



INESJOURNAL

ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ
THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 2, Sayı: 4, Eylül 2015, s. 22-39

Ercan YILMAZ¹, Ahmet Turan KURŞUN², Onur KÖKSAL³

OKUL MÜDÜRLERİNİN MENTORLÜĞÜ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Özet

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentorluk düzeyini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeğinin geliştirilme çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2014/2015 eğitim öğretim yılında Konya İli Merkez ilçeleri Meram, Selçuklu, ve Karatay'daki ilk ve ortaokullarda çalışan 309 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile sağlanmıştır. Üç alt boyut (kişilik gelişimi, mesleki gelişim, kariyer gelişimi) için yapılan açımlayıcı faktör analizine dayalı olarak faktör yükleri tüm maddeler için .50'nin üzerindedir. Bu boyutlar için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; tüm faktör yüklerine ait değerler .64 ile .85 aralığında bulunmuştur. Tüm yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < .001$) saptanmıştır. Ayrıca uyum indeksleri kabul edilen uyum değerlerinin üzerinde ($\chi^2/sd=2.05$, CFI=.93, RMSEA=.58, SRMR=.39) ve kabul edilen değerlere yakın (AGFI=.81, NFI=.88, GFI=.81) bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı $\alpha=.97$ olarak bulunmuştur. Üç alt boyutun kendi içerisinde hesaplanan güvenilirlik katsayıları, kişilik gelişimi alt boyutu için .94, mesleki gelişim alt boyutu için .92 ve kariyer gelişimi alt boyutu için .95'dir. Bulgular alt ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentorluk düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine ve branşlarına göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Mentor, Mentorluk, Ölçek Geliştirme

1 Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ercanyilmaz70@gmail.com

2 Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, atrnkursun@gmail.com

3 Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksek Okulu, onurkoksalmeb@hotmail.com

DEVELOPING SCHOOL PRINCIPALS MENTORSHIP SCALE

Abstract

The purpose of the present study is to develop a valid and reliable School Principals Mentorship Scale in order to define mentorship levels of school principals from teachers' perspectives. The sample of the present study consists of 309 teachers working at primary and secondary schools in Meram, Selçuklu, and Karatay districts of Konya provincial centre in 2014-15 academic year. Data related to construct validity of the scale were provided through exploratory and confirmatory factor analysis. According to the results of exploratory factor analysis, which is performed on three sub-scales (personal development, professional development, career development), factor loads of each item are over .50. According to the confirmatory factor analysis conducted for these sub-scales, values related to all factor loads range between 0.64 and 0.85. All load values are statistically significant ($p < .001$). Additionally, calculated fit index values are above ($\chi^2/sd=2.05$, CFI=.93, RMSEA=.58, SRMR=.39) and close (AGFI=.81, NFI=.88, GFI=.81) to acceptable fit values. Reliability coefficient for the whole scale was calculated as =.97. Reliability coefficients calculated for personal development sub-scale is .94, 0.92 for professional development, and 0.95 for career development sub-scale. Findings indicate high-level reliability for the scale. Moreover, mentorship levels of school principals from teachers' perspectives differ across genders and branches of teachers.

Key Words: School Principal, Mentor, Mentorship, Scale Development

GİRİŞ

Eğitim bilimlerindeki yapılandırmacılık, işbirlikçi öğrenme gibi yeni yaklaşımlar, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, farklı özelliklere sahip öğrencilerin özel ihtiyaç ve gereksinimleri, öğrenme stilleri ve öğretime adapte olma gibi birçok değişken son yıllarda öğretmenlik mesleğini çok karmaşık bir hale getirmiştir. Eğitimin bu karmaşık yapısı gerek mesleğe yeni başlayan, gerekse kıdemli ve deneyimli öğretmenler için bir takım engeller oluşturmaktadır (Hargreaves ve Fullan, 2010, s. 52).

Tüm bilim alanlarında olduğu gibi eğitim bilimlerinde de değişen paradigma, öğretmenlik mesleğinin kendine has özellikleri ile ortaya çıkan bir çok uygulama sorunu, son yıllarda sıkça duymaya başladığımız mentorlük uygulamaları ile çözülmeye çalışılmaktadır. Akıl hocalığı olarak da bilinen mentorlük bir bakıma deneyimli öğretmenlerin deneyimlerini, daha az deneyime sahip öğretmenlere aktarması, onlara bu yolla yardımcı olmasıdır. Bu anlamıyla mentorlük uygulamaları son yıllarda deneyimsiz olan çalışanlara destek olmak için örgütlerde çok önemli olmaya başlamıştır. Mentorlük ayrıca yeteneklerin ve becerilerin geliştirilmesinde, göreve yeni başlayan işgörenin uyum sağlamasında, öğretimde (Ehrich, Hansford ve Tennent, 2004) ve bireylerin kariyer gelişimlerinde önemli rol oynamaktadır (Stumpf and London, 1981'den Akt. Burkee and Mckeen, 1984).

Yunan Mitolojisindeki efsaneye göre Mentor, Kral Odysseus'un oğlu Telemachus'un eğitimi için güvendiği bir danışmandı. Mentor'un görevi Kralın oğlunu cesaretlendirmek ve kılavuzluk etmek yoluyla eğitmektir (Armstrong, Allinson ve Hayes, 2002). Mentorlük kavramı her ne kadar Yunan mitolojisinden gelse de alanyazında son 20 yıldır kullanılmaya başlanmıştır (Chao, 1997). Halen literatürde kullanılan anlamıyla mentorlük, daha yetenekli ya da deneyimli birinin daha az yetenekli ya da deneyimsiz biri ile yetkinlikleri geliştirmek, kişisel ve kariyer gelişimine yardımcı olmak ve belirlenmiş amaçlara ulaşmak için ile kasıtlı olarak bir araya getirilmesidir (İbrahimoglu, 2008; Murray, 1991'den Akt. Sosik ve Godshalk, 2000, s. 366). Bu anlamda

mentorlük daha az kıdemli ve yardıma ihtiyacı olan birine daha kıdemli ve deneyimli biri tarafından rehberlik yapılması ve bu yolla kişinin geliştirilmesi sürecidir (Brown, 1990'dan Akt. Appelbaum, Ritchie ve Shapiro, 1994).

