



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN TERSİNE
MENTORLÜK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ**

Emrah Erok

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

AĞUSTOS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6(altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Emrah

Soyadı : EROK

Bölümü : Eğitim Bilimleri

İmza :

Teslim Tarihi :07/08/2023

TEZİN

Türkçe Adı : Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Tersine Mentörlük
Davranışlarının İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Reverse Mentoring Behaviors of School Administrators
and Teachers

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Emrah Erok

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Emrah EROK tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Tersine Mentörlük Davranışlarının İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Serkan KOŞAR

.....

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

.....

(Eğitim Bilimleri ABD, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM

.....

(Eğitim Bilimleri ABD, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 18/07/2023

Bu tezin Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Eşim, kızım ve doğacak çocuğuma...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında zamanını esirgmeden bilgi ve tecrübesiyle her zaman yanımda olan, geri dönütleriyle araştırmanın tamamlanmasına katkıda bulunan ve bilgi dünyamı zenginleştiren, bana danışmanlık yapan, yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Serkan KOŞAR'a sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmanın konusunun belirlenmesinde, görüşme sorularının hazırlanmasında değerli fikirlerini esirgemeyen ve tez jürimde yer alan, değerli önerilerde bulunarak tezimin son şeklini almasını sağlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e, tez jürimde yer alarak tezimin son şeklini almasına değerli önerileriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Zeki ÖĞDEM'e, beni motive eden, dostluğunu esirgemeyen kıymetli arkadaşım Mahmut Berhan DÜZGÜN'e, eğitim yönetimi programına giriş aşamamdan mezun olana kadar eğitim yönetimi alanında gelişmemde desteği olan bütün hocalarıma, veri toplama aşamasında katkıda bulunan okul müdürlerine, müdür yardımcılara ve öğretmenlere çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecinde yanımda olan, beni motive eden, desteğini her zaman hissettiğim eşim Mehtap EROK'a ve kızım Esma Elif EROK'a çok teşekkür ederim.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VE ÖĞRETMENLERİN TERSİNE MENTÖRLÜK DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Emrah Erok

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2023

ÖZ

Tersine mentörlükte deneyimli kişiler genç kişilerin yenilikçi düşüncelerini ve farklı bakış açılarını keşfederler. Genç nesillerle birlikte çalışmak, deneyimli kişilerin liderlik stillerini yeniden değerlendirmelerine ve bu stilleri daha etkili hale getirmelerine olanak tanır. Genç kişiler, deneyimli kişilerin bilgi ve deneyimlerinden faydalanırken; deneyimli kişiler de yenilikçi düşünceler ve farklı bakış açıları sayesinde kariyerlerinde ve özel hayatlarında ilerlerler. Bu nedenle, tersine mentörlük, özellikle eğitimde ve toplumda daha fazla teşvik edilmelidir. Bu araştırma, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük davranışlarının incelenmesine odaklanarak eğitimde tersine mentörlük davranışlarını teşvik etmeye yönelik katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel araştırma yöntemi takip edilerek fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Beş okul müdürü, beş müdür yardımcısı, beş öğretmen araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşü alınan yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır. Ulaşılan veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların; mentörlük kavramını tanımlayabildikleri, mentörlüğün bireyin potansiyelini keşfetmesine yardımcı olduğunun farkında oldukları, mentörlük aksayan yanlarının olduğunu düşündükleri, tersine mentörlük kavramına yönelik bilgi sahibi oldukları, tersine mentörlüğün değişim ve yeniliklerin

etkisiyle oluřtuęunu dūřūndūkleri, tersine mentōrlūęūn okullarda deęiřim ve yenilięi teřvik edeceęine dair algıya sahip oldukları belirlenmiřtir. Arařtırmada ulařılan dięer bulgulara gōre tersine mentōrlūęūn genę kuřakların bilgi ve becerisinin ōnemli olduęunu çağrıřtırdıęı, ilerleyen sūreęte tersine mentōrlūęūn mentōrlūęūn yerini alabileceęi, tersine mentōrlūkte biliřim teknolojileriyle ilgili rehberlik yapma faydasının ōne çıktıęı, ęalıřtıkları okulda tersine mentōrlūk uygulamalarının yeterli olmadıęı, tersine mentōrlūk uygulamalarının yaygınlařması ięin farkındalıęın geliřtirilmesi gerektięi, ileriki dōnemlerde tersine mentōrlūęūn rolūnūn daha iyi anlařılacaęı, mentōrlūkle birlikte tersine mentōrlūęū kullanmanın daha faydalı olacaęı, tersine mentōrlūęūn geliřtirilmesi ve yaygınlařtırılması ięin bu baęlamda teřvik edici adımlar atılması gerektięi yōnūnde sonuęlara ulařılmıřtır.



Anahtar Kelimeler : Mentōrlūk, tersine mentōrlūk, mentōr, menti

Sayfa Adedi : xiv + 103

Danışman : Prof. Dr. Serkan KOşAR

EXAMINING THE REVERSE MENTORING BEHAVIORS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS

(M.S. Thesis)

Emrah Erok

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2023

ABSTRACT

Experienced people explore the innovative thoughts and different perspectives of young people during reverse mentoring. Working with the younger generation allows veterans to reevaluate their leadership styles and make them more effective. While young people benefit from the veterans' experience and knowledge; veterans also improve their careers and private life thanks to innovative thoughts and different perspectives. Therefore, reverse mentoring should be further encouraged, especially in education and society. This research aims to contribute to encouraging reverse mentoring behaviors in education by focusing on the examining of reverse mentoring behaviors of school administrators and teachers. For this purpose, the qualitative research method was followed and the phenomenology pattern was used in the study. While determining the study group in the research, the maximum variety and criterion sampling of purposeful sampling methods was used. Five school administrators, five assistant principals and five teachers were determined as the study group of the research. The data collection tool of the research consists of a semi-structured interview form developed by the researcher and presented to the expert opinion. The obtained data were interpreted with descriptive and content analysis methods. As a result of the analysis, the participants; they had a perception that they could define the concept of mentoring, that they were aware of the mentoring helped the individual discover his/her

potential, that they thought that the mentoring had flaws, that they had knowledge about the concept of reverse mentoring, that they thought that reverse mentoring was formed by the effect of change and innovations, that reverse mentoring will encourage change and innovation at schools had been determined. According to other findings in the research, reverse mentoring evoked the young generations' importance of knowledge and skills, that reverse mentoring can replace mentoring in the future, the benefit of guiding about information technologies during reverse mentoring stands out, reverse mentoring practices were not sufficient in the school they work, and awareness should be raised for the widespread of reverse mentoring practices. It had been concluded that the role of reverse mentoring will be better understood in the future, that using reverse mentoring together with mentoring will be more beneficial and that encouraging steps should be taken in this context in order to develop and become widespread reverse mentoring.



Key Words : Mentoring, reverse mentoring, mentor, mentees

Page Number : xiv+ 103

Supervisor : Prof. Dr. Serkan KOŞAR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Sayıtlar	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Mentör Kavramı ve Tarihçesi	10
2.2. Mentörlük Fonksiyonları.....	133
Kariyer Fonksiyonu.....	144
Psiko-Sosyal Fonksiyon.....	144
2.3. Eğitimde Mentörlük ve Faydaları.....	155

Mentörlüğün Okul Yöneticisine Sağladığı Katkı	155
Mentörlüğün Öğretmene Sağladığı Katkı.....	166
Mentörlüğün Eğitim Örgütüne Sağladığı Katkı.....	177
2.4. Mentörlük Türleri	188
Formal Mentörlük.....	188
İnformal Mentörlük	198
Durumsal Mentörlük.....	199
Yönetmel Mentörlük.....	20
Elektronik Mentörlük (E-Mentörlük)	20
Akran Mentörlüğü.....	221
İşbirlikçi Mentörlük	22
Çoklu Mentörlük	23
Takım Mentörlüğü	23
Grup Mentörlüğü	24
Destek Grupları	24
Çember Grup Mentörlüğü.....	25
2.5. Tersine Mentörlük Kavramı ve Kapsamı	26
2.6. Tersine Mentörlük Sürecinin Teorik Arka Planı	27
Sosyal Değişim Teorisi	27
Algılanan Örgütsel Destek Teorisi	28
Lider-Üye Etkileşim Teorisi	29
2.7. Tersine Mentörlüğün Fonksiyonları.....	29
Kariyer Fonksiyonu.....	30
Psiko-Sosyal Destek Fonksiyonu	31
Rol Model Fonksiyonu	32
2.8. Tersine Mentörlük Sürecinin Avantaj ve Dezavantajları	33
2.9. İlgili Araştırmalar	35
Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	35
Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar	40
BÖLÜM III	44
YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Deseni	44
3.2. Katılımcılar	45

3.3. Veri Toplama Aracı.....	47
3.4. Verilerinin Toplanması.....	48
3.5. Verilerinin Analizi.....	48
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	49
BÖLÜM IV	51
BULGULAR	551
4.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mentörlük Kavramına İlişkin Görüşleri.....	551
4.2. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Tersine Mentörlük Davranışları İle İlgili Görüşleri	57
4.3. Tersine Mentörlükte Öne Çıkan Konular.....	66
4.4. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okullarda Tersine Mentörlüğü Geliştirmek İçin Önerileri	70
BÖLÜM V	76
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	76
5.1. Tartışma ve Sonuç	76
5.2. Öneriler	80
KAYNAKLAR.....	82
EKLER.....	98
EK 1. Kişisel Bilgiler	99
EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	100
EK 3. Araştırma İzni.....	101
EK 4. Etik Kurul Kararı.....	10202
ÖZGEÇMİŞ	10303

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Tersine Mentörlüğün Fonksiyonları ve Bu Fonksiyonlara Bağlı Alt Fonksiyonlar</i>	30
Tablo 2. <i>Katılımcılara Ait Demografik Özellikleri</i>	46
Tablo 3. <i>Mentörlük Kavramına Yönelik Tanımlarla İlgili Görüşler</i>	52
Tablo 4. <i>Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Birbirlerine Mentörlük Yapma Durumuyla İlgili Görüşler</i>	53
Tablo 5. <i>Deneyimli Okul Yöneticisinin Genç Çalışanlara Rehberlik Yapmasının Faydalarıyla İlgili Görüşler</i>	55
Tablo 6. <i>Mentörlük Sürecinde Olası Aksayan Yönlerle İlgili Görüşler</i>	56
Tablo 7. <i>Tersine Mentörlük Kavramının Çağrıştırdığı Kelimelerle İlgili Görüşler</i> 57	
Tablo 8. <i>Tersine Mentörlüğün Ortaya Çıkma Sebepleriyle İlgili Görüşler</i>	58
Tablo 9. <i>Tersine Mentörlük Kavramıyla İlgili Tanımlara İlişkin Görüşler</i>	59
Tablo 10. <i>Tersine Mentörlüğün Okul Açısından Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşler</i>	60
Tablo 11. <i>Tersine Mentörlüğün Mentörlük Uygulamasının Yerini Alma Durumuyla İlgili Görüşler</i>	63
Tablo 12. <i>Katılımcıların Mentörlük ve Tersine Mentörlük Tercihiyle İlgili Görüşler</i>	65
Tablo 13. <i>Daha Az Deneyimli Kimselerden Hangi Konularda Yardım Alındığıyla İlgili Görüşler</i>	67
Tablo 14. <i>Tersine Mentörlüğün Mesleki Açıdan Etkileriyle İlgili Görüşler</i>	68
Tablo 15. <i>Tersine Mentörlüğün Uygulandığı Okullarda Oluşan İletişim ve Etkileşimle İlgili Görüşler</i>	69
Tablo 16. <i>Tersine Mentörlüğün Gelecekte Okullardaki Rolüyle İlgili Görüşler</i>	71

Tablo 17. <i>Okullardaki Tersine Mentörlük Uygulamalarının Yeterliliğiyle İlgili Görüşler</i>	72
Tablo 18. <i>Okullardaki Tersine Mentörlük Uygulamalarının Yaygın Kullanımı İçin Önerilerle İlgili Görüşler</i>	74



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Mentör kelimesi Antik Yunan'dan gelmektedir. Ithaca Kralı Odysseus, Truva Savaşı'na giderken, eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda oğlunu en güvendiği arkadaşı Mentör'e emanet eder. Mentör, yakın arkadaşı olan kralın oğlu Telemachus'u birçok alanda eğitir. O zamandan beri, aynı adı taşıyan ve orijinal anlamını koruyan "mentör" kelimesi, sabırlı ve deneyimli bir danışmanın kendisinden daha az deneyimli daha genç bir meslektaşı yönetmesi anlamına gelir. Menti, mentör tarafından yönetilen acemidir (Kocabaş & Yirci, 2011). Mentör terimi ilk olarak 1699'da Louis XIV'ün torununu yetiştiren Fransız yazar Francois Fenelon tarafından yazılan “The Adventures of Telamak” adlı romanında kullanılmıştır (Kuzu vd., 2012).

Birçok kültür ve alanla ilgisi olan mentörlük kavramının kökü 3500 yıl öncesine dayanmaktadır (Aydın-Tükeltürk & Balcı, 2014). Kökü çok eskilere dayanan bu kavram birçok alanla ilişkili olduğu için farklı tanımları vardır. Mentörlüğün kavramsallaşmasına ve gelişmesine çok sayıda katkısı olan Kram'a (1985) göre mentörlük; karşılıklı büyümeye, öğrenmeye ve gelişmeye ilham kaynağı olan ve bireyin hayatını değiştirme noktasında çok büyük bir etkiye sahip bir kavramdır. Bu açıklamaya ek olarak Kram (1985) mentörlüğü daha tecrübeli ve yaşlı olan kişinin daha az tecrübeli kişiye yardım etmesi ve onun gelişimine katkı sağlaması şeklinde aralarında kurulan ilişki olarak da tanımlamaktadır. Bu tanımdaki daha tecrübeli ve yaşlı olan kimseye mentör, hami, usta veya koç; gelişimine katkı sağlanan, desteklenen kişiye ise çırak veya menti denilebilir. Bu ilişkide mentör kendisinden daha az deneyime ve bilgiye sahip olan mentinin verimliliğini ve başarısını artırmak için çaba harcar.

Menti de mentörün düşüncelerinden ve tecrübelerinden en iyi şekilde yararlanarak kendisi ve mesleği için gelişmeye çalışır (Bally, 2007).

Mentörlük zamanla güncellenmiş ve farklı türleri ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları geleneksel mentörlük ve tersine mentörlüktür. Geleneksel mentörlük, daha kıdemli ve deneyimli olan eski kuşaktan bir üst düzey yöneticinin mentör olarak genç kuşaklara bilgi ve tecrübelerini aktarması şeklinde gelişen etkileşimdir (Scandura & Williams, 2004). Geleneksel mentörlükte mentör yani usta bilgi ve güç sahibi olan uzman, menti yani çırak ise onun acemi bir öğrencisidir (Morris, 2017).

Mentörlüğün diğer bir türü olan ve 20. yüzyılın sonlarına doğru hiyerarşinin ve tek yönlülüğün hakim olduğu geleneksel mentörlük kavramına ek olarak ortaya çıkan kavram ise tersine mentörlüktür. Terzi ve Boylu'ya (2019) göre dünyada tersine mentörlüğün 1999; Türkiye'de 2010 yılından itibaren çeşitli örgütlerde genç mentörlerden yöneticilerine teknolojik gelişmeler ve internet kullanımı ile ilgili bilgi aktarmak için kullanılan bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. Tersine mentörlük genç bir yöneticinin, çalışanın ya da öğretmenin mentör olarak kendisinden daha kıdemli ve deneyimli olan üst düzey yöneticiye ya da meslektaşına uzman olduğu alanlarda bilgilerini aktarmasını içeren genç kuşaklarla eski kuşakların eşleştirildiği bir süreçtir. Tersine mentörlüğün dünya'da 1999 yılında başlaması General Electric örgütünün önceki CEO'larından Jack Welch ile olmuştur. Jack Welch resmi olarak tersine mentörlüğü örgütlerde başlatan ilk kişi olarak bilinir. Jack Welch, 1999 yılında örgütündeki 500 üst düzey yöneticisine kendilerine interneti öğretecek genç çalışanlar bulmasını söylemiştir ve bu girişimiyle örgütünde tersine mentörlük programını başlatmıştır (Greengard, 2002). Bu genç çalışanlar yani mentörler yaşları küçük ve hiyerarşik olarak daha alt konumda olmalarına rağmen bilişim, teknoloji ve telekomünikasyon gibi alanlarda daha donanımlıdır (Busen & Engebretson, 1999).

Geleneksel mentörlüğün aksine tersine mentörlükte iletişimin daha etkili bir şekilde gerçekleştiğini ifade eden Chen'e (2013) göre, geleneksel mentörlükte bir mentörün yaşı ve kıdemi genç çalışanları korkutmakta ve onların kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerini engellemektedir. Tersine mentörlükte ise mentiler daha yaşlı ve kıdemli olan kimseler olduğu için gençler kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etmektedir. Chen (2013) tarafından yapılan araştırmaya benzer bir şekilde, genç kuşaklar örgütlerde ve okullarda kendilerini daha rahat ifade edebilmelerini ve örgüte katkı sağlayabilmelerini engelleyen dikey yapılanmanın ve emir komuta zincirinin bir parçası olmayı, yani geleneksel

mentörlüğü kabul etmemektedir. Üst yönetimden daha genç olan bu bireyler yatay bir yapılanmaya karşı daha olumlu yaklaşmaktadır. Buradan hareketle örgütlerde kurum kültürünün oluşması, kurumda sağlıklı bir iletişimin kurulması ve genç yeteneklerin kaybedilmemesi için tersine mentörlük etkili sonuç verecek bir çözüm olarak düşünülmeye başlanmıştır (Kadılar, 2018). Kurum kültürünün ve kurum içi iletişimin önemli olduğu okullarda da tersine mentörlüğü uygulamanın etkili olacağı söylenebilir.

Geleneksel mentörlüğün aksine tersine mentörlük Tarhan'a (2014) göre tek yönlü değil, çift yönlü bir süreçtir. Geleneksel mentörlükte önceden belirlenmiş kurallar, varsayımlar, formal ilişkiler, protokol vb. gibi unsurlar hakim iken; tersine mentörlükte daha serbest, samimi, sürekli, informal, karşılıklı ve doğal iletişim şekli tercih edilir. Buradan hareketle tersine mentörlüğün geleneksel mentörlüğe alternatif olarak ortaya çıktığı söylenmektedir (Allen & Finkelstein, 2003).

Tersine mentörlük sayesinde Y ve Z kuşağının özgün fikirlerini daha rahat ifade edebilme, kendilerine özgü kabiliyetlerini örgütün hedeflerini gerçekleştirmesi için kullanabilme ve örgüt içinde daha çok ön plana çıkabilme imkanı buldukları anlaşılmaktadır. Tersine mentörlükle beraber gençlere örgütlerdeki ve okullardaki iletişim süreçlerinde kendilerini daha rahat bir şekilde ifade etme fırsatı sunulması ve onların görüşlerinin dikkate alınması örgütlerin ve okulların ilerlemesine katkı sağlamaktadır (Terzi & Boylu, 2019). Tersine mentörlük genç yöneticilere, çalışanlara ve öğretmenlere bulundukları örgütte kısa sürede tanınır olmalarını ve örgüt liderliği konumlarıyla örgütteki üst düzey yöneticilerle güçlü bir iletişim kurmalarını sağlar (Hewlett, Sherbin & Sumberg, 2009). Tersine mentörlük sayesinde örgütteki üst düzey yöneticilerle kurulan güçlü iletişim sayesinde genç yöneticiler, çalışanlar ve öğretmenler örgütün üst düzeylerindeki işleyişe ilişkin anlayış geliştirir (Meister & Willyerd, 2010).

Tarhan (2014) çalışmasında geleneksel mentörlüğün tam zıttı olan tersine mentörlüğün mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlerle beraber onlardan daha kıdemli ve büyük olan öğretmenlere ve yöneticilere de fayda sağladığını ve tersine mentörlüğün geleneksel mentörlüğün aksine tek yönlü değil çift yönlü fayda sağlayan bir süreç olduğunu belirtmektedir. Tersine mentörlük üst düzey yöneticiler ve meslekte uzun süredir çalışan öğretmenler için mesleğe yeni başlayan öğretmen ve yöneticilerle empati kurabilmeleri, teknolojik açıdan gelişebilmeleri, alanlarıyla ilgili son gelişmelere ayak uydurabilmeleri ve kültürlerarası geniş bir bakış açısı kazanabilmeleri açısından çok önemli bir araçtır. Ayrıca,

tersine mentörlük üst düzey yöneticilerin genç kuşaklar hakkındaki ön yargılarını ve olumsuz düşüncelerini kırmalarını da sağlamaktadır (Harvey, McIntyre, Thompson Heames & Moeller, 2009). Tersine mentörlüğün üst düzey yöneticiler için bir faydası da genç kuşaklardan en yeni ve teknik bilgileri öğrenmenin yanında onların bakış açılarını daha iyi anlamalarını sağlamasıdır (Kadılar & Balkan, 2016).

Tersine mentörlüğün örgütlerin bir parçası olan okullar ve bireyler için çok faydalı olduğunu savunan Murphy (2012) tersine mentörlüğün örgütlerde ve okullarda kuşaklar arasındaki ilişkilerin daha iyi olmasına, örgütlerdeki ve okullardaki bütün bireylerin yeniliklere daha açık olmasına ve yönetimle ilişkilerde yeni iletişim kanallarının kurulmasına faydası olduğunu belirtmektedir. Bireyler için ise daha yaşlı ve eski kuşaktan olan yöneticilerin ve öğretmenlerin genç çalışanlarla kaynaşmasını, daha iyi iletişim kurmasını sağlayan yaratıcı bir yöntem olduğunu ifade etmektedir. Bu ifadeye benzer bir şekilde genç ve eski kuşaklar arasında karşılıklı bilgi transferine imkan tanıyan tersine mentörlük, öğrenmeye ve gelişmeye katkı sağlamanın yanında örgütteki iletişim ve iş birliği kalitesini de artırmaktadır (Kişi, 2018). Genç kuşaklarla eski kuşakların tersine mentörlük sayesinde karşılıklı iletişimi ve paylaşımı örgütte kültürel çeşitliliği de artırmaktadır. Kültürel çeşitliliğin fazla olduğu okullarda tersine mentörlük sayesinde artan iş birliğinin ve iletişimin okulların başarılı olmasında etkili olduğu söylenebilir. Kültürel çeşitlilik örgütlerin ilerlemesi için çok önemli bir araçtır ve tersine mentörlük sayesinde ortaya çıkan kültürel çeşitlilik örgüte güç katmaktadır (McCoy, 2015). Bu bulgular, tersine mentörlüğün örgütlerde ve okullarda çalışanlar, yöneticiler ve öğretmenler arası iş birliğini, örgütlerdeki ve okullardaki verimliliği artırırken örgüt ve okul kültürünün gelişimine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Örgütlerde ve okullarda tersine mentörlüğün birçok faydasından bahseden Elmore (2015), tersine mentörlüğün bilgi alışverişini geliştiren, yani kazan-kazan sürecini destekleyen bir kavram olduğunu belirtmektedir. Eski kuşakların kazandığı saygınlık ve itibarı, tersine mentörlük ile genç kuşaklar da kazanmaktadır. Tersine mentörlük sayesinde yöneticiler, çalışanlar ve öğretmenler ömür boyu öğrenme sürecinin içinde olmaktadır. Tersine mentörlükle beraber örgütlerde üst düzey yöneticiler genç kuşaklara patronluk baskısı, okullarda da okul müdürleri genç yöneticilere ve öğretmenlere müdürlük baskısı uygulayamamaktadır. Tersine mentörlüğün bu faydası yöneticilerin, çalışanların ve öğretmenlerin birbirine karşı alçakgönüllü olmalarını, birbirlerine kenetlenmelerini ve örgüt

içinde bölünmelerin azalmasını sağlamaktadır. Tersine mentörlükle birbirlerine daha çok bağlanan kuşaklar arasında her zaman öğrenebilir ve yenilenebilir bir ruh oluşmaktadır. Daha kıdemli yöneticiler ve öğretmenler arasında tersine mentörlük sayesinde oluşan öğrenebilir ve yenilenebilir ruh okulların ileri gitmesine katkı sunmaktadır. Tersine mentörlük sayesinde eski kuşaklar yenilikleri destekleyen ve farklı bakış açıları geliştiren bir tutum sergilemektedir. Pieters'e (2011) göre, eski kuşaklar geliştirdikleri bu tutum ile tersine mentörlüğün özellikle örgütlerde daha iyi ve verimli bir çalışma ortamı sunduğunu ve örgütte çalışma kalitesini artırdığını söylemektedir. Tersine mentörlük sayesinde okullarda da gelişen bu tutumun okulların etkililiğine ve verimliliğine katkıda bulunduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca, tersine mentörlük sayesinde okullarda yeni fikirler ve farklı konularda uzmanlaşma sağlanmakta, eski kuşak yönetici ve öğretmenlerle yeni kuşak yönetici ve öğretmenler arasında bir yakınlaşma olmakta ve bireylerin birbirlerine duyduğu saygı artmaktadır (Zauschner-Studnicka, 2017). Bu durum da daha kıdemli yönetici ve öğretmenler ile genç yönetici ve öğretmenler arasında yüksek bir tutum ve inanç oluşturmaktadır. Tersine mentörlük sayesinde örgütlerde ve okullarda kuşaklar arasında ilişkiler gelişir, köprüler kurulur (Pandey, 2015). Tersine mentörlük örgütsel hareketliliği hızlandırarak örgüt içinde ve okulda bir sinerji oluşturur, örgütte ve okulda sürekli ve karşılıklı öğrenme kültürü kurar, öğrenme sürecinin hızlandırır ve genç yöneticiler, öğretmenler ve çalışanlar için yeni bir öğrenme alanı açar (Singh, 2017). Sürekli ve karşılıklı öğrenme kültürünün çoğunlukla kullanıldığı okullarda tersine mentörlük etkili bir şekilde uygulanabilir.

Öğrenen örgütlerin, bireysel öğrenmelerin ve devamlı öğrenme kültürünün geliştirilmesi, yerleştirilmesi ve pekiştirilmesi için tersine mentörlük örgütlerde gereklidir (Chen, 2013). Bu bağlamda, öğrenen örgütlerin ve öğrenme kültürünün çok önemli olduğu okullar için de tersine mentörlüğün gerekli olduğu söylenebilir. Okullarda tersine mentörlük karşılıklı öğrenmeden ve bir okul içerisinde mümkün olan çoklu katılımdan, çevreye ve gençlerin günlük yaşamlarına yakın olmaktan yararlanmaktadır (Higgins & Kram, 2001). Karşılıklı öğrenmeyi, çoklu katılımı ve gençlere daha yakın olmayı içeren tersine mentörlükle beraber ortaya çıkan sürekli öğrenme kültürü karşılıklı bir şekilde olmaktadır. Kram'a (1985) göre, karşılıklı öğrenme kültüründe eski kuşaklar da gençlere örgütsel konularda, iş, kariyer planlama ve gelişimi gibi konularda deneyimlerini ve yetkinliklerini sunmaktadır. Benzer bir şekilde karşılıklı öğrenme kültüründe genç yöneticiler, çalışanlar ve öğretmenler eski kuşaklardan örgüt içi iletişim türlerini ve örgüt içi davranış şekillerini de öğrenmektedirler

(Lankau & Scandura, 2002). Tersine mentörlük sayesinde kurulan bu düzenli ve karşılıklı iş ilişkisi genç çalışanların ve üst düzey yöneticilerin örgütlerde ve okullarda birbirlerinin görünürlüğüne ve tanınırlığına katkı sağlamaktadır (McCoy, 2015). Bu araştırmaların sonucu olarak tersine mentörlüğün örgütler ve okullar içinde karşılıklı bir desteği içerdiği gözlemlenmektedir. Örgütsel destekle birlikte mentör ve mentinin kendilerini tersine mentörlük sürecinin bir parçası olarak görmesi, o örgütün bir üyesi olarak kendilerini değerli hissetmelerini sağlamaktadır (Chaudhuri & Ghosh, 2012). Buradan hareketle, kendisini değerli bulan ve bulunduğu örgüte ya da okula ait hisseden bir çalışanın o örgütün ve okulun ilerlemesi için katkıda bulunacağı söylenebilir. Kendilerini örgüt içerisinde değerli hisseden mentör konumundaki genç kuşaklar da tersine mentörlük sayesinde liderlik yönlerini keşfetmektedir. Örgütler ve okullar tarafından uygulanan tersine mentörlük genç kuşakların liderlik yetkinliklerini teşvik eden bir uygulamadır (Deshwal, 2015). Tersine mentörlük liderlik olarak da çift yönlü bir fayda sağlamaktadır. Murhpy'e (2012) göre tersine mentörlük hem genç kuşakların hem de eski kuşakların liderlik yönlerini geliştiren faydalı bir araçtır. Bu iki yönlü gelişim eski ve yeni kuşaktan olan yöneticilerin, çalışanların ve öğretmenlerin birbirleriyle ilişkilerini geliştirmesine ve kuşaklar arası bir köprünün kurulmasına fayda sağlamaktadır. Buradan hareketle Starcevich (2001) tersine mentörlükte tarafların hem öğrenebileceği hem de öğretebileceği bir mentörlük ilişkisi olduğunu belirtmektedir.

