



İL EĞİTİM DENETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMİNDE MENTORLUK

Kenan ÖZCAN*

Çağlar ÇAĞLAR**

Öz

Mentorluk, mesleğe yeni başlayanların, o mesleği daha iyi yapabilmeleri için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan, daha tecrübeli başka bireyler tarafından yol gösterme süreci olarak tanımlanabilir. İl eğitim denetmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde de mentorluk uygulamalarının yararlı olacağı söylenebilir. Bu çalışma, il eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirilmesi sürecinde mevcut durumu ortaya koyarak, mentor denetmen uygulamalarının sisteme katkılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışma, 2012 yılında dokuz farklı ilde görev yapan, amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen 41 il eğitim denetmen ve denetmen yardımcılarının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, il eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirilmesi sürecinde, rehber denetmenlerin fazla bir katkı sağlamadıkları belirlenmiştir. Buna karşın, il eğitim denetmenlerinin mentor denetmenlere gereksinimlerinin olduğu, mentorluk sisteminin il eğitim denetmenlerinin motivasyonlarını ve verimlerini artıracığı, kurumsal öğrenme ve bilgi paylaşımına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: il eğitim denetmeni, mentorluk, mentor denetmen.

* Yrd.Doç.Dr. Adiyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kozcan@adiyaman.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr. Adiyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

MENTORSHIP IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PROVINCIAL EDUCATIONAL SUPERVISORS

Abstract

Supervision can be defined as the leading process of novice teachers usually by experienced ones who have the qualities in order to conduct the profession better. It can be said that mentorship can be beneficial to train educational supervisors. This study purposes to determine benefits of mentorship process in the process of training vice-supervisors. This study was conducted with a qualitative research method and 41 maximum diversity supervisors working in nine different provinces were interviewed in 2012. The data were collected with semi-structured interview form and analyzed with descriptive analysis technique. Results reveal that training the supervisors and vice-supervisors by means of mentor supervising on the job is not sufficient. However, it was understood that supervisors need mentorship, and they believe that this system will help them develop professionally; it will increase their motivation, productivity, institutional learning and knowledge sharing process. As a result of this study, a model was developed to improve the mentorship process in supervision system.

Keywords: Provincial educational supervisor, mentorship, mentor supervisor.

1. GİRİŞ

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak ifade edilebilir. Denetim sistemi, her karmaşık örgütte vardır. Denetimin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Aydın, 1993).

Denetim olgusu, sorumluluk bilincinin, görev anlayışının, çalışma duygusunun itici bir gücüdür. Her alanda ve kademedede yapılan, yapıcı denetimler sistemin daha başarılı olmasına ve gelişmesine katkıda bulunur. Denetmenin, denetlediği kurumda bir alan uzmanı olarak rol oynayabilmesi ve başarılı olabilmesi, denetimin gerektirdiği bilgileri

kazanmış ve uygulama yeterliliklerini geliştirmiş olmasına bağlıdır (Aydın, 2005). Diğer işgörenler gibi, il eğitim denetmenleri de, rol gereklerini yerine getirebilmeleri için bazı yeterliklere gereksinimleri vardır. Kötü edime yol açan en önemli neden, bu yeterliklerin alan, tür ve düzeylerindeki nicel ve nitel yokluk veya yetersizliktir (Başar, 2000).

Denetmenlere ilişkin yeterliklerin bir bölümü, mesleğe seçilebilmek için ön koşul niteliğinde iken yeterliklerin önemli bölümü ise görev süresince sürdürülen eğitim etkinlikleri sonucunda kazanılmaktadır. Denetmen yeterliğini, görev, süreç, davranış ve role ilişkin yeterlikler olmak üzere dört grupta ifade etmek mümkündür (Başar, 2000). Göreve ilişkin yeterlikler, denetim, araştırma ve soruşturma etkinliklerini; sürece ilişkin yeterlikler, durum saptama, değerlendirme, düzeltme-geliştirme etkinliklerini; davranışa ilişkin yeterlikler, güdüleme, yol gösterme, değerlendirme etkinliklerini; role ilişkin yeterlikler ise liderlik, yöneticilik, eğiticilik, araştırmacılık, soruşturmacılık gibi alanlara ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır.

Türk eğitim sisteminde denetime ilişkin ilk düzenlemeler Tanzimat dönemine kadar geriye götürülebilirse de bu alana ilişkin ilk yasal düzenlemenin 1910 tarihli Mekatib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vezaiine Müteallik Talimat olduğu söylenebilir (Aydın, 1993). Denetmenlerin hizmetiçi eğitimlerinin ilk kez ciddi biçimde ele alınması ise 1945'te yayımlanan İlköğretim Müfettişliği Staj Yönetmeliği ile olduğu söylenebilir. Bu yönetmelikte, bir yıl sürecek adaylık döneminin en az altı ayı, bakanlıkça uygun görülecek bir il denetmeninin yanında geçirileceği ifade edilmektedir (Başar, 2000). Bir tür mentorluk süreci denilebilecek bu yetiştirilme biçiminin denetim tarihimizin erken dönemlerinde yer almış olması oldukça önemlidir. Söz konusu yönetmelikten bu yana geçen sürede önemli gelişmeler olmasına rağmen, bugün için denetim sisteminin etkin işlediğini ileri sürmek mümkün gözükmemektedir. Eğitim sistemlerinde denetimin amaçlarına ulaşabilmesi büyük ölçüde denetmenlerin eğitimi, seçimi, yetiştirilmesi ve

geliştirilmesine bağlıdır (Aypay, 2010). Oysa alana ilişkin çalışmalar, il eğitim denetmenlerinin yetiştirilmelerinde önemli sorunlar olduğunu, denetmen yetiştirme sürecinin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini göstermektedir (Aksoy ve Baştan, 2012; Beycioğlu ve Dönmez, 2009; Kartal, 2012; Oktay, 2012; Okutan, 2012; Özdemir, 2012; Uslu, 2012).