Literatürde mentorlük sürecine yönelik açıklamalara bakıldığında, Çınar (2007) mentorlüğü iki insan arasındaki deneyimlerin, uzmanlıkların ve düşüncelerin paylaşıldığı kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlanan karşılıklı bir anlaşma olarak görmüştür. Clutterbuck (Akt. Çınar, 2007) mentorlüğü bir usta çırak ilişkisi olarak tanımlamıştır. Mentorlük deneyimsiz üyeye örgütsel yaşamın zorluklarını öğretmek, mesleğin ya da herhangi bir işin içerik bilgisini daha iyi anlaması için yürütülen bir süreç olarak da ifade edilmektedir (İbrahimoglu, Ugurlu, ve Kızıloğlu, 2011). Mentorlük mesleki gelişimi tesis etmeyi ve öğretimi desteklemeyi amaçlayan bir mentor-mente ilişkisini içermektedir (Milner ve Bossers, 2004). Ustanın mentor, çırağın ise mentee olarak adlandırıldığı ve işin mahiyetinin ve nasıl yapıldığının öğrenildiği bu süreç mentor ve mente arasındaki güçlü duygusal etkileşime dayalı kişisel, mesleki ve entelektüel gelişime odaklanmaktadır (Galbraith ve Zelenak, 1991'den Akt. Galbraith, 2003).

Mentorlük, deneyimli çalışanın daha az deneyimli çalışana gelişimsel destek sağlamayı taahhüt ettiği iki kişilik bir ilişki olarak tanımlanır (Fullick, Smith-Jentsch, Yarbrough ve Scielzo, 2012, s. 60). Mentor genellikle örgütlerde deneyimsiz kişilere bir rol model olarak hizmet eden, destek sağlayan, daha genç çalışanlara kariyer planları hazırlayan, kişiler arası ilişkileri düzenleyen ve deneyimsiz çalışanlara kariyer fırsatları sunan, deneyimli bir çalışandır (Noe, 1988, s. 458). Başka bir tanıma göre mentorlük deneyimli ve deneyimsiz iki kişi arasındaki bire bir ilişkidir (Collins, 1979'dan Akt. Burkee and Mckeen, 1984).

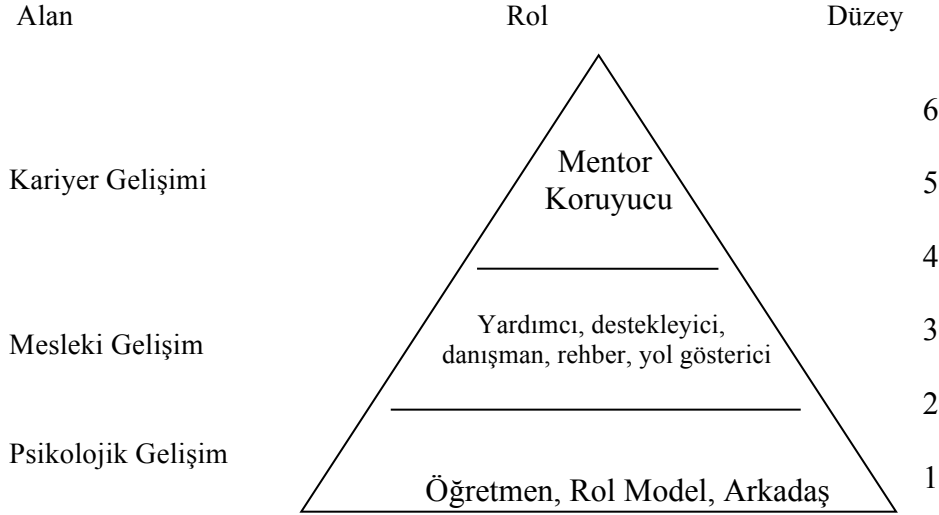
Kapsamlı olarak değerlendirildiğinde mentorlüğün, menteenin kişisel, entelektüel, mesleki ve ruhsal gelişimini sağlamak gibi rolleri bulunmaktadır (Odell, 1990, s.9). Bu anlamda mentorün gösterdiği rol model olma, destekleyici, kolaylaştırıcı ve yol gösterici olma, arkadaşlık, menteeyi koruma mentorlüğün ortak rollerindendir (Yıldırım, 2013). Mentorluk rolleri, eğitim sürecinde öğretmenin amaçlarına ulaşmak için yaptığı çalışmalara destek ve sağlıklı, tarafsız bir bakış açısı sağlamaktadır (Taşdan, 2008).

Mentorlük uygulaması, bireysel çaba, birlikte öğrenme, paylaşım ve fikir birliği için önemli bir fırsattır (Çelik, 2011). Mentorlük sayesinde insanlar birlikte çalışma fırsatı bulmaktadır. Usta çırak ilişkisi şeklinde ihtiyacı olan insanların yardımına koşulmaktadır ve yeni bilgiler öğrenme fırsatı oluşmaktadır. Mentorlük ya da akıl hocalığı deneyimli çalışanın deneyimsiz çalışanları, mesleki gelişimi sağlamak üzere sorumluluk alma, yol gösterme ve mesleki olgunluk kazandırmak yoluyla (Kiraz, 2003) yetiştirmeyi amaçlayan bir ilişki sürecidir (İbicioğlu, Çiftçi ve Kanten, 2010). İnsan potansiyelini geliştirmek, kurum kültürünü aktarmak yoluyla çalışanlara destek verilen bu süreçte aynı zamanda etkili insan kaynağı oluşturmak amaçlanmaktadır (Balyer, 2012).

Kram ve Isabella'ya (1985) göre mentorlüğün kariyer ve psikososyal gelişim olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Kariyer fonksiyonunun amacı çalışanın kariyer gelişimini kolaylaştırmak ve geliştirmektir. Bu fonksiyonda mentor himayesindeki kişiye zorlu görevlerle başa çıkmada koçluk yapar, onu korur, gözetir. Psikososyal fonksiyonda ise mentor çalışanın kimliğini, yetkinliğini, iş yerindeki rollerini geliştirmek için hizmet eder. Deneyimli olan mentor tüm bunları yaparken gözetimi altındaki kişiye teknik ve psikolojik destek sağlar, çalışanın işinden tatmin olması için yollar bulur. Bu süreçte mentor karşılıklı güven, anlayış ve empati gibi özelliklere sahip olmalıdır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2000).

Mertz'e (2004) göre mentorlüğün kariyer gelişimi, mesleki gelişim ve psikolojik gelişim olmak üzere üç rolü bulunmaktadır. Psikolojik gelişim boyutunda mentorün rol model olma, öğretmenlik, arkadaşlık ya da koçluk gibi rolleri yer almaktadır. Mesleki gelişim boyutu danışmanlık, rehberlik, yol göstericilik gibi rollerden oluşmaktadır. Kariyer gelişimi boyutunda ise koruyuculuk davranışları yer almaktadır. Aşağıdaki şekilde Mertz'in (2004) mentorlük alt boyutları ve rolleri yer almaktadır.

