

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL UYUM DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ozan ŞEREFHANOĞLU

Balıkesir, 2014

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE TEFTİŞİ BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL UYUM DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ
BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ozan ŞEREFHANOĞLU

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Balıkesir, 2014

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAY SAYFASI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 201212545015 numaralı Ozan ŞEREFHANOĞLU'nun hazırladığı "Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları İle Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisans Üstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 31.03.2014 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/~~OY ÇOKLUĞU~~ ile karar verilmiştir.

Başkan

Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM (Danışman)

Üye.....

Doç. Dr. Şakir SAKARYA

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Yalçın ERGÜNEŞ

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylım.

...17/03/2014
Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Zübeyde GÜNEŞ YABCI

ÖNSÖZ

Eğitim örgütlerini ayakta tutan ve örgütün geleceğe yönelik hedeflerine ulaşmasında asıl etken öğretmenlerdir. Eğitim örgütlerinde böylesine önemli bir paydaşın örgütten ve örgüt yönetiminden bir takım beklentilerinin olması örgütün geleceğe yönelik amaç ve hedefleri açısından oldukça büyük önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin her şeyden önce örgüt yönetiminden beklentilerinin ve ihtiyaçlarının iyi tespit edilmesi gerekmektedir. Bireyin örgüte olan uyum sürecinde en büyük ihtiyacının, hem örgüt yönetimi hem de örgütün diğer bireyleri tarafından gösterilecek mentorluk faaliyetleri olduğu unutulmamalıdır.

Mentorluk, belli bir örgütte yeni olan bireylerin o örgüte ait gerçekleştirilecek faaliyetleri daha iyi icra edebilmek adına gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından sunulan rehberlik faaliyetleri olarak kabul edilir.

Bu kapsamda çalışmada eğitim kurumlarında yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum süreçlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları incelenmiştir. Araştırmanın mentorluk fonksiyonları ve örgütsel uyum ile ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu tez çalışmasının başlangıcından tamamlandığı son ana kadar, sürekli beni cesaretlendiren, yönlendiren, yol gösteren, bilgi ve deneyimlerini benimle sürekli paylaşan, akademik gelişimimde bana mentorluk yapan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM 'a teşekkürü bir borç bilirim. Hem ders hem tez hazırlama sürecinde, yardımlarını esirgemeyen ders hocalarım Doç. Dr. Ali Rıza TERZİ 'ye, Yrd. Doç. Dr. Uğur GÜRGAN 'a, Yrd. Doç. Dr. Yalçın ERGÜNEŞ 'e ve Dr. İsmail ZENCİRCİ 'ye, çalışmamın başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen kadim dostum Dr. Eray YILMAZ'a, Ayhan DENİZ'e, veri toplama sürecinde desteklerinden dolayı Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE birimi çalışanlarına, bu günlere gelmemde bana her türlü desteği sunan aileme, bu süreçte beni yalnız bırakmayan sevgili eşim Hatice ŞEREFHANOĞLU'na ve biricik kızlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ozan ŞEREFHANOĞLU

Balıkesir, 2014

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLUK FONKSİYONLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL UYUM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ BALIKESİR İLİ ÖRNEĞİ

ŞEREFHANOĞLU, Ozan

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

2014, 105 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, yer değişikliği yapan öğretmenlerin yeni kurumlarına uyum süreçleri ile okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir il genelinde yer değişikliği yapmış olan toplam 960 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılabildiğinden evren örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırmada mentorluk fonksiyonları algısını ölçmek için “Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği”, örgütsel uyum algısını ölçmek için ise “Örgütsel Uyum Ölçeği” olmak üzere iki farklı ölçek hazırlanmış ve elektronik ortamda uygulanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanlara ait frekans, aritmetik ortalama ve yüzde dağılımları hesaplanmış, değişkenler arasındaki ilişki incelenirken korelasyon analizi yapılmıştır. Ortalama puanlar arasındaki farkların anlamlılığı test edilirken, bağımsız gruplar t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yordayıcılığı test etmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Bu araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum süreçleri arasında orta düzeyde (.608) bir ilişki olduğu belirlenmiş olup, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları arttıkça, öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mentor, Mente, Mentorluk Fonksiyonları, Eğitimde Mentorluk Fonksiyonları, Örgütsel Uyum.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL DIRECTORS' MENTORING FUNCTIONS AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL FIT LEVEL BALIKESİR SAMPLE

ŞEREFHANOĞLU, Ozan

Masters Degree, Department of Educational Sciences

Advisor: Assist. Prof. Dr. Bilal YILDIRIM

2014, 105 Pages

The purpose of this study was to determine the relationship between the process of adaptation to new institutions of the teachers having changed their schools and school directors' mentoring functions.

The universe of the study was composed of 960 teachers having changed their schools in the province of Balıkesir in 2012-2013 Academic Year. As the whole universe was reached, the universe was defined as the study sample.

In the study, two different scales were used. One of them was "Mentoring Functions Scale" to measure perceptions of mentoring functions and the other one was "Organizational Adjustment Scale" to measure the perception of organizational adaptation.

In the analysis and evaluation of the data collected, SPSS 17.0 package program was used. Frequency, arithmetic mean and percentage distributions of the scale-scores were calculated and correlation analysis was done to examine the correlation between variables.

Independent samples t-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were performed to test the significance of differences among mean scores. Simple Linear Regression Analysis was used to test the predictivity. The margin of error was .05 in the study.

According to the research results, it was determined that there was a moderate correlation between school directors' mentoring functions and teachers' organizational adaptation processes. As the school directors' mentoring functions increased, teachers' organizational compliance level also increased.

Keywords: Mentor, Mentee, Mentoring Functions, Mentoring Functions in Education, Organizational Adaptation.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
İLGİLİ ALANYAZIN.....	7
2.1. MENTORLUK.....	7
2.1.1. Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi.....	7
2.1.2. Mentorluğun Dört Faktörü.....	9
2.1.3. Mentorluk Türleri.....	10
2.1.3.1. Formal ve İnfomal Mentorluk.....	10
2.1.3.2. Yönetmel Mentorluk.....	11
2.1.3.3. Durumsal Mentorluk.....	11
2.1.3.4. Elektronik Mentorluk.....	12
2.1.3.5. Grup Mentorluk.....	13
2.1.3.6. Çember-Grup Mentorluğu.....	13
2.1.3.7. Ters Mentorluk.....	13
2.1.4. Mentorluk Fonksiyonları.....	13
2.1.4.1. Kariyer İşlevi:.....	13
2.1.4.2. Psiko-Sosyal İşlev:.....	14
2.1.5. Mentorluk Süreci.....	15
2.1.5.1. Mentorluk Sürecinin Aşamaları.....	15
2.1.5.1.1. Başlangıç Aşaması (Initiation).....	15
2.1.5.1.2. Yetiştirme Aşaması (Cultivation).....	16

2.1.5.1.3. Ayrılık Aşaması (Separation)	16
2.1.5.1.4. Yeniden Tanımlama Aşaması (Redefinition)	16
2.1.6. Etkili Mentorluk İçin İzlenmesi Gereken Stratejiler	17
2.1.7. Eğitimde ve Eğitim Yöneticiliğinde Mentorluğun Rolü	19
2.1.8. Mentorluğun Eğitimde Kullanılmasının Yararları	20
2.1.8.1. Öğretmen Açısından Yararları	21
2.1.8.2. Müdür Açısından Yararları	21
2.1.8.3. Örgüt Açısından Yararları	22
2.2. ÖRGÜTSEL UYUM	22
2.2.1. Kişi-Örgüt Uyumunun Tanımı ve Önemi	22
2.2.2. Kişi-Örgüt Uyumunun Boyutları	24
2.2.2.1. Bütünleyici Uyum	24
2.2.2.2. Tamamlayıcı Uyum	24
2.2.3. Kişi Örgüt Uyumunun Bileşenleri	24
2.2.3.1. Değer Uyumu	24
2.2.3.2. Hedeflerin Uyumu	25
2.2.3.3. Çevre ve Kültür ile Uyum	25
2.2.3.4. Kişiliğin Uyumu	26
2.2.4. Örgütsel Uyumu Sağlama Yolları	26
2.2.4.1. Örgütsel Toplumsallaştırma	26
2.2.4.2. İşlemsel Koşullanma	27
2.2.4.3. Etkileşim Çözümlemesi	28
2.2.4.4. Örgütsel Danışma	28
2.2.4.5. Duyarlık Eğitimi	29
2.2.5. İşgörenin Uyumsuzluğa Karşı Tepkisi	29
2.2.5.1. Umursamazlık	30
2.2.5.2. Yabancılaşma	30
2.3. EĞİTİM YÖNETİMİNDE MENTORLUK VE ÖRGÜTSEL UYUM İLİŞKİSİ	31
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	32
BÖLÜM III	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Evren ve Örneklem	36
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	36
3.4. Veri Toplama Süreci	41
3.5. Verilerin Analizi	41

BÖLÜM IV.....	45
BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular.....	45
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
4.2.1. Birinci Alt Problem.....	46
4.2.2. İkinci Alt Problem	51
4.2.3. Üçüncü Alt Problem	57
4.2.4. Dördüncü Alt Problem	58
4.2.5. Beşinci Alt Problem.....	60
4.2.6. Altıncı Alt Problem.....	61
4.2.7. Yedinci Alt Problem	62
BÖLÜM V.....	71
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	71
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	71
5.2. Öneriler.....	77
KAYNAKÇA... ..	79
EKLER.....	86
EK 1: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	86
EK 2: Çalışmada Yer Alan Ölçekler	87
EK 3: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Faktör Yük Değerleri	90
EK 4: Örgütsel Uyum Ölçeği Faktör Yük Değerleri.....	91

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	38
Çizelge 2. Örgütsel Uyum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları.....	40
Çizelge 3. Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği ve Örgütsel Uyum Ölçeğinin Güvenirlilik Katsayıları.....	40
Çizelge 4. Puan Dağılımlarının İncelenmesi.....	42
Çizelge 5. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	45
Çizelge 6. Mentorluk Fonksiyonları ve Örgütsel Uyuma İlişkin Ortalama Puan ve Standart sapma Değerleri	46
Çizelge 7. Örgütsel Uyum Ölçeği Maddelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart sapma Değerleri.....	47
Çizelge 8. Mentorluk Fonksiyonlarının Kariyer İşlevi Maddelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart sapma Değerleri.....	48
Çizelge 9. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Psiko-sosyal İşlevine İlişkin Ortalama Puan ve Standart sapma Değerleri.....	50
Çizelge 10. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	51
Çizelge 11. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Algı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları	52
Çizelge 12. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik puanların öğrenim durumuna göre Anova sonuçları	52
Çizelge 13. Mentorluk Fonksiyonlarına yönelik puanların öğrenim durumuna göre Anova sonuçları.....	53
Çizelge 14. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik Puanlarının mesleki kıdeme göre Anova sonuçları.....	53
Çizelge 15. Mentorluk Fonksiyonlarına yönelik algıların mesleki kıdeme göre Anova sonuçları.....	54

Çizelge 16. Örgütsel Uyuma yönelik algıların alana göre t-testi sonuçları	54
Çizelge 17. Öğretmenlerin Mentorluk fonksiyonlarına yönelik algıların alana göre t-testi sonuçları.....	55
Çizelge 18. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik algıların eğitim kademesine göre Anova sonuçları	55
Çizelge 19. Öğretmenlerin Mentorluk fonksiyonlarına yönelik algı puanlarının eğitim kademesine göre Anova sonuçları	56
Çizelge 20. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik puanlarının alan değişikliği durumuna göre t-testi sonuçları	56
Çizelge 21. Öğretmenlerin Mentorluk fonksiyonlarına yönelik algı puanlarının alan değişikliği durumuna göre t-testi sonuçları	57
Çizelge 22. Okul müdürlerinin Mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik tutumları arasındaki ilişki.....	58
Çizelge 23. Örgütsel Uyum ve Mentorluk Fonksiyonlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	59
Çizelge 24. Okul Müdürlerinin Mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik tutumlar arasındaki ilişki	60
Çizelge 25. Örgütsel Uyum ve Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	61
Çizelge 26. Mentorluk fonksiyonları ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları	62
Çizelge 27 Arkadaşlık işlevine göre regresyon tablosu	63
Çizelge 28. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Anova sonuçları.....	64
Çizelge 29. Danışmanlık Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (LSD Testi).....	65

Çizelge 30. Benimseme Onaylama Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (LSD Testi)	65
Çizelge 31. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının mesleki deneyime göre Anova sonuçları.....	66
Çizelge 32. Öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanlarının alana göre Anova sonuçları.....	67
Çizelge 33. Öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanlarının eğitim kademesine göre Anova sonuçları.....	68
Çizelge 34. Öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanlarının alan değişikliği durumuna göre t-testi sonuçları.....	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Grafik 1. Mentorluk fonksiyonları ve örgütsel uyum ölçeklerine ait normal dağılım grafikleri42
- Grafik 2. Örgütsel uyum ile Mentorluk fonksiyonu değişkenleri için saçılma diyagramı ve regresyon doğrusu.....59

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: (Statistical Package For The Social Sciences), Sosyal Bilimler araştırmaları için istatistik paket programı.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları ortaya konmuştur. Ayrıca önemli kavramlar ve terimler tanımlar kısmında açıklanmıştır.

1.1.Problem

Örgüt faaliyetlerinin gerçekleşmesinde en önemli unsur insan kaynağıdır. En temel eğitim hizmetlerinin sunulduğu eğitim örgütlerinde, eğitim hizmetlerinin üretilmesini sağlayan, öğrencileri gelecek için planlanan hedefler doğrultusunda yönlendiren, geleceğe yön veren en önemli unsur eğitim işgörenleridir.

Bir örgütün daha verimli ve etkin olabilmesi için işgörenlerin karşılıklı uyumları göz ardı edilmeyecek derecede önemlidir. Örgütle uyum sağlayamayan bireylerin işten ayrılmasıyla sonuçlanabilecek bu süreçte, örgütte varlıklarını sürdüren bireyler, örgütün doğasını, yapısını, süreçlerini ve kültürünü belirlemektedirler (Schneider, 1987).

Kurumlar için çalışanlar, diğer bir ifadeyle insan kaynağı, en kıymetli değerlerin başında gelmektedir. Çalışanları işte tutabilmenin gittikçe önem kazandığı, kaybedilen her çalışanın sistemden bir parça eksilmesi anlamına geldiği günümüzde, geçmişte "olsa iyi olur ama olmasa da olur" olarak tanımlanan mentorluk uygulaması, kurumlar için vazgeçilmez uygulamalardan biri haline gelmiştir (Baltaş, 2008).

3500 yıllık bir kavram olan mentorluk en genel tanımıyla meslekte yaşça ve bilgice tecrübeli olan kişinin kendinden daha tecrübesiz olan kişiye bilgilerini aktararak, onun mesleki ve kişisel gelişimini sistematik olarak en üst seviyeye çıkarma sürecidir (Yıldırım, 2013).

Eğitim kurumları sosyal yapı özelliği taşımaktadır. Sosyal örgütlerin eylemleri insan ilişkilerine dayanır. Kurumların başarısı amaçlarının gerçekleştirilmesi ile ölçülmektedir. Amaçların gerçekleştirilmesinde çalışanların amaçlar doğrultusunda motive edilmesi, yönetimin tutum ve uygulamalarından etkilenmektedir. Özellikle eğitimde öğretmenlerin motivasyonu eğitimin başarısı için

çok önemlidir. Yöneticiler birlikte çalıştıkları öğretmenleri iyi tanıyıp onların sosyal ihtiyaçlarına yönelik de önlemler alarak motivasyonu artırabilirler (Yıldırım,2000).

Eğitim yöneticisi, insan ve madde kaynaklarını kullanarak okulun belirlenen amaçlara ulaşmasında önemli becerilere sahip olmak durumundadır. Eğitim yöneticilerinden beklenen sadece bir eğitim lideri olması değil aynı zamanda görev yaptığı okulu en iyi şekilde yönetmesidir (Hunt, 2012). Eğitim yöneticisi okulu etkili bir şekilde yönetebilmeyi ancak bazı yöntem, teknik ve araçları kullanarak yapabilir. Bu tekniklerden biri de mentordur. Başarılı okul yöneticileri önemli bir bilgi birikimine ve tecrübeye sahip, kendisini sürekli yenileyebilen, teknolojik okur-yazar, bilimsel düşünen, yazan gönüllü birer mentordur (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

Bir sosyal sistem olan okulun en stratejik parçalarından birini öğretmenler oluşturmaktadır (Bursalıoğlu, 2010). Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe adanmışlığı, bilgi ve becerisi, güdülenme düzeyi, eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileyeceğinden, okulda öğretmenin performansının artırılarak üst düzeyde verim alınması okulun kalitesini artıracak bilinmektedir. Öğretmenlerin okullarda nitelikli olarak istihdamı, eğitim alanında giderek artan bir öneme sahiptir (Cemaloğlu, 2002).

Eğitim yöneticilerinin personellerine gösterecekleri ilgi ve itina ile onların yaşamlarını değiştirecek, onları daha başarılı birer öğretmen yapacaktır. Başarılı bir öğretmen de başarılı bir öğrenci, başarılı bir öğrenci başarılı bir okul, başarılı bir okul başarılı bir ülke demektir. Bir okul lideri ressam gibidir. Okul için öğretmenlere olumlu çalışma koşulları oluşturur ve demokratik katılım değerleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder. Bunu da mentorluk tekniğini en iyi şekilde kullanarak yapabilir (Alegre-de la Rosa ve Villar-Angulo, 2012). Bu sayede de öğretmenlerin mesleki açıdan desteklenip geliştirilmesi, öğretmenlik standartlarının yükseltilmesi ve onların öğrenmelerinin kolaylaştırılması sağlanacaktır (Fransson, 2012).

Etkili mentorluk programları, öğretmenlik mesleğinin teşvik edilmesi, yapılandırılması ve güçlü bir meslek işbirliği kültürünün sürdürülmesi için önemli bir araç vazifesi görür. Mentorluk ile öğretmenler mesleğe daha çok bağlanır. Mentorluk okula uyum programlarının yerleşik bir parçası olduğunda, bu durum okulların kültürel olarak sürekli gelişimini de güvence altına alır ve okul öğrenme topluluklarını ortaya çıkarır. Wong'un da belirttiği gibi mentorluk, kariyerinin

başlangıcında olan bir öğretmene yardımcı olma işlevini yürüten bir uyum sürecidir (Kutsyurubu, 2012).

Günümüzde eğitim örgütlerinde öğretmenlerin farklı sebeplerle kurumlar arasındaki yer değiştirmeleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Eğitimin kalitesinin arttırılması ve sürekliliğinin sağlanması kapsamında eğitim işgörenlerinin yer değişiklikleri ardından yeni kurumlarına uyumları önemli sorunlar oluşturabilmektedir. Öğretmenlerin kurumda kabul görmeleri, kuruma olan aidiyet duygularının gelişmesi, diğer personel tarafından tanınmaları, okul kültürünü benimseyebilmeleri ve okulun fiziki ortamına biran önce adapte olabilmeleri için çalıştıkları kuruma en kısa sürede uyum göstermeleri gerekmektedir.

Eğitim yöneticileri mentorluğu, örgütsel uyum süreçlerinde daha etkili kullanabilmek için mentorluk ve örgütsel uyum hakkında yeterli bilgiye sahip olmalı, mentorluğa ait rollerin neler olduğunu öğrenmeli ve bu rolleri okulların yönetim süreçlerinin bir parçası olacak şekilde hayata geçirmeleri gerekmektedir.

İlgili alanyazında mentorluk ve örgütsel uyum ile ilgili yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Mentorluğun örgütsel uyuma ne gibi etkilerinin olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

Bu bağlamda araştırmanın problemini, eğitim yöneticilerinin mentorluk fonksiyonlarını yerine getirme düzeyleri ile kuruma yeni katılmış personelin örgüte uyum süreci arasındaki ilişki ve bazı değişkenler açısından okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı oluşturmaktadır. Araştırmanın problemi, “okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2.Amaç

Araştırmanın temel amacı, 2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin yeni kurumlarına uyum süreçleri ile okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları arasındaki ilişkinin belirlenebilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili genelinde yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları,

1. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ve örgütsel uyum algı düzeyleri nedir?

2. Okul müdürlerinin mentorlük fonksiyonları ile örgütsel uyum puanları; cinsiyetlerine, öğrenim durumuna, mesleki kdemlerine, alanlarına, görev yaptıkları eğitim kademesine ve alan değişikliği yapmış olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile örgütsel uyum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin rgtsel uyumuna yönelik tutumları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile yordanabilir mi?
5. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile örgütsel uyum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin rgtsel uyumuna yönelik tutumları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile yordanabilir mi?
7. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile demografik özellikler arasında bir ilişki var mıdır?

1.3.nem

Eğitim rgtlerinde işgörenlerin örgüte olan uyum süreçleri önemle üzerinde durulması gereken bir durumdur. Işgrenin rgte olan uyum düzeyi onun örgüte olan aidiyet duygusunu etkileyecek, kurum içerisinde daha kısa sürede kabul görecek, kurum kültürüne daha çabuk uyum sağlayacak ve dolayısıyla örgütün devam eden faaliyetlerine daha kısa sürede alışacaktır. Işgrenin rgte olan uyum sürecinde yöneticiye büyük görevler düşmektedir. Yöneticiler bu süreçte birçok yöntem ve tekniği kullanarak işgörenlerin örgütsel uyum süreçlerine katkıda bulunmak durumundadırlar. Bu yöntem ve tekniklerden bir tanesi de günümüzde hızla yaygınlaşmaya başlayan mentorluk faaliyetleridir.

Günümüz eğitim örgütlerinde öğretmenlerin çeşitli sebeplerle kurumlar arasındaki yer değişimleri sıkça karşılaşılan bir durumdur. Yer değişikliği yapan öğretmenler yeni kurumlarına uyum süreçlerinde okula, öğrenciye, okul çalışanlarına alışmak gibi birçok zorlukla karşılaşabilmektedirler. Alan değişikliği ile yer değiştiren öğretmenler, hem kuruma hem de yeni alanlarına uyum için gayret göstermek durumunda kalmaktadırlar. Birçok ğretmen ise iller arası yer değişikliği yapmakta ve dolayısıyla hem yeni yaşam alanlarına hem de yeni kurumlarına uyum sağlamak için gayret göstermektedirler. Kuruma yeni gelen bir ğretmeni ilk olarak

kurumla tanıştırmak, gerekirse oryantasyon eğitimine almak ve kendisine mentorluk faaliyetlerinde bulunmak öncelikle okul müdürünün görevi olarak görülmektedir.

Bu kapsamda çalışmada yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum süreçlerinde okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları incelenmiş, aralarındaki ilişki farklı değişkenler açısından ele alınmış ve istatistiksel anlamda farklılıklar olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma, eğitim örgütlerindeki iş ve işleyişin daha olumlu bir şekilde devam etmesi yönünde okul müdürlerine yol göstermesi, öğretmenlerin yeni kurumlarına uyum süreçlerinde okul müdürlerinin ne tür desteklerinin olabileceğinin ortaya konması ve alanyazına önemli katkılar sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

1.4.Varsayımlar

Araştırmanın bağlı olduğu varsayımlar şunlardır:

- Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtlar, onların gerçek algılarını yansıtmaktadır.
- Katılımcıların görüşleri, var olan durumu yansıtmaktadır.
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler, bu araştırma için uygundur.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma; kuramsal çerçeve açısından ulaşılabilen alanyazınla sınırlıdır. Bu araştırmanın veri kaynağı, Balıkesir ili genelinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapmış olan 960 öğretmen ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Mentor: Mesleki ve kişilik gelişimi konularında kendilerine emanet edilen deneyimsiz gençlerin yeteneklerinin artırılmasında ve kariyer olanaklarının etkili bir şekilde kullanılmasında yol gösteren, yön veren tecrübeli çalışanlardır (Noe, 1988). Bu çalışmada mentor kavramı okul müdürlerini ifade etmektedir.