Öğretmenlere rehberlik yapabilme, öğretmenleri işbaşında yetiştirebilme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma yapabilme, tutum, davranış ve temsil gibi alanlara yönelik yeterlikler, eğitim sistemimizdeki denetmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanları olarak gösterilmektedir. En az dört yıllık yükseköğretim mezunu, öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınan il eğitim denetmen yardımcılarının; hazırlayıcı eğitim, iş başında yetiştirme eğitimi ve teorik eğitim olmak üzere üç yıl süren bir yetiştirilme sürecinin sonucunda bu yeterlikleri kazanmaları beklenmektedir. İl eğitim denetmen yardımcılarının bu yeterlikleri kazanabilmeleri için üç yıllık yetiştirilme döneminde bir rehber denetmenin sorumluluğunda çalışmalarını esastır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). İyi düzenlenebildiği ölçüde il eğitim denetmen yardımcılarının yetiştirilme sürecine önemli katkılar sağlayabilecek bu düzenlemenin, rehber denetmenlerin seçiminde gerekli özenin gösterilememesi, görevlendirilen rehber denetmenlerde görülen yetersizlikler nedeniyle istenilen sonuca ulaşamadığı söylenebilir.

Akıl hocası, lala, rol model, avukat, destekleyici, danışman, rehber, dinleyen, ev sahibi, koç, ortak, mesleki arkadaş gibi terimlerle karşılanmaya çalışılan mentorluk kavramının kökeni Yunan mitolojisine kadar uzanmaktadır (Beverley, 2007; Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2011). Zamanla önemi anlaşılmaya başlanan mentorluk, belirsizliğin arttığı, kurumların kendilerini yeniden yapılandırmak zorunda kaldıkları durumlarda,

eğitimi geliştirme görevinde olanların beklentilerini gerçekleştirmesini sağlayan bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Little, 1990).

Mentorluk, belirli bir meslekte yeni olan bireylerin, o mesleği daha iyi uygulayabilmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olan daha tecrübeli başka bireyler tarafından, onlara yol gösterilmesi olarak kabul edilen gelenekselleşmiş bir süreçtir (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2006, Searby ve Tripses, 2012). Mentorluk; güven, anlayış, empati içermekte ve mesleki gelişimin önemli kaynaklardan biri olarak kabul edilmektedir (Stephen ve Brobeck, 2010). Mentorluk uygulamalarının meslektaşların işe bağlılıklarını artırdığı (Fry, 2007; Smith ve Ingersoll, 2004), mesleki tutum ve algılarının geliştirmesinde önemli katkılar sunduğu (Rajuan, Beiijaard ve Verloop, 2007), işten ayrılmayı azalttığı (Black, Neel ve Benson, 2008) ve uzun yıllar meslekte kalmaya yardımcı olduğu (Freemyer, Townsend, Freemyer ve Baldwin 2010) belirlenmiştir.

Mentor, en genel anlamıyla, tecrübeli bir kişi olarak, mesleğinde acemi sayılan bir kişiye hayatındaki bir sonraki adımı atmasını sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır. Mentorun, kendisinden beklenen işlevi yerine getirebilmesi, bir takım kişisel özelliklere sahip olması ile yakından ilişkilidir. Mentorlar, etkin gözlem yapabilen ve danışanın anlamadığı durumlarda tekrar edebilen, kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun gözünden bakabilen, etkin bilgi verebilen, karşısındakini düşündürecek sorular sorabilen, hedefe ulaşma yolunda karşısındakini güç görevlerle zorlayabilen, durumları iyi özetleyebilen bir yapıya sahip olmalıdır (Brockbank ve McGill, 2007).

Mentorluk, danışana olduğu kadar bu hizmeti sunan mentor açısından da yararlı olan bir süreçtir. Mentorluk süreci; danışan açısından, başarmada ve üretkenliğinde artış sağlama, mesleki beceri gelişimini sağlama, meslektaşlarıyla iletişimini güçlendirme ve stres düzeyini azaltma gibi yararlar sağlarken mentorlar açısından da kişisel doyum sağlama, yaratıcılığı artırma, iletişim gücünü geliştirme, alanındaki bilgileri taze tutma,

arkadaşlık ve destek sağlama, mesleki itibar kazandırma gibi yararlarından söz edilebilir (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu ve Ülker, 2011).

Mentorluğa ilişkin çalışmalar iki özellik üzerine odaklanmaktadır. Bunlarda ilki, mentor ile danışanların iyi bir şekilde eşleştirilmeleri, diğeri ise mentor eğitimleridir (Waterman ve He, 2011). Mentorluk sürecinin öncelikli temeli mentorların ve danışanların karşılıklı ilişkilerinden yararlanma düşüncesidir. Mentorluk ilişkisi, hizmeti olan açınsından oldukça yararlı olmasına karşın, mentor olarak hizmet etmek oldukça zaman ve duygusal bağlılık gerektiren bir iş olarak görülmektedir. Bu hizmete gereksinim duyan kişiler için, hizmeti verecek nitelikli ve istekli mentor bulmak her zaman kolay bir iş olmayabilir (Hunt, 2012). Mentorluk sürecinde danışanın daha önceden bildiği ve önemseddiği birini seçmesi büyük önem taşır. Mentor, danışana zaman ve enerjisini ayıracağı için danışanın kendini rahat hissedebileceği birine ihtiyacı vardır. Ancak yönetim tarafından hiç tanınmayan birinin mentor olarak görevlendirilmesi, danışanların bu sürece huzursuz başlamalarına sebep olabilir. Yapılan araştırmalar, kendi mentorlarını seçmelerine izin verilen danışanların, kontrolü kendilerinde hissettiğini ortaya çıkarmıştır (Hayes, 2005; akt. Bakioğlu ve Ülker, 2011).

Beverly (2011), kariyer, eğitimsel destek, öğretimsel ve sosyal olmak üzere mentorluğun dört türü olduğunu ifade etmektedir. *Kariyer mentorluğu'* nda, mentor, danışanı kariyerleriyle ilgili desteklemektedir. *Eğitimsel destek mentorluğu'* nda, mentorlar, danışanlarına yürütülen eğitimle ilgili destek sunarlar. Burada danışanın güçlü yanları anlatılır ve bunları nasıl kullanacakları üzerinde durulur. *Öğretimsel mentorluk* sürecinde mentorlar, danışanlarına lojistik destek, program desteği, programla ilgili bilgi ve programdaki esneklik konularında lojistik destek sunmaktadırlar. *Sosyalleşme mentorluğu* ise mentorların danışanlarına arkadaşlık ederek kişisel gelişimlerini sağlamaya çalıştıkları bir süreçtir.

