

Sinem Yıldız İnancı¹, Özlem Sarıkaya², Melike Şahiner³

DOI: 10.17942/sted.452597

Geliş/Received : 10.08.2018
Kabul/Accepted : 04.07.2019

Öz

Giriş: Özellikle sağlık bilimleri alanında eğitim, öğrencileri olumlu tutum geliştirmeye, kişisel bütünlüğü sağlamaya ve refleksiyon yapabilme kapasitesi geliştirmeye zorlamaktadır. Mentörlük ilişkisi öğrencilerin bu becerileri öğrenip uygulayabileceği ve örnek alabilecekleri bir alandır. Bağlanma teorisi bu ilişkilerin kalitesi ve bu ilişkilerdeki beklentilerin anlaşılması konusunda içgörü sağlayabilir.

Gereç ve Yöntem: İki ayrı tıp fakültesinden yaş ortalaması 20,5 (Ss=1,3) olan 375 öğrenci bilgi formu, ilişki ölçeği ve önemli bulunan mentör davranışlarına ilişkin soruları, tek oturumda cevapladılar.

Sonuçlar: Formal sistemdeki öğrencilerin mentörünün olma oranı yüksekti. Kadınlar mentörün, motive etme işlevine daha fazla önem vermekteydi. Güvenli bağlanma puanı akademik rehberlik ve motivasyon sağlama işleviyle pozitif korelasyon gösterdi. Kayıtsız bağlanma tüm mentor işlevleriyle negatif korelasyon gösterdi.

Tartışma: Mentörlük ilişkisinde, bahsi geçen değişkenleri ele almak mentör-danışan ikililerini daha iyi eşleştirme, program tipini belirleme, klinik öncesi öğrencileri arasındaki gereksinim farklılıklarını anlama, mentör ve danışanları daha iyi yönlendirme olanağı sunabilir.

Anahtar sözcükler: Bağlanma tarzları, Tıp eğitimi, Mentörlük ilişkisi, Cinsiyet, Mentörlük programı, Tıp fakültesi öğretim üyesi, Klinik öncesi dönem

Abstract

Introduction: Education, especially in the field of health-related sciences, urges students to develop positive attitudes, self-reflection capacity and personal integrity. Mentoring relationship is one of the areas where students can learn, practice and emulate these abilities. The attachment theory may provide insight into the quality of and expectancies in these relationships.

Material and Methods: Three-hundred-seventy-five students with a mean age of 20,5 years (Ss=1,3) from two separate medical schools filled out the information forms, relationship scale questionnaires and answered the questions about the importance of mentorship behaviours in a single session.

Findings: The rate of having a mentor was higher among the students of a formal mentoring program. The females were giving more importance to the motivating function of the mentors. Secure attachment scores showed a positive correlation with the provision of academic guidance and motivating function. Dismissing attachment scores were negatively correlated with all mentoring functions.

Discussion: Addressing aforementioned variables in the realm of mentoring relationship may provide opportunities to match mentor-mentee pairs more appropriately, to determine the program type, to understand the differences in the needs of the students in preclinical years and to provide better guidance to the mentors and mentees in the programs.

Key words: Attachment styles, Medical education, Mentoring relationship, Gender, Mentoring program, Medical faculty members, Preclinical years

1 Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Ü. Tıp Fak. Tıp Eğitimi ABD, (Orcid No: 0000-0001-8488-3231)

2 Prof. Dr.; Marmara Ü. Tıp Fak. Tıp Eğitimi ABD, (Orcid No: 0000-0002-6962-1185)

3 Doç. Dr.; Acıbadem Ü. Tıp Fak. Fizyoloji ABD, (Orcid No: 0000-0001-6561-7675)

Giriş

Tıp eğitiminde yaşanan son dönem gelişmeler artık, öğrencilerin eğitimlerinin daha erken dönemlerinde klinik ortamda bulunmalarını gerektirmektedir. Olumlu yaklaşım, hastaya karşı şefkatli olmak, kişisel bütünlük gibi özellikler öğrencilerin bu bağlamda hem itibar etmesi hem de örnek alması gereken kazanımlardır (1). Tıp eğitimindeki bu iklim değişimi öğretim üyelerine de farklı sorumluluklar yüklemektedir: ders vermek dışında, öğrenci ve asistanlara mentörlük yapmak bu kişilerin ana görevleri arasında yer almaktadır. Bu nedenle mentörlük ilişkisinin doğasını daha iyi anlamak, hem lisans hem de uzmanlık eğitiminde daha iyi uygulamaları incelemek açısından gereklidir.

