

T.C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MANEVİ DANIŞMANLIK VE REHBERLİK ANABİLİM DALI

EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ MENTORLUĞUNA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Sema TURGUT

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah TAŞÇI

İSTANBUL

2023

T. C.
İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MANEVİ DANIŞMANLIK VE REHBERLİK ANABİLİM DALI

EĞİTİM KURUMLARINDA ÖĞRENCİ MENTORLUĞUNA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Sema TURGUT

Danışman:
Dr. Öğr. Üyesi Gülşah TAŞÇI

İSTANBUL
2023

TEZ ONAY SAYFASI

T. C.

İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda 201320YL06 numaralı Sema TURGUT'un hazırladığı “*Eğitim Kurumlarında Öğrenci Mentorluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.*” konulu yüksek lisans tezi ile ilgili tez savunma sınavı, 09/02/2023 günü (13:00 – 14:00) saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Dr. Öğr.Üyesi Gülşah TAŞÇI

Dr. Öğr.Üyesi Yunus Emre ÖMÜR

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi

(Tez Danışmanı ve Sınav
Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Öğr. Üyesi Ali AYTEN
Marmara Üniversitesi

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Sema TURGUT

09/02/2023

ÖZET

Son yıllarda, mentorluk uygulamaları farklı disiplinlerde gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu disiplinlerden biri de eğitimidir. Bu ekseninde makro düzeyde mentorluk, eğitim sistemine katkı sağlarken mikro düzeyde mentorluk, okulu bırakma oranlarının azaltılması, akademik başarı, kariyer yolculuklarında onlara destek ve bilhassa da öğrencilerin özel yaşantılarında karşılaştıkları herhangi bir soruna ve sağlıksız alışkanlıklara karşı korumaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, öğrenci mentorluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine analiz etmektir. Bu amaçla bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen kullanılmış ve araştırma, yüz yüze görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenolojik desende yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin öğrenci mentorluğunu deneyimlemiş olması önemlidir. Dolayısıyla, bu deneyime sahip öğretmenlerin öğrenci mentorluğu sürecinde yaşadığı deneyimlerin derinlemesine ortaya çıkarılmasına odaklanılmıştır. Çalışmanın evrenini Marmara Bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı meslek liselerinde çalışan öğretmenler oluşturmuştur. Katılımcıları seçmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Farklı branşlardan seçilen 15 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler yazıya dökülmüştür ve ortaya çıkan temaları belirlemek için tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır: Bunlar; tanımlama, öğrenci mentorunun rolü, öğrenci mentorunun kullandığı mentorluk türleri, öğrenci mentorunun kullandığı mentorluk stratejileri, öğrenci mentorluğu sürecinde karşılaşılan sorunlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:

Mentorluk, Öğrenci Mentorluğu, Öğretmen Deneyimleri.

ABSTRACT

In recent years, mentoring approaches and practices have grown increasingly prevalent in several disciplines. Education is one of these fields. While macro-level mentoring contributes to the education system; micro-level mentoring benefits students by lowering dropout rates, increasing their academic success, assisting them in their career journeys, and protecting them from any problems such as bad habits they encounter in their personal lives. In this context, this study's primary goal is to thoroughly examine teachers' perspectives on student mentoring. This research employed phenomenological design, one of the qualitative research approaches, and was conducted through face-to-face interviews. It is critical that teachers have had experience related to student mentorship in phenomenological studies. Therefore, this study focuses on disclosing teachers' opinions who experience this phenomenon. The target population of the study consisted of teachers working in Vocational and Technical High Schools affiliated to the Ministry of National Education in the Marmara Region. Purposive and the maximum variation sampling method were used to select the participants. The research study group consisted of 15 teachers chosen from different branches. The data obtained from the research were written down, and the thematic analysis method was utilized to discover the emerging themes. This research yielded five themes: definition, the function of the student mentor, the types of mentoring employed by the student mentor, mentoring strategies used by the student mentor, and difficulties experienced throughout the student mentoring process. Suggestions related to practice were made in accordance with the findings of the research.

Keywords:

Mentoring, Student Mentoring, Teacher Experiences

ÖNSÖZ

Bu tez çalışmasını hazırlama sürecinde üzerimde emeği olan, yüksek lisansım boyunca ilminden faydalandığım, ahlaki değerleriyle örnek aldığım, bu araştırmanın hazırlanmasında büyük desteği olan, göstermiş olduğu samimiyet ile destek aldığım tez danışmanım; Sayın Dr. Öğretim Üyesi Gülşah TAŞÇI'ya teşekkürü bir borç biliyor ve şükranlarımı sunuyorum. Tezimin çeşitli aşamalarında bana destek sunan 29 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün değerli hocalarına, jüride yer alan ve bana destek vererek onurlandıran Dr. Öğretim Üyesi Yunus Emre ÖMÜR hocama, bilhassa lisans eğitim hayatımdan itibaren öğretmenlik mesleğimde ve akademik çalışma disiplinine ulaşmam husunda katkılarını asla unutmayacağım, saygıdeğer Prof. Dr. Ahmet KOÇ hocama şükranlarımı sunuyorum. Lisans ve yüksek lisans eğitimimde mütevazı kişiliği ve alanında derin ilmi ile her daim yardımlarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Ali AYTEN hocama çok teşekkür ediyorum.

Veri toplama sürecinde bana destek olan, araştırma sürecimde özveri ile manevi desteklerini esirgemeyen öğretmen ve idareci arkadaşlarıma ayrı ayrı teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatımda benden destek ve yardımlarını esirgemeyen başta ailem bilhassa hayatımın her alanında varlığını hissettiren, bu günlere gelmemde maddi-manevi hiçbir desteği esirgemeyen, bu çalışmanın her anında benimle birlikte her duyguyu paylaşan kıymetli eşim İsmail TURGUT'a ve bilhassa çevirilerde destekleri ve sabırlarından dolayı sevgili kızlarıma minnettar olduğumu ifade etmek isterim.

Sema TURGUT

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
TEZ ONAY SAYFASI.....	ii
BEYAN.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6. Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. Mentorluğun Tanımı	8
2.2. Mentorluğun Tarihsel Arka Planı.....	9
2.3. Tarihteki Mentor-Öğrenci İlişkileri	11
2.4. Mentorluk Kavramının Benzer Kavramlarla Karşılaştırılması	13
2.4.1. Rehberlik	15
2.4.2. Danışmanlık.....	16
2.4.3. Mentorluk, Koçluk ve Danışmanlık Kavramları Arasındaki İlişkiler	16
2.5. Mentor ve Mentee'nin Özellikleri.....	20
2.5.1. Mentor-Danışman- Öğretmen.....	20
2.5.2. Mentor-Danışman Öğretmen-Nitelikleri	21

2.5.3. Mentee-Öğrencinin Özellikleri.....	24
2.6. Mentorluğun İçerdiği Yapılar	26
2.7. Mentorluk Sürecinin Faydaları	27
2.7.1. Mentorluğun Mentee –Öğrenci- Açısından Yararları.....	28
2.7.2. Mentorluğun Mentor-Danışman Öğretmen- Açısından Yararları.....	28
2.8. Mentorlukta Ortaya Çıkan Dirençler ve Alınabilecek Önlemler	29
2.9. Mentorluğu Etkili Bir Şekilde Uygulayabilmenin İlkeleri.....	30
2.10. Mentorluk Türleri	32
2.10.1. Formal Mentorluk.....	33
2.10.2. İnformal Mentorluk	34
2.10.3. E- Mentorluk.....	36
2.10.4. Ters Mentorluk	38
2.10.5. Birebir Mentorluk.....	38
2.10.4. Grup Mentorluk	39
2.10.5. Akran Mentorluk	39
2.11. Mentorluk süreci.....	40
2.11.1. Mentor Seçimi.....	41
2.11.2. Görüşme Zamanlarını ve Sıklılığını Belirleme.....	43
2.11.3. Beklentiler ve Hedefler.....	43
2.11.4. Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi	44
2.12. Mentorluk Sürecinin İşlevleri	47
2.12.1. İyi Bir İlişki Kurma	49
2.12.2. Rehberlik Etme.....	50
2.13. Etkili Bir Mentorluk Programı Oluşturma	51
2.13.1. Mentorun Sorumlulukları	51
2.13.2. Mentorluk Hizmeti Alanın (Öğrencinin) Sorumlulukları.....	52
2.14. Mentorluk İle İlgili Yapılan Araştırmalar	54

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDE MANEVİ DANIŞMANLIK VE MENTORLUK 59

3.1. Maneviyat.....	59
3.2. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik	62
3.3. Eğitim Kurumlarında Manevi Danışmanlık Hizmetleri.....	66

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM..... 70

4.1. Araştırmanın Deseni.....	70
4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	70

4.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci	72
4.3.1. Görüşme Formu.....	72
4.3.2. Verilerin Toplanması.....	73
4.3.3. Araştırmanın Aktarılabirlik ve Tutarlılığı.....	73
4.4. Verilerin Analizi	74
 BEŞİNCİ BÖLÜM	
BULGULAR.....	76
5.1. Tematik Analize İlişkin Bulgular	76
5.1.1. Tema 1: Tanımlama.....	76
5.1.2. Tema 2: Öğrenci Mentorunun Rolü	78
5.1.3. Tema 3: Öğrenci Mentorunun Kullandığı Mentorluk Türleri	81
5.1.4. Tema 4: Öğrenci Mentorunun Kullandığı Mentorluk Stratejileri	83
5.1.5. Tema 5: Öğrenci Mentorluğu Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar.....	90
 ALTINCI BÖLÜM	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	94
6.1. Sonuç ve Tartışma	94
6.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	97
6.3. Öneriler.....	98
KAYNAKLAR	100
EK- KATILIMCI ONAM FORMU.....	126
ÖZGEÇMİŞ	127

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DİB: Diyanet İşleri Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

E-Mentorluk: Elektronik Mentorluk

vd: Ve diğerleri

ed: Editör

Akt: Aktaran

s: Sayfa

TABLÖLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler.....	71
Tablo 2.	Tematik Analiz Basamakları.....	75



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Şekil 1.	Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Fark	15
Şekil 2.	Koçluk, Danışmanlık ve Mentorluk Yaklaşımlarının Farklı Boyutları	17
Şekil 3.	Koçluk-Danışmanlık- Mentorluk Arasındaki İlişki	18
Şekil 4.	Mentorun Sahip Olması Gereken Özellikler	24
Şekil.5.	Menteenin Sahip Olması Gereken Özellikler	25
Şekil 6.	Formal ve İnformal Mentorluğun Karşılaştırılması	36
Şekil 7.	Eğitimde Mentorluk Süreci Aşamaları	40
Şekil 8.	Mentorluk Programının Başarısını Artırma	43
Şekil 9.	Mentorluk Programı Değerlendirme İçeriği.....	46
Şekil 10.	Mentorluğun Mesleki İşlevleri.....	48
Şekil 11.	Mentorluğun Psikolojik İşlevleri	48
Şekil 12.	Portner Mentorluk İşlevleri	49
Şekil 13.	Mentorluk İlişkisi Modeli.....	51
Şekil. 14.	Grafik-1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı	65
Şekil 15.	Görüşme Süreci Aşamaları.....	72
Şekil 16.	Öğrenci Mentorluğuna İlişkin Tanımlamaların Kategorik Şeması.....	76
Şekil 17.	Öğrenci Mentorun Rolüne İlişkin Kategorik Şeması.....	79
Şekil 18.	Mentorun Kullandığı Mentorluk Türlerine İlişkin Kategorik Şeması	82
Şekil.19.	Öğrenci Mentorunun Kullandığı Mentorluk Stratejileri	84
Şekil 20.	Öğrenci Mentorunun Kullandığı Stratejilere İlişkin Zihin Haritası	85
Şekil 21.	Öğrenci Mentorluğuna İlişkin Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Kategorik Şeması	92

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın amacı, araştırmanın alt problemleri, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada yer alan kavramsal ifadeler yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim sisteminin en işlevsel parçalarından biri öğretmenlerdir. Günümüzde okulların toplum adına yüklendiği misyon, hedefler ve amaçlar çok daha karmaşık hale gelmiştir. Dolayısıyla, toplumun okuldan beklentileri de çoğalmıştır (Ensari, 2002; Özden, 2005). Buna rağmen okulların bu beklentiler karşısında yetersizliğini fark eden çoğu ülke, okullara ait mentor etkinliğini çoğaltma gayretine girişmişlerdir (Sergiovanni, 1995). Okulların gelişimi ve toplumsal alandaki işlevlerini etkinleştirebilmesi için, idareci ve öğretmenlerin bireysel yeterliklerini çeşitlendirmesi ve okullarının genel amaçları doğrultusunda tüm paydaşların ortak bir misyon çerçevesinde hareket etmesi çok önem arz etmektedir (Cheong Cheng, 1996; MEB, 2007; Stephens ve Crawley, 1994).

Başarılı bir öğretmenin mesleği gereği davranışlarının yanında, onlara temel teşkil edecek birtakım niteliklere de sahip olması gerekmektedir. Bunun sebebi, öğretmenliğin genel kültür, alan uzmanlığı ve pedagojik formasyon eğitimi ile bütün olan bir ihtisas mesleği olmasıdır. Özellikle öğrenciler nazarında öğretmenlerin sahip olmasını istenilen özellikler, şöyle sıralanmaktadır (Çelik, 2010, s.3):

- Yeterlilikler ve öğrenme ilgisi,
- Farklı konu öğretimini sıradan olmayan yeterliliklerle gerçekleştirebilme
- İş birliği ve demokrasiyi önceleyen tutum içinde olma,

- Geniş ilgi alanlarına sahip olma,
- Ödül ve takdiri kullanmada isteklilik,
- Esneklik,
- Tarafsızlık ve adaleti gözetme,
- Dozajında espriyi işe koşabilme,
- Başkalarının sorunlarıyla ilgilenme,
- Uyumlu ve sevecen bir usluş ve tavırlarda bulunmadır.

Öğretmenin bireysel ve mesleki özellikleri, öğrencilerinin okul ve dersle ilgili tutum ve algılarının şekillenmesi için etkilidir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu nitelikler, bazen öğrenciler üzerinde saygı ve sevgi gibi olumlu tutumlar bazen de kaygı ve uzaklaşmalar yaratabilmektedir. Özetle, gelecekte öğrencilerde oluşacak başarı veya başarısızlığın öğretmen yeterlilikleriyle paralel işlediğı görölmektedir.

Ayrıca, eğitim uygulamalarının eksiksiz yerine getirilebilmesi için çeşitli özelliklere sahip olunması beklenmektedir. Öğretmenlerin tam bir lider davranışı göstererek öğrencilerine rehberlik yapması, onları kritik öğrenme yaşantılarına hazırlaması, demokratik değerler tesis etmesi gibi faaliyetler ön planda tutulmuştur (MEB, 2007). Bu hedefle yapılacak etkinliklerin başarılı ve yerinde olduğuna karar verebilmek için bu uygulamaların öğrencilerin katılımlarıyla tasarlanıp sunulması gerekmektedir (Capel ve diğ., 1999). Dikkat edilmesi gereken nokta okul etkinliklerinin öğrencilerin hedeflenen formlar gerçekleşinceye kadar sürekliliğini sağlayacak formda olmasıdır. Çünkü öğrenciler tasarlayıp uyguladıkları bu nitelikli çalışmaları etkin bir şekilde sona erdirdiklerinde başarı ve gurur duygularını tadarak eğitime ve okula dair olumlu bir bakış açısı geliştirirler. Dolayısıyla öğrencilere ait bu rehberlik ihtiyacının giderilmesi etkili okulların en ayırt edici özelliğidir (Schlechty, 2005). Eğitim süreci içerisinde rehberlikteki amaç, danışanın uyum ve gelişmesine katkı sağlayarak onun kendini gerçekleştirmesine imkân vermektir. Okullardaki rehberlik uygulamasının bu hedeften yola çıkarak; sınıf rehberlik etkinlikleri ve psikolojik danışman etkinlikleri olmak üzere iki farklı türde uygulandığı görölmektedir (Nazlı, 2005, s.85).

Özetle, eğitim kurumlarında yürütülen genel ve özel içerikli rehberlik etkinliklerinin hedefinde öğrencilere ait kişisel, sosyal, eğitsel ve mesleki gelişimleri tesis edecek faaliyetler yer almaktadır. Fakat çoğu problemin sınıflarda işlenemeyecek kadar kişiye özel ve gizliliği sebebiyle öğrencilerin çok daha fazla etkileşim ve ilgiye ihtiyacı bulunabilmektedir (Nazlı, 2005, s.87). Sınıf mevcudunun fazla olması, mahremiyet ilkesi ve tüm öğrencilerin bu sürece katılımının sınırlılığı gibi gerçekler dikkate alındığında sınıf rehberliğindeki etkinliklerin zorlukları daha da artmaktadır. Aynı şekilde tüm okullarda rehber öğretmenlerin olmaması, olsa dahi bilhassa problemi olan öğrencilere danışman olmakla görevli olması bu etkinliklerin sınırlılığı olarak zikredilebilir.

Son yıllarda, yukarıda bahsedilen ihtiyaçları karşılamaya yönelik mentorluk uygulamaları gittikçe yaygınlaşmaktadır. Mentorluk, çok farklı disiplinlerce uygulanmış ve bilhassa 1980'lerle birlikte Avrupa ve Amerika'da meslek ile kariyer gelişim amacıyla etkili kullanılmaya başlanmıştır (Bakioğlu, 2015; Kuzu ve diğer., 2012). Öte yandan Daresh (2004), mentorluğun eğitimden sanata kadar birçok farklı alanda kabul gören kişisel gelişimi hedefleyen bir süreç olduğunun üzerinde durmaktadır. Mentorluk, eğitmen, öğretmen, koruyucu, koç, pozitif rol model, liderlik, kabiliyetleri geliştiren, yol gösteren vb. nitelikleri kendinde bulunduran bireylerin liderliğinde yürütülen bir modeldir. Yani yukarıda zikredilen tüm vasıfları başarıyla taşıyan kişidir.

Mentorluğun en yaygın kullanım alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim sisteminde, okul temelli yürütülen mentorluk uygulamasından verimli neticelere ulaşılmaktadır. Özellikle, hizmetin ulaştığı kişilerde akademik başarı, sağlık/güvenlik ve sosyal/duygusal gelişim olarak üç temel bölümde olumlu yönde etkiler görülmektedir (Jekielek ve diğer., 2002, s.2-21). Ayrıca mentorluk hizmeti alan öğrencilerde devamsızlık oranlarında düşüş, paralelinde okula karşı daha değer ve önem atfetmek suretiyle olumlu bir tutum geliştirme gerçekleşmektedir. Bu bağlamda, mentorluğun akademik başarıyı pozitif yönde geliştirdiği ve dolaylı olarak öğrencilerin not ortalamalarında yükseliş olduğu söylenebilmektedir (Jekielek ve diğer., 2002, s.2-21).

Eğitimde mentor kavramı; göreve yeni başlamış olan meslektaşının daha nitelikli bir öğretmen olması adına ona yardımcı olan, destek sunan ve motive eden daha tecrübeli

bir danışmanı veya öğretmeni temsil etmektedir (Portner, 2003, s.1). Eğitimde mentorluk, genellikle deneyimli bir öğretmen ile daha az deneyime sahip bir hizmet öncesi veya hizmet içi öğretmen arasındaki destekleyici ve yol gösterici bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Irby ve diğer, 2020). Oysaki mentor kavramı bilinenin aksine çok daha geniş bir kavramdır. Mentor tanım ve roller açısından okullara ya da ihtiyaçlara göre farklılık içerebilmektedir. Örneğin, madde bağımlısı olan öğrencilere, akademik başarısızlık ve güven eksikliği yaşayan öğrencilere, yabancı bir kültürle tanışan öğrencilere ya da üstün yetenekli öğrencilere yönelik uygulanabilir (Russell, 2007). Bu bağlamda, kurumlarda hem yönetici hem de öğretmen yetiştirme amaçlı başvuru olan mentorluk modeli, kişilerin mesleki ve bireysel olarak karşılaştıkları problemlerle başatmalarında faydalanan en etkin tekniklerden biri olarak kabul edilmektedir (Kartal ve diğer., 2017; Özdemir, 2012).

İlk olarak mitolojik bir kavram olarak ortaya çıkan mentorluk kavramı, son yıllarda öğrencilerin hem akademik ve bireysel gelişimlerini desteklemek hem de okul idareci ve öğretmenleri için gelişim vasıtası olarak kullanılması tercih edilmiştir (Janas, 1996). Bu model iş örgütlerinde de fazlasıyla müracaat edilen bir etkinliktir. Bilhassa kuruma yeni katılmış çalışanın pozisyona uyum göstermesi ya da örgüt içi yönetim kadrosunda görev alacak kişileri yöneticiliğe hazırlama safhasında bu model kullanılmaktadır.

Kişilerin değişen koşullara uyumu adına çeşitli ve yeni becerilere ihtiyacı bulunmaktadır. Bu nedenle birey, sürekli öğrenme ve gelişimini destekleyen, problemlerle baş etmesinde alternatif çözüm yolları sunan, vizyon ve motivasyon kazandırmayı ilke edinen bir danışman ve akıl hocasına başvurma ihtiyacı taşımaktadır. İşte bu vasıfları üzerinde taşıyan danışmana mentor denmektedir (Anafarta, 2002).

Mentorluğun, taşıdığı niteliklerden dolayı öğretmenlerin hem eğitim programlarında hem de uygulama esnasında meydana gelecek zorluk ve sıkıntılarla baş edebilmesi amacıyla tesis edilen en etkin tekniklerden birisi olduğu görülmektedir (Kartal ve diğer., 2017). Öğretmenlerin dünyadaki hızla gelişip değişmekte olan teknoloji ve bilimdeki yenilikleri takip ederek uyumsamalarının desteklenmesi ihtiyacı, daha önceki metotlardan farklı olan mentorluğun eğitim ile entegrasyonunu ortaya çıkarmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın daha önceki çalışmalardan farkı, mentorluk model ve uygulamasının diğer uygulamalarından ziyade eğitimde işe koşulan mentor öğretmenlik modelinin öncelenerek bu amaç üzerinde çalışılmış olmasıdır.

- Yapılan araştırma sınırlı literatür birikimine, mentorluk kapsamındaki mentorluk rol, beklenti ve algılarını, öğretmenlerin bakış açılarını tespit etme amaçlı bütüncül bir nitel çalışma olması sebebiyle literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Danışman öğretmenlerin bireysel ve mesleki özelliklerine dair araştırmalarda bulunan kişi, kurum, kuruluş ve araştırmacılara bilimsel temel oluşturacağı, alanla alakalı ilmi dayanaklar ile bilimsel veri tabanı tesis edilebileceği için önem arz etmektedir.
- Araştırma konu ve kapsamını belirlerken bir diğer çıkış noktası, her bireye ait öznel bir manevi yön olduğu hipoteziyle, eğitim kurumlarındaki öğrencilerin de manevi ihtiyaçları olabileceği fikridir. Günümüz dünyasında kaybedilen manevi değerler ile birlikte yaşamdaki sorunlarla baş edebilme kabiliyetlerinin yetersizliği görülmektedir. Bu durum akademik başarısızlık ve kişisel alanda birtakım sıkıntıların habercisi konumundadır. Manevi danışmanlık ve rehberlik uygulamaları ile öğrenci ile danışan adına karşılaşılan zorluklara içsel bakış desteği sağlanmaktadır.
- Manevi danışmanlık ve rehberlik uygulamalama alanlarından biri olan eğitimde özellikle devlet okullarında, mentorluk içinde veya mentorlukla desteklenerek tatbikinin gerekçeleriyle önerilmesi ve bu sahada yapılmış ilk çalışmalardan olması da araştırmayı önemli ve özgün kılmaktadır.
- Yapılan alanyazın taramaları neticesinde toplumun önemli bir kısmını oluşturan okullardaki öğrencilerin, manevi danışmanlık ekseninde yürütülen mentorluğa olan ihtiyaçları konu edinen çalışmalara çok fazla rastlanılmamış olması bu çalışmanın gerekçesini meydana getirmektedir.
- Araştırmanın önemi bu alanda yapılması tavsiye edilen çalışmalarla daha belirgin

hale gelecektir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim kurumlarında öğrenci mentorluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine analiz etmektir. Bu çalışmanın, sınıf içi rehberlik ve psikolojik danışman uygulamalarının sınırlılığını yok edeceği ve bütün öğrencilere ulaşacağı düşünülen okulda mentorluk- mentor öğretmen- sisteminin okullarda eğitim veren öğretmenlerce nasıl deneyimlendiğini ve bakış açılarını belirlemek hedeflenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde yöneltilen sorular şu şekilde sıralanabilir:

Bu çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

- Öğretmenler öğrenci mentorluğunu nasıl tanımlamaktadırlar?
- Öğretmenler öğrenci mentorluğu sürecini nasıl yürütmektedirler?
- Öğrenci mentorluğu sürecinde hangi stratejileri kullanmaktadırlar?
- Öğretmenlerin öğrenci mentorluğu sürecinde karşılaştığı sorunlar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Mentorluğun özellikle eğitimde öğrencileri çok yönlü yetiştirme ve desteklemede katkısını belirlemek amacıyla olan bu araştırmada aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

- Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin uygulanılan görüşme uygulamasına içten ve samimi şekilde katıldıkları ve sorulara doğruluk ve içtenlikle cevap verdikleri kabul edilmiştir.
- Tüm öğretmenlerin mentorluk sistemine yönelik algılarının belli çıkarımlarda bulunacak derecede yeterlilik gösterdiği varsayılmaktadır.
- Mentorluk uygulamasının okullarda öğrencilerin akademik, sosyal ve kişilik

gelişimleri üzerinde olumlu katkıları olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma, mentorluk uygulaması, danışman öğretmenlik ve manevi danışmanlık ve rehberlik alanlarında yapılan araştırma, tez, kitap, çalıştay gibi çalışmaların taranarak incelenmesi ve Marmara Bölgesinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

- Bu araştırmada bulgular, örneklem grubu ile sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen bulgular, veri toplanacak öğretmenlerin mülakat (görüşme) sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- Mentor: Akıl hocalığı, danışman, rehber, koç, bir meslek odaklı belli tecrübeye sahip, usta bireydir. Dilimize yetiştirici, hami, ustalık, öğretici şeklinde tercüme edilse de bunlardan hiçbirisi bir bütün olarak mentoru karşılayamamaktadır. Bu sebeple araştırmada orijinal hali olan mentor ve mentee kavramlarının kullanılması tercih edilmiştir.
- Mentee: Kendinden daha tecrübeli birinin rehberliğinde kaabiliyet ve bilgilerini geliştiren yeni görev almış kişi. Öğrenci, yetiştirilen birey.
- Öğretmen Yeterlilikleri: Başarılı bir öğretmenin hem nasıl yetişmesi gerektiği hem de göreve başladıktan sonra hangi niteliklere sahip olması gerektiğini bildiren ölçütler anlamına gelmektedir.
- Mentorluk Uygulamaları: Çoğunlukla sahasında tecrübeli birince daha az tecrübeli bireyin eğitilmesi veya öğretmen-öğrenci danışmanlık uygulaması olarak adlandırılmaktadır.
- Koçluk: Farklı ilgilere sahip bireylerin bir arada bulunup, tecrübeli bir yönlendirenin önderliğinde kendisini tanıması ve kaabiliyetlerinin geliştirilerek hataların düzeltilmesine dayanan bir öğrenim modelidir.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde tezdeki konuyla alakalı kavramsal çerçeve açıklanarak yapılan araştırmalar incelenmiştir. Öncelikle mentorluk, danışman öğretmenlik ve manevi danışmanlık ve rehberlik ile ilgili kuramsal yaklaşımlar açıklanmıştır.

Bu çalışmada mentorluk kavramı ile manevi danışmanlık ilişkisi araştırıldığı için temel kavramların tanımlanması araştırmada kullanılan kavramlardan ne anlaşıldığının ortaya konması açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle araştırmanın temel kavramları mentorluk, uygulama alanları, fonksiyonları ve eğitimde manevi danışmanlık ve rehberlik kavramlarının tanımlamaları yapılacaktır.

2.1. Mentorluğun Tanımı

Mentorlukla alakalı yapılmış tanımlara bakıldığında öne çıkan benzer taraflar olmakla beraber, üzerinde görüş birliği sağlanan toplu bir tanımın -sosyal bilimler ve iletişim gibi- sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Tanım farklılığın sebebi çeşitli disiplinlerin- tıp, müzik, psikoloji ve işletme, iş yönetimi gibi- mentorlukla alakalı farklı uygulama, hedef ve kazanımlar amaçlamasından ileri gelmektedir (Bakioğlu, 2015; Kartal ve diğer., 2017).

Türkçede mentorluk; rehberlik, danışman, usta yetiştirici, liderlik, staj yetkilisi, yol gösterici, lala, pir, kılavuz, hamilik, yaşam koçu, vb. adlandırmalarla ifade edilmeye çalışılsa da tam bir karşılığı bulunmamaktadır (Kuzu ve diğer., 2012). Mentor kelimesinin Redhouse İngilizce sözlüğünde tedbirli ve zeki bir nasihatçi olarak yer almaktadır (Redhouse, 1990). Mentorluk kavramı, Brockbanck ve McGill (2006)'ın yaptığı araştırmada, başka birinin bireysel gelişimini amaçlayan dinamik ve karşılıklı etkileşim tesis eden kişi olarak adlandırılmaktadır.

Gettys (2007), mentorluk sürecinin karşılıklı bir dayanışma süreci içerisinde daha deneyimli olan mentorun öğrencisine hem bilgi hem de beceri geliştirmede yol gösterici

olduğunu belirtirken (s.7-8), Levinson (1978) çok farklı bir tanım ile mentorluğu bir tür aşk ilişkisi olarak adlandırmaktadır. Bu tanımlama ile süreç, öğrenciye yardım ederek yol gösterici, yeni katıldığı işyeri ve sosyal çevreye uyumu arttıran bir özellikte olmalıdır. Mentorluk, öğrencisinin hayal ve ideallerini hayata geçirmesine yardımcı olarak genel anlamda bir yetişkinin gelişimi adına gereken bir süreç olarak görünmektedir (Beck, 1989).

Konu ile ilgili son dönem makaleler incelendiğinde mentor ve mentee kavramlarının sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Kuzu ve diğer., 2012). Mentorluk, mentor ve menteenin karşılıklı paylaşımlarda bulunduğu bir modeldir. Mentor, tecrübesiz bireylere, birikimini harekete geçirerek gelişimlerine katkıda bulunmak suretiyle rehberlik yapan kişidir. Mentee ise mentorun deneyimlerinden yola çıkarak kendi gelişimini gerçekleştiren kimsedir (Çelik, 2011).

2.2. Mentorluğun Tarihsel Arka Planı

Mentorluk kelimesinin köken olarak çok eskilere dayanmakta olup ilk defa Yunan mitolojisinde kullanıldığı görülmektedir. Mentor, Ithaca kralı Odysseia'nın yakın arkadaşı olup Truva Seferi'ne çıktığında kral, oğlu Telemachus'u Mentor'a teslim ederek bildiklerini öğretip onu koruyup geliştirmesini talep eder. Bu yüzden anlam olarak tecrübe paylaşımı ve geliştirici manasında kullanılmaktadır (Baker ve Maguire, 2005).

Orta çağda ise mentorluk, “öğretmen-öğrenci” iletişimindeki gibi mentor, tecrübelerinden faydalanılıp öğrencinin gelişiminde katkısı bulunan ve onu cesaretlendiren şeklinde anlaşılmıştır. Günümüzde ise mentorluk kelimesi yazardan yazara veya kaynaktan kaynağa çeşitlilik göstermektedir.

Mentorluk uygulamasına yakın deneyimler Türk tarihinde de göze çarpmaktadır. Eski Türklerde “ataman” olarak anılan kişiler hükümdarların erkek çocuklarını eğitmekle ilgilenen kişiler olup bu sistem Selçuklularda “atabeylik” olarak ön plana çıkmaktadır. Atabeyler de yine hükümdarın çocuklarının eğitimleriyle görevli olup şehzadelerin yetiştiricileri olarak aynı zamanda uygulamalı siyaset eğitimleri vermekteydiler (Akyüz,

2001). Aynı şekilde Selçuklu Devletinde uygulanan “ahilik” uygulaması da mentorluğa benzemektedir. Ahilik sistemindeki tecrübeli kişi “hami”, daha az tecrübeli olan kişi ise “çırak” olarak isimlendirilmektedir. Bu da haminin deneyimlerini çırağa aktarması olarak oluştuğundan hem mesleki tecrübe hem de terbiye konusunda eğitim ön plandadır (Ceylan ve Yazıcı, 2012). Osmanlı Devleti dönemine geldiğimizde ‘lala’ ismiyle anılan öğretici kişiler, şehzadelerin farklı yeteneklerini arttırarak mentor konumlarıyla tecrübelerini talebelerine aktarır rehberlik vazifesi görmekteydiler (Yıldırım ve Şerefhanoglu, 2014, s.420).

Türk Eğitim Sistemine geldiğimizde mentorluğun ilk şekli “Köy Enstitüleri” olarak başlamış ve devamında “Gezici Başöğretmenlik” sistemi ile devam etmiştir. Bu sistemde, temeli tecrübeli öğretmenler teşkil ederken yürütülen faaliyetlerin görevlerine yeni başlamış olan öğretmenler adına çok faydalar sağladığı görülmektedir. Eğitim kültürümüzde kullanılagelen “öğretmenin öğretmene öğretmesi” ilkesi günümüzde mentorluk ile devam ettirilerek mesleki gelişim adına daha da önem kazanmaktadır (Aydın, 2016, s. 231).

Çok farklı disiplin alanlarınca uygulanan bu model, 1980'lerle birlikte Avrupa ve Amerika'da meslek ve kariyer gelişim seyrinde etkisini göstermiştir (Bakioğlu, 2015; Kuzu ve diğer., 2012). Eğitimde öncü ülkelere ait (İngiltere, ABD, Finlandiya v.b.) öğretmen ve idareci geliştirme politikaları incelendiğinde 1980'lerden itibaren mentorluk uygulamalarının birçok ülkede mesleğe yeni adım atan öğretmen adayları üzerinde uygulandığını, diğer çalışmaların ise yönetici veya öğrencilere yardımcı olma ve öğrenci başarısında etkili olup başarıyı arttıracakları öngörüsüyle kullanıldığı tespit edilmektedir (Büngül, 2015; Karadağ, 2015; Yirci, 2009).

Özetle, alanyazına bakıldığında mentorluğun en temel anlamıyla “usta – çırak” ilişkisi gibi algılandığı görülmekle birlikte, amacın sadece işi öğretmek olmadığı belirgindir. Mentor menteeye işi öğretici usta; kendi kabiliyetlerinin keşfettiren, var olanlara yenilerini ilave eden öğretici; empati ile iletişim yeteneklerini geliştiren rehber, yaşam deneyimlerini destekleyici, kariyer risklerine karşı onu koruyucu; inisiyatif alma, kendi kararlarına varma ve risk durumlarında cesaretlendiren bir akıl hocasıdır (Balcı,

2012, s.8). Tanımlardan dikkat edileceği gibi mentorluk çok boyutlu bir kavram olup kullanım sahasının geniş olduğu görülmektedir.