Mente: Mentorun tecrübelerini paylaştığı, karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunduğu, kişiye destek vererek onun kendi alanında daha başarılı olmasını sağladığı dostuna, arkadaşına literatürde “Protégé veya Mentee” adı verilmiştir

(Ceylan, 2004). Türkçe karşılığı olarak da metne kelimesi kullanılmaktadır. Bu araştırmada mente kavramı, öğretmenleri ifade etmektedir

Örgütsel Uyum: Örgütsel davranış bilim dalı çerçevesinde örgüt çalışanlarının bireysel değer yargıları ile çalıştıkları örgütün bünyesindeki değerler sistemi arasındaki bağıntı, birey-organizasyon uyumu (B-O uyumu/person-organization fit) olarak tanımlanmaktadır (Yahyagil, 2005). Bu araştırmada örgütsel uyum kavramı, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara olan uyumlarını ifade etmektedir

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesine, konuyla ilgili temel kavramların açıklanmasına ve ilişkili daha önce yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla öncelikle konuyla ilgili kavramların açıklaması yapılarak alanyazındaki ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1. MENTORLUK

2.1.1. Mentorluk Kavramı ve Tarihçesi

Mentorluk, kökleri insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Günümüz gelişmişlik düzeyine erişmede mentorluğun önemli rolü olduğu genel bir kabul görmektedir. Mentorluk uygulamaları tarih boyunca farklı isim ve yapıda gelişimini sürdürmüştür (Kahraman, 2012).

Mentorluk ile ilgili ilk yazılı kayıt Yunan mitolojisine dayandırılmaktadır. Homeros'un yazdığı mitolojik destanda, Itaca kralı olan Odeyesus Truva savaşına giderken oğlu Telemakus'u yetiştirilmek üzere en yakın dostlarından biri olan Mentor'e emanet eder. Mentor'un bu süreçte zayıf ve yetersiz kaldığı durumlarda bilgelik (Wisdom) tanrıçası Athena'nın mentor kılığında Telemakus'un yetişmesine yardım ettiği belirtilmektedir. Mentor özel ismi tarihe bu şekilde geçmiştir (Miller, 2002; Mueller, 2004).

21. yüzyılda örgütlerde uygulanan yüzlerce çalışma ve teknikteki ortak amaç verimliliği artırmak ve böylece kaliteye ulaşmaktır. Bu çalışmalar ve teknikler içerisinde son yıllarda ön plana çıkan ve öğrencisinden velisine, öğretmeninden yöneticisine, eğitimin tüm kademesinde çalışanların kendi alanlarında daha başarılı olmasını, öz yeterlilik, kişisel gelişim ve verimliliklerini artırması yönünde fayda sağlayanlardan biri de "Mentorluk" tur. Mentorluk Galileo'nun da dediği gibi kişinin kendi içindeki potansiyeli ortaya çıkarmaya yardımcı olan bir tekniktir (Yıldırım, 2013).

Mentor; mesleki ve kişilik gelişimi konularında kendilerine emanet edilen deneyimsiz gençlerin yeteneklerinin artırılmasında ve kariyer olanaklarının etkili bir şekilde kullanılmasında yol gösteren, yön veren tecrübeli çalışanlardır (Noe, 1988).

Mentorluk kavramı girdiği lisanda orijinalliğini koruyup o lisana çevrilmemiştir. Bundan dolayı dilimize de bu kavram orijinalliğini koruyarak yerleşmiştir. Alan yazında birçok tanımı yapılmasına rağmen mentorluğun en önemli ve vurgulanacak tanımı ise “Akıl Hocalığı”dır (Bakioğlu, 2013).

Mentorun tecrübelerini paylaştığı, karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulunduğu, kişiye destek vererek onun kendi alanında daha başarılı olmasını sağladığı dostuna (kişiye), arkadaşına alanyazında “Protégé veya Mentee” adı verilmiştir. Bu terimin yanı sıra, çırak (apprentice), öğrenci (student), vesayet altındaki kişi (pupil), asistan (understudy), ortak (partner), vb. terimler de kullanılmaktadır. Mentee, mentor tarafından kendisine destek sağlanan bireydir. Bu teriminin sözlük anlamı ise “etkili ve önemli bir insanın yetiştirdiği, rehberliği ve himayesi altında bulunan kişi”dir (Ceylan, 2004).

Mentorluk kavramı Selçuklulardaki “Atabeg” ve Osmanlıdaki “Lala” uygulamalarıyla benzeşmektedir. Selçuklularda hükümdar adaylarına eğitim vermekle görevli olan Atabegler aynı görevle Osmanlılarda Lala unvanıyla çalışmışlardır (Uyumaz, 2009). Atabeg ve lalalar şehzadenin her konuda bilgili, iyi bir devlet adamı olarak yetişmesinden sorumluydu. Önceleri devletin yönetici kadroları için kullanılan lalalardan daha sonraları yani imparatorluğun ilerleyen dönemlerinde bazı zengin ve geniş aileler de çocukların eğitimi için yararlanmıştır. Selçuklu ve Osmanlı şehzadelerinin yetiştirilmesinden sorumlu olan lalalık bugün mentorluk kavramını tam olarak karşılamaktadır (Bilici, 2002).

Mentor, bilgili, tecrübeli ve güvenilir bir akıl hocası olup amacı örgüt kültürünü geliştirmektir. Yönetici adaylarına kariyerleri konusunda ışık tutan kişidir. Ayrıca mentor, alt kademelerde çalışan yöneticilerin gelişimlerine katkıda bulunan, kendi yaşam deneyimlerinden yola çıkarak yol gösteren, iş ve genel konularda farklı bir bakış açısı getiren kişidir. Akıl hocalığını üstlenen yöneticiler, astlarının bireysel gelişimleri ve kariyer planlarına, sağladıkları destek, yönlendirme ve bilgiler vasıtasıyla rol modeli sunarlar. Akıl hocası, çalışma ortamında gelişmiş deneyim ve bilgisiyle astının (mentee) kariyerinin yukarı doğru hareketini destekleyen etkili bir bireydir (Özbay, 2008).

Çınar (2007), mentorluğu yani akıl hocalığını, iki insan arasındaki deneyimlerin, uzmanlıkların ve düşüncelerin paylaşıldığı; kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı olunduğu bir anlaşma olarak görmüştür. Ayrıca mentorluğun bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisi olduğunu eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi

amaçladığını belirtmiştir. Bu ilişkide ise mentor, kendisinden daha az deneyimli bir kişinin bilgi ve beceri kazanması için zaman ve çaba harcayacağını böylelikle onun verimliliğini ve başarısını artıracığını belirtmiştir.

2.1.2. Mentorluğun Dört Faktörü

Örgüt liderleri, gelişmeye yönelik değerleri tanıdığı ve mentorluk için istekli olduklarında, aşağıdaki dört faktörü dikkate almalıdır (Crawford, 2010):

1. Amaçların sıralaması,
2. Beklentilerin paylaşılması,
3. Mentorluk ilişkisinin dinamikleri,
4. Konum ve sorumlulukları.

Bu faktörler kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilmektedir.

2.1.2.1. Amaçların Sıralanması:

Örgüt, örgütsel amaçlara ulaşılması yönünde örgüte daha fazla katkı sağlayacağından mentorluk ilişkisinden faydalanmalıdır. Böylece işgörenlerin geliştirilmesi ve örgüte olan katkılarının artması sağlanmış olur. İşgören, kişisel ve mesleki hedeflerine ulaşabilmek için mentorluk ilişkisinden faydalanmalıdır. Hem örgüt hem de işgörenin belirledikleri hedeflere ulaşma isteği mentorluğu ve mentorluk sürecini daha etkili ve verimli hale getirecektir (Crawford, 2010).

2.1.2.2. Beklentilerin Paylaşılması:

Mentorluk başarısının anahtarı, projelerin çoğunda olduğu gibi paylaşılan beklentileri yerine getirmek olduğu için, her grubun ve her bireyin diğerinden ne beklediğinden emin olmaktır. Paylaşılan beklentiler; kargaşayı bitirmek, işbirliği yapmak, koordine etmek ve çatışmayı en aza indirmektir (Crawford, 2010).

2.1.2.3. Mentorluk İlişkisinin Dinamikleri:

Herhangi bir insan ilişkisi, davranışların, inançların, ilgi alanları ile kişiliklerin bir örgüsüdür. Mentorluk sürecinde; mentor ve mentenin konum, bilgi, yetenek, deneyim ve sorumlulukları açısından farklılıkları olduğu bir gerçektir. Mentorluk ilişkisine özgü sorunlar da vardır (Crawford, 2010).

Bu sorunlar:

- Mentor öğretimi daha iyi nasıl yapar?
- Mentee nasıl daha iyi öğrenir?
- Mentor ve mentee nasıl daha iyi iletişim kurar?

2.1.2.4. Konumlar ve Sorumluluklar:

Mentorluk ilişkilerinde dördüncü faktör olan konumlar ve sorumluluklar, yönetici ve işgörenin güncel görevine ilişkin konum ve sorumluluklardır. Basitçe, bir işgörenin idarecisi ya da başka bir bölümden idareci aynı işgören için yüksek bir düzeyde mentor olarak görevlendirilebilir (Crawford, 2010).

2.1.3. Mentorluk Türleri

Mentor ve mentee arasında gerçekleşen mentorluk süreçlerinin mentor ve mentee'nin eşleştirilmesinden diğer aşamalara kadar olan boyutlarda farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Bu uygulamaların belirli özelliklerine göre mentorluk türleri oluşmaktadır (Yıldırım, 2013).

2.1.3.1. Formal ve İnfomal Mentorluk

Literatürde biçimsel mentorluk, formal mentorluk, biçimsel olmayan mentorluk ve informal mentorluk olarak kullanılmaktadır (Yıldırım, 2013). Yirci (2009), formal mentorluğun daha çok büyük şirketler tarafından tercih edildiğini, informal mentorluğun ise mentorluğun en sık kullanılan biçimi olduğunu ve daha çok küçük şirketler tarafından tercih edildiğini belirtmiştir.

Formal mentorluk; mentee'nin mesleki gelişimine yardımcı olmak amacıyla örgütsel düzeyde bir öğrenme ortamının sağlanmasını gerektiren mentorluk türüdür. Belirli kurallar dâhilinde eşleştirilen mentor ile mentee, önceden belirlenmiş bir zaman diliminde, örgüt içerisinde, örgütsel amaçları yerine getirmek üzere bir araya gelirler. Sürecin başında mentor ile mentee birbirlerinden beklentilerini belirledikleri bir sözleşme imzalarlar (Sosik ve Lee, 2005). Eğitim ile bireylere istendik yönde davranış kazandırılırken aynı zamanda bireyin sosyalleşmesine katkı sağlanmaktadır. Bu noktada formal eğitim, sosyalleşme ve mentorluk kavramlarının irdelenmesi önemlidir (Özdemir, 2012).

Formal mentorlukta menteé mentoru, mentor ise menteéyi seçebilmektedir. Karşılıklı seçimlerden sonra mentor ile menteé eşleştirmesi yapılır. Yarı formal mentorlukta mentor havuzunun oluşturulması ile mentorluk süreci başlar. Her bir mentorun çalıştığı alanlar ya da mentorluk sürecindeki ilgi alanları belirlenir ve menteé, mentor seçimi hakkında görüş bildirir. Mentor/menteé eşleştirilmesi örgüt içerisinde görevli işgörenler tarafından yapılır. İnfomal mentorluk ise mentor veya menteé tarafından, özel bir amaca yönelik olarak başlatılır (Özdemir, 2012).

Mentorluğun en sık uygulanan çeşidi olan infomal mentorluk, çalışanın kariyeri ile ilgili bir konuda danışacak ya da deneyimlerinden yararlanabileceği birini aramasıyla ortaya çıkar, mentorun yönlendirmesi ile devam eder ve uzun sürer. Gelişmeye açık ve çok etkilidir, ancak formal bir sistemin parçası değildir (Polater, 2014).

Aile dışından bir yetişkinle menteé arasında kurulan ve mentorla menteé arasındaki bağı sağlam olması durumunda mentorluk hizmeti başarıya ulaşır. Formal mentorlukta, mentor-menteé ilişkileri, formal sisteme oranla daha az yoğunudur ve görüşmelerin sıklığı da formal sistemde olduğu kadar çok değildir. Bu mentorluk ilişkisinde hizmet alanla mentor arasındaki iletişim ihtiyaç duyulan zamanlarda düzensiz bir şekilde gerçekleşir (Yurtseven, 2010).

2.1.3.2. Yönetsel Mentorluk

Tüm başarılı yöneticilerin çalışanlarına bir dereceye kadar yaptığı mentorluk bu tanımın kapsamı altındadır. Ancak, yöneticinin yaptığı mentorluk yalnızca o anki görev tanımlarıyla sınırlıdır. Yöneticilerin tüm çalışanlarına eşit zaman ayırmaları zordur. Ayrılan zamanın eşit olmaması çalışanlarda motivasyon kaybına yol açabilir. Ayrıca çalışanlar için kendi yöneticileri karşısında konuşmak ve dürüst olmak kolay olmayabilir. Bu yüzden yöneticinin mentor olarak çalışanlarıyla ilişki kurması yani örgüt içinde yönetsel mentorluğa başvurması, her zaman kendi başına yeterli ve etkin olmayabilir (Polater, 2014).

2.1.3.3. Durumsal Mentorluk

Rehberliğe gereksinimi olan bireye doğru zamanda yapılan, genellikle kısa süreli ve acil yardımdır. Örneğin; bir çalışanın ofis içinde kullanılmaya başlanan yeni

bir bilgisayar programını ya da bir büro makinesinin kullanımını çalışma arkadaşına anlatması durumsal mentorluktur. Bu tür mentorluk kısa zamanda ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşse de daha uzun süren ve geniş kapsamlı bir ilişki haline getirilebilir (Polater, 2014).

2.1.3.4. Elektronik Mentorluk

İlerleyen teknoloji ve değişen dünyayla birlikte hayatımıza yeni terimler girmektedir. Bunlardan biri de hiç kuşkusuz elektronik mentorluktur. Programın amacı değişmese de yöntemi ve uygulama araçları bakımından elektronik mentorluk bazı farklar taşımaktadır (Yirci, 2009).

Küreselleşen dünya insanların gidecekleri yerlere daha kolay ulaşmasını sağlamış ve işçilerin daha kolay iş değiştirmelerine olanak sağlayarak örgütlere olan sadakatin azalmasına yol açmıştır. Bununla birlikte bilgisayar merkezli, sürekli iletişimin olduğu bilgi toplumlarında geleneksel, yüz yüze kurulan mentorluk ilişkileri daima kullanışlı olmamaktadır. Bu durum bilgisayar ve internet destekli sanal mentorluk (elektronik mentorluk) uygulamalarının yükselmesini sağlamıştır (Bierema,& Hill, 2005).

Sanal mentorluk veya siber mentorluk terimleriyle eş anlamlı olarak kullanılan elektronik mentorluk, internet ve bilgisayar kullanımı yaygınlaştıkça daha fazla uygulanacak bir süreç olarak öne çıkmaktadır. Hansen süreçte önemli olan noktanın öğrenci ve mentor arasında olumlu bir ilişki yaratmak olduğunu belirterek elektronik mentorluğun geleneksel mentorluğa oranla daha fazla zaman ve mekân esnekliğine sahip olduğunu vurgular. Bu süreçte mentor ve öğrenci aynı yerde yaşamak zorunda değildir. Sanal mentorlukta öğrenci ve mentor farklı zamanlarda yüz yüze görüşmeden de elektronik posta yoluyla iletişim kurma şansına sahiptir (Hansen, 2000).

Esasen bir dayanışma ve yardımlaşma süreci olarak görülen mentorluk başarılı sonuçlara ulaşılması için kişiler arası etkileşimi gerekli kılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında siber mentorlukta tarafların birbirleriyle samimi ve sıcak bir ilişki kurmaları zordur. Bu nedenle bu mentorluk türünün tek başına bir gelişim aracı olarak uygulanması yerine formal ve informal mentorluk tiplerine destek olarak kullanılması daha doğru olacaktır (Yirci, 2009).

2.1.3.5. Grup Mentorluk

Grup mentorluğu, özellikle iş dünyasında, çalışanlara mentorluk hizmeti sunmak ve performanslarını artırmak için kullanılan programlardan biridir. Bu modelde genel olarak bir mentor ve bu hizmeti alan bir grup mentee bulunur. Gruplar enerjilerini ve farklı deneyimlerini birleştirerek, tek bir insanın sahip olacağı ya da gruba katacağı bilginin ötesine geçmeye çalışırlar. Böylece katılımcılar, tek bir bakış açısı yerine, çok boyutlu bir bakış açısı kazanmış olurlar. Ayrıca, diğer çoklu mentorluk modellerinden farklı olarak, grup üyeleri birbirlerine karşılıklı mentorluk yapabilir (Ambrose, 2003).

2.1.3.6. Çember-Grup Mentorluğu

Birden çok danışan ve her biri ayrı uzmanlık alanına sahip mentorun olduğu mentorluk türüdür. Birden çok danışan, mentorların tecrübesinden ve uzmanlığından yararlanır. Ayrıca bu yaklaşım bir kurumda yeteri kadar mentor olmaması durumunda programın yürütülmesini kolaylaştıran bir mentorluk türüdür (Yıldırım, 2013).

2.1.3.7. Ters Mentorluk

Genç çalışanın, yetişkin çalışana destek olduğu mentorluk türüdür. Özellikle bilgisayar, internet gibi bilgi teknolojisi araç ve gereçlerin kullanımı gibi konularda görülen mentorluk türüdür (Yıldırım, 2013).

2.1.4. Mentorluk Fonksiyonları

Mentorluk sahip olduğu işlevler aracılığı ile faaliyet göstermektedir. Mentorluk fonksiyonları ile ilgili en kapsamlı çalışmayı 1983 yılında Kram gerçekleştirmiştir (Noe, 1988). Kram'a (1983) göre mentorluk alanında yapılan çalışmalarda ortaya iki çeşit mentorluk işlevi çıkmıştır. Bunlar kariyer işlevi ve psiko-sosyal işlevdir. Mentorluk işlevleri ve alt fonksiyonları kısaca aşağıdaki gibi açıklanabilir.

2.1.4.1. Kariyer İşlevi: Mentorluğun kariyer işlevi ile bireylerin örgütteki gelişme fırsatlarını değerlendirme, örgütsel yaşama ait zorlukları öğrenme ve örgütte kendini ifade edebilme yeteneği kazanması amaçlanmaktadır (Fowler ve O'Gorman,

2005). Kram (1983) tarafından tanımlanan kariyer destekli davranışlar koçluk, koruma, yeni beceriler kazandıran görevler ve yeni ilişkiler geliştirmeyi kapsamaktadır. Kram'a (1983) göre bu alt boyutlar şöyle tanımlanabilir;

- **Koçluk;** fikirleri paylaşma, geribildirim sağlama, iş hedeflerini başarmaya yönelik stratejiler belirlemeye yardımcı olma işlevlerini içermektedir.

- **Koruma;** genç ve deneyimsiz çalışanın karşılaşabileceği olası tehditleri ve gereksiz riskleri azaltma işlevlerini içermektedir.

- **Yeni beceriler kazandıran görevler;** genç ve deneyimsiz çalışanın (mentee) kariyer yolunda ilerlemesini sağlayacak yeni fırsatlar sunan, yeni bilgi ve beceri kazandıran görevler verme fonksiyonudur.

- **Yeni ilişkileri geliştirme;** genç ve deneyimsiz çalışanın (mentee) karar alıcılar gözünde değer kazanmasını ve geleceğe yönelik fırsatları elde edebilmesini sağlayacak görevleri sunma işlevidir.

2.1.4.2. Psiko-Sosyal İşlev: Bireylerin yeteneklerini keşfetme, özdeğerlerini artırmaya yardımcı olma görevi görmektedir (Fowler ve O'Gorman, 2005). Kram'a (1983) göre Psiko-sosyal işlev rol modeli olma, danışmanlık, benimseme-onaylama ve arkadaşlık işlevlerini içermektedir. Kram'a (1983) göre bu alt boyutlar şöyle tanımlanabilir;

- **Rol modeli olma;** genç ve deneyimsiz çalışanın (mentee) davranışlarını etkilemeye yönelik deneyimli ve tecrübeli çalışanın (mentor) uygun tutum, değer ve davranış sergilemesidir.

- **Danışmanlık;** genç ve deneyimsiz çalışanın (mentee) korkuları ve endişeleri yönünde açıkça konuşabilmesini sağlamak amacıyla cesaretlendirilmesi ve ortam yaratılmasıdır.

- **Benimseme-onaylama;** daha deneyimli ve tecrübeli çalışanın (mentor), genç ve deneyimsiz çalışana (mentee) koşulsuz şartsız pozitif bir bakış açısıyla yaklaşmasıdır.

- **Arkadaşlık;** iş ortamında, daha deneyimli ve tecrübeli çalışanın (mentor), genç ve deneyimsiz çalışanla (mentee) informal bir ilişki kurmasıdır.

2.1.5. Mentorluk Süreci

Her birey yaşamının belli evrelerinde, özellikle geçiş dönemlerinde, farkında olmadan bir mentorluk sürecine dâhil olmuştur. Birey bir konuyu öğrenme sürecinde ya da bir problemi çözerken yardım almışsa bir mentor ile iletişim kurmuş demektir. Bu süreç tamamen kendiliğinden gelişmiş ve mentor kelimesi hiç kullanılmamış olabilir (Kahraman, 2012).

Mentor ile menteé arasındaki ilişki tesadüfen ve kendiliğinden gelişen bir süreç değildir. Aksine bu ilişki düzenli bir gelişim izler. Mentorluk yapan kişi genelde danışmanlık yaptığı çalışandan yaşlıdır ve bu yaş farkı 8 ile 15 yaş arasında değişir. Aynı zamanda mentorlar, örgüt içinde gücü ve statüsü yüksek olan kişilerdir. Bunun sonucunda mentorlar, geleceğin yıldızlarını, başarılı yöneticilerini herhangi bir baskı altında kalmadan rahat bir ortamda yetiştirebilirler. Mentor ve menteé arasındaki ilişki genelde mentorluk yapan kişinin inisiyatifiyle başlar. Çünkü bu kişi, mentorluk yapacağı kişide onu etkileyen bir takım şeyler sezinler. Bazen de çalışanlar özel bir ilişki yoluyla mentorlarına ulaşabilir ve dikkatlerini çekebilir. Ancak kim başlatırsa başlatsın, bu tür bir ilişkiye iki grubun da istekli olması ve bu ilişkinin örgüt tarafından desteklenmesi gerekir (Hayes, 2005).

2.1.5.1. Mentorluk Sürecinin Aşamaları

Kram (1983) mentorluk ilişkisini dört evrede açıklamaktadır. Bunlar; başlatma (initiation), yetiştirme (cultivation), ayrılma (separation) ve yeniden tanımlama (redefinition) evreleridir. Bunlar kısaca aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

2.1.5.1.1. Başlangıç Aşaması (Initiation)

Başlangıç aşaması mentor ve deneyimi daha az çalışanın (menteé) birbirlerini tanımak için kurdukları gelişimsel ilişki süreci olarak tanımlamıştır. Bu aşamada roller, sorumluluklar, sınırlar ve kurallar belirlenir (İbrahimoglu, 2008).