Mentörlük yapmak, genel anlamda, daha deneyimli ve bilgili olan bir kişinin, kendinden daha genç ve deneyimsiz olan bir diğer kişiye yardımcı olması şeklinde tanımlanabilir. Bu konunun, bağlanma teorisi çerçevesinde ele alınması mentörlerin temel işlevlerinin belirlenmesi ve mentör-danışan ilişkisinin kalitesinin daha iyi anlaşılması açısından önemlidir (2,3). Kişinin, diğer insanlarla olan ilişkileri başlatma, devam ettirme ve ilişkilere yaklaşım tarzı olarak bağlanma (4) mentörlük ilişkisinin en önemli unsurları arasında olabilir. Bağlanma tarzlarındaki farklılıklar, yetişkin ilişkilerindeki doyum hissini yordamaktadır: örneğin güvenli bağlanma, yüksek doyum ile güvensiz bağlanma daha düşük miktarda doyum ile ilişkilidir (5). Bunun yanı sıra mentörlük almış olan kişilerin kariyerleri boyunca daha fazla doyum sağladıkları, ilerleyeceklerine inanma oranlarının daha yüksek olduğu ve kariyerlerine olan bağlılıklarının mentörlük almayanlara göre daha fazla olduğu bilinmektedir (6). Genel olarak mentörlüğün nasıl algılandığının, bilginin ustadan çırağa aktarımı kadar önemli olduğu ifade edilmektedir (7). Dolayısıyla öğrencilerin mentörden beklentileri ve bunu nasıl algıladıkları ve belli mentör davranışlarına verilen önem kendi bağlanma tarzlarından etkilenebilir.

Araştırmalar, mentörlük ilişkisindeki gereksinimlerin, azınlık bir gruba üye olmak (8), cinsiyet, kişilik yapısı ve davranışsal özellikler (9) gibi faktörlerden etkilendiğini ve bu faktörlerin çalışılması gerektiğini bildirmektedir. Bu faktörlerin yanı sıra mentörlük programlarının tipi

(formal-informal) de mentörlük ilişkisinin kalitesini etkilemektedir. İnfomal ilişkiler danışanlara bir yandan spontan olarak ilişkiyi başlatma, uygun/motive bir mentör bulma olanağı tanırken diğer yandan çekingen olan öğrencilerin destekten mahrum kalmasına neden olmaktadır. Formal programlar ise öğrenci-mentör eşleşmesini ve görüşme sıklığını garantilemekte (10), ancak kişiler arası kimyayı hesaba katmadığı için yanlış eşleşmelere neden olabilmektedir (11).

Öğrencilerin yüksek öğrenimden bekledikleri yüze iletişim, kariyerlerinde ilerlemek üzere rehberlik ve destek almak, kendilerine değerlendirme ve geri bildirim sağlanması (12), mentörlük işlevleriyle bir bütün teşkil etmektedir. Hekim olacak kişilerin benlik-farkındalıklarının ve toplumun beklentilerine yanıt verme becerilerinin gelişimi refleksiyon yapmayı gerektirir. Mentörlük ilişkisi, bu tip becerilerin geliştirildiği bir alan olarak ele alınabilir.

Mentörlük ilişkisinin başarısında bağlanma tarzlarının etkisini bulmak üzere araştırma yapılmasına gereksinimleri vardır (3). Bu çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin çeşitli mentör davranışlarına verdikleri önem ile bağlanma tarzları, demografik değişkenler ve mentör ilişkisiyle ilgili değişkenler arasındaki ilişki incelenmektedir.

Gereç ve Yöntem

Araştırma deseni

Çalışma, Marmara (MÜ) ve Acıbadem Üniversiteleri'nde (AÜ), Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi Etik Kurulu'ndan alınan izin sonrasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan klinik dönem öncesi öğrencileri, anketi doldurmuşlardır. Bu iki farklı kurumun seçilme nedeni, her birinin farklı türde mentörlük programı yürütüyor olmasıdır: AÜ'de mentörlük programının pek çok aşamasının belirlenmiş olduğu formal, MÜ'de ise programın yapılandırılmadığı infomal sistem bulunmaktadır (Tablo 1).

Katılımcılar

Uygun örnekleme yöntemiyle seçilen katılımcıların özellikleri şöyledir: MÜ'nden gelip yaş ortalaması 20.4 (Ss=1.4) olan 287 kişi (149

