



JOURNAL OF RESEARCH  
IN EDUCATION AND SOCIETY  
EĞİTİM VE TOPLUM  
ARAŞTIRMALARI DERGİSİ  
ISSN: 2458 - 9624 (Online)



*Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 7(1), 349-375, 2020*

## ADAY VE DANIŞMAN ÖĞRETMENLER İÇİN MENTORLUK ROLLERİ ÖLÇEKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

### DEVELOPMENT OF MENTORSHIP ROLES SCALES FOR THE CANDIDATE AND ADVISOR TEACHERS: A VALIDITY AND RELIABILITY STUDY

Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK<sup>1</sup> ve Ferudun SEZGİN<sup>2</sup>

<sup>1</sup>MEB, Şehit Mehmet Karakaşoğlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Ankara, Türkiye.  
e-posta: mnkaymak1@gmail.com

<sup>2</sup>Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye. e-posta: ferudun@gazi.edu.tr

*Gönderim Tarihi: 27.02.2020*

*Düzeltilme Tarihi: 17.06.2020*

*Kabul Tarihi: 19.06.2020*

#### Öz

Bu çalışmanın amacı aday ve danışman öğretmenlerin mentorluk rollerine dair algılarını her iki taraf için ayrı ayrı belirleyebilen ‘Aday Öğretmen Mentorluk Roller Ölçeği’ (A-ÖMRÖ) ve ‘Danışman Öğretmen Mentorluk Roller Ölçeği’nin (D-ÖMRÖ) geliştirilmesidir. Ölçeklere yapılan Açımlayıcı Faktör Analizleri sonucunda A-ÖMRÖ için beş, D-ÖMRÖ için altı boyutlu bir yapı tespit edilmiştir. Faktör yapıları, Cohen mentorluk rolleri ile kısmen benzerlik göstermiştir. Ölçeklerin alt boyutları uzman görüşleri ve literatürden faydalanarak yeniden isimlendirilmiştir. Gerekli geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanan ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı A-ÖMRÖ için 0.972, D-ÖMRÖ için 0.946 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeklere doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiş ve her iki ölçek için modellerin kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

*Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme, Aday öğretmen, Danışman öğretmen, Mentorluk rolleri ölçeği*

#### Abstract

The purpose of this study is the development of Candidate Teacher Mentorship Roles Scale (C-TMRS) and Advisor Teacher Mentorship Roles Scale (A-TMRS), which aim to determine the perceptions regarding mentorship roles of the candidate and advisor teachers separately for both sides. As a result of the Exploratory Factor Analysis on the scales, a 5-dimension structure for C-TMRS and a 6-dimension structure for A-TMRS were determined. The factor structures have shown a partial resemblance with Cohen’s mentoring roles. The sub-dimensions of the scales were renamed using expert opinions and the literature. Cronbach Alfa internal consistency coefficients of the scales were found to be 0.972 for C-TMRS, and 0.946 for A-TMRS. Furthermore, confirmatory factor analyses were performed on the scales, and the models were found to be acceptable for both scales.

*Keywords: Scale development, Candidate teacher, Advisor teacher, Mentorship roles scale*

*Atf için Künye Bilgisi: Naillioğlu-Kaymak, M. & Sezgin, F. (2020). Aday ve danışman öğretmenler için mentorluk rolleri ölçeklerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. JRES, 7(1), 349-375.*

## Giriş

Deneyimli ve bilgili bir yetiştiricinin göreve yeni başlayan yetişene akademik ve sosyal anlamda sağladığı desteği anlatan bir kavram olarak mentorluk (yetiştiricilik) son yıllarda öğretmen yetiştirme alanında eğitim bilimciler tarafından birçok çalışmada incelenmiştir (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2013; Barrera, Braley ve Slate, 2010; Cakir ve Kocabas, 2016; Clark ve Byrnes, 2012; Hudson, 2013; Sezgin, Koşar ve Er, 2014; Sowell, 2017; Tahir, Said, Daud, Vazhathodi ve Khan, 2016). Bununla birlikte, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) aday öğretmenlerin yetiştirilmesi başta olmak üzere öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin bir parçası olarak mentorluk rollerine giderek daha fazla anlam ve değer yüklemektedir. MEB 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesinde (2017) öne çıkan temel bileşenden biri olan adaylık ve uyum eğitiminde, aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde danışmanlık hizmetinin bir mentorluk süreci olarak önemine değinilmektedir. Mentorluğun, adayların oryantasyonunda yaşanan geçiş sorunlarını azalttığını (Bakioğlu vd., 2013), stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve öğretmenlerin adaylık sürecinde kısmen de olsa kullanıldığını (Bakioğlu vd., 2013; Bülbül ve Akyel, 2015; Demirkol, 2004; Erol ve Özdemir, 2018; Yirci ve Kocabaş, 2012), aday ile danışmanı arasında sosyal ilişkilerin güven ve iletişim ortamının kurulmasına yardımcı olduğunu (Naillioğlu-Kaymak, 2017) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu bulgulara ek olarak mentorluk sürecinin niteliğinin artırılması, danışmanların istekli olanlardan belirli ölçütlere göre seçilmesi ve bu istekli kişilere mentorluk eğitimi verilmesi gerektiğini belirten çalışmalar (Akarsu ve Kaya, 2012; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Naillioğlu-Kaymak, 2017) göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, mesleki ve örgütsel sosyalleşme süreçlerinin yönetilmesi ve sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi süreçlerinde deneyimli öğretmenlerin mentorluk rollerinin daha fazla önem kazandığı söylenebilir.

Mentorluk ilişkisinde sergilenen veya algılanan mentorluk rollerini (Aguilar-Gaxiola, 1984; Bülbül ve Akyel, 2015; Cohen, 1993, 1995, 2003; Demirkol, 2004; Galbraith ve Cohen, 1997; Hall, Draper, Smith ve Bullough, 2008; Izadinia, 2015; Koç, 2011a, 2012; Kwan ve Lopez-Real, 2005; Levinson, 1978; Rose, 2003; Sezgin, 2002; Turpeinen, 2018) veya becerilerini (Akçamete, Aslan ve Dinçer, 2010) tanımlayan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak mentorluk rollerinin Türkiye’deki taraflarca algılanmasında kullanılacak ölçek veya envanter geliştirme çalışmaları sınırlı sayıdadır. Koç (2011b) yaptığı bir çalışmada Hudson’ın (2004) beş faktörlü mentorluk modelinden faydalanarak öğrenci öğretmen adayları için uygulama öğretmenlerine yönelik ‘Mentor Öğretmen Rol Envanterini’ geliştirmiştir. 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. İlk olarak yükseköğretimde fakülte mentorları ve onların mentorluk yaptıkları yetişenler (mentee) arasındaki yetişkin mentorluk ilişkilerini inceleyen ölçek daha sonra Doyon (2000) tarafından, işgörenlerin yetiştirilmesi amacıyla örgütsel ortamlara uygulanmıştır.

Türkiye'de ilk ataması yapılan aday öğretmenlere uygulanan mentorluk, hazırlayıcı teorik eğitimin ardından 'uygulamalı eğitim' süresince, mentor görevi verilen danışman öğretmenler tarafından sunulmaktadır. Sürecin ve kişilerin geliştirilmesine katkı sağlamak için bu rollerin adaylara ve danışmanlara göre nasıl algılandığı veya ne derece etkili sunulduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Diğer taraftan yetiştiricilik rolleri açısından mentorluk yaklaşımları birbirine benzese de ortaöğretimde görev yapan aday öğretmenler ve danışmanlarının, üniversitelerdeki araştırma görevlileri ile akademik danışmanlarının ya da üniversitede öğrenci öğretmen adayları ile uygulama öğretmenlerinin algıladığı mentorluk rollerinde farklılıklar olması kaçınılmazdır. Ayrıca mevcut ölçek veya envanterler yalnızca adayların bakış açısını yansıtmaktadır. Söz konusu farklılıkları dikkate alan bu çalışmanın amacı ortaöğretimde öğretmenlik görevine başlamış aday öğretmenlerin ve danışman öğretmenlerin mentorluk rollerine dair algılarını her iki taraf için ayrı ayrı belirleyebilen 'Aday Öğretmen Mentorluk Roller Ölçeği (A-ÖMRÖ)' ve 'Danışman Öğretmen Mentorluk Roller Ölçeği (D-ÖMRÖ)' geliştirilmesidir. Geliştirilen ölçeklerin aday ve danışman öğretmenler tarafından mentorluk rollerinin nasıl algılandığına ilişkin çıkarımlar sunmaya yardımcı olacağı, öğretmen yetiştirme süreçlerinin iyileştirilmesine ve danışmanların mentorluk becerilerinin geliştirilmesine katkı sunacağı söylenebilir.

Mentorluk rolleri; ilgiye dayalı rol, bilgiye dayalı rol, kolaylaştırıcılık rolü, yüzleştiricilik rolü, model olma rolü ve vizyon destekleme rolünden oluşmaktadır. Yetiştirici olarak mentor, ilgiye dayalı rolde, sergilediği aktif, empatik dinleme rolleri ile yetişenin duygularını gerçekten anladığını ve kabul ettiğini belirtmeye çalışır. Duygusal ifadelerin ve tepkilerin açıklanmasına yardımcı olacak yargılayıcı olmayan duyarlı tepkiler sergiler. Bilgiye dayalı rolde, yetişene mevcut planlarına, kişisel, eğitimsel ve mesleki hedeflerine ilişkin sorular sorar, bilgi alışverişine dayalı bir rol sergiler. Yetişene tavsiyelerde bulunurken, hakkında doğru ve yeterli bilgiye sahip olmaya ve bu bilgilere dayanarak önerilerde bulunmaya çalışır.