Mentorluk bir denetleme biçimi olmayıp, yararlı ve yol gösteren bir uygulamadır. Mentor, yönelttiği sorular ile danışan bireyin amaçlarını gerçekleştirici yolu bulmasında destekçi rol üstlenir (Çelik, 2011, s.300). Ayrıca danışanların kabiliyetlerini istedik şekilde gelişimini sağlamak amaçlı yol gösterici çalışmadır (Özkalp ve diğer., 2006, s.56). Farkındalık ile gelişim, deneyim aktarımı, yönlendirme şeklindeki uygulamaları model açısından kritik bir öneme sahiptir.

Mentorluk uygulamalarının özellikle kullanım alanları arasında; uyum sağlama, problem çözümü, sınıf yönetimi, stresi azaltma, kişisel ve yaşam boyu öğrenme ve gelişime teşvik, işbirlikli uygulamaya geçirme, beklenen değerleri ve tutumları geliştirme ve yeniliklere adaptasyon, öz güven tesisi, yalnızlığı yok etme, öz bilinç geliştirme v.b. kazanımlar ön planda yer almaktadır (Allen ve diğer., 2006; Bakioğlu, 2015; İbrahimoglu, 2013; Nielson ve diğer., 2001).

Bunlara ilaveten mentorluk uygulamaları ile enerji ve motivasyon kaybı yaşayan bireylerin tekrar kazanılmasına, tükenmişlik ve yıpranmışlık yaşayan bireylerin bu durumdan kurtularak pozitif tutum geliştirmelerine, bu etkinin her türlü iş ilişkilerine olumlu yansımaları ile kariyer gelişimindeki desteği açıkça görülmektedir (Kuzu ve diğer., 2012).

2.3. Tarihteki Mentor-Öğrenci İlişkileri

Her insanın ihtiyaç hissettiğinde görüşlerine başvurup dertlerini paylaştığı, yol gösteren bir “ustası” bulunmaktadır. Bu usta aydınlık bir yol çizmek suretiyle tecrübelerini güven duygusuyla aktaran, sorunlara ışık tutan bilge bir kişidir. Yıllarca sayısız kitap okunsa bile kazanılamayacak yaşam deneyimlerini tek cümleyle anlatmayı becerebilendir. Problemlerin üstesinden nasıl gelineceğini göstererek yaşamın sırlarını ve başarı formüllerini gösterir. İşte rehberliğindeki öğrencilerle aynı yollardan geçen bu bireye mentor denilmektedir (Acar, 2007).

Tarihte birçok verimli mentorluk ilişkisi görebilmek mümkündür. Örneğin Platon ve Sokrat, Jung ve Freud, Michelangelo ve Medici sıralanabilir (Wright ve Wright, 1987). Wikipedia (2008)'de ünlü mentorluk ilişkilerini somut olarak sıralanmıştır: Platon'un Aristo ile, Joseph Haydn'ın Beethoven ile arasındaki mentorluk ilişkisi bunlardan birkaçıdır. Bu örneklerin çoğunda tecrübeli, işini iyi yapan bir danışmanın ve onun tecrübelerinden faydalanarak çok iyi yetişen bir öğrencinin ilişkisi göze çarpmaktadır. Anlaşılacağı üzere mentor tecrübe ve enerjisini öğrencisi adına kişisel gelişim gayretiyle değerlendirerek onu yetiştirmekte ve süreç sonunda başarı kendiliğinden gelmektedir. Tarih içerisinde çok çeşitli yapılarda gelişimini sürdüren mentorluğa ilk olarak Fransa tarihinde 14. Louis'in torununun eğitmeni olan Fenelon'un, 1699 senesinde kaleme aldığı "Telamak'ın Maceraları" eserinde rastlanılmıştır. Buradaki bilgiden yola çıkılarak mentorluk ile alakalı ilk kaynağın Yunan mitolojisinde temellendirildiği belirtilmektedir (Kuzu ve diğer., 2012, s.175).

Mentorluk yapısıyla benzeşen bir diğer örgütsel yapı olarak ahilik teşkilatından bahsedilebilir. 13. Yüzyıl ile 19. Yüzyılın ikinci yarısı arası Anadolu ve Kırım'da yaşayan halkın meslek ile sanat sahalarında yetismeleri, ahlaki olarak gelişmeleri gibi amaçları gerçekleştiren "Ahi Birlikleri" adlı kurumlar, ilmin devlet görevi olarak görülmediği bir devrede, katılımcılarının mesleki ve genel ihtiyaçlarını karşılamak hedefiyle oluşturulmuşlardı. Bu sistemin odak noktası "insan" olarak belirlenmiş, bir bütün halinde yaklaşarak her şeyin insan için maddi ve manevi mutluluğu amaçlanmıştır. Sonuç olarak ahilik Türk örf ve adetleri ile İslam itikadını sentezleyen mentorluk modelidir (Kutunis, 2006, s. 37-40).

Türkiye'ye tarihsel perspektifte bakıldığında ise, kişisel gelişim ve kabiliyetlerin geliştirilmesi noktasında mentorluk teriminin epey eskilere dayandığı belirtilebilmektedir. Örnek vermek gerekirse, Osmanlı'da şehzade yetiştirmede görevli lalalar tabiri caizse günümüzdeki mentorların üstlendiği vazifeyi yaparlardı. Lala gözetiminde, yönetici adayı konumunda olan şehzade gelecekte yöneticilik konumunda iken kendisi adına gerekli bilgi ve becerileri uygulamalı şekilde elde ediyorlar, on beş yaşlarına geldikleri zaman sancağa gönderilerek lala diye adlandırılan deneyimli devlet

adamlarının himayesinde yetiştirilirdi. Şehzadeler aldıkları bu iyi eğitimden sonra devlet idaresinde göreve başladığında çok başarılı olup hükümdar olduklarında bile lalalarının değerli deneyimlerine başvurarak devlet için en isabetli kararları verirlerdi (Akyüz, 2001, s. 44- 45).

Ayrıca paralel bir uygulamaya Selçuklularda da rastlanılmaktadır. Hükümdarlar, şehzadeleri eğitme vazifesini atabegler diye adlandırılan çok deneyimli devlet görevlilerine (komutan ve vezir vb.) emanet ederler ve bu himaye eşliğinde bir vilayetin yönetilmesi ile vazifelendirilirdi. Bu bağlamda atabegler, şehzadelerin en uygun şekilde yetişmesini üstlenen idari alanlarda vazifelendirilen siyaset eğitimcisi olarak nitelendirilebilir. Örnek olarak, Alpaslan, oğlu Melikşah'ın atabegliği için Nizamülmülk'ü atayarak ona “ata hoca veya atabeg” unvanını vermişti (Akyüz, 2001, s. 44- 45). Dolayısıyla mentorluk uygulaması bize hiç de yabancı değildir. Çünkü tarihimizde bunun örneklerini fazlasıyla görebilmekteyiz.

Sonuç olarak mentorluk, kökeni milattan önceye dayanan yüzyıllarca informal türde uygulanagelen daha sonra sistemli ve formal hale gelerek gelişen çok kapsamlı bir kavramdır. Dolayısıyla Homeros ile başlayıp epey yol kat eden bu sistem yepyeni görevler ve boyutların ilavesiyle eğitim ile entegre olmuştur.

2.4. Mentorluk Kavramının Benzer Kavramlarla Karşılaştırılması

Alan yazın irdelendiğinde mentorluk kavramının yaygın olarak “lider, rehber, danışman, koç ve yönetici” gibi kelimeler ile birbirleri yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu eksende mentorluk kapsam alanı tam belirlenemediği için ve çeviri hatalarından kaynaklı pek çok benzerlik yaşamasına rağmen yine de farklı bir yaklaşım olarak onlardan ayrılmaktadır. Tam olarak ortak noktaların tespit edilmesi, işveren ve işçi, ast ve üst arası ilişkinin çok yönlü tanımını sağlayan bir fayda ortaya koyacaktır. Bu başlık altında mentorluk kavramı ile yakın kavramlara ait ortak özellikler ve farklılıklar üzerinde durularak kavram ve anlam kargaşasının önüne geçilmesi hedeflenmektedir (Balci, 2012, s.9).

Mentor ve koç kavramları birbirlerinden keskin bir şekilde ayrılamayan özelliktedirler. Koçlukta amaç, bireyin kabiliyetlerini geliştirerek performans düzeyini yükseltmek iken mentorlukta amaç, kariyer gelişiminde uzun vadeyi gözetmektir. Koçun danışmanlığında bireyin özgürce girişimleri desteklenirken, mentor özellikle kariyer gelişimi ile alakalı bilgi birikimi kazandırır (Case ve Witemeyer, 2006, s.7).

Mentorluk ile koçluk kavramı arasında beş ortak özellik tespit edilmiştir. Bunlar (Vatan, 2009, s. 26):

- Bireylerde beceri ve tutumları geliştirme amaçlı değişik alanlarda öğrenim fırsatı oluşturma,
- İleri seviyedeki tecrübe ve bilgileri aktarmak suretiyle gelişimsel rehberlik sunma,
- Tutum ve kabiliyetleri geliştirici imkanları sağlama,
- Özgün düşünme ve öğrenmeyi ortaya çıkaran soru sorma strateji ve tekniklerini oluşturabilme,

Gelişimsel hedeflere bireyin ulaşmasını hedefleyen dönütler vermek suretiyle yönlendirme yapabilmektir. Bununla birlikte mentorluk ve koçluk arasındaki fark Şekil 1’ de şu şekilde özetlenmiştir (Clutterbuck ve Sweeney, 2005; Çınar, 2007; Yirci, 2009):

• Mentörler sorunların uzmanıdır. • Menti dinlerken Mentör paylaşır. • Gelişime odaklanır. • Tecrübe aktarımından, becerileri ve bilgelikten faydalanır. • Değişim, hedef ve sorumluluk alma alanlarında çalışmalar yapılır. • Haftalık toplantılar yapılır. • Mentörler koçluk yöntemlerini kullanır ancak bilgi paylaşımı ve mentörün tecrübeleri daha ağırlıklıdır. • Mentörler organizasyonun içinden gelirler	• Koç süreç yöntem uzmanıdır. • Koç soru sorma uzmanıdır. • Koç konuşup dinleme ve soru sorar. • Hedefe ve başarıya odaklanır. • Değişim ve sorumluluk vermeye odaklanır. • Toplantı zamanı koçluk alan kişi tarafından düzenlenir. • Koçlar organizasyonun içinden veya dışından gelebilirler.
--	---

Şekil 1. Mentorluk ve Koçluk Arasındaki Farklar

Kaynak: Clutterbuck ve Sweeney, 2005; Çınar, 2007; Yirci, 2009.

Şekil. 1’den de anlaşılacağı üzere mentorluk ve koçluk ortak birçok özelliğe rağmen farklı kavramlar olup farklı işlevlere sahiptir.

2.4.1. Rehberlik

Rehberlik, kişinin kariyerinde tatmin yaşayıp başarılı olmasında pozitif tesiri olan bir kavramdır. Rehberlik, mentee'lere rehberlik edilmesi istenen tutum ve becerileri öğretme amaçlı tavsiye edilirken sonuç itibarıyla bazı kişilere az tesir ederken bazı kişilerde çok daha fazla etkileri gözlemlenmektedir (English ve Sutton, 2000, s. 212). Kurum ile kişilerarası yapılacak ödevleri dengeleme rolü olan rehberler bireyleri geliştirerek faaliyet ve performanslarını hedef ve amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmelidir (Barlett ve Ghoshal, 1997, s. 101). Örgüt içinde daha üst konumda olmayı kendine hedef koyan bireylere gerekli yönlendirme ve yardımlarda bulunmalıdır. Rehber, çalışanların veya öğrencilerin öğrenim hızı ve öne çıkan kabiliyetleri üzerinde yoğunlaşarak bilinçli ilerlediğinde özellikle kariyerlerindeki iş terfi amaç ve hedeflerine ulaşmalarında destek sağlayabilmektedir. Bununla birlikte kişinin gelecekteki çalışma prensipleriyle ilgili görüş alışverişini, çok farklı tecrübeler edinmesini sağlayabilirken aynı zamanda

güçlük ve engellere karşı yaratıcı çözümlere odaklanmasında yardım sunabilmektedir (Anafarta, 2002, s.122).

2.4.2. Danışmanlık

Danışmanlık “danışanının mutlu yaşamasını sağlamak için gereken standardı arayış, keşfediş ve açıklık kazandırma alanlarında onlara imkanlar sağlama” diye tanımlanabilir (Özden, 2001, s.162). Danışmanlığın problem temelli bir yaklaşım olmasından kaynaklı, genellikle problem durumunda bu yönetime müracaat edilir (Aydoğdu, 2004, s.14). Hiyerarşi sıralaması olan kurumsal üyeler veya akran ilişkileri olan gelişimsel bir etkileşim diye tanımlanan danışmanlık (Bozionelos, 2004, s. 25) bir üst veya deneyimli birisi ile, bir astı ile veya daha az deneyimli birey arasında gerçekleşen uzun vadeli sağlam bir etkileşimdir (Eby ve Allen, 2002, s.456). Danışman bireyler daha genç bireylere örgüt içi roller belirleme, gerekli bağlamları öğreterek geliştirecek koçluk, kolaylaştırıcılık, sergileyiş ve kariyer belirleme işlevlerini üstlenirler (Kram ve Isabella, 1985, s.111). Bununla birlikte model olabilen, daha tecrübesiz görevlilere kariyer ve kişisel gelişimleri açısından destekleyici ve yönlendirici bir üst konumda olan örgüt içi karar verici taraftır (Noe, 1988, s. 458). Danışman, danışanının kariyer ve kişilik gelişmesini eğitmenlik, psikolojik danışma, koruma ve gerektiğinde yükseltmelerle denetlemektedir (Zey, 1984, s.7).

Etkili danışmanlık için esnek olmak, gözlem, beceri ve gözlemlerin geliştirilerek değerlendirilmesinde danışanlarla beraber iş birliğiyle hareket gereklidir. Bu çerçevede danışmanın birikimi ve alması gereken eğitim önemsenmesi gerekli bir konudur (Mutchler, 2000). Çalışan ve yöneticileri aktif şekilde dinleme, durum tespiti adına danışanlara soru sorma ve en etkili neticelere ulaştırma hedefi güder. Hatta bazı durumlarda problem durumunda örgütün öznel farkındalığı gayesiyle de işe koşulur. Danışmanlar, bilhassa, uyumsuz davranışı bulunan çalışanlar ve yöneticilere yönelik onları destekleyip özgüven artırıcı şekilde danışmanlık görüşmeleri gerçekleştirmektedir (Kalinauckas ve King, 1994, s.7-8).

2.4.3. Mentorluk, Koçluk ve Danışmanlık Kavramları Arasındaki İlişkiler

Zamansal boyut devre dışı bırakılınca zikredilen üç kavram arasında büyük sayılmayacak farklar görülmektedir.

SÜREÇ	ZAMAN	İÇERİK	ODAK NOKTASI	FAALİYETLER
KOÇLUK	Kısa ve orta vadeli	İşle ilgili öğrenme	Mevcut iş / Planlanan iş için öğrenmeyi kolaylaştırma ve / veya geliştirme	İş tasarımı ve öğrenme tekniklerinden yararlanarak bireysel ve ekip performansını iyileştirme
DANIŞMANLIK	Kısa vadeli	Motivasyon / Tutumla ilgili problemleri çözme	Gelişimsel yaşamın her alanında çare buluculuk	Aktif dinlenme duygusu ve düşünceleri keşfetme Hedefler, değerler ve değişkenleri gözden geçirme
MENTORLUK	Uzun vadeli	Kariyer Ailenin Rolü Gelecekle ilgili mevcut performans düzeyini iyileştirme	Gelişimsel mevcut ve gelecekteki yaşam dönemlerini kapsama alma	Kariyer fırsatlarını yaratma Uzun vadeli kariyer geliştirme programlarına katılıma teşvik etme Kariyer kararlarını destekleme

Şekil 2. Koçluk, Danışmanlık ve Mentorluk Yaklaşımlarının Farklı Boyutları

Kaynak: Mink ve Owen, 1993, s.22 akt., Damaş, 2010, s.21.

Şekil 2. de görüldüğü üzere Mink ve Owen (1993), koçluk, danışmanlık ve mentorluk yaklaşımlarının farklı boyutlarını göstermişlerdir. Örneğin, koçluk kısa ve orta vadeli iken, danışmanlık kısa vadeli, mentorluk ise uzun vadeli olarak ele alınmaktadır. Mentorluğun; koç, danışman ve destekleyici rollerini de kapsayan nitelikte olduğu görülmektedir. Koç olan mentor, yetiştirilecek bireylerin yeteneklerini geliştirirken; danışman olan mentor, aynı bireyleri destekleyip özgüvenlerini çoğaltır. Destekleyici olan mentorlar ise yetiştirilecek birey adına etkin olarak aracılık sunarak farklı motivasyonlardan faydalanması için inisiyatif alır (Robbins, 1997, akt. Ceylan, 2004, s.203).

Koçluk, danışmanlık ve mentorluk etkinliklerinin birbiri ile olan ilişki biçimleri aşağıda verilen şemada gösterilmektedir (Visagie, 2011 akt., Kahraman, 2012, s. 7).



Şekil 3. Koçluk-Danışmanlık- Mentorluk Arasındaki İlişki

Kaynak: Visagie, 2011 akt., Kahraman, 2012, s. 7.

Şekil 3’te verilen üç kavramda ortak şekilde davranış ve tutumlara sahip olduğu anlaşılmaktadır (Rhodes ve diğer., 2004). Karşılaştırma yapılmak istendiğinde farklılıklar şu şekilde sıralanabilir:

- Mentorlukta uzun süreli, koçlukta kısa veya orta süreli, danışmanlıkta ise kısa süreli bir hizmet süreci yaşanmaktadır (Mink vd., 1993'den akt., Damaş, 2010, s. 21). Danışmanlık, çoğunlukla bilgiler verilir ve yönlendirilen bir uygulamayken, mentorluk bilgi verilmesinin dışında eş zamanlı ve uzun süreli etkinlik olarak görülmektedir. Bu çerçevede mentorluk danışmanlığa kıyasla daha kapsamlı bir etkinlik yapısına sahiptir (Bakioğlu, 2015; Galbraith ve James, 2004). Danışmanlıkla koçluk arasında görülen farklara dikkat edildiğinde danışmanlık, hizmet alacak bireyin problemlerinin belirlenmesi, gereken çözümlerin saptanarak bunların uygulamaya konulması; koçluk ise, problemin hizmet alacak birey tarafından saptanarak koçtan destek alma sürecidir. Dolayısıyla, danışmanlığın koçluğa kıyasla daha kapsayıcı bir bünyede olduğu

görülmektedir. Koçlukta; becerilerde özellikle belirli bir alandaki gelişime odaklanılırken danışmanlıkta; bireyin problemleri odak noktası alınarak onlarla baş edilmesi adına özgüvenle destek olunmaktadır (Bakioğlu, 2015).

- Koç, muhatabıyla belli amaç üzerinde yoğunlaşan bir uzman olup sorgulamayı çoğunlukla tercih etmektedir (Özbay, 2008). Mentorluksa koçluğa nazaran içerik açısından daha kapsamlı bir yapıdadır (Perchiazzi, 2009'dan akt. Kahraman, 2012, s. 8). Ayriyeten koçluk, bir yardımlaşma süreciyken, mentorluk temel anlamda süreç adına destekleyicilik işlevini temsil ederek (Rhodes ve diğer., 2004) süreçte öznel tecrübelerinden daha fazla faydalanmaktadır (Özbay, 2008).

- Koçluk; farklı ilgilerle birarada toplanan bireylerin liderliğinde kendisini tanıması, kabiliyetlerini geliştirerek hataların düzelmesine dayanan bir öğrenim kuramı şeklinde adlandırılmaktadır (Yirci, 2009, s.23). Bu modelde önemli nokta yardımda bulunulacak bireyin kuvvetli yönlerini geliştirerek bu tür hususlara çok değinilmesidir (Bakioğlu, 2015). Bu anlamda koçlar destek alacak bireyin güçlü taraflarını belirgin etmesinin yanında bireyin motivasyonunu yükseltmeye yardım etmeye odaklanmaktadır.

- Mentor, koç ve danışman arasındaki farklara dikkat edildiğinde muhteva bakımından mentorluk modelinde kariyer ve performans geliştirme ön plandayken koçlukta uygulanacak eyleme dair öğrenim ön plandadır. Danışmanlık uygulamasında tutum ve motivasyonla ilgili problemlerle başetmeye odaklanılır (Mink ve diğer., 1993'ten akt., Damaş, 2010, s. 21). Mentorluk ve koçluk kavramlarını karşılaştırdığımızda ise, mentorlukta katılımcıların meslek ve kişilik gelişimlerine bir bütün halinde yaklaşıırken koçlukta kişinin spesifik bağlamlarda gelişimi sağlanmaktadır (Kahraman, 2012).

- Mentorluk merkez olarak kendine şu an ile gelecekteki yaşama dair planlamaları seçerken, koçluk gerekli eylem ya da hedeflere dair öğretimi destekleyip iyileştirmeyi ele almaktadır. Danışmanlıkta, yaşamda çok boyutlu olarak karşılaşılabilecek sorunlara çareler bulunmasına odaklanmaktadır (Mink ve diğer., 1993'ten akt., Damaş, 2010, s. 21).

- Mentorluk sistemi, bilhassa kariyer imkân ve alternatiflerini üreterek, uzun süreçli plan ve programlar yapılması ve bunlara katılım esaslı iken, koçluk farklı öğrenme stratejileri yardımı ile bireyde performans artışı ölçüt alınmaktadır. Danışmanlık ise kişiyi aktif olarak dinleyerek duygu ve düşünce keşfine dayanmaktadır (Mink vd., 1993’ten akt., Damaş, 2010, s. 21).

- Mentorluk, menteeyle mentor arası uzun süreçli, arkadaşlık ilişkisi şeklinde etkin bir iletişim iken (Kahraman, 2012), koçlukta performanstaki gelişime odaklanıldığı için karşılıklı resmiyet vazgeçilmez bir konuma sahiptir (Kahraman, 2012; Stone, 1998).

2.5. Mentor ve Mentee’nin Özellikleri

Daha önceki bölümde belirtildiği üzere mentorluk kavramının tam anlaşılabilmesi için sürece ait niteliklerin ortaya konulması önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu niteliklerden biri mentor ve mentee arasında güvenli bir ilişki olması ve gönüllülük esası oluşturmaktır. Mentorluk sürecinde tesis edilen bu güven ortamı ile menteelere yönelik kariyer, rehberlik, bireysel destek, eğitimde cesaretlendirme, yansıtıcılar, karşılıklı işbirlikli yaklaşımlar gibi konularda pozitif iyileşmeler sağlanmaktadır (Arslan ve diğer., 2016).

2.5.1. Mentor-Danışman- Öğretmen

“Nasıl iyi bir mentor olunabilir? Mentorluk öğrenilebilecek bir kavram olabilir mi?” şeklindeki sorular, günümüzde tartışılabilir ve ispatlanmamış olgulardır. Bu bölümde öncelikle danışman öğretmenlik modelinden bahsedilecek, sonrasında araştırmamızın konu kapsamına giren eğitimde mentor öğretmen ve menteelelerin niteliklerinden bahsedilecektir.

Süratle değişim yaşanan dünyamızda, teknolojik ve bilimsel alanlardaki yenilikler neticesinde sosyal yaşam daha da karmaşık hale gelmiştir. Bu doğrultuda, yeni nesillerin ilgilerini ve güçlü yanlarını en isabetli yerlerde kullanabilen, süratle değişim gösteren dünyaya ve karmaşık sosyal yapıya uyum gösterebilen kişiler olarak yetiştirilmeleri gerekli hale gelmiştir. Dolayısıyla bu durum, eğitim gören öğrencilerin

bire bir ve yakından izlenip desteklenmesinin gerekliliğini artırmıştır. Bu sistem okulda eğitim gören öğrencileri gruplara ayırarak onların çok yönlü gelişimine dair sorumluluğun bir öğretmenle paylaşılması temeline dayalıdır. Süreç içinde öğretmen, öğrencilerinin davranış ile akademik başarı seviyelerini analiz ederek, sınıf, rehber ve derslerine giren branş öğretmenleri ile iş birliği içinde görüşme ve değerlendirmeler yapar, okuldaki boş vakitlerinde öğrencilerle birebir görüşmeler düzenler, eksik yönlerini telafi etmede öğrenciye destekte bulunur, problemler daha meydana gelmeden önce önlemler alır, daha da önemli vazifesi öğrencilere sahiplenilip değer verildiği hissini verir. Bununla birlikte danışman öğretmen öğrenci ihtiyaçlarından hareket ederek bireysel ya da ekip çalışması yoluyla okul, sınav kaygısı, sosyal aktiviteler, aile içi iletişim, mesleki yönelim, zaman yönetimi gibi alanlarda destek sunar. Bu suretle, öğrencilerin yakından takibi ve gerekli destek içeren programın vakit kaybetmeden, bir arkadaş ortamında sunulması gerçekleştirilmeye çalışılır.

Koparan (2011)'in gerçekleştirdiği çalışmanın neticeleri incelendiğinde, danışman öğretmenlik modelinin okul ve öğrenci gelişimine pozitif yönlü katkılar sağladığı görülmektedir. Böylece öğrencilerde çalışma alışkanlıkları değişikliği, sorumluluk duygusunda çoğalma, akademik başarıda yükselme, disiplin olaylarında azalma, kılık kıyafet yönetmeliklerine uyum, okul aidiyeti ve sahiplenme duygusunda gelişme, çevre bilinci, okul araç ve gereçlerine saygı ve sosyal etkinliklerde görev alma isteğinde artış gibi kazanımlar görülmektedir.

2.5.2. Mentor-Danışman Öğretmen-Nitelikleri

1789 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nun 43'ncü maddesinde öğretmenlik şu şekilde tanımlandırılmıştır (mevzuat.gov.tr):

Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlü olan, öğretmenlik için yeterli genel kültüre, özel alan bilgisine ve pedagojik formasyona sahip, en az dört yıllık yükseköğretim mezunu olup, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevini yapan kişidir.

Bir başka bir tanıma göre ise öğretmen, öğrencilerinde bilgiden faydalanma motivasyonunu tesis eden, araştırma ve inceleme isteği yaratan, katılımcı ve girişken kişilikte, danışmanlık ve rehberlik özelliklerini kendinde toplayan uzman bir meslek insanıdır (Tanrıöğen, 2012, s.281-286).

Öğretmenlerin esas görevinden biri öğrenmeye rehberlik etmeleri yani diğer bir deyişle öğrencilere rol model olmasıdır. Çünkü öğretmenler aile fertlerinin ardından çocukların ilk muhatabı olup kendilerine çok boyutlu sosyal tecrübeler yaşatan, onların sorumluluklarını üstüne alan kişilerdir. Bu bağlamda anne ve babanın görevlerinin çok ötesinde görevler üstlendikleri bir rol model konumundadır. Rol model olması bağlamında öğrencisini dinleyerek kendilerini ifadelerine olanak sağlaması, öğrencilere çalışma ve öğrenme alışkanlığı geliştirmelerinde rehberlik etmesi, onları kaabiliyet ve ilgi durumlarına göre yönlendirmesi, öğrencilere meslekleri tanıtır ve gereken yönlendirmelerde bulunması, öğrencilerin yeterlik alanı dahilindeki psikolojik sorunlarıyla başatmesinde yardımcı olması, öğrencilerin uyum problemlerini çözmelerinde destek olunması, öğrencilere disiplin kurallarına riayet etmelerinde ve madde bağımlılığı problemi ile başatmelerinde rehberlikleri, velilere öğrencilerle ilgili rehberlik etmesi vb. vazifeleri sayılabilmektedir.

Dünyada gelişimsel rehberlik modeline geçilmesi ile birlikte, öğretmenlerin rehberlik hizmetlerindeki rol ve görevleri çok daha önem kazanmıştır. Gelişimsel rehberlik modelinin hedefinin ana sınıfından lise bitimine kadar her öğrenciye ulaşmak olması ve tedavi yerine eğitime odaklanması öğretmenlerin önemini giderek zenginleştirmiştir. “*Gelişimsel rehberlikte bütün okul personeli katılımı gereklidir*”, “*Rehberlik takım odaklı olmalıdır.*” maddeleri bu programın önemini vurgulamaktadır (Myrick, 1997; Gysbers ve Henderson, 2006 akt. Nazlı, 2008, s.13).

Myrick (1997), nitelikli öğretmen yeterlikleriyle nitelikli psikolojik danışmanların yeterliklerinin benzerliğine dikkat çekerek öğretmende bulunması gerekli yeterlikleri aşağıdaki maddelerde sıralamaktadır (akt., Doğan, 2000, s.130):

- Öğrencisini anlayabilme,
- Eğitimi bireyselleştirebilmesi,

- Öğrencilerin diğer öğrencileri dinleyerek paylaşım yapmaları amacı ile sınıf içi tartışma ortamları yaratabilme,
- Veli ve öğrencilerle pozitif ilişkiler kurabilme,
- Bireysel öğrenme yaşantıları örgütleyebilme kapasitesi,
- Yeni görüşlere açık olma,
- Kişiler arası etkin iletişim becerisi ortaya koyma,
- Olumlu eğitim ortamı tesis etme yer almaktadır.

Mentorluk uygulamalarının kaliteli seviyede gerçekleşmesi için mentor ve mentee arasındaki ilişki tanımının uygun yapılması gerekmektedir. Bu uygulamada mentorun görevi menteeye rehberlik ederek sorularını yanıtlama, menteeye ait becerileri geliştirme, devamlı etkileşme, geri dönüt ile gözlemde bulunma, rol modellik, akademik başarı ve beklentinin yükselişini temin etme, kalıcı öğrenmeler ile menteenin bütünsel gelişimine katkı vermektir (Arslan ve diğer., 2016; Jacobi, 1991; Sezgin ve diğer., 2014).

Diğer bir araştırmaya göre mentor-mentee arasındaki ilişkiye bakıldığında ise (Bakioğlu, 2015; Portner, 2003);

- Mentor ve mentee arasında karşılıklı güven ve saygı ilişkisi olmalıdır.
- Mentorlar, menteelerin problem ve ihtiyaç durumlarını gidermesi gereklidir.
- Mentorlar, menteelere rol model olabilmelidir.
- Mentorlar, menteelerin kişisel karar vermelerinde onları yüreklendirmelidir.
- Mentorluk sürecinde mizah anlayışı ve güleryüzlülük süreçte olumlu etkiler bıraktığı, mentor ve mentee arasındaki etkileşimi arttırarak menteenin kaygı durumlarını azalttığı saptanmış olduğundan özellikle kullanılmasına dikkat edilmelidir (Bakioğlu, 2015).

Başarılı bir mentorluk sürecinin ortaya çıkması için mentorun ve menteenin niteliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. İyi bir mentorda bulunması gereken özellikler Şekil 4'te verilmiştir:

Deneyimli	Esnek ve yaratıcı olmak
Yardıma istekli	İletişim becerilerine sahip olmak
Öğrenmeye açık	İlişki yönetimini sağlayabilme
Enerjisi ve zamanı süreç için yeterli	Güncel bilgi birikimine sahip
Sabırlı	Planlı, programlı ve sürece sadık olması
Duygulara karşı duyarlı	Süreç içinde hedefleri ve amaçları belli
Empati kurabilen	Süreç boyunca etik kurallara dikkat eder.
Umut ve iyimserlik verebilen	Etkili geri bildirim verme

Şekil 4. Mentorun Sahip Olması Gereken Özellikler

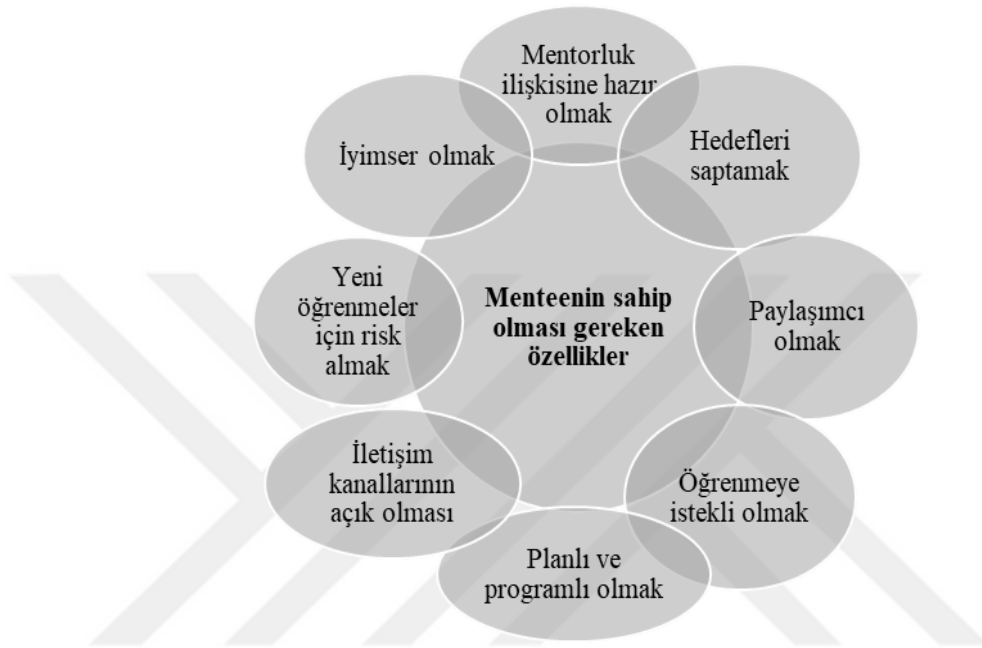
Kaynak: Wagner ve Seymour, 2007, s.207-210.

Şekil 4’te de kısaca maddelenen özelliklere ilaveten bu konuyla ilgili bir araştırmada Wagner ve Seymour (2007) mentorda olması gereken özellikleri aşağıda sıralamaktadır:

- Saygı ve sevgi çerçevesinde karşısındaki bireyin başarabileceğine inanmalıdır.
- Öğretim ve danışmanlık alanında kabiliyetli olmalıdır.
- Kişilerarası iletişim yeteneği etkili olmalıdır.
- İyi bir dinleyici ve vizyon sahibi olmalıdır.
- Kolay ulaşılabilir ve takım çalışmasına uyumlu olmalıdır.
- Eleştirel düşünme yeteneği olmalıdır.
- Danışanı için en mükemmelini ortaya koyabilmelidir.
- Kararların takip ve dönütünü iyi yapmalıdır.
- Mantıklı beklentiler taşımalıdır.
- Gerektiği hallerde cesaretle inisiyatif alabilmelidir.
- Mentorluk süreci boyunca iyi bir rol model olabilmelidir.

2.5.3. Mentee-Öğrencinin Özellikleri

Nitelikli bir mentor kadar iyi bir mentee sayılabilmek için de sahip olunması gerekli nitelikler bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı aşağıda Şekil 5’ de sunulmuştur (Clutterback, 2014; Kahraman, 2012; Rowley, 1999):



Kaynak: Clutterback, 2014; Kahraman, 2012; Rowley, 1999 ışığında araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma konusu kapsamında mentorlukta öğrencinin iyi bir dinleyici, öğrenme becerisi açık, iletişime önem veren, yenilikçi ve öğrendiği bilgi ile becerilerin uygulayıcısı olması gerekmektedir (Meyer ve Mabaso, 2007 akt. Kocabaş ve Yirci, 2012, s.91-98). Böylece öğrencinin uygulamalara etkin ve gönüllü bir şekilde katılması, sürecin kalite ve verimini artıracaktır. Mentorlar öğrencileri tarafından olağanüstü güçleri olan insanlar olarak görülmemeli, bilakis onlara mühim bir danışma ve rehberlik kaynağı olarak yaklaşmalıdır. Süreç içerisinde işbirlikçi ve samimi bir yaklaşım ortaya koyulması sorumluluklar arasında sayılabilmektedir (Cohen, 1999, s. 69-70).