Çınar'a (2007) göre bu aşamada mentorlar, genç çalışanların kendi görüş ve deneyimlerine ihtiyaç duymasından, menteler de deneyimli kişilerin kendilerine verdiği önemden mutluluk duyarlar.

Mentorluk ilişkisi mentor ve menteé arasında belli bir olgunluğa eriştikten sonra ikinci aşama olan yetiştirme aşamasına geçilir.

2.1.5.1.2. Yetiştirme Aşaması (Cultivation)

Çınar (2007), bu aşamada denge ve karşılıklı memnuniyetin en üst düzeyde olduğunu, tarafların birbirlerini ve aralarındaki ilişkiyi daha gerçekçi olarak algıladıklarını ve uygulamaya dönük hedefler yönünde gelişme gösterdiklerini belirtmiştir.

İbrahimoglu (2008), bu aşamanın deneyimi daha az çalışanın yetiştirilmesi aşaması olarak belirtmiştir. Bu aşamada tarafların birbirleri hakkında daha çok şey öğrendiklerini, karşılıklı faydaların sağlandığını ve mentorluk işlevlerinin en üst düzeye çıkarıldığını belirtmiştir. Mentor bu aşamada çalışanın performansını, potansiyelini, örgüt içinde kendini ifade edebilmesini sağlamakta ve kariyer gelişimine yardımcı olmaktadır.

Mentor bu aşamada kariyer ve psiko-sosyal fonksiyonlarını kullanmaya başlarken, menteé de hem teknik becerileri hem de kurumdaki organizasyonel yapıyı öğrenir (Bakioğlu, 2013).

2.1.5.1.3. Ayrılık Aşaması (Separation)

Bu aşama çalışanın bağımsızlığına yönelik olup mentorluk işlevleri ile psikolojik (duygusal) ve yapısal (ilişkisel) süreçte göreceli bir ayrılık sağlanmaktadır. İlişkiler hem niteliksel (duygusal) hem de niceliksel (sayı) bakımından azaltılmaktadır. Mentor ve deneyimi daha az çalışan arasındaki hiyerarşik roller azaltılmaktadır. Çalışanın, mentorun rehberliğine uzun süreli gereksinimi kalmamıştır. Dolayısıyla her iki taraf ayrılık (seperation) olarak tanımlanan girişimi başlatmaktadır (İbrahimoglu, 2008).

2.1.5.1.4. Yeniden Tanımlama Aşaması (Redefinition)

Taraflar arasındaki ilişki olgunlaşır ve biçimsel mentorluk ilişkisinin ötesine geçer. Her iki taraf birbirini dost ve arkadaş olarak görür. Aralarındaki ilişki artık kişisel ve mesleki gelişimi doğrudan etkilemez (Vatan, 2009).

Yeniden tanımlama aşaması, bitmesine karar verilmiş bir mentorluk ilişkisinin üzerinden belli bir zaman geçmesinden sonra, ilişkinin mentor ya da mentee tarafından yeniden gözden geçirilmesi ve bir takım olumlu yönler görülmesi durumunda yeniden mentorluk programına başlanması sürecini içerir. Tüm mentorluk ilişkilerinde görülmesi de, yeniden tanımlama aşaması, üzerinden yıllar geçse bile, bazı mentorluk ilişkilerinde karşılaşılabilen bir durumdur (Keller, 2005).

2.1.6. Etkili Mentorluk İçin İzlenmesi Gereken Stratejiler

Programlı ve sistemli bir mentorluk programının oluşturulması, iyi bir hazırlık ve planlama aşamasını gerektirir. Mentorluk her ne kadar son yıllarda önem kazanan bir kavram olsa da, şimdiye kadar yapılan uygulamalar bazı bilim insanlarının bu konuya profesyonel bakmalarına ve yürütülecek mentorluk hizmetlerinin etkili bir şekilde devam edebilmesi için bazı stratejiler belirlemelerine olanak sağlamıştır.

Mentorluk bir takım iç ve dış etkenleri bünyesinde barındıran çok yönlü bir süreci içerir. Weinberger'e (2005) göre bu sürecin sağlıklı bir şekilde planlamasının yapılmaması, fayda elde etmek isterken, gençler üzerinde bir takım olumsuz etkilere yol açabilir. Tablo 1'de etkili mentorluk programları oluşturmak için izlenmesi gereken yollar ve uygulanması gereken temel ilkeler yer almaktadır.

Tablo 1: Etkili Mentorluğun Temel İlkeleri

Program Tasarımı ve Planlama	Program Yönetimi	Programın İşleyişi	Programın Değerlendirmesi
<ul style="list-style-type: none">• Hizmetin sunulacağı grup incelenir.• Mentorluk yapacak kişiler incelenir.• Mentorluk modeli belirlenir.• Mentorluk seanslarının niteliği ve odak noktası kararlaştırılır.• Program başarısı ve çıktıları saptanır.• Mentorluğun gerçekleşeceği zaman kararlaştırılır.• Mentor ve mentelerin görüşme sıklığı belirlenir.• Görüşmelerin gerçekleşeceği yer belirlenir.• Programa yapılacak desteğin niteliği belirlenir. <p>Basarının değerlendirilme şekli belirlenir.</p> <ul style="list-style-type: none">• Vaka yönetim protokolü hazırlanır.• Yönetim grubu kararlaştırılır.	<ul style="list-style-type: none">• Danışma kurulu oluşturulur.• Program bilgisinin yönetilmesi için kapsamlı bir sistem hazırlanır.• Para kaynağı geliştirme planı hazırlanır.• Program takip sistemi oluşturulur.• Profesyonel personel geliştirme planı oluşturulur.• Kamu politikaları ve bütçeleme takibi için avukatlık sistemi başlatılır.• Halka ilişkiler ve iletişim çalışmaları tamamlanır.	<ul style="list-style-type: none">• Mentor ve mente adayları incelenir.• Mentörlara, mentelere ve velilere/ilgili kişilere oryantasyon ve eğitim verilir.• Mentor ve menteler eşleştirilir.• Mentorluk seanslarının yer ve odak noktası belirlenir.• Mentorluk ilişkilerinin sürekli destek, denetim ve izleme operasyonları yapılır.• Bütün program katılımcılarının katkılarına önem verilir.• Mentor ve mente ilişkisinin sonlandırılmasına yardımcı olunur.	<ul style="list-style-type: none">• Program sürecinin ölçümünün nasıl yapılacağı planlanır.• Beklenen program çıktıları planlanır.

Weinberger, S. G. (2005). "Developing A Mentoring Program." Ed.: David L. DuBois, Michael J. Karcher. *Handbook of Youth Mentoring*. ABD. 220-233.

2.1.7. Eğitimde ve Eğitim Yöneticiliğinde Mentorluğun Rolü

Eğitim camiasında mentor ve mentee arasındaki ilişki tecrübeli öğretmen, yönetici, müfettiş veya dışarıdan gelecek bir akademisyenin göreve yeni başlamış veya kendi alanında daha deneyimsiz olan öğretmene, yöneticiye, müfettişe tecrübelerini aktarması şeklinde özetlenebilir (Yıldırım, 2013).

Eğitim yöneticileri personellerine gösterecekleri ilgi ve alaka ile onların yaşamlarını değiştirecek ve onları daha başarılı birer öğretmen yapacaklardır. Başarılı bir öğretmen de başarılı bir öğrenci, başarılı bir öğrenci başarılı bir okul, başarılı bir okul başarılı bir ülke demektir. Bir okul lideri ressam gibidir. Okul için sezgisel ve orijinal görevler yaratır, öğretmenlere olumlu çalışma koşulları oluşturur ve demokratik katılım değerleri konusunda öğretmenlere rehberlik eder. Bunu da mentorluk tekniğini en iyi şekilde kullanarak yapabilir (Alegre-de la Rosa ve Villar-Angulo, 2012).

Eğitim yöneticisi, insan ve madde kaynaklarını kullanarak okulun belirlenen amaçlara ulaşmasında önemli becerilere sahiptir. Eğitim yöneticilerinden beklenen sadece bir eğitim lideri olması değil aynı zamanda görev yaptığı okulu en iyi şekilde yönetmesidir (Hunt, 2012).

Bir yöneticinin okulu en iyi şekilde yönetmesi de tabii ki tesadüflere bağlı değildir. Okul yöneticilerinin birincil görevi, liderliğini yaptıkları okullarını amaçlarına ulaştırmaktır (Yavuz, 2006). Okul yöneticisi, okulun belirlenen amaçlara ulaşmasını sağlamanın yanında insan ve madde kaynaklarını kullanmasında da önemli becerilere sahiptir. Bu beceriler içerisinde biri de mentorluktur. Bu bağlamda okul yöneticileri önemli bir bilgi birikimine ve tecrübeye sahip, kendisini sürekli yenileyebilen, teknolojik okur-yazar, bilimsel düşünen ve yazan gönüllü birer mentordur (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002).

Eğitim yöneticileri kendilerini liderlik becerileri hakkındaki zayıf ve güçlü yönlerini belirleme, bunlar üzerinde düşünme ve sonra gereken uyarlamaları yapma becerilerine sahip olmaları gerekir. Mentorluk ilişkilerine girdiklerinde kendilerine bu aşamada yardımcı olacak yetişkin öğrenenlere özgü olan özyönelim göstermelidirler (Yirci, Kocabaş, 2012).

2.1.8. Mentorluğun Eğitimde Kullanılmasının Yararları

Okullarda gelişimi sağlamak pek çok muhtemel sorunla karşılaşır ve örgüt kültürünü değiştirmek çok uzun bir zaman alır. Eğitim alanında mentorluk göreve yeni başlamış öğretmenlerin ve yöneticilerin uzman kişi tarafından yetiştirilmelerini, geliştirilmelerini kapsar (Kelehear, 2003). Mathews (2003) mentorluk programlarının amaçlarını üç başlıkta inceler. Bunlar (1) öğretme ve ölçme, (2) araştırma, yayınlama ve denetleme, son olarak da (3) hizmet sunmadır. Eğitim alanında mentorluk uygulamaları gerçekleştirilirken mentor ve menteenin kişilik, tutum, eğitim gibi özelliklerinin göz önüne alınması gerektiği belirtilmektedir. Böylece süreçten elde edilecek kazanımlar artacaktır.

Mathews'a (2003) göre mentorluğun eğitimde kullanılması sonucunda elde edilen kazanımları üç boyutta incelemek mümkündür. Bunlar:

1. Öğretmenler için faydaları
2. Yöneticiler için faydaları
3. Örgütsel faydaları

Mathews'a (2003) göre mentorluk süreci sonunda hem hizmeti alan hem veren hem de örgüt için bazı ortak faydalar vardır. Hem mentor hem de menteé için ortak faydalar şu şekilde sıralanabilir:

1. Kişisel gelişim,
2. İş doyumunu,
3. Etkililiğin artması,
4. Mesleğin devam ettirilmesi.

Bu maddeler aynı zamanda oluşturulan mentorluk ilişkisinin ulaşmak istediği temel hedeflerdir. Bahsedilen yararlar arasında mesleğin devam ettirilmesi eğitim kurumları için önemli bir husustur. Meslekte beklediği iş doyumuna ulaşamayan iş görenler meslekten ayrılma yolunu seçmektedir. Bu durum da okulların yetişmiş insan gücünü kaybetmesi anlamına gelmektedir. Mentorluk, çalışanlarda iş doyumunu artırarak çalışanların meslekte kalmasını sağlamaktadır (Yirci, 2009).

2.1.8.1. Öğretmen Açısından Yararları

Kuruma yeni atanmış bir öğretmenin heyecan duyması ve belli bir düzeyde kaygı yaşaması çok doğaldır. Mentorluk süreci öğretmenlerin bu sıkıntılı dönemi daha rahat atlattıklarına yardımcı olmaktadır (Yirci, 2009).

Deneyimli bir meslektaşının gözetiminde öğretmen yeni öğretme yöntemlerini öğrenir, sürekli öğrenme sağlar, okul kültürüne uyum sağlar, mesleki açıdan kendisini geliştirir (Hargreaves ve Fullan, 2000). Süreç sonunda öğretmen kendine güven kazanır, iletişim becerilerini geliştirir, kendi yeteneklerinin farkına varır, kendisine ulaşılabilir kariyer hedefleri koyar, akademik çevresini genişletir, mentorunun deneyimlerinden faydalanır (Mason ve Bailey, 2007). Böylelikle öğretmen kişisel ve mesleki gelişimi için uzman bir kişiden destek sağlamış olur. Hoa (2008) ise benzer şekilde şu yararlıardan bahsetmiştir:

- Kendine güven sağlama,
- İş doyumunu,
- Problem çözme becerileri kazanma,
- İşine bağlılık,
- Mesleki ve kişisel gelişim.

2.1.8.2. Müdür Açısından Yararları

Daresh (2004), mentorluğun yeni müdürlere işin inceliklerini öğrettiğini, eğitim teorisini uygulamaya dökmeyi gösterdiğini, öğrenci, öğretmen, veli ve okul çalışanları ile etkili ilişki kurma becerileri geliştirdiğini ve okula aidiyet duygusu kazandırdığını belirtir.

Mathews (2003) ise mentorluğun okul müdürü açısından faydalarını şöyle sıralamaktadır:

- İş doyumunu,
- İş-yaşam dengesi,
- Kariyer gelişimi,
- Etkili kaynak kullanımı,
- Motivasyon,
- Örgüt kültürünü ve değerlerini anlama.

Mentorluk süreci okul müdürünü geliştirirken aynı zamanda onun iş yaşamı ve aile yaşamı arasındaki dengeleri korumasına yardım eder. Böylelikle okul müdürünün yeni işi onun sosyal hayatında olumsuz sonuçlar ortaya çıkarmaz veya olası sorunlar en az düzeye indirilebilir. Okulun örgütsel amaçlarına ulaşması ve müdürün etkili bir yönetim sergileyebilmesi için mentorluk sürecine dâhil edilmesi gereklidir. Hızlı değişimler yaşadığımız bu çağda değişime ayak uyduracak lider okul müdürleri mentorluk süreci ile gerçek potansiyellerine ulaşabilir (Yirci, 2009).

2.1.8.3. Örgüt Açısından Yararları

Mentorluk çok yönlü bir uygulama süreci olduğu için eğitimde uygulandığında faydaları sadece öğretmenler ya da müdürlerle sınırlı kalmaz. Aynı zamanda örgüt de belirli faydalar sağlar (Yirci, 2009).

Hale (1996) ise, örgütsel faydaları dört başlıkta toplamıştır. Bunlar:

- İşlerin daha iyi yapılması,
- Örgüt değerlerinin ve kültürünün aktarılması,
- Değişim imkânı sunması,
- Örgüt standardının ve kalitesinin artması.

Uygulanan mentorluk programları sayesinde örgüt içinde çalışanların işten ayrılmaları azaltılır. Çalışanlar; örgüt yapısı, iç politikası, güç dengeleri, insan ilişkileri gibi diğer eğitim biçimleriyle öğrenilmesi kolay olmayan konularda daha kapsamlı bilgi sahibi olur, yeni yeteneklerin doğru biçimde seçilmesi ve geliştirilmesi sağlanır, üst düzeyde deneyimi ve bilgisi olan insanların işe alınması ve elde tutulması için nedenler ve fırsatlar yaratılır (Çınar, 2007).

2.2. ÖRGÜTSEL UYUM

2.2.1. Kişi-Örgüt Uyumunun Tanımı ve Önemi

Örgütsel davranış bilim dalı çerçevesinde işletme çalışanlarının bireysel değer yargıları ile çalıştıkları işletmenin bünyesindeki değerler sistemi arasındaki bağıntı, birey-organizasyon uyumu (B-O uyumu/person-organization fit) olarak tanımlanmaktadır. İşletmeler açısından çalışanların iş tatmini, örgüte bağlılık,

örgütsel yurttaşlık gibi iş görme tutumlarının olumlu yönde geliştirilebilmesinde mevcut örgüt kültürünün odak noktasını oluşturan değerler sisteminin önemi açıktır. Birey-organizasyon uyum (B-O uyumu) düzeyinin bilimsel olarak saptanması gerek örgüt kültürü profiline belirlenmesinde, gerekse işe alım sürecinde doğru adayların doğru işe seçilmeleri açısından önem kazanmaktadır (Yahyagil, 2005).

İşgörenlerin örgütsel uyumu tüm örgütler için çok önemli bir konudur. Örgütsel uyum genelde bireyin, çalıştığı örgütle özdeşleşmesi, ortak hedef ve değerleri paylaşması ve örgüt adına çaba harcamaya istekli olması anlamına gelir. Özellikle örgüte yeni katılan işgörenler örgüte uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar. Son yıllarda, yeni işgörenlerin kendi uyumlarını proaktif bir şekilde etkileme yeteneklerine önem verilmektedir. Ayrıca örgüt yönetimi de bir program dâhilinde işgörenin örgüte uyumunu sağlayabilir. Bu da örgütsel sosyalizasyon süreci ile olur. Örgütsel sosyalizasyon, örgüte yeni gelen işgörenlerin, örgütün tam bir üyesi gibi hareket edebilmeleri için gereken bilgi, davranış ve tutumları kazandıları bir süreçtir. Eğer sosyalizasyon süreci başarılı olursa yeni işgörenler iyi performans gösterirler, yüksek iş doyumları olur ve örgüt içinde kalmaya istekli olurlar (Çalık, 2003).

Geleneksel örgütün uyumu sağlama girişimi, işgören üzerinde sıkı bir denetim kurmaktır. Yakından ve sürekli denetim yoluyla işgörenin örgütün işlevsel çevresine uyumu sağlamaya çalışılır. Oysa yakından sürekli izlemenin işgöreni uyumsuzluğa ittiği artık benimsenmiştir. Çağdaş yönetim kuramları bu tür bir disiplin uygulamasını uyumu sağlamak için sakıncalı bulmaktadır. Çağdaş yönetim kuramları işgörenlerin uyumunun sağlanması için daha değişik yöntemlere başvurmaktadır. Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bunların başında gelmektedir. Yönetmenlerin demokratik önderlik uygulamaları, işgörenlerin örgüte uyumunu sağlamada etkili olabilmektedir. Yönetmenlerin etkili ve çok yönlü çalışan bir iletişim ağı kurmaları; birimler ve işgörenler arasında takım çalışmasına elverişli bir eşgüdüm kurmaları, işgörenlerin uyumsuzluğunu azaltabilmektedir. Ayrıca yönetime katılmaları yeter düzeye çıktığında, işgörenlerin hem işten doyumları, hem de örgüte uymaları artabilir (Başaran, 1991).

2.2.2. Kişi-Örgüt Uyumunun Boyutları

2.2.2.1. Bütünleyici Uyum

Bütünleyici uyuma göre örgütün kültürü, örgüt iklimi, değerleri, amaçları ve normları kısaca örgütün belirleyici özellikleri ile bireyin belirleyici özellikleri; kişiliği, değerleri, amaçları ve tutumları arasındaki benzerlik olması şeklinde ifade edilmektedir (Kristof, 1996).

Bütünleyici uyum, bir bireyin ortamdaki diğer bireylerin özelliklerine benzer özelliklere sahip olduğunda ortaya çıkar. Örneğin; bir departmanda çalışan bir birey, diğer çalışanlarla aynı değer ve tutumlara sahipse, bütünleyici uyumdan söz edilebilir (Kurtpınar, 2011).

2.2.2.2. Tamamlayıcı Uyum

Tamamlayıcı uyumda ise, bireyin özelliklerinin, ortamda eksik olan şeyleri tamamlaması söz konusudur. Örneğin; bir çalışan, örgüt için faydalı ve işlevsel özel becerilere sahipse, burada tamamlayıcı bir uyum vardır. Bu uyuma göre örgütün ihtiyaç ve beklentileri ile bireyin ihtiyaç ve beklentileri arasındaki ilişkide eksiklikleri tamamlama ön plana çıkmaktadır (Kurtpınar, 2011).

2.2.3. Kişi Örgüt Uyumunun Bileşenleri

Kişi-Örgüt uyumunun oluşabilmesi için, anlaşılacağı üzere farklı bileşenlerin bir araya gelmesi gereklidir. Bu unsurlar Kişi-Örgüt uyumunu ölçmek için de büyük öneme sahiptir. Değerler, hedefler, iş çevresi ve kişilik özellikleri Kişi-Örgüt uyumunu bir araya getiren temel elementlerdir (Özçelik, 2011).

2.2.3.1. Değer Uyumu

Değerler, bireylerin yaşamında rehber prensipleri olarak yer alan ve onları hayatta güdüleyen amaçların sosyal birer temsilcilerdir. Bu rehber prensipler, bireylerin seçim eylemleri, diğer bireyleri ve olayları değerlendirme ölçütleri ile kendi değerlendirmelerini açıklama yöntemleri olarak ifade edilebilmektedir. Değerler, bireylerin doğru-yanlış ayırımına ilişkin belirledikleri inanç standartları olduğu ifade edilmektedir. Bu anlamda değerler, olası olaylar ve sonuçlarla ilgili

olarak bireylerin sahip olduğu olumlu ya da olumsuz tutum ve davranışlar üzerinde etkilidir (Altıntaş, 2006).

Kişi-Örgüt uyumunu sağlamada değerler önemli rol oynamaktadır ve bu nedenle, örgütlerin performansı üzerinde önemli etkiye sahip olan değerlerin Kişi-Örgüt uyumunu destekleyici etkisi üzerinde durmakta fayda vardır. Değerler; bir kurumun üyelerince paylaşılan, üyelerin davranışlarını yönlendiren, bir kurumun kendisi ve çevresinde “kabul gören” temel normlar, varsayım ve inançlar bütünüdür. Her kurumun bir “değerler seti” vardır. Değerler, kurum üyelerinin anlayışını ele verir ve kurum içerisinde nasıl davranacakları konusunda kendilerine kurallar sağlar (Sığır, 2007).

Kişi-Örgüt uyumu için önemi açık olan değerlerin oluşması, gelişmesi ve çalışanlar içinde yaygın bir hale gelebilmesi için işletmeler, özel tedbirler almalı ve değerleri destekleyici örgüt kültürünü sağlamalıdır (Özçelik, 2011).

2.2.3.2. Hedeflerin Uyumunu

Kişi-örgüt uyumunun diğeri bir tamamlayıcı uyum boyutu da çalışanlar ve yöneticilerin (örgüt) ulaşmak istedikleri hedefler yani bireysel ve örgütsel hedefler arasındaki uyumdur (Özçelik, 2011).

Hedeflerin uyumunu iki farklı boyutta inceleyebiliriz. Bunlardan birincisi dikey yönde örgütteki yöneticiler ve astlar arasında, ikincisi ise yatay yönde birey ve örgütteki diğeri bütün bireylerin hedefleri arasındaki uyumdur (Vancouver ve Schmitt, 1991). Dikey yöndeki hedef uyumu kişinin işe karşı tavırlarını doğrudan etkilemektedir. Yatay yöndeki hedef uyumu ise, grup ahengini ve çalışanlar arasındaki sosyal uyumu doğurur (Özçelik, 2011).

2.2.3.3.Çevre ve Kültür ile Uyum

Örgüt iklimi veya çevresi oluştuktan sonra bireyler bu ortama uyum sağlamak zorundadır. Çevrelerine uyum sağlayamayanlar ya kendilerine yeni bir çevre bulmak, ya da çevrelerini değiştirmek seçenekleri ile karşılaşır. Kişiler ihtiyaçlarını karşıladıkları çevreye önem verirler. Birey-çevre uyumu bireylerin gereksinimlerini karşıladıkları çevre veya örgüt ile etkileşime girmeleri sonucu ortaya çıkar. Birey-çevre uyumunu sağlayan ve bu uyumun devamını sağlayan olgu bireyin çevreden,

çevrenin bireyden yararlanmasıdır. Birey ve çevre arasındaki etkileşim sürecinde çevreyi oluşturan örgütler bireyden üretim, buna karşılık bireyler örgütten iş doyumu sağlama beklentisi içinde olurlar (Argun, 2007).

