Çetin (2015) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde koçluk becerileri ile ailenin ekonomik durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Arslan (2012) tarafından yapılan çalışma da mentörlükle ilgili değil fakat mentörlükle ilişkili olan koçlukla ilgilidir. Arslan (2012) tarafından yapılan çalışmada gelir durumu yüksek olan öğretmenlerin koçluk becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Memiş (2018) tarafından yapılan çalışmada aile gelir durumu ile manevi danışmanlık uygulamalarının ergenlerin ergenlik sorunlarıyla başa çıkma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

V.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Tartışılması

Vakıf ve devlet üniversiteleri arasında birçok farklılık bulunmaktadır. Bu farkların en önemlilerinden bir tanesi finansman kaynaklarıdır. Devlet üniversitelerinde finansman büyük oranda kamusal kaynaklardan karşılanmaktadır (YÖK, 2005). Vakıf üniversitelerinin finansmanı ise kurucu vakfın katkıları, öğrenci harçları ve devlet yardımlarından oluşmaktadır (Söyler, 2008). Ayrıca üniversitelerin gelirlerini harcama noktasında da büyük farklılıklar bulunmaktadır. Devlet üniversitelerinde üniversite bütçesinin kullanılacağı yerlerin kalem kalem belli olması mali özerkliği kısıtlamaktadır. Vakıf üniversiteleri ise devlet üniversitelerine göre daha yüksek mali özerkliğe sahiptir (İlyas, 2012). Öğrencilerin vakıf ve devlet üniversitelerini seçme nedenlerine bakıldığında da devlet üniversitesini seçen öğrencilerin okul harçlarını daha çok önemsendiği, vakıf üniversitesini seçenlerin ise önceliği akademik performansa verdiği görülmektedir

(Çokgezen, 2012). Ayrıca devlet üniversitesini tercih eden öğrencilerin tercihlerinde barınma, ulaşım, yemek ve sağlık gibi konulara daha fazla önem verdiği görülmektedir (Çatı, İştar ve Özcan; 2016).

Bu farklılıklardan bir tanesi de üniversite kütüphaneleridir. Devlet üniversitelerinde kütüphane personeli atamayla gelmektedir ve üniversitenin personel seçiminde fazla inisiyatifi bulunmamaktadır. Ayrıca devlet üniversitelerinde kütüphanenin ihtiyaçları devletin bütçesinden üniversiteye ayrılan paydan karşılanmaktadır ve yetersiz kalmaktadır. Vakıf üniversitelerinde ise ihtiyaç durumunda ek bütçe çıkarılabilir. Bu sebeple vakıf üniversitelerinde bütçe sorunu yaşanmaz (Odabaş ve Polat, 2011).

Yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri üniversitenin mentörlük algısı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Vakıf ve devlet üniversiteleri arasında öğrenci başarısı, eğitim kalitesi, üniversitenin imkânları ve arkadaş ortamı gibi birçok açıdan farklılıklar bulunmaktadır. Bütün bu farklılıkların mentörlük algısı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Vakıf üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı daha yüksek çıkmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında çalışmamızda olduğu gibi vakıf ve devlet üniversitelerini mentörlük algısı açısından karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tunçay (2014) tarafından Trakya Üniversitesinde yapılan tez çalışmasında mentörlük algısının ($\bar{X}=4,2188$) oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Yılmaz (2015) tarafından yapılan üniversite 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmada mentörlük algısı ortalaması (3,68) katılıyorum seviyesinde çıkmaktadır.

V.2. Sonuç

Yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim öğrenci mentörlük algılarını farklı değişkenler bakımından değişip değişmediğini inceleyen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

V.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında; psikolojik ve duygusal destek, derece ve kariyer desteği ile rol modelin varlığı alt boyutlarında kadınların mentörlük algısı erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Akademik alan bilgisi desteği alt boyutunda da kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından daha yüksek çıkmıştır fakat anlamlı fark bulunmamaktadır.

2. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, öğrencilerin sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında ise psikolojik ve duygusal destek alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin mentörlük algısının diğer sınıf seviyelerinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

3. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülteye göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında ise tüm alt boyutlarda Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısının Mühendislik Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, öğrencilerin konaklama durumlarına (yurt/ev) göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında ise konaklama durumunun (yurt/ev) mentörlük algısının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

5. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Yükseköğretim öğrenci

mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında ise psikolojik ve duygusal destek alt boyutunda annesi lise ve lisansüstü eğitimden faydalanan öğrencilerin, akademik alan bilgisi desteği alt boyutunda da annesi lise, üniversite ve lisansüstü eğitimden faydalanan öğrencilerin mentörlük algısı yüksek bulunmuştur. Derece ve kariyer desteği ile rol modelin varlığı alt boyutlarında ise anne eğitim durumunun mentörlük algısına anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

6. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında ise baba eğitim durumunun öğrencilerin mentörlük algısının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

7. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, öğrencilerin aile gelir durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında ise aile gelir durumunun öğrencilerin mentörlük algısının hiçbir alt boyutunda anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

V.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin yükseköğretim mentörlük algılarında, öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yükseköğretim öğrenci mentörlük algısının alt boyutlarına bakıldığında; psikolojik ve duygusal destek, derece ve kariyer desteği ile akademik alan bilgisi desteği alt boyutlarında KTO Karatay Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Rol modelin varlığı alt boyutunda da KTO Karatay Üniversitesinde öğrenim gören

öğrencilerin mentörlük algısı Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır fakat anlamlı fark bulunmamaktadır.

V.3. Öneriler

Bu kısımda çalışmanın sonuçlarından elde edilen bilgiler ışığında araştırmacı ve uygulamacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

V.3.1. Uygulamacılara Öneriler

1. Çalışmanın sonucunda vakıf üniversitesinde (KTO Karatay Üniversitesi) öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sebeple devlet üniversitelerinde mentörlükle ilgili daha çok uygulama yapılmalıdır.

2. Mentörlük süreci uzun bir zaman dilimini kapsayan bir süreçtir. Bu sebeple süreç çok iyi planlanmalıdır. Planlama yapılırken mentör ve mentilere uygun zaman dilimleri belirlenmeli ve planlamaya mutlaka uyulmalıdır. Toplantılar sonucunda sürecin değerlendirilmesi yapılmalıdır.

3. Mentörlük sürecinin daha verimli ilerleyebilmesi için mentörlük süreci ve amaçlar mentör ve mentilere önceden açıklanmalıdır.

4. Mentörlük süreci içerisinde mentör ve mentinin görüşleri dikkate alınmalıdır.

5. Mentörlük süreci öncesinde sürecin başarıya ulaşabilmesi için mentör ve mentiler görev ve sorumluluklarını bilmelidir.

6. Mentörlük sürecinde başarıya ulaşmak için mentör ve mentiler gönüllü kişiler arasından seçilmelidir.

7. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerin mentörlük algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilere yönelik mentörlük algısını yükseltmek için ilave çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca program planlanırken kadın ve erkek öğrencilerin sayısının birbirine yakın olmasına dikkat edilmelidir.

8. Çalışma sonucunda mentörlük algısı açısından fakülteler arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Fakülteler arasındaki mentörlük algısı farkını gidermek için program öncesinde ilave çalışmalar yapılmalıdır.

9. Yükseköğretim kurumları öğrencilerinin mentorluk ihtiyaçlarını giderici programlar geliştirirken öğrencilerinin mentörlük ihtiyaçlarını da düzenli olarak izleyip önlemler alabilmelidir.

V.3.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma KTO Karatay Üniversitesi (vakıf) ve Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesinde (devlet) öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Bu çalışmaya benzeyen çalışmalar farklı üniversitelerde ve daha çok öğrenciyle yapılabilir. Bu sayede ulaşılan sonuçların genellenebilirliği elde edilmiş olacaktır.