Şekil 1. Mentorlük Alanları ve Rollerini



Kaynak, Mertz, 2014

Mertz'in (2004) mentorlük alanı ve rolleri Şekil 1'de verilmiştir. Mertz'e göre birinci düzeyde bulunan rollerde iletişim en az düzeydedir. Birinci düzeyden yukarıya çıkıldıkça etkileşim en üst düzeye çıkmaktadır. En üst düzey mentor ve mentee arasındaki etkileşimin en üst düzeyde olduğu aşamadır. Mertz'in (2004) çalışmasında da görüleceği üzere mentorlük sürecinin başlangıç psikolojik gelişim boyutuyla başlamaktadır. Buna göre iyi bir mentor öncelikle iyi bir rol model ve arkadaş olmalıdır (Chao, Walz ve Gardner,1992; Mertz, 2004). Etkileşimin arttığı ikinci aşama olan mesleki gelişim boyutunda mentor mentee'ye yol gösterici, danışman ve yol göstericilik rollerini göstermektedir. Etkileşimin en üst düzeye çıktığı kariyer gelişimi boyutunda ise mentor menteesine karşı koruyuculuk ve (Mertz, 2004) rehberlik, sponsorluk, koçluk, koruma ve geliştirme rolü üstlenmektedir (Ehrich, Hansford ve Tennent, 2004; Parise ve Forret, 2008).

Alanyazında mentorlük faaliyetlerine bağlı olarak iki farklı mentorlük sınıflandırılmasından söz edilmektedir: formal mentorlük ve informal mentorlük. İnformal mentorlük mentorun menteeye gönüllü etkileşime dayalı olarak yardım etmesidir. Formal mentorlükte ise bir derece baskı söz konusudur. Formal mentorlük için program oluşturulur ve mentenin planlı katılımı sağlanır (Chao, Walz ve Gardner,1992).

İyi bir mentor kendisini, işlerini haz içinde yapmak ve başarıyı yakalamak isteyen deneyimsiz öğretmenlere yardım etmek için adamıştır. Aynı zamanda iyi bir mentor deneyimsiz öğretmenlerin yardım isteklerini kabul eder, öğretmenlere öğretimsel olarak destek sağlamada yeteneklidir, kişilerarası ilişkilerde etkilidir, hayat boyu öğrenmede rol modeldir, ümit verici ve iyimserdir (Rowley, 1999). Ayrıca mentor kendi iş ve görevlerinin yanında kendilerine teslim edilen deneyimsiz işgöreni kendi potansiyellerine ulaştırmak üzere onlara yardımcı olan,

deneyimsiz işgörenin kariyer gelişimini sağlayan, işleri kolaylaştıran kişidir (İbrahimoğlu, 2008; Shea, 1992'den Akt. Özdemir, 2012).

Mentorler daha az deneyimli öğretmenlere dostluk ve arkadaşlık yoluyla pedagojik uygulamalar üzerine mesleki geribildirimde bulunabilirler ve farklı öğretim modellerinin değerlendirilmesinde yardımcı olabilirler (Shulman ve Colbert, 1988). Tüm bu çalışmalarda da görüleceği gibi mentorlukta amaç, mentenin kişisel, mesleki ve kariyer gelişimini en üst düzeye çıkarmaktır.

Scandura ve Williams'ın (2004) yaptığı araştırma sonuçları mentorluk sayesinde çalışanların örgütsel kariyerlerine yönelik olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olduğunu göstermiştir. Yine bu araştırmaya göre mentorlüğün iş ortamındaki duygusal tepkileri olumlu etkilediği ve böylece örgütsel bağlılığı arttırdığı saptanmıştır (Payneve Hoffman, 2005'den Akt. Cantimer, 2008 ve Ceylan, 2004).

Bu çalışmanın amacı deneyimsiz öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesini amaçlayan ve bu yönüyle oldukça önemli olan mentorluk uygulamalarının okul müdürleri tarafından ne düzeyde uygulandığını, okul müdürlerinin mentorluk davranışlarının öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine (cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, kıdem, yaş) göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve Okul Müdürlerinin Mentorluğu ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Konya İli merkez ilçeleri Karatay, Meram ve Selçuklu'da 2014/2015 eğitim öğretim yılında ilk ve ortaokullarda çalışan 8378 öğretmenden, örnekleme aynı ilçelerde ve okullarda çalışan 309 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Adı geçen ilçelerden 35 ilk ve ortaokul sosyal, kültürel, ekonomik özelliklerine göre sınıflandırılmış ve bu sınıflandırmaya göre her bir özelliğe sahip okullardan seçkisiz örnekleme yöntemiyle alınan öğretmenler örneklem grubuna dahil edilmiştir. Örneklem grubunda bulunan 368 öğretmene ölçme aracı uygulanmış ve geri dönen ölçeklerden 309 tanesi araştırma için uygun bulunmuştur. Tablo 1'de örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubundaki Öğretmenlere Ait Bilgiler

Değişkenler	Düzy	f	%
Cinsiyet	Erkek	169	54.7
	Kadın	140	45.3
Eğitim Durumu	Lisans	272	88.0
	Lisansüstü	37	12.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	130	42.1
	Branş Öğretmeni	179	57.9
Kıdem	1-5 Yıl	39	12.6
	6-10 Yıl	67	21.7
	11-15 Yıl	94	30.4
	16-20 Yıl	74	23.9
	21 yıl ve üzeri	34	11.0
Yaş	20-25 Arası	11	3.6
	26-30 Arası	63	20.4
	31-35 Arası	60	19.4
	36-40 Arası	93	30.1
	41-45 Arası	45	14.6
	46 ve üzeri	37	12.0
Toplam		309	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi örneklem grubundaki öğretmenleri %54.7’si erkek (n=169), %45.3’ü kadın (n=140), %88’i lisans eğitimi mezunu (n=272), %12’si lisansüstü eğitimi mezunu (n=37), %42.1’i sınıf öğretmeni (n=130), %57.9’u branş öğretmenidir. Öğretmenlerin %12.6’sı 1-5 yıl arası (n=39), %21.7’si 6-10 yıl arası (n=67), %30.4’ü 11-15 yıl arası (n=94), %23.9’u 16-20 arası (n=74), %11’i 21 yıl ve üzeri (n=34) kıdeme sahiptir. Yaşlarına göre bakıldığında öğretmenlerin %3.6’sı 20-25 yaş (n=11), %20.4’ü 26-30 yaş (n=63), %19.4’ü 31-35 yaş (n=60), %30.1’i 36-40 yaş (n=93), %14.6’sı 41-45 yaş (n=45) aralığında ve %12’si 46 yaş ve üzeri (n=37) yaşlarda olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından alanyazında mentorlülük ile ilgili kaynak taraması sonucu oluşturulan ve 55 sorudan oluşan madde havuzu ilk etapta uzman görüşü doğrultusunda 51 soruya indirgenen Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü ölçeğinin madde havuzunu oluşturan sorular veri toplama amacıyla kullanılmıştır. Ölçme aracı 5 dereceli Likert tarzında cevaplanacak biçimde hazırlanmıştır. Derecelendirme Hiç Katılmıyorum (1 puan), Katılmıyorum (2 puan), Kararsızım (3 puan), Katılıyorum (4 puan) ve Tamamen Katılıyorum (5 puan) şeklinde oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler SPSS 16.00 (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS 19 (Analysis of Moment Structures) programları ile çözümlenmiştir. Ölçme aracının yapı geçerliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 51 maddelik ölçme aracından uygun olmayan maddeler çıkarılmış ve ölçme aracı 35 maddeye indirgenmiştir. Madde puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirleyebilmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Ölçme aracı iç tutarlılık güvenilirliğini belirleyebilmek için her bir faktör arası korelasyon katsayısı, Cronbach alpha ve

iki yarı test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçme aracında bulunan her bir maddenin ortalamaları ve standart sapmaları incelenmiştir.