Tablo 1. Üniversitelerin mentör sistemlerinin karşılaştırılması

Mentör sistemleri	MÜ (informal)	AÜförmal)
Mentör başına düşen öğrenci Randevu şekli	6-16 Gönüllü	1 - 2 Yönetim tarafından atama
Görüşme tipi	Belirlenmemiş	Kısmen belirlenmiş (yüz yüze, mümkün olmazsa e-posta ile olabilir)
Görüşme sıklığı	Belirlenmemiş	Kısmen belirlenmiş (ayda bir zorunlu, gerisi taraflara kalmış)
Mentörlerin oryantasyonu	Yok	Var (her yıl yönetim tarafından açıklayıcı bir oturum ve tüm akademik personele mentörlük becerileriyle ilgili bir sunum gönderimi)
Öğrencilerin oryantasyonu	Yok	Var (ilk yılda oryantasyon programında mentörlük sistemi tanıtılıyor).
Mentörlerden geri bildirim alma	Yok	Var (her sömestre sonunda)
Öğrencilerden geri bildirim alma	Yok	Var (her sömestre sonunda)
Mentörlere kredi verilmesi	Yok	Yok

kadın, 138 erkek) ve AÜ'de okumakta olan yaş ortalaması 20.5 (Ss=1.3) olan 88 kişi (54 kadın, 34 erkek). İki grup cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik durum ve bağlanma tarzı puanları açısından eşitlenmiştir.

Araştırma Anketi

Anketin üç bölümü vardır: İlk bölüm, demografik bilgileri ve mentörlerle olan deneyimleri anlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm, ilk yazarın ilgili literatürü (13-16) tarayarak oluşturduğu maddelerden meydana gelmektedir (önem verilen mentör davranışları-ÖVMD). Bu maddeler ileride detaylı biçimde anlatılacağı üzere, istatistiksel açıdan kontrol edilmiş, faktör yapıları incelenmiştir. Faktör analizi öncesinde 24 sorudan oluşan bu kısımda pek çok mentör davranışı sıralanmış ve katılımcılardan her bir davranışın kendileri için ne kadar önemli olduğunu bildirmeleri istenmiştir.

Bu kısmın boyutları maksimum olasılık faktör analizi ile araştırılmış, dört faktörden oluştuğu gözlenmiş ve bu faktörler Varimax rotasyonuna tabi tutulmuştur. Rotasyona uğramış çözüm 4 faktöre işaret etmiştir: Faktör 1 (Akademik

rehberlik), lisan/lisans üstü eğitim süreçlerine ilişkin bilgi paylaşımı, Faktör 2 (Motivasyon), kariyer gelişimi için Motivasyon ve fırsat sağlama, Faktör 3 (Karşılıklı saygı) ve Faktör 4 (Arkadaşlık) arkadaşça yaklaşım ve psikolojik destek (Tablo 2).

Faktör analizi sonuçlarına göre 18. madde analizlerden çıkarılmıştır, analizler 23 madde üzerinden yapılmıştır. Buna göre Faktör 1 için 4 madde, Faktör 2 için 8 madde, Faktör 3 için 5 madde ve Faktör 4 için 6 madde vardır. 23-maddelik yapının Cronbach alfa değeri .93'tür. Her madde 5'li likert tipi bir skala üzerinden değerlendirilmektedir. Puan ne kadar yüksekse o maddedeki mentör davranışına o kadar fazla önem veriliyor demektir.

Üçüncü kısımda, katılımcıların bağlanma tarzları İlişki Ölçeği'nin (İÖ) Türkçe versiyonu ile değerlendirilmiştir. Bu ölçekte her biri farklı bir bağlanma tarzını (güvenli, kayıtsız, saplantılı, korkulu) değerlendiren 4 paragrafın 7'li likert tipi bir skalada değerlendirilmesi gerekmektedir. Her bir paragraf için alınan puan ne kadar yüksekse o bağlanma tipine ait özellikler daha fazla gözleniyor demektir (17).

Tablo 2. ÖVMD için Oransal etken ortak varyans (OEOV) ve faktör yükleri (N=347)

			Rotasyona uğramış bileşen matrisi			
	Maddeler	(OEOV)	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Faktör 1 (Akademik rehberlik)	Madde 1	,749	,219	,107	,181	,811
	Madde 2	,754	,416	,094	,176	,736
	Madde 3	,698	,506	,190	,131	,623
	Madde 4	,579	,060	,280	,174	,683
Faktör 2 (Motivasyon)	Madde 5	.481	,458	,328	,288	,283
	Madde 6	.636	,666	,364	,152	,191
	Madde 7	.641	,710	,198	,174	,259
	Madde 8	.688	,699	,385	,175	,143
	Madde 9	.718	,766	,033	,238	,271
	Madde 10	.659	,770	,172	,145	,124
	Madde 11	.659	,755	,218	,185	,085
	Madde 12	.525	,509	,350	,292	,239
Faktör 3 (Karşılıklı saygı)	Madde 13	.595	,322	,349	,608	,006
	Madde 14	.605	,014	,280	,713	,131
	Madde 15	.673	,207	,239	,750	,103
	Madde 16	.621	,320	,196	,660	,211
	Madde 17	.502	,228	,085	,594	,299
Faktör 4 (Arkadaşlık)	Madde 19	.519	,309	,329	,399	,219
	Madde 20	.649	,239	,726	,170	,191
	Madde 21	.724	,185	,804	,155	,135
	Madde 22	.671	,207	,728	,262	,169
	Madde 23	.645	,298	,693	,270	,062
	Madde 24	.593	,142	,704	,257	,106

Veri analizi

Frekans ve ortalama hesabı, Ki-kare analizi, Mann_Whitney U testi, Kruskal_Wallis Testi, varyans ve faktör analizleri SPSS 19.0 ile yapılmıştır.