Geleneksel mentörlüğe alternatif olarak ortaya çıkan tersine mentörlüğün dünya genelinde örgütlerde uygulanması ile ilgili Chaudri ve Ghosh (2011) sosyal değişim ile olan ilişkisini, Murphy (2012) iş yerinde tersine mentörlük: Kuşaklararası öğrenmeyi güçlendirmek, milenyum liderleri geliştirmek konusunu, Chen (2013) geleneksel mentörlük ile olan ilişkisini, Breck, Dennis ve Leedahl (2018) eski ve yeni kuşak arasındaki teknolojik ilişkisini incelemişlerdir. Türkiye'de tersine metorlüğün örgütlerde uygulanması ile ilgili Keleş ve Ülgen (2017) farklı kuşakların yönetimi ile olan ilişkisini, Kadılar (2018) tersine mentörlük ve yol gösteren gençler konusunu, Kişi (2018) yenilikçi bir mentörlük yaklaşımı: Tersine mentörlük konusunu, Terzi ve Boylu (2019) çalışanların işten ayrılması üzerine olan ilişkisini incelemişlerdir. Dünya'da ve Türkiye'de tersine mentörlük ile ilgili eğitim alanında Zauschner-Studnicka (2017) eğitim alanında tersne mentörlük modeli, Özdemir (2016) tersine hamilik (mentörlük) ile ilgili bir inceleme: Araştırma görevlileri örnek olayı gibi çok az sayıda çalışmalar vardır. Türkiye'de tersine mentörlüğün okul yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki davranışları üzerine çalışma bulunmamaktadır. Tersine mentörlüğün farklı kavramlarla ilişkisi üzerine çalışmalar olsa da yeterli düzeyde değildir ve daha fazla

araştırılması gereken bir konudur. Daha fazla araştırılmasının gerekçelerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Tersine mentörlüğün okullarda kullanımının artmasıyla beraber genç öğretmenler ve yöneticiler daha çok ön plana çıkacaklardır.
2. Tersine mentörlüğün okullarda yaygınlaşmasıyla beraber genç öğretmenlerin, genç yöneticilerin ve onlardan daha kıdemli olan meslektaşlarının okullara bağlılıkları ve aidiyetleri daha çok artacaktır.
3. Tersine mentörlük üzerine yapılan araştırmaların artmasıyla bu kavramın okullarda bilinirliği artacak ve böylelikle kullanımı da yaygınlaşacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki tersine mentörlük uygulamalarının incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır;

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mentörlük kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük uygulamasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okullarda tersine mentörlük davranışı hangi konularda daha çok ön plana çıkmaktadır?
4. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda tersine mentörlüğü geliştirmek için önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma için yapılan yurt içi ve yurt dışı literatür taraması sonucunda tersine mentörlük konusu ile ilgili kısıtlı sayıda çalışma olduğu, kısıtlı sayıda olan çalışmaların da daha çok işletmeler üzerine yoğunlaştığı, eğitim üzerine yapılan çalışmanın çok az sayıda olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri ve öğretmenler üzerine tersine mentörlük ile ilgili yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden bu çalışma tersine mentörlük kavramının

eğitimle ilgisi, okullarda yaygınlaşması açısından önem arz etmektedir. Tersine mentörlük sayesinde okullarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin karşılıklı öğrenmesi ve karşılıklı destekleri artacaktır. Okullarda rehberlik hizmetleri gelişecektir ve yeni öğrenmelere alan açılacaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenler tersine mentörlükle birlikte problemlere karşı birlikte çözüm üretecektir. Tersine mentörlük sayesinde okullarda genç yöneticiler acemi olarak görülmecektir. Türk eğitim sisteminde tersine mentörlük kavramının daha yaygın kullanılmasıyla genç yöneticilerin sayısı artacaktır. Tersine mentörlük kavramı giderek önemli hale geldiği için Türkiye’de böyle bir araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır, çünkü tersine mentörlük kavramının eğitimde kullanımı ile ilgili bu alanda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu çalışma alandaki bu boşluğu dolduracaktır ve elde edilen veriler tersine mentörlüğün eğitim alanındaki uygulamaları hakkında bilgi verecektir. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük ile ilgili davranışları okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenecektir. Bu çalışma okullarda tersine mentörlük davranışları ile ilgili önemli bulguları ortaya çıkaracaktır ve bu alanla ilgili yapılacak çalışmalara kaynak olacaktır.

1.4. Sayıtlar

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük davranışları ile ilgili çıkarımda bulunabileceği varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Ankara ili Merkez ilçlerinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında ilkokullarda, ortaokullarda ve liselerde eğitim veren okul yöneticileri ve öğretmenler ile sınırlı olmasıdır.

Bazı okul yöneticileri soruların içeriğine ilişkin kısmen de olsa daha duyarlı cevap vermiş olabilirler. Bu anlamda sosyal bir beğenilik algısı göstererek yanlı davranmış olabilirler.

1.6. Tanımlar

Mentörlük: Daha deneyimli ve kıdemli bir bireyin mentör rolüyle daha az deneyimli ve genç olan mentee bilgi ve deneyim aktarım sürecidir (Scandura & Williams, 2004).

Tersine Mentörlük: Genç kuşakların eski kuşaktan olan üst düzey yöneticilere birçok alanda, özellikle teknoloji alanında bilgi ve tecrübelerini öğretmek amacıyla mentör konumunda oldukları bir süreçtir (Biss & DuFrene, 2006).

Mentör: Usta konumunda olan bireyin kendisinden daha az kıdemli ve deneyimli olan bireye daha az, yavaş öğrendiği veya tek başına öğrenemeyeceği konularda yardım eden kişidir (Bell, 2000).

Menti: Örgütlerde kendisinden daha kıdemli ve deneyimli olan mentör konumundaki bireylerden iş ve psiko-sosyal olarak destek alan kişidir (Bakioğlu, 2015).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Mentör Kavramı ve Tarihçesi

Köken itibariyle Yunan mitolojisinin önemli destanlarından Homer'in Odysseus destanına dayanan mentör kavramı yeni bir kavram değildir. Mentör bu destanda üstün mentörlüğün ana bileşenlerinden olan hem bilge hem de duyarlı biridir (Sezgin, 2002). Mentörün yetiştirdiği, daha az deneyime sahip olan kişiyi ifade etmek için yabancı literatürde yaygın olarak “protege” ve “menti” kelimeleri kullanılmaktadır (Donaldson, Ensher & Grant-Vallone, 2000). Protege sözlükte “etkili ve önemli bir insanın patronluğu, rehberliği ve himayesi altında bulunan kişi” olarak ifade edilmektedir. Menti ise protege kelimesi ile eş anlamlı olup “daha az bilgili olup hizmet alan kişi” anlamında kullanılmaktadır (Palankök, 2004). Bir başka ifadeyle menti; mentörden duygusal, sosyal veya kariyer planlama anlamında yardım alan kişidir.

Mentörlük literatürü incelendiğinde, mentörlüğün herkes tarafından kabul edilmiş ortak bir tanımının olmadığı, alanlara göre farklı tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin; yönetim alanından yapılan tanım kariyer gelişimi yönünü vurgularken, psikoloji alanı mentörlüğü kişisel ve sosyal gelişim açısından ele almakta, eğitim alanında ise mentörlüğün öğretme ve öğrenme yönü vurgulanmıştır (Friday, Friday & Green, 2004). Milner ve Bossers (2004) mentörlüğü genel anlamıyla deneyimli olan mentörün kendisinden deneyim eksiği olan menti ile birlikte hareket ederek onun profesyonel büyüme ve gelişimini desteklemek ve işini kolaylaştırmak olarak tanımlarken; Luecke (2016) yararlı bir uzmanlığa sahip kişinin edindiği deneyimlerden yola çıkarak bir başka az deneyimli kişinin kişisel ve mesleki gelişimine tavsiye vermesi ve yol göstermesi olarak tanımlamaktadır. Tükeltürk ve Balcı

(2014) ise mentörlüğü alanında uzman sayılabilecek yeterliğe ulaşmış tecrübeli birinin kendi bilgi, beceri, deneyim ve yaşantısını daha az tecrübeli birine yargısız olarak aktardığı, birebir gerçekleşen, planlı ve gönüllülüğe dayalı bir gelişim ilişkisi olarak tanımlamaktadır.

Mentörlük en genel anlamıyla rehberlik yapmak, kılavuzluk etmek, yönlendirmek, bir diğer ifadeyle bilgili olan kişinin daha az bilgili olan kişiye destek sağlamasıdır (Bakioğlu, 2015). Mentörlüğün amacı sadece kullanıcıların özelliklerini belirlemek değil, aynı zamanda insanların mevcut potansiyellerini ve özelliklerini geliştirmelerine yardımcı olmak ve bu özelliklere nasıl ulaşacakları konusunda onları yönlendirmektir (Polater, 2003). Hangi alanda olursa olsun yapılan tanımların ortak noktası mentörlüğün karşılıklı öğrenmeyi ve deneyimlerin paylaşılmasını içeren, gelişimsel ve etkileşimli bir yaklaşım olduğudur (Wanberg, Welsh & Hezlett, 2003). Bu bağlamda mentörler, psikolojik destek ve rehberlik sağlayarak mentilerin kişisel ve profesyonel olarak kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Graves, 2010).

Mentörlük, yoğun ve yetkin bir kişinin bilgi ve birikimlerini, bilgi ve deneyimden yoksun birine aktardığı ve örnek teşkil ettiği bir anlayıştır (Crisp & Cruz, 2009). Diğer bir ifadeyle mentörlük, mentilerin amaçlarına ulaşmaları için mevcut yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlayan yol gösterici bir yaklaşımdır (Özkalp, Kirel, Sungur & Cengiz, 2006). Sezgin (2002) mentörlük kapsamında tez yazım sürecinde tez danışmanı ve tez öğrencisi arasındaki ilişkiyi bir tür yetiştiricilik (mentoring) ilişkisine benzetmekte ve bu süreçte deneyimli ve bilgili öğretim elemanlarının formel ve informel olarak önemli rol oynayacaklarını vurgulamaktadır. Aynı zamanda mentörlük mentörle ve menti arasındaki bağı güçlendirmekte, mentöre kendilerini yeniden tanımlama fırsatı vermekte, deneyimlerini paylaşarak doygunluğu artırmaktadır (Kuzu, Kahraman & Odabaşı, 2012). Tanımlardan da anlaşıldığı üzere mentörlük çok kapsamlı bir kavramdır ve kullanım alanı oldukça geniştir. Mentörlük, yoğunlaştırma ve deneyimsiz kişilerle düzenli toplantılar planlayarak mentinin çok yönlü bakış açısını hedefleyen bir yaklaşımdır (Yurtseven, 2010). Bu anlamda mentörlük kavramı başarıya ulaşmada önemli bir rol oynamaktadır.

Mentörlük Türk tarih ve kültüründe de kullanılan bir yöntemdir. Selçuklu ve Osmanlı döneminde "*Ahilik*", Selçuklu döneminde "*Atabeglik*" ve Osmanlı döneminde "*Lalalık*" uygulamaları mentörlükle benzer özellikler göstermektedir. Benzer şekilde âşıklık geleneğinde var olan "usta-çırak" ilişkisi ve tarikat gibi dini oluşumlarda yer alan "şeyh-mürît" ilişkisi de mentörlük uygulamaları olarak ifade edilebilir.

Ahilik, 12-13 yaşlarındaki çocukları zanaatkar olarak yetiştirmek için bir uygulamadır. Bu yöntemde ustalar, öğrencilerin yalnızca mesleki gelişimlerini değil, aynı zamanda ahlaki gelişimlerini de önemserler (Demirci, 1996). Bir kuruluşa kayıtlı öğrenciye önce toplumsal ahlak ve erdemler öğretilir. Ardından mesleki eğitim başlar. Teoriden çok “beceri geliştirme” ve “yaparak öğrenme” yöntemlerine dayanır (Arslan, 2015). Ahilik meslek örgütü olarak kabul edilse de bu sistem içerisindeki yetiştirme uygulamaları bir nevi mentörlük uygulamalarıdır.

Osmanlılarda şehzadeleri eğitmek ve yetiştirmek için görevlendirilen kişilere "lala" denmekteydi. Lala bir mentör, şehzade ise yetişen, menti rolündeki bireyledir. Selçuklularda "atabeg" denilen tecrübeli, bilgili, bilge kişilerin yetiştirdiği kişiler arasında vezirler, komutanlar ve şehzadeler vardır. Bu bakımdan Atabeg bir mentör, şehzade ise bir mentidir (Öztürk, 2002). Tasavvufta şeyh ile mürit arasındaki ilişki de bir anlamda mentörlük uygulamasıdır. Şeyhler, yol gösterici ve takipçi konumundadır (Yıldırım, 2010). Bir şeyh ve bir öğrenci arasındaki ilişki daha çok manevi bir uygulama gibidir. Şeyh-mürit ilişkisine en güzel örnekler; Taptuk Emre-Yunus Emre ile Şems-Mevlana ilişkisidir.

Âşık edebiyatında usta âşıklar mentör, çıraklar ise mentidir. Âşıklık geleneğinde ustalar, isimlerinin ve eserlerinin yaşatılması ve usta âşık olana kadar çıraklarını mesleki ve ahlaki yönden eğitmek için çırak istihdam eder (Behar, 2003). Bu uygulamada öğrenciye öğretmekle birlikte geleneklerin ve kültürün aktarımı ön plana çıkmaktadır. Yakın dönem açısında en ünlü usta çırak ilişkisi olarak Muharrem Ertaş ve oğlu-öğrencisi Neşat Ertaş sayılabilir.

Tarihimizde ve kültürümüzde mentörlük uygulamalarında kültür aktarımı, ahlaki ve manevi hazırlığın ön plana çıktığı, Batılı mentörlük uygulamalarında ise eğitimin kişisel ve mesleki gelişim açısından daha önemli olduğu söylenebilir. Yunan düşünürler Sokrates ve Platon, tarihteki en önemli mentör temelli ilişkilere örnek olarak gösterilebilir. Platon da Sokrates'ten edindiği bilgi ve tecrübeyi Aristoteles'e aktarmış ve onun mentörü olmuştur (Tunçay, 2014). Osmanlı tarihinde ise İbn-i Kemal ile Yavuz Sultan Selim, Akşemseddin ile Fatih Sultan Mehmet arasındaki ilişki bir nevi mentör menti ilişkisidir. Ortaçağ'da öğretmen-öğrenci ilişkisine benzer şekilde kullanılan mentörlük, günümüzde bilgi, beceri ve deneyimlerin değiş tokuş edildiği, bilgili ve güvenilir bir kişi ile tecrübesiz bir kişi arasındaki ilişki olarak kullanılmaktadır. 1970'li yıllarda bir öğrenme ve gelişim aracı olarak kullanılan mentörlüğün (Özbay, 2008), günümüzde amacı; insan kaynakları gelişimi yoluyla kurum

kültürüne katkıda bulunmak, çalışanları kariyer açısından desteklemek olarak ifade edilebilir (Tunçay, 2014).

1980'li yıllardan sonra özellikle Avrupa ve Amerika'da uygulanmaya başlayan mentörlük, ülkemizde özellikle eğitim alanında artarak, eğitim ilkelerinin belirlenmesinde belirleyici rol oynamaya başlamıştır. Mentörlüğün amacı, son yıllarda teknolojinin hayatımızın her alanına girmesiyle iş yerinde öğrenme ve öğretme konusunda farkındalık yaratmak ve böylece eğitime değer katmaktır. Mentörlük, yalnızca bilgi aktarımının anlamsız hale geldiği modern bir dünyada bilginin nasıl etkin bir şekilde kullanılacağı, yani deneyim kazanılacağı konusunda geçmişten ve günümüzden kullanılan yaklaşımlardan biridir (Özdemir, 2012). Eğitimde belirli hedeflere ulaşmak, çağın yeniliklerine ayak uydurabilen ve teknolojik olarak ilerleyebilen donanımlı eğitimcilere bağlıdır. Böylece nitelikli personelin yetiştirilmesi, geliştirilmesi ve istihdam edilmesi amaçlanmaktadır. Mentörlük; sınırları ve ilkeleri önceden belirlenmiş bir plan ve program çerçevesinde uygulamaya konan, geçmişten gelen usta-mürit ilişkisinin resmileştirilmiş bir versiyonudur (Çamveren & Vatan, 2018).

2.2. Mentörlük Fonksiyonları

Literatür incelendiğinde mentörlük fonksiyonlarına yönelik farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Kram (1983) mentinin mesleki ve kişisel gelişimini sağlamak için mentörlerin sahip olması gereken fonksiyonları kariyer fonksiyonları ve psiko-sosyal fonksiyonlar olarak iki başlıkta ele alırken; Daresh (2001) öneride bulunma, iletişim, rehberlik, yönlendirme, model olma, koruma ve beceri geliştirme şeklinde; Güven (2014) ise değerlendirme yapmak, iyi ilişki kurmak, koçluk ve rehberlik fonksiyonları şeklinde sınıflandırmaktadır. Literatürde daha sık kullanılan sınıflandırma ise Kram (1983) tarafından ortaya konulan mentörlük fonksiyonlarıdır. Kram (1983), mentörlük sürecinde gelişen ilişkinin hem mentörün hem de mentinin kariyer ve psikososyal açıdan gelişimine katkı sağlayabileceğini savunmaktadır. Bu bağlamda Kram mentörlük fonksiyonlarını “kariyer fonksiyonları” ve “psiko-sosyal fonksiyonlar” olarak iki başlıkta ele almıştır. Kariyer fonksiyonları sponsorluk, maruz kalma ve görünürlük, koçluk, koruma ve zorlu görevlerdir. Psiko-Sosyal fonksiyonlar da rol modellik, kabul ve onay, danışmanlık ve arkadaşlıktır.

Kariyer Fonksiyonu

Mentörlük ilişkilerinin çalışanların kariyerlerini planlamalarında önemli rol oynadığı söylenebilir. Mentörler, mentinin kariyer gelişim sürecinde etkin bir destekle mentiyeye yardımcı olmaktadır (Ragins & Kram, 2007). Kariyer geliştirme fonksiyonu ile amaçlanan bireylerin örgütte kendini ifade edebilme, örgütsel yaşama ait zorlukları öğrenebilme ve örgütteki gelişim fırsatlarını değerlendirme yeteneği kazanmasıdır (Fowler & O’Gorman, 2005). Kram’ın (1983) çalışmasında mentör tarafından mentiyeye sunulan bu fonksiyonlar; sponsorluk, koçluk, koruma, zorlu görevler verme, görünürlük ve maruz kalmadır.

Mentör, sponsor rolünde mentinin vizyonunun gelişmesini sağlamalı, ona kendi imkânlarıyla tanışmadığı kişilerle tanışma fırsatı vermelidir. Koçluk rolünde, danışanı ortak hedefler doğrultusunda eğitmeli; koruma rolünde mentör, danışanı desteklerken ve korurken bir denge sağlamalıdır; çünkü mentörün aşırı tepeden bakma davranışı, danışanı mentöre bağımlı hale getirecektir. Bir mentör, bir mentiyeye kariyerinde ilerlemesine yardımcı olacak zorlu görevler vererek bilgi ve becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bu durumun, mentinin mentör tarafından üst yönetime olumlu olarak tanıtılmasına ve açığa çıkmasına da imkân sağlayacağı belirtilmektedir (Bakioğlu & Hacıfazlıoğlu, 2000).

Kariyer fonksiyonlarının ön plana çıktığı mentörlük ilişkilerinin genellikle kurumlar tarafından yapılandırılan formel mentörlük ilişkileri olduğunu bu nedenle söz konusu kariyer fonksiyonlarının bilgiye dayalı olduğu ve dikkatle denetlendiği vurgulanmaktadır. (Brockbank & McGill, 2007).

Psiko-Sosyal Fonksiyon

Mentörlük ilişkisinde mentilere kariyer fırsatları sağlamanın yanı sıra psiko-sosyal gelişim fırsatları da sunulmaktadır. Bu gelişimin bir mentörün sahip olması gereken psiko-sosyal işlevler aracılığıyla sağlanabileceği savunulmaktadır. Bu fonksiyonların, ilişkideki güven, yakınlık ve kişiler arasında bağlar üzerine kurulu olduğu ve mentinin mesleki ve kişisel gelişimini, kimliğini, öz değerini ve öz yeterliliğini artıran davranışları içerdiği ifade edilmektedir (Ragins & Kram, 2007).

Kram'a (1983) göre mentör tarafından sunulan psiko-sosyal fonksiyonlar; rol model olma, danışmanlık, arkadaşlık, kabul ve onaylamadır. Mentörlerin sahip olabileceği bu fonksiyonlar şu şekilde açıklanabilir (Parker, 2009):

- Rol model olma: Mentörün mentee organizasyonda başarıya götüreceği davranış, tutum ve değerleri göstermesidir.
- Danışmanlık: Mentinin karşılaştıkları profesyonel zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olur.
- Kabul ve onay: Mentee'i destekler ve saygı duyar.
- Arkadaşlık: Mentee'e iş dışında da kişisel anlam ve değer verir.

Psiko-sosyal fonksiyonlar yapısal anlamda incelendiğinde mentinin kişisel gelişim yolunu destekleyecek özellikler içerdiği görülmektedir. Mentör, rol model olarak mentinin kabulünü ve onu onayladığını gösterir, gerektiğinde tavsiyelerde bulunur. Aynı zamanda ona bir arkadaş olarak değer verilmesinin, onun kişiliğinin ve kurumdaki yetkinliğinin gelişmesine katkı sağlayabileceği ve kuruma aidiyetini artırabileceği söylenebilir.

2.3. Eğitimde Mentörlük ve Faydaları

Mentörlüğün birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da kuruma, okul yöneticilerine ve öğretmenlere faydası bulunmaktadır. Buna göre mentörlüğün eğitim alanındaki faydalarını okul yöneticisine sağladığı katkı, öğretmene sağladığı katkı, eğitim örgütüne sağladığı katkılar şeklinde üç başlıkta ele almak mümkündür:

Mentörlüğün Okul Yöneticisine Sağladığı Katkı

Örgüt kültürünün büyük ölçüde yöneticiler tarafından şekillendirildiği anlayışından hareketle eğitim örgütlerinde üst yönetimin liderliği her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır. Son zamanlarda atanmış yönetici yerine mentör olan yönetici, lider-yönetici, koçluk yapan yönetici kavramları gündeme gelmiştir (Özdemir, 2012). Bu bağlamda modern eğitim sistemlerinde okul yöneticilerinden yol gösterici, rehber, lider ve özellikle “mentör” olmaları beklenmektedir (Aktan, 2016; Harvard, 2007).

Mentör özellikler gösteren bir okul yöneticisinin hem kendisine hem de okula çok sayıda olumlu etkisi olmaktadır. Botha (2012) mentörlüğün okul yöneticilerine sağladığı faydaları şu şekilde ifade etmektedir:

- Öğretimi yeniden değerlendirmek,
- Kişisel gelişim ve kariyer gelişimi,
- Deneyimsiz öğretmenlerin fikir ve kaygılarından haberdar olmak,
- Liderlik niteliklerinin geliştirilmesi ve akranlar arasında statünün yükseltilmesi,
- Aday öğretmenleri/öğrencileri ile dostane ilişkilerin geliştirilmesi,
- Aday öğretmen/öğrencilerin bir şeyler başarmaları karşısında yaşanan kişisel doyum ve iş doyum,
- Öğretme konusunda sürekli artan şevk, motivasyon ve enerji,
- Kişisel deneyim, fikir ve bilgileri kullanma fırsatı.

Mentörlüğün Öğretmene Sağladığı Katkı

Öğretmenlerde mentörlük, aynı meslekte daha deneyimli bir öğretmenin planlama, uygulama ve değerlendirme konusunda daha az deneyime sahip bir öğretmene sağlamış olduğu profesyonel destek olarak tanımlanmaktadır (Ingersol & Strong, 2011). Öğretmenler, eğitim kurumlarında okul yöneticilerinden sonraki en etkili kişilerdir. Okul yöneticisi, okulun hedefleri doğrultusunda ilerlemesine öncülük ve rehberlik etme yönüyle ön plana çıkarken, öğretmenler hedef kitleye doğrudan hitap etmede uygulayıcı konumlarıyla ön plana çıkmaktadırlar. Öğretmenlerin öz yeterliğini ve niteliğini artıran unsurların başında mesleğine hakim olması gelmektedir (Hoy & Miskel, 2012). Mesleki hakimiyet ise zamanla ve değişimle gelecek bir durumdur. Bu sürecin daha hızlı olmasında mentörlük uygulamalarının önemli bir etkisinin olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Freeman, 2008; Hallam, Chou, Hite & Hite, 2012).

Mentörlük yaklaşımı üzerine yapılan araştırmalar, mentörlüğün öğretmenlerin konu içeriği ve pedagojik bilgi, öğrencilere ve okul ortamına uyum, akademik etkililik, bilgi ve deneyim paylaşımı gibi konularda gelişimini desteklediğini göstermektedir (Achinstein & Fogo, 2015; Ginkel, Verloop & Denessen, 2016). Ayrıca öğretmenleri mevcut yasalar ve kuramsal

bilgilendirme ve uygulamalarda da gelişmelerine katkı sağladığı belirtilmektedir (Hunt, Powell, Little & Mike, 2013).

Mentörlük uygulamalarının öğretmenlere faydaları şu şekilde özetlenebilir (Klinge, 2015; Sosik & Godshalk, 2004);

- Kurumsal kültür ve değerlerin daha iyi anlaşılması,
- Kaynakların daha verimli kullanılması,
- İletişim becerilerinin geliştirilmesi,
- Mesleki ve kişisel gelişim,
- Mesleğe yönelik motivasyonu artırmak,
- İş doyumu ve işe bağlılık,
- Meslekten ayrılma isteğinde azalma.

Mentörlük uygulamasının öğretmene sağladığı bu faydalar göz önünde bulundurulduğunda, bir uzmandan alınan destek psikolojik bir rahatlama sağlamanın yanı sıra beraberinde geleceğe umutla bakmayı da getirmektedir. Kişisel ve mesleki gelişim açısından kendine güvenen bir menti, kariyer basamaklarını bir basamak yukarı taşımak için risk alabilir ve kendisine verilen görevlerin üstesinden yeterince gelebilir (Mastapha, 2011).

Mentörlüğün Eğitim Örgütüne Sağladığı Katkı

Mentörlük çok yönlü bir uygulama olduğu için eğitime uygulandığında faydaları öğretmenler ve okul yöneticileri ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda eğitim örgütüne de belirli faydalar sağlamaktadır. Bu örgütsel faydalar işlerin daha iyi yapılması, örgüt değerlerinin ve kültürünün aktarılması, değişim imkânı sunması, örgüt standardının ve kalitesinin artmasıdır (Kaygusuz, 2020).

Örgütsel faydalar, ortak olan ve süreçten fayda sağlayan herkesi etkilemektedir. Örgütler, performans artışı, kariyer gelişimi, insan kaynakları planlaması ve yönetsel başarı ve geleceğin liderlerinin hazırlanması açısından mentörlük sürecinden yararlanmaktadırlar (Mathews, 2003). Mentörlük uygulamaları sayesinde kurumda çalışanların işten ayrılmaları zorlaşmakta, çalışanlar diğer eğitimlerle öğrenilmesi kolay olmayan organizasyon yapısı, iç politika, güç, denge ve insan ilişkileri gibi konularda daha eksiksiz bilgi sahibi olmaktadır.

Özellikle yeni yeteneklerin doğru seçilmesi ve geliştirilmesi sağlanmakta, büyük deneyim ve bilgi birikimine sahip eğitimcilerin elde tutulması için sebepler ve imkanlar yaratılmaktadır (Çınar, 2007).

2.4. Mentörlük Türleri

Literatürde mentörlük türleri genel anlamda formal ve informal mentörlük olmak üzere iki başlık altında ele alınırken, güncel kaynaklarda bu türlere ilave olarak durumsal mentörlük, yönetsel mentörlük, e-mentörlük, akran mentörlüğü, işbirlikçi mentörlük, çoklu mentörlük, takım mentörlüğü, grup mentörlüğü, destek grupları, çember grup mentörlüğü ve tersine mentörlük gibi türlerin de ele alındığı görülmektedir

Formal Mentörlük

Formal mentörlük, kurumun ihtiyaçlarına göre ortaya çıkan, mentör ve mentinin kurum tarafından belirlendiği, başlangıç ve bitiş zamanlarının kesin olarak belirlendiği, etkinliğin ölçülebildiği bir mentörlük yaklaşımıdır. Formal mentörlük, mentör ve mentinin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için bir araya gelerek, kurumun üzerinde anlaşmaya vardığı ilişkiyi belirli bir süre ve program üzerinden yürüttüğü bir model olarak açıklanabilir. (Uçkun & Kılınç, 2007).

Formal mentörlüğün amacının, çalışanlar ve yöneticiler arasında güçlü bir bağ kurmak, yeni işe alınanları ve yönetici adaylarını tanıştırmak ve kurum kültürünü aşılama olduğu söylenmektedir (Ceylan, 2019). Ayrıca formal mentörlük, mentinin kuruma kabulünü teşvik etmekte, ona güvenli bir ortam sağlar ve kurumun amaç ve beklentilerinin farkına varmasını sağlamaktadır (Armstrong, Allinson & Hayes, 2002).

Formal mentörlük sürecinde programın süresi kısadır. Mentör ve menti arasında formal (resmi) ve sınırlı bir iletişim türü kullanılır. İçerik, mentinin konumuna ve durumuna göre ayarlanır. Bu durum süreci olumsuz etkileyebilir ve sağlanan faydaları en aza indirebilir. Araştırmalara göre formal mentörlük özellikle genç mentiler de çok daha etkilidir. Formal mentörlük hizmetlerinden yararlanan çocuklarda okuldan kaçma, başkalarına zarar verme ve madde kullanımı gibi konularda ciddi bir düşüş gözlenmektedir (Yirci & Kocabaş, 2011).

İnformal Mentörlük

İnformal mentörlük, bir diğer ifadeyle gayri resmi mentörlük doğal olarak spontane gerçekleşen, yapılandırılmamış bir mentörlük türü olarak tanımlanır. Mentör ile menti arasında kurulan her ilişki, formal mentörlükte olduğu gibi örgüte bağlı olarak gelişmediği için kendine özgüdür (Zachary, 2005). Lee'ye (2011) göre informal mentörlük iki kişinin informal olarak bir araya geldiği ve birinin gelişimini desteklediği bir süreçtir. İnformal mentörlük, karşılıklı tanımaya dayalı resmi mentörlükten daha samimi ve gönüllü olma eğiliminde olan mentörlük ilişkilerini ifade eder (Milner & Bossers, 2005).