Böyle bir uyum, örgütü kendi dinamiklerine ve değerlerine uyan tipteki yeni yöneticiler yetiştirmesini, bireyler ve örgüt arasında birliktelik oluşmasını sağlar ve biz duygusunu güçlendirir, işletme içi çatışmaları en alt düzeye indirir, işletmeye süreklilik kazandırır çünkü kültür nesilden nesle aktarılır (Çırpan, 1998).

2.2.3.4. Kişiliğin Uyumu

Kişilik, bireyin kendi açısından, fizyolojik zihinsel ve ruhsal özellikleri hakkındaki bilgisidir. Şu halde, kişilik insanın kendisinde olup bitenleri değerlemesi ve kendisine tatmin ve çıkar sağlayacak bir duruma geçmeyi istemesidir. İnsanın başkaları açısından kişiliği, onun toplum içinde belirli özelliklere ve rollere (göreve) sahip olmasıdır (Eren, 2004).

Bireylerin organizasyondaki rollerinin ve görevlerinin kişilikleri ile uyumlu olması, işe karşı tavırlar üzerinde etkili olduğu gibi kişi-örgüt uyumunu da doğrudan desteklemektedir (Şimşek ve diğ., 2005).

2.2.4. Örgütsel Uyumu Sağlama Yolları

Koşulları ne olursa olsun, insanın bir örgütte çalışması zorunludur. Tarih boyunca insan, bu zorunluluğu yerine getirmiştir. İnsan yüksek düzeyde uyum yeteneği ile donanmıştır. Yönetmen, insanın bu uyum yeteneğini kötüye kullanmadan, örgütün koşullarını, uyumsuzluğa yol açmayacak biçimde geliştirmeye çalışmalıdır. Örgütün karmaşık olamayan uyum sorunlarını çözmek için, yönetimin aşağıdaki bilimsel yöntemleri uygulaması gerekir (Başaran, 2004).

2.2.4.1. Örgütsel Toplumsallaştırma

Yeni işe alınanlar örgütün değer ve norm sistemlerini bilmediklerinden, buna ters düşen davranışlarda bulunabilirler. İşte örgütler bu nedenle yeni işe alınan personele kültürü öğretmek ve onların uyumlarını sağlamak için yardımcı olmak isterler. Örgüt içindeki çalışanların örgüt kültürünü öğrenip, diğer çalışanlara aktarması sürecine veya uyum sağlama sürecine örgütsel toplumsallaştırma adı

verilir. İnsanlar nasıl toplumda yaşayarak toplumsallaşıyorsa, örgüt içinde çalışarak da örgüt açısından toplumsallaşmaktadır. Diğer bir deyimle, örgüt içinde geçerli olan istendik ve istenmedik davranışları, diğer çalışanlarla iletişim kurmayı öğrenmektedirler. Özellikle, örgüt içinde deneyimli personelin tutum ve davranışlarını gözlenerek, onların anlattıkları hikâyeler dinlenerek bu süreç tamamlanmaktadır. Ancak, bu örgüt içinde verilen formal eğitimin, dağıtılan kitap ve broşürlerin önemli olmadığını göstermez. Bu tür resmi faaliyetler ve deneyimli personelin gözlenmesi birlikte olarak bir süreci kılar ve kolaylaştırır (Özkalıp ve Kirel, 2001).

Birçok uyum sorunu, işgörenlerin yüz yüze iletişimi ve etkileşimiyle çözülebilir. Toplum, insanın kişiliğini biçimlendirir. Bir başkasının sorununu görmek insanın daha az yeğin olan kendi sorununa hoşgörüyü bakmasına yardım eder. Örgütsel toplumsallaştırma, bir insan işleme sürecidir; işgörenlerin başkalarının, kendileri için yapılandırılmış örgütsel ortama uymalarını sağlamayı amaçlar. Toplumsallaştırma şu varsayımlara dayanır (Başaran, 2004):

- İşgörenler, örgüte kaygıyla girerler; işlerine kaygıyla başlarlar. İşgörenler, örgütün toplumsal ilke ve kurallarına uyum sağladıkça, görevlerini yapabileceklerini öğrendikçe toplumsallaşırlar; böylece kaygıları azalır.

- Toplumsallaştırma, örgütün somut ortamında yer aldığı için, imgeleme değil gerçeğe dayanır.

- Yeni işgörenlerin, örgütün etkisizleşmesine önemli derecede etkisi vardır. İşgörenlerin toplumsallaşması, örgütün etkililiğini yükseltmek için bir zorunluluktur.

2.2.4.2. İşlemsel Koşullanma

Bireyin bir ödüle kavuşmak ya da bir cezadan kaçmak için yaptığı tepkiyi öğrendiği sayıtlısına dayanır. Bu kurama, araç olarak ödülü ve cezayı kullandığı için “Araçsal Koşullanma”; öğrenmenin sonunda doyurucu ürün elde ettiği için “Edimsel Koşullanma” da denir. İşlemsel koşullanmaya göre, işgörenin çevresinden gelen bir uyarana tepkisi, amacını gerçekleştirmesi için bir araçtır; çevre, işgörenin yanıtı etkileyerek amaca ulaşmayı pekiştirir. Böylece uyarana-yanıt-sonuç arasındaki ilişkiler, pekiştirme yoluyla olumsallaşır. İşgören amaca ulaşması, başka bir deyişle istenen davranışı yapması, pekiştirildiğinde örgüte uyumu kolaylaştırır. Yönetimin,

işgörende uyum davranışını oluşturmaya ortam hazırlamasının dört yolu vardır (Başaran, 2004):

1. Olumlu Pekiştirme: İşine göre yapılan bir etkiye istenen bir yanıt alındığında bu yanıtı yerleştirmek için ona olumlu pekiştirme uygulamak gerekir. Örgütte yükselme, övülme, tanınma, para gibi olumlu pekiştirme vardır.

2. Kaçınmayı Öğrenme: İşgörenlerin uyumunu azaltacak ya da engelleyecek etkilerden kaçınmasını öğrenmesi için, ona uyarıcı etkiler yapmak gerekebilir.

3. Köreltme: İşgöreni uyumsuzluğa iten davranışların köreltilmesi için bunların pekiştirilmemesi gerekir.

4. Ceza: İşgöreni, uyumsuzluğa iten davranışla oluştuğunda cezalandırmak yararlı olabilir. Ceza doğru yerde, doğru zamanda, doğru yeğinlikte verildiğinde istenmeyen davranışın yapılmasını durdurabilir; ama istenmeyen davranışı unutturamaz.

2.2.4.3. Etkileşim Çözümlemesi

Etkileşim çözümlemesi, insan davranışını anlama yöntemidir. Etkileşim çözümlemesinin amacı, insanın çevresiyle etkileşimini çözümleyerek kişiliğini tanımak etkileşim niteliğini arttırmaktır. Etkileşim sürecinin konusu, etkiyi yapan kişiyle, bu etkiyi yanıtlayan kişidir. Etkileşim çözümlemesi, uyum bozukluğu olsun olmasın her insana uygulanabilir. Etkileşim çözümlemesi, insanın başkalarıyla etkileşirken, zamanlarını kullanırken, oyunlarda rolleri uygularken kişiliğini nasıl kullandığını inceler. Etkileşim çözümlemesi, etki-tepki incelemesidir; ilişki bozukluklarının giderilmesi için kullanılır (Başaran, 2004).

2.2.4.4. Örgütsel Danışma

Danışma, bir sorunun işgörende yarattığı zorlamayı ya da uyumsuzluğu en aza indirmek için, işgörenle konuşarak, sorunu birlikte irdelemektir. İşgörenin uyumunu sağlamada danışma, işgörene bilgi, beceri kazandırmaktan çok, işgörenin tutumunu değiştirmek için gerekir. Danışmanın amacı, işgörenin karşı karşıya bulunduğu sorunun nedenlerini tanımasına; sorunun niteliğini, etkisini, boyutlarını algılamasına; kendisini tanıyarak baş edip edemeyeceğini anlamasına çözüm seçeneklerini görmesine yardım etmektir. Danışma, işgörenin sorunu işgören adına çözmek, ona hazır çözüm yollarını göstermek değildir. İşgören, örgütsel edimini

engelleyen kişisel, örgütsel sorunlarını kendi kendine çözebildiğinde ancak o zaman, yeterliliğini arttırabilir, edimini yükseltebilir (Hartmann, 2004).

Başaran'a (2004) göre danışmanın özellikleri şunlardır:

1. Danışmada güven esastır.
2. Danışman işgöreni, sorunu çözmeye, duygusal olmaktan çok ussal bir yaklaşımla savaşımcı bir tutumla güdülemelidir.
3. Danışman, işgörenin baş edemeyeceği sorunlarda çözüm önerileri de göstermelidir.
4. Danışmanın yapıldığı ortam danışmanın başarısı açısından önemlidir.
5. İşgörenin danışma sırasında ortaya koyduğu gizler kimseye duyurulmamalı; yazılmış ise titizlikle saklanmalıdır.

2.2.4.5. Duyarlılık Eğitimi

Duyarlılık eğitimi ile örgüt üyeleri hür ve açık bir ortamda bir araya getirilerek profesyonel bir davranış bilimcisinin yönetiminde birbirleriyle etkileşim süreçlerini tartışırlar (Özkalp ve Kırel, 2001).

Duyarlılık eğitimi, işgörenin bir küme içinde kendini ve öteki üyeleri tanımasına; onlara ve onların sorunlarına karşı duyarlı olmasına eleştirilere ve başkalarına karşı hoşgörü geliştirmesine yardım eden bir küme çalışmasıdır. İşgörenin küme içinde deneyerek etkili bir küme üyeliği geliştirmesini; küme sürecinde duyarlı olmasını; başkalarına yardım etmeyi, kendini, çevresini anlamayı öğrenmesini; özellikle öğrenmeyi sağlar (Başaran, 2004).

2.2.5. İşgörenin Uyumsuzluğa Karşı Tepkisi

Uyum yeterliliği ve uyuma yönelik güdülenmesi yüksek olan işgören, örgütte uyum sorunlarının pek çoğunu çözer ve örgüte uyumunu, erincini bozmayacak düzeyde sağlar. Uyumsuzluk kaynaklarıyla başa çıkamayan işgören, ya örgütte uyum sorunlarıyla birlikte yaşar ya da ilk fırsatta örgütten ayrılır. Örgütten ayrılamayan ama uyum sorunlarıyla birlikte yaşayan işgören şu tepkileri gösterir (Başaran, 2004).

2.2.5.1. Umursamazlık

Umursamazlık, işgörenlerce örgüte karşı çokça geliştiren bir tutumdur. Umursamaz bir bakıma olaylardan, toplumdaki, eylem ve işlemlerden geri çekilmiştir. Umursamaz işgören, işten doyumuna önem vermez; örgüte geçim kaygısıyla ya da alıştığı için gelir. Umursamazlık yalnız işgörenin kişiliğinden gelen nedenlerle ortaya çıkmaz; örgütten gelen nedenlerle de ortaya çıkar. İşgörenin yaptığı işin niteliği; yönetmenlerin davranışı; anlamsızlık ve belirsizlikle dolu örgüt ortamı gibi pek çok neden, işgöreni işinden, görevinden soğutabilir. Umursamazlık, yabancılaşma gibi ağır bir tutum bozukluğu değildir; ama işgöreni yabancılaşmaya hazırlar. İşgörene örgütü, işini çekici kılmak, güven vermek; baş edemediği engelleri kaldırmasına, sorunlarını çözmesine yardım etmek, ilgi göstermek gibi etkinlikler, umursamaz işgöreni umursar yapabilir. Umursamazlık, daha çok bürokratik örgütlerin, işten atılma korkusunun olmadığı ortamlarda oluşur. Umursamazlık, kimi kez tepkisizlikle birleşebilir. Bu durumda işgören, vurdumduymaz olur, etkilere karşı tepkisiz kalır, uyumsuzluğunu yeğînleştirir: yabancılaşmaya daha çok yaklaşır (Başaran, 2004).

2.2.5.2. Yabancılaşma

Yabancılaşma, kavramını ilk kez Karl Marx kullanmıştır. Marx yabancılaşmış emek kavramını, işçinin emeğinin kendine ilişkin olmayan bir eylemiş gibi görülmesi anlamında kullanılmıştır. Örgüt, olumsuz koşullarıyla, işçinin emeğini kendine yabancılaştırır. Marx'a göre, işgörenin yabancılaşmasının nedenleri şunlardır (Başaran,2004):

1. Ne üretim araçları, ne de ürettiği ürün işgörenin malıdır.
2. Uzmanlık, işgörene işin bütününün küçük bir parçasını üretme olanağı verir. İşgören, ürettiği ürünün bütünlüğünü ve ne için üretildiğini göremez. İşgörenin yaratıcılığını geliştirmesi engellenir.
3. Tekdüze ve ürünün küçük parçasını üretmesi yüzünden işgören, ortaya çıkan ürüne, ben ürettim diyemez.
4. İşgörenin kullandığı teknolojiye uyum sağlamak zorunda kaldığından, işgörenin, kendini denetleme isteği elinden alınarak, denetimi makineye devredilir.

5. Makineyle baş başa bırakılan işgörenin, toplumsallaşmanın ve kişiliği geliştirmenin vazgeçilmez gereği olan insanlarla ilişki kurma olanağı elinden alınır.

6. İşgören, örgütün denetimi altına girerek kendi geleceğini denetleme hakkından vazgeçer. İşgören, sonunda örgütteki yaşamında denetlemeyi ve kendini anlatmayı reddederek işinden soğur.

7. Örgütün yetke sıra dizini ve denetimi, işgöreni özünden soğumaya iter.

Ürettiği ürüne yabancılaşan bir işgören, üretim sürecine de yabancılaşır; iş onun doğal bir parçası olmaktan çıkar; iş, işgörenin üretim aracı olmaz. İşgören, bilişsel, devinimsel ve duygusal gücünü özgürce ürüne dönüştüremez. Giderek işgörenin gücü tükenir. Artık gönüllü çalışan bir insan değil, zorla çalışan bir araç olur. Bu yüzden yalnız ürettiği ürüne ve üretim sürecine değil, öteki işgörelere, yönetmenlere, müşterilere ve sonunda kendine de yabancılaşır. İnsanın kendi kendine yabancılaşması, yaptığı eylemlerini sanki kendinin değilmiş gibi görmesi ve yaptığı eylemlerin denetimi altına girmesidir. Böylece insan eylemlerini denetleyemez; ama eylemlerince denetlenir (Başaran, 2004).

2.3. EĞİTİM YÖNETİMİNDE MENTORLUK VE ÖRGÜTSEL UYUM İLİŞKİSİ

Örgüt içerisinde çalışanın kendini o örgütün bir üyesi olarak görmesi, örgüt kültürünü benimsemesi, örgüt faaliyetlerinde üzerine düşen görevleri benimsemesi ve örgütsel faaliyetlerinde performans sergileyebilmesi, kişinin örgüte olan uyum düzeyine bağlıdır. Eğitim örgütlerinin birer açık sistem oldukları düşünüldüğünde ve örgüt çevresinin büyüklüğü göz önüne alındığında öğretmenlerin örgüte olan uyumlarının, eğitimin kalitesi ve sürdürülebilirliği açısından ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Çalışanların örgüte ve örgüt kültürüne daha rahat uyum sağlamaları okul müdürlerinin rehberliğinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle Mentorluk, hem eğitim örgütlerine hem de bireylere büyük artılar getiren hizmetlerin arasında yerini almaktadır (Özkan, 2014).

Günümüzde okul yöneticisi okulun ve çalışanların gelişimini sağlayan bir lider olmak durumundadır. Okul yöneticisi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgilenir, etkili bir öğrenme öğretme ortamının oluşturulmasına katkı sağlar (Çelik, 2000). Okul müdürü, ilk defa bir işe giren veya kurumda işe yeni başlayan

işgörenlerin kuruma uyum sürecinde onlara rehberlik eder, yeni çalışana akıl hocalığı yapar, destekler, yol gösterir yani mentorluk yapar. Bu süreçte, işin içeriği, çalışanlar ve birimler ile ilgili bilgi verilir. Ardından kurumun, misyonu, vizyonu, değerleri, kültürü yeni çalışana aktarılır. Bu süreçte okul müdürü mentorluk görevini yerine getirir. Dolayısıyla mentorun tutum ve davranışları, yeni çalışanın iyi bir başlangıç yapması bakımından çok önemlidir (Çelik, 2011)

Mentorluk hizmeti almak, iş hayatına yeni atılmış, hedeflerini henüz belirleyememiş gençlerin kariyerlerini geliştirmelerinde önemli bir faktör olmakla beraber aynı zamanda, kurum kültürüne alışmakta zorlanan, kuruma uyum sağlayacak bireysel planlarını yapmakta desteğe ihtiyaç duyan işgörenler için de çok önemlidir. Mesleki gelişim sürecini kısaltmak ve bu süreci en az hatayla atlattırmak isteyen çalışanlar da Mentorluk hizmeti almayı düşünmelidirler (Özkan, 2014).

Okul müdürü, çalışanların örgütsel uyum düzeyini artırmaya dönük, yetkilerini sadece ilgili prosedürlerden değil, kişisel olarak sahip olacağı potansiyelinden almalı, bir lider olarak çalışanlarına performanslarını geliştirme, bireysel ve örgütsel kariyer planlaması yapma konusunda gerekli rehberliği yapmalıdır (Arabacı, 2010). Sahip olduğu bilgi ve birikimi çalışanları ile paylaşmalı, olası yanlış tutum ve davranışları önleyici tedbirler almalı ve onlara yol gösterici olmalıdır. Çalışanların bilgi ve becerilerini geliştirmelerini sağlamak ve bu süreçte kendilerine destek sağlayıp onları gelecekteki konumlarına hazırlamak için faaliyetler planlamalıdır. Bu da ancak kurumlaşmış bir mentorluk sistemiyle mümkün olacaktır (Aydın, 2005).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mentorluk fonksiyonları ve örgütsel uyum konusunda yapılan araştırmalara kısaca değinilmiştir.

Yurtseven (2010), “mentorluk hizmetinin, yabancı diller yüksekokulunda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında veri toplama araçları çalışma öncesi ve sonrasında iki gruba uygulanmış ve toplanan verilerin analizinde kovaryans istatistik tekniğini kullanmıştır. Çalışma süresince deney grubuna yabancı dil öğretimine ek olarak mentorluk hizmeti verilmiş, kontrol grubuna ise mentorluk hizmeti verilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, mentorluk hizmetinin,

öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinde olumlu bir etki oluşturduğunu, ancak akademik başarıları ve öz yeterlik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığını ortaya koymuştur.

Yıldırım (2013), “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı ilişkisel tarama niteliğindeki yüksek lisans tez çalışmasında okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, İlköğretim okullarında; okulun akademik başarıları ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından bilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında, ortaöğretim okullarında ise okulun akademik başarıları ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir.

Özdemir (2012), “İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli” adlı doktora tez çalışmasında Öncelikle tüm etkinliklerin gerçekleştirileceği uygulama sitesini (www.ementorum.com) hazırlayarak yayınlamıştır. Literatür taraması ve uygulama başlangıcında uygulama sitesi kullanıcılarından gelen istekler doğrultusunda belirlenen sekiz öğrenme içeriği ile ilgili öğrenme materyallerini hazırlayarak uygulama sitesine yüklemiştir. Uygulama sitesinde yönetici, e-mentor ve mentee olarak üç farklı kullanıcı grubu tanımlanmıştır. 2011-2012 yılında, Elazığ, Malatya ve Bingöl illerinde görevli ile eğitim denetmen ve yardımcılarından 59’unun katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada akademisyen ve deneyimli il eğitim denetmenleri e-mentor, çalışma grubunda yer alan diğer il eğitim denetmen ve yardımcıları mente, araştırmacı ise yönetici olarak atanmıştır. E-mentorluk uygulamasının eğitim denetmen ve yardımcılarının başarısına etkisini belirlemek için başarı testi, tutumlarına olan etkiyi belirlemek amacıyla bilgisayar ve internete karşı tutum ölçeği, e-öğrenmeye karşı tutum ölçeği ve e-mentorluğa karşı tutum ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizi ile e-mentorluk uygulamasının, il eğitim denetmen ve yardımcılarının başarılarına, bilgisayar ve internete karşı tutumlarına, E-öğrenmeye karşı tutumlarına ve e-mentorluğa karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının görüşleriyle, iş yükünün fazla olması, zaman sıkıntısı çekmelerine rağmen, uygulama ile ciddi kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Simmons'ın (2006) "The Effect of Faculty-Student Interaction on the Relationship Between Student Mentoring and Student Success of Adult Learners in an Online Doctoral Program" adlı doktora çalışmasında öğretim görevlisi ve öğrenciler arasındaki etkileşimin, mentorluk hizmetleri ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak ve uzaktan eğitim sistemiyle yürütülen doktora programlarındaki okul-öğrenci iletişimini gözlemlemek amacıyla betimsel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada toplanan veriler, regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, üniversitedeki öğretmen-öğrenci ilişkisinin, öğrenci başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir deyişle, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin sağlam ya da zayıf olmasının, öğrenci başarısının artmasına ya da azalmasına herhangi bir etkisi bulunmamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen-öğrenci ilişkisinin, mentorluk hizmetine önemli bir etkisi olmadığını, ancak ilişkilerin sağlam ve sık olması durumunda, öğrencinin mentorluk davranışı açısından öğretmeni daha yüksek puanlarla değerlendirdiğini ortaya koymuştur.

Beyene ve diğerleri (2002), mentorluğun öğrencilerin bakış açısına göre önemini ve eğitimdeki yerini araştırmıştır. Araştırma sonucu yapılan analizler, mentor-öğrenci ilişkilerinin karşılıklı güven, arkadaşlık, meydan okuma ve dürüstlük üzerine kurulmasının öğrenciler tarafından önemsendiğini ortaya koymuştur. Analizler, ayrıca yukarıda sayılanlar dışında kalan cinsiyet, ırk gibi konuların mentor-öğrenci ilişkisinde önemli bir yeri olmadığını göstermektedir.

Özçelik (2011)'in "Kişi örgüt uyumu ve etik iklimin hastaneye bağlılığa etkisi: hemşireler üzerinde bir araştırma" adlı yüksek lisans çalışmasında, kişi örgüt uyumu ve etik iklimin hastaneye bağlılık üzerindeki etkilerini hemşireler üzerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan hemşirelerin orta düzeyde etik iklim algılamaları, kişi-örgüt uyumu ve örgütsel bağlılık düzeyinde oldukları, kişi-örgüt uyumlarının örgütsel bağlılık düzeylerini etkilemediği, hemşirelerin algıladıkları etik iklimin duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeylerini istatistiksel açıdan pozitif yönlü olarak etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Akbaş'ın (2011) "Algılanan kişi-örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: görgül bir araştırma" adlı çalışmasında Türkiye'de mobilya sanayi sektöründe faaliyet gösteren büyük ölçekli işletmelerin çalışanlarından alınan verilere göre algılanan kişi-örgüt uyumunun örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda çalışanların kişi-örgüt

uyumu algılarının, örgütsel vatandaşlık davranışları boyutlarından diğerlerini düşünme, ileri görev bilinci, sivil erdem, centilmenlik ve nezakete dayalı bilgilendirme üzerinde pozitif etkileri olduğuna ilişkin beş hipotez oluşturulmuş ve hipotezler kabul edilmiştir. Araştırma sonucuna göre çalışanların kişi-örgüt uyumu algılarının, örgüt gelişimine destek olmak örgütsel vatandaşlık davranışı boyutu üzerinde daha yüksek pozitif etkisi bulgulanmıştır.