Mentorlukta sürecin verimliliği açısından yardım talep eden kişinin dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır (Barutçugil, 2004, akt. Cantimer, 2008, s.27-28):

- Mentorunca kendisine ayrılmış olan vakte saygı göstererek oturumlara hazırlanarak gitmek
- Planlanmış programlara uymak,
- Sorumluluk alarak sürecin verimli işleyişinin kendi çabasına bağlı olabileceğini unutmamak,
- Yeni fikir ve önerilere açık olmak,
- Mentoruyla etkili iletişim içinde kalarak yeni fikir ve yapıcı eleştirilere açık olmak,
- Mentoruna geri bildirim verebilmek.

2.6. Mentorluğun İçerdiği Yapılar

Yapının içerdiği tüm görev ve sorumluluklar kaliteli ve amaçlara ulaştıran bir mentorluk süreci yaşamak için gerekli şartlardandır. Mentorluk modeli ile süreç içerisinde mentor veya menteeye kendilerini geliştirebilme imkânı verilmektedir. Bu gelişim alan veya fonksiyonları kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonlar olarak sınıflandırılmaktadır (Aslan ve Odabaşı, 2013; Özkalp ve diğer., 2006). Mentorun görevi psiko-sosyal fonksiyonlarda rol model olabilmektir. Bu danışmanlık görevi sayesinde menteeye dair uygun tutum ve değerler kazandırılması, menteenin problemlerini ifade etmesini sağlayarak mentorun çözüm önerilerini onunla paylaşması hedeflenmektedir (Özkalp ve diğer., 2006). Mentor, menteeye psiko-duygusal açıdan destek vererek rol-model ve arkadaş olur (Çakır, 2015). Kariyer fonksiyonu olarak ise kendini ifade etme, destek, geri dönüt, görünür kılma, bilgi verme, beceri geliştirmeye yönelik görevler verme, yerine getirilen görevlerde başarının ön plana çıkarılması, koçluk faaliyetleri sayılabilmektedir (Bakioğlu, 2015; İbrahimoglu, 2013).

Mentorluk uygulamasında mentorun, menteeye yeni davranış ve tutumlar kazandırmaktan çok menteenin içinde var olan kabiliyetleri ortaya çıkartması, mentorlukta gerekli bir durum olarak görülmektedir (Özdemir ve Boydak-Özan, 2013; Polater, 2019). Yapılan araştırmalar ışığında, genel anlamda mentorluk etkinliklerinin mentee açısından bireysel, mesleki (akademik) ve kariyer gelişimlerine olumlu olarak

katkı sağladığı neticesine ulaşılmaktadır (Bierema ve Meriam, 2002; Kahraman, 2012; Karadağ, 2015; Mertz, 2004; Yirci, 2009). Mentorluk modelinin en önemli niteliklerinden biri de mentor tarafından mentee'ye verilen geri dönütler olmaktadır. Dolayısıyla süreçte tespit edilen eksiklik veya hatalar bu sayede mentee'ye aktarılmış olacaktır (Clark, 1995; Çakır, 2015).

Mentorluğun dört ana yapısının psikolojik ve duygusal destek, hedef ve kariyer yolu seçme desteği, öğrencilerin seçtiği alanla ilgili bilgi düzeyini ilerleten akademik konu desteği ve rol modelin tanımlanması olarak ortaya konmuştur (Nora ve Crisp, 2007):

Psikolojik ve duygusal destek; etkin dinleme ve manevi destek sunma, sorunları belirleme ve moral-motivasyon, öğrenci ve mentoru arasında olan karşılıklı empati ve bağ kurma olarak tanımlandırılan destekleyici bir ilişkiyi içermektedir.

Hedef belirleme ve kariyer yolu seçme desteği; mentor tarafından öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerinin ve kabiliyetlerinin değerlendirilmesini, akademik hedeflerin belirlenmesinde bir desteğin bulunduğu fikrini içermektedir.

Akademik konu bilgisi desteği; öğrencilerin seçmiş oldukları alana dair bilgilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu fonksiyon iki alt amacı içermektedir: Bunlardan ilki öğrencilerin sınıf içi akademik başarılarını destekleyen yardımı barındırmaktadır. Diğer fonksiyon ise öğrencilere ders dışında sunulan akademik yardım olarak gerçekleşmektedir.

Bir rol modelin varlığı; mentee'nin mentorun halihazırdaki ve geçmiş fiillerinden elde ettiği başarı ve başarısızlıklardan öğrenme kabiliyeti ile ilgilidir. Bu çerçevede mentor ve mentee arasındaki ilişkiyi kişiselleştirip zenginleştirmek adına yaşam deneyimlerine odaklanılmaktadır.

2.7. Mentorluk Sürecinin Faydaları

Bu sürecin öğrenci ve mentor açısından yararları ortaya konulduğunda pek çok özelliğin ortak olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sürecin taraflar açısından faydalarını keskin çizgilerle ayırabilmek pek mümkün olamamaktadır.

2.7.1. Mentorluğun Mentee –Öğrenci- Açısından Yararları

Mentorluk süreci içerisinde öğrenciye sayısız fayda sağlanmaktadır. Öğrencide mesleki ve psikolojik olarak gelişim ile öğrenme verimli düzeye gelmektedir (Hoa, 2008). Öğrenci, örgüt kültürü ve felsefesine dair bilgi sahibi olur, kişisel tavsiyeler ile mesleki gelişimini gerçekleştirerek örgüt içinde daha etkili konumda yer amaktadır (Rawlings, 2007). Sürecin yararlarını çeşitli araştırmacıların araştırmalarından derleyecek olursak (Hale, 1996; Hansford ve diğer., 2007; Hopkins-Thompson, 2000; Mason ve Bailey, 2007; Wright veWright, 1987; Yirci, 2009, s.27);

- Öğrenci güven duyduğu bir danışman yardımı ile yetenek ve becerilerini geliştirir.
- Akademik ve kariyer gelişimi için ulaşılması muhtemel hedefler belirler.
- Güven ortamı ile kendini keşfetmeyi sağlar.
- Konular arası bilgi transferi imkânı verir.
- İletişim becerilerinde gelişme gerçekleştirir.
- Problemlerin üstesinden gelme yollarını sunar.
- Öğrenme hızı artışı gözlemlenir.
- Eleştirel düşünce ile araştırma becerisi geliştirir.
- Motivasyon artışı ile değişim isteği belirmesine yol açar.
- Kişisel doyum gerçekleştirir.
- Meslekte yükselme ve ilerleyiş sağlar.

2.7.2. Mentorluğun Mentor-Danışman Öğretmen- Açısından Yararları

Mentorluk sürecinin farklı iş kolları ve yaş grupları için pek çok faydası olduğu belirgindir. Süreç ile birlikte mentorda öz saygı ve güvenin yanında bilgilerinde yenilenerek artma gözlemlenir. Süreç içinde alınan roller her program özelinde farklılıklar gösterse de söz konusu faydalar müşterektir (Barton-Arwood ve diğer., 2000).

Bu ilişkinin şüphesiz mentora da katkıları olacaktır. Bu çerçevede sözü edilen faydalar; mentorun kişiler arası ilişki bağı becerisi geliştirmesi, öğrencisinin deneyimlerinden yararlanarak destek olmada uygun yolları keşfetmesi, iletişim becerilerinin kuvvetlenmesi ve devamlı öğrenme ortamının var olması olarak sayılabilmektedir (Mason ve Bailey, 2007).

Yapılan bir başka araştırmada mentorun kazanımları şu maddeler halinde sıralanmıştır (Barutçugil, 2004; Doğan-Kılıç ve Serin, 2017; Gilley ve Boughton, 1996; Sperry, 1993; Yirci, 2009):

- Tecrübeli bir mentor örgüt içi rollerini yenileyerek başarı ve üretkenlik artacaktır.
- Farklı tarzlar geliştirmek suretiyle bu değişiklikleri test etme sorumluluğu alarak kendisini geliştirme imkânı bulacaktır.
- Alternatif bakış açısı kazanacak ve örgüt dışı danışanlarla tartışma atmosferinde daha önce farkedemediği hususları belirgin şekilde algılama fırsatına kavuşacaktır.
- Bir insanın gelişimine destek olmanın manevi hazzını tadacaktır.
- İsabetli ve etkin problem çözme becerisi geliştirebilme gerçekleşecektir.
- Mesleki gelişim elde edilecektir.
- Kendisine olan öz saygının oluşması sağlanmış olacaktır.

Görüldüğü üzere bu model, tek yönlü fayda anlayışı olan bir ilişki değildir. Süreçten mentor da öğrenci de aynı oranda fayda elde edebilmektedir. Dolayısıyla iki tarafın da birbirlerinden öğreneceği şeyler bulunmaktadır kabulüne dayanarak süreç işlediği müddetçe eğitim ile gelişim sağlıklı bir şekilde gerçekleşmektedir.

2.8. Mentorlukta Ortaya Çıkan Dirençler ve Alınabilecek Önlemler

Mentorluk sürecinin başarıyla sonuçlanabilmesi için kişisel çaba yanında örgütsel olarak

da destek gerekmektedir. Bu sebeple örgüt içinde yöneticiler mentor ile öğrencinin yükünü ve sürecin işleyişini rahatlatacak tedbirler almalıdırlar. Alanyazına bakıldığında mentorlukta ortaya çıkması muhtemel güç ve dirençlerin olduğu görülmektedir. Eğitimci açısından mentorluk uygulamasının çok fazla zaman aldığı, öğrencilerin desteğe ihtiyaç hissetmedikleri zamanlarda mentorları çok fazlasıyla rahatsız ettiği belirtilmiştir (Colvin ve Ashman, 2010, s.129). Mentorlukta yaşanabilecek dirençler; öğrencilerin ödevini yapmaması, mentorlara açılmayı ve yardımı reddetmesi, ilişki çatışmaları yaşaması, sınıfta kendi başına olmak istemeleri ve öğrencilerle iletişim kurulamaması şeklinde ortaya konulmuştur (Colvin ve Ashman, 2010, s.129).

Mentorluğun faydalarına dair çok fazla çalışma yapılmış olmasına rağmen süreçte ortaya çıkması olası dirençlerle ilgili olarak pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Süreç karşılıklı bireysel ilişki esasına dayanması sebebiyle çıkması muhtemel menfi neticeler mentor ve öğrenci tarafından zararlı olabilmektedir (Scandura, 1998). Örnek vermek gerekirse, süreç içinde mentorun tüm soruları yanıtlaması öğrenciyi pasifleşmeye yönlendirebilmektedir. Sonuç itibarıyla öğrenci, mentoruna karşı aşırı bir bağlanma duygusu içinde kalarak her şeyi ondan bekleme eğiliminde olabilmektedir. Bu durumda mentorluğun sona ermesi ile tek taraflı ve bağımlı bir etkileşim oluşurken öğrencide bireysel gelişim ya hasar almakta ya da tamamen durmaktadır (Daresh, 2004). Süreç plansız şekilde başladığında, mentor-öğrenci eşleştirmesine önem verilmediğinde, taraflar süreç için gereken zamanı ayırmadıklarında örgüt ile mentor-öğrenci açısından istenmeyen neticeler oluşabilmektedir (Ehrich ve diğer., 2004). Karşılıklı faydalar gözardı edilerek planlanmış, iletişimsizlik içeren, madden yeterli düzeyde destek bulamamış mentorluk uygulamasından başarı beklenilememektedir (Casavant ve Cherkowski, 2001).

2.9. Mentorluğu Etkili Bir Şekilde Uygulayabilmenin İlkeleri

Mentorluğun etkin kullanımı, aşağıda maddeler halinde sıralanmış esasların gerçekleşmesine bağlı bulunmaktadır (Barutçugil, 2004, akt., Palankök, 2004. s.23):

- Mentorun danışanını uygun şekilde destekleyebilmesi için esas ihtiyaç onu çok yönlü tanıyabilmesidir. Pozitif bir ortam ile danışanın zayıf ve kuvvetli taraflarını belirleyebilmesi ihtiyacı bulunmaktadır.
- Mentor, öğrencisinin sadece kabiliyetlerinin gelişmesine destek olmakla kalmayıp etik ve manevi niteliklerini arttırmasına yardımcı olma yoluyla olumlu kişilik tesis etmelidir.
- Mentor ile öğrencisi, karşılıklı dinleme ve bilgi etkileşimini dengeli yürütmelidir. İsabetli adımlar mutlaka karşılıklı dinleme ile uygulanabilir. Sadece deneyimlerini gönüllü bir şekilde paylaşmak süreç adına gerekli olmakla birlikte kâfi gelmeyebilmektedir.
- Öğrenci, mentordan bağımsız kılınmalıdır. Danışman önce tecrübesini ve alternatif bakış açılarını paylaşır, amaç ile ideallerinin ortaya koyulup ulaşılması adına öğrenci ile birlikte fikir yürütür, fakat öğrencinin kendi kişisel düşünce ve yaratıcılığını ortaya sermesine engel olmamalıdır. Diğer bir deyişle öğrenci kendi kişiliğini ortaya koymak suretiyle ancak özgün olabilir, aksi takdirde mentorun kopyası olarak gelişmemeye mahkûm olacaktır.
- Süreçteki karşılıklı ilişki monotonluktan uzak ve keyifli olduğunda öğrencisi ile paylaştıkları ortak anlar o nispette fazla olacaktır.
- Öğrenciye sorumluluk verilmelidir. Mentorun öğrencisine karşı sorumlu olduğu gerçeğinin yanında tamamen ona ait sorumlulukları üstlenmesi süreç ve öğrenci gelişimi açısından son derece hatalı bir tutum sayılmaktadır. Dolayısıyla öğrenci bireysel sorumluluğunu üstlendiği takdirde aldığı karar ve attığı adımların neticelerinin farkına varabilecektir.
- Mentorun öğrencisi ile beraber yol alacakları rota çizilmiş olmalıdır. Mentor-öğrenci ilişkisi bağlamında ortak hedeflerin belirlenmiş olması bu etkileşimi daha verimli sonuçlandırmaktadır.
- Tartışılan ortam, eleştirilerin yapıcı olması şartı ile performans adına aranan bir özelliktir. Karşılıklı potansiyel olaylar tartışılarak gerektiğinde eleştirilmelidir.
- Öğrenci gelişmesinde küçük adımlar tercih edilmelidir. Başarılı neticelere ulaşmak için önce minik adımlarla başlanmalıdır. Sonuçta elde edilen

kazanımlar mentorca desteklenerek motive edilmelidir.

- Mentor gerekli hallerde öğrencisine talimat vererek yaklaşmalıdır. Kuşkusuz öğrenmede seçenekleri sunmak kadar bu husus da öneme sahip bir yaklaşımdır.
- Yaratıcı sonuçlar ancak risk alma ile mümkün olabilmektedir. Öğrenci korkarsa risk alarak adım atamamaktadır. Mentorun oluşturduğu tartışma ortamı sayesinde sürecin fırsatları ve dezavantajları, öğrenciye ait kararların neticeleri tartışılmalı, belirsizliklerin yok olmasına destek olunmalıdır.
- Karşılıklı ilişki sürecinde tüm tarafların paylaştıkları şeylerin gizlilik prensibi dahilinde kalmasına dikkat edilmeli ve birbirlerinin menfaatlerini korumalıdır. Görüldüğü üzere bu süreç ilişkisi alışlagelen görüşmelerin ve geleneksel eğitim uygulamalarının ötesinde gerçekleşmektedir.
- Mentor ve öğrencisi birbirlerine bağlı olmalıdır.

Yukarıda bahsedildiği gibi bu ilişki altmış dakikalık alışılmış görüşme ve geleneksel eğitimin dışında, öğrenciye rehberlik sunma, kariyer planlarında ve hedeflenen amaçlara ulaşmalarında destek verilmedir.

2.10. Mentorluk Türleri

Mentorluk ilişkisine hem birey hem de örgüt bağlamında öğrenme kapasitesi ve iş yaşamı geliştirme açısından başvurulmaktadır. Bu süreçte katılımcılar işgören, öğrenci ve yöneticiler olabilmektedir (Rosser, 2005). Günümüz uygulamalarına bakıldığında, mentorluğun tıp, eğitim, danışmanlık ve özel kurumlarda fazlasıyla tercih edildiği görülmektedir. Yaygın olarak kullanılmasında mentorların gayet samimi bir ortamda kariyer gelişimini sağlamaya çalışmaları, öğrencilerin ufkunu açarak olası tehditlere karşı onları uyarmalarının etkisi bulunmaktadır (Lovell, 2004).

Değişik sahalarda kullanılan (eğitim, tıp, iş dünyası gibi) mentorluk etkinlikleri, içinde bulunan şartlara ve isteklere göre farklı uygulama çeşitlerini beraberinde getirmektedir. Mentorluk çeşitleri incelendiğinde esas olarak iki temel öge üzerinde birleşilmektedir: Bunlardan ilki formal mentorluk, diğeri ise informal mentorluk olarak

belirtilmektedir (Sosik ve Lee, 2005). Fakat günümüzde gelişen teknoloji ve buna bağlı iletişim araçlarının tür ve özelliklerinin artmasıyla, mentorluk alanına elektronik mentorluk (e-mentoring), birebir, grup, akran ve ters mentorluk kavramları eklenmiştir.

2.10.1. Formal Mentorluk

Formal mentorluk türünde menteeler akademik ve kariyer gelişimlerini tamamlamak için program dahilinde öğrenme ortamına katılmaktadırlar. Planlı, koordineli, programlı, hedefleri belirlenmiş ve bu yöne doğru ilerleyen süreç olarak adlandırılmaktadır (Armstrong ve diğer., 2002; Yirci ve Kocabaş, 2012).

Mentor ve menteeler belirli program eşliğinde bir araya geldikleri için zaman yönetimi adına planlara sadık kalınmaktadır. Programı yöneten, süreç içinde önemli rol üstlenirken program, değişen şartlar, menteelerin istek ve sahip oldukları özelliklere göre düzenlenebilmektedir. Birden çok menteenin katılacağı uygulamalar olaksa mentorlar, menteelerin getirdiği kültür ve altyapıyı önemseyerek o doğrultuda bir plan yapmaktadır. Mentor şartlara bağlı olarak esneklik sağlamaktadır. Yoksa bu durum formal mentorlukta motivasyon kaybına sebebiyet vermektedir (Bakioğlu, 2015; Harrington, 2011; Rosser, 2005; Rutar, 2008).

Formal mentorlukta, mentor ve öğrencisi belli kurallara göre eşleştirilirken bu eşleşme tarafların karşılıklı olarak bir kontrat imzalaması, öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi ve mentorluk seviyesinin belirlenmesiyle başlatılır (Sosik ve Lee, 2005). Örgütsel çerçevede yapılandırılmış bu mentorlukta program süresinin yeterince olmaması, hizmet gören öğrencinin mevkisi baz alınarak düzenlenmeye gidilmiş olması, taraflar arası kısıtlı düzeyde bir etkileşim, güdülenmeme gibi sebeplerden dolayı süreçten elde edilen kazanımlar azalır. Diğer yandan sosyolojik düzeyde risk tehdidindeki çocuklarda önemli yararlar sağlandığı araştırma sonuçlarında görülmektedir. Mentorluk alan risk grubundaki öğrencilerde alkol ve madde kullanımına başlamaseviyesi, okuldan kaçma ve başkalarına zarar verici davranışların, hizmet görmeyen öğrencilere göre azalış gösterdiği belirlenmiştir (Clutterbuck, 2014).

Formal mentorluk modelini çoğunlukla büyük şirketler tercih etmektedir. Diğer yandan bu sürecin olumlu kazanımlarının yanında zayıf ve sınırlı taraflarının da bulunduğu saptanmıştır. Bu sebeple mentorluk sisteminde program oluşturulurken öğrencinin ve örgütün ihtiyaç, beklenti ve hedeflerini en fazla karşılayacak şekilde hareket edilmelidir.

2.10.2. İnfomal Mentorluk

Önceki bölümlerde bahsedildiği gibi mentor terimi köken olarak Antik Yunan'a dayandırılmaktadır. Ithaca kralının, oğlunu yetiştirmesi amacıyla güven duyduğu arkadaşlarından Mentor'a emanet etmesi sürecinde, Telemachus'un mentorunu seçim şansı bulunmamaktaydı. Mentor'un çocuğu eğitime görevi alması kraldan yani üst makamlardan verilmişti. Yani görüldüğü üzere formal bir mentorluk süreci yaşanmıştır. İnfomal mentorlukta ise mentor ve öğrenci karşılıklı kendi seçimlerine bırakılarak eşleştirilirler. Bu birliktelik evlenme gibi algılanabilirse tarafların uyumu başarıyı getirmektedir (Caldwell ve Carter, 1993, s.14).

Yapılan araştırmalarda infomal türün, mentorluğun sıklıkla kullanılan şekli olduğu görülmektedir. Kariyer mentorluğunda, çalışanın kendisine yardımcı olacak bir kişiyi araştırmasıyla meydana çıkan uzun süreçli ve etkin bir modeldir (Polater, 2019). Mentee ile mentor arasındaki ilişkinin gerçekleşme niteliğinin açıklamakta zorlanıldığı, plansız, bütünüyle doğaçlama formda ve rastlantısal oluşan mentorluk türüdür (Galbraith ve James, 2004). İnfomal mentorlukta mentee örgüt dahilinde iletişime girebileceği bir kimse ile çalışarak ondan yardım talep etmektedir (Armstrong ve diğer., 2002; Yirci, 2009; Polater, 2019). Bu mentorlukta ilişkiyi başlatan etkin ortamı tesis etmektir. Bu aşamadan sonra mentee ile mentor arasındaki etkileşimi destekleyen hizmetlerin gerçekleşmesi beklenmektedir (Büngöl, 2015; Greene ve Puetzer, 2002; Zimmerman ve diğer., 2005). Ayrıca süreç adına mentee kendi mentoruna da karar verebilmektedir (Bouquillon ve diğer., 2005). İnfomal mentorlukta iyi bir eşleşme gerçekleştiğinde, en önemli faydası mentorun menteesini bütünüyle destekleyerek himayesi altına alması olarak sayılabilmektedir (Yirci ve Kocabaş, 2012 s.91- 93).

İnformel danışman öğretmenlik sisteminde de aynı şekilde öğrenci örgüt dahilinde kolaylıkla iletişime girebileceği, kendisine daha yakın gördüğü danışmanlardan yardım talep eder. Danışman-öğrenci eşleştirmesinin sistematik şekilde bireysel özelliklere dikkat etmeden yapılan formal mentorluğa nazaran daha etkin tür olarak görülmektedir (Armstrong ve diğer., 2002).

Formal mentorluğun tersine öğrencinin mentorunu kendisi seçip sürecin plansız işlediği, kariyer gelişimi açısından mentorundan yardım aldığı daha özerk bir konuma sahip olduğu söylenebilmektedir. Hem örgüt hem de kişisel hedeflere ulaşılabilme adına süreç kendiliğinden oluşur ve gönüllülük esasına tabidir. Çoğunlukla mentor ve öğrencisinin eşdeğer tecrübe, değer ve tutumları bulunmaktadır (Sosik ve Lee, 2005). Dolayısıyla informal mentorluğun taraflar arası ilişki ve iletişimin samimi bir çerçevede daha kuvvetli gerçekleştirildiği söylenebilmektedir.

Şekil 6’da mentorluk çeşitleri karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Netice itibariyle, iki mentorluk çeşidi de danışan ve mentor açısından yararlı olmaktadır. Karşılıklı olarak ortak hususların çokluğu süreç adına daha kolay çalışılmasına yardım edecektir (Healy ve Welchert, 1990).

FORMAL MENTÖRLÜK	İNFORMAL MENTÖRLÜK
Yapılandırılmıştır.	Yapılandırılmamıştır.
Organizasyon odaklıdır.	Menti odaklıdır.
Üçüncü taraf denetleyici konumdadır.	Sürece sadece mentörle menti dahildir.
Mentöre eğitim verilir.	Mentiye eğitim sunulmaz.
Görüşülecek zaman belirlenmiştir.	Görüşülecek zaman belirlenmemiştir.
Mentöre erişmek kısıtlıdır.	Mentöre erişim sınırsızdır.
Resmi sözleşmesiz gerçekleşir.	Resmi sözleşmeler yapılmaz.
Bilinen gündemler	Bilinmeyen gündemler.
Açık beklentilerde bulunulur.	Beklentiler belirsizdir.
Sınırları bellidir.	Belirsiz sınırları vardır.
İzlenebilir.	İzlenemez.
Hedef belirlenmiştir.	Hedef belirsizdir.
Sonuçlar belirlenmiştir.	Sonuçlar belirsizdir.

Şekil 6. Formal ve İnfomal Mentorluğun Karşılaştırılması

Kaynak: Gardiner, 2008, s. 55.

2.10.3. E- Mentorluk

E-mentorluk, teknolojik değişim içindeki dünyada yaşamımıza giren yeni kavramlardan biridir. Değişik coğrafyalarda yaşamakta olan mentee ve öğrencilerin bilgisayar destekli araçlar vasıtası ile mentorluk sürecini gerçekleştirmeleri sağlanmaktadır (Yirci, 2009).

Elde edilen kazanımlar düşünüldüğünde bireylerin birbirlerine rahat ulaşımı, coğrafi şartlar ve zaman kullanımı açısından kolaylığı örnek gösterilebilir (İlhan, 2013; Kuzu ve diğer., 2012).

E-mentorluk sürecinin eleştirildiği en önemli nokta, mentorluk sisteminin temelini teşkil eden etkin iletişim becerilerini tam olarak gerçekleştiremediği düşüncesidir (Büngül, 2015). Programın amacı değişiklik göstermese de yöntem ve uygulama vasıtaları yönünden e-mentorluk bazı farklılıklar barındırmaktadır. Mentorluk ilişkisinin bilgisayar destekli araçların kullanılması ile farklı coğrafyalarda bulunan kişileri sisteme katması, kullanımda sınırsızlık imkanı ve geliştirici rolüyle yüz yüze gerçekleşen ilişkiden farklılık göstermektedir (Brocbank ve McGill 2006, s. 71).

Sanal ya da siber mentorluk kavramlarıyla eş anlamlı kullanılan e-mentorluğun etkili şekilde kullanılması için bazı donanımlar gereklidir. Bunlara örnek olarak bilgisayar okuryazarlığı, bağlantı için internet erişimi, etkin iletişim becerisi, hızlı ulaşılabilirlik, görüşme aralıkları ayarlama, bilgilerin gizliliği, geri dönütü kolaylaştıran güdüleme ve yazmak suretiyle açık ve dürüst paylaşım oluşturma vb. gösterilebilir (Clutterbuck ve Lane, 2004, s.157).

Elde edilen pek çok yararlarının yanında olumsuz tarafları da mevcuttur. E-mentorluk daha yeni gelişmekte olan bir tür olduğundan en iyisi denilecek uygulamaların numunelerini görme şansı çok fazla bulunmamaktadır. Bunun yanında; mentor-öğrenci eşleşirken, mentorun seçilmesi ve sürecin devamı konusunda problemler görülebilmektedir (Watson, 2006).

Dayanışma ve yardımlaşma süreci olarak görülen mentorluğun başarıyla neticelenebilmesi için kişiler arası etkileşim şarttır. Bu bağlamda e-mentorlukta iki tarafın birbiriyle samimi bir ilişki kurmaları sınırlıdır. Bu sebeplerden dolayı sadece bu mentorluk çeşidinin gelişim araçları olarak tercih edilmesinden ziyade formal mentorluk ve informal mentorluk sistemlerine bir destek mahiyetinde kullanılması daha isabetli olacaktır.

2.10.4. Ters Mentorluk

Çoğunlukla mentorluk sürecinde mentor yaşça daha ileri, mentee ise daha genç olmaktadır. Ancak ters mentorlukta mentor yaşça daha genç, mentee ise daha yaşlıdır. Gençlerin yaşamlarında mentorluk ilişkilerini teşvik etmeye yönelik girişimler, son yıllarda son derece popüler hale gelmiştir (Dubois ve Rhodes, 2006). Günümüzde gençler bilgiyi kolay elde ettiklerinden yaşlılardan daha çok deneyim kazanmaktadırlar. Artık bilişim ürünlerini kullanma ihtiyacı hisseden yaşlılar bu türe örnek gösterilebilir (Kahraman, 2012; Zachary ve Fischler, 2009). Deneyimli olan birey genç olduğundan dolayısıyla mentor ve menteenin rolleri tersine çevrilmiştir (Crisp ve Cruz, 2009).

Kurumlarında üst düzey görevlerden sonra emekliliği gelmiş bireylerin kaybettikleri motivasyon ile gelişen yenilik ve teknolojiye ayak uyduramamaları, onları ilk yıllardaki dinamikliğin yerine tekdüzeliğe bırakmaktadır (Clutterbuck, 2014). İşte ters mentorluk geleneksel mentorluğa alternatif olarak karşımıza çıkarak nesiller arası ilişkiyi kolaylaştırıcı yenilikçi bir yöntemdir (Murphy, 2012).

2.10.5. Birebir Mentorluk

Günümüzde en çok kullanılan klasik mentorluk çeşididir. Tecrübeli bir mentorun tecrübe ve bilgisini daha az deneyimli mentee'ye aktararak gerçekleştirdiği bir yaklaşım kabul edilmektedir (Crisp ve Cruz, 2009). Dolayısıyla destek ve cesaret vermek hedefiyle resmi veya tersi şekilde yargılamadan ve gönüllülüğü esas alan birebir ilişkidir (Özkalp ve diğer., 2006).

Bu mentorlukta geleneksel mentorluk hakimdir. Belirli konuda daha tecrübeli kimse (mentor) ile aynı konuda kendinden daha az deneyimli kimse (mentee) arasında birebir etkileşim görülmektedir (Scandura ve Williams, 2004). Birebir mentorluk ilişkisi çıraklık eğitime dayanmakta olup işe yeni başlayan kişilerin mesleklerinde deneyim kazanarak yetişmelerini gerçekleştirmede başvurulmaktadır (Doğan-Kılıç ve Serin, 2017).

2.10.4. Grup Mentorluk

Çok farklı özellikleri olan bireylerin bir araya gelip etkileşime girdiği ve karşılıklı paylaşımlarda bulundukları bir mentorluk türüdür (Crisp ve Cruz, 2009, s.529). Grup mentorluğunda bireyin gelişmekte olan dünyada tek başına insanların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalacağı görüşü savunulmaktadır. Günümüzde ihtiyaçlara cevap verebilmek için yeni bir mentorluk algısına ihtiyaç vardır (Zellers ve diğer., 2008). Bu mentorluk, mentor ve benzer ihtiyaçlar taşıyan mentee grubundan oluşmaktadır. Böylece sadece bir kişi değil karşılıklı olarak tüm grup üyeleri deneyimlerden faydalanabilmektedir (Yurtseven, 2010). Böylece karşılıklı tecrübe paylaşımı ile çok yönlü gelişim görülmekte ve yeterli donanımda mentor bulunmadığında farklı özelliklerdeki mentee'lere gereken destek sağlanabilmektedir (Yıldırım, 2013). Dolayısıyla kurumda birçok alanda tasarruf elde edilmiş olmaktadır.

2.10.5. Akran Mentorluk

Benzer şart ve niteliklere sahip aynı yaş grubunda bulunan kişilerin öğrenme süreçlerinde birbirlerini destekledikleri mentorluk olarak tanımlanan akran mentorluğu genellikle okullarda tercih edilmektedir (Kahraman, 2012). Bu mentorluk modelinde mentee'ler hem öznel hem de akranlarının öğrenmelerinde aktif olmaktadır (Büngül, 2015). Akran mentorluğunda aynı grupta profesyonel olarak eğiticilik yapmayan bireylerin tecrübe ve bilgilerini bir program ile uygulamak hedefiyle iş birliği içinde bulunmalarıdır (Topping, 1996; Yava ve Çiçek, 2016, s. 66).

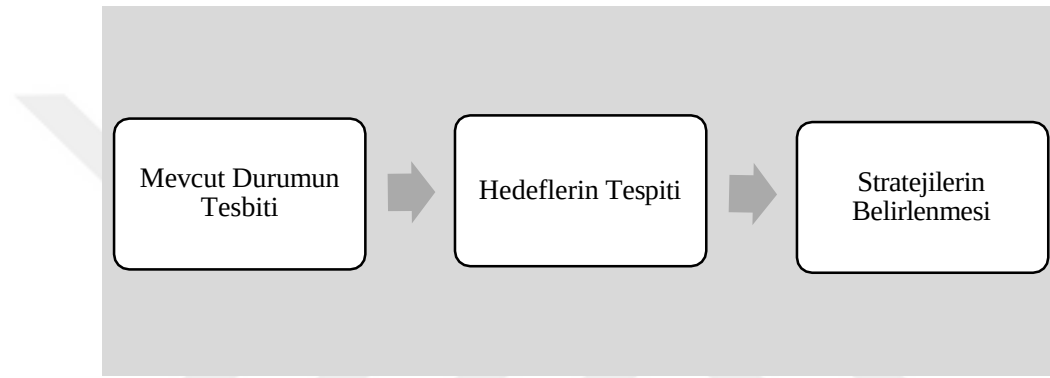
Yükseköğretimde üst sınıftakilerin bilgi ve yeteneklerinden faydalanmak amacıyla okulda informal bir şekilde doğaçlama gerçekleşirken birinci sınıflara yönelik olarak oryantasyon amaçlı formal şekilde de gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla amaç tecrübeli bireyler aracılığıyla informal şekilde kuruma başlayan kişilerde stresi azaltarak kuruma alışmalarını tesis etmektir (Yava ve Çiçek, 2016).

Avantaj olarak mentee'ler benzer yaş gruplarında olduğundan birbirlerine ulaşmaları kolay olmakta ve böylece gelişim süreci daha hızlı gerçekleşmektedir. Bu mentorluk modelinde mentee'ler mentorlarına kolaylıkla ulaşabilmektedir (Yava ve Çiçek, 2016). Bu durum akran mentorluğunun eğitimdeki yerinin ne kadar önemli

olduğunu göstermektedir (Paçalı, 2019).

2.11. Mentorluk Süreci

İlk çıkış noktası olarak mitolojik bir kavram olarak değerlendirilen mentorluk şu an günümüzde sadece öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri için değil öğretmen ve okul idarecileri için de bir araç olarak kullanılmaktadır (Janas, 1996).



Şekil 7. Eğitimde Mentorluk Süreci Aşamaları

Kaynak: Connor, 2007’den yararlanılarak yazar tarafından oluşturulmuştur.

Yukarıda Şekil 7’ de görüldüğü üzere eğitimde mentorluk modelinde süreç üç aşamada ele alınabilmektedir (Connor, 2007): Birinci aşamada mevcut durum tespit edilerek süreç başlatılır. Öğrencideki gelişmeyi görmek için mentor yardım etmektedir. Diğer aşamada, hedeflenen noktanın tespiti gerçekleşmektedir. Burada mentor, mevcut durumu göz önünde bulundurup öğrencinin hedef ve amaçlar edinmesine destek olmalıdır. Üçüncü aşama faaliyet ve program stratejilerinin belirlendiği aşamadır. Burada mentor, öğrencisinin var olan durumundan hedeflediği duruma erişmeye dönük ideallerini başarması yolunda stratejiler geliştirmesine rehberlik etmelidir.