İnformal mentörlük ilişkileri, iki taraf arasında birbirinin tercihi, karşılıklı beğenisi ve çekiciliği şeklinde oldukça doğal gelişen bir süreç olarak kabul edildiğinden, doğası gereği yapılandırılmamakta ve bir şekle sokulamamaktadır (İbrahimoğlu, 2008). Mentörlüğün ilk ortaya çıkışında bir mentör seçimi olmazken, informal mentörlük de menti ve mentör seçimi, tıpkı evlilik gibi tamamen uyuma dayalı bir gönüllülük arz etmektedir (Kiremitçi, 2011).

İnformal mentörlük ilişkileri, resmi mentörlüğün aksine, kuruluş tarafından düzenlenmez. Gayri resmi ilişkiler kendiliğinden geliştiğinden mentör ve menti arasında daha fazla temas noktası ve daha samimi bir ortam vardır. Gayri resmi ilişkilerde, mentinin ihtiyaçlarına göre rehberlik, tavsiye veya destek için bir mentöre yönlendirme vardır ve süreç, destek arayan taraf olan menti tarafından başlatılır (Armstrong, 2006).

Durumsal Mentörlük

Durumsal mentörlük, doğru zamanda doğru yardımı almak olarak ifade edilmektedir (Polater, 2003). Bir başka ifadeyle durumsal mentörlük; kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceri eksikliğini belirli bir hedef doğrultusunda gidermek amacıyla uygulanan bir süreçtir (İnsala, 2016). Yeterli donanımına sahip bir bireyin bu becerisini kullanarak başka bir bireyin problemini çözme ve onun yeteneklerini keşfetme sürecidir. Üst düzey yönetici olmak gerekli olmayıp her iş seviyesinden çalışan bu sürece dahil olabilmektedir (Clutterbuck & Lane, 2004)

Durumsal mentörlük, rehberliğe ihtiyacı olan bir kişiye doğru zamanda sağlanan kısa vadeli ve acil yardımdır. Örneğin; meslektaşlara bir yazıcının veya bilgisayar programının nasıl kullanılacağını öğretmek durumsal rehberliktir. Bu tür mentörlük kısa süreli ve belirli bir

amaç için yapılırken, daha uzun ve kapsamlı bir ilişki haline de gelebilmektedir. (Polater, 2003).

Yönetsel Mentörlük

Çalışanın kurumun veya yöneticinin beklentileri doğrultusunda yönlendirilmesi şeklinde yapılan bir mentörlük hizmetidir. Tüm iyi yöneticilerin çalışanlarına sağladığı mentörlük, bir dereceye kadar yönetsel mentörlük kapsamına girer. Ancak yöneticinin mentörlüğü sadece mevcut iş tanımlarıyla sınırlıdır. Bu nedenle yöneticinin çalışanları ile mentör olarak ilişkisi, yani örgüt içinde yönetici mentörlüğü araması her zaman kendi başına yeterli ve etkili olmayabilir (Polater, 2016).

Bir yöneticinin örgüte yeni katılan bir bireye yardımcı olmak, onu iş hayatına alıştırmak ve eksikliklerini gidermek için yaptığı çalışmalardır. Eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde bir okul müdürünün okula yeni atanan bir öğretmeni yönlendirmesi, ona yardımcı olmasıdır. Öğretmenin kurum kültürünü benimsemesine, eğitim faaliyetlerini geliştirmesine ve kendini her alanda geliştirmesine yardımcı olmaya çalışan okul müdürleri, aynı zamanda öğretmenin yeni iş hayatında rehberlik ederek eğitim kurumuna ayak uydurma aşamalarını da hızlandırmaktadır (Cantimer, 2008). Ancak bu ilişkilerde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bir yönetici tarafından kontrol edilen bir ortamda, ikincil konumdaki bir kişi her zaman rahat olmayabilir. Bu durumda yöneticinin bu süreci kolaylaştıracak önlemler alması gerekir.

Elektronik Mentörlük (E-Mentörlük)

E-mentörlük, günümüzde her alanda kullanılan teknolojik araçların mentörlük pratiğine dahil edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Single & Single, 2005). Mentörlük süreci yüz yüze yapılırken, uygulamanın teknolojiden yararlanılarak daha etkili olabileceği düşünülmektedir. Geleneksel mentörlük uygulamalarında eşleştirme, zamanlama ve coğrafi konum nedeniyle sınırlamalar oluşmakta; bunun bir sonucu olarak da beklentileri karşılayamama ve program ihmalı gibi sorunlar yaşanabilmektedir (Kuzu vd., 2012). Teknolojinin ön planda olduğu bilgi toplumlarında yüz yüze mentörlük ilişkilerinin her zaman yararlı olmadığı ve bunun sonucunda bilgisayar ve internet desteğiyle desteklenen sanal (elektronik) mentörlük uygulamalarının önem kazandığı görülmüştür (Bierema & Hill,

2005). Bu açıdan e-mentörlük, çevrimiçi ortamda yürütülen bir mentörlük ilişkisi olarak ifade edilebilir.

Geleneksel mentörlük türlerinden farklı olarak e-mentörlük; internet ve bilgisayar ortamında gerçekleşmekte, katılımcıları mentörlük sürecinin zaman ve mekan bağımlılığından kurtarmakta ve sınırları zorlayarak süreci hızlandırmaktadır. Literatürde e-mentörlük için tele-mentörlük, çevrimiçi mentörlük, sanal mentörlük ve siber-mentörlük terimleri de kullanılmaktadır (Çobanoğlu & Ceylan, 2020).

E-mentörlüğün çevrimiçi yapılma özelliği, yüz yüze derse kıyasla farklı seçenekler ve kolaylıklar sağlayabilir. E-mentörlüğün faydaları şu şekilde sıralanmıştır (Price ve Hui-Hui'den aktaran Kocabaş & Yirci, 2011):

- Mentör ve danışanın farklı yerlerde olması ilişkinin sürdürülmesine engel değildir.
- Kişiye zaman ve mekan açısından esneklik sağlar.
- Mevcut birçok destek ve geliştirme kaynağına bir bilgisayar aracılığıyla erişilebilir.
- Bilgi paylaşımına ve problem çözmeye dayalı bir topluluk oluşturur.
- Öğrencilerin birbirleriyle yapabilecekleri işbirliğini geliştirir.
- Bir ilişkide farklı iletişim yöntemlerinin kullanılmasını sağlar.

Yukarıdaki hususlar dikkate alındığında, kişilere zaman ve mekan açısından esneklik sağlaması, birçok kaynağa kolay erişim sağlaması ve uzak mesafeli ilişkilere engel teşkil etmemesi gibi faydaları, e-mentörlüğü kişi ve kurumların tercih edebileceği bir model olarak öne çıkarmaktadır (Kocabaş & Yirci, 2011).

Akran Mentörlüğü

Mentörlük ilişkisinde daha deneyimli bir mentör ile deneyimsiz bir mentinin bir arada bulunması, ilişkide bir hiyerarşi olarak yorumlanabilir. Öte yandan bu hiyerarşinin ön plana çıkmadığı mentörlük ilişkileri de vardır. Benzer şartlar altındaki akranların öğrenme süreçlerinde birbirlerine destek olmalarını kapsayan akran mentörlüğü böyle bir ilişkinin örneğidir (Kuzu vd., 2012). Bu uygulamada akranlar arasında hiyerarşik olmayan bir öğrenme gerçekleşmektedir. Geleneksel mentörlükten en büyük farkı ilişki içindeki

karşılıklılık unsurudur. Bu unsur katılımcıların aynı anda hem mentörlük fonksiyonları sağlamalarına hem fonksiyonlardan yararlanmalarına olanak sağlar (Partnership, 2005).

Akran mentörlüğünün olumlu yönlerinin yanı sıra birtakım dezavantajları da vardır. Mentilerin sponsorluk, savunuculuk, görevleri zorlama, ihtiyaç duyabilecekleri becerileri geliştirme ve rol model olma gibi pek çok işlevden yararlanamaması sorunlara yol açabilmektedir. Mentilerin üst yönetim tarafından fark edilmek için birbirleriyle rekabet edebilmeleri ve bu nedenle ihtiyaç duyabilecekleri bilgileri saklayabilmeleri olumsuz bir olgu olarak görülmektedir. Öte yandan akranları sayesinde birbirlerinin sorunlarını ve hedeflerini daha iyi anlıyor olmaları da bu ilişkinin faydaları olarak ifade edilebilir (Luecke, 2016).

Literatürde “*karşılıklı öğrenenler*” olarak da ifade edilen akran mentörlüğünde sürece dahil olan kişiler arasında mentör ve menti ayrımı olmamakta, daha çok her iki tarafından bireysel gelişimine odaklanılmaktadır (Özdemir, 2016). Bu yönüyle geleneksel mentörlük türlerinden farklılaşan akran mentörlüğü programının olası faydaları; örgütteki farklı departmanların daha hızlı öğrenilmesini sağlaması, örgütün şeffaflığına katkı sunması, bireysel becerilerin gelişime katkı sağlaması, örgüt genelindeki iletişimi arttırması, mentörlüğü daha geniş bir topluluğa sunma fırsatı sunmasıdır (Cranwell-Ward, Bassons & Gover, 2004). Akran mentörlüğünün olası dezavantajları ise akran grupları arasındaki rekabet nedeniyle program hedeflerinden sapmaların olması, *mentör daha deneyimli olur* algısını kırmanın zorluğu, net olarak ortaya konmuş hedefler olmaması durumunda informal mentörlük olarak algılanabilmesidir (Cranwell-Ward vd., 2004).

İşbirlikçi Mentörlük

Herkesin birbirinin bilgi ve birikimlerinden yararlanabileceği gerçeğinden ortaya çıkmış bir mentörlük türüdür. Örgütlerde hiyerarşik bir yapı içermeyen ve kendiliğinden ortaya çıkan ilişkiler söz konusudur ve zaman zaman taraflar arasında bilgi, beceri ve deneyime göre rol değişikliği olabilmektedir. Örneğin; yeni bir öğretmen tarafından kullanılan bir program ya da bir öğretim yönteminin deneyimli bir öğretmen tarafından öğrenilmek istendiğinde mentör ve menti arasında bir değişim söz konusu olmaktadır. İşbirlikçi mentörlük olarak ifade edilen bu durum, karşılıklı etkileşim ve alışverişle sürmektedir (Kuter, 2016).

Akran mentörlüğü ile benzer özelliklere sahip olsa da ayırt edici özelliği, işbirlikçi mentörlüğün kariyer gelişimine daha fazla önem vermesidir. Klasik mentörlük süreçleriyle karşılaştığımızda usta-çırak ilişkisi gibi sabit bir rol anlayışı yoktur. İş ortamı rekabetçi bir yapı sergilediğinden genel anlamda işbirlikçi mentörlük tercih edilmemektedir. Ancak olumlu sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, iş ortamında aktif olarak kullanılması durumunda hem taraflar hem de kurumun karşılıklı ihtiyaç ve eksikliklerini gidermede önemli katkılarının olacağı söylenebilir (Bakioğlu, 2015).

Çoklu Mentörlük

Mentörlük her zaman bir mentör ve bir mentiden oluşan bir süreç olmayıp zaman zaman çoklu ilişkiler de söz konusu olabilmektedir. Çoklu mentörlük olarak ifade edilen bu program, birkaç danışmanın aynı programa katılması ile oluşmaktadır. Öyle ki bu programda bir mentinin birkaç mentörü olabilmektedir (Bakioğlu, 2015).

Çok mentörlü ilişkilerde, mentör iş yükünü diğer mentörlerle paylaşmakta ve bir programa çok fazla zaman ayırması gerekmemektedir. Çoklu mentörlük, mentörün tüm zamanını programda geçirmesini gerektirmezken, aynı zamanda mentiye farklı mentörlerin deneyimlerinden öğrenme fırsatı vermektedir. Mentörlük sürecinde farklı özelliklere sahip kişilerin bulunması etkileşimi ve alışverişi artırmaktadır (Kuzu vd., 2012).

Bu ilişkilerde tüm bilgilerin gizliliğinin korunmasının mentiler için çok faydalı olduğu ifade edilmektedir. Her mentör, menti hakkında yaptığı tanımlamaları ve değerlendirmeleri saklar ve başkalarıyla paylaşmaz. Böylece mentörler, danışanı birbirinden bağımsız ve birbirini etkilemeden değerlendirmektedir (Bakioğlu, 2015).

Takım Mentörlüğü

Farklı alanlardan 3-4 mentiden oluşan mentörlük türüdür. Ekip içinde iletişimi ve bilgi paylaşımını geliştirmek için kullanılır (Kahraman, 2012). Takımın kurucusu mentörlük sürecinde hazır bulunur. Bu ekip kurucusu, ekibin oluşturulma amacına uygun olarak ekipte yer alacak mentilere mentörlük yapar ve koordinasyonu sağlar. Sonraki süreçte mentiler bir mentörün rehberliğinde öğrenme sürecini planlarlar (Wadia-Fascetti & Leventman, 2000). Mentiler takım ruhu içinde hareket ettikleri için birbirlerinin eksiklerini tamamlarlar ve

gelişimleri için akademik ve sosyal olarak birbirlerine destek olurlar. Ortak hedefler doğrultusunda ekip oluşturan bir rehber (aynı zamanda bir mentör) eşliğinde öğrenme sürecini hızlandırmak, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve sistematize etmek amaçlanır (Büngöl, 2015).

Grup Mentörlüğü

Grup mentörlüğü, farklı özelliklere sahip en az üç ila dört kişilik bir grupla ilişki kuran deneyimli bir mentör ile uzun bir görüşmeyi içeren bir süreçtir. Bu tür mentörlükte, mentör daha fazla liderlik becerisi kullanır. Destekleyici mentörlük olarak da bilinen grup mentörlüğünde, grubun tüm üyelerinin katılımını gerektiren toplantılar mentör tarafından planlanabilmekte ve içerik mevcut ihtiyaçlara göre öğretici veya gösterge niteliğinde olabilmektedir (Darwin & Palmer, 2009). Grup mentörlüğünde mentilerin özelliklerinin birbirine yakın olması veya aynı iş disiplininin gelmesi bu mentörlük türü için önemli görülmektedir (Kahraman, 2012).

Grup mentörlüğü öz yönetim olarak tanımlanır ve demokrasi, eşitlik ve dayanışma ilkelerine dayanır. Genellikle birden fazla mentiden oluşan grup mentörlüğünde, mentiler arasından daha olgun ve deneyimli kişiyle grubu yönlendirmeyi ve ortaya çıkan işbirlikçilik karşısında daha dinamizmle çalışmaya devam etmeyi amaçlar. Farklı homojenliğe ve enerjiye sahip mentileri bir grup içinde etkin bir şekilde bir araya getirmek, mentilere farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2012).

Yeni mentilerin aynı amaç için benzer ihtiyaçları olduğu göz önüne alındığında, bu süreç bireysel mentörlükten daha etkili olarak kabul edilir. Aynı iletişim becerileri etkili oldukları alanların başında gelmektedir. Grup mentörlüğünde bir araya gelen mentilerin aynı hedef doğrultusunda birbirine yakın ihtiyaçları olduğu düşünüldüğünde sürecin bire bir mentörlükten daha etkili olduğu düşünülmektedir. Etkili olduğu alanların başında da aynı iletişim becerileri gelmektedir (Büngöl, 2015).

Destek Grupları

Bir mentörlük ilişkisinde, mentörün birden fazla mentiyi desteklediği durumlar da olabilir. Bu tür mentörlük ilişkisinin çeşitli literatür kaynaklarında destek grup mentörlüğü olarak

anıldığı görülmektedir. Destek grubu mentörlüğü, mentörün bilgi ve deneyiminden birden fazla mentinin faydalanmasını ifade eder (Güven, 2014). Destek grupları, 8-13 kişilik ekiplerden oluşur ve ekipler grup liderinin süreçle ilgili bilgi ve talimatları doğrultusunda hareket eder. Bu süreçte destek grupları hiyerarşik olmadığından hem taraflar hem de kurum karşılıklı fikir alışverişinde bulunarak kendilerine fayda sağlayacak şekilde hareket ederler (Darwin & Palmer, 2009).

Bir grupta birden fazla mentinin olması, birbirlerinin düşüncelerinden ve deneyimlerinden faydalanmalarını sağlayabilir. Bu uygulamada grup lideri mentiler arasındaki hiyerarşiyi ortadan kaldırmakta ve herkes için eşitliği sağlamaktadır. Ayrıca bu süreç, mentilerin birbirlerinin bakış açılarından ve yeni fikirlerinden faydalanmalarını sağlar. Uygulama sırasında ortaya çıkan ve geliştirilen fikirler, ilişkinin paydaşlarına olduğu kadar örgüte de fayda sağlamaktadır (Bakioğlu, 2015).

Çember Grup Mentörlüğü

Çember grup mentörlüğü, birden fazla mentör ve mentinin etkileşimde bulunduğu bir mentörlük modelidir. Bu modelde her mentörün kendi uzmanlık alanı vardır. Mentiler, kişisel gelişim sürecinde ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda bilgi ve deneyimlerinden yararlanabilecekleri mentörlere yönelirler. Mentörlerin her biri, gruplandırılmış mentilere mentörlük hizmetleri sunar. Bazen bir grupta iki mentör de olabilmektedir. Genelde tıp öğrencilerinin öğretiminde kullanılan çember grup mentörlüğü, yeterli mentör olmadığında da tercih edilmektedir (Palermo, Hughes & McCall, 2010).

Mentiler grup mentörlüğü sürecinde olduğu gibi psikolojik olarak rahat bir şekilde ve benzer amaçlar için bir araya gelmiş insanlardan oluşan sosyal bir ortamda çalışmalarını sürdürürler. Bu mentörlük yaklaşımı genel olarak örgütün deneyimli profesyonellerden yoksun olduğu durumlarda, programın uygulanmasını kolaylaştırmak için kullanılmaktadır (Çelik, 2011).

Mentörlük türlerinden biri de günümüzde birçok alanda yaygın olarak kullanılmaya başlanan “tersine mentörlük” türüdür. Bu çalışmanın ana konusu olduğundan ayrı bir bölüm olarak değerlendirilecektir.

2.5. Tersine Mentörlük Kavramı ve Kapsamı

Tersine mentörlük ilk kez 1999'da General Electric'in eski CEO'su Jack Welch tarafından tanıtılmış ve en iyi 500 yöneticisinden yetkin internet çalışanlarıyla etkileşim kurmasını istemiştir. Nesillerarası ilişkileri kolaylaştırmayı amaçlayan ve öğrenmeyi teşvik eden yenilikçi bir insan kaynakları yönetimi uygulaması olan tersine mentörlük, ilk olarak General Electric'te başlamış, daha sonra General Motors, Procter, Gamble, Microsoft vb. şirketlerle dünyaya yayılmıştır (Greengard, 2002).

Geleneksel mentörlük programlarını değiştiren yeni bir yaklaşım olarak ortaya çıkan tersine mentörlüğün (Kişi, 2018) ilgili literatürde çok sayıda tanımı yapılmıştır. Örneğin; Biss ve Dufresne (2006), tersine mentörlüğü, teknoloji ve diğer alanlarda üst düzey yöneticilere genç çalışanların yeni beceriler öğretebilmek için mentör olarak hareket ettiği bir mekanizma olarak tanımlarken; Hays ve Swanson (2011) hızla değişen teknolojilere hakim olmak için deneyimli bir çalışan ile deneyimsiz genç bir çalışan arasında kurulan resmi veya gayri resmi bir iş ilişkisi olarak; Chaudhuri ve Ghosh (2012) farklı ihtiyaç, değer sistemleri ve iş gereksinimlerine dayalı olarak genç ve yaşlı çalışanlar arasında deneyim ve bilgi paylaşımını içeren sosyal bir değişim aracı olarak; Vardar (2015) ise hiyerarşinin yarattığı engelleri ortadan kaldırarak insanları birbirine bağlayan ve genç bir çalışanın bilgi ve becerilerini daha üst konumdaki bir çalışanla paylaştığı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Tersine mentörlüğün amacı kıdemli meslektaşların öğrenmesini ve akademik gelişimini kolaylaştırmak olan karşılıklı güven ve işbirliği ile karakterize edilen bir yaklaşımdır (Ziegler, 2009). Tersine mentörlük geleneksel mentörlük rollerinin (deneyimli/deneyimsiz) tersine çevrildiği bir süreçtir. Bu durumda, daha az deneyimli bir kişi, danışan rolüne bürünen daha deneyimli bir kişiye mentörlük yapmaktadır (Zauschner-Studnicka, 2017). Tersine mentörlük, genellikle teknolojik gelişmelere bağlı olarak kuşaklararası farklılıklardan kaynaklanan sorunlar hakkında, günümüz internet kuşağı veya dijital kuşak olarak adlandırılan genç kuşaktan, mentörlük sürecinde eski kuşaklara bilgi aktarımıdır. Benzer şekilde tersine mentörlük, kendilerinden daha deneyimli ancak günümüzün gelişiminden uzak, liderlik pozisyonlarındaki genç çalışanlara mentörlük uygulamasıdır (Güğerçin, 2018).

Tersine mentörlük, nesillerarası ilişkiler, girişimlerde çeşitlilik, teknik bilgi elde ederken perspektifleri genişletmek ve yeni trendler geliştirmek söz konusu olduğunda en yararlı araçlardan biridir. Bu tür mentörlük, mentörler ve danışanlar arasında ekip çalışmasını ve

örgütsel ortamı geliştiren karşılıklı öğrenme için etkili bir strateji olarak liderlik gelişimine fayda sağlamaktadır (Christie, Naish, Kelter, Pearman, Wycoff & Gender, 2004). Bir organizasyon içinde birçok kuşaksal farklılığın olması ve yaşlı çalışanların teknoloji kullanımında geri kalması, organizasyonun önündeki potansiyel engeller olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, gençleri yaşlı çalışanlara mentör olarak belirleyen tersine mentörlük programı ile organizasyondaki özellikle teknoloji kullanımı konusundaki nesillerarası farklılıklar azaltılmaktadır (Baily, 2009).

2.6. Tersine Mentörlük Sürecinin Teorik Arka Planı

Tersine mentörlük sürecinin kuramsal çerçevesi, temeli ve ilişkileri açısından ele alındığında “Sosyal Değişim Teorisi, Algılanan Örgütsel Destek Teorisi, Lider-Üye Etkileşim Teorisi” ile ilişkilendirilmektedir.

Sosyal Değişim Teorisi

İlişkilerin hem örgütsel hem de karşılıklı düzeylerde geliştirilmesine odaklanan sosyal değişim; oluşabilecek kurallar, normlar, kaynak paylaşımı ve ilişkiler olarak tanımlanan bir dizi etkileşimi içerir. Sosyal değişim teorisi ile ilişkilendirilen mentör-menti arası ilişkilerin maliyeti ile elde edilebilecek olası ödüller karşılaştırılmaktadır (Özdemir, 2016). Teoriye göre her iki taraf da diğerinden istediği değerli bir şeye sahiptir ve neyi ne kadar değiş tokuş edeceğine birlikte karar vermektedir. Değişim yapılan kaynaklar ekonomik ve/veya sosyal kaynaklar olabilmektedir (Miles, 2016).

Ekonomik değişim işçi-işveren ilişkisi bağlamında ele alındığında ortaya “daha çok emek, daha çok ücret” yaklaşımı çıkmaktadır (Dawley, Houghton & Bucklew, 2010). Buna karşın insanların başkalarından beklediği ve değerli bulduğu ödüller, saygı, onay, başkalarını etkileme konusunda geri bildirim gibi maddi boyutu olmayan sosyal unsurlardır. Birey, başka birinden iyilik gördüğünde, bunun tam olarak ne zaman ve nasıl olacağını bilmesine de yaptığı iyiliğin gelecekte geri geleceği beklentisi içine girmektedir (Wayne, Shore & Liden, 1997).

Sosyal değişim teorisi, bir mentörün belirli bir potansiyele sahip bir menti seçeceğini belirtir. Potansiyeli olan kişiler ayrıca kuruluştaki diğer kişilere göre daha sık yardıma gerek

duyabilir. Mentör ise daha fazla yardıma ihtiyacı olan, arzu eden ve arzulayan bir kişiye destek sağlayarak bir “içsel tatmin” yaşayabilecektir (Allen, Poteet & Russell, 2000).

Sürecin faydaları maliyetlerinden ağır basarsa, insanların karşılıklı bir mentörlük ilişkisine girmesi beklenebilir. Mentörlük geri bildirim ilişkilerinin bir ödülü olarak, hem mentörler hem de mentiler mümkün olan en düşük maliyetle maksimum faydayı elde etmeye çalışırlar. Tersine mentörlük sürecine dahil olan mentör veya menti, sahip olduğu veya kolayca elde edebileceği bilgileri paylaşarak karşı taraftan hazır olmayan bilgileri elde edebilmektedir. (Güğerçin, 2018).

Algılanan Örgütsel Destek Teorisi

Örgütsel destek teorisine göre çalışanlar, örgütün kendileri için hazırladığı kaynakların mevcudiyetine bağlı olarak kuruluş için ne kadar değerli olduklarından etkilenirler. Böylece çalışanlar, örgütsel destek teorisi çerçevesinde örgütün gerçekleştirdiği fonksiyonel alanlara olan inançları nedeniyle örgüte bağlılığı bir zorunluluk olarak görmekte ve sosyo-duygusal gereksinimlerinin karşılanması ile performansları artmaktadır (Rhoades & Eisenberger, 2002).

İnsanların kendilerini örgütün bir parçası gibi hissetmeleri, işine ve örgütüne kendilerininmiş gibi sahip çıkmaları örgütlerin yaşam döngüsü için oldukça önemlidir. Örgütler ve çalışanları arasında bu tür ilişkiler sağlandığında motivasyon ve verimlilik artmaktadır. Bir kişinin çalıştığı örgütten aldığı değer, iyi ya da kötü gününde yanında olunması örgüt üyeliğinin içselleştirilmesini sağlamaktadır (Çelik & Telman, 2013).

Tersine mentörlük sürecinde bireyler arası etkileşim iki aşamada gerçekleşir. Birinci aşama “algılanan örgütsel destek”tir. Çalışanlar bu sürece katılarak kendilerini değerli hissederler ve karşılığında örgütün amaçları için daha fazla sorumluluk alabilmektedirler. İkinci aşama ise mentör ve menti arasındaki ilişkidir. Bu ilişki klasik “lider-ast etkileşimi”nden farklı olarak genç mentörün daha yaşlı olan mentiye geri bildirim sağlama konusunda sorumlu olduğu belirtilebilir (Vatansever & Çalışkan, 2015).

Örgütsel destek tersine mentörlüğü açıklayan yaklaşımlardan biridir ve çalışanlar kendilerini tersine mentörlük sürecinin bir parçası olarak görmeleri durumunda, üyesi oldukları örgüt için kendilerinin daha değerli olduğunu hissedebilmektedirler (Chaudhuri & Ghosh, 2012). Çalışanlar içinde bulundukları örgütler tarafından kendi yetkinliklerine ve bireysel

deneyimlerine değeri verildiğini, bu yetkinliklerinin tersine mentörlük süreci içerisinde yer alarak gelişebileceğini algıladıklarında, tersine mentörlüğü bir örgütsel destek unsuru olarak değerlendirilebilmektedirler. Ayrıca örgüt kültürüne uygun ödüller de tersine mentörlük sürecinde örgütsel destek algısını artırmaktadır (Gügerçin, 2018).

Lider-Üye Etkileşim Teorisi

Yöneticinin tüm astlarına karşı belli bir tavır alma anlayışına karşı çıkarak, her astıyla farklı bir ilişki içinde olması gerektiğini savunur (Çekmecelioğlu & Ülker, 2014). Bu teori, liderliğe ilişki odaklı bir yaklaşım sunar ve çalışanları yönetmek yerine onlarla etkili bir şekilde iletişim kurmaya odaklanır (Aslan & Özata, 2009). Lider-üye etkileşimi, etkili liderlik araştırmasının temelini oluşturur ve teori, bir organizasyon içindeki hiyerarşik lider-takipçi ikilisinin ilişkisine odaklanır.

Lider-üye etkileşimi açısından tersine mentörlük süreci düşünüldüğünde, genç mentör ile kıdemli mentör arasındaki karşılıklı rol değişimi konusu öne çıkmaktadır. Liderlik ilişkileri “yabancılaşma-tanıdıklık-olgunlaşma” gibi 3 aşamadan oluşan bir “yaşam döngüsü” süreci ile tanımlanabilir (Browne, Schoorman & Tan, 2000). Mentörlük sürecinin tersine çevrilmesinin, yabancılaşma aşamasından tanıdıklık ve olgunlaşma aşamasına daha hızlı geçişi kolaylaştıracağına inanılmaktadır. Murphy (2012) lider-üye etkileşimi teorisinin, tersine mentörlük ilişkileri yoluyla örgütsel öğrenmeyi teşvik etmek ve güçlendirmek için teorik bir çerçeve sağladığını iddia etmektedir. Buna göre iyi bir lider-ast etkileşimi, yönetici ile ast arasındaki bağı ve güveni güçlendirerek olası çatışmaların önlenmesine yardımcı olabilecektir (Vecchio, Stanley, Sullivan & Winston, 2000).

2.7. Tersine Mentörlüğün Fonksiyonları

Tersine mentörlük ilişkileri, geleneksel mentörlük ilişkilerinde de yer alan ve birçok alt fonksiyonu da içeren üç ana özelliğe bünyesinde barındırmaktadır (Özdemir, 2016).