Eğitimde mentorluk sürecinin kullanılmasının, danışanların yetiştirilmesine sağlayacağı katkıların yanı sıra mentorlara ve genel olarak da eğitim örgütlerine önemli yararlarının olacağı ileri sürülebilir. İl eğitim denetmenlerinin yetiştirilmesinde, mentorluk sürecinin kullanılması, danışan denetmenler açısından; bilgi, beceri, yetenek kazanma ve geliştirme, denetmenlik mesleğine daha kolay bir hazırlanma süreci, destek görme, yardım alma, sempati geliştirme ve yapıcı dönüt alma, psiko-sosyal gelişim, başarıları ve başarısızlıkları paylaşma fırsatı, kişisel etik kazanımı, diğer denetmenleri işbaşında gözlemlene fırsatı, sahip olduğu potansiyeli ve yetenekleri azami düzeyde geliştirme ve kullanma, kişisel başarısını görme fırsatı, tehdit içermeyen bir rehberlik olanağı, iş doyumunu ve mesleki gelişim gibi yararlar sağlayabilir. Mentorluk sürecinin mentor denetmenler açısından ise; öğretimini tekrar değerlendirme, işdoyumunu ve kişisel gelişim, danışanların fikirleri ve sorunlarına duyarlı olmak, liderlik becerilerini geliştirme, kariyer gelişimi, akranlar arasında artan statü, öğretmek için artan istek ve güdülenme, kişisel deneyimlerini, fikirlerini ve uzmanlığını kullanabilme olanağı gibi yararlarından söz edilebilir (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu ve Ülker, 2011).

Mentorluk, aşamalardan oluşan bir süreçtir. İlk aşamada danışan, mentora tamamen bağımlıdır. Daha sonra danışan zor öğrenme durumlarıyla başa çıkmayı öğrendikçe bağımsızlık kazanmaya başlar ve sürecin en sonunda artık danışanın kendisi bir mentor rolü üstlenecek derecede bağımsız hale gelir. Mentorluk süreci; başlangıç, yetiştirme, ayırma ve tekrar tanımlama olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2011):

Başlangıç aşaması, mentor denetmenle danışan denetmenin birbirlerini tanımaya başlayarak mentorluk ilişkisini başlattıkları aşamadır. Danışan denetmen, bu aşamada mentor denetmenin yetkinliği, bilgisi, rehberlik ve yardım sağlama kapasitesine ilişkin olumlu duygular geliştirir. Bu aşamada rol, sorumluluk, sınır ve kuralların belirlenmesi,

her iki tarafın beklentilerine ilişkin birbirlerini haberdar etmeleri sürecin başarısı açısından önemlidir.

Yetiştirme aşaması, mentorluk sürecinin en uzun aşamasıdır. Mentor denetmen, kariyer ve psiko-sosyal özelliklerini bu aşamada, kullanmaya başlar. Danışan denetmenin kendine güveni artar ve gelecekteki kariyerleri ile ilgili olumlu duygular geliştirmeye başlarlar. Danışan denetmen, bu aşamada hem teknik becerileri hem de kurumdaki örgütsel yapıyı öğrenirler. Mentorluk ilişkisinin bu aşamasında mentor ve danışan, kişisel ve mesleki olarak karşılıklı gelişir, fikir ve değer paylaşımı en üst düzeye çıkar ve güven faktörü ilişkisi de değer kazanmaya başlar (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2011).

Ayrılma aşaması'nda, mentorluğun aktif kısmı artık sona ermiştir. Mentorluk ilişkisinin başında belirlenen hedeflere ulaşıldığında ve danışan denetmenin kendi ayakları üzerinde durabilme yetkinliğine ulaştıklarında artık mentorluk ilişkisini sonlandırmanın zamanı gelmiş demektir.

Yeniden tanımlama aşaması'nda, mentorluk ilişkisi tamamen farklı bir boyut kazanır. İletişim azdır ve taraflar daha bireysel hareket ederler. Ayrılma aşaması gerçekleşikten sonra hala mentor ve danışan arasındaki ilişki devam ediyorsa danışan denetmenin kalan gereksinimlerine yanıt verebilmek için ilişki yeniden tanımlanmalıdır (Johnson, 2007; akt. Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2011).

Mentorluk, eğitim sistemimize henüz girmeye ve uygulanmaya çalışılan bir kavram olup bu konudaki çalışmalar genellikle eğitim bilimleri araştırmacılarının son dönemdeki çalışmaları üzerinde şekillenmektedir. Modern çağla birlikte mentorluğun eğitim yönetiminde, denetiminde ve iş başında yetiştirme alanlarında kazandığı anlam ve önem gitgide artmaktadır (Bakioğlu vd., 2011). İl eğitim denetmenlerin

yetiştirilmesinde mentorluk sürecinin kullanılmasına ilişkin alanyazında bir çalışmaya ulaşılamamış olmasına rağmen eğitimin diğer alanlarında özellikle de öğretmen yetiştirme alanında mentorluk uygulamalarını konu alan çalışmalar mevcuttur.

Jewell (2007) yedi gönüllü öğretmenle yürüttüğü çalışmada deneyimsiz öğretmenlerin en çok sınıf öğretiminde sorun yaşadıklarını belirtmekte ve mentorlar, bu kapsamda öğretmenlere hem kişisel hem de mesleki anlamda yardımcı olduklarını ifade etmektedir. Huling ve Resta (2007), mentorların iyi bir şekilde eşleştirilmeleri, bu görev için ödeme yapılması, yönetim desteği, mentor ve öğretmen arasında etkileşimi sağlama ve sürekli eğitim sağlanması gerektiğini ifade etmektedirler. Perez ve Ciriza (2005) mentorluk uygulamalarının bulunduğu ülkelerde öğretmenlerin işten ayrılma oranlarının daha az olduğunu belirtmektedirler. Glazerman vd.(2010), Wechsler, Casparay, Humphrey ve Matsko (2010), mentorların, öğretmenlere yönetsel konularda destek sunmaları, öğretmen ve mentor arasındaki etkileşim ve sürekli profesyonel destek sunarak öğretmenlerin gelişimi üzerinde önemli etkilerinden söz etmektedirler. Fry (2007), Smith ve Ingersoll (2004) mentorluğun, öğretmenlerin işe bağlılıklarını etkilediğini ifade etmektedirler.