Sonuçlar

Formal ve informal mentörlük sistemlerinde mentörle ilişki deneyimleri:

Öğrencilere, kendilerine atanmış olan ya da atanmamış olsa da spontan olarak mentörlük ilişkisi içinde oldukları kişilerle olan ilişkilerinin durumu sorulmuştur. Bir mentörle ilişkisi olduğunu bildirenlerin çoğu (%77,2) formal

mentörlük sisteminden, ilişkisi olmayanların çoğu da (%75,5) informal mentörlük sisteminden gelmektedir. Mentör ilişkisi olma durumuna ait bu farklılık anlamlıdır ($X^2(1) = 8,39, p = .016$). İnfomal mentörlük sistemi öğrencilerinde 2. (%81,3) ve 3. sınıflarda (%74,7) mentörle ilişkinin olmaması durumu 1. sınıflara göre anlamlı derecede daha yüksektir. Formal sistem öğrencilerinde yıllar içinde bu tür bir değişiklik gözlenmemiştir ($p > .05$). Yıllar içinde mentörle olan ilişkinin bu değişimi cinsiyet açısından da ele alınmıştır. Buna göre MÜ öğrencilerinde Ki-kare analizi yalnızca 2. sınıflar için cinsiyet farkına işaret etmiştir: kızların mentörünün olmama oranı erkeklerinkine göre daha yüksektir ($X^2(1) = 9.21$;

Tablo 3. Şuanki mentörlük sistemi deneyimlerine ilişkin görüşler*

Mentör Sistemleri	MÜ		AÜ		z	U	p
	Ortalama rank	N	Ortalama rank	N†			
Buluşma sıklığından duyulan memnuniyet	67,44	80	86,57	72	-2,762	2155,0	,006
Mentörün uzmanlığına olan ilgi	65,24	69	78,30	74	-1,944	2086,5	,052
Kişisel gelişime katkı	68,71	82	89,35	74	-2,923	2231,0	,003
Akademik paylaşımların yeterliliği	54,96	51	61,28	65	-1,054	1477,0	,292
Sosyal paylaşımların yeterliliği	51,80	47	57,43	62	-,952	1306,5	,341
Akademik gelişime katkı	72,73	81	82,79	73	-1,43	2570,0	,151

* Medyan büyüklüğündeki artış değişkendeki artışa işaret etmektedir.

† N, cevap veren/vermesi beklenen kişi sayısı değiştiği için farklılaşmaktadır.

N=cevap veren kişi sayısı, z=z skoru

Tablo 4. Mentörle deneyimler ve ÖVMD faktörleri arasındaki korelasyon

Mentör işlevlerine verilen önem (ÖVMD)	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4	
	(Akademik rehberlik)		(Motivasyon)		(Karşılıklı saygı)		(Arkadaşlık)	
Deneyimle ilgili değişkenler	r	p	r	p	r	p	r	p
Buluşma sıklığından duyulan memnuniyet	,246	,01	,173	,05	,112	n.s.	,308	,01
Mentörün uzmanlığına olan ilgi	,239	,01	,087	n.s.	,226	,01	,187	,05
Kişisel gelişime katkı	,295	,01	,213	,01	,235	,01	,291	,01
Akademik paylaşımların yeterliliği	,197	,05	,252	,01	,192	,05	,159	n.s.
Sosyal paylaşımların yeterliliği	,273	,01	,181	n.s.	,132	n.s.	,276	,01
Akademik gelişime katkı	,182	,05	,138	n.s.	,157	n.s.	,197	,05

$p < .001$). Örneklem sayısı düşük olduğu için AÜ için bu analiz yürütülmemiştir.

Mann_Whitney U Testi ile analiz edilmiştir (Tablo 3).

Mentörlük ilişkisi içinde olmayan öğrencilerin çoğu (%79) üniversitenin mentör atama şeklinden memnun değildir ($X^2(1) = 63.67$, $p = .000$).