Yeni bakış açıları geliştirme, sosyal ağ oluşturma, onay ve doğrulama, destek ve beceri gelişimini içine alan birçok alternatif gelişimsel alt işlev yer almaktadır (Allen & Finkelstein, 2003). Ancak alt fonksiyonların özellikleri, ilişkilerdeki yapısal farklılıklardan dolayı değişiklik göstermektedir. Örneğin; rol model alt fonksiyonu tersine mentörlük sürecinde,

psiko-sosyal desteğe bağı bir konumu olmasından daha fazla bir içeriğı kapsaması itibariyle tek başına ayrı bir alt fonksiyon olarak ele alınmaktadır. Tersine mentörlüğün fonksiyonları ve bu fonksiyonlara bağı alt fonksiyonlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Tersine Mentörlüğün Fonksiyonları ve Bu Fonksiyonlara Bağı Alt Fonksiyonlar

Kariyer Fonksiyonu	Psiko-Sosyal Destek Fonksiyonu	Rol Model Fonksiyonu
• Bilgi paylaşımı	• Destek ve geribildirim	• Yeni bakış açısı, perspektif
• Koçluk	• Kabul edilme ve onanma	• Davranışlara özenme, örnek alınacak davranışlar
• Açığa çıkarma ve görünürlük	• Karşılıklı güven, arkadaşlık	• Değerlerle tanımlama, Özdeşleşme
• Yetenek gelişimi	• Teşvik etmek, cesaretlendirmek	
• Meydan Okuma, Yeni Vizyoner Fikirler		
• Yeni kuşağı tanıma ve sosyal ağ oluşturma		

Kaynak: Terzi, E., & Boylu, Y. (2019). Türkiye ve dünyada tersine mentörlük: Kuşaklar bazında farklılaşan iş değerleri ve gençlerin işten ayrılma niyeti açısından bir inceleme. *Journal of Business Research*, 11(4), 3283–3322.

Kariyer Fonksiyonu

Geleneksel mentörlük ilişkilerinde, menti en çok kariyer ve psiko-sosyal yönden yararlanmakta ve bu alanlarda destek görmektedir (Allen vd., 2000). Tersine mentörlükte kariyer desteğı ile ifade edilen bilgi paylaşımı, koçluk, açığa çıkarma ve görünürlük, yetenek gelişimi, meydan okuma ve sosyal ağ oluşturmadır. Bu işlevlerin yerine getirilmesi, örgütün kıdemli üyesinin deneyimi, ünvanı ve kuruluştaki etkisi nedeniyle mümkündür (Smith, 2019). Aşağıda bu kavramlar şu şekilde açıklanmaktadır:

Bilgi paylaşımı: Tersine mentörlüğün ana hedeflerinden biri olarak kabul edilir. Kariyer fonksiyonunda bilgi paylaşımı, kuşak veya teknik yönden farklılıktan kaynaklı konularda uzmanlıklarla ilgili bilgi paylaşımını ifade etmektedir. Mentörün teknoloji, kuşaksal eğilimler, çeşitlilik, risk alma ve olayları küresel bir bakış açısıyla algılama konusundaki deneyim alışverişini ifade etmektedir (Harvey vd., 2009). Ancak mentörlük aynı zamanda

karşılıklı bir ilişki olduğu için mentiler organizasyonel konular, işle ilgili sorumluluklar veya kariyer planlama ve geliştirme gibi birçok alanda da kendi yetkinliklerini gösterebilirler (Özdemir & Ardic, 2017).

Koçluk: Mentinin tersine mentörlük sürecine dahil olduğu, tamamen güven ve gizlilik esasına dayanan ve mentinin özel ve profesyonel yaşamda gelişiminin sağlanmasını hedefleyen bir süreçtir. Koçluk uygulamasının amacı koçun desteğiyle mentini kendi belirlediği hedefe ulaşması ve daha sonra tek başına problemlerin üstesinden gelmeyi öğrenmesidir. Bu doğrultuda tersine mentörlüğün hedeflerinden biri olan gelişim ve ilerleme koçluk aracılığıyla sağlanabilmektedir (Budak, 2016).

Açığa çıkarma ve görünürlük: İlişkinin hem öğretme hem de öğrenme tarafı, örgüt içinde düzenli çalışma ilişkileri kurar. Bu ilişkilerde birbirlerinin akranları arasında tanınırlık ve görünürlük sağlayabilirler (McCoy, 2015). Öte yandan örgütün genç üyesi mentör rolünde olduğu için herhangi bir meydan okuma ve koruma beklenmez. Beceri gelişimi ise her iki taraf da öğrenmelerine izin veren işbirlikçi bir projeye dahil olduğunda veya mentör mentiye etkili bir şekilde ders verdiğinde gerçekleşebilmektedir.

Yetenek gelişimi: Tersine mentörlük ilişkisinin en önemli hedeflerinden biri, çeşitli yönlerden daha yetenekli olan mentör ile bu konularda daha az yetenekli olduğu düşünülen menti arasında yetenek gelişiminin yolunu açmaktır. Tersine mentörlük ile amaçlanan mentilerin hedeflenen gelişimi sağlamalarıdır (Murphy, 2012).

Meydan okuma: Mentör ve menti, kendi kuşağının temel özelliklerini, tutumlarını ve değerlerini taşıyacakları için aralarında çatışma potansiyeli vardır. Taraflar fikirlerini sunarken kendine özgü kuşaksal kimlik sahibi olan mentörlerin, mentilerin varsayımlarına ve klişelere meydan okumaları ihtimal dahilindedir (McCoy, 2015).

Sosyal ağ oluşturma: Mentörün teknoloji kullanım kolaylığı ve internet üzerinde oluşturduğu sosyal ortam, mentinin bir iletişim ağı oluşturmalarını sağlayabilir. Ayrıca, mentörler ile yöneticinin örgütte halihazırda çalışan üst düzey yöneticilerle iletişim kurmasının önünü açabilir (Murphy, 2012).

Psiko-Sosyal Destek Fonksiyonu

Psiko-sosyal destek işlevi ise "destek ve geribildirimi, kabul ve onaylamayı, arkadaşlık ve cesaretlendirme'yi" içermektedir. Tüm bu fonksiyonlar, artan samimiyeti ve karşılıklı

güveni destekleyen ve güçlendiren kişilerarası bağlantılara dayanmaktadır. İlişkilerin gelişmesiyle her iki taraf da açık tartışma, karşılıklı paylaşma ve diğerinin yaşam tecrübelerinden bir şeyler öğrenme yoluyla psiko-sosyal fonksiyonları yaşamaktadırlar (Kram, 1985).

Kişilerin işi ve işi ile bütünleşmesini sağlayacak psiko-sosyal araçlardan biri; çalışanların kendilerini ifade etmelerine olanak sağlayacak, dilek, istek, öneri ve beklentilerini açıkça ifade edebilecekleri bir sistem oluşturmaktır. Bu tür uygulamalar, bir örgütte otoriter yönetimden demokratik yönetişime geçişin iyi bir göstergesi olarak görülebilir. Bireylere organizasyonel ve teknik konularda üst düzey yöneticilere tavsiyelerde bulunma fırsatı sağlayarak ilişkiler kurmak; kişiyi memnun edebilecek, çevrede otorite kazanabilecek ve teklifini kabul etmekten psikolojik doyum elde edebilecektir. Oluşturulacak sosyal ortam, çalışanların işi sahiplenmelerini ve kendi organizasyonları olarak kabul etmelerini sağlayacaktır. Bu kişilerin kurumlarının başarısı için ellerinden gelen her şeyi yapmaya çalışacaklarına inanılır (Kaya, 2009).

Rol Model Fonksiyonu

Rol model fonksiyonu; kariyer veya psiko-sosyal destekle ilişkili bir işlev olarak değil, bağımsız bir unsur olarak değerlendirilmesi gereken özelliklere sahip olduğu için ayrı bir işlev olarak kabul edilir. Rol modellik, mentörün istenen örneği oluşturduğunu ve mentinin onunla özdeşleştiğini varsayar. Tersine mentörlük çerçevesinde rol modelin işlevi yeni görüşler, taklitler ve değerler olarak gerçekleşir (Özdemir, 2016).

Örgüt, tersine mentörlük sürecinde genç çalışanı ilişkiler konusunda uzman bir mentör olarak tanımlamaktadır. Böylelikle örgüt tarafından zıt roller desteklenerek ve geliştirilen güçlü ilişkiler sayesinde hem mentörün hem de mentinin birbirleriyle özdeşleşmeleri ve gelecekteki davranışlarını şekillendirmede kendilerine faydalı olacak olumlu yönler bulmalarını sağlayacaktır. Genç mentörler, sorunlara çözüm bulmak, öğrenmek ve geliştirmek için yeni yollar veya yöntemler önerebilir. Ancak daha deneyimli menti; ilgili profesyonel ve kişilerarası becerileri yaşam boyu öğrenmenin yararlarını gösterebilecek bir biçimde aktarabilir (Murphy, 2012).

2.8. Tersine Mentörlük Sürecinin Avantaj ve Dezavantajları

Tersine mentörlük sürecinin olumlu yönleri kadar bazı olumsuz yönleri, bir diğer ifadeyle dezavantajları da vardır. Tersine mentörlük sürecinin faydalarını mentör, menti ve örgüt için faydaları şeklinde ele almak mümkündür.

Tersine mentörlük sürecinin mentör için faydaları şunlardır:

- Tersine mentörlük sürecinde kıdemsiz çalışanlar, örgütle ilgili konuların yanı sıra iş sorumlulukları, kariyer planı veya örgüt kültürüne uyum konusunda bilgi sahibi olur ve resmi ilişkilerde kıdemli çalışanların örgüt içi iletişim tarzlarını öğrenir (Keleş & Ülgen, 2017).
- Tersine mentörlük, genç mentörler için kendi başına stresli olsa da hem daha üst düzeydeki yöneticilerle tanışmak için bir imkan sunar hem de yenilikçilik ve yaratıcılık becerilerini geliştirir (Güğerçin, 2017).
- Veri ve istatistiklerin kullanımıyla kapsamlı karar alternatifleri, sosyal medya ve teknolojiyle ilgili temel bilgilerde farkındalık geliştirir (Güğerçin, 2017).
- Tersine mentörlük programlarında mentiler, daha fazla deneyime sahip oldukları için doğrudan ifade etmekte kendilerini özgür hissederler (Chen, 2013).
- Bilgiye erişim, takdir ve profesyonel saygı, kişisel tatmin, güç geliştirme, moral artışında olumlu katkılar sağlar (Chaudhuri & Ghosh, 2012; Harvey, McIntyre, Thompson Heames & Moeller, 2009).

Tersine mentörlük sürecinin menti için faydaları şunlardır:

- Üst düzey çalışanların teknolojiyle ilgili bilgi edinebilmelerini, trendleri ve yeni yöntemleri anlayabilmelerini, nesillerarası farklılıkların farkına varabilmelerini ve genç nesillere yönelik varsayımların ve olumsuz klişelerin azalmasını sağlar (Keleş & Ülgen, 2017).
- Yaşlılara, genç meslektaşlarıyla iletişim kurmanın önündeki engelleri nasıl aşacaklarını, kurum dışındaki müşterilerle ve kurum içindeki astlarla nasıl etkili iletişim kuracaklarını öğrenme fırsatı sunar (Güğerçin, 2017).
- Ayrıca kıdemli mentilerin zorlayıcı fikirleri bir öğrenme aracı olarak bulmalarında etkilidir (Güğerçin, 2017).

- Gençlerle yapılan toplantılar mentilerin gençlerin gözünde olumlu bir imaj oluşturmasını ve ailelerarası karşılıklı etkileşimi sağlar (Güğerçin, 2017).
- Teknik becerilerin öğrenilmesi ile zamanın daha esnek kullanılmasını sağlar (Chaudhuri & Ghosh, 2012).

Tersine mentörlük sürecinin örgüt ve okullar için faydaları şunlardır:

- Yeniliği teşvik eder, nesillerarası önyargıların azaltılması, personel seçimi, etkili personelin elde tutulması, yetenek yönetimi ve çeşitlilik yönetimi konusunda örgüte yardımcı olur. Bunların daha az maliyetli yolunu gösterir (Keleş & Ülgen, 2017).
- Nesillerarası köprü kurması ve toplumsal değişimi desteklemesi ile örgüte olumlu katkıları olur (Güğerçin, 2017; Keleş & Ülgen, 2017).
- Çalışanları bilgi paylaşımına teşvik ederek örgütün rekabet avantajı elde etmesini sağlar (Güğerçin, 2017).
- Örgütün dış rekabete karşı koyabilecek politik ve verimli çalışma yapılarının geliştirilmesini sağlar (Crumpton, 2015).
- Hiyerarşik ve tepetaklak bir akıştan ziyade iki yönlü bir bilgi akışına izin verir. Böylelikle tersine mentörlük örgütü açık bir iletişimin olduğu, üretken ve öğrenen bir örgüte dönüştürebilir (Güğerçin, 2017).

Tersine mentörlüğün dezavantajları ise yapının temelinde yatmaktadır. İlişkiye katkıda bulunan daha genç veya daha az deneyimli bir kişi olarak menti, güven ve deneyim eksikliğinden rahatsız olabilir (Cooke, Patt & Prabhu, 2017). Bu, güç kavramlarındaki geleneksel bir dengesizliği yansıtır ve tersine mentörlükte mentor ve menti arasındaki örtüşen rollerle daha da kötüleşebilir. Geleneksel mentörlük kavramlarında, özellikle mentor ve menti arasında doğal bir güç dengesizliği vardır (Ramanan, Taylor, Davis & Phillips, 2006). Tersine mentörlük ise daha az deneyimli çalışanı mentor rolüne yükselterek bu geleneksel rolleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. İlişkiye yeni ve yenilikçi bilgiler katarak mentorün statüsü yükselir ve taraflar birbirine eşit kabul edilir ve birbirlerinden öğrenirler (Cooke vd., 2017). Ancak mentorün, mentor rolünde deneyimli olmaması rolünü ve bu rolü yeterince yerine getirme yeteneğini sınırlayabilmektedir (Burgess, Van Diggele & Mellis, 2018). Mentorlerin etkileşimlerine güven duymadıkları durumlarda, bilgi alışverişi kısıtlanabilmektedir. Bu potansiyel sınırlamanın üstesinden gelmek için tersine

mentörlük ilişkileri karşılıklılık ve saygı ile karakterize edilmelidir (Marcinkus, 2012). Tersine mentörlüğün bir uygulama topluluğu olarak görülmesi, bilginin paylaşılması, mentör ve mentinin rolünde eksikliğine yol açabilir (Straus, Johnson, Marquez & Feldman, 2013). Örtüşen roller, geleneksel mentör-menti alışverişinin sınırlarını bulanıklaştırabilir (Macleod, 2007).

2.9. İlgili Araştırmalar

Alanda yapılan araştırmalar yurt içinde ve yurt dışında olmak üzere iki alt başlığa ayrılarak sunulmaktadır. Mentörlük ve ters mentörlük konulu araştırma özetleri bir arada sunularak her iki uygulamanın da eğitim örgütleri açısından değerli katkılar içerdiğine vurgu yapılmak istenmiştir. Bununla birlikte tersine mentörlüğün bilgi ve iletişim çağında eğitim profesyonelleri için mesleki açıdan gelişimi destekleyen çıktılarına dikkat çekmek ve farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.

Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Sezgin (2002), araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerini, Cohen'in (1993) 'Yetişkin Mentorluk Prensipleri (YMP) Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasını yaptığı 'Yetiştiricilik Roller Ölçeği' ile incelemiştir. Cohen'in (1993) YMP ölçeği, yetişkin eğitim ve danışmanlığında mentorluk ilişkilerini altı boyutta betimlemek amacı ile geliştirilen ve yurt dışında kullanılan az sayıdaki ölçekten biridir.

Karadağ (2015) "Eğitim Kurumlarında Mentörlük Uygulamaları: Durum Analizi" isimli araştırmasında eğitim kurumlarında mentörlük uygulamalarını ele almıştır. Yapılan araştırmada nitel yöntem kullanılarak durum desenine yer verilmiştir. araştırmanın örnek grubu iyi imkanlara sahip ve mentörlük uygulamalarının bulunduğu bir vakıf okulundan belirlenmiş olup farklı branşlardan 22 öğretmen araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda katılımcıların mentörlük uygulamasıyla ilgili olarak; kuruma uyum sağlama, kişisel ve mesleki yönden gelişmeyi destekleme, kurumsal açıdan faydalı bulma gibi olumlu değerlendirmelere yöneldikleri rapor edilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar, zaman ve iş yükü nedeniyle diğer mentörlük çeşitlerinin uygulanmadığına değinmişlerdir.

Vatansever ve Çalışkan (2015) tarafından yapılan “İnsan Kaynakları Yönetimi’nde Cesur Bir Uygulama: Genç Mentörlük” isimli çalışmasında tersine mentörlük, HRM'nin yeni bir uygulaması olarak değerlendirilmiş ve “genç mentörlük” terimi kullanılmıştır. Çalışma, tersine mentörlük kullanan iki şirkette hem mentiler hem de mentörlerle görüşüldüğünü gösterdi. Aynı zamanda dijital teknolojilerde hedeflenen gelişimin sağlandığı yönünde görüşler ileri sürülmektedir. Gelişimin kuşaklararası iletişimin, farklılıklarla kurulan ilişkilerin ve farkındalığın artmasıyla sağlandığı savunulmaktadır. Öte yandan, örgütsel faydalara ilişkin daha spesifik göstergelerin tanımlanamayacağı açıktır.

Özdemir (2016) “Tersine Hamilik (Mentörlük) İle İlgili Bir İnceleme: Araştırma Görevlileri Örnek Olayı” isimli araştırmasında nitel yöntem benimsemiş olup mülakat ve katılımlı gözlem tekniği kullanmıştır. 16 araştırma görevlisi ile yürütmüş olduğu çalışmada derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Araştırma görevlilerinin danışmanlarıyla ilişkilerinde tersine mentörlük değerlendirilmeleri anlaşılmaya çalışılmış ve betimsel analiz tekniği ile cevaplar çözümlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda tersine mentörlüğün alt işlevlerinden bazılarının ortaya çıktığı bazılarının sınırlı düzeyde gerçekleştiği bazılarının ise hiç var olmadığı rapor edilmiştir.

Keleş ve Ülgen (2017) “Türkiye Bankacılık Sektöründe Tersine Mentörlük Uygulamaları” isimli araştırmalarında yeni bir uygulama olan tersine mentörlük ile ilgili uygulamaların aşamaları ve detayları hakkında bilgi sunmayı, tersine mentörlüğü tanımlamayı ve bu kavramın farklı kuşakların yönetimi konusundaki önemini vurgulamayı amaçlamışlardır. Derinlemesine bilgi sunabilmek ve analiz yapabilmek için çoklu örnek olay yöntemine başvurmuşlardır. Araştırmalarında üç bankanın; Akbank, Garanti Bankası ve Denizbank, insan kaynakları ve eğitim departmanlarında görev alan ve tersine mentörlüğün hayata geçirilmesinde aktif görev alan uzmanlarla yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirmişlerdir. Tersine mentörlüğün uygulamasında bu üç bankanın da bazı benzer ve farklı yönlerinin olduğu gözlemlenmiştir.

Gügerçin (2017) “Leveraging The Differences: A Case Of Reverse Mentoring” isimli çalışmasında, tersine mentörlük süreci, sosyal mübadele teorisi içerisinde tanımlanmakta ve pratikte nasıl uygulandığının ve bankacılık uygulamalarında ne gibi sonuçlar ürettiğinin araştırılması istenmektedir. Anlaşılır bir şekilde, bulguları tersine mentörlüğün nesillerarası çatışmayı yönetmek için değerli bir araç olarak görülmeye başladığını gösteriyor. Genç neslin sosyal ağlara eğilimi (çeşitli platformların terminolojisi, çeşitliliği ve etkisi) ve

teknolojik gelişmeler açıklanmaktadır. Tersine mentörlük süreçlerinin liderlik gelişimi, karar verme süreçlerine katılım, üst düzey ağ oluşturma ve problem çözme tekniklerini kullanabileceği tartışılmaktadır. Türkiye'deki büyük güç mesafesine rağmen tersine mentörlüğün kurumlara ve katılımcılara sağlayacağı faydalar nedeniyle yakın gelecekte Türk bankacılık sektöründe sıklıkla kullanılması beklenmektedir.

Kiş (2018) “Yenilikçi Bir Mentörlük Yaklaşımı: Tersine Mentörlük” isimli çalışmasında yenilikçi bir yaklaşım olarak tersine mentörlük konusunu teorik açıdan ele almıştır. Tersine mentörlüğün ortaya çıkışı, özellikleri ve yararları, geleneksel mentörlükle tersine mentörlük arasındaki farklılıklar teorik yönden açıklanmıştır. Ayrıca iş dünyasında tersine mentörlükle ilgili uygulamalara da yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda tersine mentörlüğün birçok sektörde başarılı bir şekilde uygulandığında etkili bir yönetim aracı olduğu ve insan kaynakları yönetimi sürecinin etkili bir parçası olduğu belirtilmiştir. Ayrıca tersine mentörlükten etkin bir biçimde yararlanmak için örgüt içerisinde esnek bir yapı olması gerektiği, mentörün rahatlıkla kendini ifade edebilmesi için elverişli ortamların oluşturulması gerektiği, değişim ve öğrenmeye açık bir örgüt kültürünün geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Gündüz ve Akşit (2018) tarafından yapılan “Üniversitelerde Öğrenci-Rektör Ters Mentörlüğü: Maltepe Üniversitesi Örneği” isimli çalışmada Maltepe Üniversitesi rektörünün öğrencilerini mentör olarak ataması üzerine bir çalışma yapılmıştır. Elde edilen verilere dayanarak, tüm yükseköğretim kurumlarının bu tür mentörlükten yararlanabileceği belirtilmektedir. Üniversitelerde tersine mentörlük uygulamasına ilişkin bu çalışma, akademik toplulukta tersine mentörlük sürecinin genellikle bir öğrencinin bir başkasına veya bir akademik meslektaşına yardım etmesi olarak gözlemlendiğini iddia etmektedir. Bilim adamlarının üniversitelerde donanım konusunda kendilerine yardımcı olacağına inandıkları öğrencileri mentör olarak atadıkları uygulama örnekleri olduğu iddia edilmektedir.

Özdemir ve Ardıç (2019) “Tersine Mentörlük Üzerine Bir Değerlendirme: The Intern (Stajyer) Filmi Örneği” isimli araştırmalarında 2015 yılında gösterime girmiş olan ve içeriğinde tersine mentörlüğün işlev ve alt işlevlerini taşıyan The Intern (Stajyer) filmini başrolleri arasındaki tersine mentörlük ilişkisi bağlamında incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerini benimsemişlerdir. Analiz tekniği olarak betimsel analiz yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda tersine mentörlüğün alt işlevlerinden olan bilgi paylaşımı, açığa çıkarma ve görünürlük, meydan okuma ve zorluklar, sosyal ağlar, kabul ve onaylama,

arkadaşlık, cesaretlendirme ve rol modelin filmde işlendiğini gözlemlemişlerdir. Diğer alt işlevlerden koçluk, yetenek gelişimi ile destek ve geribildirim filmde işlenmediği sonucuna varmışlardır.

Terzi ve Boylu (2019) “Türkiye ve Dünya’da Tersine Mentörlük: Kuşaklar Bazında Farklılaşan İş Değerleri ve Gençlerin İşten Ayrılma Niyeti Açısından Bir İnceleme” isimli araştırmalarında kuşaklar bazında farklılaşan iş değerleri, gençlerin işten ayrılma niyeti ve tersine mentörlük arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu çalışmada tersine mentörlüğün Türkiye ve Dünya’daki önde gelen uygulama örnekleri incelenmiştir. Tersine mentörlüğün gençlerin işten ayrılma niyetlerine etkisinin olup olmadığı değerlendirilmiştir. Farklı iş değerleri olan kuşakların, işten ayrılma niyetlerini etkileyen etmenlerde de farklılıklar olduğunu gözlemlemişlerdir. İşletmelerdeki işgücü ilerleyen yıllarda kuşak olarak farklılaşıp çeşitleneceği için, yenilikçi İKY (İnsan Kaynakları Yönetimi) süreçlerinin daha fazla önem kazanacağını düşünmektedirler. Gençlerin işten ayrılma niyetini azaltacak bir yenilikçi İKY uygulaması olarak, tersine mentörlüğü temel İKY süreçlerine entegre edecek örgütlerin sayısının zaman içerisinde artacağını öngörmektedirler.

Alkan (2019) “Tersine Mentörlük” isimli araştırmasında tersine mentörlük konusunu işletme yönetimi üzerinden incelemiştir. Çalışmasında tersine mentörlüğün süreç, rekabet, motivasyon ve işletme içi iletişime etkisini ele almış ve 150 kişiden oluşan bir örnekleme anket yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda tersine mentörlüğün uygulama alanları arasında olan liderlik yaklaşımı, süreç yönetimi, sürekli iyileştirme yaklaşımının psiko-sosyal faktörleri olumlu yönde değiştirdiği buna karşın tam katılım, müşteri odaklılık yaklaşımının psiko-sosyal faktörleri etkilemediği yönünde sonuç rapor edilmiştir. Araştırmada liderlik yaklaşımı, süreç yönetimi yaklaşımı, iyileştirme yaklaşımı, katılım yaklaşımı, müşteri odaklılık yaklaşımının örgütsel-yönetimsel faktörleri olumlu yönde etkilediği sonucu da ifade edilmiştir.

Ersöz (2019) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Mentörlük Fonksiyonlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi” isimli araştırmada okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonunun iş doyumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmada nicel bir yöntem takip edilmiş olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Devlet kurumlarında çalışmakta olan 532 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların mentörlük fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerinde pozitif yönlü etkisinin olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucunda ise okul müdürlerinin

mentörlük fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerinde; mesleki kıdeme, cinsiyete, eğitim düzeyine, aynı okulda çalışma süresine göre değişmediği ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumları üzerindeki etkisinin yaşa göre değiştiğine dair kanıt sunulmuştur.

Kafalı (2019) “Okul Müdürlerinin Mentörlük Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında okul müdürlerinin mentörlük düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada 334 öğretmen örneklem grubu olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin görev yapmakta oldukları eğitim kademelerinden ana sınıfı kademesinde olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin mentörlük düzeyi yüksek düzeyde bildirilmiştir. Demografik özellikler yönüyle okul müdürlerinin iyi bir mentor olarak algılanmasının okul türü, cinsiyet, eğitim durumu, yaş, okulda çalışma süreleri, kıdem özelliği yönüyle değişmediği rapor edilmiştir.

Çay (2022) “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Danışman Öğretmenlerin Mentörlük Rolüne İlişkin Görüşler” adlı araştırmasında aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentörlük rolüne ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmada örneklem yöntemi belirlenirken maksimum çeşitlilik örneklem yöntemlerinden olan kartopu tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler betimsel analiz ile yorumlanarak kategoriler ve alt kategorilere ayrılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda katılımcı müdürlerin çoğu aday öğretmen yetiştirme programıyla ilgili olumsuz görüş belirtirken; katılımcı danışmanların çoğu programın aday öğretmenlere katkı sağladığı yönünde olumlu görüş açıklamıştır. Aday öğretmenler ise programın pandemiden dolayı aksadığına dikkat çekerek olumlu katkıların sınırlılığını belirtmişlerdir. Yaşanan en önemli sorunun aday öğretmenle danışman öğretmen arasındaki branş farklılığı olduğu vurgusu yapılmıştır. Tecrübe ve alanında kendini yetiştirmiş olma özelliği aday öğretmenlerin danışman öğretmende bekledikleri yeterlilik olarak ifade edilmiştir. Danışman öğretmenler, aday öğretmenler tarafından karamsar olarak değerlendirilirken; okul müdürleri tarafından ılımlı ve pozitif bulunmuştur. Danışmanlık sürecinde danışman öğretmenlerin ders yükünün azaltılması, ek ücret, başarı belgesi gibi teşvik edici ödüller ve iyileştirmelerin yapılması gerektiği araştırma sonucu olarak belirtilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Biss ve Dufrene (2006) “An Examination of Reverse Mentoring in the Workplace” isimli araştırmasında iş dünyasına tersine mentörlüğün yararlı ve kullanımı kolay bir araç olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda tersine mentörlük programına katılanların üçte ikisinin tersine mentörlüğü çok faydalı buldukları rapor edilmiştir. Özellikle teknoloji alanında katkı sunduğuna yer verilmiştir. Mentör çiftleri dikkatlice eşleştirildiğinde ve hedefler açıkça tanımlandığında tersine mentörlüğün ideal olarak çalışabileceği tartışılmaktadır. Bir diğer araştırma olan Hays ve Swanson (2011) “Prevalence and Success of Reverse Mentoring in Public Relations” isimli tersine mentörlüğün ön çalışmasında halkla ilişkilerde ters mentörlüğün yaygınlığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. 23 halkla ilişkiler uzmanıyla yapılan telefon görüşmelerinde, katılımcıların tamamının tersine mentörlük tecrübesinin bulunmadığı yalnızca %1'inin tersine mentörlüğü süreçlerinin planlı bir parçası olarak kullandığı rapor edilmiştir.

Chaudhuri ve Ghosh (2012) “Reverse Mentoring: A Social Exchange Tool for Keeping the Boomers Engaged and Millennials Committed” isimli araştırmalarında tersine mentörlüğün Y ve Z kuşaklarının uzmanlıklarını, farklı ihtiyaçlarını, değer sistemlerini ve iş taleplerini birbirleriyle paylaştıkları sosyal bir değişim aracı olduğunu göstermeyi amaçlamışlardır. Tersine mentörlüğü sosyal değişim teorisi ve örgütsel yaş teorisi kapsamında incelemişlerdir. Bu araştırmanın tersine mentörlüğü taban tabana zıt Y ve Z kuşağının kazan-kazan senaryosu ile incelemek için yapılan ilk girişimlerden birini temsil ettiğini savunmaktadırlar. İş gücüne katılmaya devam eden Y ve Z kuşağın bu araştırmadaki önermelerle daha uyumlu ve sinerji içerisinde çalışacaklarını savunmaktadırlar.

Chen (2013) “Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions” isimli araştırmasında tersine mentörlüğün geleneksel mentörlük işlevleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerini benimsemiştir. Tersine mentörlüğün uygulandığı ileri teknoloji şirketlerinde çalışan 14 katılımcıyı yedi çifte bölerek kendilerine mülakat yapmıştır ve onlara yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulamıştır. Katılımcıları seçerken amaçlı örneklem yapmıştır. Araştırma Y ve Z kuşaklarından katılımcıların bilgi teknolojisinde gelişmiş becerilerinin, öğrenme motivasyonlarının ve öğrenmek için de bol miktarda kaynaklarının olduğunu, yenilikçi düşünebildiklerini, takım halinde, koordineli, iş birlikçi bir şekilde çalıştıklarını ve birbirlerini olumlu yönde etkilediklerini göstermiştir.