Çelik, Turunç ve Demirkeya'nın (2008) “Çalışanların Adalet Algılarının İş Performansına Etkisinde Kişi Örgüt Uyumunun Aracılık Rolü: Turizm Sektöründe Görgül Bir Çalışma” adlı çalışmasında örgütsel adalet ve boyutlarının iş performansı ve kişi örgüt uyumu üzerine etkisi ve adaletin performans üzerine etkisinde kişi örgüt uyumunun aracılık rolünün bulunup bulunmadığını incelenmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda adalet algısının kişi-örgüt uyumu ile iş performansını pozitif ve anlamlı olarak etkilediği, kişi örgüt uyumunun iş performansı üzerinde pozitif yönde bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kişi örgüt uyumunun bağımlı ve bağımsız değişken arasında aracılık rolü üstlenip üstlenmediğini belirlemek amacıyla yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonunda algılanan adaletin boyutlarının (prosedür adaleti, dağıtım adaleti ve etkileşim adaleti) iş performansı üzerine etkisinde kişi örgüt uyumunun aracılık rolünün bulunmadığı belirlenmiştir.

Kurtpınar (2011)'in “Birey-örgüt uyumunun bireysel performans üzerindeki etkisinde kişilik özellikleri ve işe adanmışlığın rolü” adlı yüksek lisans çalışmasında bütünleyici ve tamamlayıcı birey-örgüt uyumunun işten ayrılma niyeti, örgütsel vatandaşlık davranışı, performans değişkenleri arasındaki ilişkilerde işe adanmışlık değişkenini bir ara değişken (mediating) olarak, birey-örgüt uyumunun işe adanmışlık üzerindeki etkisinde kişilik özelliklerinden dışa dönüklük ve açıklık özellikleri ise şartlı değişken (moderating) olarak rolleri incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde bütünleyici ve tamamlayıcı birey-örgüt uyumunun işten ayrılma niyeti, örgütsel vatandaşlık davranışı, performans değişkenleri arasındaki ilişkilerde işe adanmışlık değişkeninin tümüyle bir ara değişken olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında birey-örgüt uyumunun işe adanmışlık üzerindeki etkisinde açıklık kişilik özelliğinin düzenleyici rolü olduğu ve dışadönüklük kişilik özelliğinin bu değişkenlerle ilişkisi ise manidar bulunmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmıştır. Araştırmada kullanılan model, evren ve örneklem, verilerin toplanması ile ilgili yapılan çalışmalar, verilerin analizi ve araştırmada kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının öğretmenlerin örgütsel uyumları üzerinde etkisi olabilecek cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim, alan, görevli olunan eğitim kademesi ve alan değişikliği yapıma durumu gibi değişkenler inceleneceğinden, bu araştırma ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2006). İlişkisel tarama modeli; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanıldığından bu tür araştırmalar için uygun görülmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Karasar, 2006). Bu çalışmada mentorluk fonksiyonları algısı ile örgütsel uyum ilişkisi araştırıldığından ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim öğretim yılında Balıkesir ili genelinde yer değişikliği yapmış olan 960 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılabildiğinden evren örneklem olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, mentorluk fonksiyonları ölçeği ve örgütsel uyum ölçeği olmak üzere üç bölümden oluşan anket yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracının birinci bölümünde, öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim, alan, görevli olduğu eğitim kademesi ve alan değişikliği yapma durumlarını içeren kişisel bilgi formu yer almaktadır.

Araştırmanın ikinci bölümde kullanılan “Mentorluk Fonksiyonları” ölçeği Noe (1988) tarafından geliştirilen, okul yöneticileri veya yöneticilik becerilerini geliştirmek isteyenler için geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Bu ölçek 29 maddeden oluşmaktadır ve tamamı olumlu ifadeler içermektedir. Tutum düzeyleri beşli Likert tipinde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru puanlanmıştır.

Noe’nin (1988) uygulama sonuçlarına göre “Mentorluk Fonksiyonları” ölçeği “Kariyer İşlevi” ve “Psiko-sosyal İşlevi” olmak üzere 2 ana faktörden oluşmakta ve toplam varyansın %82’sini açıklamaktadır. Bu iki faktör arasında korelasyon katsayısı .49’dur. Psiko-sosyal işlevi faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri .350 -.740 arasında, kariyer işlevi faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise .330 -.840 arasındadır (Noe,1988).

İbrahimoğlu’nun (2011) “örgütlerde mentorluğun örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma” adlı çalışmasında mentorluk fonksiyonları ölçeğine ait maddelerin Türkçeye tercümesi yapılmıştır. Bu kapsamda alanında uzman öğretim üyelerinin ve uzman bankacıların görüşlerinden faydalanılmıştır. Ölçekte yer alan aynı faktörlere ait değişkenler arasında istatistiksel olarak yüksek düzeyde ve anlamlı korelasyonların olması, güvenilirlik katsayısının .97 olması, farklı faktörlere ait değişkenler arasında ise orta ve düşük düzeyde ilişkiler olması ölçeğin yakınsak geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rastgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2009).

α değeri,	$0.00 \leq \alpha < 0.40$	ise	Güvenilir değil
	$0.40 \leq \alpha < 0.60$	ise	Düşük güvenilirlikte
	$0.60 \leq \alpha < 0.80$	ise	Oldukça güvenilir
	$0.80 \leq \alpha \leq 1.00$	ise	Yüksek güvenilirdir.

Noe'nin (1988) çalışmasındaki ölçeğe ait kariyer işlevi faktörü; “yeni ilişkiler geliştirme”, “koruma”, “yeni beceriler kazandıran görevler verme”, alt boyutlarından oluşmaktadır ve Cronbach (α) iç tutarlılık katsayısı .89'dur. Psiko-sosyal işlevi faktörü ise; “koçluk”, “rol model olma”, “danışmanlık” ve “benimseme onaylama” alt boyutlarından oluşmaktadır ve Cronbach (α) iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Bu değerlere göre ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğinden söz edilebilir.

Bu araştırmada kullanılan “Mentorluk Fonksiyonları” ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır.

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayı ve Barlett küresellik (sphericity) testi ile incelenebilir. KMO katsayı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik (factorability) için KMO'nun .60'dan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir. Test sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2011).

“Mentorluk Fonksiyonları” ölçeğine ilişkin faktör analizi sonuçları Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

KMO ve Barlett's Testi		
KMO Measure of Sampling Adequacy		.977
	Approx. Chi-Square	14868.095
Barlett's Test of Sphericity	df	406
	Sig.	.000

Ölçeğin Cronbach (α) değeri .978 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı'ya (2009) göre ölçüm sonuçlarının, oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Ek 3 incelendiğinde mentorluk fonksiyonları ölçeğinin tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Belirlenen faktör toplam varyansın %71'ini açıklamaktadır. Bu faktöre ait maddelerin yük değerleri .523 - .803 arasında değişmektedir.

Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Cronbach (α) Değerleri			
	Noe (1988)	İbrahimoğlu (2011)	Bu Çalışmada
Kariyer İşlevi	.890	-	.951
Psiko-sosyal İşlev	.920	-	.957
Ölçeğin Tamamı	-	.970	.978

Kram (1983), mentorluk fonksiyonlarını “psiko-sosyal işlev” ve “kariyer işlevi” olarak iki gruba ayırmıştır. Bu işlevlerden kariyer işleve ait alt boyutlar; yeni ilişkiler geliştirme, koçluk, koruma ve yeni ilişkiler kazandıran görevler verme maddelerinden oluşmaktadır. Psiko-sosyal işleve ait alt boyutlar ise; rol model olma, benimseme ve onaylama, danışmanlık ve arkadaşlık maddelerinden oluşmaktadır.

Noe (1988) çalışmasında 29 maddelik ölçeğin hangi maddelerin hangi özelliği ölçtüğünü tespit etmiştir. Madde 20’yi “*destekleme*” alt boyutu olarak belirlemiştir. Bu çalışmada ölçeğin tek maddeden (madde 20) oluşan “*Destekleme*” alt boyutu uzman görüşü alınarak “*Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme*” alt boyutu ile birleştirilmiştir ve şu şekilde gruplamıştır:

Kariyer İşlevi	Madde
Yeni İlişkiler Geliştirme	17-18-19
Koçluk	1-2-23-24-25-26
Koruma	15-16
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	20-21-22
Psiko-sosyal İşlev	
Rol Model Olma	4-5-6-7
Benimseme ve Onaylama	3-14-28
Danışmanlık	8-9-10-11-12-13
Arkadaşlık	27-29

Araştırmanın üçüncü bölümde ise öğretmenlerin örgütsel uyumlarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Netemeyer ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen 4 maddeli ölçek kullanılmıştır ve tamamı olumlu ifadeler içermektedir. Tutum düzeyleri beşli Likert tipinde “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Maddeler “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru puanlanmıştır.

Netemeyer ve arkadaşları (1997) tarafından yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda Cronbach (α) güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Kullanılan ölçeğin Türkçe geçerlemesi Turunç ve Çelik (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçek 302

kişiyeye uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü bir yapıya uyum sağladığı ve faktör yüklerinin .51 ile .82 arasında olduğu tespit edilmiştir. Cronbach (α) güvenilirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır (Turunç ve Çelik; 2012).

Araştırmada kullanılan “Örgütsel Uyum” ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Örgütsel Uyum Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

KMO ve Barlett’s Testi		
KMO Measure of Sampling Adequacy		.809
Barlett’s Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1357.399
	df	6
	Sig.	.000

Bu araştırma için örgütsel uyum ölçeğinin Cronbach (α) değeri .901 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı’ya (2009) göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Ek 4 incelendiğinde örgütsel uyum ölçeğinin tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Belirlenen faktör toplam varyansın %77’sini açıklamaktadır. Faktörlere ait yük değerleri .820 - .904 arasında değişmektedir. Çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeklere ilişkin hesaplanan güvenilirlik sonuçları çizelge 3’de verilmiştir.

Çizelge 3. Eğitim Yöneticilerinin Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği ve Örgütsel Uyum Ölçeğinin Güvenirlik Katsayıları

Mentorluk Fonksiyonları		Örgütsel Uyum	
Cronbach's Alpha	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
.978	29	.901	4

Bu araştırma için güvenilirlik değerleri şu şekildedir;

Mentorluk fonksiyonları ölçeğine ait Cronbach (α) = .978 ve örgütsel uyum ölçeği için Cronbach (α) = .901 olarak bulunmuştur.

Örgütsel Uyum Ölçeği Cronbach (α) Değerleri		
Netemeyer ve arkadaşları (1997)	Turunç ve Çelik (2012)	Bu Çalışmada
.880	.810	.901

Çizelge 3'e göre, mentorluk fonksiyonları ölçeğinin Cronbach (α) iç tutarlılık katsayısı ile örgütsel uyum ölçeğinin Cronbach (α) iç tutarlılık katsayısı önerilen alt sınır olan .70'in (Demir, 2009) üzerindedir. Buna göre her iki ölçeğin de ölçüm sonuçlarının yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri toplanırken Kişisel Bilgi Formu, Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği ve Örgütsel Uyum Ölçeği'nden oluşan veri toplama aracı, Balıkesir ili genelinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapmış 960 öğretmene elektronik ortamda sunulmuştur.

Anketlerin geri dönüş oranı %72 olarak gerçekleşmiştir. Büyüköztürk'e (2005) göre sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının % 70'in üzerinde olması beklenir. Geri dönen anket sayısı 690 olup, uygun olarak doldurulmamış 179 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Geçerli oldukları görülen 511 veri toplama aracı üzerinden veriler analiz edilmiştir. Çalışmada evrenin tamamına ulaşıldığı için evren örneklem olarak kabul edilmiştir ve analize değer bulunan anket sayısının evreni temsil etme oranı %53 düzeyindedir.

3.5. Verilerin Analizi

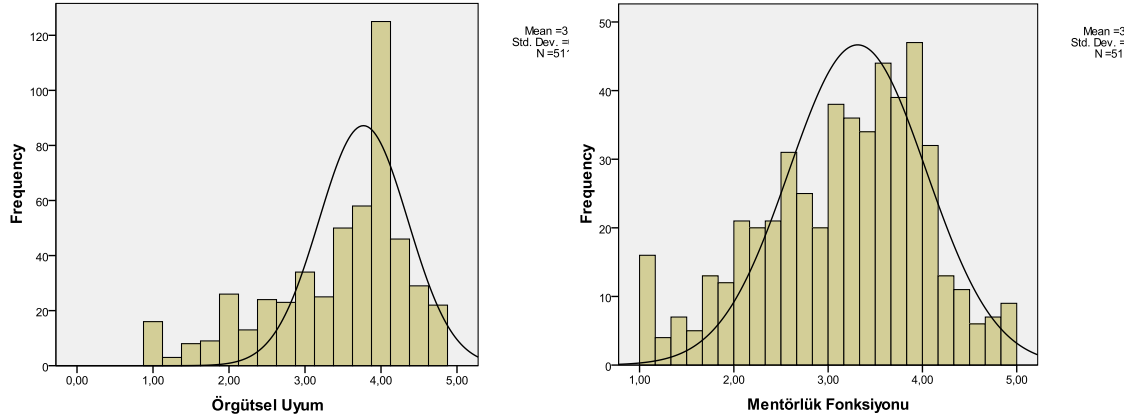
Toplanan verilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçeklerden alınan puanlara ait frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama, medyan ve mod değerleri gibi tanımlayıcı istatistiklerden de yararlanılmıştır. Ölçeklerden alınan toplam puanlar üzerinde yapılacak olan test istatistiklerinin uygunluğu için verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir.

Her iki ölçek için toplam puanların dağılımı Çizelge 4'de gösterilmiştir.

Çizelge 4. Puan Dağılımlarının İncelenmesi

	Örgütsel Uyum Ölçeği (Puan Aralığı 1-5)	Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği (Puan Aralığı 1-5)
Aritmetik Ortalama	3.44	3.20
Medyan	3.75	3.29
Mod	4	4
Skewness (Çarpıklık)	-.951	-.464
Kurtosis(Basıklık)	.217	-.297

Grafik 1. Mentorluk fonksiyonları ve örgütsel uyum ölçeklerine ait normal dağılım grafikleri



Büyüköztürk'e (2011) göre puanların dağılımında aritmetik ortalama, medyan ve mod birbirine yakınsa ve Skewness (Çarpıklık)-Kurtosis (Basıklık) değerleri -1 ile +1 değerleri arasında ise puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir ve parametrik testler kullanılabilir.

Mentorluk fonksiyonları ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına bakıldığında, aritmetik ortalama 3.20, medyan 3.29, mod 4, Skewness -.464 ve Kurtosis .297 olarak tespit edilmiştir. Örgütsel uyum ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına bakıldığında, aritmetik ortalama 3.44, medyan 3.75, mod 4, Skewness -.951 ve Kurtosis .217 olarak tespit edilmiştir. Her iki ölçekten elde edilen ortalama puanlar ve verilere ait histogram grafikleri incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan bağımsız örnek t–testi, iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2008). Çalışmada ortalama puanlar arasındaki farkların anlamlılığı test edilirken, süreksiz değişkenin iki olduğu durumlarda bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır.

İkiden fazla grubun bulunması durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü varyans analizi(One way Anova) ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc izleme testleri kullanılmıştır. Varyansların homojenliği Levene Statistic değerlerine bakılarak tespit edilmiştir. Yordayıcılığı test etmek için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır.

Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2008). Post hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmemiz için oldukça önemlidir. ANOVA tablosu, grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını genel olarak söylemektedir. 3 grup da olsa, 10 grup da olsa bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa ve diğerleri arasında fark olmasa, varyans analizi “gruplar arasında fark vardır” sonucunu verir. Fakat farklılığın nereden kaynaklandığını, hangi gruplar arasında olduğunun sonuçlarını post hoc testi açıklayacaktır. Post hoc testleri içerisinde çalışmalarda en yaygın kullanılan Tukey testidir (Kalaycı, 2008).

Öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları ortalama puanları ve ölçeğinin alt boyutları olan “Koçluk”, “Koruma”, “Yeni Beceri Kazandıran Görevler Verme”, “Yeni İlişkiler Geliştirme” “Rol Modeli Olma”, “Danışmanlık”, “Benimseme-Onaylama” ve “Arkadaşlık” boyutlarına ait ortalama puanlar ile öğretmenlerin örgütsel uyum ortalama puanları arasındaki ilişkiyi saptamak için Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum süreçlerine ait tutumları ve okul müdürlerinin bu süreçteki mentorluk fonksiyonlarına yönelik tutumları belirlenerek çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmış, daha sonra da bu iki tutum arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Değişkenler arasındaki ilişki incelenirken korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir (Kalaycı, 2008).

Farklılıkları araştırırken; cinsiyet, alan değişikliği yapma durumu için 2 grup olduğundan bağımsız örneklem t-testi, mesleki deneyim 4, okul türü 4 ve öğrenim durumu için de 3 grup olduğundan ANOVA testleri kullanılmıştır. İki tutum arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon analizlerinde elde edilen ilişkilerin kuvvetinin belirlenmesinde Büyüköztürk'ün (2005) belirttiği 1,00-0,70 yüksek; 0,69-0,30 orta; 0,29-0,00 düşük aralıkları kullanılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel uyumuna yönelik tutumlarının mentorluk fonksiyonları ile yordanabilirliğini araştırmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları ölçeklerinden en düşük 1, en yüksek 5 puan alınabilmektedir. Örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları ölçeklerine ilişkin ortalama puanları için 1.00-1.80 arası “çok düşük”, 1.81-2.60 arası “düşük”, 2.61-3.40 arası “orta”, 3.41-4.20 arası “yüksek”, 4.21-5 arası “çok yüksek” şeklinde puanlama yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmacının amacına uygun olarak kişisel bilgi formunda yer alan bilgilere, ölçeklerden elde edilen verilere, bu verilerin istatistiksel teknikler kullanılarak yapılan analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Bağımsız Değişkenlere Ait Bulgular

Veri toplama aracının birinci bölümünde bulunan kişisel bilgi formunda cinsiyet, mesleki kıdem, branşı, öğrenim durumu, görevli olunan okul türü ve alan değişikliği durumu bağımsız değişkenler olarak sıralanmaktadır. Araştırmaya katılan 511 öğretmenin kişisel özelliklerine ait bulgu ve yorumlar Çizelge 5’de yer almaktadır.

Çizelge 5. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Değişken	N	%
Cinsiyet	Kadın	261	51.1
	Erkek	250	48.9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	130	25.4
	6-10 yıl	155	30.3
	11-15 yıl	99	19.4
	16 ve üzeri	127	24.9
Öğrenim Durumu	Önlisans	12	2.3
	Lisans	457	89.4
	Lisansüstü	42	8.2
Alan	Sınıf Öğretmeni	99	19.4
	Branş	412	80.6
Görevli Olduğu Okul Türü	Okul öncesi	9	1.8
	İlkokul	110	21.5
	Ortaokul	238	46.6
	Lise	154	30.1
Alan Değişikliği Durumu	Evet	147	28.8
	Hayır	364	71.2
	Toplam	511	100,0

Çizelge 5'e göre örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 261'i (%51.1) kadın, 250'si (%48.9) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, 130'unun (%25.4) 1-5 yıl, 155'inin (%30.3) 6-10 yıl, 99'unun (%19.4) 11-15 yıl, 127'sinin (%24.9) 16 yıl ve üzeri hizmet yılı bulunmaktadır. Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin 12'si (%2.3) önlisans, 457'si (%89.4) lisans ve 42'si (%8.2) lisansüstü eğitim seviyesine sahiptir. Alan türüne göre öğretmenlerin 99'u (%19.4) sınıf öğretmeni, 412'si (%80.6) branş öğretmenidir. Kurum türüne göre öğretmenlerin 9'u (%1.8) okulöncesi, 110'u (%21.5) ilkokul, 238'i (%46.6) ortaokul, 154'ü (%30.1) lise kurumlarında görev yapmaktadırlar. Alan değişikliği yapmış olma durumuna göre öğretmenlerin 147'si (%28.8) alan değişikliği yapmış, 364'ü ise (%71.2) alan değişikliği yapmamıştır.

4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın temel amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ait bulgular, çizelgeler şeklinde sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

4.2.1. Birinci Alt Problem

2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ve örgütsel uyum algı düzeyleri nedir?

Örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları ölçeğine ilişkin ortalama puanlar ve standart sapmaları çizelge 6'da gösterilmiştir.

Çizelge 6. Mentorluk Fonksiyonları ve Örgütsel Uyuma İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	N	\bar{X}	SS	Puan Aralığı
Örgütsel Uyum	511	3.44	.91	1-5
Mentorluk Fonksiyonları	511	3.15	.89	1-5

Çizelge 6 incelendiğinde, örgütsel uyum ortalama puanı yüksek düzeyde (3.44) iken, okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ortalama puanı orta düzeyde (3.15) bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin örgütsel uyum düzeylerinin,

algıladıkları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik algı düzeyine ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Örgütsel Uyum Ölçeği Maddelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Örgütsel Uyum	\bar{X}	SS
1.Kişisel değerlerimin bu kurumun değerleriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum	3.51	1.04
2.Bu kurum insanlara bakış hususunda benimle aynı değere sahip	3.36	1.04
3.Bu kurum dürüstlük konusunda benimle aynı değere sahip	3.53	1.01
4.Bu kurum adalet konusunda benimle aynı değere sahip	3.36	1.07

Çizelge 7 incelendiğinde örgütsel uyum ölçeği maddelerine ait ortalama puanların 3.36 ile 3.53 arasında değiştiği gözlenmektedir. 2. ve 4. maddelere verilen yanıtların ortalaması (3.36) orta düzeyde iken 1. (3.51) ve 3.(3.53) maddelere verilen yanıtların ortalamasının yüksek düzeyde olduğu gözlenmektedir. Buna göre öğretmenlerin dürüstlük ve değerler konusundaki algı düzeyleri çalıştıkları kurum ile daha uyumlu iken, adalet ve insanlara bakış hususunda daha az düzeyde algılanmaktadır.

4.2.1.2. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

4.2.1.2.1. Kariyer İşlevi Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutu olan kariyer işlevine yönelik tutum düzeyine ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Mentorluk Fonksiyonlarının Kariyer İşlevi Maddelerine İlişkin Ortalama Puan ve Standart sapma Değerleri

Mentorluk Fonksiyonları		
Kariyer İşlevi	\bar{X}	SS
Koçluk	3.18	.97
1. Yöneticim mesleğinde yaşadığı deneyimleri benimle paylaşmaktadır.	3.34	1.15
2. Yöneticim gelişmem için beni teşvik etmiştir.	3.29	1.16
22. Yöneticim sanki bir öğretmen gibi, performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur.	3.18	1.15
23. Yöneticim kariyer amaçlarımda başarılı olmasında bana özel stratejiler gösterir	2.87	1.11
24. Yöneticim benimle fikirlerini paylaşır.	3.38	1.11
25. Yöneticim işimde başarılı olmam için özel stratejiler önerir.	3.01	1.11
Koruma	3.42	1.00
15. Yöneticim kariyerimde yükselme olasılığımı tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltır	3.48	1.03
16. Zamanında yetiştirmem gereken ve yetiştirilmesi zor görevleri bitirmemde yöneticim bana yardım etmiştir.	3.37	1.10
Yeni İlişkiler Geliştirme	2.98	.97
17. Yöneticim benim yeni iş arkadaşlarıyla tanışmama yardımcı olmuştur.	3.40	1.12
18. Yöneticim bana eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma görevi vermiştir.	2.77	1.11
19. Yöneticim gelecekte gelişme potansiyeli gösterebileceğim alanlarda insanlarla tanışmam için bana görevler vermektedir.	2.79	1.11
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	4.35	1.52
20. Yöneticim bana yönetici pozisyonuna gelmeme yardımcı olacak görevler vermiştir.	2.59	1.10
21. Yöneticim bana yeni beceriler öğrenme olanağı sağlayacak görevler vermiştir.	2.93	1.13
22. Yöneticim sanki bir öğretmen gibi, performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur.	3.18	1.15

Çizelge 8'de mentorluk fonksiyonlarına ait kariyer işlevi boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Bu istatistiklere göre kariyer işlevinin alt boyutları olan koçluk alt boyutu orta düzeyde (3.18), koruma alt boyutu yüksek düzeyde (3.42), yeni ilişkiler geliştirme alt boyutu orta düzeyde (2.98) ve yeni beceri

kazandıran görevler verme alt boyutunun yüksek düzeyde (4.35) değerlere sahip olduğu görülmektedir.