Eğitim sistemimizdeki mentorluk sürecine ilişkin birkaç çalışma ise şöyledir. Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu (2002) tarafından yapılan okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilmelerini konu alan çalışmada, okul yöneticilerinin önemli bir bölümünün karşılaştıkları sorunların çözümünde deneyimli okul müdürlerine mentor olarak danıştıklarını belirtmektedirler. Bakay (2006), öğretmen yetiştirmede kullanılan mentorluk sürecinin öğretmenler tarafından sadece formalite olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan (2010), ilköğretim müdürlerinin algılarına göre güven faktörünün mentorluk deneyimlerinde çok önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Özcan ve Balyer (2012) ilköğretim okullarındaki mentorluk sürecini olumsuz etkileyen faktörlerin; öğretmenlerin bilgi paylaşmaktan kaçınmaları, zümre

öğretmenlerinin birbirlerini genelde rakip olarak görmeleri, meslekte kıdemli olanlar ile mesleğe yeni başlayanlar arasındaki çatışmalar, okul yöneticilerinin öğretmenlere tarafsız davranmamaları ve iyi bir yönetim becerisine sahip olmamaları ile okulda seçme sınıfların oluşturulması olduğunu belirlemiştir.

Denetmenleri konu alan araştırmalar son yıllarda giderek yoğunlaşan bir biçimde alanyazında yer almaktadır (Aksoy ve Baştan, 2012; Doğan ve Dur, 2011; Kartal, 2012; Oğuz, 2010; Oktay, 2012; Okutan, 2012; Özdemir, 2012; Öztürk, 1996; Uslu, 2012). Mevcut denetmen yetiştirme sürecindeki yetersizlikleri vurgulamaları bu çalışmaların ortak bulgusunu oluşturmaktadır. Denetmenlerin yetiştirilmesinde mentorluk sürecinin kullanılmasının bu olumsuz durumu değiştirebileceği düşünülmektedir.

Çalışma, il eğitim denetmen ve denetmen yardımcılarının mesleki gelişiminde mentorluk sürecinin etkililiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın, il eğitim denetmenlerinin mentorluk gereksinimlerinin belirlenmesine ilişkin öncü çalışmalardan biri olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma var olan durumu ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelikli tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, 2012 yılında Adıyaman, İstanbul, Sivas, Tekirdağ, Van, Denizli, Zozgat, Ağrı ve Mardin illerinde görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen 41 il eğitim denetmen ve denetmen yardımcısı katılmıştır. Araştırmaya katılanlardan, 32'si erkek ve 9'u kadın denetmenlerden oluşmakta ve bunların 17'si 1 yıl, 8'i 2 yıl, 7'si 3 yıl ve 9'u 4 yıl ve daha fazla mesleki

kıdeme sahip bulunmaktadır. Denetmenlerin aynı il de çalışma sürelerine bakıldığında 32'si 1-3 arası, 7'si 4-8 yıl arası ve 2'si 8 yıldan fazla aynı ilde çalıştıkları görülmektedir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Soruların hazırlanmasında eğitim yönetimi ve denetimi alanında Adıyaman, İnönü, Mersin ve Cumhuriyet üniversitelerinde çalışan beş uzmanın görüşü alınmıştır. Denetmenlere aşağıdaki sorular yöneltilmiş ve görüşleri yazılı olarak kaydedilmiştir.

- Mesleğe ilk atandığınızda daha çok hangi konularda bilgiye gereksinim duydunuz?
- Rehber denetmenlerin mesleki gelişiminize katkısı oldu mu?
- Rehber denetmenlerinizden neden yeterince yararlanamadınız?
- Bilgiye gereksiniminiz olduğunda hangi meslektaşlarınıza sormayı tercih edersiniz?
- Mesleki gelişiminizi nasıl sağlıyorsunuz?
- Mentor denetmenlerin yetiştirilmesinin sisteme ne tür katkılarının olabileceğini düşünüyorsunuz?
- Mentor denetmenlerden beklentileriniz nelerdir?

Veriler, betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan betimsel analizin ilk adımında analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci adımda alt temaları belirlemek amacıyla verilerin tanımlanması çalışması yapılmış, bu amaçla her iki araştırmacının kodlama benzerlikleri ve farklılıkları "Güvenirlilik: Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülüyle karşılaştırılarak % 91 uyuşma yüzdesine ulaşılmıştır. Veriler, uyuşma gösteren bu kodlara göre işlenmiştir. Son adım olarak bulgular tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. BULGULAR VE YORUMLAR

İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişimlerinde mentorluk uygulamasına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Mesleğe ilk atandığınızda daha çok hangi konularda bilgiye gereksinim duydunuz? sorusuna; il eğitim denetmenlerinden 30'u mesleğe yeni atandıklarında "inceleme ve soruşturma", 10'u "rehberlik ve işbaşında yetiştirme" ve 1'i "denetleme ve değerlendirme" konularında bilgiye daha fazla gereksinim duydıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya göre, il eğitim denetmen yardımcılarının özellikle inceleme ve soruşturma konularında kendilerini yetersiz hissettikleri söylenebilir.

Rehber denetmenlerin mesleki gelişiminize katkısı oldu mu? sorusuna; il eğitim denetmen yardımcılarının 19'u hayır cevabı verirken, 17'si evet ve 5'i kısmen mesleki gelişimlerine katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bir eğitim denetmeninin görüşü şöyledir (D24); *"rehber denetmenimden yardım istediğimde, bunlar tecrübe işi, yaptıkça öğreneceksin."*

Rehber denetmenlerinizden neden yeterince yararlanamadınız? sorusuna, il eğitim denetmenlerinin 18'i iletişimsizlik, 15'i rehber denetmenin mesleki yönden yetersiz olması, 14'ü iş yoğunluğu, 10'u kurumda öğrenme kültürünün olmaması, 10'u görüş farklılıkları, 4'ü rehber denetmenle denetmen yardımcısının farklı gruplarda görev yapması ve 4'ü cinsiyet farklılığından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu konuda bir il eğitim denetmeninin görüşü şöyledir (D4); *"Rehber denetmenim göreve yeni başladığım tanışma döneminde oldukça ilgi göstermişti. Ancak beni tanımaya başladıkça tavırları değişmeye başladı. Sonraki süreçte yardımcı olmak bir yana bana karşı mesafeli davranmaya başladı. Daha çok kendisi gibi düşünen arkadaşları ile vakit*

geçirirken, sorularıma baştan savma cevaplar veriyordu. Bu nedenle adaylık dönemi oldukça verimsiz geçti.”