2. Bu çalışma bir vakıf ve bir devlet üniversitesinde yapılmıştır. Çalışmanın yapıldığı üniversiteler birbirine çok yakın kültürlere sahip yörelerde bulunmaktadır. Gelecekteki araştırmalar farklı kültürlere sahip yörelerdeki üniversitelerde yürütülebilir.

3. Bu çalışma bir vakıf üniversitesi ve bir devlet üniversitesi örneği ile sınırlıdır. Türkiye’ de daha fazla vakıf ve devlet üniversitesinde uygulanabilir veya Türkiye’ deki bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı ile başka bir ülkedeki üniversitede öğrenim gören öğrencilerin mentörlük algısı karşılaştırılabilir.

4. Türkiye’ de iş hayatındaki mentörlükle ilgili çalışma daha çok

bulunmaktadır. Eğitim alanında mentörlükle ilgili çalışma oldukça azdır. İnsanlar eğitim hayatına iş hayatından önce başlarlar ve iş hayatları eğitimlerine göre yönlendirilmektedir. Bu sebeple eğitimde mentörlüğe daha çok ihtiyaç vardır. Eğitimde mentörlükle ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır.

5. Mentörlük programının ne kadar başarılı olup olmadığını belirleyebilmek için mentörlük programını tamamlamış öğrenciler üzerinde bir araştırma yapılabilir.

6. Bu çalışma lisans öğrencileriyle sınırlıdır. Lisansüstü öğrencilere yönelik çalışmalar yapılabilir.

7. Bu çalışma yeni kurulan bir devlet üniversitesinde yapılmıştır. Köklü bir üniversitede yapılırsa farklı bir sonuç çıkabileceğinden köklü bir devlet üniversitesinde yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. Aslan, B., & Dinçer, Ç. (2010). Uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16-18.
- Akyüz, Y. (2001). Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 2001'e)(8. Baskı). *İstanbul: Alfa*.
- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), 38-42.
- Arslan, B. (2012). *Öğretmenlerin koçluk becerilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: a missed opportunity? *Ai ve Society*, 23(1), 111-115.
- Baker, D. B., & Maguire, C. P. (2005). Mentoring in historical perspective. *Handbook of youth mentoring*, 14-29.
- Bilici, E. N. (2002). Modern Lalar. *Aksiyon Dergisi*, (409).
- Biss, J. L. & DuFrene, D. D. (2006). An examination of reverse mentoring in the workplace. *Business Education Digest*, (15), 30-41.
- Blackwell, J. E. (1989). Mentoring: An action strategy for increasing minority faculty. *Academe*, 75(5), 8-14.
- Bordes, V., & Arredondo, P. (2005). Mentoring and 1st-year Latina/o college students. *Journal of Hispanic higher education*, 4(2), 114-133.
- Brown II, M. C., Davis, G. L., & McClendon, S. A. (1999). Mentoring graduate students of color: Myths, models, and modes. *Peabody Journal of Education*, 74(2), 105-118.
- Brown, K. L. (2007). *On Being a Mentor: A Guide for Higher Education Faculty*.

- Burks, J. (2010). *A Study of the Effects of Mentoring and the Professional Practices among Experienced Teachers*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- Campbell, T. A., & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. *Research in higher education*, 38(6), 727-742.
- Ceylan, B. ve Yazıcı İ. H. (2012). Hamilik okulu: “fütüvvet ve ahilik” kültürünün günümüz ‘mesleki eğitim’ anlayışında ihya edilmesine ilişkin bir deneme. H. Erdoğan, Metin ve R. Yazoğlu, (Ed.), *I. Uluslararası Harakani Sempozyumu* içinde (ss. 52-64). Kars.
- Chao, G. T., Walz, P., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel psychology*, 45(3), 619-636.
- Chen, Y. C. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199-208.
- Clutterbuck, D. (2005). Establishing and maintaining mentoring relationships: An overview of mentor and mentee competencies. *SA Journal of Human Resource Management*, 3(3), 2-9.
- Cohen, N. H. (1995). The Principles of Adult Mentoring Scale. *New directions for adult and continuing education*, 66, 15-32.
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.
- Craig C. J. (2001) A collaborative view of knowledge in a knowledge society: an international perspective. *Int J Value Based Manage* 14(1), 27.
- Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the college student mentoring scale (cSMS). *Journal of College Student Development*, 50(2), 177–194. Retrieved Link

- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 50(6), 525-545.
- Crisp, G., Baker, V. L., Griffin, K. A., Lunsford, L. G. & Pifer, M. J. (2017). Mentoring undergraduate students. *ASHE Higher Education Report*, 43(1), 7-103.
- Çamveren, H., & Vatan, F. Yükseköğretimde Mentorluk Yetkinliği ve Faydaları. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 15(4), 256-261.
- ÇATI, K., İŞTAR, E., & ÖZCAN, H. (2016). Üniversite Tercihlerine Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi: Türkiye Geneline Bir Alan Araştırması. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2).
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi örneği.
- Çetin, E. (2015). Öğrenci görüşlerine göre lise son sınıf rehber öğretmenlerinin koçluk beceri düzeyleri (Kocaeli ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokgezen, M. (2014). Determinants of university choice: A study on economics departments in Turkey. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(1), 23-31.
- Davidson, M. N., & Foster-Johnson, L. (2001). Mentoring in the preparation of graduate researchers of color. *Review of Educational Research*, 71(4), 549-574.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational administration quarterly*, 40(4), 518-540.
- Esas, İ. (2013). *Mentorluk ile bireysel kariyer arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Fatma, A. Y. (2007). Hemşirelik eğitiminde yeterliliğin sağlanması için yeni bir yaklaşım: Rehber hemşire (koçluk) sistemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 52-65.
- Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: a preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 69-86.
- Flood, M. J. (2012). *Mentoring and self-efficacy in female undergraduate business Students* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Gibson, Y. B. (2014). The value of mentoring programs for African American male college students. *Journal of Mason Graduate Research*, 1(2), 70-82.
- Girgin, R. (2016). *Yönetici mentörlüğü ve kariyer tatmini ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gladding, S. T. (2004). *Counseling: A comprehensive profession* (5th ed.). India: Pearson.
- Gök, E., & Aydın, B. (2017). Yükseköğretim öğrenci mentörlük ölçeği geliştirme yolunda pilot bir çalışma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 107-120.
- Graves, S. (2010). Öğretmen adaylarına mentorluk yapma: Bir örnek olay incelemesi. *Avustralyalı erken çocukluk dergisi*, 35 (4), 14.
- Grossman, J. B., & Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American journal of community psychology*, 30(2), 199-219.
- Gümüş, B. (2015). *Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, E., & Gök, E. (2016). Eğitim Fakültelerinde Akademik Mentorluk ve Göreve Yeni Başlayan Öğretim Üyelerinin Mentorluk İhtiyaçları. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2).

- Gündüz, Ş., & Akşit, B. (2018). Student-President Reverse Mentoring at Universities: Maltepe University Case. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 346-356.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*. Essex, England.
- Holdaway, E. A., & Kelloway, K. R. (1987). First Year at University: Perceptions and Experiences of Students. *The Canadian Journal of Higher Education*, 17(1),47-63.
- Hu, S., & Ma, Y. (2010). Mentoring and student persistence in college: A study of the Washington State Achievers Program. *Innovative Higher Education*, 35(5), 329-341.
- İlyas, E. İ. (2012). Yükseköğretim finansmanı: Türkiye için bir model önerisi. *TC Kalkınma Bakanlığı, Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü, Yayın*, (2338).
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of educational research*, 61(4), 505-532.
- Johnson, C. S. (1989). Mentoring programs. *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*, 118-128.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları: durum analizi*. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E., & Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 63-72.
- Kepçeoğlu, M. (2001). *Psychological counseling and guidance*.
- Kılıç, E. D. ve Serin, H. (2017). Süreç olarak mentorluk. *Ça_da_Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 0-0.
- Kılınç, U., & Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentörlük: Mentör ve Menti Bakış Açılarını Belirlemeye Yönelik Bir Uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 91-101.