Esasen tüm bireyler yaşamın belirli dönemlerinde, bilhassa da geçiş evrelerinde, farkına bile varmadan bu sürece katılmışlardır. Konu öğrenimi veya problem çözümlerken destek aldığı durumlarda mentorluğa dahil olduğu anlamına gelmektedir. Süreç bütünüyle birden

gelişen yani mentorluk kavramı içinde geçmemiş olabilir (Kahraman, 2012, s.13).

Öte yandan Parikh ve Kollan (2004)'e göre mentorluk sürecinde içerik; örgütsel içerik, sosyal çevre ve mesleki konumdan oluşmaktadır. Tarafların eşleştirilmesi, mentor ve öğrencinin kişisel özellikleri gözönünde bulundurularak yapılmalıdır. Bu durum, uyumlu bir çalışma sahası meydana gelmesi için özellikle gereklidir. Başlangıç safhası ile yürütülmeye başlanılan danışan öğretmen ve öğrenci eğitim süreci, etkileşimin sonlanması ve arkadaşlık ilişkisinin devamı şeklinde gelişim göstermektedir. Bu ilişkinin neticeleri tüm taraflar açısından çok önem taşımaktadır. Şüphesiz sürecin meydana getireceği olumsuz neticeler gerek mentor ve öğrenciye gerekse de örgüte olumsuz olarak etki edecektir. Tam tersi olumlu neticelenen bir süreçten ise tüm katılımcılar yarar elde etmiş olacaklardır.

2.11.1. Mentor Seçimi

Mentor seçimi görüldüğü üzere sürecin ilk aşamasıdır. Rastgele gerçekleşen mentor-öğrenci eşleşmesi beraberinde birçok problemi meydana getirebilir. Sağlıklı bir eşleştirme gerçekleştirebilme adına tarafların niteliklerini belirgin hale getiren tanıma araçları işe koşulabilir (Malone, 2001). Eşleştirme sürecinde mentor ve öğrencisinin hobi ve ilgi alanları dikkate alındığında ancak uygun ve ahenkli bir ikili meydana gelir ve sağlıklı bir süreç işleyişi gerçekleşmiş olur.

Pek çok mentorluk programında en büyük eksiklik mentor seçimine gereken önemin verilmemesidir. Mentorlar çoğunlukla kurum içinde içinde bulundukları kıdem durumları baz alınarak seçilir. Seçim kriteri olarak daha evvelki öğrencileri üzerinde ne derece olumlu tesirleri olduğu, öğrenci başarısı adına proje ve vaatleri, öğrenciye ayırmayı taahhüt ettikleri süre vb. unsurlar göz önünde bulundurulmaktadır (Alsbury ve Hackmann, 2006).

Mentorun, öğrenciye öğrenme deneyimini geliştirme ve bireysel gelişim imkanı sunması için önce kendisini gerekli seviyede motive etmesi gerekmektedir. Taraflar arası sürecin nasıl gittiği ve amaçlara ulaşma seviyesini veren açık etkileşim kurulması gerekir. Gerek mentor gerekse öğrenci, hedeflere ulaşılabilmesi için sürece bağlı olmalıdır (Gravells, 2006).

İngiltere’de uygulanan mentorluk programlarının bazısında mentor seçme amaçlı psikometrik testler kullanılmaktadır. Bu süreçte mentor ve öğrencinin yetki alabilmesi adına mentor havuzu meydana getirilmektedir. Öğrenciler üç tur mentor seçimi yaparak psikometrik test yerine tutum ve becerilerini belirleyecek bir anket işe koşur. Böylece verimli bir süreç gerçekleşebilmektedir (Brocbank ve McGill, 2006, s. 257).

Aşağıda verilen Şekil 8’de kare şekillerde mentorluk programına ait başarı faktörleri ve dairelerde ise faktörlerin ne şekilde etkinleştirileceği gösterilmektedir (Gravells, 2006, akt. Yirci, 2009, s.33). Örneğin mentor ve öğrencinin bireysel özellikleri bir başarı etkeni olmaktadır. Bu etken mentorun ve öğrencisinin dikkatle seçilmesi sayesinde daha etkili hale gelebilir. Aynı şekilde mentor ve mentee arasında kişisel uyumun gerçekleşmesi adına etkin bir eşleştirme başarıyı arttıran bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 8. Mentorluk Programının Başarısını Artırma

Kaynak: Gravells, 2006, akt. Yirci, 2009, s.33.

2.11.2. Görüşme Zamanlarını ve Sıklığını Belirleme

Daha önceki bölümlerde de ayrıntılı bilgi verildiği üzere formal mentorlukta program belirli bir düzene bağlı işlediği için ne sürede ve sıklıkla bir arada toplanılacağı imzalamış oldukları belge üzerinde açıkça belirgindir. İnformal modelde bu genellikle istek ve gönüllülüğe bağlı süreç olması sebebiyle süreç ve zaman belirleme, taraflar tarafından belirlenmektedir (Rosser, 2005). Süreç içerisinde programda isteğe bağlı farklılıklar olabileceğinden bazen ayda bir ya da iki ayda bir gibi görüşme gerçekleştirilmektedir.

Sağlıklı bir iletişim için tarafların yüz yüze görüşmesi tercih sebebi olmakla birlikte teknolojinin günümüzde sağladığı fırsatları kullanarak görüşmeyi gerçekleştirme olanağı da bulunmaktadır. Örnek vermek gerekirse; email, görüntülü görüşme ve video konferans uygulamaları, ihtiyaç anında mentor ve menteenin hizmetinde kullanılabilir.

2.11.3. Beklentiler ve Hedefler

Pek çok genç ve tecrübesiz insan mentorluk sürecinde gerekli amaçları belirleme konusunda başarısız veya gerekli ehliyetten yoksun bulunmaktadır. Mentor ve öğrenci

ilişkinin ilk dönemlerinde ulaşılması kesin ve ölçülebilen hedefler edinilir. Bu başarıldıktan sonra tüm eylemler artık hedefe yönlendirilecektir (Kunich ve Lester, 1999). Sürecin hedefleri öğrencinin öznel ilgilerine ve ihtiyaç durumlarına cevap verdiği durumlarda kolaylıkla benimsenmektedir. Dolayısıyla hedef belirlemede öğrencilere ait hem mesleki ihtiyaçlar hem de kişisel özellikler göz ardı edilmemelidir.

Programın başarıya ulaşmasında, nitelikli mentor seçimi kadar açık ve ulaşılabilir hedef koymak da kritik öneme sahiptir. Tüm süreç bir amacı gerçekleştirmek amacıyla başlatılır. Örgütte öncelikle sürece başlamada, hedef koymak için taraflara yardım sunulmalıdır. Çünkü bu aşama, sürecin işleyiş seyrini değerlendirmeyi ve katedilen mesafelerin görülmesine yardımcı olacağından çok önemlidir (Koki, 2007). Sıklıkla kullanılmasına karşın bu programlar içeriksel açıdan farklılık gösterebilmektedir. Bazıları öğrencilerde mesleki gelişimi önceleyerek kişisel gelişimi ikinci planda tutarken bazıları da süreci kişilik oluşturma çabası olarak görmektedir (Schlee, 2000). Buradan hareketle programdaki amaç ihtiyaçlar ekseninde çeşitlenmektedir. Hedef belirleme sürecinde taraflar bir arada olacak şekilde ulaşılabilir ve açık hedefler belirlenmelidir.

Katılımcıların rolleri ve sorumluluklar süreç başında netleşmiş olmalıdır. Mentor ile mentee, beklentilerinin farkında olmak mecburiyetindedir. Burada tarafların rolleri belirlenir ve kişilerin kendisinden ne beklediğini bilerek hareket etmesi beklenir. Eğer taraflar rollerini en doğru biçimde gerçekleştirip sorumluluklarını yerine getirirse amaçlara ulaşmış olurlar ve süreç tüm taraflar adına olumlu sonuçlanır. Aksi durumunda mentor ile öğrenci ve kurum olumsuz etkilenir. Sistemin menteeler tarafından yanlış algılanışı, mentorun her an başvurulacak bir danışma gibi algılanmasına sebebiyet verebilmektedir. İşte bu yanlış algılamaların önünü kesebilmek için programın amaç ve faydaları çok net şekilde belirlenmiş olmalıdır (Candemir, 2010, s.43).

2.11.4. Mentorluk Sürecinin Değerlendirilmesi

Sürecin değerlendirilmesi tüm mentorluk ilişkisinde bulunması gereken bir ögedir. Değerlendirme işleminin sonucu oluşan bilgi iki hususta bize fikir verir: Bunlardan ilki, sürecin yürütülmesi ve programın neticesi hakkında ipucu verir. İkinci olarak da sonucu

değerlendirerek program tekrardan yapılandırma ya da geliştirme gerektiriyorsa bunun yollarını bulmaya destek olur. Örneğin, “Mentorun başvuru stratejiler öğrenci gereksinimlerini karşılıyor mu veya görüşme için süre yeterli mi, değerlendirme sonucundaki veriler hangi sonuçlar hakkında bilgi verir, süreç hedeflerine vardı mı?” şeklindeki soruların cevapları hakkında bize yardımcı olur (Sherman ve diğer., 2000).

Mentorluk sürecini değerlendirmesi gerekenler süreci bizatihi yaşayan mentor ve öğrencisidir. Üçüncü bir taraf tarafından yapılan müdahale, düzgün işlemeyen bir sürece, motivasyon kaybına, açık ve samimi olmayan bir değerlendirmenin yaşanmasına yol açabilir. Bu şekildeki bir değerlendirme sağlıklı kabul edilemez. Süreçte etkileşim ve program süreci, ilişki ile program getirileri değerlendirme kapsamına alınır. Clutterbuck’a göre etkili bir değerlendirme için:

- Bütün taraflarca yararlılığının kabulü,
- Uygun sürede yapılması,
- Sadelik ve uygulanabilirliğinin gerekliliğini belirtmektedir (Clutterbuck, 2014).

Değerlendirme aşamasından önce mentor ve öğrencinin yapmış olduğu tüm görüşmelerden sonra ilerleme raporu tutulması faydalı olmaktadır. Mentor ve öğrenciden geri dönüt barındıran kayıt sistemi, süreç hakkında bilgilenme fırsatı verip mentorun program işleyişini görmesine imkan sağlayarak değerlendirmeyi kolaylaştırır (Budge, 2006). Böylece hedeflere varılma seviyesini anlama ve eksiklikler varsa bunların giderilmesi, tekrar hata yaşanmaması yönünden çok önemlidir. Ayrıca, anlamlı bir değerlendirme için tüm taraflar tarafsız ve özgür bir şekilde fikirlerini ifade edebilmelidir.



Şekil 9. Mentorluk Programı Değerlendirme İçeriği

Kaynak: United States General Accounting Office,2004, s. 10 akt. Yirci, 2009, s.39.

Şekil 9’da belirtildiği gibi sürecin değerlendirilmesi aşaması için önce ölçme araçlarının belirlenmesi gereklidir. Sonrasında, programın neticesi ilgili kişi veya örgütle paylaşılır. Süreç hem mentor hem de öğrenci tarafından gelen rapor ile değerlendirilir. İki taraf da oluşturulan ilişkiden ne derece yarar sağladıkları ile ilgili düşüncelerini söylerler (Gibb, 1999). Mentor, öğrencisinin öğrenme stilleri ile alakalı bilgi toplayıp yeterliliklerinin daha da gelişmesi noktasında takibini yapar. Elde ettiği bulgu ve verileri değerlendirdiği bu süreç ile öğrencinin mesleki ihtiyaç ve ilgileri tespit edilerek süreç adına atılacak adımlar daha sağlam esaslara dayandırılır (Portner, 2003, s. 8).

Değerlendirme yapma mentorluk sürecinin işleyiş safhalarını görme, muhtemel aksaklıkları saptayıp düzeltme imkanı sunmakta, hedeflere ne derece ulaşıldığı ile ilgili bilgi vermektedir. Bunun yanında taraflara kendi yeterliliklerini tanıma imkanı sağlayarak hem mentor isabetli öğretme yollarını keşfeder hem de öğrenci kendi öğrenme stratejilerini geliştirme imkanı bulur.

2.12. Mentorluk Sürecinin İşlevleri

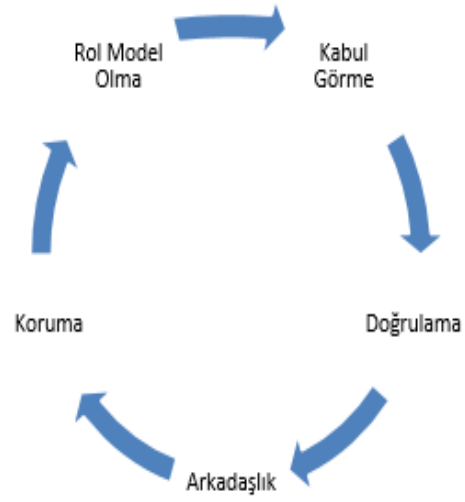
Yukarıda sayılan mentorluğa ait işlevlerin başarılı olabilmesi için sadece mentordan değil öğrenciden de kendine düşen sorumlulukları yerine getirmesi beklenir. Böylelikle örgüt içinde yeni görev almış olan işgörenlerin sosyalleşerek işe adapte olmaları mümkün olur (Mathews, 2003).

Kram bu süreçte iki temel işlevi ön plana çıkarmıştır. Birinci işlev mesleki boyutu diğer işlev ise psikolojik boyutu içermektedir. Kram'ın (1983) konu aldığı işlevler, aşağıda Şekil 10 ve Şekil 11'de ifade edilmektedir. Mesleki boyut genellikle bireyin kendi geleceği ile ilgili plan- programları ve fırsatları oluşturmaya yardımcı; psikolojik boyut ise bireyin şu anki zaman içinde desteklenmesi sürecini kapsamaktadır.



Şekil 10. Mentorluğun Mesleki İşlevleri

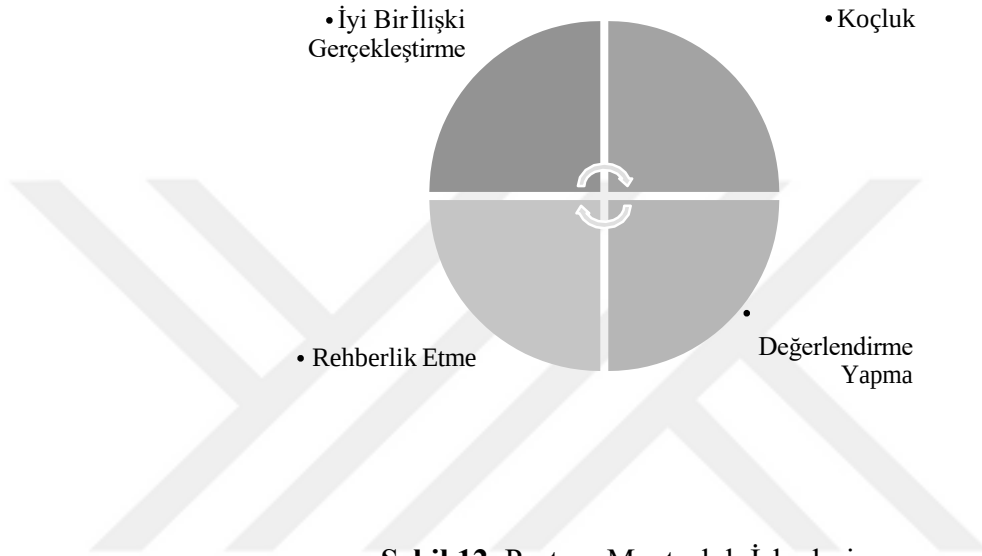
Kaynak: Kram, 1983, s. 608-625.



Şekil 11. Mentorluğun Psikolojik İşlevleri

Kaynak: Kram, 1983, s. 608-625.

Aşağıda verilen Şekil 12’de Portner, “*Yeni Öğretmenlere Rehberlik Etme (Mentoring)*” adlı eserinde mentorluğa ait dört işlevden bahsetmektedir. Bunları, iyi bir ilişki kurma, değerlendirme yapma, koçluk ve rehberlik etme olarak sıralamaktadır (Portner, 2003, s. 7-8). Özellikle bu hizmeti veren kişi işlevlerin yerine getirilmesini sağlayacak donanımda olmalıdır.



Şekil 12. Portner Mentorluk İşlevleri

Kaynak: Portner, 2003, s. 7-8.

2.12.1. İyi Bir İlişki Kurma

Sağlıklı bir mentorlukta taraflar arası karşılıklı güvene dayalı etkin bir etkileşim gerçekleşmektedir. Dolayısıyla; mentee ile düzenli aralıklarla görüşmeler gerçekleştirilip daha çok öğrencinin gereksinimlerine odaklanılmalı, her insanın bazı zamanlarda dinlenme ihtiyacının olabileceği unutulmamalıdır. Bunlar gerçekleştirildiğinde her iki taraf açısından da sağlıklı bir ilişki mümkün olabilmektedir. Ters durumda mentorun otoriter tavır içerisine girmesi, görüşmeleri aksatıp menteenin değer dünyasına ters davranışları baskıyla ona benimsetmeye çalışması neticesinde olumsuz bir ilişki gerçekleşebilmektedir. Dolayısıyla en önemli sorumluluk mentora ait olmaktadır.

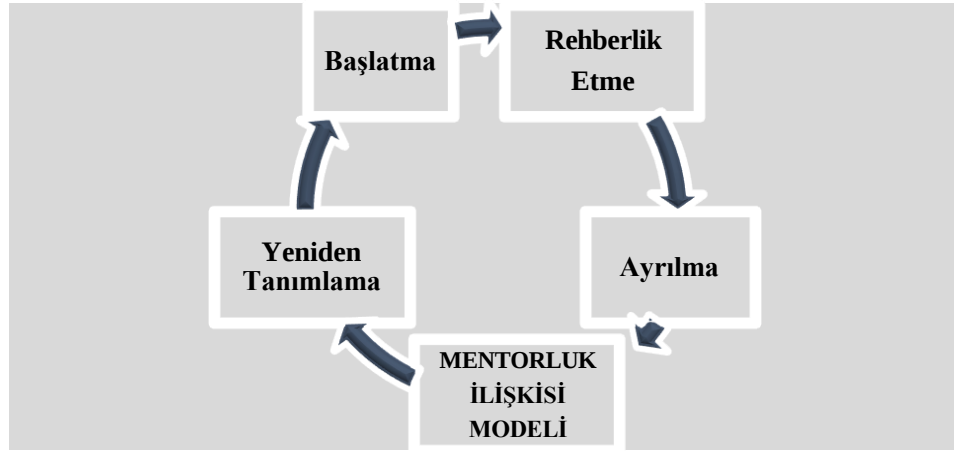
İyi bir mentor mentee ile etkili bir iletişim kurma yöntemlerini bilmelidir. Çünkü bu iletişim ile, öğretme ve davranış yönetimi gibi yetkinliklerde bireylerin güçlü ve zayıf

taraflarını bilerek güvenli bir ilişkiyi sağlayıcı fırsatları değerlendirmesi gereken kişi yine kendisi olmaktadır (Lee, 2006).

Clutterbuck (1998: 95) mentorluk ilişkisinin gelişim ve aşamalarını arkadaşlık ilişkisi kurma, öğrenim yoğunluğunun en seyrek yaşandığı ilk aşamadır. Diğer aşamalar olarak hedef belirleme, ilerleme kaydetme, olgunlaştırma ve kapanış basamakları birbirini izlemektedir. İlerleme, kaydetme ve olgunlaştırma safhaları öğrenme yoğunluğunun en üst sınıra ulaştığı aşamalardır (Brocbank ve McGill 2006, s.115). Kapanış safhası asla mentorluk sürecinin tamamıyla bitmesi manasına gelmemektedir. Çünkü bazı hallerde taraflar arasındaki iletişim bir ömür boyu devam edebilmektedir.

2.12.2. Rehberlik Etme

Mentorluk sürecinde en kritik safha rehberlik safhasıdır. Burada taraflar arasındaki iletişimin arttığı, mentorluk ilişkisinin duygusal boyutta geliştiği ve dostluğun arttığı gözlemlenmektedir (Kram, 1983). Mentorluk karşılıklı güven eksenli bir ilişki süreci olduğundan süreç sonunda taraflar arasındaki deneyimler çoğalır. Şekil 13'te, Kram (1983)'e ait mentorluk ilişkisi modelinde 3. Aşama; sürecin bitirilmesini, 4. aşama mentorluk sürecinin değerlendirilmesi aşamasını ifade etmektedir.



Şekil 13. Mentorluk İlişkisi Modeli

Kaynak: Kram, 1983, s.608-625

Öğrenme ara vermeyen devamlı bir süreçtir. Bireyin öğrenmede devamlılığı sağlaması için kendinden daha tecrübeli ve bilge bir kişiye ihtiyacı bulunmaktadır. Bu kişiler öğrencisine hedeflerini kazanmasında rehberlik ederler (Braimoh, 2008). Rehberlik becerisi olan mentorlar doğru zamanlarda en isabetli sorularla öğrencinin karar vermesinde, düşüncelerini dile getirmesi için cesaret bulmasında imkan sağlamış olurlar. Rehberlik, öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek gelecekle ilgili tahminlerde bulunmalarını ve risk almalarında cesaretli olurlar (Portner, 2003, s.8).

2.13. Etkili Bir Mentorluk Programı Oluşturma

2.13.1. Mentorun Sorumlulukları

Mentorlara ait en önemli sorumluluk, kazanımındaki birikimleri ve tecrübeleri yeni nesil gelişimini destekleyici unsur olarak sunmaktır. Paylaşım yapılmayan hiçbir bilgi ve tecrübenin yararı söz konusu olamaz. Mentorlar yetenek, tecrübe, paylaşım ve bireysel özene sahip çalışma disiplini taşıyan bireyler olduğu için her birey mentor olamamaktadır (Burke, 1984). Mentor öğretmenler, öğrencilerindeki gelişim alanlarını belirleyip gerekli ilerlemeyi gerçekleştirmek için özel öğretim teknikleri kullanmaktadırlar. Öğrencisini koruma, tavsiyelerde bulunup psikolojik destek sunma ve danışmanlık yapma gibi beceriler mentorun sorumlulukları arasındadır.

Lacey (1999: 12), mentorun sorumluluklarını şöyle sıralamıştır:

- Farklılık yaratmak için öğrencisini motive etmek
- Sorunları olan danışanını dinlemek
- Uygun sürede doğru tavsiyelerde bulunmak
- Öğrencinin kabiliyetlerini geliştirmesine yardımcı olmak
- Problemlerini dile getirmede ve çözmede destek olmak
- Öğrencinin zihinsel modellerini yenilemesine olanak sağlamak
- Olumsuz hedef ve eylemlerinin önünü kesmek

İşlevsel bir bakış açısı ile yaklaşıldığında mentorluk, iş yerinde gücün yer değiştirmesi ile gerçekleştiği bir ilişki olarak tarif edilebilir. Öğrenci örgüt içinde kendisine belli bir deneyime ulaşınca ya da rehberlik edecek güçlü bir kişi arar. Öğrenci bu yeterliliklere ulaştıktan sonra artık başka bir kişinin mentoru olmaktadır (Darwin, 2000). Dolayısıyla mentora ait sorumluluk, bilgi ve becerisini diğer kişilerle paylaşmasıdır.

Süreçte mentorun sorumluluklarını gerçekleştirirken fazlasıyla ihtiyacı olacak niteliği iletişim becerileridir. Çünkü mentorluk süreci, güvene dayalı bir etkileşim sürecidir. Bu ilişkide mentorluk fonksiyonları olarak daha önceki bölümlerde bahsi geçen psiko-sosyal işlevlerde mentora ait görev rol modellik misyonu idi. Bu yapı sayesinde mentee'de olumlu tutum ve değerler oluşturulmaya hedeflenilmektedir. Mentorlukta psiko-sosyal işlevlerinden biri olarak danışmanlık fonksiyonu ile mentee'nin problemlerini açıkça adlandırması ve amaçlanan çözümleri öğrencisi ile paylaşması hedeflenmektedir (Özkalp ve diğer., 2006). Mentorlar psikolojik bir atmosfer dahilinde mentee'ye duygu durum anlamında destek vererek onunla arasında arkadaşlık ve rol-modellik tesis etmektedir (Çakır, 2015; Kram, 1985).

2.13.2. Mentorluk Hizmeti Alanın (Öğrencinin) Sorumlulukları

Mentorluk sürecinin sağlıklı bir şekilde etkili olabilmesi için mentorun yanında öğrencilerin de üzerindeki sorumlulukları yerine getirmeleri gerekmektedir. Çünkü tek

başına mentorun çabasıyla süreçte hedeflere ulaşmak mümkün olamaz. Öncelikle süreçte hizmet gören öğrencinin etkin bir dinleyici, öğrenmeye açık, iletişim kabiliyeti olan, yenilikçi ve öğrendiklerini uygulayabilen biri olması gerekmektedir (Meyer ve Mabaso, 2007 akt. Kocabaş ve Yirci, 2012, s. 227-244). Öğrencinin bu süreçte etkin katılımı süreçten alınacak verimi artıracaktır. Burada dikkat edilmesi gereken şey, öğrencilerin mentorlarını olağanüstü güçlerle donatılmış kişiler olarak görmemesi, kendilerine hayati bir danışma ve rehberlik kaynağı olarak mentorlarını benimsemeleri gerekmektedir. Ayrıca süreç boyunca samimi ve işbirlikçi bir yaklaşım sergilemek de sorumluluklar arasında sayılabilmektedir (Cohen, 1999, s. 69-70).

Lee (2006) mentorluk süreci adına menteenin üstlenmesi gereken sorumlulukları şöyle belirtmektedir:

- Etkin bir mentorluk etkileşimine hazır bulunmak
- Hedef ve amaçlarını belirlemek
- Samimi ve dürüst bir iletişim kurmak
- Plan ve programlı olmak
- Paylaşımçı davranmak
- Öğrenmeye güdülü olmak
- Yeni öğrenmelere açık olarak risk alabilmek
- Umut ve sorunlarla başedebilme arasında dengeyi sağlayabilmektir.

Mentorluk uygulamasında taraflar biçilen rolleri en uygun şekilde canlandırarak sorumluluklarını yerine getirdiği zaman koyulan hedeflere ulaşılmış olur. Aksi takdirde süreç sonunda elde edilen olumsuz neticeler hem taraflar hem de örgüt açısından olumsuz etkiler doğurmaktadır.

2.14. Mentorluk ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de eğitim ve mentorluğa dair araştırmalar fazla eski olmamakla birlikte bilhassa öğretmen yetiştirmek amaçlı mentorluk kullanımına ağırlık verilmiştir. Mentorluk modeli yurt dışı fazla sayıda çalışmada yoğunlaşmıştır. Özellikle öğretmen adayları ve müdürlerin yetiştirilmesi amacıyla mentorluğun kullanıldığı pek çok araştırma vardır.

Ülkemizdeki uygulamalarda yurt dışı benzeri bir resmi mentorluk modeli bulunmamaktadır. Eğitim sonrası öğretmenliği hakeden aday eğitimciler bir yılı içeren bir adaylık sürecinden geçmektedirler. Onlara bu süreçlerinde danışmanları moral, rehberlik, dönüt, kurum aidiyeti ve destek vermektedirler (Seferoğlu, 2004).

Yine benzer çalışmalarda amacın öğrencilerin başarılarındaki artış olduğu görülmektedir. Nitelikli öğretmenlerin varlığı ve verimli öğretim programları sayesinde nitelikli öğrencilerin yetişmesi mümkün olacaktır. Burada en önemli görev, sınıf içi bireysel farklılık ve gereksinimlere göre uygulamalar yaparak süreci yönetecek olan öğretmenlere düşmektedir (Koyuncu, 2014; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008).

Bazı durumlarda ise, programların uygulanamaması ile sürecin başarısızlığı öğretmenlerden kaynaklanabilmektedir. Programa ait felsefe ve içeriğin uygulanışında gerekli bilgileri almamış öğretmenlerin sürecin uygulanamamasındaki rolü belirgin olmaktadır (Ayas, 1995). Genellikle öğrencileri bütünsel değerlendiren geleneksel yöntemlere bağlılıkları ve öğrencileri bireysel ele alan felsefeleri içselleştirememeleri bunun sebepleri arasında yer almaktadır (Gömlüksiz ve Kan, 2007; MEB, 2007).

Anafarta (2002) “*Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor)*” adlı makalede mentorluğun doğru uygulanması ile örgüt ve birey için faydalar sağlanacağı belirtilmektedir. Çünkü bu süreç bireysel faydalar kadar aynı zamanda örgütteki çalışanlarda maksimum verimin alınması bakımından da fayda sağlamaktadır.

Alanyazında literatür taramasına bakıldığında mentorluğa dair çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar ile ilgili sonuç ve bulgular aşağıda verilmektedir.

Bu konuda ilk olarak Fahriye Vatan (2009)'ın "*Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması*" adlı araştırma örnek olarak gösterilebilir. Burada uygulamanın hemşirelere yönelik liderlik konum algısı ve yönetim beceri gelişimine olumlu etkisi, onları idari pozisyonlar için hazırladığı, hasta memnuniyetine artışı, işletmenin finansal gösterge ve hemşirelerin işte kalışlarını doğrudan etkilemesi gibi sebeplerden dolayı mentorluk modelinin kullanılması gerekliliği neticesine varılmıştır.

Enver Özkalp ve arkadaşlarının (2006) "*Örgütsel Toplumsallaşma Sürecinde Mentorluk ve Mentor'un Yeri ve Önemi: Anadolu Üniversitesi Araştırma Görevlileri Üzerine Bir İnceleme*" isimli araştırmasında sürecin başarılı işleyişinin örgütte faydalı neticelere neden olacağı, verimli ilerleyen sürecin üretkenlik, beceri artışı ve kariyer gelişimi vb. alanlarda gelişmelere yol açacağı neticesine varılmıştır.

Zengin (2003)'in "*Öğretim Üyelerinin Yetiştiricilik (Mentoring) Rollerini*" adlı araştırmasında ise, danışman ve araştırma görevlilerinin akademik kariyer gelişimlerini arttırdıkları, vizyonlarını geliştirip destekledikleri, danışmanlarını rol model aldıkları ve onlardan daha fazla hoşgörü bekledikleri neticesine ulaşılmıştır.

Bu sahada yapılan araştırma ve çalışmalarla birlikte mentorluk kavramına yeni boyutlar eklenmektedir. Geçmişe bakıldığında kadın çalışan ve azınlıklar, mentor bulmada güçlük yaşayıp bu sebeple kariyerlerinde güçlükler yaşamaktalardı. Buna karşın günümüzde yukarıda sayılan gruplara has programlar oluşturulmuş hatta çapraz-cinsiyet uygulamaları ön plana çıkmaktadır (DeCenzo ve Robbins, 1999). 1990'lı yıllarda New York'ta Commonwealth Fund tarafınca gerçekleştirilen çalışmada bu uygulamanın çok başarılı olduğu ortaya koyulmaktadır. Çoğunluğu siyahi ve İspanyol kökenli 400 öğrenciye yönelik, mentorluk modelinden memnuniyetleri ve sürecin faydaları sorulmuştur. Katılımcıların %55'i üniversitede eğitim görmek istediklerini söylerken, % 64'ü uygulamanın kendilerini bu eğitim adına motive ettiğini, % 59'u ders notlarını yükseltmesinde destek oluğunu belirtmiştir. Aynı şekilde katılımcıların % 90'ı bu uygulamadan memnun kaldıklarını, % 86'lık kısım ise gelecekte yine böyle bir uygulamada yer almak isteyebileceğini belirtmiştir (Tükeltürk, 2014, s.143).

O'Neill ile Broadbent (2003) ise danışanların mentorluk uygulamasından edindikleri faydaları şu şekilde sıralamaktadır: Farkındalıklarının artarak bireysel olarak isabetli amaçlar koyabildikleri, kaygı seviyelerinin düştüğü, diğer bireylere karşı güven hislerinin ve yaşam kalitelerinin yükseldiği, çalışma arkadaşları ile iletişim becerilerinin artmasıyla iyi ilişkiler kurdukları tespit edilmiştir.

Yirci (2009)'ye ait "*Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*" adlı araştırmada bu model ile yurdumuzda faaliyet gösteren okulların ihtiyacı olan etkin ve başarılı okul idarecileri yetiştirileceği tespit edilmiştir. Böylece yetiştirilen öğretmen ve idarecilerin, daha başarılı ve etkin örgütlerin oluşmasında önemli rollerinin olması öngörülmüştür. Hem danışan hem de mentor birbirlerine karşı anlayışla sorumlu davrandıklarında herkes için mesleki gelişim alanlarında istifade ve verim kazanılabileceği tespitine ulaşılmıştır.

Yurtseven (2010)'in hazırladığı tezde, mentor öğretmenlik sisteminin Yabancı Diller Yüksekokulu öğrencilerinin başarı, öz yeterlik algıları ve kaynak yönetim yöntemleri üzerinde oluşturduğu etkiler incelenmek istenmiştir. Araştırma incelendiğinde, uygulamanın kaynak yönetimi stratejisinde pozitif etki oluştururken aksine akademik başarı ve öz yeterlik algısı ile ilgili olumlu bir etki gözlemlenememiştir. Dolayısıyla bu hizmet ile okul bazında eğitim gören öğrencilerin ders başarıları arasında anlamlı seviyede farklılaşma teşkil edememiştir.

Mentorluk modeli ile ilgili ülkemizde yapılan çalışmalardan Kılınç ve Alparslan (2014)'a ait araştırmada öğrencilerin lisans eğitimleri süresince yönlendirme ve rehberliklere fazlaca ihtiyaç hissettikleri öne sürülmüştür. Diğer bir yandan mentordan beklenen yaklaşımlar sürecin verimi açısından kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda öğrencilerin mentorel olmasını istediği üç temel özellik ortaya konulmuştur: İletişim becerisi özellikleri: güler yüzlü ve öğrencilerin seviyesine inebilen samimi mentorları daha çok tercih etmektedirler. Kişilik özellikleri: Güvenilir, tutarlı, sabırlı ve etrafına olumlu ışık veren anlayışlı kişilik özelliklerini tercih etmektedirler. Akademik yetkinlik özellikleri: Öğretim elemanlarının akademik sahalarındaki başarı, özgeçmiş ve bilgi

seviyelerini önemsemektedirler.

Üstün yetenekli eğitiminde mentorluğun önemine dair Levent'in (2016) yaptığı araştırmada ise üstün yetenekli çocukların mentorluktan fazlaca yararlanarak daha iyi iletişim becerileri geliştirdikleri sonucuna varılmıştır. Normal seviyede gelişim gösteren kişiler kariyerleri ile ilgili planları lise veya daha sonraki dönemlerde yaparlarken üstün yeteneklere sahip bireylerde bu planlama süreci daha erken dönemlerde yapılmaktadır. Bu gibi nedenlerden ötürü mentorluk daha çok ihtiyaç duyulan bir uygulama olmaktadır.

Hong ve Matsko (2019)'ya ait araştırmada; mentor öğretmenler ile aday öğretmenler arasında gerçekleşen etkileşimin yeni öğretmenler ve kurum aidiyeti üzerine etkisi ortaya koyulmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, belirli periyotlarla formal şekilde uygulanan mentorluk sisteminin, kapsamlı rehberliğin uygulamalarıyla birlikte öğretmenlerde örgütsel katılımlarda pozitif etki oluşturduğu belirtilmektedir.