BULGULAR

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Öğretmen algılarına göre elde edilen verilerin faktör çözümlmesine uygun olup olmadığını belirlemek için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett testleri uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett testlerinin faktör analizi yapmaya imkan vermesi nedeniyle, ölçeğin temel bileşenlerini bulabilmek için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Ölçeğinin (OMMÖ) Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0.967 bulunmuştur. KMO değerinin 1'e oldukça yakın olması verilerin faktör analizi için oldukça elverişli olduğunu göstermektedir. Barlett testi sonucu 8.913 ($p < .001$) olarak hesaplanmıştır. Bu iki test sonucu elde edilen bulguların ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapmak için uygun olduğunu ve yeterli örnekleme sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçme aracının faktör yapısını belirleyebilmek için yapılan temel bileşenler analizine 51 soru ile başlanmıştır. Yapılan analiz sonucunda 16 maddenin faktör yük değerinin .30'un altında olduğu ya da birden fazla faktörde yük değeri aldığı görülmüş ve bu maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. Temel bileşenler faktör analizi sonuçlarına göre maddeler çıkarıldıktan sonra tüm maddelerin 0.50 kesme noktası üzerinde faktör yüküne sahip olduğunu göstermiştir. Bu maddelerin çıkarılmasından sonra her bir madde yeniden sıralanmıştır.

Yapılan faktör analizi sonucunda üç faktörün açıkladığı varyans %63.72 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör varyansın %54.453'ünü (Kişilik Gelişimi Öz Değer: 19.059), ikinci faktör %5.329'unu (Mesleki Gelişim Öz Değer: 1.865) ve üçüncü faktör %3.943'ünü (Kariyer Gelişimi Öz Değer: 1.380) açıklamaktadır. Bu sonuçlar varyansın tek bir boyutta toplandığını göstermektedir. Her ne kadar varyans tek boyutta yığılma gösterse de alanyazında yapılan birçok kuramsal çalışma mentorlülüğün kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi olmak üzere 3 boyutunun olduğunu göstermektedir (Mertz, 2004; Noe, 1988; Çelik, 2011; Yirci, 2009). Bunun yanında Kaiser 1960 yılında faktör sayısının sıfırdan büyük olan öz değer kadar faktör alınmasını önermektedir. Diğer bir yaklaşım ise birden büyük olan öz değer sayısı kadar faktör sayısı belirlemektir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu açıklamalar doğrultusunda Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Ölçeği kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi olmak üzere 3 boyutlu ölçü aracı olarak incelenmiştir.

Okul müdürlerinin mentorlülüğünün birinci boyutu olan kişilik gelişiminde 12 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin dağılımı 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8 9, 10, 11 ve 12. maddeler şeklindedir. Bu maddelerin faktör yükleri 0.594 ile 0.731 arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 2). Ölçeğin ikinci boyutu olan mesleki gelişim boyutunda 11 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin dağılımı 13, 14, 15, 16,17, 18,19, 20, 21, 22 ve 23. maddeler şeklindedir. Bu maddelerin faktör yükleri 0.512 ile 0.728 arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 2). Ölçeğin üçüncü boyutu olan kariyer gelişimi boyutu 12 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin dağılımı 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 ve 35. maddelerdir. Bu maddelerin faktör yükleri 0.617 ile 0.782 arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 2).

Tablo 2. Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Ölçeği'nin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Faktör Yük Değerleri ve Cronbach Alpha Sonuçları

Kişilik Gelişimi Cronbach Alpha: ,946	\bar{X}	Ss	Ortak faktör varyansı	Madde Toplam Kor.	Faktör Yük Değeri
1. Okul müdürümüzle iletişimimiz açık net ve güvene dayalıdır.	4.08	.929	,584	.663	.681
2. Okul müdürümüz görüşmelerimiz sırasında empatik davranır.	4.00	.928	,611	.696	.680
3. Okul müdürümüz iyi bir dinleyicidir.	4.18	.825	,591	.652	.701
4. Okul müdürümüz ile ilişkilerimiz arkadaşçadır.	3.93	.999	,579	.678	.657
5. Okul müdürümüz okul içinde ve okul dışında yaşadığımız problemlerde bize sürekli destek olur.	3.97	.911	,600	.682	.682
6. Okul müdürümüz okulda kendimizi değerli hissetmemizi sağlar.	3.93	.925	,654	.712	.714
7. Okul müdürümüz sayesinde okula bağlılığımız artmaktadır.	3.84	.926	,628	.744	.618
8. Okul müdürümüz işimiz ile ilgili kaygılarımızda bize destek olur.	3.89	.964	,618	.748	.594
9. Okul müdürümüzle ilişkilerimiz karşılıklı güvene dayanır.	4.09	.880	,699	.744	.731
10. Okul müdürümüz her türlü sorunumuzun çözümünde yıkıcı değil yapıcı davranır.	4.05	.887	,711	.770	.708
11. Okul müdürümüzün bizi anladığını hissedirim.	3.98	.968	,736	.791	.709
12. Okul müdürümüz birçok konuda zorlaştırıcı değil kolaylaştırıcıdır.	4.00	.955	,627	.714	.631
Mesleki Gelişim Cronbach Alpha: ,927	\bar{X}	Ss	Ortak faktör varyansı	Madde Toplam Kor.	Faktör Yük Değeri
13. Okul müdürümüz mesleki olarak tecrübeli biridir.	3.96	.861	,499	.613	.589
14. Okul müdürümüz mesleki konularda ihtiyacımız olan bilgi kaynaklarına (kitap, dergi, website v.s.) ulaşmamızda bize yol gösterir.	3.77	.896	,544	.667	.515
15. Okul müdürümüz mesleki deneyimlerini bizimle paylaşır.	3.90	.881	,639	.696	.667
16. Okul müdürümüz mesleki gelişmelerden ve yeniliklerden bizi haberdar eder.	3.90	.933	,642	.743	.595
17. Okul müdürümüz mevzuatla ilgili iş ve işlemlerde bize rehberlik eder.	4.04	.837	,602	.653	.668
18. Okul müdürümüz mesleki sorunlarımız için bize gereken zamanı ayırır.	4.01	.888	,608	.733	.564
19. Okul müdürümüz mesleki risk ve tehlikelere karşı bizi önceden uyarır.	3.99	.906	,619	.699	.648
20. Okul müdürümüz mesleki çalışmalarımızda bizden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder.	4.11	.865	,659	.666	.728
21. Okul müdürümüz mesleki anlamda yetersiz olduğumuz konularda bizi uyarır.	3.81	.894	,540	.620	.580
22. Mesleki konularda tereddüde düştüğümüz durumlarda okul müdürümüze danışırız.	3.88	.900	,591	.722	.553
23. Okul müdürümüz çağın gereklerine göre mesleki yönden kendini yeniler.	3.92	.939	,589	.735	.512
Kariyer Gelişimi Cronbach Alpha: ,955	\bar{X}	Ss	Ortak faktör varyansı	Madde Toplam Kor.	Faktör Yük Değeri
24. Okul müdürümüz mesleğimizi geliştirici görevler verir.	3.71	.925	,632	.699	.696
25. Okul müdürümüzün verdiği mesleki destek sayesinde mesleğimi daha çok severim.	3.61	.976	,633	.697	.693