- Kocabas, I., & Yirci, R. (2012). Turkiye’de Bir Mentorluk Uygulaması: Aday Öğretmenlerin Yetistirilmesi. *Dunyada Mentorluk Uygulamalari*, 227-244.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management journal*, 26(4), 608-625.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte Yeni Bir Yaklaşım: E-Mentörlük. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 12(4)..
- Levent, F. (2016). Üstün yeteneklilerin eğitiminde mentorluk programı: Uluslararası bağlamda bir inceleme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(1).
- Lu, L. (1994). University Transition: Major and Minor Stressors, Personality Characteristics and Mental Health. *Psychological Medicine*, 24, 81-87.
- Mallinckrodt, B., & Sedlacek, W. E. (1987). Student Retention and the Use of Campus Facilities By Race. *NASPA Journal*, 24, 28-32.
- Memiş, H. (2018). *Manevi danışmanlık uygulamalarının ergenlerin ergenlik sorunlarıyla başa çıkma düzeylerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Mink, O. Owen, K., & Mink, B. (1993). *Developing high performance people: The art of coaching*. Basic Books.
- Mordan, B. R. (2012). Retentionand Professional mentoring of beginning careerand technical education teachers.
- Mullen, C. A., & Hutinger, J. L. (2008). At the tipping point? Role of formal faculty mentoring in changing university research cultures. *Journal of in-service education*, 34(2), 181-204.

- Marcinkus Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management, 51*(4), 549-573.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel psychology, 41*(3), 457-479.
- Nora, A., & Crisp, G. (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 9*(3), 337-356.
- Odabaş, H., & Polat, C. (2011). TÜRKİYE'DE ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİ STANDARTLARI/Standards of University Libraries in Turkey. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi; Sayı 45* (2011)
- Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z., & Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme.
- Paçalı, i. (2019). *Türk yükseköğretiminde mentorluk: lisans düzeyinde bir model önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Pala, A. (2017). *MEB ilkokul ve ortaokul eğitim kurumlarına atanan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk süreci*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Perchiazzi, M. (2009). *Apprendere il mentoring: Manuale operativo per la formazione dei mentor*. Transeuropa.
- Phillips-Jones, L. (1982). Mentors and Proteges (Arbor House, New York). *Phillips-Jones Mentors and Protégés 1982..*
- Pope, M. L. (2002). Community college mentoring: Minority student perception. *Community*

College Review, 30(3), 31–45.

Scandura, T. A. & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 448-468.

Sezgin, F., Koşar, S., & Emre, E. R. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.

Söyler, İ. (2008). Eğitim hizmetleri bağlamında vakıf üniversitelerinin finansal ve vergisel sorunları. *Maliye Dergisi*, 154, 52-76.

Strayhorn, T. L., & Terrell, M. C. (2007). Mentoring and Satisfaction with College for Black Students. *Negro Educational Review*, 58.

Thomas, S. L. (2000). Ties that bind: A social network approach to understanding student integration and persistence. *The journal of higher education*, 71(5), 591-615.

Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.

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

Tunçay, S. (2014). *Eğitimde mentörlük uygulamaları üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Tükeltürk, Ş. A., & Balcı, M. Üniversitelerde Mentorluğun Kurumsallaştırılması Süreci, Önemi Ve Kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Üzerine Bir İnceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 137-155.

Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.

Wagner L.A., Seymour E.M. (2007). A Model of Caring Mentorship for Nursing. *Journal for Nurses In Staff Development*. Vol.23, Number 5, 201-211.