Diğer bir il eğitim denetmeni (D12); *“Göreve atandığımda rehber denetmen profesyonel bir destek sağlamak yerine, konuya hatır –gönül meselesi olarak yaklaşıyordu”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Başka bir il eğitim denetmenin görüşü de şöyledir (D22); *“Eğitim kurumlarında inceleme-soruşturma sayısının fazla olması, hatta rehberliğin önüne geçmiş olması nedeniyle, kurumlarda yeterince vakit geçirilmemesinden dolayı, rehber denetmenimden yeterince destek alamadım. Bu işinin çok ciddiye alındığını düşünmüyorum.”*

Bu konuda diğer bir il eğitim denetmeni (D4); *“göreve başladıktan 6 ay sonra, bana rehber denetmen görevlendirildiğini tesadüfen öğrendim”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Bilgiye gereksiniminiz olduğunda hangi meslektaşlarınıza sormayı tercih edersiniz?

Şeklindeki soruya; il eğitim denetmenlerinden 17’si güvendikleri, 14’ü tecrübeli meslektaşlarına sorduklarını, 10’u ise kendilerinin araştırdığını belirtmişlerdir. Mentor olarak seçilecek meslektaşlarının kişisel özellikleri sorulduğunda, denetmenlerin 16’sı iletişim becerisi iyi, 14’ü güvenilir, 7’si olgun, 6’sı sempatik kişiler olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bir il eğitim denetmeni (D12); *“Yardım etmekten sıkılmayan, yardım edecek kapasitesi olan, deneyimli, olası yanlışların önüne geçen ve beni zor duruma sokmayacak, başımı ağrıtmayacak, hatta bazı özel durumlarda özellikle güvenebileceğim kişilerden yardım isterim”* şeklinde görüş belirtmiştir.

Mesleki gelişiminizi nasıl sağlıyorsunuz? şeklindeki soruya, il eğitim denetmenlerin 35’i mesleki yayınlar okuyarak, 32’si lisansüstü eğitim yaparak, 16’sı mevzuatı takip

ederek ve 14'ü akademik toplantılara katılarak mesleki gelişimlerini sağladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, il eğitim denetmenlerin 38'i hizmet içi eğitimlere katılarak profesyonel gelişimlerini sağladıklarını belirtmelerine karşın, 29'u hizmet içi eğitimlerin sorunların çözümüne katkı sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu konuda bir il eğitim denetmeni (D14):

“Hizmet içi eğitimlerin, ilk gün organizasyon, son gün kapanış, aralarda da alanlarının uzmanı olmayan görevlilerin, konularla doğrudan ilgisi olmayan basit sunumları. Hepsi de günü kurtarmaya dönük yasak savma kabilinden faaliyetler” şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu konuda diğer bir il eğitim denetmenin görüşü şöyledir (D41); *“Hizmet içi eğitim etkinlikleri ihtiyaca göre düzenlenmediği için katılımcılara pek hitap etmemektedir. Dolayısıyla somut işleyişe bir katkısı da bulunmamaktadır.”*

Mentor denetmenlerin yetiştirilmesinin sisteme ne tür katkılarının olabileceğini düşünüyorsunuz? şeklindeki soruya; il eğitim denetmenlerden 29'u sisteme katkı sağlayacağını, 4'ü kısmen katkı sağlayacağını, 9'u ise katkı sağlamayacağını belirtmiştir. Bu konuda bir il eğitim denetmeni (D2); *“Mentorluk sisteminin, özellikle mesleğe yeni başlayan eğitimcilerin daha hızlı intibaklarının sağlanması, hata yapmalarına engel olunması, karşılaştıkları sorunların çözümünde profesyonel rehberlik ve işbaşında yetiştirmenin sağlanmasında önemli katkıları olacağını düşünüyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Bu konuda başka bir il eğitim denetmenin görüşü şöyledir (D17); *“Mentorluk sistemi, mesleğe yeni başlama sürecinde, rehberlik işbaşında yetiştirme, denetim değerlendirme, inceleme ve soruşturma görevleriyle ilgili yanlış uygulamaların önüne*

geçilebilir. Aynı zamanda denetmen yardımcılarının mesleki kaygı düzeyleri azaltılabilir.”

Diğer bir il eğitim denetmeni (D11); *“Ülkemizdeki okullarda tam manasıyla bir denetmen, memur, öğretmen vs. yetiştirilmiyor. Kişiler ancak işbaşında yetişiyor. Onun için mentor denetmenin iyi seçilerek yanındaki kişiye yardımcı olacak biçimde yetiştirilmesinin denetim sistemine katkısı olacağını düşünüyorum”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Mentor denetmenlerden beklentileriniz nelerdir? şeklindeki soruya, il denetmenlerinin 23’ü mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını, 16’sı motivasyon ve verimi artıracığını, 14’ü sorunların çözümüne katkı sağlayacağını ve deneme ve yanılma yöntemiyle öğrenmeyi azaltacağını, 13’ü hataların azalacağını, 12’si kurumsal bilgi paylaşımını artacağını, 12’si mesleğe uyum sürecinin daha rahat olacağını ve 11’i denetmen yardımcılarının mesleki kaygı düzeylerini azaltacağını belirtmiştir. Bu konuda bir il eğitim denetmeni (D31); *“Türk eğitim sisteminin önemli unsurlarından biri olan denetim sisteminin hantal ve her şeyi aynen tekrar eden yapıdan kurtararak öğretmenlere ve diğer yöneticilere gerçekten rehberlik edecek mentor denetmenlerle daha modern ve eğitim sistemini çok daha etkin ve verimli kılacak bir yapıya ulaştırması gerekmektedir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Diğer bir il eğitim denetmenin görüşü şöyledir (D15): *“Mentor denetmen kontrol etmekten ziyade geliştirme odaklı bir işlev görmesi nedeniyle denetim sistemine katkısının olacağını düşünüyorum.”*

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim sisteminin amacına ulaşım ulaşmadığının belirlenmesi, değerlendirmesi ve geliştirilmesinden sorumlu olan il eğitim denetmenlerinin yetiştirilmesi açısından

ülkemizde geçmiş dönemlerde önemli örgün eğitim kurumları bulunmasına rağmen, günümüzde bu tür bir yetiştirme modelinden vazgeçilerek il eğitim denetmenlerinin hizmet içi eğitim süreciyle yetiştirilmesine çalışılmaktadır. Belli ölçütlere sahip olan ve alan sınavından başarılı olan öğretmenler, il eğitim denetmen yardımcısı olarak atanmaktadır. Göreve başlayan il eğitim denetmen yardımcıları, hazırlayıcı eğitim, rehber danışman gözetiminde iş başında yetiştirme ve hizmet içi eğitimlere katılarak mesleki gelişimlerini sağladıkları kabul edilmektedir. Ancak, il eğitim denetmenlerinin yetiştirilmesi konusundaki yetersizliklere ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır (Aksoy ve Baştan, 2012; Doğan ve Dur, 2011; Kartal, 2012; Oğuz, 2010; Oktay, 2012; Okutan, 2012; Özdemir, 2012; Uslu, 2012).