Paçalı (2019)'un "*Türk Yükseköğretiminde Mentorluk: Lisans Düzeyinde Bir Model Önerisi*" isimli, yüksek lisans eğitimine başlamak üzere olan öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerine destek olma amaçlı yapılan araştırmada, akademisyenlerin yetiştirilmesi problemine odaklanılarak bu konuda çözüm yolu olarak "araştırma mentorluğu" programı tasarlandığı belirtilmiştir. Tasarlanan bu program ile, öğrencilerde akademik çalışma ortamlarını yakinen tanımaya, lisanstaki başarı artışı ile yüksek lisansa yönelik eğitim için bilinçli hazırlanmaya yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Çay (2022)'ın "*Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Mentorluk Rolüne İlişkin Görüşler*" adlı araştırmasında danışman ve aday öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin paydaş görüşleri incelenmiştir. Danışman öğretmenlerden çoğu mentorlukla ilgili pozitif görüş bildirerek bu yetiştirme faaliyetinin adaylar için önemini vurgulamışlardır. Aday öğretmenler de özellikle pandemi şartlarında programın kendilerine olan katkısının pandeminin gölgesinde kaldığını belirterek gerekli katkıda bulunmadığını belirtmişlerdir. Verilere göre en çok tekrar etmiş ve aranan nitelikler: Danışman öğretmenlerin; tecrübe, rol modellik, açık iletişim, yol göstericilik, paylaşımcılık gibi özelliklerde olması iken aday öğretmenlerin; eleştirilere açıklığı, saygılı ve vizyon sahibi olması v.b. olarak sıralanmıştır.

Kelleci (2022)'e ait bir araştırmada amaç, aday öğretmenler için yürütülen bir e-mentorluk uygulamasının etkilerini değerlendirmektir. Çalışma grubundaki mentorlar, bu programın mesleki açıdan kendilerine katkı sağladığını, menteelerden öğrendikleri yeni bilgilerle alana ait bilgilerini gncellediklerini belirtmişlerdir. E-mentorluk programı ile özellikle mentorlar açısından uzaktan eğitim becerisine katkı sağladığı, içeriksel olarak da aday öğretmenlerde gelişimlerini destekleyen bir yapıda olduğu belirtilmiştir.

Görüldüğü zere; Türkiye'de mentorlukla ilgili çalışmaların çoğu aday ğretmen yetiştirmeye yöneliktir. Öğrencilere yönelik danışman öğretmenlik formunda oluşturulacak mentorluk modelinin kullanılmaya başlanması ile birlikte bu sahada yapılacak çalışmaların sayısının çoğalacağı düşünülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

EĞİTİMDE MANEVİ DANIŞMANLIK VE MENTORLUK

3.1. Maneviyat

Fiziksel ile ruhsal iyi olma hallerinden ayrı şekilde yaşamın kalite durumunu tahminde işe koşulan bir terim olarak tanımlanan maneviyat (Sawatzky ve diğer., 2005), Arapçada sıfat özelliğinde olup dilde net bir karşılığının olmadığı kalben algılanan şeyler manasına gelen bir sözcüktür (el- Cürcani, 2007). Türk Dil Kurumu (2018)'nce “*duyu organlarından bağımsız kalp vasıtasıyla var olan şeylere dair duyularla sezinelebilen, ruhani, tinsel, maddi şeylerin karşısı*” olarak tanım yapılmaktadır. Batı literatüründe ise, kurum haline gelmiş dinin dışında yer alan ruhani etkinlikler ya da katılımlara göre şekil almaktadır. Bu bağlamda maneviyata, maddiyatın dışındaki ve her şeyin özüne dair derin esasların toplamı denilebilmektedir (Frager, 2009).

Psikoloji ve maneviyat temaları 20.yy sonlarından beri incelenmektedir. Psikoloji bilimi bünyesinde maneviyat ile ilgili çalışmalar 1970'lerde başlayarak günümüze değin hızla çoğalmıştır (Powers, 2005). Psikolojinin bünyesinde gözlemlenebilir ölçülebilen kavram şeklinde yaklaşılan maneviyat zihinsel ve davranışsal olarak bireyin varoluşuna etkileri açısından üzerine eğilmesi gerekli bir alan haline gelmiştir (Rapeal ve Paul, 2013). Maneviyata dair kişiliğe ait alt boyut olabileceğine dair fikirler de bulunmaktadır.

Girişteki açıklamalarda görüldüğü üzere maneviyatın 20.yy sonları ile birlikte psikoloji alanında yer bulduğu ve bilhassa sağlıkla bağdaştırılan bir konu olduğu belirgindir (Moberg, 2002). Tanımlanmasında birtakım zorluklarla birlikte maneviyatı kavramsallaştırma üzerine yapılan çalışmalar, araştırmaların ampirik çıktılarına dayalı olarak yürütülmektedir.

Maneviyat, yaşam ve içindekilerin yüce bir varlıkla olan ilişkisini kapsayan sınırsız sayıdaki soruları cevaplama yolunda bireysel arayışlar olarak tarif edilmektedir (akt., Güler, 2010, s.99). Bu durumda maneviyat, kişinin varoluşsal sorularına cevap

bulmakta ve yaşamına anlam katmaktadır (Hökelekli, 2015). Maneviyat ile ruh sağlığı arasındaki pozitif ilişkiye dikkat edildiğinde, manevi yönelimin danışmanlık etkinliği üzerinde önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar ışığında manevi deneyimlerin kişilerde salt ruhsal sağlıkta değil aynı zamanda fiziksel sağlık, davranış ile alışkanlıklarda da pozitif yönlü etkileri olduğu belirtilmektedir (Ekşi ve diğer., 2020, s.21).

Birçok çalışmada, maneviyat/ dini inançların bireyler üzerinde gerek fiziksel gerek psikolojik olarak iyileştirici gücü olduğu ortaya koyulmaktadır (Cebeci, 2010). Bilhassa maneviyatın, bireyin karar almasında, sosyal destek sağlayarak kendisi ile barışık olmasında, dolayısıyla kişilik gelişiminin daha sağlıklı olarak sürdürebilmesinde ciddi katkıları olduğu görülmektedir.

Maneviyat ve dinin birlikte yer alması sağlık ile ilgili ortaya koyulan araştırmalarda maneviyat kavramının ihmal edilmesine sebebiyet vermiştir. Çok eskidendir din ile birlikte incelenen maneviyatın organize bir yapıdan bağımsız olması yönüyle din kurumundan ayrı ele alınabileceğini düşündürmektedir (Ekşi ve diğer., 2020, s.21; Seaward, 1991; Stanard ve diğer., 2000). Böylece dinden müstakil şekilde gelişen bu kavram psikolojinin araştırma alanlarından olmuştur.

Maneviyat, içinde dini argümanları barındırması ve kutsala ulaşma açısından dindarlık ile ortak özellikler göstermesine rağmen, maneviyatın içinde dini olmayan pek çok temanın olduğu, manevi olduğu halde dini sayılmayan duyguların yer aldığı, dolayısıyla maneviyatın kapsam olarak dindarlığın daha ötesine geçtiği söylenebilmektedir. Gerçekten de Robert Wuthnow'un "*Dindar değilim fakat maneviyatım oldukça güçlüdür.*" cümlesi iki olgu arasındaki farklılığı en güzel şekilde ifade etmektedir (Köse ve Ayten, 2012, s.125).

Maneviyat konusunda 8 ila 12 yaş aralığındaki çocuklarla maneviyatın mutlulukla ilişkisi incelenerek sonuçta bu ilişkinin olumlu seviyede olduğu; daha maneviyatlı grubun mutluluk düzeyinin nispeten yüksek olduğu görülmüştür. Yani maneviyatın, yaşam alanlarında mutlulukta yordayıcı rolü olduğu tespit edilmiştir (Holder ve diğer., 2010).

Aday öğretmenler ile gerçekleştirilen araştırmada, adayların yaşamda anlam bulma ve manevi iyi olma seviyelerinin psikolojik dayanıklılıkları saptama adına pozitif yönlü ve güçlü bir yordayıcı olduğu görülmektedir (Ekşi ve diğer., 2019, s.1702). Ayrıca gelişim evreleri açısından yaklaşıldığında maneviyat ile ruh sağlığı arasında olumlu yönde ilişki bulunan önemli bir konu olduğu saptanmıştır. Gelişimsel teoriler incelendiğinde, gelişim süreci boyunca bireyin içinde bulunduğu bağlamlardan hem etkilendiği hem de bu bağlamları etkilediği görülmektedir. Kişi doğal olarak yaşadığı aile, toplum ve ilişkilerden etkilenecektir. Maneviyatın din ile birlikte ya da bağımsız olarak ergenin gelişiminden uzak ve ayrı olması ihtimal dışıdır (Lerner ve diğer., 2005). Maneviyatla entegre olmuş etkili danışmanlık sürecinin gerçekleşmesi amacıyla danışmanın çok kültürlülüğün farkındalığıyla çalışabilmesi için gerekli donanıma sahip olması gereklidir (Magaldi-Dopman ve Park-Taylor, 2010). Dolayısıyla danışanların değişik kültür bağlamında yetişmiş olabilecekleri, maneviyat ile çalışıldığında göz ardı edilmemelidir.

Eğitimde maneviyat, önemi gitgide artan bir değer olarak öğrencinin bilişsel gelişim gösterdiği eğitim kurumlarının ortamından etkilenmektedir. Örneğin; okul çağındaki çocukların nesnelerin kökeni ve işleyişi konusunda düşünmeye başladıkları bilişsel süreçte oldukları bilinmektedir. Olgunlaşma süreçleri giderek geliştikçe artık çevreleri ile ilişki kurma ve etrafındaki şeyleri birbiriyle ilişkilendirme de artmaktadır. Ergenlik evresine gelindiğinde de yaşam artık farklı bakış açısıyla değerlendirilerek hayata dair anlam arayışı belirlemektedir. Bundan sonra sahip oldukları değerler, kural ve manevi yaşamlarıyla ilgili sorgulamalar yaparlar (Allen ve Coy, 2004; Elkind, 1970). Özellikle ergenlik evresindeki bireyler maneviyata ilgi duyabilir ya da bu alanlarda destek almayı talep edebilirler. Yoğun sorgulama evresindeki öğrenci açısından manevi iyi oluş ruh sağlıkları açısından koruyucu bir özellik göstermektedir (Briggs ve diğer., 2011).

Maneviyatın bilişsel süreçleri kaynak olarak kullanması, eğitim uygulamalarında maneviyatın yer alabileceğini göstermektedir. Böylelikle eğitim programı gelişim ve sosyokültür yönünden çok daha verimli çalışacak ve öğrencinin olgunlaşmasıyla maneviyatı geliştirecektir (Sink, 2004). Dolayısıyla bu durum, öğrenci açısından mesleklere yönelme ve kariyerlerinin gelişimlerinde etkin ve önemli bir faktör olacağını göstermektedir (Allen ve Coy, 2004).

Maneviyatın mesleki yönelimde başvurulabilecek bir değer olabileceği düşünülmektedir. Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada kariyer gelişimi üzerinde maneviyatın etkisi görülmüş olup maneviyat seviyesi yüksek öğrencilerin kariyerleri ile ilgili verdikleri kararlarda kendilerini fazlasıyla güvenli hissettikleri ve kariyerleri için alternatif planlar geliştirmeye daha güdülendikleri tespit edilmiştir (Duffy ve Blustein, 2005). İşte karşılanan bu manevi doyumun hayatın ileri evrelerindeki önemi düşünüldüğünde, okulda öğrenciler için yapılan uygulamalarda maneviyatı göz önünde bulundurmak öğrenciyi sosyal hayata tam manasıyla hazırlamak adına önemli bir husustur (Hanus, 1911).

3.2. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik

Yaşanılan çağın, inanan ya da belli bir inanç sahibi olmayan insanlara somut olarak çokça fırsatlar sunmakla birlikte manevi açılardan problemlerine çare olmadığı gibi aksine fazlasıyla karışık hale getirdiği görülmektedir (Köylü, 2016). Bu nedenle bireylerin sağlıklı karar almalarında destek mahiyetinde farklı arayışlar söz konusu olmuştur (Altaş, 2012; Cebeci, 2010). Örneğin, sık sık karşılaşılan ölüm, engelli olma hali, anlam karmaşası, günahkârlık gibi kaygılar, psikoloji ya da psikolojik danışmanlık biliminin tek başına inceleyebileceği konular değildir. Aynı zamanda bunlar, teolojinin de kapsamına girdiğinden zikredilen iki alanın ortak çalışması gerekmektedir. Böylece bina edilen yepyeni disiplinin adı, teoloji ve psikolojiye dair terimleri kapsamlı olarak entegrasyonunu gerçekleştiren manevi danışmanlıktır (Cebeci, 2010; Ok, 2012). 1900'lü yıllar içerisinde Batı kaynaklı bir disiplin olarak gelişme gösteren bu disiplin ile aslında manevi psikolojik danışmanlık kastedilmektedir (Cebeci, 2010; Kaymakcan-Şirin, 2013).

Manevi danışmanlık ve rehberlik kavramına dair ne ülkemizde ne de batıda uzlaşmış bir tanım bulunmamaktadır. Ayrıca, bireylerin maneviyat ve değer yapılarına vurgu amacıyla tercih edilen kavramlar çok çeşitlilik göstermektedir. Care (bakım), pastoral (dinsel) ve spirituality (maneviyat) daha kabul gören kavramlardandır (Ok, 2012).

Bu yüzden de manevi danışmanlık ve rehberliğe ait literatür incelendiğinde birçok tanımla karşılaşmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmektedir:

Schlauch (1985), dinsel kavramlar ile, beden-zihin-ruh bütünlüğünde sunulan yardım sürecidir olarak tanımlarken, Lartey (2003), uzmanlar tarafından değişik iletişim vasıtalarıyla danışanlarına kaygı ve stresle baş etmeleri adına sunulan danışmanlık olarak ifade etmektedir.

Selçuk (2003), manevi danışmanlığı uyumlu bir yaşam ve istendik davranışlara ulaşmak için teolojik argümanların kullanılarak kişinin hem kendisi hem de çevresiyle olan ilişkilerinde hasar yapıcı ruhsal problemlerin giderilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Seyyar (2007)'a göre ise manevi bakıma ihtiyaç duyan kişilerde sapma ve risk gibi problem sebeplerini araştıran, çözüm ve rehabilitasyon yollarını inceleyen bilim dalıdır. Danışman, manevi terapi yöntemleri ile kişinin manevi dünyası ile benliği arasındaki ilişkiyi iyileştirmek suretiyle riskleri yok etmeyi hedeflemektedir.

Bulut (2002), kişinin sahip olduğu iç görü ile sorunlarıyla baş edebilmesi, isabetli kararlar verebilmesi, farkında olduğu yeteneklerini geliştirebilmesi, çevresiyle uyumlu ilişkiler yaşaması, iki dünya saadetini hedefleyerek kendini gerçekleştirmesi yolunda dini/manevi ve psikolojik danışmanlık yönünden yetkin kişilerin sağladığı psikolojik yardımlar olarak süreci tanımlamaktadır.

Genel anlamda manevi danışman, kritik kişilik evrelerinde beliren manevi sorunlara, maneviyat ve dinî kaynaklara başvurulmak suretiyle danışanın bizzat faal olarak katılım sağladığı, bireysel sağaltım yolu ile çözümler aramaktadır. Yalnızca seküler bilgi kaynaklarına başvurularak gerçekleştirilen psikolojik danışmanlıktan ayrılan en önemli yönü, yaşamda anlamı yakalama ve olası problemlerle baş etmede psikolojik yetkinlik yanında din ve maneviyatın kaynaklarından da istifade edebilmesidir (Baygeldi, 2018, s.25). Çoğunlukla dini danışmanlık kavramı yerine manevi danışmanlığın kullanılması tercih edildiğinden bu tezde “manevi danışmanlık ve rehberlik kavramı” kullanılmıştır. 1960’lardan günümüze değin Amerika Birleşik Devletleri’nde uygulanagelen manevi danışmanlık, bireyin hayatında “aşkın” bir yön olmasını esas

almaktadır. Bu çerçevede, karşılaşılan sorunların ruhsal ve manevi yönlerine bütüncül olarak yoğunlaşarak bireylerin bütün yönleriyle gelişimini ve ruh sağlıklarını destekleyen bir danışmanlık türü olarak tanımlanmaktadır (Ekşi ve diğer., 2020).

Manevi danışmanlık; sahip olduğu inanç, düşünce ve değer dünyası fark etmeksizin, maneviyatla ilişkisini devam ettirmek isteyen her bireye sunulabilen bir disiplindir. İşte kişinin içsel huzurunu hedef edinen bu uygulama için bir dinin müntesibi olma şartı bulunmamaktadır (Ok, 2012). Maneviyatlarında boşluk hissi olan birey bir arayışla yeni bilgilere yönlendirilerek manevi olgunlukta ilerleme gerçekleştirmiş olur.

Farklı tanımlardan da anlaşıldığı gibi manevi danışmanlık, yalnızca dinsel ve tinsel temaları içermemektedir. Aynı zamanda danışanların getirdikleri problemler hakkında yoğunlaşırken psikolojinin ve maneviyatın köklü malzemelerinden faydalanması, inanç ve ruhsallığı kendi bünyesinde entegre ettiğini göstermektedir (Amer ve Jalal, 2016). Belirli bir teolojik sistem ya da inancı empoze etmez. Manevi danışma talep eden bireyin illaki belli bir dinî gelenekte olması ya da sorunlarının din kaynaklı olması şart değildir. Çünkü bireylerin problemleri, çevre iletişiminden kaynaklı olabileceği gibi stres, ölüm acısı, anlamsal boşluk gibi kaygılardan da olabilmektedir.

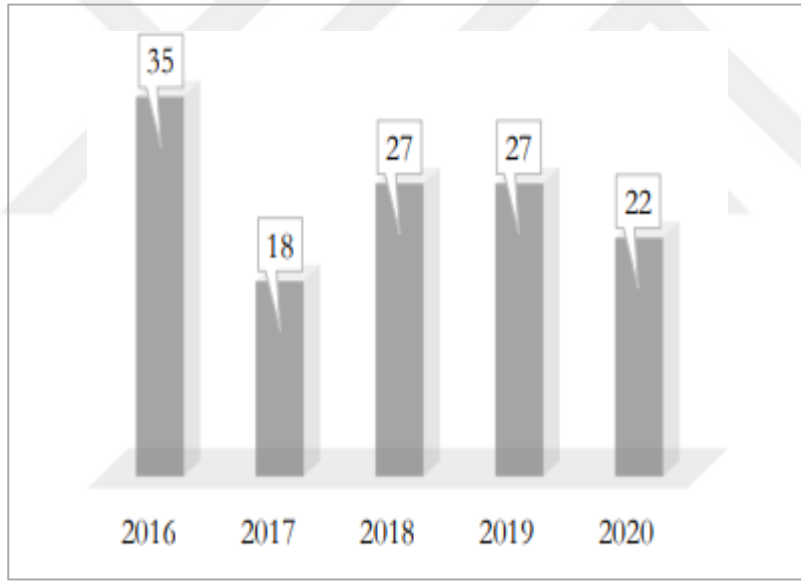
Manevi danışmanlık ve rehberlik faaliyetleri sayesinde bazı insanlar mutlu ve huzurlu olabilme imkanı bulabilmektedirler. Çünkü insanın elde ettikleri ve istekleri arasındaki uyumsuzluğa bağlı yaşadığı ruhsal rahatsızlıklar, onu huzursuzluk ve mutsuzluğa maruz bırakabilmektedir (Bertrand, 1963 akt., Taşkın, 2019). Kaldı ki maddi ve geçici hazlar üzerine bina edilen mutluluklar her an yıkılıp yok olma tehlikesi ile karşı karşıyadır (Koncak, 2012).

Özellikle ergenlik evresindeki öğrencilere bu tarz mutluluk ve hazlar daha cazip gelmektedir. Günümüzde okullar incelendiğinde kalıcı olmayan ve anlık mutluluklar peşinde koşan öğrencilerin, yaşamdan haz alma seviyelerinin çok düşük olduğu görülmektedir. Bu durum şüphesiz ki değerlendirme safhasındaki yanlış tutumlardan kaynaklanmaktadır. Bu sorunun temelini dünya hayatına aşırı tamah etmek ve her şeyi maddeden ibaret sanmak teşkil etmektedir. Kaldı ki insan, mutluluğa ancak maneviyata

dayalı olgun seviyeye ulaşan bir ruhla ulaşabilmektedir (Farabi, 1997).

Türkiyede manevi danışmanlık ile ilgili son döneme bakıldığında ciddi çalışmalar yapılmıştır. Bunlara; Ayten ve diğer (2016), Bulut (2011), Cebeci (2010), Koç (2012), Peçenek (2019), Peker (2017), Söylev (2014), Topuz (2016), ve Koç ve Gültaş (2021)'ın gerçekleştirdiği araştırmalar örnek olarak gösterilebilir. Bahsedilen çalışmalarda danışmanlık modelinin kapsamı, gelişim serüveni, ilgilendiği sahalar, yurt içi ve yurt dışı örnekleri yoğun yer kaplamaktadır.

2016-2020 yılı arasında yapılmış manevi danışmanlık ve rehberlik alanıyla ilgili araştırmaların yıllara göre dağılımları incelenerek aşağıda Şekil.15. Grafik.1'de gösterilmiştir (Koç ve Gültaş 2021, s.51).



Şekil. 15. Grafik-1. Araştırmaların yıllara göre dağılımı

Kaynak: Koç ve Gültaş, 2021, s. 51.

Araştırma, senelere göre dağılımda dalgalanmalar göstermekle birlikte birimlerde kısmi de olsa bir düzenlilik görülmektedir. Araştırmaların en fazla yoğunluk yaşandığı yıl, uluslararası manevi danışmanlık ve rehberlik kongresi düzenlenen 2016 yılında gerçekleşmiştir (Koç ve Gültaş 2021, s. 51).

Ancak bu yoğunluğa rağmen yetişkin örneklemeler üzerinde araştırmaları çok fazla iken ergenler üzerindeki araştırmalar kısmen ihmal edilmiştir (Koç ve Güldaş 2021). Oysaki ergenlik evresi, danışmanlık hizmeti yönünden kritik yaş grubu olarak yaklaşılmalıdır. Çünkü ergenlik, duygusal ve sosyal problemlerle birlikte “kimlik bunalımı” yaşanan bir devredir. Bu dönemde kazanılan duygusal coşkunluk, değişken insani ilişkiler, sevilme ve çevreden takdir görmeye ihtiyaç v.b. gelişimsel özellikler bu hizmet açısından önemli yere sahiptir (Söylev, 2010, s.31). Dolayısıyla sağlıklı bireylerden oluşan toplum oluşturma, genç bireylerin psikolojik yapısına duyarlı rehberlik hizmetleriyle mümkün hale gelebilecektir (Söylev, 2014).

Ayrıca belirtilen seneler arasında alanla ilgili çalışmalar incelendiğinde yaşlılık dönemi kayıpları, ergenlik dönemi sorunları, lise öğrencilerindeki sınav kaygıları, hasta yakınlarının yaşadığı güçlükler ve özel gereksinimi anneliğin getirdiği zorluklarla baş etmede manevi danışmanlık ve rehberliğin etkileri incelenmiştir. Bunlara ilaveten; manevi danışmanlık alanına dair spesifik konular içeren çalışmalar da bulunmaktadır. Özel eğitime muhtaç çocukları olan ebeveynlere, hastalara, bebeklerini kaybeden çiftlere, ebeveynlerini kaybetmiş gençlere, eşlerine şiddete başvuran erkeklere, yaşlı bireylere, yurtlarda kalan gençlere, madde bağımlısı bireylere vb. dönük bilimsel çalışmalar meydana getirilmiştir. Manevi danışmanlık ve rehberlik modeli ülkemizde hâlen yeni bir alan olduğu için yapılacak çalışmaların sahaya az veya çok katkısı öngörülmektedir.

3.3. Eğitim Kurumlarında Manevi Danışmanlık Hizmetleri

Günümüzde öğrencilerin manevi bazı değer kayıplarına bağlı, hayatta maruz kaldıkları sorunlarla baş etme kabiliyetlerinin kaybolduğu göze çarpmaktadır. Bu durum akademik başarılarına doğal olarak yansımaktadır. Yapılan çalışmalarda bilhassa öğrenci nitelikleri dikkate alındığında, onları bilişsel ve duyuşsal açıdan tatmin edecek şekilde bir manevi danışmanlığın gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Bulut, 2011). Okul ortamı açısından değerlendirildiğinde, ilkokul yaşı çocukları açısından diğer bireylere saygı gösterme, iş birliği içinde hareket edebilme, sosyal ortamlara uyum ve yaşam becerilerinin gelişimi gibi kazanımlar sebebiyle önem taşımaktadır. Öğrencilerin sevgi, saygı, dürüstlük ve sorumluluk alma gibi değerleri kazanması dolayısıyla maneviyatın öğrencilerce

tartışılabilen bir alan haline getirilmesi; saygı ve sevgi gibi anlamlı değerlerin maneviyatla çalışılabilecek danışanlar için kullanılabilir olması önem arz etmektedir (Allen ve Coy, 2004).

Tarihi gelişimine bakıldığında, manevi danışmanlık uygulamaları ilk eğitim kurumlarında görülmektedir. 1976 yıllarında Birleşik Krallık'ta uygulamayı başlatan Okul Manevi Danışmanları Derneği, kurumlarda hizmet veren manevi danışmanlara gerekli desteğin verilip iş birliğiyle sistemin yürütülmesini amaçlamıştır. Avustralya'da okul papazlarından oluşan din adamlarının 1890 yılından itibaren göreve başladığı, 1943-1945 yıllarında bu teşekkülün “Okullarda Hristiyanlık Eğitimi Kurulu” adıyla hizmetlerine devam ettiği bilinmektedir (Venning, 2005’den akt. Ekşi ve diğer., 2020, s. 268).

Okullardaki manevi danışmanlık ve rehberlik uygulamasının yöntem, kapsam ve problemlerine karşın danışanların manevi, moral, eğitsel ve bütünsel gelişimlerine önem veren ve İngiltere’deki eğitim kurumlarına belli bir standart sunan kurum Eğitim Standartları Ofisi’dir. Buna göre; değer, etik, özsaygı, çevreye saygı, farklı inançlara hoşgörü ve empati, motivasyon, sevgi ile iyilik gibi soyut değerleri benimseme sayesinde danışan öğrencilerin manevi dünyalarıyla ilgili ipuçlarına erişilebileğini belirtmiştir.

Eğitim Standartları Ofisi (2004), okul çalışanlarına öğrencinin sahip olduğu değer ve inançlarını keşfetmelerine imkan sağlayarak manevi gelişimlerine katkı sağlamayı önermektedir. Aynı şekilde öğrencilerin kendilerini nelerin güdülediğini fark etmeleri için gerekli çalışmaları yapması beklenmektedir. Manevi gelişim için okuldaki atmosferin yargılamaktan uzak, açık ve duyguların ortaya koyulmasını cesaretlendiren bir yapıya sahip olması gerektiği, bu atmosferin tesisinde, öncelikle temel danışmanlık becerilerine başvurulması önerilmektedir. Bu yöntem ve becerilerin tümü bireyle ve grupta danışma ile sınıf rehberlik uygulamalarının içinde bulunmaktadır.

Manevi danışmanlık uygulaması kapsamında okullarda manevi gelişim sağlanması için drama, edebiyat, günlük kayıt ve vaka çalışmalarından istifade edilebileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca gerçeklik, seçim ve kişi merkezli kuramlar ekseninde maneviyatı işe koşarak öğrencinin ait olma, değerlilik ve sevilme gibi gereksinimlerinin karşılanmasına

katkı sunulabileceği belirtilmiştir.

Okullardaki manevi danışmanlık modelinde, öğrencilere soru sormak çok yararlı bir yöntemdir. Bu bağlamda uygulanan çalışmalarda, öğrencinin kendisini tanımasına olanak sağlayacak "yaşamında gerçekleşmesini istediğin değişimler içinde sana engel kuyan şeyler nedir?", "manevi dünyanın yaşamına yansımaları nedir?", "manevi dünyanın yaşamında çok istediğin değişimi ne şekilde etkiledi?", "manevi dünyanın dar ve sıkıntılı zamanlarında sana ne tür bir destek sundu?" şeklindeki sorularla manevi danışmanlık ve rehberlik uygulamaları hayata geçirilebilir (Kaplan, 2019, s. 386- 398). Yine aynı şekilde öğrencilere özgün manevi hikâyelerini baştan yazdırma tekniği de okullarda yürütülen manevi danışmanlık ve rehberlik çalışmalarında başvurulan teknikler içindedir. Ayrıca manevi dünya gazetesi oluşturma tekniği sayesinde öğrencilerin kendi manevi dünyalarına dair tecrübe, duygu ve düşüncelerini ortaya sunmalarına katkı sağlanabilmektedir. Manevi danışmanlık uygulamalarından bir diğeri de manevi gelişim ölçeklerinden faydalanılarak öğrencinin kendi güçlü yönlerinin olduğu fark ettirilerek kendini tanımasına imkan sağlamak şeklinde gerçekleştirilmesidir. Bu bağlamda kurum içi danışmanlar, öğrencilerin eğitmen ve aileleri ile iş birliği içerisine girebilmelidirler (Ekşi ve diğer., 2020, s. 269-270).

Öğrencinin okul ortamından maksimum fayda sağlayabilmesi amacıyla istenen ortamın sağlanması ve ortaya çıkabilecek engel durumlarını aşabilmek için öğrenci kişilik hizmetleri verilmesi gerekmektedir. Öğrencilere yönelik rehberlik uygulamaları çoğunlukla bu hizmet dalı bünyesinde sunulmaktadır (Kuzgun, 1991). Böylece öğrenci açısından, özelliklerinin farkında olarak benliğini keşfetmesi, kendisine sunulan alternatif seçenek ve imkanları tanınması, gerçekçi kararlar alarak kendini geliştirmesi, önüne çıkan problemleri çözebilme kabiliyeti kazanarak sosyal uyumuna destek olunması gerçekleştirilir (Güven, 2002). Bu hizmetler okullarda Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği" (MEB, 2001)'nde yer alan görevli rehber öğretmenler gözetiminde yerine getirilmektedir. Fakat bu madde, görevin tek başına rehber öğretmenlerce gerçekleştirilmesi gerekli bir vazife olacağı anlamı taşımamaktadır. Yönetmelikte de yer aldığı üzere, rehberlik bir ekip işi olup okulda görev yapan herkesin rehberlik hizmetine dair görev dağılımı ayrıntılarıyla belirtilmiştir. Buna dayanarak, öncelikle rehber öğretmenler, okulun idareci ve sınıf öğretmenleri, rehberlikle ilgili esasları

bilmek ve gerekli zamanlarda işbirliği ile hareket ederek rehberliğe ait tutumları sergileyebilmek durumundadır.

Yine aynı şekilde, Milli Eğitim Bakanlığı'na ait 2006 tarihli yürürlüğe geçirdiği “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı” (MEB, 2006), rehberliğin yürütülmesi görevinde temel olarak okulun rehber öğretmeninin, okulda yer alan diğer görevli kimseler ile işbirliği içinde olması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, rehber öğretmenlerin vazifelerini yerine getirirken başarı göstermesi okul yönetici, öğretmen, veli ve okul sosyal yapısı içindeki tüm bireylerle iş birliği içerisinde çalışmasına bağlıdır (Korkut- Owen, 2008). Bu şartlar yerine getirilmediği müddetçe rehber öğretmenin tek başına başarılı olması mümkün olamamaktadır.

Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'nce, okulların danışman yeterlilik kriterleri belirlenerek manevi yaklaşımlarında farklılık yaşayan öğrencilere saygı duyulması ve kapsamlı okul psikolojik danışmanlığı programlarına ulaşabilme hakkının var olduğu belirtilmiştir (American School Counselor Association, 2016). Aynı şekilde öğrencilerde duygusal iyi oluşu sağlamak için geçmiş, şimdi ve geleceğe dair algıları üzerinde çalışılırken iyimserlik, umut ve affetme gibi pozitif psikoloji konularına değinilerek değişiklikler gerçekleştirilebilir (Miller ve Nickerson, 2007). Sonuç olarak okul psikolojik danışmanları çok yönlü yeterlilikleri takviye edildiğinde maneviyata ait yaklaşımlarında farklılıklar taşıyan öğrencinin de hizmet alabileceği, psikolojik süreçlere manevi unsurları dahil ederek öğrencinin kişisel ve sosyal açıdan gelişmesine destek olunacağı öngörülmüştür. Eğitim kurumlarında maneviyatla ilgili yurt dışında birçok gelişmeler mevcut iken ülkemizde halihazırda maneviyatın rehberlik faaliyetlerine dahil edilmesinde eksiklikler yaşanmaktadır. Okullardaki danışmanlar, öğrencileri manevi unsurlar ile desteklemeyi ne kadar istese de bunun mesleki etik yönüyle bağdaşması ile ilgili rahatsızlık taşımaktadırlar (Sink, 2004). Çünkü maneviyatı sürecin içeriğine katmak bazı etik ihlalleri de beraberinde getirmektedir. Danışmanın kendi inanç veya değerlerini öğrencilere dayatmaması ve alanla ilgili eğitimden geçmesi gerekmektedir (Hanna ve Green, 2004). Fakat bu eğitimin nasıl, kim tarafından ve hangi sistemle verileceği gibi hususlar ileri incelemelere ihtiyaç duymaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölüm içinde araştırmanın deseni, çalışma grupları, verilerin toplanması, veri toplama araçları ile verilerin analiz evreleri yer almaktadır.

4.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmanın amacı, eğitim kurumlarında öğrenci mentorluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine ortaya koymaktır. Bu amaçla bu çalışmada, okulda mentorluk- danışman öğretmen- sisteminin okullarda eğitim veren öğretmenlerce nasıl algılandığı ve bakış açılarını belirlemeye çalışırken, nitel araştırma kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, deneyimlerin doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir şekilde sunma sürecinde tercih edilmektedir. Bu bağlamda nitel çalışma belli bir bireyi ya da grubu kendi ortamında anlama perspektifine odaklanılır (Jaeger,1998). Bu nedenle bu çalışmada genellemeye ulaşmak yerine katılımcıların düşünce ve deneyimleri olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla bu çalışma, araştırmanın amacına uygun olarak, engelleri daha derin olarak incelemek amacı ile nitel araştırma modeli olan fenomenolojik çalışma deseninde gerçekleştirilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 69)’e göre; olgubilim (fenomenoloji), farkında olup buna rağmen derinlemesine ve ayrıntı içeren bir anlayışa sahip olmadığımız olgular için odaklanılan bir desendir. Dolayısıyla, olgubilim araştırmaları, bir kavrama veya olguya dair deneyimlerin farklı bireylerce paylaşılan ortak anlamını ve bu deneyimi ne şekilde yaşadıklarının özünü anlamayı hedeflemektedir (Creswell, 2007,2016, s.57).