Washington State Achievers program. *Innovative Higher Education*, 35, 329-341.

- Yava, A., & Çiçek, H. S. (2016). Hemşirelik Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Akran Koçluğu A New Approach In Nursing Education: Peer Coaching. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 3(1).
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı vebazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, R., & Yılmaz, E. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 98-119.
- Yılmaz, M. (2015). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasındaki rehber öğretmenlerine ilişkin mentorluk algılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk hizmetinin, yabancı diller yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik alguları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zellers, D. F., Valerie, M. H. & Barcic, M. A. (2008). Faculty mentoring programs: Reenvisioning rather than reinventing the wheel. *Review of Educational Research* 78(3), 552–88.

İNTERNET KAYNAKLARI

- 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu. T.C. Resmi Gazete; 1981 November 6. No. 17506.
Availablefrom: <http://www.yok.gov.tr>
- YÖK (2005). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. Kasım, Ankara, (2 Ocak 2008)
(<http://www.yok.gov.tr>)



EKLER

EK 1.KMÜ ETİK KURUL KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2019-E.24748



T.C.
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu



Sayı : 95728670-044-
Konu: Anket İzni Hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 06.09.2019 tarihli ve 24553 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı 180455105 numaralı öğrencisi Fatih TUNÇ'un, Üniversitemizde öğrenim gören öğrencilere uygulamayı düşündüğü "*Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği*" konulu tez çalışmasına ait anketin uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Birol ÜNER
Başkan

Mevcut Elektronik İmzalar

BIROL ÜNER (Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu - Başkan) 09.09.2019 17:18

Yunus Emre Yerleşkesi / Karaman
Tel:0338 2262000
Belgegeçer :0338 2262023

Ayrıntılı Bilgi için İrtibat: Ferdane Yaşar
Bilgisayar İşletmeni

Telefon No: 0 338 226 2000-3026



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ ANKET İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 20/09/2019-E.4283



T.C.
KTO KARATAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı İşleri Koordinatörlüğü



Sayı : 56319629-300
Konu : Fatih Tunç Anket İzni Hk.

Sayın Fatih TUNÇ

İlgi : 13/09/2019 tarihli ve Bila sayılı yazı.

İlgi yazınızla talep ettiğiniz "Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği" adlı tez çalışmanız için Üniversitemiz İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Yüksekokulu öğrencilerine anket uygulaması yapmanız uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Bayram SADE
Rektör

Evrakı Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.karatay.edu.tr/enVision-Sorgula/Belgedogrulama.aspx?V=BENF7EYV>
Akabe Mahallesi Alaaddin Kap Caddesi No:130 Karatay / Konya
Telefon No: 444 1251 Faks No: 0332 202 00 44
E-Posta: yazisleri@karatay.edu.tr İnternet Adresi: www.karatay.edu.tr
Kep Adresi: ktokaratayuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin: Tunahan AKYOL
Unvan: Uzman Yardımcısı
Telefon No: 444 1251-7727



Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK 3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Yanıtlarınız birey olarak tek tek değil, grup olarak değerlendirileceğinden adınızı yazmanız istenmemektedir. Vereceğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Yanıtlarınızın doğru, açık ve samimi olması araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Katılımmız için teşekkür ederim.

Doç. Dr. Enes GÖK
Danışman Öğretim Üyesi

Fatih TUNÇ
Araştırma Yöneticisi

BÖLÜM 1. KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Lütfen size uyan seçeneği X işareti koyarak belirtiniz