Bu çalışmanın bulgularına göre; il eğitim denetmenleri, iş başında yetiştirilme sürecinde, rehber denetmenlerin fazla bir katkılarının olmadığı görüşündedirler. Araştırmaya katılan 41 il eğitim denetmeninden, 15'i rehber denetmenlerinin mesleki gelişimlerine katkılarının olduğunu belirtmesine rağmen 4'ü kısmen ve 19'u da hiç katkılarının olmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedenleri araştırıldığında, il eğitim denetmenlerinin 18'i iletişimsizlik, 15'i rehber denetmenlerin yetersizliği, 14'ü iş yoğunluğunun fazla olması, 10'u görüş farklılığı, 10'u kurumda öğrenme kültürünün olmaması ve 4'ü de cinsiyet farklılığının bu süreci olumsuz etkilediğini belirtmiştir. İl eğitim denetmenlerinin yarısından fazlasının iş başında yetiştirme sürecinde rehber denetmenlerden yeterince yararlanamadıklarını belirtmeleri, rehber denetmen olarak atananların bu görevi şeklen yaptığını, bu konuda fazla bir sorumluluk üstlenmediğini göstermektedir. Ayrıca rehber denetmenlerin etkili iletişim becerilerine ilişkin teknikleri uygulama konusunda sorunlar yaşamaları, mesleki yetersizlikler, işlerin yoğun olması ve yaşama dair görüş farklılıkları konusunda daha az hoşgörülü olması ile kurumsal öğrenme kültürünün gelişmemiş olması yetiştirme süreçlerini olumsuz etkileyebilmektedir.

İl eğitim denetmenlerine göre, iş başında yetiştirilme sürecinde rehber denetmenlerinin yeterince bir katkı sunamamaları nedeniyle, il eğitim denetmenleri, kurumda daha samimi oldukları denetmenlerden yardım aldıkları söylenebilir. Araştırmada, bilgiye gereksinim duyan il eğitim denetmenlerinin 31'i güvendikleri arkadaşlarına, 26'sı tecrübeli meslektaşlarına, 16'sı iletişim becerisi iyi olanlara, 6'sı sempatik, 5'i yargılamayan, 4'ü empatik düşünebilen ve saygın kişilere danıştıklarını belirtirken 10'u kendilerinin araştırarak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda benzer bir sürecin okul yöneticileri arasında da yaşandığı görülmektedir (Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu, 2002; Bakioğlu, Hacıfazlıoğlu ve Özcan, 2010).

İl eğitim denetmenlerinin yetiştirilmesi sürecindeki yetersizlikler, denetmenlerin rollerini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri üzerinde olumsuz bir etki yaratabilmektedir. İl eğitim denetmenlerinin öğretmenlere yaptıkları rehberlik süreci, öğretmen-denetmen işbirliği ve iletişiminin etkililiğine ilişkin yapılan çalışmalarda, öğretmenler genel olarak il eğitim denetmeleri hakkında olumsuz yönde görüşler bildirmektedirler. İl eğitim denetmenlerinin, etik ilkelere uymada istenilen düzeyde davranış sergilemedikleri (Dağlı ve Akyıldız,2009), tutum ve davranışlarıyla öğretmenler için rol model olmadıkları (Erdem ve Eroğlu,2012), rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile denetim ve değerlendirme rollerine kısmen uygun davrandıkları (Köybaşı ve Dönmez, 2012) belirtilmektedir. İl eğitim denetmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde sadece bu alana ilişkin eğitim veren bir kurumun bulunmaması, iş başında yetiştirme süreçlerindeki yapılanmanın önemini artırmaktadır. İl eğitim denetmen yardımcılarının yetiştirilmesinde uygulanan hizmet öncesi eğitim süreçlerinin etkili olmadığını gösteren pek çok araştırmanın yanı sıra (Aksoy ve Baştan, 2012; Doğan ve Dur, 2011; Kartal, 2012; Oğuz, 2010; Oktay, 2012; Okutan, 2012; Özdemir, 2012; Uslu, 2012) rehber denetmen atama uygulamasının da yeterli olmadığını bu çalışmanın ortaya koyduğu bir sonuçtur. İl eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirilmesinde önemli görülen rehber denetmen uygulamasının fazla bir katkı sağlamadığı

söylenbilir. Çünkü rehber denetmenlerin kişisel ve mesleki yeterlilikleri konusunda bir ölçüt bulunmamakta, hatta bazen rehber denetmen ile il eğitim denetmen yardımcısı farklı gruplarda görev yapabilmektedir. Rehber denetmen uygulaması, çoğu zaman kurumda daha kıdemli olan il eğitim denetmenlerine şeklen verilen bir görevden öteye geçmemektedir. Rehber denetmenlere, il eğitim denetmen yardımcılarını iş başında yetiştirme görevinden dolayı farklı bir uygulamaya gidilmemekte, fazladan bir ücret ödenmesi, kurumda daha az görev verilmesi ve kendini geliştirmesi için olanaklar sağlanması gibi bir uygulamalar söz konusu dahi edilmemektedir.

Denetim sistemimizde, il eğitim denetmen yardımcılarının ve il denetmenlerinin yetiştirilmesinden sorumlu mentor denetmenlerin belirlenmesi ve mentorluk sisteminin uygulanmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Sistemde görev alacak mentorların, il eğitim denetmen yardımcılarının ve kurumdaki il eğitim denetmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamları konusunda da yetkilendirilmiş bir uzman olarak görev yapması sağlanabilir. Rehber denetmen ile mentor il eğitim denetmenlerinin farklı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Mentorların kişisel özellikleri ile kurumlardaki rollerinin neler olması gerektiğine ilişkin pek çok araştırma literatürde yer almaktadır (Bakioğlu vd., 2011; Bakioğlu ve Ülker, 2011). Buna karşın rehber denetmenlerin hangi kişisel ve mesleki özelliklerinden dolayı yetiştirme sürecinde rol aldıkları açık değildir. Uygulamada rehber denetmen ile mentor denetmenin aynı özellikleri taşıdığı düşünülse de, bu kişilerin farklı rollere ve kişisel özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Denetim sisteminde, mentorluk sistemin uygulanmasına ve mentorların seçilmesine ilişkin mevzuatın da düzenlenmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. İllerde görevlendirilecek mentor denetmenler ile eğitim denetmenleri başkanının görev ve sorumlulukları açık bir biçimde belirlenmelidir.