Çizelge 8'e göre öğretmenler yöneticilerin kendilerine mentorluk faaliyeti gösterirken; koçluk, koruma ve yeni beceriler kazandıran görevler verme konularında yüksek düzeyde, yeni ilişkiler geliştirme konularında ise daha düşük düzeyde destek verdiğini düşünmektedirler. Bu kapsamda okul müdürleri fikirlerini öğretmenlerle paylaşmakta, öğretmenlerin kariyerlerinde yükselme olasılığını tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltıcı davranışlarda bulunmakta ve öğretmenlerin performanslarını artırıcı desteği sunabilmektedirler. Buna rağmen okul müdürleri öğretmenlerin diğer eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma konusunda ve öğretmenlerin gelecekte gelişme potansiyeli gösterebilecekleri alanlarda insanlarla tanışmaları için görevler verme konusunda diğerlerine göre daha az destek sağladıkları tespit edilmiştir.

Kariyer işlevinin alt boyutlarından biri olan koçluk fonksiyonunda yöneticinin gelişim için teşvikte bulunması, deneyimlerini paylaşması ve geri bildirimlerde bulunması önemli bir yaklaşım olarak görülmektedir. Koruma fonksiyonunda, deneyimsiz kişinin karşılaşılabileceği olası tehditler ve gereksiz riskleri azaltma konusunda deneyimli kişinin yani mentorun önemli bir yeri olduğu saptanmıştır. Yeni beceri kazandıran görevler verme fonksiyonunda da mentor etkin bir rol oynamaktadır. Yeni ilişkiler geliştirme fonksiyonunda ise genç, deneyimsiz çalışanın (mentee) karar alıcılar gözünde değer kazandığını fakat geleceğe yönelik fırsatları elde edebilmesini sağlayacak görevler verilmesi konusunda ise önemli ama diğerlerine göre daha az oranda etkin olabildikleri görülmektedir (İbrahimoğlu, Uğurlu ve Kızıloğlu, 2011).

4.2.1.2.2. Psiko-sosyal İşlev Düzeyine Yönelik Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutu olan psiko-sosyal işleve yönelik tutum düzeyine ilişkin ortalama puanları ve standart sapma değerleri çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Psiko-sosyal İşlevine İlişkin Ortalama Puan ve Standart sapma Değerleri

Mentorluk Fonksiyonları		
Psiko-sosyal İşlev	\bar{X}	SS
Rol Model Olma	2.93	.99
4.Yöneticimin çalışma biçimini taklit ederim.	2.56	1.16
5.Yöneticimin eğitim konusundaki değer ve tutumlarına katılıyorum.	3.26	1.09
6.Yöneticime saygı ve hayranlık duyarım.	3.21	1.06
7.Kariyerimde benzer pozisyona geldiğimde Yöneticim gibi olmayı deneyeceğim.	2.73	1.21
Benimseme ve Onaylama	3.41	.94
3.Yöneticim işimde yeni yöntemler kullanmam konusunda beni teşvik etmiştir.	3.28	1.15
14.Yöneticim bir birey olarak bana saygı duyar.	3.77	.98
28.Yöneticim işyerinde karşılaştığı problemlerle ilgili bana önerilerimi sorar	3.20	1.14
Danışmanlık	3.31	.97
8. Yöneticimle yaptığım sohbetlerde, onun iyi bir dinleme becerisinin olduğunu düşünüyorum	3.46	1.10
9. Yöneticimle, iş/aile ile ilgili yaşadığım çatışmaları, iş arkadaşlarımla ilişkileri, kendimi geliştirmeyi, yeteneklerim konusundaki endişelerimi rahatça konuşurum.	3.18	1.17
10. Yöneticim, problemlerimi çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerini benimle paylaşır	3.33	1.10
11. Yöneticim işimle ilgili yaşadığım endişe ve korkuları ortadan kaldırmak için beni açıkça konuşmaya teşvik eder	3.30	1.12
12. Yöneticim onunla paylaştığım endişe ve duygularım esnasında kendini benim yerime koyar.	3.15	1.10
13. Yöneticim onunla paylaştığım, sır sayılabilecek endişe ve duygularımı gizlilikle saklar.	3.43	1.07
Arkadaşlık	2.86	3.00
27. Yöneticim beni yemeğe davet edebilir	3.00	1.20
29. Yöneticimle iş dışı sosyal ortamlarda da bir araya geliriz	2.74	1.25

Çizelge 9'da Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının psiko-sosyal işlev boyutuna ilişkin tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Buna göre psiko-sosyal işlevin alt boyutları olan rol modeli olma alt boyutu orta düzeyde (2.93), benimseme-

onaylama alt boyutu yüksek düzeyde (3.41), danışmanlık alt boyutu orta düzeyde (3.31) ve arkadaşlık alt boyutu orta düzeyde (2.86) değerlere sahip oldukları görülmektedir.

Çizelge 9'a göre öğretmenler yöneticilerin kendilerine mentorluk faaliyeti gösterirken; benimseme-onaylama ve danışmanlık konularında yüksek düzeyde, rol model olma ve arkadaşlık konularında ise daha düşük düzeyde destek verdiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler yöneticilerine saygı ve hayranlık duymakta, eğitim konusunda yöneticileriyle aynı düşünceleri paylaşmaktadırlar. Öğretmenler yöneticilerin öğretmenlere birey olarak saygı duyduklarını, öğretmenler ile olan iletişimlerinde iyi bir dinleme becerisine sahip olduklarını düşünmektedirler. Buna rağmen öğretmenler yöneticilerinin çalışma biçimlerini çok fazla taklit etmemekte ve yöneticiler il iş dışı sosyal ortamlarda çok fazla bir araya gelmemektedirler.

4.2.2. İkinci Alt Problem

2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile örgütsel uyum puanları öğretmenlerin; cinsiyetlerine, öğrenim durumuna, mesleki kıdemlerine, alanlarına, görev yaptıkları eğitim kademesine ve alan değişikliği yapmış olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

4.2.2.1. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

4.2.2.1.1. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Öğretmenlerin örgütsel uyum puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Çizelge 10'da gösterilmiştir.

Çizelge 10. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	t	p
Kadın	261	3.42	-.612	.541*
Erkek	250	3.47		
Toplam	511			

* p >.05 t <1.96

Çizelge 10'a göre öğretmenlerin örgütsel uyum puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Örgütsel uyum konusunda erkek ve kadın katılımcılar için cinsiyet farklılaştırıcı bir etken olmamıştır.

4.2.2.1.2. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Algı Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Çizelge 11. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Algı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	t	p
Kadın	261	3.13	-.557	.578*
Erkek	250	3.17		
Toplam	511			

* $p > .05$ $t < 1.96$

Çizelge 11'e göre öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları algı puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları konusunda erkek ve kadın katılımcılar için cinsiyet farklılaştırıcı bir etken olmamıştır.

4.2.2.2. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Analizi

Öğrenim durumlarına göre farklılıklar araştırılırken bağımsız değişkenin 3 alt düzeyi olduğu için ANOVA testi kullanılmıştır.

4.2.2.2.1. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Analizi

Çizelge 12. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik puanların öğrenim durumuna göre Anova sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	F	Sd	p
Önlisans	12	3.31	.536	2	.586*
Lisans	457	3.46			
Lisansüstü	42	3.32			
Toplam	511	3.44			

* $P > .05$ $F < 3.00$

Çizelge 12'ye göre öğretmenlerin örgütsel uyum puanları ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.2.2.2. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Algı Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Analizi

Çizelge 13. Mentorluk Fonksiyonlarına yönelik puanların öğrenim durumuna göre Anova sonuçları

Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	F	Sd	p
Önlisans	12	2.81	2.030	2	.132*
Lisans	457	3.17			
Lisansüstü	42	2.96			
Toplam	511	3.15			

* P>.05 F<3.00

Çizelge 13'e göre öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları puanları ile öğrenim durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.2.3. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Analizi

Mesleki deneyime göre farklılıklar araştırılırken bağımsız değişkenin 4 alt düzeyi olduğu için ANOVA testi kullanılmıştır.

4.2.2.3.1. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Analizi

Çizelge 14. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik Puanlarının mesleki kıdeme göre Anova sonuçları

Mesleki deneyim	N	\bar{X}	F	Sd	p
1-5 yıl	130	3.53	.633	3	.594*
6-10 yıl	155	3.39			
11-15 yıl	99	3.43			
16 ve üzeri	127	3.42			
Toplam	511	3.44			

*P>.05 F<2.60

Çizelge 14'e göre öğretmenlerin örgütsel uyum puanları ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.2.3.2. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Algı Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Analizi

Çizelge 15. Mentorluk Fonksiyonlarına yönelik algıların mesleki kıdeme göre Anova sonuçları

Mesleki deneyim	N	\bar{X}	F	Sd	p
1-5 yıl	130	3.17	.088	3	.966*
6-10 yıl	155	3.13			
11-15 yıl	99	3.16			
16 ve üzeri	127	3,13			
Toplam	511	3,15			

*P>.05 F<2.60

Çizelge 15'e göre öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları puanları ile mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.2.4. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Alana Göre Analizi

Öğretmenlerin her iki ölçek için toplam puanlarının alana göre karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır.

4.2.2.4.1. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Alanlarına Göre Analizi

Çizelge 16. Örgütsel Uyuma yönelik algıların alana göre t-testi sonuçları

Alan	N	\bar{X}	t	p
Sınıf Öğretmeni	99	3.36	-.970	.333*
Branş Öğretmeni	412	3.46		
Toplam	511			

*p > .05 t < 1.96

Çizelge 16'ya göre öğretmenlerin örgütsel uyum puanları, alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.2.4.2. Öğretmenlerin Algıladıkları Mentorluk Fonksiyonları Puanlarının Alanlarına Göre Analizi

Çizelge 17. Öğretmenlerin Mentorluk fonksiyonlarına yönelik algıların alana göre t-testi sonuçları

Alan	N	\bar{X}	t	p
Sınıf Öğretmeni	99	3.10	-.510	.610*
Branş Öğretmeni	412	3.15		
Toplam	511			

*p > .05 t < 1.96

Çizelge 17'ye göre öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları puanları, alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.2.5. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Analizi

Öğretmenlerinin her iki ölçek için toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız değişkenin 4 alt düzeyi olduğu için ANOVA testi kullanılmıştır.

4.2.2.5.1. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Analizi

Çizelge 18. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik algıların eğitim kademesine göre Anova sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	F	Sd	p
Okul öncesi	130	3.25	.915	3	.433*
İlkokul	155	3.40			
Ortaokul	99	3.51			
Lise	127	3.38			
Toplam	511				

*P > .05 F < 2.60

Çizelge 18'e göre öğretmenlerin örgütsel uyum puanları ile eğitim kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.2.5.2. Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Analizi

Çizelge 19. Öğretmenlerin Mentorluk fonksiyonlarına yönelik algı puanlarının eğitim kademesine göre Anova sonuçları

Okul Türü	N	\bar{X}	F	Sd	p
Okul öncesi	130	3.16	.316	3	.814*
İlkokul	155	3.13			
Ortaokul	99	3.19			
Lise	127	3.10			
Toplam	511				

*P>.05 F<2.60

Çizelge 19'a göre öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları puanları ile eğitim kademesi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.2.2.6. Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonları ile Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Alan Değişikliği Yapmış Olma Durumuna Göre Analizi

Öğretmenlerinin her iki ölçek için ortalama puanlarının karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır.

4.2.2.6.1. Öğretmenlerin Örgütsel Uyum Puanlarının Alan Değişikliği Durumuna Göre Analizi

Çizelge 20. Öğretmenlerin Örgütsel uyuma yönelik puanlarının alan değişikliği durumuna göre t-testi sonuçları

Alan Değişikliği	N	\bar{X}	t	p
Evet	364	3.40	-.702	.483*
Hayır	147	3.46		
Toplam	511			

*p > .05 t<1.96

Çizelge 20'ye göre öğretmenlerin örgütsel uyum puanları, alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.2.6.2. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonlarına Yönelik Algı Puanlarının Alan Değişikliği Durumuna Göre Analizi

Çizelge 21. Öğretmenlerin Mentorluk fonksiyonlarına yönelik algı puanlarının alan değişikliği durumuna göre t-testi sonuçları

Alan Değişikliği	N	\bar{X}	t	p
Evet	147	3.12	-.432	.666*
Hayır	364	3.16		
Toplam	511			

*p > .05 t < 1.96

Çizelge 21'e göre öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları puanları, alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.3. Üçüncü Alt Problem

2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları ile örgütsel uyum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Korelasyon katsayısının 1.00 olması , mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanırken şu sınırlar kullanılabilir. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70 – 1.00 arasında olması, yüksek; 0.70 – 0.30 arasında olması, orta; 0.30 – 0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd, 2011).

Öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonları ve örgütsel uyumuna yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için verilerin normal dağılım göstermesi ve her iki değişkenin de sürekli olması nedeniyle Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları çizelge 24'de verilmiştir.

Çizelge 22. Okul müdürlerinin Mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik tutumları arasındaki ilişki

		Örgütsel Uyum (\bar{X} =3.44)
Pearson	Mentorluk (\bar{X} =3.15)	.608
Correlation	Correlation Coefficient	
	p	.000*
	N	511

*p<.01

Çizelge 22'ye göre öğretmenlerin okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları algıları ve örgütsel uyumuna yönelik tutumları arasında pozitif yönde yükseğe yakın, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Correlation Coefficient=.608, p<.01).

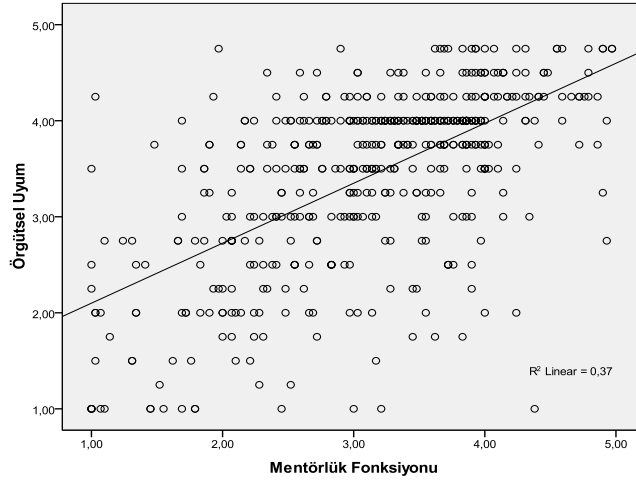
Okul müdürlerinin yönetim sürecinde öğretmenlere yönelik uygulamış oldukları mentorluk fonksiyonları, öğretmenlerin örgütsel uyum süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Buna göre, öğretmenlerin kurum kültürünü benimsemesinde, kurum içerisinde kabul görmelerinde, kendilerini daha iyi ifade edebilmelerinde, daha sosyal bir eğitim çalışanı olabilmelerinde ve dolayısıyla kurum içerisinde daha kaliteli bir eğitim ortamının oluşmasında okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları önem arz etmektedir.

4.2.4. Dördüncü Alt Problem

2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyumuna yönelik tutumları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile yordanabilir mi?

Öğretmenlerin örgütsel uyumuna yönelik tutumlarının okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile yordanabilirliğini araştırmak için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle ön şart olarak iki değişken arasında doğrusal ilişki olup olmadığına bakılmıştır.

Grafik 2. Örgütsel uyum ile Mentorluk fonksiyonu değişkenleri için saçılma diyagramı ve regresyon doğrusu



Grafik-2 incelendiğinde örgütsel uyum ile mentorluk fonksiyonu değişkenleri arasında doğrusal ilişki olduğu görülmüştür. Bu iki değişkene ilişkin değerleri gösteren noktalar bir doğru etrafında toplanmaktadır.

Basit regresyon analizine ait sonuçlar çizelge 23’de verilmiştir.

Çizelge 23. Örgütsel Uyum ve Mentorluk Fonksiyonlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	ΔR^2	B	SH	p
Sabit			1.476	.118	.000*
Mentorluk	.608	.370	.624	.036	.000*

* $r = .608$ $r^2 = .370$ $F = 12.980$ $p < .05$

Çizelge 23’e göre öğretmenlerin örgütsel uyumları; mentorluk fonksiyonlarına yönelik algıları ile yordanabilmektedir ($p < .05$). Öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik tutumlarındaki varyansın %37’si mentorluk fonksiyonlarına yönelik algıları ile açıklanabilmektedir ($r^2 = .37$).

4.2.5. Beşinci Alt Problem

2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel uyum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile örgütsel uyum puanları arasındaki ilişkinin boyutu Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak belirlenmiştir. Analiz sonuçları Çizelge 24’de verilmiştir.

Çizelge 24. Okul Müdürlerinin Mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik tutumlar arasındaki ilişki

Mentorluk	Örgütsel Uyum		
	N	Correlation Coefficient	p
Kariyer İşlevi	511	.556	.000*
Koçluk	511	.574	.000*
Koruma	511	.549	.000*
Yeni beceriler kazandıran görevler verme	511	.511	.000*
Yeni ilişkiler geliştirme	511	.476	.000*
Psiko-sosyal İşlev	511	.614	.000*
Rol modeli olma	511	.634	.000*
Danışmanlık	511	.557	.000*
Benimseme Onaylama	511	.572	.000*
Arkadaşlık	511	.384	.000*

*p<.01

Çizelge 24’e göre örgütsel uyum ile mentorluk fonksiyonları ölçeğinin alt boyutu olan kariyer işlevi, koçluk, koruma, yeni beceriler kazandıran görevler verme, yeni ilişkiler geliştirme, psiko-sosyal işlev, rol model olma, danışmanlık benimseme

onaylama ve arkadaşlık fonksiyonları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (.300<Correlation Coefficient<.690, p<.01).

Araştırmaya katılan öğretmenler açısından durum değerlendirildiğinde mentorlük işlevlerinin etkili bir şekilde yerine getirilmesinin çalışanların örgütsel uyum algısını pozitif yönde ve orta düzeyde etkilediği sonucuna varılabilir.

4.2.6. Altıncı Alt Problem

2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyumuna yönelik tutumları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile yordanabilir mi?

Çizelge 25. Örgütsel Uyum ve Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	R	ΔR^2	B	SH	p
Sabit	.654	.43	1.431	.146	.000
Kariyer İşlevi	.556	.31	-.497	.223	.027*
Koçluk	.574	.33	.239	.125	.056
Koruma	.549	.30	.193	.067	.004*
Yeni İlişkiler Geliştirme	.476	.22	.029	.076	.700
Yeni Beceriler Kazandıran Görevler Verme	.511	.26	.076	.053	.150
Psiko-sosyal İşlev	.614	.38	-.127	.188	.500
Rol Model Olma	.634	.40	.470	.088	.000*
Benimseme Onaylama	.572	.33	.136	.093	.141
Danışmanlık	.557	.31	.076	.074	.328
Arkadaşlık	.384	.15	.009	.047	.857
<hr/>					
r = .654	r ² = %43	F=12.980	* p =.000		

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde kariyer işlevi ve alt boyutu olan koruma fonksiyonu ile psiko-sosyal işlev alt boyutu olan rol model olma fonksiyonlarının örgütsel uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu üç değişken birlikte örgütsel uyumdaki toplam varyansın yaklaşık %43'ünü açıklamaktadır. Kariyer işlevi tek başına toplam varyansın %31'ini, koruma değişkeni tek başına toplam varyansın %30'unu, rol model olma değişkeni tek başına toplam varyansın %40'ını açıklamaktadır.

4.2.7. Yedinci Alt Problem

2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile demografik özellikler arasında bir ilişki var mıdır?

4.2.7.1. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Cinsiyete Göre Analizi

Çizelge 26. Mentorluk fonksiyonları ölçeğinin alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	t	p
Kariyer İşlevi	Kadın	261	3.08	-.569	.570
	Erkek	250	3.12		
Koçluk	Kadın	261	3.20	.317	.751
	Erkek	250	3.17		
Koruma	Kadın	261	3.40	-.447	.655
	Erkek	250	3.44		
Yeni beceriler kazandıran görevler verme	Kadın	261	4.28	-1.02	.307
	Erkek	250	4.42		
Yeni ilişkiler geliştirme	Kadın	261	2.94	-1.02	.308
	Erkek	250	3.03		

Çizelge 26. Devamı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	t	p
Psiko-sosyal İşlev	Kadın	261	3.14	-.686	.493
	Erkek	250	3.20		
Rol modeli olma	Kadın	261	2.97	.856	.392
	Erkek	250	2.90		
Danışmanlık	Kadın	261	3.27	-.890	.374
	Erkek	250	3.35		
Benimseme Onaylama	Kadın	261	3.44	.709	.478
	Erkek	250	3.38		
Arkadaşlık	Kadın	261	2.66	4.28	.000*
	Erkek	250	3.08		

* $p < .05$ $t > 1.96$

Çizelge 26'ya göre öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutlarından olan arkadaşlık alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t > 1.96$ ve $p < .05$). Ortalama puanlara bakıldığında erkek öğretmenlerin (3.08) arkadaşlık algısını kadınlara göre (2.66) daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. 2013 yılı Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü istatistik verilerine göre; Balıkesir ili eğitim kurumlarında görev yapmakta olan eğitim yöneticilerinin 1.420'sinin erkek, 265'inin kadın yöneticilerden oluştuğu görülmektedir (Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü, 2013). Bu kapsamda karşılıklı ilişkileri içine alan ve okul müdürünün çalışanları ile informal ilişkilerini açıklayan arkadaşlık boyutunun erkek öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılanması anlamlı bir sonuç olarak görülebilir.

Çizelge 27'de cinsiyetin, mentorluk fonksiyonlarının alt boyutu olan arkadaşlık işlevine ait toplam varyansın ne kadarını açıkladığına yönelik regresyon analizi sonuçları incelenmiştir.

Çizelge 27 Arkadaşlık işlevine göre regresyon tablosu

Değişken	R	ΔR^2	B	SH	p
Arkadaşlık İşlevi	.187	.035	.415	.097	.000*

* $r = .187$ $r^2 = .035$ $F = 12.980$ $p < .05$

Çizelge 27'ye göre cinsiyetin mentorluk fonksiyonları alt boyutu olan arkadaşlık boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Arkadaşlık boyutuna ilişkin toplam varyansın %3'ünün cinsiyet değişkeni ile açıklandığı söylenebilir ($r^2=.035$).