26. Okul müdürümüz mesleğin gerektirdiği davranışları tanımamıza ve onları geliştirmemize yardımcı olur.	3.80	.933	,639	.740	.663
27. Okul müdürümüz sayesinde özgüven ve özsaygı düzeyim yüksektir.	3.80	1.057	,666	.738	.652
28. Okul müdürümüz mesleki kariyerimle ilgili ilerleyebilmem için yol göstericidir.	3.77	1.012	,752	.757	.782
29. Okul müdürümüz kariyerimde ilerleyebilmem için beni cesaretlendirir.	3.61	1.018	,721	.754	.751
30. Okul müdürümüz bizde kariyer bilinci oluşturur.	3.54	1.052	,665	.758	.667
31. Okul müdürümüz kariyerime zarar verecek riskli durumları azaltmaya çalışır.	3.83	.985	,712	.794	.660
32. Okul müdürümüz kariyer hedeflerimle ilgili akademik gelişimim (yüksek lisans, doktora vb.) için gereken danışmanlığı yerine getirir.	3.60	1.004	,635	.708	.669
33. Okul müdürümüz terfi ve görevde yükselme gibi konularda bizi bilgilendirir.	3.76	1.009	,655	.775	.617
34. Okul müdürümüz sayesinde kişisel bir vizyonumuz vardır.	3.67	1.048	,715	.793	.680
35. Okul müdürümüz bana kariyer gelişimimle ilgili gereken bilgi ve becerilere sahip olmamı sağlayacak görevler verir.	3.74	1.025	,709	.783	.696

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Ölçeği güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa, iki yarı test güvenirliliği ve faktörler arası korelasyon katsayısı değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 3 ve Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 3. Ölçeğin Cronbach Alpha ve İki Yarı Test Güvenirlilik Katsayıları

Boyutlar	α	İki Yarı Test Güvenirlilik Katsayısı
Tüm Ölçek	.97	.92
Kişilik Gelişimi	.94	.92
Mesleki Gelişim	.92	.90
Kariyer Gelişimi	.95	.92

Tablo 3’de de görüldüğü gibi Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Ölçeğinin güvenirlilik katsayısı .97, iki yarı test güvenirlilik katsayısının .92 olduğu görülmektedir. Ölçme aracının tüm alt boyutlarının güvenirlilik (Kişilik gelişimi=.94, Mesleki Gelişim=.92 ve Kariyer Gelişimi=.95) ve iki yarı test güvenirlilik katsayılarının (Kişilik gelişimi=.92, Mesleki Gelişim=.90 ve Kariyer Gelişimi=.92) oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Ölçme aracının iç tutarlılığını kestirmek amacıyla yapılan çalışma kapsamında okul müdürlerinin mentorlülüğünün alt boyutları kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Tablo 4’de de görüldüğü gibi mentorlük alt boyutları kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi arasında yüksek düzeyde anlamlı ve pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

Tablo 4. Mentorlük Ölçme Aracı Alt Boyutları Arasındaki İlişki

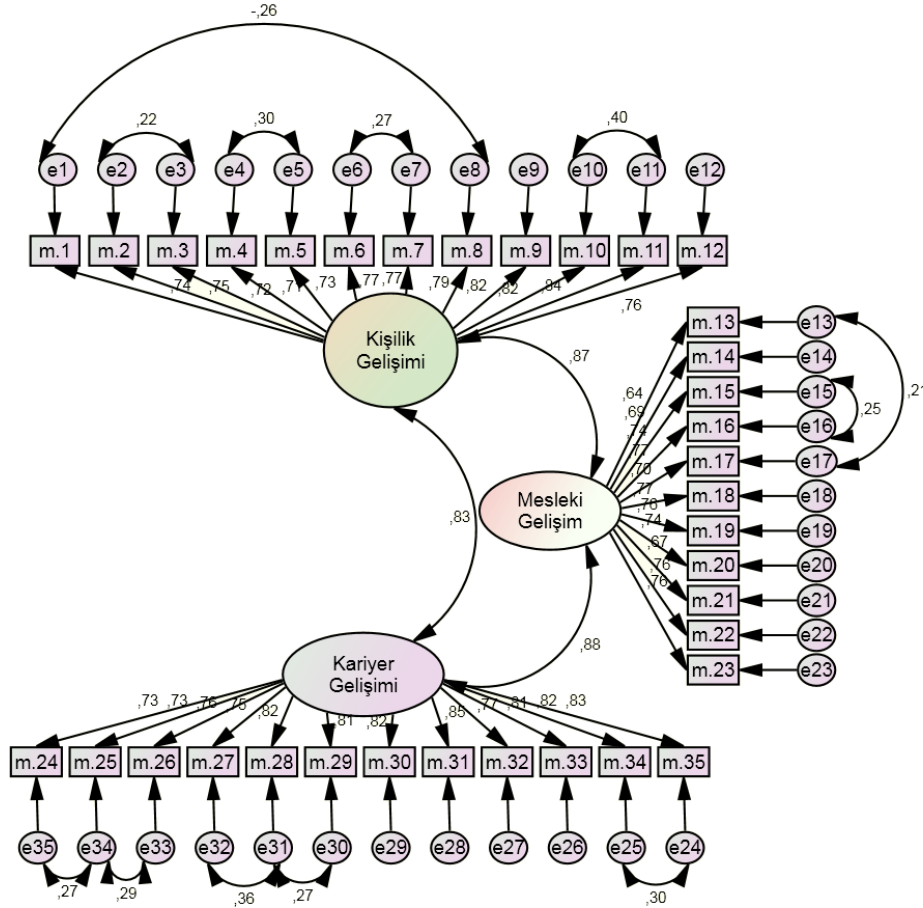
Faktör	Min.	Max.	Ss	1	2	3
--------	------	------	----	---	---	---

	X						
1. Kişilik Gelişimi	12	60	47.93	80.81	1.00	.803**	.788**
2. Mesleki Gelişim	11	55	43.28	7.45		1.00	.820**
3. Kariyer Gelişimi	12	60	40.83	9.00			1.00