4.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Marmara Bölgesi’nde Milli Eğitim Bakanlığı’ndaki meslek liselerinde görevli öğretmenler oluşturmuştur. Bu çalışmada, çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yönteminden biri olan

maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme ile çalışılan problem durumu ile ilgili katılımcıların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 118). Bu hedefle maksimum çeşitlilik örnekleme yapılarak farklı branş, kıdem, yaş gruplarından çeşitli değişkenlere sahip öğretmenler çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Böylece, mevcut deneyimlerin maksimum oranda yansıtılması gerçekleşmiştir. Buna göre araştırmada çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Marmara Bölgesi'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı meslek liselerinde görev yapan 15 öğretmenden oluşturmuştur. Farklı branş, kıdem ve bölgeden seçilen katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerine dair bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1
Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Branşınız	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Kıdem
K-1	İngilizce	Kadın	27	Lisans	3
K-2	İngilizce	Erkek	28	Lisans	3
K-3	Beden Eğitimi	Erkek	26	Y. Lisans	3
K-4	Din Kültürü	Kadın	26	Y. Lisans	3
K-5	Makine Tasarım	Kadın	39	Y. Lisans	3
K-6	Biyoloji	Kadın	31	Lisans	7
K-7	Edebiyat	Kadın	38	Lisans	13
K-8	Kimya	Erkek	37	Y. Lisans	15
K-9	Kimya	Erkek	34	Lisans	6
K-10	Kimya	Erkek	36	Y. Lisans	8
K-11	Edebiyat	Erkek	42	Lisans	9
K-12	Kimya	Kadın	52	Lisans	25
K-13	Kimya	Kadın	34	Doktora	5
K-14	İngilizce	Kadın	27	Lisans	3
K-15	Felsefe	Kadın	26	Lisans	1

Bu bölümde ilk olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem yılı, görev yaptığı branş, eğitim durumuna yönelik bilgiler tablo halinde sunulmuştur. 2021-2022 eğitim-öğretim dönemi, MEB'e bağlı görevli 9 kadın, 6 erkek toplam 15 öğretmenin eğitim kurumlarında öğrenci mentorluğu hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Tablo 1. incelendiğinde katılımcılar içerisindeki branş dağılımları; 1'er Felsefe, Beden Eğitimi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Makine Tasarım ve Biyoloji öğretmeni, 2 Edebiyat öğretmeni, 3 İngilizce öğretmeni, 5 Kimya öğretmeni şeklindedir. Dolayısıyla en fazla Kimya meslek dersi öğretmenleri yer almaktadır. Katılımcıların yaş aralıkları ise 26 ve 52 yaş aralığında değişmektedir. Altı öğretmen 30 yaş altı iken, 9 tanesi 30 yaş üstüdür.

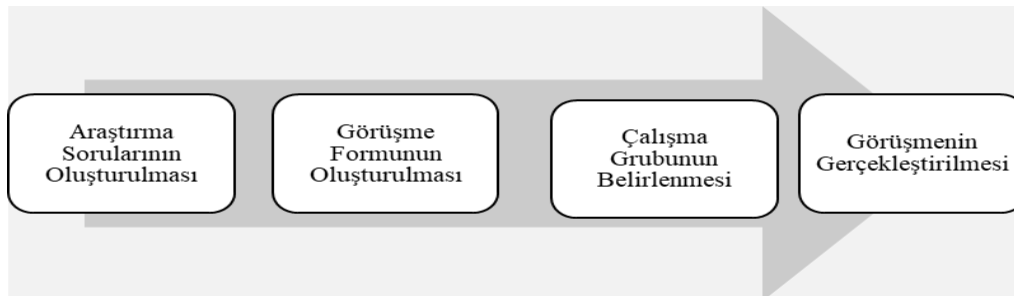
Katılımcıların kıdem yıllarına göre dağılımlarına bakıldığında; 1'er tane 1, 5, 6, 7,8,9,13,15 ve 25 kıdem yılı olan öğretmen bulunurken; 6 tane 3 kıdem yılı olan öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların eğitim durumu; 9 tanesi lisans mezunu, 5 tanesi yüksek lisans ve 1 tanesi doktora mezunu şeklinde olduğu görülmektedir.

4.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

4.3.1. Görüşme Formu

Literatür taraması gerçekleştirildikten sonra araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilir olmasına ve uygulanabilirliğini netleştirmek için görüşme soruları oluşturulurken alan uzmanı olan 3 kişiye danışılmış ve onların görüşüne göre soruların son hali hazırlanmıştır.

Araştırma için, iç geçerlilik uzman incelemesi, katılımcı onayları ile test edilmiştir. İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'nden etik onay alındıktan sonra görüşme soruları oluşturularak 2 kişi üzerinde pilot uygulama yapılmış ve bu uygulamanın sonunda görüşmenin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Görüşme sürecinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:



Şekil 16. Görüşme Süreci Aşamaları

Kaynak: King, 2004, s. 14.

4.3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2021-2022 tarihinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 15 öğretmenden yüz yüze ses kaydı ile toplanmıştır. Her görüşme yaklaşık 20-45 dakika sürmüştür ve katılımcıların cevaplarını içtenlikle verdikleri görülmüştür. Görüşme öncesi görüşmenin içeriği ile ilgili katılımcılar bilgilendirme yapılarak araştırma raporunda katılımcıların kesinlikle isminin yer almayacağı ve kodlanacağı belirtilmiştir. Katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılarak K-1, K-15'e kadar adlandırılmıştır. Veriler toplanırken katılımcılara onam formu doldurulmuştur. Böylece etik ilkelere bağlı kalınarak katılımcıların gizliliği korunmuştur.

Verilerin analizinde, yorum katmadan verinin doğasına sadık kalınarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.282). Görüşme ses kayıtlarından elde edilen veriler öncelikle Microsoft Office'e aktarıldıktan sonra, verilerin araştırmacı tarafından birkaç kez okunması ve araştırmadaki ana tema ve alt temaların oluşturulması gerçekleştirilmiştir.

4.3.3. Araştırmanın Aktarılabilirlik ve Tutarlılığı

Nitel verilerin toplanması için farklı demografik değişkenlere sahip 15 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenler ile randevulaşarak belirlenen gün ve saatlerde yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerde sorulara verdikleri cevaplar katılımcıların onayları alındıktan sonra katılımcılara onam formunu doldurması istenmiştir. Onların rızasıyla görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Her görüşme sorusu sonunda katılımcıya araştırmacı tarafından elde edilen veriler mail yolu ile iletilmiştir. Katılımcılara görüşme sonunda ekleme veya çıkarmak istedikleri herhangi bir bölüm varsa bunlar sorularak teyit edilmiştir.

Bununla birlikte, araştırmadaki tutarlılığı arttırmak için katılımcıların doğrudan alıntılarına, dış geçerliliği arttırmak için de araştırma sürecindeki tüm aşamalara ayrıntılı şekilde yer verilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik için uzman görüşü, pilot uygulama, yeterli sayıya ulaşana kadar uygulamayı sürdürmeye ve veri çeşitlemesine yer verilmesine önem

verilmiştir. Araştırmada dış geçerliği arttırmak için araştırma sürecinde gerçekleştirilen tüm aşamalar ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.276). Araştırmacı bu sürece titizlikle uymaya özen göstermiştir.

4.2. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde ise tematik analiz kullanılmıştır. Bu çalışmada tematik analiz basamakları izlenerek analiz yapılmıştır (Braun ve Clarke, 2019, s.880) (Tablo 2). Tematik analiz için ise Braun ve Clarke (2019) tarafından önerilen ölçüt listesi kullanılmıştır.



Tablo 2
Tematik Analiz Basamakları

1. Araştırmacının veriye aşına olması:	Verinin deşifre edilmesi (gerektiğinde), verinin tekrar tekrar okunması, ilk fikirlerin not edilmesi.
2. İlk kodların oluşturulması:	Tüm veri seti boyunca verinin dikkat çeken özelliklerinin sistematik bir şekilde kodlanması, her bir kodla alakalı olan verilerin bir araya toplanması
3. Temaların aranması:	Kodların potansiyel temalar altında toplanması, tüm verilerin ilişkili oldukları olası temaların altında toplanması
4. Temaların gözden geçirilmesi:	Temaların, kodlanmış veri içeriğiyle (1. Düzey) ve tüm veri setiyle (2. Düzey) uyumunun kontrol edilmesi, analize ilişkin tematik 'haritanın' oluşturulması.
5. Temaların tanımlaması ve isimlendirilmesi	Her temaya ait özelliklerin sadeleştirilmesi ve analizde anlatılan hikâyenin bütününe tanımlanması için analize devam edilmesi, her bir temanın açık bir şekilde tanımlanması ve isimlendirilmesi.
6. Raporun hazırlanması:	Analiz için son fırsat. Somut, çarpıcı ve inandırıcı doğrudan alıntı örneklerinin seçilmesi, kodlanan veri içeriklerinin son kez analiz edilmesi, analiz sonuçlarının araştırma sorusu ve alan yazınıla tekrar ilişkilendirilmesi, analizin akademik bir dille raporlaştırılması.

Kaynak: Braun ve Clarke, 2019, s.873-898.

BEŞİNCİ BÖLÜM

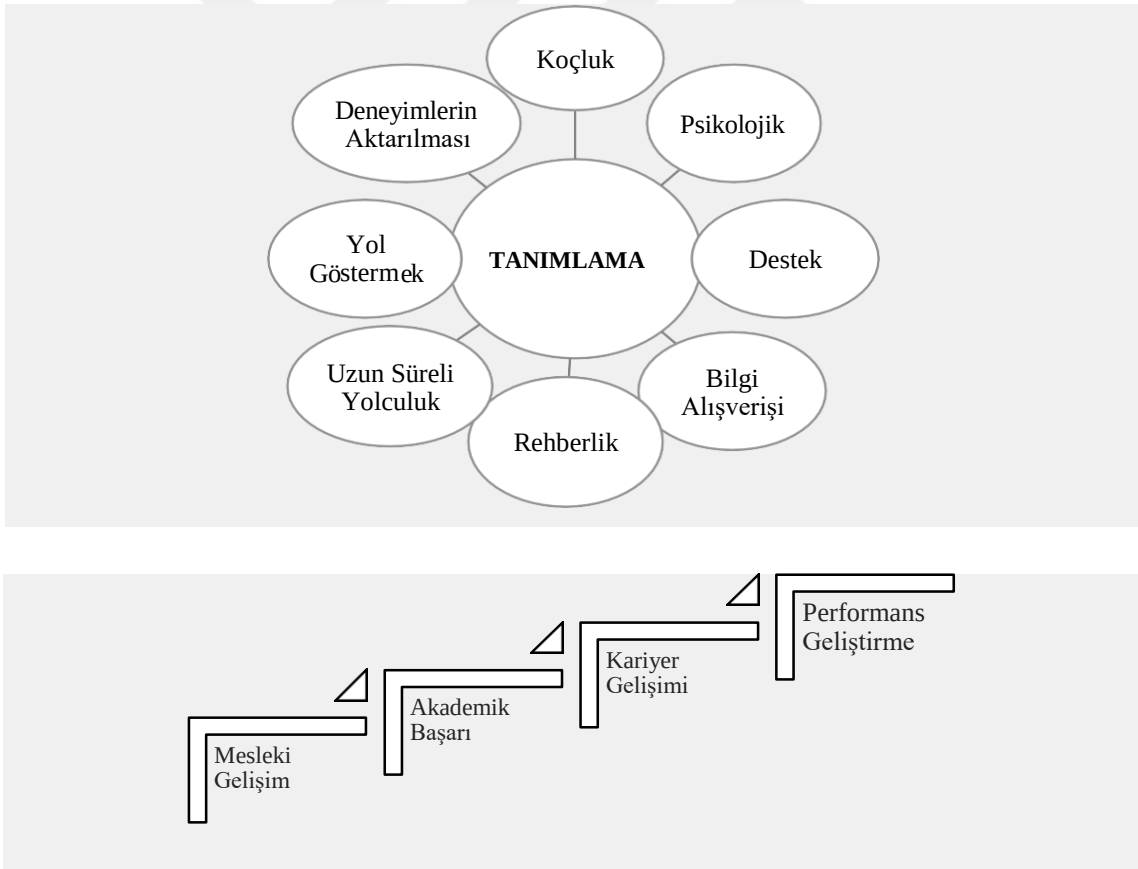
BULGULAR

Bu bölüm dahilinde çalışma sonucu ulaşılan verilere ilişkin bulgular yer almıştır.

5.1. Tematik Analize İlişkin Bulgular

5.1.1. Tema 1: Tanımlama

Katılımcıların öğrenci mentorluğunu temelde “rehberlik”, “deneyimlerin aktarılması”, “destek”, “bilgi alışverişi”, “yol göstermek”, “uzun süreli yolculuk”, “koçluk”, “psikolojik bir süreç” olmak üzere sekiz kategoride tanımladıkları görülmüştür.



Şekil 17. Öğrenci Mentorluğuna İlişkin Tanımlamaların Kategorik Şeması

Örneğin bazı katılımcılar rehberlik kategorisi altında akademik ve özel hayatın desteklenmesine yönelik öğrenci mentorluğunu şu şekilde vurgu yaparak tanımlamıştır:

Öğrenci mentorluğu bence öğrencinin hem akademik anlamda hem de kişisel anlamda kendini daha iyi tamamlayabilmesi, daha donanımlı bir bireye dönüşebilmesi için yapılan rehberlik çalışmalarıdır. (K-14)

Mentorluk dediğimiz şey, daha bilgili olan, daha deneyimli olan bireylerin daha az bilgili ya da deneyimli olan bireylere bilgi aktarım etmesi veya da yolculuk yapması olarak düşünüyorum. Öğrenci mentorluğu da bu anlamda öğrencileri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hedeflerine giden yolda rehberlik etmektir. (K-1)

Benzer bir bakış açısıyla başka bir katılımcı öğrenci mentorluğunun hem rehberlik kategorisine ve hem de yol gösterme kategorisine vurgu yaparak şu şekilde tanımlamıştır:

Mentorluk, yani aslında kelime anlamına bakacak olursak, Batı kökenli bir kelime zaten, akıl hocası anlamına geliyor. Öğrenciler için de öğrencilere rehberlik etmek, onlara yol göstermek, hani birçok alanda, hayat ile ilgili olabilir, işte dersler ile ilgili olabilir, yol göstermek diyebiliriz. (K-2)

Bir diğer katılımcının ise öğrenci mentorluğunu tanımlarken yol göstermeye odaklandığı görülmektedir:

Öğrenci mentorluğu, çocuklara yol göstermektir. Aslında yol değil, yollar göstermek. Sadece bir yolda yöneltmek değil, onların işte istekleri, hayat yaşam tarzları, hayallerine göre belli bir noktaya getirmek için yardımcı hizmet olarak düşünüyorum. (K-5)

Öğretmenlerin öğrencilere destek olması, onların sorunları ile ilgilenmesi diye düşünüyorum. (K-12).

Diğer katılımcılardan farklı olarak bir katılımcı ise öğrenci mentorluğunu koçluk ile bağlantılı açıklamıştır:

Yani hocam bizim bildiğimiz kadarı ile ve yine uyguladığımız kadarı ile öğrencilere yol göstermek, rehberlik yapmak, yani bir nevi koçluk da diyebiliriz. (K-6)

Onların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik destek olma, akademik, sosyal, psikososyal, her türlü gelişim ihtiyaçlarına karşılık verebilmektir. (K-13)

Bir diğer katılımcı ise öğrenci mentorluğunu tanımlarken destek ile bağlantılı açıklamaktadır:

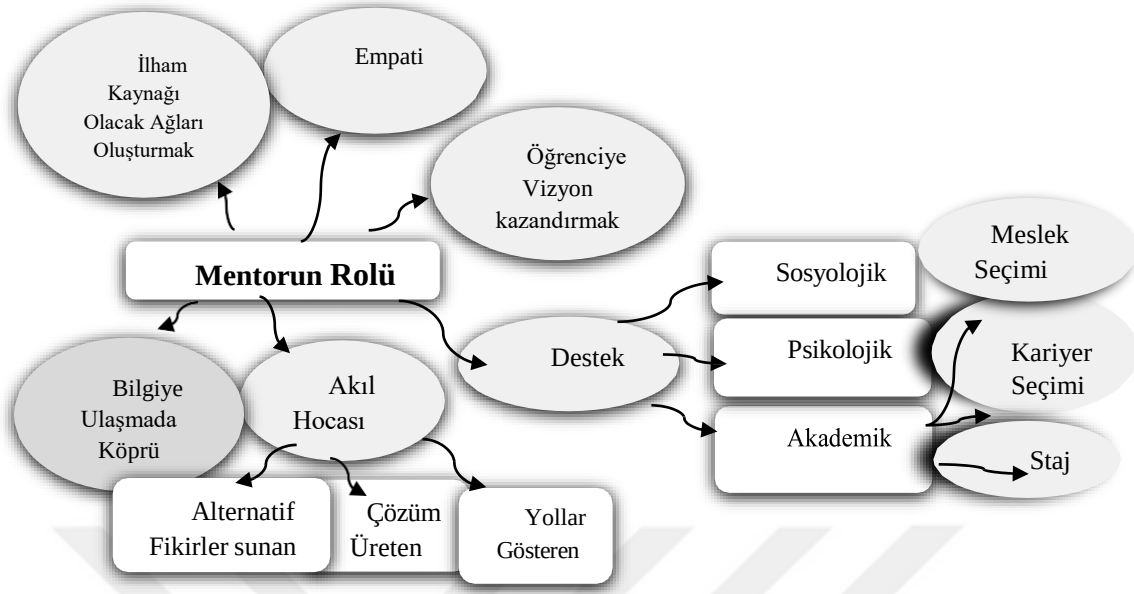
Öğrenci mentorluğu, öğrencinin kendi gelişiminde, akademik kariyerinde ve hayatında çeşitli önüne çıkan sorunlarda veya önünü göremediği konularda onun önündeki, daha önce o yollardan geçmiş veya ona yardım edebilecek bir öğretmenin onun çeşitli konularda mental açıdan desteklemesidir. (K-3)

Öğrenci mentorluğu öğrencinin akademik, mesleki, bilişsel bazı kazanımlarını arttırmak için ve öğrencinin nasıl bir yol izleyeceğini kendi deneyimlerinden öğrenmesi için ona yol gösterme, rehberlik yapma şeklinde tanımlanabilir (K-9)

Onların ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik destek olma, akademik, sosyal, psikososyal, her türlü gelişim ihtiyaçlarına karşılık verebilmek (K-13)

5.1.2. Tema 2: Öğrenci Mentorunun Rolü

Katılımcıların öğrenci mentorunun rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde ise ana tema altında temelde “empati”, “destek”, “akıl hocası”, “bilgiye ulaşmada köprü”, ilham kaynağı olacak ağları oluşturma “, “öğrenciye vizyon kazandırma” olmak üzere altı kategorinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir.



Şekil 18. Öğrenci Mentorun Rolüne İlişkin Kategorik Şeması

Örneğin bazı katılımcılar mentorun rolünü destek teması altında sosyolojik, akademik ya da psikolojik destek ile bağlantılı açıklamışlardır. Katılımcı K-12'nin düşünceleri aşağıdaki gibidir:

Deneyimlerime göre, kişilik olarak çok destek olmaya çalışıyorum. Özel konuştuğum çok çocuk var. Bunun yanında tabi meslek olarak da yani her yönden, staj yapıyorlar biliyorsunuz, staj yaptıkları için de staj konusundan tutun da yani her konuda yardımcı olmaya çalışıyoruz. Yani biz tabi ki naçizane bunun eğitimini almadık tabi ki ama biz insan olarak yardımcı oluyoruz. Değer veriyoruz onlara. Bilgi ve birikimlerimizden faydalanmalarını sağlıyoruz. (K-12)

Bir katılımcı ise diğer katılımcılardan farklı olarak ilham kaynağı oluşturacak ağların oluşturulmasındaki rolünü şu şekilde ifade etmektedir:

Ben son 2 yıldır okulda proje yürütüyorum. Genç Girişimcilik Projesi adı altında bir proje yürütüyorum. Burada çocuklarımızla şirket kurup onun işleyişini ve aslında onların vizyonlarını geliştirmek için çalışmalar yapıyoruz. Hem yeni ürün çıkıyor hem de onları bizim dışımızda şirketlerden mentorlarla tanıştırıyoruz. Bu mentorlar bize neler sağlıyor, genelde eğitim olarak bize geri dönüyor. Çünkü en son şirketimizde büyük bir ilaç firmasının seosu bize mentor olmuştu ve bize şu ana kadarki seoluğa giriş aşamalarındaki bütün hangi zorluklardan geçtiğini, bunları anlatmıştı ve bunların dışında diğer işte satın almadır, diğer şirket işleyişleri hakkında çocuklara

hem eğitim hem bilgi hem de görsel olarak destekte bulunmuştu. Yani mentor dediğimiz zaman aslında, demin katmamış olabilirim ama okulun içerisinde eğer bir meslek okulu ise çevre, sanayi, belediye, kaymakamlık, buradaki insanlar da mentor ağı içerisinde olabilirler. (K-5)

Bir katılımcı mentorun ana rolünü yol göstermek olduğunu şu şekilde ifade ederek aktarmıştır:

Mentorun ana rolü yol değil yollar göstermektir. Yani öğrenciye sürekli şunu yap, bunu yap, bunu yaparsan iyidir, şunu yaparsan kötüdür gibi kesin net yargılar ve kesin net ifadeler yerine birçok yol gösterip, öğrencinin o yollar içerisinde kendine uygun olanı, kendi psikolojisine, isteğine, arzusuna, yetenek ve becerisine uygun olan yolları seçip ona göre hareket etmesidir. Aynı zamanda öğretmen, mentorluktaki dikkat etmesi gereken şey öğrencinin gelişimine, ailesine, sosyo ekonomik durumuna, psikolojisine göre hareket etmelidir. Yani burada da biraz empati devreye giriyor. Biraz öğrenci ile empati kurmak gerekiyor. Eğer onların kapasitesini aşacak yollar gösterirsek, herhangi bir yetersizlik duygusuna neden olabilir. Bu yetersizlik duygusunu da ortadan kaldırmak hiç kolay olmayacaktır. (K-3)

Başka bir katılımcı ise vizyon kazandırmanın rolüne şu şekilde değinmektedir:

Mentorun ana rolü aslında öğrenciye vizyon kazandırmaktır. Yani gelişen dünyaya uyum sağlamasını sağlamaktır. Aslında bunu dersin içerisinde yapıyoruz genellikle. Ders içerisinde tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yol göstermeye, seçimlerini yaparken onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz. Çünkü sonuçta biz bir yaş olarak da yaşantı olarak da kariyer olarak da deneyim sahibi insanlarız ve bu deneyimlerimizi aktarmaya çalışıyoruz. Dolayısı ile onların da yanlış kararlar vermemesi için önlem almış alıyoruz. (K-10)

Öte yandan bir diğer katılımcılar ise empati kurabilen, iletişime açık, çözüm üreten bir rolünün olduğunu şu şekilde çizmektedirler:

En başta bence bir mentorun, hangi alanda olursa olsun bir empati yeteneğinin olması gerekiyor. Karşımızdaki insanın yerine kendimizi koyamadığımız sürece onun bizden istediği yardımı veremeyebiliriz. Bir de hocam, hani tavsiye verirken veya yardımcı olurken altını doldurabiliyor muyuz? Yoksa yüzeysel olarak mı geçiyoruz. Altını doldurabilmek de önemli. Bunun ile beraber tabi ki de bir mentorluk işindeyse iletişim becerisinin olması gerekiyor. Yani

öğrenciyi dinlemeyen, ne diyor bu diyen değil de gerçekten gözlerinin içine bakabilen, o gözlerinde kalbini hissedebilen bir yeteneğin bence olması gerekiyor. (K-4)

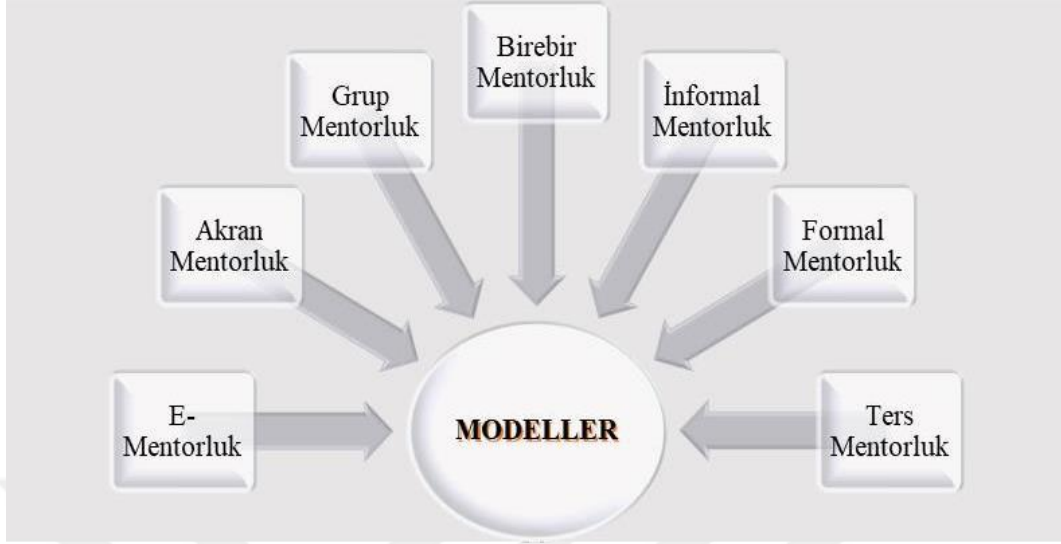
Bir mentor şunu bilmeli, analiz etmeli, iletişime açık olmalı, yöntem göstermeli, çözüm üretebilmelidir. (K-15)

Önce bir empati duygusunu kazanması gerekir. Çünkü, önce çocuğun yerini geçip olaylara onun bakış açısından baktıktan sonra neler olabilir, onun gözünde dünya nasıl gözüküyor bunu öğrenmemiz gerekiyor. Daha sonra bilgi ve beceriyi kazanmakta öğretilecek bazı yöntem ve stratejilere sahip olmamız gerek, ki bizim mesleğimiz aslında bu anlamda tam bir gönül işi ile yapılan bir meslek. Ne kadar çok bilgi birikimimiz bulursa da bunları aktarma yöntemimiz, çocukların hayatlarına dokunma şeklimiz önemli. Mentorluk da tam olarak bence bunu karşılıyor burada. Bir kişiye bir bilgiyi kaç farklı yolla öğretebiliriz veya o bilgiye ulaşması için gidilecek yolların çeşitliliğini arttırmak için çocuklara neler yaratabiliriz, o dünyayı nasıl genişletebiliriz. Daha çok bu stratejiler üzerinden gitmemiz gerekiyor. Lider burada öğretmen değil sadece rehber rolünde olmamız gerekiyor diye düşünüyorum. (K-1)

Başlangıçta empati kurması gerekir. Öğrenci ile empati kurmalı. Öğrencinin ne hissettiğini anlamlandırabilmeli ve öğrenci de bunu hissetmeli. O zaman öğretmene kendini açabilecektir. İkincisi olarak, dinlemeli. Aktif dinlemeye sahip olmalı. Dinlediklerini yorumlayıp öğrenciye geri dönmeli. Eğer öğrenci dinlendiğini hissetmiyorsa öğretmene geri dönüş sağlamayacaktır. (K-13)

5.1.3. Tema 3: Öğrenci Mentorunun Kullandığı Mentorluk Türleri

İlk olarak katılımcıların öğrenci mentorunun kullandığı modeller üzerine görüşleri incelendiğinde ise ana tema altında temelde “e-mentorluk”, “akran mentorluk”, “grup mentorluk”, “birebir”, “informal” “, “formal” ve “ters mentorluk” modelleri ile açıkladıkları görülmüştür (Şekil 19)



Şekil 19. Mentorun Kullandığı Mentorluk Türlerine İlişkin Kategorik Şeması

Örneğin bazı katılımcılar öğrenci mentorluğunda kullandığı mentorluk türlerini açıklarken pandemi sürecinde e-mentorluğu etkin bir şekilde kullandıklarını şu şekilde vurgulamaktadır:

Pandemi döneminde öğrencilerime gerek akademik gerek sosyal ya da psikolojik yardımı sağlamak adına e-mentorluğu tercih ettim. Başta bu tabi ki mecburen bu şekilde ilerledi. Zoom’dan ya da watsaptan planlı süreçler dâhilinde bu desteği sağlamaya çalıştım. (K-5)

Diğer katılımcıların çoğu ise ihtiyaca göre informal, formal mentorluğu zaman zaman da birebir mentorluk, akran mentorluğu, grup mentorluğu modeline başvurdıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle de informal mentorluk modeline örnek bir ifade şöyledir:

Öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda aslında bu durum şekilleniyor. Ama çoğunlukla informal mentorluk en çok kullanılan türler arasında yer alıyor. Çünkü sistematik bir mentorluk programımız yok. Ayrıca sadece bir öğretmenimiz bu konuda eğitim almış bir öğretmen olduğu için süreç ancak bu şekilde ilerliyor. (K-8)

Diğerlerinden farklı olarak bir katılımcı ise tersine mentorluk modelini tercih ettiğini belirtmiştir. Tersine mentorluğu aldığı bir eğitim sayesinde fark ettiğini ve bu

süreci öğrenci mentorluğunda kullandığını ve faydalarını gördüğünü şu şekilde altını çizmektedir:

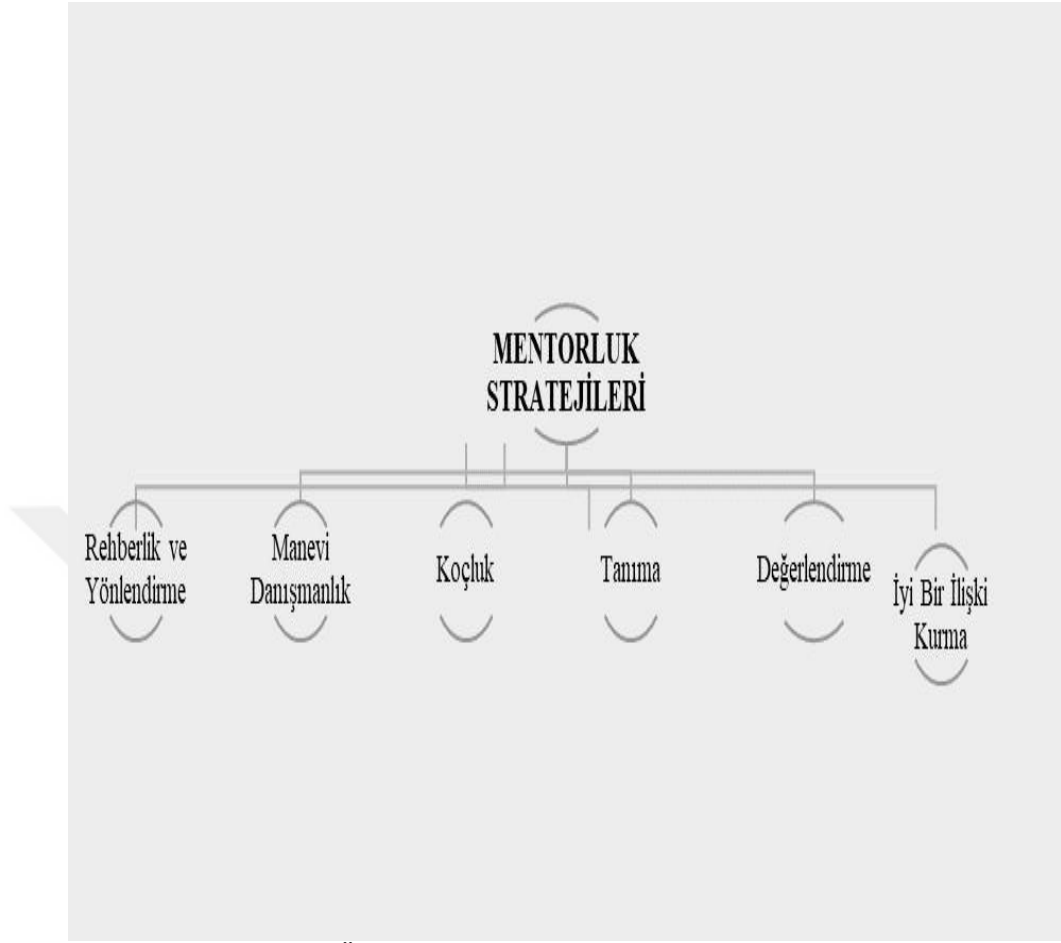
Zaman zaman öğrenci mentorluğu yaparken tersine mentorluk modelini kullanıyorum. Özellikle bu model kuşaklar arası farkın çok olduğu zaman çok işe yarayan bir model diyebilirim. Bu durum hem kuşaklar arası yaş farkından ortaya çıkan problemlerin giderilmesini sağlıyor. Böylece, öğrencinin gözünden onun yaşamına ve destek duyduğu noktayı daha iyi anlama ve görme fırsatı yaratıyor. (K-7)

Akran mentorluğuna ilişkin görüşler ise aşağıdaki gibidir:

Aynı zamanda akranlarından destek alabilme, mentorluk dediğimizde illa yaş farkının aynı ya da birinin daha yaşlı, yaş olarak daha büyük olmasına gerek olmuyor. Önemli olan daha fazla bilgili, bir konuda daha uzman ve donanımlı olması. Aynı yaş grubunda iki birey de bence bu anlamda birbirlerine mentorluk yapabilirler. Akran mentorluğu diyebiliriz buna da. Birbirlerinden öğrenip birbirlerini değerlendirebilirler. Daha çok dediğimiz, X öyle diyoruz, eş güdümlü öğrenme, birbirinden öğrenme ve de daha çok dediğim gibi yol gösteren bir birey olma yolunda öğrencilere yardım etmeye çalışıyorum. (K-1)

5.1.4. Tema 4: Öğrenci Mentorunun Kullandığı Mentorluk Stratejileri

Bu aşamada ise katılımcılar öğrenci mentorunun kullandığı stratejileri “rehberlik ve yönlendirme, manevi danışmanlık, tanıma, koçluk, değerlendirme ve iyi bir ilişki kurma” ana temaları ile açıklamışlardır (Şekil 20).