McCoy (2015) “Ethical Diversity in Strategic Communications: The Hiring, Training, and

Mentoring of Millennial Minorities” isimli araştırmada, tersine mentörlüğün azınlıkların ve dezavantajlı grupların iş hayatına entegrasyonunu hızlandırmak için bir araç olarak kullanılabileceğı tartışılmaktadır. Anket ve mülakat yönteminin birlikte kullanıldığı çalışmanın amacı, Afrika, Hispanik ve Asya kökenliler ile Yerli Amerikalıların iletişim alanındaki konumlarını tespit etmektir. Çalışma, kültürel çeşitliliğin kurumlar için önemli bir avantaj olduğunu ve tersine mentörlüğün bir organizasyonu güçlendirebileceğine dair kanıtlar sunmaktadır.

Morris (2017) “Reverse Mentoring: Untapped Resource in the Academy?” isimli çalışmasında, mevcut akademik araştırmalar incelendiğinde, literatürde mentörlük konusunda hala çok az materyal olduğu ve akademik araştırma miktarının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Callahan (2017) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir vurgu yapılmış ve çağın değışen yüzünün ihtiyacının tersine mentörlük uygulamaları olduğu belirtilmiştir. Araştırmada tersine mentörlük, teknolojiyi eğitime entegre etme sürecinde değıerlendirilmiştir. Çalışma, yeni öğretim materyallerinin teknoloji odaklı olduğu ve öğretmenlerin menti olarak konumlandırılacağı tahminlerini sunmaktadır.

Breck, Dennis ve Leedahl (2018) “Implementing Reverse Mentoring to Address Social Isolation Among Older Adults” isimli araştırmalarında eski kuşağa teknolojik bilgi ve becerileriyle mentörlük eden yeni kuşağın aralarındaki kuşaklararası bağı incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerini benimsemiştirler. Eski ve yeni kuşaktan olan katılımcılara açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda eski kuşaktan olan katılımcıların yeni kuşakla girdikleri kuşaklararası bağ sonucunda eski kuşağın sosyal izolasyonunun azaldığı ve teknoloji kullanımlarının arttığı gözlemlenmiştir. Kuşaklararası bağın güçlendiğı sonucuna varılmıştır.

Gadomska-Lila (2020) “The Effectiveness Of Mentoring In Creating Inter-Generation Relations” isimli araştırmada demografik değışiklikler ve buna bağılı olarak kuruluşlardaki çalışan ekiplerinin çeşitlenmesi, insan kaynakları yönetimine yönelik yaklaşımların değıştirilmesini ve çağdaş zorluklara göre ayarlanmış yeni yöntemler aranması gerektiğine odaklanmıştır. Araştırmada yeni yöntemlerden biri olarak tersine mentörlük açıklanmaktadır. Genç çalışanın, yaşlı çalışanla uzmanlığını paylaşan mentör olduğu yeni bir mentörlük şeklidir. Bu makalenin amacı, tersine mentörlüğün mentörlük ilişkisine katılan bireylere -genç mentör ve daha yaşlı menti- ve tüm organizasyona sunduğı avantajları ve ayrıca istenen avantajları ortaya çıkarmaya yardımcı olan koşulları belirlemek olarak

açıklanmıştır. Makale, nitel yönteme ve yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelere dayalı olarak yürütülen ampirik araştırmanın sonuçlarını sunmaktadır. Araştırma, Polonya'da faaliyet gösteren beş farklı kuruluştan tersine mentörlük uygulayan beş çift ve bu işletmelerin yöneticileri veya insan kaynakları yöneticileri üzerinde odaklanmıştır. Araştırma sonuçları, tersine mentörlüğün hem ilişkide bulunan bireylere (mentör ve menti) hem de tüm organizasyona sayısız avantajlar sunabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, tersine mentörlük, bilgi paylaşımı, katılım yaratma, liderlik geliştirme ve her şeyden önce karşılıklı kabule dayalı nesillerarası ilişkiler kurma için etkili bir araç gibi görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, tersine mentörlüğün etkililiğinin mentör-menti ilişkisindeki katılım düzeyine ve örgütsel desteğin düzeyine ,görevlilerin katılımına, destekleyici örgüt kültürüne ve işbirliğine yol açan atmosfere bağlı olduğunu göstermektedir. Makale, yöneticilerin nesillerarası ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır. Çeşitli faydalarını vurgulayarak tersine mentörlüğün kullanımını teşvik etmektedir. Katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerine göre bireysel gelişim planlarının hazırlanması gerekliliği, mentörlük ilişkisi için uygun çift seçimi ve yeterli yeterlilik başta olmak üzere avantajlardan yararlanma şansını artırmak için dikkate alınması gereken koşulları da belirtmektedir. Makale, tersine mentörlüğü nesillerarası bilgi paylaşımı ve nesillerarası işbirliğini geliştirmek için bir fırsat olarak sunmaktadır.

Garg, Murphy ve Singh (2021) “Reverse Mentoring, Work Resourcefulness And Work Outcomes: The Mediating Role Of Work Engagement” isimli çalışmada tersine mentörlük ve iş iştiraki, olumlu organizasyonel sonuçlara yol açabilecek yenilikçi, çalışan odaklı iş kaynakları olarak açıklanmış olup bu kaynakların iş performansı ve iş çekme davranışı ile ilişkilendirilmesine aracılık etmede iş katılımının rolü araştırılmıştır. Hindistan'daki 369 yazılım geliştiricisinden elde edilen veriler üzerinde yapısal denklem modellemesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda tersine mentörlük ve iş iştirakinin iş katılımı ile olumlu ilişkisi olduğu ve bu durumun da performansı artırdığı, iş çekme davranışlarını azalttığı ifade edilmiştir. İş katılımı, iş iştiraki ilişkisine her iki sonuçla kısmen aracılık etmektedir. Buna karşılık, çalışma katılımı tersine mentörlük ve geri çekilme davranışı arasındaki ilişkiye tam olarak aracılık eder ve tersine mentörlük ve iş performansı arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği rapor edilmiştir. Bu çalışma, çalışanlar arasındaki iş katılımını ve sonraki olumlu sonuçları artırmak için uygulayıcılara tersine mentörlük ve iş iştiraki için kaynakların uygulanmasında desteklenen kanıtlar sunmaktadır.

Chaudhuri, Park ve Johnson (2022) “Participation, Inclusion, Information Sharing And Talent Development: On The Contrary, Mentoring Is A Panacea For Everyone. Findings Obtained From Literature Screening” isimli araştırmada tersine mentörlük uygulamasını sistematik olarak gözden geçirmeyi ve son yirmi yılda yapılan araştırmaların bir zaman çizelgesini çizmeyi amaçlamışlardır. Makalede 1998 ile 2020 yılları arasında yayımlanan kavramsal, literatür taraması ve ampirik araştırmaya dayalı 54 çalışma gözden geçirilmiştir.. Tersine mentörlük çalışmalarının ağırlıklı olarak ABD ve Avrupa’daki hem akademik hem de iş bağlamlarını keşfetmek için nitel ve kavramsal yaklaşımlar kullanan eğitim dergilerinde yayımlandığı ifade edilmiştir. Yayımlanan araştırmalarda tersine mentörlük ihtiyacını çerçevelemek ve incelemek için sıklıkla kullanılan teorilerin sosyal değişim teorisini ve lider-üye değişimi teorisini içerdiki belirtilmiştir. İncelenen araştırmaların sonucuna göre tersine mentörlük araştırmasının temel amacının bilgi aktarımı yapmak ve nesillerarası gruplar arasındaki teknoloji uçurumunu kapatmak olduğu rapor edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili bilgilere yer verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük davranışlarını incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda belli bir konu ile ilgili araştırma yapılırken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011). Nitel araştırmalar psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırmalara göre daha derinlemesine bilgi sağlar. Nitel araştırmalarda amaç insanların kendilerine ait toplumsal dünyalarını nasıl kurdukları ve bu toplumsal dünyayı nasıl algıladıklarını yorumlamaya çalışmaktır. Nitel araştırmalarda “niçin, nasıl, ne şekilde?” sorularına cevap aranır. Fenomenoloji bireylerin yaşamış olduğu deneyimler üzerinde derinlemesine durur ve bu deneyimlerin kişiler için ne anlama geldiğine odaklanmaktadır. Ortaya çıkan üründe ise bu deneyimlerin özüne ulaşılacağını varsaymaktadır. Fenomenoloji çalışmaları hem teorik hem de pratik olarak yararlı bilgiler sunmaktadır. Görüşme, gözlem ve dökümanlar nitel araştırmanın veri toplama yöntemleridir. Bunlar içinde en yaygın olan ise görüşmedir (Yıldırım, 2009). Bu çalışmada nitel yöntemin tekniklerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, olası ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir. Maksimum çeşitlilik örneklemede evrende araştırılacak problemle ilgili kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek, çalışmanın bu durum çerçevesinde yapılması önemlidir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler veya durumlardan oluşturulması olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2011, s. 91). Evrende olması muhtemel bütün çeşitliliği, zenginliği, farklılığı ve aykırılığı temsil edecek bütüncül bir resim elde edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Belirlenen öğretmenler farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip okullardan seçilerek ortaya çıkacak durumda çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırmada, uygulamanın yapılacağı okulların seçiminde temel ölçüt öğretmenlerin aynı okulda en az bir yıl çalışmış ve mesleki deneyime sahip olmalarıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Katılımcılara Ait Demografik Özellikleri

Kategoriler		Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Cinsiyet	Kadın			My1, My4	2	Ö1, Ö3, Ö4	3
	Erkek	M1, M2, M3, M4, M5	5	My2, My3, My5	3	Ö2, Ö5	2
Yaş	31-40 yaş	M1, M2, M5	3	My3, My4	2	Ö1, Ö3	2
	41-50 yaş	M3, M4,	2	My1, My2, My5	3	Ö2, Ö4, Ö5	3
Mesleki kıdem	1-10 yıl	M2	1				
	11-20 yıl	M1, M3, M5,	3	My1, My3, My4, My5	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
	21-30 yıl	M4	1	My2	1		
Görev yaptığı kurumda ki çalışma süresi	1 yıl	M2, M4	2	My1, My4	2		
	2-4 yıl	M1, M3, M5	3	My2, My3, My5	3	Ö2	1
	5-10 yıl					Ö1, Ö3, Ö4, Ö5	4
Eğitim düzeyi	Lisans	M1, M2,	2	My3, My5	2		
	Yüksek lisans	M3, M4, M5	3	My1, My2, My4	3	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Branş	Sınıf	M1, M5	2			Ö5	1
	Sosyal bilgiler	M2, M4	2				
	Türkçe	M3	1	My3	1		
	Arapça			My1	1		
	Beden eğitimi			My2	1	Ö2	1
	Okulöncesi			My4	1		
	Fen bilimleri			My5	1	Ö3	1
	İngilizce					Ö1	1
	Rehberlik					Ö4	1

*M: Müdür/ My: Müdür yardımcısı/ Ö: Öğretmen

Tablo 2'ye bakıldığında toplam kadın katılımcı sayısının beş; erkek katılımcı sayısının 10 olduğu görülmektedir. Buna göre erkek katılımcı sayısının fazla olduğu ifade edilebilir. Müdürler arasında kadın katılımcı bulunmamaktadır. Müdür yardımcıları arasında ikisinin kadın üçünün erkek olduğu; öğretmen katılımcılar arasında ise üçünün kadın ikisinin erkek katılımcı olduğu belirtilebilir. Yaş özelliği olarak incelendiğinde 31-40 yaş aralığında yedi; 41-50 yaş aralığında sekiz katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördünün eğitim düzeyinin lisans; 11'inin eğitim düzeyinin yüksek lisans düzeyinde olduğu belirlenmektedir. Tablo 2 incelendiğinde dokuzu farklı branştan katılımcı olduğu belirlenmekle birlikte katılımcılar arasında diğerlerine kıyasla sınıf öğretmeni branşındaki katılımcı sayısının fazla olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük davranışlarını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme; algıları, duyguları ve deneyimleri anlama açısından güçlüdür. Temel iletişim süreçlerini kullanır. Ortama, konuya ve katılımcılara göre süreç değişebilir. Görüşme ile kolay ve hızlı veri toplanabilir. Görüşme türlerinden de yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri analizinin kolaylığı, görüşme yapılına kendini ifade etme kolaylığı ve derinlemesine bilgi sağladığı için bu form tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2011, s.152). Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde bazı sorular standartlaştırılmıştır bazı sorular da açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Bu görüşme türünde derinlemesine bilgi elde etmek mümkün olur. Görüşme sürecinde sorular açık ve anlaşılır bir şekilde katılımcıya yöneltilmiş ve gerekli durumlarda ek sorularla araştırılan konunun derinleştirilmesi sağlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken görüşmecilerin araştırmanın amacını bilmesine önem verilerek görüşmecilerin soruları doğru anlaşılması sağlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda içerisinde sonda sorularının da olduğu 16 görüşme sorusu bulunmaktadır. Her bir soru aynı zamanda araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır. Her bir madde belirlenirken yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlama kriterlerine dikkat edilmiştir. Sorular görüşülen kişileri yönlendirmemektedir. Sorular basit ve anlaşılır olarak hazırlanmıştır. Sorular konuşma tarzında hazırlanarak görüşmecinin kendini rahat hissetmesi sağlanmıştır. Sorular hazırlanırken mentörlükten tersine mentörlüğe doğru bir

sırada ve düzende hazırlanmıştır, bu şekilde hazırlanmasındaki amaç bu kavramı ilk defa duyan görüşmecilerin bilgi sahibi olmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken görüşmecilerin araştırmanın amacını bilmesine önem verilerek görüşmecilerin soruları doğru anlaşılması sağlanmıştır. Sorular görüşmeciye yanıt vermeye teşvik edicidir ve görüşmecinin yanıtlarını etkilememektedir. Sorular hazırlanırken görüşmenin gizlilik kurallarına bağlı kalınmıştır. Birbirleriyle ilişkili sorular aynı bölümde toplanmıştır. Soru sayısının ve kapsamının araştırmanın amacıyla uygun olmasına özen gösterilmiştir. Sorular görüşmeciye aynı sırayla sorulmuştur ve görüşmeciye soruları istediği genişlikte cevaplama olanağı sunulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşüne göre geleneksel mentörlük kavramı mentorlük kavramıyla değiştirilmiştir. 17 olan soru sayısı aynı konuyu soran sorular birleştirilerek 16'ya düşürülmüştür.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu alt amaçlara cevap oluşturacak şekilde hazırlanmıştır. Alt amaçları açıklamaya yönelik sorular tablo halinde gösterilmiştir (bkz. EK- 2).

3.4. Verilerinin Toplanması

Araştırma için veri toplamak amacıyla kullanılacak olan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının okullarda uygulanabilmesi için Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Komisyonundan ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne müracaat edilerek gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla tüm görüşme kaydedilmiştir. Görüşme yapılmadan önce randevu alınmış ve uygun ortam oluşturularak katılımcının kendini rahat hissetmesi sağlanmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler 45-60 dk'lık sürede yapılmıştır.

3.5. Verilerinin Analizi

Veriler analiz edilirken nitel araştırma yönteminin veri analizinde kullanılan betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analizde yaklaşımda amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında

karşılaştırmalar yapılır (Yıldırım & Şimşek, 1999). Betimsel analize göre bir çerçeve oluşturulmuş, tematik çerçeveye göre veriler işlenmiş, bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi ise birbirine benzeyen verileri bir araya getirip bir tema oluşturmak, oluşturulan verileri de okuyucunun anlayabileceği bir şekilde açıklayan analiz yapmaktır (Yıldırım & Şimşek, 1999, s.240-242).

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlilik ve güvenirlik terimleri, tarihsel olarak nicel araştırmalarla ilişkilendirilmiş ve nicel araştırmaların değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Ancak son yıllarda, nitel araştırmaların da geçerlilik ve güvenirlik açısından değerlendirilmesi gerektiği fark edilmiştir (Anderson, 2010; Tatano Beck, 2009). Nitel araştırmalar için geçerlilik ve güvenirlik kavramları, geleneksel olarak güvenirlik kavramı altında ele alınmaktadır (Mischler, 1990; Stiles, 1993). Geçerlilik, bir açıklamanın, sonucun veya yorumun doğruluğuna ve inandırıcılığına atıfta bulunurken (Maxwell, 2010), güvenirlik, belirlenen yöntemlerin uygulanmasına ve sonuçların bütünlüğüne atıfta bulunmaktadır (Noble & Smith, 2015).

Arksey ve Knight (1999) açısından güvenirlik ve geçerlilik, bir araştırmacının çalışmasının amaçlarına uygun olduğunu göstermesini gerektirir. Bu amaçla, nitel araştırmalar da dahil olmak üzere tüm sosyal bilim araştırmalarında önyargının kaçınılmaz olduğu kabul edilir (Smith & Noble, 2014). Sosyal etkilerin tamamen kontrol edilemeyeceği veya ortadan kaldırılamayacağı da ifade edilmektedir (Ryan, 2019). Maxwell (2010) ise nitel araştırmacıların geçerliliği sağlamak için iyi düşünülmüş bir strateji sunmaları ve bu stratejiyi açıkça ifade etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Mears (2017) tarafından ileri sürüldüğü üzere, mülakat araştırmalarının geçerliliği, araştırmada sunulan bilgilerin doğruluğu ve raporlama sürecindeki uygunluğuyla ilgilidir. Nitel araştırmalarda, geçerliliği tehdit eden etkenleri azaltmak için üye kontrolü, katılımcı görüşlerinin doğrudan aktarım yöntemiyle sunulması, yarı istatistik sunumu, tarafsızlık (bağımsız iki araştırmacının aynı veriler üzerinden değerlendirme yapması), adil işlem (belirlenen temaların karşılaştırılması ve uzlaş sağlanması) gibi yöntemler kullanılabilir (Birt, Scott, Cavers, Campbell & Walter, 2016; Gray, 2018; Maxwell, 2010). Üye kontrolü basamağı, nitel araştırmalarda birebir görüşme yapılan durumlarda araştırmacıların, muğlak

olan durumlar için katılımcıların yorumlarını tekrarlayarak, başka sözcüklerle ifade ederek ve daha fazla açıklama arayarak, katılımcıların yorumlarını doğrulama veya düzeltme fırsatı vermesini içermektedir (Gray, 2018). Mevcut araştırmada geçerlilik için belirtilen basamaklar hassas bir şekilde tamamlanmış ve geçerliği tehdit eden etkenler en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmalarda, güvenilirlik özelliği temel olarak tutarlılık olarak açıklanmaktadır (Grossoehme, 2014). Bu nedenle, araştırmacı tarafından belirlenen kategoriler, kodlar bağımsız bir araştırmacı tarafından da belirlenmiş ve üzerinde uzlaşamayan kısımlar çıkarılmıştır. Ardından, tutarlılık sağlamak için araştırmacılar arasında görüş birliği sağlanan temalar kabul edilmiştir. Bu yöntem sayesinde, araştırmada tutarlılık sağlanmış ve güvenilirlik özelliği korunmuştur. Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülüyle güvenirliliği belirlemekte ve sonucun %70'in üzerinde olmasının araştırmanın güvenirliliğini gösterdiğini ifade etmektedir. Mevcut araştırma için güvenilirlik sonucu her soru için değerlendirilmiş ve %90 olarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırma sonucunun Miles ve Huberman'a (1994) göre güvenilir olduğunu belirtmek mümkündür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın veri toplama aracıyla elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmasıyla oluşturulan bulgular sunulmuştur.

4.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Mentörlük Kavramına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt amacı “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mentörlük kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt amaca bağlı oluşturulan sorulara yönelik katılımcı cevaplarından hareketle belirlenen kategoriler ve kodlar tablolar halinde sunulmuştur.

Birinci alt amaca bağlı oluşturulan “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mentörlük kavramına yükledikleri anlamlar nasıldır?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Mentörlük Kavramına Yönelik Tanımlarla İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Rehberlik	Deneyimin aktarılması	M1, M3, M4	3	My3	1	Ö3, Ö5	2
	Yönlendirmek	M2, M5	2	My1, My4, My5	3	Ö1, Ö3	2
	Mesleki gelişimi desteklemek	M3	1	My2	1	Ö2, Ö4	2
	Farkındalık oluşturmak			My1	1		

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı cevapları bağlamında yalnızca bir kategori olduğu ve bu kategoriye bağlı dört kodun belirlendiği görülmektedir. Buna göre katılımcıların tamamının mentörlük kavramını rehberlikle eş değer kabul ettiği ifade edilebilir. Rehberlik kategoriye bağlı oluşturulan dört kod içerisinde diğerlerine kıyasla en fazla tekrar eden kod “yönlendirmek” kodu olarak belirlenmektedir. Buna göre katılımcıların mentörlük kavramını rehberlik olarak tanımladığı ve rehberlikte öne çıkan davranışın da yönlendirmek şeklinde ifade edildiği belirtilebilir.

Mentörlük kavramına yönelik tanımlarla ilgili rehberlik ifadesinin kullanılmasıyla deneyimli kişilerin deneyimi az olan öğretmene tecrübelerini aktararak onu/onları yönlendirmesi, mesleki gelişimini desteklemesi, birçok konuyla ilgili farkındalık oluşturması kastedilmiştir. Kavramın tanımına yönelik M2 tarafından belirtilen görüşte bunu belirgin bir şekilde görmek mümkündür. M2’nin görüşü şu şekildedir: “Evet. Rehberlik yapmak. Yönlendirmek.” Benzer şekilde müdür yardımcılarında bir örnek de verilebilir. My2 tarafından belirtilen görüş, M2 görüşünü destekler özelliktedir. My2 görüşü: “Daha önce duydum. Kendi alanında bilgili birinin o alanda bilgisi az olan birine verdiği destek.” şeklinde ifade edilmiştir. Ö1 görüşünde de deneyimlerin aktarılmasına ilişkin yaklaşım görülmektedir: “Mentörlük kavramını daha önce duydum. Tecrübeli kişilerin deneyimi daha az olan öğrenci ya da meslektaşlarına rehberlik etmesi olarak ifade edebilirim.” Literatür incelendiğinde Milner ve Bossers (2004) tarafından kavram, profesyonel büyüme ve gelişimini desteklemek ve işini kolaylaştırmak için deneyimli olan kişinin deneyimi az olan kişiye yardım etmesi olarak açıklanır. Ek olarak Luecke (2016) tanımına da yer verilebilir. Araştırmacı tanımında uzman bir kişinin az deneyimli kişiye kişisel ve mesleki açıdan tavsiye vermesi ve yol göstermesini mentörlük olarak tarif etmektedir (Luecke, 2016).

Benzer bir tanımlama Tükeltürk ve Balcı (2014) araştırmasında yapılmış olup mentör kavramına ilişkin anahtar kavramlar olarak; “yol gösterme, mesleki gelişimi destekleme, deneyimlerin aktarılması” ifadelerine yer verilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların kavramla ilgili tanımlarının literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir ve kavrama yönelik bilgi sahibi oldukları yorumu yapılabilir.

Birinci alt amaca bağlı oluşturulan “Okullarda okul yöneticileri ve öğretmenler birbirlerine mentörlük yapmalı mıdır? Niçin?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 4

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Birbirlerine Mentörlük Yapma Durumuyla İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müder yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Mentörlük yaygınlaşmalı	Bilinçli bireyler mentörlük uygulamasına yönelir	M1, M5	2	My1	1		
	Deneyimden faydalanmak			M2, My2, My5,	3	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
	Sorunlara çözüm sağlamak adına etkili bir yol	M3	1	My4	1		
	Bilgi üretmek	M4	1				
	Etkililik			M5, My3, My4	3	Ö1	1
	Kurumsal ve kişisel gelişim desteklenir			My1	1	Ö1	1

Tablo 4’e bakıldığında katılımcı cevaplarından hareketle tek kategori olduğu belirlenmektedir. Bu kategoriye bağlı altı kodun olduğu ve bu kodlar arasında en fazla tekrar eden kodun “deneyimden faydalanmak” kodu olduğu görülmektedir.

Tablo incelendiğinde katılımcıların tamamının okul yöneticileri ile öğretmenlerin birbirlerine mentörlük yapmasına yönelik olumlu görüşler bildirdiği anlaşılmaktadır. Katılımcı görüşlerinde mentörlüğün katkıları ifade edilmiştir. M4 görüşünde; “Evet.

Deneyimlerini paylaşmak ve yeni fikirler oluşması açısından yapılabilir. Sonuçta bilgi paylaşarak çoğalır.” bilgiye vurgu yaparak yeni fikirlerin ortaya çıkması için bilgi paylaşımına dikkat çekmektedir. Daha net bir görüş ortaya koyan My3 de belirtmiş olduğu görüşle “Kesinlikle yapmalıdır. Hem zaman hem iş gücünün daha verimli kullanılmasını sağlayacaktır.” verimliliğin elde edilmesinde mentörlük uygulamasının önemine değinmiştir. Öğretmenlerden Ö2 adlı katılımcı ise “Yapmalıdır. Çünkü okullarda görev yapan tüm eğitimciler farklı çevrelerden farklı deneyimler kazanmışlardır. Aynı deneyimleri yaşasalar bile herkesin yaşamış olduğu deneyimi algılayış durumu farklı olabilir. Dolayısıyla bu deneyimlerin aktarılması eğitmen ve eğitim açısından önemlidir. Mentörlük yapılmadan tecrübenin kazanılması çok uzun bir süreci bulabilir. Bireyler deneyerek bir şeyleri kazandığında bu durum zaman ve maliyet açısından ekonomik olmayabilir. Mentörlük yapılması bu açıdan daha ekonomik olabilir.” Şeklinde sunmuş olduğu görüşünde okul yöneticileriyle öğretmenler arasında mentörlük olması gerektiğinin arka planını detaylandırmıştır. Bu görüşte birçok noktaya dikkat çekilmiştir. Eğitimcilerin farklı çevrelerden gelmesini önemli bir birikim olarak betimleyen katılımcı Ö2, hem eğitim hem de eğitimci için zaman ve maliyet tasarrufunun mentörlük uygulamasıyla edinilebileceğini belirtmiştir. İlgili literatürde mentörlüğün karşılıklı öğrenmeyi ve deneyimlerin paylaşılmasını içerdiğine atıf yapılmaktadır (Bakioğlu, 2015; Kuzu vd., 2012; Polater, 2003; Wanberg, Welsh & Hezlett., 2003). Bu doğrultuda araştırmada ulaşılan bulgunun literatürle uyumlu olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılar mentörlüğün karşılıklı yapılabileceğine yönelik görüş birliği sağlamışlardır. Dolayısıyla katılımcıların mentörlük konusunda bilgi sahibi oldukları, bu kavramının alanının çok kapsamlı olduğuna yönelik farkındalıkları bulunduğu belirtilebilir. Özellikle “Bilinçli bireyler mentörlük uygulamasına yönelir” kodunu oluşturan görüşlere göre mentörlüğün faydalarının bilinçli kişiler tarafından bilinebileceğine işaret edilmiştir (M1, M5, My1). Diğer kodlarda da benzer bir yaklaşım dikkat çekmektedir. “Kurumsal ve kişisel gelişim desteklenir” kodu yalnızca iki katılımcı (My1, Ö1) tarafından ifade edilmesine karşın bu kod, önemli amacı vurgulamaktadır. Tunçay’a (2014) göre mentörlüğün amacı, kurum kültürüne katkı sağlamak ve kişisel gelişimi desteklemektir. Bununla birlikte katılımcı “M5, My3, My4, Ö1” tarafından belirlenen “Etkililik” kodunun da mentörlüğün amacını açıklamaya yönelik olduğu belirtilebilir. Özdemir (2012) modern dünyada bilginin etkin bir şekilde kullanılacağı konusunda mentörlük uygulamasına dikkat çekmektedir. “Deneyimden faydalanmak” kodu, usta çırak ilişkisine atıf yapan geleneksel bir uygulamanın devamı olarak anlaşılmaktadır. Çamveren ve Vatan (2018) mentörlük

uygulamasını, usta-çırak ilişkisinin resmileştirilmiş bir versiyonu olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmada oluşturulan kodların birbirini destekleyen ve açıklayan bir yapıda olduğu ve literatürle desteklendiği anlaşılmaktadır.

Mevcut araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerine mentörlük uygulaması katılımcıların geneli tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu durumda mentörlük uygulamasına sağlamış olduğu katkılardan dolayı olumlu bakıldığı ifade edilebilir. Alan yazın incelendiğinde 22 öğretmenle araştırma yürüten Karadağ (2015) çalışmasında da öğretmenlerin mentörlük uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu sonucun araştırma sonucunu desteklediği anlaşılmaktadır.

Birinci alt amaca bağlı oluşturulan “Genellikle yaşça büyük ve deneyimli olan yöneticinin, kendisinden daha genç ve daha az tecrübeye sahip çalışana yol gösterme ve rehberlik etme çabalarının yol gösterilen için faydaları nelerdir?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 5

Deneyimli Okul Yöneticisinin Genç Çalışanlara Rehberlik Yapmasının Faydalarıyla İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcılar					
	Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Birey kendi becerilerinin farkına varır	M3, M4, M5	3	My1, My3, My4	3	Ö3, Ö4	2
Kişisel gelişimine yardımcı olur	M3, M4,	2	My3, My4, My5	3	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	4
Bilgi düzeyi ve performansı artar ve yetenekleri gelişir	M2, M3, M4, M5	4	My1, My2, My3, My4	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
İletişim becerilerini ve sosyal çevresini geliştirir	M4	1	My1, My3, My4, My5,	4	Ö2, Ö3, Ö4	3
Etkili ve başarılı sorun çözme yolları geliştirir	M1, M3, M4, M5	4	My3, My4, My5	3	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5	4
Aidiyet duygusu oluşturur	M4, M5	2	My3, My4	2	Ö1, Ö3, Ö4	3

Tablo 5'e bakıldığında mentörlüğün katkılarına yönelik oluşturulan seçeneklerden “Bilgi düzeyi ve performansı artar ve yetenekleri gelişir” seçeneğinin diğerlerine kıyasla katılımcılar tarafından daha fazla tercih edildiği görülmekle birlikte diğer seçeneklere katılımın da önemli düzeyde gerçekleştiği belirtilebilir. Bu bağlamda katılımcıların tek seçeneğe yönelmeyerek tüm seçenekleri önemli düzeyde işaretlemeleri, mentörlüğün faydalarını keşfettiklerini düşündürmektedir.