**p<.01

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeği için uyum değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda hesaplanan uyum değerleri ($\chi^2=1420.267$, $p<.001$, $RMR=.037$, $GFI=.797$, $AGFI=.770$, $PGFI=.704$, $NFI=.847$, $CFI=.901$, $RMSEA=.071$) modelin iyi uyum göstermediğini belirtmiştir. Hesaplanan bazı modifikasyon değerlerine bakıldığında (m.1-m.8, m.2-m.3, m.4-m.5, m.6-m.7, m.10-m.11, m.13-m.17, m.15-m.16, m.24-m.25, m.25-m.26, m.27-m.28, m.28-m.29, m.34-m.35) hata kovaryansları arasında dikkate değer düzeyde korelasyon saptanmıştır. Aşağıdaki şekilde de görülen maddeler arasında gözlenen hata korelasyonları modele eklenerek test edilmiştir. Maddelerin faktör yüklerine ait değerler .64 ile .85 arasında değiştiği ve tüm yük değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.001$).



Şekil 2. Üç Faktörlü Okul Müdürlerinin Mentorluğu Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Doğrulamalı faktör analizinin uyum değer sonuçları incelendiğinde Ki-Kare değerinin $\chi^2=1116.05$, $sd=545$, $p<.001$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Ölçeğe ilişkin hesaplanan uyum endeksi değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Ölçeği Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Uyum Değeri
χ^2/sd	2.05
GFI	.84
AGFI	.81
NFI	.88
CFI	.93
RMSEA	.05
SRMR	.03

Tablo 5'e bakıldığında χ^2/sd (1116.05/545) 2.05 olduğu görülmektedir. Yurt ve Sünbül'ün (2014) Bollen (1989) ve Sümer'den (2000) aktardığına göre bu değer için kabul edilen uyum değeri 5'den küçük olmalıdır. Doğrulamalı faktör analizi diğer indeks değerlerine bakıldığında, CFI (0.93) RMSEA (0.58) ve SRMR (0.39) değerlerinin kabul edilen uyum değerlerinin üzerinde olduğu diğer değerlerin kabul edilen değerlere yakın (Iacobucci, 2009; Kaynak, 2002; Özer ve Anıl, 2011; Yurt ve Sünbül, 2014) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları ölçek modeli değerlerinin kabul edilebilir değerler arasında olduğunu göstermektedir.

Madde puanları arasındaki farkın öğretmenlerin cinsiyet, branş, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlılığını belirleyebilmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tablolarda ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Okul müdürlerinin mentorlülüğünün öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Düzeylerini Algılama Puanları Arasındaki t-Testi Karşılaştırma Sonuçları

Mentorluluk Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kişilik Gelişimi	Erkek	169	48.11	9.12	.409	.680
	Kadın	140	47.70	8.44		
Mesleki Gelişim	Erkek	169	43.09	7.95	-.467	.636
	Kadın	140	43.49	6.82		
Kariyer Gelişimi	Erkek	169	41.95	8.99	2.412	.016*
	Kadın	140	39.49	8.86		

* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin mentorluluk davranışlarının kişilik gelişimi alt boyutunda erkeklerin puan ortalamalarının 48.11 kadınların puan ortalamalarının 47.70 olduğu görülmektedir. Erkek ve kadınların puan ortalamalarına arasındaki hesaplanan t değeri 0.409'dur. Bu sonuç 0.68 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında kişilik gelişimi alt boyutunda erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki gelişim alt boyutunda erkeklerin puan ortalamaları 43.09 kadınların puan ortalamaları 43.49 olarak hesaplanmıştır. Erkek ve kadınların puan ortalamaları için hesaplanan t değeri -.467'dir. Bu sonuç mesleki gelişim boyutunda 0.63 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında erkek ve kadınların puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir.

Kariyer gelişimi alt boyutunda erkeklerin puan ortalamaları 41.95 kadınların puan ortalamaları 39.49 olarak bulunmuştur. Erkek ve kadınların puan ortalamalarına göre hesaplanan t değeri 2.412'dir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin mentorlük davranışları kariyer gelişimi alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre $p < .05$ olduğundan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Okul müdürlerinin mentorlülüğünün öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul Müdürlerinin Mentorlük Düzeylerinin Öğretmenlerin Branşlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t -Testi Analizi Sonuçları

Mentorlük Alt Boyutları	Branş	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kişilik Gelişimi	Sınıf Öğrt.	130	49.28	7.55	2.400	.017*
	Branş Öğrt.	179	46.94	9.52		
Mesleki Gelişim	Sınıf Öğrt.	130	44.65	5.87	2.939	.004**
	Branş Öğrt.	179	42.28	8.29		
Kariyer Gelişimi	Sınıf Öğrt.	130	42.34	7.49	2.639	.009**
	Branş Öğrt.	179	39.74	9.83		

* $p < .05$ ** $p < .01$

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerinin mentorlük davranışlarının kişilik gelişimi alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının 49.25 branş öğretmenlerinin puan ortalamalarının 46.94 olduğu görülmektedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamaları arasındaki t değeri 2.400 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 0.017 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında kişilik gelişimi alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Mesleki gelişim alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 44.65 branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 42.28 olarak bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre hesaplanan t değeri 2.939'dur. Bu sonuç mesleki gelişim boyutunda 0.004 düzeyinde yüksek düzeyde manidar bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Kariyer gelişimi alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin puan ortalamaları 42.34 branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 39.74 olarak bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre hesaplanan t değeri 2.639'dur. Bu sonuç mesleki gelişim boyutunda 0.009 düzeyinde yüksek düzeyde manidar bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarının branş öğretmenlerinin puan ortalamalarından yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Okul müdürlerinin mentorlük davranışlarının öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8. Okul Müdürlerinin Mentorlük Düzeylerinin Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Varyans Analizi Sonuçları

Mentorlük Alt Boyutları	Grup	Kıdem	N	\bar{X}	Ss	d	F	p
Kişilik Gelişimi	1	0-5 Yıl	39	46.87	9.85	4	1.851	.119
	2	6-10 Yıl	67	48.87	8.31			
	3	11-15 Yıl	94	47.65	7.88			
	4	16-20 Yıl	74	46.53	10.09			
	5	21 Yıl ve Üzeri	34	50.97	7.51			
Mesleki Gelişim	1	0-5 Yıl	39	42.82	8.84	4	2.316	.057
	2	6-10 Yıl	67	43.96	7.55			
	3	11-15 Yıl	94	42.76	6.72			
	4	16-20 Yıl	74	42.07	8.18			
	5	21 Yıl ve Üzeri	34	46.41	4.80			
Kariyer Gelişimi	1	0-5 Yıl	39	39.26	11.03	4	1.891	.112
	2	6-10 Yıl	67	41.24	8.99			
	3	11-15 Yıl	94	40.16	8.72			
	4	16-20 Yıl	74	40.41	8.56			
	5	21 Yıl ve Üzeri	34	44.44	7.62			

Tablo 8 incelendiğinde okul müdürlerinin mentorlük davranışlarının kişilik gelişimi alt boyutunda 46.53 ile en düşük ortalamaya 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin, 50.97 ile en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre bulunan puan ortalamaları arasındaki F değeri 1.851 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 0.119 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Mesleki gelişim alt boyutunda 42.07 ile en düşük ortalamaya 16-20 yıl arasındaki öğretmenlerin, 46.41 ile en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu dikkat çekmektedir. Bu verilere göre hesaplanan F değeri 2.316'dır. Bu sonuç 0.057 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur.