4.2.7.2. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Analizi

Çizelge 28. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Anova sonuçları

	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	F	Sd	p
Kariyer İşlevi	Önlisans	12	2.90			
	Lisans	457	3.12	1.508	2	.222
	Lisansüstü	42	2.92			
Koçluk	Önlisans	12	2.82			
	Lisans	457	3.22	1.815	2	.164
	Lisansüstü	42	3.00			
Koruma	Önlisans	12	3.04			
	Lisans	457	3.45	1.758	2	.173
	Lisansüstü	42	3.23			
Yeni beceriler kazandıran görevler verme	Önlisans	12	4.16			
	Lisans	457	4.39	1.504	2	.223
	Lisansüstü	42	3.97			
Yeni ilişkiler geliştirme	Önlisans	12	2.97			
	Lisans	457	3.00	1.511	2	.222
	Lisansüstü	42	2.73			
Psiko-sosyal İşlev	Önlisans	12	2.75			
	Lisans	457	3.20	1.812	2	.104
	Lisansüstü	42	3.00			
Rol modeli olma	Önlisans	12	2.70			
	Lisans	457	2.95	.871	2	.419
	Lisansüstü	42	2.79			
Danışmanlık	Önlisans	12	2.77			
	Lisans	457	3.34	3.350	2	.036*
	Lisansüstü	42	3.07			
Benimseme Onaylama	Önlisans	12	2.86			
	Lisans	457	3.44	3.344	2	.036*
	Lisansüstü	42	3.21			
Arkadaşlık	Önlisans	12	2.62			
	Lisans	457	2.87	.312	2	.732
	Lisansüstü	42	2.90			

*P<.05 ve F>3.00

Çizelge 28'e göre mentorluk fonksiyonları ölçeğinin alt boyutlarına ait ortalama puanlarının öğrenim durumuna göre anlamlılık düzeyi incelendiğinde; danışmanlık ve benimseme onaylama alt boyutları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çizelge 29. Danışmanlık Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (LSD Testi)

	Okul Türü	Önlisans	Lisans	Lisansüstü
	Önlisans	-----	-----	-----
	Lisans	.568*	-----	-----
Danışmanlık	Lisansüstü	-----	-----	-----

*p< .05 (Levenestatistic =2.256 ve significance= .106)

Danışmanlık alt boyutunun hangi öğrenim düzeyine göre farklılık yarattığı incelendiğinde, lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.34$) ile önlisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler($\bar{X}=2.86$) arasında, lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Çizelge 30. Benimseme Onaylama Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması (LSD Testi)

	Okul Türü	Önlisans	Lisans	Lisansüstü
	Önlisans	-----	-----	-----
	Lisans	.568*	-----	-----
Benimseme Onaylama	Lisansüstü	-----	-----	-----

*p< .05 (Levenestatistic =1.068 ve significance= .345)

Sonuçlar incelendiğinde, lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.44$) ile önlisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler($\bar{X}=2.62$) arasında, lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Katılımcı sayıları incelendiğinde önlisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcıların arasında çok yüksek fark olduğu, lisans düzeyindeki katılımcı sayısının

oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla istatistiksel olarak ortaya çıkan anlamlı farklar yorumlanabilir düzeyde bulunmamıştır.

4.2.7.3. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Analizi

Çizelge 31. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının mesleki deneyime göre Anova sonuçları

	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	F	Sd	p
Kariyer İşlevi	1-5 Yıl	130	3.10	.006	3	.999
	6-10 Yıl	155	3.09			
	11-15 Yıl	99	3.10			
	16 Yıl ve üzeri	127	3.10			
Koçluk	1-5 Yıl	130	3.23	.298	3	.827
	6-10 Yıl	155	3.17			
	11-15 Yıl	99	3.23			
	16 Yıl ve üzeri	127	3.13			
Koruma	1-5 Yıl	130	3.49	.304	3	.822
	6-10 Yıl	155	3.39			
	11-15 Yıl	99	3.44			
	16 Yıl ve üzeri	127	3.38			
Yeni beceriler kazandıran görevler verme	1-5 Yıl	130	4.23	.446	3	.720
	6-10 Yıl	155	4.36			
	11-15 Yıl	99	4.36			
	16 Yıl ve üzeri	127	4.44			
Yeni ilişkiler geliştirme	1-5 Yıl	130	2.93	.898	3	.442
	6-10 Yıl	155	2.96			
	11-15 Yıl	99	2.95			
	16 Yıl ve üzeri	127	3.11			
Psiko-sosyal İşlev	1-5 Yıl	130	3.22	.278	3	.841
	6-10 Yıl	155	3.14			
	11-15 Yıl	99	3.18			
	16 Yıl ve üzeri	127	3.13			
Rol modeli olma	1-5 Yıl	130	3.00	.390	3	.760
	6-10 Yıl	155	2.88			
	11-15 Yıl	99	2.95			
	16 Yıl ve üzeri	127	2.92			
Danışmanlık	1-5 Yıl	130	3.36	.252	3	.860

Çizelge 31. Devamı

	6-10 Yıl	155	3.26			
	11-15 Yıl	99	3.32			
	16 Yıl ve üzeri	127	3.29			
	1-5 Yıl	130	3.45	.228	3	.877
Benimseme Onaylama	6-10 Yıl	155	3.41			
	11-15 Yıl	99	3.45			
	16 Yıl ve üzeri	127	3.29			
	1-5 Yıl	130	2.92	.676	3	.567
Arkadaşlık	6-10 Yıl	155	3.09			
	11-15 Yıl	99	2.85			
	16 Yıl ve üzeri	127	2.75			

p<.05 ve F>2.60

Çizelge 31'e göre mentorluk fonksiyonları ölçeğinin alt boyutlarına ait ortalama puanları mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.7.4. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Alana Göre Analizi

Çizelge 32. Öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanlarının alana göre Anova sonuçları

	Alanınız	N	\bar{X}	t	p
Kariyer İşlevi	Sınıf Öğretmeni	99	3.05	-.546	.519
	Branş Öğretmeni	412	3.11		
Koçluk	Sınıf Öğretmeni	99	3.08	-1.143	.254
	Branş Öğretmeni	412	3.21		
Koruma	Sınıf Öğretmeni	99	3.37	-.495	.621
	Branş Öğretmeni	412	3.43		
Yeni beceriler kazandıran görevler verme	Sınıf Öğretmeni	99	4.31	-.240	.811
	Branş Öğretmeni	412	4.35		
Yeni ilişkiler geliştirme	Sınıf Öğretmeni	99	3.04	.629	.530
	Branş Öğretmeni	412	2.97		

Çizelge 32. Devamı

	Alanınız	N	\bar{X}	t	p
Psiko-Sosyal İşlev	Sınıf Öğretmeni	99	3.13	-.499	.618
	Branş Öğretmeni	412	3.18		
Rol modeli olma	Sınıf Öğretmeni	99	2.94	.040	.968
	Branş Öğretmeni	412	2.93		
Danışmanlık	Sınıf Öğretmeni	99	3.24	-.776	.438
	Branş Öğretmeni	412	3.32		
Benimseme Onaylama	Sınıf Öğretmeni	261	3.33	-.965	.335
	Branş Öğretmeni	250	3.43		
Arkadaşlık	Sınıf Öğretmeni	261	2.88	.189	.850
	Branş Öğretmeni	250	2.86		

$p > .05$ $t < 1.96$

Çizelge 32'e göre öğretmenlerin mentorluk ölçeğinin alt boyutlarına ait ortalama puanları görev yapılan alan türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

4.2.7.5. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Eğitim Kademesine Göre Analizi

Çizelge 33. Öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanlarının eğitim kademesine göre Anova sonuçları

	Okul Türü	N	\bar{X}	F	Sd	p
Kariyer İşlevi	Okul öncesi	9	3.11	.146	3	.932
	İlkokul	110	3.09			
	Ortaokul	238	3.12			
	Lise	154	3.07			
Koçluk	Okul öncesi	9	3.19	.186	3	.906
	İlkokul	110	3.13			
	Ortaokul	238	3.21			
	Lise	154	3.19			
Koruma	Okul öncesi	9	3.05	1.287	3	.278
	İlkokul	110	3.49			

Çizelge 33. Devamı

	Ortaokul	238	3.47			
	Lise	154	3.32			
	Okul öncesi	9	4.50	.211	3	.889
Yeni beceriler kazandıran görevler verme	İlkokul	110	4.37			
	Ortaokul	238	4.38			
	Lise	154	4.27			
	Okul öncesi	9	3.15	.252	3	.860
Yeni ilişkiler geliştirme	İlkokul	110	3.02			
	Ortaokul	238	2.99			
	Lise	154	2.94			
	Okul öncesi	9	3.19	.538	3	.656
Psiko-sosyal işlev	İlkokul	110	3.13			
	Ortaokul	238	3.22			
	Lise	154	3.11			
	Okul öncesi	9	3.05	1.492	3	.216
Rol modeli olma	İlkokul	110	2.91			
	Ortaokul	238	3.02			
	Lise	154	2.81			
	Okul öncesi	9	3.35	.401	3	.753
Danışmanlık	İlkokul	110	3.26			
	Ortaokul	238	3.36			
	Lise	154	3.26			
	Okul öncesi	9	3.33	.602	3	.614
Benimseme Onaylama	İlkokul	110	3.35			
	Ortaokul	238	3.47			
	Lise	154	3.37			
	Okul öncesi	9	2.83	.045	3	.987
Arkadaşlık	İlkokul	110	2.87			
	Ortaokul	238	2.85			
	Lise	154	2.89			

P<.05 ve F>2.60

Çizelge 33'e göre öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanları, okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.2.7.6. Öğretmenlerin Mentorluk Fonksiyonları Alt Boyutlarına Ait Algı Puanlarının Alan Değişikliği Durumuna Göre Analizi

Çizelge 34. Öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanlarının alan değişikliği durumuna göre t-testi sonuçları

	Alan Değişikliği Yaptınız mı?	N	\bar{X}	t	p
Kariyer İşlevi	Evet	147	3.07	-.476	.634
	Hayır	364	3.11		
Koçluk	Evet	147	3.16	-.433	.665
	Hayır	364	3.20		
Koruma	Evet	147	3.36	-.852	.395
	Hayır	364	3.45		
Yeni beceriler kazandıran görevler verme	Evet	147	2.71	-.684	.495
	Hayır	364	2.78		
Yeni ilişkiler geliştirme	Evet	147	2.96	-.458	.647
	Hayır	364	3.00		
Psiko-sosyal İşlev	Evet	147	3.15	-.232	.817
	Hayır	364	3.17		
Rol modeli olma	Evet	147	2.92	-.240	.810
	Hayır	364	2.94		
Danışmanlık	Evet	147	3.32	-.193	.847
	Hayır	364	3.34		
Benimseme Onaylama	Evet	147	3.37	-.700	.484
	Hayır	364	3.43		
Arkadaşlık	Evet	147	3.02	-.002	.998
	Hayır	364	3.02		

$p < .05$ $t > 1.96$

Çizelge 34'e göre öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları alt boyutlarına ait algı puanlarının alan değişikliği yapmış olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlara, tartışmaya ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyumları ile mentorluk fonksiyonları algıları farklı değişkenlere göre incelenmiş ve bu ikisi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

1. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum ortalama puanı yüksek düzeyde (3.44) iken mentorluk fonksiyonları algılarına ait ortalama puanları orta düzeyde (3.15) bulunmuştur. Akbaş (2010), Özçelik (2011) ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Akbaş (2010) “Algılanan Kişi-Örgüt Uyumunun Örgütsel vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi” adlı araştırmasında, çalışanların algılanan kişi-örgüt uyumu düzeylerinin orta düzeyin üzerinde (3.24) yer aldıklarını tespit etmiştir. Özçelik (2011) “Kişi Örgüt Uyum ve Etik İklimin Hastaneye Bağlılığa Etkisi: Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma” adlı çalışmasında araştırmaya katılan bireylerin birey-örgüt uyumlarını orta düzeyde (2.70) tespit etmiştir. Yıldırım (2013) “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini tespit etmiştir.

2. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri ile algıladıkları mentorluk fonksiyonları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte kadınların ve erkeklerin örgütsel uyum algıları yüksek düzeyde olduğu, okul müdürleri mentorluk fonksiyonları algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Erkeklerin örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları algıları kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. İbrahimioğlu

(2008), Ekinci (2010) ve Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Yıldırım (2013) “Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ölçeği'nin bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü ve model olma rolü alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. İbrahimoglu (2008) “*Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon Ve Mentor Etkisi*” adlı çalışmasında üniversitelerde çalışan öğretim görevlileri ve öğretim üyelerinin cinsiyet ile mentorluk düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Ekinci (2010) “Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü.” adlı çalışmasında ise aday öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin işbaşında yetiştirmeye ilişkin kendilerine rehberlik etme düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

3. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri ile algıladıkları mentorluk fonksiyonları öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte lisans düzeyinde eğitim gören öğretmenlerin örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları algısının önlisans ve lisansüstü eğitime göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Özdemirci (2010) ve Barutçu ve Özbay (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Özdemirci'nin (2010) “*Strateji sürecinin planlılık düzeyi, liderlik Stilleri ve çevresel koşulların örgütsel Uyumlanma üzerindeki etkisi: iso'ya bağlı İşletmeler üzerinde bir araştırma.*” adlı çalışmasında katılımcıların eğitim seviyesi ve uyumlanma ile ilgili verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Barutçu ve Özbay (2013) “*Koçluk Yaklaşımının Yönetici ve İş Gören Üzerine etkilerine İlişkin Bir Araştırma.*” adlı çalışmasında koçluk yaklaşımında eğitim faktörü ile yöneticinin iletişim özelliği arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

4. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri ile algıladıkları mentorluk fonksiyonları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte 1-5 yıl düzeyinde mesleki kıdemi olan

öğretmenlerin örgütsel uyum ve algıladıkları okul müdürlerin mentorluk fonksiyonlarının diğer değişkenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Özdemirci (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Özdemirci (2010) “*Strateji sürecinin planlılık düzeyi, liderlik Stilleri ve çevresel koşulların örgütsel Uyumlanma üzerindeki etkisi: iso’ya bağlı İşletmeler üzerinde bir araştırma.*” adlı çalışmasında katılımcıların mesleki kıdemleri ve uyumlanma ile ilgili verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Özoğlu (2011) “*Okul yöneticilerinin Koçluk becerilerinin Öğretmen performansına etkisi.*” adlı çalışmasında öğretmenlerin kıdem değişkenine göre koçluk becerileri ile alanlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı biçimde farklılaşma tespit etmiştir.

5. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri ile algıladıkları mentorluk fonksiyonları alanlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte alan öğretmenlerinin örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları algısının sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Yıldırım (2013) “*Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmasında, okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin alan değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlılık tespit edememiştir.

6. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri ile algıladıkları mentorluk fonksiyonları görev yaptıkları eğitim kademesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte ortaokul öğretmenlerin örgütsel uyum ve mentorluk fonksiyonları algısının diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yıldırım (2013) ve Barutçu (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Yıldırım’ın (2013) “*Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*” adlı çalışmasında, okul yöneticilerinin mentorluk rolleri düzeylerinin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır. Barutçu’nun (2013) “*Koçluk*

Yaklaşımının Yönetici ve İş Gören Üzerine etkilerine İlişkin Bir Araştırma “ adlı çalışmasında koçluk yaklaşımında görev yeri ile yöneticinin sorun çözme özelliği arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

7. Yer değişikliği yapan öğretmenlerinin örgütsel uyum düzeyleri ile algıladıkları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları alan değişikliği yapmış olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte alan değişikliği yapmayan öğretmenlerin mentorluk fonksiyonları algısı daha yüksek iken, alan değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

8. Yer değişikliği yapan öğretmenlerinin algıladıkları mentorluk fonksiyonları ile örgütsel uyum puanları arasında pozitif yönde, orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu durum okul müdürlerinin yer değişikliği yapan öğretmenlere örgütsel uyum süreçlerinde mentorluk fonksiyonları uyguladığını, öğretmenlerin aidiyet duygularının oluşması, kurum kültürünü benimseme ve kuruma adapte olma süreçlerine okul müdürünün mentorluk fonksiyonlarının olumlu katkıları sağladığını ortaya koymaktadır.

9. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyumuna yönelik tutumlarının mentorluk fonksiyonları ile yordanabilirliği incelendiğinde; Öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik tutumlarındaki varyansın %37'sinin mentorluk fonksiyonlarına yönelik tutumları ile açıklanabildiği görülmüştür. Bu durum okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarındaki artışın öğretmenlerin örgütsel uyuma yönelik tutumlarını da artırdığını göstermektedir. Yıldırım (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

İbrahimoglu (2013) “Biçimsel olmayan Mentorluk yoluyla öz etkinliğin artırılması.” adlı çalışmasında mentorluğun psiko-sosyal işlevlerinden koçluk işlevi ile öz etkinliğin yılma boyutu arasında negatif anlamlı ilişki tespit etmiştir. Öz etkinliğin yılma boyutunun %15 inin koçluk işlevi ile açıklandığını tespit etmiştir.

10. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile örgütsel uyum puanları arasındaki ilişki incelendiğinde; mentorluk fonksiyonlarını oluşturan kariyer işlevine ait “Koçluk”, “Koruma”, “Yeni beceriler kazandıran görevler verme”, “Yeni ilişkiler geliştirme” ve psiko-sosyal işleve ait “Rol modeli olma”, “Danışmanlık”, “Benimseme

onaylama”, “Arkadaşlık” alt boyutlarının her biri ile örgütsel uyuma yönelik tutumlar arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Buna göre okul müdürü tarafından öğretmenlere uygulanacak koçluk, koruma, yeni beceriler kazandıran görevler verme, yeni ilişkiler geliştirme, rol modeli olma, danışmanlık, benimseme onaylama ve arkadaşlık davranışlarının her biri öğretmenin eğitim örgütüne olan uyum süreçlerine olumlu katkılar sağlayacağı söylenebilir. İbrahimoglu (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmayla ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

İbrahimoglu (2013) “Biçimsel olmayan Mentorluk yoluyla öz etkinliğin artırılması.” adlı çalışmasında psiko-sosyal işlevin alt boyutlarından olan koçluk işlevi ile öz niteliğin alt boyutlarından yılmama inancı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulmuştur.

11. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyumuna yönelik tutumları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile yordanabilirliği incelendiğinde; kariyer işlevi ve alt boyutu olan koruma fonksiyonu ile psiko-sosyal işlev alt boyutu olan rol model olma fonksiyonlarının örgütsel uyumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu üç değişken birlikte örgütsel uyumdaki toplam varyansın yaklaşık %43’ünü açıklamaktadır. Kariyer işlevi tek başına toplam varyansın %31’ini, koruma değişkeni tek başına toplam varyansın %30’unu, rol model olma değişkeni tek başına toplam varyansın %40’ını açıklamaktadır.

Buna göre okul müdürleri, öğretmenlerin örgütteki gelişme fırsatlarını değerlendirme ve örgütte kendini ifade edebilme yeteneği kazanmaları için gayret göstermektedirler. Ayrıca genç ve deneyimsiz öğretmenlerin karşılaşabileceği olası tehditleri ve gereksiz riskleri azaltma konusunda destek olma ve mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin davranışlarını etkilemeye yönelik davranışlar sergilediği söylenebilir.

12. Yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile demografik özellikler arasındaki ilişki cinsiyete göre incelendiğinde;

Mentorluk fonksiyonlarının alt boyutlarından olan “arkadaşlık” boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmaya katılan erkek katılımcıların mentorluk fonksiyonlarının arkadaşlık alt boyutunu algılama düzeyi daha yüksektir. Arkadaşlık boyutunun cinsiyete göre yordanabilirliği incelendiğinde

arkadaşlık boyutuna ilişkin toplam varyansın %3'ünün cinsiyet değişkeni ile açıklandığı görülmektedir. Bu durum eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğunun erkek olması ve buna bağlı olarak erkek çalışanlarla daha sosyal ilişkiler içinde olduğu ve zaman zaman kurum dışında informal ilişkiler içinde olmaları ile açıklanabilir.

Yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile demografik özellikler arasındaki ilişki öğrenim durumuna göre incelendiğinde;

Mentorluk fonksiyonlarının alt boyutlarından olan danışmanlık ve benimseme onaylama alt boyutları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Yapılan post-hoc testi sonucunda her iki alt boyutta da lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{X}=3.34$) ile önlisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler ($\bar{X}=2.86$) arasında, lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Katılımcı sayıları dikkate alındığında lisans ve önlisans eğitim düzeyindeki katılımcılar arasında yüksek düzeyde farklılıklar bulunmaktadır. Lisans düzeyindeki katılımcı sayısının yüksek olması, lisans düzeyinde eğitim seviyesine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu düşünülebilir.

Yer değişikliği yapan öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları ile demografik özellikler arasındaki ilişki mesleki kıdem, alan, eğitim kademesi ve alan değişikliği yapmış olma durumuna göre incelendiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Buna göre okul müdürlerinin gerçekleştirmiş oldukları mentorluk fonksiyonlarının alt boyutları olan koçluk, koruma, yeni beceriler kazandıran görevler verme, yeni ilişkiler geliştirme, rol modeli olma, danışmanlık, benimseme-onaylama ve arkadaşlık alt boyutları mesleki kıdem, alan, eğitim kademesi ve alan değişikliği yapmış olma durumuna göre bir farklılık göstermemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayanılarak geliştirilen birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Bu araştırma yer değişikliği yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Benzer bir araştırma göreve yeni başlayan öğretmenler için de yapılabilir. Öğretmen görüşlerinin yanı sıra yönetici görüşleri de alınarak çalışma genişletilebilir.

2. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi eğitim kurumlarında görevli öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Çalışma özel eğitim kurumlarına da yaygınlaştırılarak ortaya konulacak bulgular iki çalışmayı da içine alacak yeni araştırmalara öncülük edebilir.

3. Bu araştırma yer değişikliği yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Eğitim örgütlerinin diğer işgörenleri de düşünüldüğünde eğitimin sürdürülebilirliği ve kalitesi açısından diğer personele de mentorluk uygulanabilir. Bu çalışma okullardaki tüm yönetici, öğretmen ve yardımcı personele uygulanarak yeni çalışmalar ortaya konulabilir.

4. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öncelikle okul yöneticilerine, daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tüm yöneticilere, 'Mentorluk fonksiyonları' kavramıyla ilgili eğitim ve seminerler düzenlenerek, konu hakkında bilgi sahibi olmaları ve öğretmenlerin örgütsel uyum süreçlerine destek vermeleri sağlanabilir.

5. Okul müdürlerinin çalıştıkları kurumlarda öğretmenlere karşı mentorluk faaliyetlerini uygulayabilmeleri için, gerekli ortam hazırlanmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin örgütsel uyumuna ve buna bağlı olarak eğitim kalitesini artırmaya destek vermiş olacaklardır.

6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda mentorluk uygulamalarını yaygınlaştırıcı proje ve faaliyetler düzenlenmelidir. Bu faaliyetler sadece okul müdürleri tarafından değil öğretmenler ve veliler tarafından da öğrencilere uygulanmalıdır. Bu kapsamda öğretmenler gerekli hizmet içi faaliyetlerine yönlendirilmelidirler. Ayrıca veli eğitimleri planlanarak velilerin bilgilendirilmeleri sağlanmalıdır.