Farklı mentörlük sistemleri, önemli bulunan mentör işlevleri ve deneyimlerle ilişkisi: Mann_Whitney U testi mentör işlevlerine verilen önem ile (her bir faktör için) mentörlük sistemleri arasında bir ilişki göstermemiştir. Kişilerin halihazırdaki deneyimleri, beklentilerini de etkileyebileceğinden, mentörlük deneyimi ve

Mentörü olan öğrenciler bu ilişkinin kalitesiyle ilgili soruları cevaplandırmışlardır ve sonuçlar

Tablo 5. Bağlanma puanları ve ÖVMD faktör puanları arasındaki korelasyon

	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4	
	Akademik rehberlik		Motivasyon		Karşılıklı saygı		Arkadaşlık	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Güvenli	,113	,05	,058	n.s.*	,124	.05	.098	n.s.
Korkulu	.013	n.s.	.045	n.s.	-,015	n.s.	.015	n.s.
Takıntılı	.092	n.s.	.011	n.s.	,068	n.s.	,109	.05
Kayıtsız	-,119	.05	-,250	.01	-,050	.05	-,141	.01

n.s. = anlamsız

beklentiler arasındaki korelasyon incelenmiştir (Tablo 4). Bu korelasyon analizi, iki grup arasında fark olmadığı için tüm veriye uygulanmıştır.

Önem verilen mentör davranışlarına ilişkin faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimi de tüm veriye uygulanan analizle ortaya konmuştur. Buna göre mentörün motive edici işlevine verilen önem (Faktör 2) kadınlarda (Mdn=207,38) erkeklere göre (Mdn=156,26) daha fazladır, $U=12015,0$, $p=,000$.

Bağlanma tipi puanları ve mentör işlevlerine verilen önem arasındaki ilişki:

Her bir bağlanma tarzından alınan puanın mentör işlevlerine verilen önem puanlarıyla gösterdikleri korelasyon incelenmiştir (Tablo 5).

Kruskal-Wallis testi ile her bir bağlanma tarzı puanı ile şuan ki mentörleriyle ileride devam etmeyi isteme durumları (isterim/istemem/fark etmez) karşılaştırılmıştır. Buna göre güvenli bağlanma ($H(2)=7,131$, $p=,028$) ve kayıtsız bağlanma ($H(2)=6,49$, $p=,039$) puanları bu üç tercihin anlamlı derecede farklılaşması ile ilişkilidir. Güvenli bağlananlar için ortalama ranklar aynı kişiyle devam etmek isterim diyenler için 73,88, istemem diyenler için 34,20, fark etmez diyenler için ise 58,41'dir. Kayıtsız bağlananlar için ortalama ranklar ise aynı sırayla 65,01, 76,50 ve 88,31'dir.

Tüm data birlikte değerlendirildiğinde mentörlük ilişkisinin kişisel ($r=,234$, $p=,01$) ve akademik gelişime katkıda bulunma derecesi ($r=,195$, $p=,05$) ile güvenli bağlanma arasında pozitif korelasyon gözlenmiştir. Güvenli bağlanma puanı arttıkça mentörlük ilişkisinin katkıda bulunma derecesi de artmaktadır.

Tartışma

Formal bir sistem içinde olmak görüşme sayısı ve tarzını garantilediği için bu sistemdeki öğrencilerin mentörünün olma ve yıllar içinde bu ilişkinin devam etme oranı yüksektir. İnfomal sistemde bu ilişkide bulunma oranının yıllar içinde azalmasının bir kaç olası nedeni bulunabilir: Kişiler ilk yılda okula başlamakla ilgili motivasyonlarının yüksekliği ve de yeni sisteme ilişkin bilgi eksiklikleri nedeniyle destek almak

üzere mentörlük ilişkisi içinde olmaya daha eğilimli olabilirler. 2. ve 3. sınıfta tecrübe ve bilgi kaynakları arttıkça mentörlük ilişkisinden uzaklaşıyor olabilirler. Bir diğer açıklama ise bu ilişkiler, sistem tarafından garanti altına alınmadığı için bir takım (bağlanma tarzı vs.) bireysel farklılıklar ve yeterliklere bağlı olarak sürdürülemiyor olabilir. Yine kişilerin bir mentörden ya da mentörlük ilişkisinden ne bekleyeceklerini bilememeleri de bu ilişkilere girme ve devam ettirme davranışını etkiliyor olabilir. Örneğin, Eby ve Lockwood (18) danışanlara mentör programının hedeflerini anlatan bir eğitim verildiğinde beklentilerinin uygun biçimde biçimlenmesinin sağlanacağını, bunun da program etkililiğini artıracığını bildirmektedir. Bunların yanında mekansal olarak uzak olmak ve randevulaşma sorunları mentörler ve danışanları tarafından bildirilen problemler arasındadır. MÜ öğrencileri öğrenim gördükleri ilk üç yıl boyunca klinikte çalışmakta olan bazı mentörlerden ayrı bir mekanda öğrenim görmekte idiler, dolayısıyla mentörlerini yeterli sıklıkta görme şanslarını kolayca kaybediyor olabilirler. Mentör-danışan ilişkisindeki kopuşa ilişkin faktörlerin yeni çalışmalarla araştırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada gruplar, mentörlerle olan akademik ve sosyal paylaşımlardan duydukları memnuniyet açısından farklılaşmamışlardır. Buna göre, AÜ'deki formal sistem, mentörlük ilişkisini, bir çerçeve sağlayarak desteklerken, kişiler MÜ'nün infomal sistemi içinde doğal bir etkileşim halinde, spontan olarak faydalanacakları, uyumlu olabilecekleri kişilere ulaşmış olabilirler ve bu da memnuniyete yansımış olabilir. Bu açıklama, MÜ'deki öğrencilerin yarıdan fazlasının kendilerinin iletişim kurdukları bir mentörü olması bulgusuyla da desteklenmektedir.