Şekil. 20. Öğrenci Mentorunun Kullandığı Mentorluk Stratejileri

İkinci aşamada ise katılımcılar öğrenci mentorunun kullandığı stratejileri daha da detaylandırmışlardır. Bu zihin haritası aşağıdaki gibidir (Şekil 21):

Örneğin bazı katılımcılar öğrenci mentorluğunda kullandığı stratejileri açıklarken önceliğinin “rehberlik ve yönlendirme” teması altında akademik ve kariyer odaklı bir strateji izlemek olduğunu şu şekilde vurgu yaparak açıklamaktadır:

Mentorluk yaparken daha çok akademik yöne yani kariyere odaklanıyorum. Çünkü bu konuda çok bilgisizler, çok zayıflar. Bugüne kadar bu yaşa kadar rehberlik servisinden faydalanamamışlar daha önceki okullarında vs. O yüzden de olabildiğince bu konuda yardımcı olmaya çalışıyorum. Bunun dışında tabi ki işte yurt dışı projeleri, dil eğitimi vs. veya işte sertifikalar konusunda da fikir veriyorum. Yani dediğim gibi bu konuda eğitim almadığım için, hiçbir şekilde yöntem teknik bilmiyorum açıkçası. Yani aslında ben açıkladım. Uyguladığım yöntemler daha çok deneyim aktarma üzerinedir. (K-10)

Öğrenci mentorluğunda özellikle, ben genelde kariyer aşamasında destek oluyorum. Çünkü öyle ya da böyle bir şekilde özel sektörde çok fazla çalıştığım için çeşitli meslek grupları ile çok fazla iç içe oldum. Yurt içi- yurt dışı çalışmalarım çok fazla oldu. Bu nedenle mesleki kariyerde neleri seçtiklerinde ne olur, alternatifleri sunma bakımından daha yararlı olabiliyorum. (K-5)

İlk olarak bir öğrenciden akademik olarak, yani en çok da özellikle sınavlar ile ilgili, sınava hazırlanıyorlar, işte soru sayısı, sınava nasıl hazırlanmalı, nereden başlamalı, nasıl çalışmalı. Mesela bunun ile ilgili yol gösterici oluyoruz öğrencilere. Bunun dışında da rehber öğretmenlik olarak, sınıf rehberliğinde de öğrencilere yine verimli ders çalışma, okula uyum sağlama ya da işte belki daha kişisel sorunları varsa yine bunlarda da rehberlik yapıyoruz. (K-15)

Mesela 11. sınıflardan yazın yaz okuluna gidecek 1-2 öğrenci var. O konuda da yardımcı oluyoruz, en azından uygun, Türkiye'de de ofisi olan bir dil okulu bulma olabilir veya konaklama olabilir veya işte kimya öğrencilerinden İngilizce öğretmenliğine veya tercümanlığa, yabancı dil bölümlerine gitmek isteyenler oluyor. Onlara yine yardımcı oluyoruz. (K-2)

Özellikle bir katılımcı sınav kaygısını çözme noktasında kaygı süreci nasıl en aza düşürülür? üzerine mentorluk stratejileri uyguladığını şu şekilde aktarmaktadır:

Yani öğrencinin kaygıları var sınava yönelik ya da üniversiteye yönelik kaygıları var. Meslek kaygıları olabiliyor. Gerçi bizim okul için bu biraz daha artık törpülenmiş oluyor ama dersane dönemlerime döndüğümde ya da bundan önceki kurumum anadolu lisesiydi, proje

okuluydu, öğrencilerin sınav kaygıları vardı. O noktada işte sınav stratejisi, nasıl yaklaşılmalı, nereden başlamalı, ne yapmalı? Haftalık bir çalışma planı oluşturup, yani mentorluk sistemine benzer o çalışma planı üzerinden öğrencinin ödevlerini kontrol edip, şu şu şu soruların kalmış, bunları işaretle git matematik öğretmenine sor, cevap al bunlara geri gel, oradan tik at, kontrol et. Yani öğrencinin elindeki soru bankasında her bir soruyu özümseyerek anlayarak, kitap bitti hocam dediğinde açıp 67. sayfada şu soruyu ban çöz dediğimde 200. sayfada 7. soruyu çöz dediğimde çözebilmesi, kitaptaki her soruyu anlayabilmesi üzerine bir çalışmam olmuştu. O yüzden ben daha çok akademik yönlendirme yapıyorum diyebilirim. (K-8)

Genellikle, özellikle meslek lisesi öğrencilerimiz staj anlamında ve daha sonrasında iş bulma anlamında bizden yardım bekliyorlar. Staj anlamında elimizden geldiği kadar biz ikili ilişkilerimizle firmaları arayarak onları ziyaret ederek bu ihtiyaçları karşılamaya çalışıyoruz. İş bulma anlamında da elimizden geldiğince yardımcı olmaya çalışıyoruz. Akademik anlamda da üniversite sınavına hazırlanmak isteyen öğrencilerimize yol gösterici bazı çalışmalarımız oluyor. (K-9)

Bazı katılımcılar ise “tanıma” temasına vurgu yaparak öğrenciyi tanımanın en önemli adım ve strateji olduğunu ve öğrenci tanıma teknikleri, farklı mekân stratejileri ve koçluk sürecini bütünleştirilerek etkili bir şekilde yönetilebileceğini şu şekilde aktarmaktadırlar:

Yani öğrencileri çok yakından tanımak lazım. Biz mesela geçtiğimiz senelerde aile ziyaretleri yapıyorduk. Kısa süreli de olsa veli ziyareti yapıyorduk. Okuldan çıktıktan sonraki saatlerde, yani akşam saatlerinde hem babaları evde oluyordu. Hem anneleri ve yaşadıkları ortamı da görüyorduk. Gerçekten aileyi tanıyorsun, yaşadığı ortamı görüyorsun. O zaman da gerçekten o öğrencinin neler yaşadığını bilebiliyorsun yani. Yani aslında tamamen bireysel doğal yaklaşıyorum ama bizim öğrencilerimiz, bu bölgenin öğrencilerini siz de tanıyorsunuz hocam. Biraz daha ezilmiş bir kesim olduğu için onlara biraz onurlandırıcı sözler söylemek, değer verdiğini hissettirmek çok hoşlarına gidiyor ve o zaman zaten kendilerine, yani bulunmaz bir lider olarak görüyorlar. Gerçekten her şeyde böyle sizi örnek almaya çalışıyorlar. Rol model oluyorsunuz, yani o yüzden çocukların tabi ki yapısına göre davranmak çok çok önemli diye düşünüyorum. (K-12)

Öğrenciyi tanımak çok önemli. Gözlem yapmak, doğal, sistematik. Öğrencinin kendinin farkına varmasını yeteneklerini vb aşamasında koçluk süreciyle birlikte ilerliyor. Bu noktada öğrenciyi anlamaya çalışmak, sosyoekonomik alt yapısını bilmek onu anlamada önemli donelerdir. Yani ben aslında öğrencilere çok böyle yakın davranmaya çalışıyorum ve gerçekten bütün sorunlarını bana anlatabiliyorlar. Benden yardım isteyebiliyorlar. Genellikle ailevi konularda yardımcı olduğum gibi okul ile ilgili konularda da çok yardımcı oluyorum. Yani bazen hani okul ile ilgili problemleri oluyor, kendileri idareye söyleyemiyorlar beni aracı olarak tutuyorlar, ben de bunu yapıyorum. Yani hep aslında kendi çocuklarımla yerine koyuyorum. Empati kuruyorum. (K-13)

Bazı katılımcılar ise öğrenci tanıma tekniklerini bilmenin önemli bir strateji olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

İlk önce gözlem yapıyorum. Tamamen analiz ediyorum. Sonrasında bu gözlem ve analiz sonucunu teyit etmeye çalışıyorum soru cevap tekniği ile. Tamamen düşündüğüm, anladığım ya da not aldığım şeyin onda gerçekte olup olmadığına, ailevi olarak çalışma ortamı olarak, derslere bakış açısı olarak olup olmadığını teyit ediyorum bir şekilde. Süreç içerisinde zaten bunun olumlu olumsuz yönlerini, eksik kalan yönlerini görebiliyorum. Bu şekilde başlayıp bir ihtiyaç listesi oluşturuyorum. Ne yapılmalı?, Ne kadar zamanımız var? Ne yapmak istiyoruz? Zamana, isteklerimizi yedirmeye çalışıyorum. Bu şekilde bir liste, bir takvim oluşturmaya çalışıyorum. İşte 1-1,5 aylık periyotlar halinde bunları yapabildik mi diye teyit ediyorum. Ona göre tekrar başa alıyorum ya da tekrar devam ediyorum. Bu şekilde ilerliyorum. (K-15)

Öncelikle öğrencinin kendisini olabildiğince bize açmasını bekliyoruz. İçerisinde bulunduğu problemin veya destek istediği konunun etrafıca bize anlatılmasını istiyoruz, tüm yönleriyle. Sonrasında çözüm odaklı yaklaşıma çalışıyoruz. Olayı iyice irdelemek, konuşmak, onu anladığımızı belirtmek çok önemli. Aynı zamanda çözüm odaklı yaklaşmak bu işin en büyük stratejisi. Çünkü belli bir yerden sonra mutlaka olayın çözüme varması gerekiyor. Öğrencinin eğer size olan umudu da süreç uzadığında kırılırsa bu sefer öğrenci kendini çaresiz hissedip, mentordan da uzaklaşabilir. (K-3)

Örneğin bazı katılımcılar ise “manevi danışmanlık” teması altında öğrenciye psikolojik ve sosyolojik açıdan destek sağlama sürecinde örneğin sınav kaygıları, ergenlik sorunları, aile sorunları gibi pek çok konuda destek oldukları görülmektedir.

Örnek görüş aşağıdaki gibidir:

Öğrencinin aile içi problemleri, ergenlik döneminde olmasından sebep ortaya çıkabilecek soruları veya sorunları olabilir. Bu aşamada bir nevi manevi danışmanlık stratejilerini kullanıyoruz...İşte akran baskısı olabilir sınıf içerisinde, çocuk o yüzden pasivize olabilir. Akran zorbalığı durumu olabilir ya da aile içi herhangi bir durum olabilir, anneden babadan kaynaklı ya da birincil akrabalarından herhangi bir zarar görüyor olabilir çocuk, baskı görüyor olabilir, çocuk içine kapanıyor olabilir bu konuda. Bu konu ile ilgili gelip, şu da olabilir, öğrencinin o dönemde, mentor öğretmenin, hani manevi duygularının da biraz yüksek olması lazım. Çünkü o dönemde öğrenci dini konuları da sorguluyor olabilir, arayış içinde olabilir. Çünkü hani somutu kabul ediyorsun da soyuta inanmak o dönemde biraz zor olduğu için. Tam geçiş aşaması. Çocuk o yüzden o dönemde böyle talepte bulunabilir. (K-8)

Diğerlerinden farklı olarak bazı katılımcılar ise manevi destek boyutuna stratejik olarak odaklanırken bu süreci nasıl yönettiğini şu şekilde ifade etmektedir:

Branşımız gereği tabi ki din kültürü ve ahlak bilgisi olunca daha çok manevi olarak, işte manevi boyutlarına, son sınıflarda mesela üniversite kaygılarına, sınava yönelik başarı durumlarında konuşuyoruz. Aile ilişkilerinden bahsediyor bizimle, aileleri ile diyalogları nasıl, işte anne babaları ile olan iletişimleri veya sıkıntılarından bahsediyorlar. Bir de hocam bazıları kendilerine yakın görüyorlarsa bize, özel hayatlarından, işte gönül işlerinden bahsediyor oluyor bazı öğrencilerimiz. Konularında, işte inançla ilgili tereddütleri olduğunu, bir şeyleri sorguladığını, araştırdığını söyleyen öğrencilerimiz oluyor. Onlara daha çok değinmeye çalışıyoruz ama onun dışında hocam mesela gelecekte pek ümitli değiller. Gelecek kaygıları çok fazla. Daha çok umut verici ve heyecana yönelik destek sağlamaya çalışıyoruz. (K-4)

Ben daha çok ahlaki, daha doğrusu kişilik üzerine dikkat etmeye çalışıyorum. Diğer hocalarımız da mutlaka onları hani üniversite başarıları, mesleki başarıları, kariyer seçimlerine yönlendiriyordur ama ben daha çok manevi, ahlaki boyutta desteklemeye çalışıyorum. Daha çok böyle ailevi sorunlarına, hani içlerinde kopan fırtınalara değinmeye çalışıyorum. Daha çok kişilik üzerine eğiliyorum. (K-11)

Bazı katılımcılar ise “iyi ilişkiler kurma” stratejisi altında deneyim ve tecrübeyi farklı tekniklerle bütünleştirme stratejisi kullanmaktadır. Örnek görüş şu şekildedir:

Yani şöyle, birebir yaptığım bir şey yok ama daha çok örnekleme yoluna gidiyorum veya kendi hayatında var ise bir şeyler, kendi tecrübelerim varsa mutlaka bunları da anlatıyorum. Hani biz de bir insanız. Biz de onların yaşındayken çeşitli sorunlarla karşılaştık. Kendi hayatımızda yaşadığımız tecrübeler, o tecrübelerin bizde neleri açtığı veya neleri engellediği konusunda örnekler veriyoruz. Ama onun dışında mesela çok güzel videolar var. İşte onları izletmeye çalışıyoruz. Kitap öneriyoruz öğrencilere, şu kitapları okuyabilirsiniz diye. Bazen filmlerin bazı bölümlerini alıp izletiyoruz. Hayattan kopuk şeyler değil, hayatın içinde de olabilir şeklinde. Bu yönlendirmeleri yapmaya çalışıyoruz elimizden geldiğince (K-14).

Öncelikle mentorlukta onlara bir rehberlik yapabilmek için onlar açısından daha önce de bahsettiğim gibi empati güdüsünü geliştirmeniz gerekiyor. Çocukların gözünden bakabilme... Sonra çocuklara sorunu dışarıdan gösterebilmemiz gerekiyor mentorluk yaparken. O yüzden onları biraz daha çemberin dışına alıyoruz. Onlara, olaylara biraz daha dışarıdan baktırmaya çalışıyoruz. Daha objektif düşünme, daha rasyonel olarak karar verebilme, biraz daha duygusallıktan arınıp akılları ile, akılcı bir yöntemle olaylara çözümcül yaklaşabilme stratejileri bence bu alanda daha iyi. Aynı zamanda akranlarından destek alabilme, mentorluk dediğimizde illa yaş farkının aynı ya da birinin daha yaşlı, yaş olarak daha büyük olmasına gerek olmuyor. Önemli olan daha fazla bilgili, bir konuda daha uzman ve donanımlı olması. Aynı yaş grubunda iki birey de bence bu anlamda birbirlerine mentorluk yapabilirler. Akran mentorluğu diyebiliriz buna da. Birbirlerinden öğrenip birbirlerini değerlendirebilirler. Daha çok dediğimiz, X öyle diyoruz, eş güdümlü öğrenme, birbirinden öğrenme, daha çok dediğim gibi yol gösteren bir birey olma yolunda öğrencilere yardım etmeye çalışıyorum. (K-1)

5.1.5. Tema 5: Öğrenci Mentorluğu Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Katılımcıların öğrenci mentorluğu sürecinde karşılaştığı sorunlar incelendiğinde ise ana tema altında temelde “akademik”, “sosyolojik”, “ekonomik”, “teknolojik”, “beklentiler”, başlıkları altında açıkladıkları görülmüştür (Şekil 22).

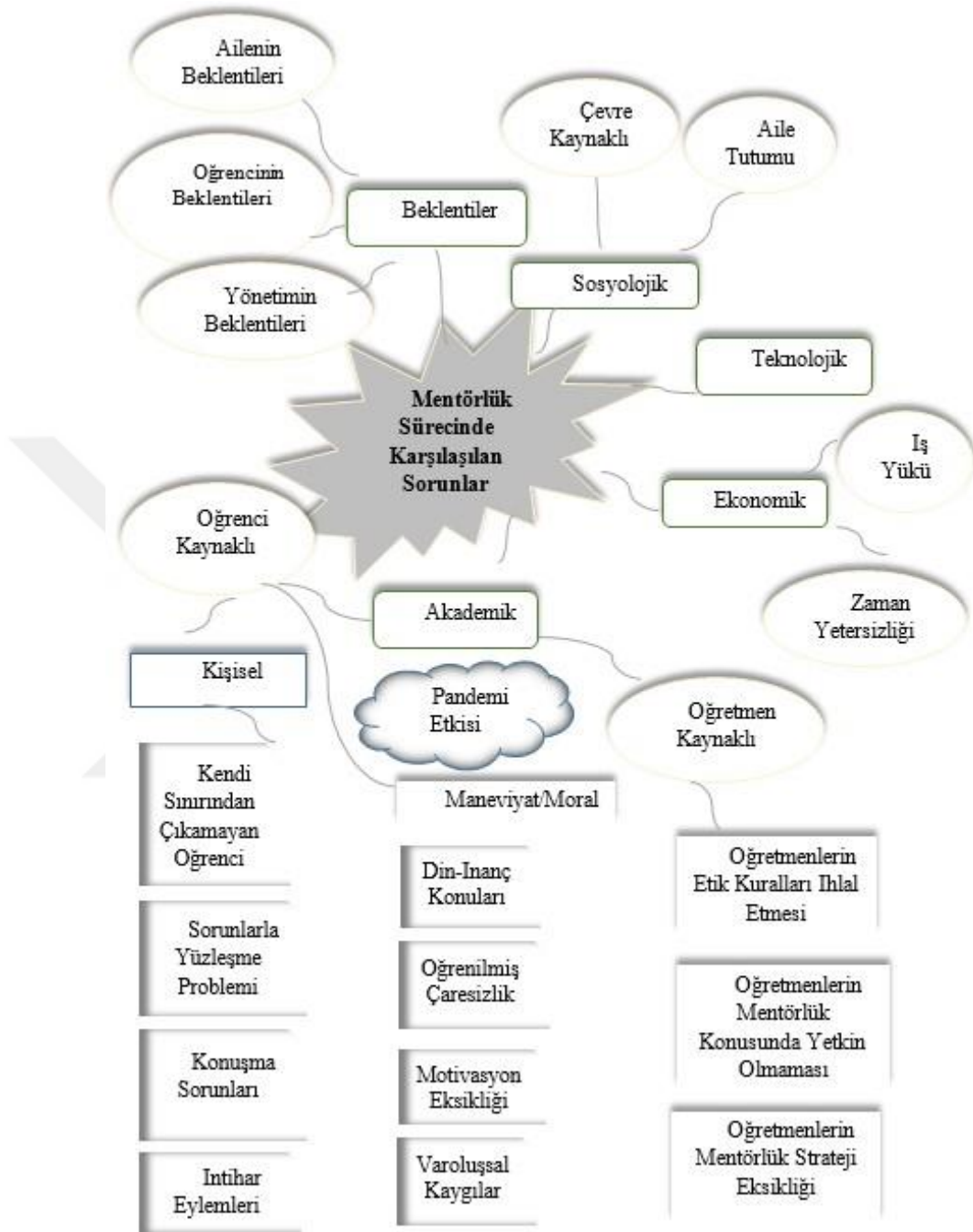
Örneğin bir katılımcı öğrenci mentorluk sürecinde karşılaştığı problemlerinden birinin aile beklentileri ile bağlantılı olarak açıklamıştır. Örnek görüş şu şekildedir:

Hatta yakın zamanda şey oldu, bir tane öğrenci vardı. Y vardı. 140 puan almış sınavdan, o zaman da tabi puanları indirmediler annesi bana yazmış, hocam Y 140 puan aldı ama üniversite

ile konuşup onu yerleştiremez misiniz diye. Yani gerçekten pes etmişim o gün. (K-12).

Bir diğer karşılaşılan problemin ise öğrenci kaynaklı problemlerden ortaya çıktığını katılımcı K-15 şu şekilde ifade etmektedir:

Öğrencide şu oluyor, her zaman yönlendirmeye muhtaç kalıyor. Kendi sorumluluğunu almıyor. Benim yerine öteki çözsün, öteki anlasın, öteki çözümü bulsun. Hani yayın söylüyoruz mesela, bu iyidir bunu kullanın, ortalamanın bir tık üstüdür falan. Şöyle geliyor hocam bize, mesela şu pahalı şu yayının yerine bu yayını alsam ya da bu yayını indirimli alabilir miyiz? Hani bu tarz bize lanse edilmemesi, bize aktarılmaması gereken şeyler bile artık bize aktarılmaya başlıyor. Sadece kendine de özgü değil. Çünkü birçok öğrencimiz var. Bu şekilde zor oluyor. (K-15)



Şekil 22. Öğrenci Mentorluğuna İlişkin Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Kategorik Şeması

Genelde öğrencilerde bir bıkmışlık hali var, yorulmuşluk hali var. İnanç konuları ile ilgili düşünüyorlar. Ama biz sorgulama içinde değiller. Daha çok böyle akılları ile uyuşmayan yerde tıkanıyorlar. Bu tıkanıklıkları yerlerde destek olmaya çalışıyoruz. Bir de tabi ki de hani kimseye anlatamadıkları dertlerini bize rahatlıkla anlatmaları gerektiğini, burada bir aile olduğumuzu, aile kurumu içinde olduğumuzu onlara anlatmaya, kendi hayat tecrübelerimizi, her şeyin kolay olmayacağını, her şeyin bir düzen içinde gittiği fakat düzen içindeyken olabileceğini onlara göstermeye çalışıyoruz. (K-4)

Bir başka bir katılımcı ise öğrenciden kaynaklı psikolojik problemlerin ve manevi sıkıntıların zaman zaman öğrenci mentorluğu sürecinde çok büyük sıkıntılara yol açabileceğini şu şekilde açıklamakta ve şu şekilde çözüm önermektedir:

Şöyle bir sıkıntı patlak verebilir, bu da büyük risk; mesela öğrencinin kişisel bir problemi vardır. Bu problemi önce mentora yansıtır, mentor konu ile ilgili gizlilik sağlayacağını öğrenciye söyleyebilir. Öğrencinin o sorunu büyür bir akşam veya bir gün bir yerde, bu manevi bir şey de olabilir, o an bir insan ile diyalogundan kaynaklı bir problem ise o insan ile kaynaklı bir şey olabilir, örnek veriyorum siz mentorluğunu yapıyorsunuz, herhangi bir kayıt hiçbir şey tutmuyorsunuz, öğrenci size geliyor, şifahen bir şeyler anlatıyor, siz de olur böyle şeyler ya da şunu şöyle yapsan acaba şöyle mi olur gibi öğrenciyi yönlendiriyorsunuz. Biraz daha hani sizin sonuçta o bir çocuk ve siz de yaşanmışlıkları olan bir bireysiniz ve o yaşanmışlıklarınızdan yola çıkarak öğrenciye bir nevi akıl hocalığı yapıyorsunuz. Burada mesela mentor acaba şunu sorar mı, ya keşke bu bir klinik vakaymış. Rehber öğretmene yollamalı mıydım acaba gibi ya da bu ilişki sadece ikinizin arasında ve kimse bilmiyor zaten böyle bir şeyi. Siz duyduklarınız ile bir iç hesaplaşma içinde kalacaksınız, bu da bir sıkıntı yaratabilir. Bu bağlamda bu süreçleri MEB sitemli bir program ile sürece entegre etmelidir. (K-8)

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, eğitim kurumlarında öğrenci mentorluğuna ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine ortaya koyulmuştur. Bu çalışma sonucunda beş temel ana sonuç ortaya çıkmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenci mentorluğunu nasıl tanımlamadıkları: Katılımcıların öğrenci mentorluğunu nasıl tanımladıklarına ilişkin görüşler incelendiğinde ana tema altında temelde “rehberlik”, “deneyimlerin akatarılması”, “destek”, “bilgi alışverişi”, “yol göstermek”, “uzun süreli yolculuk”, “koçluk”, “psikolojik bir süreç” olmak üzere sekiz kategoride tanımladıkları görülmüştür. Daha önceki yapılan araştırmalar incelendiğinde deneyimin paylaşımı (Kuzu ve diğer., 2012); koç ve rehber (Mullen, 1998; Starcevich, 1997); destek ya da yardımcı olma (Goff ve Torrance, 1999) noktalarında literatürle paralel görüşlere sahip olduğu ve kavrama yüklenen tanımın aynı paydada yer aldığı anlaşılmaktadır.

2. Öğrenci mentorunun rolü: Mentorluk süreci karşılıklı güven, anlayış ve empatiye dayanmaktadır (Cantimer, 2008). Mentorların belli özelliklere sahip olmaları, onların birçok farklı rolü üstlenmelerini zorunlu kılmaktadır (Estyn, 2018; Karaköse ve diğer, 2016; Yeomans ve Sampson, 2002). Katılımcıların öğrenci mentorunun rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde ana tema altında temelde “empati”, “destek”, “akıl hocası”, “bilgiye ulaşmada köprü”, “ilham kaynağı olacak ağları oluşturma”, “öğrenciye vizyon kazandırma” olmak üzere altı kategorinin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Öğrenci mentorunun rolü konusunda güven ve empatiye dayalı bir role sahip olunması konusunda hemfikir olduklarını söylemek mümkündür. Bu çalışmada mentorluk rolleri için destekleyici, cesaretlendirici, danışman ve mentorlukta yol gösterici oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, bulgular mentorların, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir mentorluk tarzını benimsediklerini ortaya koymaktadır. Portwood ve Ayers (2005), öğretmenlerin çoğunun öğrenci için

mümkün olan en iyi akıl hocası olabileceğini iddia etmektedirler. Bu iddia, Chambers ve Huggins (2014) tarafından yapılan çalışmada da desteklenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerden gelen sosyal destek, artan akademik başarı düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir (Malecki ve Demaray, 2003). Portwood ve Ayers (2005) ise, öğrencilerin öğretmenlerini öğrenme için rol model olarak görebileceklerini öne sürmüştür. Bu bakış açısına ve öğretmenlerin yakınlığına dayanarak, öğrencilerin neden genellikle öğretmenlerinden mentorluk türü tavsiyeler aradıklarını ve resmi olmayan türde mentorluk ilişkileri kurduklarını anlamak kolaydır (Dubois ve Silverthorn, 2005). Katılımcılar öğrenci mentorluğu sürecinde yaşadıkları deneyimleri farklı şekillerde yansıtmaya fırsatı bulmuşlardır. Bu sürecin aslında onlar için de öğrenme fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu daha önce yapılan birçok araştırmalarla paralel bir sonuca sahiptir (Gilles ve Wilson, 2004; Mackie ve Bates, 2019). Ayrıca Andersson ve arkadaşları (2005) başka bir çalışmada, mentorların deneyimlerine benzer şekilde, bu çalışmadaki mentorlar, bu tür olaylarla ilgili önceki deneyimlerinin ve buna göre verdikleri tavsiyelerin, farkındalık düzeylerinin artmasında özellikle önemli olduğunu belirtmişlerdir.

3. Öğrenci mentorunun kullandığı mentorluk türleri: İlk olarak katılımcıların öğrenci mentorunun kullandığı mentorluk türleri üzerine görüşleri incelendiğinde ise ana tema altında temelde “e-mentorluk”, “akran danışmanlığı”, “grup danışmanlığı”, “birebir”, “informal” “, “formal” ve “tersine mentorluk” modelleri ile açıkladıkları görülmüştür. Literatürde mentorluk türleri çeşitlilik gösterse de bu çalışmada elde edilen sonuçların ortak paydada yer aldığını söylemek mümkündür. Klasen ve Clutterbuck (2002) mentorluğu üçe ayırmaktadır. Formal, informal ve yarı resmi olmayan mentorluk olarak tanımlamaktadır. Örneğin, bu çalışmada formal, informal mentorluk türleri çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Başka bir araştırmada mentorluk çeşitleri birebir mentorluğu, akran mentorluk, grup mentorluk ve ters yönde mentorluk olarak sıralanmaktadır (Crisp ve Cruz 2009). Bu çalışmada da “birebir, grup, tersine mentorluk” açısından bu çalışma ile örtüşmektedir. Diğerlerin farklı olarak bazı katılımcılar özellikle pandemi sürecinde e-mentorluğu tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde Bierema ve Merriam (2002)’ın e-mentorluk tanımıyla benzer olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar tarafından bir diğer tercih edilen mentorluk türü de akran mentorluğudur. Bir katılımcı zaman zaman öğrencilerin benzer ihtiyaçlarına

cevap verebilmek için böyle bir yol izlediğini belirtmiştir. Akran mentorluğu uygulanan grup, bu süreçte tecrübe kazanmada birbirlerinin öğrenme süreçlerini yönetmekle ilgili sorumludur (Zachary, 2005, s.199). Bir diğer tercih edilen mentorluk türü de tersine mentorluktur. Bir kişi teknik bilgiye sahip olması ve meslek lisesinde olması nedeniyle tersine mentorluk türünü tercih ettiğini ifade etmiştir. Bir diğer dikkat çeken nokta katılımcıların örtük bir biçimde yaptıkları öğrenci mentorluğunu daha programlı ve bilişsel tabanda yapılması isteydi. Bu noktada, Strong ve Baron (2004)'un önerdiği, bilişsel mentorluk modeli öğrenci mentorluğu sürecinde önerilebilir.

4. Öğrenci mentorunun kullandığı mentorluk stratejileri: Katılımcılar öğrenci mentorunun kullandığı modeller üzerine görüşleri incelendiğinde ise altı ana tema altında “rehberlik ve yönlendirme”, “manevi danışmanlık”, “tanıma”, “koçluk”, “değerlendirme” ve “iyi bir ilişki kurma” tespit edilmiştir. Örneğin bazı katılımcılar öğrenci mentorluğunda kullandığı stratejileri açıklarken önceliğinin rehberlik ve yönlendirme bazlı akademik ve kariyer odaklı bir strateji izlediğine vurgu yaparak açıklamışlardır. Bazı katılımcılar ise öğrenciyi tanımanın en önemli adım ve strateji olduğunu ve öğrenci tanıma teknikleri ve farklı mekân stratejileriyle bu sürecin bütünleştirilerek etkili bir şekilde yönetebileceğini aktarmışlardır. Bazı katılımcılar ise öğrenciye psikolojik ve sosyolojik açıdan destek sağlama sürecinde örneğin sınav kaygıları, ergenlik sorunları, aile sorunları gibi pek çok konuda destek oldukları görülmektedir. Bazı katılımcılar ise öğrenci tanıma tekniklerini bilmenin önemli bir strateji olduğunu ifade etmişlerdir. Diğerlerinden farklı olarak bazı katılımcılar ise manevi destek boyutuna stratejik olarak odaklanırken bu süreci nasıl yönettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada dikkat çeken bir diğer nokta bazı katılımcıların deneyim ve tecrübeyi farklı tekniklerle bütünleştirme stratejisi kullanmalarıdır. Özellikle de bu süreç içerisinde erkek mentorların en fazla kariyer alanına odaklandıkları, kadın mentorların ise psiko-sosyal konularda hizmet verdikleri tespit edilmiştir (Eby ve Allen, 2002).

5. Öğrenci mentorluğu sürecinde karşılaşılan sorunlar: Katılımcıların öğrenci mentorluğu sürecinde karşılaştığı sorunlar incelendiğinde ise ana tema altında temelde “akademik”, “sosyolojik”, “ekonomik”, “teknolojik”, “beklentiler”, başlıkları altında açıkladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğrenci mentorluğu sürecinde karşılaştıkları

zorluklar arasında literatürde yaygın olarak bildirilen ebeveynlerle ilişkilerinde yaşadıkları sorunlar da vardır (Achinstein ve Barrett, 2004; Hall ve diğer., 2008; Gaikhorst ve diğer., 2017). Bu çalışmada da ebeveyn ilişkilerinin öğrenci mentorluğuna yansımalarını görmek mümkündür.

Sonuç olarak bu çalışma, öğrenci mentorluğunun karşılıklı iki taraf içinde faydalı bir deneyim yarattığını göstermektedir. Öğrenci mentorluğu yapan katılımcıların bu süreçte istek ve özveri ile katıldıkları ve bu süreci yürüttükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda gösterdiği bireyselleştirilmiş bir ilişki içinde bulunduğu ikili bir bağlantı olarak benimser (Johnson, 2013). Bu çalışmada, öğrencilere mentorluk yapan katılımcıların da bu deneyimin mesleki yaşantısına katkı sağlayabileceğini ortaya koydu. Özellikle de meslekte daha deneyimli öğretmenlerin verdikleri destek ve mentorluk sürecine yaklaşımları, öğrencilerin olumlu deneyimler yaşamalarında ve süreci daha sağlıklı atlatma sürecinde kritik rol oynadığını göstermektedir. Öte yandan, öğretmenlerin bu süreci informal yolla ilerletmeleri sürecin planlı ve daha etkili olmasını engellemektedir. Dolayısıyla, öğrenci mentorluğuna yönelik hizmetiçi eğitimlerle bu süreçte daha profesyonel öğrenmelere ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan birçok araştırmada da desteklendiği üzere öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik, mentorluk programının hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitim arasında bir köprü görevi görmesi açısından ilgili literatürü desteklemektedir (Kemmis ve diğer., 2014).

6.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmadaki bulgular değerlendirilirken göz önünde tutulması gerekli bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Başlangıç olarak, bu araştırmanın en önemli kısıtlılığı sadece birkaç lisenin örneklem olarak alınması olup araştırmanın daha kapsamı geniş olarak incelenmesi için yurdun tamamı veya belirli bölgelerindeki okullar araştırma kapsamında bulundurularak incelenmesine ihtiyaç vardır. Dolayısıyla, araştırmanın farklı çalışma gruplarıyla derinlemesine yapılacak yeni araştırmalar ile desteklenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada mentorluk kavramı ve kapsamı hakkında, farklı ülkelerdeki eğitim sahasında gerçekleştirilen mentorluk uygulamaları ile ülkemizdeki uygulamalardaki ortak

noktaları ve ayırım noktaları verilmiştir. Türkiye’de bu kavrama çoğunlukla kariyer merkezli veya aday öğretmenlik konulu araştırmalarda yer verilmiştir. Eğitimde mentorluk çeşidine dair yeterli sayıda araştırmaya rastlanılmamıştır. Halbuki iş yaşamına gelene kadar en az kariyer yaşamı kadar eğitim yaşamında da bireylerin mentorluğa ihtiyacı bulunmaktadır. Türkiye’de eğitim ve refah düzeyini iyileştirmek adına bu sistemle bireylerin çok daha erken dönemde tanışmaları ve her öğrenci için yararlanabileceği bir imkân olabilmelidir.

Diğer bir sınırlama, katılımcı profili ile ilgiliydi. Mevcut çalışmadaki tüm katılımcılar aynı ilçeden seçilmişti. Bu nedenle, mevcut çalışmada profesyonel bir şekilde mentorluk yapan yoktu. Daha önce bahsedildiği gibi, hizmet içi öğretmenler için mentorluk literatürü genellikle tam zamanlı öğretmenlere odaklanır. Bu nedenle, ileri araştırmalara ihtiyaç vardır.

Son sınırlama ise, araştırmacıların çalışmalarını tasarlama, verileri toplama ve analiz etme ve bulguları yazılı olarak sunmak için sınırlı verileri olduğundan, karşılaştıkları zaman yönetimidir (Mackie ve Bates, 2019). Bu nedenle, zaman yönetimi eğitime daha fazla önem verilmesi ve daha boylamsal çalışmaların aktarılması sürecinde önem taşımaktadır.

6.3. Öneriler

Literatür incelendiğinde, eğitim mentorluk üzerine yapılan çalışmaların daha çok aday öğretmenlerin mentorluğu üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Achinstein ve Barrett, 2004; Bullough, 2005; Gaikhorst ve diğer., 2017; Glover ve diğer., 2022; Ingersoll ve Strong, 2011; Mann ve Tang, 2012; Öztürk ve Yıldırım, 2013; Tsui, 2007). Türkiye’de de mentorlukla ilgili çalışmaların çoğu aday öğretmen ve okul yöneticisi yetiştirmeye yöneliktir (bknz: Yıldırım ve Şerefhanoglu, 2014; Yirci, 2009; Yirci ve Kocabaş, 2012). Ancak literatürde mentorlukla ilgili yayınlanan birçok bilimsel makalenin olduğu görülmekle birlikte literatürde devlet okullarında eğitim gören öğrencilere yönelik mentorluk ile ilgili oldukça az sistematik çalışma yer almaktadır. Bu nedenle devlet okullarında eğitimde uygulanan mentorluk programına ilişkin uygulamalı model ve programlara ağırlık verilmelidir. Öğrencilere yönelik mentor öğretmenlik modelinin

geliştirilmesi önerilmektedir.