Kariyer gelişimi alt boyutunda 39.26 ile en düşük ortalamaya 0-5 yıl arasındaki öğretmenlerin, 44.44 ile en yüksek ortalamaya 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre hesaplanan F değeri 1.891'dir. Bu sonuç 0.112 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul müdürlerinin mentorlük davranışlarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde tüm alt boyutlarda en yüksek puan ortalamasına 21 yıl ve üzeri öğretmenlerin sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Okul müdürlerinin mentorlük davranışlarının öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi analizi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Mentorlük Düzeylerinin Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t -Testi Analizi Sonuçları

Mentorlük Alt Boyutları	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t	p
Kişilik Gelişimi	Lisans	272	47.94	8.89	.109	.913
	Lisansüstü	37	47.78	8.33		
Mesleki Gelişim	Lisans	272	43.32	7.35	.261	.795
	Lisansüstü	37	42.95	8.27		
Kariyer Gelişimi	Lisans	272	40.92	8.99	.474	.638
	Lisansüstü	37	40.16	9.19		

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin mentorlük davranışlarının kişilik gelişimi alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerinin puan ortalamalarının 47.94 lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının 47.78 olduğu görülmektedir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerinin puan ortalamalarına arasındaki t değeri 0.109 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç 0.913 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında kişilik gelişimi alt boyutunda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Mesleki gelişim alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları 43.32 branş öğretmenlerinin puan ortalamaları 42.95'dir. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerinin puan ortalamalarına göre t değeri 0.261 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç mesleki gelişim boyutunda 0.795 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

Kariyer gelişimi alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları 40.92 lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları 40.16 olarak bulunmuştur. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarına göre hesaplanan t değeri 0.474'dür. Bu sonuç kariyer gelişimi alt boyutunda 0.638 manidarlık düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Puan ortalamalarına bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamaları ile lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İlk ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin mentorlük düzeyini belirlemek için Okul Müdürlerinin Mentorlülüğü Ölçeği (OMMÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış, yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve son olarak ölçeğin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için t-testi ve varyans analizi yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini saptamak için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucu tüm ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.975 olarak hesaplanmıştır. Kişilik gelişimi alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.946, mesleki gelişim alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.927 ve kariyer gelişimi alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı 0.955'dir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçlarında öngörülen güvenilirlik katsayısı 0.70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) göz önüne alındığında tüm ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin son halinde yer alacak maddeleri belirlemek için temel bileşen faktörü korelasyonu temel alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda mentorlük ölçeğinin kişilik gelişimi, mesleki gelişim ve kariyer gelişimi olmak üzere 3 boyutlu ve açıklanan varyansın yeterli olduğu, ayrıca her bir maddenin temel bileşen faktörü ile yeterli düzeyde olduğu doğrulanmıştır. Üç faktörün birlikte açıkladığı varyans %63.725'dir. Ölçekte bulunan tüm maddelerin faktör yükü 0.50'nin üzerindedir. Marsh ve Yeung'a (1999) göre ölçek geliştirme çalışmalarında faktör oluşturulabilmesi için faktör yükleri için 0.30 ile 0.40 arasında değişen alt kesme noktası alınması gerekmektedir. Araştırma için alınan .50 kesme noktası değeri bir maddenin ölçme aracına alınması kriterini karşılamaktadır.

Okul Müdürlerinin 3 faktörlü yapısı ayrıca doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Elde edilen uyum değerleri incelendiğinde ($\chi^2/sd=2.05$, RMSEA= 0.58, SRMR=0.039) modelin iyi uyum gösterdiği görülmektedir (Sümer, 2000'den Akt. Yurt ve Sünbül, 2014). Diğer uyum endeksleri incelendiğinde ise bu değerlerin (GFI=0.84, AGFI=0.811, NFI=0.88 CFI=0.93) kabul edilen değerlere çok yakın olduğu (Iacobucci, 2009; Kaynak, 2002; Özer ve Anıl, 2011; Yurt ve Sünbül, 2014) dikkat çekmektedir.

Okul müdürlerinin mentorlüğü ölçeğinin birinci boyutu olan kişisel gelişim alt boyutu, okul müdürlerinin iletişim becerilerini, güvenilirliklerini, öğretmenlerin kişisel sorunlarının çözümünde istekli ve yardımcı olma, insan ilişkilerinde empatik olma, kaygı, stres gibi olumsuz durumlarda çalışanları rahatlatma, çalışanların kişiliğine değer verme, yapıcı davranma gibi davranışları ölçmeyi hedeflemektedir. Birinci boyut aynı zamanda okul müdürünün davranışları ile öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek verici özelliklerini içermektedir.

Okul müdürlerinin mentorlüğü ölçeğinin ikinci boyutu olan mesleki gelişim alt boyutu; okul müdürlerinin mesleki alanda yapılan çalışmaları izleme, mesleki deneyimlerini öğretmenlerle paylaşma, mesleki gelişmelerden çalışanlarını haberdar etme, mevzuatla ilgili iş ve işlemlerde rehberlik etme, mesleki yeterliliği geliştirici tavsiyelerde bulunma, mesleki problemlerde yardımcı olma, mesleki çalışmalarda öğretmenlere destek olma, mesleki konularda tereddüde düşülen konularda okul müdürüne danışma gibi davranışları içermektedir. Mesleki gelişim alt boyutu aynı zamanda okul müdüründen mesleki olarak yararlanma ve okul müdürünün mesleki bakımdan çağın gereklerine uygun olarak kendisini sürekli yenileyip yenilemediğini de ölçmeyi amaçlamaktadır.

Okul müdürlerinin mentorlüğü ölçeğinin üçüncü boyutu olan kariyer gelişimi alt boyutu; mesleki kariyer ile ilgili yol gösterici olma, kariyer gelişimi için gerekli eğitimler konusunda çalışanları bilgilendirme, kariyer gelişimi için cesaretlendirme, görevde yükselme için rehberlik etme, çalışanların kariyerine zarar verecek durumlara karşı uyarma, performansla ilişkin bilgilendirme, kariyer gelişimine ilişkin görevler verme gibi davranışları içermektedir. Kariyer gelişimi alt boyutu ayrıca öğretmenlerin mesleğin gerektirdiği davranışları tanımları ve geliştirmelerine yönelik davranışları da ölçmeyi hedeflemektedir.