Mentörlük, benlik üzerine refleksiyon (19), öz-yeterlik (20) sağlanması için olanağı sunar. AÜ'de formal sistem içinde olan öğrenciler mentörlüğün kişisel gelişimlerine olan katkısını daha fazla vurgulamışlardır. Bu durumda, mentörlerle temas etme olanağının daha fazla olması öğrencilerin benlik gelişiminde daha güçlü ve düzenli bir pekiştirici olmuş olabilir. AÜ öğrencileri aynı zamanda buluşma sıklığından daha memnundur ve mentörün uzmanlığına olan ilgileri daha

fazladır. Bu ilgi, öğrencilerin özdeşleşme ve model alma süreçlerini kolaylaştırmış olabilir.

Yakın ilişkilerdeki temel duygusal, bilişsel ve davranışsal süreçler bağlanma tarzlarıyla yakından alakalıdır: çocukluk döneminde biçimlenen bağlanma tarzlarının yetişkin ilişkilerine (21) ve kurumlara (22) transfer olduğu düşünülmektedir. Bağlanma tarzları etkilerini, çiftlerin sorunlarını nasıl çözdükleri (23), ne biçimde destek verip aldıklarını (21) gösterir. Bu çalışmada, hali hazırdaki mentörleriyle ilişkilerinin sonraki yıllarda devamını önemsemeyen öğrencilerin kayıtsız bağlanma puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu bağlanma puanı mentör işlevleriyle ilgili tüm faktörlerle negatif korelasyon göstermiştir.

Kayıtsız tipte bağlanma, diğer insanlara ilişkin olumsuz, kendine ilişkin ise olumlu bir imajı içerdiği ve takıntılı biçimde kendine güvenme ile karakterize olduğu için (24), bu öğrenciler için mentör, bir ilişki nesnesi olarak anlamlı görülmemektedir. Bu öğrencilerin zihninde, hali hazırdaki ya da gelecekteki mentörlerinin özelliklerinden bağımsız olarak olumsuz bir ilişki şeması bulunuyor olabilir. Halbuki ilişkideki yakınlık, mentörlük ilişkisinden kazanımları yordayıcıdır (25). Güvenli bağlanma gösteren kişiler yakın ilişkilerde, kaygılı ya da kayıtsız bağlanma gösteren kişilere göre, tutarlı biçimde, daha iyimser duygu ve davranışlar gösterirler (26). Bağlanma tarzları daha çelişkili olan üniversite öğrencileri mentörlerini daha az hassas olarak algılamaktadır. Yanı sıra, bağlanma tarzı, okullarda destek algısı ve yardım arama davranışında etkili bir faktördür (27). Mentörlük ilişkisinde, mentörüyle ilişkilene derecesini daha yüksek olarak gören üniversite öğrencilerinin sosyal uyumu ve kurumlarına olan bağlılıkları daha fazladır (28). Bu çalışmada da güvenli bağlanma puanı ile mentörün rehberlik ve karşılıklı saygı işlevleri arasında pozitif korelasyon gözlenmiştir. İlgili literatürde de, yukarıda belirtildiği gibi, güvenli bağlanan kişilerin saygı gösterme ve kendilerine saygı gösterilme ve diğer kişilerle kişisel bilgi paylaşma eğilimleri daha fazladır. Çalışmamızda, takıntılı bağlanma puanı yalnızca arkadaşlık işleviyle pozitif korelasyon göstermiştir. Benlik imajının olumsuz oluşu ve diğer kişilerle ilgili imajın abartılı biçimde pozitif oluşu nedeniyle (24) bu öğrenciler muhtemelen

mentörlerinden yakın ilişki ve psikolojik destek aramaktadırlar.