Birinci alt amaca bağlı oluşturulan “mentörlük sürecinde olası aksayan yönler nelerdir?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 6

Mentörlük Sürecinde Olası Aksayan Yönlerle İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcılar					
	Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Tek yönlü olması	M1, M4, M5	3	My1, My3, My5,	3	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	3
Mentinin pasif durumda olması	M2, M4, M5	3	My3, My5,	2	Ö2, Ö3	2
Mentöre bağlılık	M3, M4	2			Ö3, Ö4, Ö5	3
Mentörün alanında uzman olmaması	M3, M4, M5		My1, My2, My4, My5	4	Ö1, Ö3, Ö5	3
Zayıf rol model veya aşırı baskıcı mentörler	M1, M3, M4, M5	4	My3, My4	2	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Genç bireyin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayan veya bu konuda isteksiz mentörler	M2, M3, M4	3	My3, My4	2	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların mentörlük uygulamasında aksayan yönlerle ilgili seçeneklere önemli düzeyde katılım sağladıkları görülmektedir. Buna göre mentörlük uygulamasında “Tek yönlü olması, Mentinin pasif durumda olması, mentöre bağlılık, mentörün alanında uzman olmaması, Zayıf rol model veya aşırı baskıcı mentörler, Genç bireyin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayan veya bu konuda isteksiz mentörler” gibi konularda eksiklikler yaşandığı belirtilebilir. Bunlar arasından en fazla öne çıkan eksiklikler; “mentörün alanında uzman olmaması, Zayıf rol model veya aşırı baskıcı mentörler, Genç bireyin ihtiyaçlarını yeterince karşılayamayan veya bu konuda isteksiz mentörler” olarak belirlenmektedir. Bu seçenekler katılımcılar tarafından birbirine oldukça yakın oranda tercih

edilmiştir. “Zayıf rol model veya aşırı baskıcı mentörler” seçeneği diğerlerine kıyasla daha fazla işaretlenen seçenek olmuştur. Katılımcılar, mentörün rol model olma yönünün zayıf olduğunu ve bununla birlikte baskıcı bir yaklaşım sergilenmesini önemli bir eksiklik olarak düşünmüş ve bu seçeneği tercih etmiştir. Mentörlük uygulamasında mentörün rol model yönünün geliştirilmesine yönelik etkili çözümler geliştirilirken alanında yeterliliğe sahip olması ve gençlerin ihtiyaçlarını yeteri kadar karşılayacak kazanımların edindirilmesi konularında da uygun çözümler geliştirilmesi gerekmektedir.

4.2. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Tersine Mentörlük Davranışları ile İlgili Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt amacı “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük davranışları ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

İkinci alt amaca bağlı oluşturulan “Tersine mentörlük kavramı size neyi çağrıştırmaktadır?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 7

Tersine Mentörlük Kavramının Çağrıştırdığı Kelimelerle İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcılar					
	Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Ters roller	M3, M4,	2	My5	1	Ö1, Ö4, Ö5	3
Çift yönlülük	M2, M5	2	My3, My4	2		
Kuşaklar arası farklılık			My1, My3, My5	3	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5	4
Genç çalışanlara önem	M1, M2	2	My2, My3	2	Ö2, Ö3, Ö4	3
Öğrenme kültürü	M3, M5	2	My3, My4	2	Ö2, Ö4	2
Empati			My3, My4	0		
Teknolojik gelişmeler	M3, M5	2	My3, My4, My5	3	Ö1, Ö3, Ö5	3

Tablo 7 incelendiğinde tersine mentörlükle ilgili oluşturulan seçeneklerden “empati” dışında diğerleri önemli oranda işaretlenmiştir. Bu seçenekler arasından en fazla tercih edilen seçenek “Teknolojik gelişmeler” seçeneği olmuştur. Buna göre katılımcıların tersine mentörlüğü teknolojik kelimeyle diğer kelimelere kıyasla daha fazla ilişkilendirdiği ifade edilebilir.

İkinci alt amaca bağlı oluşturulan “mentörlüğe ek olarak tersine mentörlüğün ortaya çıkma sebepleri nelerdir?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 8

Tersine Mentörlüğün Ortaya Çıkma Sebepleriyle İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcılar					
	Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Teknolojiyi takip etme	M3, M5	2	My1, My3, My4, My5	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	5
Bilgiyi hızlı paylaşma	M3	1	My3, My4	2	Ö2, Ö4	2
Kuşaklararası farklılıkları etkin şekilde yönetme	M2, M4	2	My1, My3, My4, My5	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
İş hayatında yeni becerilerin ve yetkinliklerin ortaya çıkması	M1, M3, M4, M5	4	My2, My3, My4,	3	Ö1, Ö2, Ö3	3
Öğrenme süreçlerinin ön plana çıkması	M3	1	My2, My4,	2	Ö4	1

Tablo 8 incelendiğinde tersine mentörlük uygulamasının ortaya çıkma sebebi olarak beş sebep katılımcılar tarafından benzer oranda tercih edilmiştir. Katılımcılar tarafından “Teknolojiyi takip etme” seçeneği, tersine mentörlük uygulamasının ortaya çıkmasında belirgin bir sebep olarak görülmüştür. Bu seçenek, diğerlerine kıyasla daha fazla katılımcı tarafından seçilmiştir. Buna göre hızla değişen teknolojinin eğitim alanında da etkin olması sonucuna bağlı olarak bir değişim ihtiyacının olduğu ifade edilebilir. Değişime uyum sağlama ve teknolojiyi takip etmenin tersine mentörlüğü oluşturduğu belirtilebilir.

İkinci alt amaca bağlı oluşturulan “Okul yöneticileri ve öğretmenler tersine mentörlüğü nasıl tanımlamaktadır?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar, kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 9

Tersine Mentörlük Kavramıyla İlgili Tanımlara İlişkin Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Genç rehberlik	Genç deneyimlerin yönlendirmesi	M1, M2, M3, M5	4	My2, My3, My4, My5	4	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
Bilgim yok	Daha önce kavram duyulmamış	M4	1			Ö4	1
Yenilikçi mentörlük	Değişime uyum sağlama			My1, My3	2		

Tablo 9'a bakıldığında iki kategori dikkat çekmektedir. Bu iki kategori arasında “genç rehberlik” kategorisine bağlı oluşturulan kodun daha fazla tekrar ettiği belirlenmektedir. “Genç deneyimlerin yönlendirmesi” kodunu katılımcıların tamamına yakını tekrar etmiştir.

Katılımcıların tersine mentörlük kavramıyla ilgili görüşlerinde mentörlüğün tersi yaklaşımından hareketle tanım yaptıkları ve tanımda anahtar kavram olarak genç ve rehberlik kavramlarını kullandıkları görülmüştür. M3 adlı katılımcı görüşünde: “Duydum. Tersine mentörlükde adından da anlaşılacağı gibi mentörlüğün aksine daha kıdemsiz ve genç olan birinin daha kıdemli olan birine rehberlik edip yol göstermesidir.” İfadesine yer vermiştir. Ö3 görüşü de M3 görüşünü destekler şekildedir. Ö3 görüşünü: “Evet duydum. Daha az deneyimli genç bireylerin, daha deneyimli yaşlı bireylere rehberlik etmesi mentörlük etmesi.” şeklinde dile getirerek “genç ve rehberlik” kavramlarına vurgu yapmaktadır. Diğer görüşlerde de benzer bir yaklaşım dikkat çekmektedir. Katılımcılardan My1, görüşünde tersine mentörlük kavramına yönelik tanım yapılırken “yenilikçi mentörlük” yaklaşımı kullanılarak bu mentörlük uygulamasının değişimle birlikte geldiğini düşündüren bir perspektif oluşturulmuştur. My1 tarafından belirtilen görüş şu şekildedir: “Evet. Yenilikçi bir mentörlük anlayışı olduğunu biliyorum. Gelişen ve hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde daha genç olan bireyin kendisinden yaşça ve kıdemce daha yüksek kişiye mentör olması şeklinde ifade edebilirim.” Bu görüşü destekler nitelikte My3 görüşü de önem arz etmektedir. 15 katılımcı içerisinde daha önce tersine mentörlük kavramını duymadığını belirten M4 ve Ö4 adlı katılımcılar, herhangi bir tanımlama yapmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde Kişi (2018) tarafından yeni bir yaklaşım olarak değerlendirilen tersine mentörlük, genç çalışanların yeni becerilerle ilgili deneyimli kişilere rehberlik etmesi olarak tanımlanmaktadır (Biss ve Dufresne, 2006). Benzer tanımlamalara başka

araştırmacılar da rastlamak mümkündür (Chaudhuri & Ghosh, 2012; Hays & Swanson, 2011; Vardar, 2015). Bu bağlamda mevcut araştırmada katılımcılar tarafından ortaya konulan tanımlarda dikkat çekilen noktaların ilgili literatürde de odaklanılan kavramlar olduğu belirtilebilir. M3 görüşünü belirtirken kavramın adından yola çıkarak bir tanımlama yapmıştır. Bu yaklaşımın Zauchner-Studnicka (2017) bakış açısında da yer aldığı belirlenmektedir. Zauchner-Studnicka (2017) kavramla ilgili tanımında tersine mentörlüğün geleneksel mentörlük rollerini tersine çeviren bir sürece işaret etmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada ulaşılan bulguların literatürle uyumlu olduğu belirtilebilir.

İkinci alt amaca bağlı oluşturulan “Tersine mentörlüğün ortaya çıkmasını okul açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 10

Tersine Mentörlüğün Okul Açısından Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Dinamiklik	Farklı bakış açılarının oluşması	M1, M2	2	My3	1	Ö2	1
	Zaman ve iş gücü tasarrufu			My3	1	Ö3	1
	Değişime uyum sağlamak			My5	1	Ö1, Ö5	2
Etkileşim	Yeni becerilerin ortaya çıkmasını sağlayan kazanım	M5	1	My1, My2, My3, My4, My5	5	Ö2, Ö3	2
Ön yargı	İtibar kaybı	M3	1				
	Kaos oluşur	M4	1				
Bilgi paylaşımı	Eğitim sürecini kolaylaştırma			My1, My4	2	Ö1, Ö2, Ö3	3
Teknoloji	Teknolojiyi etkin kullanma			My5	1	Ö1, Ö4	2

Tablo 10’a bakıldığında tersine mentörlüğün okul açısından önemli faydalar içerdiğine yönelik kategoriler ve kodlar görülmektedir. Okul açısından “dinamiklik” katkısı üç kodla detaylandırılmıştır. “Farklı bakış açılarının oluşmasını sağlama, zaman ve iş gücü tasarrufu, değişime uyum sağlamak” şeklinde oluşan kodlar, tersine mentörlüğün dinamik bir yapı özelliğinde olduğunu açıklamaktadır. Diğer kategori katılımcı görüşlerinden hareketle “etkileşim” olarak oluşturulmuştur. Bu kategoride yalnızca bir kod olduğu görülmekle birlikte en fazla tekrar eden kod olduğu görülmektedir. “Etkileşim” kategoriye bağlı oluşan

“Yeni becerilerin ortaya çıkmasını sağlayan kazanım” kodu sekiz katılımcı tarafından tekrar etmiştir. Diğer kategori “ön yargı” şeklinde oluşturulmuş olup bu kategoriye bağlı iki kod oluşturulmuştur. Bu kategori, diğerlerinden farklı olarak tersine mentörlüğün okul açısından olumsuz bir duruma yola açacağına yönelik kodlarla açıklanmıştır. Diğer iki kategori de dinamiklik ve etkileşim kategorilerinde olduğu gibi tersine mentörlüğün okul açısından olumlu çıktılar sağlayacağı yönünde oluşturulmuştur. “Bilgi paylaşımı” ve “teknoloji” kategorilerine bağlı birer kod oluşturulmuştur.

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde M5 adlı katılımcının tersine mentörlük uygulamasına kazanım olarak baktığı görülmektedir. M5 görüşü şu şekildedir: “Okul açısından farklı bir kazanım, kıymetli bir değer olduğunu düşünüyorum. Genç öğretmenlerin ve yöneticilerin daha yaşlı öğretmen ve yöneticilere bazı alanlarda tersine mentörlük yaparken, aynı zamanda etkileşim sürecinde mentörlükten faydalanması yeni becerilerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.” Benzer şekilde başka katılımcılar da tersine mentörlük uygulamasını etkileşim ile ilişkilendirmiş ve yeni becerilerin kazanımında bu uygulamanın önemine değinmiştir (M5, My1, My2, My3, My4, My5, Ö2, Ö3). Diğer kategoriler ve kodlar da tersine mentörlük uygulamasının okul açısından sağladığı katkıları belirginleştirmektedir. Bu açıklama Ö1, My3 görüşüyle desteklenebilir. Ö1 görüşü şu şekildedir: “Teknolojinin gelişmesi ve eğitim sisteminde meydana gelen değişimler nedeniyle yeni mezun olan gençler bu konularda daha bilgili olabilmektedir. Bu gençler üniversite eğitimini uzun yıllar önce tamamlamış olan meslektaşlarına konuyla ilgili bilgilerini aktarabilmektedir. Özellikle pandemi döneminde eğitim tamamen dijital ortamda gerçekleşmiş ve teknoloji kullanımı önemli hale gelmiştir. Bu anlamda daha bilgili olan öğretmenler derslerini etkin bir şekilde yürütürken özellikle meslek hayatlarının sonuna yaklaşan tecrübeli öğretmenler süreçte zorlanmıştır. Tersine mentörlük okullarda bu anlamda faydalı bir uygulamadır.” Bu görüşte işaret edilen teknolojik yetersizliklerin giderilmesiyle ilgili bakış açısının Baily (2009) tarafından da dikkat çekilen nokta olduğu belirtilebilir. Araştırmacı organizasyondaki yaşlı çalışanların teknoloji konusunda geri kaldığını ve bu durumun genç deneyimlerden faydalanılarak giderilebileceğini belirtmektedir. Katılımcılardan My3 görüşü de tersine mentörlüğün okul açısından katkısına değinmektedir ve görüşünü katılımcı şu şekilde ifade etmektedir: “Aynı mentörlükte olduğu gibi zaman ve iş gücü tasarrufu sağlayacaktır. Daha etkili ve yerinde yönetim sağlanacak kuşaklar arasındaki görüş farklılıklarının zenginliği her kesime hitap edecektir. Bu tip bir okulda çalışanlar ve hizmet alanlar daha mutlu olacak ve kendini güvende hissedecektir.” Christie, Naish, Kelter, Pearman, Wycoff ve Gender (2004)

ekip çalışmasına işaret etmiş ve tersine mentörlük uygulamasının örgütsel ortamı geliştiren, karşılıklı öğrenme için etkili bir strateji olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle mevcut araştırmada tersine mentörlüğün okul açısından sağladığı katkıların katılımcılar tarafından belirlenebildiği ifade edilebilir.

Eğitim öğretim sürecinde aktif bir şekilde görev ve sorumlulukları yerine getirmekte olan okul yöneticisi ve öğretmen deneyimleri, tersine mentörlük uygulamasındaki önemli noktalara ışık tutarak eğitim örgütü için bu uygulamanın önemini anlaşılır kılmaktadırlar. Buna karşın okul yöneticisi olan M3 ve M4 adlı katılımcıların tersine mentörlük uygulamasıyla ilgili ön yargıya sahip oldukları görülmektedir. M3 görüşü şu şekildedir: “Bilgi ve teknoloji çağında olduğumuz için özellikle okul yöneticilerinin kendilerini çağın gerekliliklerine göre güncelleyip geliştirmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde tersine mentörlük kaçınılmaz hale gelir. Böyle bir durumda ise daha deneyimli olmasına rağmen bir okul yöneticisinin daha deneyimsiz bir kişiden mentörlük alması yönetici açısından rol modellik ve itibar kaybına sebep olabilir.” M4 görüşü de benzer bir yaklaşım ortaya koymaktadır. M4 adlı katılımcı görüşü şu şekildedir: “Kaotik bir ortam olur diye düşünüyorum. Eğer mentörlük her anlamda güzel bir şekilde uygulanamazsa kaos çıkar bulunduğu her ortamda. Çünkü mentörlük özünde gelişmeyi ve düzeni de beraberinde getirir.”

Eğitim örgütünün başında olan bir yöneticinin yenilikçi yaklaşımlarla ilgili “kaos” ifadesini kullanması ya da “itibar kaybı” bakış açısını geliştirmesi 21. yüzyıl becerilerinin konuşulduğu günümüz şartlarında oldukça geleneksel bir bakış açısı olarak dikkat çekmektedir. 10 yılın üzerinde deneyime sahip, yüksek lisans düzeyinde eğitim seviyesi bulunan iki katılımcının (M3, M4) bu özelliklere sahip olmasının tersine mentörlük uygulamasına bakış açısında olumlu bir yaklaşım oluşturmadığı görülmektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin yenilikçi yaklaşımlarla ilgili olumlu algılara sahip olmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğuna dair kanıt sunan Atalay (2018), eğitim düzeyi yükseldikçe yenilikçilik algısının olumlu olarak değiştiğini belirtmektedir. Mevcut çalışmada okul yöneticisi statüsünde olan iki katılımcının, tersine mentörlük uygulamasını okulunda yaygınlaştırmak için teşvik etmesi ve desteklemesi beklenirken gelenekselci bir bakış açısı ortaya koymalarının altında kavramla ilgili ön yargıya sahip olduklarını ve bilgi sahibi olmadıklarını düşündürmektedir. Bir önceki bulguda M4 adlı katılımcı, tersine mentörlük uygulamasını hiç duymadığını belirtmiştir. Bu bağlamda yapılan çıkarımın doğru

olduğu ileri sürülebilir. Katılımcı, kavramın ne olduğunu ve kapsamını bilmediği için kaos ifadesini kullanmış olabilir.

İkinci alt amaca bağlı oluşturulan “Tersine mentörlük, mentörlüğün yerini alabilir mi? Alırsa bu durum nasıl gerçekleşir?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 11

Tersine Mentörlüğün Mentörlük Uygulamasının Yerini Alma Durumuyla İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Tersine mentörlük yaygınlaşabilir	Yeniliklere açık olmak	M1	1			Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	4
	Güncel bilgi takip edilmeli	M3	1			Ö4	1
	Çift yönlü bilgi aktarımı ve gelişim			My1, My2	2		
Mentörlükle birlikte tersine mentörlük uygulaması	Her iki uygulamanın olumlu yönleri bulunmakta	M2	1	My4, My5	2	Ö1	1
	Birbirini besleyen bir yapı	M5	1	My3, My4	2		
Tersine mentörlük uygulanmamalı	Karışıklık çıkar	M4	1				

Tablo 11’e bakıldığında üç kategori oluştuğu görülmektedir. Bu üç kategoriye bağlı altı kod oluşmuştur. Kodlar arasında en fazla tekrar eden kodun “Yeniliklere açık olmak” kodu olduğu ve bu kodun “Tersine mentörlük yaygınlaşabilir” kategorisine bağlı ortaya çıktığı belirlenmektedir. “Tersine mentörlük yaygınlaşabilir” kategorisiyle ilgili oluşturulan kodların diğer kategorilere kıyasla daha fazla olduğu belirtilebilir.

Tersine mentörlüğün mentörlük uygulamasının yerini almasıyla ilgili tek kategori dışında diğerlerinin olumlu görüşleri yansıttığı ifade edilebilir. “Yeniliklere açık olmak, Güncel bilgi takip edilmeli, Çift yönlü bilgi aktarımı ve gelişim” bakış açıları tersine mentörlüğün yaygınlaşabileceğini ileri sürmektedir. Bu bakış açısına yönelik örnek olarak My1 ve Ö5 adlı katılımcı görüşleri paylaşılabılır. My1 görüşünü şu şekilde belirtmektedir: “Evet almalı. Çünkü tersine mentörlükte çift yönlü bilgi aktarımı ve gelişim söz konusudur. Daha samimi olması, yenilikleri desteklemesi, nesilleri birbirine bağlaması ile çok daha etkili olduğunu düşünüyorum.” Görüşünde kuşaklar arası farklılığın azalacağı vurgusu ön plana

çıkılmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte Ö5 görüşünde şu ifadelere rastlanmaktadır: “Alabilir. Tersine mentörlükle beraber teknolojiye ayak uydurma kolaylaşır. Kuşaklararası makas daralır.” Bu görüşte de teknolojiye uyum, değişimin desteklenmesi ve kuşaklar arası farklılığın azaltılması vurgusu yapılmaktadır. Diğer kategoride tersine mentörlükle birlikte mentörlük uygulamasının uygun bir çözüm olacağı bakış açısı bulunmaktadır. Bu bakış açısına göre bu iki uygulama birbirini besleyen bir yapıdadır. Bununla birlikte her iki uygulamanın olumlu yönlerinin etkin bir şekilde kullanılması da önem arz eden bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Bu görüşlerle katılımcılar, eğitimin nasıl daha nitelikli hale getirileceğine dair çözüm sunmaktadırlar. Ayrıca “Tersine mentörlük yaygınlaşabilir” “mentörlükle birlikte tersine mentörlük uygulaması” kategorisiyle çözüm odaklı yaklaşımlar ortaya koyan katılımcıların yeniliğe karşı olmadıkları anlaşılmaktadır. Ek olarak iki yaklaşımın da olumlu yanlarının alınması yönündeki kategori de eğitimin kalitesinin artırılmasına bu şekilde bir uygulamanın hizmet edeceği düşüncesi bulunmaktadır denilebilir. M5 adlı katılımcı görüşünde bunu görmek mümkündür: M5: “Aslında her iki kavramın da birbirinin tamamlayıcısı olduğu düşünülebilir. Birbirinin yerini almasından ziyade her ikisinin de etkileşim içinde ilerlemesinin kaçınılmaz olduğu düşünülebilir.”

Yenilikçi yaklaşımın tersine yeniliği kaotik bir durum olarak değerlendiren M4 adlı katılımcının tersine mentörlüğü okul ortamında iyi bir uygulama olarak görmediği belirtilebilir. M4 adlı katılımcının görüşü şu şekildedir: “Kaotik bir ortam olur diye düşünüyorum. Eğer mentörlük her anlamda güzel bir şekilde uygulanamazsa kaos çıkar bulunduğu her ortamda. Çünkü mentörlük özünde gelişmeyi ve düzeni de beraberinde getirir.” Görüşe göre yalnızca mentörlük uygulaması yeterli olmaktadır. Oysa tersine mentörlük, nesiller arası ilişkiler, girişimlerde çeşitlilik, teknik bilgi paylaşımı, perspektifleri genişletmek ve farklı bakış açılarının oluşmasına imkan tanımak adına yararlı bir araç olarak belirtilmektedir (Christie, Naish, Kelter, Pearman, Wycoff & Gender, 2004). Bu bağlamda M4 adlı katılımcının tersine mentörlük uygulamasının neleri kapsadığını bilmediği anlaşılmaktadır denilebilir.

İkinci alt amaca bağlı oluşturulan “mentörlüğü mü tercih edersiniz, tersine mentörlüğü mü? Niçin?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 12

Katılımcıların Mentörlük ve Tersine Mentörlük Tercihiyle İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Tersine mentörlük	Gelişim sürekli olmalı			My1	1	Ö3, Ö5	2
Mentörlük	Deneyim sahibi biri etkili olabilir	M3	1	My2	1		
Tersine mentörlük/mentörlük	İki uygulama şeklini etkili kullanmak	M1, M2, M5	3	My3, My4, My5	3	Ö1, Ö2, Ö4	3
İki uygulama da olmamalı	Eğitim sistemi sorunlu	M4	1				

Tablo 12 incelendiğinde dört kategori oluştuğu görülmektedir. Her bir kategori için bir kod oluşmuştur. Kodlar kendi içinde kıyaslandığında “İki uygulama şeklini etkili kullanmak” kodunun diğerlerine kıyasla daha fazla tekrar ettiği belirlenmektedir. Bu kod katılımcıların dokuzu tarafından tekrar edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların yarısından fazlası iki uygulama şeklini etkili kullanmanın daha doğru bir tercih olduğunu düşünmektedir.

Katılımcı görüşlerinde de iki uygulama şeklini etkili kullanmanın neden önemli olduğu detaylandırılmaktadır. Ö2 adlı katılımcı görüşünde bu detay belirgin bir şekilde açıklanmaktadır. Ö2 görüşünde; “Bence her ikisi de olmalı bazı durumlarda mentörlük etkili olurken bazı durumlarda tersine mentörlük etkili olabilir. bu tamamen ortama, bulunan kültüre ve karşılaşılan imkânlarla ve kriz, risk durumlarına göre değişebilir. Örnek olarak mevcut dünyadaki gelişmelere yönelik dijital alanlarda bir durum söz konusu ise tersine mentörlük etkili olabilir. Tabiki kişilerin deneyimlerine bağlı olarak mentörlükte etkili olabilir burada. Geleneksel alanlarda kültürle ilgili çalışmalarda mentörlük daha etkili olabilir. Kültürel çalışmalarda kişi bizzat deneyim ve yaşantılarından somut örneklerle genç kuşaklara daha iyi rol model olabilir.” şeklinde iki uygulamanın farklı katkılar sağlayacağını dile getirmiştir. Benzer bir yaklaşım M5 tarafından da ifade edilmiştir. M5 belirtmiş olduğu görüşünde; “İkisinin birbirinden bağımsız olduğunu düşünmüyorum. Etkileşim sürecinde her iki uygulamanın gerçekleştiğini, her ikisinin de ortak payda da buluştuğunu söyleyebiliriz.” Etkileşim sürecine dikkat çekerek iki uygulamanın birlikte kullanılabileceğini açıklamıştır.

Tersine mentörlüğü tercih eden katılımcıların görüşlerine örnek olarak My1 görüşü gösterilebilir. My1 belirtmiş olduğu görüşte “Tersine mentörlüğü tercih ediyorum. Çünkü öğrenme ve bireyin gelişimi her yaşta devam etmeli. Çağın gerektirdiği becerilere sahip olmak için tevazu göstererek öğrenmeye açık olunmalıdır.” Çağa uyum sağlamak ön planda tutulmuştur. Hangi yaşta olursa olsun bireylerin öğrenmeye açık olması gerektiği de My1 görüşünde ifade edilmektedir. Farklı olarak M4 görüşünde ise iki uygulamanın da eğitim örgütlerinde olmaması gerektiği yaklaşımı ortaya konulmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel açıdan geliştirme, deneyimlerden faydalanma, farklı bakış açıları kazanma, yeni beceriler edinme konusunda çaba göstermesine ihtiyaç duyulmamaktadır. Literatüre bakıldığında sosyal ağ oluşturma, destek ve beceri gelişimini içine alan birçok alternatif gelişimsel işlev, yeni bakış açıları geliştirme gibi işlevler tersine mentörlük kapsamında ifade edilmektedir (Allen & Finkelstein, 2003). Mentörlükte ise kariyer ve psikososyal gelişim önemslenmektedir (Allen vd., 2000). Örgütün deneyimli çalışanı deneyimi az olan çalışanları kariyer ve psikososyal yönden desteklemektedir (Smith, 2019). Buradan hareketle her iki uygulamaya yönelik gelişim alanlarının açık bir şekilde ifade edildiği ve bu destekleyici yaklaşımın çalışanların etkinliğini artıracak ifade edilebilir. Dolayısıyla iki uygulamanın birlikte değerlendirilmesinin eğitim örgütündeki çalışanlar için etkililik adına önemli bir uygulama olduğu yorumu yapılabilir.

4.3. Tersine Mentörlükte Öne Çıkan Konular

Araştırmanın üçüncü alt amacı “Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okullarda tersine mentörlük davranışı hangi konularda daha çok ön plana çıkmaktadır?” şeklinde belirlenmiştir.

Üçüncü alt amaca bağlı oluşturulan “Sizden daha küçük ve daha az deneyimli kimselerden hangi konularda daha çok yardım alırsınız?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 13

Daha Az Deneyimli Kimselerden Hangi Konularda Yardım Alındığıyla İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcılar					
	Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Sosyal medya	M3	1	My2, My3, My4, My5	4	Ö2, Ö4, Ö5	3
İletişim yöntemleri	Ö4	1	My4	1		
Yazılım ve uygulamalar	M2, M5	2	My1, My3, My4, My5	4	Ö2, Ö4, Ö5	3
Eğitimde kullanılan yeni yaklaşımlar			My1, My4, My5	3	Ö2, Ö4	2
Etkileşimli tahta kullanımı					Ö2, Ö4	2
Kültürel değişiklikler			My4	1		
Bilişim teknolojileri	M1	1	My1, My4, My5	3	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	4
Hiçbiri	M4	1				

Tablo 13'e bakıldığında katılımcıların seçeneklerden "Bilişim teknolojileri, Yazılım ve uygulamalar, Eğitimde kullanılan yeni yaklaşımlar, Sosyal medya" seçeneklerini birbirine yakın oranda tekrar ettikleri belirlenmektedir. Bu seçenekler arasından "Yazılım ve uygulamalar" seçeneği diğerlerine kıyasla daha fazla sayıda tekrar etmiştir. Buna göre tersine mentörlükte yazılım ve uygulamaların diğer konulara kıyasla ön planda olduğu düşünülmektedir.