Araştırma sonuçları, il eğitim denetmen yardımcılarının iş başında yetiştirme sürecinin daha profesyonel bir biçimde yapılması gerektiğini göstermektedir. Bunun ise

mentorluk sistemi ile yapılabileceği söylenebilir. İl eğitim denetmenlerinin büyük bir çoğunluğu, denetim sisteminde mentor denetmenlerin yetiştirilmesinin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını, güdülenmeyi ve verimi artıracığını, sorunların çözümüne katkı sağlayacağını, deneme ve yanılma yöntemiyle öğrenmenin azalacağını, hataların önlenebileceğini, kurumsal bilgi paylaşımını artacağını, mesleğe uyum sürecinin kolay olacağını ve denetmen yardımcılarının mesleki kaygı düzeylerini azaltacağını ifade etmektedirler.

Denetim sistemimizde il eğitim denetmenlerinin mesleki gelişimlerinden sorumlu *mentor denetmenlerin* yetiştirilmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla;

1. Etkili iletişim becerisine sahip, lisansüstü eğitim yapmış, empati yapabilen, farklılıklara saygı duyan kişilik özelliklerine sahip eğitim denetmenlerden mentor denetmen adayları seçilerek mentorluk eğitimine alınabilir.

2. Mentor olarak görevlendirilen eğitim denetmenlerinin bu görevi yerine getirebilmeleri için uygun ortam ve yasal altyapı sağlanabilir.

3. Denetim sistemindeki rehber denetmenlik uygulaması yerine, konulabilecek bir mentorluk modeli şöyle olabilir;

a-İllerde gerekli niteliklere sahip bir yada iki mentor adayının seçilmesi,

b-Mentor adaylarının yoğunlaştırılmış mentorluk eğitiminden geçirilmesi

c-İllerde görevlendirilen mentor denetmenlerin iş yüklerinin azaltılarak eğitim denetmen yardımcılarının yetiştirilmesinde 4 aşamadan oluşan mentorluk süreci başlatılabilir;

- Başlangıç aşaması (6-12 ay),
- Yetiştirme aşaması (1-2 yıl),
- Ayrılma aşaması,
- Yeniden tanımlanma aşaması.

KAYNAKÇA

- Aksoy, S. ve Baştan, A.(2012), "Eğitim Denetmenlerinin Seçilmesi, Yetiştirilmesi ve Yerleştirilmelerine İlişkin Algı ve Beklentiler." IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs-02 Haziran, Muğla.
- Aydın, İ.(2005). *Öğretimde denetim; durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aypay, A.(2010). "Denetçinin Profiline İlişkin Sorunlar." Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(3): 593-622.
- Bakay, O.(2006). *Aday Öğretmenlerin Danışmanlarının Yeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. ve Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Mentorluk süreci ve yeni eğilimler. A.Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentorluk içinde* (s.1-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A., Hacifazlıoğlu, Ö. ve Özcan, K. (2010). "Perceptions of Principals About The İnfluence of Trust in Their Mentoring Experiences." *Teacher and Teaching Theory and Practice*, 16(2): 245-258.
- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2011). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. A.Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentorluk içinde* (s.1-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu, A, Özcan, K. ve Hacifazlıoğlu, Ö.(2002). Okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilme ihtiyacı. C. Elma ve Ş. Çinkır (Ed.). *21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu* içinde (s.109-129). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bakioğlu, A. ve Ülker, N. (2011). Yükseköğretimde mentorluk. A.Bakioğlu (Ed.). *Eğitimde mentorluk içinde* (s.1-40). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem.

- Beverly J. I. (2007). Mentoring in teacher education: An experience that makes a difference for fledgling university students, T. Townsend and R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education*, 179–192.
- Beverly J. I. (2011). “Mentoring and Tutoring in Schools and Universities.” *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(2): 121-124.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B.(2009). “Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek.” İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2): 71-93
- Black, L., Neel, J., & Benson, G. (2008). National Commission on Teaching and America’s Future (NCTAF)/Georgia State University (GSU) *Induction Project: Final Report*. 01 Temmuz 2010 tarihinde <http://eric.ed.gov/PDFS/ED504316.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. Berkshire: Open University Press.
- Dağlı, A ve Akyıldız, S. (2009) “İlköğretim Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İlköğretim Denetmenlerinin Etik Davranışları.” Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13: 27-38
- Doğan, S. ve Dur, C. (2011). “Eğitim Müfettiş Yardımcılarının Meslekte Yetiştirilmelerine Yönelik Olarak Yapılan Hizmet içi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Algıları.” III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran, Mersin
- Erdem, A.R. ve Eroğlu, M.G. (2012). “Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Öğretmene İlişkin Tutumları.” Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1):13-26
- Freemyer, J., Townsend, R., Freemyer, S., & Baldwin, M. (2010). *Report card on the unfunded mentoring program in Indiana: New teachers’ voices are finally heard*. 20 Haziran 2010 tarihinde, <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED509793.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Fry, S. (2007). “First-year teachers and induction support: Ups, downs, and in between.” *Qualitative Report*, 12: 216–237.