1	Cinsiyetiniz	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek				
2	Sınıf seviyeniz	<input type="checkbox"/> 1. sınıf	<input type="checkbox"/> 2. sınıf	<input type="checkbox"/> 3. sınıf	<input type="checkbox"/> 4. sınıf		
3	Eğitim gördüğünüz üniversite	<input type="checkbox"/> KTO Karatay Üniversitesi			<input type="checkbox"/> KMÜ		
4	Eğitim gördüğünüz fakülte	<input type="checkbox"/> Sağlık Bilimleri Yüksekokulu			<input type="checkbox"/> Mühendislik Fakültesi		
5	Anne eğitim durumu	Okuma Yazması <input type="checkbox"/> olan <input type="checkbox"/> olmayan	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Lisansüstü
6	Baba eğitim durumu	Okuma Yazması <input type="checkbox"/> olan <input type="checkbox"/> olmayan	<input type="checkbox"/> İlkokul	<input type="checkbox"/> Ortaokul	<input type="checkbox"/> Lise	<input type="checkbox"/> Üniversite	<input type="checkbox"/> Lisansüstü
7	Yurtta veya evde kalma durumu	<input type="checkbox"/> Yurtta			<input type="checkbox"/> Evde		
8	Ailenin aylık gelir durumu TL					

BÖLÜM 2. YÜKSEKÖĞRETİM ÖĞRENCİ MENTÖRLÜK ÖLÇEĞİ

Yükseköğretim Öğrenci Mentörlük Ölçeği

[Her bir maddeyi, aşağıdaki noktalı yere yerleştirerek okuyunuz ve değerlendiriniz]

Üniversitede okurken, hayatımda.....biri(leri) vardı.

	Kesinlikle Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kararsızım (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1. Üniversite ile ilgili konularda örnek aldığım					
2. Akademik hedeflerime ulaşmada bana yardımcı olan					
3. Akademik derece veya sertifika fırsatları konusunda gerçekçi bilgi edinmemi sağlayan					
4. Bir üniversite öğrencisini ilgilendirecek sosyal konularda fikir alışverişinde bulunabildiğim					
5. Hayranlık duyduğum					
6. Derslerimde en iyi performans sergilemem için bana yardım eden					
7. Beni, mevcut eğitim planlarımla ötesinde olası eğitim fırsatlarını düşünmeye cesaretlendiren					
8. Üniversite ile ilgili işlerde davranışlarımı örnek alabileceğim					
9. Derslerimle ilgili çalışmalarımı sürekli destekleyen					
10. Beni duygusal yönden de destekleyen					
11. Karşılaştığım sosyal problemler hakkında beni konuşmaya cesaretlendiren					
12. İnsan ilişkileri konusunda iyi örnek olan					
13. Aldığım eğitimin gerektirdiği fedakarlıkları değerlendirilmeme yardımcı olan					

14. Akademik başarıya beni ulaştırarak yeteneğe sahip olduğumu dile getiren					
15. Üniversitede nasıl başarılı olacağım konusunda bana model olan					
16. Seçtiğim eğitimin getirisinin ne olacağını benimle tartışan					
17. Bana üniversiteye ait olduğumu hissettiren					
18. Ne istediğimi fark etmem için, bir ayna olarak kendisine bakmama beni cesaretlendiren					
19. Akademik hayatta karşılaştığı zorluklarla baş etme deneyimlerini benimle paylaşan					
20. Üniversiteyle ilgili kişisel konularda açıkça konuşabildiğim					
21. Derslerimle ilgili yaşadığım problemleri konuşma konusunda beni cesaretlendiren					
22. Becerilerimi gerçekçi bir şekilde değerlendirmeme rehberlik ederek, bu konudaki varsayımlarımı sorgulayan					
23. Akademik başarılarımı takdir eden					

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

AdıveSoyadı: Fatih TUNÇ

Doğum Tarihi ve Yeri: 02.03.1989 / Akseki

Eğitim Durumu

Lise: Akseki Şahinler ÇPL

Lisans: Balıkesir Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı

Yüksek Lisans: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Programı

İş Deneyimi: 2012-2018 Ermenek Cumhuriyet Ortaokulu

2019- ... Karaman Zübeyde Hanım Ortaokulu

E-mail: fatihtunc.07@hotmail.com