Üçüncü alt amaca bağlı oluşturulan "Okul müdürü/ öğretmen olarak tersine mentörlük okulda size neler kazandırdı ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi?" sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 14

Tersine Mentörlüğün Mesleki Açıdan Etkileriyle İlgili Görüşler

Kodlar	Katılımcılar					
	Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Liderlik ve uzmanlık becerileri	M2, M3, M4	3	My3, My4	2	Ö4, Ö5	1
Genç kuşaklarla iletişim kurma becerileri	M1	1	My1, My2, My3, My4, My5	4	Ö2	1
Kuşaklararası farklılıkları etkin şekilde yönetme becerileri	M3, M5	2	My3, My4, My5	3	Ö4, Ö1, Ö5	3
Kendini tanıma, aktif dinleme, empati ve geribildirim becerileri	M2, M4, M5	3	My3, My4	2	Ö2, Ö3	2
Psiko-sosyal ve kariyer yönünden olumlu etkiler	M2, M4	2	My3, My4	2	Ö1, Ö4	2

Tablo 14'e bakıldığında katılımcıların seçenekleri birbirine yakın oranlarda tekrar ettikleri görülmektedir. Bu seçenekler arasından katılımcıların en fazla tercih ettikleri seçenek ise "Kuşaklararası farklılıkları etkin şekilde yönetme becerileri" seçeneği olarak belirlenmektedir. Tersine mentörlüğün mesleki açıdan birçok katkı sağladığı tabloda yer alan seçeneklerin birbirine yakın oranlarda tekrar edilmesinden anlaşılmaktadır. Literatüre bakıldığında tersine mentörlüğün mesleki açıdan etkilerinin çok sayıda olduğu belirtilmektedir. Keleş ve Ülgen (2017) araştırmasında kuşaklar arası farklılıkların farkına varılması ve olumsuz tutumların azalmasında tersine mentörlüğün önemli bir uygulama olduğuna yer verilmektedir. Bu bakış açısının mevcut araştırma bulgusunu desteklediği ifade edilebilir. Benzer şekilde Güğərçin (2017) araştırmasında da iletişimde etkililik ve yaşlı çalışanlarla genç çalışanlar arasında sağlıklı iletişim kurulmasında tersine mentörlük uygulamasının önemine atıf yapılmaktadır. Bu çalışmada savunulan görüş de mevcut araştırma bulgusunu destekler özelliktedir. Çalışanların teknik becerileri öğrenmesi, bilgiye erişim, güç geliştirme, moral motivasyon anlamında tersine mentörlük uygulaması önemli bir destekleme aracı olarak ifade edilir (Chaudhuri & Ghosh, 2012; Harvey, McIntyre, Thompson Heames & Moeller, 2009). Bu bağlamda literatürde bahsedilen faydaların mevcut çalışmada katılımcılar tarafından keşfedildiği belirtilebilir.

Üçüncü alt amaca bağlı oluşturulan "Tersine mentörlüğün uygulandığı okullarda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?" sorusuna yönelik alınan cevaplar

bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 15

Tersine Mentörlüğün Uygulandığı Okullarda Oluşan İletişim ve Etkileşimle İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Tersine mentörlüğün iletişim ve etkileşime etkisi	İletişim ve etkileşimi artırır	M2, M5	2	My2, My3, My4,	3	Ö1, Ö2, Ö3	3
	Paylaşımçı bir iletişim			My1, My4, My5,	3	Ö1, Ö4	2
	Hız ve pratiklik			My3, My4,	2	Ö4	1
İletişim sorunları	Yetersizlik algısı	M3	1				
	Çatışma	M4	1				
	Zaman ayırmama					Ö5	1
Cevap vermeyen katılımcı	Tersine mentörlük uygulanmamakta	M1	1				

Tablo 15'e bakıldığında katılımcı cevaplarından hareketle iki kategori oluştuğu görülmektedir. Her iki kategoriye bağlı üçer kod geliştirilmiştir. Kodlar kendi içinde kıyaslandığında “İletişim ve etkileşimi artırır” kodunun katılımcılar tarafından daha fazla tekrar ettiği belirlenmektedir. Tabloda tersine mentörlük uygulamasının iletişim ve etkileşime olumsuz yansıdığı yönünde oluşturulan kategorinin az katılımcı tarafından tekrar ettiği görülmektedir. Katılımcılardan birinin de okulunda tersine mentörlük uygulaması olmadığı için cevap vermediği görülmektedir.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde olumlu bir algının hakim olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcılardan M5 belirtmiş olduğu görüşünde; “Öncelikle ilk zamanlarda kabullenmekte zorluk çekilse de uygulamanın faydasının görülmesi ön yargıları ve iletişim engellerini ortadan kaldırarak etkileşimi olumlu yönde artırabilir.” İletişim engellerinin ortadan kalkması için tersine mentörlüğü bir araç olarak değerlendirmektedir. İlgili literatürde Güğərçin (2017) tersine mentörlük uygulamasıyla iletişim engellerinin aşılabacağı, etkili iletişimin kurulacağını belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma bulgusunun literatürle desteklendiği belirtilebilir. Ayrıca mevcut araştırmada katılımcılardan My1 görüşünde de iletişimde paylaşımçı bir yol izlemenin önemine vurgu yapılmıştır. My1 görüşü şu şekildedir: “Yeni ve farklı fikirlere açık, alçakgönüllü, samimi ve paylaşımçı bir iletişimin olacaktır.” Bu görüş Keleş ve Ülgen (2017) araştırmasında olumsuz klişelerin azalması

yönündeki bakış açısıyla desteklenmektedir. Buna karşın mevcut araştırmada olumsuz görüşlere de rastlanmaktadır. İletişim sorunları yaşanacağı yönünde görüş bildiren katılımcılardan M3 görüşünü “Özellikle yönetici konumunda olan bir kişi açısından tersine mentörlük yetersizliğin bir göstergesi olarak görüleceği ve mentörlük yapan kişinin yöneticiyi yönlendirdiği düşünüleceği için gerek yöneticiye gerekse mentörlük yapan kişiye karşı olumsuz düşünceler ile iletişimde problemler baş gösterecektir.” şeklinde ifade etmektedir. M3 tarafından belirtilen görüşün yaygın bir olumsuz klişe olduğunu Keleş ve Ülgen (2017) araştırmasına göre ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla bu tür olumsuzlukların ortadan kalkması ya da azalması için tersine mentörlüğün uygun ve etkili bir çözüm olduğu yorumu yapılabilir.

4.4. Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Okullarda Tersine Mentörlüğü Geliştirmek İçin Önerileri

Araştırmanın dördüncü alt amacı “Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda tersine mentörlüğü geliştirmek için önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

Dördüncü alt amaca bağlı oluşturulan “Tersine mentörlüğün gelecekte okullardaki rolü ne olur, tersine mentörlükten nasıl yararlanabiliriz?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan katgeoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 16

Tersine Mentörlüğün Gelecekte Okullardaki Rolüyle İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar		Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
		Müdürler	n				
Etkililik	Tersine mentörlük bilinci oluşmalı	M1	1				
	Tersine mentörlük ihtiyaç halini alabilir	M5	1	My3	1	Ö1, Ö3	2
	Eğitim öğretim sürecini etkin kılma			My1, My3, My5	2	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5	4
	Hitap edilen kitleyi anlamak			My1	1	Ö1, Ö2	2
Kuşaklar arası bağ kurma	Yeni fikirlerden yararlanma	M2	1	My4	1	Ö5	1
	Çift yönlü iletişim			My2	1		
Mesleki gelişim	Alana katkı sağlama	M3	1			Ö2	1
Çatışma	Ülkenin geçmişinde olmadığı için soruna yol açar	M4	1				
Bilişim teknolojileri	Teknolojiyi eğitime entegre etmek					Ö2, Ö3, Ö5	1

Tablo 16'ya bakıldığında beş kategori oluştuğu görülmektedir. Bu beş kategoriden birinde tersine mentörlüğün gelecekte olumsuz durumlara yol açacağına dair kod oluşturulmuştur. Ancak diğer kategorilerde tersine mentörlüğün gelecekte etkin bir araç olacağı bildirilerek önemli gelişmeleri beraberinde getireceğine dair kodlar oluşturulmuştur. Kodlar kendi içinde kıyaslandığında en fazla tekrar eden kodun “Eğitim öğretim sürecini etkin kılma” kodu olduğu görülmektedir. Katılımcılardan yedisi bu kodu tanımlamışlardır.

Tersine mentörlüğün gelecekte okullardaki rolüyle ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde görüşlerin genelinde eğitim öğretimin etkililiğini artırmaya yönelik yorumlara rastlanmaktadır. M5 adlı katılımcı görüşünde “Teknolojinin ve bilginin hızlı bir şekilde artması tersine mentörlüğün önemini artırabilir. Genç öğretmenlerin teknolojiye olan yatkınlıklarından ve güncel bilgilerinden yararlanmak verimi artırabilir.” ifadelerine yer vererek güncel bilginin verimliliği artıracağına işaret etmiş ve buna bağlı olarak da tersine mentörlüğün önemli olacağını dile getirmiştir. My1 adlı katılımcı görüşünü “Tersine

mentörlük ile eğitim ve öğretim faaliyetleri daha öğrenci merkezli ve etkin olacaktır. Öğrenim gören kademeye hitap edebilmek, anlayabilmek ve anlaşılır olabilmek için çok faydalı olacağını düşünüyorum.” şeklinde belirterek M5 adlı katılımcı görüşünü desteklemektedir. Benzer şekilde bu yaklaşım Ö4 görüşünde de görülmektedir. Ö4 görüşünü; “İnsan mesleğine ilk başladığı zamanlarda çok daha enerjik, hevesli ve gelişime açık olmaktadır. Ayrıca yeni nesil öğretmenler teknolojiye ve yeniliklere daha hakimler. Bu nedenle bu enerji doğru kullanılırsa her zaman okuldaki eğitim ortamı gelişime daha yatkın olacaktır.” olarak ifade etmiştir. Görüşte genç öğretmenlerin enerjilerinin ve yeterliliklerinin eğitim ve öğretimi kolaylaştırmak için kullanılabileceği açıklanmaktadır. Bu görüşlerden farklı olarak M4: “Tersine mentörlük bizim okullarda yürümez. Genetik kodlarımızda yok böyle bir şey Çünkü bizde usta çırak ilişkisi vardır.” ifadelerine yer vermiş ve gelenekselci tutumda tersine mentörlük uygulamalarına yer olmadığını dile getirmiştir. Önceki bulgularda da benzer bir yaklaşım ortaya koyan M4 adlı katılımcının kavrama yönelik bilgi sahibi olmadığı için ön görü oluşturamadığı belirtilebilir.

Dördüncü alt amaca bağlı oluşturulan “Okullardaki tersine mentörlük uygulamalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 17

Okullardaki Tersine Mentörlük Uygulamalarının Yeterliliğiyle İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Tersine mentörlük uygulaması yeterli değil	Zaman alacak bir gelişme	M1, M5	2				
	Tersine mentörlük geliştirilmeli	M2, M3	2	My1, My2, My3, My4, My5	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5	4
	Ön yargılı yaklaşım	M5	1			Ö2	1
Tersine mentörlük olmamalı	Gençlerin deneyimsiz olması	M4	1				
Tersine mentörlük uygulaması yeterli	İhtiyaç duyulan personel mevcut					Ö4	1

Tablo 17'ye bakıldığında üç kategori olduğu görülmektedir. Kategorilere bağlı oluşturulan kodlar arasında katılımcılar tarafından en fazla tekrar eden kod “Tersine mentörlük geliştirilmeli” kodudur. 11 katılımcı tarafından tekrar eden kod, tersine mentörlük uygulamalarının yeterli olmadığını ve geliştirilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Tersine mentörlük uygulamasının olmaması gerektiğini açıklayan kategoriye bağlı oluşan kod, bir katılımcı tarafından belirtilmiş olup gençlerin deneyimsiz olduğunu belirten koddur. Görev yaptığı okulda tersine mentörlük uygulamasının yeterli olduğu yönünde görüş bildiren bir katılımcı da ihtiyaç duyulan personelin okulda mevcut olduğunu belirtmiştir.

Okullardaki tersine mentörlük uygulamalarının yeterliliğiyle ilgili katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde tersine mentörlük uygulamasının okullarda yeterli olmamasının nedenini ön yargıyla ifade eden M3 görüşünü “Hayır. Genellikle yaşça daha büyük ve deneyimli olduğunu düşünen kişiler kendinden daha genç ve deneyimsiz kişilerden mentörlük almayı kabul etmedikleri için okullarda tersine mentörlük uygulamalarının gerektiği ölçüde olmadığı düşüncesindeyim.” şeklinde ifade etmektedir. Okullarda tersine mentörlüğü bir ihtiyaç olarak açıklayan My4 ise görüşünü “Okullardaki tüm paydaşların deneyim ve tecrübelerinin bir araya getirilmesine daha fazla ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. Tersine mentörlük edecek paydaşlar deneyimleri ve olası aksayabilecek noktaları ortaya koyarken, karşıdaki paydaşlar günümüz teknolojik ve yaklaşımsal yenilikleri eğitim ortamlarına yansıtabilse daha başarılı öğrenme ortamları oluşturulabilir.” şeklinde ifade ederek daha başarılı eğitim ortamlarının oluşması için tersine mentörlüğün geliştirilmesi gerektiğine değinmektedir. Katılımcılardan Ö4 görüşünde “Okullarda ihtiyaç duyulduğu takdirde yeni bilgileri ve uygulamaları aktaracak öğretmen ve idareciler mevcut. Yeterki öğrenmeye istekli eğitimciler olsun. Bence yeterli.” şeklinde belirterek tersine mentörlük uygulamasının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların tamamına yakınının tersine mentörlükle ilgili olumlu düşüncelere sahip oldukları ve buna bağlı olarak da okullarda tersine mentörlük uygulamalarının yaygınlaşması gerektiğini düşündükleri belirtilebilir.

Araştırmanın dördüncü alt amacına bağlı oluşturulan “Okullardaki tersine mentörlük uygulamalarının yeterli olduğunu düşünmüyorsanız yaygın kullanımı için neler yapılmalıdır?” sorusuna yönelik alınan cevaplar bağlamında oluşturulan kategoriler, kodlar ve kodları belirleyen katılımcılar tabloda sunulmuştur.

Tablo 18

Okullardaki Tersine Mentörlük Uygulamalarının Yaygın Kullanımı İçin Önerilerle İlgili Görüşler

Kategori/ler	Kodlar	Katılımcılar					
		Müdürler	n	Müdür yardımcıları	n	Öğretmenler	n
Farkındalık oluşturmak	Fayda odaklı çalışmak	M1, M2, M4	3				
	Bilginin önemiyle ilgili farkındalık oluşturmak	M3	1	My5	1	Ö1, Ö2, Ö3	3
Teşvik edici olmak	Yönetici ve öğretmenleri cesaretlendirmek	M5	1	My4	1	Ö3, Ö4	2
	Yöneticilerin öğrenmeye ve yeniliklere açık olması için yönlendirmek			My1, My2	2		
Program takip etmek	İhtiyaç analizi yapılmalı			My3	1		
	Planlama yapılmalı			My3	1	Ö2, Ö3	2
	Süreci desteklemeye istekli ve gönüllü komisyon oluşturmak			My4	1	Ö2	1
	Teknolojik gelişmelerle ilgili plan dahilinde programlar düzenlemek					Ö2	1
	Hizmet içi kurs düzenlemek					Ö2, Ö5	2

Tablo 18’e bakıldığında üç kategori ve bu kategorilere bağlı kodlar oluşturulduğu görülmektedir. En fazla kodun oluşturulduğu kategori “Program takip etmek” kategorisidir. Bu kategoriye bağlı oluşan kod sayısı beş olarak belirlenmekle birlikte tabloda kategorilere bağlı oluşan kodlar kendi içinde kıyaslandığında “Bilginin önemiyle ilgili farkındalık oluşturmak” kodunun diğerlerinden daha fazla tekrar ettiği görülmektedir.

Katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde tersine mentörlük uygulamasının yaygınlaşması için geliştirilen önerilerin daha çok düzenli ve sistemli bir program takip edilmesiyle ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu My3 adlı katılımcı görüşünde açıkça görmek mümkündür. My3 görüşünde “Öncelikle iş tanımlarındaki ihtiyaçlar belirlenmeli ve etkinliğin kurumun hangi alanlarında daha verimli olabileceği tespit edilmelidir. Çalışmalar

önceden planlanmalı ve kazanımlar belirlenmelidir. Hedefe ulaşılabilirlikler tespit edildikten sonra değerlendirmeler yapılmalı sonucun olumlu ve olumsuz yanları çıkarılmalıdır. En verimli alanlara yönelmeli ve model o alanlarda etkin kullanılmalıdır.” bir plan dahilinde ilerlemenin uygun olduğunu ifade etmektedir. Ö2 adlı katılımcı daha detaylı bir açıklamaya yönelerek tersine mentörlüğün etkin kullanımında programların olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ö2 görüşü şu şekildedir: “Yaygın kullanım için okul yöneticileri ve öğretmenlerin hep birlikte bilgi paylaşımı yapabileceği ekosistem oluşturulabilir. Bunun için ortak bir etkinlik seminer dönemlerinde farklı kişilerin bilgi aktarımı şeklinde programlar olabilir. Bu programlarda etkin katılımın olması için bilgi paylaşımı yapan kişiler kadar katılımcıların tamamının sürece hazırlanması etkin katılımı önemlidir. Zoom üzerinden belli konularda ders uygulamalarını kapsayan alanlarda bilgi alışverişi yapılabilir. Bilişimle ilgili konulara yeterli bir zaman ayrılmalı çünkü tersine mentörlüğün daha iyi anlaşılmasında teknoloji önemlidir. Çağlar boyunca belki de 20. yy’ın sonlarına kadar yaş ve deneyim hep doğru orantılı bir şekilde ilerledi. Ancak bugün en önemli buluşları yapanların birçoğu önceki dönemlerden farklı olarak daha genç kişiler oldu. Bilgiye ulaşmak teknoloji ile daha kolay oldu. Dünya tarihi boyunca ulaşılan bilginin çok daha fazlasına 2000’li yıllardan sonra ulaşıldı. Hem de kat kat fazlasına ulaşıldı. Dolayısıyla her zaman daha büyük olan değil daha çok çalışan daha çok bilgi sahibi olan birçok alanda genç yaşta yol gösterici oldu.” Katılımcılardan M1 ön yargının yıkılması gerektiğine işaret ederek faydanın önemine dikkat çekmektedir. M1 görüşünü; “Bunun için iş ve fayda odaklı çalışmanın iyi olacağını düşünüyorum. Maksat üzüm yemekse şayet, bilgi nereden gelirse gelsin faydalanmak gerekir. Bunu için de eski genel geçer tabuları, yaş ve kariyer gibi geleneksel duvarlarını yıkıp yerine akılcıl ve pragmatik olanı koymak zorundayız.” şeklinde belirttiği görüşünde gelenekselci yaklaşımın faydadan uzaklaştırdığını ve akılcı olmadığını ifade etmektedir. Bu görüşün klişelerin aşılması, nesiller arası köprüler kurulmasını ve toplumsal değişimin desteklenmesi gerektiğini belirten Keleş ve Ülgen (2017) görüşüyle desteklendiği de belirtilebilir.

Araştırmaya katılan beş müdür, beş müdür yardımcısı, beş öğretmenin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara benzer bakış açılarıyla cevap oluşturdıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla katılımcıların bulundukları statünün tersine mentörlük uygulamasına bakış açısı üzerinde önemli düzeyde farklı bir bakış açısı oluşturmadığı belirtilebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulardan hareketle sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

- Araştırmanın katılımcı grubunu okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenler oluşturmaktadır. Mentörlük kavramına ilişkin tanımlarda katılımcıların farklı statüde olmalarının belirgin bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bulgular incelendiğinde mentörlük kavramının rehberlik odağında açıklandığı sonucuna varılmaktadır. Rehberlik çatısı altında oluşan kodlar incelendiğinde ise mentörlüğün işlevlerinin açıklandığı tespit edilmektedir. Buna göre katılımcıların mentörlük kavramıyla ilgili bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. katılımcıların cevaplarından hareketle oluşturulan her bir kodun mentörlüğün literatürdeki özellikleriyle uyumlu olması, katılımcıların konuya yönelik bilgi sahibi olmalarını açıklamaktadır.
- Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul yöneticileriyle öğretmenlerin birbirlerine mentörlük yapmalarının faydalı olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Deneyimden faydalanmak kodunun sıkça tekrar edilmesi, okul yöneticileriyle öğretmenler arasındaki mentörlüğün yaygınlaşmasını desteklemektedir. Mesleki tecrübenin aktarılması, öğretmenlerin deneyim sahibi olması adına önemli bir adım olarak görülebilir. Deneyim paylaşımı, öğretmenlerin karşılaşacağı olası olumsuzluklarda nasıl bir strateji izleyeceğini bilerek hareket etmesi anlamına gelir ki bu durum da öğretmenlerin çözüm odaklı yol izlemesini sağlayacaktır. Ayrıca mesleki gelişim

açısından da eksikliklerin belirlenmesi ve o doğrultuda rehberlik yapılmasıyla öğretmenin öz güvenin de gelişim gerçekleşecektir.

- Araştırma bulgularında deneyimli okul yöneticisinin genç çalışanlara rehberlik yapmasının faydalarıyla ilgili görüşlere bakıldığında katılımcıların birden fazla seçeneği belirlemesi dikkat çekmektedir. Bu sonucun ortaya çıkması, katılımcıların okul yöneticisinin genç çalışanlara rehberlik yapmasının ne gibi faydaları olacağı konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin her seçenekte benzer tercihlerde bulunması yaklaşımlarının da benzer olduğunu düşündürmektedir. Bu durumda mentörlüğün faydalarıyla ilgili tüm katılımcıların farkındalıklarının iyi düzeyde olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte katılımcılar “bilgi düzeyi ve performansı artar ve yetenekleri gelişir” kategorisini en fazla tekrar ederek mentörlüğün en çok bu anlamda katkı sağladığını belirtmektedir. Bu bağlamda mentörlüğün en önemli faydasının bilgi düzeyini artırmak, performansı yükseltmek ve ğretmen yeteneklerini geliştirmek olduğu sonucu tespit edilmektedir.
- Mentörlüğün ğretmenler açısından katkı sağlayan yönü olduğu kadar öğretmenlerin görüşüne göre aksayan yanları da bulunmaktadır. Mentörlerin zayıf rol model veya aşırı baskıcı olması diğer olumsuz özelliklerine kıyasla ön planda ifade edilmiştir. Mentinin deneyimlerden faydalanma sürecinde mentör tarafından aşırı baskı görmesi de öğrenme ve kazanım elde etme sürecini olumsuz etkileyecektir. Kendini baskı altında hisseden ğretmen sürekli olarak hata yapmaktan korkacağı için hem bilgiyi öğrenmesi hem de performansı düşecektir. Motivasyon kaybı da yaşayacağı için mevcut yeteneklerini geliştirme konusunda istekli olma hali ortadan kalkacaktır. Dolayısıyla mentörlerin zayıf rol model ve baskıcı olmaması konusuna hassasiyetle yaklaşıması gerekmektedir.
- Bilgi ve teknolojinin n alınmaz bir hızda gelişmesiyle birlikte popülerlik kazanan tersine mentörlük uygulamasıyla ilgili bulgular incelendiğinde tersine mentörlüğü çağrıştıran seçeneklerin tamamının birden fazla katılımcı tarafından tercih edilmesi, katılımcıların tersine mentörlüğün çerçevesini belirleyebildiklerini göstermektedir. Özellikle teknolojik gelişmelerle tersine mentörlük kavramının ilişkilendirilmesi, tersine mentörlüğün ihtiyaç olarak ortaya çıkmasında etkili faktörün ne olduğunun katılımcılar tarafından bilindiğini ortaya koymaktadır. Bir sonraki bulguyla da bu çıkarım desteklenmektedir. Tersine mentörlüğün ortaya çıkma sebepleriyle ilgili

bulgular incelendiğinde teknolojiyi takip etme seçeneğinin katılımcılar tarafından öne çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların tamamının tersine mentörlükle teknoloji arasındaki ilişkiye dair bilgi sahibi oldukları ifade edilebilir.

- Tersine mentörlük kavramının tanımıyla ilgili bulgular incelendiğinde kavrama yönelik tanımda genç rehberlik vurgusu yapılmaktadır. Katılımcılar, tersine mentörlük uygulamasındaki anahtar kavramı keşfetmiştir.
- Okul açısından tersine mentörlük uygulaması ile ilgili bulgular incelendiğinde yeni becerilerin ortaya çıkmasını sağlayan kazanım vurgusunun ön planda olduğu tespit edilmektedir. Bu tespite göre belli bir deneyime ulaşmış kişilerin tersine mentörlük uygulamasıyla birlikte var olan ancak kendisinin keşfedemediği yeteneklerinin ortaya çıkabileceği sonucuna varılmaktadır. Bu kazanımın okul adına önemli bir katkı olduğu ifade edilebilir. Yaşı ilerleyen ve meslekte uzun yıllar geçiren öğretmenler için tersine mentörlük uygulaması, bir yenilenme, heyecan, dinamizmlik oluşturabilir. Tersine mentörlük uygulaması sayesinde deneyimli öğretmenlerin genç öğretmenlerle uyum içinde çalışarak eğitimde başarılı çıktılar elde etmesi mümkün olabilir.
- Tersine mentörlüğün mentörlüğün yerini alma durumuyla ilgili bulgular incelendiğinde tersine mentörlüğün yaygınlaşabileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre katılımcılar, teknolojik gelişmelerin takip edilmesini bir ihtiyaç olarak görmektedir denilebilir.
- Tersine mentörlük ve mentörlük kıyaslamasıyla ilgili bulgular incelendiğinde her iki uygulamanın birlikte kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuç, genç öğretmenlerin deneyim sahibi öğretmenlerden ya da okul yöneticilerinden rehberlik almasını ve gerektiğinde genç öğretmenlerin okul yöneticisine ya da deneyimi fazla olan öğretmene rehberlik yapmasını açıklamaktadır. Bu sonuç, iş birliği yapılmasının gerekliliği, eğitimde kaliteye odaklanma, güncel olanı takip etme, teknolojiden yararlanma, deneyimden faydalanma ve etkililik adına da önemli bir tespit olarak değerlendirilebilir.
- Araştırma bulguları incelendiğinde yazılım ve uygulamalar konusunun tersine mentörlükte öne çıkan bir konu olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuca göre tersine mentörlük uygulamasında yazılım ve uygulamalar konusunda ihtiyacın görünür olduğu belirtilebilir.

- Bulgular incelendiğinde mesleki yönden tersine mentörlüğün en önemli etkisi, kuşaklar arası farkın etkin şekilde yönetilmesi olarak görüldüğü sonucuna varılmaktadır. Deneyimi fazla olan öğretmen ya da okul yöneticilerinin teknoloji ile ilgili yeterliğinin az olması, eğitimdeki birçok olanağın kullanılamaması anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla deneyimli kişilere genç bireylerin rehberlik yapmasıyla teknolojik yeterlilik düzeyi azaltılabilir. Bu şekilde genç bireyler ve yaşlı bireyler arasındaki fark en aza indirilmiş olur. Bu çıkarımın bir sonraki bulguyla desteklendiği görülmektedir. Bulgular incelendiğinde tersine mentörlüğün uygulandığı okullarda iletişim ve etkileşimin arttığı sonucu tespit edilmektedir. Bu sonuç, kuşaklar arası farkın azalmasını açıklamaktadır.
- Bulgular incelendiğinde tersine mentörlükle ilgili olumsuz düşüncelerin ve olumsuz klişelerin ortadan kalkması ya da azalması için tersine mentörlüğün uygun ve etkili bir çözüm yolu olduğu anlaşılmaktadır.
- Bulgular incelendiğinde tersine mentörlüğün gelecekte okullarda eğitim öğretim sürecini etkili kılma rolünü üstleneceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bir diğer bulguda okullarda tersine mentörlük uygulamasının yeterli olmadığı yönünde sonuç belirlenmektedir. Bu sonuca göre katkısına inanılan ve gelecekte eğitim öğretim sürecinde etkililik anlamına gelen tersine mentörlüğün okullarda yeteri kadar gelişmediği anlaşılmaktadır.
- Araştırma bulgularında okullarda tersine mentörlüğün yaygın kullanımı için farkındalık oluşturulması gerektiği sonucu tespit edilmektedir. Araştırma sonucunda farkındalık oluşturulması gerektiğine vurgu yapılmasının temelinde tersine mentörlük uygulamasının tam olarak bilinmemesi ile bu uygulamanın yaygın kullanılmaması arasında yakın bir ilişki olduğu düşüncesi bulunmaktadır. Bu çıkarımı açıklamak için bulgulara bakıldığında oluşturulan kodda bilginin öneminin anlaşılması gerektiğinin sık tekrar ettiği sonucu tespit edilmektedir. Bu sonuca göre gelecekte bilginin öneminin bir hayli artacağı ön görüldüğünden tersine mentörlüğün yaygınlaşması gerektiği anlaşılmakta ancak bu uygulamanın farkında olunmadığı için yaygın kullanılmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bundan dolayı farkındalık oluşturmak ön planda dikkat çekmektedir. Bununla birlikte tersine mentörlüğün yaygın kullanımı için program takip edilmesiyle ilgili çok sayıda öneri de araştırmanın önemli bir sonucudur.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulabilir:

- Mentörlerin güçlü rol model olması ve baskıcı olmaması gerektiğiyle ilgili uygun önlemler alınmalıdır. Güçlü rol model olmasını sağlayan özellikleri nasıl geliştireceği konusunda bilgilendirici eğitim kursları verilebilir. Drama yöntemi kullanılarak rol model olma yönü geliştirilebilir. Baskıcı olma özelliğine dair farkındalık için empati geliştirmesini sağlayan uygulamalar yapılabilir. Sağlıklı iletişim kurmak için etkili iletişim kursları düzenlenebilir.
- Deneyimli okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından genç çalışanlara rehberlik açısından deneyim paylaşımı programları düzenlenebilir. Deneyim paylaşımı öğretmenlerin karşılaşacağı olası olumsuzluklarda nasıl bir strateji izleyeceğini bilerek hareket etmesi anlamına gelir ki bu durum da öğretmenlerin çözüm odaklı yol izlemesini sağlayacaktır. Ayrıca mesleki gelişim açısından da eksikliklerin belirlenmesi ve o doğrultuda rehberlik yapılmasıyla öğretmenin öz güvenin de gelişim gerçekleşecektir.
- Mentörlükle birlikte tersine mentörlüğün yaygınlaşması için ihtiyaç duyulan tedbirler alınabilir. Deneyimli kişilerin eksikliğini yetersizlik olarak algılamaması ve güncel gelişmelere göre kendini geliştirmesinin önemi vurgulanabilir.
- Teknolojik olanaklarla eğitim ve öğretim sürecinde nelerin kazanılabileceği konusunda seminerler düzenlenerek deneyimli kişilerin tersine mentörlüğü bir ihtiyaç olarak algılaması sağlanabilir.
- Belli bi deneyime ulaşmış, yaşı ilerleyen ve meslekte uzun yıllar geçirmiş olan kişiler tersine mentörlük sayesinde keşfedemediği yeteneklerinin ortaya çıktığını görmüşlerdir. Bu sonucun yaygınlaşması için tersine mentörlük uygulamalarının okulda sıklıkla kullanılması teşvik edilebilir.
- Deneyimli ve daha kıdemli olan okul yöneticileri ve öğretmenler ile genç yöneticiler ve öğretmenler iş birliği yapabilir, eğitimde kaliteye odaklanarak, güncel gelişmeleri takip ederek ve teknolojiye yararlanarak tersine mentörlüğün okullarda yaygınlaşmasına katkıda bulunabilir.
- Tersine mentörlük uygulamasının yaygınlaşması için program takip edilmesi, farkındalık eğitimleri verilmesi önerilmektedir.