Araştırmada mentorlukla birlikte özellikle ele alınan manevi danışmanlık ve rehberlik, bilhassa Batılı ülkelerde çoğunlukla kullanılmakta olup günümüzde gün geçtikçe değeri anlaşılmaktadır. Türkiye açısından değerlendirildiğinde, okullarda, ihtiyaç olduğunda manevi danışmanlığın uygulanması akademik başarıda artışı, değerler eğitimi ile kişilik gelişimi açısından katkı sağlayacaktır. Ülkemizdeki okullar açısından psikolojik yapısı gelişmiş, özgüvene sahip ve bağımsız iradesi ile kararlar alıp kendisini gerçekleştiren ve sosyal uyumu sağlayan bireylerin yetiştirilmesi adına manevi danışmanlık hizmetinden faydalanılması zorunluluğu oluşmuştur. Ayrıca öğrencinin özellikle ergenlik krizini azaltma, sağlıklı benlik gelişimi ile çevreye uyumlu eylemler kazanmasına da katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla manevi danışmanlığın okullardaki rehberlik hizmetlerine dahil edilmesi, yurdumuzda eksikliği yaşanan ve araştırılıp geliştirilmesi gerekli bir ihtiyaçtır. Manevi iyi oluş, ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik, hazırlanmış bir destek olmak üzere eğitimciler ve idari kurumlar tarafından dikkate alınması gereken öneme sahiptir. Fakat bu desteği sağlayacak olan danışmanların alana dair ciddi bir eğitimden geçmesi gerekmektedir. Bu eğitim için “nasıl, kim tarafından ve hangi sistemle verilmesi gerektiği” gibi noktalarda ileri araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Hali hazırda manevi danışmanlık ve rehberlik hizmeti ile mentorluk modeli resmi bir eğitim modeli olarak MEB’e bağlı devlet okullarında bulunmamaktadır. Aynı şekilde eğitim fakültelerinde formasyon dersleri arasında öğrencinin gelişimsel sürecinde etkileri literatürde gerekçeleri ile verilen mentorluk uygulamasına yer verilmesi konusunda ileri araştırmalara gerek duyulmaktadır. Mentorluk modelinin özellikle informal türünde başvurulacak bir teknik olarak manevi danışmanlık becerilerinin etkisinin belirlenmesine yönelik konunun özgünlüğü ve ileri araştırmaların çıktılarının literatüre katkı sağlayıp bu sahada araştırma yapacaklara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, B. (2007). *Usta'dan Mentor'a*.
[http :// www. baltasbaltas.com/web/makaleler/ k 4.htm](http://www.baltasbaltas.com/web/makaleler/k4.htm)
- Achinstein, B., & Barrett, A. (2004). (Re) framing classroom contexts: How new teachers and mentors view diverse learners and challenges of practice. *Teachers college record*, 106(4), 716-746.
- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2001'e)* (8. Baskı). Alfa.
- Allen, J. M., & Coy, D. R. (2004). Linking spirituality and violence prevention in school counseling. *Professional School Counseling*, 7(5), 351-355.
- Allen, T. D., Eby, L. T., & Lentz, E. (2006). Mentorship behaviors and mentorship quality associated with formal mentoring programs: closing the gap between research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 567.
- Alsbury, T. L., & Hackmann, D.G. (2006). Learning from Experience: Initial findings of a mentoring/induction program for novice principals and superintendents. *Planning and Changing*, 37 (3- 4), 169- 189.
- Altaş, N. (2012). *Cami Dışı Din Eğitimi Ekinliklerini Biçimlendiren Temel Kavramlar ve Bu Alanda Yeni Kavramsallaştırmalar: "Dini Danışmanlık" ve "Manevi Sosyal Hizmetler"*. (295-318). Yaygın Din Eğitimi Sempozyumu- II (30 Mart – 01 Nisan 2012), Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Amer, M., & Jalal, B. (2016). Bireysel psikoterapi/psikolojik danışma: Psikodinamik, bilişsel-davranışçı ve hümanistik-yaşantısal modeller. S. Ahmed & M. Amer. (Ed.). *Müslümanlar İçin Psikolojik Danışma: Kültüre ve Dine Duyarlı Ruh Sağlığı Müdahaleleri*. V. Yorgun (Çev.). (1.Baskı) içinde (s.87- 118). Nobel Akademik Yayıncılık.
- American School Counselor Association (2016). *ASCA ethical standards for school counselors*. Alexandria, VA.

Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber (Mentor). *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (1), 115- 12.

Andersson, M., Lindgren, R., & Henfridsson, O. (2005). Assessing the mobile-stationary divide in ubiquitous transport systems. In *Designing Ubiquitous Information Environments: Socio-Technical Issues and Challenges: IFIP TC8 WG 8.2 International Working Conference, August 1-3, 2005, Cleveland, Ohio, USA* (pp. 123-137). Springer.

Armstrong, S. J., Allinson, C. W., & Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, 39(8), 1111-1137.

Arslan, F. Y., Cinkara, E., Bağçeci, B., ve Kervancıoğlu, Ş. (2016). İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişim faaliyeti olarak: Bir üniversite hazırlık programı örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34).

Aslan, D. ve Odabaşı, O. (2013). Tıp eğitiminde mentorluk ve rol modelliği kavramları. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 38(38), 43-49.

Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149-155.

Aydın, A. R. (2009). Öğretmen – Öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modelliği üzerine. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9 (1),75-83.

Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi.

Aydoğdu, F. (2004). *Koçluk*. Dönem Projesi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ayten, A, Koç, M. ve Tınaz, N. (2016). *Manevi Danışmanlık ve Rehberlik*. Cilt:1, DEM Yayınları.

Baker, D. B., & Maguire, C. P. (2005). Mentoring in historical perspective. *Handbook of youth mentoring*, 14-29.

Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentorluk* (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Balcı, M. (2012). *Otel İşletmelerinde Mentorluk Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Baygeldi, M. R. (2018). Türkiye’de modern sorunlara dini bir çözüm olarak manevi danışmanlık uygulaması, mevcut durum ve öneriler. SETA, 234, 1-31.

Bartlett, C. A. & Ghoshal, S. (1997). The myth of the generic managers: new personal competencies for new management roles. *California Management Review*, 40, 92-116.

Barton-Arwood, S., Jolivet, K., & Massey, N. G. (2000). Mentoring with elementary-age student. *Intervention in School and Clinic*, 36, 36- 39.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. Kariyer Yayınları.

Beck, L (1989). Mentorship, benefits and effects on career development. *Gifted Child Quarterly*, 33, 22- 33.

Bierema, L. L., & Meriam, S. B. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higer Education*, 26(3), 211-227.

Bouquillon, E. A., Sosik, J. J., & Lee, D. (2005). It’s only a phase: Examining trust, identification and mentoring functions received across the mentoring phases. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 239-258.

Bozionelos, N. (2004). Mentoring provided: relation to mentors career success, personality, and mentoring received. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 24-46.

Braimoh, D. (2008). Lifelong learning through mentoring process and its operational dimensions in society. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9 (2), 16- 25.

- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Psikolojide tematik analizin kullanımı. S. N. Şad, N. Özer ve A. Atli (Çev.). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 873-898.
- Briggs, M.K., Akos, P., Czyszczon, G., & Eldridge, A. (2011). Assessing and promoting spiritual wellness as a protective factor in secondary schools. *Counseling and Values*, 5, 171-184.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2006). *Facilitating reflective learning through mentoring and coaching*. Kogan Page.
- Budge, S. (2006). Peer mentoring in post-secondary education: implications for research and practice. *Journal of College Reading and Learning*, 37 (1), 73- 87.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Bulut, A. (2002). *Din Eğitimi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*. Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Bulut, A. (2011). *Din Eğitiminde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*. DİB.
- Burke, R. J. (1984). Mentors in organizations. *Group and Organization Studies*, (9), 353- 372.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentorlüğün öğretmen koçluğu ile desteklenmesi* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Caldwell, B. J. & Carter, E. M. A. (1993). *The Return of the Mentor: Strategies for Workplace Learning*. The Falmer Pres.
- Candemir, E. (2010). *Polis Staj Eğitimleri ve Mentorluğa Dayalı Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Capel, S., Leask, M., & Turner, T. (1999). *Learning to Teach in The Secondary School*. Routledge.

Casavant, M. D. & Cherkowski, S. (2001). Effective leadership, bringing mentoring and creativity to the principalship. *NASSP Bulletin*, 85 (624), 71-81.

Case, J.- Witemeyer, H. (2006). *Intergenerational Coaching and Mentoring: One Size Doesn't Fit All*. Hewlett- Packard Development Company, p.7.

Cebeci, S. (2010). Bir din öğretimi yaklaşımı olarak dini danışma ve rehberlik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8 (19), 53-67.

Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerinde farklı bir yaklaşım: kariyere uyarlı mentorluk. *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(1), 14,203.

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 (52-64). Kars.

Chambers, T. T. V., & Huggins, K. S. (2014). The influence of school factors on racial opportunity cost for high-achieving students of color. *Journal of School Leadership*, 24(1), 189–225.

Cheong Cheng, Y. (1996). *School Effectiveness & School-Based Management*, Falmer Press.

Clark, E. (1995). Mentoring: A case example and guidelines for its effective use. *Youth Studies Australia*, 14(2), 37-42.

Clutterbuck, D. & Lane, G (2004) *The Situational Mentor: An International Review of Competencies and Capabilities*. Gower Publishing.

Clutterbuck, D. (1998). *Evaluating Mentoring' 'Why Mentoring Programmes and Relationships Fail*
<http://www.workinfo.com/free/Downloads/100.htm>

- Clutterbuck, D. (2014). *Everyone needs a mentor* (5th Ed.). Kogan.
- Cohen, N. H. (1999). *The Mentee's Guide to Mentoring*. Massachusetts: HRD Press Amherst.
- 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.
- Connor, M. (2007). *Coaching and mentoring at work: Developing effective practice*. Open University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd Ed.). Sage.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Siyasal Kitabevi*.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-622.
- Cürçani, eş- Şerif Ali b. Muhammed. (2007). “el- Ma ‘neviyat”, *Ta ‘rifat*. Beyrut: Darün- Nefais.
- Çakır, L. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde mentorluk ve bir model önerisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çay, E. (2022). *Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentorluk rolüne ilişkin görüşler* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğuş üniversitesi Kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12 (2) 295-318.
- Çelik, Z. (2010), *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretiminde öğretmen davranışları (çınarcık örneği)*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi, (e-dergi)*, 3 (1), 16-18.

Damaş, G. (2010). *Kariyer geliştirme aracı olarak koçluk ve yönetim becerilerini geliştirmeye yönelik örnek bir koçluk uygulaması* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Dares, J.C (2004). *Mentoring school leaders: professional promise or predictable problems?* *Educational Administration Quarterly*, 40, (4), 495- 517.

Darwin, A. (2000) Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly*, 50 (3), 197- 211.

DeCenzo, D. A., & Robbins, S. P. (1999). *Human Resources Management*. 6th Ed. John Wiley&Sons.

Doğan, S. (2000). Pratik bir sınıf rehberlik ve psikolojik danışma programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (21), 125-140.

Doğan-Kılıç, E. ve Serin, H. (2017). Süreç olarak mentorluk. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 0-0.

Dubois, D., & Rhodes, J. (2006). Introduction to the special issue: Youth mentoring: Bridging science with practice. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 647- 655.

DuBois, D. L., & Silverthorn, N. (2005). Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: evidence from a national study. *The Journal of Primary Prevention*, 26(2), 69–92.

Duffy, R.D. & Blustein, D.L. (2005). The relationship between spirituality, religiousness, and career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 429-440.

Eby, L. T., & Allen, T. D. (2002). Further investigation of protégés' negative mentoring experiences: patterns and outcomes. *Group & Organization Management*, 27(4), 456- 479.

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.

Ekşi, H., Boyalı, C. ve Ümmet, D. (2019). Öğretmen adaylarının spiritüel iyi oluş ile yaşamda anlam değişkenlerinin psikolojik dayanıklılığı yordaması: Bir yapısal eşitlik modeli (yem) denemesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1695-1704.

Ekşi, H., Çelebi, Ç. D. ve Yaman, N. (2020). Kurumlarda manevi danışma ve rehberlik. Halil Ekşi (Ed.). *Manevi Yönelimli Psikoterapi ve Psikolojik Danışma* (1.Baskı) içinde (s. 265-298). İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Ekşi, H., Çiftçi, M., ve Okan, N. (2020). Maneviyat ve Psikolojik Danışma. Halil Ekşi (Ed.). *Manevi Yönelimli Psikoterapi ve Psikolojik Danışma* (1.Baskı) içinde (s. 2-25). İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Elkind, D. (1970). The origins of religion in the child. *Review of Religious Research*, 12 (1), (Autumn).

English, P., & Sutton, E. (2000). Working with courage, fear and failure. *Career Development International*, 5(4/5), 211-215.

Ensari, H., (2002), *21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi*. Sistem Yayıncılık.

Estyn, C. (2018) The professional learning continuum: mentoring in initial teacher education. <https://www.estyn.gov.wales/thematic-report/professional-learning-continuummentoring-initial-teacher-education>

Fârâbî. (1997). *El-Medinetü'l Fâdila*. (Çev. A. Arslan). Vadi Yayınları.

Frager, R. (2009). Tasavvuf geleneğinde irşat. *Manevi Rehberlik ve Benötesi Psikolojisi Üzerine Paylaşımlar*. Kaknüs.

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.

Galbraith, M. W., & James, W. B. (2004). Mentoring by the community college professor: One role among many. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(8), 689-701.

Gardiner, C. E. (2008). *Mentoring: Towards an Improved Professional Friendship*. Unpublished Doctoral Thesis. The University of Birmingham, Department of Sociology, Birmingham, England.

Gettys, S. (2007). *The Role of Mentoring in Developing Beginning Principals' Instructional Leadership Skills*. Unpublished Doctoral Thesis. The University of Missouri-Columbia, Columbia, Missouri, USA.

Gilley, J. W. ve Boughton, N. W. (1996), *Stop Managing, Start Coaching*. IRWIN.

Gibb, S. (1999). Mentoring schemes the usefulness of theory: a case study in evaluating formal mentoring schemes. *Human Relations*, 52 (8), 1055- 1075.

Gilles, C., & Wilson, J. (2004). Receiving as well as giving: Mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 12(1), 87-106.

Glover, A., Jones, M., Thomas, A., & Worrall, L. (2022). *Effective mentoring in Initial Teacher Education: What works and why*. The Open University, Cardiff, Wales.

Goff, K., & Torrance, E. P. (1999). Discovering and developing giftedness through mentoring. *Gifted Child Today*, 22, 14-15.

Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni ilköğretim programlarının dayandığı temel ilke ve yaklaşımlar. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(2), 60-66.

Gravells, J. (2006). Mentoring start-up entrepreneurs in the East Midlands-Troubleshooters and Trusted Friends. *The International Journal of mentoring and coaching*, 4(2), 3-23.

Greene, M. T. & Puetzer, M. (2002). The value of mentoring: A strategic approach to retention and recruitment. *Journal of Nursing Care Quality*, 17(1), 63-70.

Güler, Ö. (2010). Dini inanç ve psikolojik sağlık ilişkisine dair bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*. 4(8), 95-106.

Güven, M. (2002). Okul güvenliğinde psikolojik danışmanların rolü ve görevleri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 68-72.

Hale, M. M. (1996). *Learning organizations and mentoring: two ways to link learning and workforce development*. *Public Productivity & Management Review*, 19 (4), 422-433.

Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough Jr, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 16(3), 328-345.

Hanna, F.J. & Green, A. (2004). Asian shades of spirituality: Implications for multicultural school counseling. *Special Issue: Spirituality and school Counseling*, 7(5), 326-333.

Hansford, B. C., Ehrich, L.C., & Tennent, L. (2007). *Mentoring in Context*.
<http://eprints.qut.edu.au/archive/00002829/01/MentoringGCPaper.pdf>

Hanus, P.H. (1911). Vocational guidance and public education. *The School Review*, 19(1), 51-56.

Harrington, S. (2011). Mentoring new nurse practitioners to accelerate their development as primary care providers: A literature review. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 23 (4), 168-174.

Healy, C. C. & Welchert A, J. (1990). Mentoring relations: a definition to advance research and practice. *Educational Researcher*, 19 (9), 17- 21.

Hoa, N. T. M. (2008) Mentoring beginning EFL teachers at tertiary level in Vietnam. *The Asian EFL Journal*, 10, (1), 111- 132.

Holder, M.D., Coleman, B., & Wallace, J. M. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years. *J Happiness Stud*, 11, 131-150.

Hong, Y.& Matskko, K.K. (2019). Looking inside and outside of mentoring: Effects on new teachers' organizational commitment. *American Educational Research journal*, 20(10), 1-40.

Hopkins-Thompson, P. A. (2000). Colleagues helping colleagues: mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, 84 (617), 29-36.

Hökelekli, H. (2015). *Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.

Irby, B. J., Abdelrahman, N., & Lara-Alecio, R. (2020). Mentoring across teacher career stageslocked.

<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.624>

İbrahimoğlu, N. (2013). Biçimsel olmayan mentorluk yoluyla öz-etkinliğin artırılması. *Sosyoekonomi*, 19(1), 141-156.

İlhan, S. G. (2013). *Özel eğitim öğretmenlerine sunulan mentorluk hizmeti (bir eylem araştırması)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of educational research*, 61(4), 505-532.

Jaeger, R.M. (1998) *Survey Research Methods in Education*. In: Jaeger, R.M., Ed., *Complementary Methods for Research in Education*, American Educational Research Association, Washington DC, 449-476.

Janas, M. (1996). Mentoring the Mentor: A challenge for staff development. *Journal of Staff Development*, 17 (4), 2- 5.

Jekielek, S. M., Kristin A. M., & Elizabeth C. H. (2002). Mentoring Programs and Youth Development: A Synthesis. *Child Trends Research Brief*. www.childtrends.org/what_works/clarkwww/mentor/mentorrrpt.pdf

Johnson, J. S. (2013). A case study of a middle school teacher-student mentoring program. Unpublished doctoral dissertation, *Northcentral University*, AZ, USA.

Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e- mentorluk*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kalinauckas, P. & H. King. (1994). *Coaching*. London, Institute of Personnel and Development.

Kaplan, H. (2019). *Günümüz gençliğinin anlam arayışını haniflik kavramı üzerinden okumak. [içinde] Peygamberimiz ve Gençlik* (s. 386-398). Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı.

Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentorluk uygulamaları: Durum analizi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Karaköse, T., Yirci, R., Uygun, H. & Özdemir, T. Y. (2016). Post-graduate students' perceptions regarding effectiveness of mentoring relationship at universities. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 52(16), 252-264.

Kartal, S., Özdemir, T. ve Yirci, R. (2017). Kırsalda çalışan öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında mentorluk ihtiyaçları. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 30-40.

Kaymakcan, R., ve Şirin, T. (2013). Bilişsel-davranışçı psikoterapi yaklaşımı ile bütünleştirilmiş dini danışmanlık modelinin din eğitimi alan erkek üniversite öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(26), 111-148.

Kelleci. A. (2022). *Aday öğretmenlere yönelik düzenlenen bir ementorluk programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.

Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.

Kılınç, U., ve Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentorluk: Mentor ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), s.91-101.

King, N. (2004). Using Interviews in Qualitative Research. In C. Cassel, & G. Symon (Eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 11-22). Sage.

Klasen, N. & Clutterbuck, D. (2002). *Implementing Mentoring Schemes*. Butterworth Heinemann Publishing.

Kocabaş, İ., ve Yirci, R. (2012). Türkiye’de bir mentorluk uygulaması: Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi. İbrahim Kocabaş ve Ramazan Yirci. (Ed.), *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*, (1.Baskı) içinde (s.227-241). Pegem Akademi.

Koç, M. (2012). Manevi-[psikolojik] danışmanlık ile ilgili batı’da yapılan bilimsel çalışmaların tarihi ve literatürü (1902-2010) üzerine bir araştırma–I. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 12(2), 231-237.

Koç, D., ve Güldaş, F. Z. (2021). Manevi danışmanlık ve rehberlik çalışmaları (2016-2020) üzerine bir swot analizi. *Türk Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi* (4), 39-74.

Koki, S. (2007). *The Role of Teacher Mentoring in Educational Reform*. <http://www.prel.hawaii.edu>

Koncak, H. (2012). Kınalı Zade Al Efendi’de mutluluk ahlakı kavramının felsefi temelleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 115-136.

Koparan, T. (2011). *Öğrenciler İçin Danışman Öğretmen Modeli Uygulamaları ve Sonuçları- Applications and Results of Counseling Teacher Model to Students*
<https://www.researchgate.net/publication/275461733>

Koyuncu, K. (2014). *Ortaöğretim fizik öğretim programının ilk dört yıllık uygulamasının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Korkut-Owen, F. (2008). *Meslek seçimini etkileyen etmenler* (R. Özyürek Ed). Kariyer Yolculuğu. (s.1-16). Ankara, Ulusal Ajans.

Köse, A., ve Ayten, A. (2012), *Din Psikolojisi*. Timaş Yayınları.

Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110- 132.

Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26 (4), 608- 625.

Köylü, M. (2016). Teoriden Pratiğe Dini Danışmanlık ve Rehberlik Hizmetleri: Samsun Örneği. Manevi Danışmanlık ve Rehberlik-C. I, Eds. Ali Ayten, Mustafa Koç, Nuri Tınaz, İstanbul, Değerler Eğitim Merkezi Yayınları.

Kunich, J. C. & Lester, R L (1999). Leadership and the art of mentoring: tool kit for the time machine. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 6 (1), 17- 35.

Kutunis, Ö. (2004). Ahilik ve Hamlilik, (Cilt 6. s.37-40). 3 *Gen Sürdürülebilir ve Kalkınma ve Girişimcilik*.

Kuzgun, Y. (1991). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. ÖSYM Yayınları.

Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı, F. (2012). Mentorlukta yeni bir yaklaşım: E-mentorluk. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173-175.

Lacey, K. (2000). *Making Mentoring Happen: A Simple and Effective Guide to Implementing a Successful Mentoring Program*. Allen & Unwin.

Lartey, E. Y. (2003). *In Living Color: An Intercultural Approach to Pastoral Care and Counseling*. Kingsley Publishers.

Lee, H. S. (2006). Create effective mentoring relationships: Strategies for mentor and mentee success. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 233- 240.

Lerner, R. M., Alberts, A. E., Anderson, P. M., & Dowling, E. M. (2005). *The promotion of positive youth development*. E. C. Roehlkepartain, P. E. King, L. Wagener & P. L. Benson (Ed.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* in (ss. 60- 72). Sage.

Levent, F. (2016). Üstün yeteneklilerin eğitiminde mentorluk programı: Uluslararası bağlamda bir inceleme. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 1(1).

Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. Ballentine. Lovell,

J. L. (2004). *Mentoring for New District Office Leaders: Mentorships Aren't Just for Principals and Teachers*. Districts with Formal Mentoring Programs Have an Advantage in Attracting, Inducting, Nurturing and Retaining Good Leaders.
http://findarticles.com/p/articles/mi_m0HUL/is_1_34/ai_n6358518/pg_3

Mackie, S. A., & Bates, G. W. (2019). Contribution of the doctoral education environment to PhD candidates' mental health problems: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 565-578.

Magaldi-Dopman, D. & Park-Taylor, J. (2010). Sacred adolescence: Practical suggestions for psychologists working with adolescents' religious and spiritual identity. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41, 382-390.

Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School psychology quarterly*, 18(3), 231.

Malone, R. J. (2001). Principal mentoring: an update. *Research Round Up*, 18(2) http://eric.uoregon.edu/publications/roundup/Winter_01-02.html

Mann, S., & Tang, E. H. H. (2012). The role of mentoring in supporting novice English language teachers in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, 46(3), 472-495.

Mason, C. & Bailey, E. (2007). *Benefits and Pitfalls of Mentoring'*

http://www.faculty.english.ttu.edu/barker/5377/Mentoring/BenefitsAndPitfallsMason_andBailey.pdf

Mathews, P (2003). Academic entoring: Enhancing the use of scarce resources. *The Learning Organisation: An International Journal*, 6(1), 18-29.

MEB (2001). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Yönetmeliği*. Sayı: 24376.

MEB. (2006). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberliği Programı. (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim/Lise)*, <http://www.meb.gov.tr>

MEB. (2007). *Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı*. <http://personel.meb.gov.tr>

Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541- 566.

Mevzuat gov.tr <https://www.mevzuat.gov.tr/>

Miller, D. N., & Nickerson, A. B. (2007). Changing the past, present, and future: Potential applications of positive psychology in school-based psychotherapy with children and youth. *Journal of Applied School Psychology*, 24, 147-162.

Mink, O. G. & Owen, K. Q. (1993). *Developing High-Performance People, The Art of Coaching*. Addison-Wesley Pub. USA.

Moberg, D.O. (2002). Assessing and measuring spirituality: Confronting dilemmas of universal and particular evaluative criteria. *Journal of Adult Development*, 9(1), 47-60.

Mullen, E. J. (1998). Vocational and psychosocial mentoring functions: Identifying mentors who serve both. *Human Resource Development Quarterly*, 9(4), 319-331.

Murphy, W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering cross-generational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549- 573.

Mutchler, S. E. Pan, D. T. Glover, R. W. Shapley, K. S. (2000). *Mentoring Beginning Teachers: Lessons from the Experience in Texas*. <http://www.sedl.org/pubs/policy23/welcome.html>

Nazlı, S. (2005). Sınıf rehberliği öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 25, 81-90.

Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerinin ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20), 11-25.

Nielson, T. R., Carlson, D. S. & Lankau, M. J. (2001). The supportive mentor as a means of reducing work family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 364- 381.

Noe, R. (1988). An investigation of determinants successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 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.

O'Neill, T. ve Broadbent, B. (2003). Personal Coaching. *American Society for Training and a Development*, 77-79.

Ok, Ü. (2012). *Din psikolojisinin kullanım alanları: Dini danışmanlık ve rehberlik*. [İçinde] Din Psikolojisi. Ed. F. Karaca. (s.1-29). Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Özbay, Ö. (2008). *Koçluk Yaşamının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.

Özdemir, T. Y. ve Boydak-Özan, M. (2013). E-mentorluk sürecinin mente başarısına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 170-186.

Özden, M.C. (2001). *Bireysel Kariyer Yönetimi: Profesyonel'in El Kitabı*. Omit Yayıncılık.

Özden, Y. (2005), *Eğitimde Yeni Değerler*. Pegema Yayıncılık.

Özkalp, E., Kirel, Ç., Sungur, Z., ve Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 55-70.

Öztürk, M., & Yildirim, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 294-307.

Paçalı, İ. (2019). *Türk yükseköğretiminde mentorluk: lisans düzeyinde bir model önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Çanakkale.

Palankök, N. Y. (2004). *Kariyer Yönetimi Araçları Olarak Mentorluk ve Koçluk*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Tezsiz yüksek lisans).

Parikh, I.J. & Kollan, B. (2004). *Paradigms of Mentoring*, <http://www.iimahd.ernet.in/publications/data/2004-03-05indirap.pdf>

Peçenek, M. A. (2019). Manevi danışmanlık ve rehberlik I-II. *Akademik Platform İslami Araştırmalar Dergisi*, 3 (1), 104-113.

Peker, H. (2017). Aile İrşat ve Rehberlik Bürolarında dini danışmanlık ve din hizmetleri. *Dini Danışmanlık ve Din Hizmetleri*, 341-351.

Polater, S. (2019). *Mentor-akıl hocası, liderlik*.
http://www.polater.com.tr/devam.php?subpage1&page=bilgi_agaci&new_page=07

Portner, H. (2003). *Mentoring New Teachers*. Corwin Press.

Portwood, S. G., & Ayers, P. M. (2005). Schools. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 336-347). Thousand Oaks, CA: Sage.

Powers, R. (2005). Counseling and spirituality: A historical review. *Counseling and Values*, 49, 215-227.

Rapheal, J. & Paul. V. (2013). Spiritual correlates of psychological well-being. *Indian Streams Research Journal*, 3(7), 1-7.

Rawlings, J. K. (2007). *Mentoring basics*. Delta Heritage Books.

Redhouse English-Turkish Dictionary (1990). Redhouse Yayinevi.

Rhodes, C., Stokes, M. and Hampton, G. (Eds.). (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking*. Routledge Falmer.

Rosser, M. H. (2005). Mentoring from the Top: CEO Perspectives. *Advances in Developing Human Resources*, 7 (4), 527- 539.

Rowley, J. B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8),20-22.

Russell, L. (2007) Mentoring is not for you! Mentee voices on managing their mentoring experience, Improving schools. *Special Issue: Pupil Voice*, 41-52.

Rutar, P. K. (2008). *Mentoring and Ohio school superintendents* (Doctoral dissertation, Ashland University), Ashland, Ohio, U.S.

Sawatzky, R., Ratner, P.A., & Chiu, L. (2005). A meta-analysis of the relationship between spirituality and quality of life. *Social Indicators Research*, 72, 153-188.

Scandura, T. A. (1998). Dysfunctional mentoring relationships and outcomes. *Journal of Management*. 24(3), 449-467.

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

Schlauch, C. (1985). Defining pastoral psychotherapy. *Journal of Pastoral Care*. 39(3), 223.

Schlechty, P.C (2005). *Shaking Up the School House* (Çeviri: Prof.Dr. Yüksel Özden). Nobel Yayın Dağıtım.

Schlee, R. P. (2000). Mentoring and the professional development of business students. *Journal of Management Education*, 24, 322- 332.
Seaward, B. L. (1991). Spiritual wellbeing: A health education model. *Journal of Health Education*, 22(3), 166-169.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 131-140.

Selçuk, M. (2003). *2000'li yıllara Girerken İrşad Anlayışımız Üzerine Bazı İlk Düşünceler*. DİB II. Din Şûrası Tebliğ ve Müzakereleri, Cilt II, Ankara.

Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Needham Height: Allyn and Bycon.

Seyyar, A. (2007). *Sosyal Hizmetlerde Manevi Bakım*. Şefkatli Eller Yayınları.

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

Sherman, R. Voight, J., Tibbetts, J., Dobbins, D., Evans, A., & Weidler, D. (2000). 'Adult Educators' Guide to Designing Instructor Mentoring'. <http://www.calproonline.org/pubs/Mentoring%20Guide.pdf>

Sink, C.A. (2004). Spirituality and comprehensive school counseling programs. *Professional School Counseling*, 7(5), 309-317.

Sosik, J. J. & Lee, D. (2005). Context and Mentoring: Examining Formal and Informal Relationships in High Tech Firms and K- 12 Schools. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12 (2), 94- 108.

Söylev, Ö. F. (2010). Gençleri dine yaklaştıran ve dinden uzaklaştıran sosyal sebepler. *Diyanet İlmi Dergi*, 36 (4), 31.

Söylev, Ö. F. (2014). *Türkiye’de dinî danışma ve rehberlik alanları, imkânları ve yöntemleri (Diyanet İşleri Başkanlığı Örneği)* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bursa.

Sperry, L. (1993). Working with executives: consulting, counseling, and coaching. *Individual Psychology*, 49(2), 257-266.

Stanard, R. P., Sandhu, D. S. & Painter, L.C. (2000). Assessment of spirituality in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 78, 204-210.

Starceovich, M. (1997). *All About Coaching and Team Building*. USA: CMOE.

Stephens, P. & Crawley, T., (1994). *Becoming an Effective Teacher*. Printed and Bound in Great Britain at Redwood Books Trowbridge.

Stone, F. M. (1998). *Coaching, counseling and mentoring*. Amacom Books.

Strong, M., & Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: Suggestions and responses. *Teaching and teacher education*, 2 (1), 47-57.

Tanrıöğen, A. (2012). *Öğretmenlik Mesleğinde Yeni Yönelimler*. Mikro Yayınları.

Taşkın, H. H. (2019). *Lise Öğrencilerindeki Akademik Başarı ve Sınav Kaygısı ile Manevi Danışmanlık ve Rehberlik İlişkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi *Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.

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.

Topuz, İ. (2016). Manevi danışmanlık ve rehberlikte temel nitelik ve yeterlilik. *Uluslararası Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Kongresi I Bildirileri* (7-10 Nisan 2016), (ss. 237-228). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Tsui, L. (2007). Effective strategies to increase diversity in STEM fields: A review of the research literature. *The Journal of Negro Education*, 555-581.

Tükeltürk, Ş.A. (2014). Üniversitelerde mentorluğun kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1309-8039.

Türk Dil Kurumu (TDK). “Manevi” md. <http://www.tdk.gov.tr/>

United States General Accounting Office (2004). Student mentoring programs education’s monitoring and information sharing could be improved- GAO-04-581. <https://www.gao.gov/assets/gao-04-581.pdf>

Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Wagner, L.A., & Seymour, E.M. (2007). A model of caring mentorship for nursing. *Journal for Nurses in Staff Development*, 23(5), 201-211.

Watson, S. (2006). Virtual mentoring in higher education: teacher education and cyberconnections. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19 (3), 168- 179.

Wikipedia (2008) ‘Coaching’
<http://en.wikipedia.org/wiki/Coaching#OriginS>

Wright, C. A., & Wright, S. D. (1987). The role of mentors in the career development of young professionals. *Family Relations*, 36 (2), 204-208.

Yava, A., ve 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, 65-71.

Yeomans, R & Sampson, J (1994). *Mentorship in the Primary School: Mentorship in Action*. The Falmer Press.

Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yıldırım, B. ve Şerefhanoglu, O. (2014). Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 9 (4), 419- 432.

Yirci, R. (2009), *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (Ed.). (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Pegem Yayıncılık.

Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk hizmetinin, yabancı diller yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Zachary, L. J. & Fischler, L. A. (2009). *The mentee's guide: Making mentoring work for you*. John Wiley & Sons.

Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture: The organization's guide* (1. Baskı). Jossey Bass a Wiley Imprint.

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.

Zengin, A. G. F. (2003). Öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 132-159.

Zey, M. G. (1984). *The mentor connection*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.

Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B. & Behrendt, D. E. (2005). *Natural mentoring relationships*. In D. L. Dubois & M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 143-157). Sage Publications.



EK- KATILIMCI ONAM FORMU:

İSTANBUL 29 MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER

ENSTİTÜSÜ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ

KURULU GÖNÜLLÜ KATILIMCI ONAM FORMU

Sizi Sema Turgut tarafından yürütülen “Eğitim Kurumlarında Öğrenci Mentorluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmaya katılımcı olarak davet ediyoruz. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Bu araştırmanın amacı eğitim kurumlarında öğrenci mentorluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin belirli başlıklar altında derinlemesine analiz edilerek ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda ses kaydı/ses ve görüntü kaydı/yazılı olarak veri toplanacaktır. Araştırmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı/telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları objektif ve içtenlikle vermenizdir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz KVKK kapsamında gizli tutulacak, veriler topluca işlenecek ve sadece yayın amacı ile kullanılacaktır. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen e-posta adresine mesaj gönderiniz. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir.

Yukarıda yer alan bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını, amacını ve gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapılmış ve kişisel bilgilerimin korunacağı konusunda yeterli güven verilmiştir. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Araştırmacının

Adı-Soyadı :

Adı-Soyadı :

İmzası :

İmzası :

ÖZGEÇMİŞ

ÖZGEÇMİŞ			
Adı, Soyadı	Sema		TURGUT
Doğum Yeri ve Yılı			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		Arapça
ve Düzeyi	Orta		İyi
Eğitim Durumu	Başlama - Bitirme Yılı		Kurum Adı
Lise	1988	1992	Kartal İmam Hatip Lisesi
Lisans	2013	2016	Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi (DKAB Öğrt.)
Yüksek Lisans	2021	2023	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi / SBE Manevi Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı
Doktora	-	-	-
Çalıştığı Kurum/lar	Başlama - Ayrılma Yılı		Çalışılan Kurumun Adı
1. DKAB öğretmenliği	2017	2019	İstanbul Pendik İTO MTAL
2. DKAB Öğretmenliği	2019	Halen çalışmakta	Kocaeli Dilovası GEBKİM MTAL
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar			
Katıldığı Proje ve Toplantılar	Tübitak 2023 yılı 2204-A (Değerler Eğitimi alanı: “Değerliyiz, Meslek Liseliyiz” / Danışman Öğretmen) International Ejer Congress Bildiri Sunumu 22-25 Haziran /2022 "Öğrencilerin Sesini Duymayı Öğrenmek: Öğretmenlerin Öğrenci Mentorluğuna İlişkin Deneyimleri"		
Diğer:			
İletişim (e-posta):			
Tarih İmza Adı Soyadı		09/02/2023 Sema TURGUT	