Bağlanma tarzı, ilişkilerin devamında da önemli bir faktördür. Bağlanma tarzına göre kişiler disfonksiyonel bir ilişki içinde kalabilir, yeni ilişkiler kurmaktan kaçınabilir ya da tam tersine, yürümeyen ilişkileri sonlandırıp yenilerini kurabilirler. Bu çalışmada, güvenli bağlanma puanı arttıkça, mentörlük ilişkisinin kişisel ve akademik gelişime olan katkısının da daha fazla olarak değerlendirildiği görülmüştür. Güvenli bağlanma, hem kendini hem de diğerlerini olumlu algılamayla ilişkilidir. Dolayısıyla güvenli bağlanmış olan kişilerin benlik saygıları olumludur kendilerini sevebilir olarak görürler ve diğer kişileri de güvenilir, ulaşılabilir, destekleyici ve iyi niyetli olarak değerlendirirler. Diğerlerine yaklaşır ve otonomilerini de koruyabilirler (28). Belki de güvenli bağlanan öğrenciler, mentörleriyle daha sağlıklı ve doyurucu ilişki kurdukları için bu ilişkinin katkılarını da daha olumlu yorumluyorlardır.

Son olarak, cinsiyet etkisi söz konusu olduğunda, kızların –belli dönemlerde- mentor ilişkisinin kesintiye uğrayabileceği ve mentörün motive etme işlevine daha fazla önem verdiği bulunmuştur. Cinsiyet ve mentörlük ilişkisiyle ilgili literatür çelişkiler içermektedir: Bazı çalışmalar kadınların, mentörün psiko-sosyal işlevlerine, erkeklerin ise akademik işlevlerine karşı daha hassas olduklarını bildirmektedir. Yine cinsiyet tercih edilen mentör cinsiyetinde de etkili olabilir (29). Öte yandan beklentilerin cinsiyet teorilerinin işaret ettiği kadar belirgin olmadığı da önerilmektedir (30). Çalışmamızda cinsiyete ilişkin bahsedilenden başka bir farklılık olmamakla birlikte, bu faktörün hangi koşullarda (örneğin kliniğe geçmek, sınıfta kalmak, başka bir şehirden gelmek vs.) mentörlük almayı gerektirecek bir etki yaptığının araştırılması uygun olabilir.

Sonuç olarak, mentörlük programları formal bir sistemle oluşturulduklarının mentör-öğrenci ilişkisi daha uzun sürmekte, öte yandna informal biçimde gelişen ilişkilerle formal ilişkiler paylaşımlardaki memnuniyetler açısından farklılaşmamaktadır. Bağlanma tipleri ile bir mentörden beklenen davranış niteliği arasında korelasyon bulunmaktadır ve cinsiyetin mentörden beklentilerle olan ilişkisi net değildir.

Bu çalışma, ilgili literatüre, tıp eğitiminin ayrılmaz bir parçası olması gereken mentörlüğü, formal-informal sistem karşılaştırması yanı sıra bağlanma teorisi açısından ele alıp, bireysel farklılıkların etkisine vurgu yaparak katkıda bulunmuştur. Konuyla ilgili araştırmacılar, ileride mentörlerin stresle başa çıkma, kontrol odağı, empati gibi bireysel özellikleri ve ait oldukları disiplinler çerçevesinde mentör-öğrenci ilişkisinin doğasını anlamaya yönelik çalışmalar yapabilirler. Öğrenciler arasındaki incinebilir grupların (başka şehirden gelenler, cinsel yönelim, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum vs.) tespiti ve mentöre olan gereksinimlerinin belirlenmesi de ayrı bir araştırma kolu olabilir.