- Yazılım ve uygulamalar konusu tersine mentörlükte öne çıkan konulardır. Tersine mentörlüğün okullarda yaygın kullanımı için bu konular kullanılabilir.
- Deneyimi fazla olan öğretmen ya da okul yöneticilerinin teknoloji ile ilgili yeterliğinin az olması, eğitimdeki birçok olanağın kullanılamaması anlamına da gelmektedir. Dolayısıyla deneyimli kişilere genç bireylerin rehberlik yapmasıyla teknolojik yeterlilik düzeyi azaltılabilir.
- Okullarda yeteri kadar gelişmeyen tersine mentörlükle ilgili farkındalık oluşturmak için araştırmacılar bu konuya yönelik araştırmalar yapabilir.
- Tersine mentörlük uygulamasına ilişkin nitel araştırma yöntemlerinden eylemsel desende çalışmalar planalanabilir. Hazırlanan programların uygulanması sonucunda ulaşılan sonuçlar, farkındalık açısından katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Achinstein, B., & Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45–58.
- Aktan, C. C. (2016). Yeni değişim dinamikleri ve devletin yeni rolü. <http://www.canaktan.org/yeni-trendler/devlet-felsefe/degisim-devletinrolu.htm/> sayfasından erişilmiştir.
- Alkan, V. A. (2019). *Tersine mentörlük*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allen, T. D., & Finkelstein, L. (2003). Beyond mentoring: Alternative sources and functions of developmental support. *Career Development Quarterly*, 51, 346–355.
- Allen, T. D., Poteet, M. L., & Russell, J. E. (2000). Protege selection by mentors: What makes the difference?. *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 271–282.
- Anderson, C. (2010). Presenting and evaluating qualitative research. *Am. J. Pharm. Educ.* 74(8), 1–7.
- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*. London: Sage.
- Armstrong, M. (2006). *A handbook of human resource management practic*. London: Kogan Page Publishing.

- Armstrong, S. J., Allinson, C. W., & Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protege cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, 39(8), 1111–1137.
- Arslan, H. (2015). Ahilik Teşkilatı'nın sosyo-iktisadî yapısı ve örneklik değeri. *Akademik Bakış Dergisi*, 248–271.
- Aslan, Ş., & Özata, M. (2009). Lider–üye etkileşiminin yöneticiye duyulan güven düzeyine etkisi. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(17), 95–116.
- Atalay, A. (2018). Gençlik hizmetleri ve spor il müdürlüğü çalışanlarının bireysel yenilikçilik düzeyi. *Electronic Turkish Studies*, 13(10).
- Aydın-Tükeltürk, Ş., & Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentörlüğün kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimler Dergisi*, 6(1), 1309–8039.
- Baily, C. (2009). Reverse intergenerational learning: A missed opportunity? *AI and Society*, 23(1), 111–115.
- Bakioğlu, A. (2015). *Eğitimde mentörlük*. Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., & Hacıfazlıoğlu Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentörlük. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 39–52.
- Bally, J. M. (2007). The role of nursing leadership in creating a mentoring culture in acute care environments. *Nursing Economics*, 25(3), 143–148.
- Behar, C. (2003). *Aşk olmayınca meşk olmaz geleneksel Osmanlı/Türk müziğinde öğretim ve intikal*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Bell, C. R. (2000). The mentor as partner. *Journal of Training and Development*, 54(2), 52–56.
- Bierema, L. L., & Hill, J. (2005). Virtual mentoring and HRD. *Advances In Developing Human Resources*, 7(4), 556–568.

- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802–1811.
- Biss, J. L., & Du Frene, D. D. (2006). An examination of reverse mentoring in the workplace. *Business Education Digest*, 15, 30–41.
- Botha, R. (2012). Güney Afrika okullarında mentörleri okul tabanlı uzmanlar olarak işe koşma. Yirci, R. ve Kocabaş, İ. (Ed.). *Dünyada mentörlük* (s. 91–100). Ankara: Pegem.
- Breck, B. M., Dennis, C. B., & Leedahl, S. N. (2018). Implementing reverse mentoring to address social isolation among older adults. *Journal of Gerontological Social Work*, 61(5), 513–525.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating learning through coaching and mentoring*. London: Kogan Page.
- Brower, H. H. , Schoorman, D. F., & Tan, H. H. (2000). A model of relational leadership: The integration of trust and leader-member exchange. *Leadership Quarterly*, 11(2), 227–250.
- Budak, G. (2016). *Yetkinliğe dayalı insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik.
- Burgess, A., Diggele, C., & Mellis, C. (2018). Mentorship in the health professions: A review. *Clin Teach*, 14, 1–6.
- Busen, N. H., & Engebretson J. (1999). Mentoring in advanced practice nursing: The use of metaphor in concept exploration. *Journal of Advanced Nursing Practice*, 2(2), 1–7.
- Büngül, B. (2015). *Öğretmenlikte uygulanan mentörlüğün öğretmen koçluğu ile desteklenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

- Callahan, T. M. (2017). *An investigation of providing technology professional development to in-service teachers through reverse mentorship: A case study*. Doctoral Thesis, Seidenberg School of Computer Science and Information Systems Pace University.
- Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentörlük rollerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ceylan, F. (2019). *Mentörlük kavramı ve mentörlüğün bireysel kariyer üstündeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Chaudhuri, S., & Ghosh, R. (2012). Reverse mentoring: A social exchange tool for keeping the boomers engaged and millennials committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55–76.
- Chaudhuri, S., Park, S. & Johnson, K.R (2022). Participation, inclusion, information sharing and talent development: On the contrary, mentoring is a panacea for everyone? Findings obtained from literature screening. *European Journal of Education and Development*, 46(5/6), 468–483.
- Chen, Y. (2013). Effect of reverse mentoring on traditional mentoring functions. *Leadership and Management in Engineering*, 13(3), 199–208.
- Christie, A., Naish, V., Kelter, J., Pearman, C., Wycoff, W., & Gender, J. (2004). Scaffolding graduate students' learning through collaboration with Gen Y students. *National Educational Computing Conference*, New Orleans.
- Clutterbuck, D., & Lane, G. (2004). *The situational mentor: An international review of competences and capabilities in mentoring*. Burlington: Gower Published Limited.
- Cohen, N. H. (1993). *Development and validation of the principles of adult mentoring for faculty mentors in higher education*. Doktora Tezi, Temple University, Philadelphia.
- Cooke, K.J., Patt, D.A. & Prabhu, R.S. (2017). The road of mentorship. *Am Soc Clin Oncol Educ Book*, 37, 788–792. doi:10.1200/EDBK_175193

- Cranwell-Ward, J., Bassons, P., & Gover, S. (2004). *Mentoring. A henley review of best practice*. New York: Palgrave MacMillan.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research In Higher Education*, 50(6), 525–622.
- Crumpton, M. A. (2015). The emotionally intelligent mentor. *Library Staffing for the Future* (pp. 29–57). Emerald Group Publishing Limited.
- Çamveren, H., & Vatan, F. (2018). Yükseköğretimde mentörlük yetkinliği ve faydaları. *Koç Üniversitesi Hemşirelikte Eğitim Ve Araştırma Dergisi (HEAD)*, 15(4), 256–271.
- Çay, E. (2022). *Aday öğretmen yetiştirme sürecinde danışman öğretmenlerin mentörlük rolüne ilişkin görüşler*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çekmecelioğlu, H., & Ülker, F. (2014). Lider - üye etkileşimi ve çalışan tutumları üzerindeki etkisi: Eğitim sektöründe bir araştırma. *Kocaeli Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 35–58.
- Çelik, D. A., & Telman, N. (2013). *Endüstri/örgüt psikolojisi alanında kullanılan ölçekler el kitabı*. Ankara: Nobel.
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentörlük uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi Örneği. *Bilgi Dünyası*, 2(12), 295–318.
- Çınar, Z. (2007). *Coaching ve mentoring. Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi (e-dergi)*. <http://paradoks.org> sayfasından erişilmiştir.
- Çobanoğlu, A. A., & Ceylan, B. (2020). *E-mentörlük, mesleki gelişim ve yaşam boyu öğrenme*. Öngöz, S. (Ed.). *Eğitim Bilimleri Alanında Elektronik Mentörlük* (s. 23–46). Ankara: Pegem Akademi.
- Daresh, J. C. (2001). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. Australia: Corwin Press.
- Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher education. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125–136.

- Dawley, D., Houghton, J. D., & Bucklew, N. S. (2010). Perceived organizational support and turnover intention: The mediating effects of personal sacrifice and job fit. *The Journal of Social Psychology*, 150 (3), 238–257.
- Demirci, M. (1996). *Ahilikte fütüvvet ahlakı*. I. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildiriler. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Deshwal, P. (2015). Creating a new mindset: Reverse mentoring. *International Journal of Scientific Research and Management*, 3(10), 3620–3625.
- Doğan, Ö. (2011). *Mentörlüğün yöneticilerin kariyer başarısına etkisi: Kocaeli ilindeki otomotiv üreticisi firmalar üzerinde ampirik bir araştırma*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 37, 788–792. doi:10.1200/EDBK_175193
- Donaldson, S. I., Ensher, E. A., & Grant-Vallone, E. J. (2000). Longitudinal examination of mentoring relationships on organizational commitment and citizenship behavior. *Journal of Career Development*, 26(4), 233–249.
- Elmore, T. (2015). Drive business forward reverse mentoring. *Journal of Chief Learning Officer*, 14(9), 36–39.
- Ersöz, A. (2019). *Okul müdürlerinin mentörlük fonksiyonlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fowler, J. J., & O’Gorman, J.G. (2005). Mentoring functions: A contemporary view of the perceptions of mentees and mentors. *British Journal of Management*, 1, 51–57.
- Freeman, H. R. (2008). *Mentoring is a two way street: An examination of mentor/mentee relationships in a pre-service, residency-based, teacher education program*. Unpublished Doctoral Thesis, Boston College Lynch School of Education, Department of Educational Administration Boston.

- Friday, E., Friday, S. S., & Green, A. L. (2004). Reconceptualization of mentoring and sponsoring. *Management Decision*, 42, 628–644.
- Gadomska-Lila, K. (2020). The effectiveness of mentoring in creating inter - generation relations. *Journal of Organizational Change Management*, 33(7), 1313–1328.
- Garg, N., Murphy, W., & Singh, P. (2021). Reverse mentoring, work resourcefulness and work outcomes: The mediating role of work engagement. *International Career Development*, 26(2), 290–308.
- Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 101–116.
- Graves, S. (2010). Öğretmen adaylarına mentörlük yapma: Bir örnek olay incelemesi. *Avustralyalı Erken Çocukluk Dergisi*, 35(4), 14–25.
- Gray, D. (2018). *Doing research in the real world*. London: Sage.
- Greengard, S. (2002). Moving forward with reverse mentoring. *Journal of Workforce*, 81(3), 15–35.
- Grossoehme, D. H. (2014). Overview of qualitative research. *J Health Care Chaplain*, 20, 109–122.
- Gügerçin, U. (2017). Leveraging the differences: A Case of reverse mentoring. In *11th International Management Conference* (pp. 36–52).
- Gügerçin, U. (2018). *Mentörlükten ters mentörlüğe*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Gündüz, Ş., & Akşit, B. (2018). Üniversitelerde öğrenci-rektör ters mentörlüğü: Maltepe Üniversitesi örneği. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 346–356.
- Güven, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışmanları ile ilişkilerinin mentörlük bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Hallam, P. R., Chou, P. N., Hite, J. M., & Hite, S. J. (2012). Two contrasting models for mentoring as they affect retention of beginning teachers. *Nassp Bulletin*, 96(3), 243–278.
- Harvard B. S. (2007). *Pocket mentor-koçluk* (A. Kardfam, Çev.). İstanbul: Optimist Yayını.
- Harvey, M., McIntyre, N., Thompson Heames, J., & Moeller, M. (2009). Mentoring global female managers in the global marketplace: Traditional, reverse and reciprocal mentoring. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(6), 1344–1361.
- Hays, B. A., & Swanson D. J. (2011). Prevalence and success of reverse mentoring in public relations. *Public Relations Journal*, 5(4), 22–34.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. London: Routledge.
- Hewlett, S. A., Sherbin, L., & Sumberg, K. (2009). *Let gen y teach you teach*. http://blogs.harvardbusiness.org/hbr/hewlett/2021/01/let_gen_y_teach_you_tech.html. sayfasından erişilmiştir.
- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing mentoring at work: A developmental network perspective. *Academy of Management Review*, 26(2), 264–288.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Hunt, J. H., Powell, S., Little, E. L., & Mike, A. (2013). The effects of e-mentoring on beginning teacher competencies and perceptions. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 286–297.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233.

- Insala (2016). *Types of mentoring for today's workplace*. <https://insala.com/Articles/mentoring-software/types-of-mentoring-for-todays-workplace.asp> sayfasından erişilmiştir.
- İbrahimoğlu, N. (2008). *Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentör etkisi: Bir örgüt geliştirme modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kadılar, R. (2018). *Tersine mentörlük ve yol gösteren gençler*. <https://www.rizakadilar.net/tersine-mentörlük-ve-yol-gosteren-gencler/> sayfasından erişilmiştir.
- Kadılar, R., & Balkan Ö. (2016). *Mentörlük birlik ve bilgelik sanatı*. İstanbul: Kerasus.
- Kafalı, M. (2019). *Okul müdürlerinin mentörlük düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Kahraman, M. (2012). *Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının mesleki gelişiminde e-mentörlük*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karadağ, S. (2015). *Eğitim kurumlarında mentörlük uygulamaları: Durum analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2009). *Yönetimde insan ilişkilerinin sırları*. (2. Baskı). Konya: Eğitim Akademik Yayınları.
- Kaygusuz, H. N. (2020). *Aday sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişiminde mentörlük uygulaması: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Keleş Tayşir, N., & Ülgen, B. (2017). Reverse mentoring designs of banking sector in Turkey. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 305–317.
- Kiremitçi, A. (2011). *Mentoring*. Doktora Seminer Dersi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İşletme Bölümü, İstanbul.

- Kişi, N. (2018). Yenilikçi bir mentörlük yaklaşımı: Tersine mentörlük. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(3), 205–213.
- Klinge, C. M. (2015). A conceptual framework for mentoring in a learning organization. *Adult Learning*, 26 (4), 160–166.
- Kocabaş, İ., & Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentörlük: Mentörlüğün eğitimde kullanılması*. Ankara: Anı.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. *Administrative Science Quarterly*, 30(3), 454–456.
- Kuter, S. (2016). İşbirlikli mentörlük penceresinden öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(183), 129–145.
- Kuzu, A., Kahraman, M., & Odabaşı, H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 173–183.
- Lankau, M., & Scandura, T. (2002). An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents & consequences. *Academy of Management Journal*, 45(4), 779–790. doi: 10.2307/3069311
- Lee, M. K. (2011). *Mentoring in the library: Building for the future*. Illinois: American Library Association.
- Leh, A. S. C. (2005). Lessons learned from the service learning and reverse mentoring in faculty development: A case study in technology training. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 25–41.
- Luecke, R. (2016). *İş dünyasında koçlar ve mentörler*. (Ü. Şensoy, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Macleod, S. (2007). The challenge of providing mentorship in primary care. *J Postgrad Med*, 83(979), 317–319. doi:10.1136/pgmj.2006. 054155

- Marcinkus, M. W. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering crossgenerational learning and developing millennial leaders. *Hum Resour Manage*, 51(4), 549–574. doi:10.1002/hrm.21489
- Mastapha, Y. (2011). *The components of a new teachers support system: Exploring the experiences of novice teachers and mentors who participate in a school-based mentoring program*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, Minneapolis.
- Mathews, P (2003). Academic mentoring: Enhancing the use of scarce resources. *Educational Management Administration & Leadership*, 31(3), 313–334.
- Maxwell, J. (2010). How might you be wrong? (Ed.) Luttrell, W. *Qualitative Educational Research*. Abingdon: Routledge.
- McCoy, R. C. (2015). *Ethical diversity in strategic communications: The hiring, training, and mentoring of millennial minorities*. Virginia: West Virginia University.
- Mears, C. (2017). Chapter 21. In-depth interviews. Coe, R., Waring M., Hedges, L. and Arthur, J. (Eds). *Research Methods & Methodologies In Education*. London: Sage.
- Meister, J. C., & Willyerd, K. (2010). Mentoring millennials. *Harvard Business Review*, 88(5), 67–72.
- Mentor/National Mentoring Partnership (2005). *How to build a successful mentoring program using the elements of effective practice*. https://www.mentoring.org/new-site/wp-content/uploads/2015/09/Full_Toolkit.pdf 4 sayfasından erişilmiştir.
- Miles, B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. (2nd Edition). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Miles, J. A. (2016). *Yönetim ve organizasyon kuramları*. (M. Polat, Çev.). Ankara: Nobel.
- Milner, T., & Bossers, A. (2004). Evaluation of the mentor–mentee relationship in an occupational therapy mentorship programme. *Canadian Journal of Occupational Therapy International*, 11(2), 96–111.
- Milner, T., & Bossers, A. (2005). Evaluation of an occupational therapy mentorship program. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 72(4), 205–211.

- Mischler, E. (1990). Validation in inquiry-guided research: The role of exemplars in narrative studies. *Harvard Educational Review*, 60(4), 415-442.
- Morris, L. V. (2017). Reverse mentoring: Untapped resource in the academy? *Innovative Higher Education*, 42(4), 285-287.
- Murphy, W. M. (2012). Reverse mentoring at work: Fostering crossgenerational learning and developing millennial leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.
- Noble, H. & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evid Based Nurs*, 18(2), 34-35.
- Özbay, Ö. (2008). *Koçluk yaklaşımının yönetici üzerine etkileri ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, S. (2016). *Tersine hamilik (mentörlük) ile ilgili bir inceleme: Araştırma görevlileri örnek olayı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, S., & Ardiç, K. (2017). *Tersine mentörlük kavramı üzerine bir inceleme*. 16. Ulusal İşletmecilik Kongresi (s. 257-269). İzmir: Ege Üniversitesi.
- Özdemir, S., & Ardiç, K. (2019). Tersine mentörlük üzerine bir değerlendirme: The intern (stajyer) filmi örneği. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(1), 137-146.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentörlük modeli*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özkalp, E., Kırel, Ç., Sungur, Z., & Cengiz, A. A. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentörlük ve mentör'un yeri ve önemi. *anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme*. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 55-70.
- Öztürk, N. (2002). Ahilik teşkilatı ve günümüz ekonomisi, çalışma hayatı ve iş ahlakı açısından değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 43-56.

- Palankök, N. Y. (2004). *Kariyer yönetimi araçları olarak mentörlük ve koçluk*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Palermo, C, Hughes, R., & McCall, L. (2010). A qualitative evaluation of an Australian public health nutrition workforce development intervention involving mentoring circles. *Public Health Nutrition*, 14(8), 1458–1465.
- Pandey, J. (2015). Reverse mentoring: Making it work. *Human Capital*, 18(12), 24–26.
- Parker, S. (2009). The supervisor as mentor-coach in theological field education. *Christian Education Journal*, 6(1), 51–63.
- Pieters, B. (2011). Reverse mentoring: Fresh perspectives from future leaders. *Profiles in Diversity Journal*, 13(6), 68–80. doi: 10.1002/hrm.21489
- Polater, S. (2003). *Mentör-akıl hocası*. [http://www.polater.com.tr/bilgi_agaci/3336/mentör-Akil_Hocasi_Liderlik_\(Sinan_Polater\)/sayfasından](http://www.polater.com.tr/bilgi_agaci/3336/mentör-Akil_Hocasi_Liderlik_(Sinan_Polater)/sayfasından) erişilmiştir.
- Polater, S. (2016). *Mentör: Akıl hocası liderlik*. http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1&page=bilgi_agaci&new_page=07 sayfasından erişilmiştir.
- Ragins, B. R., & Kram, K.E. (2007). *The roots and meaning of mentoring. The handbook of mentoring at work: Theory, research and practice*. New York: Sage Publications.
- Ramanan, R. A., Taylor, W. C., Davis, R. B., & Phillips, R. S. (2006). Mentoring matters: Mentoring and career preparation in internal residency training. *J Gen Intern Med*, 21(4), 340–345. doi:10.1111/j.1525-1497.2006.00346.x
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714.
- Ryan, G. (2019). Postpositivist critical realism: Philosophy. methodology and method for nursing research. *Nurse Researcher*, 27(3), 20–26.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2004). Mentoring and transformational leadership: The role of supervisory career mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 65(3), 448–468. doi: 10.1016/j.jvb.2003.10.003

- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Singh, P. (2017). Managing and mentoring the millennials. *Human Capital*, 45–47.
- Single, P. B., & Single, R. M. (2005). E-mentoring for social equity: Review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 301–320.
- Smith, D. F. (2019). Developing leaders with reverse mentoring. *Journal of Financial Planning*, 16–19.
- Smith, J. & Noble, H. (2014). Bias in research. *Evidence Based Nursing*, 17(4), 100–101.
- Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2004). Self-other rating agreement in mentoring. *Group and Organization Management*, 24(9), 442–462.
- Sosik, J.J. Lee, D., & Bouquillon, E.A. (2005). Context and mentoring: Examining formal and informal relationships in high tech firms and K-12 schools. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(2).
- Starcevich, M. M. (2001). *What is unique about reverse mentoring. survey results*. <http://www.coachingandmentoring.com/reversementör-ingresults.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Stiles, W. (1993). Quality control in quality research. *Clinical Psychology Review*, 13, 593–618.
- Straus, S. E., Johnson, M.O., Marquez C., & Feldman, M.D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: A qualitative study across two academic health centers. *Acad Med*, 88(1), 82–89. doi:10.1097/ACM.0b013e31827647a0
- Tarhan, U. (2014). Tersine mentörlük. *Martı Dergisi*, 40, 36–40.
- Tatano Beck, C. (2009). Critiquing qualitative research. *Archives of Research in Nursing Journal*, 90(4), 543–554.

- Tayşir, N. K., & Ülgen, B. (2017). Reverse mentoring designs of banking sector in Turkey. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*, 15(29), 305–317.
- Terzi, E., & Boylu, Y. (2019). Türkiye ve dünyada tersine mentörlük: Kuşaklar bazında farklılaşan iş değerleri ve gençlerin işten ayrılma niyeti açısından bir inceleme. *Journal of Business Research*, 11(4), 3283–3322.
- Tunçay, S. (2014). *Eğitimde mentörlük uygulamaları üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tükeltürk, Ş. A., & Balcı, M. (2014). Üniversitelerde mentörlüğün kurumsallaştırılması süreci, önemi ve kazanımları: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi üzerine bir inceleme. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 137–155.
- Uçkun, G., & Kılınç, İ. (2007). *Koçluk ve mentörlük*. Ankara: Ürün.
- Vardar, T. (2015). İşyerinde farklı kuşakları yönetmenin yolu mentörlükten geçiyor. *HBR Dergisi*. <https://hbrturkiye.com/blog/isyerinde-farkli-kusaklari-yonetmenin-yolu-mentorlukten-geciyor>. sayfasından erişilmiştir.
- Vatansever, Ç., & Çalışkan, S. (2015). *İnsan kaynakları yönetiminde cesur bir uygulama: Genç mentörlük*. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Muğla.
- Vecchio D. D., Stanley, D., Sullivan, G., & Winston, B. (2000). High-quality leader-member exchanges minimize the potential for conflict in organizations. *American Society of Business and Behavioral Sciences Conference* (pp.174–184), Las Vegas.
- Wadia-Fascetti, S., & Leventman, P. G. (2000). E-mentoring: A longitudinal approach to mentoring relationships for women pursuing technical careers. *Journal of Engineering Education*, 89(3), 295–300.
- Wanberg, C. R., Welsh, E. T., & Hezlett, S. A. (2003). Mentoring research: A review and dynamic process model. *Research In Personnel and Human Resources Management*.

- Wayne, S. J., Shore, L. M., & Liden, R. C. (1997). Perceived organizational support and leader-member exchange: a social exchange perspective. *Academy of Management Journal*, 40 (1), 82–111.
- Yıldırım, A. (2009). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23, 7–12.
- Yıldırım, A. (2010). Peygamber-sahabe ilişkisi bağlamında tasavvufî düşünce ve yorumlarda şeyh-mürid ilişkisi İslam üniversitesi. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 5–18.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2011). *Dünyada mentörlük uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yurtseven, N. (2010). *Mentörlük hizmetinin, yabancı diller yüksekokulunda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zachary, L. J. (2005). *Creating a mentoring culture*. San Francisco: Jassey – Bass.
- Zachary, L. J., & Fischler, L. A. (2009). *The mentee's guide: Making mentoring work for you*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Zauschner-Studnicka, S. (2017). A model for reverse-mentoring in education. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 11(3), 546–553.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptionelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse [Mentoring: Conceptual basics and effectiveness analysis]. In S. Heidrun (Ed.), *Mentoring: Theoretische Hintergründe, Empirische Befunde Und Praktische Anwendungen* (pp. 7–30). Pabst.

EKLER



EK 1. Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	
Kadın	
Erkek	
Yaş	
25- 30 yaş	
31-40 yaş	
41-50 yaş	
50 ve üzeri	
Mesleki kıdem	
1-10 yıl	
11-20 yıl	
21-30 yıl	
30 yıl ve üzeri	
Eğitim düzeyi	
Lisans	
Yüksek lisans	
Doktora	
Görev yaptığı kurumdaki çalışma süresi	
1 yıldan az	
1-4 yıl	
5-10 yıl	
10 yıldan daha fazla	
Okuldaki göreviniz	
Müdür	
Müdür Yardımcısı	
Öğretmen	
Branşınızı yazar mısınız?	

EK 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın alt amaçları	Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular
1.Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mentörlük kavramıyla ilgili görüşleri nelerdir?	1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mentörlük kavramına yükledikleri anlamlar nasıldır? 2. Okullarda okul yöneticileri ve öğretmenler birbirlerine mentörlük yapmalı mıdır? Niçin? 3. Genellikle yaşça büyük ve deneyimli olan yöneticinin, kendisinden daha genç ve daha az tecrübeye sahip çalışana yol gösterme ve rehberlik etme çabalarının yol gösterilen için faydaları nelerdir? 4. Mentörlük sürecinde olası aksayan yönler nelerdir?
2.Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin tersine mentörlük davranışları ile ilgili görüşleri nelerdir?	5. Tersine mentörlük kavramı size neyi çağrıştırmaktadır? 6. Mentörlüğe ek olarak tersine mentörlüğün ortaya çıkma sebepleri nelerdir? 7. Okul yöneticileri ve öğretmenler tersine mentörlüğü nasıl tanımlamaktadır? 8. Tersine mentörlüğün ortaya çıkmasını okul açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? 9. Tersine mentörlük, mentörlüğün yerini alabilir mi? Alırsa bu durum nasıl gerçekleşir?” 10. Mentörlüğü mü tercih edersiniz, tersine mentörlüğü mü? Niçin?
3.Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okullarda tersine mentörlük davranışı hangi konularda daha çok ön plana çıkmaktadır?	11. Sizden daha küçük ve daha az deneyimli kimselerden hangi konularda daha çok yardım alırsınız? 12. Okul müdürü/ öğretmen olarak tersine mentörlük okulda size neler kazandırdı ve mesleki açıdan sizi nasıl etkiledi? 13. Tersine mentörlüğün uygulandığı okullarda oluşan iletişim ve etkileşim konusunda neler söyleyebilirsiniz?
4.Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okullarda tersine mentörlüğü geliştirmek için önerileri nelerdir?	14. Tersine mentörlüğün gelecekte okullardaki rolü ne olur, tersine mentörlükten nasıl yararlanabiliriz? 15. Okullardaki tersine mentörlük uygulamalarının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? 16. Okullardaki tersine mentörlük uygulamalarının yeterli olduğunu düşünmüyorsanız yaygın kullanımı için neler yapılmalıdır?

EK 3. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.02.2023-E.598638



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-71012996
Konu : Araştırma İzni

24.02.2023

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 20.02.2023 tarihli ve 592265 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Emrah EROK'un "'Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Tersine Mentorlük Davranışlarının İncelenmesi"' konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı okullarda uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

EK 4. Etik Kurul Kararı

**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-584108
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

09.02.2023

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Emrah EROK'un, Prof.Dr.Serkan KOŞAR'ın danışmanlığında yürüttüğü "*Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Tersine Mentorluk Davranışlarının İncelenmesi*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun 10.01.2023 tarih ve 01 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2023 - 109

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Serkan KOŞAR

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı: Erok, Emrah

Uyruğu: Türkiye Cumhuriyeti

Eğitim Derecesi: Lisans

Okul/Program: Gazi Üniversitesi / İngilizce Öğretmenliği

Mezuniyet yılı: 2014

Lise: Çankırı Anadolu Lisesi

Üniversite: Gazi Üniversitesi

Yüksek Lisans

Doktora

İş Deneyimi, Yıl: 9

Çalıştığı Yer: Keçiören Şehit Enis Kırımlı Ortaokulu

Görev: Okul Müdürü

Yabancı Dil: İngilizce

Yayınlar



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..