Kolaylaştırıcılık rolünde, yetişene, ilgi, yetenek, düşünce, inanç ve görüşlerini akla yatkın bir şekilde, derinlemesine incelemesinde ve açıklığa kavuşturmasında yol gösterir, rehberlik eder. Yüzleştiricilik rolünde, saygılı bir şekilde, yetişkin bir öğrenen olarak yetişenin bireysel gelişimine dair aldığı kararları, yaptığı ya da yapmaktan kaçındığı davranışları irdeler. Yapıcı geri bildirimler sunar. Model olma rolünde, bir rol modeli olarak bireysel yaşam deneyimlerini ve duygularını yetişen ile paylaşır. Yetişenin önceden belirlenmiş hedeflere ulaşması için, kişisel etkinliklerini ve davranışlarını açıkça cesaretlendiren ifadeler kullanır. Yetişenin vizyonunu destekleme rolünde, kendi kişisel geleceğini oluşturması, vizyonunu belirlemesi, kişisel ve mesleki potansiyelini geliştirmesi için yetişeni kritik düşünmeye teşvik eder. Amaçları yolunda ilerlemesi ve yeteneklerini geliştirmesi konusunda yetişeni cesaretlendirir (Cohen, 1993; Galbraith ve Cohen, 1997; Sezgin, 2002).

## **Yöntem**

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın evreninde, MEB’de Ankara’ya ilk ataması yapılmış veya geçici görevlendirilen aday öğretmen grubu ile son iki yılda aday öğretmenlere resmi olarak danışmanlık yapmış danışman öğretmen grubu yer almaktadır. Aday öğretmen ana evreni MEB’in resmi listesine göre 539 kişidir. Bu kişiler branş, meslek, özel eğitim veya PDR ile sınıf öğretmeni olarak dört alt grupta görev tanımlarına göre tabakalanmıştır. Toplam 297 kişilik aday öğretmen örneklem grubunun seçiminde her tabakadan, o tabakanın evren içindeki yeriyle orantılı örnekleme elemanı belirlenmiştir. Her bir tabakaya ait listeden hesaplanan sayıda aday öğretmen örnekleme diğer tabakalardaki örneklemeden bağımsız olarak basit seçkisiz örnekleme yolu ile seçilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Örneklemin temsili olabilmesi için örneklemdaki çeşitli grupların örnekleme oranının, evrendekiyle aynı olması gerekir (DeVaus, 1990). Tablo 1’de aday öğretmenlerin görev dağılım yüzdeleri tabakaların dağılım yüzdeleriyle uyumludur. Aday öğretmen örneklem grubu, örneklem hesaplamasına göre de 539 ana kütle için %5 hata payında ve %95 güvenilirlik düzeyinde minimum örneklem büyüklüğü hesabına göre belirlenen 225 sayısında örneklem sayısından da yüksektir. Çalışmanın danışman öğretmen örnekleme ise çalışmanın yapıldığı tarih itibarıyla son iki yıl içinde en az bir adaya danışmanlık görevi yapmış farklı branşlardan 171 öğretmendir. Çalışma grubundaki danışman öğretmenlerin sayısı yaklaşık

olarak evren ile aynıdır. Bu katılımcıların bazı demografik verilerine ilişkin dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan aday öğretmenlerin 221’i (%74.4) kadın ve 76’sı (%25.6) erkektir. Danışman öğretmenlerin ise 78’i kadın (%45.6) ve 93’ü (%54.4) erkektir. Aday öğretmenlerin yaş ortalaması yaklaşık 27, danışman öğretmenlerin yaş ortalaması ise 39’dur. Aday ve danışman öğretmenlerin büyük çoğunluğu, branş ya da alan öğretmeni olarak görev yapmaktadır, eğitim fakültesi ve lisans mezunudur. Aday ve danışman öğretmenlerin yalnızca bir kısmı fen edebiyat, mühendislik fakültesi ve/veya yüksek lisans mezunudur.

Tablo 1

*Aday ve Danışman Öğretmenlerin Demografik Özellikler*

| Demografik Özellikler |                                   | Aday<br>(n = 297) | Danışman<br>(n = 171) |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Cinsiyeti             | Kadın                             | %74.4             | %45.6                 |
|                       | Erkek                             | %25.6             | %54.4                 |
| Yaş Ortalaması        | -                                 | 26.6              | 39.1                  |
| Görev Tanımı          | Branş Öğretmeni                   | %79.1             | %65.5                 |
|                       | Meslek Öğretmeni                  | %11.4             | %21.6                 |
|                       | Özel Eğitim veya PDR Öğretmeni    | %5.0              | %7.0                  |
|                       | Sınıf Öğretmeni                   | %4.3              | %5.9                  |
| Eğitim Düzeyi         | Ön Lisans                         | -                 | %2.9                  |
|                       | Lisans                            | %89.5             | %81.2                 |
|                       | Yüksek Lisans                     | %10.1             | %14.6                 |
|                       | Doktora                           | -                 | %1.2                  |
| Mezun Olunan Kurum    | Eğitim Enstitüsü                  | %0.3              | %5.8                  |
|                       | Eğitim Fakültesi                  | %89.6             | %77.7                 |
|                       | Diğer (Fen Edebiyat, Mühendislik) | %10.1             | %15.7                 |

### **Ölçeklerin Hazırlanması ve Uygulanması**

Cohen mentorluk rollerinin (1993) ağırlıklı olarak referans alındığı ve ilgili alan yazındaki bazı çalışmalara dayalı olarak hazırlanan 46’şar maddelik iki ölçek aday ve danışman öğretmen gruplarına ayrı ayrı uygulanmıştır. Mentorluk rolünün temel ve orta öğretimde görev yapan aday öğretmenlere hangi düzeyde uygulandığının aday öğretmenler ile onlara danışmanlık yapan danışman öğretmenlerin algılarına göre belirlenmeyi amaçlayan ölçeklerin geliştirilmesinde, kuramsal yapının ortaya konulması, madde havuzunun oluşturulması, ölçme aracının formatına karar verilmesi, maddelerin uzmanlar tarafından gözden geçirilmesi, madde geçerliğinin sağlanması, ölçeğin uygulanması, maddelerin değerlendirilmesi ve ölçeğin son halinin verilmesi aşamaları (DeVellis, 2003) dikkate alınmıştır.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ölçme aracı 5 dereceli Likert tarzında cevaplanacak biçimde ayrı ayrı hazırlanmıştır. İki ölçeğin derecelendirme puanları, Hiçbir zaman (1), Nadiren (2) puan, Bazen (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5) şeklinde oluşturulmuştur. Aday ve danışman ölçeklerine ait madde havuzları, yönergeler ve kişisel özellikleri belirlemeye yönelik sorular ortaöğretimde görev yapan aday ve danışman öğretmenler için ayrı ayrı oluşturulmuştur. Her iki ölçek için maddelerin hazırlanması sürecinde literatürde yer alan, yükseköğretimde fakülte danışmanlarının öğrencilerine sergiledikleri mentorluk rollerinin, altı boyutta tespiti amacıyla Cohen (1993) tarafından geliştirilen 55 maddelik ‘YMP Ölçeği’ ve Sezgin’in (2002) yükseköğretimde araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rollerinin yine aynı altı boyutta tespiti amacıyla Türkçeye uyarladığı 41 maddelik ‘Yetiştiricilik Rollerini Ölçeği’ dikkatlice incelenmiştir. Sezgin’in (2002) kendi uyarlama çalışmasında dikkate aldığı, ölçeklerine ait özgün boyut ve bu boyutlarla ilgili maddelerin anlamsal, deyimsel, kavramsal ve deneysel bakımdan özgün maddelerle olan eşdeğerliklerinin korunmasına ve sonrasında kültürel dil uyumunun sağlanmasına yönelik yaklaşım, ileri düzey yabancı dil yeterliklerine sahip araştırmacılar tarafından ölçeklerin madde havuzlarının oluşturulması aşamasında göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan her iki ölçme aracının ilk sayfalarına aday ve danışmanlara özgü araştırma hakkında bilgilendirme içeren yönerge metinleri ve katılımcıların kişisel özelliklerini (demografik değişkenler) belirlemeye yönelik dokuz adet soru eklenmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ölçek için pilot ve ana uygulamalar ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. A-ÖMRÖ için altı aday ve D-ÖMRÖ için dört danışman ile gerçekleştirilen pilot uygulamalarda iki ölçek içinde eksik bulunan hususlar tespit edilmiştir. Araştırmacılar tarafından gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve söz konusu değişiklikler sonrası ölçeklerle ilgili alan uzmanlarından yeniden (İngilizce dil yeterlikleri yüksek eğitim yönetimi uzmanı dört akademisyen, MEB’de görev yapan iki aday ve iki danışman öğretmen) görüş alınmıştır. İki ölçeği ve madde havuzlarını inceleyen alan uzmanlarından gelen görüşlerle, ölçeklerin boyutlarının ortaöğretimde görev yapan öğretmenler için daha anlaşılır olması için maddelerin bazılarında küçük ifade değişiklikleri ile bölünme veya yeniden yazılma şeklinde düzenlemeler yapılmıştır. İki ölçekteki maddelerin düzenlenmiş halleri, aynı alan uzmanı akademisyen ve öğretmenler tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve onların önerileriyle iki ölçeğe de 46’şar madde içeren şekilde son halleri verilmiştir. Ana uygulamalarda ölçekler Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan yasal izin belgesi

kullanılarak, randevu alınan okullarda görevli 540 kişiye (340 aday ve 200 danışman öğretmen) araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Cevaplanan ölçeklerden aday öğretmenlere ait 297 ve danışman öğretmenlere ait 171 ölçek cevapları ile tam ve geçerli kabul edilenler numaralandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Her iki ölçeğe ait pilot uygulamalarda kullanılan veriler dışında kalan veriler, iki ayrı veri seti olarak oluşturulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 15.0 ve LISREL 8.7 paket programlarından faydalanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bulguların analizi iki temel aşamada tamamlanmıştır. A-ÖMRÖ ile D-ÖMRÖ'nün faktör yapıları ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizleri (AFA) ve AFA sonucu ortaya çıkan yapının doğrulanabilirliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) uygulanmıştır. Her iki ölçeğe ait veri analizlerine başlanmadan önce uç değer veya aşırı değer kontrolleri yapılarak normal dağılımı bozan aday öğretmenler için 16 adet veri, danışman öğretmenler için 8 adet veri analiz setinden çıkarılmıştır. Kalan 281 aday ve 163 danışman öğretmene ait veriler analiz edilmiştir. AFA için verilerin uygunluğu Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile değerlendirilmiştir. KMO değeri, 281 aday öğretmen verisi için çok iyi (0.964) olarak, 163 danışman öğretmen verisi için ise iyi (0.894) olarak hesaplanmıştır. Her iki ölçeğin Barlett Sphericity testleri anlamlı bulunmuştur ve analizlere başlanmıştır. Bu sonuçlar Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'ün (2016) belirttiği, veri setlerinin AFA için uygunluğu ön koşullarını sağlamaktadır. Çalışmada analizlere temel alınan 46'şar maddelik iki ölçeğe ilişkin faktör sayısına karar vermek üzere özdeğerler, varyanslar ve yamaç birikinti grafikleri incelenmiştir. Ölçeklerde faktörlerin seçiminde, özdeğerlerin 1'in üzerinde ve toplam varyansa yaptıkları katkının %50'nin üzerinde olması göz önünde bulundurulmuştur. Maddeler binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılamaları ( $> 0.45$ ) ve faktör yapılarıyla uyum açısından değerlendirilmiştir. Faktör yük değeri 0.30 olan maddeler de ölçekte kalabilir ancak madde faktör yük değerlerinin 0.45 ve daha yüksek olması (Kline, 2011) seğeneği tercih edilmiştir.