Bazı demografik özelliklere göre bakıldığında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin mentorlüğü ölçeğinin kariyer gelişimi alt boyutunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma ($p=0.016$, $t=2.412$) tespit edilmiştir. Erkek öğretmenler kariyer gelişimlerine yönelik olarak kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha fazla mentorlük davranışları sergilediklerini düşünmektedir. Kişilik gelişimi ve mesleki

gelişim alt boyutlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Örnekleme grubunda bulunan öğretmenlerin branşlarına göre bakıldığında Okul Müdürlerinin Mentorlugu Ölçeğinin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Her bir alt boyutta sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha fazla mentorluk davranışı sergilediğini düşünmektedir. Farklılaşmanın en yüksek olduğu alt boyut mesleki gelişim alt boyutu ($p=0.04$, $t=2.939$), en az olduğu alt boyut ise kişilik gelişimi alt boyutudur ($p=0.17$, $t=2.400$). Öğretmenlerin diğer demografik özellikleri değişkenleri eğitim durumları ve kıdemleri ile okul müdürlerinin mentorluk davranışları arasında ise anlamlı düzeyde farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırmalardan elde edilen bulgular ışığında 35 maddelik Okul Müdürlerinin Mentorlugu Ölçeği'nin (OMMÖ) güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin mentorlugu ölçeği 3 boyuttan oluştuğu için uygulanması durumunda üç alt boyuttan alınan puanları belirlemek suretiyle her bir boyutta gözlenen davranışların belirlenmesine imkan vermektedir. Okul müdürlerinin mentorluk düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanan ölçek, çalışanların okul müdürlerinin bireysel, mesleki ve kariyerlerine yönelik olarak okul müdürlerini değerlendirme amaçlı kullanılabilir gibi ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere yönelik olarak araştırmacılar için de kullanılabilir. Ayrıca araştırmacılar için bundan sonra yapılacak çalışmalarda farklı örneklemelerde ölçeğin iç tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin test edilmesi çalışmaları yapılabilir. Okul Müdürlerinin Mentorlugu Ölçeğinin belirtilen öneriler doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından ilgi görmesi ve kullanılması umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Appelbaum, S. H., Ritchie, S., ve Shapiro, B. T. (1994). Mentoring revisited: An organizational behaviour construct. *Journal of Management Development*, 13(4), 62-72.
- Armstrong, S. J., Allinson, C. W., ve Hayes, J. (2002). Formal mentoring systems: An examination of the effects of mentor/protégé cognitive styles on the mentoring process. *Journal of Management Studies*, 39(8), 1111-1137.
- Bakioğlu, A., ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim denetmenleri ve mentorluk. *M. Ü. Atatürk Eğitimi Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 39-52.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Burkee, R.J. ve McKeen, C.A. (1984). Mentoring in organizations: Implications for women. *Journal of Business Ethics* 9(4-5) 317-332,
- Cantimer, G. (2008). İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri (Sakarya ili örneği). (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü . Sakarya.
- Chao, G. T., Walz, P. M., ve Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel psychology*, 45(3), 619.

- Chao, G.T. (1997). Mentoring phases and outcomes. *Journal Of Vocational Behavior*, 51, 15–28.
- Ceylan, C. (2004). Mentorluk ilişkilerine farklı bir yaklaşım: kariyere duyarlı mentorluk. *İş, Güç endüstri ilişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6 (1).
- Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi kütüphanesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 12(2), 295-318.
- Çınar, Z. (2007). Coaching ve mentoring. *PARADOKS, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* (e-dergi) <http://paradoks.org>,3 (1), ISSN 1305-7979.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi.
- Ehrich, L. C., Hansford, B., ve Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 518-540.
- Fullick, J. M., Smith-Jentsch, K. A., Yarbrough, C. S., ve Scielzo, S. A. (2012). Mentor and protege goal orientations as predictors of newcomer stress. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(1), 59-73.
- Galbraith, M. W. (2003). The adult education professor as mentor: a means to enhance teaching and learning. *Perspectives: the New York Journal of Adult Learning*, 1(1), 9-20.
- Hargreaves, A. and Fullan, M. (2010). Mentoring in the new millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 49-56.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.
- İbicioğlu, H., Çiftçi, M., ve Kanten, P. (2010). Akademisyenlerin akıl hocalığı eğilimleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal Of Süleyman Demirel University Institute Of Social Sciences Year*, 2(12), 53-71.
- İbrahimoglu, N. (2008). Kişilik özellikleri açısından örgüt-kariyer bağlılık düzeyini artırmada sosyalizasyon ve mentor etkisi: bir örgüt geliştirme modeli (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- İbrahimoglu, N., Uğurlu, Ö. Y., ve Kızıloğlu, Ö. G. M. (2011). Örgütlerde mentorlüğün örgütsel güven algısına etkisine ilişkin bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3) 297-318.
- Kaynak, N. Z. (2012). Yapısal eşitlik modelleri. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlilik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4). 1-10.
- Kram, K.E. ve Isabella, L.A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110-132.
- Marsh, H. W. And Yeung, A.S. (1999). The lability of psychological ratings: The chameleon effect in global self-esteem. *Personality ve Social Psychology Bulletin*, 25(1), 49-64.

- Mertz, N. T. (2004). What's a mentor, anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- Milner, T., & Bossers, A. (2004). Evaluation of the mentor-mentee relationship in an occupational therapy mentorship programme. *Occupational Therapy International*, 11(2), 96-111.
- Noe, R.A., (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457-479.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor teacher programs. what resarch says to the teacher*. Washington: National Education Association.
- Özdemir, T.Y. (2012). İl eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini devam ettirmede e-mentorluk modeli. (Yayınlanmış doktora tezi) Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özer, Y. ve Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41). 313-324.
- Parise, M. R., ve Forret, M. L. (2008). Formal mentoring programs: The relationship of program design and support to mentors' perceptions of benefits and costs. *Journal of Vocational Behavior*, 72(2), 225-240.
- Rowley, J.B. (1999). The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8), 20-22.
- Russell, J.E.A and Adams, D.M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: an introduction to the special issue on mentoring in organizations. *Journal Of Vocational Behavior*, 51, 1-14.
- Shulman, J. H., ve Colbert, J. A. (1988). *The intern teacher casebook*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education, One Dupont Circle, Suite 610, Washington, DC 20036.
- Sosik, J.J. and Godshalk, V.M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 365-390.
- Taşdan, M. (2008). Solidarity between colleagues in contemporary educational supervision. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 41(1), 69-92.
- Tezbaşaran, A. A.(1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Yıldırım, R. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Yirci, R. (2009). Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yurt, E. ve Sünbül, A. M. (2014). Matematik öz-yeterlik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 145-157.