- Glazerman, S., Isenberg, E., Dolfin, S., Bleeker, M., Johnson, A., Grider, M., & Jacobus, M. (2010). Impacts of comprehensive teacher induction: Final results from a randomized controlled study. 03 Temmuz 2010 tarihinde, <http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2006). "Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't." *Teaching and Teacher Education*, 25: 207–216
- Huling, L., & Resta, V. (2007). *CREATE Teacher Induction Study (Phase II Report)*. San Marcos, TX: Texas State University.
- Hunt, J.W. (2012). Illinois'te müdür mentorluğu uygulamaları ve karşılaşılan bazı sıkıntılar. (Çev.S.Turan). R.Yirci ve İ.Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* içinde (37-56).
- Jewell, M.L. (2007). "What does mentoring mean to experienced teachers?" *Teacher Educator*, 42(4): 289–303
- Kartal, S. (2012). "Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Sürecinin Yeniden Yapılandırılması ve Bir Model Önerisi. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs-02 Haziran, Muğla.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Eğitim Denetmenlerinin Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri." *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi-Journal of Research in Education and Teaching*, 1(3): 339-346.
- Little, J. W. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching. In Cazden, C. B. (ed.), *Review of research in education*, 16: 297–351.
- MEB. (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. 30 Ocak 2013 tarihinde, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27974_0.html adresinden alınmıştır.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oğuz, E. (2010). "Denetmenlerin Denetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar (Samsun İli Örneği)." II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 23-25 Haziran, Kütahya.
- Okutan, M. (2012). "Eğitim Müfettişi Yetiştirme Sürecinin Sorunları ve Çözüm Önerileri." IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs- 02 Haziran, Muğla.
- Oktay, A. (2012). "Türkiye’de İl Eğitim Denetmenlerinin Yetiştirilme ve Atanmalarındaki Gelişmeler. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs- 02 Haziran, Muğla.
- Özcan, K., & Balyer, A. (2012) "Negative Factors Affecting the Process of Mentoring at Schools." *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7 (4): 348-363
- Özdemir, T. (2012). "İl Eğitim Denetmenlerinin Yetiştirilme Süreçleriyle İlgili Görüşleri. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs- 02 Haziran, Muğla.
- Öztürk, S. (1996). *Türkiye’de Eğitim Sisteminde Denetim ve Denetmen Yetiştirme Sürecinin Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Perez, R., & Ciriza, F. (2005). Making each new teacher our responsibility (MENTOR): End-of-year report. 01 Temmuz 2010 tarihinde, <http://eric.ed.gov/PDFS/ED490615.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). "The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers." *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(3): 223-242.

- Searby, L., & Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama (Çev.S.Turan). R.Yirci ve İ.Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* içinde (1-19)
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?" *American Educational Research Journal*, 41(3): 681-715.
- Stephen P. G., & Brobeck.R. (2010). " Coaching the Mentor: Facilitating Reflection and Change." *Mentoring & Tutoring:Partnership in Learning*, 18(4): 427-447.
- Uslu, B.(2012). "Eğitim Denetmenlerinin Seçimi, İstihdam Unsurları ve Yetiştirilmesine Yönelik İl Eğitim Denetmenlerinin Görüşleri. IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 31 Mayıs-02 Haziran, Muğla.
- Waterman, S., & He,Y. (2011). "Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review." *Mentoring & Tutoring*, 19(2): 139-156.
- Wechsler, M., Caspary, K., Humphrey, D., & Matsko, K. (2010). *Examining the effects of new teacher induction*. Menlo Park, CA: Stanford Research Institute International.
- Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Supervision can be defined as the leading process of novice teachers usually by experienced ones who have the qualities in order to conduct the profession better. It can be said that mentorship can be beneficial to train educational supervisors. Supervision exists in every complicated organization. It is a result of the continuance demand of an organization. In this regard, supervision is an impulsive force for responsibility and sense of work. Constructive supervision contributes to development and success of an organization. While supervisor competencies are prerequisite for being eligible for the profession, a significant amount of these competencies are obtained during the working process. Supervisor competency can be categorized into four groups as task, process, behavior and role. Regulations in terms of supervising date back to reform period (Tanzimat) in the Turkish Educational System. The first serious in service training was administered in 1945 based on Supervisor Internship Legislation. According to that legislation, it will last for one year and 6 months of it must be practiced under the supervising and observation of an experienced supervisor. It can be considered as mentorship and it is important for our educational history. Supervisors' competency areas are accepted as mentoring to teachers, training teachers on the job, supervision, evaluation, examining, investigation, researching, attitudes, behaviors and representing. Supervisors are supposed to graduate from faculty, and they are selected as vice-supervisors among those who have at least 8 years teaching experience. They are expected to get prepared for the profession within 3 years time. They are supposed to work with an experienced supervisor.

Method

A mentor is considered as a master, advisor, role model, supporter, advocate, guide, listener, coach, partner and peer in Turkish and it dates back to mythology. It is a process of leading an inexperienced individual by a more experienced one to practice the profession better. This study purposes to find out why it is necessary to practice mentor supervision rather than traditional supervision by training current supervisors and vice supervisors on the job and it also aims to discover how it should be done accordingly. This study was conducted with a qualitative research method and 41 maximum diversity supervisors working in nine different provinces were interviewed in 2012. The data were collected with semi-structured interview form and analyzed with descriptive analysis technique. Supervisors are asked the following questions:

- In what fields did you feel more knowledge when you were first appointed to the post?
- Did your mentor help you develop professionally?
- If you weren't supported well, what do you think the reason was?
- Who do you prefer to ask, when you need some information?
- How do you develop yourself professionally?
- Do you think training mentor supervisors will contribute to the supervising system?
- What are your expectations from your supervisors?

Findings

According to the results experienced supervisors do not contribute vice-supervisors' professional development on the job very much. Even though 15 vice-supervisors state that experienced supervisors have contributed to their professional developments, 4 of them consider this contribution at moderate level. 19 of them think that supervisors never contribute to vice-supervisors' professional developments. When the reason is

analyzed, they think that they have a problem of communication (18 participants), mentor supervisors' inadequacy (15 participants), heavy workload (14 participants), contrasting ideas (10 participants), lack of learning culture at the organization (10 participants) and negative gender difference effects (4 participants).

It is considered that experienced supervisors are insufficient in training vice-supervisors on the job. As there are many negative aspects affecting them negatively, they try to get help from their colleagues/peers. In this research, while 31 participants stated that they get help from the most trusted colleagues, 26 claim that they get help from more experienced colleagues. Moreover, 16 from the ones that have better communication relations, 6 of them from the ones that are perceived sympathetic, 5 of the from those who never judge them, 4 of them from the ones that show respect and empathy to them, and 10 of them try to develop themselves.

Conculusion and Discussion

Findings reveal that vice supervisors should be trained within a more professional process on the job. This can be achieved by means of mentorship. In this regard, 33 of the participants think that mentor supervisors will help them develop professionally and it will increase their productivity. It will also lessen bias, defects and anxiety among them and increase knowledge sharing, and improve adaptation process of the profession. Therefore, mentor supervisors should be trained for this purpose. The recommendations are as followed:

- It is recommended that supervisors that should have post graduate degrees. They should also be respectable, trustworthy. They should have an ability to develop empathy, sense of humor. Universities should have contribution to this process.
- Mentor supervisors' workload should be decreased.

- In-service training facilities should be organized under the supervision of mentor supervisors in the light of learning organizations.