A-ÖMRÖ ve D-ÖMRÖ ölçeklerinin belirlenen alt boyutları için alana ilişkin literatürle uyumlu yeni isimlendirmeler yapılmıştır. A-ÖMRÖ son formunda 34 ve D-ÖMRÖ son formunda 36 adet madde olan iki ölçeğin AFA sonuçlarında, ölçek maddelerinin tümü ve her bir faktör için madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Tablolarla ölçeklere ait her bir

faktör için madde sayıları ve madde toplam korelasyon değerlerinin değişim aralıkları verilmiştir. Aynı tablolarda ölçeklerdeki tüm maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyon aralığı da bulunmaktadır. AFA sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkan faktör yapısının geçerliğini değerlendirmek amacıyla DFA yapılmıştır. A-ÖMRÖ ve D-ÖMRÖ ölçekleri için DFA ile elde edilen model veri uyumları için indeksler diğer tablolarda verilmiştir. Model uyumunu incelemek için öncelikle  $t$  değerlerinin anlamlılığına ve ki kare değerine ilişkin  $p$  değerinin anlamlılığına bakılmıştır. Ayrıca uyum indekslerinden  $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR, GFI, AGFI, CFI, NFI ve NNFI gibi sıklıkla değerlendirilenler dikkate alınmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Schumacker ve Lomax, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007).

## **Bulgular**

A-ÖMRÖ ve D-ÖMRÖ için ölçek yapı geçerliliğine ilişkin bulgular iki alt başlıkta sunulmuştur. Her iki başlıkta ilgili ölçeğe ait AFA ve DFA aşamaları ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Bulgulara ilişkin ayrıca tablolar ve şekiller eklenmiştir.

### **Aday Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği (A-ÖMRÖ) Yapı Geçerliliği**

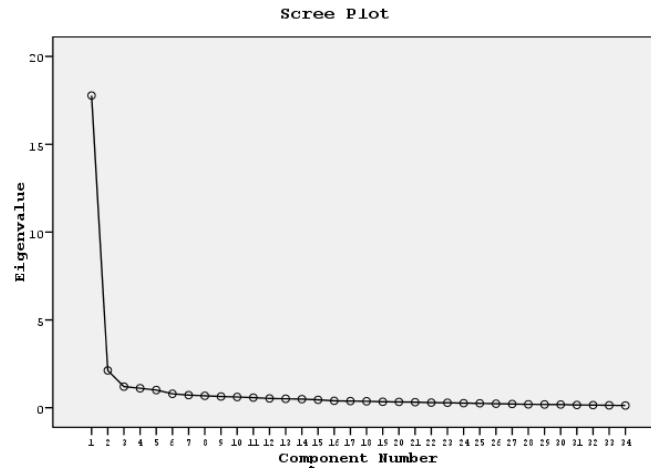
A-ÖMRÖ AFA sonuçlarına göre yamaç birikinti grafiğinde altıncı noktadan sonra, eğimlerin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu ölçekte en az üç maddeden oluşan, özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı toplamda yaklaşık %65 olan ilk beş faktör seçilmiştir. Alan uzmanlarının değerlendirmelerine göre bu ölçekte yer alan on madde binişik olduğu, iki madde yetersiz faktör yükü ürettiği için analizden çıkarılmıştır ve analizler 34 madde (Ek 1) üzerinden gerçekleştirilmiştir. 34 maddelik ölçek boyutlarının açıkladıkları varyans %17 ile %10 arasında değerler almıştır. A-ÖMRÖ ve tüm boyutları için özdeğerler, varyanslar ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 2'de, boyutlara ilişkin yamaç birikinti grafiği ise Şekil 1'de görülmektedir. Tablo 3'te her bir boyut için yeni isimler, madde sayıları ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin değişim aralığı bulunmaktadır. Aynı tabloda ölçeğin tüm maddelerinin madde toplam korelasyon değerleri değişim aralığı da verilmiştir.



Tablo 2

*A-ÖMRÖ AFA Sonuçları (Özdeğerler, Varyanslar ve Güvenilirlik İstatistiği)*

| Boyut No | Başlangıç Özdeğerleri | Açıklanan Varyans (%) | Cronbach Alfa        |
|----------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 1        | 17.776                | 16.913                | 0.923                |
| 2        | 2.125                 | 14.488                | 0.917                |
| 3        | 1.202                 | 14.132                | 0.913                |
| 4        | 1.110                 | 12.378                | 0.901                |
| 5        | 1.007                 | 10.384                | 0.878                |
| Toplam   |                       | 68.296                | Tüm Ölçek İçin 0.972 |



Şekil 1. A-ÖMRÖ yamaç birikinti grafiği

Tablo 3

*A-ÖMRÖ Boyutları, Madde Sayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değer Aralıkları*

| Boyut No       | Boyut İsimleri                      | Madde Sayısı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değer Aralıkları (En Düşük-En Yüksek) |
|----------------|-------------------------------------|--------------|--|
| 1              | Destek ve Cesaretlendirme           | 9            | 0.615-0.801  |
| 2              | Entelektüellik ve Vizyon Geliştirme | 8            | 0.649-0.790  |
| 3              | Yüzleştiricilik ve Örnekler Verme   | 7            | 0.654-0.805  |
| 4              | İsteklilik ve Açıklık               | 6            | 0.656-0.783  |
| 5              | Rol Modelliği                       | 4            | 0.612-0.811  |
| Tüm Ölçek İçin |                                     | 34           | 0.623-0.769  |

A-ÖMRÖ AFA sonuçlarına göre birinci boyutta, 1-4. maddelerde öne çıkan, duygusal destek ilgisi ve kişiselleştirilmiş ilgi rol davranışları, 5-6. maddelerde öne çıkan kolaylaştırıcı ve destekleyici rehberlik rol davranışları ve 7-9. maddelerde öne çıkan destekleme ve cesaretlendirme rol davranışları ile oluşan dokuz maddelik küme 'destek ve cesaretlendirme' rolü olarak isimlendirilmiştir. İkinci boyutta, 10. maddede öne çıkan yetişenin yenilikleri

takip etmeye yönelik teşvik edilmesi rol davranışına ek olarak 11. maddede öne çıkan eş-sorgulay(ıcı/an)/soruşturan ve/veya araştırmaya yönlendiren ‘entelektüel kimliği geliştirme’ kısaca ‘entelektüellik geliştirme’ rol davranışı ve 12-17. maddelerde öne çıkan entelektüel uyarım ile vizyon geliştirme rol davranışlarından oluşan sekiz maddelik küme ‘entelektüellik ve vizyon geliştirme’ rolü olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü boyutta, 18-23. maddelerde öne çıkan, ‘yüzleştiricilik’ ve 24. maddede yer alan deneyim ve gözlemlerinden örnekler verme rol davranışı ile oluşan yedi maddelik küme ‘yüzleştiricilik ve örnekler verme’ rolü olarak isimlendirilmiştir. Dördüncü boyutta, 25-29. maddelerde öne çıkan zaman ayırmaya ve/veya çözümlere katılmaya ‘isteklilik’, mesleki beklentilerde açık olma ve yetişeni mesleki düşüncelerini paylaşmaya tesvik etme ve 30. maddede danışmanın kendi mesleki duygu ve bakış açısını paylaşma davranışları ile öne çıkan ‘açıklık’ rol davranışları içeren altı maddelik küme ‘isteklilik ve açıklık’ rolü olarak isimlendirilmiştir. Bu rol kapsamındaki 25. ve 29. maddeler yalnızca A-ÖMRÖ ölçeğinde anlamlı yer bulmuştur. Beşinci boyutta, 31-34. maddelerde öne çıkan aktif yaşantı yansıtıcısı modeli olma rol davranışları ile oluşan dört maddelik küme ‘rol modelliği’ rolü olarak tanımlanmıştır. A-ÖMRÖ boyutlarının isimleri, Cohen mentorluk rolleri boyutlarından oldukça farklılaşmış ancak literatürle uyumlu bir şekilde yeniden adlandırılmıştır. AFA sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkan faktör yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla 34 maddelik form için DFA yapılmıştır. Elde edilen model veri uyumu için değerler Tablo 4’te verilmiştir.