7. Mentorlerin mesleki deneyimi veya iş deneyimlerinin mentorluk fonksiyonlarıyla olan ilişkisi incelenebilir.

8. Mentorlerin yaşadıkları bölgelerin (köy, şehir, ilçe) göstermiş oldukları mentorluk fonksiyonlarını ne düzeyde etkilediğini ortaya koyacak çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bu araştırmada, öğretmenler, okul yöneticilerinin mentorluk fonksiyonlarını orta düzeyde uyguladıklarını düşünmektedirler. Sonuç olarak, yöneticilerin uygulamış oldukları mentorluk fonksiyonları öğretmenlerin örgütsel uyumlarını *önemli derecede* etkilemektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş T.T. (2010). Algılanan Kişi-Örgüt Uyumunun Örgütsel vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Görgül Bir Araştırma. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Akbaş T.T. (2011). Algılanan Kişi-Örgüt Uyumunun Örgütsel vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Görgül Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi Sayı: 9, 1.*
- Alegre-de la Rosa, O. ve Villar-Angulo, L. M. “Öğretmenlik Mesleğinin Değerlendirilmesi: Kariyer Gelişimine Yönelik Mentorluğun Etkileri.” Ed.: R. Yirci, ve İ. Kocabaş, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Ankara: PegemA, 2012, 115-132.
- Altıntaş, F.Ç. (2006). Bireysel Değerlerin Örgütsel Adalet ve Sonuçları İlişkisinde Yönlendirici Etkisi: Akademik Personel Üzerinde Bir Analiz. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7,2, 19-40.
- Ambrose L. (2003). Multiple Mentoring: Discover Alternatives to a One-on-One Learning Relationship. *Healthcare Executive*. Sayı: 4,18: 58–60.
- Arabacı, İ.B. (23-24 Haziran 2010). Education Sciences/Education Management and Politics. 2. Uluslar arası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunuldu, Kütahya.
- Argun, M. (2007). *Kurumsal Sosyalizasyon Uygulamalarının Birey-Kurum Uyumuna Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*, Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde Mentorluk*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A., Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı. 21. yy Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara: *Ankara Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*. 2002,109-130.
- Baltaş, A. (2008). Ustadan Mentor’a, *Activeline*, Sayı: 4,42,36.
- Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Verileri, 2013.
- Barutçu E. Özbay Ö. (2013). Koçluk Yaklaşımının Yönetici ve İş Gören Üzerine etkilerine İlişkin Bir Araştırma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*. Yıl: 2013, Sayı: 1, 47-62.
- Başaran, İ. E., (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Başaran, İ.E., (1991). *İnsanın Üretim Gücü*. Ankara. Gül Yayınevi.
- Beyene T., Marjorie A., William S., Mary B. (2002). Mentoring and Relational Mutuality: Protégés' Perspectives. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, Sayı: 1,41: 87-102.
- Bierema, L L & Hill, J R (2005) Virtual Mentoring and HRD. *Advances in Developing Human Resources*, Sayı:7, 556- 568.
- Bilici, E. N. (2002). Modern Lalar. *Aksiyon Dergisi*, Sayı: 409
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (Baskı 5)* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (Baskı 8)* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. Kılıç, A., Özcan, E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154, 180-192.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk İlişkilerine Farklı Bir Yaklaşım: Kariyere Duyarlı Mentorluk. *İş, Güç endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Yıl: 2004, Sayı: 6,1.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5. Baskı). London New York: Routledge Falmer.
- Crawford, C. J., (2010). *Manager's Guide to Mentoring*, McGraw-Hill Companies, Inc, 18-19.
- Çalık, T. (2003), www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_2/163-178.pdf Erişim Tarihi: 11.12.2013.
- Çelik, S. (2011), Kütüphaneci Eğitiminde Mentorluk Uygulaması: Doğuş Üniversitesi Kütüphanesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, Yıl: 2004, 12 (2) 295-318
- Çelik, Turunç ve Demirkeya'nın (2008), Çalışanların Adalet Algılarının İş Performansına Etkisinde Kişi Örgüt Uyumunun Aracılık Rolü: Turizm Sektöründe Görgül Bir Çalışma, SOİD-Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi, Yıl: 2008, Sayı: 2.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

- Çınar, Z. (2007). Coaching ve Mentoring. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)* <http://paradoks.org>, 3 (1), ISSN 1305-7979.
- Çırpan, H. ve Koyuncu, M. (1998). İşletmelerde Kültürün Alt Kademe Yöneticileri Üzerindeki Etkisi: Bir Örnek Olay Çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı: 2,9, 227.*
- Daresh,J.C (2004). Mentoring School Leaders: Professional Promise or Predictable Problems? *Educational Administration Quarterly*, 40,(4), 495- 517
- Demir, K. (2009). İlköğretim okullarında öğretmenlerin kolektif yeterlik algılarının öğrenci başarısına etkisi. Bilisel Araştırma Proje Komisyonu Sonuç Raporu, Burdur.
- Demirkaya H., Turunç Ö. Ve Çelik M. (2008). Çalışanların Adalet Algılarının İş Performansına Etkisinde Kişi Örgüt Uyumunun Aracılık Rolü: Turizm Sektöründe Görgül Bir Çalışma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi. Sayı: 2.*
- Ekinci A. (2010). Aday Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesinde Okul Müdürlerinin Rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 15, 63-77.*
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. Genişletilmiş 8. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Fowler, J.L. ve O’Gorman, J.G. (2005), Mentoring Functions: A Contemporary View of the Perceptions of Mentees and Mentors’, *British Journal of Management, Sayı:16: 51–57.*
- Fransson, G. (2012). İsveç’te Öğretmenler İçin Mentorluk. Ed.: R. Yirci, ve İ.Kocabaş, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları* Ankara: PegemA. 135-150.
- Hale, M. M. (1996). Learning Organizations and Mentoring: Two Ways to Link Learning and Workforce Development. *Public Productivity & Management Review*, Sayı: 19, 4, 422-433.
- Hansen, C. (2000) ‘Virtual Mentoring: A Real-World Case Study’ <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/hansen/hansen.htm> Erişim Tarihi: 10.12.2013.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, Sayı: 39,1, 50-56.
- Hartmann, Heinz (2004), *Ben Psikolojisi ve Uyum Sorunu*, (çev.: Saffet Murat Tura), Metis yayınları., İstanbul.
- Hayes, E.F. (2005). *Approaches To Mentoring: How To Mentor And Be Mentored. Journal of The American Academy of Nurse Practitioners, Sayı:17,11, 442-445.*
- Hoa, N. T. M. (2008) Mentoring Beginning EFL Teachers at Tertiary Level in Vietnam. *The Asian EFL Journal, Sayı: 10, 1, 111- 132.*

- Hunt, J. W. "İllinois'de Müdür Mentorluğu Uygulamaları ve Karşılaşılan Bazı Sıkıntılar." Ed.: R. Yirci, ve İ. Kocabaş, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Ankara: Pegema, 2012, 37-54.
- İbrahimoglu N. (2008). *Kişilik Özellikleri Açısından Örgüt-Kariyer Bağlılık Düzeyini Artırmada Sosyalizasyon Ve Mentor Etkisi: Bir Örgüt Geliştirme Modeli*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- İbrahimoglu N. (2013). Biçimsel olmayan Mentorluk yoluyla öz etkinliğin artırılması. *Sosyo-Ekonomi Dergisi*. Sayı: 19,1, 141-155.
- İbrahimoglu, Uğurlu ve Kızıloğlu, (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma . *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 20, Sayı 3*.
- Kahraman M.(2012). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişiminde E-Mentorluk*, Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelehear, Z. (2003). Mentoring the Organization: Helping Principals Bring Schools to Higher Levels of Effectiveness. *NASSP Bulletin*, Sayı: 87,637, 35- 47.
- Keller, T. E. (2005). "The Stages and Development of Mentoring Relationships", Ed.: David L. DuBois, Michael J. Karcher. *Handbook of Youth Mentoring*. ABD: 82-99.
- Kram, K. E. (1983). Phases Of The Mentoring Relationship. *Academy of Management Journal*, Sayı: 26,4, 608-625.
- Kristof, A. L. (1996). Person-Organization Fit: An Integrative Review of Its Conceptualizations, Measurement, and Implications. *Personnel Psychology*, Sayı:49,1, 1-49.
- Kurtpınar M. (2011). *Birey-Örgüt Uyumunun Bireysel Performans Üzerindeki Etkisinde Kişilik Özellikleri ve İşe Adanmışlığın Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırmalar Enstitüsü Müdürlüğü. İstanbul.
- Kutsyurubu, B. (2012). *Yeni Öğretmenlerin Mentorluğu: Kanada Örneği*. Ed.: R.Yirci, ve İ. Kocabaş, *Dünyada Mentorluk Uygulamaları*. Ankara: Pegem A. 173-191.
- Mason,C. & Bailey,E. (2007). 'Benefits And Pitfalls of Mentoring' <https://getinfo.de/app/Benefits-and-Pitfalls-of-entoring/id/BLCP%3ACN056156353> Erişim Tarihi: 10.10.2013.

- Mathews, P (2003). Academic Mentoring: Enhancing the Use of Scarce Resources. *Educational Management Administration & Leadership*, Sayı: 31,3, 313-334.
- Miller, A. (2002). *Mentoring Students and Young People: A handbook of effective practice*. New York: Taylor & Francis.
- Mueller, S. (2004). Electronic Mentoring As An Example For The Use Of Information and Communications Technology in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, Sayı: 29,1, 53-63.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., Mac Kee, D. O., & Mac Murrian, R. (1997). An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personal selling context. *Journal of Marketing*, Sayı:61, 85–98.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Özbay, Ö. (2008). *Koçluk Yaklaşımının Yönetici Üzerine Etkileri ve Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Özçelik K. (2011). *Kişİ Örgüt Uyumu Ve Etik İklimin Hastaneye Bağlılığa Etkisi: Hemşireler Üzerinde Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 2011.
- Özdemir Y.T. (2012), *İl Eğitim Denetmen Ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Özdemirci, A. (2010). *Strateji sürecinin planlılık düzeyi, liderlik Stilleri ve çevresel koşulların örgütsel Uyumlanma üzerindeki etkisi: iso'ya bağlı İşletmeler üzerinde bir araştırma*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özkalıp, E. ve Ç. Kirel. (2001). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Vakfı yayımları.
- Özkan, S. (2014). “Mentorluk Nedir?” , <http://www.serkanozkan.com.tr/Icerik.aspx?id=19>, Erişim tarihi: 01.03.2014
- Özoğlu B. (2011). *Okul yöneticilerinin Koçluk becerilerinin Öğretmen performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Polater S. (2014), “Mentor-Akıl Hocası, Liderlik”, http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page1&page=bilgi_agaci&new_page=07, Erişim tarihi: 01.03.2014.
- Schneider, B. (1987). The People Make the Place, *Personnel Psychology*, Sayı: 40, 437–453.

- Sığrı, Ü. (2007). İş Görenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Meyer ve Allen Tipolojisiyle Analizi: Kamu ve Özel Sektörde Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 7,29, 261-278.
- Simmons, T.D. (2006). *The Effect of Faculty-Student Interaction on the Relationship Between Student Mentoring and Student Success of Adult Learners in an Online Doctoral Program*. Doktora Tezi, Regent Üniversitesi Eğitim Fakültesi. London.
- 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*, Sayı: 12,2, 94-108
- Şimşek, G. ve diğerleri. (2005). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış*. Konya: Adım Matbabacılık.
- Turunç, Ömer ve Mazlum Çelik (2012), “İş Tatmini-Kişİ-Örgüt Uyumu ve Amire Güven-Kişİ-Örgüt Uyumu ilişkisinde Dağıtım Adaletinin Düzenleyici Rolü” *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Cilt14, Sayı 2.
- Tutuk A., Al D., Doğan S. (2002). Hemşirelik Öğrencilerinin İletişim Becerisi ve Empati Düzeylerinin Belirlenmesi. *C. Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi* Sayı:6,2.
- Uyumaz, E. (2014). Türkiye Selçuklu Devletinde Atabeglik Müessesesi. <http://turkcleronline.net/turkler/makaleler/atabeglik.htm> erişim tarihi: 04.03.2014
- Vancouver, J.B. ve Schmitt, N. W. (1991). An Exploratory Examination of Person-Organization Fit: Organizational Goal Congruence. *Personnel Psychology*, Sayı: 44,2, 333-352.
- Vatan F. (2009). *Hemşirelerde Liderlik Geliştirmede Formal Mentorluk Programı: Eylem Araştırması*. Doktora tezi. Ege Üniversitesi Dağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Weinberger, S. G. (2005). “Developing A Mentoring Program.” Ed.: David L. DuBois, Michael J. Karcher. *Handbook of Youth Mentoring*. ABD. 220-233.
- Yahyagil, M. Y. (2005). Birey Organizasyon Uyumu ve Çalışanların İş Tutumlarına Etkisi. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, Cilt: 24, 137-149
- Yavuz M. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinden Beklenen Roller Ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 16, 657-670.
- Yavuz T. (2012). *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede-Mentorluk Modeli*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Yıldırım R. (2013), *Okul Yöneticilerinin Mentorluk Rollerinin Okulun Akademik Başarısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, B. (2000). Yönetimde Motivasyon Kaynakları. Fırat Üniversitesi, *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:5.
- Yirci R. ve Kocabaş İ. (ed.). *Dünyada Mentorluk uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara, 2012.
- Yirci, R. (2009). *Mentorluğun Eğitimde Kullanılması ve Okul Yöneticisi Yetiştirmede Yeni Bir Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Elazığ.
- Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk Hizmetinin, Yabancı Diller Yüksekokulu'nda Okuyan Öğrencilerin Akademik Başarıları, Öz Yeterlik Alguları Ve Kaynakları Yönetme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .İstanbul.

EKLER

EK 1: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 99191664/605.01/1046661
Konu : Araştırma İzni

21/05/2013

VALİLİK MAKAMINA BALIKESİR

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi
b) Ozan ŞEREFHANOĞLU' na ait 21.05.2013 tarih ve 1035975 sayılı dilekçe

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Ozan ŞEREFHANOĞLU		
Danışmanı	-		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	Balıkesir Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Sosyal Bilimler Enstitüsü		
Tez,Araştırma veya Anketin Konusu	Balıkesir ilinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında yer değişikliği yapan öğretmenlerin örgütsel uyum süreçlerinde eğitim yöneticisinin mentörlük fonksiyonlarının incelenmesi		
Başvuru Tarihi	21.05.2013	Başvuru Sayısı	1035975
Çalışma Başlama Tarihi	22.05.2013		
Çalışma Bitiş Tarihi	31.05.2013		
Veri Toplama Araçları	1. Mentörlük İşlevleri Ölçeği 2. Örgütsel Uyum Ölçeği		
Araştırma Türü	Yüksek Lisans Tezi		

ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Balıkesir İlindeki Anaokulları, İlkokul, Ortaokul ve Liseler		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Yakup YILDIZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

21 Mayıs 2013
Güvenli Elektronik İmzalı
Aşılı ile Ayrıdır.
Emir AYGÖR
M.E.B.

OLUR
21/05/2013
Sabri CANER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Eki : Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

EK 2: Çalışmada Yer Alan Ölçekler

Değerli Meslektaşım;

Bu araştırmada “**Balıkesir ilinde yer değişikliği yapan öğretmenlerin yeni kurumlarına uyum süreçlerinde eğitim yöneticisinin mentorluk fonksiyonları**” incelenmektedir. Elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçla kullanılacak olup herhangi bir kişi ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Cevaplarınızı (X) işareti kullanarak işaretleyiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve katılımınız için teşekkür ederiz.

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Teftişi Bölümü

Ozan ŞEREFHANOĞLU

Yrd.Doç.Dr. Bilal YILDIRIM
Danışman

A) Demografik Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

- a. Kadın b. Erkek

2. Öğrenim durumunuz

- a. Önlisans b. Lisans c. Lisansüstü

3. Mesleki Deneyiminiz

- a. 1-5 Yıl b. 6-10 Yıl c. 11-15 Yıl d. 16 Yıl ve üzeri

4. Alanınız

- a. Sınıf Öğretmeni b. Branş Öğretmeni

5. Görevli olduğunuz eğitim kademesi

- a. Okul öncesi b. İlkokul c. Ortaokul d. Lise

6. 2012-2013 Eğitim öğretim yılında alan değişikliği yaptınız mı?

- a. Evet b. Hayır

Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

B) Örgütsel Uyum

	1	2	3	4	5
1. Kişisel değerlerimin bu kurumun değerleriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum					
2. Bu kurum insanlara bakış hususunda benimle aynı değere sahip					
3. Bu kurum dürüstlük konusunda benimle aynı değere sahip					
4. Bu kurum adalet konusunda benimle aynı değere sahip					

C) Mentorluk işlevleri

	1	2	3	4	5
5.Yöneticim mesleğinde yaşadığı deneyimleri benimle paylaşmaktadır.					
6.Yöneticim gelişmem için beni teşvik etmiştir.					
7.Yöneticim işimde yeni yöntemler kullanmam konusunda beni teşvik etmiştir.					
8.Yöneticimin çalışma biçimini taklit ederim.					
9.Yöneticimin eğitim konusundaki değer ve tutumlarına katılıyorum.					
10.Yöneticime saygı ve hayranlık duyarım.					
11.Kariyerimde benzer pozisyona geldiğimde Yöneticim gibi olmayı deneyeceğim.					
12.Yöneticimle yaptığım sohbetlerde, onun iyi bir dinleme becerisinin olduğunu düşünüyorum.					
13.Yöneticimle, iş/aile ile ilgili yaşadığım çatışmaları, iş arkadaşlarımla ilişkileri, kendimi geliştirmeyi, yeteneklerim konusundaki endişelerimi rahatça konuşurum.					
14.Yöneticim, problemlerimi çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerini benimle paylaşır.					
15.Yöneticim işimle ilgili yaşadığım endişe ve korkuları ortadan kaldırmak için beni açıkça konuşmaya teşvik eder.					
16.Yöneticim onunla paylaştığım endişe ve duygularım esnasında kendini benim yerime koyar.					
17.Yöneticim onunla paylaştığım, sır sayılabilecek endişe ve duygularımı gizlilikle saklar.					
18.Yöneticim bir birey olarak bana saygı duyar.					
19.Yöneticim kariyerimde yükselme olasılığımı tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltır.					
20.Zamanında yetiştirmem gereken ve yetiştirilmesi zor görevleri bitirmemde yöneticim bana yardım etmiştir.					

21.Yöneticim benim yeni iş arkadaşlarıyla tanışmama yardımcı olmuştur.					
22.Yöneticim bana eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma görevi vermiştir					
23.Yöneticim gelecekte gelişme potansiyeli gösterebileceğim alanlarda insanlarla tanışmam için bana görevler vermektedir.					
24.Yöneticim bana yönetici pozisyonuna gelmeme yardımcı olacak görevler vermiştir.					
25.Yöneticim bana yeni beceriler öğrenme olanağı sağlayacak görevler vermiştir.					
26.Yöneticim sanki bir öğretmen gibi, performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur.					
27.Yöneticim kariyer amaçlarımın başarılmasında bana özel stratejiler gösterir					
28.Yöneticim benimle fikirlerini paylaşır.					
29.Yöneticim işimde başarılı olmam için özel stratejiler önerir.					
30.Yöneticim yapmakta olduğum işle ilgili başarımla konusunda bana geribildirim verir.					
31.Yöneticim beni yemeğe davet edebilir.					
32.Yöneticim işyerinde karşılaştığı problemlerle ilgili bana önerilerimi sorar.					
33.Yöneticimle iş dışı sosyal ortamlarda da bir araya geliriz.					

EK 3: Mentorluk Fonksiyonları Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Component Matrix^a

	Component
	1
Mentorluk işlevleri [1. Yöneticim mesleğinde yaşadığı deneyimleri benimle paylaşmaktadır.]	,776
Mentorluk işlevleri [2. Yöneticim gelişmem için beni teşvik etmiştir.]	,828
Mentorluk işlevleri [3. Yöneticim işimde yeni yöntemler kullanmam konusunda beni teşvik etmiştir.]	,806
Mentorluk işlevleri [4. Yöneticimin çalışma biçimini taklit ederim.]	,692
Mentorluk işlevleri [5. Yöneticimin eğitim konusundaki değer ve tutumlarına katılıyorum.]	,807
Mentorluk işlevleri [6. Yöneticime saygı ve hayranlık duyarım.]	,817
Mentorluk işlevleri [7. Kariyerimde benzer pozisyona geldiğimde Yöneticim gibi olmayı deneyeceğim.]	,810
Mentorluk işlevleri [8. Yöneticimle yaptığım sohbetlerde, onun iyi bir dinleme becerisinin olduğunu düşünüyorum.]	,801
Mentorluk işlevleri [9. Yöneticimle, iş/aile ile ilgili yaşadığım çatışmaları, iş arkadaşlarımla ilişkileri, kendimi geliştirmeyi, yeteneklerim konusundaki endişelerimi rahatça konuşurum.]	,773
Mentorluk işlevleri [10. Yöneticim, problemlerimi çözmek için alternatif bir bakış açısıyla kendi tecrübelerini benimle paylaşır.]	,848
Mentorluk işlevleri [11. Yöneticim işimle ilgili yaşadığım endişe ve korkuları ortadan kaldırmak için beni açıkça konuşmaya teşvik eder.]	,856
Mentorluk işlevleri [12. Yöneticim onunla paylaştığım endişe ve duygularım esnasında kendini benim yerime koyar.]	,861
Mentorluk işlevleri [13. Yöneticim onunla paylaştığım, sır sayılabilecek endişe ve duygularımı gizlilikle saklar.]	,766
Mentorluk işlevleri [14. Yöneticim bir birey olarak bana saygı duyar.]	,787
Mentorluk işlevleri [15. Yöneticim kariyerimde yükselme olasılığımı tehlikeye atacak gereksiz riskleri azaltır.]	,813
Mentorluk işlevleri [16. Zamanında yetiştirmem gereken ve yetiştirilmesi zor görevleri bitirmemde yöneticim bana yardım etmiştir.]	,822
Mentorluk işlevleri [17. Yöneticim benim yeni iş arkadaşlarıyla tanışmama yardımcı olmuştur.]	,722
Mentorluk işlevleri [18. Yöneticim bana eğitimcilerle kişisel bağlantı kurma ve yazışma görevi vermiştir.]	,738
Mentorluk işlevleri [19. Yöneticim gelecekte gelişme potansiyeli gösterebileceğim alanlarda insanlarla tanışmam için bana görevler vermektedir.]	,788

Mentorluk işlevleri [20. Yöneticim bana yönetici pozisyonuna gelmeme yardımcı olacak görevler vermiştir.]	,710
Mentorluk işlevleri [21. Yöneticim bana yeni beceriler öğrenme olanağı sağlayacak görevler vermiştir.]	,810
Mentorluk işlevleri [22. Yöneticim sanki bir öğretmen gibi, performans göstermemi sağlayacak desteği bana sunmuştur.]	,871
Mentorluk işlevleri [23. Yöneticim kariyer amaçlarımın başarılmasında bana özel stratejiler gösterir]	,853
Mentorluk işlevleri [24. Yöneticim benimle fikirlerini paylaşır.]	,809
Mentorluk işlevleri [25. Yöneticim işimde başarılı olmam için özel stratejiler önerir.]	,850
Mentorluk işlevleri [26. Yöneticim yapmakta olduğum işle ilgili başarımlarım konusunda bana geribildirim verir.]	,818
Mentorluk işlevleri [27. Yöneticim beni yemeğe davet edebilir.]	,638
Mentorluk işlevleri [28. Yöneticim işyerinde karşılaştığı problemlerle ilgili bana önerilerimi sorar.]	,780
Mentorluk işlevleri [29. Yöneticimle iş dışı sosyal ortamlarda da bir araya geliriz.]	,639

EK 4: Örgütsel Uyum Ölçeği Faktör Yük Değerleri

Component Matrix^a

	Component
	1
Örgütsel Uyum [1. Kişisel değerlerimin bu kurumun değerleriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum]	,820
Örgütsel Uyum [2. Bu kurum insanlara bakış hususunda benimle aynı değere sahip]	,896
Örgütsel Uyum [3. Bu kurum dürüstlük konusunda benimle aynı değere sahip]	,904
Örgütsel Uyum [4. Bu kurum adalet konusunda benimle aynı değere sahip]	,893