İletişim: Sinem Yıldız İnancı

E-posta: yildiz.sinem@gmail.com

Kaynaklar

1. Garmel GM. Mentoring medical students in academic emergency medicine. *Acad Emerg Med* 2004; 11: 1351-1357.
2. Gormley B. An application of attachment theory: mentoring relationship Dynamics and ethical concerns. *Mentoring & Tutoring Partnership in Learning* 2008; 16: 45-62.
3. Banerjee, R. Attachment theory shaping adult development: Impact on mentoring experiences. In: M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Eds.), *Proceedings of the Fifth Annual College of Education Research Conference: Urban and International Education Section Miami: Florida International University* (pp. 1-6); 2006. Accessed December 2014, at <http://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1230&context=sferc>
4. Bowlby J. *Bağlanma* (T. V. Soylu, Trans.). Istanbul: Pinhan Yay. (Original work published 1972); 2012.
5. Banse R. Adult attachment and marital satisfaction: Evidence for dyadic configuration effects. *Journal of Social and Personal Relationship* 2004; 21: 273-282.
6. Allen TD, Eby LT, Poteet ML, Lentz E, Lima L. Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 2004; 89: 127-136.
7. Bozeman B, Feeney MK. Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society* 2007; 39: 719-739.
8. Lewellen-Williams C, Johnson VA, Deloney LA, Thomas BR, Goyol A, Henry-Tillman R. The POD: A new model for mentoring underrepresented minority faculty. *Academic Medicine* 2006; 81: 275-279.
9. Sambunjak D, Straus S, Marušić A. Mentoring in Academic Medicine A systematic review. *The Journal of the American Medical Association* 2006; 296: 1103-1115.
10. Levy BD, Katz JT, Wolf MA, Sillman JS, Handin RI, Dzau VJ. An Initiative in Mentoring to Promote Residents'and Faculty Members' Careers. *Academic Medicine* 2004; 79: 845- 850.
11. Tourigny L, Pulich M. A critical examination of formal and informal mentoring. *The Health Care Management* 2005; 24: 68-76.
12. Kandiko CB, Mawer M. Student Expectations and Perceptions of Higher Education: Project Report. 2013. Accessed December 2014, at <https://www.kcl.ac.uk/study/learningteaching/kli/research/student-experience/QAASummary.pdf>
13. Rose GL. Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in High Education* 2005; 46: 53-80.
14. Wolfe A, Retallick MS, Martin R, Steiner C, Ashley J, Wolfe MS, Retallick RM. Mentoring functions practiced by undergraduate faculty in agriculture. *Journal of Agricultural Education* 2008; 49: 99-108.
15. Middendorf Tom, "The impact of career, psychosocial, and spiritual functions of mentoring on undergraduate students". Ed. D. diss., Olivet Nazarene University, Illinois, U.S.A., 2010. Accessed December 30, 2014, at http://digitalcommons.olivet.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=edd_diss
16. Dilmore TC, Rubio DM, Cohen E, Seltzer D, Switzer GE, Bryce C, Primack B, Fine MJ. Psychometric properties of the mentor role instrument when used in an academic medicine setting. *Clinical and Translational Science* 2008; 3: 104-108.
17. Sümer N, Güngör D. Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* 1999, 14(4), 35-58.
18. Eby LT, Lockwood A. Proteges and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior* 2005; 67, 441-458.
19. Aukes LC, Geerstma J, Cohen-Schotanus J, Zwierstra RP. The effect of enhanced experiential learning on the personal reflection of undergraduate medical students. *Medical Education Online* 2008, 1-10. doi:10.3885/meo.2008.Res00279.
20. Feldman M, Arian PA., Marshall J, Lovett M, O'Sullivan P. Does mentoring matter: Results from

a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical Education Online* 2010, 1-8. doi:10.3402/meo.v15i0.5063.

21. Treboux D, Crowell JA, Waters E. When "new" meets "old": Configurations of adult attachment representations and their implications for marital satisfaction. *Developmental Psychology* 2004; 40: 295-314.
22. McMahon Brian. "Organizational commitment, relationship commitment and their association with attachment style and locus of control". MSc diss., the Academic Faculty Georgia Institute of Technology, Atlanta, U.S.A. Accessed December 30, 2014, at https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/14502/mcmahon_brian_200705_mast.pdf;jsessionid=14A71114C42DE065AE28FFD8F37B1B24.smart1?sequence=1
23. Pietromonaco PR, Greenwood D, Barrett LF. Conflict in adult close relationships: An attachment perspective. In: Rholes, WS Simpson JA, ed. *Adult attachment: New directions and emerging issues* (1-49). New York: Guilford Press;2004 p 1-49 Accessed December 30, 2014, at http://people.umass.edu/monaco/Pietromonacoetal_attachment_andconflict.pdf.
24. Bartholomew K, Horowitz LM. Attachment styles among young adults: A test of four category model. *Journal of Personality and Social Psychology* 1991; 61: 199-244.
25. DuBois DL, Silverthorn N. Characteristics of natural mentoring relationships and adolescent adjustment: Evidence from a national study. *Journal of Primary Prevention* 2005, 26, 69-92.
26. Mikulincer M, Shaver PR. Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships* 2005; 12: 149-168.
27. Vogel DL, Wei M. Adult attachment and help-seeking intent: The mediating roles of psychological distress and perceived social support. *Journal of Counselling Psychology* 2005; 52: 347-357.
28. Larose S, Tarabulsy G, Cyrenne D. Perceived autonomy and relatedness as moderating the impact of teacher-student mentoring relationships on student academic adjustment. *Journal of Primary Prevention* 2005; 26: 111-128.
29. Burke RJ, Burgess Z, Fallon B. Benefits of mentoring to Australian early career women managers and professionals. *Equal Opportunities International* 2006; 25: 71 – 79.
30. Levesque LL, O'Neill RM, Nelson T, Dumas C. Sex differences in the perceived importance of mentoring functions. *Career Development International* 2005; 10: 426-442.