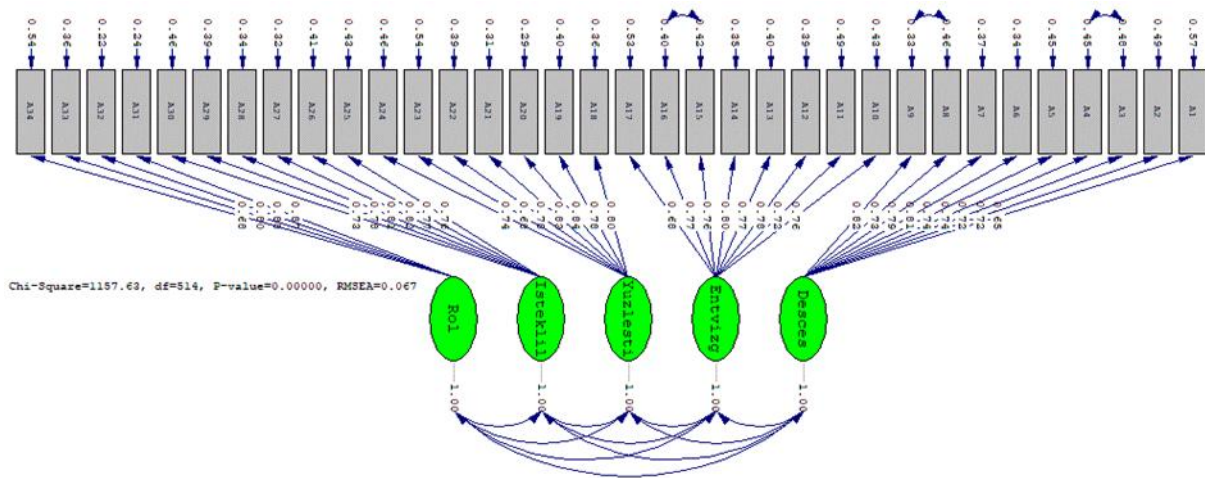
A-ÖMRÖ’nun 34 madde üzerinden yapılan DFA analizine göre öncelikle t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin ki kare [ $\chi^2(281) = 1380.85$ ] değerine ilişkin p değerinin ( $p < 0.0001$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. Model ki-kare ve serbestlik derecesi oranına göre mükemmel uyum, RMSEA, S RMR değerlerine göre kabul edilebilir uyum, CFI, NFI ve NNFI değerlerine göre mükemmel uyum, GFI ve AGFI değerlerine göre zayıf bir uyum göstermiştir. Modelin modifikasyon indeksi değerleri incelendiğinde özellikle altı maddenin (A15-A16, A3-A4 ile A8-A9) hata kovaryansları arasında dikkat çekici ilişki olduğu görülmüştür. İlgili madde çiftleri ölçekte aynı gizil değişken altındadır. Maddeler arasında gözlenen yüksek hata korelasyonlarının modele eklenerek modelin test edilmesi konusunda uzman görüşü alınmıştır. Aşamalı olarak yapılan modifikasyonlardan üçüncü modifikasyon sonrası, nihai DFA yol diyagramı Şekil 2’de ve uyum indeksleri Tablo 4’te görülmektedir. Modifikasyon sonrası S RMR değeri mükemmel uyum düzeyine, GFI değeri kabul edilebilir uyum düzeyine yükselmiştir. Değer olarak 0.80, GFI için kabul edilebilir sınır değerdir (Hair, Anderson, Babin ve Black, 2010). Bununla birlikte MacCallum ve Hong (1997) güç analizi ve

model değerlendirmesi için GFI ve AGFI yerine RMSEA endeksinin tercih edilmesini önermektedir. Ayrıca A-ÖMRÖ için faktör yük değerleri 0.65 ile 0.88 arasındadır ve yük değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.0001$ ). Uyum indeksleri modifikasyon sonrası model için değerlendirildiğinde daha olumlu göstergelere sahiptir.

Tablo 4

DFA Sonuçları A-ÖMRÖ Uyum Değerleri

| DFA Sonuçları (n =281) |                 |  |                      |  |
|------------------------|-----------------|--|----------------------|--|
| Modifikasyon Öncesi    |                 |  | Modifikasyon Sonrası |  |
| Uyum İndeksleri        | Ölçüm Değerleri | İndeks Düzeyleri                                     | Ölçüm Değerleri      | İndeks Düzeyleri                               |
| $\chi^2/sd$            | 2.47            | Mükemmel Uyum<br>$\chi^2/sd \leq 3$                  | 2.25                 | Mükemmel Uyum<br>$\chi^2/sd \leq 3$            |
| RMSEA                  | 0.07            | İyi Uyum<br>RMSEA $\leq 0.07$                        | 0.069                | İyi Uyum<br>RMSEA $\leq 0.07$                  |
| S RMR                  | 0.060           | Kabul Edilebilir Uyum<br>$0.05 \leq S RMR \leq 0.10$ | 0.049                | Mükemmel Uyum<br>S RMR $\leq 0.05$             |
| GFI                    | 0.78            | Zayıf Uyum<br>GFI $< 0.80$                           | 0.80                 | Kabul Edilebilir Uyum<br>$0.8 \leq GFI < 0.90$ |
| AGFI                   | 0.74            | Zayıf Uyum<br>AGFI $< 0.85$                          | 0.77                 | Zayıf Uyum<br>AGFI $< 0.85$                    |
| CFI                    | 0.98            | Mükemmel Uyum<br>CFI $\geq 0.95$                     | 0.98                 | Mükemmel Uyum<br>CFI $\geq 0.95$               |
| NFI                    | 0.97            | Mükemmel Uyum<br>NFI $\geq 0.95$                     | 0.97                 | Mükemmel Uyum<br>NFI $\geq 0.95$               |
| NNFI                   | 0.98            | Mükemmel Uyum<br>NNFI $\geq 0.95$                    | 0.98                 | Mükemmel Uyum<br>NNFI $\geq 0.95$              |



Şekil 2. A-ÖMRÖ (K=34 madde) DFA sonuçları yol diyagramı

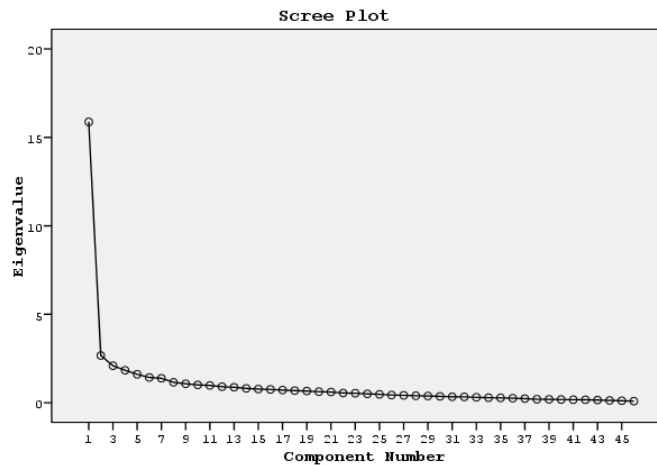
### Danışman Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği (D-ÖMRÖ) Yapı Geçerliliği

D-ÖMRÖ AFA sonuçlarına göre yamaç birikinti grafiğinde dokuzuncu noktadan sonra eğimlerin bir plato yaptığı belirlenmiştir. Bu ölçekte en az üç maddeden oluşan, özdeğeri 1'in üzerinde olan ve varyansa yaptığı katkı yaklaşık %56 olan ilk altı faktör seçilmiştir. Alan uzmanlarının değerlendirmelerine göre D-ÖMRÖ ölçeğinde yer alan iki madde yetersiz faktör yükü ürettiği ve dört madde faktör yapısına uyumlu olmadığı için analizden çıkarılmış ve analizler 36 madde (Ek 2) üzerinden gerçekleştirilmiştir. Toplam varyansı yaklaşık %59 olarak hesaplanan ölçek boyutlarının açıkladıkları varyans %15 ile %7 arasında değerler almıştır. D-ÖMRÖ ve tüm boyutları için özdeğerler, varyanslar ve iç tutarlılık katsayıları Tablo 5'te, boyutlara ilişkin yamaç birikinti grafiği Şekil 3'te görülmektedir. Tablo 6'da her bir boyut için yeni isimler, madde sayıları ve düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerlerinin değişim aralığı bulunmaktadır. Aynı tabloda ölçeğin tüm maddelerinin düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri değişim aralığı da verilmiştir.

Tablo 5

#### D-ÖMRÖ AFA Sonuçları (Özdeğerler, Varyanslar ve Güvenilirlik İstatistiği)

| Boyut No | Başlangıç Özdeğerleri | Açıklanan Varyans (%) | Cronbach Alfa        |
|----------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| 1        | 12.889                | 14.663                | 0.881                |
| 2        | 2.319                 | 11.247                | 0.878                |
| 3        | 1.858                 | 10.762                | 0.849                |
| 4        | 1.674                 | 8.142                 | 0.796                |
| 5        | 1.560                 | 7.068                 | 0.805                |
| 6        | 1.384                 | 6.726                 | 0.829                |
|          | Toplam                | 58.606                | Tüm Ölçek İçin 0.946 |



Şekil 3. D-ÖMRÖ yamaç birikinti grafiği

Tablo 6

*D-ÖMRÖ Boyutları, Madde Sayıları ve Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyon Değer Aralıkları*

| Boyut No       | Boyut İsimleri                           | Madde Sayısı | Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu Değer Aralıkları (En Düşük-En Yüksek) |
|----------------|--|--------------|--|
| 1              | İlgi ve Rehberlik                        | 11           | 0.515-0.657  |
| 2              | Entelektüel Sorgulama ve Yüzleştiricilik | 8            | 0.540-0.651  |
| 3              | Tavsiye ve Vizyon Destekleme             | 7            | 0.526-0.764  |
| 4              | Cesaretlendirme                          | 4            | 0.535-0.647  |
| 5              | Deneyim Aktarımı                         | 3            | 0.618-0.685  |
| 6              | Rol Modelliği                            | 3            | 0.648-0.732  |
| Tüm Ölçek İçin |  | 36           | 0.424-0.635  |

D-ÖMRÖ AFA sonuçlarına göre, birinci boyutta, 1-3. maddelerde öne çıkan mesleki paylaşımlarda zaman ayırmaya ve/veya katılmaya isteklilik rol davranışları, 4-8. maddelerde öne çıkan duygusal destek ilgisi ve kişiselleştirilmiş ilgi rol davranışları ve 9-11. maddelerde öne çıkan kolaylaştırıcı rehberlik rol davranışları ile oluşan 11 maddelik küme ‘ilgi ve rehberlik’ rolü olarak isimlendirilmiştir. Bu rolün 1-8. maddelerinde tanımlanan davranışlar Cohen’in ‘ilgiye dayalı rol’ davranışlarınının büyük çoğunluğunu içermektedir. Bu nedenle bu çalışmada birinci boyutun isimlendirmesinde ‘ilgi ve rehberlik’ rolü tanımlaması tercih edilmiştir. Ayrıca 9. madde yalnızca D-ÖMRÖ’da ve bu boyutta anlamlı bir yer bulmuştur. İkinci boyutta, 12-14. maddelerde öne çıkan ‘entelektüel sorgulama’ ve 15-19. maddelerde öne çıkan ‘yüzleştiricilik’ rol davranışları ile oluşan sekiz maddelik küme ‘entelektüel sorgulama ve yüzleştiricilik’ rolü olarak yeniden isimlendirilmiştir. Bu boyutta 12-14. maddelerde yer alan, mentorun üstlendiği sorgulama ve eleştirel düşünmenin teşvik edilmesi rol davranışları, A-ÖMRÖ’da tanımlanan ‘entelektüellik geliştirme’ rol davranışlarından daha dar kapsamlı ve yalnızca ‘entelektüel sorgulama’ya odaklanan davranışlar olarak araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Üçüncü boyutta, 20-23. maddelerde öne çıkan tavsiye verme rol davranışları ve 24-26. maddelerde öne çıkan ‘vizyon destekleme’ rol davranışları ile oluşan yedi maddelik küme ‘tavsiye ve vizyon destekleme’ rolü olarak isimlendirilmiştir. ‘Uygun olmadığını düşündüğüm eğitim öğretimle ilgili mesleki karar ve tercihlerini sorgularım (madde 23)’ davranışı danışmanlara uygulanan ilk versiyon (46 maddelik) ölçeklerde bir yüzleştiricilik rol davranışı olarak ele alınmıştı. Ancak söz konusu davranış D-ÖMRÖ’da ‘tavsiye’ rol davranışlarını destekleyen bir davranış olarak ortaya çıkmıştır. Dördüncü boyutta, 27-30. maddeler ile öne çıkan mentorun yetişenine aktif olarak sergilediği cesaretlendirme rol davranışları dört maddelik bir küme oluşturarak ‘cesaretlendirme’ rolü

olarak tanımlanmıştır. ‘Alanımla ilgili seminer, çalıştay, panel vb. etkinliklere katılmamın, mesleki gelişimim için önemli olduğunu vurgular’ davranışı A-ÖMRÖ’da (madde 17) ‘entelektüellik ve vizyon geliştirme’ boyutunda bir davranış olarak yer almıştır. Bununla beraber, ‘Alanında ilgili seminer, çalıştay, panel vb. etkinliklere katılmasının, mesleki gelişimi için önemli olduğunu vurgularım’ şeklindeki aynı davranış, D-ÖMRÖ’da (madde 30) ‘cesaretlendirme’ boyutunda bir davranış olarak yer bulmuştur. Beşinci boyutta, 31-33. maddeler ile kişisel mesleki deneyimlerinin aktarımı rol davranışları içeren üç maddelik küme ‘deneyim aktarımı’ rolü olarak tanımlanmıştır. 34-36. maddeler ile öne çıkan aktif yaşantı yansıtıcısı modeli olma rolü içeren üç maddelik küme ‘rol modelliği’ rolü olarak tanımlanmıştır. Söz konusu rol modellik davranışlarının ifade edildiği maddeler, A-ÖMRÖ’da tanımlanan ‘rol modelliği’ maddeleri ile oldukça benzerdir.

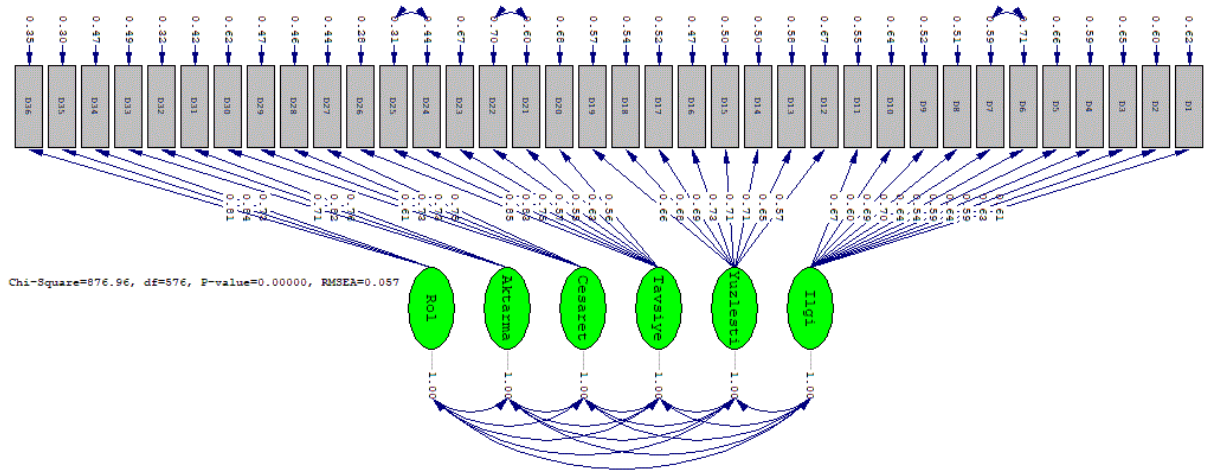
D-ÖMRÖ boyutlarının isimleri, Cohen’in (1993) mentorluk rolleri boyutlarından büyük ölçüde farklılaşmış ancak literatürle uyumlu bir şekilde yeniden adlandırılmıştır. AFA sonuçlarına dayalı olarak ortaya çıkan faktör yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla 36 maddeden oluşan D-ÖMRÖ için DFA yapılmıştır. Elde edilen model veri uyumu için indeksler Tablo 7’de verilmiştir.

D-ÖMRÖ’nun 36 madde üzerinden yapılan DFA analizine göre öncelikle t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin ki kare [ $\chi^2_{(163)} = 961.47$ ] değerine ilişkin p değerinin anlamlı ( $p < 0.0001$ ) olduğu görülmüştür. Model ki-kare ve serbestlik derecesi oranına göre mükemmel uyum, RMSEA değerine göre iyi uyum, S RMR değerine göre kabul edilebilir uyum, CFI, NNFI değerlerine göre mükemmel uyum, NFI değerlerine göre iyi uyum ve GFI ve AGFI değerlerine göre zayıf bir uyum göstermiştir. Modelin modifikasyon indeksi değerleri incelendiğinde özellikle altı maddenin (d6-d7, d22-d21 ile d24-d25) hata kovaryansları arasında dikkat çekici ilişki olduğu görülmüştür. İlgili madde çiftleri ölçekte aynı gizil değişken altındadır. Maddeler arasında gözlenen yüksek hata korelasyonlarının modele eklenerek modelin test edilmesi konusunda uzman görüşü alınmıştır. Aşamalı olarak yapılan modifikasyonlardan üçüncü modifikasyon sonrası, nihai DFA yol diyagramı Şekil 4’te ve uyum indeksleri Tablo 7’de görülmektedir. Modifikasyon sonrası tüm modifikasyon değerlerinde iyileşme gözlenmiştir. Ayrıca D-ÖMRÖ için faktör yük değerleri 0.54 ile 0.85 arasındadır ve yük değerleri istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0.0001$ ). Uyum indeksleri modifikasyon sonrası model için değerlendirildiğinde daha olumlu göstergelere sahiptir.

Tablo 7

## DFA Sonuçları D-ÖMRÖ Uyum Değerleri

| DFA Sonuçları (n =163) |                 |  |                      |  |
|------------------------|-----------------|--|----------------------|--|
| Modifikasyon Öncesi    |                 |  | Modifikasyon Sonrası |  |
| Uyum İndeksleri        | Ölçüm Değerleri | İndeks Düzeyleri                                     | Ölçüm Değerleri      | İndeks Düzeyleri                                     |
| $\chi^2/sd$            | 1.66            | Mükemmel Uyum<br>$\chi^2/sd \leq 3$                  | 1.52                 | Mükemmel Uyum<br>$\chi^2/sd \leq 3$                  |
| RMSEA                  | 0.064           | İyi Uyum<br>RMSEA $\leq 0.07$                        | 0.057                | İyi Uyum<br>RMSEA $\leq 0.07$                        |
| S RMR                  | 0.071           | Kabul Edilebilir Uyum<br>$0.05 \leq S RMR \leq 0.10$ | 0.067                | Kabul Edilebilir Uyum<br>$0.05 \leq S RMR \leq 0.10$ |
| GFI                    | 0.75            | Zayıf Uyum<br>GFI $< 0.80$                           | 0.77                 | Zayıf Uyum<br>GFI $< 0.80$                           |
| AGFI                   | 0.71            | Zayıf Uyum<br>AGFI $< 0.85$                          | 0.73                 | Zayıf Uyum<br>AGFI $< 0.85$                          |
| CFI                    | 0.96            | Mükemmel Uyum<br>CFI $\geq 0.95$                     | 0.96                 | Mükemmel Uyum<br>CFI $\geq 0.95$                     |
| NFI                    | 0.91            | İyi Uyum<br>$0.90 \leq NFI \leq 0.95$                | 0.92                 | İyi Uyum<br>$0.90 \leq NFI \leq 0.95$                |
| NNFI                   | 0.96            | Mükemmel Uyum<br>NNFI $\geq 0.95$                    | 0.96                 | Mükemmel Uyum<br>NNFI $\geq 0.95$                    |



Şekil 4. D-ÖMRÖ (K=36 madde) DFA sonuçları yol diyagramı

## Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada aday ve danışman öğretmenlerin mentorluk rollerine dair algılarını her iki taraf için ayrı ayrı belirleyebilen ‘Aday Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği’ (A-ÖMRÖ) ve ‘Danışman Öğretmen Mentorluk Rollerini Ölçeği’ (D-ÖMRÖ) geliştirilmiştir. Cohen mentorluk

rollerinin ağırlıklı olarak referans alındığı ve ilgili alan yazındaki bazı çalışmalara dayalı olarak hazırlanan 46'şar maddelik iki ölçek aday ve danışman öğretmen gruplarına uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeklerin faktör yapıları ve yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan AFA'lar sonucunda A-ÖMRÖ için beş, D-ÖMRÖ için altı boyutlu bir yapı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan DFA'lar ile A-ÖMRÖ ve D-ÖMRÖ ölçeklerinin model uyum iyiliği indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Geliştirilen ölçeklerin boyutları uzman görüşleri ve literatürden faydalanarak yeniden isimlendirilmiştir. A-ÖMRÖ için 'destek ve cesaretlendirme' rolü literatürde genel olarak iki grupta; yetişeni destekleme rolleri ve cesaretlendirme rolleri olarak ele alınmaktadır. Yetişeni destekleme rolleri, duygusal destek ilgisi ve kişiselleştirilmiş ilgi rol davranışları (Aguilar-Gaxiola, 1984; Burke ve McKeen, 1990; Hudson, 2004; Koç, 2011a; Kram, 1983; Mena, Hennissen ve Loughran, 2017; Naillioğlu-Kaymak, 2017; Nielsen vd., 2017; Noe, 1988) ve kolaylaştırıcı veya destekleyici rehberlik rol davranışları (Cohen, 1993, 1995; Galbraith ve Cohen, 1997; Wang ve Odell, 2002) şeklinde çeşitli çalışmalarda tanımlanmaktadır. Mentorun yetişenine aktif olarak sergilediği cesaretlendirme rol davranışları literatürde birçok çalışmada (Aguilar-Gaxiola, 1984; Burke ve McKeen, 1990; Kram, 1983; Noe, 1988) yer almaktadır. İkinci rol, 'entelektüellik ve vizyon geliştirme' rolü iki alt küme rol davranış içermektedir. İlk küme rol davranışlar, 'entelektüellik geliştirme' olarak isimlendirilmiştir. Bu alt küme rol davranışları literatürdeki yeniliklere teşvik eden (Zanting, Verloop ve Vermunt, 2001) ve eş-sorgulayıcı/sorgulayan (co-enquirer) (Brooks, Husbands ve Sikes, 1997; Furlong ve Maynard, 1995) mentor rol davranışları ile uyumludur. İkinci kümede yer alan vizyon geliştirme rol davranışları ise literatürdeki entelektüel uyarım ile vizyon destekleme ve kariyer geliştirmeye destek olma rolleri (Bodilenyane ve Mooketsane, 2019; Burke ve McKeen, 1990; Cohen, 1993, 1995; Galbraith ve Cohen, 1997; Kram, 1983; Noe, 1988; Sezgin, 2002) ile uyumludur. Üçüncü rol, 'yüzleştiricilik ve örnekler verme' rolü kapsamında yüzleştiricilik literatürde çeşitli çalışmalarda (Cohen, 1993, 1995; Furlong ve Maynard, 1995; Galbraith ve Cohen, 1997; Halai, 2006; Naillioğlu-Kaymak, 2017; Yıldırım, 2012) yer almaktadır. Örnekler verme rol davranışı yüzleştiriciliği destekleyen bir davranış olarak ele alınabilir. Dördüncü rol, 'isteklilik ve açıklık' rolü literatürdeki mentor rolleri içinde mesleki paylaşımlarda ve beklentilerde açık olma (openess), zaman ayırmaya ve/veya katılmaya isteklilik (participation) rol davranışları (Glazer ve Hannafin, 2006; Hawkey, 1998; Neal,



1992; Sinclair, 2003; Stanulis ve Russell, 2000) ile uyumludur. Beşinci rol ‘rol modelliği’, literatürde geçen rol tanımlarıyla (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2013; Flach, Smith, Smith ve Glasser, 1982; Kram, 1983; Levinson, 1978; Schön, 1987; Tomlinson, 2019) ile uyumludur. Turpeinen (2018), bir mentorun modelliğinin yeni öğretmenler üzerinde olumlu etkilerini vurgulamıştır.

D-ÖMRÖ’nun ilk rolü, ‘ilgi ve rehberlik’ rolü literatürde geçen kolaylaştırıcı veya destekleyici rehberlik rol davranışları (Cohen, 1993, 1995; Galbraith ve Cohen, 1997; Sezgin, 2002; Wang ve Odell, 2002) ile uyumludur. İkinci rol, ‘entelektüel sorgulama ve yüzleştiricilik’ rolü ‘entelektüel sorgulama’ rol davranışları Furlong ve Maynard’ın (1995) ‘eş-sorgulayan/soruşturan (co-enquirer)’ mentor rol tanımlaması ile benzerlik göstermektedir. ‘İrdeleyici model’ olarak da tanımlanan (Soininen ve Merisuo-Storm, 2012) Furlong ve Maynard mentorluk modelinde mentor ve yetişen yetişenin otonomisini kazanması için beraber hareket ederler (Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010). Öğretmen adayları, mentorları ile farklı öğretim yöntemleri üzerine düşünerek ve öğrenme ve öğretme süreçlerini derinlemesine kavrayarak öğrenirler (Brooks, Husbands ve Sikes, 1997; Zanting vd., 2001). Bu rolün ikinci alt kümede yer alan ‘yüzleştiricilik’ rol davranışları literatürdeki eleştirel arkadaş (Furlong ve Maynard, 1995; Halai, 2006) rol davranışları tanımlamaları ile uyumludur. Ayrıca yüzleştiricilik rol davranışı tanımlamaları A-ÖMRÖ yüzleştiricilik rol davranış kümesi ve literatürdeki yüzleştiricilik rol tanımlamalar ile büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Üçüncü rol, ‘tavsiye ve vizyon destekleme’ rolü mentorun önemli rollerindedir (Kram, 1983; McKenna, 1987; Tomlinson, 2019). Bu rol kapsamındaki tavsiye rol davranışları literatürdeki bilgiye dayalı rol davranışlarının (Cohen, 1993; Galbraith ve Cohen, 1997; Sezgin, 2002) yalnızca bir kısmını yansıtmaktadır. Aynı rolün içinde yer alan ‘vizyon destekleme’ rol davranışları, literatürle (Cohen, 1993; Galbraith ve Cohen, 1997; Sezgin, 2002) büyük ölçüde benzer olduğundan isim tanımlaması aynen korunmuştur. ‘Cesaretlendirme’ dördüncü rol, ‘rol modelliği’ beşinci rol ve ‘deneyim aktarımı’ altıncı rol olarak tanımlanmıştır. Deneyim aktarımı rolü literatürde, Yansıtma Modeli (Schön, 1987) içinde tanımlanan deneyim yansıtıcısı rolleri ile uyumludur. Beş ve altıncı boyutta yer alan maddeler Cohen’in (1993) model olma rol davranışları ile büyük ölçüde uyumludur ancak D-ÖMRÖ’da bu rol davranışlar iki farklı boyutta ölçek içinde anlamlı bir yer bulmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre A-ÖMRÖ ve D-ÖMRÖ ölçeklerinin faktör yapıları, ağırlıklı olarak referans alınan Cohen mentorluk rollerine ait altı alt boyut ile kısmen benzerlik göstermektedir. Ayrıca geliştirilen bu ölçeklerin boyutları literatürde yer alan

yükseköğretime yönelik Yetiştiricilik Rollerini Ölçeğinden (Sezgin, 2002) farklılıklar içermektedir. Diğer taraftan geliştirilen ölçeklerin boyutlarına ait madde kümelenmelerinin, alt küme rol davranışlarında kendi aralarında farklılıklar ve benzerlikler gösterdiği tespit edilmiştir. Her iki ölçek içinde yalnızca ‘Rol modelliği’ rolü ve bunlara ait maddeler tek bir boyut olarak tanımlanmıştır ve diğer boyutlarda ve boyutları oluşturan madde kümelenmelerinde literatüre göre ve kendi aralarında farklılıklar mevcuttur. Bu farklılıkların mentorluk rol davranışlarının temel ve orta öğretimde görev yapan aday ve danışman öğretmenlere göre farklı algılanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu duruma örnek olarak, adayların danışmanlarından görmeyi umdukları rolün, ‘mesleki paylaşım zaman ayırma’ konusunda istekli ve açık olma rolü olarak algılandığı, ancak danışmanlarca bu rolün ‘ilgi ve rehberlik’ rolü kapsamında ‘mesleki paylaşım için zaman ayırmayı’ kolaylaştırıcı rehberlik rol davranışı olarak daha dar kapsamda algılandığı söylenebilir. Danışmanlarca bağımsız bir boyut olarak yer bulan deneyim aktarımı rolleri aday öğretmenlerce farklı boyutlara dağılmış rol davranışlar olarak yer almıştır. Dikkat çekici bu farklı bakış açılarının nedenleri ayrı birer araştırma konusu olarak ele alınabilir. Geliştirilen ölçeklerin uygulamaları ile bu farklılıklara ve nedenlerinin tespitine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, A-ÖMRÖ ölçeği 0.972, D-ÖMRÖ ölçeği için 0.946’dır. Çalışmaya ait değerler iki ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bayram (2004) Cronbach Alfa değerinin güvenilirlik için 0.70’in üzerinde olmasının yeterli olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ölçeklerin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeklerin son hâlinde yer alacak maddeleri belirlemek için temel bileşen faktörü korelasyonu temel alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda mentorluk rolleri ölçeklerinin birlikte açıkladığı toplam varyansları beş faktörle A-ÖMRÖ için %65 ve altı faktörle D-ÖMRÖ için yaklaşık %56 olup, toplam varyans değerlerinin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan tüm maddelerin faktör yükü 0.45’in üzerindedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında faktör oluşturulabilmesi için, faktör yükleri için 0.30 ile 0.40 arasında değişen alt kesme noktasında alınabilir (Büyüköztürk, 2007). Ayrıca ölçeklere ait her bir faktör için madde sayıları ve madde toplam korelasyon değerlerinin değişim aralığı ile ölçeklerdeki tüm maddelerin madde toplam korelasyon aralıklarına bakılmıştır. A-ÖMRÖ’da, dört madde içeren ‘isteklilik ve açıklık’ rolü ve ‘rol modelliği’rolleri ile D-ÖMRÖ’da, dört madde içeren ‘cesaretlendirme’ rolü ve üçer madde içeren ‘deneyim aktarımı’ rolü ve rol modelliği rollerine ait madde sayıları diğerlerine göre az olmasına rağmen, herbiri kendi boyutunda 1 değerinin

üzerinde bir öz değer göstermiş ve geçerli bir iç güvenilirlik katsayısı sağlamıştır. Ölçeklerdeki madde toplam korelasyonlarının 0.50'ye yakın ve yukarısında olması, nihai ölçeklere seçilen maddelerin iyi düzeyde ayırıcılık gösterdiği bir başka deyişle, maddelerin ölçeklerin bütünü ile ölçülmek istenen özelliği iyi ölçebilen maddeler oldukları ifade edilebilir. Büyüköztürk'e (2007) göre madde toplam korelasyonu için alınabilecek sınır değer 0.30 olmalıdır. Tavşancıl'a (2002) göre ise %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları sosyal bilimlerde yapılan analizlerde yeterli bulunmaktadır.

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre, 34 maddelik A-ÖMRÖ ve 36 maddelik D-ÖMRÖ için modeller, uyum indekslerinin büyük çoğunluğu için kabul edilebilir, iyi uyum ya da mükemmel uyum göstermektedir. Bu indeks düzeyleri ölçeklerin modellerinin kabul edilebilir olduğuna işaret etmektedir (Iacobucci, 2009; Kline, 2011; Özer ve Anıl, 2011). Bununla beraber GFI değeri A-ÖMRÖ için kabul edilebilir, D-ÖMRÖ için zayıf ama kabul edilebilir sınırına (Hair, Anderson, Babin ve Black, 2010) yakınlıkta bir uyum göstermiştir. Bu bağlamda uyum indeksleri modifikasyon sonrası model uyumu için bir bütün olarak değerlendirildiğinde, A-ÖMRÖ ve D-ÖMRÖ ölçeklerinin daha olumlu göstergelere sahip olduğuna ve modellerinin kabul edilebilir olduğuna kanaat getirilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında A-ÖMRÖ ve D-ÖMRÖ ölçeklerinin aday ve danışman öğretmenlerin mentorluk rolleri algılarının ölçülmesinde güvenilir ve geçerli birer ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ölçeklerin, öğretmen yetiştirme sürecinde danışmanlardan beklenen mentorluk rollerini, aday ve danışman öğretmenlerin kendi bakış açılarına göre ayrı ayrı ve çok boyutlu ölçmeye çalışan nitelikli araçlar olduğu ifade edilebilir. Temel ve orta öğretimde görev yapan aday ve danışman öğretmenlerden veri toplanarak geliştirilen ölçekler, aday ve danışman öğretmen mentorluk ilişkilerinin çok yönlü psikometrik araştırmalarla incelenmesinde önemli bir boşluğu dolduracaktır. Aday ve danışman öğretmenlerin mesleki yaşantılarında sosyal ve olgusal bağlamda etkileşimlerini artıracak mentorluk rolleri ile ilgili çalışmaların yapılması araştırmacılar için önerilebilir.

## **Kaynaklar**

Aguilar-Gaxiola, S. (1984, April). *The roles of mentors in the lives of graduate students*. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri, New Orleans, LA. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED244529.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Akarsu, B., & Kaya, H. (2012). Redesigning effective methods courses: Teaching pre-service teachers how to teach. *Electronic Journal of Science Education, 16*(1), 1–16.
- Akçamete, G., Aslan, B., & Dinçer, Ç. (2010, Mayıs). *Uygulama öğretmenlerinin mentörlük becerilerinin değerlendirilmesi*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II’de sunulmuş bildiri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bakioğlu, A., & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2013). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk içinde* (s. 41–72). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A., Hacıfazlıoğlu, Ö., & Özcan, K. (2010). Influence of mentors on principals’ career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(2), 245–259.
- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G., & Özgen, B. (2013). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitimde mentorluk içinde* (s. 1–40). Ankara: Nobel.
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18*(1), 61–74.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi*. Bursa: 4 Nokta.
- Bodilenyane, K., & Mooketsane, K. (2019, July). *Transformational leadership and mentoring: A panacea for capacity building*. International Conference on Public Administration and Development Alternative (IPADA)’da sunulmuş bildiri. <https://pdfs.semanticscholar.org/fc58/64954edfe7370598f2c4b145887bad602bbc.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Brooks, V., Husbands, C. T., & Sikes, P. J. (1997). *The good mentor guide: Initial teacher education in secondary schools*. Buckingham: Open University.
- Burke, R. J., & McKeen, C. A. (1990). Mentoring in organizations: Implications for women. *Journal of Business Ethics, 9*(4-5), 317–332.
- Bülbül, İ., & Akyel, E. (2015). Expectations of the triad members for the roles and responsibilities of university supervisors and cooperating EFL teachers during the pre-service practicum. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal, 4*(2), 58–100.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E., Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA.
- Cakir, L., & Kocabas, I. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76–90.
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54.
- Cohen, N. H. (1993). *Development and validation of the principles of adult mentoring for faculty mentors in higher education*. Doktora Tezi, Temple University, Philadelphia.
- Cohen, N. H. (1995). The principles of adult mentoring scale. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1995(66), 15–32.
- Cohen, N. H. (2003). The journey of the principles of adult mentoring inventory. *Adult Learning*, 14(1), 4–7.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: Pegem A.
- Demirkol, I. (2004). *Expectations for the roles of cooperating teachers and university supervisors during the practice teaching period as perceived by university supervisors, cooperating teachers and student teachers*. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi University, İstanbul.
- DeVaus, D. A. (1990). *Surveys in social research* (2nd ed., vol. 11). London: Unwin Hyman.
- DeVellis, R. F. (2003). Factor analysis. Scale development, theory and applications. *Appl. Soc. Res. Method Ser*, 26, 10-137.
- Doyon, D. (2000). *Interdepartmental mentoring program for middle managers. Module 1: Basic information, middle managers network and human resources development*. Canada: Quebec Region.
- Erol, Y. C., & Özdemir, T. Y. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 874–894.
- Flach, D. H., Smith, M. F., Smith, W. G., & Glasser, M. L. (1982). Faculty mentors for medical students. *Academic Medicine*, 57(7), 514-520.

- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The growth of professional knowledge*. London and New York, Routledge: Psychology.  
[http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135096168\\_sample\\_508039.pdf](http://samples.sainsburysebooks.co.uk/9781135096168_sample_508039.pdf)  
sayfasından erişilmiştir.
- Galbraith, M. W., & Cohen, N. H. (1997). Principles of adult mentoring scale: Design and implications. *Michigan Community College Journal*, 3(1), 29–50.
- Glazer, E. M., & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 179–193.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective (Vol. 7)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. *Teaching and Teacher Education*, 22(6), 700–710.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K., & Bullough, R. V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 16(3), 328–345.
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657–670.
- Hudson, P. (2004). Specific mentoring: A theory and model for developing primary science teaching practices. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 139–146.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: ‘growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. doi: 10.1080/19415257.2012.749415
- Iacobucci, D. (2009). Everything you always wanted to know about SEM (structural equations modeling) but were afraid to ask. *Journal of Consumer Psychology*, 19(4), 673–680.
- Izadinia, M. (2015). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 52, 1–10.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3<sup>rd</sup> ed.)*. New York, NY: The Guilford.

- Koç, E. M. (2011a). Development of mentor teacher role inventory. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 193–208. doi:10.1080/02619768.2010.539199
- Koç, E. M. (2011b). Factors affecting student teachers' perceptions on mentor roles: A study at Distance English Language Teacher Training Program. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 115–124.
- Koç, E. M. (2012). Idiographic roles of cooperating teachers as mentors in pre-service distance teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 818–826.
- Kozikoğlu, İ., & Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1–19. doi: 10.16986/HUJE.2018037027
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625.
- Kwan, T., & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275–287.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballentine.
- MacCallum, R. C., & Hong, S. (1997). Power analysis in covariance structure modeling using GFI and AGFI. *Multivariate Behavioral Research*, 32(2), 193–210.
- McKenna, G. F. (1987). *Analysis of the benefits of being a mentor in a formal induction program*. Doctora Tezi. Loyola University, Chicago. [https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/2545](https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2545) sayfasından erişilmiştir.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Naillioğlu-Kaymak, M. (2017). *Aday öğretmenlerin yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi ve mentorluk önerilerinin uygulanmasına ilişkin görüşler*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neal, J. C. (1992). Mentoring: A teacher development activity that avoids formal evaluation of the protégé. In Bey, T. M., & Thomas Holmes C. (Eds.), *Mentoring: Contemporary principles and issues* (s. 35-49). Reston, Va: Association of Teacher Educators.

- Nielsen, W., Mena, J., Clarke, A., O'Shea, S., Hoban, G., & Collins, J. (2017). Australia's supervising teachers: Motivators and challenges to inform professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 346–368.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41(3), 457–479.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313–324.
- Rose, G. L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44(4), 473–494.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. New York: Psychology.
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sezgin, F., Koşar, S., & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337–1356.
- Sinclair, C. (2003). Mentoring online about mentoring: Possibilities and practice. *Mentoring and Tutoring*, 11(1), 79–94. doi: 10.1080/1361126032000054826.
- Soininen, M., & Merisuo-Storm, T. (2012). Fin sınıf öğretmeni eğitiminde mentorluk ve yetiştiricilik. Yirci, R., & Kocabaş, İ. (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları içinde* (s. 71–88). Ankara: PegemA.
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129–134. doi: 10.1080/00098655.2017.1321905
- Stanulis, R. N., & Russell, D. (2000). 'Jumping in': Trust and communication in mentoring student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 65–80. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00041-4.



- Strateji Belgesi. (2017). *MEB 2017-2023 Ulusal öğretmen strateji belgesi*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09140719\\_Strateji\\_Belgesi\\_Resmi\\_Gazete\\_sonrasY\\_ilan.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tahir, L., Said, M. N. H. M., Daud, K., Vazhathodi, S. H., & Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(3), 420–450.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tomlinson, P. (2019). *Mentor teachers' perceptions of effective mentoring strategies*. Doktora Tezi, Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7970&context=dissertations> sayfasından erişilmiştir.
- Turpeinen, K. B. (2018). *Exploring factors of effective virtual mentoring of novice, rural K-12 teachers*. Doktora Tezi, Walden University. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6559&context=dissertations> sayfasından erişilmiştir.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards based reform: a critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546. doi: 10.3102/00346543072003481.
- Yıldırım, M. C. (2012). Temel eğitim kursunun aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısı üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1867–1886.
- Yirci, R., & Kocabaş, İ. (2012). Türkiye’de bir mentorluk uygulaması. R. Yirci, & İ. Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları içinde* (s. 227–244). Ankara: PegemA.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers' beliefs about mentoring and learning to teach during teaching practice. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 57–80. doi:10.1348/000709901158398.

**Ek 1. A-ÖMRÖ Maddeler ve İlgili Boyutlar**

| Madde No | Boyutların İsimleri  |  |
|----------|--|--|
|          |  | Danışman Öğretmenim Bir Mentör (Yetiştirici Olarak);   |
| 1        | F1- Destek ve Cesaretlendirme  | Çalışmalarında ve benden beklentilerinde iş ve aile yaşantımın bütünlüğünü dikkate alır.   |
| 2        |  | Çalışmalarımızda başarılarımı ve çabamı takdir eder.   |
| 3        |  | İkili ilişkilerimizde güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşmasına özen gösterir.  |
| 4        |  | Görüşmelerimiz sırasında empatik davranır.   |
| 5        |  | Benim adıma karar vermekten çok yönlendirici olmaya özen gösterir.   |
| 6        |  | Mesleki işlem ve ilişkilerde bana rehberlik eder.  |
| 7        |  | Bağımsız ve yetkin bir birey olarak çalışabilmemi destekler.   |
| 8        |  | Beni, gelecekte akademik olarak başarılı işler yapacak birisi olarak görür.  |
| 9        |  | Kişisel vizyonumu destekleyici ifadelerde bulunur.   |
| 10       | F2- Entelektüellik ve Vizyon Geliştirme  | Eğitim öğretim alanında yenilikleri takip etmeye teşvik eder.  |
| 11       |  | Öğrendiklerimi zaman zaman sorgular.   |
| 12       |  | Çalışmalarım ile ilgili gelişmeleri belirlemek amacıyla daha önceki kararlarımı izler.   |
| 13       |  | Hedeflerime ulaşabilmem için yeni yeterlikler kazanabileceğim fırsatlar önerir.  |
| 14       |  | Mesleki hedeflerim doğrultusunda yaptığım planları açıklamamı ister.   |
| 15       |  | Hedeflerim ile ilgili sahip olduğum kaynakları açıklamamı ister.   |
| 16       |  | Hedeflerim doğrultusunda stratejileri açıklamamı ister.  |
| 17       | Alanımla ilgili seminer, çalıştay, panel vb. etkinliklere katılmamın, mesleki gelişimim için önemli olduğunu vurgular. |  |
| 18       | F3- Yüzleştiricilik ve Örnekler Verme  | Başarısızlıklarım bulduğum gerekçeleri mantıklı bir şekilde sorgulamama yardımcı olur.   |
| 19       |  | Akademik ve mesleki kararlarımın dayandığı bilginin yetersiz ya da yanlış olması durumunda beni uyarır.  |
| 20       |  | Problemleri çözme konusunda yeterince çaba göstermediğimde, olası olumsuz sonuçları görmemi sağlar.  |
| 21       |  | Kararlarımın ya da problemlerden kaçmamın, mesleki gelişmemi engellediği durumlarda yapıcı eleştirilerde bulunur.  |
| 22       |  | Benden olumlu yönde değişme ve başarı beklediği durumlarda davranışlarım hakkında düşüncelerini ifade eder.  |
| 23       |  | Uygun olmadığını düşündüğü eğitim öğretimle ilgili mesleki karar ve tercihlerimi sorgular.   |
| 24       |  | Sıkıcı, çok ağır ya da ilgisiz gibi görünen işlerin değerli bir öğrenme deneyimi olduğuna ilişkin kendi yaşantısından ve başka öğrencilerden örnekler verir. |
| 25       | F4- İsteklilik ve Açıklık  | Mesleki ve toplumsal deneyimlerime ilişkin olumlu ve olumsuz düşüncelerimi paylaşmaya teşvik eder.   |
| 26       |  | Mesleki problemlerle karşılaştığımda yardım etmeye isteklidir.   |
| 27       |  | Bana ortak çalışma yapabilmemiz için gereken zamanı ayırır.  |
| 28       |  | Çalışma zamanımızın kesintiye uğramamasına özen gösterir.  |
| 29       |  | Çalışmalarında, benden ne beklediğini açık ve net olarak ifade eder.   |
| 30       |  | Eğitim öğretim konularındaki hususları tartışırken, konuya ilişkin kendi kişisel duygu ve bakış açısını paylaşır.  |
| 31       | F5- Rol Modelliği  | Akademik ve sosyal ilişkilerinde model alabileceğim davranışlar sergiler.  |
| 32       |  | Öğrencileri ile iletişimlerinde model alacağım rol ve davranışlar sergiler.  |
| 33       |  | Öğrenci aileleri ile iletişimlerinde model alacağım rol ve davranışlar sergiler.   |
| 34       |  | Problemlerle karşılaşıp cesaretim kırıldığında, kendi deneyimlerinden örnekler verir.  |

## Ek 2. D-ÖMRÖ Maddeler ve İlgili Boyutlar

| Madde No | Boyutların İsimleri  |  |
|----------|--|--|
|          |  | Bir Mentör (Yetiştirici olarak);   |
| 1        | F1- İlgili ve Rehberlik  | Mesleki problemlerle karşılaştığında yardım etmeye istekliyimdir.  |
| 2        |  | Ona ortak çalışma yapabilmemiz için gereken zamanı ayırırım.   |
| 3        |  | Çalışma zamanımızın kesintiye uğramamasına özen gösteririm.  |
| 4        |  | Eleştirilerimi kişiselleştirmeden mesleki bir çerçeve içinde tutmaya özen gösteririm.  |
| 5        |  | Çalışmalarında ve ondan beklentilerimde iş ve aile yaşantısının bütünlüğünü dikkate alırım.  |
| 6        |  | Çalışmalarında başarılarını ve çabalarını takdir ederim.   |
| 7        |  | İkili ilişkilerimizde güvene dayalı bir iletişim ortamı oluşmaya özen gösteririm.  |
| 8        |  | Görüşmelerimiz sırasında empatik davranırım.   |
| 9        |  | Mesleki bilgi ve deneyimimi onunla paylaşıyorum.   |
| 10       |  | Onun adıma karar vermektен çok yönlendirici olmaya özen gösteririm.  |
| 11       |  | Mesleki işlem ve ilişkilerde ona rehberlik ederim.   |
| 12       | F2- Entelektüel Sorgulama ve Yüzleştiricilik   | Öğrendiklerini zaman zaman sorgularım.   |
| 13       |  | Eğitim öğretim alanında yenilikleri takip etmeye teşvik ederim.  |
| 14       |  | Hatalarını yapıcı bir biçimde ifade ederim.  |
| 15       |  | Başarısızlıklarına bulduğu gerekçeleri mantıklı bir şekilde sorgulamasına yardımcı olurum.   |
| 16       |  | Akademik ve mesleki kararlarının dayandığı bilginin yetersiz ya da yanlış olması durumunda onu uyarırım.   |
| 17       |  | Problemleri çözme konusunda yeterince çaba göstermediğinde, olası olumsuz sonuçları görmesini sağlarım.  |
| 18       |  | Kararlarının ya da problemlerden kaçmanın, mesleki gelişmesini engellediği durumlarda yapıcı eleştirilerde bulunurum.  |
| 19       | Ondan olumlu yönde değişme ve başarı beklediğim durumlarda davranışları hakkında düşüncelerimi ifade ederim. |  |
| 20       | F3- Tavsiye ve Vizyon Destekleme   | Mesleki konularda ihtiyacı olan bilgileri edinebilmesi için farklı kişi ve kaynaklara yönlendiririm.   |
| 21       |  | Eğitim-öğretime yönelik mesleki karar ve tercihlerini ayrıntılı olarak açıklamasını isterim.   |
| 22       |  | Verimli ve etkin çalışma stratejileri oluşturmasına yardımcı olurum.   |
| 23       |  | Uygun olmadığını düşündüğüm eğitim öğretimle ilgili mesleki karar ve tercihlerini sorgularım.  |
| 24       |  | Mesleki hedefleri doğrultusunda yaptığı planları açıklamasını isterim.   |
| 25       |  | Hedefleri ile ilgili sahip olduğu kaynakları açıklamasını isterim.   |
| 26       |  | Hedefleri doğrultusundaki stratejileri açıklamasını isterim.   |
| 27       | F4- Cesaretlendirme  | Hedeflerine ulaşabilmesi için yeni yeterlikler kazanabileceği fırsatlar öneririm.  |
| 28       |  | Onu, gelecekte akademik anlamda çalışmalarını sürdürebilecek kişi olarak gördüğümü dile getiririm.   |
| 29       |  | Kişisel vizyonunu destekleyici ifadelerde bulunurum.   |
| 30       |  | Alanında ilgili seminer, çalıştay, panel vb. etkinliklere katılmasının, mesleki gelişimi için önemli olduğunu vurgularım.                                    |
| 31       | F5 - Deneyim Aktarımı  | Problemlerle karşılaşırken cesareti kırıldığında, kendi deneyimlerimden örnekler veririm.  |
| 32       |  | Sıkıcı, çok ağır ya da ilgisiz gibi görünen işlerin değerli bir öğrenme deneyimi olduğuna ilişkin kendi yaşantımdan ve başka öğrencilerden örnekler veririm. |
| 33       |  | Eğitim öğretim konularındaki hususları tartışırken, konuya ilişkin kendi kişisel duygu ve bakış açımı paylaşıyorum.  |
| 34       | F6-Rol Modeliği  | Akademik ve sosyal ilişkilerimde model olabileceğim davranışlar sergilerim.  |
| 35       |  | Öğrencilerim ile iletişimimde model olacağım rol ve davranışlar sergilerim.  |
| 36       |  | Öğrenci aileleri ile iletişimimde model olacağım rol ve davranışlar sergilerim.  |